Anais do
XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
e do
X Congresso Internacional de Ciências do Esporte

ISSN: 2175-5930

Fortaleza, 2023

ANAIS
XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e o X Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE)
ISSN 2175-5930
https://cbce.org.br/evento/conbrace23/anais

Organizadores:
Christiane Garcia Macedo (UNIVASF)
Carlos Jandiery Sobral de Souza (UNIVASF)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO – CIP

C749a Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (23,: 2023 : Natal, RN)
Anais (recurso eletrônico) / 23. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte; 10. Congresso Internacional de Ciências do Esporte; Coordenação dos Anais por Christiane Garcia Macedo e Carlos Jandiery Sobral de Souza. – Fortaleza: UFC/IFCE; Uberlândia: CBCE, 2023. 5822 p.
Modo de acesso: Internet: **https://cbce.org.br/evento/conbrace23/anais**
Congresso realizado na Universidade Federal do Ceará no período de 17 a 22 setembro 2023.
ISSN 2175-5930
1. Ciências do Esporte. 2. Educação Física I. Macedo, Christiane Garcia. II. Souza, Carlos Jandiery Sobral de Souza. VI. Congresso Internacional de Ciências do Esporte (21,: 2019 : Natal, RN). V. Título.
CDU 796:061.3

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNIVASF

PROMOÇÃO:

REALIZAÇÃO:

APOIO:

DIVULGAÇÃO:

Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do
X Congresso Internacional de Ciências do Esporte
Disponível em: https://cbce.org.br/evento/conbrace23
ISSN: 2175-5930

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE
DIREÇÃO NACIONAL 2021-2023

Presidenta

Gislene Alves do Amaral (UFU)

Vice-Presidenta

Maria da Conceição dos Santos Costa (UFPA)

Diretor Científico

Tadeu João Ribeiro Baptista (UFRN)

Diretor de Comunicação

Silvan Menezes dos Santos (UFAL)

Diretora Administrativa

Marina Ferreira Souza Antunes (UFU)

Diretor Financeiro

Rodrigo Lema Del Rio Martins (UFRRJ)

Diretor das Secretarias Estaduais

Cláudio Marques Mandarino (UNISINOS)

Diretora de GTTs

Christiane Garcia Macedo (UNIVASF)

ISSN: 2175-5930

XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e

X Congresso Internacional de Ciências do Esporte

FICHA TÉCNICA

Data: 17 a 22 de setembro de 2023.

Local-Sede: Universidade Federal do Ceará – Campus Pici.

Locais de realização:
Minicursos e oficinas: Unifametro.
Cerimônia de Abertura: Centro de Formação Olímpica (CFO).
Lançamento de livros: Clube Náutico Atlético Cearense.
Encontro Festivo - 45 anos do CBCE: Barraca Tempero do Mar.
Mesas, Conferências, Apresentações de trabalhos e Reuniões: Centro de Convivência da Universidade Federal do Ceará - Campus Pici.

Inscritos: 1450

Mesas gerais: 5

Oficinas e Minicursos ofertados: 16

Reuniões institucionais: 10

Trabalhos submetidos: 1349

Trabalhos aprovados: 1203

Trabalhos apresentados e publicados: 1136

Comissão Organizadora Geral
Gislene Amaral (UFU)
Valmir Arruda de Sousa Neto (IFCE)
Eduardo de Lima Melo (IFCE)
Samara Moura Barreto (IFCE)
Maria da Conceição dos Santos Costa (UFPA)

Comissão Administrativa
Marina Ferreira Souza Antunes (UFU)
Ana Carla Araújo (SEDUC)
Francisco Felipe Pacheco da Silva (UFU)
Cláudio Marques Mandarino (UNISINOS)

Comissão Financeira
Rodrigo Lema Del Rio Martins (UFRRJ)

ISSN: 2175-5930

Comissão de Estrutura
Eduardo de Lima Melo (IFCE)

Comissão de Comunicação
Silvan Menezes dos Santos (UFAL)
José Pereira de Sousa Sobrinho (URCA)
Jorge Ferreira de Lima Filho
José Cícero Pereira da Silva

Comissão Cultural
Fidel Machado (SEDUC)

Comissão Científica
Arliene Stephanie Menezes Pereira (IFCE)
Luciana Venancio (UFC)
Luiz Sanches (UFC)
Tadeu João Ribeiro Baptista (UFRN)

Comissão de Apoio aos Congressistas
Maria Eleni Henrique da Silva (UFC)
Victor Coswig (UFC)

Comissão Científica GTT
Christiane Garcia Macedo (UNIVASF)
Phillipe Augusto Ferreira Rodrigues
Tatiana Passos Zylberberg (UFC)
Alan Camargo Silva (Escola de Educação Física e Desportos)
André Malina (UFRJ)
Edson Marcelo Húngaro (UnB)
Wilson Alviano Junior (UFJF)
Márcia Morschbacher (UFSM)
Fabiano Pries Devide (UFF)
Roseli Belmonte Machado (UFRGS)
Junior Vagner Pereira da Silva (UFMS)
Sergio Roberto Chaves Junior (UFPR)
Billy Graeff (FURG)
Ednaldo da Silva Pereira Filho (UNISINOS)
Vilma Aparecida de Pinho (UFPA)
Marcus Peikriszwili Tartaruga (Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná)
Carlos Jandiery Sobral de Souza (UNIVASF)

ISSN: 2175-5930

MONITORES

Aila Vitória Da Silva Sousa
Alexandre Da Costa Sombra De Oliveira
Aline Lima Torres
Ana Carla Araújo De Lima
Ana Carolina Cunha Coelho
Ana Caroline Pinto Dos Santos
Ana Clara Cassimiro Nunes
Ana Dark Torres Pessoa
Ana Izabelle Melo Maia
Ana Livia Gregorio Henrique
Ana Paula Fernandes Cavalcante
Ananias Felix De Melo
André Luis Do Nascimento Mont Alverne
Angelica Silva De Lima Micena
Antônio Cláudio Pereira De Freitas Júnior
Antonio Sindeval De Almeida Filho
Ariadne Dos Santos Silva
Ariellen Gomes Nunes
Arthur Maia Caúla
Aurilene Alves De Moraes
Beatriz Fernandes Garcia Andrade
Beatriz Severino Dos Santos
Brena Maria Lima Da Silva De Oliveira
Carlos Jandiery Sobral De Souza
Daniel De Lima Moura
Daniel Pinto Gomes
Davi Lohan Lima Batista
Diana Marques Dos Santos
Edmilson Lopes Neto
Fabiana Alves De Lucena
Felipe Cavalcante Brasileiro
Felipe Duarte Candeira
Felipe Rousvelt De Oliveira Lemos
Francisca Eudirlene Lima Da Silva
Francisca Eulice Sousa Pinto
Francisca Franciana Carlos
Francisco De Assis Valentim Neto
Francisco Junielison Correia Lopes
Francisco Luanderson Freitas Da Silva
Gabriel Alencar Da Costa
Gabriel Colares Paiva Silveira
Gabriel Couto Da Silva
Gabriela Alves De Moura
George Almeida Lima
George De Lima Da Silva
George Marques Fernandes
Giselly De Araújo Freitas
Harisson Silva Do Nascimento
Herbert Marques Viana
Hilderline Da Silva Bezerra
Hudson Morais Sousa
Iara Emili Costa Da Silva
Ingrid Do Nascimento Fideles
Isabel Jamile Silva Nascimento
Isaque Silva Noronha Araújo
Jayme Felix Xavier Junior
Jezreel Talia Da Silva Furtado
Joany Vitória Vieira Dos Santos
João Victor Oliveira De Almeida
João Victor Viana De Sousa
José Davi De Sousa Araújo
José Rian Rodrigues Camelo
José Romário De Paulo Lima
Josivan Bruno De Souza Silva
Julio Fernandes Da Silva
Karoline Quirino De Mato
Laine Menezes Primo
Laís Silva Maia
Laiza Maria Freitas Almeida
Laryssa Batista Mendes De Souza
Leila Mara Silva Costa
Letícia Costa Dos Santos
Lia Sherohn Maia Lourenço
Lourenço Nunes Batista Silva
Luan Gonçalves Jucá
Lucas Breno Marculino Aguiar
Lucas Gabriel De Sousa Laurindo
Lucelio Alves De Araújo
Luciana Nunes De Sousa
Luciano Hebert De Lima Silva

ISSN: 2175-5930

Luís Guilherme Marques Araújo
Luize Anne Paiva De Sousa
Marcos Paccioli De Oliveira Felix
Marcos Wendell Silva Lima
Maria Alice Sales Rodrigues
Maria Amanda Aguiar Dos Santos
Maria Andreza Silva Viana
Maria Cristiane Braga Lopes
Maria Eduarda Soares Mendes
Maria Elayce De Araujo Clemente
Maria Micaele Da Silva Gomes
Maria Mikaely Sampaio De Araujo
Maria Rosângela Da Silva Romano
Marília Lucy De Oliveira
Marilia Neri Calixto
Matheus Ingsson De Sousa Belo
Michelly Arruda Alencar
Miguel Arcanjo Neto
Mirella Da Silva Vasconcelos
Mônica Vieira Novais
Morgana Alves Correia Da Silva
Naiara Nascimento Da Silva
Natalia Cordeiro Dos Santos
Natália Rodrigues De Oliveira
Nicole Anne Da Silva Andrade
Pâmmela Hérica Nunes Martins
Paulo Henrique Dos Santos
Perteson Diêgo Leitão Costa
Rafael Maia Sombra
Raiane Cunha Da Conceição
Raylane Canuto De Oliveira
Rebeca Campos Almeida
Rebeka Martins Florêncio De Sousa
Renata Kelly Dos Santos
Robério Nunes Dos Santos
Roger Ribeiro Santos
Rute Estefani Rodrigues Galdencio
Samara Belo Da Silva
Samia Andrade Dos Santos
Sanara Moraes Feitosa
Sara Glecia Da Silva Mesquita
Sara Lessa Lima
Sarah Oliveira Da Costa
Saul Matos Sobreira
Selena Ribeiro Araújo
Tadeu Barroso Freitas
Thaiana Dos Santos Pereira
Thayana Holanda Cordeiro
Vilmara Silva Do Nascimento
Vitor Fideles Do Nascimento

ISSN: 2175-5930

Sumário

BOAS VINDAS!

PALAVRA DA PRESIDENTA

SELEÇÃO DE FOTOS

HOMENAGENS

PROGRAMAÇÃO GERAL

MESAS INTERNAS GTTs

TRABALHOS PREMIADOS

GTT 1 – ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

Comunicações Orais

Pôsteres

GTT 2 – COMUNICAÇÃO E MÍDIA

Comunicações Orais

Pôsteres

GTT 3 – CORPO E CULTURA

Comunicações Orais

ADEUS QUE EU JÁ VOU ME EMBORA

Pôsteres

GTT 4 – EPISTEMOLOGIA

Comunicações Orais

Pôsteres

GTT 5 – ESCOLA

Comunicações Orais

Pôsteres

ISSN: 2175-5930

GTT 6 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO

Comunicações Orais

Pôsteres

GTT 7 – GÊNERO

Comunicações Orais

Pôsteres

GTT 8 – INCLUSÃO E DIFERENÇA

Comunicações Orais

Pôsteres

GTT 9 – LAZER E SOCIEDADE

Comunicações Orais

Pôsteres

GTT 10 – MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES

Comunicações Orais

Pôsteres

GTT 11 – MOVIMENTOS SOCIAIS

Comunicações Sociais

Pôsteres

GTT 12 – POLÍTICAS PÚBLICAS

Comunicações Sociais

Pôsteres

GTT 13 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Comunicações Sociais

Pôsteres

GTT 14 – TREINAMENTO ESPORTIVO

ISSN: 2175-5930

Comunicações Sociais

Pôsteres

SALA DE IMAGEM

Fotografias

Inventos-Imagéticos

Vídeos

ISSN: 2175-5930

BOAS VINDAS!

Saudamos com "os olhos do mar" todas os(as) congressistas.

Nos vestimos de Dunas brancas, e com o cheiro da flora de caju. "Somos do Ceará". Com o coração artesão fazendo ondas que descem e sobem puxando cada fio, tecendo a trama junto com tantos corpos feito renda de labirinto. Imprimimos nossos corpos numa folha de Carnaúba como paisagem que é arvore da vida aqui no Ceará, daquela que se desdobra ao ser colhida seca, riscada, umedecida como natureza que se transforma, irredutivelmente, tão quão produzir esse artefato político, pedagógico, estético, cultural e científico que hoje está na sua vigésima terceira edição. Expomos a sonoridade dessa edição do mesmo modo de (en)redar que chamamos de Bilro cuja beleza se encontra desde a feitura das ferramentas, com espinhos e sementes que as vezes estão no quintal. Um fazer bonito para os olhos e para os ouvidos, com som das sementes fazendo música. Uma pretensa (voz) "eu sou a lata de lixo, eu sou o luxo da aldeia, pois tenho a mão que aperreia, tenho o sol e areia. Somos da América, sul da América"

Deixamos o nosso riso por escrito, com espumas ao vento, daquilo que se põe a ser/conhecer o Conbrace/Conice no Ceará. Estejam marejados nas águas dos Dragões do Mar.

Comissão organizadora local

ISSN: 2175-5930

PALAVRA DA PRESIDENTA

Durante o XXII CONBRACE/X CONICE a Chapa "É preciso estar atento e forte" assumiu a Direção Nacional do CBCE. Agradecemos à Comissão Eleitoral pelo trabalho de organização do processo, à comunidade de associados(as) por nos ter confiado esse mandato à frente da entidade nos próximos dois anos[1]. Agradecemos, especialmente, à Comissão Organizadora do evento por sua dedicação, empenho e compromisso com nossa entidade científica.

O lema escolhido pela Chapa expressa nossa percepção de que a expectativa de revitalização da nossa democracia deveria vir acompanhada de uma postura alerta quanto às dificuldades pela frente. No momento do processo eleitoral em meados de 2023 já experimentávamos algumas mudanças importantes e positivas no cenário político decorrentes da vitória de uma ampla frente de partidos, encabeçada pelo presidente Lula; vislumbrava-se uma reorientação na direção de princípios republicanos na condução das instituições de Estado, em particular no âmbito federal e esperava-se que vitórias sucessivas do campo progressista fossem conquistadas sobre as forças sociais de caráter fascista que assolaram o Brasil.

Entretanto, em que pesem as constatações de significativos recomeços – após nove meses do novo governo, antes mesmo do início do Conbrace percebemos que o estado de alerta deveria ser constante. As organizações da sociedade civil, as entidades científicas, os movimentos sociais, não colherão avanços no atendimento de seus interesses e necessidades, aguardando passivamente que este, ou qualquer outro governo lhe conceda. Só a luta muda o estado de coisas que nos cerca.

A tarefa que temos pela frente, como associação científica e como defensores dos direitos sociais e políticos para a reconstrução do país, exige sagacidade e amplitude. Estejamos, portanto, atentos e prontos para reunir forças.

[1] Relatório da Gestão anterior (2021-2023) disponível em: https://public.cbce.org.br/uploads/64fb9ea57e602relatorio_final_gestao21_23.pdf .

ISSN: 2175-5930

Reafirmamos o compromisso com Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Assumir a Direção Nacional só se justifica para aqueles e aquelas que temos convicção da importância do CBCE para a Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil e na América Latina. Aqueles que entendemos o custo pessoal que esse trabalho implica, superado, contudo, pela possibilidade de partilhar e protagonizar momentos decisivos na história dessa área de conhecimento e intervenção. O CBCE nos formou e nos forjou nessa luta. Por isso, nossa gratidão por mais essa oportunidade.

Desejamos que o CBCE seja representado de forma cada vez mais altiva e ativa no cenário nacional, como uma voz crítica e propositiva junto às instituições do Estado Brasileiro. Desejamos perseguir e alcançar as diretrizes que estabelecemos na nossa Carta Programa.

Diretriz 1 – construir a nossa política de finanças em articulação com Secretarias e GTTs e com engajamento de toda comunidade de associados/as.

Para que possamos manter a entidade conectada com as diversas frentes de luta, com autonomia e independência, é preciso zelar pela manutenção do nosso Colégio. Sendo a principal fonte de financiamento das ações da entidade o pagamento das anuidades, devemos desenvolver ações sistemáticas que promovam ampliação do número de associações em todos os estados e estimulem o compromisso com a entidade por meio do pagamento da anuidade, especialmente nos anos em que não há o evento nacional/internacional.

Diretriz 2 – manter o diálogo interno, com participação de GTTs e Secretarias, na construção de parâmetros para a tomada de decisões da entidade em relação a temas importantes e questões de âmbito macro-político

É fundamental que os posicionamentos tornados públicos pelo CBCE explicitem o acúmulo de reflexões da entidade, respeitando a pluralidade de ideias e concepções. A forma que temos para realizar isso é a organização de Fóruns permanentes e/ou temporários sobre questões relevantes que afetam a vida de todos nós. Para isso é necessário que as pessoas que assume funções nas Secretarias Estaduais e nos GTTs estejam mais próximas da Direção Nacional e atuem, de fato, como instâncias organizativas da entidade. Muitas vezes a

participação de representantes de Secretarias e GTTs nas comissões ou grupos de trabalho não se efetiva, comprometendo o resultado do que se produz ali.

Diretriz 3 – ampliar a atuação qualificada do CBCE nos espaços de formulação das políticas de estado nos âmbitos da Educação, da Saúde, do Esporte e Lazer

É fundamental que a compreensão sobre as práticas corporais, a atividade física e o esporte nos projetos e programas de governo, bem como nas políticas de estado, possa ser atualizada a partir da nossa presença nos Ministérios citados, com as contribuições da pesquisa científica, visando superar a lógica instrumentalizada, imediatista, idealizada e mercantilizada com que essas atividades humanas têm sido tratadas pelas instituições públicas.

Diretriz 4 – consolidação de uma política científica que se apresente de forma protagonista no cenário nacional e internacional

Alguns passos importantes foram dados na gestão que hoje se encerra no que diz respeito à aproximações com entidades científicas (nacionais), que foram as reuniões com a Associação Brasileira de Atividade Física e Saúde, Associação Brasileira de Gestão do Esporte, Sociedade Brasileira de Biomecânica, Centro Estudos Laboratório Aptidão Física São Caetano Sul. Esse movimento aponta para a constituição de um espaço coletivo para realização de ações conjuntas, cujo formato e sistematização continuará em construção e deverá ser encaminhado pela Gestão 2023-2025.

Ainda no âmbito nacional apontamos a perspectiva de qualificar a participação do CBCE na Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC), para além da proposição de atividades nas reuniões anuais. É necessário intervir de forma mais consistente e ocupar espaços na dinâmica desta importante associação que representa a ciência brasileira.

O CBCE deve ser um forte promotor, incentivador e auxiliador dos intercâmbios internacionais, tornando nosso Conice uma realidade cada vez mais efetiva. Durante este XXIII Conbrace / X Conice, experimentamos novos formatos de debate com pesquisadores de outros países, como encontros nos GTTs e o Painel Internacional. Pretendemos investir na ampliação dessas parcerias para que se estabeleçam também para além do congresso.

ISSN: 2175-5930

Diretriz 5 – elaboração coletiva de uma política de comunicação visando promover a descentralização das ações de produção e circulação das informações e, ao mesmo tempo, promover a construção de uma unidade de identificação quanto ao padrão de utilização das TCIs, na forma e no conteúdo político da nossa comunicação.

A comunicação desempenha um papel importantíssimo para uma entidade científica. É preciso que sejamos capazes de explorar cada vez mais os recursos das TICs para a realizados seminários virtuais síncronos e assíncronos e ferramentas de comunicação.

Entretanto, esta tarefa não deve ficar restrita à Direção Nacional. Vamos melhorar nossa capacidade de promover um alinhamento e a descentralização das tarefas de comunicação junto às Secretarias e GTTs para que possamos agir conjuntamente na produção de conteúdos para diferentes canais de comunicação (redes sociais, site, newsletter, entre outros).

Encerrados o XXII CONBRACE / X CONICE, nos resta colocar em movimento esse projeto para que, nos próximos dois anos, o CBCE avance e consolide seu protagonismo na Educação Física Brasileira e participe das lutas pela reconstrução do país, reafirmando sua vocação democrática. É preciso estar atento e forte!! Vida longa ao CBCE!

Gislene Alves do Amaral
Presidenta do CBCE
Gestão 2021-2023
Gestão 2023-2025

ISSN: 2175-5930

SELEÇÃO DE FOTOS

Legenda: Palco da Cerimônia de Abertura

Legenda: Apresentação Cultural da Cerimônia de Abertura (Grupo Mira Ira – IFCE Campus Fortaleza)

ISSN: 2175-5930

Legenda: Cerimônia de Abertura fitinhas de acolhida

Legenda: Participantes da Mesa da Cerimônia de Abertura

ISSN: 2175-5930

Legenda: Conferência de abertura - Educação Física e Ciências do Esporte: Soberania popular no redirecionamento das forças democráticas. Profa. Dra. Roberta Sperandio Traspadini (UNILA) (a direita) e Mediação da Profa. Dra. Gislene Alves do Amaral (UFU) (a esquerda).

Legenda: Conferência de abertura

Legenda: Conferência de abertura

Legenda: Mesa redonda 1 - Trabalho, Formação e Emancipação Humana no contexto de reconstrução democrática: papel da Educação Física/Ciências do Esporte. Profa. Dra. Amanda Moreira da Silva (UERJ/UFRRJ) (a esquerda), Profa. Dra. Larissa Rafaela Galatti (Unicamp) (a direita), Mediação: Prof. Ms. Valmir Arruda (IFCE) (centro).

ISSN: 2175-5930

Legenda: Mesa redonda 1

Legenda: Mesa redonda 2 - Direito à saúde e Resistências em um mundo hiperconectado no Contexto (peri)pandêmico: a Educação Física/Ciências do esporte em/na tela . Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo (UFRN) (a direita), Prof. Dr. Attilio Carraro (Universidade Livre de Bozen - Bolzano, Itália) (no centro esquerda), Mediação: Prof. Dr. Silvan Menezes dos Santos (UFAL) (no centro direita), Tradução: Luiz Sanches Neto (UFC) (a esquerda).

ISSN: 2175-5930

Legenda: Mesa redonda 2

Legenda: Mesa redonda 2

ISSN: 2175-5930

Legenda: Mesa redonda 3 - Ciência, Esporte e Lazer: o CBCE na reafirmação da Soberania do Estado democrático. Profa. Dra. Cassia Damiani (UFC) (a direita), Profa. Dra. Luciana Assis Costa (UFMG) (a esquerda),Mediação: Prof. Dr. Pedro Fernando Avalone Athayde (UNB) (centro).

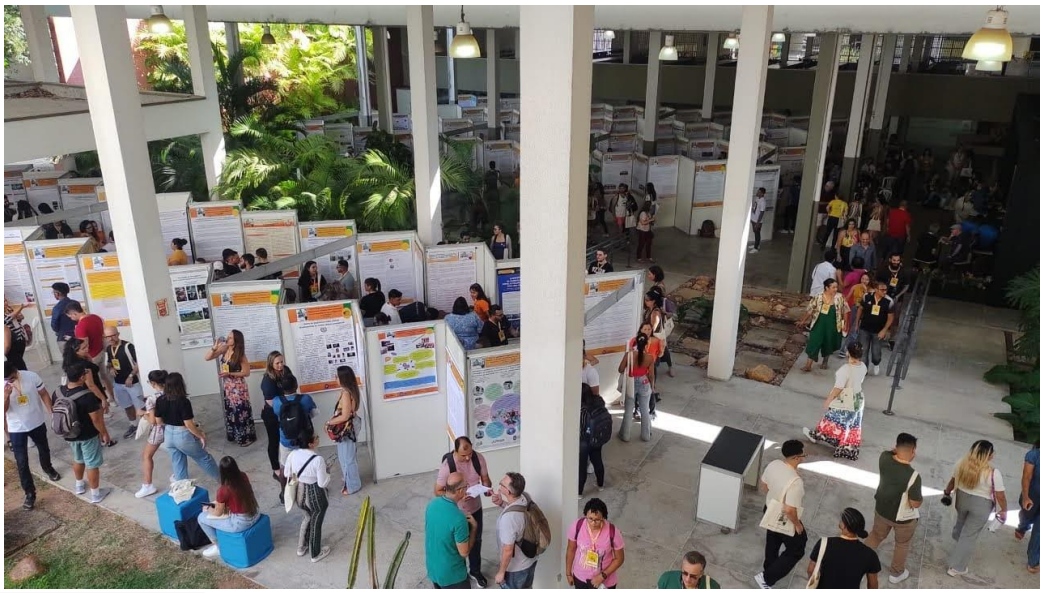
Legenda: Mesa redonda 3

Legenda: Equipe Sala de Imagens. Da esquerda para a direita: Miraíra Noal Manfroi, Tatiana Passos Zylberberg e Carlos Alexandre Andrade dos Santos

Legenda: Sala de Imagens.

ISSN: 2175-5930

Legenda: Apresentação cultural.



Legenda: Apresentação de Pôsteres.

ISSN: 2175-5930

Legenda: Projeto Brincar Móvel.

Legenda: Comissão Organizadora: Da esquerda para direita de pé: Claudio Mandarino, Eduardo Melo, Tadeu Baptista, Gislene Amaral, Marina Antunes, Rodrigo Lema, Silvan Menezes, Maria da Conceição Costa, Valmir Arruda. Abaixados: Francisco Felipe Silva, Samara Moura, Christiane Macedo.

Mais fotos: Clique aqui.
Playlist de Vídeos do Evento: Clique aqui.

ISSN: 2175-5930

HOMENAGENS

Registro das homenagens feitas na Cerimônia de Abertura do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e o X Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE).

ISSN: 2175-5930

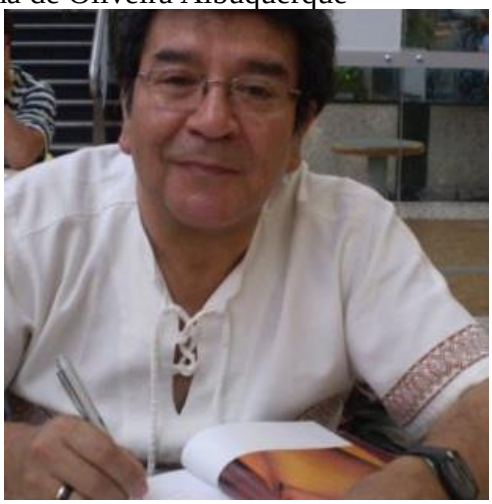
Homenageado: Luiz Fernando Camargo Veronez (*In Memoriam*)
Recebe a homenagem: Lino Castellani Filho

Gustavo Freitas entregando homenagem ao Filho de Luiz Veronez.

Homenageada: Micheli Ortega Escobar (*In Memoriam*)
Recebe a homenagem: Celi Nelza Zulke Taffarel

ISSN: 2175-5930

Homenageado: Silvio Sánchez Gamboa (*In Memoriam*)
Recebe a homenagem Joelma de Oliveira Albuquerque



Marcia Gamboa (esposa) e Marcita (filha) recebendo a homenagem.

ISSN: 2175-5930

Homenageado: Wagner Barbosa Matias (*In Memoriam*)
Recebe a homenagem Fernando Henrique Cardozo e Marcelo Rezende

Maria José, Mãe de Wagner, recebendo a homenagem.

ISSN: 2175-5930

Homenageado:Vitor Marinho de Oliveira (*In Memoriam*)
Recebe a homenagem André Malina

Também homenageamos o curso de Educação Física da UFC pela passagem dos 35 anos do início de suas atividades formativas no Estado do Ceará. Recebe a homenagem a professora Maria Eleni Henrique;

ISSN: 2175-5930

PROGRAMAÇÃO GERAL

	17/09 Domingo	18/09 Segunda-feira	19/09 Terça-feira	20/09 Quarta-feira	21/09 Quinta-feira	22/09 Sexta-feira
9h00 às 12 h00		Conferência de Abertura	Mesa 1	Mesa 2	GTTs	Mesa 3
13h30 Às 15h00	Mini-cursos e Reuniões Institucio-nais	Pôsteres Sessão 1	GTTs	Pôsteres Sessão 2	GTTs	Prêmio CBCE e Encerramento
15h00 às 18h00	Mini-cursos e Reuniões Institucio-nais	GTTs	Painel Internacional	GTTs	GTTs	
19h00 às 22h00	Cerimônia de Abertura	Lançamento de Livros	Reuniões Institucionais	Encontro Festivo	Assembleia	

17/09/2023 (Domingo)

13h30 as 18h00 Minicursos e Oficinas

Local: UNIFAMETRO

15h00 as 18h00 Reuniões Institucionais

- Reunião da Diretoria Nacional, Secretários Estaduais e Coordenadores de GTTs .

19h00 Cerimônia de Abertura

- Representante do Ministérios do Esporte, autoridades locais, diretoria nacional do CBCE e organização do evento
Local: Centro de Formação Olímpico

18/09/2023 (Segunda- Feira)

09h00 Conferência de abertura - Educação Física e Ciências do Esporte: Soberania popular no redirecionamento das forças democráticas

Profa. Dra. Roberta Sperandio Traspadini (UNILA)

Mediação: Profa. Dra. Gislene Alves do Amaral (UFU)

Local: Auditório do Centro de Convivência - UFC

13h30 Apresentação de Pôsteres - Sessão 1

Local: Hall do Centro de Convivência – UFC

15h00 Comunicações Orais dos GTTs e Sala de Imagem

19h Lançamento de Livros

19/09/2023 (Terça- Feira)

09h00 Mesa redonda 1 - Trabalho, Formação e Emancipação Humana no contexto de reconstrução democrática: papel da Educação Física/Ciências do Esporte

Profa. Dra. Amanda Moreira da Silva (UERJ/UFRRJ)

Profa. Dra. Larissa Rafaela Galatti (Unicamp)

Mediação: Prof. Ms. Valmir Arruda (IFCE)

Local: Auditório do Centro de Convivência - UFC

13h30 Comunicações Orais dos GTTs e Sala de Imagem

15h30 Painel Internacional - Pesquisas em Ciências do Esporte/Educação Física: Reprodução e/ou Inovação frente aos desafios para o século XXI

Irene Moya Mata – Espanha

Francisco Javier Cortazar Rodríguez – México

Franklin Castillo Retamal – Chile

Víctor Molina Bedoya - Colômbia

Mediação: Prof. Dr. Marcus Peikriszwili Tartaruga (Unicentro - PR)

Local: Auditório do Centro de Convivência - UFC

19h00 Reuniões Institucionais e de coletivos / grupos

20/09/2023 (Quarta- Feira)

09h00 Mesa redonda 2 - Direito à saúde e Resistências em um mundo hiperconectado no Contexto (peri)pandêmico: a Educação Física/Ciências do esporte em/na tela

Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo (UFRN)

Prof. Dr. Attilio Carraro (Universidade Livre de Bozen - Bolzano, Itália)

Mediação: Prof. Dr. Silvan Menezes dos Santos (UFAL)

Local: Auditório do Centro de Convivência - UFC

13h30 Apresentação de Pôsteres - Sessão 2

Local: Hall do Centro de Convivência - UFC

15h00 Comunicações Orais dos GTTs e Sala de Imagem

19h00 Encontro Festivo - 45 anos do CBCE

21/09/2023 (Quinta- Feira)

09h00 Comunicações Orais dos GTTs e Sala de Imagem

13h30 Comunicações Orais dos GTTs e Sala de Imagem

ISSN: 2175-5930

15h00 Comunicações Orais dos GTTs e Sala de Imagem

19h00 Assembleia Geral do CBCE

Local: Auditório do Centro de Convivência - UFC

22/09/2023 (Sexta- Feira)

09h00 Mesa redonda 3 - Ciência, Esporte e Lazer: o CBCE na reafirmação da Soberania do Estado democrático

Profa. Dra. Cassia Damiani (UFC)

Profa. Dra. Luciana Assis Costa (UFMG)

Mediação: Prof. Dr. Pedro Fernando Avalone Athayde (UNB)

Local: Auditório do Centro de Convivência - UFC

13h30 Sessão de encerramento || Divulgação do Prêmio de Literatura Científica e Artes Visuais

Local: Auditório do Centro de Convivência - UFC

ISSN: 2175-5930

MESAS INTERNAS GTTS

18/09/2023 (Segunda- Feira)

GTT 1 – Atividade Física e Saúde
ARENA
Dia: 18/09/2023
Horário: 15h00 as 18:00
Local: Sala E – Centro de Ciências - UFC
Tema: **20 anos de *"A saúde em debate na educação física":* avanços; continuidades e perspectivas.**
Convidados/as:
Dr. Alexandre Palma (UFRJ);
Marcella Pouso (UnB / EXNEEF);
Ms. Mariane Ferreira dos Santos Araújo (UFRJ);
Edwin Alexander Canon Buitrago (UDELAR)

GTT 11 – Movimentos Sociais
MESA
Dia: 18/09/2023
Horário: 16h00 as 18:00
Local: Sala 8 – Centro de Convivência
Tema: **Ciência do Esporte e movimentos de luta social: Para conquistar direitos**

Convidados/as:

Edenice Santana - Coordenação Nacional Movimento Negro
Eloy Altuve Mejía - Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela
Xabier Arrizabalo Montoro - Universidade Compultense de Madrid, Espanha
Mediadoras: Celi Taffarel UFAL/UFBA e Caroline Ortiz - Secretaria Municipal de Campo Grande/MS e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/UFMS)

GTT 12 – Políticas Públicas

MESA

Dia: 18/09/2023

Horário: 15h00 as 16:30
Local: Auditório do Centro de Ciências
Tema: **A economia política do futebol e o "lugar" do Brasil no mercado-mundo da bola: tributo ao Wagner Barbosa Matias.**
Convidados: Dr. Fernando Mascarenhas (UnB) e Dr. Fernando Henrique Carneiro (IFG e Avante/UnB)
Mediador: Dr. Lino Castellani Filho (GTT Políticas Públicas)

ISSN: 2175-5930

GTT 13 – Relações Étnico-Raciais
MESA
Dia: 18/09/2023
Horário: 15h00 as 16:30
Local: Centro de Convivência - Auditório
Tema: **Corporeidades e Educação Indígena: O que Temos a Aprender com os Povos Originários**

Convidado: Thiago Halley Santos de Lima (Coordenador Regional FUNAI – NE II)
Mediadora: Arliene Stephanie Menezes Pereira (GTT Relações Étnico-Raciais/IFCE)

19/09/2023 (Terça- Feira)

GTT 6 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho e GTT 12 – Políticas Públicas
MESA CONJUNTA
Dia: 19/09/2023
Horário: 13h30 as 15h00
Local: Auditório Centro de Ciências - UFC
Tema: **Política de formação de professores no Brasil: avanços e retrocessos**
Convidados/as: Dr. Frederico Guirra (UFMT), Dra. Melina Silva Alves (UFPB), Dr. Nilson Cardoso (UECE)
Mediador(a): Dr. Ednaldo Pereira Filho (UNISINOS) e Dra. Márcia Morschbacher (UFSM)

GTT 7 – Gênero, GTT 8 – Inclusão e Diferença e GTT 13 – Relações Étnico-Raciais
MESA CONJUNTA
Dia: 19/09/2023
Horário: 13h30 às 15h30
Local: Auditório - Centro de Convivência UFC
Título: ***INTERSECÇÕES DA DIFERENÇA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA***
Participantes: Michele Pereira de Souza da Fonseca (UFRJ - GTT Inclusão e Diferença); Rita de Cássia de Oliveira e Silva (UFRJ – GTT Relações Étnico-raciais); Vitor Hugo Marani (UFMT – GTT Gênero)
Moderador(a): Fabiano Devide (UFF)

20/09/2023 (Quarta- Feira)

GTT 2 – Comunicação e Mídia
MESA
Dia: 20/09/2023
Horário: 15h00 às 18:00

Local: Sala 7 e 8 Centro de Convivência - UFC
Tema**: Imagens que escrevem, leituras que nos olham, provocam e convocam**
Convidados:
Prof. Dr. Hamilcar Silveira Dantas Junior (UFS)
Prof. Dr. Fernando Maia da Cunha (UFC)
Mediadora: Profa. Dra. Tatiana Passos Zylberberg (UFC)

GTT 4 – Epistemologia
MESA
Dia: 20/09/2023
Horário: 15h00 as 18:00
Local: Auditório – Centro de Ciências - UFC
Tema: **Epistemologia E Crítica À Regressão: Contribuições Da Educação Física/Ciências Do Esporte**
Convidado: Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer (UNIJUÍ)
Mediador: Dr. Renan Santos Furtado (UFPA)

GTT 10 – Memórias da Educação Física e Esporte
MESA
Dia: 20/09/2023 (Sessão 4)
Horário: 15h às 16h
Local: Auditório do Centro de Convivência - UFC
Tema: **"Da tese à exposição: Olimpíada do exército - esporte, propaganda política e consenso social nas comemorações do Sesquicentenário da Independência do Brasil (1972)"**
Convidados/as:
Dr. Bruno Rei (COLÉGIO PEDRO II)
Dra. Andrea Moreno (UFMG)
Mediador: Sergio Roberto Chaves Junior (UFPR)

GTT 13 – Relações Étnico-Raciais
Dia: 20/09/2023
Horário: 15h00 as 16:30
Local: Centro de Convivência - Sala 10
Tema: **Esportes e Educação Física Antirracista: Gestão Pública e Sociedade Civil/Científica Juntas na Luta Contra o Racismo e Pela Promoção da Equidade e Justiça social**
Convidados/as: -Dênis Rodrigues da Silva (Ministério do Esporte)
- Marcelle Decothe da Silva - Assessoria Especial de Assuntos Estratégicos Representante do Ministério da Igualdade Racial
-Vinícius Machado Cursino (Ministério da Justiça e Segurança Pública)
-Ramon Matheus dos Santos e Silva (GTT Relações Étnico-Raciais/UFES)
Mediador(a): Dr. Cristiano Neves da Rosa (GTT Relações Étnico-Raciais/UFRGS)

21/09/2023 (Quinta- Feira)

GTT 3 – Corpo e Cultura
RODA DE CONVERSA
Dia: 21/09/2023
Horário: 13h30 as 15h00
Local: Auditório do Centro de Ciências - UFC
Tema: **Corpos, corporeidades e corporalidades: (des)encontros epistemológicos**
Convidados/as: Dra. Dulce Filgueira Almeida (UnB), Dra. Maria Cecília de Paula Silva (UFBA), Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana (UFMA), Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista (UFRN).
Mediador: Dr. Reigler Siqueira Pedroza (UEG)

GTT 5 – Escola
MESA
Dia: 21/09/2023
Horário: 09h00 as 12:00
Local: Auditório – Centro de Convivência - UFC
Tema: **Mulheres negras Professoras de Educação Física: Desafios à justiça social a partir da Escola Pública.**
Convidados/as: Dra. Luciana Venâncio (ProEF UFC e PPGEF UFRN), Dra. Elisabete dos Santos Freire (PPGEF UFSJ)
Mediador(a): Profa. Dra. Samara Moura Barreto (IFCE – ProEF-IF Sul de Minas)

GTT 9 – Lazer e Sociedade e GTT 12 – Políticas Públicas
MESA CONJUNTA
Dia: 21/09/2023
Horário: 15h00 as 16h30
Local: Auditório do Centro de Convivência - UFC
Tema: **Políticas Públicas de Esporte e o Lazer, no governo Lula: "Vamos juntos pelo Brasil"!!!**
Debatedores(a):
Drª Denise Falcão – ANPEL
Drª Giselle Helena Tavares – ABRAGESP
Drª Cássia Damiani – Ministério do Esporte
Dr. Augusto César Rios Leiro – REDE CEDES
Mediadora: Drª Silvana Martins de Araújo - UFMA

GTT 11 – Movimentos Sociais

MESA
Dia: 21/09/2023
Horário: 16h00 as 18:00
Local: Auditório da Biblioteca UFC
Tema: **Escola, violência e capital: debate para além da aparência e os desafios para os trabalhadores e trabalhadoras da educação brasileira**

Convidados/as:

Prof. Daniel Maldonado (IFSP)

Raphaell Moreira Martins (IFCE).

Mediadores: Dr. Marcelo "Russo" Ferreira (UFPA) e Dr. Benedito "Bené" Carlos Liborio Caires Araujo (UFS)

GTT 14 – Treinamento Esportivo
MESA
Dia: 21/09/2023
Horário: 09h00 às 12h00
Local: Centro de Ciências – Auditório
Tema**: Determinantes Para O Desempenho Olímpico**

Convidado: Prof. Dr. Marcelo Coertjens (UFPI) e Prof. Dr. Fábio Juner Lanferdini (UFSM)
Mediador: Prof. Dr. Marcus Peikriszwili Tartaruga (UNICENTRO / UFPR)

TRABALHOS PREMIADOS

GTT 02 – Comunicação e Mídia

Trabalho Completo – Pesquisa
DEMONSTRAÇÕES POLÍTICAS DE ATLETAS NO PALCO OLÍMPICO: A COBERTURA MIDIÁTICA DE TÓQUIO 2020
Doiara Silva dos Santos; Clarisse Silva Caetano; Augusto Fernandes Condé; Larissa Fátima de Azevedo Lellis; Gabriel Felipe Silva Coelho; Lícea Marcelina Matias

Trabalho Completo – Relato de Experiência
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA ELETIVA DE YOGA
Shalana Holanda Varela; Alan Raymison Tavares Rabelo

Pôster – Pesquisa
O CAPACITISMO MIDIÁTICO-PARAOLÍMPICO: ANÁLISES PRELIMINARES DE UMA EXPERIMENTAÇÃO RADIOFÔNICA
Lucas Matheus Feitosa Santos; Rebeca Katherine Franca da Silva Santos; Silvan Menezes dos Santos

Pôster – Relato de Experiência
CRÔNICAS, CORPO E COTIDIANO: ESPERANÇAR EM TEMPOS PANDÊMICOS UTILIZANDO RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS
Beatriz de França Alves; Carolayne Jhenyfer Correia Montes dos Santos; Paulo Henrique Lima; Cristiano Mezzaroba

Sala de Imagem – Fotografia
"CHIRRADA" UMA DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E LAZER ENTRE CRIANÇAS NO CONTEXTO MARAJOARA
Patricia do Socorro Chaves de Araújo; Giuliano Gomes de Assis Pimentel

Sala de Imagem – Invento Visual
As mutações técnico culturais do esporte daqui 100 anos
Gabriel Nathan da Silva Batista; Pamella Amorim de Oliveira; Keyla Stefanny Santos de Vasconcelos; Luan Flavio Bonfim de Mendonça; Silvan Menezes dos Santos

Sala de Imagem – Vídeos (Categoria Ficção)
CARTAS PARA O FUTURO: A CASA DESTELHADA DE UM CORPO MORADA
Cleverson da Silva São João

Sala de Imagem (Categoria Documentário)
CRIANÇA, CÂMERA E AÇÃO: REGISTRO DO COTIDIANO NO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE
Miraíra Noal Manfroi

ISSN: 2175-5930

GTT 06 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho
Trabalho Completo – Pesquisa
DUPLA FORMAÇÃO: PRIMEIRAS ANÁLISES
Rodrigo Roncato Marques Anes, Paulo Roberto Veloso Ventura, Júlio César Maia

Trabalho Completo – Relato de Experiência
A RELAÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES DA UNIVERSIDADE E DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Michelle Cristina Duarte Gomes; Laura Helmer Trindade; Vanessa Guimarães Alves

Pôster – Pesquisa
AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FISICA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO CRÍTICA
Luciana Nunes De Sousa; Rebeka Martins Florêncio De Sousa; Luan Gonçalves Jucá; André Luis Do Nascimento Mont Alverne; Lis Maria Machado Ribeiro Bezerra; Daniel Teixeira Maldonado

Pôster – Relato de Experiência
PIBID E NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRAL: UM 007 DA FORMAÇÃO CRÍTICA?
Gleiciane Da Silva Lacerda; Clistenes Amorim Benicio; Kamilla Alessandra Félix Rosa; Ricardo Nunes Da Silva Junior; Simone Maria Da Silva; Christiane Garcia Macedo

GTT 07 – Gênero
Trabalho Completo – Pesquisa
MENINAS E JOVENS MULHERES NEGRAS EMPODERADAS PELO ESPORTE: FORTALECENDO IDENTIDADES FEMINISTAS NA CIDADE DE DEUS
Mariana Cristina Borges Novais; Ayra Lovisi; Fabiana Duarte e Silva; Barbara Aparecida Bepler Pires; Bruna Silveira Chaves; Ludmila Mourão

Trabalho completo – Relato de Experiência
OBSERVATÓRIO DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE DO LITORAL DO PARANÁ: AÇÕES; DESAFIOS E PROJEÇÕES EXTENSIONISTAS
Eliane Regina Crestani Tortola

Pôster – Pesquisa
CULTURA POPULAR E MATRIARCADO: UM MODO DE SER CORPO FEMININO NEGRO
Cecília Nunes da Silva; Maria Cecilia de Paula e Silva; Antônio Carlos Moraes

Pôster – Relato de Experiência
OS PROCESSOS DE AUTOEXCLUSÃO DE PESSOAS TRANS NOS EVENTOS ESPORTIVOS ESCOLARES

Carlos Jandiery Sobral de Souza

GTT 08 – Inclusão e Diferença
Trabalho Completo – Pesquisa
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A PRESENÇA DE UM ALUNO COM AUTISMO
Monica Frigini Siqueira; Daniela Lima Bonfat; José Francisco Chicon

Trabalho Completo – Relato de Experiência
ENSINO DA NATAÇÃO PARA PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES EM UM PROJETO DE EXTENSÃO
Jennifer Gonçalves De Castro; Pedro Henrique Gomes Da Silva Rocha; Mauro Vinícius De Sá; Cláudia Barsand De Leucas

Pôster – Pesquisa
FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ EM FOCO
Cíntia Carolina Coelho; José Carlos Oliveira; Samara Oliveira Silva; Michele Pereira De Souza Da Fonseca

Pôster – Relato de Experiência
LEY INTEGRAL PARA PERSONAS TRANS: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UNA POLICLÍNICA DE LA CIUDAD DE PAYSANDÚ – URUGUAY
Florencia Elizabeth Salvatierra Acosta, Edwin Alexander Canon-buitrago

GTT 09 – Lazer e Sociedade
Trabalho Completo – Pesquisa
A COLONIALIDADE DO SABER E OS ESTUDOS DO LAZER: DIÁLOGOS SOBRE NEGRITUDE E O LAZER
Lucilene Alencar das Dores; Juliana Araujo de Paula

Trabalho Completo – Pesquisa
MAPEAMENTO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS DE LAZER: AÇÕES, PARTICIPAÇÕES E ADERÊNCIAS
Carolina Caneva Silva; Giovanni Benedito; Cauê Soares; Marzo Vargas dos Santos; Andressa Vieira Allet; Raquel da Silveira

Trabalho Completo – Relato de Experiência
COLÔNIA DE FÉRIAS NO CAMPUS: DA FORMAÇÃO À ACÃO E VICE-VERSA
Flávio Marques Vieira; Marcelo dos Santos Lana; Flávia da Cruz Santos

Pôster – Pesquisa
IDOSAS EM INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA

LUDICIDADE PARA INTERAÇÃO SOCIAL
Pedro Henrique Bezerra Oliveira da Silva;Gustavo Lins de Souza Barbosa; Treyce Emereciano Lopes da Silva; Marcela Natália Lima de Figueiredo; Marcelo Soares Tavares Melo

Pôster – Relato de Experiência
MUSEU DO BRINQUEDO: OFICINA DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS (OBBA)
Thalyta Fernanda De Figueredo Santana; Elizara Carolina Marin; João Victor Pereira Da Silva; Amanda Stefanny De Lima Oliveira, Mikaell Barboza De Lima, Pierre Normando Gomes-da-Silva

GTT 11 – Movimentos Sociais
Pôster – Pesquisa
Mesclar Lazer, Futebol e Movimentos Sociais na Extensão Universitária
Pedro Osmar FLores de Noronha Figueiredo; Caroline Bahniuk; Julio Cesar Cabral da Costa; Thiago Sebastiano Melo

GTT 12 – Políticas Públicas
Trabalho Completo – Pesquisa
DEPORTE, POLÍTICAS DEPORTIVAS Y ESTADO EN URUGUAY: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.
Liber Benítez

Pôster – Pesquisa
CONCEPÇÃO E CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS ESPORITVAS DO ACRE (1999-2018).
Eliane Elicker; Adriane Corrêa da Silva; Nadson Santana Reis; Mariângela Ribeiro dos Santos; Fernando Mascarenhas

Pôster – Relato de Experiência
EDUCAÇÃO, PRÁTICAS CORPORAIS E DIREITOS HUMANOS: POSSIBILIDADES PARA O TRATO DA POLÍTICA PÚBLICA DE ESPORTE E LAZER
Yara Israelle Lopes Torres; Joselene Ferreira Mota; Maria Eduarda Nascimento da Silva.

GTT 13 – Relações Étnico-Raciais
Trabalho Completo – Pesquisa
UM OLHAR NEGRO PARA O LAZER ESPORTIVO
Marzo Vargas Dos Santos; Cauê Soares; Carolina Caneva Da Silva; Janaína Fontes; Augusto Dias Dotto; Mauro Myskiw

Trabalho Completo – Relato de Experiência
EMPODERAMENTO CRESPO, GERAÇÃO TOMBAMENTO "O LACRE COMO PERFORMANCE POLÍTICA

Ivanilde Guedes De Mattos

Pôster – Pesquisa
Uma breve composição sobre Educação, contra-colonização e formação de professores em Educação Física
Priscila Dorneles

Pôster – Relato de Experiência
Ajayô! O rei Challa está presente: uma experiência interdisciplinar para o ensino da cultura africana
Laina Caroline Dos Santos Sousa; Rarielle Rodrigues Lima

GTT 14 – Treinamento Esportivo
Trabalho Completo – Pesquisa
MOMENTO DE TÉRMINO DE COMBATES FEMININOS DE JUDÔ ENTRE OS CICLOS OLÍMPICOS 2016 E 2020.
Ciro José Brito; Lindsei Brabec Mota Barreto; Bianca Miarka; Michele Andrade De Brito; Esteban Ariel Aedo-Muñoz; Dany Alexis Sobarzo Soto

Trabalho Completo – Relato de Experiência
FORMAÇÃO DE ATLETAS EM UM CLUBE DE FUTEBOL DA CIDADE DE GOIÂNIA(GO): UM ESTUDO DE CASO NA CATEGORIA SUB-13.
Matheus Marco Antônio Souza Pereira; Tathyane Krahenbühl

Pôster – Pesquisa
COMPARAÇÃO DOS DESFECHOS MECÂNICOS ENTRE DOIS GRUPOS DE CORREDORES DE 100M.
Leonardo Rossato Ribas; Edilson Fernando De Borba; Pedro Spanhol Pereira Da Silva; Daiane Sandi; Vinícius Montaguti Farinha; Leonardo Alexandre Peyre Tartaruga

Pôster – Relato de Experiência
A INTRODUÇÃO DO TREINAMENTO DE FORÇA EM JOVENS ATLETAS DE HANDEBOL DO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.
Hiuanyellen Da Silva Xavier; Eduardo Victor Ramalho Lucena; Pedro Pinheiro Paes

GTT 1 – ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

Comunicações Orais

TÍTULO	AUTORIA
A AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE ATIVIDADE DÍSICA E FATORES ASSOCIADOS AO COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO EM ACADÊMICOS DO CUROS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ.	NATÁLIA RODRIGUES DE OLIVEIRA, JOAO VICTOR VIANA DE SOUSA, ANA LUIZA FEITOSA BEZERRA, IVENS HERBSTER LIMA MOREIRA, MARIANA DO NASCIMENTO HENRIQUE
AULAS DE DANÇA PARA PESSOAS COM DOENÇA DE PARKINSON PODEM ALTERAR A DENSIDADE MINERAL ÓSSEA?	ALEX DE OLIVEIRA FAGUNDES, CARLOS CRISTIANO ESPEDITO GUZZO JUNIOR, ALINE NOGUEIRA HAAS
CAPACIDADE FUNCIONAL DE IDOSOS PRATICANTES DE HIDROGINÁSTICA EM FORTALEZA	NAYANE DA SILVA CARNEIRO, FELIPE DUARTE CANDEIRA, JULIANA OSÓRIO ALVES
CONCEPÇÕES DE SAÚDE NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DE PESQUISADORES/AS DA ÁREA	BEATRIZ RUFFO LOPES, LARISSA MICHELLE LARA
DESEMPENHO ESCOLAR RELACIONADO AO NÍVEL DE APTIDÃO FÍSICA DOS ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO ESTADO DA BAHIA, BRASIL	BRUNO ALMEIDA DIAS, JADSON DE OLIVEIRA LIMA
DISCURSOS PRESENTES NO GUIA DE ATIVIDADE FÍSICA PARA A POPULAÇÃO BRASILEIRA: UMA COSTURA ENTRE FOUCAULT E BAUMAN	SUZY CHRYSTINE VASQUES GUEDES, WANIA RIBEIRO FERNANDES, JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS, VICTOR JOSÉ MACHADO DE OLIVEIRA
E AS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA?	AMELIANE DA CONCEIÇÃO REUBENS LEONIDIO, TALITA GRAZIELLE PIRES DE CARVALHO, ANA RAQUEL MENDES DOS SANTOS
EDUCAÇÃO FÍSICA E TECNOLOGIAS EM SAÚDE NA ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE	ANDRÉ LUIS FAÇANHA DA SILVA, UEBERSON RIBEIRO ALMEIDA, IVAN MARCELO GOMES
ENUNCIAÇÕES DA SAÚDE EM BYUNG-CHUL HAN E TEMAS EMERGENTES PARA DEBATER FORÇAS DEMOCRÁTICAS NA SOCIEDADE NEOLIBERAL DE DESEMPENHO	JOÃO PAULO MARQUES, LARISSA MICHELLE LARA

ISSN: 2175-5930

ESTADO DE HIDRATAÇÃO, ÍNDICE DE ESTRESSE PERCEPTIVO E SENSAÇÃO DE CORFORTO EM BOMBEIROS MILITARES SUBMETIDOS A EXERCICIO DE FOGO REAL	LEILA REJANE GOMES ROCHA, ARTHUR WANDERLEY MARTINS, PEDRO HENRIQUE FERNANDES COSTA, JADSON LUCAS ORMINO DOS SANTOS, ROMERITO SILVA MELO SANTOS, EDUARDO SEIXAS PRADO
EXERGAME: A IMERSÃO TECNOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.	ADRIÃN TAINÃ MAGNO DE SOUZA, HEVELEN BEATRIZ MOREIRA CORRÊA, LUCAS GEOVANY ANDRADE GARCIA, REJANE WALESSA PEQUENO RODRIGUES ABRAHIN
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA SAÚDE COM AGENTE EM TEODORO SAMPAIO (BA)	VICTOR DE JESUS RIBEIRO ROCHA, CLAÚDIA MIRANDA SOUZA
INTERSECCIONALIDADE DE RAÇA, SEXO E SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA PARA COMPREENDER A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES FÍSICAS NA PESQUISA VIGITEL	GIOVANA BARBOSA DE PAIVA, MARIANE FERREIRA DOS SANTOS ARAÚJO, PEDRO HENRIQUE MELO DE CARVALHO, VICTOR GONÇALVES CORRÊA NETO, ALEXANDRE PALMA
MODELO LÓGICO DO PROJETO MOVEMENTE: APOIO ÀS AÇÕES DE CUIDADO DOS CAPS A PARTIR DA PROMOÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NOS TERRITÓRIOS DE JOÃO PESSOA - PB.	ROGÉRIO PEREIRA FÉLIX, ANSELMO CLEMENTE, MARCELO PEREIRA GONÇALVES, MATHEUS RIBEIRO DA SILVA, LAURA GABRYELLE FERNANDES DE MEDEIROS, FILIPE FERREIRA DA COSTA
O APAGAMENTO DO TERMO “PRÁTICAS CORPORAIS” EM AÇÕES DO MINISTÉRIO DA SAÚDE: UMA ANÁLISE DO PERÍODO 2019-2021.	CINTIA RAMOS NICOES, INÁCIO CROCHEMORE MOHNSAM DA SILVA, ALAN GOULARTE KNUTH
O PERCURSO FORMATIVO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL	NARA IURY OLIVEIRA SILVA, KELLYANE MUNICK RODRIGUES SOARES HOLANDA, IRANEIDE ETELVINA LOPES, LAÉCIO DE LIMA ARAUJO, VALESCA DE SOUSA BRITO, VALTER CORDEIRO BARBOSA FILHO
OFICINA DO AUTOCUIDADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA INTERVENÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PELO TRABALHO PARA A SAÚDE JUNTO AOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE DA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA EM BELÉM- PA	SIBELE CRISTINE RODRIGUES TRINDADE, ANA LÚCIA FARIAS VIDAL, SAMARA COSTA FERNANDES

ISSN: 2175-5930

POLÍTICAS DE ENCONTROS: CUIDADO E FORMAÇÃO PARA O SUS	LAURA IUMI NOBRE OTA, YARA MARIA DE CARVALHO
PREVALÊNCIA DE ATIVIDADE FÍSICA ENTRE ADOLESCENTES DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO NO ANO DE 2019	JOSÉ AUGUSTO DALMONTE MALACARNE, PEDRO HENRIQUE MELO DE CARVALHO, VICTOR GONÇALVES CORRÊA NETO, ALEXANDRE PALMA
PRODUÇÃO DE UMA OBRA TÉCNICA COM O TEMA PRÁTICAS CORPORAIS E ATIVIDADES FÍSICAS EM COMEMORAÇÃO AOS 15 ANOS DA POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA SAÚDE	ALAN GOULARTE KNUTH, BÁRBARA COELHO NUNES, INÁCIO CROCHEMORE-SILVA, JÉSSICA FELIX NICÁCIO MARTINEZ, PRISCILLA DE CESARO ANTUNES, SUEYLA FERREIRA DA SILVA DOS SANTOS
QUALIDADE DE VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PRATICANTES DE ESPORTES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	DIEGO MATHEUS SCHAAB, MONICA FABER, DENISE BOLZAN BERLESE, GUSTAVO ROESE SANFELICE
REDES COLABORATIVAS DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BRASIL NA INTERFACE EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE COLETIVA	AMELIANE DA CONCEIÇÃO REUBENS LEONIDIO, EDUARDA VESFAL DUTRA, MAGDA JORDANA ARMESTO LOPES
REFORMER NO MAT: ADAPTAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA DE REFORMER PARA O MAT PILATES	LUMA SABRINA DA SILVA MORAES, DÉBORA SOPHIA MONTEIRO MORAIS, MILCILENE DAMASCENO DE OLIVEIRA, VITÓRIA KAROLINE BATISTA DA SILVA, FRANCISCA MARIA DE ARAUJO OLIVEIRA, ELREN PASSOS MONTEIRO
SAÚDE MENTAL E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA UNIVERSIDADE DO NORDESTE BRASILEIRO NA PANDEMIA DE COVID-19	CLAUDIO LUCAS DA SILVA FARIAS, ANA LUISA BATISTA SANTOS, FLORENCIA ELIZABETH SALVATIERRA ACOSTA, EDWIN ALEXANDER CANON-BUITRAGO
UM OLHAR PARA O NÍVEL DE SAÚDE DOS PARTICIPANTES DO PROJETO ESPORTE EM 3 TEMPOS : UM ESTUDO PILOTO UTILIZANDO PROESP-BR	DORALICE ORRIGO DA CUNHA, AILTON SILVA OLIVEIRA, NICOLE ANNE DA SILVA ANDRADE

ISSN: 2175-5930

A AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E FATORES ASSOCIADOS AO COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO EM ACADÊMICOS DO CUROS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ[1]

THE ASSESSMENT OF THE LEVEL OF PHYSICAL ACTIVITY AND FACTORS ASSOCIATED WITH SEDENTARY BEHAVIOR IN ACADEMICS OF PHYSICAL EDUCATION COURSES AT THE STATE UNIVERSITY OF CEARÁ

EVALUACIÓN DEL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA Y FACTORES ASOCIADOS AL COMPORTAMIENTO SEDENTARIO EN ESTUDIANTES DE CURSOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Natália Rodrigues de Oliveira,
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
João Victor Viana de Sousa,
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Ana Luíza Feitosa Bezerra,
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Ivens Herbster Lima Moreira,
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Mariana do Nascimento Henrique
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

INTRODUÇÃO

Segundo as recomendações do Guia de Atividade Física para a População Brasileira, indivíduos adultos devem praticar, pelo menos, 150 minutos de atividades físicas moderadas por semana, ou, no mínimo, 75 minutos de atividades físicas vigorosas semanais. Ainda recomenda-se evitar ficar muito tempo em comportamento sedentário. Sempre que possível, reduzir o tempo em que permanece sentado ou deitado assistindo à televisão ou utilizando aparelhos eletrônicos. São pequenas atitudes como, por exemplo, movimentar-se pelo menos cinco minutos a cada uma hora, alongando e hidratando o corpo, que auxiliam a diminuir o comportamento sedentário e melhorar a qualidade de vida.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

De acordo com Melo *et al* (2016), a atividade física no meio universitário deve ser encorajada como medida de prevenção de doenças crônicas e melhoria da qualidade de vida no adulto e no envelhecimento. Diversas pesquisas realizadas com estudantes universitários mostram que a falta de motivação, poucos lugares seguros para as práticas esportivas e ausência de incentivo são as causas mais relatadas para a inatividade física nesta população, dentre esses fatores, a falta de tempo devido a rotina sobrecarregada a principal razão pela qual os universitários deixam de fazer atividade física (MARTINS et al, 2010; MARCONDELLI, COSTA e SCHMITZ, 2008; SALVE, 2008).

Desta forma, o presente estudo objetivou avaliar o nível de atividade física e compreender possíveis fatores causadores de baixo nível de AF em graduandos do curso de Educação Física da Universidade estadual do Ceará

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal, descritivo e com abordagem quanti-qualitativo.

De abordagem qualitativa pois, é esta que se adequa melhor às investigações e estudos de grupos específicos, de histórias sociais relatadas pelos próprios atores (MINAYO, 2008). Descritiva pois, segundo Gil (2002) a pesquisa descritiva tem como finalidade levantar opiniões, estilos e crenças de uma população. A abordagem quantitativa é caracterizada pela linguagem numérica, dados e informações coletadas por meio de questionários estruturados com perguntas objetivas, na busca de descrever as causas de um fenômeno e as relações entre as variáveis (FONSECA, 2002).

O estudo foi realizado com alunos de ambos os gêneros, regularmente matriculados no curso Educação Física, da Universidade Estadual do Ceará.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário *online* elaborado através da plataforma *Google Forms.* O questionário foi compartilhado em grupos de *WhatsApp* com vários estudantes do curso.

O Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ), em sua versão curta, foi utilizado como instrumento para medir o nível de atividade física (NAF) dos estudantes. O IPAQ é um questionário proposto pela Organização Mundial de Saúde e utilizado para estimar

o nível da prática habitual de atividade física de populações de diferentes países e contextos socioculturais, tendo sido validado em âmbito internacional e no Brasil (MELO *et al*, 2016).

A classificação do nível de atividade física de acordo com a orientação do próprio IPAQ, que divide e conceitua as categorias, foi realizado da seguinte forma: 1. MUITO ATIVO: aquele que cumpriu as recomendações de: a) VIGOROSA: ≥ 5 dias/sem e ≥ 30 minutos por sessão b) VIGOROSA: ≥ 3 dias/sem e ≥ 20 minutos por sessão + MODERADA e/ou CAMINHADA: ≥ 5 dias/sem e ≥ 30 minutos por sessão. 2. ATIVO: aquele que cumpriu as recomendações de: a) VIGOROSA: ≥ 3 dias/sem e ≥ 20 minutos por sessão; ou b) MODERADA ou CAMINHADA: ≥ 5 dias/sem e ≥ 30 minutos por sessão; ou c) Qualquer atividade somada: ≥ 5 dias/sem e ≥ 150 minutos/sem (caminhada + moderada + vigorosa). 3. IRREGULARMENTE ATIVO: aquele que realiza atividade física, porém insuficiente para ser classificado como ativo pois não cumpre as recomendações quanto à frequência ou duração. Para realizar essa classificação soma-se a frequência e a duração dos diferentes tipos de atividades (caminhada + moderada + vigorosa). Este grupo foi dividido em dois subgrupos de acordo com o cumprimento ou não de alguns dos critérios de recomendação: IRREGULARMENTE ATIVO A: aquele que atinge pelo menos um dos critérios da recomendação quanto à frequência ou quanto à duração da atividade: a) Frequência: 5 dias /semana ou b) Duração: 150 min / semana IRREGULARMENTE ATIVO B: aquele que não atingiu nenhum dos critérios da recomendação quanto à frequência nem quanto à duração. 4. SEDENTÁRIO: aquele que não realizou nenhuma atividade física por pelo menos 10 minutos contínuos durante a semana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram coletadas ao todo 16 respostas de universitários do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará com faixa etária média entre 18 e 27 anos de idade, sendo 57,1 % dos mesmos do sexo feminino e 42,9 % do sexo masculino. Evidenciou-se que 35,7 % dos estudantes caminharam por pelo menos 10 minutos contínuos em casa ou no trabalho como forma de transporte para ir de um lugar para o outro, por lazer, por prazer ou como forma de exercício físico, em média 5 dias na semana.

Enquanto isso, 28,6 % e 14,3 % o fizeram por 6 e 3 dias na semana respectivamente. Observou-se que 28,6 % dos que responderam ao questionário realizaram atividades físicas moderadas (atividades que necessitam de algum esforço físico e elevam a frequência cardíaca um pouco a mais que o normal), em média 3 dias por semana. Ademais, 21,4 % e 14,3 % realizaram atividades físicas moderadas por 7 e 6, 5 e 2 dias respectivamente.

Não obstante, foi possível observar que 28,6 % dos participantes do estudo praticaram atividades físicas vigorosas (Atividades que necessitam de um esforço físico intenso, fazendo com que a frequência cardíaca seja muito alterada), com frequência média de 3 dias na semana, 21,4 % em nenhum ou apenas 1 dia da semana e 14,3 % em 5 dias da semana. Sendo assim, no grupo analisado, ninguém se apresentou como sedentário, mas com possíveis comportamentos sedentários.

Quando questionados sobre os fatores que contribuem para o seu comportamento sedentário, destacaram-se justificativas como:

> ‘’A rotina de estudo juntamente com o trabalho podem ser fatores que dificultam a realização de exercícios mais regularmente e além disso a questão do deslocamento, quem depende de ônibus principalmente’’. (A1)

> ‘’Má alimentação, redes sociais e cansaço da rotina”. ’’ (A2)

Pode-se observar que, a rotina com demandas excessivas se torna uma barreira quando se trata da prática de exercício físico. Segundo Nascimento et. al (2017) uma grande causa para a recusa e aderência dos estudantes as ofertas desportivas presentes, estão sim relacionadas a falta de tempo, jornada de trabalho, falta de energia e, distância atinente de onde estudante mora e de onde é ofertado as práticas, estando interferindo, e podendo não ir de encontro aos objetivos ou a precedência dos estudantes.

Outras causas apontadas pelos avaliados no presente estudo, foram: má alimentação e indisposição. Partindo do pensamento de que o comportamento do indivíduo é alterado a partir de relações sociais e de mudanças que ocorrem em seu entorno, Garcia et al. (2013) traz que o fator ansiedade é um dos mais transformadores de alimentação, por causar no aluno um sentimento de “refúgio” e “conforto” durante situações estressantes.

Os fatores que influenciam nos comportamentos de risco para transtornos alimentares podem aumentar a sua relação com o estado emocional do sujeito e elevar sua ansiedade (SILVA; GOMES, 2012).

Entre os estudantes universitários, a frequência de uma alimentação inadequada e/ou transtornos alimentares é elevada visto que, no período em que estão na universidade passam por diversos conflitos sociais e culturais como, saída do ambiente familiar, novas relações, instabilidade psicossocial, e muitas vezes se tornam responsáveis por sua nova moradia, gestão de recursos financeiros, administração de seu tempo, hábitos alimentares, elaboração do cardápio alimentar, compra de alimentos e a organização dos horários das refeições (IZAGA et ,al., 2006).

Muitos dos fatores de risco apontados podem ser exacerbados ou desenvolvidos durante o período acadêmico, pois o ingresso na universidade pode significar algumas mudanças no corpo discente, pois essa nova etapa está relacionada a um cotidiano diferente, levando à adoção de um novo estilo de vida, que geralmente leva a hábitos pouco saudáveis, que podem colocar em risco a saúde dos alunos (PALHETA et al., 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo verificou que os estudantes avaliados não possuem alto nível de comportamento sedentário. A maioria relatou possuir hábitos ativos em sua rotina, como caminhadas e outras atividades moderadas e vigorosas. Tal dado é positivo, dada a recomendação da Organização Mundial da Saúde (2010) de 150 minutos por semana de AF moderada ou 75 minutos de AF vigorosa divididas durante a semana.

Em conjunto, percebeu-se que segundo os estudantes, diversos fatores os impedem de ter uma vida mais ativa. Dos motivos citados, os autores destacaram o excesso de demandas de trabalho, cansaço rotineiro e o uso de redes sociais de forma acentuada.

Vale ressaltar que a pesquisa foi feita com graduandos do curso Educação Física, que já possuem conhecimento sobre a importância da AF. Dito isso, surge o alerta e necessidade da realização de outras pesquisas com os mais variados cursos de graduação, a fim de obter um panorama geral do nível de atividade física de universitários. Em complemento, surge a

necessidade da busca por estratégias que possam superar as dificuldades apresentadas a fim de obter estudantes mais ativos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Marcos Antonio Araújo et al. Comportamento sedentário em universitários de Educação Física. Medicus, v. 2, n. 1, p. 14-20, 2020. Disponível em:http://cognitionis.inf.br/index.php/medicus/article/view/CBPC2674-6484.2020.001.0003. Acesso em: 04 de maio, 2023.

BRASIL. Guia de Atividade física para a população brasileira. 2021.

CAMARGO, EM de; AÑEZ, C. R. R. Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário: num piscar de olhos. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2020.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UECE, 2002.

GIL, A. C. (2002) Como elaborar projetos de pesquisa. 4º. ed. São Paulo: Atlas S/A

IZAGA, M. A. et al. Calidad de la dieta, sobrepeso y obesidade em estudantes universitarios. Nutr. Hosp., v. 21, n. 6, p. 673 - 679, 2006.

LOURENÇO, C.; SOUSA, T.; FONSECA, S.; VIRTUOSO JUNIOR, J.; BARBOSA, A..Comportamento sedentário em estudantesUniversitários. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, v.21, n.1, p.67-77, 2016.

MARCONDELLI, Priscilla; COSTA, Teresa Helena Macedo da; SCHMITZ, Bethsáida de Abreu Soares. Nível de atividade física e hábitos alimentares de universitários do 3º ao 5º semestres da área da saúde. Revista de nutrição, v. 21, p. 39-47, 2008.

MARTINS, Maria do Carmo de Carvalho et al. Pressão arterial, excesso de peso e nível de atividade física em estudantes de universidade pública. Arquivos Brasileiros de Cardiologia, v. 95, p. 192-199, 2010.

MELO, Alexandre Barroso et al. Nível de atividade física dos estudantes de graduação em educação física da Universidade Federal do Espírito Santo. Journal of Physical education, v. 27, 2016.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NASCIMENTO, T.; ALVES, F.; SOUZA, E.. Barreiras percebidas para a prática de atividade física em universitários da área da saúde de uma instituição de ensino superior da cidade de Fortaleza, Brasil. Revista Brasileira de Atividade Física &Saúde, v.22, n.2, p.137-146, 2017.

PALHETA, Jessyka Carla Passos et al.
Hábitos de vida e perfil lipídico de estudantes de universidade publica. ituiutaba, MG: Horizonte Científico, 2016.

SALVE, Mariângela Gagliardi Caro. A prática da atividade física: estudo comparativo entre os alunos de graduação da UNICAMP (Brasil). Motricidade, v. 4, n. 3, p. 41-47, 2008.

SANTOS, B. S.; VIEIRA, T. C.; MOSCON, D. C. B.. O uso e a dependência do smartphone na população universitária de Salvador/BA. Revista Seminário Estudantil de Produção Acadêmica, v.18, n.1, p.1-21, 2019.

SILVA, L.; GOMES, A. R. Desordens alimentares no desporto: situação atual e perspectivas futuras no estudo dos f atores psicológicos. Psicol Clín., v. 24, n. 2, p. 83 - 100, 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, t et al. Global recommendations on physical activity for health. World Health Organization, 2010.

AULAS DE DANÇA PARA PESSOAS COM DOENÇA DE PARKINSON PODEM ALTERAR A DENSIDADE MINERAL ÓSSEA? [1]

CAN DANCE CLASSES FOR PEOPLE WITH PARKINSON'S DISEASE CHANGE BONE MINERAL DENSITY?

¿PUEDEN LAS CLASES DE BAILE PARA PERSONAS CON ENFERMEDAD DE PARKINSON CAMBIAR LA DENSIDAD MINERAL ÓSEA?

Alex de Oliveira Fagundes,
Universidade Federal Do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Carlos Cristiano Espedito Guzzo Júnior,
Universidade Federal Do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Aline Nogueira Haas,
Universidade Federal Do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

A doença de Parkinson (DP) é uma das doenças neurodegenerativas mais frequentes em todo o mundo, com prevalência de 1 em cada 100 indivíduos com mais de 60 ano (BLOEM, OKUN & KLEIN, 2021). Quanto maior o tempo de evolução da DP, maior será a repercussão das lesões neurológicas.

Embora os sintomas motores como tremor de repouso, congelamento da marcha, enrijecimento das articulações, sejam desfechos clínicos mais importantes, pouco se sabe sobre os sintomas não motores (KWON *et al*, 2022), como alterações na composição corporal e risco de fratura principalmente em pelve, fêmur e coluna lombar (DI MONACO *et al*, 2006), ocasionado por diminuição da densidade mineral óssea (DMO) na DP quando comparados a pessoas da mesma idade (POUWELS *et al*, 2013).

A literatura recente enfocou os mecanismos fisiopatológicos da DP, as implicações neurológicas e o impacto clínico nos sintomas motores (BEARSS & DESOUZA, 2021). No

[1] O presente trabalho conta com apoio financeiro do Sistema Único de Saúde (SUS); Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS); e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para sua realização.

entanto, é evidente que os indivíduos com DP têm maior risco de osteoporose devido à baixa DMO, em decorrência da imobilização progressiva, menor exposição solar, uso de medicação antiparkinsoniana como o levodopa, alimentação inadequada e alterações neurológicas em decorrência da diminuição da dopamina, importante neurotransmissor que regula a contração muscular (JEONG *et al*, 2022; VAN DEN BOS *et al*, 2013; DONTJE *et al*, 2013).

Além disso, a falta de prática de atividade física ou exercício regular pode contribuir para a redução da reabsorção óssea (VAN DEN BOS *et al*, 2013). O exercício físico é considerado uma forma eficaz de melhorar os sintomas não motores e estimular a osteogênese (DONTJE *et al*, 2013). A dança tem sido utilizada como uma estratégia complementar e não medicamentosa para amenizar ou reduzir a progressão dos sintomas motores e não motores em pessoas com Parkinson (CARAPELLOTI, STEVENSON & DOUMAS, 2020; DOS SANTOS DELABARAY et al, 2018). No entanto, pouco se sabe sobre o efeito do exercício físico e da dança na densidade mineral óssea em pessoas com Parkinson.

O Objetivo deste estudo foi verificar se 24 sessões de dança adaptada de samba e forró poderiam promover a melhora na densidade mineral óssea de pessoas com DP sobretudo nas regiões específicas do corpo como tronco, pelve e pernas.

MÉTODOS

POPULAÇÃO DO ESTUDO

Os participantes do estudo foram selecionados por meio do projeto "Pesquisa e Tratamento de Pessoas com Doença de Parkinson (PPT-Parkinson) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (amostragem por conveniência).

Adotou-se o seguinte critério de inclusão: 1) idade entre 65 a 80 anos; 2) diagnóstico da DP por neurologista, de acordo com os critérios clínicos propostos por Hughes *et al* (1992); 3) estágio da doença 1-4 na escala H&Y; 4) tempo de doença de pelo menos um ano; 5) uso estável de terapia medicamentosa; 6) não ter participado de nenhum protocolo de treinamento físico nos últimos três meses.

Diferentes critérios de exclusão foram adotados: 1) parkinsonismo secundário; 2) estimulação cerebral profunda; 3) cirurgia e/ou trauma cervical, torácico ou lombar nos últimos

seis meses; 4) qualquer condição que afete a participação; 5) insuficiência cardíaca descompensada ou doença respiratória.

Amostra foi composta por 12 sujeitos (n =12), constituída por 7 mulheres e 5 homens e todos os sujeitos iniciaram e terminaram todas as etapas do estudo (sem perda amostral). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Regional (14083419.7.0000.5347) e o estudo foi registrado em ClinicalTrials.gov (NCT03860649).

2.2 Avaliações

Os testes foram realizados antes e após as 24 sessões de intervenção, totalizando três meses de acompanhamento. Os participantes compareceram ao Laboratório de Pesquisa do Exercício - LAPEX da UFRGS no período da manhã para ambas as avaliações, com um intervalo máximo de 72 horas após a última sessão de intervenção. Eles foram instruídos a fazer uma refeição leve até 90 minutos antes dos testes e a usar roupas confortáveis sem metais. Além disso, foram orientados a não realizar exames de imagem na semana anterior à avaliação da densidade mineral óssea.

Os dados de caracterização da amostra estão reportados em média e desvio padrão na tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da Amostra dados em média e desvio padrão

Amostra	Idade (anos)	Peso (Kg)	Altura (cm)	IMC (Kg/altura²)	H & Y	UPDR III	Tempo da doença
Total (n=12)	73,13±8,35	72,27±16,03	1,64±0,13	26,59±3,73	2,17±0,89	15,25±6,96	3,67±3,98
Mulheres (n=7)	75,73±8,20	62,77±12,81	1,56±0,08	25,88±4,19	2,14±0,94	15,71±7,50	4,14±5,18
Homens (n=5)	69,50±7,92	85,56±9,07	1,76±0,09	27,57±3,12	2,20±0,91	14,60±6,91	3,00±1,58

Siglas: **Kg**: Quilogramas; **cm**: centímetros; **IMC**: Índice de Massa Corporal; **H&Y**: Hoehn e Yahr (escala de estadiamento da doença); **UPDR III**: *Unified Parkinson's Disease Rating Scale* (escala unificada de avaliação da doença de Parkinson) parte 3, referente ao estadiamento dos sintomas motores.

Fonte: autoria dos pesquisadores

Todas as avaliações foram aplicadas por uma equipe de avaliadores cega para as demais fases do estudo. Todos os participantes foram avaliados durante o período de medicação "ON" (1-1,5 hora após a ingestão do medicamento). Todos os participantes foram instruídos a

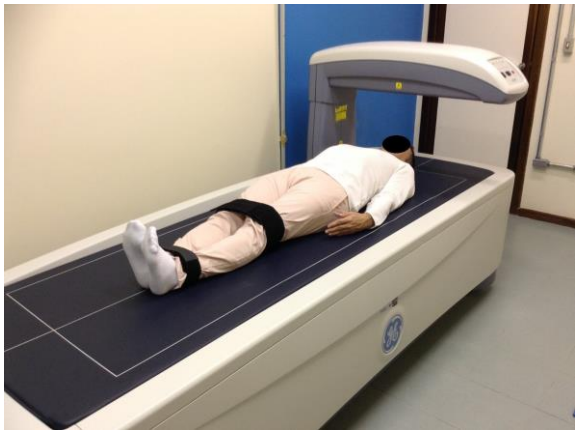
ISSN: 2175-5930

continuar tomando a droga normalmente. Nosso principal resultado do estudo é a DMO. Dividimos o resultado da DMO em: 1) tronco; 2) pelve; 3) pernas.

DENSIDADE MINERAL ÓSSEA - DMO

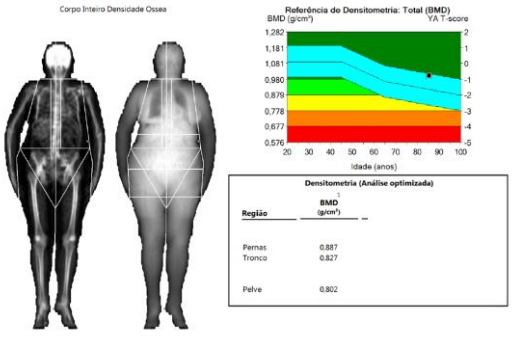
A densidade mineral óssea foi medida em gramas por centímetro quadrado da área analisada, utilizando a absorciometria de raios-X de dupla energia (DXA - Lunar DXA, GE Healthcare, Wisconsin, EUA). O DXA foi aplicado em uma operação de análise de corpo inteiro, com o sujeito em decúbito dorsal sobre a esteira do equipamento enquanto o braço do scanner percorria o corpo da cabeça aos pés. O procedimento durou cerca de 6 minutos (Foto 1).

Foto 1 – Posição do sujeito no DEXA para avaliação da DMO.



fonte: autoria dos pesquisadores

Figura 1 – Laudo apresentado pelo DEXA após avaliação



ISSN: 2175-5930

Fonte: Banco de dados do LAPEX/UFRGS.

PROGRAMAS DE TREINAMENTO DE INTERVENÇÃO

Os participantes iniciaram as sessões de dança adaptadas para pessoas com Parkinson, com os gêneros do samba e forró, após a anamnese inicial e avaliações. O protocolo de treinamento durou 3 meses (24 sessões), duas vezes por semana, com duração de 60 minutos cada. As primeiras 4 sessões foram destinadas à familiarização dos ritmos e estruturas das aulas. Todos os participantes estavam na fase "ON" (medicamento - Levodopa, Carbidopa) durante as aplicações do protocolo.

ANALISE ESTATÍSTICA

Foi utilizado teste *t* de *Student* de amostras pareadas para avaliar o efeito 24 sessões de aulas de dança adaptada na Densidade Mineral Óssea (DMO) de 12 pessoas (n=12) com DP nas regiões corporais de tronco, quadril e perna. Foi adotado o alfa de 0,05 de significância ($p \leq 0,05$) foi utilizado o pacote estatístico JASP versão 14.1. Para análise de todos os indivíduos e dos grupos separados por gênero de mulheres (n=7) e homens (n=5), foi realizado estatística descritiva em média e desvio padrão das áreas de interesse no período pré e pós-intervenção.

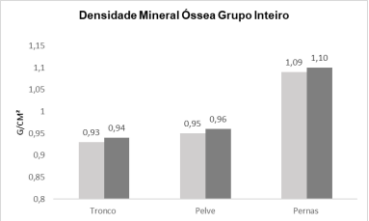
RESULTADOS

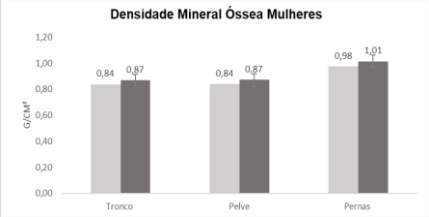
Tabela 2: resultados da estatística descritiva em média e desvio padrão.

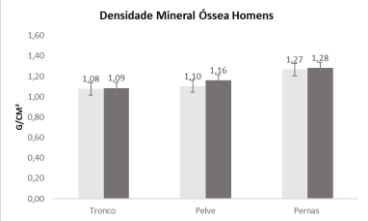
Região de Interesse		Grupo (n=12)	*p*	Mulheres (n=7)	Homens (n=5)
Tronco	Pré	0,93±0,19	0,81	0,84±0,11	1,08±0,22
	Pós	0,94±0,20		0,87±0,13	1,09±0,21
Pelve	Pré	0,95±0,22	0,22	0,84±0,12	1,10±0,26
	Pós	0,96±0,23		0,87±0,14	1,16±0,24
Pernas	Pré	1,09± 0,23	0,46	0,98±0,11	1,27±0,25
	Pós	1,10 ±0,26		1,01±0,18	1,28±0,29

Fonte: autoria dos pesquisadores

Gráfico 1: DMO grupo inteiro; Gráfico 2: DMO Mulheres; Gráfico 3: DMO Homens.







Colunas em cinza claro indicam dados pré e colunas na cor cinza escuro os dados de pós-intervenção.

DISCUSSÃO

Essas zonas foram escolhidas pois são áreas cujo índices de osteoporose (perda da massa óssea) são mais evidentes. Além disso, são regiões mencionadas na literatura, como as mais acometidas por fraturas devido às quedas (DI MONACO *et al*, 2006).

Observamos que os resultados do estudo não apresentaram diferenças estatísticas ($p \leq 0,05$) do periodo pré para o período pós. Um fato que precisa ser mencionado é que a osteogênese é estimulada por fatores mecânicos como impactos, trações ósteotendíneas devido às contrações musculares, entretanto esse processo é lento quando comparado a outros tecidos corporais, (DI MONACO *et al*, 2006). Assim, os resultados não significativos ($p \leq 0,05$), podem ser atribuídos ao período de intervenção relativamente curto para aumento da DMO considerável.

Ademais, outro ponto examinado em nosso estudo, é que os resultados são menos expressivos para as regiões do tronco em comparação com a pelve e as pernas, tanto em mulheres quanto em homens. Isso pode ser atribuído à diminuição da mobilidade da coluna vertebral à medida que a idade e o estágio da doença avançam (PANG & MAK, 2009). Esse fato pode estar relacionado aos deslocamentos, giros e trocas de posição durante as aulas de dança, que resultam em mudanças no descarregamento do peso corporal no quadril e nos membros inferiores (ELPIDOFOROU et al., 2022).

Entretanto nas 24 sessões de aulas de dança adaptada de samba e forró para pessoas com DP percebeu-se uma sensível alteração positiva nos valores normativos dos resultados pré e pós-aulas, tendo um aumento da DMO nas áreas avaliadas como mostrado nos gráficos acima. Com base nas informações fornecidas, pode-se deduzir que essa modalidade aponta resultados,

ainda que pequenos, como uma atividade física capaz de manter ou melhorar a DMO nos ossos do tronco, quadril e pernas.

O estudo de Yang *et al*. (2022), apresentou um aumento significativo na DMO no grupo que realizou intervenção de 16 semanas de dança de baixo impacto do que no grupo controle, onde foi verificado aumento da formação óssea, porém em pessoas que não possuíam a DP.

Entre as limitações do nosso estudo, destacamos o tamanho da amostra, composta por apenas 12 sujeitos, que não eram homogêneos em relação ao gênero, o que pode ter afetado os resultados estatísticos. Para superar essas limitações, sugerimos a realização de análises semelhantes com um grupo controle de indivíduos com DP que não participaram das sessões de dança. Além disso, propomos a inclusão de um grupo de pessoas semelhantes em características, mas sem DP, para avaliar se as alterações observadas neste estudo são semelhantes e em que proporção. Também é importante ampliar o período de intervenção para uma duração mais longa, a fim de verificar se os efeitos na DMO encontrados se mantêm ao longo do tempo.

CONCLUSÃO

Em conclusão, a dança pode ser uma alternativa auxiliar e não medicamentosa para manutenção da densidade mineral óssea em pessoas com Doença de Parkinson.

Assim, este estudo pioneiro teve como objetivo investigar a densidade mineral óssea em pessoas com DP por meio da dança, visando os benefícios de um tratamento não farmacológico. Além disso, contribuiu para o avanço da literatura nesse campo e trouxe novas evidências para a utilização de uma atividade física específica como uma abordagem terapêutica não medicamentosa para essa população.

REFERÊNCIAS

BEARSS, KA; DESOUZA, JFX. Parkinson's Disease Motor Symptom Progression Slowed with Multisensory Dance Learning over 3-Years: A Preliminary Longitudinal Investigation. **Brain Sci.** v. 11, n. 7, p. 895, 2021. https://doi.org/10.3390/brainsci11070895

BLOEM, BR; OKUN, MS; KLEIN, C. Parkinson's disease. **Lancet.** v.397, n. 10291, p. 2284–2303, 2021.

CARAPELLOTTI, AM; STEVENSON, R; DOUMAS, M. The efficacy of dance for improving motor impairments, non-motor symptoms, and quality of life in Parkinson's disease: A systematic review and meta-analysis. **PLoS One.** v. 15, n. 8, e0236820, 2020. DOI: 10.1371/journal.pone.0236820

DI MONACO, M. et al. Bone Mineral Density in Hip-Fracture Patients With Parkinson's Disease: A Case-Control Study. **Arch Phys Med Rehabil.** v. 87, n. 11, p. 1459-1462, 2006. DOI: 10.1016/j.apmr.2006.07.265

DONTJE, ML. *et al*. Quantifying daily physical activity and determinants in sedentary patients with Parkinson's disease. Park Relat Disord. v. 19, n. 10, p. 878-882, 2013. DOI: 10.1016/j.parkreldis.2013.05.014

DOS SANTOS DELABARY, M. *et al*. Effects of dance practice on functional mobility, motor symptoms and quality of life in people with Parkinson's disease: a systematic review with meta-analysis. **Aging Clin Exp Res.** v. 30, n. 7, p. 727-735, 2018. DOI: 10.1007/s40520-017-0836-2

ELPIDOFOROU M. *et al*. Effects of a structured dance program in Parkinson's disease. A Greek pilot study. **Complement Ther Clin Pract.** v. 46, 101528, 2022. DOI: 10.1016/j.ctcp.2021.101528

HUGHES, AJ. *et al*. Accuracy of clinical diagnosis of idiopathic Parkinson's disease: a clinico-pathological study of 100 cases. **J Neurol Neurosurg Psychiatry.** v. 55, n. 3, p. 181-184, 1992. DOI: 10.1136/jnnp.55.3.181

KWON, K-Y, et al. Impact of subjective dizziness on motor and non-motor symptoms in patients with early stages of Parkinson's disease. **J Integr Neurosci.** v. 21, n. 1, p. 3, 2022. DOI: 10.31083/j.jin2101003

JEONG, SH. *et al*. Does dopamine deficiency affect sex-dependent prognosis in Parkinson's disease? **Park Relat Disord.** n. 102, p. 57-63, 2022. DOI: 10.1016/j.parkreldis.2022.07.012

PANG, MYC; MAK, MKY. Trunk muscle strength, but not trunk rigidity, is independently associated with bone mineral density of the lumbar spine in patients with Parkinson's disease. Mov Disord. v. 24, n. 8, p. 1176-1182, 2009. DOI: 10.1002/mds.22531

POUWELS, S. *et al*. Risk of fracture in patients with Parkinson's disease. **Osteoporos Int.** v. 24, n. 8, p. 2283-2290, 2013. DOI: 10.1007/s00198-013-2300-2

VAN DEN BOS, F. *et al*. Parkinson's disease and osteoporosis. **Age Ageing**. v. 42, n. 2, p. 156-162, 2013. DOI: 10.1093/ageing/afs161

YANG, CB. *et al*. The influence of low-impact dance intervention on bone metabolism, cognition, and function fitness of old women. J Women Aging. v. 34, n. 4, p. 438-448, 2022. DOI: 10.1080/08952841.2021.1942766

CAPACIDADE FUNCIONAL DE IDOSOS PRATICANTES DE HIDROGINÁSTICA EM FORTALEZA

FUNCTIONAL CAPACITY OF ELDERLY PEOPLE PRACTICING HYDROGYMS AT A GYM IN FORTALEZA

CAPACIDAD FUNCIONAL DE LOS ANCIANOS QUE PRACTICAN HIDROGIMS EN UN GIMNASIO DE FORTALEZA

Nayane da Silva Carneiro
Centro Universitário Estácio do Ceará -Estácio Ceará
Felipe Duarte Candeira
Centro Universitário Estácio do Ceará -Estácio Ceará
Juliana Osório Alves
Centro Universitário Estácio do Ceará-Estácio Ceará

INTRODUÇÃO

O envelhecimento é um processo natural que ocorre em qualquer espécie (SOCCOL; PINTO, 2018). Na legislação brasileira, é considerada idosa a pessoa que tenha 60 anos ou mais de idade (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021). O Brasil tem mais de 28 milhões de pessoas nessa faixa etária, número que representa 13% da população do país, e esse percentual tende a dobrar nas próximas décadas, segundo a Projeção da População, divulgada em 2018 pelo IBGE.

A preocupação com a qualidade de vida na velhice ganhou importante expressão nos últimos tempos devido ao aumento na expectativa de vida da população (OLIVEIRA; BERTOLINI; JUNIOR, 2014). O Brasil envelhece de forma rápida e intensa, a expectativa de vida em 2016, para ambos os sexos, aumentou para 75,72 anos, sendo 79,31 anos para a mulher e 72,18 para o homem e esse crescimento representa uma importante conquista social e resulta da melhoria das condições de vida (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

O processo de envelhecimento acontece acompanhado de algumas perdas que ocorrem nos níveis antropométricos, neuromotores e metabólicos capazes de comprometer seriamente a qualidade de vida do idoso (SOCCOL; PINTO, 2018). Conforme Fonseca et al. (2018) durante o processo de envelhecimento o idoso apresenta diminuição da resistência física, fato que pode causar maior dependência para as realizações das atividades de Vida Diária. Com o

envelhecimento os idosos sofrem algumas alterações morfofisiológicas como: diminuição da força muscular, agilidade, equilíbrio, resistência cardiorrespiratória entre outras (DURAES; LIMA; ARANTES, 2013).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), idosos ativos e independentes conseguem manter o seu potencial físico, envolvendo-se em atividades físicas melhorando assim a sua qualidade de vida (OLIVEIRA; BERTOLINI; JUNIOR, 2014). Conforme Ferreira et al. (2018) na busca de uma melhor qualidade de vida, fruto de um envelhecimento com independência e autonomia, de um envelhecimento saudável e ativo, estudos da capacidade funcional tem-se tornado um componente-chave para a avaliação da saúde dos idosos. A compreensão do envelhecimento reveste-se de tamanha complexidade e relevância que justifica a pretensão de um estudo voltado a identificação dos fatores determinantes para um envelhecimento mais saudável. Partindo desse pressuposto, este estudo destina-se avaliar a capacidade funcional de idosos praticantes de hidroginástica de uma academia de Fortaleza.

METODOLOGIA

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos, tendo recebido o número de protocolo 39618619.4.0000.8074. A amostra foi composta por 11 indivíduos de sexo feminino, praticantes de hidroginástica, entre 60 e 90 anos, da Academia de Natação Marlene Cruz, obedecendo aos seguintes critérios de inclusão: 1. Ter condições psicológicas para responderem aos questionamentos da pesquisa. 2. Excluídas aquelas que não estivavam disponíveis para a entrevista ou não possuíam idade necessária. Os participantes foram informados sobre a finalidade do estudo, e após seu aceite, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

Para avaliação da capacidade aeróbica usamos o teste de caminhada em piscina rasa de Neto e Silva (2006). Para analisar a força dos membros inferiores foi realizado o Teste de sentar e levantar da cadeira em 30 segundos. Para avaliar a mobilidade funcional foi utilizado o teste Timed Up and Go (TUG) que tem como objetivo, avaliar a mobilidade e o equilíbrio funcional. Outro teste realizado, foi o teste de equilíbrio de alcance funcional (TAF) que determina o quanto o idoso é capaz de se deslocar dentro do limite de estabilidade anterior. Para

ISSN: 2175-5930

analisar a flexibilidade dos membros superiores, foi utilizado o teste alcançar atrás das costas. Para medir a flexibilidade dos membros inferiores foi realizado o teste sentar e alcançar de Wells.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi avaliado a capacidade funcional das idosas seguindo uma bateria de testes. No teste, Alcançar atrás das Costas (teste de Flexibilidade de MMSS), os resultados apontam para as idades de 60-69 ficam abaixo da média (inferior), 70-79 ficam na média (regular) e 80+ ficam na média (regular), e obtendo um desvio padrão de 17 D e 12 E nas idades de 60-69, 5 D e 2 E nas idades de 70-79 e 0 nas idades de 80 +. O ganho e manutenção da flexibilidade adquirida aos longos dos anos com uma vida ativa fisicamente é de suma importância para uma longevidade e qualidade de vida do indivíduo idoso, ficando livre dos fatores de risco para lesões e quedas domésticas.

Já no Teste de Flexibilidade de MMII, sentar e Alcançar com Banco de Wells, os resultados indicam que todas as faixas-etárias ficaram abaixo da média (inferior. Segundo Passos et al (2008) na literatura há divergências de resultados acerca das contribuições da hidroginástica na flexibilidade de seus praticantes.

No Teste de Mobilidade Funcional, Timed Up and Go (TUG) realizado com as participantes, os resultados apontam que, nas idades de 60-69 ficaram acima da média (superior), nas idades de 70-79 ficaram na média (regular), e nas idades de 80+ também ficaram na média (regular), e obtendo um desvio padrão de 2 nas idades de 60-69, 3 nas idades de 70-79 e 0 nas idades de 80+. Estivalet e Corazza (2017) afirmam que, a hidroginástica tem efeitos positivos no desempenho ocupacional do idoso, assim, no sensório – motor, que abrange a função sensorial, musculoesquelética e motora (Apud. PEDRETTI, EARLY, 2004). Benefícios esses que podem levar ao idoso apresentar menor dificuldade na realização das ABVD. Entendido isso, é importante salientar que uma boa mobilidade funcional é um fator determinante para a diminuição dos riscos de quedas e posteriormente lesões nesse público.

Referente ao Teste de Força de MMII, Sentar e Levantar da Cadeira em 30’’, os resultados indicam que todas as faixas-etárias ficaram abaixo da média (inferior). Com o

processo de envelhecimento o declínio da força muscular é amplamente afetado, e a única forma de reverter esse quadro é por meio de novos hábitos, como por exemplo: a adoção de exercícios físicos no seu cotidiano. Vale ressaltar que, deve ser feito um trabalho específico para ganho de força dentro do ambiente líquido, pois de acordo com Aguiar e Gurgel (2009) devido as propriedades físicas da água, os trabalhos que lá são realizados possuem uma diminuição do peso corporal de aproximadamente 90%, que consequentemente, acaba gerando menos impactos nas articulações dos praticantes (Apud. MENDES, et al. 2003).

Relativo ao Teste de Capacidade Aeróbica, Piscina Rasa 12 minutos, realizado com as idosas, de acordo com a tabela de referência do teste em questão do Silva e Neto (2006), nas idades de 60-69 ficam acima da média (superior), nas idades de 70-79 ficam na média (regular), nas idades de 80+ ficam na média (regular), e obtendo um desvio padrão de 52 nas idades de 60-69, 68 nas idades de 70-79 e 0 nas idades de 80+. Segundo Vasselai, Sgarabotto e Bagnara (2012) a capacidade aeróbica diminui de 5 a 15% em 10 anos, esse decréscimo impacta em pessoas sedentárias e um pouco menos em indivíduos fisicamente ativos, dados estes bastantes relevantes e questionáveis, pois quando analisado o resultado de cada faixa-etária das idosas que realizaram o teste, evidenciam dados bastantes satisfatórios.

No Teste de Equilíbrio, Alcance Funcional (TAF), tendo como base a tabela de referência do teste em questão do Karuka, Silva e Navega (2011), nas idades de 60-69 ficam na média (regular), nas idades de 70-79 ficam abaixo da média (inferior), na idade de 80+ ficam abaixo da média (inferior), e com um desvio padrão de 6 nas idades de 60-69, 1 nas idades de 70-79 e 0 nas idades de 80+.

Segundo Almeida, Veras e Doimo (2010) com o declínio dos mecanismos de controle do equilíbrio, em decorrência da idade, impõe maior demanda de “trabalho” aos processos antes automatizados para compensar a perda do feedback e junção neuromuscular (Apud. CYARTO, et al., 2008). No entanto, quando adentramos nessa temática fica claro que o equilíbrio é uma das variáveis que irão influenciar diretamente na qualidade de vida do idoso, estando diretamente relacionada com os riscos de quedas na velhice.

A Tabela 1 mostra a classificação geral dos resultados dos testes de capacidade funcional das idosas praticantes de hidroginástica de uma academia de Fortaleza.

Tabela 1 - Classificação geral dos resultados de Capacidade Funcional

Testes	Classificação	Frequência	%
FlexibilidadeMMSS	Superior	0	0
	Regular	5	45,45
	Inferior	6	54,55
Flexibilidade MMII	Superior	0	0
	Regular	1	9,09
	Inferior	10	90,91
Mobilidadefuncional	Superior	6	54,55
	Regular	5	45,45
	Inferior	0	0
Força MMII (Sentar e Levantar)	Superior	0	0
	Regular	1	9,09
	Inferior	10	90,91
CapacidadeAeróbica	Superior	7	63,64
	Regular	1	9,09
	Inferior	3	27,27
Alcance Funcional	Superior	0	0
	Regular	3	27,27
	Inferior	8	72,73

Fonte: Autoria própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto, a importância da hidroginástica para com a qualidade vida e capacidade funcional do idoso praticante de hidroginástica é inquestionável, pois se mostra eficiente na capacidade aeróbica e mobilidade funcional. No entanto, concluiu-se que as idosas não apresentaram um bom desempenho na aptidão física funcional nos níveis de força muscular de membro inferior e flexibilidade. Cabe aos profissionais de Educação Física que atuam com a hidroginástica um trabalho direcionado nessas valências físicas que são primordiais para uma maior autonomia desse público. Observou-se, por fim, que é necessário reavaliar as aulas de

hidroginástica com o objetivo de aumentar gradualmente o volume e intensidade das aulas, obtendo assim a melhora das capacidades físicas e funcionais da população idosa praticante de hidroginástica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. B.; GURGEL, L. A., Apud. MENDES, E. Q., et al, 2003. Investigação dos efeitos da hidroginástica sobre a qualidade de vida, a força de membros inferiores e a flexibilidade de idosas: um estudo no serviço social do comércio – Fortaleza. Rev. Bras. Educ. Fis. Esporte. São Paulo, v. 23, n. 4, p. 335-44, out./dez. 2009

ALMEIDA, A. P. P. V.; VERAS, R. P.; DOIMO, L. A. Apud. CYARTO, E. V., 2008. Avaliação do equilíbrio estático e dinâmico de idosas praticantes de hidroginástica e ginástica. **Rev. Bras. Cineantropom. Desempenho Hum**. 12(1):55-61, 2010.

BRASIL. Ministério da saúde. Departamento de Atenção Básica. SISVAN municipal - Estado Nutricional dos Usuários da Atenção Básica.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portal do Governo Brasileiro. **Saúde da pessoa idosa: Prevenção e promoção à saúde integral**. Brasília, 29 outubro 2021.

DURAES, Geovana dos Reis M; LIMA, Ludimila Constantino; ARANTES, Ricardo. **Qualidade de vida na velhice: o exercício físico e seus benefícios**. 2013. 13 f. Artigo de Conclusão de curso (Graduação em Educação física) - Faculdade de Educação Física, a Faculdade União de Goyazes, Trindade, 2013.

IBGE. Agência IBGE Notícias. **Idosos indicam caminho para uma melhor saúde**. Brasil: IBGE, 2019.

KARUKA, A. H.; SILVA, J. A. M. G.; NAVEGA, M. T., Apud. DUNCAN, P. W., et al. 1990. Análise da concordância entre instrumentos de avaliação do equilíbrio corporal em idosos. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, V. 15, N. 6, p. 462-463, nov/dez, 2011.

KARUKA, A. H.; SILVA, J. A. M. G.; NAVEGA, M. T., Apud. PODSIADLO, D.; RICHARDSON, S., 1991. Análise da concordância entre instrumentos de avaliação do equilíbrio corporal em idosos. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, V.15, N.6, p.462-463, nov/dez, 2011.

OLIVEIRA, E. C. P., Apud. RIKLI, R. E.; JONES, J. C., 2008. Capacidade funcional e força de membros inferiores em indivíduos com neuropatia diabética: uma proposta de intervenção sensóriomotora. **Faculdade Guairacá Departamento de Fisioterapia**. Guarapuava, p. 7-8, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Envelhecimento e saúde da pessoa idosa. Brasília (DF): Organização Pan-Americana de Saúde; 2006.

PASSOS, B. M. A., et al., Apud. KRUEL, L. F. M., 2000. Contribuições da Hidroginástica nas atividades da vida diária e na flexibilidade de mulheres idosas. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 19, n. 1, p. 71-76, 1. trim. 2008

ESTIVALET, K. M.; CORAZZA, S. T. Apud. PEDRETTI, L. W.; EARLY, M. B., 2004. Desempenho ocupacional de idosos praticantes de hidroginástica. Cad. Bras. Ter. Ocup., São Carlos, v. 25, n. 2, p. 315-323, 2017

SILVA, M. H. A.; NETO, G. A. M. Proposta de teste de corrida em piscina rasa para mulheres praticantes de hidroginástica: fidedignidade e classificação da distância percorrida. Revista Brasileira de Medicina do Esporte. Vol. 12, Nº 4, p. 206-207, jul/ago, 2006.

SOCCOL, Caticia Piloni; DA COSTA PINTO, Luiz Roberto. Avaliação da força em idosos praticantes de musculação do Centro de convivência Padre Firmo. **CONNECTION LINE-REVISTA ELETRÔNICA DO UNIVAG**, n. 4, 2014.

VASSELAI, A. L. F.; SGARABOTTO, B. S.; BAGNARA, I. C. Prescrição de exercícios físicos aeróbicos para melhoria da qualidade de vida em idosos. Rev. Digital EFDesportes.com. Buenos Aires, ano 17, nº 169, jun. 2012

CONCEPÇÕES DE SAÚDE NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DE PESQUISADORES/AS DA ÁREA[1]

HEALTH CONCEPTIONS IN THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN PHYSICAL EDUCATION: NARRATIVES OF RESEARCHERS IN THE AREA

CONCEPCIONES DE SALUD EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EDUCACIÓN FÍSICA: NARRATIVAS DE INVESTIGADORES DEL ÁREA

Beatriz Ruffo Lopes
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Larissa Michelle Lara (UEM)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

INTRODUÇÃO

Refletir acerca de concepções de saúde na produção de conhecimento da educação física torna-se fundamental, sobretudo pelo fato de a categoria saúde ser um fenômeno complexo que se insere na diversidade teórica do campo acadêmico-científico da educação física. Por isso, práticas e pesquisas em saúde na educação física têm se materializado a partir de uma diversidade de perspectivas teóricas que estabelecem diálogos e/ou tensionamentos.

A pluralidade de perspectivas de saúde no âmbito da educação física, como observam Mezzaroba, Zoboli e Correia (2015), precisa estar amparada pela multiplicidade de discursos e conceitos e não apenas pelo viés médico biológico que historicamente vem configurando esse campo. Assim, para compreender características dessa pluralidade, nota-se que a saúde é tratada de forma restritamente biológica, vinculada à noção de ausência de doença; também poder ser

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

considerada de forma utópica, inatingível, vinculada à noção de saúde como estado de bem-estar; ou ainda pode ser apreendida de modo ampliado, amparada pelo campo da Saúde Coletiva, por um viés crítico a partir das condições individuais e coletivas de cada sujeito (MEZZAROBA, ZOBOLI, CORREIA, 2015; PALMA; ESTEVÃO; BAGRICHEVSKY, 2003).

Dito isso, objetivamos apresentar concepções de saúde em narrativas de pesquisadores/as da educação física que tematizam saúde em suas investigações. Para tanto, selecionamos, na etapa inicial, pesquisadores diretamente vinculados ao tema saúde na educação física, representados pela coordenação e pela coordenação adjunta do Grupo de Trabalho Temático Atividade Física e Saúde do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, respectivamente, Victor Oliveira e Felipe Wachs. Na etapa posterior, orientamo-nos pela técnica bola de neve (VINUTO, 2014) ao solicitar que os/as entrevistados/as indicassem novos nomes de pesquisadores/as que identificassem como relevantes para o debate da saúde na educação física. Nesse sentido, emergiram os seguintes nomes: Kelly Silva, Alan Knuth, Edina Camargo, Fabio Carvalho, Alexandre Palma, Heitor Pasquim, Mathias Loch, Pedro Hallal e Valter Barbosa Filho. As perguntas centrais das análises dessa investigação foram: ‘o que é saúde para você? ’e ‘qual(is) referencial(is) subsidia(m) essa sua concepção?’. As narrativas foram registradas, transcritas e por fim, analisadas a partir dos pressupostos da Análise Temática (SOUZA, 2019). Esses/as pesquisadores/as aceitaram os termos de participação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anuindo a quebra de anonimato[2].

CONCEPÇÕES DE SAÚDE SOB OLHAR DE PESQUISADORES/AS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: SAÚDE COMO PROCESSO E CONDIÇÃO DE EXISTÊNCIA HUMANA

Ao perguntar a pesquisadores/as da educação física brasileira como entendem e tematizam saúde em sua produção, ficaram evidentes nas narrativas dois aspectos. O primeiro deles refere-se à saúde como um processo contínuo, sociocultural e histórico imbricado em

[2] Aprovado pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa número 5.334.329.

ISSN: 2175-5930

condições humanas de existência e vida, os quais envolvem as iniquidades que assolam a sociedade.

Para definir saúde, Alexandre Palma diz se amparar em concepções individual e coletiva de saúde. A noção individual é fundamentada pelos pressupostos teóricos do médico filósofo Georges Canguilhem ao entender que "[...] ter saúde seria uma capacidade de adoecer e se recuperar e além disso, ele [Canguilhem] traz também como aquilo que você percebe como sendo a sua boa saúde". No tocante à ideia de saúde numa perspectiva coletiva, Palma considera a saúde "[...] como o resultado das condições de renda, educação, acesso aos serviços de saúde, moradia, trabalho, ou seja, o resultado das condições de vida" e essa concepção é, segundo o pesquisador, orientada pela VIII Conferência Nacional de Saúde, de 1986. Ainda, Palma destaca que em suas produções a ideia de determinação social de saúde emerge junto à necessidade de investigar "as relações de racismo, as relações de gênero e de outras desigualdades, por exemplo, com as práticas corporais ou com as atividades físicas" (PALMA, entrevista concedida a LOPES, 30 dez. 2022).

A noção de saúde assumida por Felipe Wachs é também pautada na VIII Conferência Nacional de Saúde. Segundo o pesquisador, a saúde está "[...] relacionada com trabalho, com acesso a serviços de saúde, com moradia…" (WACHS, entrevista concedida a LOPES, 08 set. 2022)". Felipe Wachs também busca inspirações conceituais em Canguilhem para apresentar a noção de saúde relacionada ao entendimento de "[...] que as pessoas têm saúde quando elas têm condições de reagir às diversidades" e essa compreensão é vinculada à noção de saúde como um processo: "Não como um conceito que que tem que ser polarizado, ou dicotomizado com doença, mas como algo que é processual, então um processo saúde-doença" (WACHS, entrevista concedida a LOPES, 08 set. 2022).

Victor Oliveira, por sua vez, além de Canguilhem, destaca os estudiosos Christophe Dejours, Aaron Antonovsky e Zygmund Bauman como referenciais nos quais ele se fundamenta para entender saúde. Como síntese, Oliveira elabora um conceito:

Saúde é a capacidade de pessoas individualmente e coletivamente instituírem normas de vida de modo a tensionar, lidar e superar as angústias e infidelidade do meio, assim construindo e

ISSN: 2175-5930

fortalecendo um senso de coerência e produzindo recursos de resistência (OLIVEIRA, entrevista concedida a LOPES, 30 jun. 2022).

Na narrativa de Mathias Loch é possível identificar a concepção de saúde como processo, fundamentada no campo da Saúde Coletiva e no referencial histórico da reforma sanitária. Loch desenvolve

> [...] a ideia da saúde como um direito humano que dialoga com princípios e valores da promoção da saúde, a democracia, a equidade, o empoderamento, autonomia, diminuição das igualdades sociais, etc. Então, acho que bebe muito nessa fonte, da determinação social, do processo saúde-doença (LOCH, entrevista concedida a LOPES, 24 fev. 2023).

De modo semelhante, Heitor Pasquim se identifica como um pesquisador do campo da Saúde Coletiva e ressalta que, pela diversidade desse campo, é necessário demarcar sua orientação a partir da 'perspectiva da determinação social'. A concepção de saúde definida junto à ideia de processo também é assumida por Heitor Pasquim. Conforme sua contextualização, ele percebe saúde como "[...].um processo histórico, com uma perspectiva anticolonial, com uma certa instrumentalização dialética, marxista. Então [essa perspectiva] vai entendendo a saúde como um processo em contradição[...] a gente sempre tem fortalecimentos e desgastes" (PASQUIM, entrevista concedida a LOPES, 03 jan. 2023).

O entendimento de saúde como processo também é apontado por Alan Knuth que acrescenta a importância da cultura e das artes no desenvolvimento desse conceito de saúde: "[...] saúde como um processo e muito vinculado às questões sociais de cada pessoa, das coletividades. E eu diria que esse processo e as condições sociais, elas são expandidas pela potência que as culturas e que a arte pode nos oferecer" (KNUTH, entrevista concedida a LOPES, 14 dez. 2022). Essa noção é subsidiada, segundo o pesquisador, primeiramente pelas ciências humanas e sociais no interior da Saúde Coletiva, a partir de "[...] uma apropriação da saúde de uma perspectiva mais coletiva, mais social e de uma possibilidade de encontros, uma área que é muito marcada por diferentes disciplinas, por muitos encontros teórico-práticos que é a saúde coletiva" (KNUTH, entrevista concedida a LOPES, 14 dez. 2022).

Kelly Silva, ao assumir princípios da teoria de Canguilhem acerca da saúde, ressalta que seu entendimento de saúde é pautado "[...] numa visão mais ampliada de que também a

ISSN: 2175-5930

gente precisa estar olhando para a espiritualidade das pessoas, para concepções de vida, para experiências de vida que ela tem, porque isso tudo reflete na percepção que essas pessoas têm da saúde delas (SILVA, entrevista concedida a LOPES, 20 dez. 2022). No campo Saúde Coletiva, a pesquisadora diz se respaldar, sobretudo, na complexidade em se tratar saúde: "saúde coletiva entende a complexidade que é trabalhar a saúde; não dá para a gente pensar numa dimensão de saúde" (SILVA, entrevista concedida a LOPES, 20 dez. 2022).

De modo semelhante, Valter Barbosa Filho parte do argumento da complexidade ao tratar saúde suas experiências profissionais como professor e pesquisador que atua em contextos diversos e, por esse trânsito, em diferentes campos interventivos, emerge a necessidade de tratar o tema saúde a partir de determinantes sociais de saúde, justamente pelo fato de o pesquisador reconhecer que essa perspectiva é fundamental à compreensão das diferentes realidades nas quais ele atua. Dessa forma, ele sinaliza para a necessidade de "[...] entender saúde nesses diferentes espaços, em referencial centrado nos determinantes sociais e de saúde", sobretudo por esses serem contextos em "vulnerabilidades e vulnaerabilizados" (BARBOSA FILHO, entrevista concedida a LOPES, 24 fev. 2023). Assim, a ideia de saúde concebida por Barbosa Filho está justamente relacionada a esses diferentes contextos sociais nos quais ele atua como professor-pesquisador.

Ao definir saúde, Pedro Hallal também destaca o referencial dos determinantes sociais de saúde e da Saúde Coletiva como fundamentos para sua argumentação. O pesquisador acena para questões individuais, como a sensação das pessoas e, nesse sentido, saúde é "a diferença entre o que tu tem e o que tu gostaria de ter" (HALLAL, entrevista concedida a LOPES, 10 fev. 2023), considerada junto às questões contextuais mais amplas, a exemplo da organização política do país e o quanto suas ações podem afetar a saúde do coletivo. Em síntese, Hallal conceitua e exemplifica que saúde é: "[...] a sensação individual das pessoas" e também é "[...] o contexto de onde elas vêm, como elas chegaram aonde elas estão e como elas estão hoje, depende de onde elas moram" (HALLAL, entrevista concedida a LOPES, 10 fev. 2023).

Diante da reflexão acerca do que entende por saúde, Fabio Carvalho se fundamenta em normativas que historicamente regulamentam ações e serviços em saúde, a exemplo da Constituição Brasileira e da Lei Orgânica do SUS. De modo geral, em sua narrativa, Carvalho

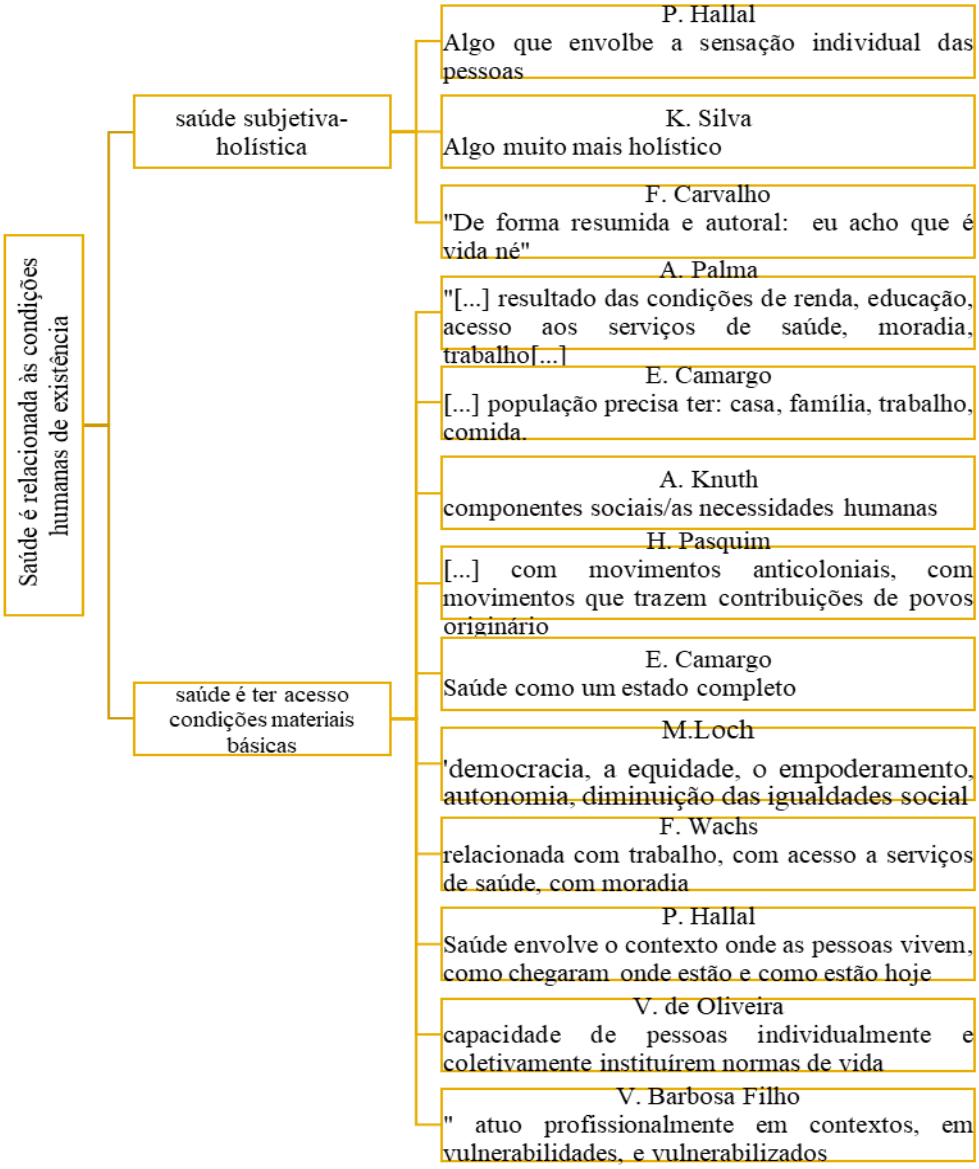
aponta esses documentos como fundamentais para representar sua perspectiva ampliada de saúde. Em síntese, Carvalho define: "saúde para mim é viver tentando evitar doenças, mas é viver também com doenças, crônicas ou não, é um processo de recuperação, ou ficar doente… é a vida. É momento de lazer, é alegria, é a tristeza, é o nosso cotidiano" (CARVALHO, entrevista concedida a LOPES, 2 dez. 2022).

Dimensões contextuais – sociopolíticas, econômicas e humanas – também constituem a concepção de saúde da pesquisadora Edina Camargo ao acenar para a saúde como estado completo, fundamentada na noção da Organização Mundial da Saúde, conforme sua narrativa: [...]Então, concordo que saúde é um estado completo. Para sentir-se saudável, a população precisa ter: casa, família, trabalho, comida. É um complexo muito maior do que apenas a ausência de doenças (CAMARGO, entrevista concedida a LOPES, 28 dez. 2022). Camargo aponta que além do referencial da OMS, ela também se fundamenta na modelo teórico de Sallis e colaboradores ao compreender que a atividade física e saúde é relacionada a "[...] fatores de influência [intrapessoal, interpessoal, ambiental, organizacional] que estão relacionados à prática de atividade física" (CAMARGO, entrevista concedida a LOPES, 28 dez. 2022).

As figuras 1 e 2 ilustram a organização de tema e extratos relacionados ao código e ao tema e cumprem uma finalidade didática nesse estudo.

ISSN: 2175-5930

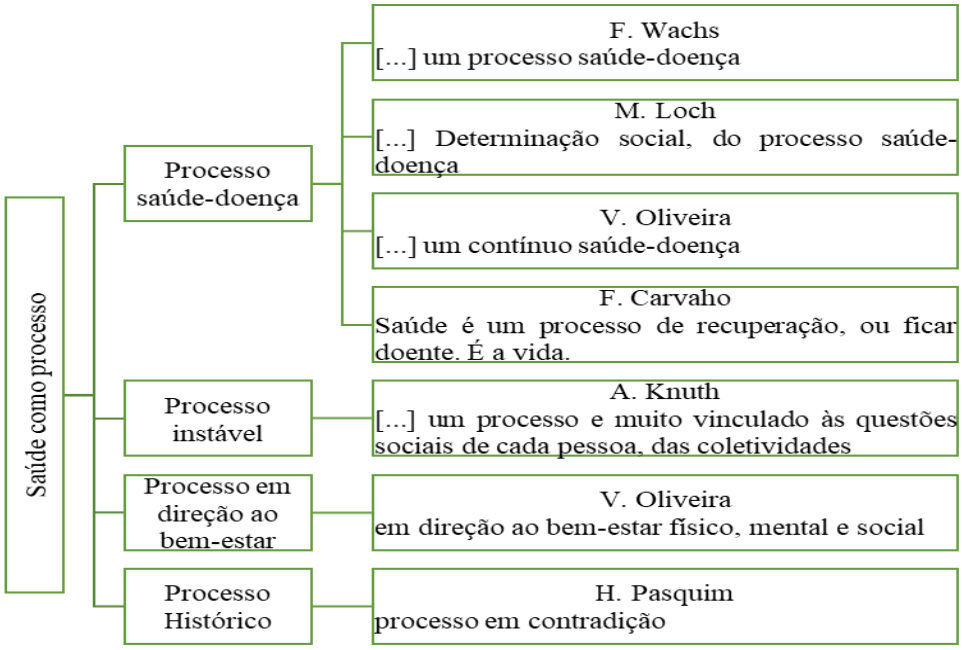
Figura 1: Saúde é relacionada às condições humanas de existência



Fonte: autoria própria

ISSN: 2175-5930

Figura 2: Saúde como processo



Fonte: autoria própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, a partir das narrativas dos sujeitos, a saúde relacionada à ideia de processo, atravessada por condições humanas de existência, nos campos holístico e das subjetividades, bem como vinculada ao acesso a condições materiais básicas, como moradia, alimentação, trabalho, educação, lazer, serviços diversos. Em relação ao referencial teórico em saúde apontado por cada pesquisador/a entrevistado/a, destacam-se fundamentos das Ciências Humanas e Sociais, da Saúde Coletiva e as orientações expressas em documentos com diretrizes para a saúde pública. Por fim, vemos que a multiplicidade teórica demarca a produção de conhecimento em saúde na educação física e essa pluralidade conceitual tem como eixo comum a reivindicação de uma concepção de saúde como processo, desenvolvida de forma crítica e complexa que deve ser problematizada contextualmente a partir de diferentes marcadores sociais que atravessam as diversas realidades individuais e coletivas.

REFERÊNCIAS

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51-67, jan. 2019**.**

MEZZAROBA, C.; ZOBOLI, F.; CORREIA, E. S. Saúde e educação física: corpo, significação e governabilidade. **Cadernos Brasileiros de Educação Física, Esporte e Lazer**, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2015

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 20, n. 39, p. 85-106, 2014.

PALMA, A.; eSTEVÃO, a; Bagrichevsky, M. Considerações teóricas acerca das questões relacionadas à promoção da saúde. In. Bagrichevsky M.; PALMA, A.; eSTEVÃO a. **A saúde em debate na educação física** (Org.). Blumenau: Edibes, 2003.

DESEMPENHO ESCOLAR RELACIONADO AO NÍVEL DE APTIDÃO FÍSICA DOS ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO ESTADO DA BAHIA, BRASIL

SCHOOL PERFORMANCE RELATED TO THE LEVEL OF PHYSICAL FITNESS OF STUDENTS AT A HIGH SCHOOL INSTITUTION IN THE STATE OF BAHIA, BRAZIL

RENDIMIENTO ESCOLAR RELACIONADO CON EL NIVEL DE APTITUD FÍSICA DE LOS ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL ESTADO DE BAHIA, BRASIL

Bruno Almeida Dias
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO)
Jadson de Oliveira Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO)

INTRODUÇÃO

O desempenho escolar acaba por sofrer diversas influências que possivelmente determinam o sucesso para além das atividades do ambiente escolar (OLIVA *et al*., 2019; SILVA *et al*., 2022).

A definição do desempenho escolar pode ser traduzida como a capacidade do aluno de demonstrar a absorção do seu conhecimento e expressão da sua aprendizagem. (FERNANDES *et al*., 2018; ROSA; FERNANDES; LEMOS, 2020).

A aptidão física relacionada à saúde envolve diversos componentes: composição corporal, aptidão neuromotora e aptidão cardiorrespiratória (FITNESSGRAM, 2018) e pode ser definida como a capacidade para a manutenção das aptidões para realizar as atividades da vida diária com bons resultados para a saúde.

Estudos recentes, como o de Wu, Shiu Quan (2023), mostrou associação entre a melhor capacidade de aptidão física e melhor desempenho acadêmico em adolescentes chineses.

Chaddock *et al*., (2011) constataram que “um estilo de vida sedentário durante a infância não influencia apenas a saúde física, mas também cognitiva e cerebral”.

ISSN: 2175-5930

Recentemente, as mudanças pela pandemia da COVID-19, afetaram à saúde das pessoas. Por conseguinte, o uso de máscaras, aulas *on-line*, queda da relação social e alteração nas atividades práticas que envolvem a aptidão física, os jovens sentiram as mudanças de forma aguda (MANUEL PRIETO *et al*., 2023; SAULLE *et al*., 2022).

O estudo objetivou analisar possível relação entre o desempenho acadêmico e o nível de aptidão física de estudantes de uma instituição da rede federal de Ensino Médio do Estado da Bahia, Brasil.

METODOLOGIA

Esse estudo do tipo descritivo, com delineamento transversal teve como população estudantes de ambos os sexos com idades entre 14 – 18 anos, regularmente matriculados no curso técnico agropecuária integrado ao Ensino Médio, da rede pública federal do IF Baiano/*Campus* Senhor do Bonfim.

A seleção da amostra foi por processo probabilístico aleatório, com estratificação por turma. O sorteio dos alunos se deu mediante utilização das relações nominais de todos os matriculados, fornecida pela Secretaria de Registros Acadêmico – SRA, do *Campus*, com participação total de 216 estudantes.

Foram incluídos na amostra os indivíduos com idade entre 14 e 18 anos, estar regularmente matriculado e participar das avaliações físicas. E foi considerado como critério de exclusão os alunos com deficiências física, auditiva, visual e/ou que tenham restrições médicas nas fichas de matrículas que impossibilitem práticas dos testes físicos.

O desempenho acadêmico foi medido pelas notas médias das disciplinas que compõem as áreas de Línguas e Códigos (Português, Língua Inglesa, Educação Física, Artes e Informática), Ciências Naturais (Matemática, Física, Química e Biologia) e Humanidades (Sociologia, Filosofia, História e Geografia) obtidas durante o período letivo de 2022. Para o desempenho acadêmico geral, nota média igual ou superior a 60,0 na somatória das áreas de conhecimento foi considerado satisfatório.

Para identificar a aptidão física dos alunos, este estudo optou por utilizar a bateria de testes *Fitnessgram*® (MEREDITH; WELK, 2013), que abordam os princípios da avaliação

física, em que se buscam os critérios de fidedignidade, validade, objetividade, além da praticidade de sua aplicabilidade em ambiente escolar.

A aptidão física dos estudantes foi precedida da avaliação da composição corporal individual e em seguida das avaliações neuromotoras de: flexão de braços e resistência abdominal, realizadas com maior número de repetições, durante um minuto; flexibilidade: sentar-e-alcançar por meio do "banco de *Wells*", o procedimento, foi realizado duas vezes, sendo registrada a maior distância alcançada; e, para a aptidão cardiorrespiratória: foi adotado o teste de VO2 máximo (LÉGER et al., 1988), que avalia a percepção espaço-temporal (distância, tempo, ritmo, duração e velocidade) associado ao potencial aeróbico indivdual´(DUARTE; DUARTE, 2001).

As identificações da composição corporal foram realizadas por meio das medidas antropométricas. A massa corporal por meio balança "TANITA" (USA), com capacidade até 150 kg. Para o percentual de gordura, o compasso de dobras "CESCORF" (BRASIL), que permite leitura de 1mm e resolução de 0,2 mm. O protocolo das dobras cutâneas usado foi LOHMAN (1892), avaliando dobras cutâneas tricipital e subescapular, sempre do lado direito, de forma sequencial, realizadas duas medidas e anotada a média aritmética da dobra. A localização anatômica específica das referidas dobras, foram utilizados método ISAK (STEWART *et al*., 2011).

Para a avaliação do Índice de Massa Corporal (IMC), foram utilizados os valores apresentados pela *International Obesity Task Force* (IOTF), (COLE; LOBSTEIN, 2012). Para estimar percentual de gordura (%G), por meio das dobras cutâneas do Tríceps (TR) e Subescapular (SE) foi utilizada a equação de Lohman (1992), em que: $\%G = 1{,}35(TR+SE) - 0{,}012(TR+SE)^2 - C$, com variação das constantes para ambos os sexos e idades. Foram utilizadas as constantes por sexo e idade para o cálculo do %G e respectivos pontos de cortes, sugeridas por (PIRES-NETO; PETROSKI, 1996).

Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIT, obedecendo a Resolução 466/12, sob o número 2.513.285.

RESULTADOS

Analisando os resultados de idade, IMC, percentual de gordura, flexibilidade, resistência abdominal e VO_2máx., observa-se pouca variação entre sexos, a não ser quanto ao nível de capacidade cardiorrespiratória, quando os estudantes do sexo masculino apresentam valor 22,50% maior que do feminino. Também não há diferença que mereça destaque no desvio padrão do conjunto de medidas apresentadas na Tabela 1, a não ser quanto ao percentual de unidades amostrais por sexo, com número bastante maior de mulheres.

Tabela 1 – Principais características antropométricas e testes motores do grupo estudado – Senhor do Bonfim, 2022

Variável com média e desvio padrão	Sexo	
	Feminino	Masculino
Idade	17,5 ± 0,9	17,5 ± 0,9
Índice de massa corpórea	21,4 ± 3,4	21,8 ± 4,8
Percentual de gordura	28,5 ± 6,2	20,7 ± 7,4
Flexibilidade (sentar e alcançar)	34,7 ± 8,7	35,4 ± 10,4
Resistência abdominal	22,5 ± 7,8	29,6 ± 10,8
Capacidade cardiorrespiratória – VO_2máx	31,2 ± 4,9	39,2 ± 8,0

A tabela 2 apresenta a distribuição e classificação da composição corporal, categorizada entre "saudável" e "risco à saúde" do grupo estudado, através do IMC, sendo que há uma ocorrência dispari na classificação das variáveis de IMC e percentual do grupo estudado. Enquanto a classificação por meio do IMC, a maioria dos participantes foi considerada "saudável", a classificação por meio da estimativa do % de gordura, a classificação "saudável", aparece apenas para o sexo masculino. Este resulta, corrobora sobre a recomendação do uso do IMC, podendo haver subestimação significativa da prevalência do sobrepeso/obesidade (SHAH e BRAVERMAN, 2012).

Tabela 2 – Principais características da composição corporal do grupo estudado – Senhor do Bonfim, 2022

Variável da composição corporal	Sexo

	Feminino		Masculino	
	Saudável	Risco à saúde	Saudável	Risco à saúde
Índice de massa corpórea	61,8%	38,2%	65,0%	35,0%
Percentual de gordura	22,8%	77,2%	61,3%	38,7%

Para as análises do desempenho acadêmico geral, tabela 3, foi utilizada a média aritmética do somatório das três do conhecimento, sendo considerado satisfatório a nota ≥ 60,0. Observou-se que o grupo estudado, diferenciou-se com maior valor, quando comparado com a área humanas.

Tabela 3 – Desempenho acadêmico entre as áreas do conhecimento do grupo estudado – Senhor do Bonfim, 2022

Áreas do conhecimento com média e desvio padrão	Sexo	
	Feminino	Masculino
Linguagem e códigos	79,1 ± 9,2	78,5 ± 9,4
Ciências da natureza	76,5 ± 8,3	76,3 ± 8,0
Humanas	80,6 ± 8,7	94,8 ± 9,2

Os resultados da tabela 4, não houve correlações significativas entre o desempenho acadêmico e o nível capacidade cardiorrespiratória. Mas quando analisada a correlação entre as áreas de conhecimento do grupo estudado, observou-se correlações significativas, indicando que possivelmente em detrimento ao período de pandemia da COVID-19, face todas medidas de enfrentamento do vírus, um padrão entre as notas. Isso pode ser considerado como uma metodologia alternativa de avaliação dos estudantes.

Tabela 4 – Principais características antropométricas e testes motores do grupo estudado – Senhor do Bonfim, 2022

Variáveis	Correlação	Significância	Intervalo de Confiança

				Inferior	Superior
$VO_{2máx.}$	Línguas-Códig	-0,004	0,948	-0,138	0,129
$VO_{2máx.}$	Ciência-Nature	0,000	0,995	-0,133	0,134
$VO_{2máx}$	Humanas	0,009	0,893	-0,124	0,143
Línguas-Códig	Ciência-Nature	0,849	<0,001	0,807	0,883
Línguas-Códig	Humanas	0,891	<0,001	0,860	0,916
Ciência-Nature	Humanas	0,781	<0,001	0,722	0,828

De forma geral, os resultados no IF Baiano/*Campus* Senhor do Bonfim traduzem a situação atual dos adolescentes brasileiros, com o sexo masculino se aproximando bastante do perfil antes mais afeto ao sexo feminino: diminuição significativa da capacidade cardiorrespiratória e tendência da padronização de métodos avaliativos para o desempenho acadêmico.

REFERÊNCIAS

ADELANTADO-RENAU, M. et al. The effect of sleep quality on academic performance is mediated by Internet use time: DADOS study. **Jornal de Pediatria**, v. 95, n. 4, p. 410–418, 1 jul. 2019.

AURINI, J.; DAVIES, S. COVID-19 school closures and educational achievement gaps in Canada: Lessons from Ontario summer learning research. **Canadian Review of Sociology**, v. 58, n. 2, p. 165–185, 2021.

COHEN, J. F. W. et al. Universal school meals and associations with student participation, attendance, academic performance, diet quality, food security, and body mass index: A systematic review. **Nutrients**, v. 13, n. 3, p. 1–41, 2021.

COLE, T. J.; LOBSTEIN, T. Extended international (IOTF) body mass index cut-offs for thinness, overweight and obesity. **Pediatric Obesity**, v. 7, n. 4, p. 284–294, 2012.

COOPER INSTITUTE FOR AEROBICS RESEARCH, Fitnessgram®, Manual de aplicação de testes. Faculdade de Motricidade Humana, FMH edições, Lisboa. 3ª Edição. 2018.

DE MELO CASTRO, A. M. F.; BUENO, J. M. H.; PEIXOTO, E. M. Socioemotional and cognitive skills: Its relation to school performance in elementary school. **Paideia**, v. 31, 2021.

DUARTE, M. DE F. DA S.; DUARTE, C. R. Validade do teste aeróbico de corrida de vai-e-vem de 20 metros. **Rev Bras Ciên e Mov**, v. 9, n. 3, p. 7–14, 2001.

ENGZELL, P.; FREY, A.; VERHAGEN, M. D. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 118, n. 17, 2021.

FERNANDES, L. M. et al. Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Temas em Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 215–228, 2018.

HORN, Â. M.; DA SILVA, K. A.; PATIAS, N. D. School Performance and Symptoms of Depression, Anxiety, and Stress in Adolescents. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 37, 2021.

LÉGER, L A. et al. The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. **Journal of Sport Sciences**, v. 6, p. 93–101, 1988.

LIMA, J. O. **Saúde dos adolescentes de uma instituição de ensino médio do estado da Bahia**, Brasil / Tese (Doutorado em Saúde e Ambiente) - Universidade Tiradentes (UNIT), 2019.

LOHMAN, T. Advances in Body Composition Assessment: current Issues in Exercise Science. Monograph ed. [s.l.] Illinois: **Human Kinetics Publishers**, 1992.

MANUEL PRIETO, J. et al. Social anxiety and academic performance during COVID-19 in schoolchildren. **PloS one**, v. 18, n. 1, p. e0280194, 2023.

MEREDITH, M. D.; WELK, G. J. Fitnessgram®/Activitygram®. Test Administration / ActivityGram, n. 13: 978-0-7360-9992-9, p. 1–152, 2013.

OLIVA, M. I. G. et al. Sense of coherence and factors associated with school performance of adolescents. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 24, n. 8, p. 3057–3066, 1 ago. 2019.

PIRES-NETO, C.; PETROSKI, E. **Assuntos sobre equações da gordura corporal relacionados a crianças e jovens**. Santa Maria: Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física. Imprensa Universitária UFSM, 1996.

REZENDE, B. A.; LEMOS, S. M. A.; DE MEDEIROS, A. M. Quality of life and health self-perception in children with poor school performance. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 35, n. 4, p. 415–421, 1 out. 2017.

ROSA, A. R.; FERNANDES, G. N. A.; LEMOS, S. M. A. Desempenho escolar e comportamentos sociais em adolescentes. **Audiology - Communication Research**, v. 25, 2020.

SAULLE, R. et al. School closures and mental health, wellbeing and health behaviours among children and adolescents during the second COVID-19 wave: a systematic review of the literature. **Epidemiologia e Prevenzione**, v. 46, n. 5–6, p. 333–352, 2022.

SILVA, R. M. C. E. et al. Family resources and school performance: an analysis of associated factors in middle school adolescents. **CoDAS**, v. 34, n. 2, 5 jan. 2022.

SHAH NR, BRAVERMAN ER. Measuring adiposity in patients: the utility of body mass index (BMI), percent body fat, and leptin. **PLoS One**; 7:e33308. 2012.

WU, S.; XIU, X.; QIAN, Q. Associations between Dietary Patterns and Physical Activity with Physical Fitness among Adolescents in Shandong Province, China: A Cross-Sectional Study. **Nutrients**, v. 15, n. 6, p. 1425, 2023.

DISCURSOS PRESENTES NO GUIA DE ATIVIDADE FÍSICA PARA A POPULAÇÃO BRASILEIRA: UMA COSTURA ENTRE FOUCAULT E BAUMAN[1]

DISCOURSES PRESENT IN THE PHYSICAL ACTIVITY GUIDE FOR THE BRAZILIAN POPULATION: A SEAM BETWEEN FOUCAULT AND BAUMAN

DISCURSOS PRESENTES EN LA GUÍA DE ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA POBLACIÓN BRASILEÑA: UN FILÓN ENTRE FOUCAULT Y BAUMAN

Suzy Chrystine Vasques Guedes
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Wania Ribeiro Fernandes
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
João Luiz da Costa Barros
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Victor José Machado de Oliveira
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

INTRODUÇÃO

O primeiro Guia de Atividade Física para a População Brasileira (doravante, Guia) consiste em um documento oficial do Ministério da Saúde, contendo recomendações elaboradas por especialistas na área com vistas ao aumento dos níveis de atividade física da população (BRASIL, 2021). Para uma circulação ampla, universal e inclusiva, o Guia foi escrito em linguagem simples (menos técnica) e em várias versões distintas, quais sejam: digital, em espanhol, em inglês, em braile e em *audiobook*.

O guia se estrutura em oito capítulos contemplando um ciclo da vida e/ou grupos específicos. Dentre esses capítulos, chamou nossa atenção o Capítulo 6 dedicado à Educação Física (EF) escolar. Isso porque, embora exista menções à EF escolar em outros guias

[1] Esse trabalho recebeu apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

(internacionais), o Guia brasileiro é o primeiro a incluir, efetivamente, um capítulo exclusivamente destinado ao componente curricular em comento.

Essa constatação engendrou o presente estudo, realizado como pesquisa de mestrado, cujo foco se ateve aos discursos presentes no Guia. Nos pautando nos dizeres foucaultianos de que um texto vai além daquilo que nele se representa, esboçamos uma análise discursiva de inspiração foucaultiana (inclusive, a partir de conceitos como o de biopolítica) que, ao mesmo tempo esteve acompanhado das ilações da sociologia baumaniana (de sua leitura da modernidade líquida).

Neste texto, buscamos evidenciar as costuras entre as proposições de Foucault e Bauman, a fim de investigar como as relações de poder exercidas hodiernamente se manifestam nas páginas do Guia, mais especificamente, no que diz respeito às suas influências e repercussões no contexto educacional. Com isso, buscamos entender quais as motivações que permeiam o Guia, qual o contexto histórico-social e político onde se insere e a que interesses atende.

ABRINDO A CAIXA DE FERRAMENTAS

Conforme relatado anteriormente, optamos por promover uma aproximação entre Bauman e Foucault para fomentar as reflexões e inferências deste estudo. Assim, compreendemos (metodologicamente) esses usos como uma caixa de ferramentas da qual utilizaremos seus recursos para promover uma costura entre os dois teóricos, permeando nossa inspiração foucaultiana de uma análise de discurso.

De Bauman (1999; 2001; 2007), procuramos incorporar suas análises a respeito das transformações dos tempos-espaços, os eventos ocorridos na sociedade contemporânea e seus impactos nas “formas de ser” dos indivíduos e das instituições, nas manifestações culturais, políticas, econômicas, educacionais, trabalhistas e interpessoais. Ao discorrer sobre como as sociedades reagem aos eventos que lhe sobrevêm, ele entendeu o “nosso tempo” não como uma nova era, mas como uma continuidade da modernidade.

Utilizando-se de metáforas, Bauman (1999; 2001; 2007) aludiu às similaridades encontradas entre as transformações sociais e as propriedades apresentadas pelos elementos

sólidos e líquidos, assim cunhando os termos modernidade sólida e líquida. O primeiro deles, faz associação à rigidez e à estabilidade dos sólidos, constatada a partir dos eventos que circundam a evolução dos processos industriais, enquanto o segundo, está relacionado ao advento da globalização, quando as relações passam a ser marcadas pela instabilidade e pela flexibilidade, características dos líquidos.

Consequentemente, a constituição das identidades é distinta na modernidade sólida e líquida e manifestam-se de acordo com os contextos histórico-sociais e políticos em que estão inseridos. Se em tempos de modernidade sólida, a identidade encontrava-se mais centralizada em uma ética do trabalho, em tempos de modernidade líquida, essa identidade emerge da estética do consumo, cujas ações estão diluídas nas indicações privadas dos conselheiros. Se antes, os ditames de ser e estar eram instituídos por legisladores (representantes do Estado-Nação), em busca da manutenção de um projeto social de ordenamento do mundo, hodiernamente são os conselheiros (sejam especialistas ou não) que são consultados (privadamente) para direcionar o processo decisório das pessoas (BAUMAN, 2001; 2007).

Aqui, começamos a costurar as reflexões baumanianas acerca da construção identitária das pessoas nas sociedades modernas e as ponderações foucaultianas das relações de poder e a regulação social, justificando-se o alinhavo teórico-reflexivo entre esses dois autores. Com isso, torna-se assertivo proceder com essa análise à luz de noções foucaultianas de biopolítica e biopoder, a fim de investigar como os sistemas de poder dos tempos moderno-líquidos inserem seus "tentáculos" na dobra educação e saúde e os discursos que deles provêm.

Inicialmente, é preciso apresentar a noção de discurso que, para Foucault (1969, p. 43), é "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa". Ou seja, é um conjunto heterogêneo de formações históricas, sociais, econômicas, políticas, geográficas ou linguísticas que se apresentam em um determinado momento ou contexto e que ditam os rumos do corpo social que nele se insere.

Para Foucault (1969), cada sociedade tem seu modo de pensar dirigido por uma variedade de discursos que formam regimes de verdade, cujos valores se entremeiam nas

relações que se estabelecem em suas atividades sociais e disciplinares, por meio de técnicas e procedimentos validados por aqueles que têm a prerrogativa de dizer o que funciona ou não, como verdadeiro. Logo, pode-se afirmar que o discurso emerge como o recurso "responsável" pela concretização dos interesses de um dado poder, que a sociedade induz e reproduz, a partir de enunciados tidos como verdadeiros (FOUCAULT, 2021).

Nas palavras de Foucault (2010, p. 30): "não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder". Isso significa que existe uma relação entre o poder que se expressa em uma sociedade e os discursos que nela circulam, em que um não existe sem o outro e ambos se legitimam mutuamente enquanto mecanismos de regulação da sociedade.

Logo, a palavra não circula de qualquer forma, em qualquer lugar, nem pode ser enunciada por todo e qualquer sujeito, livremente, em qualquer ocasião. Existe uma força que direciona a produção dos discursos que serão veiculados em uma sociedade e, consequentemente, os mecanismos e instrumentos empregados no controle e regulação desse processo. Por sua vez, quando esses instrumentos, mecanismos e discursos se reúnem em resposta a uma "emergência", tem-se o que Foucault (2008) chamou de dispositivo.

Para isso, é necessário criar e implementar estratégias que operem diretamente no âmbito somático e biológico dos indivíduos, em uma interpretação própria que Foucault (2008) concedeu ao termo biopolítica. Por meio de tecnologias e estratégias de governo, o corpo passa a ser "adestrado" para servir de forma eficaz à lógica de mercado e na integração em sistemas de controle eficazes e econômicos, sob o conformismo de uma voluntária servidão, que ele chamou de *homo oeconomicus.*

Tem-se, com isso, que as políticas públicas que são criadas não acontecem de forma aleatória. São estratégias de governo que têm por objetivo regular o estilo de vida de uma população, de modo que o poder continue sendo exercido e com o menor custo possível. E o Guia, enquanto produto de uma política pública em saúde, não se distancia desse contexto, evidenciando a necessidade de analisarmos os discursos nele presentes.

COSTURAS ENTRE FOUCAULT E BAUMAN: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DO GUIA

Nas análises, foi possível perceber o Guia como um *dispositivo-conselheiro* (neologismo criado a partir da costura Bauman e Foucault), reunindo, simultaneamente, uma série de elementos heterogêneos em prol da instituição de uma política para a vida que o configuram como um dispositivo, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma espécie de conselheiro.

Em suas palavras: "O Guia de Atividade Física para a População Brasileira traz as primeiras recomendações e informações do Ministério da Saúde sobre atividade física para que a população tenha uma vida ativa, promovendo a saúde e a melhoria da qualidade de vida" (BRASIL, 2021, p. 5). Verifica-se um discurso que expressa uma autoridade que é inerente aos órgãos públicos que, em uma leitura foucaultiana, baseado nos regimes de verdade cujos constructos indicam que a atividade física promove a saúde e a melhoria da qualidade de vida da população, compele os indivíduos a "segui-lo". Além disso, a chancela do Ministério da Saúde indica uma credibilidade e uma cientificidade que confere ao Guia o caráter de uma espécie de "conselheiro especializado".

O Guia é baseado em evidências científicas, em legislação, em saberes e poderes, em discursos e políticas que o instituem como um dispositivo, bem como a articulação de entidades e instituições, unidos pelo objetivo comum de "aumentar os níveis de atividade física da população brasileira". Porém, mais que isso, pode-se afirmar que algo que parece unir todos esses elementos heterogêneos é a redução dos gastos com os tratamentos conferidos às doenças relacionadas ao sedentarismo, que convergem para a instituição de um *homo oeconomicus* e da privatização do cuidado de si.

Dentre as recomendações citamos as seguintes: 1) "Incentivem a criança e o jovem a explorar as atividades aprendidas nas aulas de educação física, **para além da escola, com foco em uma atitude saudável ao longo da vida**" (BRASIL, 2021, p. 37, grifos nossos); 2) "Quanto mais cedo a atividade física é incentivada e se torna um hábito na sua vida, maiores os benefícios para sua saúde" (BRASIL, 2021, p. 5); 3) As capacidades físicas ajudam você a

controlar o seu peso, manter os seus músculos fortes, seu coração saudável, melhorar suas atividades do dia a dia e **prevenir doenças** (BRASIL, 2021, p. 9, grifos nossos).

Apesar de trazer recomendações que mais se assemelham a conselhos especializados, que o sujeito pode ou não seguir, no fim das contas, o Guia efetivamente institui duas possibilidades ao sujeito: 1) seguir as recomendações para fazer jus a uma "vida ativa e mais saudável"; e 2) não seguir as recomendações e ter uma "vida sedentária, com todas as implicações e encargos que isso significa". Ou seja, transfere-se ao sujeito a responsabilidade pela sua própria saúde, saindo da esfera pública e invadindo a esfera privada.

Entende-se, assim, que a ideia é que o sujeito seja responsável pela sua própria saúde, visto que o Estado já fez sua parte com a publicação de um Guia para orientar a população, o que pode se associar a uma desobrigação dele de conferir recursos que mudem as condições concretas de vida para que as pessoas tenham condições de fato para escolherem se associar à alguma prática de atividade física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas análises coadunam com a consideração de que há uma biopolítica em andamento, diluída nas recomendações destinadas ao âmbito educacional, através das aulas de EF. Trazendo recomendações que incentivam o indivíduo a ser mais ativo fora das dependências da escola e a praticar atividade física a qualquer tempo, o Guia busca regular o estilo de vida de uma população, começando pela educação.

Nesses moldes, identificarmos a presença de dois discursos preponderantes na interface saúde-educação que se manifestam no capítulo analisado: 1) a constituição de um *homo oeconomicus*; 2) a privatização do cuidado de si. Esses discursos, ainda pendem para uma perspectiva centrada nos fatores de risco e no estilo de vida (mesmo que vejamos alguns elementos focados na produção e promoção da saúde).

Esse estudo apontou que é necessário, agora, verificarmos os "usos práticos" do Guia e como ele vai se ramificando nos contextos de prática cotidiana dos serviços, seja na educação ou na saúde.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira [recurso eletrônico]** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

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

FOUCAULT. M. **O Nascimento da biopolítica**: Curso no Collège de France (1978-1979) São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

E AS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

WHAT ABOUT INTEGRATIVE AND COMPLEMENTARY PRACTICES IN HEALTH IN PHYSICAL EDUCATION TRAINING?

¿QUÉ HAY DE LAS PRÁCTICAS INTEGRADORAS Y COMPLEMENTARIAS EN SALUD EN LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA?

Ameliane da Conceição Reubens Leonidio
Instituto Federal de Pernambuco
Talita Grazielle Pires de Carvalho
Prefeitura da Cidade do Recife
Ana Raquel dos Santos Mendes
Universidade de Pernambuco

INTRODUÇÃO

As singularidades das necessidades de atenção à saúde que chegam ao SUS e a presença de teorias críticas em programas de pós-graduação que estabelecem relações entre 'Educação Física' e 'Saúde Coletiva' vêm provocando tensões nesse encontro, no qual há uma evidente disputa entre o biológico e o social (NOGUEIRA; BOSI, 2017). Podemos considerar que o encontro 'Educação Física-Saúde Coletiva' compõe um plano interpenetrado por linhas de força, no qual ocorrem fluxos de intensidade do desejo. Para o entendimento desses fluxos, utilizamos o referencial de Deleuze e Parnet (1998), que nos apresentam três tipos de linhas que operam no campo social: molares, de segmentaridade dura; moleculares, de segmentaridade flexível; e de fuga, linhas de maior declive. Essas linhas irão compor territórios[1].

Considerando a formação em Educação Física, ao identificarmos a defasagem de conteúdos da Saúde Coletiva; disputas epistemológicas entre o biológico e o social; predomínio

[1] Território, aqui, pode ser entendido como territórios existenciais que, para Rolnik (2006), são referenciais que formam sentidos e identidades, singularidades que operam no mundo.

ISSN: 2175-5930

da Epidemiologia; disciplinas pouco articuladas entre si; carga horária limitada sobre Saúde Coletiva; e pouco diálogo com o SUS (PASQUIM, 2010; NOGUEIRA; BOSI, 2017; LOCH; RECH; COSTA, 2020; BARBONI; CARVALHO; SOUZA, 2021), parece haver uma sobreposição das linhas molares. Essa configuração territorial permanece mesmo após a publicação da Resolução nº 6/2018 (BRASIL, 2018), que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação em Educação Física, aproximando o eixo "saúde" à Saúde Coletiva.

Tal documento não cita as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS), que são sistemas médicos complexos e recursos terapêuticos que "buscam estimular mecanismos naturais de prevenção de agravos e recuperação da saúde por meio de tecnologias eficazes e seguras com ênfase na escuta acolhedora, no desenvolvimento do vínculo terapêutico e na integração do ser humano com o meio ambiente e sociedade" (BRASIL, 2006, p. 01). A ausência das PICS no referido documento, nos provoca à reflexão: como estamos entendendo e lidando com o processo saúde-doença na formação? Este estudo teve como objetivo acompanhar os movimentos das linhas de força na formação em Educação Física, tendo como foco as PICS, a fim de provocar reflexões.

MÉTODO

Lançamos-nos aqui numa proposição cartográfica, a partir da esquizoanálise, na qual o pesquisador "constrói analisadores, evidenciando processo e produção histórica das instituições, desnaturalizando-as" (BARROS; BARROS, 2013, p. 376). A esquizoanálise, proposta por Deleuze e Guattari (1997), destaca um plano de imanência sob o qual ocorrem os fluxos de intensidade do desejo.

É um método para acompanhamento de processos e apontamento de linhas de força em territórios existenciais, compostos por fluxos semióticos. A esquizoanálise requer um olhar vibrátil (ROLNIK, 2006) sobre um emaranhado composto pelos três tipos de linhas que nos segmentam e definem estratos da vida. Assim, há como se perceber abertura para a multiplicidade, desterritorialização, potência criativa, mas também a manutenção do instituído (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Utilizamos a esquizoanálise para o estudo dos fluxos de intensidade das linhas, que perpassam a formação em Educação Física no encontro com as PICS, vislumbrando como é criada/reproduzida determinada realidade, a partir das conexões que se estabelecem do desejo produtivo, invenção, agenciamentos e implicação do pesquisador (ROMAGNOLI, 2014).

Para a produção dos dados, tateamos materiais de domínio público, disponibilizados em sites institucionais: Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e dos currículos lattes de pesquisadores cadastrados. Também realizamos entrevista semiestruturada como um egresso da Residência Multiprofissional em Práticas Integrativas e Complementares em Saúde da Cidade de São Paulo.

Essa pesquisa foi aceita pelo Comitê de Ética da Fundação de Hemoterapia de Pernambuco - HEMOPE, sob o parecer 5.027.689 e CAAE 50802421.4.0000.5195 e atendeu todos os requisitos da Portaria 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, para pesquisas científicas com seres humanos.

EDUCAÇÃO FÍSICA E PICS: APONTAMENTOS SOBRE O TERRITÓRIO INSTITUÍDO NA FORMAÇÃO

Coldebella; Lorenzetto; Coldebella (2004) versam sobre a aproximação entre Educação Física e Práticas Integrativas[2] na grade curricular dos cursos superiores. No entanto, as PICS vêm compondo saberes “nômades”, minoritários há algum tempo na Educação Física, em imanência com os saberes “sedentários”, como podemos citar o esporte ou a ginástica.

Para Deleuze e Guattari (1997), o nômade é movido pelos afetos, ignorando regras transcendentes. Não se espera chegar a um lugar, mas a lugares diferentes, tendo em vista a multiplicidade. O sedentário é o instituído, duro, conservador, definido por linhas retas, como se houvesse uma única possibilidade de movimentação. Liga-se a um ponto. No movimento das linhas de força da formação em Educação Física, as linhas molares conservam os saberes, preservam a ideia de cientificidade, em busca da legitimação do território. Nas linhas moleculares que tangenciam esse território estão, entre outros saberes, as PICS.

[2] Os autores utilizam o termo “Práticas Corporais Alternativas” (PCA).

É comum na atualidade identificarmos elementos de PICS em cenários mais diversos que se relacionam com a Educação Física, como academias de musculação e clubes de treinamento esportivo. No entanto, de acordo com Barboni e Carvalho (2021), tratando-se de ensino na formação, de 172 grades curriculares dos cursos de graduação em Educação Física que analisaram, apenas 52 disciplinas em PICS foram encontradas.

Pensando na pesquisa e na extensão, a tríade da formação superior juntamente com o ensino, dados de um mapeamento realizado por nós nos meses de abril e maio de 2022, no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, revelaram que dentre 139 grupos de pesquisa de Educação Física que se vinculavam à saúde, apenas 1 (um) trazia em sua descrição o tema das PICS, ainda denominando-as de Práticas Alternativas. Tateando de modo minucioso os currículos *lattes* dos pesquisadores cadastrados em linhas de pesquisa de todos os grupos vinculados à saúde, foi possível identificar pesquisadores que já haviam publicado material científico sobre PICS. Porém, havia uma maior intensidade de estudos que utilizam alguma PICS como *objeto* de investigação.

Essa perspectiva de pesquisa sobre as PICS - e não com as PICS - é bem marcante na Educação Física, o que pode sugerir um assujeitamento aos saberes hegemônicos, uma colonização dos saberes. Neste sentido, embora a multiplicidade seja interessante na perspectiva rizomática, é importante estarmos atentos às sobreposições.

Ainda analisando os currículos *lattes* dos pesquisadores, quando consideramos os projetos de extensão que envolviam alguma temática relacionada às PICS, percebemos uma aproximação maior, o que sugere que a extensão universitária possa ser um eixo da formação universitária com maior intensidade de linhas de força moleculares.

ESPECIALIZAÇÕES, RESIDÊNCIAS MULTIPROFISSIONAIS E EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO LINHAS DE FUGA?

As linhas de fuga são linhas de corte (DELEUZE; PARNET, 1998), algo que transpassa e transforma um trritório, desterritorializando-o (DELEUZE; GUATTARI, 1997). As linhas de fuga são sutis, mas potentes. Muitos desses encontros ocorrem na pós-graduação, geralmente intermediados por cursos disponibilizados por instituições privadas, que transmitem os saberes

das PICS distanciados do SUS (TESSER; SOUSA; NASCIMENTO, 2018). Em se tratando de Instituições de Ensino Superior públicas, a Universidade de Campinas (UNICAMP) foi uma das pioneiras em oferecer um curso de especialização sobre PICS, envolvendo diversas práticas. Contudo, o curso de pós-graduação não é gratuito.

Com o mapa aberto, buscamos por outras linhas de fuga e vislumbramos o modelo padrão de excelência da pós-graduação, que opera na lógica do ensino-serviço no SUS, os Programas de Residências Multiprofissionais em Saúde. Para Nascimento *et al*. (2018), ainda é reduzida a presença das PICS nos Programas de Residência. No entanto, na Cidade de São Paulo, em 2016, foi criada a primeira Residência Multiprofissional em Práticas Integrativas e Complementares do Brasil. A primeira versão desse programa ofertou 15 vagas, mas a Educação Física só entrou como uma das categorias da referida residência no ano seguinte, pois, assim como a biologia, não constava nos programas da Comissão de Residências Multiprofissionais de São Paulo.

Pudemos dialogar com uma pessoa egressa de tal programa, profissional de Educação Física. Para a mesma, a residência serviu como uma abertura para o SUS, para o cuidado, embora as dificuldades tenham sido grande:

> Eu não conhecia as PICS durante a graduação, o que eu tinha acesso é que tinha colegas que faziam algumas práticas, eu lembro que tinha colegas da minha turma mesmo e da escola [...]. Na verdade, eu não sabia o que era, vim descobrir com a residência [...] [A residência impactou] na atuação na saúde, na saúde pública, antes eu até conhecia, mas agora é mais uma militância mesmo, tanto que agora eu tô no mestrado com pesquisa e atuação com a residência [...] (EGRESSO).

A residência, de tal modo, parece ser potente para provocar movimentos de desterritorialização e reterritorialização, que para Deleuze e Guattari (1997), são os movimentos de linha de fuga, com abandono e construção de novos territórios, respectivamente. Para além das especializações, outros encontros entre PICS e Educação Física vêm ocorrendo na própria Rede de Atenção à Saúde, quando profissionais são convocados a ampliarem suas ferramentas para atender às necessidades da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação em Educação Física para atuação na Saúde Coletiva na graduação ainda é incipiente, sobretudo em se tratando das PICS, quando parece haver um conservadorismo dos saberes já instituídos, sobretudo tratando-se deensino e pesquisa. Esta última ainda corre o risco de desprezar os saberes inerentes às PICS, associado ao tecnicismo e ao modelo biomédico. A extensão universitária parece ser o eixo da formação mais aberto ao instituinte, considerando a difusão das PICS em sua integralidade de saber-fazer.

Como linhas mais maleáveis e flexíveis, destacam-se as especializações, Residências Multiprofissionais e processos de Educação Permanente. Embora as residências se apresentem como uma possibilidade bastante expressiva para as aproximações da Educação Física e PICS, especialmente no sentido político. É no encontro com o SUS que emerge a necessidade dos processos formativos, as necessidades em saúde convidam os profissionais a revisitar e ampliar suas práticas.

REFERÊNCIAS

BARBONI, Viviana Graziela de Almeida Vasconcelos; CARVALHO, Yara Maria de. Práticas Integrativas e Complementares em saúde na formação em Educação Física: avanços, desafios, velhos e novos embates. **Saúde e Sociedade**, v.30, n.3, e200872, 2021.

BARBONI, Viviana Graziela de Almeida Vasconcelos; CARVALHO, Yara Maria de; SOUZA, Vagner Herculano de. A formação em Saúde Coletiva nos currículos de Educação Física: um retrato atual. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 27, p. e27065, 2021.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 373-390, ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS** - PNPIC-SUS. Brasília, Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 48.

COLDEBELLA, Auria de Oliveira Carneiro; LORENZETTO, Luiz Alberto; COLDEBELLA, Arlei. Práticas Corporais alternativas: formação em Educação Física. **Motriz**, v.10, n.2, p.111-122, mai./ago. 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 5, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998, p. 93 – 170.

LOCH, Mathias Roberto; RECH, Cassiano Ricardo; COSTA, Filipe Ferreira da. A urgência da Saúde Coletiva na formação em Educação Física: lições com o COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**, v. 25, n. 9, p. 3511-3516, 2020.

NASCIMENTO, Marilene Cabral do *et al*. Formação em Práticas Integrativas e Complementares em Saúde: desafios para as universidades públicas. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**, v. 16, n. 2, 2018.

NOGUEIRA, Júlia Aparecida Devidé; BOSI, Maria Lúcia Magalhães. Saúde Coletiva e Educação Física: distanciamentos e interfaces. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. v. 22, n. 6, p. 1913-1922, 2017.

PASQUIM, Heitor Martins. A saúde coletiva nos cursos de graduação em Educação

Física. **Saúde e Sociedade [online]**. v. 19, n. 1, pp. 193-200, 2010.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**. Porto Alegre. Ed. UFRGS, 2006.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte , v. 26, n. 1, p. 44-52, abr. 2014.

TESSER, Charles Dalcanale; SOUSA, Islandia Maria Carvalho de; NASCIMENTO, Marilene Cabral do. Práticas Integrativas e Complementares na Atenção Primária à Saúde brasileira. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. spe1, p. 174-188, set. 2018.

EDUCAÇÃO FÍSICA E TECNOLOGIAS EM SAÚDE NA ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE

PYSICAL EDUCATION AND HEALTH TECHNOLOGIES IN PRIMARY HEALTH CARE

EDUCACIÓN FÍSICA Y TECNOLOGÍAS DE LA SALUD em LA ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD

André Luis Façanha da Silva
Universidade Regional do Cariri (URCA)
Ueberson Ribeiro Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Ivan Marcelo Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Esse texto tem como objetivo analisar como o Profissional de Educação Física (PEF) do Núcleo de Atenção à Saúde da Família (NASF) desenvolve seu trabalho na cidade de Vitória/ES, bem como compreender quais saberes e conhecimentos são exigidos desses profissionais para atuarem no cuidado à saúde no território (SILVA, 2022), a partir dos usos e apropriações das tecnologias em saúde nos atendimentos realizados junto aos usuários.

Compreender como o trabalho do PEF é desenvolvido na Atenção Básica à Saúde (ABS) em arranjos de equipes multiprofissionais em saúde em diferentes territórios de saúde de uma capital se configura, portanto, como um dispositivo necessário e emergente na busca de tecer as configurações do trabalho vivo em ato, que haverá sempre disputas e tensões que são sempre imprevisíveis e parcialmente singulares, as quais remetem a um conjunto de valores que questionam o processo de trabalho (MERHY, 2014).

Nesse sentido, o debate de valores gira em torno da gestão do trabalho e do cuidado que acontecem na atividade, conforme os interesses, os saberes e os poderes produzidos em ato na atividade, a partir dos diferentes arranjos de encontro em que os/as PEF do NASF envolvem-se com outros profissionais de saúde, gestores e usuários na cidade de Vitória/ES.

ISSN: 2175-5930

Para alcançar o objetivo anunciado optamos por focar nossas análises em torno de um dos eixos interpretativos elaborados a partir da pesquisa de campo. Dessa forma, enfocaremos o eixo "Produção tecnológica do trabalho em saúde do/a PEF nos encontros com os usuários", por entendermos que os encontros singulares entre os/as PEF e usuários são agenciados com tecnologias leve, leve-duras e duras (MERHY, 2014).

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A empiria deste estudo ocorreu no ano de 2019, entre os meses de fevereiro e dezembro, com uso das técnicas de observação participante, diário de campo e entrevista coletiva. A opção qualitativa por essas técnicas teve como fundamento o empenho em conhecer os processos de trabalho dos/as PEF na ESF.

Em relação aos participantes da pesquisa, optamos pelos PEF que atenderam aos seguintes critérios: I) inserido na ESF; II) teve acompanhamento em serviço pelo grupo condutor; III) atuava na equipe de NASF, no mínimo, há quatro anos e; IV) ser concursado efetivo do município de Vitória. A partir desses critérios, identificamos que o município dispõe de oito PEF do NASF, os quais todos foram convidados e aceitaram participar da pesquisa com adesão ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A observação participante auxiliou-nos a compreender a dinâmica da organização do serviço, estando o observador no cotidiano de trabalho dos PEF. O diário de campo foi utilizado para anotações das atividades, intervenções e participações do PEF junto ao NASF, EqSF, a rede socioassistencial e os usuários.

Após o mapeamento, optamos pela constituição de um Grupo Ampliado de Pesquisa (GAP) composto pelos participantes da pesquisa. O GAP foi a estratégia que utilizamos para analisarmos coletivamente os dados produzidos no mapeamento, descrito em formato de "cenas", bem como a inclusão de novas questões que remetiam ao trabalho do/a PEF do NASF na ESF. Foram realizados três encontros do GAP no miniauditório da UFES. Nesses encontros, o papel do pesquisador foi problematizar e estimular o debate a partir de cenas elaboradas diante do acompanhamento do trabalho cotidiano dos PEF nos territórios.

Os debates das cenas do trabalho dos PEF na ABS nos três GAP configuraram-se como um dispositivo terapêutico por meio da fala. As falas foram transcritas na íntegra e optamos pela utilização da letra "P" e numeração de um a oito para preservar o anonimato dos sujeitos.

Após o segundo GAP, acompanhamos por dois meses duas PEF em seus territórios de saúde utilizando-se da observação participante com uso do diário de campo. Em seguida, os diários de campo elaborados neste período foram entregues e apreciados por ambas as PEF e, na sequência, foi realizada uma entrevista remota pelo *Google Meet* para a confrontação dos dados com cada PEF escolhida.

Para a análise do material empírico, utilizamos a técnica de análise de conteúdo na modalidade do tipo análise temática (MINAYO, 2010). Realizamos leituras flutuantes e exaustivas na extensão do material empírico, pelas quais foi possível identificar as categorias da pesquisa. Neste texto, apresentamos uma das categorias construídas no estudo e que estão vinculadas as intervenções realizadas pelos/as PEF junto aos usuários. A categoria foi nomeada "Produção tecnológica do trabalho em saúde do/a PEF nos encontros com os usuários". Essa categoria analisa como os/as PEF do NASF lidam com a oferta de práticas assistenciais nos territórios de saúde da Cidade de Vitória/ES.

PRODUÇÃO TECNOLÓGICA DO TRABALHO EM SAÚDE DO/A PEF NOS ENCONTROS COM OS USUÁRIOS

Na Atenção Básica à Saúde da cidade de Vitória/ES, os 08 PEF do NASF apresentam semelhanças na sua organização e oferta de serviços à população adstrita dos seus respetivos territórios. Os atendimentos realizados aos usuários pela categoria da Educação Física geralmente são individuais no ambulatório e coletivos nos espaços como auditórios, praças, parques, corredores e estacionamentos da UBS que comportem aglomerados de pessoas.

As intervenções realizadas pelo profissional de Educação Física no NASF, em ato com os usuários, envolvem as práticas e saberes relacionados ao núcleo específico e outros que apresentam (in)diretamente uma estreita relação com a Educação Física e outros decorrentes de políticas e programas de saúde pública. Conforme o levantamento de dados, o Quadro 01 é uma síntese dos atendimentos que os 08 PEF NASF realizam com os usuários, sem a presença de

outro profissional de saúde. Essas atividades compõem a rotina diária dos serviços ofertados pelas UBS, uma vez que essa demanda é construída pelo profissional a partir do seu interesse e de sua autonomia em poder ofertar, atrelada ao modelo assistencial, que orienta de modo geral o próprio serviço, bem como pelo usuário e demais profissionais da ABS.

Quadro 01 – Atendimentos individual e coletivo aos usuários realizados pelos/as PEF do NASF na Atenção Básica à Saúde da cidade de Vitória/ES

Intervenção e procedimentos em saúde	Atividades
Atendimento coletivo Práticas Corporais e Atividade Física (PCAF)	Ginástica (alongamento/aquecimento, exercícios físicos localizados e relaxamento)
	Ginástica na cadeira
	Ginástica para gestantes
	Circuito funcional
	Voleibol adaptado
	Dança
	Caminhada orientada
Atendimento individual	Avaliação física
	Aconselhamento sobre práticas corporais e atividade física
	Entrevista individual para avaliação do tabagismo para as sessões de apoio terapêutico ao tabagista (GATT)
Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS)	Atendimento individual de auriculoterapia
	Manipulação e dispensação de produtos fitoterápicos e plantas medicinais
	Visita guiada ao jardim terapêutico sobre as plantas medicinais
	Oficinas de receitas fitoterápicas para grupos e instituições
	Distribuição de mudas de plantas medicinais e aromáticas para consumo ou plantio em domicilio

Fonte: dados coletados pelo pesquisador.

Observamos que as intervenções dos/as PEF do NASF apontam para uma atuação com práticas de saúde de núcleo que demarca sua identidade profissional; já as demais foram sendo apropriadas e ofertadas pelos PEF, devido à própria estruturação assistencial da ABS pela SEMUS ao longo de sua municipalização.

A primeira caixa de ferramentas utilizadas aqui pelos PEF do NASF corresponde às tecnologias duras, que são os objetos (materiais) que permitem o PEF manusear, como *smartphones* (lista de música), microfone, caixa de som, balança, computador, fita métrica, materiais didáticos (esportivos e de exercício físico), bem como os instrumentos utilizados nos atendimentos de auriculoterapia e fitoterapia (CECCIM; BILIBIO, 2007).

A segunda caixa de ferramentas corresponde aos conhecimentos estruturados relacionados ao objeto da Educação Física. Como exemplo, temos a metodologia das aulas de PCAF, com base na ginástica de condicionamento físico, a qual tem ênfase no conceito de exercício físico. Ademais, a avaliação física segue os protocolos e paramentos métricos e matemáticos sobre o corpo "físico", as informações sobre o risco da inatividade física, do comportamento sedentário e da alimentação saudável. Até mesmo as abordagens comportamentalistas utilizadas na avaliação clínica para o GATT são orientadas pelos conhecimentos da racionalidade epidemiológica do risco e da doença.

Merhy (2014), por sua vez, afirma que a produção de procedimentos que consomem tecnologias duras, acrescentando também as leve-duras, é reflexo do próprio modelo assistencial, o qual gera mais necessidade de produção de procedimento a ser consumido pelo usuário. Nesse sentido, o trabalho do/a PEF — orientado pela produção de procedimentos, o uso de instrumentos, protocolos, ferramentas e máquinas nos atendimentos coletivos e individuais — é repleto de saberes e práticas instituídas pelo setor da saúde, que alimenta uma organização voltada para as práticas de saúde da Educação Física e da saúde pública atrelada à lógica organizacional dos serviços na ABS (FRANCO; MERHY, 2013).

O trabalho em saúde, mesmo sendo instrumental — prescritivo e orientado pelo trabalho morto, estruturado antecipadamente — dar-se-á de forma singular por cada profissional de saúde, ou seja, o seu modo de produzir saúde apresenta sua dimensão leve e relacional, o que possibilita uma dada construção de relação com o usuário (FRANCO; MERHY, 2013). Nesse sentido, observamos algumas narrativas de atendimentos individuais que se aproximam da dimensão mais relacional entre o PEF e usuário.

> É avaliação física que acaba se transformando numa escuta! É avaliação física. E, às vezes nem sempre, a avaliação física acaba se tornando uma avaliação de escuta também, ou seja, é como se fosse ali o primeiro atendimento. É como

> se fosse o acolhimento também. Eu me sinto às vezes como também uma porta de entrada dessa pessoa ali naquele atendimento, para eu ofertar outros serviços da unidade. (Entrevista, P4).

> Você consegue, na verdade, com auriculoterapia, ampliar o horizonte de atendimento dessa pessoa, que é estratégia de saúde da família, pelo menos o que eu faço. E vou perguntando tudo sobre a vida dessa pessoa, porque eu quero saber de verdade como é que ela está. (P3, GAP, encontro 03)

As análises dessas falas relevam um atendimento mais ampliado, atencioso e receptivo pelos PEF ao usuário. Percebemos, também, que a avaliação física foi um meio e não um fim em si mesmo nesses atendimentos. De acordo com a fala acima, a auriculoterapia e o uso de perguntas (entrevista) conformaram-se como uma ferramenta no atendimento para uma abordagem em profundidade sobre a saúde do usuário.

Os encontros marcados para atendimento individual entre o PEF e usuário se aproximam da compreensão das relações intercessoras, descritas por Merhy (2014, p. 50) como "um produto que existe para os dois em ato e não tem existência sem o momento da relação do processo, e na qual os inter se colocam como instituintes na busca de novos processos, mesmo um em relação ao outro". Nesse sentido, as narrativas de P3 e P4 evidenciam que o uso de tecnologias leve-dura e dura são capturadas e mediadas por relações que extrapolam os atos prescritivos do saber-fazer já posto, mas que, ao escaparem dessa estrutura leve-dura, a dimensão leve dar-se-á de forma singular e única. Ou seja, o encontro entre o PEF e o usuário pode ser marcado pela confiança, segurança, apoio e escuta implicada com a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, observamos que o conjunto dos dados discutidos aqui sinaliza que a produção de saúde, realizada pelos/as PEF no encontro com os usuários, foi estruturada de forma macro e micro pelas tecnologias leve-dura e dura, com práticas de saúde tradicionais e corporativistas do núcleo da Educação Física (DAMICO; KNUTH, 2014) e do setor da saúde pública. Todavia, na "dureza" do conjunto dessa estrutura da organização dos atendimentos do PEF com usuário, observamos "fissuras" geradas pelas tecnologias leve em saúde, como a escuta, diálogo e o vínculo do PEF com o usuário, que é o instrumental do trabalho vivo que

ISSN: 2175-5930

estão juntos no processo de trabalho, mas ao mesmo tempo, o trabalho vivo exerce hegemonia no trabalho morto (FRANCO; MERHY, 2013).

REFERÊNCIAS

CECCIM, R. B.; BILIBIO, L. F. Singularidades da Educação Física na saúde: desafios à educação de seus profissionais e ao matriciamneto interprofissional. *In:* FRAGA, A. B.; WACHS, F. **Educação Física e Saúde Coletiva**. Políticas de Formação e Perspectivas de Intervenção. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2007.

DAMICO, J. G. S.; KNUTH, A. G. O des(encontro) das práticas corporais e atividade física: hibridizações e borramentos no campo da saúde. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 329- 350. 2014.

FRANCO, T. B; MERHY, E.E. **Trabalho, produção do cuidado e subjetividade em saúde.** Textos reunidos. São Paulo: Hucitec. 2013.

MERHY, E. E. **Saúde**: a cartografia do trabalho vivo. São Paulo: 4 ed. Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

SILVA, A. L. F. **TRABALHO DO/A PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO NASF NA ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES**. 2022. 292p. Tese (doutorado em Educação Física. Linha de pesquisa: Educação Física, Sociedade e Saúde) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2022.

ENUNCIAÇÕES DA SAÚDE EM BYUNG-CHUL HAN E TEMAS EMERGENTES PARA DEBATER FORÇAS DEMOCRÁTICAS NA SOCIEDADE NEOLIBERAL DE DESEMPENHO[1]

ENUNCIATIONS OF HEALTH IN BYUNG-CHUL HAN AND EMERGENTS THEMES FOR DEBATING DEMOCRATIC FORCES ON NEOLIBERAL PERFORMANCE SOCIETY

ENUNCIACIONES DE SALUD EM BYUNG-CHUL HAN Y TEMAS EMERGENTES PARA DEBATE FUERZAS DEMOCRÁTICAS EM LA SOCIEDAD NEOLIBERAL DE PERFORMANCE

João Paulo Marques,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Larissa Michelle Lara,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

INTRODUÇÃO

Este texto é resultante de uma pesquisa (MARQUES, 2023) cuja materialidade estudada consistiu em enunciados do filósofo germano-coreano Byung-Chul Han acerca do corpo e da saúde em obras nas quais ele tematiza a sociedade neoliberal de desempenho (HAN, 2021a; 2021b; 2020; 2019; 2018; 2017a; 2017b). Nesse intuito, processos de subjetivação corporal e de saúde-adoecimento evidenciados por Han são problematizados a partir de três categorias analíticas, quais sejam, *psicopolítica*, *aceleração da vida* e *cuidado de si*. As análises discursivas de tais categorias contaram com ferramentas teórico-metodológicas propostas pelo filósofo francês Michel Foucault.

Como desdobramento da pesquisa, este estudo intenta responder a três questões basilares: como Han enuncia saúde nas obras analisadas?; quais temas emergem dessa análise?; como Han fomenta debates e reflexões em torno de forças democráticas a respeito da saúde? Nesse sentido, partimos do objeto da dissertação para explicitar a concepção desse autor acerca da sociedade neoliberal de desempenho, no panorama da qual retomamos temas afins a

[1] O presente trabalho contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a concessão de bolsa de pesquisa de mestrado.

fenômenos de saúde e indicamos possibilidades de conduzi-los em debates profícuos para fortalecer a soberania popular no que se refere a esse direito fundamental.

A SOCIEDADE NEOLIBERAL DE DESEMPENHO SOB A PERSPECTIVA HANIANA

Ao analisar enunciados a respeito do corpo e da saúde em obras de Byung-Chul Han, visamos também estudar fundamentos da teoria desse autor e aproximá-la do campo de conhecimentos da educação física. Esse investimento se deu a partir da compreensão de que se trata de um autor com contribuições expressivas na atualidade, haja vista o investimento de editoras nacionais e internacionais na tradução e comercialização de suas obras em diferentes idiomas, com destaque para o português. Além disso, é notória a ressonância das proposições desse autor em leituras elucidativas de rearranjos das sociedades atuais frente a fenômenos como a internet, a rede digital, a positivação e a psicologização das relações, entre outros. Uma dessas proposições diz respeito à sociedade neoliberal de desempenho.

A sociedade neoliberal de desempenho emerge na teoria de Han como representação das formas de organização sociais contemporâneas, sob a égide do capitalismo informacional-cognitivo e do lema do poder ilimitado. Essa organização se dá em torno e a partir de uma dinâmica de poder individualizante e ipsocentrada, cujo principal dispositivo mantenedor, conforme a teoria haniana, é o de desempenho. Este dispositivo é atravessado por imperativos como: otimização constante/melhoramento de si, (re)produção massiva de dados, transparência, sucesso, adequação e arrazoamento estéticos, autonomia, instantaneísmo, abertura/flexibilidade ilimitada, agilidade e criatividade, entre outros dessa ordem.

O dispositivo de desempenho compõe a regularidade dos mecanismos de ordenamento do poder nas sociedades contemporâneas, como descritas por Han, pautando-se na lógica da eficiência e economia constituinte da cultura da excelência. Contudo, a rede de poder à qual esse dispositivo se articula atrofia a confiança no sistema 'social' e faz emergir a perda da fé como um fenômeno típico da atualidade. Para o autor, o acesso massivo a informações evidencia certo nervosismo e inquietação quanto à falta de 'ser' dos indivíduos, isto é, à condição de vazio existencial que qualifica cada um/a como ser em situação/no mundo.

Na tentativa de suprir esse vazio e falsear a consciência da transitoriedade da vida, a função social (trabalho-ocupação) dos indivíduos é mobilizada como meio de realização pessoal. Entretanto, essa mobilização se dá por dispositivos que individualizam a responsabilidade pela sobrevivência, de modo a enfraquecer significantes coletivos capazes de gerar gratificação e acalmar o nervosismo do vazio existencial. Daí a perda da fé e o enfraquecimento da confiança no outro, no mundo e em formas coletivas/sociais de organização da vida, haja vista que o excesso de informações promove 'modos de ser' incapazes de gerar realização pessoal e suprir o vazio inerente à condição de ser no mundo.

Apesar dessa incapacidade, a teoria haniana demonstra que os afetos relativos à necessidade de preenchimento e gratificação, expostos pelos indivíduos em diferentes espaços – especialmente nos digitais –, são amplamente explorados por técnicas de poder, como a psicopolítica e o dataísmo. Com isso, mesmo os afetos se tornam *commodities* e possibilidades de lucro na sociedade de desempenho pela culturalização e comercialização de produtos cujas promessas de consumo consistem em prover essa necessidade pela aquisição de aspectos/traços identitários neles impressos. Em meio a essa dinâmica de produção e consumo de modos de ser, no empuxo das relações ordenadas ao desempenho, Han (2017b, p. 43) explicita que o indivíduo é "provido do ego ao ponto de quase dilacerar-se", pois sua vitalidade é esgotada em atos de trabalho, cuja finalidade é atualizar constantemente o sistema social no qual se insere.

Em condições nas quais a fé na vida, no coletivo e no mundo está fragilizada e o trabalho é absolutizado e tornado local de realização pessoal, a saúde emerge como 'deusa', ou seja, como horizonte de sentido para significar a vida, a existência e a individualidade. Isto significa que 'ter saúde' e 'ser saudável' emergem como 'palavras de salvação' (FRAGA, 2005). É nesse sentido que, para Han, a saúde erige como figura divina, principalmente em termos filosóficos e sociológicos pelos quais o autor trata de fenômenos inerentes ao organismo humano e à gestão da vitalidade por técnicas de poder neoliberais.

A SAÚDE COMO DEUSA E O PARADOXO DA RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL-SOCIAL

As enunciações da saúde nas obras analisadas destacam o feixe de relações que a possibilita ser fabricada como signo divino na atualidade. Para Han, a saúde pode erigir como uma deusa, sobretudo porque as sociedades neoliberais absolutizam o trabalho frente à perda da fé. Com isso, a vitalidade é dissociada dos entendimentos de vida e viver, os quais passam a ser compreendidos como funcionalidade orgânica e subsistência, respectivamente. Trata-se da (sobre)vida e da (sobre)vivência, no limiar da existência dos organismos individuais e coletivos.

Associada a imperativos de empreendimento de si que dizem como ser (autônomo, flexível, transparente, eficiente, outros) na ordem das relações neoliberais, a função dispositiva do desempenho contribui para a compreensão do funcionamento estratégico da saúde na rede de poder que a institui discursivamente como responsabilidade individual, em reforço à ressignificação da vida como sobrevivência. A responsabilização individual pela saúde, como parte da lógica de individualização da responsabilidade pela sobrevivência, mostrou-se na pesquisa como estratégia discursiva fortemente amparada no imaginário social contemporâneo, sobretudo por traços do sujeito ideal correspondente à racionalidade neoliberal empreendedora.

Em que pese o sacerdócio da educação física na atualização da palavra da salvação, por meio do discurso causal que associa saúde à prática de atividade física, ou ao consumo de produtos comercializados no mercado da vida ativa, por exemplo, há de se considerar o paradoxo evidenciado pela tensão entre diferentes regimes de memória aos quais a produção da saúde se relaciona: em partes, a saúde ressoa em um regime no qual é fabricada como responsabilidade individual e, de outro modo, aparece num horizonte de relações que a produzem como direito social garantido pelo Estado. Parafraseando Han (2019), esses dois modos de produção e gestão dos fenômenos relacionados à saúde consistem nas duas principais ‘formas de aparição do poder’ no que se refere ao regime de memória ao qual os enunciados analisados se relacionam.

Frente a esse paradoxo, conduzimos nossa argumentação em defesa da democratização da saúde desde a posição-sujeito que ocupamos, como professor/a de educação física e pesquisador/a do corpo na cultura física. Entendemos que a democracia é diariamente (re)construída nos espaços que cada sujeito/a ocupa, pelas relações de força que demarcam os tensionamentos de poder em locais como salas de aula, congressos, reuniões departamentais,

pesquisas e seus produtos, entre tantos outros. Partindo desse lugar, notamos que uma forma de fomentar a democratização da saúde e, simultaneamente, enfrentar o avanço de forças neoliberais é reforçar uma perspectiva educacional que parta de demandas populares.

Um passo inicial para fomentar esse debate foi a teorização a respeito de estratégias de poder que fabricam, atualizam e fazem funcionar signos individualizadores no imaginário social em detrimento de coletivos. Paralelamente, foi preciso questionar a ordem discursiva e os regimes de memória em que tais signos se alicerçam, interrogando, por exemplo, o sacramento da saúde na atualidade e suas interfaces individual e coletiva, seus atravessamentos por dispositivos de poder neoliberais, sua função enunciativa nos discursos da educação física, as práticas que fundamentam a produção de saberes a seu respeito nesse campo. Esses questionamentos nos conduziram a respostas em diálogo com orientações da Política Nacional de Educação Popular no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEP-SUS).

Instituída em 19/11/2013, a PNEP-SUS é fruto de movimentos libertários e de resistência pela educação popular emergentes na década de 1950, com vistas ao protagonismo de setores populares e fortalecimento da democracia participativa, sendo a saúde um dos componentes reivindicados. Essa política foi instituída a partir de uma rede de atores comprometidos, entre outras frentes, com uma estratégia de formação, comunicação e produção de conhecimento que reconheça demandas e saberes populares na ressignificação e formação de profissionais competentes para enfrentar os desafios presentes no SUS. Nesse sentido, a PNEP-SUS emergiu como expressão de resistência às formas de aparição do poder neoliberal no cenário brasileiro, desde a conjuntura que a possibilitou ser instituída até sua atualização por sujeitos/as que a defendem atualmente, em convergência com nossa pesquisa.

A convergência observada diz respeito à canalização de esforços em estratégias pelas quais reconhecer e enfrentar desafios de realidades populares no ordenamento neoliberal, estratégias às quais a teoria haniana vem a somar, ainda que de modo limitado em termos de sugestões de formas de enfrentamento e transformação desse ordenamento. Esses esforços implicam, na posição que ocupamos, o comprometimento com a produção e a mediação de conhecimentos que abarquem impactos dos modos de ser/viver neoliberais em sujeitos/as populares. Um desses impactos, ao qual chamamos a atenção, é a supressão de determinantes

sociais da saúde de pautas da formação profissional na área, regular na forma de certa impossibilidade de abordar questões envolvendo, por exemplo, rotinas/jornadas de trabalho, remuneração e custo de vida, acesso e conhecimento tecnológicos, estrutura e relacionamento familiar, segurança, lazer, entre outros fatores primários da perspectiva de educação almejada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama das enunciações de Han a respeito da saúde na sociedade neoliberal de desempenho inclui, focalmente, a perda moderna da fé e o dispositivo de desempenho. Esse panorama propicia discussões em torno de temas como: responsabilidade individual e coletiva em saúde, (im)possibilidades de debater demandas populares, gestão afetiva e mercado da vida ativa, absolutização do trabalho, sacramento da saúde, sacerdócio da educação física, educação popular. Partindo de tais temas, como resumidamente articulados neste estudo, em convergência temática com esta edição do CONBRACE/CONICE e com as conclusões preliminares da pesquisa precedente, ansiamos fomentar debates que contribuam para pensar os traços de uma educação em saúde na educação física atenta a demandas populares, não como um desafio 'desanimador' frente à conjuntura global, mas como forma de fortalecer ações que assegurem o acesso democrático a esse direito primário.

REFERÊNCIAS

FRAGA, A. B. **Exercício da informação**: governo dos corpos no mercado da vida. 2005. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

HAN, B. C. **Favor fechar os olhos**: em busca de um outro tempo. Petrópolis, RJ, 2021a.

HAN, B. C. **Sociedade paliativa**: a dor hoje. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021b.

HAN, B. C. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 7. ed., 2020.

HAN, B. C. **O que é poder?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HAN, B. C. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HAN, B. C. **Sociedade da transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2. ed., 2017b.

MARQUES, J. P. **Processos de subjetivação corporal e de saúde-adoecimento na sociedade de desempenho**: psicopolítica, aceleração da vida e cuidado de si. 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

ESTADO DE HIDRATAÇÃO, ÍNDICE DE ESTRESSE PERCEPTIVO E SENSAÇÃO DE CORFORTO EM BOMBEIROS MILITARES SUBMETIDOS A EXERCICIO DE FOGO REAL

HYDRATION STATUS, PERCEPTUAL STRAIN INDEX AND COMFORT SENSATION IN MILITARY FIREFIGHTERS SUBMITTED TO REAL FIRE EXERCISE

ESTADO DE HIDRATACIÓN, ÍNDICE DE ESTRÉS PERCEPTIVO Y SENSACIÓN DE CONFORT EN BOMBEROS MILITARES SOMETIDOS A EJERCICIO DE FUEGO REAL

Leila Rejane Gomes Rocha
Universidade Federal De Alagoas (UFAL)
Arthur Wanderley Martins
Universidade Federal De Alagoas (UFAL)
Pedro Henrique Fernandes Costa
Universidade Federal De Alagoas (UFAL)
Jadson Lucas Ormindo Dos Santos
Universidade Federal De Alagoas (UFAL)
Romerito Silva Melo Santos
Universidade Federal De Alagoas (UFAL)
Eduardo Seixas Prado
Universidade Federal De Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a exposição ao calor durante o trabalho causa estresse e risco à saúde, e também, limita a capacidade de sustentar um bom desempenho de trabalho por longos períodos, ameaçando a estabilidade cardiovascular e termorregulatória (SCHLEH; RUBY; DUMKE, 2018).

O estado fisiológico baseado no desequilíbrio de fluidos e eletrólitos nos compartimentos líquidos do corpo é conhecido como o fenômeno da desidratação e pode ter implicações tanto para a saúde quanto para o desempenho (CHEUVRONT *et al.*, 2013; POPKIN; D'ANCI; ROSENBERG, 2010).

É possível avaliar o estado de hidratação de um indivíduo através de testes laboratoriais, medidas objetivas não invasivas e observações subjetivas. De acordo com Shirreffs (2003), o

estado de hidratação pode ser mensurado através de marcadores simples e não invasivos, que examinam variáveis como alteração da massa corporal (MC), que são mais simples.

Além da hidratação, outros recursos podem ser usados para minimizar os efeitos do estresse térmico e o prejuízo ao desempenho (RACINAIS et al 2015). Sendo assim, possível reduzir as temperaturas do centro do corpo e da parte externa antes e durante atividades que promovem calor, através da ingestão de pasta de gelo.

Por outro lado, o Índice de Estresse Perceptivo (PeSI) e a Sensação de Conforto (SC) vem sendo utilizado como formas de avaliar a percepção do estresse térmico do indivíduo submetido ao calor (TIKUISIS; MCLELLAN; SELKIRK, 2002).

Bombeiros Militares se exponham frequentemente a ambientes com condições adversas de temperatura e com exigência de grande esforço muscular (SNOOK; PETRUZZELLO; SMITH, 2004). Essa situação gera um grande desafio à homeostase da temperatura corporal, resultando em um estresse térmico e diminuição do desempenho (GALLAGHER JR et al., 2011). Tal condição, também pode ocorrer durante os exercícios preparatórios desses profissionais, tal como no Exercício em Fogo Real (EFR).

Portanto, temos como hipótese que, o uso da pasta de gelo pode favorecer a hidratação e atenuar resultados para PeSI e SC após exposição de bombeiros em ambientes de alto estresse térmico. Sendo assim, o presente estudo tem o objetivo de verificar se o uso da pasta de gelo melhora o estado de hidratação e as variáveis de PeSI e de SC em bombeiros após uma atividade de EFR.

METODOLOGIA

AMOSTRA

A amostra foi composta por 24 bombeiros militares, de ambos os sexos (Idades entre 28 e 51 anos), integrantes do Grupamento de Incêndio (GI) do Corpo de Bombeiros Militar de Alagoas (CBMAL). Todos os militares apresentaram exame cardiológico, constatando-se que não apresentavam quaisquer tipos de doenças e/ou limitações que pudessem interferir na realização do EFR. Os critérios de inclusão foram: ser militar da ativa, pertencer ao quadro do GI do CBMAL, estar em perfeitas condições físicas e psicológicas na data da simulação e

completar todo o circuito de EFR proposto. Os critérios de exclusão utilizados: apresentação de qualquer indisposição física ou psicológica na data da simulação e/ou não completar o circuito proposto, seja qual fosse o motivo. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. O estudo atendeu às normas para a realização de pesquisa em seres humanos, resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012 e foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas sob o número 4.573.781.

PROCEDIMENTOS DA COLETA DADOS

A coleta dos dados foi realizada nas dependências do GI do CBMAL, em um simulador de combate ao incêndio (tipo container marítimo), em duas sessões (dias) distintas, sempre no mesmo horário, para garantir as condições climáticas mais aproximadas. A simulação foi realizada em container, da marca Florens, com dimensões 12 m de comprimento, 2,59 m de altura e 2,43 m de largura. Para o material da queima, foram utilizadas 7 folhas de paletes de madeirite compensado resinado medindo 10 mm x 2,10 m x 1,20 m, instalado no fundo do container.

A princípio, no primeiro dia de EFR, foi realizada uma instrução preliminar para a explanação das características do estudo e do detalhamento das etapas do simulado para todos os 24 bombeiros participantes. Antes do início da primeira sessão (dia) de EFR, os bombeiros, de forma randomizada, foram separados por sorteio em dois grupos: grupo que não fez uso da pasta de gelo (SP) (7,5 $mL.kg^{-1}$ de água natural), que foi avaliado na primeira sessão (dia); e o grupo com pasta de gelo (CP) (7,5 $g.kg^{-1}$ da pasta de gelo), que foi avaliado na sessão (dia) posterior. Independentemente da sessão, antes de iniciar o EFR, cada bombeiro se paramentou com Equipamento de Proteção Individual (EPI) completo.

MENSURAÇÃO DOS MARCADORES SIMPLES DO ESTADO DE HIDRATAÇÃO

Para avaliar o estado de hidratação, foi mensurada a MC através de uma balança antropométrica (Welmy®), com precisão de 100 g, com a finalidade de determinar as mudanças percentuais ocorridas nesta variável (Δ% da MC), antes e depois do EFR, para ambos os grupos.

MENSURAÇÃO DO ÍNDICE DE ESTRESSE PERCEPTIVO E DA SENSAÇÃO DE CONFORTO

Para avaliar o PeSI, foram coletados, antes e depois do EFR, em ambos os grupos, os dados da Percepção Subjetiva de Esforço (PSE), com escala de 6 a 20 pontos (BORG, 1982). Em seguida a escala foi convertida para a sua forma proporcional de 0 a 10 (BORG, 1982). Também foram coletados os dados da Sensação Térmica (ST), através de uma escala, antes e depois do EFR (GAGGE; STOLWIJK; HARDY, 1967).

Para o cálculo do PeSI, foi utilizada a fórmula de Tikuisis, Mclellan e Selkirk, (2002) adaptada por Yang e Chan (2015):

$$PeSI = 5 \times (PSE/10) + 5 \times [(ST - 1)/6]$$

A mensuração da SC, em ambos os grupos, antes e depois do EFR, foi realizada através de uma escala específica (GAGGE; STOLWIJK; HARDY, 1967), com índices variando entre 1 e 4, sendo: 1 para "confortável"; 2 para "um pouco desconfortável"; 3 para "desconfortável"; e 4 para "muito desconfortável".

Ainda como procedimento de coleta de dados, também foi feito o controle do tempo inicial e final dentro do container, de aproximadamente 30 min.

ANÁLISE ESTATÍSTICA

Os dados foram expressos como média ± desvio padrão. Após os testes de normalidade (Shapiro-Wilk) e de igualdade de variância (Brown-Forsythe), foi utilizado o Anova *two-way* de medidas repetidas para verificar diferenças entre os grupos SP e CP, antes e depois o EFR. Para isolar qual(is) grupo(s) diferia dos demais, foram realizados procedimentos de comparação múltipla com testes *t post hoc* de Bonferroni. Também, um teste *t* não pareado foi usado para analisar as mudanças na variável Δ% MC. Em qualquer condição de teste estatístico, um $P < 0,05$ foi adotado como significativo

RESULTADOS

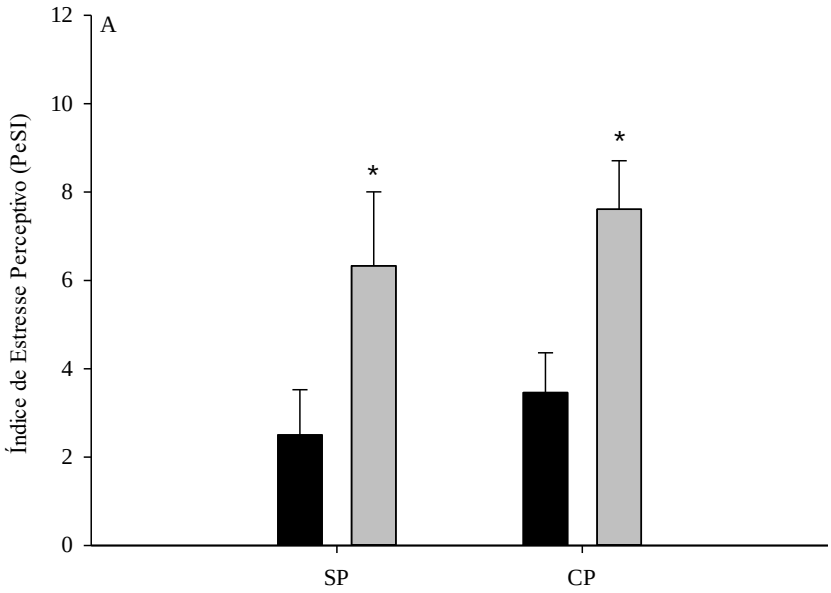
ISSN: 2175-5930

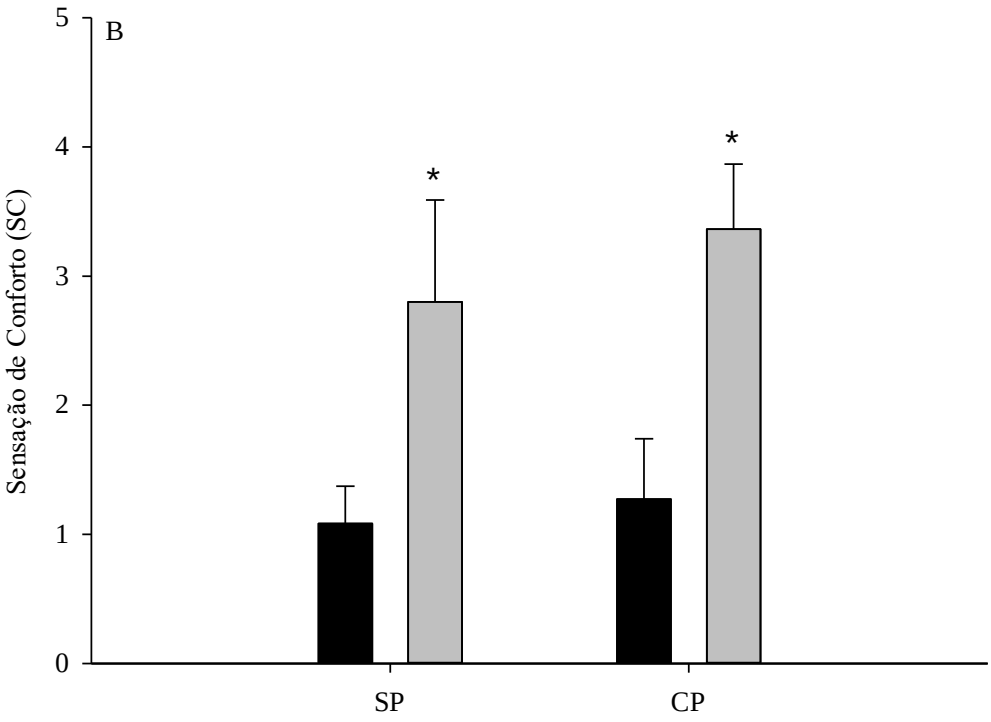
A tabela 1 apresenta as características da amostra em relação à idade, altura e MC dos grupos SP e CP. Não foram encontradas diferenças entre as variáveis nos dois grupos estudados.

Tabela 1. Caracterização da amostra pela idade, altura, MC, dividida por grupo.

	Mínimo	Máximo	Média ± DP
Grupo SP			
Idade (anos)	28	49	38,5 ± 5,0
Altura (m)	1,68	1,84	1,75 ± 0,05
MC (kg)	66	99	81,41 ± 8,77
Grupo CP			
Idade (anos)	34	51	41,7 ± 5,5
Altura (m)	1,57	1,90	1,72 ± 0,08
MC (kg)	71	102	83,50 ± 9,49

Por outro lado, o Δ% MC apresentou diferença significativa entre os grupos SP (-2,0 % ± 0,8 %) e CP (0,3 % ± 1,8 %). O PeSI não apresentou diferença significativa em relação aos momentos antes, no SP (6,3 ± 1,6), e depois do EFR, no CP (7,6 ± 1,0). A SC também não apresentou diferença significativa em relação aos momentos antes EFR em SP (2,8 ± 0,8) e depois do EFR em CP (3,3 ± 0,5). Porém, quando comparados os momentos antes e depois do EFR, dentro de cada grupo, tanto para PeSI quanto SC, demonstraram diferença significativa. Antes do EFR, o grupo SP demonstrou um PeSI de 2,5 ± 1,0, e após EFR, um PeSI de 6,3 ± 1,6. Já o grupo CP demonstrou, antes do EFR, um PeSI de 3,4 ± 0,9, e depois de 7,6 ± 1,0. Em relação a SC, foram apresentaram os seguintes resultados: antes do EFR (1,1 ± 0,3) e depois do EFR (2,8 ± 0,8) para o grupo SP; antes do EFR (1,2 ± 0,4) e depois (3,3 ± 0,5) para o CP (Figura 1).





ISSN: 2175-5930

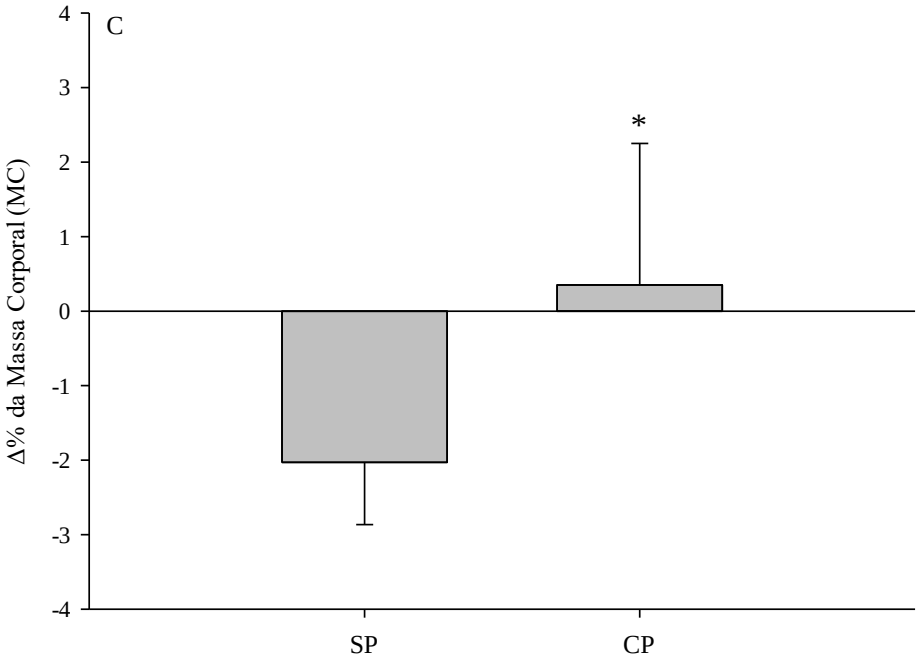


Figura 1. (A) Variação da PeSI. * Diferença significativa entre antes e depois (SP antes *vs* SP depois, P < 0,001; CP antes *vs* CP depois, P < 0,001); (B) Variação da SC. * Diferença significativa entre antes e depois (SP antes *vs* SP depois, P < 0,001; CP antes *vs* CP depois, P < 0,001); e (C) Variação do Δ% da MC. * Diferença significativa entre SP *vs* CP.

DISCUSSÃO

No estudo, foi encontrada uma variação significativa do Δ% da MC, de 2% para o grupo SP. Segundo Daries, Noakes e Dennis (2000), uma perda de mais de 2% da MC já é suficiente para prejudicar o desempenho no exercício. Cheuvront e Sawka (2006) associam esta perda de MC, proveniente da desidratação, com o aumento do estresse cardiovascular e térmico, alterações no sistema nervoso central e alterações de funções metabólicas. Casa *et al.* (2000) corroboram com essa mesma ideia, pois afirmam que com uma desidratação de mais de 3% da massa corporal, pode-se ocasionar um comprometimento das funções fisiológicas e aumentar

o risco de distúrbios relacionados ao aumento da temperatura corporal, tais como: câimbras, exaustão devido ao calor entre outros sintomas.

O presente estudo buscou um maior nivelamento da amostra, em relação ao condicionamento físico, ao escolher os participantes que atuam ativamente no grupamento de incêndio do CBMAL. Tikuisis, Mclellan e Selkirk (2002) perceberam essa influência do condicionamento ao analisarem PeSI em indivíduos treinados e não treinados, onde PeSI foi menor para o grupo com melhor condicionamento. O mesmo aconteceu com o estudo de Gallagher *et al*. (2012), ao submeterem a testes em esteira, bombeiros com e sem experiência em combate a incêndios.

Com relação a SC, os participantes da amostra, de ambos os grupos, apresentaram antes da simulação, certo nível de conforto ou apenas um pouco de desconforto, o que corrobora com estudo que afirma que indivíduos treinados tendem a apresentar valores menores de SC durante os primeiros instantes de simulação em ambientes com temperaturas elevadas (TIKUISIS; MCLELLAN; SELKIRK, 2002). Já após a simulação, mesmo não havendo diferença significativa entre os grupos, estes apresentaram maiores níveis de desconforto com médias entre pouco desconfortável (SP) e desconfortável (CP), o que corrobora com outro estudo com semelhança de condições que afirmam não ter encontrado diferenças significativas para SC entre os grupos ao final do exercício, em ambientes com temperaturas elevadas (TABUCHI *et al*., 2021).

CONCLUSÃO

Conclui-se que níveis de hidratação foram observados apenas entre os bombeiros que ingeriram a solução de pasta de gelo antes da simulação. Contudo, essa hidratação prévia não foi suficiente para favorecer as variáveis PeSI e SC, após 30 min de EFR.

REFERÊNCIAS

BORG, G. A. V. Psychophysical bases of perceived exertion. **Medicine & science in sports & exercise**, Pensilvânia, Vol 14, n. 5 , p. 377-381, 1982.

CASA, D. J. et al. National athletic trainers' association position statement: fluid replacement for athletes. **Journal of Athletic Training**, Lawrence, v. 35, n. 2, p. 212-224, junho, 2000.

CHEUVRONT, S. N. et al. Physiologic basis for understanding quantitative dehydration assessment. **The American journal of clinical nutrition**, Rockville, v. 97, n. 3, p. 455-462, março, 2013.

CHEUVRONT, S. N.; SAWKA, M. N. Hydration Assessment of Athletes. **Gatorade Sports Science Institute**, Illinois, v. 18, n. 2, p. 1-6, junho, 2006.

DARIES, H. N.; NOAKES, T. D.; DENNIS, S. C. Effect of fluid intake volume on 2-h running performances in a 25 degrees C environment. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, Pensilvânia, v. 32, n. 10, p. 1783-1789, novembro, 1999.

GAGGE, A. P.; STOLWIJK, J. A. J.; HARDY, J. D. Comfort and termal sensations and associated physiological responses at various ambient temperatures. **Environmental research**, Amsterdã, v. 1, n. 1, p. 1-20, janeiro, 1967.

GALLAGHER, M. et al. Development of a perceptual hyperthermia index to evaluate heat strain during treadmill exercise. **European journal of applied physiology**, Berlin, v. 112, n. 6, p. 2025-2034, junho, 2012.

MORAN, D. S. *et al*. Can gender differences during exercise-heat stress be assessed by the physiological strain index?. **American Journal of Physiology**, Rockville, v. 276, n. 6, p. R1798-R1804, junho, 1999.

POPKIN, B. M.; D'ANCI, K. E.; ROSENBERG, I. H. Water, hydration, and health. **Nutrition reviews**, Oxford, v. 68, n. 8, p. 439-458, agosto, 2010.

RACINAIS, S. *et al*. Consensus recommendations on training and competing in the heat. **Scandinavian journal of medicine & science in sports**, Copenhagen, v. 25, p. 6-19, julho, 2015.

SHIRREFFS, S. M. Markers of hydration status. **European journal of clinical nutrition**, Berlin, v. 57, n. 2, p. S6-S9, dezembro 2003.

SNOOK, E.; PETRUZZELLO, S. J. F.; SMITH, D. L. F. Perceptual and Physiological Heat Strain: Examination in Firefighters Performing Simulated Firefighting Activities in the Heat**.** **Medicine & science in sports & exercise**. Pensilvânia , v. 52, n. 6, p. 747–754, Junho, 2009.

TABUCHI, S. et al. Efficacy of ice slurry and carbohydrate–electrolyte solutions for firefighters. **Journal of occupational Health**, Berlim, v. 63, p. 5, julho, 2021.

TIKUISIS, P.; MCLELLAN, T. M.; SELKIRK, G. Perceptual versus physiological heat strain during exercise-heat stress. **Medicine and science in sports and exercise**, Pensilvânia, v. 34, n. 9, p. 1454-1461, abril, 2002.

EXERGAME: A IMERSÃO TECNOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

EXERGAME: THE TECHNOLOGICAL IMMERSION OF PHYSICAL EDUCATION

EXERGAME: LA INMERSIÓN TECNOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Adriãn Tainã Magno de Souza
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Hevelen Beatriz Moreira Corrêa
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Lucas Geovany Andrade Garcia
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Rejane Walessa Pequeno Rodrigues Abrahin
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Os Exergames chegaram para desenvolver a adesão aos comportamentos saudáveis de modo controlado, introduzindo as práticas físicas no cotidiano da população. Simuladores, atualmente, se equiparam aos videogames, por trazerem uma experiência aumentada, ampliando formas de conduzir o vídeo ou personagem. Existem jogos que buscam aperfeiçoar o desempenho desejado e, a partir disso, os jogos eletrônicos podem ser utilizados como método de treinamento.

Contudo, pouco se utiliza dos Exergames como finalidade de treinamento, uma vez que poucos profissionais desenvolvem a habilidade de controlar os jogos e aparelhos. Isso se deve a uma baixa demanda sobre o assunto e ao nível elevado de material necessário, porém existem possibilidades de ser aplicado sem muita dificuldade e é válido ressaltar que este é um tema relativamente novo para a área da Educação Física, visto que produções acerca dos Exergames são datadas entre os anos de 2012 e 2021.

Este trabalho teve por objetivo apresentar relações entre videogames e exercício físico, ou seja, uma nova área abrangida pela interação entre a educação física e as atuais tecnologias, a fim de oferecer rotinas alternativas de atividade física.

ISSN: 2175-5930

METODOLOGIA

Esta Pesquisa foi elaborada no formato de revisão sistemática, sendo uma pesquisa bibliográfica de nível exploratório e natureza de dados quantitativa. Todavia, busca-se analisar as produções existentes em duas principais plataformas de periódicos sobre a atuação dos Exergames em relação ao treinamento de atividades físicas em pessoas saudáveis.

Para este estudo foram analisados, no período de 10 a 15 de janeiro de 2022, produções (2017 a 2021) sobre os Exergames associados ao treinamento, coletadas nas plataformas SciELO e PubMed nos idiomas inglês e português. A seleção dos artigos foi realizada por meio da análise de título/tema, leitura dos resumos e estudo da produção.

Para a seleção, os artigos deveriam trazer o uso de Exergames no treinamento convencional, assim como proporcionar o uso dos jogos no processo de pesquisa. Para isso foram utilizadas como palavras-chave os termos em inglês “Exergame” e “physical activity”.

Estão inclusos artigos de caráter experimental que mostram como o Exergame pode atuar, em comparação com o treino convencional, sendo essencial o uso de intervenção com jogos ativos. Também há a importância de apresentarem resultados de frequência cardíaca (FC), percepção de esforço (RPE) e níveis de atividade física (LPA) tanto de forma isolada, quanto o conjunto de resultados.

Estima-se que os Exergames proporcionem um nível moderado de atividade física para seus praticantes. E pretende-se atingir os níveis 5 – 6 da escala de percepção subjetiva de esforço. Além disso, a frequência cardíaca pode estar semelhante ou próxima à frequência encontrada nos treinos convencionais.

Foram exclusos materiais com grupos especiais, que não apresentavam a amostra almejada; revisões sem os dados de FC, LPA e RPE necessários para a pesquisa e trabalhos que não possuíam quaisquer correlações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na plataforma de periódicos SciELO foram encontradas treze publicações dentre artigos e cartas, das quais apenas três artigos foram selecionados por se enquadrarem nos critérios da

pesquisa. No total, 282 produções foram encontradas na plataforma PubMed. Desses, foram excluídos publicações que tratavam sobre reabilitação e, pela análise de tema, que não abordasse treinamento, selecionando, enfim, quarenta e quatro produções sobre o tema.

Devido à filtragem das produções selecionadas por meio dos resumos, 20 artigos foram descartados do estudo por não estarem adequados aos critérios de inclusão e outros 17 foram excluídos por não possuírem dados aproveitáveis. No final dessa segunda seleção, apenas dez artigos seguiram para estudo.

No melhor do nosso conhecimento, o principal resultado encontrado foi à ação dos Exergames similares a uma rotina de treino aeróbico. Apesar de ter ações parecidas com treino intervalado de alta intensidade, os jogos ativos correspondem a um nível moderado de esforço.

Quanto à Percepção de Esforço (RPE), os videogames camuflam a prática intensa de atividade, pretendendo atingir os objetivos e metas que podem ser correlacionadas com a atividade. A mudança no RPE Total foi insignificante e para RPE Local houve melhor proveito referente ao processo sem carga apenas no jogo “Just Dance”. O texto de Wolf et. al (2018) relata um bom proveito dos Exergames a partir da introdução de uma carga externa, no caso caneleiras e colete de peso. Contudo, houve alterações na carga interna após o incremento externo.

A Frequência Cardíaca para esse estudo não conseguiu expor diferenças entre os exercícios com e sem carga e a adição de carga não foi o suficiente para encontrar mudanças na resposta elétrica da atividade muscular nos jogos.

Presume-se que a junção do entretenimento com a prática seja estimulante para a adesão aos Exergames, visto que aumentam níveis de atividade física e domínio do lazer, além de proporcionar satisfação e diversão (Vojciechhowski et al., 2017). A RPE na prática dos Exergames se mostrou menor quanto à percepção na caminhada na esteira para mulheres, o que não corresponde a um quadro negativo, mas que a ação do jogo se torna mais adequada ao lazer.

Entretanto, Glen (2017) constatou uma variação significante no intervalo de tempo entre 3 minutos ($M = 12 \pm 1.17$) e 15 minutos ($M = 13.28 \pm 2.07$), porém não obteve significância após a relação entre o modo carreira – o qual segue uma ordem predisposta – e o modo de jogo casual.

Estudos com Exergames confirmam que a Frequência Cardíaca encontrada é superior à mesma durante um treino aeróbico convencional. Para Polechonski, Debska e Debisk (2019) os participantes do estudo atingiram a intensidade moderada-vigorosa (MVPA) na rotina do jogo Your Shape Fitness Evolved 2012 (YSFE, Ubisoft), havendo grande diferença nos valores de frequência cardíaca máxima entre o nível médio e difícil de execução, sendo 60-69% FC máx e em torno de 80% FC máx respectivamente. Em outro Exergame, "Wii Fit", onde este atinge níveis leves, sendo a atividade aeróbica duas vezes mais baixa - em torno de 30% FC máx - que a encontrada no YSFE e 2,5 vezes menor que o nível mais intenso de dificuldade.

Silva et. Al (2021) traz em sua produção que os videogames ativos podem produzir respostas positivas nas variáveis fisiológicas, sendo tão efetivo como o treino convencional. O consumo de oxigênio e a frequência cardíaca tendem a aumentar quando o corpo está submetido à realidade do jogo, sendo inversa a pressão sanguínea, a qual diminui seus valores tanto na fase sistólica, quanto diastólica. Contudo a FC se torna um fator positivo para o melhor aproveitamento dos jogos ativos. A partir da coleta antes e durante o jogo, a FC eleva consideravelmente.

No estudo que utilizou a plataforma estática (The Icaros VR Fitness Machine and Flight Simulator), mostrou o aumento de aproximadamente 80,3% da frequência comparada com o estado de repouso na primeira rodada – ou voo. No segundo momento apresenta uma baixa de 11,8% comparada ao primeiro voo, mas ainda significante em relação ao repouso, estimando um acréscimo de 68,5%.

Quanto ao nível de intensidade de atividade física analisada por meio da Escala de Percepção de Esforço de Borg, apenas um estudo não mostrou o resultado esperado para a ação dos Exergames. A partir da interação de três sessões com três atividades diferentes em um dia, McDonough et. al (2018) disse que a caminhada em esteira produziu maior MVPA do que a pratica do conjunto dos Exergames "Just Dance" e "Reflex Ridge", ficando nos níveis Muito Leve (9-10) e Leve (11-12).

Porém, o estudo que utilizou de Exergame planejado para cicloergômetro (Pasco et. al, 2017) mostrou que o grupo de intervenção permaneceu durante 90% do tempo de atividade no nível MVPA e participantes do grupo de controle também apresentaram 95% do tempo em

nível elevado, assim como o grupo de intervenção (GI). Não houve diferenciação nos LPA dos grupos. Outro estudo trouxe a ideia de que o Exergame é semelhante ao Treino Intervalado de Alta Intensidade convencional, sugerindo melhora na função cardiorrespiratória dos participantes após longos períodos (Moholdt et. al, 2017).

Diante dos resultados encontrados, foi comprovada a atuação dos videogames como um método alternativo para sessões de treinamento, produzindo alta intensidade de esforço físico e atingir valores de frequência cardíaca similar aos dados que podem ser encontradas em praticantes dos tradicionais treinos convencionais.

A RPE foi um fator determinante para o desenvolvimento do estudo, possibilitando o estudo do nível de participação individual de cada sujeito submetido aos Exergames. A frequência cardíaca, após a análise dos resultados, não pôde ser considerada, visto que na maior parte dos estudos não foram apresentadas variações, sendo necessária a observação de outras variáveis, como RPE e LPA. Não houve limitações quanto ao acesso de materiais ou idioma de produção.

As expectativas propostas para os jogos ativos no decorrer da pesquisa foram alcançadas em sua maior parte. Os Exergames podem atingir níveis moderados de atividade física, desde quando utilizados com aparelhos estabilizadores ou dinâmicos. Caso contrário, quando são apenas comerciais, é importante que a intensidade seja leve, contudo apresentará maior domínio do lazer e aproveitamento do jogo.

Portanto este trabalho traz consigo um material científico que poderá ser utilizado como base para intervenções de campo, assim como para analise de outras produções e os dados aqui expostos poderão ajudar novos pesquisadores na área dos Exergames..

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 1, n. 2, p. 3-10, 2021. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/58>. Acesso em: 3 de maio de 2021.

FEODOROFF, Boris; KONSTANTINIDIS, Ippokratis; FROBÖSE, Ingo. Effects of Full Body Exergaming in Virtual Reality on Cardiovascular and Muscular Parameters: Cross-Sectional Experiment. **JMIR Serious Game**, [s. l.], v. 7, ed. 3, 28 ago. 2019. Disponível em: <https://games.jmir.org/2019/3/e12324/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GAO, Zan; ZENG, Nan; POPE, Zachary C.; et al. Effects of exergaming on motor skill competence, perceived competence, and physical activity in preschool children. **Journal of Sport and Health Science**, v. 8, n. 2, p. 106–113, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2095254618301078>. Acesso em: 22 de Abr. de 2021.

GLEN, Kate; ESTON, Roger; LOETSCHER, Tobias; PARFITT, Gaynir. Exergaming: Feels good despite working harder. **PLoS ONE**, [s. l.], v. 12, ed. 10, 23 out. 2017. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0186526>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MCDONOUGH, Daniel et al. Comparison of college students' energy expenditure, physical activity, and enjoyment during exergaming and traditional exercise. **Journal of Clinical Medicine**, [s. l.], v. 7, n. 433, ed. 11, 10 nov. 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6262538/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MOHOLDT, Trine et al. Exergaming can be an innovative way of enjoyable high-intensity interval training. **BMJ Open Sport & Exercise Medicine**, [s. l.], v. 3, 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29021913/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PARK, Seung-Bo et al. Energy system contributions and physical activity in specific age groups during exergames. **International Journal of Enviroment Research and Public Health**, [s. l.], v. 17, n. 4905, ed. 13, 7 jul. 2020. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/13/4905>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PASCO, Denis et al. The effects of a bike active video game on players? physical activity and motivation. **Journal of Sport and Health Science**, [s. l.], v. 6, p. 25-32, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S209525461630117X?via%3Dihub>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PENG, Wei; LIN, Jih-Hsuan; CROUSE, Julia. Is playing exergames really exercising?: A meta-analysis of energy expenditure in active vídeo games. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, [s. l.], v. 14, ed. 11, p. 681-688, 28 nov. 2011. Disponível em: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cyber.2010.0578?url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori%3Arid%3Acrossref.org&rfr_dat=cr_pub++0pubmed>. Acesso em: 20 set. 2021.

POLECHOŃSKI, Jacek; DEBSKA, Malgorzata; DEBSKI, Pawel. Exergaming Can Be a Health-Related Aerobic Physical Activity. **Hindawi**, [S. l.], v. 2019, p. 01-07, 4 jun. 2019. Disponível em: <https://www.hindawi.com/journals/bmri/2019/1890527/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SILVA, Leonardo; FLÔRES, Fábio; MATHEUS, Silvana. Can exergames be used as an alternative to conventional exercises?. **Motriz**, Rio Claro, v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/Tbjg3cGfr9pM4qtY5PBZTpM/#>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SWEEN, Jennifer et al. "The role of exergaming in improving physical activity: a review." **Journal of physical activity & health**, vol. 11,4, p. 864-870, 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4180490/#:~:text=Results%20from%20these%20studies%20found,elicit%20even%20greater%20health%20benefits>. Acesso em: 04 de fev. de 2021.

VOJCIECHOWSKI, Audrin Said et al. Effects of exergame training on the health promotion of young adults. **Fisioter Mov**, Curitiba, v. 30, ed. 1, p. 59-67, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fm/a/9S6HJzm5vRJ4GHGC5fnjyPQ/?lang=en>. Acesso em: 13 jan. 2022.

WOLF, Renata et al. Effects of addtional external load manipulation on perceptual and physiological responses during exergame. **Motriz**, Rio Claro, v. 24, ed. 4, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/ZtzdrJmYJWpPhWyZqMyByyy/?lang=en>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA SAÚDE COM AGENTE EM TEODORO SAMPAIO (BA)[1]

CONTINUOUS TRAINING FOR COMMUNITY HEALTH AGENTS: EXPERIENCE REPORT OF THE HEALTH PROGRAM WITH AGENTS IN TEODORO SAMPAIO (BA)

FORMACIÓN CONTINUA PARA AGENTES COMUNITARIOS DE SALUD: RELATO DE EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE SALUD CON AGENTES EN TEODORO SAMPAIO (BA)

Victor de Jesus Ribeiro Rocha,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Claudia Miranda Souza,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

Os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) vêm, há ao menos trinta anos, sendo incorporados no Sistema de Saúde brasileiro. No decorrer dos anos, a atuação do ACS foi se ampliando para acompanhar as transformações no cenário epidemiológico brasileiro, sempre enfatizando a promoção da saúde junto às famílias e comunidades. Com a melhora nos indicadores municipais pelo trabalho dos ACS[2], estes passam a integrar as equipes de saúde - junto com profissionais médicos, enfermeiros e técnicos de enfermagem - e favorecendo a criação do Programa Saúde da Família, que viria a se tornar em estratégia, posteriormente.

Em 2006, com a implantação da Estratégia Saúde da Família (ESF), atuando exclusivamente no Sistema Único de Saúde (SUS), os ACS tornam-se fundamentais no cuidado em saúde no contexto da atenção primária, estando centralmente envolvido no conjunto de ações desenvolvido no âmbito da ESF, principalmente no que tange à promoção e à proteção

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

[2] Portaria MS nº 1.886 de 18/12/1997 - Aprova as Normas e Diretrizes do Programa de Agentes Comunitários de Saúde e do Programa de Saúde da Família.

da saúde, assim como a prevenção de agravos, mas também no auxílio às ações de diagnóstico, tratamento, reabilitação e manutenção da saúde (BRASIL, 2006).

Compreendemos que a formação continuada ocupa um lugar estratégico para os profissionais de saúde e visando qualificar o trabalho dos ACS, o governo federal, através do Ministério da Saúde (MS), coordenou, em 2022, o Programa Saúde com Agente, em parceria com o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O referido programa oferta curso técnico em Agente Comunitário de Saúde com o objetivo de melhorar os indicadores de saúde, a qualidade e a resolutividade dos serviços da Atenção Primária aos brasileiros. Para isso, selecionou profissionais de saúde inseridos na atenção básica para atuarem enquanto preceptores das turmas de formação.

Este trabalho tem o objetivo de relatar a experiência de um Professor de Educação Física, vinculado à Secretaria Municipal de Saúde no município de Teodoro Sampaio (BA), ao ser preceptor de uma turma de agentes comunitários de saúde do Programa Saúde com Agente, entre os anos de 2022 e 2023. Segundo Mussi et. al (2021) o relato de experiência é um tipo de produção do conhecimento que permite a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais (MUSSI et. al, 2021).

O TRABALHO DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE

As primeiras experiências de atuação de ACS no Brasil datam do início dos anos 80, de iniciativa estadual, no Ceará e outras municipais e que culminam no Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS), efetivamente instituído e regulamentado em 1997, quando se iniciou o processo de consolidação da descentralização de recursos no âmbito do SUS. De acordo com dados do Ministério da Saúde[3], em 2020, existiam 265 mil agentes comunitários atuando na Saúde da Família, atuando em diferentes contextos geográficos e culturais.

O ACS cumpre um papel importante no acolhimento dos usuários do sistema de saúde, sendo o membro da equipe que faz parte da comunidade, o que permite a criação de vínculos

[3] Notícia: "Governo federal sanciona lei que considera ACS e ACE como profissionais de saúde". Disponível em: https://aps.saude.gov.br/noticia/20397 Acesso em: 29 Abril 2023.

ISSN: 2175-5930

com mais facilidade, propiciando o contato direto com a equipe. Sua atuação é determinada pela vinculação a um território de abrangência de sua unidade de saúde, sendo assim é considerado um elo entre a comunidade e os serviços de saúde. Costa et al. (2012) afirmam que: "o ACS é uma figura fundamental [...] pois possibilita que as necessidades da população cheguem à equipe de profissionais, que irá intervir junto à comunidade e também mantém o fluxo contrário, transmitindo à população informações de saúde" (COSTA et al., 2012, p. 1).

Dentre suas atribuições, podemos destacar: o acompanhamento, por meio de visita domiciliar, a todas as famílias e indivíduos sob sua responsabilidade; o desenvolvimento de ações que busquem a integração entre a equipe de saúde e a população adstrita; e a manutenção do contato com as famílias, desenvolvendo ações educativas, visando à promoção da saúde, à prevenção das doenças e ao acompanhamento das pessoas com problemas de saúde, bem como ao acompanhamento das condicionalidades do Programa Bolsa-Família ou de qualquer outro programa similar de transferência de renda e enfrentamento de vulnerabilidades, de acordo com o planejamento da equipe (BRASIL, 2012).

PROGRAMA SAÚDE COM AGENTE E A EXPERIÊNCIA EM TEODORO SAMPAIO (BA)

O Programa Saúde com Agente foi criado para fortalecer a política de Atenção Básica do SUS por meio da formação ampla dos Agentes Comunitários de Saúde e Agentes de Combate à Endemias (ACE). O curso - realizado em modelo híbrido com atividades em Educação a Distância (EAD) e atividades práticas presenciais, tem duração de dez meses, carga horária de 1.275 horas, onde os alunos são acompanhados nas atividades teóricas por tutores e nas atividades práticas por preceptores. Em período anterior à entrada em exercício na turma do curso os profissionais de saúde responsáveis por determinada turma - tutores e preceptores - submetem-se a capacitação com temas relacionados com a metodologia do curso, com as tecnologias e com a temática dos módulos previstos na matriz curricular.

Teodoro Sampaio, cidade no interior do estado da Bahia com 7.895 habitantes, fica distante 96 km da capital (IBGE, 2010). A estrutura da atenção básica municipal é constituída por quatro Unidades de Saúde da Família (USF), uma unidade de Pronto-atendimento, uma clínica de especialidades (para realização de acompanhamento de longo prazo e pequenas

ISSN: 2175-5930

cirurgias), uma clínica de fisioterapia e cerca de 200 profissionais de saúde, dos quais 24 são Agentes Comunitários de Saúde. A turma que participou desta edição do curso foi formada por dezoito (18) ACS que atuam nas USF.

As atividades desenvolvidas nos turnos práticos são orientadas a partir de fascículos de cada disciplina, planejados previamente pela coordenação pedagógica do curso. Das 25 disciplinas ofertadas, 15 são realizadas em etapas práticas e o ACS desenvolvem conhecimentos relacionados à, por exemplo: diagnóstico das condições de vida e saúde da população do seu território de atuação, de forma articulada com profissionais da atenção básica; trabalho integrado com a vigilância em saúde e a atenção básica no território; realizações de ações de promoção e prevenção à saúde dos indivíduos e das famílias na lógica da vigilância em saúde; aprendizagem relativa à coleta e registro de dados relativos às visitas domiciliares referentes às particularidades de grupos específicos; condicionalidades de programas sociais, em parceria com a rede de atenção e desenvolvimento de ações de planejamento integrado no tocante à promoção, prevenção e controle das doenças e agravos no seu território de atuação.

A proposta da preceptoria é orientar e apoiar a/o estudante ACS em seu processo de aprendizagem no acompanhamento das atividades práticas propostas, contribuindo para a formação de um profissional com perfil apropriado para atuar junto ao SUS. A experiência enquanto Preceptor, sendo Professor de Educação Física e atuando na AB, permitiu o desenvolvimento de habilidades e competências de ensino e aprendizagem que qualificaram tanto o trabalho de acompanhamento, orientação e articulação da turma, quanto o serviço que vinha sendo desenvolvido no município. Acreditamos que isto se dá pelo fato desse profissional desempenhar funções que requerem um conjunto de capacidades, principalmente, referentes à comunicação e ao planejamento.

A experiência foi interrompida, com seis meses (dezembro-2022 a abril-2023), pelo afastamento do profissional/preceptor do quadro de funcionários do município, devido à finalização do tempo de contrato. Esta questão é reflexo das políticas de contratação de pessoal fragilizadas que vêm ocorrendo no SUS e apontam para uma maior dificuldade na articulação entre qualidade de serviços e benefícios à comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a saúde pública brasileira passa por um processo de sucateamento nos últimos anos. Paim (2018) afirma que "com insuficientes recursos o SUS enfrenta problemas na manutenção da rede de serviços e na remuneração de seus trabalhadores, limitando os investimentos para a ampliação da infraestrutura pública" (PAIM, 2018, p. 1725). Nesse contexto de desmonte e reformulações que o SUS e a atenção básica vem passando nos últimos períodos, formar profissionais para atuar nesse sistema de saúde tem se mostrado ainda ser um desafio.

Acreditamos que o programa Saúde com Agente exerce papel crucial na formação continuada de profissionais de saúde e, principalmente, para ACS ao contribuir para a aprendizagem de competências importantes para o desenvolvimento de seu trabalho. Reiteramos, que o programa foi pensado para formar profissionais que atuam e/ou pretendem atuar no SUS, desta forma, foi desenvolvido dialogando com os princípios e diretrizes desse sistema de saúde, visando atender às suas necessidades. Importante destacar que experiências como esta são fundamentais para qualificar o serviço prestado aos sujeitos e colabora para a resolução de problemas encontrados na assistência à saúde. Por fim, estar enquanto preceptor demonstrou ser uma possibilidade enriquecedora do ponto de vista profissional, ao poder contribuir como elo entre o ensino teórico e a prática profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica.**Política nacional de atenção básica** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção à Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, 2012. 110 p. : il. – (Série E. Legislação em Saúde).

COSTA, S. M. et al. **Agente Comunitário de Saúde: elemento nuclear das ações em saúde**. Revista Ciência & Saúde Coletiva, 18(7):2147-2156, 2013. Disponível em:

https://www.scielosp.org/article/csc/2013.v18n7/2147-2156/#ModalArticles. Acesso em: 29 Abr 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/teodoro-sampaio.html Acesso em: 04 Mai 2023

MUSSI, R. F. F. ; FLORES, F. F. ; Almeida, C.B. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. PRÁXIS EDUCACIONAL (ONLINE) , v. 17, p. 60-77, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060 Acesso em: 27 Abr 2023.

PAIM, J. S. **Sistema Único de Saúde (SUS) aos 30 anos**. Ciência & Saúde Coletiva, 23(6):1723-1728, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/Qg7SJFjWPjvdQjvnRzxS6Mg/abstract/?lang=pt Acesso em: 30 Abr 2023.

INTERSECCIONALIDADE DE RAÇA, SEXO E SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA PARA COMPREENDER A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES FÍSICAS NA PESQUISA VIGITEL

INTERSECTIONALITY OF RACE, GENDER AND SOCIOECONOMIC STATUS TO UNDERSTAND THE PERFORMANCE OF PHYSICAL ACTIVITIES IN THE VIGITEL SURVEY

INTERSECCIONALIDAD DE RAZA, GÉNERO Y SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA PARA COMPRENDER EL DESEMPEÑO DE ACTIVIDADES FÍSICAS EN LA INVESTIGACIÓN VIGITEL

Giovana Barbosa de Paiva
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Mariane Ferreira dos Santos Araújo
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Pedro Henrique Melo de Carvalho
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Victor Gonçalves Corrêa Neto
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Alexandre Palma
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

A prática de atividades físicas, independente do domínio (lazer, deslocamento, ocupacional ou doméstico) tem sido considerada um relevante aspecto na prevenção de diversas doenças (EKELUND et al., 2016; WHO, 2018). Assim, a literatura tem recomendado que se alcance, ao menos, 150 minutos de atividade física – independente do domínio – de intensidade moderada ou 75 minutos de intensidade elevada por semana (WHO, 2018). Categorias como gênero, classe social e raça têm sido utilizados nas investigações em epidemiologia, no entanto, tais fenômenos têm sido tirados de seus contextos dinâmicos e postos de forma estática, para que sejam, de forma fragmentada, modelados matematicamente, de forma reduzida e funcionalista (BREILH, 2021).

É possível que as interações entre as diferentes formas de opressões também se deem de forma dinâmica e demarquem o acesso às práticas de atividades físicas de acordo com os diferentes domínios, como alguns estudos têm explorado, utilizando-se da ferramenta analítica da interseccionalidade e realizando associações entre a prática de atividade física no lazer e as condições socioeconômicas e/ou de opressões (MIELKE et al., 2022). Contudo, pouco se têm analisado as relações interseccionais nos demais domínios de atividade física.

Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi verificar a associação entre alguns aspectos relativos às desigualdades sociais e à dimensão da atividade física, especialmente, a partir do índice de "ameaça social múltipla" (índice de jeopardy), que expressa a multiplicidade de opressões, na pesquisa de Vigitel, entre 2016 e 2020.

MÉTODO

Foram utilizados e agrupados os dados brutos do Vigitel (Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico) entre os anos de 2016 e 2020. Inicialmente, havia 238.159 dados disponíveis, mas foram excluídos 12.877 em virtude de a informação sobre a cor da pele não estar padronizada. Assim, foram utilizados 225.2882 dados. Ademais, selecionaram-se os dados relativos às atividades físicas e aqueles referentes ao sexo (no VIGITEL a divisão é binária – masculino e feminino), cor da pele/ etnia (branca, preta, amarela, parda e indígena ou outra), faixa etária (anos), escolaridade (total de anos) e possuir, ou não, plano de saúde privado, este último como um marcador socioeconômico.

Com estes dados, com exceção da faixa etária, foi calculado o índice de "ameaça social múltipla", atribuindo-se pontuação a cada segmento da categoria selecionada. Assim, para o sexo foi atribuído "0" (zero) para a opção "masculino" e "1" (um) para "feminino". Para a raça/ etnia, optou-se por atribuir "0" para a cor de pele "branca" e "1" para as demais. Para a escolaridade foi designado "0" para a categoria "12 ou mais anos", "1" para "9 a 11 anos" e "2" para "até 8 anos de escolaridade". Para ter ou não plano de saúde privado foi atribuído "0" para a categoria "ter mais de um plano", "1" para a categoria "ter um plano" e "2" para a categoria "não possuir plano.

De forma semelhante ao estudo de Mielke et al. (2022) foi efetuado o cálculo do índice de "ameaça social múltipla", conferindo a pontuação a cada segmento da categoria, sendo a maior pontuação atribuída à situação de maior interseção de opressões. Em resumo, o índice se refere à ideia de que vários fatores da identidade de uma pessoa, que é passível de opressão social, como gênero, raça, classe socioeconômica, desencadeia um efeito combinado na violência que a pessoa sofre, o que, de certa forma, poderia reproduzir as relações interseccionais de opressão.

A soma dos valores conferidos às quatro categorias resultou no índice de "ameaça social múltipla" (índice de *jeopardy*). O valor final ficou entre 0 e 6, sendo o maior valor ("6") atribuído à condição combinada de maior opressão e, por óbvio, o menor valor ("0") à condição social de menor opressão.

Para examinar a relação entre os domínios das atividades físicas e as variáveis sociodemográficas isoladamente ou de modo combinado foram utilizados os testes de Qui-quadrado e a Anova. O nível de significância foi estabelecido em 5%.

RESULTADOS

De forma geral, observou-se que a prática de atividade física no lazer (≥ 150 min/sem.) é mais pronunciada entre aqueles com menores valores do índice de jeopardy, de tal forma que o grupo de pessoas com o índice "ameaça social múltipla" (índice de *jeopardy*) "6" (seis) apresentou 3,59 vezes mais chances ($p<0,0001$) de não realizá-la quando comparados ao grupo com índice "0" (zero). O que se verifica, portanto, é que os grupos sociais que sofrem um maior conjunto de opressões têm menor possibilidade de se envolver com a atividade física no lazer.

Por outro lado, os grupos de índices mais elevados apresentaram maior envolvimento para as dimensões de atividade física ocupacional, de deslocamento e doméstica.

Grupos socialmente mais vulneráveis, como índices de "ameaça social múltipla" "5" e "6", apresentam, respectivamente, 1,83 e 1,67 mais chances de realizar atividade física de deslocamento, quando comparados àqueles de menor opressão (índice "0").

Para as atividades físicas domésticas, observa-se que os grupos mais oprimidos (índices "5" e "6"), têm, respectivamente, 8,82 e 11,34 mais chances de realizar este tipo de atividade física, quando comparados àqueles de menor opressão (índice "0").

Por fim, em relação à atividade física ocupacional, verificou-se que os grupos mais oprimidos (índices "4", "5" e "6"), quando comparados aos de menor opressão (índice "0"), apresentam, respectivamente, 2,66; 2,50 e 1,62 mais chances de realizar trabalhos mais fisicamente ativos.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Buscando uma alternativa a mais para superar a problemática da análise fragmentada e estática proposta por Breilh (2021) e a falta de estudos refletindo sobre a interação entre as diferentes formas de opressão social nas determinações de acesso às atividades físicas (MIELKE et al., 2022), a ferramenta da interseccionalidade pode ser uma interessante ferramenta de investigação e trazer análises que destacam as desigualdades no acesso às práticas de atividade física de acordo com as interações entre as opressões sofridas e os domínios de atividade física.

Investigações que se utilizaram, de algum modo, da ferramenta da interseccionalidade produziram resultados semelhantes. Mielke et al. (2022) observaram que a interseção de sexo, raça e condição socioeconômica (escolaridade e renda) influenciou profundamente a realização de atividades físicas no lazer, de tal modo que o maior conjunto de opressões dificultou a adesão. Em síntese, a distribuição do índice de *jeopardy*, utilizados pelos autores, foi inversamente associada à atividade física no lazer.

Em outra pesquisa, Ballesteros et al. (2020), ao investigarem o impacto da interseção de diferentes opressões sobre a prática de atividades físicas no lazer, igualmente identificaram a natureza multifacetada e interligada das desigualdades sociais sobre a realização deste tipo de atividade física.

Crespo et al. (2000), embora que não tivessem o intuito de se utilizar da ferramenta da interseccionalidade, ao estudarem as relações entre alguns aspectos característicos de desigualdades sociais e a prática de atividade física no lazer, verificaram que a taxa de

inatividade física foi de 7% entre os homens brancos com mais alta escolaridade e de 10% entre os homens brancos com maiores rendimentos financeiros anuais. De outra forma, as taxas de inatividade física no lazer foram mais elevadas entre as mulheres negras de mais baixa escolaridade (51%), e entre as mulheres negras de mais baixa renda (46%).

É preciso considerar, portanto, que algumas propostas de realização de atividade física, baseadas fortemente em concepções biomédicas, ao serem construídas sem a consideração das iniquidades sociais que envolvem as atividades físicas em seus diferentes domínios podem reproduzir as desigualdades já existentes. Pode-se concluir, então, que a noção de que qualquer atividade física seria melhor que não fazer nada ou de que qualquer atividade física conta tem produzido um discurso de verdade que desconsidera as opressões e discriminações existentes. Uma maior compreensão deste sistema complexo, no qual as discriminações e opressões se cruzam e sua relação com a prática de atividade física são necessárias.

REFERÊNCIAS

BALLESTEROS, M. S.; FREIDIN, B.; WILNER, A.; FERNÁNDEZ, L. Interseccionalidad en las desigualdades sociales para la realización de actividad física en Argentina. **Rev Cienc Salud**. v. 18, n. 1, p. 134-151, 2020.

BREILH, J. **Critical epidemiology and the people's health**. New York: Oxford University Press, 2021.

CRESPO, C. J.; SMITH, E.; ANDERSEN, R. E.; CARTER-POKRAS, O.; AINSWORTH, B. E. Race/Ethnicity, Social Class and Their Relation to Physical Inactivity During Leisure Time: Results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey, 1988–1994. **Am J Prev Med**. v. 18, n. 1, p. 46-53, 2000.

EKELUND, U.; STEENE-JOHANNESSEN, J.; BROWN, W. J.; FAGERLAND, M. W.; OWEN, N.; POWELL, K. E., et al. Does physical activity attenuate, or even eliminate, the detrimental association of sitting time with mortality? A harmonised meta-analysis of data from more than 1 million men and women. **Lancet**. v. 388, p. 1302-10, 2016.

MIELKE, G. I.; MALTA, D. C.; NUNES, B. P.; CAIRNEY, J. All are equal, but some are more equal than others: social determinants of leisure time physical activity through the lens of intersectionality. **BMC Public Health**. v. 22, p. 36, 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global action plan on physical activity 2018-2030**: more active people for a healthier world. Geneva: World Health Organization, 2018.

MODELO LÓGICO DO PROJETO MOVEMENTE: APOIO ÀS AÇÕES DE CUIDADO DOS CAPS A PARTIR DA PROMOÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NOS TERRITÓRIOS DE JOÃO PESSOA - PB

LOGICAL MODEL OF THE MOVEMENTE PROJECT: SUPPORT TO THE CAPS' CARE ACTIONS THROUGH THE PROMOTION OF PHYSICAL PRACTICES IN THE TERRITORIES OF JOAO PESSOA - PB

MODELO LÓGICO DEL PROYECTO MOVIMIENTO: APOYO A LAS ACCIONES DE CUIDADO DE LAS CAPS DESDE LA PROMOCIÓN DE PRÁCTICAS CORPORALES EN LOS TERRITORIOS DE JOÃO PESSOA - PB

Rogério Pereira Félix,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Anselmo Clemente
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Marcelo Pereira Gonçalves
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Matheus Ribeiro da Silva,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Laura Gabryelle Fernandes de Medeiros,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Filipe Ferreira da Costa,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Reforma Psiquiátrica Brasileira (RPB) tem promovido mudanças significativas na política de saúde mental no país, com a desinstitucionalização como um dos seus princípios, na perspectiva de superar a lógica manicomial de reclusão e exclusão (CLEMENTINO, 2019).

Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são dispositivos de cuidado que prestam assistência integral aos usuários do SUS com transtornos mentais graves e persistentes, bem como pessoas que fazem uso prejudicial de substâncias psicoativas (BRASIL, 2004). Tratam-se de serviços estratégicos da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), pois articulam-se com os

demais pontos da RAPS e da rede intersetorial, no manejo de situações complexas em saúde mental, utilizando-se de várias estratégias, incluindo a utilização de projetos terapêuticos singulares (PTS) enquanto ferramenta, bem como variadas ofertas terapêuticas nos equipamentos (BRASIL, 2022).

A partir de uma perspectiva de integralidade e interprofissionalidade, as práticas corporais compreendem uma importante ferramenta para o processo de sociabilização e cuidado dos usuários (CIRQUEIRA, 2009). São muitas as possibilidades de intervenção com as práticas corporais nos CAPS (FURTADO et al, 2022). No entanto, parece existir dificuldades no agenciamento de estratégias de cuidado para além das atividades internas nos CAPS, sobretudo pela ausência de formalização de parcerias intersetoriais (FURTADO, 2017).

Como forma de sistematizar o agenciamento de ações de base territorial, foi desenvolvido o projeto de extensão MoveMente, que busca apoiar a construção de pactuações entre os CAPS e equipamentos sociais de práticas corporais no território, com o objetivo de favorecer o pertencimento à cidade e ampliação dos espaços de convivência e produção de vida junto aos territórios existenciais (GUATTARI, 1992) dos usuários. Este estudo tem como objetivo descrever as atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão através da criação de um modelo lógico (ML).

PROJETO MOVEMENTE: UM POUCO DA HISTÓRIA

O Movemente surgiu a partir da parceria entre o departamento de educação física (def) da ufpb, com a residência multiprofissional em saúde mental (resmen) do núcleo de estudos em saúde coletiva da ufpb e o ambulatório de psiquiatria do hospital universitário lauro wanderley (hulw).

A primeira edição do MoveMente foi executada no ano de 2018 com a finalidade de aproximação da saúde mental com a educação física, por meio da pesquisa, ensino e extensão. O público beneficiado deste primeiro ano foram os pacientes diagnosticados com esquizofrenia atendidos no ambulatório de psiquiatria do HULW, sendo desenvolvido exercícios físicos nas instalações do DEF, com o foco em valências físicas como força, flexibilidade e resistência aeróbica.

Na segunda edição do projeto, no ano de 2019, foram realizadas algumas mudanças. A primeira delas na oferta das atividades, deixando de enfatizar nos parâmetros físicos da saúde, para ressaltar o campo das emoções e das relações através da utilização dos jogos. Outra mudança foi a ampliação do público, sendo incluído os usuários do CAPS Caminhar (CAPS transtorno tipo III).

Em virtude da Pandemia da Covid-19 o projeto suspendeu suas atividades por dois anos. Na terceira versão do projeto, no ano de 2022, o MoveMente foi reformulado com a intenção de aproximar o projeto aos princípios da RPB e da luta antimanicomial, com o propósito de vislumbrar os locais de práticas corporais como lugares potentes de cuidado em saúde mental, a partir da construção de vínculo entre os serviços da RAPS e esses equipamentos sociais de convivência.

ELABORAÇÃO DO MODELO LÓGICO

Trata-se de um estudo de abordagem descritivo e exploratório, que utilizou análise documental para a elaboração de um modelo lógico. O ML serve como instrumento essencial para planejamento e avaliação de programas/projetos, com o foco em seus elementos constitutivos, identificando quais deles podem ser empregados para a avaliação e para medida de desempenho (CASSIOLATO, 2010).

A metodologia definida para elaboração deste ML foi a abordagem retrospectiva, construída com base nas diretrizes do Manual para Avaliação de Atividade Física do Centers of Disease Control and Prevention. Nos meses de março e abril de 2023 foi realizado um levantamento documental relativo às ações do MoveMente realizadas no ano de 2022. Os documentos selecionados foram: espelho do projeto, termos de anuência firmados com as instituições parceiras e atas de reuniões de planejamento.

MODELO LÓGICO DO PROJETO MOVEMENTE

Todas as informações coletadas dos documentos foram sistematizadas em um documento auxiliar para a etapa da pré-montagem do ML. Na análise dos documentos, a equipe

ISSN: 2175-5930

extraiu as seguintes informações: objetivo, recursos, atividades, produtos, resultados a curto, médio e longo prazo, fatores influenciadores e público beneficiado.

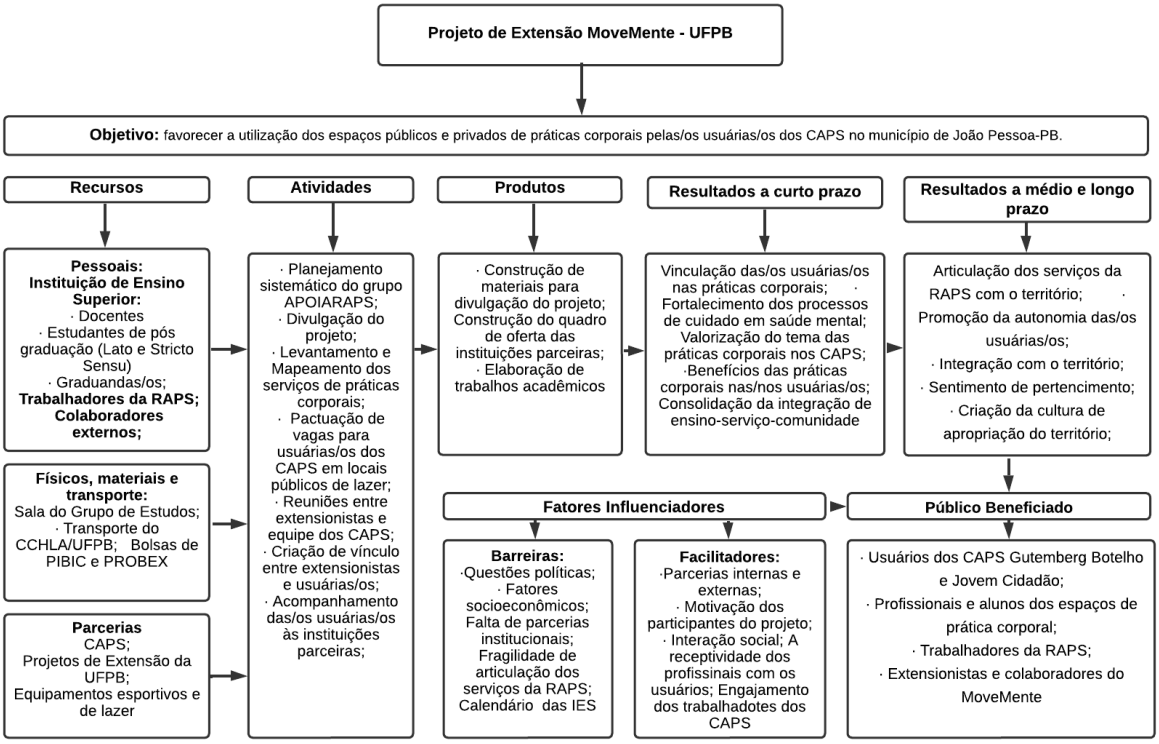


Figura 1 - Modelo lógico do projeto de extensão MoveMente realizado no município de João Pessoa-PB.

Objetivo

O MoveMente intenta ampliar a autonomia dos usuários dos serviços dos CAPS do município de João Pessoa/PB, ao propiciar uma maior circulação desses indivíduos no território através da adesão às práticas corporais mapeadas na cidade. Entende-se que a inserção dessas pessoas na comunidade através das práticas constitui uma dupla resistência à opressão: por um lado o usuário amplia seu PTS para além dos CAPS, garantindo um projeto antimanicomial e, por outro, a comunidade vê-se tensionada a conhecer essas pessoas, desmistificando no convívio seus preconceitos, ressignificando gradativamente os estigmas que ainda existem no imaginário comum.

Recursos

O projeto de extensão MoveMente é uma iniciativa do ApoiaRAPS, um grupo de ensino, pesquisa e extensão, composto por docentes de diferentes departamentos da UFPB (Educação Física, Promoção da Saúde e Psicologia); discentes da pós-graduação em saúde coletiva; residentes e tutores da residência multiprofissional em saúde mental da UFPB; graduandos dos cursos de educação física, medicina e psicologia; trabalhadores da RAPS de João Pessoa-PB; e colaboradores externos.

O MoveMente tem à sua disposição duas salas de reuniões, uma no Departamento de Educação Física (DEF) e outra no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). Essas salas são equipadas com materiais multimídias, como datashow, computadores, caixa de som, televisão e câmera de vídeo Webcam, que contribuem para a condução das reuniões, que ocorrem presencialmente ou à distância, com periodicidade semanal. Com relação ao transporte, eventualmente o projeto solicita em ações específicas, veículos como carro de passeio ou do tipo Van.

Atividades

O grupo do ApoiaRAPS realiza reuniões periódicas desde agosto de 2022 para tratar do planejamento e análise das atividades do MoveMente. Dentre essas atividades foram realizadas ações de divulgação da extensão com os trabalhadores da Coordenação de Saúde Mental da Secretaria Municipal de Saúde, CAPS Gutemberg Botelho, e CAPS Ad Jovem Cidadão.

São pactuadas estratégias de engajamento dos usuários potencialmente beneficiados pelo projeto, com o intento de apresentar o projeto e convidar aqueles que demonstraram interesse em participar de alguma prática corporal, sendo possível escolher um dos locais pactuados pelo MoveMente ou indicar desejo por determinada atividade, na qual seria posteriormente mapeada, levando em consideração o território existencial do usuário.

Prioriza-se os serviços que oferecem atividades de prática corporal de forma pública e gratuita à população. Nos primeiros contatos com os atores responsáveis por esses locais, foi apresentada a proposta com a finalidade de ofertar vagas para os usuários acompanhados pelo

MoveMente. Assim, o projeto busca a transversalidade, ou seja, atua como elemento agenciador na intersecção entre PTS construído pelo serviço, as práticas corporais oferecidas nestes locais e o território existencial dos usuários, inclusive apoiando na atuação do técnico de referência.

Produtos

Os extensionistas do MoveMente confeccionaram uma apresentação em slides e um folder, que foram utilizados nas reuniões de divulgação do projeto. Após a divulgação, foram feitas pactuações com os coordenadores desses dispositivos para o início das atividades com os usuários frequentadores dos CAPS.

O MoveMente firmou parcerias entre os projetos de extensão do DEF/UFPB, o Centro de Referência da Cidadania (CRC), a Secretaria de Juventude Esporte e Lazer (SEJER), a Academia da Saúde e com a Associação ArtYoga.

As atividades encontradas no levantamento, até o momento, foram: aula de dança, biodança, Yoga, teatro, Capoeira Angola, forró, hidroginástica, natação, natação no mar, handebol, voleibol de quadra e de praia, futsal, futebol, basquetebol, ginástica rítmica, treinamento funcional, assessoria de corrida e canoagem.

Resultados

Identificou-se um fortalecimento do processo de cuidado, através da ocupação do território de João Pessoa pelos usuários mediados pelas práticas corporais, potencializando simultaneamente tanto a saúde física e mental quanto um sentimento de pertencimento e autonomia por parte dos usuários, o que potencializou frequentar outros espaços de convivência além dos CAPS.

Concomitantemente, a inserção de uma prática corporal na rotina dos usuários, para além do serviço substitutivo, viabiliza a ampliação do PTS dos participantes. Dessa forma, o projeto também contribue para a promoção de um cuidado territorializado e pautado nos princípios da Reforma.

Fatores influenciadores:

Os fatores influenciadores são divididos em barreiras e facilitadores. As principais barreiras são: questões políticas, como o período eleitoral das eleições de 2022, que dificultaram a relação com os serviços; a fragilidade de articulação entre os serviços da RAPS; a falta de parcerias institucionais entre os serviços de saúde e os dispositivos lazer; as condições socioeconômicas dos usuários, dificultando o deslocamento destes no território e, por último, o calendário das Instituições de Ensino Superior (IES) que interromperam as atividades do projeto nos meses de dezembro de 2022 a fevereiro de 2023, período relativo às férias letivas.

Os fatores facilitadores são a motivação dos participantes, a criação de vínculo dos atores integrantes do projeto com os usuários frequentadores do CAPS; e o engajamento dos trabalhadores da RAPS.

Público Beneficiado:

Usuários dos CAPS III Gutemberg Botelho e CAPS Ad III Jovem Cidadão, que demonstram interesse em ter acesso às práticas corporais desenvolvidas no município. Esse projeto também tem como público indireto, os profissionais e alunos dos locais da atividade, os trabalhadores dos serviços da RAPS, os extensionistas e os colaboradores, que acolhem os usuários dos CAPS e contribuem para o enfrentamento do preconceito de ser usuário de um serviço da RAPS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou, a partir da elaboração do ML, sistematizar o funcionamento do projeto MoveMente, contribuindo para o desenvolvimento e avaliação das ações desenvolvidas, e servindo como potencial referência para intervenções com objetivos similares.

Espera-se que o Movemente auxilie na reorientação e fortalecimento de estratégias de cuidado em saúde mental nos CAPS de João Pessoa, no sentido de serem menos institucionalizadas e mais vinculadas ao território e todos os seus espaços de produção de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria De Atenção À Saúde. Departamento De Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde Mental No Sus:** Os Centros De Atenção Psicossocial. Brasilia: Ministério Da Saúde, 2004. 86p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Ações Programáticas. **Instrutivo Técnico da Rede de Atenção Psicossocial (Raps) no Sistema Único de Saúde (SUS)** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Ações Programáticas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2022. 52 p. : il. Modo de Acesso: World Wide Web: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/instrutivo_tecnico_raps_sus.pdf.

CIRQUEIRA, Márcio Vinicius B. Reflexões acerca da cultura corporal no espaço de atenção à Saúde Mental. In: RABELO, I. V.; TAVARES, Rosane, C.; FARIA, Y. R. A. de (Org.). **Olhares-experiências de CAPS:** Centro de Atenção Psicossocial. Goiânia: Kelps, 2009.

CASSIOLATO M, Gueresi S. **Como elaborar Modelo Lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação.** Nota Técnica, IPEA [Internet]. 2010; Acesso: 21 Abr 2023; Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5810>.

CLEMENTINO, F. DE S. et al.. Atendimento integral e comunitário em saúde mental: avanços e desafios da reforma psiquiátrica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 17, n. 1, p. e0017713, 2019.

FURTADO, R. P. et al.. Desinstitucionalizar o cuidado e institucionalizar parcerias: desafios dos profissionais de Educação Física dos CAPS de Goiânia em intervenções no território. **Saúde e Sociedade**, v. 26, n. Saude soc., 2017 26(1), p. 183–195, jan. 2017.

FURTADO R.P, Et Al.. Educação Física e atenção psicossocial: reflexões sobre as intervenções nos CAPS e outros espaços urbanos. **Ciênc saúde coletiva** [Internet]. 2022Jan;27(1):173–82. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022271.19882021>. Acesso em: 05 mai 2023.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. Editora 34, 1992.

US Department of Health and Human Services. **Physical Activity Evaluation Handbook**. Atlanta, GA: US Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention; 2002.

O APAGAMENTO DAS "PRÁTICAS CORPORAIS" EM AÇÕES DO MINISTÉRIO DA SAÚDE: UMA ANÁLISE DO PERÍODO 2019-2021

THE ERASING OF "BODILY PRACTICES" TERMINOLOGY IN THE BRAZILIAN MINISTRY OF HEALTH ACTIONS: AN ANALYSIS OF THE PERIOD 2019-2021

LA ELIMINACIÓN DEL TÉRMINO "PRÁCTICAS CORPORALES" EN LAS ACCIONES DEL MINISTERIO DE SALUD: UN ANÁLISIS DEL PERÍODO 2019-2021

Cintia Ramos Nicoes,
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Inácio Crochemore-Silva,
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Alan Goularte Knuth,
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

INTRODUÇÃO

Na interlocução com o Sistema Único de Saúde, as Práticas Corporaisintegram um dos eixos prioritários da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) juntamente com a Atividade Física, desde sua primeira edição, em 2006, e também na revisão, em 2014.

Em face da conceituação, para o Glossário Temático Promoção da Saúde (2012) a Atividade Física corresponde ao "movimento corporal que produz gastos de energia acima dos níveis de repouso"e as Práticas Corporais como "expressões individuais ou coletivas do movimento corporal, advindo do conhecimento e da experiência em torno do jogo, da dança, do esporte, da luta, daginástica, construídas de modo sistemático(na escola) ou não sistemático (tempolivre/lazer) (BRASILb,2012).

O objetivo do trabalho foi analisar o apagamento do termo Práticas Corporais nas ações que envolvem a Promoção da Saúde do Ministério da Saúde (MS) no Brasil, no período de 2019 a 2021. A subtração das Práticas Corporais dos materiais do Ministério da Saúde brasileiro é notória desde a mudança de governo e ministerial e da criação da Secretaria de Atenção

ISSN: 2175-5930

Primária à Saúde em 2019, a qual integra um conjunto de modificações organizacionais no âmbito daAtenção Primária à Saúde (APS).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo documental, com buscas no *site* do Ministério da Saúde e em materiais adjacentes, utilizando como aporte a Saúde Coletiva e na perspectiva teórico-metodológica inspirada nos estudos foucaultianos, a partir da noção de discurso. Os critérios de inclusão dos materiais foram: fontes primárias oriundas do *site* do Ministério da Saúde e *sites* adjacentes; derivadas do Departamento de Promoção da Saúde; que se relacionassem com as Práticas Corporais e/ou Atividades Físicas no período de 2019 a 2021. Tais critérios foram atribuídos conforme a intencionalidade dos/as autores/as (FISCHER,2001). Portanto, o interesse foi o mapeamento do maior contingente de ações, realizadas pela recente implementação de um setor específico de Promoção da Saúde no organograma da gestão federal do MS (2019-2022).

Foram compilados o total de oito documentos e as análises realizadas nos meses de outubro a dezembro de 2021. Integraram os materiais de análise: 1 decreto ministerial; 2 editais de pesquisa; 1 GUIA direcionado à população em geral; 2 documentos anexos ao GUIA e direcionados à profissionaise/ou gestores/as, 1 documento sobre práticas exitosas de AF e 1 minuta de um programa com previsão de lançamento em 2022. O quadro abaixo apresenta a compilação dos documentos encontrados e o detalhamento de cada um dos materiais.

Quadro 1: Compilação, descrição e link de acesso das ações relacionadas à Promoção da saúde e atividade física do MS no período de 2019 a 2021.

Decreto nº 9.795, de 17 de maio/2019 **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9795.htm **Descrição do material:** Aprovar a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do MS. Criação da Secretaria responsável pela Atenção Primária à Saúde e pela Estratégia Saúde da Família. A SAPS abriga três departamentos: o já existente Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, um Departamento de Saúde da Família e um novo Departamento de Promoção da Saúde (DEPROS).

O DEPROS se ramifica em três coordenações: a Coordenação-Geral de Alimentação e Nutrição, a de Prevenção de Doenças Crônicas e Controle do Tabagismo e a de Promoção da Atividade Física e Ações Intersetoriais (CGPROFI).
Programa Brasil em Movimento **Disponível em**: https://aps.saude.gov.br/noticia/6234 **Descrição do material**: Notícia - Chamada pública para criação do programa A chamada para o programa foi publicada no *site* do Ministério da Saúde, no dia 08/11/2019 com o título"primeiros passos do Brasil em Movimento". A notícia convocava o encontro com instituições e empresas na área de tecnologia da informação, detelecomunicações e de esporte para debater ações e estimular a prática da atividade física.
Avaliação nacional da efetividade da gestão intersetorial e das ações do Programa Saúde na Escola **Disponível em**: https://unidadedepesquisaicfuc.com.br/noticias/109-chamada-cnpq-depros-saps-ms-n-20-2021-avaliacao-nacional-da-efetividade-da-gestao-intersetorial-e-das-acoes-do-programa-saude-na-escola **Descrição do material**: Edital de pesquisa - Chamada CNPq/DEPROS/SAPS/MS Nº 20/202, lançado em Setembro de 2021. O objeto do edital é apoiar projetos de pesquisa que visem contribuir significativamente parao desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação do país nas áreas de gestão intersetorial e do Programa Saúde na Escola. O objetivo é selecionar uma proposta para apoio financeiro de pesquisa sobre avaliação nacional da efetividadeda gestão intersetorial e das ações do PSE.
Pesquisa em Doenças Crônicas Não Transmissíveis e Fatores de Risco Associados **Disponível em:** https://Chamada_DEPROS_CNPq_Pesquisa_em_DCNT_e_fatores_de_risco_associados_27_2020%20(1).pdf **Descrição do material**: Edital de pesquisa - Chamada CNPq/MS/SAPS/DEPROS Nº 27/2020 Voltado às doenças crônicas não transmissíveis e seus fatores de risco associados,com foco nas ações realizadas na APS do Sistema Único de Saúde. O edital considera as seguintes doenças crônicas não transmissíveis: Diabetes Mellitus (DM), HipertensãoArterial Sistêmica (HAS) e Obesidade. Análise dos determinantes motivacionais para a prática de atividade física em usuários de ações deatividade física vinculadas ao Sistema Único de Saúde, considerando diversos contextos de ações. O edital também prevê a avaliação da implementação do Programa Academia da Saúde.
Recomendações para o Desenvolvimento de Práticas Exitosas de Atividade Física na Atenção Primáriaà Saúde (APS) do Sistema Único de Saúde (SUS)

ISSN: 2175-5930

Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/desenvolvimento_atividade_fisica.pdf **Descrição do material:** Manual específico para profissionais, com estratégias de planejamento e avaliação de atividade físicas, baseadas em experiências exitosas. A publicação, lançada em 2021, possui 36 páginas e é oriunda de uma pesquisa baseada em experiências reais, observadas nas cinco regiões brasileiras.
Guia de Atividade Física para população brasileira **Disponível em**: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/guia_atv_populacao.pdf **Descrição do material:** Manual ilustrado, com 52 páginas, lançado em 2021. O material apresenta as recomendações de atividade física para população e está dividido em 8 capítulos. As recomendações são baseadas nos ciclos de vida, na educação física escolar, para mulheres gestantes e pós-parto e para pessoas com deficiência.
Guia de Atividade Física para população brasileira: recomendações para gestores e profissionais de saúde **Disponível em**: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/guia_atv_gestores.pdf **Descrição do material:** Manual com orientações para profissionais e gestores/as para incorporação das atividades físicas na rotina dos serviços de saúde. O material tem o objetivo de incluir a utilização do Guia como uma ação no plano de trabalho da gestão, nos planos municipal e estadual de saúde, de enfrentamento às doenças crônicas não transmissíveis, nos de educação permanente em saúde, nas linhas de cuidado.
Guia de Atividade Física para população brasileira: material suplementar **Disponível em**: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/guia_atv_populacao_material_suplementar.pdf **Descrição do material**: Processo de elaboração e bibliografia do Guia de atividade física para a população brasileira. Dos materiais que compõem o volume do guia, este demonstra o processo de organização dos documentos e dos grupos temáticos. O processo de construção ocorreu por meio de criteriosa revisão da literatura científica; escutas a setores e instituições relacionados, especialistas e população; e, consulta pública.

Fonte: elaboração dos autores/as

ISSN: 2175-5930

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A promoção da saúde, enquanto um conjunto de ações específicas, ficou organizada no MS a partir do DEPROS no período 2019 a 2021 e as iniciativas que envolvem o tema da Atividade Física foram contempladas pela CGPROFI. Após a análise de oito documentos relacionados a Promoção da Saúde e Atividade Física, é possível identificar um apagamento do termo Práticas Corporais. Esse é um direcionamento que rompe com a própria PNPS e iniciativas subsequentes que demarcaram institucionalmente o eixo Práticas Corporais e Atividades Físicas na Promoção da Saúde brasileira até então (BRASIL, 2014).

De todos os materiais analisados, o termo Práticas Corporais aparece apenas no Guia de atividade física para população brasileira e mencionado uma vez, de forma muito específica e delimitada. “Mostre as variedades de atividades físicas,como jogos, práticas corporais, brincadeiras, danças e esportes, para as crianças e jovens e torne-os atrativos” (GUIA1, p.19). Assim, as Práticas Corporais são apresentadas como uma variação das atividades físicas e circunscrita ao espaço escolar, indicando uma possibilidade deatuação para os/as professores/as. Por outro lado, no documento, há uma intensa sinalização para que as Atividades Físicas sejam contempladas em todos os âmbitos e ciclos da vida. Nos domínios do trabalho e estudo, das atividades domésticas, do deslocamento e no tempo livre/lazer.

Fischer (2012) lembra que Foucault, na contramão de algumas teorias correntes da linguagem, vai entender que a ela não representa ou reflete a realidade material das coisas, mas que é constitutiva daquilo que fala. Logo, na presente análise não se trata de buscar uma coerência entre aquilo que se diz sobre saúde e Atividade Física e/ou Práticas Corporais no campo de ações do MS e uma materialidade saudável presente nos sujeitos, mas, sobretudo, entender que os esforços de produção discursiva sobre modos de vida saudáveis fabricam esses mesmos modelos como verdades deste tempo.

Ademais, a subtração das Práticas Corporais do campo discursivo das ações do MS sobreleva o afastamento de uma concepção de movimento imbuída de aspectos subjetivos como alegria e divertimento, o que se relacionaria com o tempo livre disponível para a realização. Entretanto não se está defendendo que o tema fora tratado com bastante densidade e

ISSN: 2175-5930

comprometido com a perspectiva crítica de Promoção da Saúde ou mesmo com as Práticas Corporais em anos anteriores à atual gestão federal, e que não estão na análise desse estudo.

A corrente da aptidão física relacionada à saúde e seus desdobramentos na lógica da promoção da Atividade Física amparada na epidemiologia tradicional, na minutagem, no combate à inatividade física a partir de mudanças de comportamentos individuais para o estilo de vida ativo, a preocupação com os custos aos sistemas de saúde, a importação das recomendações internacionais, por exemplo, congregam a hegemonia no campo desde seu surgimento e o âmbito das políticas públicas de saúde não passou ileso a estas determinações nas duas décadas anteriores.

Observa-se a intensificação da racionalidade neoliberal e suas relações com os modos de viver na sociedade contemporânea. Cabe frisar a lógica da responsabilização individual pela saúde, prevista nas Práticas Corporais e Atividades Físicas, como uma lógica alinhada com um dos pilares do neoliberalismo: o individualismo. Dadot e Larval (2016) têm concebido o neoliberalismo não apenas como uma teoria sobre o funcionamento da Economia, mas também como uma forma de vida pautada em um tipo de individualização baseado no modelo da empresa. Ela recodifica identidades, valores e modos de vida por meio dos quais os sujeitos modificam a si próprios ao serem impelidos a dar conta de sua própria vida sozinhos, sem nenhum tipo de respaldo social ou Estatal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise dos 8 documentos relacionados às ações de promoção da saúde do Ministério da Saúde no período de 2019 a 2021 foi possível identificar o apagamento do termo em 7 materiais. Apenas o Guia da atividade física da população brasileira faz uma breve menção, sem considerá-la nos objetivos ou no desenvolvimento da obra. Em paralelo, as ações são fortemente permeadas por uma noção de Atividade Física consignada ao espectro biológico, comportamental e com enfoque na prevenção de doenças. O apagamento das Práticas Corporais, nas ações do MS, representa uma ruptura nos avanços históricos no campo da Promoção da Saúde, sobretudo no que se refere à amplificação da dimensão sociocultural do movimento humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. **Secretaria de Vigilância emSaúde**. Glossário temático: promoção da saúde.1 ed., 2. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 48 p. ISBN 978-85-334-1860-8 1. Promoção da Saúde. 2. Terminologia. I. Título.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Vigilância à Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde: Revisão da PortariaMS/GM no 687,de 30 de março de 2006. Brasília, DF: MS, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção Primária à Saúde**. Departamento de Promoção da Saúde. Guia de Atividade Física para a População Brasileira [recurso eletrôni-co] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

DARDOT., P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016

FOUCAULT. **A ordem do discurso**. Editora Loyola, 1996.

FISCHER. RB, **Foucault e Educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro,2001.

O PERCURSO FORMATIVO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL

EL CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA MODALIDAD DE RESIDENCIA MULTIPROFESIONAL

THE TRAINING COURSE OF PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONALS IN THE MULTIPROFESSIONAL RESIDENCE MODE

Nara Iury Oliveira Silva,
Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP)
Kellyane Munick Rodrigues Soares Holanda,
Universidad de la Coruña, Universidade Estadual do Ceará (UDC/UECE)
Iraneide Etelvina Lopes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Laécio de Lima Araujo,
Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estadual do Piauí (UECE/UESPI)
Valesca de Sousa Brito
Universidade Federal do Ceará, Escola de Saúde Pública do Ceará
Valter Cordeiro Barbosa Filho,
Instituto Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará (IFCE/UECE)

INTRODUÇÃO

O contexto sociopolítico tem reverberado na saúde individual e coletiva, exigindo dos profissionais que atuam na atenção à saúde uma formação adequada e alinhada às necessidades do Sistema Único de Saúde, na perspectiva da clínica ampliada e da atenção integral ao usuário. Com isso os Profissionais de Educação Física vêm conquistando cada vez mais espaço neste campo, ampliando sua área de atuação (XAVIER; KNUTH, 2016).

Nesse contexto, a pós-graduação na modalidade de Residência Multiprofissional em Saúde configura mais uma possibilidade de formação e de atuação para o profissional de Educação Física habilitado como bacharel (BRASIL, 2010), que na Escola de Saúde Pública

ISSN: 2175-5930

do Ceará (ESP/ CE) pode optar pelos programas de Saúde Mental Coletiva e Saúde da Família e Comunidade, cujos cenários de atuação prática são respectivamente a rede de atenção psicossocial e as unidades básicas de saúde da atenção primária à saúde.

Assim, considera-se de suma importância a ampla divulgação desta modalidade de formação a fim de que estes profissionais conheçam as possibilidades postas para o seu desenvolvimento e especialização e ampliem seus horizontes no que se refere aos campos de atuação possíveis para a sua colocação, culminando em última instância com a qualificação da atenção prestada aos usuários no Sistema Único de Saúde.

OBJETIVO

Relatar os aspectos da formação do profissional de Educação Física na pós-graduação na modalidade de residência multiprofissional em saúde da Escola de Saúde Pública do Ceará (RESMULTI-ESP/CE), nos municípios cearenses delimitados como cenários de prática desta formação.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência desenvolvido a partir das reflexões acerca do percurso formativo do profissional de Educação Física na residência multiprofissional da Escola de Saúde Pública do Ceará. Este foi ancorado na abordagem de Holliday (2006), onde busca-se sistematizar o processo de construção do conhecimento a partir da realidade experienciada pelo profissional, através do método em cinco tempos: o ponto de partida, as perguntas iniciais, recuperação do processo vivido, a reflexão de fundo e os pontos de chegada.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Saúde Pública do Ceará, onde a cada ano é ofertado em média 340 vagas multiprofissionais para os programas de residência divididas em dois componentes: comunitário e hospitalar, sendo 27 dessas vagas ofertadas para a categoria profissional de Educação Física, nos Programas de Saúde da Família e Comunidade e Saúde Mental Coletiva.

O estudo sistematizou o processo formativo do profissional-residente que ocorre em uma carga horária de 5.760 horas - divididas em 60 horas semanais pelo período de 24 meses, e distribuídas em atividades Teóricas, Teórico-práticas e Práticas.

Quanto às atividades teóricas, correspondem a 20% do total da carga-horária da residência (1.152 horas) e contemplam os dez módulos teórico-conceituais, que são distribuídos ao longo dos dois anos de residência, bem como atividades relativas ao Trabalho de Conclusão da Residência (TCR) e momentos de estudo individual; quanto às atividades teórico-práticas, correspondem a 20% do total da carga-horária da residência (1.152 horas) e referem-se às atividades de rodas de campo, rodas de núcleo e rodas de equipe; quanto às atividades práticas, detêm a maior carga-horária do programa - 60% (3.456 horas) - e referem-se às ações realizadas nos cenários de prática da Atenção Primária e Atenção Psicossocial, entre as quais destacam-se: atendimento clínico, condução de grupos, interconsultas, matriciamentos e outras.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Os profissionais-residentes de Educação Física da ESP/CE estão lotados nos seguintes municípios do Ceará, conforme a seguir:

Turma	Qte. Residentes	Programa	Município
2022	18	Saúde da Família e Comunidade	Tianguá, Icapuí, Guaiúba, Quixeramobim, Crateús, Itapipoca, Caucaia, Milagres, Tauá, Iguatu, Quixadá, Fortaleza e São Gonçalo do Amarante
	09	Saúde Mental Coletiva	Quixeramobim, Icapuí, Iguatu, Horizonte, Fortaleza, Limoeiro do Norte,

			Caucaia, Quixadá e São Gonçalo do Amarante
2023	16	Saúde da Família e Comunidade	Camocim, Caucaia, Crateús, Guaiuba, Icapuí, Iguatu, Limoeiro do Norte, Milagres, Paracuru, Quixeramobim, Quixadá, São Gonçalo do Amarante, Tauá, Tianguá
	07	Saúde Mental Coletiva	Camocim, Caucaia, Icapuí, Quixeramobim, Quixadá, São Gonçalo do Amarante e Tauá

As atividades práticas são desenvolvidas por meios de atendimentos individuais e compartilhados, coletivos e de grupo, atendimentos domiciliares, atendimentos familiares, acolhimento, triagem, matriciamento, ações intersetoriais (escolas, CRAS, CREAS, Secretaria de Cultura e Esportes) e Academias da Saúde, tais ações são de relevância para toda a Rede de Atenção à Saúde, visto que a presença desse profissional fortalece a promoção da atividade física nesses cenários. Corroborando com a Portaria n°15/2022 que amplia a atuação da Educação Física de 32 procedimentos para 45 na Atenção Primária,
(BRASIL, 2022).

O atendimento individual é a clínica direta de competência do profissional de educação física como: anamnese, avaliação antropométrica, bioimpedância, reabilitação motora, orientações para práticas corporais, podendo ser realizado nos serviços de saúde ou em atendimentos domiciliares de acordo com a necessidade de saúde do usuário.

Atendimentos compartilhados ou interconsulta, é a clínica colaborativa, ou seja, atendimentos conjuntos com outras categorias profissionais. Nesse sentido, a interconsulta se coloca como um instrumento que assegura o atendimento multidisciplinar compartilhado, com uma troca mútua de saberes e co-responsabilidade profissional. (BORTAGARAI et al, 2015).

Como forma de aprofundamento, o desenho da residência oportuniza que os profissionais de Educação Física desenvolvam novas habilidades intersetoriais, de gestão, plantões de urgência e emergência e vivência na Rede de Atenção Psicossocial por meio do percurso de rede.

Para além das atividades práticas os residentes contam com atividades teórico-práticas por meio de rodas semanais de campo e núcleo, nas quais são discutidos os temas dos módulos e as demandas dos serviços, sejam de necessidade da categoria profissional ou dos processos de trabalho que se encontram no território.

O grupo de estudo interprofissional (Roda de Campo) é a estratégia que tem o intuito de: a) ampliar a discussão interprofissional do referencial teórico pautado nos módulos de ensino aprendizagem; b) aprofundar o debate do conhecimento no contexto do campo e do núcleo profissional da temática em estudo; c) negociar e discutir os temas de interesse a toda a equipe de profissionais de saúde residentes. Embora facilitado pelo preceptor de campo, o protagonismo é dos profissionais de saúde residentes por meio de estratégias pedagógicas ativas e dialógicas (CEARÁ, 2013).

O grupo de estudo uniprofissional (Roda de Núcleo - RN) é o espaço de diálogo na dimensão do núcleo profissional, facilitada pelo preceptor de núcleo, onde são discutidos temas e situações do dia a dia do serviço–categoria. Dentre os principais conteúdos da RN, citam-se: a) aprofundamento dos módulos de ensino-aprendizagem no âmbito dos núcleos profissionais; b) discussão e negociação de temas de interesse a todos os profissionais de saúde residentes do núcleo profissional; c) planejamento, monitoramento e avaliação do processo de trabalho dos profissionais de saúde residentes do núcleo profissional. (CEARÁ, 2013).

As atividades teórico-conceituais acontecem durante 3 dias consecutivos por meio dos módulos integradores, transversais e específicos. No primeiro ano da residência esses encontros ocorrem de forma mensal, já no segundo ano esses ocorrem de forma trimestral.

O acompanhamento dos residentes é realizado pelo corpo docente estruturante da RESMULTI-ESP/CE, formado pelos tutores de campo, coordenação da COREMU, coordenação da gestão acadêmica e coordenação de pesquisa; e pelo corpo docente assistencial, supervisores gerais, supervisores de campo, preceptores de núcleo e orientadores de serviço, sendo estes últimos indicados pelos gestores dos serviços de saúde correspondentes. A docência no âmbito da RESMULTI-ESP/CE é função primordial para a existência dos programas de residência, visto que se trata de atuação-formação em serviço.

Os residentes são avaliados por meio da avaliação discente semestral, avaliação de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, através de atividade-produto e avaliação em ambiente real pela preceptoria de campo e núcleo. Ainda como forma de aprofundamento em uma temática, o residente desenvolve o trabalho de conclusão de Residência, incentivando assim a interação ensino, pesquisa e extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que o objetivo deste artigo é relatar os aspectos da formação do profissional de Educação Física na pós-graduação na modalidade de residência multiprofissional em saúde, entende-se que a densa e complexa formação proposta por essa modalidade de pós-graduação possibilita ao profissional de Educação Física a ampliação do seu horizonte de possibilidades de atuação, amplificando ainda o seu leque de conhecimentos acerca do Sistema Único de Saúde e, sobretudo, da concretude da saúde pública brasileira.

Nesse sentido, alguns desafios se colocam imperativos para alcançar a objetivação dessa formação, a saber: falta de profissionais de Educação Física atuantes no SUS e nos cenários de prática, repercutindo no acompanhamento docente deste profissional-residente; lacunas na formação acadêmica, que provocam prejuízos no entendimento do papel do profissional de Educação Física na atuação nos serviços do SUS; criar as próprias demandas de atendimento, pois as outras categorias profissionais têm dificuldade de encaminhar pacientes; trabalhar prioritariamente com a prevenção em saúde, considerando-se as dificuldades estruturais da Atenção Primária e Secundária; escassez de materiais e equipamentos próprios para prática de atendimentos da Educação Física.

REFERÊNCIAS

BORTAGARAI, Francine Manara et al. A interconsulta como dispositivo interdisciplinar em um grupo de intervenção precoce. **Distúrbios da Comunicação**, v. 27, n. 2, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 15, de 07 de janeiro de 2022. **Altera atributos de procedimentos da Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses, Próteses e Materiais Especiais do SUS**. ed. 09, seção 1. p. 51, 2022.

CEARÁ. Escola de Saúde Pública do Ceará. Secretaria de Saúde do Estado do Ceará. **Regimento da Residência Integrada em Saúde-** RIS-ESP/CE. 2013.

HOLLIDAY, O.J. **Para sistematizar experiências**. San José, Costa Rica: ALFORJA; 1994.

MEC. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 003/2010.** O sistema CONFEF/CREFs, ano IX, nº 38, p. 30-31, 2010. Acesso em 04 de maio de 2023. Disponível em: https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/revistaedf/3903

XAVIER, D.; KNUTH, A. Mapeamento da Educação Física em programas de Residência Multiprofissional em Saúde no sul do Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 21, n. 6, 1 nov. 2016.

OFICINA DO AUTOCUIDADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA INTERVENÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PELO TRABALHO PARA A SAÚDE JUNTO AOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE DA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA EM BELÉM- PA[1]

SELF-CARE WORKSHOP: AN EXPERIENCE REPORT OF THE INTERVENTION OF THE EDUCATION PROGRAM THROUGH WORK FOR HELTH WITH THE HEALTH PROFESSIONALS OF THE FAMILY HEALTH STRATEGY IN BELÉM-PA

TALLER DE AUTOCUIDADO: UN REPORTE DE EXPERIENCIA DE LA INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN POR EL TRABAJO PARA LA SALUD CON LOS PROFESIONALES DE LA SALUD DE LA ESTRATEGIA SALUD DE LA FAMILIA EN BELÉM-PA

Sibele Cristine Rodrigues Trindade,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Ana Lúcia Farias Vidal,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Samara Costa Fernandes,
Secretaria Municipal de Saúde de Belém (SESMA)

INTRODUÇÃO

O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) é uma ação do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação instituído pelas Portarias Interministeriais n° 421 e nº 422, de 03 de março de 2010 que proporciona o aprimoramento do conhecimento, em serviço, dos profissionais de saúde e dos estudantes dos cursos de graduação na área da saúde (BRASIL, 2023). Desse modo, o programa que se encontra em sua 10º edição veio com o objetivo de promover ações de educação pelo trabalho para a saúde de forma a proporcionar a atuação colaborativa em eixos vinculados à gestão e assistência à saúde, visando ao fortalecimento do processo de integração ensino-serviço comunidade de forma articulada entre o Sistema Único de Saúde (SUS) e as Instituições de Ensino Superior (IES) (UEPA, 2022).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de natureza alguma para sua realização.

De acordo com Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) a Estratégia Saúde da Família (ESF) é a estratégia prioritária para a expansão e consolidação da Atenção Básica (AB) no Brasil, desse modo, esse modelo de equipe é a principal porta de entrada para os cidadãos usufruírem dos serviços do SUS (BRASIL, 2017).

Assim sendo, o grupo tutorial envolvido nesse projeto formado por professores e alunos da área da saúde da Universidade do Estado do Pará (UEPA), além de profissionais de saúde da Secretaria Municipal de Saúde (SESMA) do município de Belém/PA teve como campo de atuação a Unidade de Saúde da Família (USF) Vila da Barca.

CAMPO DE PRÁTICA

De acordo com o Ministério da Saúde (2017), a equipe de Saúde da Família (eSF) deve ser composta minimamente por médico, enfermeiro, auxiliar e/ou técnico de enfermagem e Agente Comunitário de Saúde (ACS). Contudo, na USF Vila da Barca a realidade encontrada pelo grupo do PET-Saúde foi a de duas equipes incompletas. Outros problemas detectados na USF Vila da Barca estão relacionados a territorialização da área de abrangência que está mal distribuída e uma realidade estrutural precária, pelo fato da USF estar situada em uma casa que necessita de diversas reformas. A residência em questão é constituída por andar térreo, primeiro e segundo andar, sendo que no térreo há um pátio com uma pequena sala de espera, adentrando o próximo cômodo há uma diminuta recepção, a próxima sala é uma sala de Pré-Consulta que também é onde são armazenados diversos materiais; e há mais adiante um banheiro e uma copa. Subindo as escadas, no primeiro andar há dois consultórios, outro pátio, uma pequena sala de reunião com computadores, e dois banheiros. Já no segundo andar, há uma grande laje, que não é utilizada pelas péssimas condições que o seu telhado apresenta (SANTOS *et al*., 2023).

Diante do exposto, os profissionais da unidade acabam muito sobrecarregados e estressados pela grande demanda de afazeres e péssimas condições de trabalho. Desse modo, o grupo PET-Saúde após algumas visitas de reconhecimento do local e diálogo com os trabalhadores, sentiu a necessidade de realizar uma oficina de intervenção voltada ao autocuidado dos profissionais vinculados a USF Vila da Barca.

À vista disso, o objetivo deste estudo foi relatar a experiência de uma intervenção do PET-Saúde junto aos profissionais de saúde da USF Vila da Barca através da oficina intitulada: "Como cuidar de mim para que eu possa cuidar do outro?".

MÉTODO

Trata-se de um estudo qualitativo descritivo, de caráter retrospectivo do tipo relato de experiência das atividades realizadas pelas discentes e preceptora do PET-Saúde de dezembro de 2022 a janeiro de 2023 que culminaram na oficina de autocuidado: "Como cuidar de mim para que eu possa cuidar do outro?" destinada aos profissionais da USF Vila da Barca no município de Belém do Pará, local da intervenção.

A preparação da oficina ocorreu em três momentos: duas visitas a USF no mês de dezembro de 2022 e a execução da oficina em Janeiro de 2023. Na primeira visita, foi possível conhecer a ambiência da unidade de saúde e aspectos necessários a compreensão do contexto na qual a USF está inserida. Já a segunda visita, foi voltada a conhecer a realidade dos profissionais de saúde que atuam neste local e foi nessas circunstâncias que eles relataram suas insatisfações quanto as condições estruturais e materiais nas quais estavam atuando. Em relação à execução da oficina esta ocorreu em Janeiro de 2023.

Através das visitas pode-se destacar que a casa é pequena para abrigar duas equipes, há uma grande demanda de usuários e a territorialização da área não facilita o acesso da população devido à grande distância de uma das áreas adstritas, necessitando de uma reterritorialização. Além disso, as duas equipes estão incompletas: a 1ª equipe possui 1 enfermeira, 1 técnica em enfermagem, 7 ACSs e está sem médico, já a 2ª equipe possui 1 médica, 6 ACSs e está sem Enfermeiro e sem auxiliar e/ou técnico de enfermagem. Assim sendo, estes profissionais encontravam-se sobrecarregados e desesperançosos, no entanto, apesar de tudo isso, era perceptível que tentavam fazer pelos usuários o melhor que podiam e se sentiam frustrados quando não conseguiam atingir esse objetivo.

Neste contexto, o grupo do PET-Saúde percebeu que esses trabalhadores necessitavam de um olhar mais atento para a sua própria saúde. Então, foi decidido que a primeira oficina de intervenção na USF seria voltada para o autocuidado dos profissionais e ela foi dividida em

quatro momentos: no primeiro momento ocorreu uma apresentação dos integrantes do grupo PET-Saúde e posteriormente a explicação da temática da oficina. O segundo momento foi voltado para o acolhimento destes profissionais, em que se apresentaram e contaram sobre si e posteriormente, aprenderam técnicas de respiração, automassagem com/sem óleo corporal e alongamentos.

Em um terceiro momento da oficina, houve a realização de um bingo com o título de "bingo do autocuidado", e por fim, o último momento que foi denominado de "dinâmica do espelho".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O autocuidado é entendido como um conjunto de ações que o indivíduo realiza por si próprio para manter e/ou recuperar a qualidade de vida. É a realização de práticas que possibilitam perspectivas promissoras para a melhoria da saúde e bem estar. Com implementação de iniciativas para evitar problemas de saúde e buscar um estilo de vida mais saudável (LIMA *et al*., 2017).

Entende-se que o autocuidado é cultivado em momentos de calma, relaxamento e bem estar, refletir sobre a saúde de forma integral: corpo, mente e espírito. Sendo que a experiência do estresse é comum a todos nós e necessária para a manutenção e equilíbrio do corpo. O estresse passa a ser um problema quando se torna crônico. Porém existe a reação de Resposta de Relaxamento. Essa reação diminui a frequência cardíaca e respiratória, a pressão arterial e o consumo de oxigênio, devolvendo ao corpo um equilíbrio saudável (GASPARINI, *et al*, 2021).

Posto isso, para estimular a Resposta de Relaxamento dos profissionais da USF Vila da Barca, foi realizada a oficina voltada ao autocuidado e à saúde mental intitulada "Como cuidar de mim para que eu possa cuidar do outro?". Esta oficina foi realizada no mês do Janeiro Branco o qual trata da saúde mental, na qual foi realizado um breve acolhimento e posteriormente as estudantes de Fisioterapia e Educação Física integrantes do PET-Saúde ensinaram técnicas de respiração diafragmática e fracionada; alongamentos das musculaturas: esternocleidomastóideo (ECOM), escalenos, trapézio superior, latíssimo do dorso ou grande dorsal, quadríceps e isquiotibiais; e automassagem do ECOM, escalenos e trapézio superior com/sem óleo corporal.

Pontuou-se também que adultos de 18 a 65 anos devem realizar pelo menos 150 a 300 minutos de atividade física aeróbica de moderada intensidade; ou pelo menos 75 a 150 minutos de atividade física aeróbica de vigorosa intensidade; ou uma combinação equivalente de atividade física de moderada e vigorosa intensidade ao longo da semana para benefícios substanciais à saúde conforme a recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS). Sendo que foi frisado que o início da prática da atividade física deveria ser gradual para quem fosse sedentário.

Ademais, foi pontuado que além da prática de atividade física conforme a recomendação da OMS e a alimentação saudável há também a importância do sono que normalmente apresenta um padrão de atividade cerebral que ocorre em ciclos alternados em duas principais fases: Não-REM, o qual dura aproximadamente 9 horas em adultos e REM, o qual dura aproximadamente 7 horas em adultos (GASPARINI, *et al*, 2021).

A implementação do "bingo do autocuidado" feita pelas discentes de Terapia Ocupacional, Enfermagem e Medicina, era constituído com atitudes de autocuidado para que cada um pudesse marcar e no final somar sua pontuação, e assim ter um *feedback* de quem estaria tendo práticas de autocuidado ou não e como poderiam incorporá-las na rotina.

Desse modo, foram definidas práticas de autocuidado como sair com familiares e/ou amigos, dormir 8 horas por dia, dar um tempo do celular, tirar um tempo para fazer algo que goste, fazer consultas e exames de rotina, tomar um banho relaxante, praticar exercício físico, cozinhar um dos pratos favoritos, ler um livro, estabelecer uma nova meta, escutar uma música que gosta e limpar o quarto.

Já a "dinâmica do espelho" constituiu-se pela entrega de uma caixa com um espelho, que os profissionais da USF receberam das mãos das alunas do PET-Saúde com os dizeres de que lá estaria a pessoa mais importante da vida deles. O objetivo da dinâmica era que eles pudessem reconhecer o valor que cada um possui na própria vida.

Após isso, os profissionais receberam brindes que continham dois chocolates e uma mensagem de agradecimento pela participação na oficina. Por fim, foram relatados sentimentos de gratidão pela prática e de conforto diante dos relatos pessoais de cada um quanto aos hábitos de vida que possuíam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca do que foi relatado, nota-se que os profissionais da USF Vila da Barca se beneficiaram da intervenção voltada para estimular as práticas do autocuidado e puderam estabelecer vínculos entre os trabalhadores da USF e a equipe do PET-Saúde UEPA. Vale ressaltar que embora se tenha encontrado dificuldades quanto à carência de infraestrutura física, falta de insumos e materiais, os profissionais mostraram-se gratos pela intervenção realizada, visto que eles não recebem ações voltadas à saúde, seja física ou psíquica.

Com isso, evidencia-se que é necessário realizar intervenções destinadas aos profissionais de saúde, pois nos serviços de saúde é comum que haja exposição constante à situações problemáticas que afetam não apenas o usuário do sistema, mas também aqueles que são funcionários e buscam exercer sua profissão da forma mais adequada possível.

Por isso, faz-se necessário que existam mais oficinas voltadas aos profissionais de saúde, como a que foi realizada pelo grupo do PET-Saúde UEPA, especialmente para os que trabalham na Atenção Primária em Saúde (APS), pois essas práticas fortalecem os laços entre os trabalhadores do SUS.

Cabe ainda, promover discussões entre os trabalhadores da USF Vila da Barca e a equipe do PET-Saúde UEPA junto aos órgãos competentes para que haja a solução das problemáticas encontradas dentro do espaço físico do serviço, bem como quanto à territorialização inadequada, às condições de trabalho na qual os funcionários se encontram e que causam problemas que afetam a saúde física e mental. Desta forma, sugere-se ainda que haja mais estudos e discussões voltadas para as questões abordadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde - PET-Saúde. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sgtes/pet-saude. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html. Acesso em: 15 abr. 2023.

GASPARINI, Adriana *et al*. Guia Prático de autocuidado na pandemia. 2021.

LIMA, Géssica Kyvia Soares de *et al*. Autocuidado de adolescentes no período puerperal: aplicação da teoria de Orem. **Rev. enferm. UFPE on line**, p. 4217-4225, 2017.

SANTOS, A. L. S *et al*. DIFICULDADES ENFRENTADAS PELAS EQUIPES SAÚDE DA FAMÍLIA VIVENCIADAS PELO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PELO TRABALHO PARA A SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA. *In:* 6º Colóquio Internacional de Educação Interprofissional em Saúde (CIETIS) 25 a 28 de abril de 2023. **Resumos** [...]. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA). EDITAL Nº 77/2022-UEPA EDITAL DE SELEÇÃO DE DISCENTES PARA COMPOR VAGAS OFERTADAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PELO TRABALHO PARA A SAÚDE - PET-SAÚDE / GESTÃO E ASSISTÊNCIA – 2022/2023, de 11.07.2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, t *et al*. **Global recommendations on physical activity for health**. World Health Organization, 2010.

POLÍTICAS DE ENCONTROS: CUIDADO E FORMAÇÃO PARA O SUS[1]

POLICIES OF MEETINGS: CARE AND EDUCATION FOR SUS

POLÍTICAS DE ENCUENTROS: CUIDADO Y EDUCACIÓN PARA EL SUS

Laura Iumi Nobre Ota,
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP)
Centro de Saúde Escola Geraldo de Paula Souza (CSEGPS-FSP/USP)
Yara Maria de Carvalho
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP)

INTRODUÇÃO

O Centro de Saúde Escola Geraldo de Paula Souza (CSEGPS) vinculado à Faculdade de Saúde Pública (FSP) da Universidade de São Paulo (USP), atua com pesquisa, formação e também na assistência à saúde da população na Atenção Básica e tem, desde 2016, um convênio com a Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo (SMS-SP). Trata-se de um convênio que incorpora a Unidade na rede de saúde e os indicadores de produção e qualidade.

Em 12 de agosto de 2022, foi publicada a Portaria da Secretaria Municipal da Saúde nº 538, atualizando os indicadores de qualidade e produção, entrando em vigor em 1º de janeiro de 2023 (SÃO PAULO, 2022). Nas metas de produção para a equipe multiprofissional, que anteriormente era apenas monitorada pela quantidade de consultas e atendimentos domiciliares, é acrescida a meta de produção de grupos. Para profissionais de Educação Física com carga horária semanal de 30 horas, a meta é de 15 horas de consultas e 61 horas de grupos mensais (SÃO PAULO, 2022).

Neste ensaio teórico-reflexivo analisamos os processos de trabalho no CSEGPS ao longo de duas semanas, para desenvolvermos uma discussão a respeito do cuidado em saúde e

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

do papel da preceptoria na formação de profissionais para o SUS. Dialogamos com autores da Saúde Coletiva e da Educação Física, procurando pistas para a qualificação dos processos de trabalho e para a construção de políticas públicas que dialoguem com as necessidades e desejos da população e princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).

METODOLOGIA

Trata-se de um ensaio teórico reflexivo (BARBOSA, NÓBREGA-THERRIEN, 2020), resultante da análise da experiência de duas semanas de trabalho no CSEGPS da primeira autora[2], que buscou avaliar os impactos da Portaria da Secretaria Municipal da Saúde nº 538 na preceptoria em saúde e no cuidado da população.

A pesquisa foi realizada no CSEGPS, localizado na zona oeste da cidade de São Paulo, nas duas primeiras semanas do mês de abril de 2023, após três meses do início da vigência da Portaria, tempo de adaptação dos serviços de saúde e das Supervisões Técnicas de Saúdes do município tendo em vista o monitoramento das metas. A experiência foi registrada em diário de campo (BARROS, KASTRUP, 2015), utilizado como portfólio reflexivo e instrumento de notas, impressões e primeiras análises. A análise do material produzido parte da interlocução entre áreas e autores da saúde coletiva e da filosofia, propondo um pensar-fazer coletivo sobre os processos de trabalho.

Há algumas décadas temos feito reflexões (CARVALHO; MENDES, 2019; MENDES; CARVALHO, 2016; OTA; BARBONI; CARVALHO, 2021; FREITAS; BRASIL; SILVA, 2006) a partir das nossas interferências nos diferentes cenários do SUS no sentido de problematizar e sensibilizar especialmente os estudantes, os gestores e as instituições de ensino superior a a respeito de um outro cuidado, para além dos procedimentos e protocolos, e da formação no e para o SUS.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

[2] A autora atua no serviço desde setembro de 2022 sob regime CLT com uma jornada de trabalho de 30 horas semanais. Sua contratação é para atuação na área das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) do CSEGPS e preceptoria na Residência Multiprofissional em Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (RMPICS) da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo.

ISSN: 2175-5930

No início de 2023, toda a equipe do CSEGPS precisou reorganizar a agenda para que as atividades coletivas e os atendimentos individuais ofertados procurassem atender as metas de monitoramento. Para um profissional de educação física, foi preciso organizar 15 horas de atividades coletivas e 4 horas de atendimentos individuais por semana, restando 10 horas para as demais atividades - as diversas reuniões de equipe semanais, quinzenais e mensais, assim como as reuniões de matriciamento, as reuniões da rede, a preceptoria, dentre outras atividades que fazem parte dos processos de trabalho na Atenção Básica.

Com a mudança das metas, a produção precisa constar em dois sistemas de informação: no SIGA Saúde - Sistema Integrado de Gestão de Assistência à Saúde[3] - e no e-SUS AB[4]. Nesta, para o lançamento das atividades coletivas, além das informações básicas como a data da atividade, o número de participantes, o público alvo, o tema e o procedimento, é preciso inserir cada número SUS, data de nascimento e indicar o sexo (sem confirmação se os dados estão corretos ou não, uma vez que não aparece o nome completo ou CPF relativo às informações lançadas no sistema). Cabe destacar que não é possível marcar o tempo de duração da atividade e o monitoramento é feito por atividade registrada no sistema, de modo que uma atividade de duas horas de duração precisa ser lançada duas vezes, repetindo o processo manualmente.

Para analisar os processos de trabalho, os horários de lançamento da produção nos sistemas foram registrados no diário de campo. Os processos de trabalho relativos ao cuidado e à preceptoria em saúde foram priorizados em detrimento do registro das atividades coletivas nos sistemas. Pois, ao registrar a experiência ao longo de duas semanas, foi observado que o tempo para organização interna e lançamento das atividades coletivas nos dois sistemas, para um grupo aberto que conta com a participação de cerca de 20 usuários, é de cerca de 45 minutos, mesmo com uma planilha pré-organizada. Este grupo, por exemplo, é um grupo de práticas corporais da Medicina Tradicional Chinesa, coordenado pela primeira autora, que acontece no jardim da FSP, de modo que conta com a participação de usuários matriculados no CSEGPS ou qualquer pessoa interessada. Assim, nessas duas semanas só foi possível lançar toda a

[3] O SIGA Saúde é uma plataforma que registra o acesso aos serviços de saúde, registrando os atendimentos e atividades coletivas.
[4] O e-SUS AB é uma plataforma que busca reestruturar as ações da Atenção Básica em nível nacional.

ISSN: 2175-5930

produção nos sistemas porque parte dela foi realizada durante uma reunião online em uma sexta-feira chuvosa. A chuva demandou o cancelamento de dois grupos de práticas corporais que acontecem no jardim da FSP e consequentemente a ausência de usuários reduziu a necessidade de lançamento de três atividades coletivas nos sistemas.

A Portaria da Secretaria Municipal da Saúde nº 538 tem modificado os processos de trabalho na Atenção Básica. A produção, avaliada apenas quantitativamente, não considera os processos de cuidado no SUS, para além das formalidades. Para conseguir atingir as metas e a produção aparecer nos sistemas, os encontros estão sendo negligenciados: tempo reduzido, menos acolhimento, escuta e trocas e não há espaço para o imprevisto. O trabalho vivo em ato (MERHY, 1997), aberto para o encontro e práticas criadoras, vai se deformando.

Proceder à análise para dar evidência à lógica que tem desestruturado as equipes de saúde e desviado a atenção do cuidado na construção de vínculos e, sobretudo, nas relações e afetos. Para os profissionais da saúde, de modo geral, e os da Educação Física, especialmente, que ainda estão se apropriando dos valores e princípios do SUS como um sistema, e de um referencial complexo e desafiador, que é o da saúde coletiva, à medida que compreende e considera cada usuário como produtor de conhecimento, como sujeito histórico e social e fabricador de saúde e vida cotidianamente, o espaço-tempo para o cuidado integrativo e agregador é essencial e faz a diferença nos processos de produção dos sujeitos e de suas práticas.

Na RMPICS, fazemos uma preceptoria de campo, ou seja, propomos uma aproximação e composição de saberes e práticas dos diferentes profissionais e potenciais cuidadores (CAMPOS, 2000) para um pensar-fazer o cuidado a partir e com as PICS. Residentes-multiprofissionais constituem a equipe do CSEGPS e aprendem, na formação em serviço, a trabalhar em equipe de modo interprofissional.

Reubens-Leonidio *et al*. (2021), na área específica, têm constatado também a qualidade da formação para quem vive essa experiência de imersão no SUS. Adotando outro arcabouço teórico, Ceccim (2018) sugere outro conceito instigante para pensar e propor a formação, a entredisciplinaridade, de maneira a extrapolar de forma criativa as fronteiras usuais das profissões e conhecimentos. Ao considerarmos esses conceitos e processos no monitoramento

de indicadores de produção e qualidade, temos mais chances de caminhar para a construção de políticas públicas horizontais, coletivas e democráticas.

A Portaria 538 é mais uma que não considerou os processos de trabalho dos territórios, foi criada centrada nos gestores, sem reconhecer a dinâmica micropolítica da sua produção, da mesma forma que acontece com outras políticas públicas, como discute Feuerwerker (2016) ao problematizar a produção do SUS como política. A não participação de usuários, trabalhadores e gestores da "ponta" produziu uma política normativa e hierárquica baseada na transferência de recursos, sem dialogar com os múltiplos grupos e atores para fazer junto, e sem a construção de "políticas de encontros".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos processos, permitiu dar visibilidade às modificações que a Portaria nº 538 tem provocado no cuidado e na formação no CSEGPS, nos possibilitando criar e transformar as práticas de maneira que a instituição cumpra com sua finalidade que é construída há quase 100 anos: ensino, pesquisa e extensão (assistência à saúde).

Apontamos como limitação do estudo a análise de uma única experiência. Desse modo, indicamos como possibilidades de continuidade, uma pesquisa realizada com outros profissionais de educação física que atuam na Atenção Básica no município de São Paulo, assim como uma análise coletiva das práticas e processos de todos os profissionais que atuam no CSEGPS.

Por fim, a Portaria da Secretaria Municipal da Saúde nº 538 tem produzido impactos desagregadores e nocivos no que se refere ao cuidado da população e formação no contexto da preceptoria em saúde no município de São Paulo. A análise que fizemos ao longo de duas semanas de uma profissional de educação física e preceptora no CSEGPS, confirma que os processos de cuidado e formação não estão sendo considerados no monitoramento de produção. No entanto, diante do acúmulo de experiência e literatura relativas às políticas públicas de saúde, está comprovado que o encontro pode ser um dispositivo essencial para a produção compartilhada de cuidado e formação. Nesse sentido, os tempos-espaços precisam estar

ISSN: 2175-5930

garantidos no cotidiano dos serviços de saúde, para redirecionarmos as forças democráticas e potencializarmos as vidas e existências, fortalecendo, militando e defendendo o SUS.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, G. W. S. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 5, n. 2, p. 219-230, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-81232000000200002. Acesso em: 19 jan 2023.

CARVALHO, Y. M.; MENDES, V. M. **Corpo & Cuidado:** as práticas corporais como práticas de cuidado. São Paulo: Hucitec, 2019.

CECCIM, R. B. Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: forma e formação. **Interface**, Botucatu, v. 22, supl. 2, p. 1739-1749, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-57622018.0477. Acesso em: 22 abr 2023.

FEUERWERKER, L. C. M. A produção do SUS como política. Os modos de fazer política marcando a produção do SUS. In: MERHY, E. E. *et al*. **Avaliação compartilhada do cuidado em saúde**: surpreendendo o instituído nas redes. 1. ed. Rio de Janeiro: Hexis, 2016. p. 73-76.

FREITAS, F. F.; BRASIL, F. K.; SILVA, C. L.; Práticas corporais e saúde: novos olhares. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 169-183, maio 2006. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/81. Acesso em: 04 mai. 2023.

MENDES, V. M.; CARVALHO, Y. M. **Práticas corporais e Clínica Ampliada.** São Paulo: Hucite, 2016

MERHY, E. E. Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em saúde. In: MERHY, E. E.; ONOCKO, R. (Org.). **Agir em saúde**: um desafio para o público. São Paulo: Hucitec 1997. p. 71-112.

OTA, L. I. N.; BARBONI, V. G. A. V; CARVALHO, Y. M. Práticas Integrativas e Complementares em Saúde e Educação Física: um referencial teórico-conceitual. In: XXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e IX CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2021, Belo Horizonte. **Anais CONBRACE 2021**. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15562/8024. Acesso em: 04 mai. 2023.

REUEBENS-LEONIDIO, A. C. *et al.* Educação interprofissional e prática colaborativa na formação em educação física: reflexões de uma experiência na perspectiva da tutoria. **Saúde**

Soc. São Paulo, v. 30, n. 3, e200821, 2021. Disponível em https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200821. Acesso em: 5 jan 2023.

SÃO PAULO. **Portaria Secretaria Municipal da Saúde - SMS nº 538**, de 12 de agosto de 2022. Introduz alterações na Portaria nº 333/2022, a qual atualiza os indicadores de qualidade e produção e institui indicadores de monitoramento para os contratos de gestão celebrados pela Secretaria Municipal da Saúde com organizações sociais, bem como dispõe sobre o acompanhamento assistencial desses contratos. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, v.67, n.153, p.36, 13 ago. 2022.

PREVALÊNCIA DE ATIVIDADE FÍSICA ENTRE ADOLESCENTES DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO NO ANO DE 2019 [1]

PREVALENCE OF PHYSICAL ACTIVITY AMONG ADOLESCENTS IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO IN 2019

PREVALENCIA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE RÍO DE JANEIRO EN 2019

José Augusto Dalmonte Malacarne
Universidade Federal Do Rio De Janeiro
Pedro Henrique Melo De Carvalho
Universidade Federal Do Rio De Janeiro
Victor Gonçalves Corrêa Neto
Universidade Federal Do Rio De Janeiro
Alexandre Palma
Universidade Federal Do Rio De Janeiro

INTRODUÇÃO

Diversos benefícios à saúde, resultantes da prática de atividades físicas, vêm sendo defendidos pela literatura científica, como a prevenção e intervenção não medicamentosa às doenças cardiovasculares, ao diabetes mellitus tipo 2, alguns tipos de câncer, ansiedade, depressão, melhora do sono, redução da gordura corporal, entre outros (OMS, 2020). Na defesa constante da importância da prática de atividades físicas, também se torna interessante engajar, desde a infância, as crianças e adolescentes nestas práticas, uma vez que estes hábitos poderiam se manter na vida adulta e, desse modo, evitando complicações associadas à inatividade física (OMS, 2020).

De acordo com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), as crianças e adolescentes com idades entre 5 e 17 anos devem realizar, diariamente, pelo menos 60 minutos de atividades físicas moderadas a vigorosas, ou 300 minutos semanais, especialmente aeróbias, combinadas ao fortalecimento muscular em três vezes na semana.

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

Expostos alguns dos possíveis benefícios da prática de atividade física e suas recomendações para gerar impacto na saúde, faz-se necessário um olhar cuidadoso sobre as possibilidades de acesso e permanência que a população tem às práticas corporais. Os estudos epidemiológicos, por vezes, criticam a ideia do sedentarismo e seus riscos, mas não se atentam às determinações sociais relacionadas às atividades físicas e à saúde (PALMA; VILAÇA, 2010).

A questão que motivou a realização deste estudo foi: qual a prevalência de atividades físico-esportivas entre adolescentes de 14 e 15 anos matriculadas na rede pública municipal do Rio de Janeiro no ano de 2019? Assim, o objetivo deste estudo foi verificar a prevalência da prática de atividades físico-esportivas extracurriculares dos adolescentes de 14 e 15 anos de idade da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2019.

MÉTODO

Tipo do estudo

O presente estudo se classificou como observacional, do tipo transversal.

Seleção amostral e critérios de elegibilidade

Estimou-se, com base aos dados fornecidos pelo Sitio Eletrônico da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, “http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros”, aproximadamente 40.000 estudantes matriculados no último ano do Ensino Fundamental. Foi adotado um erro amostral estipulado em 3%, com nível de confiança de 95% e prevalência presumida de 50% de inatividades físico-esportivas. Estimou-se um total de 1.040 estudantes. Precavendo-se de possíveis perdas, buscou-se levantar um número de, no mínimo, 30% maior da amostra, em que se obteve 1.400 respostas. Deste modo, 38% a mais do que o calculado inicialmente. Assim, 1.396 adolescentes responderam aos questionários, mas 1.240 foram válidos.

Os dados foram coletados entre os meses de agosto e setembro de 2019. Os critérios de inclusão adotados foram: a) estar devidamente matriculado no ano do ensino fundamental das escolas públicas selecionadas; b) ter entre 14 e 15 anos de idade. Foram excluídos aqueles que:

ISSN: 2175-5930

a) não residiam na cidade do Rio de Janeiro; b) apresentavam alguma deficiência; c) eram gestantes; e d) foram incapazes de responder às questões da pesquisa.

Instrumento para coleta de dados

Utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas, construído e verificado a reprodutibilidade por Pimenta (2006), com o propósito de obter informações sobre as variáveis sociodemográficas e socioeconômicas, assim como prática ou não de algum tipo de atividade físico-esportiva; tempo de prática semanal e de permanência na prática da atividade; tipo de atividade; motivos associados à prática e a não prática; participação ou não nas aulas de educação física escolar.

Procedimentos de coleta de dados e questões éticas

A) encaminhamento do projeto, e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho, com o CAAE 10123219.3.0000.5257; b) contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME); c) contato com cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE); d) visita às escolas para agendamento da coleta; e) seleção das turmas; f) aplicação dos questionários.

Análise estatística

Com a normalidade da distribuição dos dados rejeitada, a mediana e o intervalo interquartil foram utilizados como medidas descritivas e o teste de Kruskal-Wallis seguido da comparação por pares ajustada pela correção de Bonferroni para inferências a respeito do tempo e do número de meses de prática de atividade física.

Para analisar as associações entre as distribuições foi utilizado o teste do Qui-quadrado Ainda, foi aplicado o Odds Ratio considerando um intervalo de confiança de 95%. Para toda a análise inferencial foi aceito um nível de significância de 5%.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da Tabela 1 e 2, têm-se, respectivamente, as características da amostra e as associações realizadas entre atividades físico-esportivas com as variáveis sexo, classe socioeconômica, aulas de educação física escolar e megaeventos esportivos. No ano de 2019, menos da metade dos adolescentes de 14 e 15 anos, frequentes do 9º ano da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, reportaram praticar alguma atividade físico-esportiva (47,2%).

Tabela 1. Característica da amostra

Variáveis	2019		V de Cramér	*p*-valor
	n	%		
Sexo				
Masculino	585	47,2	0,049	0,037
Feminino	655	52,8		
Classe socioeconômica				
Classe A	45	3,6	0,073	<0,001
Classe B	470	37,9		
Classe C	645	52,0		
Classe DE	80	6,5		
Realiza atividades físico-esportivas				
Não	655	52,8	0,074	<0,001
Sim	585	47,2		
Duração, em minutos por semana, de prática de atividades físico-esportivas*				
< 90 min/sem	50	8,6	0,097	<0,001
90 a 179 min/sem	116	19,9		
180 a 300 min/sem	161	27,6		
> 300 min/sem	256	43,9		
Tempo de adesão, em meses, de prática de atividades físico-esportivas**				
< 6 meses	83	14,5	0,121	<0,001
6 meses a 1 ano	123	21,5		
> 1 ano	367	64,0		

*/** A soma das categorias "duração, em minutos por semana, de prática e atividade físico-esportivas" e "tempo de adesão, em meses, de prática de atividades físico-esportivas" não totalizam 585 respostas porque alguns participantes não responderam a questão. Assim, ainda que se possa realizar uma estimativa, os autores preferiram manter os valores encontrados.

Fonte: autores.

ISSN: 2175-5930

Tabela 2. Associação da prática de atividades físico-esportivas em 2019 com variáveis demográficas e as aulas de educação física escolar

	Realiza atividade físico-esportiva							
	Não		**Sim**					
Variáveis	**n**	**%**	**n**	**%**	**V de Cramér/Phi**	***P*-valor**	**OR**	**IC 95%**
Sexo								
Masculino	206	35,2	379	64,8	-0,333	<0,001	ref.	
Feminino	449	68,5	206	31,5			0,249	0,187-0,316
Classe socioeconômica								
Classe A	20	44,4	25	55,6	0,059	0,230	ref.	
Classe B	240	51,1	230	48,9			1,300	0,710-2,410
Classe C	346	53,6	299	46,4			1,450	0,790-2,660
Classe DE	49	61,3	31	38,8			1,980	0,940-4140
Aulas de educação física contribuíram								
Não	257	63,6	147	36,4	0,150	<0,001	ref.	
Sim	398	47,6	438	52,4			1,924	1,508-2,456
Participou de campanhas na escola para estimular a prática de atividades físicas								
Não	425	57,5	314	42,5	0,114	<0,001	ref.	
Sim	230	45,9	271	54,1			1,595	1,269-2,004
Participação em megaeventos esportivos realizados na cidade (Jogos Olímpicos ou Copa do Mundo de Futebol)								
Não	571	55,6	456	44,4	0,122	<0,001	ref.	
Sim	84	39,4	129	60,6			1,923	1,423-2,599

Fonte: autores.

Importante destacar que alguns resultados, embora significativos, possuem baixa associação entre as variáveis, conforme demonstrado pelo teste de Cramér. Entre as atividades mais praticadas pelos adolescentes, estavam: 1) futebol (52,3%); 2) lutas (20,7%); 3) jogos (11,1%); 4) voleibol (10,8%); 5) danças. Por outro lado, entre as atividades menos realizadas, estavam: 1) surf (0,5%); 2) tênis (0,5%); 3) skate (1,2%); 4) ginástica artística (1,9%); 5) musculação (2,1%). Importante, ainda, destacar os locais que os adolescentes têm a possibilidade de praticas as atividades descritas acima, sendo as quadras públicas os principais ambientes (19,1%), na rua de suas casas/bairros (18,5%) e em clubes (18,8%).

Quando reportados os principais motivos para praticar atividades físicas, os adolescentes responderam que: 1) porque sempre gostaram de praticar atividades físico-esportivas (64,3%); 2) para evitar problemas de saúde (31,6%); 3) desejo de ser um (a) atleta (30,1%); 4) ter um corpo bonito (27,5%); 5) gostam de atividades desafiantes (21,2%). Entre os motivos relatados pelos adolescentes que não praticavam atividades físico-esportivas, estavam: 1) não gostam (28,4%); 2) não tem alguém para acompanhar até o local onde gostaria de praticar (26,3%); 3) não há local próximo à residência (22,9%); 4) os responsáveis não têm condição de pagar (21%); 5) falta de afinidade com as pessoas que frequentam próximas à casa (19%).

Em relação às classes sociais, uma das hipóteses levantadas neste estudo, não houve diferença significativa com a prática de atividades físicas. Contudo, quando analisados os fatores relatados para a prática/não prática dos adolescentes, verificam-se questões referentes ao apoio social, referente ao incentivo que eles têm de seus familiares, amigos, ou do poder público, para ingressar em programas de atividade física e saúde. Piola et al. (2020) defendem o apoio social enquanto uma importante estratégia para a influência na prática de atividade física entre os adolescentes. Contudo, em muitos casos, a determinação social impossibilita este apoio, uma vez que pais/responsáveis com menor grau de formação e menor salário podem dedicar grande parte do tempo às atividades ocupacionais e não terem condições, financeiras e de tempo, para acompanharem os adolescentes.

Entender alguns possíveis fatores associados a estes dados possibilita uma análise mais completa da estrutura social vigente. Resgatando o pensamento de Palma (2010), percebe-se que algumas escolhas tidas como necessárias, não são, muitas vezes, as possíveis, uma vez existentes barreiras relacionadas ao gênero, à classe social, ao ambiente físico/estrutural e às políticas públicas destinadas aos indivíduos. Percebe-se, assim, a disparidade existente entre a prática de atividades físicas no lazer e o gênero dos adolescentes na cidade do Rio de Janeiro. Parece haver, portanto, uma estruturação social entre atividades físicas “para meninos” e “para meninas”, em que as últimas estão engajadas, desde cedo, às atividades físicas domésticas (PIOLA et al., 2020).

Também houve associação significativa entre a realização de atividade física com a participação nos megaeventos esportivos que ocorreram na cidade, assim como nas aulas de educação física e as campanhas de incentivo às práticas esportivas que ocorrem nas escolas. Apesar disto, é importante um olhar atencioso às responsabilizações designadas à escola – e à educação física escolar – no sentido de considerar a disciplina como meio para cumprimento de normas (minutos) de atividade física, assumindo, assim, um caráter funcionalista e utilitarista do movimento, desconsiderando as demais possibilidades de trabalho com a cultura corporal na formação dos estudantes (MALACARNE et al., 2022).

Importante perceber, então, que diversos fatores se associam às atividades físicas, mas parece que o contexto social brasileiro – e da cidade do Rio de Janeiro - pode estar influenciando a baixa prevalência encontrada neste trabalho. Nos próprios locais e motivos relatados para a prática/não prática ficam evidentes aspectos intrínsecos à determinação social. Assim, para além de considerar os adolescentes como ativos/inativos, é indispensável um olhar mais crítico acerca dos determinantes destas categorias, assim como, pensar estratégias que possam promover as atividades físicas considerando as desigualdades existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prevalência de atividade físico-esportiva entre os adolescentes, de 14 e 15 anos, da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro foi de 47,2% (n=398). Contudo, deste total, 12,9% (n=161) realizavam as atividades entre 180 a 300 minutos por semana, enquanto 20,6% (n=256) o faziam mais de 300 minutos por semana.

Verificou-se, ainda, que as categorias “sexo”, “aulas de educação física”, “participação de campanhas nas escolas” e “participação em megaeventos esportivos realizados na cidade” apesentaram diferenças estatísticas significativas entre aqueles que faziam ou não as atividades físicas, embora a associação entrada tenha sido baixa.

REFERÊNCIAS

MACDONALD, P.L.; GARDNER, R. C. Type I Error Rate Comparisons of Post Hoc Procedures for I j Chi-Square Tables. **Educational And Psychological Measurement**, v. 60, n. 5, p. 735-754, oct. 2000.

MALACARNE, J. A. D. M; CARVALHO, P. H. M.; ARAÚJO, M. S. F.; ROCHA, M. B. PALMA, A. L. Análise dos discursos e imagens presentes no capítulo sobre Educação Física no Guia de Atividade Física para a população brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 44, e-00522, 2022.

PALMA, A.; VILAÇA, M. M. O sedentarismo da epidemiologia. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 105-19, jan. 2010.

PIMENTA, A. P. A. A. **Prática regular de atividades físico-esportivas extracurriculares entre adolescentes de 14 e 15 anos de idade, residentes no município do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física/Universidade Gama Filho, 2006. 82f.

PIOLA, T. S.; BACIL, E. D. A.; PACÍFICO, A. B.; CAMARGO, E. M.; CAMPOS, W. Nível insuficiente de atividade física e elevado tempo de tela em adolescentes: impacto de fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 7, p. 2803-2812, jul. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Physical activity**. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>. Acesso em: 11 fev. 2021.

PRODUÇÃO DE UMA OBRA TÉCNICA COM O TEMA PRÁTICAS CORPORAIS E ATIVIDADES FÍSICAS EM COMEMORAÇÃO AOS 15 ANOS DA POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA SAÚDE[1]

PRODUCTION OF A TECHNICAL WORK ABOUT THE THEME CORPORAL PRACTICES AND PHYSICAL ACTIVITIES IN COMMEMORATION OF NATIONAL HEALTH PROMOTION POLICY'S 15 YEARS

PRODUCCIÓN DE UN LIBRO TÉCNICO SOBRE PRÁCTICAS CORPORALES Y ACTIVIDADES FÍSICAS PARA CELEBRAR LOS 15 AÑOS DE LA POLÍTICA NACIONAL DE PROMOCIÓN DE LA SALUD

Alan Goularte Knuth,
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Bárbara Coelho Nunes,
Prefeitura Municipal de Pelotas (SMED)
Inácio Crochemore-Silva,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Jéssica Felix Nicácio Martinez,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
Priscilla de Cesaro Antunes,
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

APRESENTAÇÃO DA OBRA E DA EQUIPE DE TRABALHO

Este trabalho visa relatar a experiência de construção de uma obra técnica com o tema das Práticas Corporais e Atividades Físicas. Esta iniciativa surgiu em 2021, a partir de um edital público da Organização Pan-americana da Saúde (OPAS), cuja intenção é publicar 20 cadernos técnicos, com temas que compõem a agenda de Promoção da Saúde no Brasil, em comemoração aos 15 anos da Política Nacional de Promoção da Saúde.

O objetivo da obra, sob o tema Práticas Corporais e Atividades Físicas, foi de contribuir com a implementação da Política Nacional de Promoção da Saúde na Rede de Atenção à Saúde,

[1] O trabalho contou com financiamento da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS).

em favor da operacionalização de políticas, programas e ações de Práticas Corporais e Atividades Físicas no Sistema Único de Saúde (SUS). O material teve como público-alvo os/as gestores/as e profissionais do SUS, buscando apoiar a proposição de políticas públicas, no âmbito das Práticas Corporais e Atividades Físicas, comprometidas com a saúde como resultante de modos de vida e de trabalho dignos no enfrentamento das marcantes desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira.

Para a formulação da obra foi constituído um grupo de trabalho com pessoas de diferentes instituições do país e internacional, composto por Alan Goularte Knuth, Ameliane da Conceição Reubens-Leonidio, Bárbara Coelho Nunes, Cíntia Dias Borges, Gregore Iven Mielke, Inácio Crochemore-Silva, Jéssica Félix Nicácio Martinez, Pedro Curi Hallal, Priscilla de Cesaro Antunes e Sueyla Ferreira da Silva dos Santos, sob a coordenação do primeiro. Este grupo contou com suporte e revisão de uma equipe de curadoria composta pelo comitê editorial da OPAS e Ministério da Saúde.

PLANO DE TRABALHO COLETIVO E A FORMAÇÃO DE REDES DE EDUCAÇÃO PERMANENTE

O plano de trabalho para desenvolvimento da obra técnica contou com um momento preliminar de organização de projeto, seguido pela efetiva produção do conteúdo pela equipe completa de junho de 2022 a fevereiro de 2023. O grupo estabeleceu o trabalho coletivo a partir de reuniões periódicas virtuais. Além delas, foram realizadas revisão de literatura e de documentação institucional do campo acadêmico, bem como a constituição de redes de educação permanente. Esses movimentos subsidiaram a escrita da obra que teve como estrutura conceitual a Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2015).

As redes de educação permanente foram formadas em Rio Grande e Pelotas (RS), Sorocaba (SP), Goiânia (GO), Recife (PE) e Parintins (AM). Foram realizadas reuniões regionais[2] com convites abertos à gestores/as e trabalhadores/as de saúde, representantes das redes de esporte e lazer dos municípios, bem como professores/as, profissionais residentes e estudantes universitários. O número de participantes variou de uma cidade para outra, sendo

[2] Os encontros foram presenciais, exceto o de Parintins (AM) que ocorreu de forma virtual.

ISSN: 2175-5930

que, ao final, mais de 150 pessoas contribuíram com essa etapa. Os objetivos da formação destas redes foram mobilização coletiva, escuta, reflexão sobre a Política de Promoção da Saúde e a sistematização de experiências com tema das Práticas Corporais e Atividades Físicas nas diferentes regiões do país.

A culminância desta etapa ocorreu com a realização do Seminário Nacional da obra técnica Promoção da Saúde e Promoção das Práticas Corporais e Atividades Físicas. O referido evento ocorreu no formato *on-line*. Além de convite aberto aos gestores, trabalhadores e pesquisadores da área, também foram direcionados convites institucionais à atores estratégicos de cada região do Brasil. O Seminário teve como objetivo coletar contribuições para subsidiar a escrita da obra e contou com a participação de mais de 100 pessoas. A dinâmica do evento contemplou momentos de falas institucionais da OPAS, do Ministério da Saúde, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e da Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde. Houve também a apresentação de um vídeo com sínteses das reuniões regionais. Ao final foi aberto um debate ampliado com todos/as os/as participantes.

A OBRA TÉCNICA SOBRE PRÁTICAS CORPORAIS E ATIVIDADES FÍSICAS

A obra técnica foi organizada em três seções principais, sendo elas: 1) Promoção da Saúde e as Práticas Corporais e Atividades Físicas; 2) Operacionalização de políticas, programas e ações de práticas corporais e atividades físicas no contexto da promoção da saúde; e 3) Encerramento. Além destes elementos, a obra também conta com material suplementar apresentando as metodologias de trabalho implementadas e referências.

A primeira seção buscou realizar uma aproximação teórica com o tema. Apresentou conceitos-chave da obra, como promoção da saúde, práticas corporais e atividades físicas, além de abordar a agenda das Práticas Corporais e Atividades Físicas no contexto da saúde e das políticas públicas brasileiras vinculadas ao SUS. A seção apresentou uma contextualização histórica e estabeleceu relações das Práticas Corporais e Atividades Físicas com a promoção da saúde, nos termos da Política Nacional de Promoção da Saúde.

A segunda seção correspondeu ao conteúdo principal da obra, com desenvolvimento da interpelação entre as práticas corporais e atividades físicas e a Política Nacional de Promoção

da Saúde. No início do texto foram explanados os quatro princípios orientadores para as iniciativas com Práticas Corporais e Atividades Físicas no SUS, quais sejam: i) Devem ser consideradas um direito de todos e dever do Estado; ii) Devem ser mobilizadas a partir de um olhar ampliado; iii) Devem privilegiar o espaço-tempo do lazer; iv) Devem se pautar pelo trabalho em saúde em condições dignas e estáveis.

Após a exposição dos princípios, os eixos operacionais da Política Nacional de Promoção da Saúde foram acionados como estratégias para concretizar ações de promoção da saúde por meio das Práticas Corporais e Atividades Físicas: Territorialização; Articulação e cooperação intrassetorial e intersetorial: Rede de Atenção à Saúde; Participação e controle social; Gestão; Educação e formação; Vigilância, monitoramento e avaliação; Produção e disseminação de conhecimentos e saberes; Comunicação social e mídia.

Nessa seção também foram estabelecidas "perguntas disparadoras" na tentativa de despertar interesse e atribuir objetividade ao conteúdo abordado. Na referida seção constam os principais elementos escritos na obra na perspectiva do "como fazer" para a implementação de políticas, programas e ações de Práticas Corporais e Atividades Físicas voltadas para a promoção da saúde. O texto é repleto de verbos, convidando trabalhadores/as do SUS para a ação, conforme expectativa anunciada pela OPAS. Ao final de cada eixo constam algumas experiências, de diferentes lugares do Brasil, relatadas nos encontros regionais da rede educação permanente, sob o título "PNPS na prática", de modo a registrar ações já realizadas que dialogam com o conteúdo da obra e, por vezes, o inspiraram.

A terceira seção encaminhou o encerramento da obra e expressou a concepção do documento em apoiar a operacionalização de iniciativas nos territórios, sem se definir como algo conclusivo. O tom foi de mobilizar gestores/as e trabalhadores/as da saúde a dialogarem sobre este material com suas equipes e outros setores, aprofundando a dimensão do compartilhamento e da construção coletiva de saberes e práticas em saúde.

Do ponto de vista do formato, é válido destacar que a obra técnica aciona processos formativos e de comunicação, a partir de múltiplas linguagens, como linha do tempo, acesso a materiais por meio da estratégia QR-CODE, figuras e materiais preparados para oferecer dinamicidade na utilização do material. Cada seção e eixo contam também com uma

apresentação inicial na forma de áudio. O produto final correspondeu a um material com cerca de 100 páginas.

Hoje a obra técnica encontra-se entregue ao Ministério da Saúde e a OPAS e aguarda por revisão da equipe de curadoria para posterior publicação. Espera-se que após o retorno institucional seja possível realizar a etapa de consulta pública e devolutiva para os envolvidos nas reuniões regionais e no seminário nacional que fizeram parte da construção do trabalho. Tendo a versão final publicada, pretende-se realizar ações de divulgação e discussão da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da obra, as Práticas Corporais e Atividades Físicas buscam sustentação no entendimento da Promoção da Saúde tal qual é expresso na Política Nacional de Promoção da Saúde, ou seja, como um conjunto de estratégias e formas de produzir saúde, no âmbito individual e coletivo, que se caracteriza pela articulação e cooperação intrassetorial e intersetorial e pela formação da Rede de Atenção à Saúde, buscando se articular com as demais redes de proteção social, com ampla participação social (BRASIL, 2015).

A obra busca trazer apontamentos para a implementação de políticas, programas e ações de Práticas Corporais e Atividades Físicas que partem de uma compreensão de saúde como fenômeno social de interesse público, contrapondo-se à responsabilização individual das pessoas pela sua própria saúde e envolvimento com Práticas Corporais e Atividades Físicas, afirmando, assim, a importância do Estado e do SUS no provimento de políticas públicas.

Em suas proposições, a obra buscou reconhecer os desafios postos na realidade, muitos deles manifestados nas reuniões das Redes por profissionais que atuam nos serviços, a começar pela necessidade de ampliação da presença das Práticas Corporais e Atividades Físicas, cujas políticas, programas e ações ainda se desenvolvem de forma desestruturada, heterogênea e com baixa cobertura populacional em nosso país.

No contexto desta ampliação, é importante investir na qualidade, ou seja, nos princípios, objetivos e formas de trabalhar com este tema, de modo que estejam em consonância com a Política Nacional de Promoção da Saúde. A obra procura indicar alguns subsídios nesta direção, expressando compromisso com a ampliação do acesso das pessoas e das comunidades às

práticas, com a construção e melhoria de equipamentos e espaços públicos, com a qualificação das propostas, com o usufruto do lazer com qualidade, com a provisão de políticas sociais em favor da vida digna, com a contratação e boas condições de trabalho de profissionais, com o fortalecimento do serviço público e dos(as) servidores(as) públicos(as). Nesse sentido, busca constantemente chamar a atenção de profissionais e gestores(as) de que as propostas de Práticas Corporais e Atividades Físicas estejam conectadas com os saberes populares e a realidade social, para que assim, assumam compromisso com ações coletivas, com as necessidades de saúde e com o fortalecimento dos serviços e das comunidades.

Embora o conteúdo da obra esteja centrado em ensaios de propostas de "como fazer", direcionadas à ação de profissionais e gestores(as), conforme encomenda preconizada no edital de financiamento da OPAS, não se pôde perder de vista questões estruturais da ordem social, que pautam o trabalho no SUS e a vida das pessoas e das comunidades. Esta ressalva é importante para não cair na ideia simplificadora de que basta o profissional ou gestor(a) querer para que tudo seja plenamente realizado. O fortalecimento estrutural das políticas públicas é importante para que se possa qualificar as ações, bem como o horizonte da transformação social.

No que diz respeito ao processo de elaboração, a obra foi construída por um conjunto de pessoas, numa dinâmica de trabalho intensa e compartilhada. O trabalho coletivo envolveu discussões sobre o formato e o conteúdo da obra, nas linhas do que fora proposto no edital da OPAS, bem como a efetiva construção do material, num processo permanente de diálogo entre diferentes perspectivas teóricas alinhadas a proposições críticas sobre o tema. O formato *on-line* de reuniões se constituiu como a possibilidade de congregar um grupo diverso, inclusive de diferentes lugares do Brasil e fora dele. Todavia, em alguns momentos e para abordagem de algumas problemáticas ou questões esse formato limitou o aprofundamento do debate. O tempo para conclusão da obra foi mais um fator limitante para o processo de (re)construção da produção textual e comunicacional, bem como uma maior mobilização das Redes (regionais e nacional).

A abertura à educação permanente em saúde como fio condutor de elaboração da obra nos ensina que ela não se encontra "pronta para ser aplicada", mas que deve ser compreendida

como um diálogo, um caminho, a ser tencionado com a realidade na direção do fortalecimento da Promoção da Saúde na Rede de Atenção à Saúde e proteção social. A obra é um convite para o fortalecimento do SUS e uma abertura à reflexão cotidiana sobre Práticas Corporais e Atividades Físicas no bojo dos desafios da materialização da Política Nacional de Promoção da Saúde na complexa realidade da Rede de Atenção à Saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

QUALIDADE DE VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PRATICANTES DE ESPORTES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

QUALITY OF LIFE OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WHO PRACTICE SPORTS: A SYSTEMATIC REVIEW

CALIDAD DE VIDA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES QUE PRACTICAN DEPORTES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Diego Matheus Schaab
Universidade Feevale (FEEVALE)
Mônica Faber
Universidade Feevale (FEEVALE)
Denise Bolzan Berlese
Universidade Feevale (FEEVALE)
Gustavo Roese Sanfelice
Universidade Feevale (FEEVALE)

INTRODUÇÃO

A Qualidade de vida (QV) caracteriza-se como uma noção subjetiva, humana, de múltiplos significados, diversas vezes voltada à capacidade de realizar uma síntese cultural de todos os elementos que a sociedade considera como padrão de conforto e bem-estar (MINAYO, 2013). É admirável considerar o termo qualidade de vida relacionada a saúde (QVRS), que traz consigo a intersecção de dois conceitos, QV e saúde, que se desvelam e se apresentam como um processo de viver essencialmente humano, não apenas através dos processos de saúde e doença, mas sim por um conjunto de dimensões que cercam os indivíduos, incluindo saúde física, estado psicológico, independência, interação social, meio ambiente e crenças, além de outros tantos que podem ser provenientes de definições e pesquisas (VASCONCELOS et al., 2020).

Nesse sentido, a QVRS, campo de pesquisa interdisciplinar e multidimensional, é o centro das atenções desta revisão. O objetivo deste estudo é analisar a produção científica dos últimos 5 anos, com relação à QVRS e à prática de esporte ou atividade física, de maneira que seja possível identificar e discutir os indicadores sistemáticos dos estudos.

ISSN: 2175-5930

Este estudo encontra-se publicado na integra na Revista Saúde e Desenvolvimento Humano (2317-8582), na edição de setembro de 2022, 10(3): 01-17, o mesmo foi trazido pelos autores de forma reduzida para discussão no congresso.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como de cunho qualitativo, descritivo, de revisão sistemática. O protocolo de estudo foi registrado e aprovado no sistema International Prospective Register of Systematic Reviews (PROSPERO) sob no número de protocolo CRD42021252855. O desenho atual foi conduzido e aplicado conforme os padrões PRISMA (LIBERATI et al., 2009).

Foram incluídos estudos observacionais (transversais ou longitudinais), artigos completos, em que a amostra pesquisada tivesse entre 8 e 18 anos, pesquisas publicadas nos últimos 5 anos (2016-2021), que estivessem redigidas nos idiomas português, inglês ou espanhol e de acesso aberto, além de terem uma relação direta com a prática de esportes e QVRS de crianças e adolescentes.

As tabelas 01 e 02 apresentam as principais características e peculiaridades de cada trabalho, tais como título, nome dos autores, idiomas, ano de publicação, base de dados, local de estudo, amostra, idade dos participantes, periódicos, H-INDEX, número de referências, instrumentos de QVRS utilizados e os objetivos de cada estudo, a busca foi realizada de maneira on-line no dia 28 de junho de 2021, abrangendo as bases de dados Scopus, MEDLINE/PubMed e Embase, utilizando os seguintes termos de busca na língua inglesa: *health related quality of life* AND *children* AND *adolescent* AND *sport*. O quadro 01 representa as estratégias de busca e os resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 01 expõe os dados referentes aos estudos incluídos na revisão. Respectivamente, foram identificados os autores, ano de publicação, idioma, base de dados, periódico e seu *H-INDEX*, idade do estudo, amostra, local de realização, e o instrumento de QV utilizado.

Tabela 01. Estudos selecionados para revisão sistemática.

ARTIGOS AUTOR	ANO IDIOMA BASE	PERIÓDICO H-INDEX REFERÊNCIAS	IDADE AMOSTRA LOCAL	INSTRUMENTO
Are physical activity, sedentary behaviors and sleep duration associated with body mass index-for-age and health-related quality of life among high school boys and girls? (JALALI-FARAHANI et al., 2016)	2016 Inglês Embase Scopus	Health and Quality of Life Outcomes H-INDEX 112	14-17 465 M - 238 F - 227 Irã	PedsQL
Associations between number of pain sites and sleep, sports participation, and quality of life: A cross-sectional survey of 1021 youth from the Midwestern United States (BAZETT-JONES et al., 2019)	2019 Inglês Scopus	BMC Pediatric H-INDEX 75	10-18 915 M - 285 F - 629 EUA	EQ-5D
Associations of sport participation with self-perception, exercise self-efficacy and quality of life among children and adolescents with a physical disability or chronic disease-a cross-sectional study (TE VELDE et al., 2018)	2018 Inglês Scopus	Sports Medicine Open H-INDEX 23	10-19 195 M - 116 F - 79 Holanda	DCGM-37
Calidad de vida relacionada con la salud, variables psicosociales y rendimiento académico en mujeres de edad escolar practicantes de danza. Un estudio comparativo (REYES-SOTO et al., 2019)	2019 Espanhol Scopus	Nutrición Hospitalaria H-INDEX 53	9-14 252 M - 0 F - 252 Chile	KIDSCREEN-10
Exploring the relationship between physical activity, life goals and health-related quality of life among high school students: A cross-sectional study (SIGVARTSEN et al., 2016)	2016 Inglês Medline Scopus	BMC Public Health H-INDEX 143	15-18 156 M - 33 F - 123 Noruega	KIDSCREEN-10
Factores asociados a un bajo nivel de actividad física en adolescentes de la Rioja (España) (JIMÉNEZ BORAITA et al., 2021)	2021 Espanhol Scopus	Anales de Pediatría H-INDEX 32	12-17 761 M - 383 F - 378 Espanha	KIDSCREEN-27

Fitness as mediator between weight status and dimensions of health-related quality of life (PEREZ-SOUSA et al., 2018)	2018 Inglês Medline	Health and Quality of Life Outcomes H-INDEX 112	6-14 338 M - 174 F - 164 Espanha	PedsQL
Health-related quality of life as a longitudinal mediator of the relationship between participation in organised sports and adiposity among young people (VELLA et al., 2018)	2018 Inglês Embase Scopus Medline	Preventive Medicine Report H-INDEX 31	10-14 4116 M - 2104 F - 2012 Austrália	PedsQL

Onde: M - sexo masculino; F - sexo feminino;

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 02. Continuação da tabela 01: estudos selecionados para revisão sistemática.

ARTIGOS AUTOR	ANO IDIOMA BASE	PERIÓDICO H-INDEX REFERÊNCIAS	IDADE AMOSTRA LOCAL	INSTRUMENTO
Improving adolescents' subjective well-being, trait emotional intelligence and social anxiety through a programme based on the sport education model (LUNA et al., 2019)	2019 Inglês Scopus	Int. J. Environ. Res. Public Health H-INDEX 113	12-15 113 M - 64 F - 49 Espanha	KIDSCREEN-10
Pain patterns during adolescence can be grouped into four pain classes with distinct profiles: A study on a population-based cohort of 2953 adolescents (HOLDEN et al., 2018)	2018 Inglês Scopus	European Journal of Pain H-INDEX 109	12-19 2953 M - 1126 F - 1827 Dinamarca	EQ-5D
Sports participation and health-related quality of life in children: Results of a cross-sectional study (MOEIJES et al., 2019)	2019 Inglês Scopus	Health and Quality of Life Outcomes H-INDEX 112	10-12 1876 M - 890 F - 986 Holanda	KIDSCREEN-52
The association between physical activity, fitness and body mass index on mental well-being and	2018 Inglês Medline	Quality of Life Research	12-18 576 M - 314	PedsQL

quality of life in adolescents (EDDOLLS et al., 2018)		H-INDEX 145	F - 262 Reino Unido	
The Effect Of Adapted Sports In Quality Of Life And Biopsychosocial Profile Of Children And Adolescents With Cerebral Palsy (FEITOSA et al., 2017)	2017 Inglês Medline	Revista Paulista de Pediatria H-INDEX 21	6-18 17 M - 12 F - 05 Brasil	IARRP
Use-of-time and health-related quality of life in 10- to 13-year-old children: not all screen time or physical activity minutes are the same (TSIROS et al., 2017)	2017 Inglês Scopus	Quality of Life Research H-INDEX 145	10-13 239 M - 132 F - 107 Austrália	PedsQL
Weight Status and BMI-Related Traits in Adolescent Friendship Groups and Role of Sociodemographic Factors: The European IDEFICS/I.Family Cohort (MEHLIG et al., 2021)	2021 Inglês Scopus	Obesity Facts H-INDEX 45	11-18 1540 M - 705 F - 835 Europa	KINDL-R e KIDSCREEN

Onde: M - sexo masculino; F - sexo feminino;

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como características gerais das tabelas 01 e 02, é possível observar os diferentes locais de pesquisa (Irã, Estados Unidos, Chile, Austrália, Reino Unido, Brasil, Holanda, Noruega, Espanha e Dinamarca), também chama atenção o número total de investigados (14.511 jovens), constituindo 6576 do sexo masculino e 7.935 do sexo feminino. O idioma com maior incidência para a escrita dos artigos foi o inglês (13 estudos), seguido pelo espanhol (02 estudos). O período com maior número de publicação foi entre 2018 e 2019, com respectivos 09 artigos. Os periódicos *Health and Quality of Life Outcomes* e *Quality of Life Research* contaram com o maior número de publicações desta revisão, juntos somaram 05 artigos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar, por meio de revisão sistemática, a percepção da QV de crianças e adolescentes em relação à prática esportiva ou a atividade física, evidenciou-se que crianças e adolescentes que praticam atividades físicas em locais fechados ou ao ar livre, com frequência

moderada ou alta, tendem a uma condição mais favorável de QV, auxiliando na melhora dos escores de QVRS.

Também se evidenciou que, devido as mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas nos últimos anos, grande parte dos jovens não possuem condições para participar de atividades físicas no contraturno escolar, seja em espaços públicos ou em espaços privados destinados a essa prática. Portanto, cabe à área da Educação Física gerenciar possibilidades, propor e estabelecer estratégias possíveis para a prática de atividade física e esportiva, sem perder a sua essência na formação do cidadão.

Por fim é possível inferir que participar de atividades físicas ou esportivas contribui para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, bem como minimiza os hábitos de vida sedentários que impactam nas horas de sono, aumentam os níveis de obesidade, prejudicam o desenvolvimento nutricional e, consequentemente, causam numa menor a percepção da QV.

REFERÊNCIAS

BAZETT-JONES, D. M.; RATHLEFF, M. S.; HOLDEN, S. Associations between number of pain sites and sleep, sports participation, and quality of life: A cross-sectional survey of 1021 youth from the Midwestern United States. **BMC Pediatrics**, v. 19, n. 1, 2019.

EDDOLLS, W. T. B. et al. The association between physical activity, fitness and body mass index on mental well-being and quality of life in adolescents. **Quality of life research : an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation**, v. 27, n. 9, p. 2313–2320, set. 2018.

FEITOSA, L. C. et al. THE EFFECT OF ADAPTED SPORTS IN QUALITY OF LIFE AND BIOPSYCHOSOCIAL PROFILE OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH CEREBRAL PALSY. **Revista paulista de pediatria : orgao oficial da Sociedade de Pediatria de Sao Paulo**, v. 35, n. 4, p. 429–435, 2017.

HOLDEN, S. et al. Pain patterns during adolescence can be grouped into four pain classes with distinct profiles: A study on a population based cohort of 2953 adolescents. **European Journal of Pain (United Kingdom)**, v. 22, n. 4, p. 793–799, 2018.

JALALI-FARAHANI, S.; AMIRI, P.; CHIN, Y. S. Are physical activity, sedentary behaviors and sleep duration associated with body mass index-for-age and health-related quality of life among high school boys and girls? **Health and Quality of Life Outcomes**, v. 14, n. 1, 2016.

JIMÉNEZ BORAITA, R. et al. Factors associated with a low level of physical activity in adolescents from La Rioja (Spain) . **Anales de Pediatria**, 2021.

LIBERATI, A. et al. The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. **Annals Of Internal Medicine**, v. 151, n. 4, p. 65-94, 2009.

LUNA, P.; GUERRERO, J.; CEJUDO, J. Improving adolescents' subjective well-being, trait emotional intelligence and social anxiety through a programme based on the sport education model. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 16, n. 10, 2019.

MEHLIG, K. et al. Weight Status and BMI-Related Traits in Adolescent Friendship Groups and Role of Sociodemographic Factors: The European IDEFICS/I.Family Cohort. **Obesity Facts**, v. 14, n. 1, p. 121–130, 2021

MINAYO, Maria C. D. S. Qualidade de vida e saúde como valor existencial. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 7, p. 1868-1868. 2013

MOEIJES, J. et al. Sports participation and health-related quality of life in children: Results of a cross-sectional study. **Health and Quality of Life Outcomes**, v. 17, n. 1, 2019.

PEREZ-SOUSA, M. A. et al. Fitness as mediator between weight status and dimensions of health-related quality of life. **Health and quality of life outcomes**, v. 16, n. 1, p. 155, jul. 2018.

REYES-SOTO, D. et al. Health-related quality of life, psychosocial variables, and academic performance in school-age girls who practice dancing. A comparative study . **Nutricion Hospitalaria**, v. 36, n. 6, p. 1368–1374, 2019.

SIGVARTSEN, J. et al. Exploring the relationship between physical activity, life goals and health-related quality of life among high school students: a cross-sectional study. **BMC public health**, v. 15, p. 709, ago. 2016.

TE VELDE, S. J. et al. Associations of sport participation with self-perception, exercise self-efficacy and quality of life among children and adolescents with a physical disability or chronic disease—a cross-sectional study. **Sports Medicine - Open**, v. 4, n. 1, 2018.

TSIROS, M. D. et al. Use-of-time and health-related quality of life in 10- to 13-year-old children: not all screen time or physical activity minutes are the same. **Quality of Life Research**, v. 26, n. 11, p. 3119–3129, 2017.

VASCONCELOS, L. B. DE et al. Qualidade De Vida Relacionada À Saúde: Análise Dimensional Do Conceito. p. 226–238, 2020.

VELLA, S. A. et al. Health-related quality of life as a longitudinal mediator of the relationship between participation in organised sports and adiposity among young people. **Preventive Medicine Reports**, v. 12, p. 66–70, 2018.

REDES COLABORATIVAS DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BRASIL NA INTERFACE EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE COLETIVA

COLLABORATIVE NETWORKS OF SCIENTIFIC PRODUCTIONS IN BRAZIL AT THE INTERFACE BETWEEN PHYSICAL EDUCATION AND COLLECTIVE HEALTH

REDES COLABORATIVAS DE PRODUCCIONES CIENTÍFICAS EN BRASIL EN LA INTERFAZ ENTRE EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD COLECTIVA

Ameliane da Conceição Reubens-Leonidio,
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)
Eduarda Vesfal Dutra
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Magda Jordana Armesto Lopes
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

INTRODUÇÃO

Alguns pontos merecem destaque na interface Educação Física e Saúde Coletiva (EFSC): o crescimento dos estudos com base na epidemiologia da Atividade Física; a ampliação das discussões acerca da Saúde Coletiva em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física; a criação de políticas do Ministério da Saúde contemplando as práticas corporais e atividades físicas; e a inclusão de disciplinas em alguns cursos de graduação em Educação Física que abordam conteúdos da Saúde Coletiva (LOCH; RECH; COSTA, 2020).

No entanto, faz-se necessário situar a presença de tensões, sobretudo relacionadas aos desencontros entre os núcleos de saber no campo científico (NOGUEIRA; BOSI, 2017) da EFSC. Compreendendo que a Saúde Coletiva é constituída por três grandes núcleos, a Epidemiologia; as Ciências sociais e humanas; e as Políticas, Planejamento e Gestão, autores vêm denunciando a supremacia da Epidemiologia de abordagem comportamental na formação, produção científica e atuação dos profissionais de Educação Física na Saúde Coletiva, o que repercute em um reducionismo da EFSC à tal núcleo, que não é capaz de responder sozinho às

ISSN: 2175-5930

complexidades do processo saúde-doença (CARVALHO; NOGUEIRA, 2016; KNUTH; ANTUNES, 2021). Loch; Rech; Costa (2020) apontam que a conexão entre os núcleos deve ser provocada na interface EFSC. Assim, este estudo teve como objetivo identificar as principais redes colaborativas de pesquisa na interface EFSC.

MÉTODO

Estudo descritivo misto acerca da produtividade científica no campo da EFSC, realizado a partir de um mapeamento bibliométrico na *Web of Science* (*WoS*). Foram utilizados como critérios de seleção: 1) "educação física" or "physical education" AND "saúde coletiva" or "saúde pública" or "Sistema Único de Saúde" or "public health" or "health system" or "sistema de saúde", como relação das palavras-chave e operadores booleanos; 2) inserção da palavra-chave em todo o documento; 3) todos os tipos de documentos; 4) Brasil como país dos estudos; e 5) produções a partir de 2006, tendo em vista a publicação da primeira versão da PNPS no referido ano.

Na busca inicial realizada em 28 de setembro de 2021, através do cruzamento das palavras-chave e operadores booleanos, foram encontradas um total de 1.169 produções. Após a aplicação dos filtros relativos aos critérios de seleção, o número foi reduzido para 95 documentos.

Esses dados foram exportados da *WoS* e importados para o *VOSviewer 1.6.17*, que trata-se de um *software* através do qual pode-se criar redes bibliométricas bidimensionais, ou grafos, a partir de um conjunto de documentos. As redes são interpretadas pela distância entre os itens, cores relativas à densidade e tamanho da fonte. Assim, quanto menor a distância entre dois itens, maior a relação entre eles; quanto mais próximo da cor vermelha, maior a densidade do *cluster* com relação a quantidade de itens relacionados; e quanto maior a apresentação da fonte, maior a força do item (CONNER; PROVEDEL; MACIEL, 2017).

Cada item corresponde a um autor, organização, palavra-chave, documento, fonte ou país, de acordo com a relação do tipo e da unidade de análise. Um grupo de itens com características em comum forma um *cluster*.

Na presente pesquisa foram criadas redes relativas à co-autoria por autores, citações por documentos e citações por fontes, descritas no quadro 1:

Quadro 1. Descrição dos tipos de análise e unidades de análise realizadas no *VOSviewer*

Tipo de análise	Unidade de análise	Descrição
Co-autoria	Autores	Permitiu identificar a colaboração científica entre autores ou entre as organizações, com base nas produções em análise.
Citação	Documentos e fontes	Permitiu identificar a relação entre itens através do número de vezes que se citaram.

Fonte: os autores

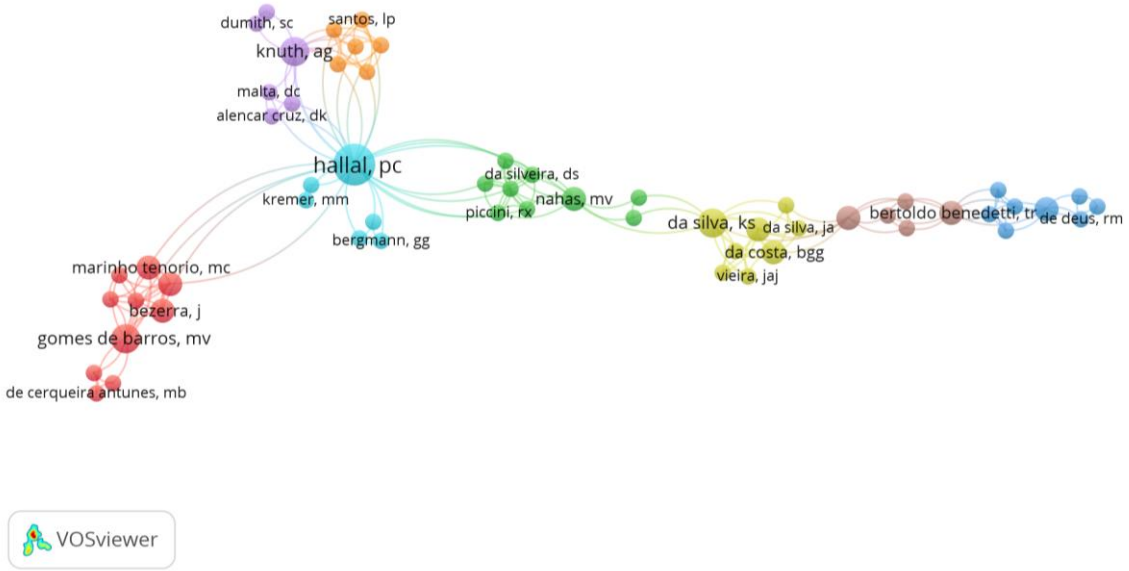
REDES DE CO-AUTORIA

Unidade de análise: autores

Com a finalidade de identificar a colaboração científica entre autores em torno da temática investigada, foi criada a rede de co-autoria considerando 314 autores que participaram de pelo menos uma produção dos 95 documentos mapeados. Na figura 1 destaca-se a rede principal de co-autoria por autores na interface EFSC.

ISSN: 2175-5930

Figura 1. Rede principal de co-autoria por autores na interface EFSC



Fonte: os autores - adaptado da *WoS* no *Vosviewer*

Esta rede apresenta-se com 58 autores dispostos em 8 *clusters*. O tamanho da fonte denota o volume de publicações de cada autor, com evidência para: Hallal, P.C.; Gomes de Barros, M.V.; Knuth, A.G.; Silva, K.S.; Nahas, M.V.; Benedetti, T.R.; Crochemore, I.S., e Souza Lopes, A.C., que representam itens importantes nos respectivos *clusters*. É importante destacar que há uma tentativa de diálogo com as Ciências sociais e humanas por alguns destes autores. Em 2011, foi publicado o artigo "Epidemiologia da Atividade Física e aproximações necessárias com as pesquisas qualitativas" (HALLAL; KNUTH, 2011), que destacou a necessidade de integração de diferentes métodos de pesquisas na interface EFSC, a fim de responder questões que a Epidemiologia por si só não dá conta.

Uma tendência crítica da Epidemiologia também parece emergir dessas aproximações entre núcleos e vêm envolvendo autores que fogem da abordagem comportamental da atividade

ISSN: 2175-5930

física, denunciada como promotora de culpabilização no indivíduo (CARVALHO; NOGUEIRA, 2016). Alguns autores epidemiológicos vêm ampliando o olhar, especialmente para as desigualdades e iniquidades em saúde (KNUTH; ANTUNES, 2021; CROCHEMORE-SILVA *et al*., 2020) e suas relações com a prática de atividade física.

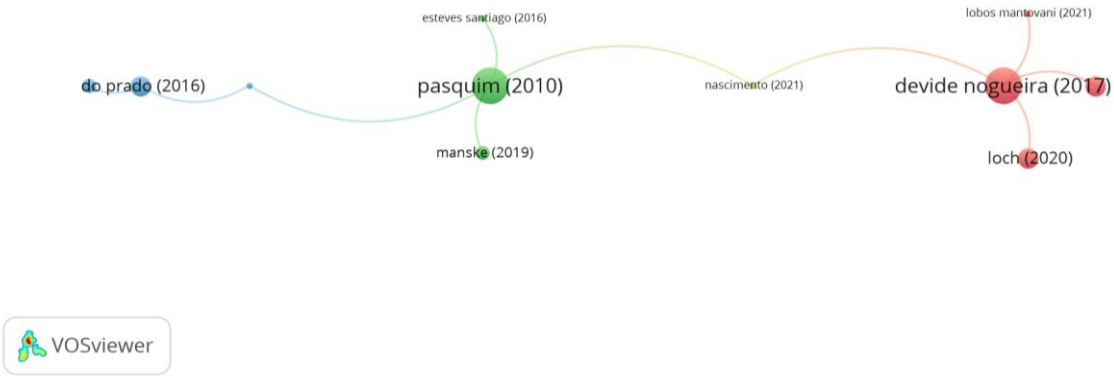
REDES DE CITAÇÕES

Unidade de análise: documentos

Com relação às citações de documentos, partindo dos 95 estudos, foram observados 73 *clusters*, sendo o mais citado o trabalho de Machado de Rezende, L. F. *et al*. (2014), intitulado "Sociodemographic and behavioral factors associated with physical activity in brazilian adolescents", publicado na "bmc public health", com 302 ocorrências.

No entanto, quando considerada a rede principal de citações por documentos, incluindo os documentos que não tinham sido citados, mas que citavam os documentos principais, formou-se uma rede com 11 itens e 4 *clusters*, como apresentada na figura 3.

Figura 3. Rede principal de citações por documento



Fonte: os autores - adaptado da *WoS* no *VOSviewer*

Os documentos "Public health in physical education undergraduate courses", de Pasquim, H. M., publicado na revista Saúde e Sociedade em 2010, e "Public health and physical

education: divergences and interfaces" , de Devidé Nogueira, J. A. e Magalhães Bosi, M. L., publicado na revista Ciência e Saúde Coletiva em 2017, apresentaram maior força de conexão, cada um com 6 citações.

O primeiro documento discute a formação, sistematizando as concepções de professores da USP e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e problematiza a marginalização da Saúde Coletiva nos cursos superiores de Educação Física, a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa (PASQUIM, 2010). O segundo documento propõe examinar os distanciamentos e interfaces da EFSC no cenário brasileiro, num formato de ensaio reflexivo, indicando que há um movimento na Educação Física ancorado no referencial crítico que vem buscando superar os distanciamentos entre núcleos de saber na interface EFSC (NOGUEIRA; BOSI, 2017).

Embora haja um destaque para tal rede considerando sua força de conexão, é importante situar a disparidade entre citações da obra mais citada, relacionada ao núcleo da Epidemiologia, com 302 citações, e das obras mais fortes na rede principal, relacionadas ao núcleo das Ciências Sociais e Humanas, com apenas 6 citações cada documento.

UNIDADE DE ANÁLISE: FONTES

Com relação à citação por fontes, considerando as que tinham publicado ao menos um documento, revelaram-se 34 itens, sendo a rede principal formada por 14 itens e 5 *clusters*, como apresentado na figura 4.

ISSN: 2175-5930

Figura 4. Rede principal de citações por fontes

Fonte: os autores - adaptado da *WoS* no *VOSviewer*

A revista Ciência e Saúde Coletiva apresentou maior força, sendo seguida pela revista Movimento e revista Saúde e Sociedade. Estes três periódicos possuem boa classificação qualis/CAPES e estabelecem em seus escopos relações com o núcleo das Ciências Sociais e Humanas.

O primeiro periódico é editado pela ABRASCO, de publicação mensal, sendo definido como um espaço científico que possibilita discussões, debates, apresentação de pesquisas, exposição de novas ideias e de controvérsias sobre a Saúde Coletiva[1]. O segundo periódico, de publicação contínua, é de responsabilidade da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e destina-se à publicação de produções científicas relacionadas à Educação Física, considerando aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais[2]. Já o terceiro periódico é vinculado à Faculdade de Saúde Pública da USP, de publicação trimestral, destinado a divulgar produções críticas e reflexivas, além de novas

[1] REVISTA CIÊNCIA E SAÚDE COLETIVA [site]. Disponível em: https://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/. Acesso em: 11 de novembro de 2021.
[2] REVISTA MOVIMENTO [site]. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

abordagens da dimensão social da saúde e produções técnicas para a melhoria do sistema de saúde, estimulando debates sobre temas desafiadores no campo da saúde [3] .

É importante situar o cenário brasileiro de uma abertura à publicações de pesquisas no núcleo das Ciências Sociais e Humanas em períodos bem conceituados, tanto para a Saúde Coletiva, como para a Educação Física, que apresentam-se como linha de fuga da tendência epidemiológica da interface EFSC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo das redes colaborativas na interface EFSC, foi possível identificar linhas de fuga da tendência epidemiológica do campo, embora de forma ainda tímida, através de produções de autores com formação neste núcleo de saber, que ressaltam a importância de parcerias com os demais núcleos. Outro ponto importante no estudo e que favorece o fortalecimento, especialmente do núcleo das Ciências Sociais e Humanas na EFSC, é a possibilidade de publicação das produções em periódicos bem conceituados de acordo com a classificação qualis/CAPES, embora ainda sejam poucos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA - ABRASCO [site]. Disponívem em: https://www.abrasco.org.br/site/

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. 3. ed. – Brasília : Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**: PNPS: Anexo I da Portaria de Consolidação nº 2, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre as políticas nacionais de saúde do SUS/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

[3] REVISTA SAÚDE E SOCIEDADE [site]. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil de; NOGUEIRA, Júlia Aparecida Devidé. Práticas corporais e atividades físicas na perspectiva da Promoção da Saúde na Atenção Básica. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. v. 21, n. 6 , pp. 1829-1838, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015216.07482016>.

CASPERSEN, C.J.; POWELL, K.E.; CHRISTENSON, G.M. Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. **Public Health Reports, Rockville**, v.100, n. 2, p.126-131, mar./apr. 1985.

CONNER, Norma; PROVEDEL, Attilio; MACIEL, Ethel Leonor Noia. Ciência & Saúde Coletiva: análise da produção científica e redes colaborativas de pesquisa. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**.v. 22, n. 3, pp. 987-996, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017223.18992016>.

CROCHEMORE-SILVA, Inácio *et al*. Promoção de atividade física e as políticas públicas no combate às desigualdades: reflexões a partir da Lei dos Cuidados Inversos e Hipótese da Equidade Inversa. **Cadernos de Saúde Pública [online]**. v. 36, n. 6, e00155119, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00155119>.

DAMICO, José; KNUTH, Alan Goularte. O (des)encontro entre as práticas corporais e a atividade física: hibridizações e borramentos no campo da saúde. **Movimento (Porto Alegre)**, Porto Alegre, p. 329-350, out. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.39474.

HALLAL, Pedro Curi; KNUTH, Alan Goularte. Epidemiologia da atividade física e a aproximação necessária com as pesquisas qualitativas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 181-192, jan./mar. 2011.

KNUTH, Alan G; ANTUNES, Priscilla de Cesaro. Práticas corporais/atividades físicas demarcadas como privilégio e não escolha: análise à luz das desigualdades brasileiras. **Saúde e Sociedade [online]**. v. 30, n. 2, e200363, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200363>.

LOCH, Mathias Roberto; RECH, Cassiano Ricardo; COSTA, Filipe Ferreira da. A urgência da Saúde Coletiva na formação em Educação Física: lições com o COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. v. 25, n. 9, pp. 3511-3516, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020259.19482020>

NOGUEIRA, Júlia Aparecida Devidé; BOSI, Maria Lúcia Magalhães. Saúde Coletiva e Educação Física: distanciamentos e interfaces. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. v. 22, n. 6, pp. 1913-1922, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017226.23882015>

PASQUIM, Heitor Martins. A saúde coletiva nos cursos de graduação em Educação Física. **Saúde e Sociedade [online]**. v. 19, n. 1, pp. 193-200, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902010000100016>.

RAMÍREZ, Yunier Sarmiento *et al*. Políticas públicas na pandemia: análise bibliométrica no contexto brasileiro na web of science e scopus. **Research, Society And Development**, [S.L.]. v. 10, n. 12, p. 1-16, 19 set, 2021. http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20485.

REFORMER NO MAT: ADAPTAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA DE REFORMER PARA O MAT PILATES

REFORMER IN THE MAT: ADAPTATION OF THE BASIC REFORMER SEQUENCE FOR MAT PILATES

REFORMER EN suelo: ADAPTACIÓN DE LA SECUENCIA BÁSICA DE REFORMER PARA PILATES EN suelo

Luma Sabrina da Silva Moraes
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Débora Sophia Monteiro Morais
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Milcilene Damasceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Vitória Karoline Batista da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Francisca Maria de Araujo Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Elren Passos-Monteiro
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

A Contrologia criada por Hubertus Joseph Pilates, ficou conhecida como Método Pilates, embasada na tríade: corpo, mente e espírito (PILATES, 2010). O método utiliza seis princípios fundamentais: centralização, concentração, controle, precisão, fluidez e respiração. E os conceitos fundamentais: *scoop, c curve, v posicion*, caixa de alinhamento, queixo na direção do peito, vértebra por vértebra, *two way stretch*. (APARÍCIO, 2005, MUSCOLINO, 2004, SEGAL *et al*., 2004). Pilates acreditava que a Contrologia só acontecia se o core abdominal, centro de força ou *power house* estivesse ativo (ANDERSON, 2005; PILATES, 1934- 1998).

O Pilates trabalha a flexibilidade, resistência corporal, força de centro e aspectos psicológicos dos participantes, tanto no campo do condicionamento físico como na reabilitação (IREZ *et al*., 2011, CRUZ-FERREIRA *et al*., 2011) e pode ser dividido em duas modalidades: solo ou *mat* Pilates e equipamentos ou Pilates *apparatus* (CARNEIRO, 2008).

ISSN: 2175-5930

O *reformer* é o aparelho mais famoso e segundo Joseph ele "reformava" os corpos. Tem uma estrutura deslizante com molas que possibilitam diversas resistências no movimento. Ao estender as molas trabalha-se o fortalecimento, tonificação e alongamento muscular. (APARÍCIO; PÉREZ, 2005). Contudo, o alto valor de mercado do aparelho reformer impossibilita sua utilização em aulas coletivas em instituições com infraestrutura reduzida. Além disso, apesar de todos os benefícios relatados na literatura sobre o método, ainda é escasso estudos sobre a temática e suas possibilidades de utilização.

Desse modo, o presente estudo tem por objetivo apresentar a adaptação da sequência básica do *reformer* para o solo e a sua viabilidade no Projeto AtivaMente do LABMOVHER, com o intuito de acessibilizar e possibilitar a vivência e os benefícios das sequências realizadas no Pilates em aparelhos para os alunos do projeto, além de tornar as aulas de *mat* mais criativas e desafiadoras.

MATERIAIS E MÉTODOS

As aulas de Pilates foram realizadas na Universidade Federal do Pará – UFPA Campus Castanhal, no Projeto AtivaMente do Laboratório Multidisciplinar de Ensino de Análise do Movimento Humano, Exercício e Reabilitação (LABMOVHER). Esse estudo é um recorte da intervenção realizada no período de agosto a dezembro de 2022.

Os participantes foram recrutados por meio do *Google Forms*, sendo disponibilizadas 16 vagas, de acordo com a capacidade da sala. Os critérios de inclusão foram: ordem de inscrição e fazer parte da comunidade acadêmica (discentes, docentes e técnicos) ou colaboradores de empresas terceirizadas da instituição; não houve critérios de exclusão. As 16 vagas foram preenchidas, mas houve 4 desistências por motivos de incompatibilidade de horário. Permanecendo 12 participantes, de ambos os sexos, com faixa etária de 22 a 54 anos.

As aulas e as adaptações da sequência de *reformer* foram ministradas e realizadas por uma professora formada no método de exercício D´Jati, que utiliza o Pilates como linha principal, seguindo a vertente do Pilates clássico. As aulas aconteciam 2 vezes por semana, com duração de 60 minutos.

ISSN: 2175-5930

RESULTADOS

Devido ao alto número de participantes e os recursos reduzidos da instituição, os colchonetes e/ou o *mat* foram substituídos por tatames, esses tatames também substituíram a função do carrinho do *reformer*. O bastão de alumínio, a caixa, a barra e a fita de segurança do *reformer* foram substituídos respectivamente pelo cabo de vassoura, o *step* e caneleiras de 2kg. A sequência básica do *reformer* universal, contendo 20 exercícios, foi adaptada de acordo com a tabela 1, contendo 18 exercícios.

Quadro 1: Adaptação da sequência básica de *reformer* para o *mat* Pilates no Projeto AtivaMente do LABMOVHER.

EXERCÍCIO	POSICIONAMENTO	MOVIMENTO
Foot Work Series – Toes	Em pé, V Posicion, mãos na cintura.	Retira os calcanhares do chão, subindo em cima do metatarso com power house ativado, quadril encaixado e coxas sendo energizadas e ativadas. Inspira e desce dobrando os joelhos, mas mantendo os calcanhares altos no máximo que consegue sem sentar neles. Solta o ar e retorna (10 repetições)
Foot Work Series – Heels	Mesma posição anterior.	Repete o movimento anterior, vai inspirar e retirar os dedos do tatame e apoiar todo o corpo no calcanhar com as pernas esticadas e retorna (10 repetições)
The Hundred	Decúbito dorsal, braços ao lado do corpo na altura do quadril e fora do tatame, pernas esticadas na diagonal frente, pés fora do tatame em v posicion, cabeça alta olhando em direção ao	Bombeamento de braços 100x. Adaptações livres para as pernas (100 repetições)

	abdômen e power house ativado.	
Leg Series – Frog	Decúbito dorsal, cabeça no tatame, uma mão sobre a outra embaixo do glúteo, pernas dobradas em direção ao peito com os calcanhares juntos em v posicion. pés em dorsiflexão ou flexão plantar.	Estica as pernas simultaneamente na diagonal frente e retorna dobrando os joelhos (6 a 10 repetições)
Leg Series – Leg Circle	Posição anterior com as pernas esticadas na diagonal frente e fora do tatame.	Pernas juntas e esticadas na diagonal frente, desce retas para baixo, abre cada uma para um lado fazendo um semicírculo de baixo para cima até se encontrarem a 90º graus. Depois o inverso, circulando de cima para baixo (5 a 10 repetições em cada sentido)
Stomach Massage Series – Round	Sentado, joelhos dobrados com os calcanhares apoiados no chão, braços ao lado do corpo com as mãos no tatame, c curve e scoop ativados, olhar em direção a barriga.	Joelhos esticarão a frente, arrastando os calcanhares no tatame, forçando para frente (10 repetições)
Stomach Massage Series – Hands back	Posição anterior, braços atrás do corpo com as mãos no solo, costas retas, peito aberto e olhar para frente.	O mesmo movimento (10 repetições)
Stomach Massage Series – Reach Up	Posição anterior, braços esticados na diagonal frente, costas levemente projetadas a frente, peito aberto e olhar a frente.	O mesmo movimento (10 repetições)
Short Box Series – Hug	Sentado em 1 step, pernas na largura do quadril e esticadas a frente, calcanhares com caneleiras apoiados no tatame, c curve, braços abraçando a barriga e olhar para o abdômen.	Leva as costas para trás olhando para a barriga e encaixando o quadril, ativando as coxas sem tirar o calcanhar do chão, retornar pelo centro de força (3 a 5 repetições)
Short Box Series – Flat/Back	Posição anterior, coluna reta, braços segurando o cabo de vassoura acima da cabeça, olhar para frente.	Leva as costas retas para trás, ativando o abdômen, quadril e coxas (2 a 3 repetições)

ISSN: 2175-5930

Short Box Series – Side to side	Posição anterior.	Inclina o corpo para o lado direito e esquerdo, pensando em deixar o quadril fixo no step e prolongar a coluna e as costelas no máximo que conseguir (2 a 3 repetições com cada lado)
Short Box Series – Tree	Sentado em cima de 1 step, coluna reta, perna esquerda esticadas a frente, calcanhar no tatame, joelho direito dobrado com pé fora do tatame, mãos embaixo do joelho direito e olhar a frente. Observação: A caneleira só ficará na perna de apoio e deverá ser mudada de acordo com o movimento.	Desenvolve a perna na diagonal frente 3x, depois desliza as mãos até o tornozelo e leva a cabeça em direção ao joelho, enrola as costas para trás no c curve trazendo a mão até perto do bumbum e levando a perna para o teto sem o calcanhar sair do chão. Repete 3x (1 a 3 séries com cada perna)
Long Stretch Series – Elephant	Em pé de frente pro step, pés na largura do quadril, mãos no step na linha dos ombros, c curve com scoop ativado, quadril levemente encaixado e cabeça baixa. (Pode adicionar mais steps para aumentar o tamanho para colocar as mãos.	Isometria na posição inicial do movimento ativando bastante o c curve e o scoop. Opção: Pode retirar os calcanhares do chão, subindo no metatarso e retornando (3 a 5 repetições)
Kneeling Knee Stretch Series – Round	Joelhos no tatame, dedos dos pés ativados em flex, costas em c curve e scoop, olhar em direção ao abdômen, mãos no step.	Isometria na posição inicial ativando c curve e scoop (5 a 10 repetições)
Kneeling Knee Stretch Series – Arched	Posição anterior, mas com as costas retas, olhar a frente, mãos no step.	Isometria na posição inicial ativando scoop (5 a 10 repetições)
Kneeling Knee Stretch Series – Kness Off	Joelhos dobrados fora do tatame, dedos dos pés ativados em flex, calcanhares fora do chão, costas arredondadas em c curve e scoop, cabeça olhando em direção o abdômen, mãos no step.	Isometria na posição inicial do movimento, segurando o peso corporal e ativando c curve e scoop (5 a 10 repetições)

ISSN: 2175-5930

	Observação: Quanto mais baixo o joelho, mais avançado e difícil.	
Running	Em pé no tatame, pés paralelos, mãos na cintura.	Uma perna retira o calcanhar do tatame apoiando a força nos dedos e dobrando o joelho e a outra perna fica esticada, fazendo uma troca de peso passando por cima dos dedos das duas pernas para poder trocar. Pode variar a velocidade do movimento (20 repetições)
Pelvic Lift	Decúbito dorsal, joelhos dobrados, pés no chão, cabeça apoiada no tatame e braços ao lado do corpo.	Elevação pélvica para o teto no máximo, retorna descendo vertebra por vértebra (5 a 10 repetições, com isometria ou não)

Fonte: Criada pela autora.

Todos conseguiram executar dentro de seus limites a sequência proposta, absorvendo os benefícios e sentindo as ativações corporais necessárias, mesmo com a diferença entre as idades. Cada exercício possui suas dificuldades particulares, e através da observação notou-se 7 dos 18 exercícios adaptados com uma maior dificuldade de execução por parte dos alunos, detalhados a seguir:

Quadro 2 – Dificuldades dos alunos na adaptação dos exercícios.

Nº	EXERCÍCIO	DIFICULDADE
1	*Footwork toes*	Alta concentração, equilíbrio, mobilidade e extensão máxima de tornozelo, desequilíbrios, ativações de *power house* constante.
2 e 3	*Leg Series – Frog e Circle*	Não sobrecarga na lombar, *two way stretch, power house.*
4, 5 e 6	*Short Box Series – Hug, Flat/Back e Tree*	Sustentação do peso corporal, ativações corporais, medo de cair.
7	*Kneeling Knee Stretch Series – Kness Off*	Isometria, dores nos braços e nos punhos, *c curve e scoop.*

Fonte: Criado pela autora

No *footwork toes* várias dificuldades foram relatadas, principalmente o fato do exercício exigir mais ativações e mobilidade. Com o avanço das aulas, os alunos já estavam mais preparados e concentrados, alcançando a realização completa da série. A *leg series* também apresentou algumas dificuldades, após análise do movimento e dos relatos dos participantes, sugere-se que a *leg series* seja realizada com as pernas para o teto, para evitar sobrecarga lombar e melhorar a ativação corporal.

No *short box*, as dificuldades foram nas ativações e sustentação corporal, e no *tree* o "medo de cair" que foi sendo trabalhado ao longo das aulas com estímulos de auto confiança e consciência corporal. No decorrer das aulas, os alunos já conheciam seus limites e realizavam a ativação corporal correta. Por fim, no *kness off* ocorria um alto nível de desistência durante a isometria, devido a fraqueza corporal de membros superiores e de abdômen. Assim, sugere-se exercícios com foco em fortalecimento de membros superiores e abdômen ao longo da aula para os alunos desenvolverem mais força e resistência para realizar o exercício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a sequência do *reformer* adaptada ao solo gerou numerosas possibilidade de trabalho, tornou as aulas cativantes, criativas e desafiadoras, além de possibilitar os benefícios dos exercícios em aparelhos para o espaço com estrutura reduzida. Assim, a adaptação realizada utilizou equipamentos de baixo custo e acessíveis, como o cabo de vassoura que o participante tem em sua casa.

Dessa forma, apesar das dificuldades relatadas nos exercícios, a adaptação mostrou-se uma alternativa viável, segura e eficaz para o trabalho com os alunos do AtivaMente. Faz-se necessário mais pesquisas dentro do método Pilates e das sequências de aparelhos, desmembrando as inúmeras possibilidades de execução.

REFERÊNCIAS

ANDERSON,B.;ESPECTOR,A. Introduction to Pilates- Based Rehabilitation. Orthopaedic Physical Therapy,2005.

APARÍCIO, E.; PÉREZ J. O autêntico método Pilates: a arte do controle. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

CARNEIRO, J. A. Efeito do método Pilates e do treinamento com pesos na marcha, no peso corporal, na capacidade física funcional e na qualidade de vida de mulheres obesas. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

CRUZ-FERREIRA, A., FERNANDES, J., LARANJO, L., BERNARDO, LM, SILVA, A., 2011. Revisão sistemática dos efeitos do método Pilates em pessoas saudáveis. Arco. Física Med. Reabilitar. 92, 2071-2081.

IREZ, G. B. et al. Integrating Pilates exercise into an exercise program for 65+ vear-old women to reduce falls [with consumer summary]. Journal of Sports, Science and Medicine 2011, v. 10, n. 1, p. 105-111, 2011.

MUSCOLINO, J. E.; CIPRIANI,S. Pilates and the" powerhouse"II. Journal of Bodywork and Movement Therapies n8, p.122-130,2004.

PILATES, J.H. A obra completa de Joseph Pilates. Tradução Cecília Panelli. São Paulo: Phorte, 2010.

PILATES, J. H. Your Health. First published 1934, reprint 1998. Presentation Dynamics, Inc.1998.

SEGAL, N. A.; HEIN,J.; BASFORD, J. The effects of Pilates training on flexibility and body composition: An Observation Study. Archives Physical Medicine Rehabilitation. v.85, p.1977-1981-2004.

SAÚDE MENTAL E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA UNIVERSIDADE DO NORDESTE BRASILEIRO NA PANDEMIA DE COVID-19

MENTAL HEALTH AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN PHYSICAL EDUCATION STUDENTS FROM A NORTHEASTERN BRAZILIAN UNIVERSITY DURING THE COVID-19 PANDEMIC

SALUD MENTAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE UNA UNIVERSIDAD DEL NORESTE BRASILEÑO DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

Claudio Lucas da Silva Farias,
Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/CE)
Ana Luísa Batista Santos
Universidad de la República Uruguay (UdelaR)
Florencia Elizabeth Salvatierra Acosta
Universidad de la República Uruguay (UdelaR)
Edwin Alexander Canon-Buitrago
Universidad de la República Uruguay (UdelaR)

INTRODUÇÃO

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre incidências de casos de pneumonia que estavam ocorrendo em Wuhan, China. Tratava-se de uma nova variante de corona vírus, SARS-CoV-2, responsável pela doença COVID-19 (OPAS, 2021), que com sua alta taxa de transmissibilidade teve propagação mundial. Foi classificada como pandemia em 11 de março de 2020.

Desse modo, ações protetivas foram tomadas para conter o avanço da infecção, entre elas, o isolamento social. Wilder-Smith e Freedman (2020) ressaltam que a intervenção desacelera a transmissão comunitária do vírus, limitando as interações a obtenção de suprimentos básicos. Além disso, medidas como: uso de máscara em via pública, cancelamento de eventos e a suspenção de aulas presenciais em escolas e universidades.

O isolamento teve impacto significativo na educação. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2021), em abril de 2020,

ISSN: 2175-5930

cerca de 84.1% de estudantes (1.472,652,316) foram prejudicados devido ao fechamento de escolas. A partir desse contexto, as instituições de ensino tiveram que se reinventar (ARRUDA; SIQUEIRA, 2021).

Assim, para Amaral e Polydoro (2020) o "ensino remoto emergencial", possibilitou as instituições de ensino manterem as atividades educacionais. Tal modalidade prevê autonomia do aluno para construir o processo de ensino-aprendizagem. Quando o aluno se mantém motivado em sua rotina de estudos e interage com docentes/discentes/material, obtém bons resultados no processo de aprendizagem (DOSEA, 2020).

Diante do exposto, o objetivo do estudo foi analisar a situação de saúde mental dos acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará em tempos de pandemia da Covid-19.

METODOLOGIA

O estudo tem natureza descritiva e abordagem quantitativa. Foi realizado na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período de junho a julho de 2021. A amostra teve 121 participantes. Foram utilizados dois instrumentos: um questionário sociodemográfico e o Questionário de Saúde Geral - QSG-12, para avaliar transtornos mentais não psicóticos. Os dados foram coletados através de link do *Google Forms* e após a coleta os dados foram tabulados em uma planilha do *Microsoft Excel 2013.* A análise das respostas e o cálculo de prevalência foram realizados no SPSS 19. A pesquisa seguiu a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi composta por 121 estudantes do curso de Educação Física da UECE. Esse número diz respeito a 32,1% da população, que são todos os estudantes matriculados. A faixa de idade dos participantes foi de 17 a 48 anos de idade que tiveram admissão na faculdade entre 2010 a 2021.

ISSN: 2175-5930

Os itens do QSG-12 foram divididos em positivos (Tabela 1) e negativos (Tabela 2) para uma análise individual.

Tabela 1 - Itens Positivos do QSG-12 de universitários do curso de Educação Física da UECE, Fortaleza – CE, 2021.

Questões abreviadas	1- Mais do que o de costume		2- Igual ao de costume		3- Menos que o de costume		4- Muito menos que o de costume	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Você tem conseguido se concentrar bem	9	7,44%	18	14,88%	65	53,72%	29	23,97%
3. Tem sentido que está desempenhando um papel útil na vida	13	10,74%	46	38,02%	43	35,54%	19	15,70%
4. Tem se sentido capaz de tomar decisões	23	19,01%	59	48,76%	33	27,27%	6	4,96%
7. Você tem realizado com satisfação suas atividades normais	7	5,79%	38	31,40%	59	48,76%	17	14,05%
8. Você tem sido capaz de enfrentar seus problemas adequadamente	8	6,61%	55	45,45%	46	38,02%	12	9,92%
12. Você se sente razoavelmente feliz, considerando todas as circunstâncias?	14	11,57%	62	51,24%	36	29,75%	9	7,44%

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Na questão de item 1, que aborda a capacidade de concentração dos estudantes, 77,7% responderam que houve um declínio em sua concentração, 53,7% responderam 3 e 4. O estudo de Farias (2018) aplicou o mesmo questionário com a mesma população antes da pandemia, ao se comparar os resultados, percebe-se um aumento no déficit de concentração nos últimos anos, onde 46,6% indivíduos nessa situação. Tal acréscimo pode ser atribuído a mudança na rotina estudos e a percepção da concentração nas aulas remotas.

Um estudo semelhante, buscou investigar a percepção das aulas remotas com 121 estudantes de Pedagogia de Londrina-PR, 52% dos participantes destacaram a falta de concentração como dificuldade e limitante da aprendizagem. Segundo os autores, a falta de concentração pode ser um dos principais indicativos de ansiedade generalizada (IVASHITA; FAUSTINO; SILVA, 2020).

Nos itens 3, 4 e 8, 38,02% dos estudantes responderam ter uma sensação "2" ao fato de estarem desempenhando um "papel útil na vida". Por sua vez, 48,76% têm se sentido na "capacidade de tomar decisões" e 45,45% responderam que são capazes "de enfrentar seus problemas". Tais resultados demonstram ser favoráveis a uma boa percepção de bem-estar mental.

Na questão 7, foi abordada a satisfação com a rotina, nesse item os sujeitos 48,76% responderam "3". Corroborando com o achado, Vieira *et al.* (2020) notaram redução com a satisfação da vida em estudantes universitários com contexto pandêmico. Ademais, relacionaram essa insatisfação com o surgimento de problemas psicológicos, como estresse e ansiedade.

Já no item 12, 51,24% tinha a sensação felicidade "2". Nota-se que a satisfação e a felicidade têm perspectivas subjetivas e multifatoriais, seja na vida pessoal, profissional ou acadêmica, que podem influenciar no bem-estar psicológico do indivíduo. Para Pereira *et al.* (2018), a satisfação e a felicidade do universitário são cruciais para a continuidade no seu processo formativo, pois podem interferir de modo positivo nas esferas social, cognitiva e afetiva.

Sobre os itens negativos (Tabela 2), na questão 2, 57,85% relatam ter problemas relacionados ao sono, representando o somatório de "3" e "4", esse percentual foi maior que o estudo de Farias (2018), que obteve, 40,5% para essas duas variáveis. Esse aumento pode estar relacionado às mudanças no formato das aulas devido a pandemia.

ISSN: 2175-5930

Tabela 2 - Itens Negativos do QSG-12 de universitários do curso de Educação Física da UECE, Fortaleza – CE, 2021.

Questões abreviadas	1- Absolutamente não		2- Não mais do que o de costume		3- Um pouco mais que o de costume		4- Muito mais que o de costume	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
2. Você tem perdido o sono frequentemente por causa das suas preocupações	13	10,74%	38	31,40%	42	34,71%	28	23,14%
5. Você tem se sentido constantemente esgotado e sob pressão	02	1,65%	31	25,62%	43	35,54%	45	37,19%
6. Você tem sentido a sensação de que não pode superar suas dificuldades	22	18,18%	33	27,27%	48	39,67%	18	14,88%
9. Você tem se sentido infeliz e deprimido	29	23,97%	31	25,62%	37	30,58%	24	19,83%
10. Você tem perdido a confiança em si mesmo	27	22,31%	40	33,06%	36	29,75%	18	14,88%
11. Você tem pensado que é uma pessoa inútil?	51	42,15%	28	23,14%	22	18,18%	20	16,53%

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

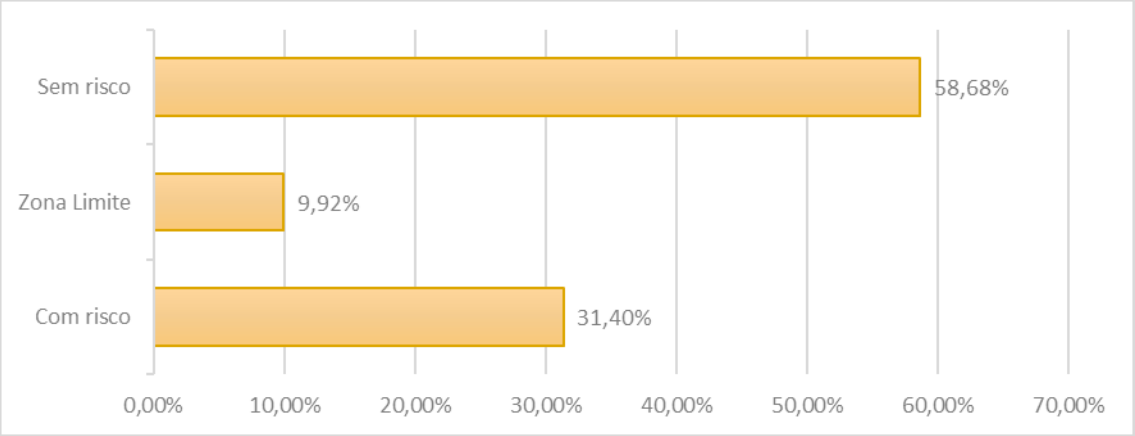
A mudança do cotidiano decorrente do ensino remoto afetou o ciclo circadiano de muitos universitários, repercutindo diretamente no sono. A incerteza e a insegurança quanto à formação, a falta de rotina escolar presencial e extracurricular, a dificuldade de planejamento do futuro profissional são exemplos de situações que podem causar distúrbios do sono desses estudantes (MONTEIRO; NETO; SOUZA, 2020).

O item 5 remete ao nível de cansaço e pressão. Observa-se que 35,54% e 37,19% responderam que estão “3” e “4” respectivamente com relação ao cansaço e sentimento de pressão, mostrando alto grau de sobrecarga. A jornada acadêmica é caracterizada pela demanda de realização de uma multiplicidade de tarefas, tal fato pode ocasionar cansaço e pressão (NOGUEIRA, 2017).

As questões 6 e 10 relacionadas à auto sabotagem e à autoconfiança, obtiveram como a soma percentual dos itens negativos, 3 e 4, respectivamente, 54,5% e 44,6%, mostrando equilíbrio percentual em relação aos itens positivos. Já em relação à questão 11, “Você pensa que é uma pessoa inútil?”, 42,1% dos estudantes responderam “1” e 23,1% “2”, mostrando que, nesse ponto, a maior parte da amostra denota bem-estar psicológico.

Outra maneira de analisar o bem-estar psicológico dos discentes é pela prevalência de risco para o desenvolvimento de transtornos mentais comuns como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Prevalência do Risco para o desenvolvimento de Transtorno Mental Comum em universitários do curso de Educação Física da UECE, Fortaleza – CE, 2021.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Percebe-se que 31,4% da amostra apresentam risco para TMC e 9,9% estão na zona limite de risco, pois atingiram o somatório de 8 pontos, faltando apenas 1 para risco de TMC. Ao comparar esses dados com os resultados de Farias (2018), observa-se um aumento nos

percentis, onde apenas 5% estava com algum TMC e 11,3% na zona limite, representando 26,4% nos casos com risco de TMC.

Alguns pontos devem ser destacados para se entender a diferença no percentual. Apesar do mesmo universo, considera-se que, a mudança cronológica, condições financeiras, moradia, diagnóstico prévio de TMC, o isolamento social, inatividade física, são pontos que podem influenciar nesse aumento. Apoiando o achado, um estudo conduzido com universitários de Uberlândia, encontrou que 4 de 10 indivíduos apresentaram comportamento sedentário durante a pandemia, situação que pode contribuir para o adoecimento mental (TAVARES *et al*., 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, os achados vão ao encontro da hipótese. Ao comparar os percentuais de adoecimento mental dos universitários no período pré-pandemia e durante a mesma percebe-se o aumento dos índices. Ademais, os itens que tiveram incremento podem afetar a vida acadêmica, uma vez que estão relacionados à: dificuldade de concentração, perda do sono, insatisfação com as atividades rotineiras, esgotamento e pressão.

Mais do que nunca, o contexto pandêmico de Covid-19 explicitou a necessidade do acompanhamento dos casos de sofrimento mental e a criação de ações voltadas para a assistência de universitários. Tais intervenções são fundamentais para que esses sujeitos superem as complexidades da jornada universitária e consigam obter êxito na carreira profissional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp–Brasil. **Linha Mestra**, Campinas, v. 14, n. 41a, p. 52-62, set. 2020.

ARRUDA, J. S.; SIQUEIRA, L. M. R. C. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. **Revista PEMO**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-14, nov. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 466 de 21 de dezembro de 2012. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

DOSEA, G. S *et al*. Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de covid-19. **Interfaces Científicas – Educação**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 137-148, set. 2020.

FARIAS, C. L. S. **Saúde mental e bem-estar psicológico em graduandos de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará**. 2018. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Curso de Educação Física, UECE, Fortaleza, 2018.

IVASHITA, S. B; FAUSTINO, R. C; SILVA, M. L. N. Ensino remoto durante a pandemia da covid-19 na universidade estadual de Londrina. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 14, n. 25, p. 70-83, mai. 2020.

MONTEIRO, B. M. M.; NETO, C. N. S.; SOUZA, J. C. R. P. Sono e cronotipo em estudantes universitários na pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, p. 1-29, set. 2020.

NOGUEIRA, M. J. C. **Saúde mental em estudantes do ensino superior:** Fatores protetores e fatores de vulnerabilidade. 2017. 269f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28877/1/ulsd730773_td_Maria_Nogueira.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Histórico da pandemia de COVID-19**. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso em: 24 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Education : de la fermeture des établissements scolaires à la reprise**. França, 2020. Disponível em: https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse. Acesso em: 24 maio 2021.

PEREIRA, A. F *et al*. Satisfação de estudantes universitários de Educação Física com experiências acadêmicas. **Motrivivência**, v. 30, n. 53, p. 84-100, abr. 2018.

TAVARES, G. H *et al*. Inatividade física no lazer durante a pandemia da COVID-19 em universitários de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 25, p. 1-7, dez. 2020.

VIEIRA, K. M *et al*. Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 1-15, set. 2020.

WILDER-SMITH, A,; FREEDMAN D. O. Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. **Journal of Travel Medicine**, Rockville, v. 27, n. 2, p. 1-4, mar, 2020.

UM OLHAR PARA O NÍVEL DE SAÚDE DOS PARTICIPANTES DO PROJETO ESPORTE EM 3 TEMPOS[1]: UM ESTUDO PILOTO UTILIZANDO PROESP-BR

A LOOK AT THE LEVEL OF HEALTH OF THE PARTICIPANTS OF THE SPORT IN 3 TIMES PROJECT: A PILOT STUDY USING PROESP-BR

UNA MIRADA AL NIVEL DE SALUD DE LOS PARTICIPANTES DEL DEPORTE EN EL PROYECTO 3 TIMES: UN ESTUDIO PILOTO UTILIZANDO PROESP-BR

Doralice Orrigo da Cunha
Secretaria do Esporte, CE (SESPORTE)
Ailton Silva Oliveira
Secretaria do Esporte, CE (SESPORTE)
Nicole Anne da Silva Andrade
Secretaria do Esporte, CE (SESPORTE)

INTRODUÇÃO

A Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 217, alicerçou o patamar esportivo declarando "É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um..." Brasil (2016). O texto constitucional, abrange não somente as modalidades esportivas, mas também todas as formas de recreação, divertimento e lazer. Constitucionalmente, o papel do Estado também se altera, ele deixa apenas de tutelar as atividades esportivas, passando a investir em recursos humanos e científicos.

Visando garantir a questão local, o plano de governo atual Estado do Ceará forma uma plataforma política de um governo popular e democrático, que pactua com a sociedade as grandes metas a serem alcançadas que beneficiarão os indivíduos em seu conjunto.

É nessa perspectiva que foi construído um planejamento, onde o Ceará é dividido em sete "Cearás": para cada "Ceará" foi criado um comitê permanente de acompanhamento, monitoramento das políticas públicas.

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

No eixo Ceará saudável, o governo lançou um novo olhar que favorece um Estado saudável, promotor de uma cultura de paz, que compreenda ações colaborativas entre as políticas públicas de saúde, esporte, saneamento, educação, habitação e ambiente saudável.

As ações direcionadas ao esporte, juventude e o lazer como demanda social devem ser capazes de recriar a sociabilidade cotidiana, produzindo coletivamente um contexto a valorização dos sujeitos, promoção da saúde e desenvolvimento local.

Neste sentido, esse estudo busca apresentar o nível de saúde de escolares inscritos no projeto social esportivo "Esporte em 3 Tempos" utilizando como base de referência a bateria do PROESP- BR versão aptidão de saúde. Esse estudo piloto se justifica na intenção de conhecer, entender e traçar novas metodologias para a prática do esporte e lazer com a intenção de melhorar a qualidade de vida e os indicadores de saúde dos escolares.

A bateria do PROESP-BR é um conjunto de testes aplicados em escolares brasileiros em duas versões, uma para avaliar a aptidão física e outra aptidão de saúde. Na pesquisa citada utilizou-se a versão para avaliar a aptidão de saúde. A bateria é composta por diferentes testes para medir diversas habilidades físicas, como força, velocidade, resistência aeróbia e flexibilidade e conhecer os indicadores saudáveis ou de risco.

O objetivo da bateria do PROESP-BR é promover a prática de atividades físicas e hábitos saudáveis entre os escolares de 6 a 17 anos, além de identificar possíveis problemas de saúde e encaminhar os alunos para tratamento quando necessário. Através da realização dos testes, é possível identificar alunos com problemas de obesidade, sedentarismo, falta de flexibilidade ou outras questões de saúde.

A bateria do PROESP-BR é aplicada por profissionais de Educação Física, em escolas, projetos sociais, escolinhas esportivas em todo o país. Os resultados da avaliação devem divulgados para as famílias e as escolas, a fim de que possam traçar medidas para melhorar a qualidade de vida dos alunos.

A bateria do PROESP-BR é uma importante ferramenta para avaliar a aptidão física e saúde dos estudantes brasileiros, fomentando hábitos saudáveis e prevenindo problemas de saúde. É fundamental que o programa continue sendo aplicado e aprimorado para garantir melhores resultados para os alunos e sua qualidade de vida.

METODOLOGIA

A tabela abaixo apresenta o perfil dos participantes por município no Estado do Ceará.

Tabela 1- Perfil da amostra por regiões

				Sexo		Estatura (cm)
Regiões de Planejamento	**Amostra**	**Estatura (cm)**	**Peso Corporal (Kg)**	**Feminino**	**Masculino**	**Feminino**
Cariri	579	154	67	**99**	**480**	**151**
Centro Sul	405	155	67	**70**	**335**	**153**
Grande Fortaleza	602	155	67	**47**	**555**	**153**
Litoral Leste	209	152	67	**54**	**155**	**150**
Litoral Norte	165	158	69	**6**	**159**	**148**
Litoral Oeste/ Vale do Curu	292	151	67	**18**	**274**	**142**
Maciço do Baturité	181	156	68	**13**	**168**	**157**
Serra da Ibiapaba	202	156	66	**38**	**164**	**155**
Sertão Central	344	151	66	**44**	**300**	**149**
Sertão de Canindé	145	152	67	**7**	**138**	**152**
Sertão de Sobral	398	152	68	**99**	**299**	**150**
Sertão dos Crateús	168	155	66	**38**	**130**	**155**
Sertão dos Inhamuns	106	155	65	**5**	**101**	**143**
Vale do Jaguaribe	552	154	68	**87**	**465**	**152**
Total	**4.348**	**154**	**67**	**625**	**3.723**	**151**

Fonte: Autores

Foi uma pesquisa aplicada com abordagem descritiva quantitativa em uma população de 21.808 mil alunos inscritos no projeto e com uma amostra de 4.348 sujeitos distribuídos

entre 3.723 meninos e 625 meninas, com média de idade 12 anos, com média de estatura 1.54cm e peso corporal de 67kg.

A pesquisa foi realizada em 140 municípios, nos meses de novembro e dezembro de 2022, todos os sujeitos estavam matriculados regularmente no projeto e seus responsáveis foram orientados sobre a pesquisa e assinaram o Termo de consentimento para autorizar seu filho a participar da coleta.

Os testes realizados pertencem à Bateria do PROESP- BR (2021) e utilizou-se a Equação, Razão Cintura-Estatura (RCE), teste de sentar e alcançar, teste de abdominais em 1 minuto, teste de corrida/caminhada de 6 minutos, teste de salto horizontal, teste de corrida de 20 metros. Consideram-se os valores descriminados e distintos na bateria correspondentes a cada teste e esses são considerados, abaixo dos pontos de corte, como zona de risco à saúde e os valores acima como zona saudável.

Avaliou-se após vinte e oito semanas de atividades que corresponderam as atividades de capacidades físicas, habilidades motoras, recreação, funcional, habilidades com bola de futebol, *society*, voleibol e das contribuições da base nacional comum curricular (BNCC) com foco socioemocional buscando as melhores atitudes e habilidades dos alunos, melhora no desempenho cognitivo, proteção à saúde mental e combate ao *bullying* e na administração das emoções.

Os dados quantitativos foram comparados e traçados a partir dos indicadores da própria bateria, e lançados na tabela do Microsoft Excel versão 2019.

RESULTADOS

Os resultados apresentam as regiões, e a necessária atenção e análise ao compararmos com os indicadores da bateria.

Tabela 2- Resultados PROESP- BR nas 14 regiões do Ceará

	RCE	SH		AS		C6		A		C20	
Regiões de Planejamento	Zona de Risco	Fraco	Razoável	Fraco	Razoável	Fraco	Razoável	Fraco	Razoável	Fraco	Razoável
Cariri	1,47%	3,93%	2,35%	2,97%	4,00%	4,83%	3,17%	4,81%	3,79%	7,98%	1,68%

Centro Sul	0,94%	3,31%	1,72%	3,63%	2,74%	3,17%	2,55%	4,97%	1,86%	5,17%	1,29%
Grande Fortaleza	1,17%	4,71%	2,12%	3,75%	2,67%	7,93%	2,05%	7,04%	2,53%	6,88%	1,86%
Litoral Leste	0,41%	1,43%	0,87%	0,76%	1,54%	2,44%	1,10%	2,85%	1,15%	3,73%	0,34%
Litoral Norte	0,23%	1,15%	0,92%	1,26%	1,36%	0,97%	0,99%	1,43%	1,10%	1,91%	0,57%
Litoral Oeste/ Vale do Curu	0,67%	2,35%	1,22%	0,94%	1,36%	3,22%	1,15%	1,56%	1,72%	4,67%	0,69%
Maciço do Baturité	0,34%	1,15%	0,64%	0,62%	0,87%	1,52%	0,71%	1,29%	1,26%	1,72%	0,32%
Serra da Ibiapaba	0,23%	1,26%	1,06%	1,31%	1,61%	2,37%	0,67%	1,52%	1,29%	2,55%	0,37%
Sertão Central	0,90%	3,89%	1,31%	2,32%	1,56%	2,67%	1,59%	3,22%	1,86%	4,25%	0,74%
Sertão de Canindé	0,32%	2,02%	0,51%	0,94%	0,94%	0,67%	0,94%	1,45%	0,85%	1,56%	0,57%
Sertão de Sobral	1,38%	4,02%	1,75%	1,45%	1,70%	4,94%	1,79%	4,00%	2,21%	5,36%	1,20%
Sertão dos Crateús	0,18%	0,39%	0,76%	0,78%	1,43%	2,90%	0,41%	1,38%	1,08%	2,00%	0,62%
Sertão dos Inhamuns	0,11%	0,37%	0,18%	0,18%	0,53%	0,57%	0,32%	1,13%	0,41%	0,60%	0,62%
Vale do Jaguaribe	1,22%	4,78%	3,06%	4,09%	2,81%	4,67%	2,85%	5,29%	3,38%	7,29%	1,24%
Total	9,59%	34,77%	18,47%	25,02%	25,11%	42,87%	20,31%	41,93%	24,52%	55,68%	12,12%

Nota: RCE = Razão Cintura-Estatura; SH = Salto Horizontal; AS = Sentar e Alcançar; C6 = Corrida de 6 minutos; A = abdominal; C20 = Corrida de 20 metros.

Fonte: Autores

Em relação à razão da cintura e estatura (RCE), foi diagnosticado 10% da amostra está na zona de risco e 90% encontra-se na zona saudável.

O (RCE) é um indicador de risco para várias doenças crônicas, incluindo doenças cardíacas, diabete tipo 2 e certos tipos de câncer. Nesses municípios que representaram 10% é importante aumentar a atividade física sistemática e com mais intensidade. Oportunizar exercícios aeróbios como caminhada, corrida, e também trabalho de força e resistência muscular por maior período.

No teste do salto horizontal apuraram-se 53,24% estão nos índices de fraco e razoável, necessitando-se trabalhar a força nos membros inferiores com mais frequência, a partir dos indicadores da bateria. Agachamentos são recomendados para aumentar a força e melhorar a potência para o salto. A Pliometria é um treinamento que ajuda a melhorar a potência e a explosão dos músculos. Alguns dos exercícios pliométricos incluem saltos de caixa, pulos, saltos com uma perna só, saltos laterais e saltos com corda. O treinamento de corrida é uma ótima maneira de melhorar a potência do salto, porque ele ajuda a melhorar a força e a

velocidade das pernas. Alongamentos regulares ajudam a manter os músculos saudáveis e prevenir lesões. Também podem ajudar a melhorar a flexibilidade, ou seja, facilitar executar os movimentos necessários para um salto mais potente e eficiente. E o treinamento de Core, que envolve vários músculos como o abdômen, quadril, lombar, etc. Um core forte ajuda a melhorar a estabilidade e o equilíbrio, resultando em um salto mais forte.

No teste de sentar e alcançar foi identificado que 50,13% estão na zona de fraco e razoável indicando a necessidade de se intensificar atividade de flexibilidade e alongamentos. Conforme os indicadores do PROESP-BR (2021).

No teste de corrida/caminhada de 6 minutos averiguou-se que 63,18% dos avaliados estão com a capacidade aeróbia baixa, apresentaram na classificação fraco e razoável conforme a bateria, necessitando ser praticada com mais frequência nos planejamentos evitando doenças coronárias no futuro.

No teste de abdominais em 1 minuto de execução verificou-se que 66,45% estão entre a classificação fraco e razoável, necessitando fortalecer os músculos abdominais para melhorar a estabilidade e o equilíbrio e evitar desvios posturais.

No teste de corrida de 20 metros certificou-se que 67,8% estão fracos ou razoáveis, necessitando nestas regiões, exercícios específicos de aceleração e *Sprint*, bem como exercícios de força e resistência, para ajudá-los a melhorar esses índices.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado geral, constatou-se que 90% dos sujeitos encontram-se na zona saudável e 10% na zona de risco à saúde.

O presente estudo conclui que as atividades desenvolvidas em 28 semanas no Projeto Esporte em 3 Tempos estão contribuindo para os indicadores de zona saudável em sua maioria dos municípios pesquisados. E as atividades voltadas as contribuições da base nacional comum curricular corroboram com os indicadores favoráveis para esses sujeitos.

Os indicadores que apresentaram maior atenção e preocupação são os testes da Corrida de 20m, seguido do abdominal, no teste de corrida ou caminhada de 6 minutos, necessitando

um ajuste no planejamento pedagógico nestas cidades, aumentando a prática de atividade física, buscar uma orientação alimentar, controlar o estresse e monitorar o peso corporal.

Portanto, a partir de novas aprendizagens, criando uma sociedade mais participativa, colaborativa, sustentável e humana, por meio de projetos e de ações efetivas em comunidades desprovidas de desenvolvimento social, pode-se transformar vidas trazendo oportunidades de saúde, educação e lazer.

Sugere-se para 2023, o grupo controle, que não realizará nenhuma atividade física sistemática que será comparado com o grupo que pertence ao projeto. E será desenvolvido um trabalho durante 28 semanas com planejamento específico e controlado pelo sistema da secretaria e será identificado o impacto dos resultados na bateria do PROESP-BR.

Para 2024 sugere-se também a construção de parcerias entre as secretarias de educação e saúde para cruzamento de informações, gerando dados, contribuindo com o controle e gerando novos indicadores para o Estado do Ceará.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 1 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GAYA, ANELISE REIS. **Projeto esporte Brasil, Proesp-Br: Manual de medidas, testes e avaliações.** / Anelise Reis Gaya, Adroaldo Gaya, (coord.) – Porto Alegre: UFRGS/ESEFID, 2021, 39 p.: il.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Secretaria do Esporte e Juventude. **MAPP 681.** Fortaleza. Ceará, 2021.

GTT 1 – ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

Pôsteres

TÍTULO	AUTORIA
A ASSOCIAÇÃO ENTRE NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E SINAIS REFERENTES À SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI) CAMPUS DRª JOSEFINA DEMES.	LUCAS CHISTIAN OLIVEIRA DOS SANTOS, JOSÉ CARLOS DE SOUSA, AURELIANO MACHADO DE OLIVEIRA
A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DOENÇA DE PARKINSON: POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO MULTIPROFISSIONAL	GIOVANNA MOZART DE SOUZA SILVA, INGRID LOURENÇO DE AMORIM CORRÊA, VIRGÍNIA CARVALHAL DA SILVA, SAMUEL LUÍS SANTOS, ELIZANDRA GARCIA DA SILVA
A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA E O TRATAMENTO DA ARTRITE REUMATOIDE	ANDRÉ SALOMÃO AZEVEDO MALINA, HENRIQUE AZEVEDO GOES MALINA, ANGELA CELESTE BARRETO DE AZEVEDO
A SÍNDROME DE BURNOUT E A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	HEVELEN BEATRIZ MOREIRA CORRÊA, LUCAS GEOVANY ANDRADE GARCIA, LAIS MORAES DO NASCIMENTO, ADRIÃN TAINÃ MAGNO DE SOUZA, MARCO ANTONIO GUEDES BARBOSA, EMERSON DUARTE MONTE
ALTERAR A BASE DE SUPORTE NO AGACHAMENTO SMITH NÃO MUDA A POSTURA VERTEBRAL EM PESSOAS QUE PASSARAM POR UM TRATAMENTO DE DOR LOMBAR COM TREINAMENTO DE FORÇA	DARLEI NASCIMENTO VIANA, CAROLINA NERY, SAMYRA NERY, MÁRIO HEBLING CAMPOS
ANÁLISE DO HUMOR E DA IMPULSIVIDADE DE ESCOLARES: COMPARAÇÃO ENTRE SEXO	KARLA MEDEIROS COSTA, AUGUSTO CEZAR RODRIGUES ROCHA, EDUARDO DE PAULA AMORIM BORGES, DANILLO SILVEIRA TROMBIERO, TAUANY GARCIA MARRA, GUSTAVO DE CONTI TEIXEIRA COSTA

ISSN: 2175-5930

ANÁLISE DO HUMOR E DA IMPULSIVIDADEDE ATLETAS ESCOLARES	KARLA MEDEIROS COSTA, ELSE SALIÉS FONSECA, MARCOS HENRIQUE DO NASCIMENTO, PEDRO HENRIQUE CAVALCANTE VIEIRA, GEOVANA PIRES RODRIGUES, JURACY DA SILVA GUIMARÃES
ANÁLISE DOS NÍVEIS DE ATIVIDADE FÍSICA EM ADULTOS RESIDENTES EM CAPITAIS BRASILEIRAS ANTES E DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA POR COVID-19	GABRIEL MENDES RODRIGUES, PEDRO HENRIQUE FERREIRA BOTELHO, IZABELA PEREIRA DE DEUS, JOYCE MORAES DE SOUZA, DIVALDO MARTINS DE SOUZA
APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA A SAÚDE EM ADOLESCENTES DE QUIXADÁ-CE	DIANA MARQUES DOS SANTOS, JESSICA LIMA DE OLIVEIRA, PAULINO PINHEIRO GAIA
AS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE (PICS) E O PROCESSO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE/AUTOCUIDADO	BRUNO ANUNCIAÇÃO DOS SANTOS, GABRIEL LIMA SANTOS DO NASCIMENTO, TATIANA SOUZA DOS SANTOS
ASSOCIAÇÃO ENTRE APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA E FLEXIBILIDADE COGNITIVA EM ADOLESCENTES	HELOISA BATALHA DE CASTRO, KLEBESON JONNATAS DE ALMEIDA ARAUJO, FRED LAUAN HENRIQUE FERNANDES, RODRIGO ALBERTO VIEIRA BROWNE, LUDMILA LUCENA PEREIRA CABRAL
ASSOCIAÇÃO ENTRE ATIVIDADE FÍSICA E FRAGILIDADE EM IDOSOS ALAGOANOS	THAIS EVELIN MARQUES DA SILVA, LUCAS DOS SANTOS FERREIRA, JOÃO ARAÚJO DE BARROS NETO, ENAIANE CRISTINA MENEZES
ASSOCIAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE ATIVIDADE FÍSICA E ESTRESSE EM ADOLESCENTES: UM ESTUDO TRANSVERSAL	PLÍNIO VINÍCIUS DE BRITO OLIVEIRA, GERALDO JOSÉ SANTOS OLIVEIRA, BYANKA SANTOS CAVALCANTE, IGOR LIMA TAVARES DE FREITAS, WENDEL JUAN DE ALBUQUERQUE CANDIDO, PEDRO PINHEIRO PAES
ASSOCIAÇÃO ENTRE NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E ANSIEDADE EM ADOLESCENTES: UM ESTUDO TRANSVERSAL	BRUNA DANIELE MONTEIRO LIMA, GILBERTO RAMOS VIEIRA, BYANKA SANTOS CAVALCANTE, HIUANYELLEN DA SILVA XAVIER, EDUARDO VICTOR RAMALHO LUCENA, PEDRO PINHEIRO PAES

ISSN: 2175-5930

ASSOCIAÇÃO ENTRE NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA, SONOLÊNCIA E QUALIDADE DO SONO EM ADOLESCENTES DA CIDADE DO RECIFE	VITÓRIA HELOÍZA ALVES DA SILVA, GERALDO JOSÉ SANTOS OLIVEIRA, BRUNA DANIELE MONTEIRO LIMA, ANA KAROLLINA ALVES PEREIRA, MARLENE SILVANA FERNANDES DA COSTA, PEDRO PINHEIRO PAES
ASSOCIAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA, DEPRESSÃO E QUALIDADE DO SONO EM ADOLESCENTES DA CIDADE DO RECIFE	IGOR LIMA TAVARES DE FREITAS, GILBERTO RAMOS VIEIRA, FREDERICO CAMAROTTI JÚNIOR, RUBEM CORDEIRO FEITOSA, MARLENE SILVANA FERNANDES DA COSTA, PEDRO PINHEIRO PAES
ASSOCIAÇÃO ENTRE OBESIDADE E QUEDA EM IDOSAS	RAYSSA LAÍS FERREIRA DA SILVA, REYANNE MARIA DA SILVA, ANDRE DOS SANTOS COSTA
ATIVIDADES AQUÁTICAS E EDUCAÇÃO ECOLÓGICA	ÁUREA BIGOLIN, PAULA BETINA BOCK DE PRASS, PAULO CARLAN
AVALIAÇÃO DE DOMÍNIOS SELECIONADOS DE QUALIDADE DE VIDA EM PESSOAS IDOSAS PARTICIPANTES DO PROJETO VIDA ATIVA EM MIRACEMA-TO	DANIELE BUENO GODINHO RIBEIRO, ANA CLARA GODINHO RIBEIRO, DOMINGOS JUNIOR DAMSÕKEKWA XERENTE, ILVAN SOUSA DE AMORIM, AMANDA NONATO MARINHO, JEAN CARLO RIBEIRO
AVALIAÇÃO DO RISCO DE SARCOPENIA EM IDOSOS DA UNATI-UFAL	HEVELYN OLIVEIRA DA SILVA, ANDERSON DE OLIVEIRA LAURINDO, MARIA DO SOCORRO MENESES DANTAS, GILSON CARVALHO FILHO
CAPACIDADE FUNCIONAL COMO INDICADOR DE LONGEVIDADE: UM ESTUDO COM LONGEVOS PARTICIPANTES DO PIFPS	RAFAEL SANDES DE ARAÚJO, CRISTIANO MATHEUS OLIVEIRA DE SOUZA, INGRID DA CRUZ ANDRADE DE AGUIAR, INÊS AMANDA STREIT
CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E DA SAÚDE DOS PRATICANTES DE EXERCÍCIO FÍSICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, CAMPUS BELÉM-PA	FAGNER MEDEIROS DIAS, WELINGTON DA COSTA PINHEIRO, ANA PATRÍCIA RIBEIRO BATISTA
COMPARAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	LILIAN FERNANDA PACHECO MOREIRA DE SOUZA, THAIS INACIO ROLIM POVOA

ISSN: 2175-5930

COMPORTAMENTO DE MOVIMENTO 24 HORAS E FATORES SOCIODEMOGRÁFICOS: APLICAÇÃO DO ALGORITMO DE REDES COMPLEXAS DIJKSTRA	MICHELLY ARRUDA ALENCAR, MORGANA ALVES CORREIA DA SILVA, LARA SUELE FERREIRA DA SILVA, PAULO FELIPE RIBEIRO BANDEIRA
CONTRIBUIÇÕES DO HANDEBOL PRATICADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE FORÇA, RESISTÊNCIA E VELOCIDADE EM ESCOLARES	BRUNNA FERNANDA DA ROCHA BARBOSA, DAVI OLIVEIRA SOUSA, NATHÁLIA JANSEN CASTELO BRANCO
CORRELAÇÃO DE PARÂMETROS DE FORÇA MUSCULAR DO DINAMÔMETRO E DO TESTE DE 1RM EM JOVENS ADULTOS SEDENTÁRIOS	JACQUELINE LIMA, ARLISON JOSÉ DA ROCHA MATOS, CARLISON DE OLIVEIRA GAMA, ANDRE FELIPE PANTOJA DO NASCIMENTO, GENILSON PIRES FERREIRA, EDIGAR MENEZES FERREIRA
CUIDADO Y PRODUCCIÓN DE CUIDADO EN EL URUGUAY: UN ESTUDIO DE LITERATURA	EDWIN ALEXANDER CANON-BUITRAGO, FLORENCIA ELIZABETH SALVATIERRA ACOSTA
DISCURSOS DE CUIDADO COM O CORPO E EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	THACIA RAMOS VARNIER, IVAN MARCELO GOMES
EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE TEODORO SAMPAIO (BA)	VICTOR DE JESUS RIBEIRO ROCHA, CLAÚDIA MIRANDA SOUZA
EFEITO AGUDO DO TREINAMENTO RESISTIDO NO COMPORTAMENTO GLICÊMICO DE ADULTOS COM DIFERENTES ESTADOS NUTRICIONAIS	PAULO CÉSAR DE SOUSA CELESTINO, ISAQUE SILVA NORONHA ARAÚJO, EMANUEL MOITA DO NASCIMENTO, UÂNIA DA SILVA ALVES, CICERO LUCIANO ALVES COSTA
EFEITOS DO FIFA 11+ NO DESEMPENHO FÍSICO DE ADOLESCENTES EM ESCOLAS DE FUTEBOL SOCIETY	DENILSON SILVA MARTINS, ITÂNIO DA SILVA SOARES, ALMIR VIEIRA DIBAI FILHO, CRISTIANO TEIXEIRA MOSTARDA, SERGIO AUGUSTO ROSA DE SOUSA, FLÁVIO DE OLIVEIRA PIRES
ESTRESSE PERCEBIDO E SATISFAÇÃO COM A VIDA EM IDOSOS PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE EXERCÍCIO FÍSICO	BRUNA BITTENCOURT GASPAR, JORGE MONTEIRO FRANÇA DOS SANTOS, WESLEY ALEXANDRE DA COSTA FONSECA PINHEIRO
EVOLUÇÃO DA FORÇA MUSCULAR EM SOBREVIVENTES DE CÂNCER DE MAMA	JOSÉ CÍCERO PEREIRA DA SILVA, JEFERSON DA SILVA ROQUE, JOSÉ JEAN DE OLIVEIRA TOSCANO

ISSN: 2175-5930

EXCESSO DE PESO E ATENÇÃO SUSTENTADA EM ADOLESCENTES	FRED LAUAN HENRIQUE FERNANDES, HELOÍSA BATALHA DE CASTRO, KLEBESON JONNATAS DE ALMEIDA ARAUJO, RODRIGO ALBERTO VIEIRA BROWNE, LUDMILA LUCENA PEREIRA CABRAL
EXCESSO DE PESO E MEMÓRIA DE TRABALHO EM ADOLESCENTES	KLEBESON JONNATAS DE ALMEIDA ARAUJO, FRED LAUAN HENRIQUE FERNANDES, HELOÍSA BATALHA DE CASTRO, RODRIGO ALBERTO VIEIRA BROWNE, LUDMILA LUCENA PEREIRA CABRAL
EXERCÍCIO FÍSICO EM PACIENTES COM DOENÇA RENAL CRÔNICA EM HEMODIÁLISE: O ESTADO DA OBRA	EDMILSON LOPES NETO, FIDEL MACHADO DE CASTRO SILVA, LUCIANA CATUNDA BRITO
EXERCÍCIOS FÍSICOS E SARCOPENIA EM PESSOAS IDOSAS DA COMUNIDADE DA CIDADE DE MIRACEMA DO TOCANTINS	DANIELE BUENO GODINHO RIBEIRO, POLIANA SILVA NUNES, ALICE JANUÁRIO RODRIGUES, JOÃO VICTOR LIMA COELHO, BRUNO RIBEIRO DA SILVA AMARAL, JEAN CARLO RIBEIRO
FORÇA MUSCULAR DE MEMBROS SUPERIORES COMO IMPORTANTE INDICATIVO DE ENFRAQUECIMENTO MUSCULAR EM PESSOAS IDOSAS	DANIELE BUENO GODINHO RIBEIRO, DANNYTCHELY ALVES LEMES, ELIAMARIA RIBEIRO CURCINO, JOANA DARK GOMES NOLETO, VANUSA ANTÔNIO GONCALVES, JEAN CARLO RIBEIRO
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E GINÁSTICA PARA TODOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA JUNTO AO PROJETO CIGNUS	LUIS ENRIQUE PEREZ, MICHELLE FERREIRA DE OLIVEIRA
IMPACTO DO ESTADO NUTRICIONAL NA CAPACIDADE FUNCIONAL EM MULHERES IDOSAS	REYANNE MARIA DA SILVA, RAYSSA LAÍS FERREIRA DA SILVA, ANDRÉ DOS SANTOS COSTA
INIQUIDADES E RECURSOS DE SAÚDE NA HISTÓRIA DE VIDA DE UM IDOSO: UMA LEITURA SALUTOGÊNICA	ANA BEATRIZ DE OLIVEIRA FERREIRA, RAFAELLA DE SEIXAS SEIXAS, VICTOR JOSÉ MACHADO DE OLIVEIRA
INSERÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL NA ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SÉRGIO AROUCA	PHILLIPE AUGUSTO FERREIRA RODRIGUES, NATÁLIA SOARES RANGEL LÔBO

ISSN: 2175-5930

INTERVENÇÃO EM CRIANÇAS COM OBESIDADE: EFEITOS DA MUDANÇA NO ESTILO DE VIDA	ELISABETH DE AMORIM MACHADO, CECÍLIA LACROIX OLIVEIRA, SILVIO DE CÁSSIO COSTA TELLES, ISABEL MADEIRA, RÔMULO MEIRA REIS, PAULO FERREZ COLLETT-SOLBERG
INTERVENÇÃO INTERPROFISSIONAL EM SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	ALINE MARTINEZ DE SOUZA, ANDRÉ SALOMÃO AZEVEDO MALINA, HENRIQUE AZEVEDO GOES MALINA, LEON RAMYSSÈS VIEIRA DIAS, ANDRÉ MALINA, ÂNGELA CELESTE BARRETO DE AZEVEDO
INTERVENÇÕES MOTORAS ESTRUTURADAS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS: REVISÃO INTEGRATIVA	VICTÓRIA KELLY PINTO CASTRO, LARA ALMEIDA DE MENEZES, MARCELA DE CASTRO FERRACIOLI GAMA
JOGOS GOIANOS DA SAÚDE MENTAL COMO COMPONENTE DO CUIDADO EM SAÚDE	PAULIANNY MIRELLY GONÇALVES DE SOUSA, ROBERTO PEREIRA FURTADO
JOGOS INTERGERACIONAIS SUSTENTÁVEIS DA AMAZÔNIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM IDOSOS DO PIFPS	ABRAHIM DE OLIVEIRA TAMER, PAULA ADRIANA DOS SANTOS DE FONTES, RHUAN VALERIO CAVALCANTE QUINTELA, SUEMELY BARBOSA DA SILVA, SAMARA FEITOSA GOMES SILVA, INÊS AMANDA STREIT
LESÕES MUSCULOESQUELÉTICAS EM PRATICANTES DE TAEKWONDO	ITÂNIO DA SILVA SOARES, DENILSON SILVA MARTINS, JORGE WILLIAM DE SÁ CAMPOS, FLÁVIO OLIVEIRA PIRES, ALMIR VIEIRA DIBAI FILHO, SERGIO AUGUSTO ROSA DE SOUZA
LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE PACIENTES COM DOENC?AS CRO?NICAS NÃO TRANSMISSÍVEIS ATENDIDOS EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DA CIDADE DE CASTANHAL-PARÁ.	TAMILLES MARQUES SOUSA, FERNANDA DO NASCIMENTO LIMA, LETÍCIA STHEFANY SANTOS TEIXEIRA, JUCILÉIA BARBOSA BEZERRA
ME MOVO E SINTO EXISTIR EM MIM UM CORPO FUNCIONAL: A GINÁSTICA FUNCIONAL PARA IDOSOS (AS)	JOÃO HUMBERTO DINELLY DE CASTRO, ROZIELEM PEREIRA CAMILLO, QUÉZIA FERREIRA DE OLIVEIRA, JOÃO VICTOR GAMA DA SILVA, RENAN MACENA DOS SANTOS, INÊS AMANDA STREIT

ISSN: 2175-5930

NINHOS DO RUGBY: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DO RUGBY NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	IGOR ANDRÉ CORREA SILVEIRA, ERALDO DOS SANTOS PINHEIRO
NÍVEIS DE ANSIEDADE ASSOCIADOS À PRÁTICA DE ESPORTES NO ENSINO MÉDIO	WESLEY ALEXANDRE DA COSTA FONSECA PINHEIRO, LUCAS LIMA MONTEIRO, ELVIS RAFA MENDONÇA PEREIRA, FLAVIUS AUGUSTO PINTO CUNHA
NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E IMC EM ADOLESCENTES DA CIDADE DO RECIFE	ROMÁRIO ROCHA LIRA, CAIO AUGUSTO ALVES DE OLIVEIRA, JESSICA ANGELA DA SILVA, VITÓRIA HELOÍZA ALVES DA SILVA, PLÍNIO VINÍCIUS DE BRITO OLIVEIRA, PEDRO PINHEIRO PAES
NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E QUALIDADE DO SONO EM BOMBEIROS PLANTONISTAS	FREDERICO CAMAROTTI JÚNIOR, MARLENE SALVINA FERNANDES DA COSTA, GILBERTO RAMOS VIEIRA, ROMÁRIO ROCHA LIRA, CAIO AUGUSTO ALVES DE OLIVEIRA, PEDRO PINHEIRO PAES
NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E SATISFAÇÃO CORPORAL EM ADOLESCENTES DA CIDADE DO RECIFE	JÉSSICA ANGELA DA SILVA, CAIO AUGUSTO ALVES DE OLIVEIRA, ROMÁRIO ROCHA LIRA, GERALDO JOSÉ SANTOS OLIVEIRA, EDUARDO VICTOR RAMALHO LUCENA, PEDRO PINHEIRO PAES
NOTAS SOBRE A SAÚDE E AS PRÁTICAS CORPORAIS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL	LARISSA MARIA DE PAIVA RIBEIRO PEREIRA, MARIA ISABEL BRANDÃO DE SOUZA MENDES
O NOME DA VELHICE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO OLHAR DE PESSOAS IDOSAS	DANIELE BUENO GODINHO RIBEIRO, ÁGATHA MARIA INACIARA DOS SANTOS RODRIGUES, JALES LUCAS FERREIRA DE ALMEIDA, ADRIANE BORGES FORMIGA, JONAIR NROMEKWA XERENTE, JEAN CARLO RIBEIRO
O PESO DA MATERNIDADE: INTERCORRÊNCIAS À PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA DE LAZER	LARA SILVA SCHUERNE, ALAN GOULARTE KNUTH
OLIMPÍADA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA RESSIGNIFICADA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA	AUREA BIGOLIN, PAULA BETINA BOCK DE PRASS, PAULO CARLAN

ISSN: 2175-5930

OS USOS DA SALUTOGÊNESE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO DE ESCOPO	MEYCYHANE NOGUEIRA DE ALMEIDA, LUCAS VINICIUS ARAUJO LISBOA, CRISTIANO MEZZAROBA, VICTOR JOSÉ MACHADO DE OLIVEIRA
PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO IFSP SOBRE SAÚDE MENTAL NA ESCOLA	JÉSSICA FÉLIX NICÁCIO MARTINEZ, REGIANI ZORNETTA, PAULA GARCIA MEIRELLES GRASSI
PERFIL ANTROPOMÉTRICO E PERCEPÇÃO DA IMAGEM CORPORAL EM PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN DO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL 01 DE SAMAMBAIA	RAQUEL MARQUES, EDILSON NASCIMENTO, NATALIA LIGGERI, MARCIA MOITA, ANA PAULA GOMES E ANDREA REIS
PERFIL DA COMPOSIÇÃO CORPORAL E FATORES DE RISCO À DOENÇAS CARDIOVASCULARES E ASSOCIAÇÃO À QUALIDADE DE SONO EM ADULTOS	VITÓRIA KAROLINE BATISTA DA SILVA, ANTONIO SINELIO SANTOS CUNHA, ANDRÉ FELIPE PANTOJA DO NASCIMENTO, VINICIUS BAIA DA SILVA, NAILTON NAZARENO CARVALHO DE OLIVEIRA, ELREN PASSOS MONTEIRO
PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE ADULTOS E IDOSOS PRATICANTES E DESISTENTES DE UM PROJETO DE GINÁSTICA NO NORTE DO PARÁ	MARIA RITA ARAÚJO BORGES, JORGE LUAN SANTOS SOUSA, JUCILÉIA BARBOSA BEZERRA
PLOGGING, CORRIDA E CAMINHADA SUSTENTÁVEL UFPA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	BEATRICE MARIA LOBATO DA SILVA, LETICIA ANTUNES DE MELO, LUCIELI DE CASTRO ELÓI, CARLA ISABEL PAULA DA ROCHA DE ARAUJO
PRÁTICAS CORPORAIS/ATIVIDADES FÍSICAS NOS MUNICÍPIOS DA BAIXADA FLUMINENSE NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO ENTRE OS ANOS 2018 E 2022.	EDUARDO SANTOS FINIZOLA, PHILLIPE AUGUSTO FERREIRA RODRIGUES
PROGRAMA DE DANÇAS AMAZÔNICAS: RESPOSTAS NA MOBILIDADE FUNCIONAL DE PESSOAS COM DOENÇA DE PARKINSON	LUMA SABRINA DA SILVA MORAES, CARLA LUANA ALVES COSTA, SABRINA SOUZA ARAÚJO, THAYARA MAIZE DA SILVA TABAYARA, ALINE NOGUEIRA HAAS, ELREN PASSOS MONTEIRO
PROPOSIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO POSTURAL EM ESCOLARES	NATHALY SOUZA PEREIRA, YASMIM DOS SANTOS RODRIGUES, LARISSA RIBEIRO DOS SANTOS, JOÃO VITOR PEREIRA GUIMARÃES, JOSÉ ROBERTO GONÇALVES DE ABREU, DIONNY FELIPE

ISSN: 2175-5930

QUAL A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA? COM A PALAVRA ESTUDANTES DO 9º ANO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	RENATA FERREIRA CHRISPINO, FLAVIA FERNANDES DE OLIVEIRA, SONIA TROTTE, JAIME DELLA CORTE, RAFAEL DA SILVA MATTOS, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
QUALIDADE DE VIDA DE PESSOAS IDOSAS PARTICIPANTES DE UMA UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE	WALLISON JONES DOS SANTOS, MARIA DO SOCORRO MENESES DANTAS, CYRO REGO CABRAL JR.
REDE DE SUPORTE SOCIAL DE IDOSOS LONGEVOS DA ZONA RURAL DE MANAUS - AM	RAFAEL SANDES DE ARAÚJO, SAMARA FEITOSA GOMES SILVA, RHUAN VALERIO CAVALCANTE QUINTELA, NARIELY BRAGA DE MELO, JOSIANE RODRIGUES DA SILVA, INÊS AMANDA STREIT
REFORMA A LA SALUD MENTAL EN URUGUAY: UN MAPEO DE LITERATURA ACERCA DE LAS DISCUSIONES ACADÉMICAS SOBRE LA LEY 19.529.	MICAELA BRUN LOMANDO, EDWIN ALEXANDER CANON-BUITRAGO, FLORENCIA ELIZABETH SALVATIERRA ACOSTA
RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA E ANSIEDADE DE IDOSOS DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19	RIVELLY CHAVES SOUSA, FELIPE ROUSVELT DE OLIVEIRA LEMOS, EMANUEL MOITA DO NASCIMENTO, UÂNIA DA SILVA ALVES, CÍCERO LUCIANO ALVES COSTA
SEGURANÇA AQUÁTICA: A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DURANTE O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO NA NATAÇÃO.	ANA CLAUDIA RIBEIRO, MARIANA DE OLIVEIRA CASTRO, CARLA DE OLIVEIRA DO NASCIMENTO, RAYNÁ DA SILVA BRUM PINTO, ROMULO MEIRA REIS, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
STAND UP PADLLE: UMA PRÁTICA CORPORAL PRESENTE NA OLIMPÍADA ESCOLAR DE IJUÍ	ÁUREA BIGOLIN, PAULA BETINA BOCK DE PRASS, PAULO CARLAN
TRATAMENTO ONLINE E MULTIPROFISSIONAL PARA DOR CRÔNICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	RAPHAEL ALMEIDA SILVA SOARES, EDSON FARRET DA COSTA JÚNIOR, GISELE SALGADO DOS SANTOS, MARIANA RODRIGUES CARVALHO, MYLENA DE SOUZA BRITES NUNES, PAULO DE TARSO VERAS FARINATTI

ISSN: 2175-5930

VERSÃO CURTA DO TGMD-3: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA DE GRAFOS	MORGANA ALVES CORREIA DA SILVA, MICHELLY ARRUDA ALENCAR, MARIA IZABEL DA SILVA COSTA, ANA CLARA CASSIMIRO NUNES, TAMIRES MENDES SILVA, PAULO FELIPE RIBEIRO BANDEIRA

ISSN: 2175-5930

A ASSOCIAÇÃO ENTRE NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E SINAIS REFERENTES À SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI) CAMPUS DRª JOSEFINA DEMES.

THE ASSOCIATION BETWEEN PHYSICAL ACTIVITY LEVEL AND SIGNS REFERRING TO BURNOUT SYNDROME IN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AT THE STATE UNIVERSITY OF PIAUÍ (UESPI) CAMPUS DRª JOSEFINA DEMES.

LA ASOCIACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA Y LOS SIGNOS REFERENTES AL SÍNDROME DE BURNOUT EN PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD ESTADUAL DE PIAUÍ (UESPI) CAMPUS DRª JOSEFINA DEMES.

Lucas Chistian Oliveira dos Santos
Universidade Estadual do Piauí Campus Drª Josefina Demes (UESPI)
Aureliano Machado de Oliveira
Universidade Estadual do Piauí Campus Drª Josefina Demes (UESPI)
José Carlos de Sousa
Universidade Estadual do Piauí Campus Drª Josefina Demes (UESPI)

INTRODUÇÃO

A atividade física (AF) tem por sua vez um papel fundamental na vida dos seres humanos através da realização desta podem-se evitar diversos problemas de saúde que tem relação direta com o nível de atividade física e a qualidade de vida, podem influenciar na prática e execução do trabalho no dia a dia. A princípio, “atividade física” tem sido entendida como qualquer movimentação corporal, enquanto “exercício físico”, pode ser considerado como as atividades físicas sistemáticas com propósito a melhoria, manutenção de um ou mais componentes da aptidão física (CASPERSEN et al., 1985).

A Sindrome de Burnout(SB) um dos problemas psicossociais vivenciados atualmente por profissionais de várias áreas que estão expostos a sobrecarga de trabalho, isso acontece quando esta atividade é considerada de ajuda, desenvolvida por profissionais como médicos, enfermeiros, professores (BORGES; CARLOTTO, 2004).

ISSN: 2175-5930

A referida pesquisa surgiu a partir do seguinte o questionamento: o baixo nível de atividade física influencia no surgimento da *síndrome de Burnout* em professores de Educação Física?

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo de verificar a associação da atividade física relacionando com a *síndrome de Burnout* em professores de Educação Física. A pesquisa teve como instrumentos de coleta e produção de dados o Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ) em sua versão curta e o Questionário *Jbeili* para Identificação Preliminar da S*índrome de Burnout*. O procedimento adotado para a análise de dados foi o de análise estatística descritiva simples. O presente estudo foi submetido ao comitê de ética da Uespi por meio da plataforma Brasil gerando o CAAE: 66481222.9.0000.5209 seguindo as Resoluções éticas nº 466/12 enº 510/16 do CNS, que se referem às normas de pesquisa com seres humanos.

A presente pesquisa mostrou como resultado os professores do curso de Educação Física da Uespi Campus Drª Josefina Demes entre os seis participantes pesquisa, quatro tiveram uma leve inclinação para o desenvolvimento da SB, têm em comum a prática de Atividade Física, outros dois participantes possuem o nível inicial de SB onde um dos participantes não realiza AF com frequência, o outro professor pesquisado realiza AF com um percentual de tempo menor, assim é possível perceber uma relação direta entre a AF e o desenvolvimento da SB, desta forma a atividade tem um impacto positivo como tratamento para a SB em professores.

Um ponto importante é que Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) definem que a SB é dividida em três dimensões, sendo elas: Exaustão emocional, caracterizada por uma falta ou carência de energia ou vontade de fazer algo; Entusiasmo um sentimento de esgotamento de recursos; Despersonalização, se caracteriza pela forma como se relaciona com os clientes, colegas e a organização como objeto; além da diminuição da realização pessoal no trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa mostrou que os professores do curso de Educação Física da Uespi Campus Drª Josefina Demes, dos seis participantes, quatro tiveram uma leve inclinação para o desenvolvimento da SB, todos eles têm em comum a prática de atividade física com relativa

frequência, dois participantes possuem o nível inicial de SB onde um dos participantes não realiza AF com frequência, já o outro realiza com um percentual de tempo menor, sendo assim é possível perceber uma relação direta entre a AF e o desenvolvimento da SB, desta forma a atividade tem um impacto positivo como tratamento para a Síndrome de Burnout em professores.

REFERÊNCIAS

BORGES, Â. M. B.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout e fatores de estresse em estudantes de um curso técnico de enfermagem. Aletheia. Canoas, v.19, n.1, p. 45-56, jun. 2004.

CASPERSEN, C.J.; POWELL, K. E.; CHRISTENSON, G.M. Atividade física, exercício e aptidão física: definições e distinções para pesquisas relacionadas à saúde. Rev. Saúde Pública V. 100, n.2, p. 126-131, 1985.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B. & LEITER, M. P. (2001). Esgotamento do trabalho. Revisão Anual Psicologia, 52, 397-422.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DOENÇA DE PARKINSON: POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO MULTIPROFISSIONAL

PHYSICAL EDUCATION AND PARKINSON'S DISEASE: POSSIBILITIES OF A MULTIPROFESSIONAL WORK

EDUCACIÓN FÍSICA Y ENFERMEDAD DE PARKINSON: POSIBILIDADES DE UN TRABAJO MULTIPROFESIONAL

Giovanna Mozart de Souza Silva,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Ingrid Lourenço de Amorim Corrêa,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Virginia Carvalhal da Silva,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Samuel Luís Santos,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Elizandra Garcia da Silva.
Universidade Federal Fluminense (UFF)

INTRODUÇÃO

A Doença de Parkinson (DP) é uma condição crônica que afeta o sistema nervoso, representando um conjunto de decorrências da redução de células cerebrais produtoras do neurotransmissor de dopamina (McARDLE *et al.*, 2019). Logo, Pessoas com Parkinson (PCP) apresentam instabilidade postural, rigidez, bradicinesia, tremores, distúrbios do sono, disfunção cognitiva e depressão; repercutindo na qualidade de vida desses sujeitos. O principal tratamento é conduzido via medicamentos dopaminérgicos, no entanto, tais medicamentos não transformando o curso da doença, tampouco de suprem os neurônios ausentes. (CABREIRA; MASSANO, 2019).

Além das intervenções medicamentosas, equipes multiprofissionais têm atuado juntamente às PCP, dentre eles os professores de Educação Física (EF). Esses profissionais têm atuado no ensino de atividades físicas, mediadoras de diversos benefícios à qualidade de vida das PCP, sobre as quais recaem os principais sintomas da doença (CARAPELLOTTI *et al.*2020). Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é evidenciar o papel do trabalho do professor

de EF no contexto do trabalho multiprofissional em saúde, endereçado à PCP. Trata-se de sínteses de uma pesquisa bibliográfica e analítica.

O CUIDADO MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE

O cuidado multiprofissional abarca distintas especialidades envidadas à construção de um fazer completo no processo do trabalho em saúde. Diante disso, acreditamos que o trabalho pedagógico, do professor de EF, no ensino das atividades físicas, deve ser observado, no conjunto das determinações sociais de saúde (LAURELL, 1983), segundo o modelo dos Determinantes Sociais da Saúde (DAHLGREN, WHITEHEAD, 1991), assim, abrangendo as condições socioeconômicas, culturais e ambientais gerais, além da idade, sexo e fatores hereditários.

No Brasil, os professores de EF conquistaram seu espaço no trabalho multiprofissional em saúde pública, em 2008, nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família, a fim de promover a saúde e beneficiar a qualidade de vida (VESPASIANO *et al.* 2017). Porém, apesar da legislação, ainda urge necessidade de legitimação e consolidação do trabalho nessa área.

Adentrado a particularidade da DP, considerando-a no contexto da saúde, coube resgatar a Diretriz Europeia de Fisioterapia para Doença de Parkinson (2015), uma das principais referências sobre o temário utilizada ao nível nacional. Essa, compreende a necessidade de dezenove profissionais para a realização do acompanhamento integral a PCP, porém, dentre os profissionais citados, a EF não está incluída nas condutas, apontando uma divergência na literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar um cuidado multiprofissional para com esse paciente e sua saúde integral, abrem-se diversas frentes de atuação do professor de EF junto aos demais profissionais da saúde para o trabalho com PCP, tendo em vista os benefícios das práticas. Logo, pode-se observar que a prática de atividade física, como uma estratégia de promoção de saúde, a fim de contribuir na melhoria das condições de saúde da população, deve ser planejada de maneira estratégica e sistematizada às individualidades quais forem.

REFERÊNCIAS

CABREIRA, V.; MASSANO, J**.** Doença de Parkinson: Revisão Clínica e Atualização. **Acta Med Port**, Oct; v. 32, n. 10, p. 661–670, 2019 Disponível em: https://doi.org/10.20344/amp.11978 Acesso em: 4 maio 2022

CAPATO, T.; DOMINGOS, J.; ALMEIDA, L. **Versão em português da Diretriz Europeia de Fisioterapia par a doença de Parkinson**. Ebook, 2015.

CARAPELLOTTI, A. M., STEVENSON, R., DOUMAS M. The efficacy of dance for improving motor impairments, non-motor symptoms, and quality of life in Parkinson's disease: A systematic review and meta-analysis. **PLoS One. v.** 15, n. 8: e0236820, 2020. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32756578/ Acesso em: 14 jun 2022

DAHLGREN, G.; WHITEHEAD, M. Policies and Strategies to promote social equity in health. Background document to WHO – Strategy paper for Europe. Estocolmo. **Institute for Future Studies**. 1991

LAURELL, A. C. A saúde-doença como processo social. In: NUNES, E. D. (Org.). **Medicina social:** aspectos históricos e teóricos. São Paulo: Global, 1983,p. 133-158.

MCARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. **Fisiologia do exercício**: nutrição, energia e desempenho humano. 7 ed. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019. 1061 p.

VESPASIANO, Bruno S.; OLIVEIRA, João R.; PENTEADO, Regina Z.; CESAR, Marcelo C. O professor de Educação Física no Sistema Único de Saúde: sua prática e resultados. **Saúde em Revista**, v. 17, n. 46, p. 79-89, 2017.

A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA E O TRATAMENTO DA ARTRITE REUMATÓIDE

THE PRACTICE OF PHYSICAL ACTIVITY AND THE TREATMENT OF RHEUMATOID ARTHRITIS

LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y EL TRATAMIENTO DE LA ARTRITIS REUMATOIDE

André Salomão A. Malina
Universidade da Grande Rio (UNIGRANRIO)
Henrique Azevedo Goes Malina
Universidade da Grande Rio (UNIGRANRIO)
Ângela Celeste Barreto de Azevedo
Universidade da Grande Rio (UNIGRANRIO)

INTRODUÇÃO

A artrite reumatoide, de acordo com a Sociedade Brasileira de Reumatologia (2023), trata-se de uma doença crônica, autoimune e de etiologia desconhecida, tendo maior incidência em mulheres na idade fértil, com início, geralmente, entre 30 e 40 anos de idade. Dentre as características da artrite reumatoide, pode-se citar, a inflamação articular – principalmente de mãos e punhos - que limita o movimento e leva a perda de massa muscular. Além de dor, edema, vermelhidão, calor é recorrente rigidez matinal e a destruição da cartilagem articular na progressão da doença, causando deformidades como os dedos em pescoço de cisne, dedos em botoeira, desvio ulnar e hálux valgo (joanete). Um dos aspectos mais importantes no tratamento e progressão da doença é a atividade física nos níveis aeróbicos, muscular e de alongamento de forma individualizada, sendo contraindicada na fase aguda da doença.

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é analisar pela literatura consultada, a prática de atividade física como aliada no tratamento de pacientes portadores de artrite reumatoide de qualquer sexo e idade.

METODOLOGIA

ISSN: 2175-5930

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura do tipo integrativa, de artigos científicos, publicados em português (período de 2007-2022) na SciELO (Scientific Electronic Library Online) e LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde. A partir de duas palavras-chave (artrite reumatoide e atividade física) foram selecionados na SciELO 1 de 9 artigos e na LILACS 3 de 32 artigos encontrados para análise.

RESULTADOS

Dentre os resultados principais, destacam-se que, somente a partir dos anos 2000 a atividade física vem sendo incluída no tratamento de artrite reumatoide (KÜLKAMP, 2009) e, conforme o grau de comprometimento da doença e idade do paciente, pode haver diferenças quanto ao nível de funcionalidade (LOURENÇO, ROMA E ASSIS, 2015). Alguns testes demonstram que o exercício físico é fundamental na manutenção da funcionalidade laboral e da qualidade física de pacientes que sofrem desta doença (CORBACHO E DAPUETO, 2010). Destaca-se ainda que a preservação e o incentivo do desenvolvimento de massa muscular são importantes no equilíbrio dos pacientes, tendo como consequência a diminuição de quedas e futuras fraturas.

Cabe salientar, entretanto, que quanto a padronização de atividades físicas recomendadas para a prática de pessoas com artrite reumatoide, Negrão *et al.* (2022) ao realizar uma busca em periódicos brasileiros entre 2009 e 2019, constatou que parece ainda não haver consenso na produção científica, pois:

> Os estudos que buscam a influência do impacto de atividades físicas em pessoas com artrite reumatoide são muito distintos. Foi encontrado apenas um artigo sobre atividades aquáticas, outro sobre atividade funcional e também um estudo sobre caminhadas e corridas. Estes artigos se divergem em relação a padronização das atividades, porém todos relatam um aumento benéfico no que diz respeito a melhora de capacidades funcionais e cardiorrespiratórias (NEGRÃO *et al*, 2022, p. 7).

Por fim, observa-se a relevância do desenvolvimento de mais produção científica sobre o tema para que eventuais dúvidas sejam dirimidas, bem como assertivas sejam (re)confirmadas.

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário mais estudos sobre a artrite reumatoide, principalmente no que se refere a novos tratamentos para minimizar danos e proporcionar qualidade de vida aos pacientes. Nesse quesito, a atividade física pode ter um papel de destaque, conforme apontam os artigos revisados; sendo o uso da tecnologia auxiliar nesse processo.

REFERÊNCIAS

CORBACHO, M. I.; DAPUETO, J. J. Avaliação da Capacidade Funcional e da Qualidade de Vida de Pacientes com Artrite Reumatoide. **Rev. Bras. Reumatol**. 50 (1), Fev 2010, p. 31-43.

KÜLKAMP, W. *et al.* Artrite Reumatoide e Exercício Físico: resgate histórico e cenário atual. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**. Volume 14, Número 1, 2009, p. 55-64.

LOURENÇO, M. de A.; ASSIS, I; ROMA, M. R. de. Correlação entre Instrumentos de Avaliação da Funcionalidade e Equilíbrio em Pacientes com Artrite Reumatoide. **Rev. Bras. Reumatol**. 50 (1), Fev 2015.

NEGRÃO, Â. S. et al. O Exercício Físico no tratamento da Artrite Reumatoide: um balanço da produção do conhecimento em periódicos entre os anos 2009 e 2019 no Brasil. **Revista de Educação, Saúde e Ciências do Xingu.** Jan-Dez/2022, v1., n.5.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE REUMATOLOGIA. **Artrite reumatóide.** Disponível em: https://www.reumatologia.org.br/doencas-reumaticas/artrite-reumatoide/. Acesso em 12/03/2023.

A SÍNDROME DE BURNOUT E A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FISICA

BURNOUT SYNDROME AND TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION

EL SINDROME DE BURNOUT Y LA ENSENANANZA EM EDUCACION FISICA

Hevelen Beatriz Moreira Corrêa,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA)
Lucas Geovany Andrade Garcia,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA)
Adriãn Tainã Magno de Souza,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA)
Lais Moraes do Nascimento,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA)
Marco Antônio Guedes Barbosa,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Emerson Duarte Monte,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

O século atual é marcado pelo aumento significativo dos transtornos emocionais. A Síndrome de Burnout (SB) se tornou um dilema de grande relevância, pois acomete números significativos de profissionais em diversas áreas laborais, centralmente no âmbito do atendimento ao público. Desde 1º de janeiro de 2022 a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu a SB como doença ocupacional PUC (J.PUC-SEP).

Também conhecida como "Síndrome do esgotamento profissional" a SB é uma doença psicológica que apresenta origem no estresse emocional constante no ambiente de trabalho. Possui como características a despersonalização, a exaustão emocional e a redução da realização profissional. Nessa linda analítica, Maslach e Jackson (1981) definem a SB como:

[...] uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada

ISSN: 2175-5930

gesto no trabalho. O trabalhador se envolve efetivamente com os seus "clientes", se desgasta e, num extremo, desiste, não aguenta mais, entra em burnout. (MASLACH; JACKSON, 1981, p. 21).

Portanto, torna-se importante ações investigativas para compreender a natureza desse objeto de pesquisa, assim como o seu movimento tendencial na Educação Física brasileira, o presente resumo apresenta a seguinte pergunta científica: Qual o panorama das produções científicas brasileiras relacionadas à Síndrome de Burnout em docentes de Educação Física no século atual?

Apresenta como Objetivo Geral evidenciar os níveis de prevalência da Síndrome de Burnout, no século XXI, em docentes da Educação Física. Como Objetivos Específicos elencam-se: 1. Definir o perfil dos docentes que são acometidos pela Síndrome de Burnout; 2. Identificar quais períodos da carreira docente é mais afetado com a prevalência da Síndrome de Burnout; 3. Demonstrar de que modo o ambiente de trabalho interfere na prevalência da Síndrome de Burnout.

O trabalho apresenta potencial em contribuir para a atuação do profissional de forma que deva prevenir a doença apontando suas principais motivações, assim mostrando a profissionais e futuros profissionais a realidade do trabalho e também as principais motivações que possa vir a tornar reflexivo para os docentes para o que se preparar e o que evitar.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se apresenta como revisão da literatura com abordagem quanti-qualitativa de caráter exploratório. Para a coleta de dados procurou-se textos dentro do período de 2001 até 2023 (atual) relacionados aos temas "burnout" e "professores", os quais foram realizados por meio de pesquisas de campo e/ou bibliográficas, no idioma português, com direcionamento na docência em Educação Física brasileira.

Como ferramenta de coleta de dados foi utilizada uma planilha onde eram guardados os principais dados de cada texto como: Base de dados, título, ano, autores, objetivos, tipo de estudo, tipo de pesquisa, participantes, instrumento de coleta, local da coleta, procedimentos de coleta, técnica de análise, principais resultados.

As bases de dados para extração dos textos foram duas, sendo elas: Biblioteca Virtual da Saúde (BVS) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise inicial dos textos coletados que adentravam ao tema chegamos no quantitativo final de 12 textos de abordagem quantitativa e qualitativa. Feita a leitura dos foi possível observar alguns aspectos em comum presentes no cotidiano dos docentes que podem acarretar na síndrome, são eles: o ambiente de trabalho propicio ao conflito e condições que de certa forma denigrem a atuação do professor.

Sinott *et al*. (2014) afirmam que o professor entusiasmado com o trabalho docente é o mais vulnerável a síndrome pois seu envolvimento intenso faz com que ele se sinta frustrado quando não recebe o retorno esperado seja monetariamente, ou em forma de realização pessoal dentro da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa consta como pesquisa em andamento e tem por finalidade trazer a realidade os principais dados levantados sobre burnout e o ato de ensinar dentro da educação física tendo como previsão de finalização agosto de 2023.

REFERENCIAS

FASANELLA, Nicoli. Síndrome de burnout já é classificada como doença ocupacional. **Jornal da PUC-SP**. São Paulo. 04/03/2022. Disponível em: https://j.pucsp.br/noticia/sindrome-de-burnout-ja-e-classificada-como-doenca-ocupacional Acesso em: 17/04/2023.

MASLACH, Cristina; JACKSON, Susan. **The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior**, Palo Alto, Califórnia, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981.

SINOTT. E, Et. al Síndrome de Burnout: um estudo com professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v20, n2, abr/jun 2014.

ALTERAR A BASE DE SUPORTE NO AGACHAMENTO SMITH NÃO MUDA A POSTURA VERTERBAL EM PESSOAS QUE PASSARAM POR UM TRATAMENTO DE DOR LOMBAR COM TREINAMENTO DE FORÇA

CHANGING THE BASE OF SUPPORT IN THE SMITH MACHINE SQUAT DOES NOT CHANGE VERTERBAL POSTURE IN PEOPLE WHO HAVE UNDERGONE TREATMENT OF LOW BACK PAIN WITH STRENGTH TRAINING

EL CAMBIO DE LA BASE DE APOYO EN LA SENTADILLA SMITH NO MODIFICA LA POSTURA VERTEBRAL EN PERSONAS QUE HAN RECIBIDO TRATAMIENTO PARA EL DOLOR LUMBAR CON ENTRENAMIENTO DE FUERZA

Darlei Nascimento Viana,
Faculdade de Educação Física e Dança/UFG (FEFD/UFG)
Carolina Nery,
Faculdade de Educação Física e Dança/UFG (FEFD/UFG)
Samyra Nery,
Faculdade de Educação Física e Dança/UFG (FEFD/UFG)
Mário Hebling Campos
Faculdade de Educação Física e Dança/UFG (FEFD/UFG)

INTRODUÇÃO

O agachamento é um exercício empregado para o tratamento de dor lombar, que é uma das principais causas de afastamento do trabalho e que gera prejuízos à sociedade e prejudica a qualidade de vida de grande parte da população. Contudo, dependendo da técnica adotada, o agachamento pode ocasionar excessiva flexão da coluna lombar, o que está associado ao aumento na carga intradiscal imediata (CAMPOS *et al.*, 2017). Por exemplo, sabe-se que no agachamento Smith o tronco é menos inclinado para frente (BISCARINI *et al.*, 2011), mas não se sabe qual é o efeito postural ocasionado pela realização do exercício com diferentes bases de suporte (posição dos pés).

ISSN: 2175-5930

OBJETIVO

Analisar a postura lombar durante o agachamento executado no Smith com diferentes bases de suporte, em pessoas que passaram por um tratamento de dor lombar com treinamento de força.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade (Parecer nº 961.140). Participaram do estudo 8 mulheres e 7 homens (38,5 ± 13,9 anos, 1,66 ± 0,10 metros, 78,7 ± 22,2 kg [Média ± Desvio Padrão]), que haviam recebido por 12 semanas um tratamento para dor lombar com treinamento de força em um projeto de extensão universitária. Foram incluídas neste projeto pessoas que relataram sintomas de dor lombar há pelo menos três meses. Após o tratamento, nenhum participante apresentou escore maior que "dois" no *Roland-Morris Disability Questionnaire* e no relato de dor lombar imediata. Após o tratamento, a postura vertebral dos participantes foi quantificada com vídeogrametria (CAMPOS *et al*., 2017), no ponto mais profundo do agachamento completo executado com quatro técnicas distintas, em ordem randomizada: agachamento livre com base de suporte tradicional, agachamento livre com base de suporte estreita (pés juntos), agachamento Smith com base de suporte tradicional e agachamento Smith com base de suporte estreita. Para cada técnica foram realizadas 5 repetições com carga de 10 repetições máximas. A curvatura geométrica da coluna vertebral, no nível da quarta vértebra lombar, no plano sagital do tronco, foi mensurada para representar a lordose lombar dos participantes.

RESULTADOS

Os dados apresentaram distribuição normal (*Shapiro Wilk).* A análise de variância com dois fatores revelou que não houve diferença significativa ($p > 0,05$) da lordose lombar apresentada nas diferentes técnicas de agachamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2175-5930

Os dados apresentados mostraram que houve uma flexão similar em todas as técnicas de agachamento realizadas, executadas por pessoas que receberam tratamento para dor lombar com treinamento de força. São informações importantes para a prescrição do agachamento para tratamento de dor lombar. Contudo, é necessária cautela ao generalizar esses resultados para outras populações.

REFERÊNCIAS

BISCARINI, A. *et al*. Modelling the joint torques and loadings during squatting at the Smith machine. **Journal of Sports Sciences**, v. 29, n. 5, p. 457 – 469, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21225486/> . Acesso em: 05, jul. 2022.

CAMPOS, M. H. *et al*. The geometric curvature of the lumbar spine during restrict and unrestrict squats. **Journal of Sports Medicine and Physycal Fitnes**, 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27015103/> . Acesso em 03, jul. 2022.

COMFORT, P.; KASIM, P. Optimizing Squat Technique. **Strength and Conditioning Journal**. December 2007 – Volume 29 – Issue 6 – p 10 -13. Disponível em: < https://journals.lww.com/nsca-scj/abstract/2007/12000/optimizing_squat_technique.1.aspx#:~:text=However%2C%20research%20indicates%20that%20the,a%20forward%20or%20upward%20gaze.> . Acesso em: 26, jun. 2022.

KUVACIC, G.; PADULO, J.; MILIC, M. Smith machine exercise: the key point. **Acta Kinesiologica**, v. 11, n. 2, p. 19 – 29.

LORENZETTI, S. *et al*.. How to squat? Effects of various stance widths, foot placement angles and level of experience on knee, hip and trunk motion and loading. **BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation**, v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: < https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30026952/>. Acesso em: 24, jun. 2022.

ANÁLISE DO HUMOR E DA IMPULSIVIDADE DE ESCOLARES: COMPARAÇÃO ENTRE SEXO

ANALYSIS OF STUDENT'S MOOD AND IMPULSIVITY: COMPARASION BETWEEN GENDERS

ANÁLISIS DEL ESTADO DE ÁNIMO E IMPULSIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES: COMPARACIÓN ENTRE GÉNEROS

Karla Medeiros Costa,
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Augusto Cezar Rodrigues Rocha,
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Eduardo de Paula Amorim Borges,
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Danillo Silveira Trombiero,
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Tauany Garcia Marra,
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Gustavo De Conti Teixeira Costa,
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)

INTRODUÇÃO

O perfil comportamental de um indivíduo é objeto de estudos que vem crescendo nos últimos anos e a análise dos processos psicológicos durante a competição têm revelado o quanto esses achados podem ajudar na prevenção da saúde física e psicológica dos envolvidos, uma vez que o autocontrole emocional e a saúde mental estão intimamente ligadas às vias de acesso da aprendizagem e conhecimento (BELL et al., 2018).

O esporte, como fenômeno social, oportuniza a transmissão de valores como cooperação, autoestima, regulação emocional, solução de problemas, dentre outros (HOLT; NEELY, 2016), sendo a competição parte integrante deste (CLANCY; HERRING; CAMPBELL, 2017). Nesse contexto, compreende-se que as manifestações das emoções desses escolares diante os estressores podem variar constantemente e influenciar diretamente em fatores psicológicos como estado de humor e impulsividade.

OBJETIVO

ISSN: 2175-5930

Comparar o estado de humor e impulsividade dos atletas escolares participantes dos jogos da juventude segundo o sexo;

METODOLOGIA

Os sujeitos foram analisados durante a etapa regional dos Jogos da Juventude realizados no município de Joinville/SC. A amostra, por conveniência, foi composta por 147 alunos-atletas de 12 a 17 anos (14,53±1,51 anos; 51,70% sexo masculino). A análise dos parâmetros relacionados ao estado de humor foi feita por meio do instrumento "Escala de Humor de Brunel" – BRUMS que apresenta um coeficiente de confiabilidade de 0,76 a 0,90. A escala é composta por 6 subescalas, sendo 5 relacionadas a fatores negativos: tensão; depressão; raiva; fadiga; confusão mental; e um variável de fator positivo: vigor (ROHLFS, 2004). A impulsividade dos sujeitos foi avaliada com a Escala de Comportamento Impulsivo – UPPS, instrumento composto por 45 itens avaliando 4 fatores relativos à impulsividade, sendo: urgência, premeditação, falta de perseverança e busca de sensações (SEDIYAMA et al. 2017). Foi realizada a análise descritiva dos dados por meio do cálculo da média e do desvio padrão. Para a comparação entre os grupos utilizou-se o teste de U de Mann-Whitney. Também foi calculado o tamanho do efeito por meio do d de Cohen. Para a interpretação dos tamanhos do efeito utilizou-se a seguinte referência: <0,19 – insignificante, 0,20-0,49 – pequeno, 0,50-0,79 – médio, 0,80-1,29 – grande, >1,30 – muito grande (SEDIYAMA et al., 2017). No tratamento dos dados adotou-se o valor de significância de 5% ($p \leq 0,05$) e utilizou-se o *software* SPSS versão 20.0 (IBM, EUA).

RESULTADOS

O teste U de Mann-Whitney mostrou que houve diferença entre os sexos na escala de humor nas categorias depressão (U= 2079,00; $p<0,05$; d=0,89), tensão (U=2089,50; $p<0,05$; d=0,39), fadiga (U=2074,00; $p<0,05$; d=0,28), raiva (U=1977,50; $p<0,05$; d=0,50) e confusão (U=2031,50; $p<0,05$; d=1,00). A análise da impulsividade mostrou que houve diferença entre os sexos nas categorias perseverança (U=1745,50; $p<0,001$; d=0,66) e premeditação (U=1814,00; $p<0,05$; d=0,46). Os resultados acerca do estado de humor mostraram que o sexo

ISSN: 2175-5930

feminino apresentou maiores valores para as subescalas depressão, tensão, fadiga, raiva e confusão do que o sexo masculino, sendo que o tamanho do efeito variou de pequeno a grande.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados encontrados observou-se que o humor e a impulsividade modificam de acordo com o sexo. Assim, escolares do sexo feminino apresentaram maiores níveis de impulsividade, raiva, confusão, depressão e fadiga. Neste âmbito, sugere-se que as estratégias de treinamento sejam adaptadas conforme o sexo, no intuito de contribuir no processo de formação do aluno-atleta e que estudos futuros identifiquem possíveis diferenças relacionadas ao tipo de esporte praticado, à experiência do atleta e a idade.

REFERÊNCIAS

BELL, D.R. et al. Sport specialization characteristics between rural and suburban high school athletes. **Orthopaedic journal of sports medicine**, v. 6, n. 1, p. 2325967117751386, 2018.

CLANCY, R.B; HERRING, M.P.; CAMPBELL, M.J. Motivation measures in sport: A critical review and bibliometric analysis. **Frontiers in psychology**, n. 8, p. 348, 2017.

HOLT, N. L. Positive youth development through sport. Routledge, 2016.

NICHOLLS, A.R; POLMAN, R.C.I. Coping in sport: a systematic review**. Journal of Sports Sciences,** Jan 1, v. 25, n. 1, p. 11-31, 2007.

ROHLFS, ICPDM, CARVALHO, T.D, ROTTA, T.M, KREBS, R.J. Application of mood states validation instruments in the detection of the overtraining syndrome. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**; v. 10, n. 2, p. 111-6, 2004.

SEDIYAMA, C.Y.N et al. Factor analysis of the Brazilian version of UPPS impulsive behavior scale. **Frontiers in psychology**, v. 8, p. 622, 2017.

ANÁLISE DO HUMOR E DA IMPULSIVIDADE DE ATLETAS ESCOLARES

ANALYSIS OF MOOD AND IMPUSIVITY OF SCHOOL ATHLETES

ANÁLISIS DEL ESTADO DE ÁNIMO E IMPULSIVIDAD DE ATLETAS ESCOLARES

Karla Medeiros Costa
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Else Saliés Fonseca
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Marcos Henrique do Nascimento
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Pedro Henrique Cavalcante Vieira
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Geovana Pires Rodrigues
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Juracy da Silva Guimarães
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)

INTRODUÇÃO

A prática esportiva contribui com melhorias significativas ao nível da aceitação social, da autoestima e do comportamento geral de estudantes atletas, além de ajudar no desenvolvimento da capacidade de tolerar frustrações e controlar emoções que são experiências importantes para qualquer indivíduo. Contudo, na área esportiva, alguns estudantes atletas mostram sintomas como exaustão emocional e física, que geram tanto o esgotamento escolar quanto desportivo (SORKKILA et al., 2019).

O humor, fator estudado no campo da psicometria, fornece dados importantes para esse controle emocional dos atletas escolares. Neste viés, quando o indivíduo apresenta um estado positivo de humor, este apresenta alto vigor associado com baixos níveis de fadiga, raiva, tensão, depressão e confusão mental (HALSON; 2014). Além disso, a impulsividade é um aspecto da personalidade, definida como ações rápidas não planejadas, que levam a comportamentos irrefletidos, agindo com um nível mais baixo de planejamento em comparação

ISSN: 2175-5930

com indivíduos de nível intelectual similar (SEDIYAMA et al. 2017). Portanto, é importante conhecer o nível de impulsividade de estudantes atletas a fim de desenvolver estratégias para melhoria do autocontrole emocional frente a situação estressantes.

OBJETIVO

Analisar as dimensões que causam as alterações de humor e os fatores que levam ao comportamento impulsivo dos estudantes atletas durante a competição.

METODOLOGIA

Os sujeitos foram analisados durante a etapa regional dos Jogos da Juventude realizados no município de Joinville/SC. A amostra foi composta por 147 alunos-atletas de 12 a 17 anos (14,53±1,51 anos; 51,70% sexo masculino). A análise dos parâmetros relacionados ao estado de humor foi feita por meio do instrumento "Escala de Humor de Brunel" – BRUMS que apresenta um coeficiente de confiabilidade de 0,76 a 0,90 e é composto por 6 subescalas, sendo 5 relacionadas a fatores negativos: tensão; depressão; raiva; fadiga; confusão mental; e um variável de fator positivo: vigor (ROHLFS, 2004). A impulsividade foi avaliada com a Escala de Comportamento Impulsivo – UPPS, instrumento composto por 45 itens avaliando 4 fatores relativos à impulsividade, sendo: urgência, premeditação, falta de perseverança e busca de sensações (SEDIYAMA et al. 2017). Foi realizada a análise descritiva dos dados por meio do cálculo da média e do desvio padrão. Para comparar as dimensões que compõem os parâmetros psicométricos humor e impulsividade, utilizou-se a Anova e o *post-hoc* adotado foi o de Bonferroni. Calculou-se o tamanho do efeito por meio do eta quadrado parcial ($\eta 2_p$), e para a interpretação dos tamanhos do efeito utilizou-se a seguinte referência: <0,24 – pequeno, 0,25-0,63 – médio, >0,64 – grande. No tratamento dos dados adotou-se o valor de significância de 5% ($p \leq 0,05$) e utilizou-se o software SPSS versão 23.0.

RESULTADOS

A Anova mostrou que houve diferença no estado de humor dos escolares [$F(2,84,411,88) = 139,61; p<0,00001; \eta 2_p=0,49$]. O teste de post-hoc de Bonferroni mostrou

ISSN: 2175-5930

que a depressão difere de todas as dimensões exceto da raiva e da confusão; que a tensão difere de todas as dimensões exceto da fadiga; que a raiva difere de todas as dimensões exceto da depressão e confusão e que o vigor difere de todas as dimensões. Os resultados mostraram que o humor dos escolares apresentou fator positivo elevado em detrimento dos fatores negativos, mostrando elevados níveis de vigor para a prática competitiva. Na análise da impulsividade, a Anova de medidas repetidas mostrou que houve diferença entre as dimensões [$F(1,53,221,78) = 46,64; p<0,0001; \eta 2_p=0,24$]. O teste de post-hoc de Bonferroni mostrou que todas as dimensões diferiram entre si. Sendo assim, os resultados mostraram que o comportamento impulsivo dos escolares está relacionado, prioritariamente, à busca de sensações e urgência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que os escolares se caracterizaram por estados de energia e animação, que são elementos essenciais para o desempenho esportivo, bem como desejaram participar de uma competição escolar por ser algo excitante e motivador no curto prazo, sem expectativas de longo prazo.

REFERÊNCIAS

HALSON, Shona L. Sleep in elite athletes and nutritional interventions to enhance sleep. **Sports Medicine**, v. 44, n. 1, p. 13-23, 2014.

ROHLFS, Izabel Cristina Provenza de Miranda et al. Application of mood states validation instruments in the detection of the overtraining syndrome. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 10, n. 2, p. 111-116, 2004.

SEDIYAMA, C.Y.N et al. Factor analysis of the Brazilian version of UPPS impulsive behavior scale. **Frontiers in psychology**, v. 8, p. 622, 2017.

SORKKILA, M. ET AL. The Role Of Resilience In Student-Athletes' Sport And School Burnout And Dropout: A Longitudinal Person-Oriented Study. **Scandinavian Journal Of Medicine & Science In Sports**, 2019.

ANÁLISE DOS NÍVEIS DE ATIVIDADE FÍSICA EM ADULTOS RESIDENTES EM CAPITAIS BRASILEIRAS ANTES E DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA POR COVID-19

ANALYSIS OF PHYSICAL ACTIVITY LEVELS IN ADULTS RESIDENT IN BRAZILIAN CAPITALS BEFORE AND DURING THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD

ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA EN ADULTOS RESIDENTES EN CAPITALES BRASILEÑAS ANTES Y DURANTE EL PERÍODO DE PANDEMIA DE COVID-19

Gabriel Mendes Rodrigues,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Pedro Henrique Ferreira Botelho,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Izabela Pereira de Deus,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Joyce Moraes de Souza,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Divaldo Martins de Souza,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

O isolamento social, conceituado como o hábito de manter as pessoas em domicílio, impediu a circulação delas para serviços não essenciais. Foi a alternativa encontrada durante o período inicial da pandemia, uma vez que naquela época ainda não havia vacinas nem medicamentos que imunizasse a população contra o vírus. A importância do isolamento social se ancora no risco de que pessoas assintomáticas que permanecem na comunidade possam infectar outras pessoas, o que torna um desafio o controle da pandemia (SILVA, 2021)

Essa alternativa limitou a população a atividades que demandam a permanência por mais tempo sentada e com menor gasto de energia, como aulas remotas e trabalho em home office. Com isso, a grande problemática dessa pesquisa é: Os níveis de atividades físicas (NAF) da população brasileira variaram durante a Pandemia de COVID-19?

ISSN: 2175-5930

Esse estudo teve como objetivo geral analisar os NAF durante o período da pandemia de COVID-19, de moradores das capitais brasileiras. Especificamente, identificar os dados dos NAF de 2019 a 2021 na base de dados VIGITEL; analisar os dados dos 3 anos no Brasil e; comparar os 3 anos na cidade de Belém do Pará.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo documental onde a busca de dados foi realizada no banco disponibilizado pela Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (Vigitel). Os dados são referentes a adultos residentes em capitais entre os anos de 2019-2021,sendo analisados comparando os NAF de quatro grupos, ativos livres (AL), ativos em deslocamento (AD), insuficientes ativos (IA) e inativos (IN) em todo o país e da capital do Pará, no decorrer dos três anos. O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do pacote estatístico SPSS 25.0, sendo adotado um nível de significância de $p<0,05$ para as inferências estatísticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A quantidade de IA no Brasil demonstrou crescimento, passando de 40% em 2019 a 44% em 2021. Esse aumento em IA pode estar relacionado com as restrições durante o período de pandemia, demonstrando que mesmo com a flexibilização das medidas de IS a população demonstrou não recuperar os NAF.

Já os AL tiveram uma queda de 2019 para 2021, porém não acentuaram, não apresentando melhoras significativas.Então parte da população brasileira, após início de pandemia, parou de utilizar seu tempo livre para as suas práticas de atividade física (AF).

Em Belém do Pará, os AL tiveram uma queda de 38% em 2019 a 30% em 2020. No ano de 2021 é possível observar um aumento dos AL para 34%, demonstrando que após o período de IS a capital paraense conseguiu uma silhueta de recuperação dos NAF anteriores a pandemia. Nos grupos de AD, IA e IN os dados apresentados são similares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2175-5930

A pandemia foi capaz de alterar os NAF no Brasil. O aumento dos IA é um indicativo preocupante demonstra uma população cada vez mais sedentária e com maior risco de desenvolver doenças crônicas não transmissíveis, como apontado por Scianni (2019). Quanto à cidade de Belém do Pará é possível observar que os NAF, mesmo que influenciados, tendem a retornar à normalidade. É importante o acompanhamento desses dados por um período que seja capaz de traçar tendências e criar alertas quanto às atitudes que levam as pessoas a piorarem os índices de AF.

REFERÊNCIAS

SILVA, Fábio Castagna da et al. Isolamento social e a velocidade de casos de covid19: medida de prevenção da transmissão. **Revista Gaúcha de Enfermagem,** v. 42, 2021.

SCIANNI, Aline Alvim et al. Efeitos do exercício físico no sistema nervoso do indivíduo idoso e suas consequências funcionais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, p. 81-95, 2019.

APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA A SAÚDE EM ADOLESCENTES DE QUIXADÁ-CE[1]

HEALTH-RELATED PHYSICAL FITNESS IN ADOLESCENTS FROM QUIXADÁ-CE

APTITUD FÍSICA RELACIONADA CON LA SALUD EN ADOLESCENTES DEL QUIXADÁ-CE

Diana Marques dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – Campus Quixadá
Jessica Lima de Oliveira
Universidade de São Paulo – USP
Paulino Pinheiro Gaia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – Campus Acopiara

INTRODUÇÃO

A saúde configura-se como um completo estado de bem-estar físico, social e mental e não apenas a definição de simples ausência de doença (OMS, 1948). Os autores Grondin e Guedes (2002) afirmam que praticar atividades físicas regularmente, ter uma alimentação adequada, suficientes horas de sono, fazer uso controlado de bebidas alcoólicas, não consumir tabaco, ter momentos de lazer e ter controle emocional e do estresse são hábitos mais estreitamente associados à qualidade de vida e à saúde. Portanto, o estilo de vida está diretamente ligado à saúde de um indivíduo.

O conceito de aptidão física relacionada à saúde (AFRS) é definido como a capacidade de executar atividades físicas com energia e vigor sem excesso de fadiga, com demonstração de qualidades e capacidades físicas que conduzem ao menor risco de desenvolvimento de doenças hipocinéticas (MINATTO; PETROSKI; SILVA, 2013). Nesse sentido, percebe-se que a avaliação da AFRS se torna fundamental no contexto escolar.

Dessa maneira, o ambiente escolar ligado com a fase infanto juvenil, torna-se apropriado para o desenvolvimento da diversas AFRS, visto que uma criança fisicamente ativa

[1] Pesquisa financiada pela IFCE – Campus Quixadá. Por meio do Edital Nº 4/2022 DE-QUI/DG-QUI/QUIXADA-IFCE.

provavelmente será um adulto fisicamente ativo e com isso diminuirá bastante a chances de ser acometido por doenças hipocinéticas (DUMITH; AZEVADO; ROMBALDI, 2008).

Doenças hipocinéticas são a Obesidade Arterial, Cardiopatias, Hipertensão Arterial, Diabetes Tipo II, Osteoporose e Sarcopenia. Elas estão associadas a falta de atividades físicas regulares, ou seja, as pessoas que se exercitam rotineiramente tendem a não apresentar índice dessas doenças. No entanto para prevenir essas doenças é imprescindível que se tenha uma rotina de exercícios. (KATZMARZYK & JANSSEN, 2004).

Pesquisas de Boccaletto; Mendes (2009), apontam que atualmente os adolescentes estão mais propensos ao sedentarismo, visto que geralmente suas atividades de lazer incluem assistir televisão, passar várias horas no computador e videogame. Em decorrência da pandemia, esse cenário ficou ainda mais preocupante, pois observou-se que as pessoas aumentaram o tempo de utilização das telas, isso contribuiu para alteração no estilo de vida, e consequentemente para o ganho de peso, tanto pelo menor gasto energético quanto pelo consumo de alimentos de alto teor calórico durante esta prática (CAMELO, et al., 2012).

As evidências revelam um cenário preocupante, comprovando a prevalência de obesidade, sobrepeso, alimentação inadequada e associada a baixos níveis de atividade física em adolescentes e crianças. O que se observa é que quanto mais alta a classe econômica das famílias, maior a prevalência de comorbidades relacionadas ao estilo de vida desorganizado.

Tendo em vista a importância de se buscar um estilo de vida saudável durante a adolescência e o quadro de prevalência de sobrepeso e obesidade entre crianças e adolescentes apontado nos estudos, o presente trabalho teve por objetivo avaliar e descrever as condições de saúde dos alunos dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – Campus Quixadá.

MÉTODO

Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência, de uma monitoria no contexto da disciplina de Educação Física I. A disciplina possuía 105 alunos, matriculados nos Cursos Integrados em Edificações e Química no IFCE – Campus Quixadá, no período entre os meses de agosto a dezembro 2022.2. Durante a disciplina, foram abordados conteúdos referentes a

temática "Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida". Após apresentação dos conteúdos em sala de aula, formou-se duplas e foram realizados os testes referentes a pesquisa em tela.

Inicialmente foi informado aos pais dos alunos, por meio de um termo, todas as atividades e teste físicos que seriam realizados no contexto da disciplina e solicitando a autorização da participação do estudante na pesquisa. O professor também enviou um Questionário de Anamnese, para ser preenchido com dados referente ao seu filho/estudante. Posteriormente autorização e entrega do questionário, foram feitas as coletas dos dados referente aos testes físicos de força/resistência abdominal e a resistência aeróbica cardiorrespiratória.

Os materiais utilizados para coletas de dados foram: a) colchonetes; b) cones; c) cronômetro. Para participarem da avaliação, os discentes deveriam estar com roupas apropriadas para realização dos testes. E ao final, os dados foram tabulados e organizados no editor de planilhas, Programa Microsoft 365 Excel, Versão 2022 e para análise dos dados foi aplicada estatística simples descritiva, por meio da utilização de frequência (f) e percentual (%).

Os critérios de inclusão foram os alunos estarem matriculados na disciplina de Educação Física no IFCE, participarem das atividades desenvolvidas durante as aulas, e os pais/responsáveis assinarem o termo de autorização. Foram excluídos do estudo os alunos que apresentavam doenças e problemas relacionados ao sistema cardiorrespiratório, à coluna vertebral, a alguma patologia e/ou que optaram por não participar do estudo.

RESULTADOS

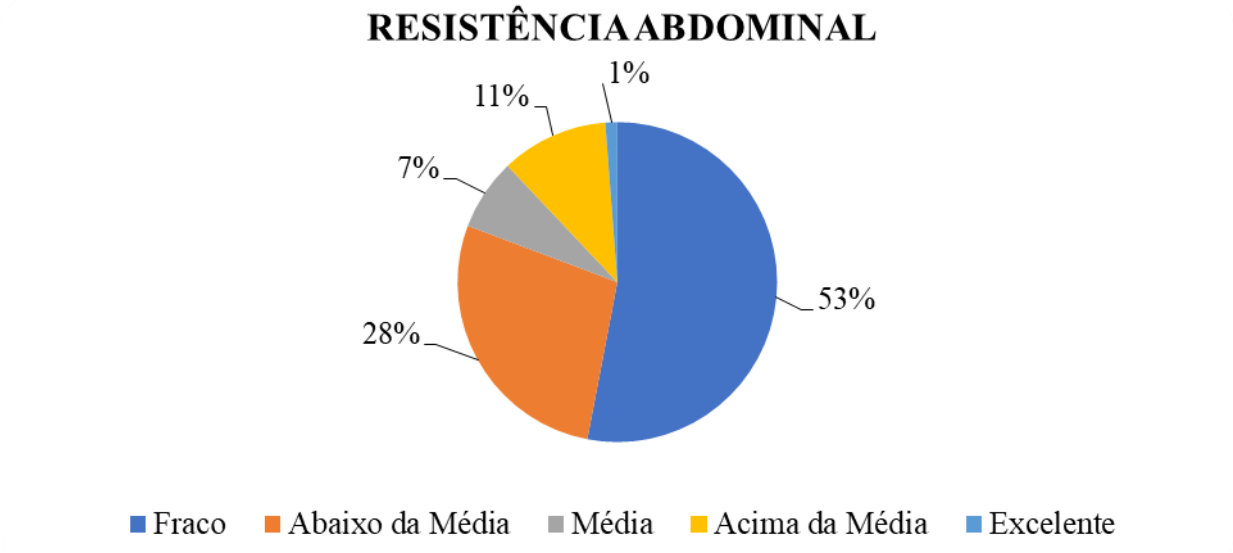
Os participantes foram 105 adolescentes, sendo 48 do sexo masculino e 57 do feminino, com idades entre 15 e 17 anos. Os alunos que no dia faltaram a aula, não estavam com roupas apropriadas e/ou que apresentaram algum tipo de doença e/ou problema, não participaram dos testes. A seguir apresentaremos os resultados referentes aos testes de força/resistência abdominal (gráfico 1) e resistência cardioresptiratória dos discentes participantes da pesquisa (gráfico2).

O teste abdominal foi adotado para avaliar a força/resistência muscular localizada. Foi registrado o número máximo de execuções completas em 60 segundos, o avaliado inicialmente,

ISSN: 2175-5930

realizou o teste deitado em colchonete com os joelhos fletidos, pés seguros por outro aluno e com as mãos cruzadas sobre o peito, sendo cronometrado durante a execução de abdominais de acordo com Gaya; Silva (2007). Os resultados do teste de Resistência Abdominal estão apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1 – Resultado do teste de Resistência Abdominal de alunos do IFCE – Quixadá



Fonte: Autores

De acordo com o gráfico 1, a grande maioria dos avaliados, cerca de 53% apresentaram uma resistência abdominal fraca, entre eles estão 18 meninos e 26 meninas. É possível observar com isso que existe uma maior prevalência de resistẽncia abdominal fraca para o feminino, isso pode ser justificado pelo o fato de que geralmente são os meninos que buscam mais fortalecimento da região abdominal do corpo, muitas vezes motivado por questões estéticas, ou pelo tipo atividade física praticada (AAHPERD, 1984).

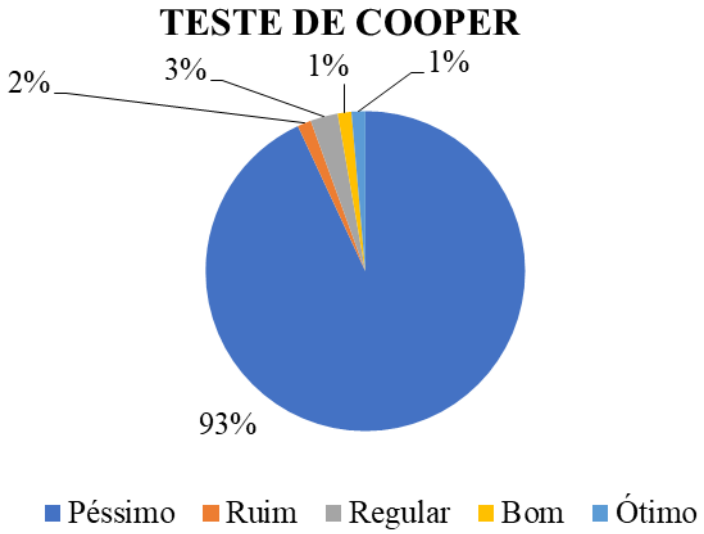
Os 28% dos participantes que estão abaixo da média, encontram-se em equilibrio com relação ao sexo. Ainda observando o gráfico 1 podemos constatar que apenas 19% de alunos participantes do teste atingiram a normalidade e bons resultados de resistência abdominal, isto é, ficaram na média (7%) com 6 alunos (4 meninos e 2 meninas), 9 alunos acima da média (11%) (4meninos e 5 meninas), e apenas 1 (1%) menino como excelente. Estudos realizados

Gaya; Silva (2007), apresentam um manual de aplicações, com explicações sobre a importância, execução, normas, e critérios de avaliação para testes abdominais.

A variável de força e resistência abdominal está diretamente relacionada com a flexibilidade, a fraqueza de regiões, como a coluna e o abdome, implicando diretamente em problemas posturais, desvios e dores, principalmente na parte lombar da coluna. A manutenção de boa força e resistência do músculo abdominal e boa flexibilidade dorsal reduz o risco de se desenvolver lombalgias entre outros problemas relacionados a essa região. (AAHPERD, 1984).

O teste de Resistência Aeróbica foi mensurada por meio do Teste de Cooper, o qual consiste em correr ou caminhar ininterruptamente por 12 minutos, em seguida registra a distância percorrida durante o teste, ele é usado para avaliar o condicionamento físico e a capacidade cardiorrespiratória aeróbica. Os resultados do Teste de Cooper estão apresentados no gráfico 2, e foram obtidos de acordo com a idade e o sexo dos participantes.

Gráfico 2 – Resultado do teste de Resistência Aeróbica de alunos do IFCE – Quixadá



Fonte: Autores

Conforme o gráfico 2 apresenta, a maioria dos avaliados, os alarmante 95%, apresentaram um resultado péssimo (93%) ou ruim (2%) no teste de resistência aeróbica, o que possivelmente indica que de forma geral, que todos os escolares apresentaram valores muito abaixo do proposto pela classificação de Gaya; Silva (2007), sendo a gritante maioria classificados nos indicador péssimo e ruim, fato além de insatisfatório, muito preocupante.

Com ralação ao sexo, desses 95%, 36 são do sexo feminino e 31 do sexo masculino. Relacionando os dados e resultados obtidos com o estudo de Burgos et al. (2013), no qual demonstrou, em comparação aos achados neste estudo, que os jovens da região Sul se encontram com a capacidade cardiorrespiratória melhor do que a pesquisa em tela. Esses indices de incapacidade cardiorrespiratória implica em uma série de fatores negativos associados à saúde desses jovens, principalmente em relação a cardiopatias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos, conclui-se que no teste no teste de resistência abdominal a maioria adolescentes apresentaram resultados bastante insatisfatórios. Na avaliação do teste cardiorrespiratório os resultados foram muito preocupantes, uma vez que tal teste é apontado como o principal indicador da Aptidão Física Relacionada à Saúde, podendo sugerir que os adolescentes avaliados poderão apresentar uma série de problemas cardíacos e de saúde em geral, sendo agravado conjuntamente pela baixa aptidão que a maioria dos escolares demonstraram durante o teste de resistência/força abdominal.

Conforme todos os resultados apresentados e devidamente discutidos, verificou-se que é importante desenvolver medidas de intervenção, juntamente com o apoio da escola, dos pais, professores e poder público para conscientizar esses jovens quanto a necessidade de se manterem fisicamente ativos, alcançando assim uma melhora não somente na performance, mas prioritariamente na saúde para atenuar ou reduzir o surgimento de doenças hipocinéticas tanto dentre estes adolescentes, bem como também na vida adulta, sendo estas enfermidades derivadas do sedentarismo, como a obesidade, hipertensão e o diabetes.

REFERÊNCIAS

AAHPERD. American Alliance for Health**, Physical Education, Recreation and Dance. Health Related Physical Fitness.** Technical Manual. Reston: Virginia, 1984.

BARUFALDI, L. A. et al. ERICA: prevalence of healthy eating habits among Brazilian adolescents. **Revista de Saúde Pública**, v. 50, p. 6, 2016.

BOCCALETTO, E. M. A.; MENDES, R. T. (Orgs.). **Alimentação, atividade física e qualidade de vida dos escolares do Município de Vinhedo- SP**. Campinas: IPES Editorial. 2009.

BURGOS, M. S. et al. Perfil de aptidão física relacionada à saúde de crianças e adolescentes de 7 a 17 anos. **J Health Sci Inst,** v.230, n.2, p.171-5, 2012.

CAMELO, L. V. et al. Lazer sedentário e consumo de alimentos entre adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Cadernos de Saúde Pública,** Rio de Janeiro. v. 28, n.11, p. 2155-2162, 2012.

DUMITH, S. D. C; AZEVEDO, M. R. J; ROMBALDI, A. J. Aptidão física relacionada à saúde de alunos do ensino fundamental do município de Rio Grande, RS, Brasil**. Rev Bras Med Esporte,** v.14, n.5, p.454-9, 2008.

GAYA, A.; SILVA, G. **Projeto Esporte Brasil. Manual de aplicações de medidas e teste, normas e critérios de avaliação**. Projeto Esporte Brasil: UFRGS, 2007.

GRONDIN, L. M. V.; GUEDES, D. P. Percepção de hábitos saudáveis por adolescentes: associação com indicadores alimentares, prática de atividade física e controle de peso corporal**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**, v. 24, n. 1, p. 23-45, set. 2002.

KATZMARZYK, P. T.; JANSSEN, I. Os custos econômicos associados à inatividade física e à obesidade no Canadá: uma atualização. **Canadian Journal of Applied Physiology**, v.29, n.1, p.90-115, fev. 2004.

MINATTO, G.; PETROSKI, E.L.; SILVA, D. A. S. Gordura corporal, aptidão muscular e cardiorrespiratória segundo a maturação sexual em adolescentes brasileiros de uma cidade de colonização germânica**. Rev Paul Pediatr**, v.31, n.2, p.189-97, 2013.

OMS/WHO. Organização Mundial da Saúde. **Constituição da Organização Mundial da Saúde. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos** (OMS/WHO) – USP. 1946. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5733496/mod_resource/content/0/Constitui%C3%A7%C3%A3o%20da%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20da%20Sa%C3%BAde%20%28WHO%29%20-%201946%20-%20OMS.pdf.Acesso em: 05/05/2023. Acesso em: 05 de maio de 2023.

AS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE (PICS) E O PROCESSO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE/AUTOCUIDADO

INTEGRATIVE AND COMPLEMENTARY PRACTICES IN HEALTH (PICS) AND THE HEALTH EDUCATION/SELF-CARE PROCESS

PRÁCTICAS INTEGRATIVAS Y COMPLEMENTARIAS EN SALUD (PICS) Y EL PROCESO DE EDUCACIÓN EN SALUD/AUTOCUIDADO

Bruno Anunciação dos Santos,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Tatiana Souza dos Santos,
Prefeitura Municipal de Salvador (PMS)
Gabriel Lima Santos do Nascimento,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

Partido do princípio de que as PICS buscam sua terapêutica baseada no autocuidado/educação em saúde e tomando como base a concepção educacional de Paulo Freire, que procura dentre outras coisas, estabelecer uma relação horizontal entre educador-educando, defendendo que ambos são sujeitos ativos no processo educacional, é possível compreender de forma mais fácil a atuação das PICS nos processos de saúde-doença dos indivíduos.

"O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já, não valem." (FREIRE, 1970, p. 39).

As PICS de maneira geral não atuam sobre a doença somente, elas sempre irão de alguma forma buscar a criação de vínculo entre o terapeuta e o indivíduo, a compreensão da sua história de vida, os processos sociais, culturais, hábitos etc. que o levaram àquela condição de saúde, e dessa forma sua terapêutica partirá sempre de uma reelaboração da consciência sobre o corpo a ser tratado.

Cabe também ressaltar que as PICS estão inseridas no conceito de racionalidades médicas, possuem tecnologias e uma compreensão de saúde própria. “Racionalidades médicas é, assim, todo o sistema médico complexo construído sobre seis dimensões: uma morfologia humana, uma dinâmica vital, uma doutrina médica (o que é estar doente ou ter saúde), um sistema diagnóstico, uma cosmologia e um sistema terapêutico” (Luz 2012, p. 452).

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Dito isso, durante o processo de trabalho do NASF e da equipe minima na USF Phoc III localizada no município de Camaçari-Ba, percebeu-se que era necessário ofertar uma atividade coletiva para seus usuários que tivesse por finalidade prevenir os agravos de saúde e promover a saúde com uma terapêutica completa e de tecnologias leves. Foram então implantados os gupos de auriculoterapia (tencnica de acupuntura) e de caminhada. Os grupos eram formados por usuários encaminhados, via consulta realizada pelos profissionais de saúde da unidade.

Sendo o foco do grupo de auriculoterapia os usuários com cefaleia crônica e algias corporais desenvolvidas devido a alta incidência de Chikunguya no território. O atendimento era realizado as segundas-feiras pela manhã com 10 usuários, e sua condução era realizada pelos profissionais de saúde. O grupo iniciava com meditação, prática de respiração ou rodas de conversa, na qual era abordados temas relacionados a nutrição, atividade fisica, higiene bucal e etc, em seguida, era coduzida a entrevista individual e aplicação da auriculoterapia. O grupo tinha duração de 10 sessões, após esse período era feita uma avaliação coletiva e individual do processo.

Já o grupo de caminhada tinham como alvo, os usuários em tratamento de hipertensão e diabetes, e a comunidade. Sua realização, se dava as terças-feiras a tarde. Era então aferido sinais vitais, depois conduzida atividades de alongamento, respiração, reflexo e atenção, antes da caminhada no território. Em ambos os grupos além do cuidado a saúde fisica, a saúde mental e a construção de vínculo eram priorizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da observação empírica foi possivel notar que a estratégia de utilização das pics, promoveu uma melhoria significativa na autonomia dos usuários com relação a seu processo de saúde-doença, tornando-os sujeitos ativos e protagonistas na sua busca pela cura e qualidade de vida.

Notamos ainda que o processo de educação em saúde, contribuiu para autogestão e organização dos usuários enquanto comunidade, para manutenção e execução das práticas de saúde, para além dos muros da unidade de saúde, evidenciando a potencialidade que a educação em saúde proporciona a população. Notou-se ainda, uma diminuição nos quadros álgicos e um melhor controle das doenças crônicas.

Por fim a utilização das pics como estratégia de educação em saúde e autocuidado se mostrou promissora, abrindo espaço para que outros trabalhos sejam conduzidos e reproduzidos em espaços de saúde do país.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LUZ, M. T. **Natural, Racional e Social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Papirus, 1988.

SANTOS, B. A. **PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE (PICS)**: atividades corporais como meio para uma educação em saúde. 2018. 74 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2018.

ASSOCIAÇÃO ENTRE APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA E FLEXIBILIDADE COGNITIVA EM ADOLESCENTES

ASSOCIATION BETWEEN CARDIORESPIRATORY FITNESS AND COGNITIVE FLEXIBILITY IN ADOLESCENTS

ASOCIACIÓN ENTRE APTITUD CARDIORRESPIRATORIA Y FLEXIBILIDAD COGNITIVA EN ADOLESCENTES

Heloísa Batalha de Castro
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Klebeson Jonnatas de Almeida Araújo
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Fred Lauan Henrique Fernandes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Rodrigo Alberto Vieira Browne
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)
Ludmila Lucena Pereira Cabral
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

INTRODUÇÃO

É amplamente recomendado que os adolescentes devem se manter fisicamente ativos, a fim de manter e melhorar sua aptidão física, principalmente a aptidão cardiorrespiratória (ACR). Apesar disso, a prevalência de adolescentes fisicamente inativos e com baixa ACR é muito alta (GUTHOLD et al., 2020). Maiores níveis de ACR estão relacionados a um melhor desempenho acadêmico (VAN DER NIET et al., 2014). O processo de aprendizagem está diretamente ligado a um bom desempenho de funções executivas, por exemplo, a resolução de um problema matemático envolve principalmente a flexibilidade (DIAMOND, 2013). A flexibilidade cognitiva é a capacidade do indivíduo de olhar para situações com diferentes perspectivas, de alterar rapidamente entre tarefas e procurar soluções para a resolução de um problema com rapidez e precisão em situações complexas e mudanças rápidas (DIAMOND, 2013). Seu desenvolvimento ocorre na infância e continua a melhorar durante a adolescência (DIAMOND, 2013). Devido as poucas evidências da relação entre ACR e flexibilidade

ISSN: 2175-5930

cognitiva em adolescentes, principalmente, na idade escolar, este estudo objetivou investigar essa relação.

MÉTODOS

Estudo transversal realizado em uma escola particular da cidade de Natal/RN, que incluiu adolescentes de 11-16 anos sem deficiência física/intelectual e/ou contraindicações clínicas. A ACR foi avaliada através do teste de corrida progressivo de esforço máximo. O teste consistiu de corrida na distância de 20 metros em ida-e-volta, com velocidade controlada através de um áudio. O consumo de oxigênio pico foi estimado por uma equação que incluiu a velocidade máxima no teste (MAHAR et al., 2011) e classificado em "zona de risco" ou "zona de saúde" (THE COOPER INSTITUTE, 2013). O desempenho da flexibilidade cognitiva foi avaliado pela tarefa de classificação de cartas de Berg (FOX et al., 2013), no programa PEBL (MUELLER; PIPER, 2014). Essa tarefa é baseada em tentativa e erro, onde o participante precisava classificar 128 cartas, de acordo com uma regra desconhecida (forma, cor ou número). Os resultados foram a quantidade de categorias completas e o número de erros persistentes. O modelo linear generalizado foi usado para comparar os resultados do teste entre as categorias de ACR. Os resultados foram expressos pelas médias ± erro padrão e diferença média (β) e intervalo de confiança (IC) de 95%.

RESULTADOS

Foram incluídos 132 adolescentes (43% meninas). Cerca de 76,5% (n=101) estavam na "zona saudável" e 23,5% (n=31) na "zona de risco". Os valores médios de erros persistentes foram de 17,2 ± 0,8 e 20,9 ± 1,4 para os grupos "zona saudável" e "zona de risco", respectivamente. O grupo "zona de risco" apresentou mais erros comparado aos seus pares da "zona saudável" (β= 3,7; IC 95% 0,5, 6,9; *p*=0,024). Os valores médios das categorias completas foram de 6,0 ± 0,2 e 5,2 ± 0,4 para os grupos "zona saudável" e "zona de risco", respectivamente. Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos (p>0,05).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2175-5930

Nossos resultados sugerem que adolescentes com baixos níveis de ACR podem apresentar um pior desempenho da flexibilidade cognitiva.

REFERÊNCIAS

DIAMOND, A. Executive Functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, n. 1, p. 135–168, 2013.

FOX, C. J. et al. Evaluation of a Short-Form of the Berg Card Sorting Test. **PLoS ONE**, v. 8, n. 5, p. e63885, 2013.

GUTHOLD, R. et al. Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. **The Lancet Child & Adolescent Health**, v. 4, n. 1, p. 23–35, 2020.

MAHAR, M. T. et al. Estimation of Aerobic Fitness from 20-m Multistage Shuttle Run Test Performance. **American Journal of Preventive Medicine**, v. 41, n. 4, p. S117–S123, 2011.

MUELLER, S. T.; PIPER, B. J. The Psychology Experiment Building Language (PEBL) and PEBL Test Battery. **Journal of Neuroscience Methods**, v. 222, p. 250–259, 2014.

THE COOPER INSTITUTE. **FITNESSGRAM/ACTIVITYGRAM Test administration manual. Updated Fourth Edition.** 4. ed. Champaign: Human Kinetics, 2013.

VAN DER NIET, A. G. et al. Modeling relationships between physical fitness, executive functioning, and academic achievement in primary school children. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 15, n. 4, p. 319–325, 2014.

ASSOCIAÇÃO ENTRE ATIVIDADE FÍSICA E FRAGILIDADE EM IDOSOS ALAGOANOS[1]

ASSOCIATION BETWEEN PHYSICAL ACTIVITY AND FRAILTY IN OLDER PEOPLE IN ALAGOAS

ASOCIACIÓN ENTRE ACTIVIDAD FÍSICA Y FRAGILIDAD EN ANCIANOS DE ALAGOAS

Thais Evelin Marques da Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Lucas dos Santos Ferreira,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
João Araújo de Barros Neto,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Enaiane Cristina Menezes,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

Após os 60 anos de idade, a prática de atividade física (AF) diminui consideravelmente (TOLLEY et al. 2021). O baixo nível de AF, a baixa força e função muscular são alguns dos critérios para definição da síndrome da fragilidade, caracterizada pela diminuição da reserva e resistência a estressores resultante de um declínio cumulativo em vários sistemas fisiológicos, culminando em vulnerabilidade a resultados adversos (FRIED et al. 2001). O baixo gasto energético é um dos itens que compõe o fenótipo de fragilidade e vários estudos têm encontrado associação significativa entre a baixa AF e a condição de fragilidade (FRIED et al. 2001; SILVA et al. 2019; TOLLEY et al. 2021).

OBJETIVO

[1] Esse trabalho recebeu financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL pelo Programa Pesquisa para o SUS.

Analisar e descrever a prevalência de fragilidade e associar com a atividade física em idosos Alagoanos.

METODOLOGIA

Estudo do tipo observacional de base populacional. Faz parte de um macroprojeto intitulado "1º Diagnóstico Alagoano sobre Saúde, Nutrição e Qualidade de Vida da Pessoa Idosa" (CAAE: 39960320.2.0000.5013).

A população foi composta por indivíduos com idade ≥60 anos, de ambos os sexos, residentes da comunidade da cidade de Maceió-AL. Foram incluídos idosos capazes de compreender as instruções. O protocolo de pesquisa foi aplicado no espaço domiciliar dos idosos.

A prática de AF no lazer foi avaliada pelo Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ) adaptado para idosos. Foram considerados fisicamente ativos os idosos que relataram prática de pelo menos 150min/sem de AF.

O fenótipo de fragilidade (FRIED et al., 2001) considera cinco critérios:

a) perda de peso não intencional, avaliada através da seguinte pergunta: "No último ano, perdeu peso de forma não intencional? Se sim, quantos quilos?" O critério esteve presente nos idosos que perderam 4,5kg ou mais;

b) fadiga, autorrelatado por meio da pergunta: "Você se sente cheio de energia?" da Escala Geriátrica de Depressão, critério presente nos idosos que responderam "não" à pergunta.

c) fraqueza muscular, mensurada por meio do teste de preensão manual realizado utilizando o dinamômetro hidráulico Saehan. Considerou-se a presença do critério os idosos com força de preensão manual abaixo do percentil 20 da população, corrigido por sexo e IMC.

d) lentidão, avaliada pelo teste de velocidade da marcha em que o idoso executa 3 tentativas para percorrer uma distância de 4,6m. Considerou-se a presença do critério os idosos abaixo do percentil 20 da população corrigido por sexo e estatura.

e) baixo gasto energético, verificado a partir da aplicação do IPAQ. Os equivalentes metabólicos (METs) de cada atividade foram transformados em kcal a partir da expressão: Kcal=(METs*massa corporal em kg)*(tempo em min da atividade/60min). A soma das

atividades leves, moderadas e vigorosas, resulta no gasto médio por semana (kcal/sem). Considerou-se a presença do critério os idosos abaixo do percentil 20 da população.

A presença de três ou mais critérios classifica o idoso como frágil, um ou dois critérios como pré-frágil e robusto o idoso que não apresentar nenhum dos critérios (FRIED et al., 2001). A análise dos dados foi realizada no software Jamovi versão 2.3.21.

RESULTADOS

A amostra total foi composta por 242 idosos residentes em Maceió-AL com média de idade de 70 anos. Eram do sexo feminino (69%) da cor parda (56,4%), escolaridade de 1 a 4 anos (32,2%), casados (43,17%) e renda familiar mensal de mais 2 salários-mínimos (38,3%).

Sendo assim, 12% foram classificados como frágeis, 58,7% como pré-frágeis e 29,3% (n=49) como robustos. 61,4% não atingem as recomendações de AF (150min/sem ou mais). A média de minutos por semana dos idosos robustos foi de 404 (DP=569,91), dos idosos pré-frágeis 39,49 (DP=114,51) e dos idosos frágeis foi de 0,0 (DP=0) ($p<0,001$).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fragilidade foi associada com nível de AF. 58,7% dos idosos estão na condição de pré-fragilidade o que manifesta um risco aumentado para a progressão da fragilidade e os idosos frágeis não praticam AF por semana no domínio do lazer. Novos estudos podem verificar a influência do excesso de tempo gasto em comportamento sedentário com a fragilidade nessa população.

REFERÊNCIAS

FRIED, L.P. *et al*. A. Frailty in older adults: Evidence for a phenotype. **J. Gerontol. A Biol. Sci. Med. Sci.**, p. 146–156, 2001.

SILVA V.D. *et al.* Association between frailty and the combination of physical activity level and sedentary behavior in older adults. **BMC Public Health.** v. 19, n. 709, p. 1-6, 2019.

TOLLEY A.P.L. *et al.* Objectively measured physical activity is associated with frailty in community-dwelling older adults: A systematic review. **J. Clin. Epidemiol.** v. 137, p. 218–230, 2021.

ASSOCIAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE ATIVIDADE FÍSICA E ESTRESSE EM ADOLESCENTES: UM ESTUDO TRANSVERSAL

ASSOCIATION BETWEEN LEVELS OF PHYSICAL ACTIVITY AND STRESS IN ADOLESCENTS: A CROSS-SECTIONAL STUDY

ASOCIACIÓN ENTRE NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y ESTRÉS EN ADOLESCENTES: UN ESTUDIO TRANSVERSAL

Plínio Vinícius de Brito Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Geraldo José Santos Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Byanka Santos Cavalcante
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Igor Lima Tavares de Freitas
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Wendel Juan de Albuquerque Candido
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Pedro Pinheiro Paes
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) menciona que a prática regular de atividade física reduz o estresse (WHO, 2010).

De acordo com Bezerra e colaboradores (2019) 51,7% dos adolescentes são ativos fisicamente e apresentam estresse. A associação entre nível de atividade física e estresse não necessariamente é de causa e efeito nos adolescentes (SILVA; LEONIDIO; FREITAS, 2015), mas aprofundar mais nessa associação é o principal objetivo deste estudo.

MATERIAIS E MÉTODOS

ISSN: 2175-5930

Trata-se de estudo transversal aprovada pelo Comitê de Ética da UFPE sob o parecer 5.296.790. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade do Recife-PE, com alunos de idade entre 14 e 17 anos. Foram excluídos os alunos que não participaram de todas as etapas.

Os instrumentos utilizados foram o Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ), Escala de Ansiedade, Depressão e Estresse-21 (DASS-21). Foi utilizada estatística descritiva para caracterização da amostra. Para análise inferencial dos dados, a tabela de contingência e o teste de Qui-quadrado(x^2) foram utilizados para observação independente, distribuição e associação entre as variáveis. O nível de significância adotado foi $p<0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A amostra foi composta de 282 adolescentes, sendo 144 do gênero feminino e 138 masculino. Observou-se que o NAF foi de 42,9% onde foram classificados como insuficientemente ativos, corroborando com o estudo de Santos e colaboradores (2010) o qual apontaram.

Os traços de estresse foram de 55% classificados como normais, o que corrobora com o achado de Schermann e colaboradores (2014), que encontram prevalência de estresse entre os jovens de apenas 10,9% e Martins e colaboradores (2019) foi de 4,5%. O baixo percentual pode ter sido o período da realização da pesquisa, tendo em vista que foi o retorno das atividades pós pandemia da COVID-19 (APPEL; CARVALHO; SANTOS, 2021).

Foi observado diferença estatisticamente significativa entre o NAF e Estresse ($p>0,03$; $X2=16.955$), corroborando com o estudo de Sales e colaboradores (2022) o qual apontaram que os alunos são ativos fisicamente e apresentaram baixos níveis de estresse. Com relação a comparação entre os gêneros para a variável estresse não observada diferença significativa ($p>2,16$; $X2=65.355$).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram que níveis ativos e muito ativos de atividade física estão associados a níveis normais de estresse, destacando a relevância da prática regular de atividade

física para a saúde mental. Por fim, novos estudos com um número maior de amostra e outras variáveis contribuirão com resultados mais precisos sob os efeitos entre suas associações.

REFERÊNCIAS

APPEL, A. P.; CARVALHO, A. R. S.; SANTOS, R. P. Prevalence and factors associated with anxiety, depression and stress in a COVID-19 nursing team. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 42, 2021.

BEZERRA, M.A. A. et al. Ansiedade, estresse e níveis de atividade física em escolares. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências**, v. 2, n. 1, p. 462-475, 2019.

BRASIL, **Pesquisa Nacional de Saúde** : 2019 : percepção do estado de saúde, estilos de vida, doenças crônicas e saúde bucal : Brasil e grandes regiões / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro : IBGE, 2020. 113p.

MARTINS, B. G. et al. Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse: propriedades psicométricas e prevalência das afetividades. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 68, p. 32-41, 2019.

MOURA, Ana *et. al*. Nível de atividade física, tempo de tela e duração do sono de acordo com dados sociodemográficos de escolares. **Saúde e Pesquisa**, v. 14, n. 2, p. 425-435, 2021.

SALES, P. H. D., DELBEM, R. J., CÉSAR, E. P., Níveis de atividade física e sintomas de estresse: uma comparação entre adolescentes do ensino médio integral e ensino médio diurno. **Brazilian Journal of Development,** v.8 n.6, p. 48303–48314, 2022.

SCHERMANN, Lígia Braun et al. Estresse em adolescentes: estudo com escolares de uma cidade do sul do Brasil. **Aletheia**, v. 43, p. 160-173, 2014.

SILVA, M. L.; LEONIDIO, A. C. R.; FREITAS, C. M. S. M. Prática de atividade física e o estresse: uma revisão bibliométrica. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, p. 331-339, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global recommendations on physical activity for health. Geneva: **World Health Organization**, 2010.

ASSOCIAÇÃO ENTRE NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E ANSIEDADE EM ADOLESCENTES: UM ESTUDO TRANSVERSAL

ASSOCIATION BETWEEN PHYSICAL ACTIVITY LEVEL AND ANXIETY IN ADOLESCENTS: A CROSS-SECTIONAL STUDY

ASOCIACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA Y LA ANSIEDAD EN ADOLESCENTES: UN ESTUDIO TRANSVERSAL

Bruna Daniele Monteiro Lima
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Gilberto Ramos Vieira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Byanka Santos Cavalcante
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Hiuanyellen da Silva Xavier
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Eduardo Victor Ramalho Lucena
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Pedro Pinheiro Paes
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

INTRODUÇÃO

Os transtornos de saúde mental são um problema de saúde pública no mundo (WHO, 2018 e a ansiedade é um dos transtornos mais presentes (COSTA, *et. al.*, 2019). Estudos que apresentam os efeitos deixados pela pandemia da COVID-19 demonstram um maior nível de estresse, depressão, ansiedade, inatividade física (APPEL; CARVALHO; SANTOS, 2021).

A atividade física é eficaz no combate aos sintomas de ansiedade (SAEED; CUNNINGHAM; BLOCH, 2019), prevenindo vários problemas de saúde mental em crianças e jovens (PASCOE *et al*., 2020). Este estudo busca elucidar a influência da atividade física sobre a ansiedade dos adolescentes da cidade do Recife-PE.

MATERIAIS E MÉTODOS

ISSN: 2175-5930

Pesquisa transversal, aprovada CEP-UFPE, nº 5.296.790, realizada em escola pública da cidade do Recife-PE, com amostra intencional composta por alunos, com idade entre 14 e 17 anos.

Utilizou-se questionários para avaliar os níveis de atividade física (NAF) e ansiedade. Foi realizada a estatística descritiva para caracterização da amostra. As tabelas de contingência e o teste de Qui-quadrado(x^2) foram utilizados para observação independente e associação entre as variáveis, com nível de significância estabelecido em $p<0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi de 282 adolescentes (17 ± 01 anos). Em relação ao NAF 42,9% foram classificados como insuficiente ativo, tendo as meninas com maior percentual de 52% em comparação com os meninos 32,6%, resultado semelhante ao estudo de (DRESCH *et al.*, 2013) e que pode ser resultado dos efeitos provocados pela pandemia (ROSSI; BEHME; BREUER, 2021).

Quanto aos níveis de severidade da ansiedade, 50,7% foram classificados como extremamente severa, corroborando com os dados de Romero-Blanco e colaboradores (2020), que associa maior tempo de sedentarismo com maiores níveis de ansiedade. Foi observado uma associação estatisticamente significativa no teste de comparação entre atividade física e ansiedade ($p>0,01$; $X^2=18.658$) convergindo com o estudo de Ghrouz e colaboradores (2019), onde indica uma associação inversamente proporcional entre NAF e ansiedade. Quando observados os dados separados por gênero, não foi identificado diferenças entre eles ($p> 1.52$; $X2 = 56.573$) indo de encontro com os dados apresentados por Jatobá e Bastos (2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que menores níveis de atividade física praticada está associada a maiores níveis de ansiedade autorreferida. Outrossim, observou-se que não há diferença na prevalência de ansiedade entre os gêneros. Desta maneira, a atividade física pode ser usada para prevenir e ou reduzir a ansiedade dos estudantes adolescentes independente do gênero.

REFERÊNCIAS

APPEL, A. P.; CARVALHO, A. R. S.; SANTOS, R. P. Prevalence and factors associated with anxiety, depression and stress in a COVID-19 nursing team. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 42, 2021.

COSTA, C. O.et al. Prevalência de ansiedade e fatores associados em adultos. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria [online]**. v. 68, n. 2, 2019.

DRESCH, F. et al. Nível de atividade física de escolares da rede pública de ensino de um município do Rio Grande do Sul. **Rev Bras Promoc Saude**, Fortaleza, v. 26, n. 3, p.360-365. 2013.

GHROUZ, A. K. et al. Physical activity and sleep quality in relation to mental health among college students. **Sleep and Breathing**, v. 23, n. 2, p. 627-634, 2019.

JATOBÁ, J. D. V. N.; BASTOS, O. Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, [s.l.], v. 56, n. 3, p.171-179, 2007.

PASCOE, M. et al. Physical activity and exercise in youth mental health promotion: A scoping review. **BMJ open sport & exercise medicine**, v. 6, n. 1, p. e000677, 2020.

ROMERO-BLANCO, Cristina et al. Physical activity and sedentary lifestyle in university students: changes during confinement due to the COVID-19 pandemic. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 18, p. 6567, 2020.

SAEED, S. A.; CUNNINGHAM, K; BLOCH, R. M. Depression and anxiety disorders: benefits of exercise, yoga, and meditation. **American family physician**, v. 99, n. 10, p. 620-627, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **International Classification of Diseases 11th revision**, 2018. – ICD 11. Disponível em: https://www. who.int/classifications/icd/en/

ASSOCIAÇÃO ENTRE NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA, SONOLÊNCIA E QUALIDADE DO SONO EM ADOLESCENTES DA CIDADE DO RECIFE

ASSOCIATION BETWEEN THE LEVEL OF PHYSICAL ACTIVITY, SLEEPINESS AND SLEEP QUALITY IN ADOLESCENTS IN THE CITY OF RECIFE

ASOCIACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA, LA SOMNOLENCIA Y LA CALIDAD DEL SUEÑO EN ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE RECIFE

Vitória Heloiza Alves da Silva,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Geraldo José Santos Oliveira,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),
Bruna Daniele Monteiro Lima,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Ana Karolina Alves Pereira,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Marlene Silvana Fernandes da Costa,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Pedro Pinheiro Paes,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

INTRODUÇÃO

A atividade física é definida como qualquer atividade do corpo envolvendo o músculo esquelético resultando no gasto energético (WARBURTON; BREDIN, 2017). A atividade física melhora a qualidade do sono dos adolescentes em 50% (Santiago, 2015)

A adolescência é marcada por alterações no padrão do sono, refletindo na sua quantidade e qualidade (CROWLEY; ACEBO; CARSKADON, 2007). A consequência direta do sono insuficiente e má qualidade são a sonolência diurna (MOORE; MELTZER, 2008). O objetivo é verificar a associação entre nível de atividade física, qualidade de sono e sonolência em adolescentes da cidade do Recife.

MATERIAIS E MÉTODOS

ISSN: 2175-5930

Estudo transversal aprovado pelo CEP-UFPE, n° 5.296.790, realizada em escola pública da cidade do Recife-PE, com alunos entre 14 e 17 anos. Foram excluídos estudantes que não participaram de todas as etapas.

Utilizou-se questionários para avaliar os níveis de atividade física (NAF), qualidade do sono (QS) e sonolência, respectivamente. Foi utilizada estatística descritiva para caracterização da amostra. A tabela de contingência e o teste de Qui-quadrado(x^2) foram utilizados para observação independente e associação entre as variáveis. O nível de significância foi $p<0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A amostra foi composta de 282 adolescentes, sendo 144 do gênero feminino e 138 do gênero masculino. Observou-se que o NAF foi de 42,9% sendo classificados como insuficientemente ativo, corroborando com o estudo de Van-aluijs e colaboradores (2021). 21,7% da amostra apresentou ter boa QS, conforme o estudo de Hoefelmann e colaboradores (2014). A sonolência anormal apresentou 56,4%, convergindo com o estudo de Giorelli e colaboradores (2012).

Não foi observada diferença significativa no teste de comparação entre o NAF e Sonolência ($p>0,46$; $X2=3.576$). Na comparação entre os gêneros não teve diferença significativa ($p>6,92$; $X2=28.365$) divergindo dos resultados de Meyer e colaboradores (2019), que obtiveram a prevalência da sonolência no sexo feminino ($64.p < 0,001$).

Não houve diferença significativa no teste de comparação entre o NAF e QS ($p>0,43$; $X2=3.8129$), corroborando com o estudo de Oliveira e colaboradores (2018), que não teve associação entre as variáveis (OR 1,01, IC95% 0,89-1,14; $p=0,868$). Na comparação entre os gêneros não foi observado diferença significativa ($p>0,78$; $X2=0.48959$).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O NAF não tem relação com a sonolência e QS. Acredita-se que o número baixo da amostra e o período da coleta tenham levado a esses resultados. Dessa forma, sugere novos estudos.

REFERÊNCIAS

CROWLEY, Stephanie J; ACEBO, Cristina; CARSKADON, Mary A. Sono, ritmos circadianos e fase tardia na adolescência. **Medicina do sono**, 2007;

GIORELLI, Andre; SANTOS, Pâmela Passos; CARNAVAL, Thiago; GOMES, Marleide da Mota. Excessive daytime sleepness: clinical, diagnostic and therapeutic aspects. **Revista Brasileira de Neurologia**, 2012;

HOEFELMANN, L. P., SILVA, K. S., BARBOSA FILHO, V. C., SILVA, J. A. DA., & NAHAS, M. V. Behaviors associated to sleep among high school students: cross-sectional and prospective analysis. **Revista Brasileira De Cineantropometria & Desempenho Humano**, 2014;

MEYER, FERRARI, ANDRADE, BARBOSA, DA SILVA, PELEGRINI, GOMES. Factors associated with excessive daytime sleepiness among Brazilian adolescents. **Chronobiol Int**. 2019

MOORE, Melisa; MELTZER, Lisa J**.** O adolescente sonolento: causas e consequências da sonolência na adolescência. **Revisões respiratórias pediátricas**, 2008;

OLIVEIRA, L. M. F. T. de., SILVA, A. O. da ., SANTOS, M. A. M. dos., RITTI-DIAS, R. M., & Diniz, P. R. B. Exercício físico ou atividade física: qual apresenta maior associação com a percepção da qualidade do sono de adolescentes?. **Revista Paulista De Pediatria**. 2018;

SANTIAGO LC, LYRA MJ, CUNHA FILHO M, CRUZ PW, SANTOS MA, FALCÃO AP. Efeito de uma sessão de treinamento de força sobre a qualidade do sono de adolescentes. **Rev Bras Med Esporte**. 2015;

VAN-SLUIJS, E. M. F, et.al., Physical activity behaviours in adolescence: current evidence and opportunities for intervention. **Lancet.** 2021;

WARBURTON, Darren ER; BREDIN, Shannon SD. **Benefícios para a saúde da atividade física: uma revisão sistemática das revisões sistemáticas atuais**. Parecer atual em cardiologia, 2017.

ASSOCIAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA, DEPRESSÃO E QUALIDADE DO SONO EM ADOLESCENTES DA CIDADE DO RECIFE

ASSOCIATION BETWEEN THE LEVEL OF PHYSUCALACTIVITY DEPRESSION AND SLEEP QUALITY IN ADOLESCENT IN THE CITY OF RECIFE

ASOCIACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA, LA DEPRESIÓN Y LA CALIDAD DEL SUEÑO EN ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE RECIFE

Igor Lima Tavares de Freitas
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Gilberto Ramos Vieira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Frederico Camarotti Júnior
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Rubem Cordeiro Feitosa
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Marlene Silvana Fernandes da Costa
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Pedro Pinheiro Paes
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

INTRODUÇÃO

Apesar das recomendações da OMS, (WHO, 2020) nota-se diminuição da prática de atividades físicas entre os jovens (OLIVEIRA; GUEDES, 2018). Enquanto a prática do exercício físico pode regular a depressão (VEIGAS; GONÇALVES, 2009). Borges e Pacheco (2018), indicam prevalência de 35% dos adolescentes brasileiras com sintomas depressivos além disso, pacientes com depressão, tem alterações no padrão do sono, associando-se entre variados transtornos do sono com a depressão (CHELLAPPA; ARAÚJO, 2007). Este estudo busca verificar a associação entre nível de atividade física, qualidade de sono e depressão em adolescentes da cidade do Recife.

MATERIAIS E MÉTODOS

ISSN: 2175-5930

Pesquisa transversal, aprovada pelo CEP-UFPE, n° 5.296.790. Foi realizada em escola pública da cidade do Recife-PE. A amostra foi composta por alunos, com idade entre 14 e 17 anos.

Utilizou-se questionários para avaliar os níveis de atividade física (NAF), depressão e qualidade do sono (QS). Foi realizada a estatística descritiva para caracterização da amostra. A tabela de contingência e o teste de Qui-quadrado(x^2) foram utilizados para observação independente e associação entre as variáveis, com nível de significância estabelecido em $p<0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A amostra foi de 282 adolescentes (17 ± 01 anos). Em relação ao NAF 42,9% foram classificados como insuficiente ativo, tendo as meninas um maior percentual de inatividade, 52% em comparação com os meninos 32,6%, semelhante a estudo anterior (SILVA *et.al*, 2009).

Quanto a QS 21,7% apresentou ter boa QS, semelhante a estudo anterior (PAIVA; GASPAR; MATOS, 2015). Referente a depressão, apenas 31,9% não apresentou sintomas depressivo, semelhante a Jatobá e Bastos (2007).

Observou-se diferença estatística na comparação entre o NAF e depressão ($p>0,03$; $X2=16.772$) semelhante à Costa e colaboradores (2021). Quando observados os dados por gênero, não se observou diferenças ($p> 6.026$; $X2 = 39.305$), o que vai de acordo com Grigollo e Comin, (2021).

Para QS, ao verificar os dados de comparações entre NAF e QS, não foi observado diferença entre os grupos ($p> 0,4319$; $X2 = 3.8129$) divergindo com Rombaldi e Soares (2016). Não houve diferença na comparação por gênero ($p> 0,7829$; $X2 = 0.4895$).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, apesar da maioria dos alunos serem considerados ativos fisicamentes, ainda é grande o percentual de adolescentes inativos, com destaque percentual nas meninas, podendo ser um problema, visto que adolescentes ativos, demonstraram melhores escores para

nível de depressão, sem diferença entre os gêneros e sem diferença na comparação entre o NAF e QS.

REFERÊNCIAS

BORGES, L; PACHECO, J. T. B. Sintomas depressivos, autorregulação emocional e suporte familiar: um estudo com crianças e adolescentes. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 132-148, 2018.

CHELLAPPA, S; ARAÚJO, J. O sono e os transtornos do sono na depressão. **Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)**, v. 34, p. 285-289, 2007.

COSTA, M. P. S. et al. Inatividade física e sintomas de depressão, ansiedade e estresse em adolescentes estudantes. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 34, 2021.

GRIGOLLO, L; COMIN, C. Nível de atividade física, estilo de vida e saúde mental de adolescentes: uma análise de mediação. 2021.

JATOBÁ, J; BASTOS, O. Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 56, p. 171-179, 2007.

OLIVEIRA, R.; GUEDES, D. Physical activity, cardiorespiratory fitness and metabolic syndrome in adolescents. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte** [online], v. 24, n. 4, p. 253-57, 2018.

ROMBALDI, A.; SOARES, D. Indicadores da prática de atividade física e da qualidade do sono em escolares adolescentes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, p. 290-296, 2016.

SILVA, D. et al. Nível de atividade física e comportamento sedentário em escolares. **Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum**, v. 11, n. 3, p. 299-306, 2009.

VEIGAS, J.; GONÇALVES, M. A influência do exercício físico na ansiedade, depressão e stress. **Portal dos Psicólogos**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Diretrizes da OMS para atividade fisica e comportamento sedentário num piscar de olhos.(COVID-19)**. Word Health Organization, 2020.

ASSOCIAÇÃO ENTRE OBESIDADE E QUEDA EM IDOSAS

ASSOCIATION BETWEEN OBESITY AND FALLS IN ELDERLY WOMEN

ASOCIACIÓN ENTRE OBESIDAD Y CAÍDAS EN ANCIANAS

Rayssa Laís Ferreira da Silva,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Reyanne Maria da Silva,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
André dos Santos Costa,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

INTRODUÇÃO

O envelhecimento é caracterizado pelo declínio natural das capacidades físicas do ser humano, incluindo o equilíbrio, no qual está associado à um aumento de risco de quedas e fraturas (TINETTI, 2003). Pesquisas recentes têm evidenciado que a obesidade se associa a uma maior prevalência de quedas em indivíduos idosos. Estudos revelam que idosas com obesidade apresentam baixa capacidade de desempenho do equilíbrio, associando significativamente o IMC ao risco de queda (Frames *et al*. 2018; LEE *et al*., 2020). No entanto, estudos como o de Roncato *et al* (2014), não verificou uma correlação significativa entre o IMC e os testes funcionais. Portanto, o objetivo do presente estudo foi analisar a associação entre o percentual de Gordura Corporal (GC) e fatores relacionados a queda em idosas.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal com 92 idosas, idade média 68,6 anos, participantes de um programa de treinamento multicomponentes (composto por exercícios de força, flexibilidade e resistência). Todos os dados foram coletados após 60 dias do término das atividades. A composição corporal foi mensurada pelo DEXA e os fatores relacionados ao risco de queda foram obtidos por: 1. *Timed Up and Go* (TUG) - mobilidade e equilíbrio funcional; 2. Teste de Sentar e Levantar (TSL)-força de membros inferiores; 3. Escala de Equilíbrio de Berg; 4. *Falls*

ISSN: 2175-5930

Efficacy Scale – International (FES-I-Brasil)–avalia o medo de cair em idosos. Para a análise inferencial, após teste de normalidade (ShapiroWilk), foi utilizada a regressão linear simples (software Jamovi, versão 2.3-significância α=0,05).

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os dados descritivos estão reportados na tabela 1, enquanto que na tabela 2 (análise de associação), não foram observas correlações significantes.

Variáveis	*Média(DP)*	*Min-Máx.*	*IC95%*
GORD%	43,40(5,81)	16,80-57,10	42,20-44,60
TSL (repetições)	13,10(2,33)	8-20	12,60-13,60
TUG (segundos)	8,89(1,38)	6,20-13,20	8,60-9,17
FES-I-Brasil	28(7,46)	16-45	26,40-29,50
BERG	54(2,64)	44-56	53,5-54,6

Legenda: GORD%=percentual de GC; repetições=n. repetições em 30 segundos; DP=Desvio padrão. Fonte: elaborado pelos autores

PREDITOR: GORD%

	Estimativas	**Erro-padrão**	**t**	**p**	**R**	**R^2**
TUG	0.0323	0.0247	1.30	0.195	0.136	0.0186
TSL	-0.0308	0.0422	-0.731	0.468	0.0768	0.00589
FES-I	0.0252	0.135	0.187	0.852	0.0197	3.87e-4
BERG	-0.0634	0.0473	-1.34	0.184	0.140	0.0195

Os nossos resultados demonstram que não há uma associação entre a GC com nenhuma das variáveis avaliadas, corroborando com resultados observados por Roncato *et al.*(2014). O fato da GC não ter influência sobre fatores associados a queda, pode ser justificada possivelmente pelo engajamento dessas idosas em um programa de treinamento físico. Alguns estudos evidenciam que idosos praticantes de exercícios físicos apresentam melhores desempenhos das capacidades físicas (SILVA; OLIVEIRA; ALFIERI, 2018; BRANDÃO *et al.*, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em idosos sedentários o percentual de gordura corporal elevado se associa a maiores chances de queda e risco de fratura. Parece que em idosas engajadas em programas regulares de exercícios físicos, devido a melhora da aptidão física em geral, a GC não influencia no risco e no medo de quedas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, G. S. *et al*. Home physical exercise improves functional mobility and quality of life in the elderly: A CONSORT-prospective, randomised controlled clinical trial. **International Journal of Clinical Practice**, v. 75, n. 8, p. 1–10, 2021. Disponível em:https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33977587/

FRAMES, C. W. *et al*. Dynamical properties of postural control in obese community-dwelling older adults. **Sensors**, v. 18, n. 6, p. 1–15, 2018. Disponível em:https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6021983/

LEE, J. J. *et al*. Relationship Between Obesity and Balance in the Community-Dwelling Elderly Population. **American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 99, n. 1, p. 65–70, 2020. Disponível em:https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31464747/

RONCATO, M. *et al*. Correlação da Força e Composição Corporal com a Capacidade Funcional em Mulheres Idosas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 22, n. 1, p. 122–130, 2014. Disponível em:https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/4338

SILVA, C. DA; OLIVEIRA, N. C. DE; ALFIERI, F. M. Mobilidade funcional, força, medo de cair, estilo e qualidade de vida em idosos praticantes de caminhada. **Acta Fisiátrica**, v. 25, n. 1, p. 22–26, 2018. Disponível em:https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/download/158829/153874

TINETTI, M. E. Preventing Falls in Elderly Persons. **New England Journal of Medicine**, v. 348, n.1, p.42–49, 2003. Disponível em:https://bvsms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0303/pdfs/IS23(3)061.pdf

ATIVIDADES AQUÁTICAS E EDUCAÇÃO ECOLÓGICA [1]

AQUATIC ACTIVITIES AND ECOLOGICAL EDUCATION

ACTIVIDADES ACUÁTICAS Y EDUCACIÓN ECOLÓGICA

Áurea Bigolin
Secretaria Municipal de Educação de Ijuí (SMED)
Paula Betina Bock de Prass
Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo de Ijuí (SMCET)
Paulo Carlan
Universidade Regional Regional do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

INTRODUÇÃO

Entendemos que o ensino da natação nos currículos da formação inicial em Educação Física precisa ser assumido como uma prática social e cultural, como campo da cultura corporal de movimento. O presente estudo teve como objetivo despertar a consciência ecológica dos acadêmicos (as) da disciplina "Atividades Aquáticas" na formação inicial de Educação Física que tem como proposta didático-pedagógica o projeto intitulado "Rios".

.

1) As Vivências da disciplina Atividades Aquáticas enquanto construção sócio- cultural

O ensino dos conhecimentos da prática esportiva na formação inicial de Educação Física representa muito mais do que o ensino dos estilos oficiais da natação. É necessário, também, contextualizar essas práticas na realidade sociocultural em que ela se encontra. As práticas esportivas são determinadas culturalmente, e podem fazer parte do acervo cultural do acadêmico.

Então, pensar o ensino da natação na dimensão que supere o paradigma da racionalidade instrumental passa necessariamente pela compreensão de que a relação Homem x Água deve ser mediada pelo conceito de cultura (Chauí, 2001).

2) O conteúdo de natação enquanto experiência estética

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

O conteúdo de um componente curricular só é válido quando produz sentidos nos acadêmicos. Para isso é importante que sejam pensados a partir do mundo vivido dos sujeitos, que valorize as experiências estética, potencializando novas experiências corporais, fundadas na sensibilidade. Segundo Bondía (2002) não se define o valor qualitativo por sua atividade, mas por sua receptividade, disponibilidade, e abertura para os novos desafios.

3) Compartilhando a metodologia do projeto de intervenção

A metodologia utilizada no desenvolvimento do Projeto Rios, tem como referência a pesquisa como princípio científico e educativo, de Pedro Demo (1991). Essa concepção metodológica está apoiada na ideia de fundamentar a relação teoria e prática.

Para os registros de cada etapa da pesquisa qualitativa foram utilizados fotografias e vídeos que se constituíram como fontes de dados. A entrevista semi-estruturada foi utilizada para a pesquisa de campo, pois ela se inicia com a utilização de uma "pergunta gerativa de narrativa" que se refere ao tópico de estudo (Uwe Flick, 2009).

O Projeto Rios constou de quatro (4) etapas metodológicas:

1ª**) O Rio Ontem e o Rio Hoje**

Os acadêmicos (a) desenvolveram a pesquisa de campo com moradores junto a um rio para compreenderem a relação entre o "Rio Ontem e o Rio Hoje", a partir da fauna, flora e das possibilidades do lazer no rio de sua comunidade.

2ª) Os rios e seus encantos

Os acadêmicos foram desafiados a partir da pesquisa de campo, traduzir a essa experiência, através, da música, poesia, poema e amostra fotográfica.

3ª) Os Rios e Arroios de Ijuí: Patrimônio da Humanidade

Nessa terceira etapa ocorreu uma palestra com um geólogo, secretário de Meio Ambiente e membro da Associação de Proteção ao Ambiente Natural de Ijuí/RS, relatando a situação ecológica dos rios e arroios do município e os comportamentos de sustentabilidade da comunidade.

4ª) Lugar de Lixo não é nas Bocas de Lobos

ISSN: 2175-5930

Essa etapa do projeto constitui-se em uma ação colaborativa que envolveu os acadêmicos (as) e a comunidade do bairro da Pedreira, que culminou com a pintura de dez (10) bocas de lobos com frase tais como: *"O Arroio Espinho começa aqui: não jogue lixo", "O Rio começa aqui e termina no Mar".*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de contextualizar, a questão do ensino da disciplina de Atividades Aquáticas tendo como centralidade a educação ecológica, traz a urgência pedagógica do aprofundamento da relação Homem x Água e seu ambiente natural, na perspectiva crítico-histórico-social. A dimensão didático-pedagógica desta abordagem permite pensar que o conhecimento tratado na disciplina avança para além do reducionismo do paradigma da racionalidade instrumental, desenvolvendo os acadêmicos a consciência crítica com o objetivo de potencializar a emancipação social e ecológica.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*. Jan-abr/2002, n.19. pp. 20-28.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: Princípio Científico e Educativo. São Paulo: Cortez, 1991.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUNZ, Elenor. **Educação Física, ensino & mudanças**. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.

AVALIAÇÃO DE DOMÍNIOS SELECIONADOS DE QUALIDADE DE VIDA EM PESSOAS IDOSAS PARTICIPANTES DO PROJETO VIDA ATIVA EM MIRACEMA-TO[1]

EVALUATION OF SELECTED DOMAINS OF QUALITY OF LIFE IN OLDER PEOPLE PARTICIPATING IN THE ACTIVE LIFE PROJECT IN MIRACEMA-TO

EVALUACIÓN DE DOMINIOS SELECCIONADOS DE CALIDAD DE VIDA EN PERSONAS MAYORES PARTICIPANTES EN EL PROYECTO VIDA ACTIVA EN MIRACEMA-TO

Daniele Bueno Godinho Ribeiro,
Universidade Federal do Tocantins -UFT
Ana Clara Godinho Ribeiro,
Centro Universitário Luterano de *Palmas* -- CEULP/*ULBRA*
Domingos Junior Damsõkekwa Xerente,
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Ilvan Sousa de Amorim,
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Amanda Nonato Marinho,
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Jean Carlo Ribeiro,
Universidade Federal do Tocantins - UFT

INTRODUÇÃO

A senescência vem acompanhada de várias alterações naturais decorrentes deste processo, uma vez que as funções do organismo sofrem diminuição de atividade durante a vida. (JOSIANNA SCHWAN, MD, JOSEPH SCLAFANI, MD, 2019; WATSON et al., 2019; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020)

O declínio do estado funcional físico afeta a qualidade de vida geral das pessoas idosas e a prática de exercício físico regular e de forma sistematizada, desempenha um papel importante no processo de envelhecimento, minimizando o desenvolvimento e a progressão de

[1] O presente trabalho (não) contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

condições incapacitantes, propiciando a melhora na qualidade de vida de pessoas idosas, justificando dessa forma a realização deste estudo (AGS, 2002; BLYTH; NOGUCHI, 2017; GENEEN et al., 2017).

A presente pesquisa tem enquanto objetivo analisar a efetividade da prática de exercícios sobre a melhora de alguns parâmetros relacionados a qualidade de vida das idosas participantes do projeto "Vida ativa" da cidade de Miracema – TO.

METODOLOGIA

O presente estudo está sendo realizado através de um projeto denominado "Vida Ativa", que atende pessoas idosas com idade acima de 60 anos, realizado por dois docentes e quinze discentes extensionistas do curso de Licenciatura em Educação Física nas imediações da Universidade Federal do Tocantins- UFT, câmpus Miracema

Participaram desse recorte 17 pessoas idosas com idade entre 60 a 78 anos, que responderam o questionário Whoquol-Bref antes de iniciar o projeto e respenderão também após 6 meses de participação no projeto.

Selecionamos algumas categorias relacionadas aos domínios físico (Dor e desconforto; sono e repouso; dependência de medicação ou de tratamentos) e psicológico (Sentimentos positivos; autoestima; sentimentos negativos) para este recorte a partir das respostas das participantes. O tratamento estatístico foi realizado de forma descritiva, através do próprio instrumento pelo Programa da Microsoft Excel 2019.

RESULTADOS

Através das coletas iniciais, apresentaremos as médias dos scores coletados: na categoria "dor e desconforto" (Pré 33,82); categoria "dependência de medicação ou tratamentos" (Pré 36,76); categoria "sono e repouso" (Pré 63,24), ambas categorias estão associadas ao "domínio físico" apresentado pelo questionário Whoquol Bref.

Para as categorias relacionadas ao "domínio psicológico" do questionário supracitado, a categoria "sentimentos positivos" apresentou o score de (Pré 21,4; a categoria "sentimentos negativos" apresentou o score de (Pré 26,47); e a categoria "autoestima" o score de (Pré 75);

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a partir da participação das atividades do projeto "Vida Ativa" os scores de "dor e desconforto", "dependência de medicação ou tratamentos" – domínio físico e "sentimentos negativos" – domínio psicológico apresentem diminuição de scores e que as categorias "sono e repouso" – domínio físico e "sentimentos positivos" – domínio psicológico tenham uma melhora significativa.

REFERÊNCIAS

AGS, The American Geriatrics Society. The Management of Persistent Pain in Older Persons. **Journal of the American Geriatrics Society**, *[S. l.]*, v. 50, n. S6, p. 205–224, 2002.

BLYTH, Fiona M.; NOGUCHI, Naomi. Chronic musculoskeletal pain and its impact on older people. **Best Practice and Research: Clinical Rheumatology**, *[S. l.]*, v. 31, n. 2, p. 160–168, 2017.

GENEEN, Louise J.; MORE, R. Andrew; CLARKE, Clare; MARTIN, Denis; COLVIN, Lesley A.; SMITH, Blair H. Physical activity and exercise for chronic pain in adults. **Journal of Sociology**, *[S. l.]*, n. 1, p. 135–139, 2017.

JOSIANNA SCHWAN, MD, JOSEPH SCLAFANI, MD, Vivianne L. Tawfik MP. Chronic Pain Management in the Elderly. **Anesthesiol Clin.**, *[S. l.]*, 2019.

WATSON, James A. et al. Pain Neuroscience Education for Adults With Chronic Musculoskeletal Pain: A Mixed-Methods Systematic Review and Meta-Analysis. **Journal of Pain**, *[S. l.]*, v. 20, n. 10, p. 1140.e1-1140.e22, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION 2020. **World Health Organization.** *[S. l.]*, 2020.

WHOQOL_GROUP. The world health organization quality of life instruments. **Measuring quality of life,** 1994.

AVALIAÇÃO DO RISCO DE SARCOPENIA EM IDOSOS DA UNATI-UFAL

ASSESSMENT OF SARCOPENIA RISK IN ELDERLY INDIVIDUALS FROM UNATI-UFAL

EVALUACIÓN DEL RIESGO DE SARCOPENIA EN ANCIANOS DE LA UNATI-UFAL

Hevelyn Oliveira da Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Anderson de Oliveira Laurindo,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Maria do Socorro Meneses Dantas,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Gilson Carvalho Filho
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

O envelhecimento humano é um processo que acarreta diversas transformações fisiológicas, psicológicas e sociais. É comum ocorrer uma redução gradual na capacidade funcional, que pode levar a limitações na funcionalidade. Essa diminuição da capacidade funcional está associada à sarcopenia, uma síndrome geriátrica que resulta na perda gradual e generalizada da massa muscular esquelética, aumentando os riscos de quedas, fraturas e incapacidade funcional da pessoa (LIU & LATHAM, 2009; SANTOS, 2021).

A sarcopenia é considerada um fator de risco para a população idosa, que ressalta a importância de avaliá-la na prática clínica a fim de prevenir seus fatores e consequências (PINHEIRO et al., 2018). A atividade física regular é uma intervenção eficaz na prevenção e tratamento da sarcopenia, com benefícios á saúde física e mental e na gravidade de doenças relacionadas à idade, como doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes, osteoporose e entre outros (CIVINSKI, MONTIBELLER & BRAZ , 2011).

O objetivo deste estudo foi avaliar o risco de sarcopenia em idosos que participam da Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Federal de Alagoas (UnATI- UFAL).

METODOLOGIA

É uma pesquisa observacional, descritiva de abordagem quantitativa. Foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFAL, CAAE: 38596620.80000.5013. Amostra: 23 participantes da das aulas de ginástica propostas pela UnATI-UFAL, homens e mulheres com idade igual ou superior a 60 anos, que realizaram o Teste Sentar e Levantar (TSL) e SARC-F. Os critérios de inclusão: ter condições para executar os testes. Critérios de exclusão: não assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram contabilizados em número absoluto de indivíduos que apresentaram baixo risco de sarcopenia (brs) ou risco aumentado de sarcopenia (ras). Em seguida, foi calculada a porcentagem de indivíduos em cada categoria em relação ao total de 23 pessoas avaliadas. dos 23 avaliados, 60,9% (14) apresentaram brs, enquanto 39,1% (9) apresentaram ras, de acordo com o resultado obtido pelo sarc-f. Em relação ao teste tsl, 30,4% (7) brs, enquanto 69,6% (16) apresentaram ras, com o tempo de execução para a realização do teste foi superior a 12 segundos.

Segundo Soares et al. (2019), a força muscular diminui após os 65 anos, podendo ser agravada pela falta de atividade física. Estudos como o de Peterson et al. (2010), confirmam a relação entre inatividade física e sarcopenia, que pode levar à perda de capacidade funcional. Essa condição pode ter impacto significativo na qualidade de vida dos idosos, aumentando o risco de quedas e reduzindo a mobilidade.

Uma das possíveis limitações deste estudo foi o tamanho da amostra.Sugerimos novos estudos com uma amostra maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados da pesquisa, pode-se concluir que o risco de sarcopenia está presente no grupo avaliado. Recomendamos novos testes e a continuidade de exercícios físicos para prevenir e tratar essa condição.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

CIVINSKI, C.; MONTIBELLER, A.; BRAZ, A. L. O. A importância do exercício físico no envelhecimento. **Rev UNIFEBE,** Brusque, v. 5, p. 163-175, 2011. Disponível em: https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaunifebe/article/view/70/61. Acesso em: 12 abr. 2023.

LIU, C. J.; LATHAM, N. K. Progressive resistance strength training for improving physical function in older adults. **Cochrane Database Syst Rev**, [S.l.], v. 3, p. CD002759, 2009. DOI: 10.1002/14651858.CD002759.pub2.

PINHEIRO, P.A; CARNEIRO, J.A.O; COQUEIRO. R.S., et al. Sarcopenia como fator de risco para quedas em idosos: revisão integrativa da literatura. **Rev Bras de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 241-251, 2018. DOI: 10.1590/1981-22562018021.180028.

SANTOS, A. C. Cezário dos. Sarcopenia e caquexia no paciente idoso oncológico. **Rev Cient Multi Núcleo do Conhecimento**, v. 01, n. 04, p. 66-91, 2021. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/nutricao/idoso-oncologico. Acesso em: 09 abr. 2023.

SOARES VN, Fattori A, Neri AL, Fernandes PT. Influência do desempenho físico na mortalida-de, funcionalidade e satisfação com a vida de idosos: dados do estudo FIBRA. **Ciênc Saúde Coletiva** 2019;24:4181-90. https://doi.org/10.1590/1413-812320182411.07592018.

PETERSON MD, RHEA MR, SEN A, GORDON PM. Resistance exercise for muscular strength in older adults: a meta-analysis. **Ageing Res Rev** 2010;9(3):226-37. https://doi.org/10.1016/j.arr.2010.03.004.

CAPACIDADE FUNCIONAL COMO INDICADOR DE LONGEVIDADE: UM ESTUDO COM LONGEVOS PARTICIPANTES DO PIFPS

FUNCTIONAL CAPACITY AS AN INDICATOR OF LONGEVITY: A STUDY WITH LONG-TERM PIFPS PARTICIPANTS

LA CAPACIDAD FUNCIONAL COMO INDICADOR DE LONGEVIDAD: UN ESTUDIO CON PARTICIPANTES DE LARGO PLAZO DEL PIFPS

Rafael Sandes de Araújo,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Cristiano Matheus Oliveira de Souza
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Ingrid da Cruz Andrade de Aguiar
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Inês Amanda Streit,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

INTRODUÇÃO

À medida que a população mundial envelhece, acontece o crescimento do segmento populacional de pessoas com 80 anos ou mais, os longevos. Atualmente, esse grupo demográfico cresce em um ritmo mais rápido do que qualquer outro, e esse crescimento suscita novas linhas de pesquisa relacionadas às pessoas que ultrapassaram a expectativa de vida.

A manutenção das capacidades funcionais tem sido um indicador de saúde no processo de envelhecimento e está relacionada com a realização de atividades cotidianas e a participação social e comunitária (PERRACCINI; FLÓ, 2009), durante o processo de envelhecimento estão sujeitas a alterações físico-funcionais de acordo com as características individuais (LOPES e SANTOS, 2015).

Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo apresentar o perfil dos idosos longevos quanto à capacidade funcional, sintomas depressivos e caracterização sociodemográfica de idosos longevos participantes do Programa Idoso Feliz Participa Sempre (PIFPS) desenvolvido pela Universidade Federal do Amazonas.

ISSN: 2175-5930

MÉTODOS

O Instrumento utilizado para coleta de dados foi o Protocolo Multidimensional para Idosos Longevos (Anexo 01). Este Protocolo foi elaborado para contemplar o estudo "AM 80+: Um estudo multidimensional com idosos longevos de Manaus, AM", entretanto para este estudo foi utilizado os Bloco 1, Bloco 4 e Bloco 7, os quais referem-se respectivamente, aos dados sociodemográficos, a capacidade funcional (para realizar Atividades Básicas da Vida Diária – AVD e Atividades Instrumentais da Vida Diária – AIVD) e os Sintomas Depressivos.

Para avaliação da capacidade funcional do idoso, foi utilizada a Escala de Katz que avalia a funcionalidade do idoso quanto às atividades básicas da vida diária - ABVD (banho, vestuário, higiene, transferência, continência e alimentação).

Fizeram parte deste estudo 15 idosos longevos, 11 mulheres e quatro homens, com média de idade de 83,7, variando de 80 a 91 anos. Todos os participantes estão matriculados no Programa Idoso Feliz Participa Sempre (PIFPS).

RESULTADOS

A capacidade funcional foi avaliada para averiguar a funcionalidade dos longevos quanto às ABVD (banho, vestuário, higiene, transferência, continência e alimentação). A partir dos dados obtidos, pode-se observar, neste estudo, que 14 dos participantes são independentes e apenas uma é dependente para duas ABVD (tomar banho e vestir-se), revelando que, apesar da idade avançada, eles possuem capacidade para o autocuidado e independência, características fundamentais da uma longa vida saudável. Estes resultados coincidem com os achados de Lopes e Santos (2015), que realizaram um estudo observacional no estado do Pará com 124 idosos e seus resultados mostraram que ao avaliar da funcionalidade, a maioria dos idosos se mostraram independente para realização de todas as AVD e AIVD, apesar de apresentar comprometimento funcional mais evidente para realização das AIVD.

Além disso, foi observado que cinco participantes apresentaram sintomas depressivos, os quais devem ser cuidados para uma reversão desse quadro. Destaca-se que apenas um, destes cinco idosos, é independente para todas ABVD e AIVD, dessa forma pode-se sugerir que existe

uma relação entre os sintomas depressivos apresentados e a dependência para realização das funções no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos, podemos concluir que, embora a maioria dos participantes tenha apresentado pelo menos uma incapacidade para realizar tarefas instrumentais do cotidiano, estes são independentes para todas as atividades básicas, que são importantes para o seu cuidado pessoal. E nesta perspectiva podemos dizer que o nível de fragilidade em relação as atividades instrumentais podem ser revertidas por meio da atividade física. Por isso é importante o acompanhamento feito no programa por meio de avaliações constantes, para que os idosos percebam os benefícios, inclusive na sua capacidade funcional.

REFERÊNCIAS

PERRACCINI, M.R.: FLÓ CM. **funcionalidade e envelhecimento**. rio de janeiro: guanabara koogan; 2009. (fisioterapia: teoria e prática clínica).

LOPES, GL; SANTOS, M. Funcionalidade de idosos cadastrados em uma unidade da Estratégia Saúde da Família segundo categorias da Classificação Internacional de Funcionalidade; Rio de Janeiro; **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol**, 2015; 18(1):71-83.

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E DA SAÚDE DOS PRATICANTES DE EXERCÍCIO FÍSICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, CAMPUS BELÉM-PA

CHARACTERIZATION OF THE SOCIOECONOMIC AND HEALTH PROFILE OF PHYSICAL EXERCISE PEOPLE AT UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, CAMPUS BELÉM-PA

CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL SOCIOECONÓMICO Y DE SALUD DE LAS PERSONAS QUE HACEN EJERCICIO FÍSICO EN LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, CAMPUS BELÉM-PA

Fagner Medeiros Dias,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Ana Patrícia Ribeiro Batista,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Welington da Costa Pinheiro,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Os exercícios físicos (corrida, caminhada, ginástica, entre outros) são entendidos neste trabalho enquanto manifestações da Cultura Corporal (SOARES et al., 1992), que são um conjunto de práticas construídas historicamente pela humanidade, as quais trazem importantes contribuições para formação humana, sobretudo, quando compreendidas a partir de uma ótica educativa, coletiva e inclusiva.

Os benefícios da prática de atividades físicas e suas contribuições para a saúde das pessoas de diferentes idades vêm despertando ao longo dos últimos anos, o interesse acerca da relação: prática regular de atividades físicas, aptidão física e saúde (GUEDES; GUEDES, 2012).

A importância de se desenvolver pesquisas sobre a prática do exercício físico, que, apesar do reconhecimento científico dos seus benefícios para as pessoas, apresenta um pequeno número de praticantes no Brasil, quando se compara a outros países. Na pesquisa divulgada

ISSN: 2175-5930

pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, foi apontado que a região Norte ficou na penúltima posição de não praticantes de exercícios físicos no Brasil, com percentual de 64,4%.

Desse modo, este artigo objetivou caracterizar o perfil socioeconômico e a saúde dos praticantes de exercícios físicos na Universidade Federal do Pará, campus Belém-PA. A partir do estudo, busca-se pautar a necessidade de se criar políticas e espaços para democratizar essa atividade significativa para a educação, o cuidado, a saúde e qualidade de vida.

MÉTODO

A pesquisa é de natureza descritiva, de campo e assume abordagem quali-quantitativa. Sobre isso, destaca-se que a junção dessas duas abordagens (qualitativa e quantitativa) não são tratadas como opostas, mas sim complementares para a análise dos dados (MINAYO, 2003). Os sujeitos da pesquisa foram 102 pessoas que praticam exercícios físicos de forma regular e que se disponibilizaram a participar da pesquisa de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O instrumento de coletado foi composto por um questionário que buscou traçar o perfil socioeconômico e as condições de saúde do praticante.

RESULTADOS

Dos praticantes de Exercício Físico que realizam suas atividades dentro da Universidade Federal do Pará, campus de Belém. Identificou-se que há uma equivalência quanto ao sexo, pois os dados indicaram que 50% são do sexo feminino e 50% são do masculino, dentre os 102 sujeitos participantes da pesquisa. Com relação a idade dos sujeitos 21% tinham idade igual ou superior a 60 anos.

A renda mensal dos praticantes fica entorno de 0 a 3 salários mínimos (71%). Sobre escolaridade, a maioria relatou possui o ensino médio (58%). A respeito das profissões Autônomo foi a que apresentou maior representação (19%) dentre 38 que foram citadas.

As motivações para a prática de exercício físico no referido local muitas vezes ocorre pela proximidade do local à residência do praticante. O exercício mais praticado é a caminhada (39%).

ISSN: 2175-5930

A maior parte dos praticantes disse não apresentar doença (63%), contudo, ainda é elevado o número de praticantes que relataram ter uma ou mais doenças (37%), sendo as doenças que tiveram resultados mais significativos a hipertensão (34%) e a diabetes (16%).

A maioria dos sujeitos não buscou orientação de um profissional da área de Educação Física antes de começar a se exercitar no local (68%), somente 32% diz ter recebido orientação. Entretanto, esses praticantes que disseram ter recebido orientação, a tiveram do médico, ou do instrutor da academia, não sendo necessariamente para os exercícios que realizavam no local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da caracterização e análise do perfil socioeconômico e da saúde dos praticantes de exercício físico da Universidade Federal do Pará, salienta-se a necessidade de ações e políticas que favoreçam a democratização da prática de exercícios físicos, com espaços públicos, equipamentos e orientação profissional, em uma perspectiva educativa, de lazer e de saúde.

REFERÊNCIAS

GUEDES D. P; GUEDES, J. E. R. P. Atividade Física, Aptidão Física e Saúde. **Rev. Bras. Ativ. Fís. Saúde** [Internet]. 23º de agosto de 2012 [citado 26º de maio de 2022];1(1):18-35. Disponível em: https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/451

INTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD),** do ano de 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COMPARAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

COMPARISON OF THE QUALITY OF LIFE OF UNIVERSITY TEACHERS

COMPARACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

Lílian Fernanda Pacheco Moreira de Souza,
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Thais Inácio Rolim Póvoa
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

INTRODUÇÃO

Entender como a qualidade de vida (QV) está diretamente relacionada à promoção de saúde de professores universitários tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores (SANCHEZ et al., 2019) (OLIVEIRA FILHO; NETTO-OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012). Na universidade os professores (as) se deparam com a grande responsabilidade de formar profissionais que estejam preparados para o mercado de trabalho e ainda, é preciso manter se capacitado e atualizado, conciliando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além de participação em congressos e publicação de artigos científicos. Tarefas que demandam tempo e promove desgaste físico e emocional (*stress*) podendo afetar o desempenho laboral, e claro, comprometendo a QV desses profissionais (ARALDI et al., 2021).

Pesquisas recentes têm revelado uma maior incidência de *stress* em mulheres brasileiras do que em homens em diferentes profissões (LIPP et al., 1996). Além disso, há indicação de que um estado prolongado de *stress* pode interferir com o bem estar psicológico e a qualidade de vida das pessoas (REINHOLD; LIPP, 1997).

Assim, a presente pesquisa objetivou comparar a QV entre gêneros de professores de uma universidade pública na cidade de Goiânia/Goiás.

METODOLOGIA

ISSN: 2175-5930

O presente estudo é caracterizado como transversal, descritivo e de análise quantitativa. Participaram professores (as) dos cursos de Educação Física e de Fisioterapia de uma universidade pública na cidade de Goiânia/Goiás. Foram incluídos professores com no mínimo 3 semestres e nesse período não ter gozado de nenhum tipo de licença. Foram excluídos professores que não deram informações que comprometeram a análise dos dados; aqueles que retiram o consentimento.

A coleta de dados foi feita a partir de dois questionários respondidos via plataforma *Google Forms*. Os professores preencheram um questionário para dados sociodemográficos para informações de identificação pessoal e para a mensuração da QV foi usado o questionário WHOQOL breve, com quatro domínios (físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente). A referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres Humanos da UEG com parecer nº 4.419.475. Os dados obtidos foram apresentados como média e desvio-padrão e foi considerado nível de 5% de significância.

RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados referem-se à avaliação da QV dos professores de uma universidade pública da cidade de Goiânia. Dos 120 professores apenas, 57 professores (47,5%) responderam ao questionário sobre QV. Participaram da pesquisa 35 homens (61,4 %) com idade média de 44,94±1,2 e 22 mulheres (38,6%) com idade média de 43,18±1,33.

Os valores médios, entre homens e mulheres, para os domínios físico, psicológico, pessoal, ambiental e total referentes à QV dos professores foram avaliados. Observou-se que o domínio pessoal foi o que apresentou menor escore (11,74± 0,31 vs 10,90± 0,44) para homens e mulheres respectivamente, e o domínio físico o maior escore (29,37± 055 vs 27,86 ± 0,41), tanto para homens quanto para mulheres. No entanto, apenas o domínio psicológico (24,66± 050 vs 22,63± 0,68) apresentou diferença significativa entre os sexos (p=0,0194).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou comparativamente os domínios da QV no trabalho entre os gêneros de professores do ensino superior de uma universidade pública na cidade de Goiânia,

Goiás. Todos os domínios apresentaram um escore baixo, o que sugere a necessidade de estabelecer e buscar estratégias para que se possa melhorar a QV desses profissionais. Dos domínios avaliados, o psicológico foi o único que apresentou diferença estatística, sendo maior entre os homens. A sinalização das demandas decorrentes dessa avaliação deve ser considerada no planejamento e na implementação de ações de promoção da saúde voltadas às comunidades de professores universitários.

REFERÊNCIAS

ARALDI, F. M. et al. Qualidade de vida de professores do ensino superior: uma revisão sistemática. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 41, p. 459–470, 2021.

LIPP, M. E. N. et al. Diferenças em nível de stress entre homens e mulheres na cidade de São Paulo. **Anais do I Simpósio sobre Stress e suas Implicações**, p. 22, 1996.

OLIVEIRA FILHO, A. D.; NETTO-OLIVEIRA, E. R.; OLIVEIRA, A. A. B. D. Qualidade de vida e fatores de risco de professores universitários. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, n. 1, p. 57–67, 1 abr. 2012.

REINHOLD, H. H.; LIPP, M. E. **Pesquisas sobre stress no Brasil**. [s.l: s.n.].

SANCHEZ, H. M. et al. Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 11, p. 4111–4123, nov. 2019.

COMPORTAMENTO DE MOVIMENTO 24 HORAS E FATORES SOCIODEMOGRÁFICOS: APLICAÇÃO DO ALGORITMO DE REDES COMPLEXAS DIJKSTRA

24-HOUR MOVEMENT BEHAVIOR AND SOCIODEMOGRAPHIC FACTORS: APPLICATION OF THE DIJKSTRA COMPLEX NETWORK ALGORITHM

COMPORTAMIENTO DE MOVIMIENTO EN 24 HORAS Y FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS: APLICACIÓN DEL ALGORITMO DE RED DEL COMPLEJO DIJKSTRA

Michelly Arruda Alencar,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Morgana Alves Correia da Silva,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Lara Suele Ferreira da Silva,
Universidade Regional do Cariri (URCA)
Paulo Felipe Ribeiro Bandeira,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

INTRODUÇÃO

Atividade Física (AF), Comportamento Sedentário (CS) em telas e duração de Sono (S) gasto ao longo do dia representam os comportamentos de movimento em 24 horas (CM24H) (PEDIŠIĆ *et al.*, 2017). Fatores sociodemográficos, como renda e escolaridade da mãe podem influenciar no cumprimento dos CM24H. (MARTINS *et al.*, 2021). Dessa forma, intervir nessas variáveis é um problema complexo, pois envolve variáveis de diferentes naturezas e de diferentes camadas. Nesse sentido, a teoria de sistemas complexos e métodos estatísticos como análise de redes de caminhos, vêm ganhando espaço para entender como acontecem as relações de variáveis de diferente natureza em um sistema complexo, podendo investigar caminhos mais curtos para possíveis intervenções e melhorar o padrão da rede dos CM24H através da aplicação do algoritmo de redes complexas Dijkstra (DIJKSTRA *et al.*, 1959; SCHMITTMANN, 2013; SIEGENFELD; BAR-YAM, 2020).

OBJETIVO

Analisar a estrutura de redes e investigar vias de intervenções entre os comportamentos de movimento em 24 horas e fatores sociodemográficos em crianças pré-escolares.

METODOLOGIA

Participaram do estudo 61 pais e/ou responsável por crianças com idade entre 3 e 6 anos de ambos os sexos, que estivessem matriculadas em escola pública municipal. Para avaliar AF, CS e S que consistem os CM24H na semana e no final de semana e os fatores sociodemográficos, foram através de um questionário adaptado pelo *Google Forms*. A análise de redes foi conduzida para analisar a estrutura de redes. Foi utilizado o índice de centralidade de Influência Esperada (IE) para verificar as variáveis mais influentes na rede. Posteriormente, foi aplicado o algoritmo Dijkstra a partir das variáveis com maior valor de IE. Assim, esse algoritmo é um comando estatístico aplicado após estruturar a rede das variáveis do estudo, que possibilita identificar o caminho ou variáveis mediadoras dos CM24H e fatores sociodemográficos para possíveis intervenções. A rede foi gerada a partir do pacote *qgraph* e estiador *"Ebic"* de correlações espaciais no programa Rstudio. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Regional do Cariri - URCA com número de protocolo 4.330.160.

RESULTADOS

Na estrutura de redes, foi possível observar que cumprir AF está associado com o aumento do uso de tela na semana (-0,07) e no final de semana (-0,05), além de estar associado com a não adesão a S na semana (-0,14). As variáveis com maior valor de influência esperada foi idade da criança (1.003), S no final de semana (0.759), escolaridade dos pais (0.531) e CS em tela no final de semana (0.438).

As redes de caminhos indicaram que, o caminho mais curto entre tempo de tela no final de semana e escolaridade dos responsáveis, assim como no caminho mais curto entre escolaridade dos responsáveis e S no final de semana, passa pela mudança da renda, portanto, seria a variável mediadora para possíveis intervenções de políticas públicas. Nessa perspectiva,

a melhora da renda pode alterar positivamente S na semana, consequentemente melhorando a tela.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a aplicação do algoritmo Dijkstra mostrou que a renda foi a variável mediadora para relacionar positivamente as variáveis fixadas. Dessa forma, a análise de redes e o algoritmo Dijkstra apresenta uma nova possibilidade para analisar a estrutura e investigar vias de intervenções em atividade física e correlata, beneficiando dessa análise para planejar e aperfeiçoar intervenções.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira.** Brasília : Ministério da Saúde, 2021.

DIJKSTRA, Edsger Wybe. A note on two problems in connexion with graphs:(Numerische Mathematik, 1 (1959), p 269-271). 1959.

MARTINS, Clarice Maria de Lucena et al. Adherence to 24-hour movement guidelines in low-income Brazilian preschoolers and associations with demographic correlates. **American Journal of Human Biology**, v. 33, n. 4, p. e23519, 2021.

PEDIŠIĆ, Željko; DUMUID, Dorothea; S OLDS, Timothy. Integrating sleep, sedentary behaviour, and physical activity research in the emerging field of time-use epidemiology: definitions, concepts, statistical methods, theoretical framework, and future directions. **Kinesiology**, v. 49, n. 2., p. 252-269, 2017.

SCHMITTMANN, Verena D. et al. Deconstructing the construct: A network perspective on psychological phenomena. **New ideas in psychology**, v. 31, n. 1, p. 43-53, 2013.

SIEGENFELD, Alexander F.; BAR-YAM, Yaneer. An introduction to complex systems science and its applications. **Complexity**, v. 2020, 2020.

CONTRIBUIÇÕES DO HANDEBOL PRATICADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE FORÇA, RESISTÊNCIA E VELOCIDADE EM ESCOLARES

CONTRIBUTIONS OF HANDBALL PRACTICED IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES FOR THE DEVELOPMENT OF STRENGTH, RESISTANCE AND SPEED IN SCHOOL STUDENTS

APORTES DEL BALONMANO PRACTICADO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA EL DESARROLLO DE LA FUERZA, RESISTENCIA Y VELOCIDAD EN ESTUDIANTES ESCOLARES

Brunna Fernanda da Rocha Barbosa
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Davi Oliveira Sousa
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Nathália Jansen Castelo Branco
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

Segundo Balbino e Paes (2005) as modalidades coletivas são consideradas um elemento que geram muitas oportunidades a quem as pratica como resoluções técnicas e táticas, apresentando como objetivo principal a formação integral do ser humano. Kasteckas e Silva (2007) acreditam que no âmbito escolar o Handebol pode trazer contribuição, principalmente quando tratado de forma lúdica, inclusiva e menos competitiva.

Assim, é necessário verificar se outros esportes coletivos (entre eles o handebol) estão sendo repassados para os alunos de forma eficiente, já que como um esporte escolar o handebol apresenta diversos benefícios. De acordo com Kasteckas e Silva (2007) entre tais benefícios encontra-se o desenvolvimento de capacidades físicas como a agilidade, de força, além de possuir um alto valor educativo.

OBJETIVO

Investigar as contribuições que a prática do handebol nas aulas de Educação Física pode apresentar para o desenvolvimento de força, resistência e velocidade em escolares.

ISSN: 2175-5930

METODOLOGIA

Esse estudo trata-se de uma revisão bibliográfica, em que foi realizada uma busca de estudos nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico, Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Periódicos Capes. Essa busca constou de artigos científicos, teses e dissertações publicados no período de 25 anos, nos idiomas português, inglês e espanhol, para o refinamento e seleção dos estudos, foi realizada utilizando as palavras-chave "capacidades físicas", "handebol", "escolares", "velocidade", "resistência" e "força". Além disso, foram desconsiderados trabalhos que não abordassem a prática da modalidade handebol como tema principal.

RESULTADOS E DISCUSSÔES

Eleno et al., (2002) buscam apontar sobre o tipo predominante de esforço, as vias metabólicas de produção de energia que suportam esse esforço e as qualidades físicas indispensáveis para o handebol por meio de uma revisão de literatura. Na qual se constatou que força, velocidade, resistência, flexibilidade, coordenação e equilíbrio e suas variações são, portanto, capacidades físicas amplamente utilizadas e combinadas durante a partida de handebol.

Caputo et al., (2009) analisam a flexibilidade, agilidade e força de membros superiores e inferiores de adolescentes. Nas capacidades físicas força explosiva de membros superiores, força explosiva de membros inferiores e agilidade, o sexo masculino obteve resultados superiores aos alcançados por adolescentes do sexo feminino e esta diferença pode estar atrelada à questão da maturação sexual, que de acordo com a literatura são as alterações que ocorrem no corpo humano até que sua fase adulta seja contemplada.

O estudo de Souza et al., (2022) tem como objetivo avaliar os benefícios que o treinamento funcional pode trazer para alunos-atletas praticantes de handebol e as melhorias geradas nas capacidades físicas. Os resultados demonstraram que a maior parte dos alunos obteve melhora com média total de 13%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos, a prática do Handebol nas aulas de Educação Física pode estimular o desenvolvimento de força, resistência e velocidade. Nesse sentido, o estímulo a sua prática na escola apresenta contribuições para o desenvolvimento de capacidades físicas nos alunos, contribuindo para uma melhor qualidade de vida. Destaca-se que são necessários mais estudos para contribuir com a temática prática do Handebol na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

BALBINO, H. F.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte e os Jogos Desportivos Coletivos na Ótica das Inteligências Múltiplas. In: BALBINO, H. F.; PAES, R. R. **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 137–155.

CAPUTO, Eduardo Lucia et al. Análise dos componentes de aptidão física de adolescentes praticantes de handebol. **Lecturas: Educación física y deportes**, Buenos Aires, n. 133, jun. 2009.

ELENO, THAÍS G., et. al. Tipos de esforço e qualidades físicas no handebol. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 83-98, set. 2002.

KASTECKAS, Ana Paula Birelli; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Riscos e benefícios relacionados à prática do handebol. **Lecturas: Educación física y deportes**, Buenos Aires, n. 105, fev. 2007.

SOUZA, de Jean Alves et. al. A importância do treinamento funcional na melhora da velocidade e resistência em alunos de handebol. **Revista Saúde Estácio São Paulo**. p. 16, 2022.

CORRELAÇÃO DE PARÂMETROS DE FORÇA MUSCULAR DO DINAMÔMETRO E DO TESTE DE 1 RM EM JOVENS ADULTOS SEDENTÁRIOS

CORRELACIÓN DE PARÁMETROS DE FUERZA MUSCULAR DEL DINAMÓMETRO Y DEL TEST DE 1RM EN ADULTOS JÓVENES SEDENTARIOS

CORRELATION OF MUSCLE STRENGTH PARAMETERS FROM THE DYNAMOMETER AND THE 1RM TEST IN YOUNG SEDENTARY ADULTS

Jacqueline Lima Rodrigues/
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Arlison José Da Rocha Matos
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Carlison De Oliveira Gama/
Universidade Federal do Pará (UFPA)
André Felipe Pantoja do Nascimento/
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Genilson Pires Ferreira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Edigar Menezes Ferreira/
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

As avaliações de carga são essenciais no programa de treinamento. Dentro do processo existem diferentes métodos para a definição da força muscular, como o teste de Uma Repetição Máxima (1RM) e o teste a preensão palmar (PP). O 1RM consiste no peso máximo que podemos levantar de um exercício, realizando apenas uma repetição de contração isotônica, sendo esse teste padrão ouro para definição de força muscular de membros superiores e inferiores (BRAITH *et al*, 1993; NIEWIADOMSKI *et al*, 2008; GRGIC *et al*., 2020).

Já o teste de PP é usado para medir a força isométrica da mão, com o uso do dinamômetro. Mostrando uma predição de força global e aumento do risco de doença e mortalidade (GUERRA e AMARAL, 2009; BOHANNON, 2008; MOHAMMADIAN *et al.*,

ISSN: 2175-5930

2014; WIND *et al*., 2010). Com isso, o teste de 1RM mostra os níveis de força muscular de um indivíduo de forma dinâmica. E de forma isométrica o teste de PP de prediz a força total por meio da força da mão. Logo, essas duas avaliações estão relacionadas à produção de força exercida em uma determinada tarefa. Diante disso, o objetivo do estudo é correlacionar os testes de PP e 1 RM na avaliação dos parâmetros de força muscular de jovens adultos sedentários.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada no Laboratório de Análise do Movimento Humano, Exercício e Reabilitação (LabMovHer) anexo ao campus da Universidade Federal do Pará (UFPA), Castanhal- PA. A amostra do estudo foi composta por discentes, docentes e funcionários da instituição. Os voluntários tinham idade (25,19±8,47) anos, estatura (1,64±0,09) metros, massa corporal (64,2±14,9) kg e IMC (23,65±4,85) kg/m². Eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar da pesquisa.

PROCEDIMENTOS DE COLETA

TESTE 1RM

Primeiramente, era selecionada uma carga submáxima do supino reto e leg press 45º para o aquecimento de 15 repetições para cada exercício, com descanso de 1 minuto. Após o aquecimento, cada participante tinha 5 séries, com progressões de carga, e o intervalo de 3 minutos de descanso, para executar apenas uma repetição completa, com boa desenvoltura, e realizando apenas 1 repetição.

TESTE DE PREENSÃO PALMAR

Foi utilizado o dinamômetro Dinamômetro Jamaranalógico, onde os participantes fizeram o teste em pé, segurando o dinamômetro ao lado do corpo, e ao comando do avaliador, o aluno executava o movimento de preensão. O pico de força foi mensurado através de três tentativas, na mão dominante, onde o melhor resultado é utilizado para mensurar a força global. O protocolo de coleta foi de acordo com James P. Fisher, et al. (2017).

Os dados foram tabulados e organizados no software Excel, versão 2016. Foi aplicada estatística descritiva com média, desvio padrão e intervalo de confiança (IC95%). Teste de

Shapiro-Wilk e, posteriormente, correlação de Pearson foram empregados ($p<0,05$) SPSS versão 20.0.

RESULTADOS

Como resultados encontramos uma forte correlação do teste PP com o 1RM no supino ($r=0,804$; $p>0,001$) e moderada correlação para o leg 45 ($r=0,685$; $p>0,001$).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados da correlação entre força de PP e dos teste de 1RM de supino reto e leg 45º, podemos concluir que houve correlação entre as variáveis, o que indica que o aumento da força de PP está diretamente associado a um aumento na capacidade de realizar o maiores cargas no teste de 1RM no supino e do leg 45.

REFERÊNCIAS

BRAITH, Randy W.; **Effect of training on the relationship between maximal and submaximal strength**. Medicine & Science in Sports & Exercise 25(1):p 132-138, January 1993.

FISHER, James P. et al. **Uma abordagem de dose mínima para treinamento de resistência para adultos mais velhos; o profilático para o envelhecimento**. Gerontologia experimental , v. 99, p. 80-86, 2017

GRGIC, J. et al. **Test-Retest Reliability of the One-Repetition Maximum (1RM) Strength Assessment: a Systematic Review.** Sports Med Open. 2020 Jul 17;6(1):31. doi: 10.1186/s40798-020-00260-z. PMID: 32681399; PMCID: PMC7367986.

GUERRA, RS; AMARAL TF (2009). **Comparison of hand dynamometers in elderly people**. J Nutr Health Aging, 13:907-912.

NIEWIADOMSKI, Wiktor et al. **Determination and prediction of one repetition maximum (1RM): safety considerations**. J Hum Kinet, v. 19, n. 2008, p. 109-120, 2008.

WIND, A E. et al. **Is grip strength a predictor for total muscle strength in healthy children, adolescents, and young adults?** Eur J Pediatr. 2010 Mar;169(3):281-7. doi: 10.1007/s00431-009-1010-4. Epub 2009 Jun 14. PMID: 19526369.

Bohannon RW (2008). **Hand-grip dynamometry predicts future outcomes in aging adults**. J Geriatr Phys Ther, 31:3-10.

CUIDADO Y PRODUCCIÓN DE CUIDADO EN EL URUGUAY: UN ESTUDIO DE LITERATURA

CARE AND PRODUCTION OF CARE AT URUGUAY: A STUDY OF LITERATURE

CUIDADO E PRODUÇÃO DE CUIDADO NO URUGUAI: UM ESTUDO DE LITERATURA

Edwin Alexander Canon-Buitrago
Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar)
Florencia Elizabeth Salvatierra Acosta
Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar)

INTRODUCCIÓN

La Universidad de la República (Udelar) del Uruguay, es una institución pública nacional que ofrece programas de formación en áreas como son la Tecnológica y Ciencias Naturales, la Social y Artística, y finalmente, las Ciencias de la Salud. El Instituto Superior de Educación Física – ISEF desde 2006, se integra a la Udelar haciendo parte del área "salud" y formando profesionales críticos para discutir fenómenos relacionados con el cuerpo, el movimiento, la educación y la salud. Considerando que la Udelar tiene a su cargo la formación de Recursos Humanos en Salud para el Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS), la Educación Física pasa a pensarse como generadora de experiencias reflexivas en vía a deconstruir la lógica biomédica que hegemoniza la producción del cuidado en distintos niveles de atención.

La creación de acciones y diálogos que lleven a la inserción del profesional de la Educación Física al interior del SNIS (ISEF, 2017) se convierte en prioridad institucional, considerando que, en el Uruguay, la Educación Física no hace parte de las profesiones que integran el SNIS.

Este estudio de revisión tuvo como objetivo mapear la literatura académico-científica existente en relación al cuidado y su producción en el campo de la salud uruguaya, para seguidamente, articular las contribuciones que la Educación Física como disciplina de

ISSN: 2175-5930

intervención posee en relación a la producción de cuidado en el primer nivel de atención del SNIS.

Entendiendo que es el campo de salud quien tiene como objeto de estudio la producción de cuidado (MERHY Y FEUERWERKER, 2016), pensar que la Educación Física pueda contribuir al proceso de cuidado posibilita no solo visualizar en ella la salud desde una perspectiva ampliada, sino también, proyectar experiencias investigativas que legitimen el papel del licenciado en la política de salud nacional.

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

El presente mapeo de literatura aun en curso, fue implementado haciendo uso la Revisión Sistemática como método de rastreo de información al interior de un área determinada (GOMES Y CAMINHA, 2014). Fueron seleccionados un conjunto de repositorios/revistas/bases de datos (Google Académico; Portal Timbó; Revista ACJ; Redalyc; BIUR; Colibrí; Lilacs; Silo; Scielo; PubMed) en donde se implementó la indagación en razón de, en estas, circular informaciones académicas en lo que respecta al área de la salud y la Educación Física del país.

Fueron combinados términos de búsqueda en pro de lograr una mejor especificidad en el mapeo de la información. El proceso de descarga y sistematización de la información dio como resultado un total de 1443 materialidades. Las mismas, pasaron por una fase de limpieza (criterios inclusión/exclusión) que disminuyó drásticamente lo hallado a un total de 17 producciones.

La información mapeada fue organizada en 3 agrupamientos que concentraron las materialidades así:

Institucional: Reúne trabajos que plantean el cuidado al interior de instituciones prestadoras del servicio de salud público/privada.

Patologías: Agrupa producciones que centran sus esfuerzos en discutir el cuidado en procesos patológicos específicos.

Profesional: Concentra manuscritos que abordan el cuidado desde profesiones que hacen parte del SINS.

CONSIDERACIONES FINALES

De forma general, las materialidades halladas fueron publicadas entre los años 2003-2022 y pertenecen a áreas específicas del campo de la salud.

Lo hallado hasta el momento indica que estudios acerca del cuidado y su producción son pocos, lo que deja ver una posibilidad/oportunidad para discutir la temática desde la Educación Física en articulación con la salud colectiva, la política pública y la gestión de salud.

En relación con la Educación Física como disciplina de intervención para el campo de la salud no se visualizan discusiones, lo que proyecta la necesidad de generar experiencias investigativas en los distintos niveles de atención en salud. Se espera que, a la fecha del evento, se puedan presentar análisis más profundos y concretos de los resultados encontrados.

REFERENCIAS

GOMES, I.; CAMINHA, I. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar 2014.

MERHY, E; FEUERWERKER, L. Novo olhar sobre as tecnologías de saúde: uma necessidade contemporânea. In: E. MERHY *et al*. (org). **Avaliação compartilhada do cuidado em saúde.** Surpreendendo o instituído nas redes. Rio de Janeiro: Hexis, 2016. p. 60-72.

ISEF. **Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025**. Montevideo: Udelar, 2017.

DISCURSOS DE CUIDADO COM O CORPO E EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

DISCOURSES ON BODY CARE AND HEALTH IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DISCURSOS SOBRE CUIDADO CORPORAL Y SALUD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Thacia Ramos Varnier
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Ivan Marcelo Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Segundo Paim (1998), medidas educacionais voltadas para a prevenção e promoção de saúde podem ser adotadas em diferentes organizações e instituições, por diversos agentes dentro e fora do espaço convencionalmente reconhecido como "setor saúde". Partindo de tal constatação, este estudo teve como objetivo compreender sobre os discursos referentes ao cuidado com o corpo e em saúde produzidos na Educação Infantil nas publicações periódicas do campo da Educação.

METODOLOGIA

Este estudo, do tipo exploratório, fundamentou o seu referencial metodológico na concepção de pesquisa bibliográfica (GIL, 2008). Para isto, foi necessária a busca por periódicos no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e na plataforma *Scielo* entre os anos de 2009 e 2019, identificando 4 publicações produzidas nas áreas da Educação vinculadas à temática em tela. A escolha pela investigação no campo da Educação, se deve ao fato desse estudo ser da área da Educação Física, cuja interface perpassa pela temática Saúde Coletiva e Escola.

[1] Esse estudo possui financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES).

SAÚDE E ESCOLA: REFLEXÕES INICIAIS

Ao longo dos anos, a relação entre Saúde e Escola, passa a ganhar contornos atrelados a ações voltadas para a promoção de saúde e adesão de um estilo de vida saudável.

No artigo (I) de Vieira, Gonçalves, Martins (2016), dedicou-se a discutir a relação entre processo de trabalho docente e a saúde de professoras que atuavam em escolas municipais de educação infantil. O estudo apresentou que os discursos das professoras reforçavam a ideia da docência como sacerdócio e sacrifício. Contudo, não houve um aprofundamento da discussão para além das questões apresentadas.

No artigo (II) de Fernandes e Domingues (2017), os autores buscaram traçar um perfil da educação infantil no estado de São Paulo. O estudo concluiu a necessidade da expansão da educação infantil na cidade de São Paulo. Apesar da singularidade do estudo, a pesquisa se limitou a diagnosticar os resultados da pesquisa por meio de interpretação estatística.

O artigo (III) de Monção (2017) buscou discutir a rotina das crianças na educação infantil, tendo como foco os momentos de descanso e alimentação. Contudo, evidenciou-se a carência de ações educativas mais ampliadas, que possam ultrapassar o cuidado com o corpo e em saúde em sua forma reducionista e normativa.

Por último, o artigo (IV) de Richter e Vaz (2010), investigou dispositivos pedagógicos que transpassam o corpo nos momentos de higiene e nos demais tempos que compõem a rotina das instituições de educação infantil. Os resultados revelaram discursos e ações que se dirigem à cultura de uma infância asséptica já presente nas concepções higienistas do século XIX. Apesar do avanço dos resultados desta pesquisa, a compreensão da produção do cuidado ainda é limitada, restringindo na compreensão do corpo nos momentos de higiene e nos demais tempos que compõem a rotina das instituições de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, foi possível encontrarmos ações educativas, dentro da escola, com o interesse pelo controle e orientação das escolhas dos indivíduos para o cuidado com o corpo e em saúde, bem como, estudos que restringiram a discussão em questões quantitativas no

ISSN: 2175-5930

contexto escolar. Por fim, podemos observar que ainda há uma discussão limitada de estudos que envolvem essa temática na educação infantil, bem como não foi possível encontrar estudos que se apropriem de tal discussão em diálogo com a Saúde Coletiva. Reafirmamos a relevância deste estudo para a ampliação e aprofundamento dessa temática dialogando com a área de interesse.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, F. S.; DOMINGUES, J. DOS R. Educação infantil no estado de São Paulo: condições de atendimento e perfil das criançasI. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 145–160, jan. 2017.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MONCAO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 162-176, Mar. 2017.

PAIM J, ALMEIDA FILHO N. Saúde Coletiva: uma "nova saúde pública" ou campo aberto a novos paradigmas? **Rev Saude Publica** 1998; 32(4):299-316.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 117-134, Aug. 2010.

VIEIRA, J. S.; GONÇALVES, V. B.; MARTINS, M. DE F. D. Trabalho docente e saúde das professoras de educação infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, n. 2, p. 559–574, maio 2016.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE TEODORO SAMPAIO (BA)[1]

PHYSICAL EDUCATION IN THE HEALTH PROGRAM AT SCHOOL: AN EXPERIENCE REPORT IN THE MUNICIPALITY OF TEODORO SAMPAIO (BA)

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PROGRAMA DE SALUD EN LA ESCUELA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN EL MUNICIPIO DE TEODORO SAMPAIO (BA)

Victor de Jesus Ribeiro Rocha,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Claúdia Miranda Souza,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

O Programa Saúde na Escola (PSE), instituído em 2007, resulta do trabalho integrado entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, na perspectiva de ampliar as ações específicas de saúde aos alunos da rede pública de ensino e tem como finalidade contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino (BRASIL, 2009).

Por sua vez, o Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB) é uma equipe multiprofissional que presta apoio matricial às equipes de saúde da família e promove atividades de integração envolvendo usuários, familiares e comunidade, estimulando suas potencialidades biopsicossociais e o estreitamento dos vínculos entre as equipes e os usuários. Em Teodoro Sampaio (BA), a equipe é formada por Professor de Educação Física, Psicólogo e Nutricionista. Dentre o escopo de ações do NASF-AB estão as ações do PSE, desenvolvidas a partir de ciclos anuais.

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

Este trabalho objetiva relatar a experiência do NASF-AB de Teodoro Sampaio (BA) com atividades desenvolvidas pelo Professor de Educação para execução do Programa Saúde na Escola no município, nos anos de 2022 e 2023. Mussi et. al (2021) destaca que o relato de experiência é um tipo de produção do conhecimento que permite a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais (MUSSI et. al, 2021).

EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA E EXPERIÊNCIA EM TEODORO SAMPAIO (BA)

O PSE visa colaborar com a promoção da saúde e da cultura de paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e educação, articulando ações do Sistema Único de Saúde (SUS) às ações das redes de educação básica pública, contribuindo para a constituição de condições para a formação integral. A Educação Física no campo da saúde pública insere-se no SUS com todo um conjunto de prescrições, possibilidades e articulações, ou seja, ela lida com um trabalho multiprofissional. Um dos eixos centrais que podem ser projetados a partir de ações do PSE é a promoção das práticas corporais e atividades físicas.

Nossa experiência foi composta por duas intervenções, realizadas nos anos de 2022 e 2023, envolvendo seis escolas do município, a nível estadual e municipal. Na primeira intervenção abordamos como tema o sedentarismo, utilizando um cartaz que simulava um semáforo e apontava quais atividades precisam diminuir, estar atentos e/ou aumentar a quantidade de horas realizadas. A segunda intervenção utilizou uma projeção em vídeo que abordava a importância da prática de atividade física na primeira infância, posteriormente, utilizamos a dinâmica “verdade ou mito”, com afirmações onde os discentes precisam opinar sobre a veracidade da informação compartilhada.

Em termos quantitativos, no período de realização das ações, abordamos mais de 1 mil estudantes regularmente matriculados. Observamos também um salto qualitativo na compreensão dos discentes sobre os temas abordados, a partir do momento que os mesmos interagiam com os profissionais de saúde e demais colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que é papel dos profissionais/professores que atuam nos dois campos (saúde e educação) tecer diálogos e aproximações que visem a promoção da saúde de acordo com as reais necessidades que emergem em cada contexto educacional (BRASIL, 2009). Essa postura de mediação fortalece a ideia principal do programa que pretende articular as ações da escola com as da unidade de saúde, contudo sem o estigma da subordinação de uma à outra.

Em suma, acreditamos que o PSE pode contribuir significativamente ao se apresentar enquanto uma ferramenta para a operacionalização de ações voltadas à educação para a saúde.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 96 p.: il. – (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Cadernos de Atenção Básica; n. 24).

MUSSI, R. F. F. ; FLORES, F. F. ; Almeida, C.B. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico.** PRÁXIS EDUCACIONAL (ONLINE) , v. 17, p. 60-77, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060 Acesso em: 27 Abr 2023.

EFEITO AGUDO DO TREINAMENTO RESISTIDO NO COMPORTAMENTO GLICÊMICO DE ADULTOS COM DIFERENTES ESTADOS NUTRICIONAIS

ACUTE EFFECT OF RESISTANCE TRAINING ON THE GLYCEMIC BEHAVIOR OF ADULTS WITH DIFFERENT NUTRITIONAL STATUS

EFECTO AGUDO DEL ENTRENAMIENTO DE RESISTENCIA EN EL COMPORTAMIENTO GLUCÉMICO DE ADULTOS CON DIFERENTE ESTADO NUTRICIONAL

Paulo César de Sousa Celestino,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Isaque Silva Noronha Araújo,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Emanuel Moita do Nascimento,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Uânia da Silva Alves,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Cicero Luciano Alves Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

Na atualidade, observa-se uma crescente busca de hábitos saudáveis pela sociedade. O exercício físico praticado de forma constante e periodizado pode trazer diversos benefícios à saúde (ADAMU; SANI; ABDU, 2006; KRAEMER; RATAMESS; FRENCH, 2002). Há poucos estudos abrangendo o treinamento resistido e seu efeito no comportamento glicêmico em pessoas com diferentes estados nutricionais. Deste modo, essa pesquisa tem como objetivo investigar como o exercício resistido influencia o comportamento glicêmico de adultos com diferentes estados nutricionais.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de abordagem quantitativa, do tipo experimental e de campo. A amostra da pesquisa dispõe de 12 sujeitos adultos do sexo feminino igualmente divididos em 2 grupos de estado nutricional: eutrófico e sobrepeso, com idades variando entre 20 a 35 anos.

As voluntárias praticaram uma sessão de treino de musculação e foram submetidas a aferições glicêmicas, com a finalidade de verificar as diferenças entre os grupos, antes, imediatamente após e 15 minutos após o treinamento. Para padronizar as cargas de treinamento as participantes realizaram o teste de repetição máxima 1RM a fim de calcular 60% da RM. Para verificar as diferenças da caracterização da amostra e no índice glicêmico nas diferentes fases de teste, foi utilizado o teste U de Mann Whitney, além do teste de Wilcoxon para análise da média glicêmica dos voluntários nos distintos períodos de aferição. O nível de significância adotado foi de $p<0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo de estado nutricional eutrófico não apresentou uma redução significativa na comparação do pré-teste com o pós-teste imediato ($p=0,072$). Por outro lado, o grupo com sobrepeso não apresentou redução significativa do índice glicêmico nas aferições do pré-teste e pós teste imediato ($p>0,05$). Porém, apresentaram um aumento considerável no comportamento glicêmico entre as aferições de pré-teste e o pós-teste de 15 minutos ($p=0,042$).

Na comparação entre grupos, o teste U de *Mann-Whitney* não mostrou diferenças significativas nas médias e desvios padrão dos deltas do índice glicêmico entre as diferentes fases de testes do experimento ($p>0,05$). Por outro lado, o teste de *Spearman* mostrou uma correlação negativa moderada (ró=-0,63; $p=0,02$), entre o IMC e mudança do índice glicêmico do pré-teste para o pós teste, apontando que os participantes que possuem maior IMC apresentam uma mudança menor no comportamento glicêmico entre estes fases. O comportamento glicêmico do grupo com sobrepeso pode ser explicado por (SANTOS et al., 2009), quando defendem que as respostas ao exercício físico são dependentes dos hábitos alimentares, o que pode estar associado às diferenças encontradas.

CONCLUSÕES

O estudo demonstrou que pessoas com sobrepeso apresentam comportamento glicêmico estável logo após o exercício, e uma elevação significativa após 15 minutos da prática, além foi verificado que as participantes com o IMC maior, apresentavam uma menor variação no indice

glicêmico entre as fases.Conclui-se que o treinamento de musculação afeta o comportamento glicêmico de forma distinta nos dois estados nutricionais.

REFERÊNCIAS

ADAMU, B.; SANI, M. U.; ABDU, A. Physical exercise and health: a review. **Nigerian Journal of Medicine**: Journal of the National Association of Resident Doctors of Nigeria, v. 15, n. 3, p. 190–196, 1 jul. 2006.

FARIA, V. C. de et al. Influência do índice glicêmico na glicemia em exercício físico aeróbico. Motriz: **Revista de Educação Física**, v. 17, n. 3, p. 395-405, 2011.

KRAEMER, W. J.; RATAMESS, N. A.; FRENCH, D. N. Resistance Training for Health and Performance. **Current Sports Medicine Reports**, v. 1, n. 3, p. 165–171, 2002.

SANTOS, N. M. DA C. et al. Estudo comparativo do comportamento glicêmico em exercício aeróbio e de força em indivíduos fisicamente ativos e condições do dia a dia. **RBNE - Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, v. 3, n. 18, 2009.

EFEITOS DO FIFA 11+ NO DESEMPENHO FÍSICO DE ADOLESCENTES EM ESCOLAS DE FUTEBOL SOCIETY

EFFECTS OF FIFA 11+ ON THE PHYSICAL PERFORMANCE OF TEENAGERS IN SOCIETY FOOTBALL SCHOOLS

EFECTOS DE FIFA 11+ EN EL RENDIMIENTO FÍSICO DE LOS ADOLESCENTES EN LAS ESCUELAS DE FÚTBOL DE LA SOCIEDAD

Denilson Silva Martins
Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFMA)
Itânio da Silva Soares
Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFMA)
Almir Vieira Dibai Filho
Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFMA)
Cristiano Teixeira Mostarda
Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFMA)
Sergio Augusto Rosa de Sousa
Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFMA)
Flávio de Oliveira Pires
Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFMA)

INTRODUÇÃO

IBGE (2015) revela que 15.3 milhões de pessoas praticaram futebol como principal modalidade esportiva, e este número representou 39.3% dos 38.8 milhões de praticantes de algum esporte no País.

O Futebol é uma modalidade esportiva que exige quatro aspectos fundamentais: físico, tático, técnico e cognitivo. Ao decorrer do tempo a exigência para determinado fator foi modificado devido a evolução do esporte (ALVES et al. 2009). O aspecto físico ganhou uma importância muito grande e passou a se destacar entre os demais aspectos relacionados ao futebol, porém sempre mantendo uma relação de interdependência entre eles (DUARTE, 1994).

Ao longo do tempo o futebol foi sofrendo variações, merecendo destaque o Futebol Society (FS). O FS é um esporte de origem brasileira (CBF7, 2021) e as principais diferenças são: tempo de partida, número de jogadores, e dimensões do campo de jogo (CBF7, 2021).

ISSN: 2175-5930

A preparação física é importante tanto para o desempenho físico, quanto para prevenção de doenças ou lesões (ALVES et al. 2009).

Uma variável importante para a preparação física é o VO_2 máximo, que é a máxima capacidade do organismo em captar, transportar e utilizar o oxigênio, sendo essa potência aeróbia fundamental para a manutenção do desempenho durante uma partida de futebol, é imprescindível para a realização da prática esportiva com segurança (LIZANA, F. et al., 2014).

A busca por um maior desempenho, tornou a avaliação das capacidades físicas fundamental para direcionar o treinamento dos atletas, visando melhorar o rendimento dos jogadores em campo (YÜKSEL *et al.*, 2016; RAMÍREZ-CAMPILLO *et al.*, 2015).

Portanto, a utilização de testes como o *Yo-Yo Test* (resistência), o *Rast Test* (velocidade e potência) e o Teste de Salto (força) são protocolos importantes para avaliar as capacidades físicas, no entanto, a má preparação física no adolescente impacta no processo de maturação, gerando uma reposta contrária ao que o exercício propõe (SERASSUELO, J. et. al., 2005).

O aquecimento é também é importante, pois, em cada grau de temperatura corporal aumentado, o metabolismo celular aumenta em 13% e isso resulta em mais rápida liberação do oxigênio do sangue para os músculos (BARBANTI, 1996).

Tendo em vista a importância do aquecimento para o aumento do desempenho físico, treinos com aquecimentos adequados são essenciais para os profissionais e atletas de futebol (FERREIRA C; et al., 2015). Por isso a FIFA, através do FIFA *Medical and Research Center* **(**BIZZINI; JUNGE; DVORAK, 2008**)** desenvolveu o FIFA 11+, que é um programa de aquecimento dividido em 3 etapas composto por 15 exercícios, que buscam diminuir a incidência de lesões no futebol.

Logo, o objetivo deste trabalho foi analisar os efeitos do FIFA 11+ no desempenho físico em jogadores adolescentes de Futebol Society em um programa de 12 semanas.

OBJETIVO

Avaliar os efeitos do FIFA 11+ no desempenho físico em jogadores adolescentes de Futebol Society em um programa de 12 semanas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Aplicar o programa FIFA 11+ em jogadores adolescentes de Futebol Society em um programa de 12 semanas;

Observar o comportamento do desempenho físico dos adolescentes em meio dos testes: Rast Test, YOYO Test e teste de salto horizontal.

Coletar medidas antropométricas envolvendo massa corporal total, estatura e IMC.

MATERIAIS E MÉTODOS

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (5087 - Universidade Federal do Maranhão - UFMA), com parecer de aprovação número 3315219.5.0000.5087.

AMOSTRA

Foram selecionados 20 adolescentes que praticam Futebol Society em São Luís / MA para divisão do grupo controle (11 indivíduos) e do grupo experimental (9 indivíduos), com idade entre 12 a 16 anos,

Como critério de inclusão, participaram adolescentes de sexo masculino, na faixa etária de 12 a 16 anos e que praticassem o futebol Society ou futebol de campo. Além de não apresentarem distúrbios osteomioarticulares ou incapacidade de realizar os testes de desempenho físico.

PROCEDIMENTOS EXPERIMENTAIS

Aplicou-se o questionário de prontidão para o esporte com foco nas lesões musculoesqueléticas (MIR-Q) para verificar o estado físico e a possível participação (SILVEIRA, 2016).

Para a antropometria, foi utilizado medidas de massa corporal, estatura e IMC (CERVI, et al., 2005). Aplicou-se o Rast Test para medir a potência anaeróbia máxima (ZACHAROGIANNIS ET AL., 2004), o Yo-Yo Test para avaliar a capacidade individual de realizar exercício intermitentes repetidos com um alto componente aeróbio (BANGSBO, et al.,

2006; MALINA, et al., 2004), o Teste de Salto Horizontal (VERKHOSHANSKI e GOMES, 1996) e o Programa FIFA 11+ durante 12 semanas.

ESTATÍSTICA

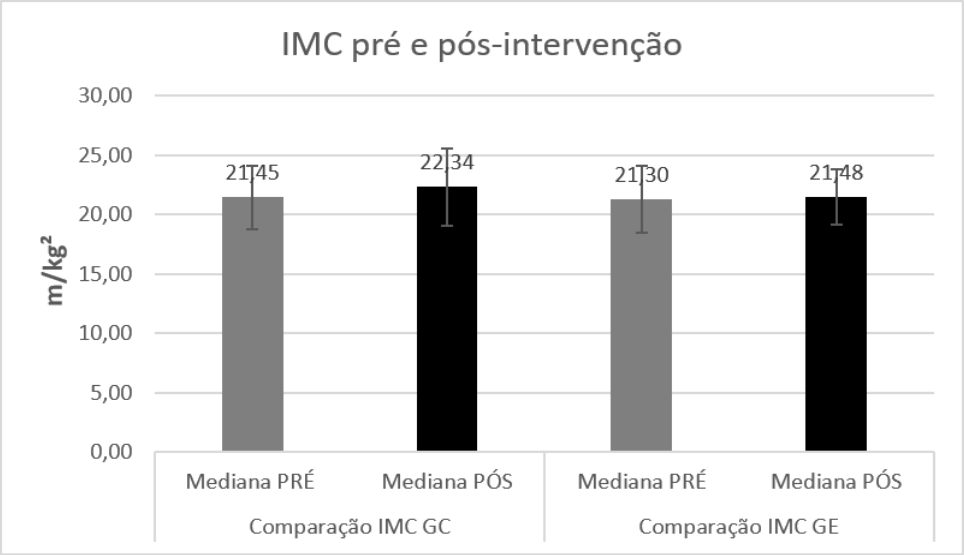
Para análise estatística utilizou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney para comparar os dados do grupo controle e do grupo experimental. Também se utilizou o teste não paramétrico de Wilcoxon para analisar a diferença do pré-teste e pós teste do grupo controle e do grupo experimental (P<0,05).

RESULTADOS

Os resultados obtidos no presente estudo são referentes a composição da amostra de 20 adolescentes na faixa etária de 12 a 16 anos com média de 14,7 anos (± 1,6 anos), divididos em dois grupos.

Na comparação intragrupo encontrou-se diferença estatisticamente significativa pré intervenção e pós-intervenção no grupo experimental, evidenciando um aumento do IMC neste grupo (p = 0,021). Na comparação intergrupo não houve diferença estatística (p = 0,110) após o período de acompanhamento.

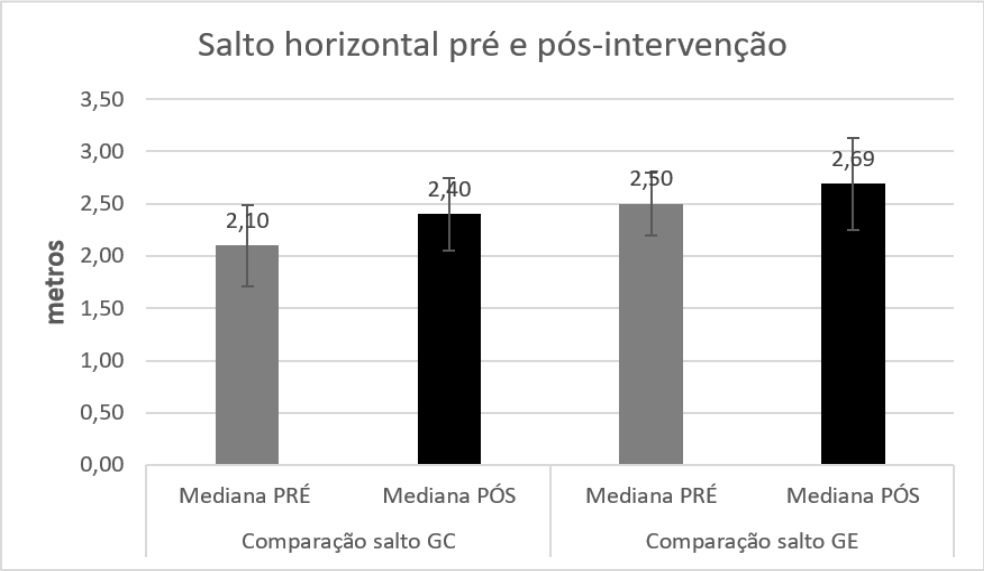
Gráfico 1 - GC: grupo controle; GE: grupo experimental. Teste de Wilcoxon



Fonte: Autor da pesquisa

Na comparação intragrupo encontrou-se diferença estatisticamente significativa pré intervenção e pós-intervenção no grupo controle (p = 0,003) e no grupo experimental (p = 0,008), evidenciando uma melhora do salto horizontal nos dois grupos. Houve uma diferença estatística na comparação intergrupo.

Gráfico 2 - GC: grupo controle; GE: grupo experimental. Teste de Wilcoxon

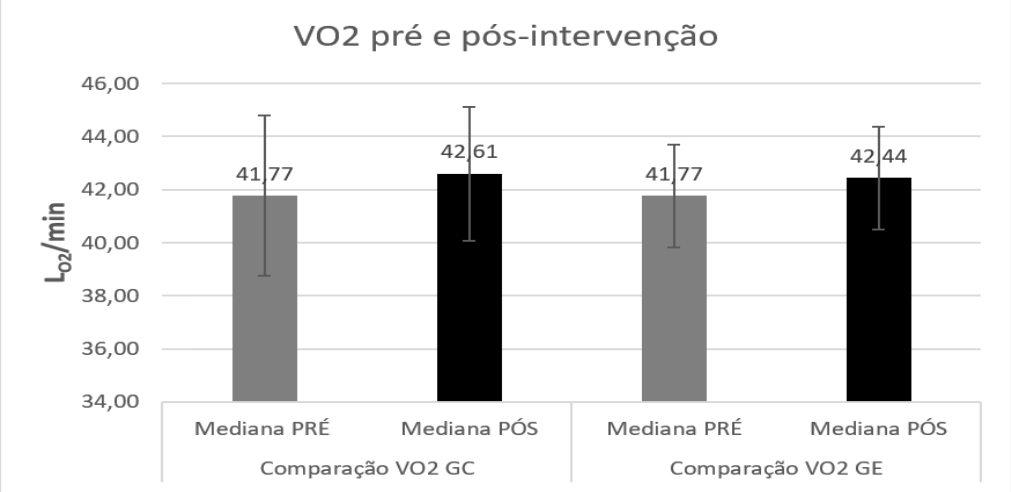


Fonte: Autor da pesquisa

Na comparação intragrupo encontrou-se diferença estatisticamente significativa pré intervenção e pós-intervenção no grupo experimental (p= 0,010) e no grupo controle (p = 0,010), evidenciando uma melhora do VO2 máximo nos dois grupos. Na comparação intergrupo não houve diferença estatística após o período de acompanhamento.

ISSN: 2175-5930

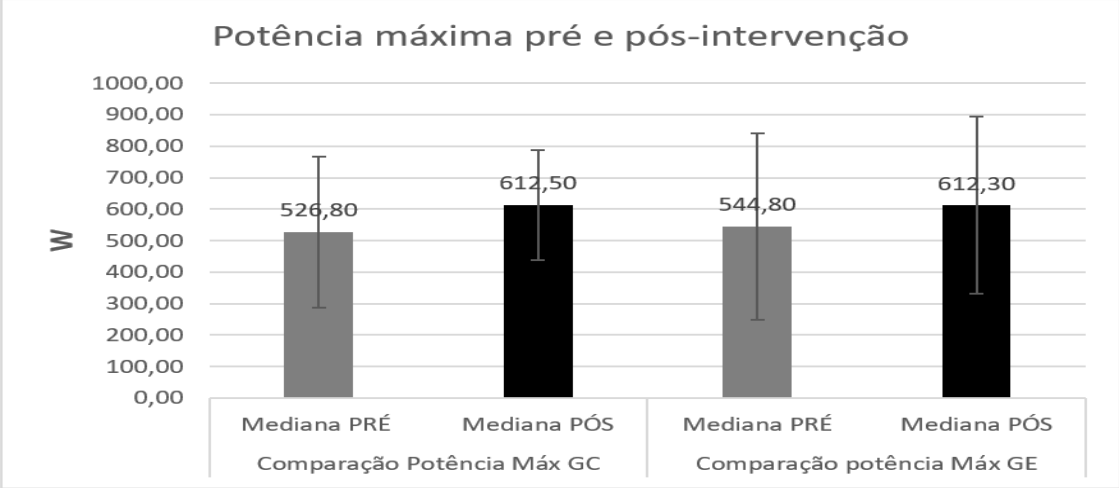
Gráfico 3 - GC: grupo controle; GE: grupo experimental. Teste de Wilcoxon



Fonte: Autor da pesquisa

Na comparação intragrupo encontrou-se diferença estatisticamente significativa pré intervenção e pós-intervenção no grupo experimental (p= 0,017) e no grupo controle (p = 0,028), evidenciando uma melhora da potência máxima nos dois grupos. Na comparação intergrupo não houve diferença estatística após o período de acompanhamento.

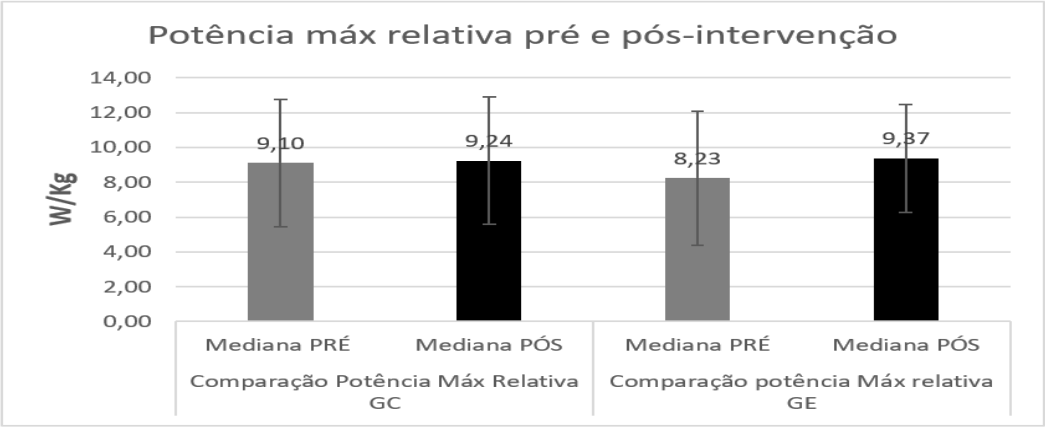
Gráfico 4 - GC: grupo controle; GE: grupo experimental. Teste de Wilcoxon



Fonte: Autor da pesquisa

Na comparação intragrupo encontrou-se diferença estatisticamente significativa pré intervenção e pós-intervenção no grupo experimental, evidenciando um aumento da potência máxima relativa neste grupo (p = 0,236). Na comparação intergrupo não houve diferença estatística após o período de acompanhamento.

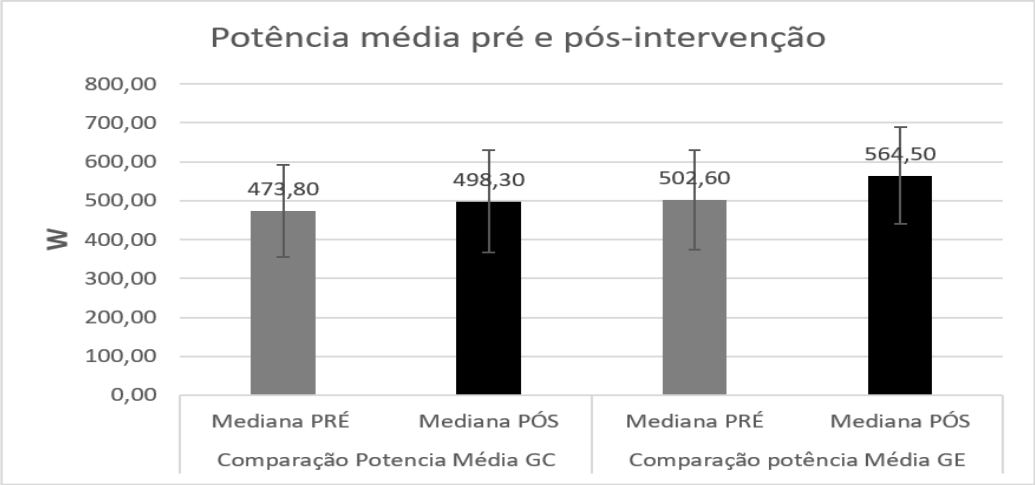
Gráfico 5 - GC: grupo controle; GE: grupo experimental. Teste de Wilcoxon



Fonte: Autor da pesquisa

Na comparação intragrupo encontrou-se diferença estatisticamente significativa pré intervenção e pós-intervenção no grupo experimental (p = 0,012) e no grupo controle (p = 0,003), evidenciando um aumento da potência média neste grupo. Na comparação intergrupo não houve diferença estatística após o período de acompanhamento.

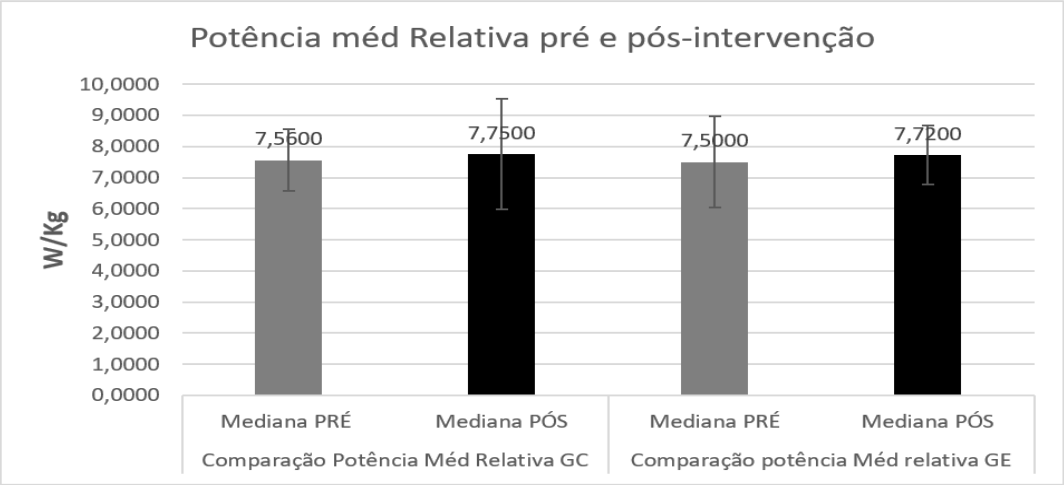
Gráfico 6 - GC: grupo controle; GE: grupo experimental. Teste de Wilcoxon



Fonte: Autor da pesquisa

Na comparação intragrupo encontrou-se diferença estatisticamente significativa pré intervenção e pós-intervenção no grupo experimental (p = 0,008) e no grupo controle (p = 0,004), evidenciando um aumento da potência média relativa neste grupo. Na comparação intergrupo não houve diferença estatística após o período de acompanhamento.

Gráfico 7 - GC: grupo controle; GE: grupo experimental. Teste de Wilcoxon



Fonte: Autor da pesquisa

A tabela 1 apresenta a comparação intergrupo do índice de massa corporal, (U=36,000 e p=0,331). Apresenta a comparação intergrupo para o salto horizontal, (U=21,500 e p=0,031). E apresenta a comparação intergrupo para o VO2 máximo, (U=45,000 e p=0,766). Onde apenas o teste do salto horizontal apresentou diferença entre os grupos.

Tabela 1 – IMC/Salto horizontal/VO2 máximo

	IMC (m/Kg²)	*Salto Horizontal (m)*	*VO2 Máximo (LO2/min)*
ESTATÍSTICA			
Mediana/IQR	21,96±2,31	2,45±0,29	42,53±2,01
Valor de U	36,0	21,5	45,0
Valor de P	0,331	0,031	0,766

Fonte: Próprio autor; U: Valor de Mann-Whitney; p <0,05 nível de significância; IMC = m/Kg². Salto = metros. Vo2 = L_{O2}/min.

A tabela 2 apresenta a comparação intergrupo do *rast test* potência máxima (U=37,0 e p=0,37), comparação do *rast test* potência máxima relativa (U=47,0 e p=0,882), comparação do *rast test* potência média (U=31,5 e p=0,175) e a comparação do *rast test* potência média relativa (U=45,0 e p=0,766). Onde não foram encontradas diferenças estatísticas para nenhum componente do *rast test.*

Tabela 2 – componentes *rast test*

	Potência máxima(W)	*Potência máxima relativa (W/kg)*	*Potência média (W)*	*Potência média relativa (W/kg)*
ESTATÍSTICA				
Mediana/IQR	612,40±193,97	9,31±3,20	515,10±125,53	7,74±1,19
Valor de U	37,0	47,0	31,5	45,0
Valor de P	0,37	0,882	0,175	0,766

Fonte: Próprio autor; Valor de Mann-Whitney; p <0,05 nível de significância; potência *máxima* = W; potência *máxima relativa*= W/Kg; potência *média* = W; potência média relativa = W/Kg.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No nosso estudo nas análises intragrupos e intergrupos foi possível observar melhora estatisticamente significativa em vários parâmetros de desempenho físico após o período de intervenção, com exceção do IMC do grupo controle e *rast-test* potência máxima relativa.

Porém, apenas no teste de salto horizontal, apresentou diferença estatisticamente significativa do grupo experimental (FIFA 11+) em relação ao grupo controle, observando-se melhora deste parâmetro do grupo FIFA 11+ em relação ao grupo controle após o período de intervenção.

O presente estudo verificou que o programa de aquecimento do FIFA 11+ se mostrou eficaz no ganho de desempenho físico para adolescentes para as análises intragrupos, contudo para as análises intergrupos somente o salto horizontal apresentou diferença estatística.

Portanto, nosso estudo corrobora com as descobertas anteriores da literatura cientifica de que o programa de aquecimento do FIFA 11+ ajuda na melhora do desempenho físico e que pode ser aderido por praticantes de futebol *Society*.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. et al. **Cultura e imagem corporal**. Motricidade 2009; 5:1---20.

AZEVEDO, Fernando Antônio. **Mídia e democracia no Brasil: relações entre o sistema de mídia e o sistema político**. Opin. Publica, Campinas, v. 12, n. 1, p. 88-113, maio de 2006.

BANGSBO, J. et al. (2008). **The Yo-Yo intermittent recovery test: a useful tool for evaluation of physical performance in intermittent sports**. Sports Medicine (Auckland, N.Z.), 38(1), 37–51.

BARBANTI, V. J. **Treinamento físico: bases científicas**. 3. ed. São Paulo: CLR Balieiro, 1996. BELECHRI, M. et al. (2001). **Sports injuries among children in six European Union countries**. European Journal of Epidemiology, 17(11), 1005-1012.

BIZZINI, M.; JUNGE, A.; DVORAK, J. FIFA 11+ Manual–Um Programa de Aquecimento Completo para Prevenir Lesões no Futebol. **FIFA Medical Assessment and Research Centre** (F-MARC), 2008.

CERVI, Adriane; FRANCESCHINI, Sylvia do Carmo Castro; PRIORE, Sílvia Eloiza. **Análise crítica do uso do índice de massa corporal para idosos**. Revista de nutrição, v. 18, p. 765-775, 2005.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL DE 7. **CBF7**, c2021. Disponível em: https://cbf7s.com.br/s/pages/institucional>. Acesso em 17 de out. De 2021.

DUARTE, O. **Futebol: história e regras**. São Paulo: Editora Markron Books, 1994.

LIZANA, Cristian Javier Ramirez et al. **Análise da potência aeróbia de futebolistas por meio de teste de campo e teste laboratorial**. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, v. 20, p. 447-450, 2014.

NASER, N., AJMOL, A. e MACADAM, P. **Physical and physiological demands of futsal**. J Exerc Sci Fitness. v.15, 2017.

SADIGURSKY, D. et al. (2017). **The FIFA 11+ injury prevention program for soccer players: a systematic review**. BMC Sports Sci. Med. Rehabil. 9:18. 10.1186/s13102-017-0083-z.

SERASSUELO, H. et al. (2005). **Aptidão física relacionada à saúde em escolares de baixo nível socioeconômico do município de Cambé/PR**. Revista de Educação Física/UEM, 16(1), 5-11.

SILVEIRA, José Antonio da et al. **Questionário de prontidão para o esporte com foco nas lesões musculoesqueléticas**. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, v. 22, p. 361-367, 2016.

VALDÉS-BADILLA, Pablo et al. Changes in anthropometric parameters and physical fitness in older adults after participating in a 16-week physical activity program. **Revista de la Facultad de Medicina**, v. 68, n. 3, p. 375-382, 2020.

YÜKSEL, Y. et al. **Plyometric exercising of athletes at adolescence period**. J Human Sciences. v.13, n.3, p.5602-5612, 2016.

ESTRESSE PERCEBIDO E SATISFAÇÃO COM A VIDA EM IDOSOS PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE EXERCÍCIO FÍSICO [1]

PERCEIVED STRESS AND LIFE SATISFACTION IN ELDERLY PRACTITIONERS AND NON-PRACTITIONERS OF PHYSICAL EXERCISE

ESTRÉS PERCIBIDO Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA EN ANCIANOS PRACTICANTES Y NO PRACTICANTES DE EJERCICIO FÍSICO

Bruna Bittencourt Gaspar,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Jorge Monteiro França dos Santos,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Wesley Alexandre da Costa Fonseca Pinheiro
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O envelhecimento é acompanhado por diversas alterações físicas, que podem resultar em limitações funcionais, tais alterações podem estar associadas a diminuições no bem-estar psicológico (BRAGINA; VOELCKER-REHAGE, 2018).

Há evidências de que o exercício físico regular tem um efeito positivo sobre a satisfação com a vida (SV) (MAHER et al., 2014) e o estresse percebido (EP) (GUÉRIN et al., 2019) em idosos. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi comparar os níveis de satisfação com a vida e estresse percebido em idosos praticantes e não praticantes de exercício físico.

MÉTODO

Participaram do estudo 36 idosos, 20 do sexo feminino e 16 do masculino, com média de idade de 65,93 ± 5,61 anos, sendo, 17 não praticantes e 19 praticantes de exercício físico.

Para mensurar o nível de EP, foi utilizada a Escala de Estresse Percebido, traduzida e validada para a língua portuguesa por Luft et al. (2007).

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Para a avaliação da SV foi utilizado A Escala de Satisfação com a Vida, traduzida e adaptada por Simões (1992) para a língua portuguesa.

Para a comparação dos grupos foi aplicado teste de Mann-Whitney, para as correlações foi utilizado o teste de correlação de Spearman, o nível de relevância estatística foi estabelecida em 0,05.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa (p= 0,02) no nível de EP dos grupos, na qual, os indivíduos praticantes de exercício físico apresentaram, em sua maioria, níveis baixos de estresse (63,2%), quando comparados aos não praticantes (29,4%). Tais resultados corroboram outros estudos (FIGUEIRA et al., 2023), (DÜZEL et al., 2022), que apontam a prática regular de exercício físico como uma importante ferramenta para a manutenção de níveis baixos de estresse em idosos. Não foi encontrada diferença significativa nos resultados de SV entre os dois grupos (p= 0,09).

Na correlação entre o EP e a SV, foi encontrada uma correlação significativa (p= 0,001) moderada e inversa (r= -0.542) entre as variáveis, este achado reforça os resultados de estudos prévios (OLIVEIRA et al., 2021), (YANG et al., 2022), que apontam níveis elevados de estresse como um fator prejudicial para a satisfação com a vida de idosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou comparar os níveis de SVe EP em idosos praticantes e não praticantes de exercício físico. Concluiu-se que, idosos praticantes de exercício físico apresentaram níveis de EP mais baixos quando comparados a idosos não praticantes. Foi encontrada também uma correlação moderada e inversa entre o EP e a SV nos indivíduos do estudo.

REFERÊNCIAS

BRAGINA, I.; VOELCKER-REHAGE, C. The exercise effect on psychological well-being in older adults—a systematic review of longitudinal studies. **German Journal of Exercise and Sport Research**, v. 48, n. 3, p. 323–333, 1 set. 2018.

DÜZEL, S. et al. No Evidence for a Boost in Psychosocial Functioning in Older Age After a 6-Months Physical Exercise Intervention. **Frontiers in Human Neuroscience**, v. 16, 2022.

FIGUEIRA, H. A. et al. Impact of Physical Activity on Anxiety, Depression, Stress and Quality of Life of the Older People in Brazil. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 20, n. 2, p. 1127, jan. 2023.

GUÉRIN, E. et al. Physical activity and perceptions of stress during the menopause transition: A longitudinal study. **Journal of Health Psychology**, v. 24, n. 6, p. 799–811, 1 maio 2019.

LUFT, Caroline Di Bernardi et al. Versão brasileira da Escala de Estresse Percebido: tradução e validação para idosos. **Revista de Saúde Pública**, v. 41, n. 4, p. 606-615, 2007.

MAHER, J. P. et al. Daily satisfaction with life is regulated by both physical activity and sedentary behavior. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 36, n. 2, p. 166–178, abr. 2014.

OLIVEIRA, D. V. DE et al. Does the psychological variables predict life satisfaction and purpose in life in brazilian elderly? **PAJAR - Pan-American Journal of Aging Research**, v. 9, n. 1, p. e40223–e40223, 26 ago. 2021.

SIMÕES, António. Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). **Revista Portuguesa de pedagogia**, v. 26, n. 3, p. 503-515, 1992.

YANG, Y. et al. Serial Mediation Roles of Perceived Stress and Depressive Symptoms in the Association Between Sleep Quality and Life Satisfaction Among Middle-Aged American Adults. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 2022.

EVOLUÇÃO DA FORÇA MUSCULAR EM SOBREVIVENTES DE CÂNCER DE MAMA[1]

EVOLUTION OF MUSCLE STRENGTH IN BREAST CANCER SURVIVORS

EVOLUCIÓN DE LA FUERZA MUSCULAR EN SUPERVIVIENTES DE CÁNCER DE MAMA

José Cícero Pereira da Silva,
Universidade Federal de Alagoas / Instituto de Educação Física e Esporte
(UFAL / IEFE)
Jeferson da Silva Roque
(UFAL / IEFE)
José Jean de Oliveira Toscano
(UFAL / IEFE)

INTRODUÇÃO

Indivíduos com câncer sofrem alterações em seu organismo devido à própria doença e ao tratamento, dentre as complicações enfrentadas destaca-se a fraqueza muscular (Milgrom et al., 2017). É comum que pacientes de câncer de mama apresentem diminuição da função do membro superior após cirurgia e/ou tratamento adjuvante, podendo interferir em sua autonomia, consequentemente afetando várias dimensões em seu contexto de vida pessoal e social (Costa et al., 2017).

A força muscular tem sido apontada como sendo um preditor independente da QV em várias doenças e mortalidade, como por exemplo em doenças cardiovasculares, no entanto, dados da força muscular em população oncológica são escassos, ou precisando ser melhor explorado (Wu et al., 2017).

O objetivo principal desse estudo foi comparar a força muscular de mulheres sobreviventes de câncer de mama antes e após um programa de intervenção de exercícios físicos.

1 O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

METODOLOGIA

Foi realizada uma intervenção de exercícios físicos compreendendo 12 semanas. O protocolo de prescrição compreendeu uma frequência de 4 dias de intervenção, de modo supervisionado, sendo 2 dias presenciais e 2 dias à distância. A duração de cada sessão foi de 40 min., compreendendo atividades do tipo aeróbia e resistido, sendo esse último aplicado sob a forma de circuito (seis exercícios).

POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população desse estudo foi composta por pacientes adultos de um hospital oncológico de Maceió-AL. Sendo selecionada uma amostra por conveniência de mulheres com diagnóstico primário de câncer de mama. Ao final foram selecionadas 30 mulheres com idade média de 57,1 (±8,4) anos.

Esse projeto foi aprovado pelo comitê de ética da UFAL parecer n. 5.463.307, todas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

PROCEDIMENTOS DA AVALIAÇÃO

A força de preensão manual foi medida com um dinamômetro manual hidráulico Jamar®, com precisão de dois quilogramas. A média de três tentativas nas mãos direita e esquerda foi utilizada para análise. O outro teste de força foi o de sentar e levantar da cadeira. Registra-se o número de vezes que o sujeito senta e levanta na cadeira dentro de 30s. Ambas as variáveis foram tratadas de forma contínua.

ANÁLISE ESTATÍSTICA

Foi realizada a análise descritiva por meio dos valores de média, desvio-padrão e frequência das variáveis investigadas. O Teste t-Student foi utilizado para verificar a diferença entre as médias do grupo de acordo com as variáveis de força investigadas. Os resultados de associação foram apresentados com valor de $p < 0,05$.

RESULTADOS

Em relação aos desfechos da força muscular foi verificada uma evolução significativa em todos os parâmetros avaliados. Na força de preensão manual foi verificado uma média de 20,8kg na mão direita e após doze semanas o valor médio foi de 23,4kg; na mão esquerda o valor inicial foi de 19,2kg e após intervenção 22,1kg ($p<0,001$). Na força dos membros inferiores foi verificada uma média de 9 repetições em 30 segundos, elevando para 14 repetições após intervenção ($p = 0,000$).

Como limitação desse estudo destacamos a falta de formação de um grupo controle, o que impede de estabelecer relações causais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A variável força muscular tem fundamental destaque na população desse estudo, pois há uma perda normal de massa magra entre 5% e 10% após a quinta década de vida (Strasser et al., 2013). Destaque também para a mensagem de saúde pública sobre a recomendação de estímulos de força muscular pelo menos duas vezes por semana, considerando que muitas vezes apenas o tipo de atividade aeróbia é evidenciada (Murray et al., 2022).

REFERÊNCIAS

COSTA, W.A.; et al. Quality of life in breast cancer survivors. **Rev Assoc Med Bras**., v.63, n.7, p.583-589, 2017.

MILGROM, D.P.; et al. Bone pain and muscle weakness in cancer patients. **Curr Osteoporos Rep.**, v.15, n.2, p.76-87, 2017.

MURRAY J.; et al. How do practitioners prescribe exercise to patients with breast cancer? Professional perspectives on the implementation of aerobic exercise guidelines for patients with breast cancer undergoing chemotherapy. **Research Square**; 2022.

STRASSER, B.; et al.; Impact of Resistance Training in Cancer Survivors: A Meta-Analysis. **Med. Sci. Sports Exerc**., v. 45, n.11, p. 2080–90, 2013.

WU, Y.; et al. Association of grip strength with risk of all-cause mortality, cardiovascular diseases, and cancer in community-dwelling populations: A Meta-analysis of Prospective Cohort Studies. **J Am Med Dir Assoc**., v.18, n.6, p.551, 2017.

EXCESSO DE PESO E ATENÇÃO SUSTENTADA EM ADOLESCENTES

EXCESS WEIGHT AND SUSTAINED ATTENTION IN ADOLESCENTS

EXCESO DE PESO Y ATENCIÓN SOSTENIDA EN ADOLESCENTES

Fred Lauan Henrique Fernandes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Heloísa Batalha de Castro
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Klebeson Jonnatas de Almeida Araujo
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Rodrigo Alberto Vieira Browne
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)
Ludmila Lucena Pereira Cabral
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

INTRODUÇÃO

A prevalência de sobrepeso e obesidade está aumentando rapidamente em todo o mundo e é considerada um relevante problema de saúde pública. No entanto, essa condição de saúde não se limita somente ao desenvolvimento de doenças crônicas, mas pode gerar prejuízos ao desempenho cognitivo e acadêmico de crianças e adolescentes (CAIRD et al., 2014). Dentre as funções cognitivas, a atenção sustentada é um domínio subjacente às funções executivas (FE), responsável pela concentração em uma tarefa, ignorar distratores ou dividir a atenção entre diferentes estímulos, por isso é um importante preditor no desempenho acadêmico (PESSOA; KASTNER; UNGERLEIDER, 2003). Evidências anteriores demonstraram que o excesso de peso corporal está relacionado à um pior controle inibitório de crianças e adolescentes (REINERT; PO'E; BARKIN, 2013). No entanto, essa relação com a atenção sustentada é limitada. Portanto, o objetivo deste estudo foi verificar a associação entre o excesso de peso corporal e a atenção sustentada em adolescentes.

ISSN: 2175-5930

MÉTODOS

Participaram deste estudo transversal adolescentes entre 11−16 anos, matriculados no ensino fundamental e sem deficiência física ou intelectual e/ou contraindicações clínicas, de uma escola particular de Natal/RN. A massa corporal e a estatura foram mensuradas por uma balança mecânica com um estadiômetro acoplado. O índice de massa corporal (IMC) foi calculado (kg/m^2) e os participante foram classificados em "zona saudável", "necessita melhorar" ou "zona de risco" (THE COOPER INSTITUTE, 2013). A atenção sustentada foi avaliada pela tarefa de rede de atenção *(ANT) (STERNBERG, 1966), no programa computadorizado PEBL (MUELLER; PIPER, 2014).* Essa tarefa avalia três componentes de atenção sustentada (alerta, orientação e conflito) e exige que o participante concentre sua atenção na seta da posição central, ao mesmo tempo que transfere a atenção para setas de demais posições. Os resultados do teste foram acurácia (% acertos) e tempo de reação (ms). O modelo linear generalizado foi utilizado para comparar os resultados do teste ANT entre os grupos. Os resultados foram expressos pelas médias ± erro padrão e diferença média (β) e intervalo de confiança (IC) de 95%.

RESULTADOS

Ao todo 132 adolescentes (43,2% meninas) foram incluídos. Cerca de 68% (n=90) estavam na zona saudável, 23% (n=30) na zona "necessita melhorar" e 9% (n=12) na "zona de risco". Os valores médios de acurácia no teste ANT foram de 0,96 ± 0,01%, 0,94 ± 0,02% e 0,89 ± 0,03% para os grupos "zona saudável", "necessita melhorar" e "zona de risco", respectivamente. Os adolescentes do grupo zona de risco (β = –0,06; IC 95% –0,11, –0,01; p = 0,020) apresentaram menor acurácia comparado aos seus pares da zona saudável. Não foi observada diferença entre os grupos necessita melhorar e zona saudável (p>0,05). Os valores médios do TR no teste ANT foram de 654 ± 13 ms, 651 ± 22 ms e 648 ± 35 ms para os grupos "zona saudável", "necessita melhorar" e "zona de risco", respectivamente. Não foram encontradas diferença significativa no TR entre os grupos (p>0,05).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que os adolescentes com o IMC classificados na "zona de risco" podem apresentar uma pior atenção sustentada comparado aqueles que estão nas zonas saudável e necessita melhorar.

REFERÊNCIAS

CAIRD, J. et al. Does being overweight impede academic attainment? A systematic review. **Health Education Journal**, v. 73, n. 5, p. 497–521, 2014.

MUELLER, S. T.; PIPER, B. J. The Psychology Experiment Building Language (PEBL) and PEBL Test Battery. **Journal of Neuroscience Methods**, v. 222, p. 250–259, 2014.

PESSOA, L.; KASTNER, S.; UNGERLEIDER, L. G. Neuroimaging Studies of Attention: From Modulation of Sensory Processing to Top-Down Control. **The Journal of Neuroscience**, v. 23, n. 10, p. 3990–3998, 2003.

REINERT, K. R. S.; PO'E, E. K.; BARKIN, S. L. The Relationship between Executive Function and Obesity in Children and Adolescents: A Systematic Literature Review. **Journal of Obesity**, v. 2013, p. 1–10, 2013.

STERNBERG, S. High-Speed Scanning in Human Memory. **Science**, v. 153, n. 3736, p. 652–654, 1966.

THE COOPER INSTITUTE. **FITNESSGRAM/ACTIVITYGRAM Test administration manual. Updated Fourth Edition.** 4. ed. Champaign: Human Kinetics, 2013.

EXCESSO DE PESO E MEMÓRIA DE TRABALHO EM ADOLESCENTES

EXCESS WEIGHT AND WORKING MEMORY IN ADOLESCENTS

EXCESO DE PESO Y MEMORIA DE TRABAJO EN ADOLESCENTES

Klebeson Jonnatas de Almeida Araujo
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Fred Lauan Henrique Fernandes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Heloísa Batalha de Castro
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Rodrigo Alberto Vieira Browne
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)
Ludmila Lucena Pereira Cabral
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

INTRODUÇÃO

O excesso de peso é uma é um problema de saúde pública que afeta toda a população. O excesso de peso em crianças está associado a consequências adversas ao longo da vida, como baixo desempenho acadêmico e comprometimento cognitivo (DE GREEFF et al., 2018). As funções executivas envolvem domínios cognitivos responsáveis pela manutenção do comportamento, pensamento e emoções, que são subdivididas em vários subdomínios (DIAMOND, 2013). Dentre esses subdomínios, a memória de trabalho é responsável pela inteligência fluida, raciocínio e velocidade de processamento, e está relacionada ao sucesso escolar, visto que é essencial na criatividade, bem como para buscar na memória informações do passado para tomada de decisões futuras (DIAMOND, 2013). Evidências anteriores mostram a associação inversa entre gordura visceral e funções executivas em adolescentes (SCHWARTZ et al., 2013). Assim, se faz necessário ampliar o número de evidências acerca dessa relação. Portanto, o objetivo deste estudo foi verificar a relação entre o excesso de peso e a memória de trabalho de adolescentes.

MÉTODOS

ISSN: 2175-5930

Estudo transversal realizado em uma escola particular da cidade de Natal/RN. Os participantes foram recrutados de forma intencional, atendendo aos seguintes critérios: idade entre 11 e 16 anos; matrícula ativa no ensino fundamental II; não apresentar deficiência física/intelectual e/ou contraindicações clínicas. A massa corporal e a estatura foram mensuradas por uma balança mecânica com um estadiômetro acoplado. O índice de massa corporal (IMC) de cada participante foi calculado (kg/m^2) e classificado em: "zona saudável", "necessita melhorar" ou "zona de risco" (THE COOPER INSTITUTE, 2013). A memória de trabalho foi avaliada pela tarefa de memória de trabalho de Sternberg (STERNBERG, 1966) através do programa PEBL (MUELLER; PIPER, 2014). Essa tarefa exige que o participante memorize um conjunto de consoantes (2, 4 ou 6 – mudança no nível de dificuldade) e aponte se as letras que apareceram subsequentes estavam ausentes ou presentes no conjunto de consoantes memorizados. Os resultados foram respostas corretas (% acerto) e tempo de reação (ms). O modelo linear generalizado foi utilizado para comparar os resultados do teste entre os grupos. Os resultados foram expressos pelas médias ± erro padrão e diferença média (β) e intervalo de confiança (IC) de 95%.

RESULTADOS

Um total de 132 adolescentes (43% meninas) foram incluídos. Cerca de 68% (n=90) estavam na "zona saudável", 23% (n=30) na zona "necessita melhorar" e 9% (n=12) na "zona de risco". Os valores médios da acurácia no teste foram de 0,90 ± 0,01%, 0,93 ± 0,01% e 0,86 ± 0,02% para os grupos "zona saudável", "necessita melhorar" e "zona de risco", respectivamente. O grupo na "zona de risco" apresentou menor acurácia comparado aos seus pares da "zona saudável" (β= –0,05%; IC 95% -0,09, -0,01; *p*=0,020) e da zona "necessita melhorar" (β= –0,07%; IC 95% -0,12, -0,03; *p*=0,002). Não foi observada diferença entre os grupos "necessita melhorar" e "zona saudável" (p>0,05). Os valores médios do TR no teste foram de 805 ± 11 ms, 809 ± 19 ms e 817 ± 30 ms para os grupos "zona saudável", "necessita melhorar" e "zona de risco", respectivamente. Não foram encontradas diferenças significativas no TR entre os grupos (p>0,05).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos resultados sugerem que adolescentes com o IMC classificados na "zona de risco" apresentam pior desempenho na memória de trabalho comparado aos seus pares das zonas de saúde e necessita melhorar.

REFERÊNCIAS

DE GREEFF, J. W. et al. Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. **Journal of Science and Medicine in Sport**, v. 21, n. 5, p. 501–507, 2018.

DIAMOND, A. Executive Functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, n. 1, p. 135–168, 3 jan. 2013.

MUELLER, S. T.; PIPER, B. J. The Psychology Experiment Building Language (PEBL) and PEBL Test Battery. **Journal of Neuroscience Methods**, v. 222, p. 250–259, 2014.

SCHWARTZ, D. H. et al. Visceral fat is associated with lower executive functioning in adolescents. **International Journal of Obesity**, v. 37, n. 10, p. 1336–1343, 2013.

STERNBERG, S. High-Speed Scanning in Human Memory. **Science**, v. 153, n. 3736, p. 652–654, 1966.

THE COOPER INSTITUTE. **FITNESSGRAM/ACTIVITYGRAM Test administration manual. Updated Fourth Edition.** 4. ed. Champaign: Human Kinetics, 2013.

EXERCÍCIO FÍSICO EM PACIENTES COM DOENÇA RENAL CRÔNICA EM HEMODIÁLISE: O ESTADO DA OBRA[1]

PHYSICAL EXERCISE IN PATIENTS WITH CHRONIC KIDNEY DISEASE ON HEMODIALYSIS: THE STATUS OF THE WORK

EJERCICIO FÍSICO EN PACIENTES CON ENFERMIDAD RENAL CRÓNICA EM HEMODIÁLISIS: EL ESTADO DEL TRABAJO

Edmilson Lopes Neto,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Fidel Machado de Castro Silva,
Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC)
Luciana Catunda Brito,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

Duncan et.al (2022) asseveram que a prática de exercícios físicos em pacientes com doença renal crônica (DRC), em hemodiálise, melhora o condicionamento físico, a qualidade e a expectativa de vida. Exercício é um importante recurso terapêutico para esses pacientes.

Dessa forma, objetivamos apresentar um recorte de um trabalho de conclusão de curso que busca apresentar o estado da arte sobre o exercício em pacientes com doença renal crônica (DRC) em hemodiálise. Visamos compreender os efeitos de protocolos de exercício aeróbio e resistido sobre a saúde e qualidade de vida desse público.

METODOLOGIA

No presente estudo, realizamos buscas nas bases de dados MEDLINE, SciELO e PubMed, selecionando artigos (ensaios clínicos controlados randomizados, séries de casos e estudos de caso) nos idiomas inglês e português, publicados entre 2003 e 2022.

[1] **O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES**). Os autores e autoras são bolsistas do PRP edital nº 19/2020.

DISCUSSÃO

Evidencias demonstram melhor qualidade de vida de pacientes em hemodiálise que praticam exercícios: Henrique et al. (2010) submeteram 14 pacientes à monitorização da pressão arterial, afim de avaliar o impacto do exercício aeróbico realizado durante a hemodiálise no controle da pressão e observaram redução da pressão arterial sistólica (de 151 para 143 mmHg), e diastólica (de 10,5 para 9,6 mmHg), após 12 semanas; Cantareli et al. (2009) estudaram os efeitos do treinamento de força e resistência num período de 5 meses em pacientes dialíticos e perceberam aumento de força muscular nos extensores do joelho; Storer et al. (2005) analisaram pacientes em hemodiálise que praticaram treino aeróbico 3x por semana, durante 10 semanas, constatando melhora de 22% do VO_2 máx.

Bessa et al. (2015) encontraram efeitos na capacidade física (melhora no número de repetições; aumento da distância percorrida em 6 minutos após intervenções de 72 semanas), na força (aumento da força nas duas pernas; aumento da força muscular após 12 semanas; aumento da foça de extensão do joelho após 24 semanas), na composição corporal (diminuição da massa gorda; diminuição do IMC; diminuição do peso corporal e aumento do músculo), nos parâmetros bioquímicos (melhora do IGF-1; diminuição do lactado sanguíneo; redução de creatinina e proteína C reativa) e melhora na qualidade de vida de pacientes em hemodiálise.

Bessa et al. (2015) apregoam que 12 semanas de treinamento resistido de intensidade moderada melhora a área muscular do quadríceps, provoca melhoras na força do joelho, ganhos de massa magra e capacidade física. Explicitaram ainda que 24 semanas de treinamento resistido, intradialítico, melhora a sarcopenia e a inflamação sistêmica de pacientes em hemodiálise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exercícios físicos aeróbicos e de resistência promovem efeitos benéficos na vida dos pacientes em hemodiálise (NASCIMENTO et al, 2012), visto que apresentam potencial terapêutico sobre a força, a qualidade de vida, os parâmetros bioquímicos e a composição corporal. A inserção de exercício físico no tratamento de pacientes em hemodiálise deve ser

considerada, sendo assim necessário estimular a adesão à prática de exercícios físicos, incluindo profissionais de Educação Física na equipe multidisciplinar.

REFERÊNCIAS

DUNCAN. Bruce B. *et al*. **Medicina ambulatorial**: condutas de atenção primária baseadas em evidências. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022. Recurso eletrônico.

NASCIMENTO, L. C. DE A.; COUTINHO, É. B.; SILVA, K. N. G. DA. Efetividade do exercício físico na insuficiência renal crônica. **Fisioterapia em Movimento**, v. 25, n. Fisioter. mov., 2012 25(1), p. 231–239, jan. 2012.

BESSA, Bruno, *et al*. Resistance training in hemodialysis patients: a review. **Rehabilitation Nursing Journal** 2015 Mar-Apr;40(2):111-26

HENRIQUE, D. M. N. *et al*. Treinamento aeróbico melhora a capacidade funcional de pacientes em hemodiálise crônica. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 94, n. 6, p. 823–828, jun. 2010.

CANTARELI, F. *et al*. Efeito do treinamento muscular periférico na capacidade funcional e qualidade de vida nos pacientes em hemodiálise. **J Bras Nefrol**. 2009;31(1):18-24.

STORER, T. W.*et al*. Endurance exercise training during haemodialysis improves strength, power, fatigability and physical performance in maintenance haemodialysis patients. **Nephrol Dial Transplant**. 2005;20(1):429-37.

EXERCÍCIOS FÍSICOS E SARCOPENIA EM PESSOAS IDOSAS DA COMUNIDADE DA CIDADE DE MIRACEMA DO TOCANTINS

PHYSICAL EXERCISES AND SARCOPENIA IN ELDERLY PEOPLE FROM THE COMMUNITY OF THE CITY OF MIRACEMA DO TOCANTINS

EJERCICIOS FÍSICOS Y SARCOPENIA EN ANCIANOS DE LA COMUNIDAD DE LA CIUDAD DE MIRACEMA DO TOCANTINS

Daniele Bueno Godinho Ribeiro,
Universidade Federal do Tocantins -UFT
Poliana Silva Nunes,
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Alice Januário Rodrigues,
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Joao Victor Lima Coelho,
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Bruno Ribeiro da Silva Amaral,
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Jean Carlo Ribeiro,
Universidade Federal do Tocantins - UFT

INTRODUÇÃO

A definição de sarcopenia de acordo com o *European Working Group On Sarcopenia in Older People (EWGSOP)* retrata uma síndrome, com maior incidência em pessoas idosas, caracterizada pela perda progressiva e generalizada de massa muscular esquelética (SIMSEK et al., 2019; WEI et al., 2022)

O colégio Americano de Medicina do Esporte (ACSM), recomenda programas de exercícios multimodais para a melhora na funcionalidade em pessoas idosas frágeis (DE LABRA et al., 2015).

Este trabalho se justifica na importância de minimizar o quadro de sarcopenia e a diminuição da qualidade de vida desta população. O presente estudo busca verificar através da coleta da circunferência da panturrilha das pessoas idosas participantes do Projeto Vida Ativa,

ISSN: 2175-5930

os possíveis efeitos da prática de exercícios físicos sistematizados e orientados sobre os índices de sarcopenia.

METODOLOGIA

O presente estudo está sendo realizado através de um projeto denominado "Vida Ativa", que atende pessoas idosas com idade acima de 60 anos, realizado nas imediações da Universidade Federal do Tocantins- UFT, câmpus Miracema. No total 17 pessoas idosas que participam do projeto aceitaram participar da pesquisa.

A presente pesquisa segue a lei 466/12 do CNS e está homologada na plataforma GPU -Projetos Universitários da Universidade federal do Tocantins eatravés do número 5598.

A circunferência da panturrilha foi mensurada em uma sala reservada dentro da Universidade Federal do Tocantins, utilizando uma trena antropométrica da marca Sanny (Brasileira) – de fibra com trava – TR4013 na perna esquerda (ou perna direita para canhotos) no ponto de maior circunferência com a pessoa sentada com o joelho e o tornozelo em ângulo reto e pés apoiados no chão.

Os dados iniciais da pré-coleta foram realizados de forma descritiva, através do Programa da Microsoft Excel 2019.

RESULTADOS

Percebemos através das coletas iniciais que a média de valor da circunferência da panturrilha das pessoas idosas participantes do Projeto Vida Ativa obteve a média de 32 cm de perímetro com o ±3,60, com máxima de 37 cm e mínima de 25 cm, o que pode demonstrar que existe uma discrepância em relação ao valor de ponto de corte para indicativo de sarcopenia (ROLLAND et al., 2003; TOSATO et al., 2017), o que se torna de suma importância a prática de exercício para esta população, principalmente para os participantes que obtiverem através das coletas valores abaixo de 31 cm.

A pós-coleta acontecerá após 6 meses de participação no projeto supracitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a verificação da circunferência um importante preditor de sarcopenia para a população de pessoas idosas e que a prática de exercício físico sistematizado é um forte aliado também para minimizar os efeitos deletérios da diminuição de massa magra esquelética, contribuindo para aquisição de força, mobilidade, equilíbrio e melhora da qualidade de vida, aqui no caso da população estudada.

REFERÊNCIAS

DE LABRA, C; GUIMARAES-PINHEIRO, C; MASEDA, A; LORENZO, T; MILLÁN-CALENTI, J. C. Effects of physical exercise interventions in frail older adults: A systematic review of randomized controlled trials Physical functioning, physical health and activity. **BMC Geriatrics**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2015.

ROLLAND, Y; LAUWERS-CANCES, V; COURNOT, M; NOURHASHÉMI, F; REYNISH, W; RIVIÈRE, D; VELLAS, B; GRANDJEAN, H. Sarcopenia, calf circumference, and physical function of elderly women: A cross-sectional study. **Journal of the American Geriatrics Society**, [S. l.], v. 51, n. 8, p. 1120–1124, 2003.

SIMSEK, H; MESERI, R; SAHIN, S; KILAVUZ, A; BICAKLI, D. H.; UYAR, M; SAVAS, S; SARAC, F; AKCICEK, F. Prevalence of sarcopenia and related factors in community-dwelling elderly individuals. **Saudi Medical Journal**, [S. l.], v. 40, n. 6, p. 568–574, 2019.

TOSATO, M; MARZETTI, E; CESARI, M; SAVERA, G; MILLER, R. R.; BERNABEI, R; LANDI, F; CALVANI, R. Measurement of muscle mass in sarcopenia: from imaging to biochemical markers. **Aging Clinical and Experimental Research**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 19–27, 2017.

WEI, J; JIAO, J; CHEN, C. L; TAO, W; YING, Y. J; ZHANG, W. Wu; W., X J; ZHANG, X. M. The association between low calf circumference and mortality: a systematic review and meta-analysis. **European Geriatric Medicine**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 597–609, 2022.

FORÇA MUSCULAR DE MEMBROS SUPERIORES COMO IMPORTANTE INDICATIVO DE ENFRAQUECIMENTO MUSCULAR EM PESSOAS IDOSAS

UPPER LIMB MUSCLE STRENGTH AS AN IMPORTANT INDICATOR OF MUSCLE WEAKENING IN ELDERLY PEOPLE

LA FUERZA MUSCULAR DE LAS EXTREMIDADES SUPERIORES COMO UN INDICADOR IMPORTANTE DE DEBILITAMIENTO MUSCULAR EN PERSONAS MAYORES

Daniele Bueno Godinho Ribeiro,
Universidade Federal do Tocantins -UFT
Dannytchely Alves Lemes,
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Eliamaria Ribeiro Curcino,
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Joana Dark Gomes Noleto,
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Vanusa Antônio Goncalves,
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Jean Carlo Ribeiro,
Universidade Federal do Tocantins - UFT

INTRODUÇÃO

A manutenção da força muscular, principalmente em pessoas idosas é de suma importância para a saúde funcional. O enfraquecimento muscular limita a realização das atividades físicas da vida diária. (LEE et al., 2020).

Como indicador de enfraquecimento muscular de membros superiores tem sido utilizado o teste de preensão palmar, importante indicador individual do estado de saúde, pois avalia a função e condição física dos membros superiores por meio da mensuração da força dos músculos da mão e antebraço (KWAK; KIM; CHUNG, 2020; WANG et al., 2018).

Exercícios físicos no formato multimodal são indicados para o fortalecimento muscular em pessoas idosas de acordo com as recomendações feitas pelo American College of Sports Medicine (ACSM). (LEE; JACKSON; RICHARDSON, 2017; RIBEIRO, 2022).

Este estudo se justifica na intenção de verificar se exercícios realizados no formato multimodal contribuem para o fortalecimento de membros superiores em pessoas idosas. Dessa

ISSN: 2175-5930

forma este recorte objetiva mensurar a força de membros superiores das pessoas idosas participantes de um projeto chamado "Vida Ativa".

METODOLOGIA

A presente pesquisa está sendo realizada a partir de um projeto denominado "Vida Ativa" que atende pessoas idosas residentes na cidade de Miracema do Tocantins ação realizada pelo de Educação Física nas imediações da Universidade Federal do Tocantins- UFT, câmpus Miracema.

Participam deste recorte 17 pessoas idosas que realizam exercícios em formato multimodal. Foi mensurado a força de preensão palmar através do dinamômetro digital modelo EH101 com capacidade de 90kg. As coletas foram realizadas a partir das recomendações da Sociedade Americana de Terapeutas da Mão (SATM) (EICHINGER et al., 2015).

A presente pesquisa segue a lei 466/12 do CNS e está homologada na plataforma GPU -Projetos Universitários da Universidade Federal do Tocantins eatravés do número 5598.

Os dados iniciais da pré-coleta foram realizados de forma descritiva, com médias e desvio padrão pelo Programa da Microsoft Excel 2019.

RESULTADOS

A média da força de preensão palmar realizada pela mão dominante em pessoas idosas do sexo feminino foi de 22,15 Kg/f com ± 8,29 , máxima de 41,2 Kg/f e mínima de 11,8 Kg/f e do sexo masculino 25,73 Kg/f com ± 10,03 , máxima de 38 Kg/f e mínima de 19,5 Kg/f valores de média acima do ponto de corte recomendados pela *European Working Group on Sarcopenia in Older People* (EWGSOP)(CRUZ-JENTOFT et al., 2019): sexo masculino **27kg/f e sexo feminino 16kg/f.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que após seis meses, a prática de exercícios sistematizados em formato multimodal poderá contribuir para a melhora deste parâmetro avaliado.

REFERÊNCIAS

CRUZ-JENTOFT, A. J. et al. Sarcopenia: Revised European consensus on definition and diagnosis. **Age and Ageing**, *[S. l.]*, v. 48, n. 1, p. 16–31, 2019.

EICHINGER, F. L. F; SOARES, A. V.; CARVALHO, J. M. De; MALDANER, G. A; DOMENECH, S. C; BORGES, N. G. Força de preensão palmar e sua relação com parâmetros antropométricos. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, *[S. l.]*, v. 23, n. 3, p. 525–532, 2015.

KWAK, Y; KIM, Y; CHUNG, H. Sex-Associated Differences in the Handgrip Strength of Elderly Individuals. **Western Journal of Nursing Research**, *[S. l.]*, v. 42, n. 4, p. 262–268, 2020.

LEE, P. G; JACKSON, E. A.; RICHARDSON, C. R. Exercise prescriptions in older adults. **American Family Physician**, *[S. l.]*, v. 95, n. 7, p. 425–432, 2017.

LEE, Shu-chun; WU, Li-chen; CHIANG, Shang-lin; LU, Liang-hsuan; CHEN, Chao-ying; LIN, C; NI, C; LIN, C. Validating the Capability for Measuring Age-Related Changes in Grip-Force Strength Using a Digital Hand-Held Dynamometer in Healthy Young and Elderly Adults. *[S. l.]*, v. 2020, 2020.

RIBEIRO. D. B G; **Eficácia De Um Programa De Exercícios Multimodais Em Circuito Na Dor Crônica Musculoesquelética Em Pessoas Idosas Comunitárias:** Um Ensaio Clínico Randomizado. Tese (Doutorado) - Departamento de Pós Graduação em Educação Física, PPGFEF, UnB, Brasília, 2022.

WANG, Y. C; BOHANNON, R. W.; LI, X; SINDHU, B.; KAPELLUSCH, J. Hand-grip strength: Normative reference values and equations for individuals 18 to 85 years of age residing in the United States. Journal of Orthopaedic and Sports Physical Therapy, [S. l.], v. 48, n. 9, p. 685–693, 2018.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E GINÁSTICA PARA TODOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA JUNTO AO PROJETO CIGNUS

PROFESSIONAL QUALIFICATION AND GYM FOR ALL: AN EXPERIENCE REPORT WITH THE CIGNUS PROJECT

FORMACIÓN PROFESIONAL Y GIMNASIO PARA TODOS: REPORTE DE EXPERIENCIA CON EL PROYECTO CIGNUS

Luis Enrique Perez
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Michelle Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

INTRODUÇÃO

A Extensão Universitária é um importante espaço na formação acadêmica e profissional dos discentes. Como um espaço constituído dos saberes e do tripé, ela contribui com a construção e consolidação dos conhecimentos na Educação Física (COSTA, 2023), além de ser um importante espaço de vínculo entre a Universidade e a comunidade.

O presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vividas por meio da ação de Extensão de Ginástica Para Todos (GPT) – Cignus, com destaque para uma proposta que denominamos potência do movimento, como possibilidade de transitar dentro da dimensão social do ser humano.

O recorte temporal desse relato encontra entre o segundo semestre de 2019 e abril de 2023, considerando inclusive o contexto pandêmico e pós-pandêmico, com enfoque no trabalho realizado com pessoas idosas.

PRIMEIROS E CONTINUOS PASSOS

O primeiro contato enquanto acadêmico com a ação de extensão Cignus foi por meio da disciplina de Ginástica I do Curso de Licenciatura da UEG – UnU ESEFFEGO, em um período pré-pandêmico. Instigado pela curiosidade, integrei a proposta e fui absorvendo a proposição conceitual do que era GPT. No caso dessa ação de extensão, encontra-se pautada no conceito

ISSN: 2175-5930

de Perez Gallardo e Souza (1997) que integra elementos gímnicos e diferentes manifestações corporais.

Essa ação de extensão, se desdobra em proposta para jovens e para pessoas idosas (UEG, 2014). Assim que houve o início do período pandêmico, os encontros presenciais foram suspensos e, em busca de manter as atividades e vínculos, foram realizadas intervenções por meio da plataforma do *Google meet*, buscando especialmente manter próximas as pessoas.

Esse momento trouxe outras experiências pedagógicas como: o trato com as tecnologias e as práticas corporais com pessoas idosas; entrevistas online e um novo formato de catalogação de dados para pesquisas; desenvolvimento de metodologias e propostas de acompanhamento no sistema virtual.

Com a possibilidade de retorno presencial, as relações também mudaram e, nesse processo, mais uma vez, a necessidade do reencontro. Ao mesmo tempo que as pessoas tinham o desejo de manter o contato e realizar as atividades, ainda eram ultrajadas pelo pânico vivido com a contaminação, desse modo, repensar e planejar as atividades no retorno, em especial, com as pessoas idosas tornou-se imprescindível.

Estruturei uma proposta denominada *potência do movimento*, que buscava trabalhar atividades de "[...] equilíbrio, força, resistência, elementos ginásticos, para que, ao retomarmos os processos de composição coreográfica, as participantes se sentissem mais confiantes na execução dos movimentos" (PEREZ e OLIVEIRA, 2022, p.272).

Nesse contexto, busca-se uma dinâmica social integrativa, com vistas às relações sociais (SILVA, MENEGALDO, BORTOLETO, 2022), primando por manter espaços sociais de convivência, amizade, autoestima, redes de convivência, colaboração e assistência.

PONDERAÇÕES FINAIS

A participação em uma ação de extensão, instiga novas possibilidades na formação profissional do discente, dentre eles destaco: a preocupação com a realidade, a possibilidade de relação do conhecimento e aplicabilidade social, a possibilidade de pesquisa de novas metodologias e proposições práticas, novas pesquisas.

A partir do objetivo desse trabalho, do relato de experiência de formação profissional por meio da participação em ação de extensão, destaco ainda que, a extensão universitária é um importante espaço para a articulação entre a prática profissional, a pesquisa e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

REFERÊNCIAS

COSTA, I. H. da. **Contribuição da extensão universitária na formação em Educação Física**. 2023. 29 f. Monografia (Graduação em Educação Física) - Escola de Educação Física, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.

PEREZ, L. E.; OLIVEIRA, M. F de; GINÁTICA PARA TODOS COM PESSOAS 60+ PÓS PANDEMIA: O CASO DO GRUPO CIGNUS UNATI EM GOIÁS. In: X Forúm Internacional de Ginástica para Todos, 2022, Campinas-SP. **Anais...**, Campinas: FCA/UNICAMP, 2022., p. 272-274.

PEREZ GALLARDO, J. S.; SOUZA, E.P.M. La experiencia del grupo gimnastico Unicamp en Dinamarca. *In*: **Anais** Congresso Latino Americano/ICHPERSD, 3.Foz do Iguaçu, 1996.

SILVA, F. de S.; MENEGALDO, F. R.; BORTOLETO, M. A. C. Ginástica para Todos: um olhar sobre o desenvolvimento das relações sociais em grupos de idosos. In: **Brazilian Journal of Science and Movement**. 2022.

UEG. **Ginástica Para Todos com idosos na UEG**. Projeto de Extensão. Protocolo: 2014PRE010000l, deferido na Câmara de Extensão, 2014.

IMPACTO DO ESTADO NUTRICIONAL NA CAPACIDADE FUNCIONAL EM MULHERES IDOSAS[1]

IMPACT OF NUTRITIONAL STATUS ON FUNCTIONAL CAPACITY IN ELDERLY WOMEN

IMPACTO DEL ESTADO NUTRICIONAL EN LA CAPACIDAD FUNCIONAL EN ANCIANAS MUJERES

Reyanne Maria da Silva,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Rayssa Laís Ferreira da Silva,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
André dos Santos Costa,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

INTRODUÇÃO

O envelhecimento está diretamente associado às alterações graduais na composição corporal, que podem trazer implicações significativas para a saúde, estado nutricional e a capacidade funcional (CF) da pessoa idosa. Cavalcanti *et al*. (2009) em estudo com 117 indivíduos idosos observaram a prevalência de sobrepeso e obesidade entre os participantes, possivelmente associada a inatividade física. Gretebeck *et al*. (2017) ao investigarem 964 idosos, constataram que índices mais elevados de IMC[2] estavam relacionados negativamente com a CF em mulheres menos ativas, além da diminuição da força dos membros inferiores, independentemente do peso corporal. Todavia, outros estudos não corroboraram com estes achados (RONCATO *et al*., 2014; SILVA *et al*., 2019). Assim, o presente estudo buscou analisar a influência do estado nutricional na CF de mulheres idosas.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal realizado com 114 mulheres idosas, idade média 68,6 anos, participantes de um programa de treinamento multicomponentes (exercícios de força,

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.
[2] Índice de Massa Corporal.

flexibilidade e resistência). Os dados foram coletados após 60 dias do término das atividades do programa.

A classificação de estado nutricional foi realizada através do IMC. Na avaliação da CF foram aplicados os testes: 1. *Timed Up and Go* (TUG); 2. Teste de Sentar e Levantar (TSL) 3. Força de Preensão Manual (FPM).

Para a análise inferencial, após teste de normalidade de ShapiroWilk, foi utilizado o teste não paramétrico U de Mann-Whitney (*software* Jamovi, versão 2.3 - nível de significância α=0,05).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 1 reporta os dados principais do estudo. Não houve diferença significativa ($p>0,05$) para as comparações entre as mulheres idosas Eutróficas e com Sobrepeso.

Tabela 1. Resultado do IMC e testes realizados

Variáveis	Eutrofia (n=36)		Sobrepeso (n=78)		valor de p
	Média(DP)	*IC95%*	*Média(DP)*	*IC95%*	
FPM (kgf)	22,9(6,61)	20,7-25,2	23,7(6,82)	22,1-25,2	0,277
TSL (repetições)	13,3(2,57)	12,4-14,2	12,7(2,25)	12,2-13,2	0,175
TUG (segundos)	8,79(1,39)	8,32-9,26	8,91(1,41)	8,59-9,23	0,575

Legenda: kgf=quilograma-força; n. repetições em 30 segundos; DP=Desvio padrão. Fonte: elaborado pelos autores

Os resultados corroboram com os achados de Roncato *et al*. (2014) e Silva *et al*. (2019) com mulheres idosas, não observando relações significativas entre o IMC e os testes funcionais.

Na hipótese levantada por Roncato *et al*. (2014), mulheres idosas com níveis elevados de IMC podem apresentar a musculatura esquelética mais fraca, já que pessoas com sobrepeso são mais predispostas a reduzir seu desempenho físico, com possíveis efeitos deteriorantes para produção de força. Entretanto, essa suposição não pôde ser confirmada na maioria dos estudos que utilizaram variáveis similares. Desse modo, ainda não há claros indicativos da influência do estado nutricional na CF de mulheres idosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gordura corporal pode impactar na CF de mulheres idosas. No entanto, idosas participantes de programas de atividades físicas classificadas com sobrepeso podem apresentar desempenho em testes de CF semelhante ao de idosas eutróficas, como observamos em nosso estudo. Tal fato denota que a participação em programas de exercícios físicos regulares, independentemente do estado nutricional, é um fator determinante para manutenção ou melhora das CF em mulheres idosas.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, C. L. *et al.* Prevalência de doenças crônicas e estado nutricional em um grupo de idosos brasileiros. **Revista de Salud Pública**, v. 11, p. 865-877, 2009. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/rsap/2009.v11n6/865-877/

GRETEBECK, K.A *et al.* Physical Activity, Functional Ability, and Obesity in Older Adults: A Gender Difference. **J Gerontol Nurs**, v. 43, n. 9, p. 38-46, 2017. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28399320/

RONCATO, M. *et al*. Correlação da força e composição corporal com a capacidade funcional em mulheres idosas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 22, n. 1, p. 122-130, 2014. Dispobível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/4338

SILVA, M. et al. The Sedentary Time and Physical Activity Levels on Physical Fitness in the Elderly: A Comparative Cross Sectional Study**. Int J Environ Res Public Health**, v. 16, n. 19, 2019. Disponível em: https://www.mdpi.com/1660-4601/16/19/3697

INIQUIDADES E RECURSOS DE SAÚDE NA HISTÓRIA DE VIDA DE UM IDOSO: UMA LEITURA SALUTOGÊNICA

INEQUALITIES AND HEALTH RESOURCES IN THE LIFE HISTORY OF AN ELDERLY ELDER: A SALUTOGENIC READING

DESIGUALDADES Y RECURSOS DE SALUD EN LA HISTORIA DE VIDA DE UN ANCIANO: UNA LECTURA SALUTOGÉNICA

Ana Beatriz de Oliveira Ferreira,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Rafaella de Seixas Seixas,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Victor José Machado de Oliveira,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

INTRODUÇÃO

Espera-se que até 2050 haja dois bilhões de pessoas com 60 anos ou mais, sendo que 80% delas viverão em países em desenvolvimento (WHO, 2005). Também, devemos considerar que a velhice não pode ser reduzida a eventos de perdas biológicas, mas compreendida como um momento de novas conquistas impulsionadas pela busca do prazer e satisfação pessoal.

Assim, questionamos: como as pessoas envelhecem em meio a estressores e conseguem tensioná-los para produzir saúde? A resposta está no Senso de Coerência (SCo) que é uma visão global de que a vida, apesar de ser dinâmica, pode ser estruturada e previsível, assim sendo administrável e significativa. Os recursos de saúde são elementos que envolvem aspectos individuais, sociais e culturais que atuam como uma espécie de força que será ativada quando necessário para lidar com o estado de tensão estabelecido (ANTONOVSKY, 1979).

Nesse sentido, objetivamos conhecer a história de vida de um idoso, as iniquidades presentes e se as práticas corporais e atividades físicas (PCAF) se constituíram enquanto recurso de saúde.

METODOLOGIA

ISSN: 2175-5930

Uma pesquisa qualitativa foi conduzida tendo como referência o método de histórias de vidas. Um idoso com 82 anos participou da pesquisa. A produção dos dados ocorreu por meio de uma entrevista em profundidade, aberta, não estruturada e com roteiro invisível, que foi gravada, transcrita e validada pelo participante. Também foi feito um diário de campo para anotação dos aspectos não verbais (LIRA *et al.*, 2022).

Os dados encontram-se em análise de conteúdo, cujas fases são: 1) pré-análise com leitura flutuante do material; 2) codificação dos conteúdos em categorias iniciais, intermediárias e finais; 3) inferências a partir da literatura especializada (SILVA; FOSSÁ, 2015). O idoso foi esclarecido e assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas com parecer nº 5.309.998.

RESULTADOS E DISCUSSÕES PRELIMINARES

O sr. Marcus (pseudônimo) nasceu no município de Barreirinha e foi criado a base de mingau de banana e crueira de mandioca. No interior um professor estimulou para que seu pai que o mandasse para estudar na capital. Já adulto, ele começou a trabalhar como servidor público. Um momento marcante, conforme nos relatou, foi quando foi acusado de ser “ladrão” e chegou a receber uma carta de demissão. Mas, por conhecer seus direitos, sabia e demonstrou que não poderia ser demitido daquela maneira. Quando falou sobre o tempo de lazer e sobre as PCAF, nos contou que em alguns momentos saia para dançar nos bailes. No entanto, ele considerou que sua família e a educação foram os pilares mais importantes da sua vida.

A partir da teoria da salutogênese observamos alguns aspectos na história apresentada. O SCo é constituído pela compreensibilidade, capacidade de gerenciamento e significância (ANTONOVSKY, 1979). Quanto ao estressor da acusação que sofreu no trabalho o sr. Marcus mostra como sabia dos seus direitos evidenciando a compreensibilidade e uma capacidade de gerenciamento daquele momento. Por outro lado, a família e a educação foram recursos de saúde que deram significado para seguir a vida.

ISSN: 2175-5930

Quanto às PCAF, parecem que não foram recursos de saúde significativos, visto que a dimensão do lazer parece pouco presente em sua vida e que o trabalho era algo mais preponderante na constituição da sua identidade.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A história de vida de um idoso apresentou iniquidades, principalmente, centradas na dimensão do trabalho e as PCAF parecem ter pouca influência em sua vida enquanto recurso de saúde. Vemos a necessidade de políticas públicas que garantam tempo de lazer e condições para as pessoas terem acesso às PCAF, a fim de ter neles recursos de saúde para a vida.

REFERÊNCIAS

ANTONOVSKY, Aaron. **Health, stress and coping:** new perspectives on mental and physical well-being. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1979.

LIRA, Maurício Paiva *et al.* Práticas corporais e atividades físicas como fator de resistência na história de vida de uma idosa: uma perspectiva salutogênica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-22, 2022.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 1-14, nov. 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Envelhecimento ativo:** uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

INSERÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL NA ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SÉRGIO AROUCA

INSERTION OF THE PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONAL IN MULTIPROFESSIONAL HEALTH RESIDENCY AT THE SERGIO AROUCA NATIONAL SCHOOL OF PUBLIC HEALTH

INSERCIÓN DEL PROFESIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA RESIDENCIA MULTIPROFESIONAL EN LA ESCUELA NACIONAL DE SALUD PÚBLICA SERGIO AROUCA

Natália Soares Rangel Lôbo
Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP)
Phillipe Augusto Ferreira Rodrigues
Uniabeu Centro Universitário - UNIABEU

INTRODUÇÃO

A Residência Multiprofissional em Saúde (RMS) é um curso de pós-graduação, realizado de forma teórico-prática, com duração de 24 meses com carga horária de 60 horas semanais. De acordo com Silva (2018), a RMS é de extrema relevância, uma vez que supera a visão de residência médica, que é uma formação centrada, e também de outras residências uniprofissionais, não existindo a troca inter e transdisciplinar. Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo analisar a inserção do profissional de educação física (PEF) na residência multiprofissional em saúde da família da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, entre os anos de 2018 e 2023.

MÉTODOS

Foram avaliados os editais e os resultados dos processos seletivos para entrada nos últimos cinco anos, 2018 a 2023, no ano de 2021 não ocorreu a abertura de nova turma. As informações estão disponíveis na plataforma virtual da instituição (https://ensino.ensp.fiocruz.br/processo-seletivo/residencia). Foram extraídos os seguintes

ISSN: 2175-5930

dados sobre a candidatura de PEF: vagas, inscritos, aprovados e suplentes. Posteriormente foi calculada a relação de candidatos às vagas.

RESULTADOS

Ao longo da análise, foi possível observar 83 inscrições para um total de 22 vagas com um total de 17 aprovados. A relação de candidatos/vagas ao longo dos anos foi de 4,2 em 2018, 3,0 em 2019, 4,75 em 2020, 0,75 em 2022 e 6,25 em 2023. O total de aprovados e selecionados nos concursos foi de 5 em 2018, 5 em 2019, 1 em 2020, 2 em 2022 e 4 em 2023, assim não foram preenchidas o total de vagas para PEF em 2020 e 2022, quando foram ofertadas quatro vagas em cada ano.

DISCUSSÃO

Ainda que a pandemia de COVID-19 tenha afetado a entrada de PEF na RMS em 2022, a área de EF foi a com menor inserção profissional em todos os anos analisados. Segundo Saliba et al (2019) existe um distanciamento entre as grades dos cursos de EF e as práticas no SUS. Malacarne *et al* (2021) analisaram especificamente a oferta de disciplinas voltadas à Saúde Coletiva nos cursos de EF em universidades públicas do Rio de Janeiro, mesmo estado da RMS e verificaram que a formação dos estudantes carece de conteúdos nesta temática. Esse distanciamento da formação pode levar ao desconhecimento dos estudantes sobre a RMS e à menor procura pela formação. Além disso, este afastamento pode levar a entrada de PEF na residência com um viés biologicista, segundo Manske et al (2019) a residência multiprofissional tem um papel fundamental na formação destes profissionais, sobretudo na concepção de saúde ampla e no fazer profissional em saúde pública.

Outro ponto relacionado a baixa inserção dos PEF na RMS pode estar relacionado à própria inserção destes profissionais no SUS. Segundo Vieira et al (2023), a inserção da categoria no SUS cresceu entre os anos 2009 e 2019 mas apresenta uma redução entre 2019 e 2021 que pode estar associada à pandemia de COVID-19 e pelas mudanças no modelo de financiamento que encerrou o financiamento de equipes NASF.

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar a inserção do profissional de educação física na residência multiprofissional em saúde da família da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, entre os anos de 2018 e 2023. Assim, foi verificada a baixa procura e entrada de profissionais de educação física na RMS. Dentre as limitações deste estudo, destacamos o curto período analisado e a falta de informações sobre o perfil dos ingressos.

REFERÊNCIAS

DUTRA, R. P.; KNUTH, A. G. Que Lugar É Esse? Os Desafios E As Potencialidades De Inserção Da Educação Física Na Residência Multiprofissional Em Saúde Da Família. Práticas e Cuidado: **Revista de Saúde Coletiva**, *[S. l.]*, v. 2, p. e12963, 2021. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/saudecoletiva/article/view/12963. Acesso em: 5 maio. 2023.

SILVA, C. A. da e DALBELLO-ARAUJO, M. Programa de Residência Multiprofissional em Saúde: o que mostram as publicações. **Saúde em Debate** [online]. v. 43, n. 123 [Acessado 5 Maio 2023] , pp. 1240-1258. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201912320>. ISSN 2358-2898. https://doi.org/10.1590/0103-1104201912320.

VIEIRA, L. A. et al.. Análise temporal da inserção de Profissionais e Residentes de Educação Física no Sistema Único de Saúde de 2009 a 2021. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 3, p. 837–850, mar. 2023.

INTERVENÇÃO EM CRIANÇAS COM OBESIDADE: EFEITOS DA MUDANÇA NO ESTILO DE VIDA

INTERVENTION IN CHILDREN WITH OBESITY: EFFECTS OF LIFESTYLE CHANGES

INTRVENCIÓN EN NIÑOS CON OBESIDAD: EFECTOS DE LOS CAMBIOS EN EL ESTILO DE VIDA

Elisabeth A. Machado
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Cecília L. Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Isabel Madeira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rômulo Meira Reis
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Paulo F. Collett-Solberg
Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE)
Laboratório de Atividade Física e Promoção da Saúde (LABSAU)
Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

INTRODUÇÃO

A quantidade de crianças acometidas pela obesidade aumentou nas últimas décadas, representando um problema para a saúde pública mundial (EBBELING; PAWLAK; LUDWIG, 2002).

A obesidade é uma doença crônica, inflamatória e multifatorial (BRAY; KIM; WILDING, 2017), relacionada à perda de qualidade e expectativa de vida (GROVER et al., 2014), e associada ao desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis já na infância (MADEIRA et al., 2009).

Uma vez que a epidemia de obesidade resulta de complexa interação entre fatores genéticos e ambientais que afetam os hábitos alimentares, de lazer e de atividade física

ISSN: 2175-5930

(MACHADO et al., 2022), uma abordagem não farmacológica baseada em mudanças no estilo de vida é recomendada como tratamento primário em idade pediátrica (SPEAR et al., 2007).

Com esse entendimento, a equipe multidisciplinar do projeto APOIO (Ambulatório de Pesquisa em Obesidade Infantil) do HUPE UERJ, composta por endocrinologista, nutricionista e profissional de Educação Física, tem tratado essa doença com o foco cardiometabólico. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar os efeitos da intervenção multidisciplinar de longo prazo sobre a obesidade infantil.

MÉTODOS

A amostragem contou com 101 participantes (56 meninas, 9,75±1,7 anos), que foram alocados em três grupos: ¨intervenção¨ (OB-Inter, n=64); ¨não aderente¨ (OB- Não adesão, n=20) e ¨controle eutrófico¨ (EU, n=17). As crianças foram atendidas pelo projeto APOIO entre 2015 e 2019, em seu programa para mudança do estilo de vida, individualizado e baseado na família. A intervenção consistiu em um conjunto de avaliações (antropometria, pressão arterial (PA), estágio puberal, estado nutricional, hábitos de atividade física, gordura abdominal, espessura das carótidas, bioquímica) realizadas antes e após pelo menos 1 ano de acompanhamento, orientação nutricional e prescrição de atividades físicas adequadas a realidade das famílias, além de visitas clínicas a cada 3 meses. Os responsáveis assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, e o estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do HUPE/UERJ (CAAE: 0292.0.228.000-12).

RESULTADOS

No grupo intervenção ocorreram melhorias ($p<0,05$) para o escore z do índice de massa corporal (zIMC,-10%), relação cintura/estatura (RCE, -5%) e níveis de atividade física (+50%), redução da PA sistólica e da gordura subcutânea *vs*. grupo OB- Não adesão. Os componentes do perfil lipídico e glicêmico atingiram importantes normalizações, e melhora do estado nutricional foi detectada em 30% dos participantes.

Apesar de algumas dificuldades para o seguimento da prescrição alimentar, a totalidade dos participantes relatou ter aderido a alguma forma de atividade física sistematizada ou de

lazer, principalmente andar de bicicleta, caminhar ou jogar futebol, associando estas práticas à sensação de bem-estar e melhora da autoestima.

CONCLUSÃO

Pelo menos 1 ano de intervenção regular é necessário para promover mudança do estilo de vida. Assim, os resultados revelam que foi possível melhorar antropometria e nível de atividade física, normalizar perfil lipídico e glicêmico, além da regulação da pressão arterial e redução da gordura abdominal das crianças do grupo intervenção em comparação ao grupo que não aderiu ao tratamento.

REFERÊNCIAS

BRAY, G. A.; KIM, K. K.; WILDING, J. P. H. Obesity: a chronic relapsing progressive disease process. A position statement of the World Obesity Federation. **Obesity Reviews**, v. 18, n. 7, p. 715–723, 2017.

EBBELING, C. B.; PAWLAK, D. B.; LUDWIG, D. S. Childhood obesity: Public-health crisis, common sense cure. **Lancet**, v. 360, n. 9331, p. 473–482, 2002.

GROVER, S. A. et al. Years of life lost and healthy life-years lost from diabetes and cardiovascular disease in overweight and obese people : a modelling study. **The Lancet Diabetes & Endocrinology**, v. 8587, n. 14, p. 1–9, 2014.

MACHADO, E. et al. A Recreational Swimming Intervention during the Whole School Year Improves Fitness and Cardiometabolic Risk in Children and Adolescents with Overweight and Obesity. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 24, p. 1–15, 2022.

MADEIRA, I. R. et al. Impact of obesity on metabolic syndrome components and adipokines in prepubertal children. **Jornal de Pediatria**, v. 85, n. 3, p. 261–268, 2009.

SPEAR, B. A. et al. Recommendations for treatment of child and adolescent overweight and obesity. **Pediatrics**, v. 120 Suppl, 20

INTERVENÇÃO INTERPROFISSIONAL EM SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

INTERPROFESSIONAL, INTERVENTION IN HEALTH: AN EXPERIENCE REPORT

INTERVENCIÓN, INTERPROFESIONAL EM SALUD: RELATO DE EXPERIENCIA

Aline Martinez de Souza
Grupo Vitor Marinho (GEPVM/UFRJ)
André Salomão A. Malina
Universidade da Grande Rio (UNIGRANRIO)
Henrique A. G. Malina
Universidade da Grande Rio (UNIGRANRIO)
Leon Ramyssès V. Dias
Universidade Federal do Rio de Janeiro (GEPVM/UFRJ)
André Malina
Universidade Federal do Rio de Janeiro (GEPVM/UFRJ)
Ângela Celeste Barreto de Azevedo
Universidade Federal do Rio de Janeiro (GEPVM/UFRJ)

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência discute a importância de desenvolver atendimentos interprofissionais em saúde, envolvendo o graduado em Educação Física (EF), especificamente no tratamento da obesidade. A obesidade constitui um importante problema de saúde pública e sua causa é bastante complexa e multifatorial, requerendo uma atenção interprofissional.

APRESENTAÇÃO DO CASO

Um baixo nível de atividade física, padrão alimentar alto em calorias, fatores genéticos, estresse, medicações, má qualidade do sono, desregulação hormonal, poluição assim como outros fatores, colaboram para a incidência da obesidade em todas as faixas etárias e classes sociais, especialmente entre a população menos favorecida (BRASIL, 2014). O atendimento interprofissional é a proposta relevante no tratamento dessa e de outras comorbidades em saúde.

ISSN: 2175-5930

A partir dessa perspectiva foi elaborado, em 2020, um projeto de extensão na Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, denominado PROS-SAÚDE (Projeto Social de Promoção da Saúde), com proposta interprofissional, reunindo as áreas de Educação Física, Odontologia, Medicina e Nutrição, voltado para atender uma população de classe média baixa, da Vila Residencial da UFRJ. Em 2022, pós-pandemia, retornamos os atendimentos e foi observado um número muito grande de pessoas com obesidade, sendo 3 com IMC acima de 40 (grau 3).

A paciente M.S, 37 anos, vem sendo atendida no projeto desde 2022, com grau 3 de obesidade atualmente. Com o retorno do projeto em 2023, após recesso institucional, voltou ao atendimento na odontologia e, em seguida, foi encaminhada aos cuidados da Educação Física e Nutrição, onde realizou avaliação física: peso (113,8kg), altura (1,65m), IMC (41,55kg/m²), cintura (105cm), quadril (127cm), razão cintura/quadril (0,83) e foi confirmada a obesidade grau 3 (conforme tabela de classificação proposta pela OMS), com risco de desenvolver Diabete, devido a histórico familiar.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Após informar à paciente o seu diagnóstico nutricional e os riscos associados, foi sugerido um plano alimentar calculado com cerca de 1.400kcal/dia, composto por 26% de proteína, 46% de carboidratos e 28% de gorduras. Foi disponibilizada uma lista de substituição, dividida por grupos alimentares. De acordo com a Diretriz Brasileira de Obesidade (2016), uma dieta balanceada, entre 1.200 e 1.500kcal/dia, para mulheres, usualmente leva à perda de peso, apresentando melhores resultados se combinada com um programa de atividade física (ABESO, 2016).

A paciente apresentou uma redução de 2kg em duas semanas e tem demonstrado mais ânimo para seguir no processo de perda de peso com acompanhamento de atividade física e dieta assistida, além do cuidado com a sua saúde bucal. Aguardamos por resultados de exames laboratoriais, que estão marcados para o dia 17/05 na Clínica da Família mais próxima da sua

ISSN: 2175-5930

residência. Uma autoanálise de sua qualidade de vida e qualidade da alimentação, em escala de 0 a 10 onde 0 seria muito ruim e 10 seria excelente, a paciente avaliou em 5 e 3, respectivamente, o que parece demonstrar como essas questões impactam o olhar do indivíduo sobre si mesmo.

Os resultados iniciais demonstram a importância do aprofundamento das ações do projeto visando: promoção, prevenção e cuidado clinico de atenção básica da saúde bucal articulada à realização de uma avaliação antropométrica do paciente, de modo a orientá-lo para uma prática de atividade física regular aliada a uma nutrição balanceada, uma dieta saudável e de controle cariogênico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência trazida com o projeto de extensão nesta perspectiva interprofissional é importante para um pensar e um fazer com fundamento político e multidisciplinar na formação do graduando em EF para atuação no Sistema Único de Saúde, no qual condições como moradia, saneamento, educação são importantes de se considerar na condição saúde-doença, bem como na contribuição de condições emancipatórias de vida (FREIRE, 1987).

REFERÊNCIAS

ABESO - Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica. **Diretrizes Brasileiras de Obesidade**, SP, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 2. ed., – Brasília, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, RJ, 1987.

INTERVENÇÕES MOTORAS ESTRUTURADAS Para o DESENVOLVIMENTO MOTOR De CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS: REVISÃO INTEGRATIVA[1]

STRUCTURED MOTOR INTERVENTIONS FOR THE MOTOR DEVELOPMENT OF 0-6 years old CHILDREN: INTEGRATIVE REVIEW

INTERVENCIONES MOTRICES ESTRUCTURADAS PARA EL DESARROLLO MOTRIZ DE NIÑOS DE 0 A 6 AÑOS: REVISIÓN INTEGRATIVA

Victória Kelly Pinto Castro,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Lara Almeida de Menezes,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Marcela de Castro Ferracioli Gama,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

A presença do profissional de Educação Física (PEF) em atuação conjunta com os pedagogos nas turmas da educação infantil é algo ainda muito intrincado, pois de acordo com a opinião popular a inserção desse profissional nessa etapa poderia acarretar uma fragmentação do ensino ao se ter essa estrutura (NASCIMENTO; MARQUES; SILVA, 2021). No entanto, ao se fazer um paralelo com quem as crianças poderiam se desenvolver mais nas suas habilidades motoras e ter níveis mais altos de atividade física, verifica-se que essa possibilidade é maior com a intervenção de PEF (RODRIGUES et al., 2013).

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi avaliar na literatura dos últimos 20 anos se havia relatos de atividades físicas estruturadas por PEF e se elas traziam maiores benefícios as habilidades motoras fundamentais de crianças com idade pré-escolar. A hipótese era que essas atividades poderiam fornecer melhor desempenho motor as crianças que participavam dessas intervenções comparadas a crianças de grupo controle.

[1] Não houve financiamento do presente estudo.

MÉTODO

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura publicada sobre a temática nos últimos 20 anos, com base na pergunta PICOS (População – crianças com idade pré-escolar, Intervenção – Programa estruturado de atividade física, Comparação – Grupo intervenção e grupo controle, Desfecho (O) – Habilidades motoras, Tipo de estudo (S) - Experimentais). Esse estudo foi realizado seguindo os princípios descritos pela 'Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses' (PRISMA). Foi construída uma expressão de busca em que os termos foram selecionados de acordo com os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS/MeSH), sendo essas as palavras utilizadas: 'Child, Preschool AND Physical Education AND Motor Skills'. Com a definitiva expressão de busca feita, o passo seguinte foi utilizá-la nos seguintes bancos de dados: Lilacs, PubMed, Cochrane Library e Scopus. no período de agosto a dezembro de 2022, utilizando os filtros corte temporal (últimos 20 anos) e idioma (Português e Inglês).

A plataforma *'Rayyan'* foi utilizada para exportar os arquivos dos bancos de dados com os estudos, contendo suas informações para a avaliação: título, autores, resumo, palavras-chave, ano de publicação, URL para página da Web com o artigo completo, entre outros dados. Após isso, foi feita a varredura para artigos duplicados, analisados e excluídos manualmente.

RESULTADOS

A busca inicial resultou o total de 1.054 artigos, restando 10 após a triagem, excluídos os artigos com base na análise título e resumo, idade da amostra e compatibilidade com o objetivo proposto nesse estudo. Todos encontravam-se na língua inglesa, e foram desenvolvidos em diferentes países: Austrália, Grécia, Finlândia, Alemanha, Irã, Itália, Estados Unidos, Brasil e China. Os artigos foram publicados em revistas de grande e média relevância nacional e internacional e compreenderam os períodos de 2002 a 2022. A amostra cumulativa dos estudos incluídos nessa revisão integrativa foi de 1.660 crianças, com idades que variaram entre 0-6 anos.

A maioria dos estudos (n=4) utilizou o Test of Gross Motor Development (TGMD) para a avaliação da habilidade motora grossa, dois estudos utilizaram o Körperkoordination Test für Kinder (KTK) e outros dois utilizaram o Movement Assessment Battery for Children-2 (MABC-2), os demais estudos utilizaram o Motor Test Battery MoTB e o McCarthy Children's Psychomotricity and Aptitude Scales (MSCA).

Os artigos incluídos mostraram que a prática de uma intervenção estruturada por PEF trazia grandes benefícios para o desenvolvimento motor das crianças, em comparação àquelas que, apesar de praticarem uma atividade física no ambiente educacional, não faziam parte do grupo do protocolo estruturado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso conclui-se que é de fundamental importância para as crianças em idade pré-escolar a estimulação das habilidades motoras, visto que é nessa etapa que se apresentam os principais marcos motores. Também foi possível analisar a importância da presença de um profissional devidamente qualificado, responsável e cuidadoso para ajudar os infantes a transpor as etapas de sua evolução motora.

REFERÊNCIAS

NASCIMENTO, J. Y. V.; MARQUES, D. B.; SILVA, J. S. Educação física na educação infantil: estágio supervisionado com crianças**. Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p.3 442-3454, 2021.

RODRIGUES, D.; AVIGO, E. L.; LEITE, M. M. V.; BUSSOLIN, R. A.; BARELA, J. A. Desenvolvimento motor e crescimento somático de crianças com diferentes contextos no ensino infantil. **Motriz**, v. 19, n. 3, p. S49-S56, 2013.

JOGOS GOIANOS DA SAÚDE MENTAL COMO COMPONENTE DO CUIDADO EM SAÚDE [1]

THE MENTAL HEALTH GAMES OF GOIÁS AS A COMPONENT OF HEALTH CARE

JUEGOS GOIANOS DE LA SALUD MENTAL COMO COMPONENTE DEL CUIDADO DE LA SALUD

Paulianny Mirelly Gonçalves de Sousa
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Roberto Pereira Furtado
Universidade Federal de Goiás (UFG)

INTRODUÇÃO

Os Jogos Goianos da Saúde Mental (JGSMental), desde sua primeira edição em 2018, se tornou uma importante iniciativa da luta antimanicomial no Estado de Goiás. Trata-se de um processo que envolve a construção coletiva de um evento esportivo-cultural, inicialmente constituído a partir de uma ação de extensão da Universidade Federal de Goiás (UFG), vinculada ao Estágio do curso de bacharelado em Educação Física.

Construído a muitas mãos, usuários, familiares, estudantes e trabalhadores da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), em um contexto marcado pela exclusão, estigmatização e institucionalização da loucura, os Jogos têm como objetivo promover espaços de integração, ressocialização e estímulo ao protagonismo dos usuários da saúde mental.

Em razão da pandemia do novo coronavírus e com a adoção de protocolos de biossegurança, as edições de 2020 e 2021 aconteceram em formato híbrido, com a utilização de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's). Nas edições híbridas, as reuniões gerais de organização dos Jogos foram realizadas de forma remota, delineando novos desafios, como a participação radical dos usuários no processo de construção dos Jogos.

Reconhecendo o trabalho coletivo no fortalecimento do redirecionamento das práticas em saúde mental, e na liberdade como experiência cotidiana de transformação social, com o

[1] Este trabalho não conta com apoio financeiro de natureza institucional para sua realização.

intuito de analisar de forma mais abrangente a potencialidade dos Jogos no cuidado e na articulação da RAPS, delineia-se um questionamento: como os JGSMental contribui para o processo de cuidado em saúde mental?

OBJETIVO

Analisar a construção coletiva dos JGSMental a partir da percepção dos usuários, trabalhadores da RAPS, e organizadores dos jogos, como componente de trans(formação) do cuidado em saúde.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como um estudo de caso, exploratório, de abordagem qualitativa. O objeto do estudo é o JGSMental, enquanto projeto de extensão da UFG, nas edições de 2018 a 2023. A população envolvida são os docentes e discentes da UFG participantes do projeto, bem como, os usuários e profissionais dos CAPS.

Considerando a pesquisa qualitativa como abordagem, optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados aliada ao levantamento documental dos registros pertinentes ao evento, que estejam disponíveis e acessíveis ao pesquisador. Em caso de realização da edição de 2023, a observação do processo de organização e construção dos JGSMental sistematizados em um diário de campo. As entrevistas serão transcritas e a análise de dados será feita por meio da técnica de análise de conteúdo.

RESULTADOS ESPERADOS

Compreender como os JGSMental contribuem com o cuidado em saúde mental, investigar os desafios e potencialidades do processo construção dos jogos na identificação do potencial de trans(formação) para usuários e trabalhadores da RAPS, é fundamental para analisar a construção coletiva dos JGSMental a partir da percepção dos usuários, trabalhadores da RAPS, estudantes e dos organizadores dos jogos, como componente de trans(formação) do cuidado em saúde.

Espera-se que esta pesquisa evidencie os JGSMental como dispositivo esportivo-cultural e o resgate da importância e relevância de discutir e desconstruir o modo hegemônico de promoção do esporte e lazer em instituições psiquiátricas e asilares, a fim de reafirmar o caráter social do processo saúde-doença-cuidado.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. Coord. **Loucos Pela Vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil** [online]. 2end. Ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998.

BRASIL. Lei no 10.216 de 06 de abril de 2001. **Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.** Brasília – DF: 2001. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm#:~:text=LEI%20No%2010.216%2C%20DE,modelo%20assistencial%20em%20sa%C3%BAde%20mental>.

DE SOUSA, P. M. G; PASQUIM, H. M. Os Jogos Goianos da Saúde Mental durante a pandemia de Covid-19: uma história de consolidação e luta antimanicomial. **Expedições.** Morrinhos, 15: 48-60 Ago.-Dez, 2022.

FIOCRUZ. **Portfólio de Práticas Inspiradoras em Atenção Psicossocial: Jogos Goianos da Saúde Mental**, 2020. Retirado de: https://portfoliodepraticas.epsjv.fiocruz.br/pratica/jogos-goianos-da-saude-mental. Acesso em: 07 de setembro de 2021.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

PASQUIM, H. M. *et al*. **Jogos Goianos da Saúde Mental: análise sobre o processo de participação**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte; 42:e2047, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

JOGOS INTERGERACIONAIS SUSTENTÁVEIS DA AMAZÔNIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM IDOSOS DO PIFPS

SUSTAINABLE INTERGENERATIONAL GAMES IN THE AMAZON: AN EXPERIENCE REPORT WITH ELDERLY PIFPS

JUEGOS INTERGENERACIONALES SOSTENIBLES EN LA AMAZONIA: REPORTE DE EXPERIENCIA CON ANCIANOS PIFPS

Abrahim de Oliveira Tamer,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Paula Adriana dos Santos de Fontes,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Rhuan Valério Cavalcante Quintela,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Suemely Barbosa da Silva,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Samara Feitosa Gomes Silva,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Inês Amanda Streit,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

INTRODUÇÃO

De acordo com Minayo e Firmo (2019), nos últimos 30 anos, a qualidade de vida dos idosos brasileiros não só melhorou como a longevidade saudável aumentou. As autoras citam a preocupação dos gerontólogos com a população mais velha, que se destaca por ser o grupo etário que mais cresce no mundo, embora muitos ainda desempenharem um importante papel para a sociedade, como filósofos, empresários, políticos ou simples pessoas anônimas resilientes.

A prática de atividade física e o lazer são fatores importantes para a promoção da qualidade de vida, e conforme Santos (2009), incentivar essas práticas visando sempre a diminuição dos índices de isolamento, melhoram a autoestima e a saúde do longevo. Tendo em vista o aumento progressivo da população idosa, é importante compreender alguns indicadores de longevidade, os quais podem desencadear em qualidade de vida na velhice ou fatores de declínio funcional, como é o caso do estado cognitivo. Streit (2017) em estudo com 60

ISSN: 2175-5930

centenários mostrou que 80% deles apresenta prejuízo cognitivo, e esses dados foram apresentados como indicadores de longevidade, pois seguem uma tendência global.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de projetos voltados para a preservação da cognição em idosos é extremamente relevante, pois o jogo é realizado de forma lúdica, o que permite lazer e interação social, ao mesmo tempo em que o idoso terá possibilidade de criar, de se movimentar e expressar suas habilidades. Desse modo a justificativa deste projeto, vem contemplar a expectativa de uma população que cresce, que é ativa e busca inserção social.

MÉTODO

Trata-se de um relato de experiência derivado do Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE) intitulado "Jogos Cognitivos para idosos e os Jogos Intergeracionais Sustentáveis da Amazônia". Foi realizado na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF) nas dependências do Programa Idoso Feliz Participa Sempre (PIFPS) de março a setembro de 2022.

Participaram deste projeto 30 idosos da comunidade matriculados no PIFPS e que tem frequência regular nas modalidades que fazem parte. Os Jogos Intergeracionais Sustentáveis da Amazônia consistem numa ampla variedade de jogos de desafio e envolvem a confecção de jogos cognitivos a partir de resíduos de madeira e sementes da floresta, atemporal e para todas as idades.

RESULTADOS

Além do exercício das habilidades cognitivas, o uso de jogos cognitivos em um ambiente social possibilitou o exercício de habilidades emocionais. A partir da interação coletiva, pode-se explorar a colaboração e competitividade a partir de um ambiente salutar. Durante os jogos os jogadores se encontram em uma conjuntura de negociação, conflito e de oposição, onde há regras que precisam ser seguidas. Sentimentos como alegria, frustração e entusiasmo são comuns durante as brincadeiras e são essenciais para a regulação do comportamento. Esses sentimentos e emoções reforçam que as pessoas se conhecem melhor ao jogar, e isso é possível foi observar em cada momento dos jogos intergeracionais.

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este projeto surge um leque de experiências positivas, atreladas não somente ao jogo, mas também às relações sociais desenvolvidas a partir deste. Conversas, compartilhamento de memórias significativas, lembranças da infância e a criação de laços de amizade só foram possíveis a partir da ideia de jogos como estimulador cognitivo e social em idosos. Estas interações parecem simples, mas são atos de resistência contra ao preconceito histórico-social da sociedade, sofrido pelos idosos. A autonomia exercida pelos participantes da voz a aqueles que muitas vezes se sentem à margem da sociedade.

REFERÊNCIAS

MINAYO, M.C.S.; FIRMO, J.O.A. Longevidade: Ônus ou Bônus. **Ciência & Saúde Coletiva**, 24(1):4-5, 2019.

SANTOS, P.L.; FORONI, P.M.; CHAVES, M.C.F. Atividades físicas e de lazer e seu impacto sobre a cognição no envelhecimento. **Medicina** (Ribeirão Preto) 2009.

STREIT, I.A. **Indicadores de longevidade de centenários da mesorregião Grande Florianópolis, SC – Brasil: características sociodemográficas, condições de saúde, capacidade funcional, arranjo de vida, apoio social e atividade física**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

LESÕES MUSCULOESQUELÉTICAS EM PRATICANTES DE TAEKWONDO

MUSCULOSKELETAL INJURIES IN TAEKWONDO PRACTITIONERS

LESIONES MUSCULOESQUELÉTICAS EN PRACTICANTES DE TAEKWONDO

Itânio Da Silva Soares
Programa De Pós-Graduação Em Educação Física (PPGEF/UFMA)
Denilson Silva Martins
Programa De Pós-Graduação Em Educação Física (PPGEF/UFMA)
Jorge William De Sá Campos
Programa De Pós-Graduação Em Educação Física (PPGEF/UFMA)
Flávio Oliveira Pires
Programa De Pós-Graduação Em Educação Física (PPGEF/UFMA)
Almir Vieira Dibai Filho
Programa De Pós-Graduação Em Educação Física (PPGEF/UFMA)
Sergio Augusto Rosa De Souza
Programa De Pós-Graduação Em Educação Física (PPGEF/UFMA)

INTRODUÇÃO:

Muito antes de surgir o primeiro reino coreano, os homens já lutavam entre si pela sobrevivência, defendiam seu território e seus alimentos, tendo que por muitas vezes enfrentar animais selvagens. Estes homens habilidosos criaram várias armas para facilitar a subsistência, mas mesmo com a descoberta das armas o homem nunca deixou de aprimorar-se paralelamente com suas táticas de defesa e ataque através do corpo-a-corpo. A influência para formação de uma nova arte marcial, como o Taekwondo, foi transmitida por várias formas de lutas, tudo comprovado em documentos históricos, gravuras, estátuas etc. (CARDIA, 2007).

O Taekwondo é uma modalidade esportiva de combate de origem sul-coreana que em sua prática utiliza socos, bloqueios com ênfase na utilização de chutes variados com saltos e giros. Modalidade Olímpica e com expressão competitiva muito potencializada, exige dos seus praticantes um treinamento intenso, repetitivo e com contato contínuo, aspectos que colaboram

ISSN: 2175-5930

no acometimento de lesões e que podem impactar na rotina funcional e de qualidade de vida dos praticantes da modalidade.

OBJETIVO

Verificar a prevalência de lesões musculoesqueléticas, tipos, regiões anatômicas mais afetadas, momentos que ocorreram as lesões, tempo de recuperação e consequências físicas e psicológicas de praticantes e professores de Taekwondo do estado do Maranhão.

MÉTODOS

Este estudo se caracterizou como quantitativo descritivo de uma pesquisa ainda em andamento, portanto foi extraído resultado parcial dos dados. Como instrumento de coletas utilizou-se um questionário do Grupo de Estudos em Lutas Artes Marciais e esportes de Combate da Universidade Federal do Maranhão (QLGS-1), com 32 questões abertas e fechadas, administrado presencialmente nos espaços de prática/ensino da modalidade em São Luís-MA e, de forma remota via link disponibilizado pelo pesquisador por meio do questionário no *Google Forms*. Investigação com parecer aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA) nº 4.711.629. Os dados foram analisados a partir da estatística descritiva (média, desvio-padrão e distribuição de frequência). Valores de $p \leq 0,05$ foram considerados significativos.

RESULTADOS

Participaram 63 praticantes e professores de ambos os sexos (55,6% Masc.), com média de idade de 20,3 anos (DP=6,345), média de tempo de treino de sete anos (DP=4,824) com três treinos semanais (39,7%). No que se refere ao acometimento de lesões, os resultados mostraram que 50 participantes (79,4%) relataram ter sofrido lesão na prática da modalidade, sendo a contusão (64%) e entorse (32%) os tipos de lesões mais relatados. Dos participantes que se lesionaram (n=50), as regiões anatômicas mais relatadas foram os Joelhos e Coxas (atrás) com 40% cada e Pés (32%); a contusão (64%) e entorse (32%) os tipos mais relatados; ocorridas nos Treinos para competições (58%), Aulas (34%) e nas próprias competições (34%) e; como

tempo de recuperação das lesões, 56% apontaram que foi menor que 30 dias. A sensação de aumento de fadiga e a diminuição da mobilidade articular foram as consequências físicas mais apontadas por 36% dos participantes e, o medo de sofrer novamente a mesma lesão (60%) e o sentimento de insegurança na prática (28%) foram as consequências psicológicas mais autorrelatadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS :

Um alto índice de lesões foi verificado nesta investigação , em especial, lesões nos membros inferiores, foi támbem constatado que o maior índice dessas lesões acontecem nos treinos para competições, indo ao encontro da literatura que relaciona as lesões às ações motoras mais expressas no Taekwondo competitivo que são os chutes, bloqueios e saltitos. Destaca-se a importância em novas investigações e intervenções que privilegiem a prevenção do acometimento de lesões objetivando uma prática e um cotidiano mais saudável e funcional dos professores e praticantes da modalidade.

Palavras-chave: Lesão. Taekwondo. Qualidade de Vida.

REFERÊNCIAS

CARDIA, R. N**. Taekwondo**: arte marcial e cultura coreana. Rio de Janeiro 2007. vol. 1.

SOARES, I. S, SOUZA, S. A. R, In: **Qualidade de Vida, Prevalência de Lesões Musculoesqueléticas e Percepção Subjetiva de Dor em Praticantes de Taekwondo**. São luís: Universidade Federal do maranhão / UFMA, 2023.

THOMAS, J. R., NELSON, J. K., SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física** (6ª ed.). Porto Alegre: Artmed. 2012.

LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE PACIENTES COM DOENÇAS CRÔNICAS NÃO TRANSMISSÍVEIS ATENDIDOS EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DA CIDADE DE CASTANHAL-PARÁ

QUANTITATIVE SURVEY OF PATIENTS WITH CHRONIC NON-COMMUNICABLE DISEASES ASSISTED IN A BASIC HEALTH UNIT IN THE CITY OF CASTANHAL-PARÁ

ENCUESTA CUANTITATIVA DE PACIENTES CON ENFERMEDADES CRÓNICAS NO TRANSMISIBLES ATENDIDOS EN UNA UNIDAD BÁSICA DE SALUD DE LA CIUDAD DE CASTANHAL-PARÁ

Tamilles Marques Sousa
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Fernanda do Nascimento Lima
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Letícia Sthefany Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Juciléia Barbosa Bezerra,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

As doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) representam o equivalente a 74% de todas as mortes no mundo e, a cada ano, 17 milhões de pessoas morrem de DCNT antes dos 70 anos. As doenças cardiovasculares são responsáveis pela maioria das mortes por DCNT, seguidas por cânceres, doenças respiratórias e diabetes. Ademais, tabagismo, ingestão de álcool, dieta não saudável e sedentarismo aumentam os riscos de morte por DCNT (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS, 2022).

Especificamente quanto à Hipertensão Arterial (HAS), a VII Diretriz Brasileira de Hipertensão Arterial, indica como fatores de risco que contribuem para o seu desenvolvimento: idade, sexo, etnia, predisposição genética, excesso de peso, obesidade, ingestão alcoólica e de sal, falta de atividade física e também fatores socioeconômicos (MALACHIAS et al., 2016).

Assim, faz-se necessário conhecer o cenário das DCNT para que se possa propor estratégias de prevenção e tratamento. Portanto, o objetivo deste estudo é realizar um

ISSN: 2175-5930

levantamento quantitativo dos pacientes com doenças crônicas não transmissíveis atendidos em uma Unidade Básica de Saúde da cidade de Castanhal-PA.

MÉTODOS

A pesquisa é de caráter documental e quantitativo e foi desenvolvida em uma Unidade Básica de Saúde da cidade de Castanhal-PA. A amostra foi obtida por meio de prontuários de adultos e idosos de ambos os sexos com idade igual ou superior a 18 anos, com doenças crônicas não transmissíveis, atendidos no período de 2020 a 2022 pelo Sistema Único de Saúde (SUS). A coleta de dados foi realizada no período de dezembro de 2022 a janeiro de 2023. Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa sob parecer 5.743.331

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram coletados dados de 119 de pacientes acometidos por DCNT com média idade de 58,61±12,63 anos e IMC 29,34±5,30 kg/m^2. Foi possível observar que haviam cerca de 56,3% de hipertensos, 16,8% de diabéticos e 26,9% de hipertensos e diabéticos. A média do peso corporal foi de 69,04±13,87 kg, Pressão Arterial Sistólica (PAS) 133,13±21,98mmHg e Pressão Arterial Diastólica (PAD) 84,45±12,93mmHg. Quanto as categorias de IMC, a amostra foi distribuída em peso normal (16,8%), sobrepeso (46,2%) e obesidade (37%) (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2000).

Segundo dados do estudo Epicovid-19 Brasil, 45% dos participantes relataram possuir uma ou mais DCNT, sendo a de maior prevalência a hipertensão arterial (30%), depois o diabetes (13%), asma (9%) e doenças do coração (8%) (MESENBURG et al., 2021). O presente estudo também apresentou maiores taxas de prevalência para hipertensão, seguido também do diabetes.

CONCLUSÃO

Diante dos resultados apresentados observa-se altos percentuais para as DCNT, em especifico para a hipertensão e o diabetes, coletados em apenas uma Unidade Básica de Saúde.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

MALACHIAS MVB, SOUZA WKSB, PLAVNIK FL, RODRIGUES CIS, BRANDÃO AA, NEVES MFT, et al. 7a diretriz brasileira de hipertensão arterial. **Arq Bras Cardiol** 2016; 107(3supl.3):1-83

MESENBURG MA, HALLAL PC, MENEZES AMB, BARROS AJD, HORTA BL, BARROS FC et al. Doenças crônicas não transmissíveis e covid-19: resultados do estudo Epicovid-19 Brasil. **Rev Saude Publica.** 2021;55:38. https://doi.org/10.11606/ s1518-8787.2021055003673

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Doenças crônicas não transmissíveis. Organização Mundial da Saúde**, 16 de Setembro de 2022. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases Acesso em: 03 de mai. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION**. Obesity: preventing and managing the global epidemic.** Report of a World Health Organization Consultation. Obesity Technical Report Series 894. Geneva: World Health Organization, 2000.

ME MOVO E SINTO EXISTIR EM MIM UM CORPO FUNCIONAL: A GINÁSTICA FUNCIONAL PARA IDOSOS (AS)

I MOVE AND I FEEL THAT I HAVE A FUNCTIONAL BODY IN ME: FUNCTIONAL GYM FOR ELDERLY PEOPLE

ME MUEVO Y SIENTO QUE TENGO UN CUERPO FUNCIONAL EN MÍ: GIMNASIO FUNCIONAL PARA MAYORES

João Humberto Dinelly de Castro,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Rozielem Pereira Camillo,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Quézia Ferreira de Oliveira,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
João Victor Gama da Silva,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Renan Macena dos Santos,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Inês Amanda Streit,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

INTRODUÇÃO

O processo de envelhecimento da população é um fenômeno mundial e o Brasil, seguindo essa tendência, apresenta um crescimento rápido da população idosa. O aumento no número de idosos desencadeia uma série de preocupações sociais, culturais, psicológicas e biológicas, pois, nessa faixa etária, concentra-se a prevalência de morbidades e de incapacidades (IBGE, 2010).

Com o avanço da idade cronológica, aumenta o risco de inatividade física (ACSM, 2009) e, mundialmente, a inatividade física é considerada o quarto maior fator de risco de mortalidade (HALLAL et al., 2012), o que demanada da necessidade de acompanhamento dos programas de extensão que oferecem atividade física planejada aos idosos.

Neste contexto inserem-se os programas das Universidades, voltados a pessoa idosa e baseados na participação, autonomia e integração do idoso na sociedade. O projeto Ginástica Funcional foi implementado para encorajar os idosos a retomarem uma vida mais ativa, após

ISSN: 2175-5930

longo período de distanciamento social, realizando os exercícios de forma coletiva, o que é uma característica marcante no Programa. Desse modo, o objetivo deste projeto é desenvolver aulas de ginástica para aprimoramento e manutenção da capacidade funcional dos idosos, além de despertar a valorização do corpo e da corporeidade.

MÉTODO

A Ginástica Funcional ocorre no contexto de um Programa de Atividade Física, o qual acolhe e atende 300 idosos, na sua maioria mulheres. A Ginástica Funcional acontece de forma coletiva num local muito ventilado e sombreado pelas arvores gigantes, típicas do contexto amazônico, o que proporciona uma conexão com a natureza.

Após a escolha pela modalidade os idosos passaram pela avaliação físico funcional, a qual dá subsídio para o planejamento das aulas. As aulas acontecem com frequencia de duas vezes na semana e o planejamento contempla conteúdos que aprimoram os elementos da aptidão física. A música é um elemento primordial nas aulas, o aquecimento, a parte principal e o relaxamento são sempre realizados ao som de músicas motivadoras.

RESULTADOS

Os exercícios executados na ginástica funcional reproduzem ações motoras que são e serão utilizadas pelos idosos no seu cotidiano, para atividades básicas e instrumentais da vida diária. Para isso, utilizamos implementos como elásticos, colchonetes, minitrampolim, step, bolas, cones, arcos e escadas, além de envolver exercícios com o próprio peso corporal.

Um fator observado pelos professores envolvidos no projeto, e que se compreendeu como um fator motivacional (também) é o uso de implementos como o minitrampolim e step. Visando trabalhar o equilíbrio, com exercícios de marcha estacionária, percebemos uns com maior autonomia e outros receosos já ao subir no minitrampolim.

Nos exercícios realizados com step, observou-se que o tempo de reação ao subir e descer, simulando o movimento em degraus de escada, foi fácil para muitos, o que nos leva a sugerir que esta é uma capacidade física já melhorada com a prática de exercícios e vida mais

ativa. Sendo assim, verificamos o quanto é necessário a realização de exercícios em bases instáveis e com nível maior que o solo, para aumentar as funções proprioceptivas e equilíbrio.

A escada foi utilizada para trabalhar a coordenação motora ampla dos idosos, bem como a noção de orientação espaço-temporal. As aulas de ginástica funcional foram pensadas e planejadas com o intuito de aprimorar a manutenção da capacidade funcional e promover qualidade de vida e a realização dos exercícios com satisfação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de Ginástica Funcional contempla o desafio, motivação e a prática coletiva do exercício físico. O contexto proporciona o conhecimento do seu próprio corpo, da sua corporeidade e das limitações que são superadas. A evolução de cada participante, no sentido de aceitar desafios e novas possibilidades foi visível em cada aula. Podemos sugerir que quando os idosos internalizam os conhecimentos sobre sua prática, a exemplo dos benefícios, eles aderem essa atividade de forma mais sistêmica e também procuram incorporar hábitos saudáveis no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. Sinopse dos resultados do Censo 2010. Distribuição da população por sexo, segundo os grupos idade. 2010. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/

ACSM. American College of Sports Medicine. Exercise and Physical Activity for Older Adults. Medicine and Science in Sports and Exercise, v. 41, n. 7, p. 1510-1530, 2009.

HALLAL, P. C. et al. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects for the Lancet Physical Activity Series Working Group. The Lancet, v. 380, n. 9838, p. 247-257, jul. 2012.

NINHOS DO RUGBY: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DO RUGBY NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA[1]

NINHOS DO RUGBY: EXPERIENCE REPORT ON TEACHING RUGBY IN THE UNIVERSITY EXTENSION

NINHOS DO RUGBY: INFORME DE EXPERIENCIA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL RUGBY EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Igor André Correa Silveira,
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Eraldo dos Santos Pinheiro,
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

INTRODUÇÃO

A extensão universitária é indissociável do ensino e da pesquisa. Ademais, a extensão universitária pode ocorrer através de diversas atividades em diferentes dimensões, entretanto, neste relato trataremos somente da dimensão esporte como um fenômeno de transformação social. Neste sentido, entendemos que o esporte alcança relevância social na medida em que combina os valores referentes a saúde, a aspectos formativos, sem desconsiderar as questões sócio educacionais dos praticantes, contemplando assim um dos papéis fundamentais do esporte (CAMPOS et al, 2016).

Nessa senda, a prática pedagógica do esporte através da extensão universitária é um possível caminho para que o professor em formação adquira experiência através de um processo no qual é possível ensinar ao mesmo tempo em que aprende (ALEIXO e NUNOMURA, 2019). Em vista disso, através do Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo (LEECol), surge o Ninhos do Rugby como projeto de extensão com o objetivo de ensinar a modalidade RUGBY a crianças de 6 a 12 anos de ambos os sexos da cidade de Pelotas/RS.

[1] O presente trabalho não contou com financiamentos.

Assim sendo, o objetivo deste estudo foi relatar as experiências vivenciadas atuando como professor no projeto Ninhos do Rugby, além de descrever sua funcionalidade e importância social.

NINHOS DO RUGBY

O projeto Ninhos do Rugby teve seu início em setembro de 2022, as aulas ocorrem aos sábados pela manhã nas dependências da Escola Superior de Educação Física (ESEF), sendo totalmente gratuito. O projeto acompanha as recomendações de desenvolvimento da Confederação Brasileira de Rugby (CBRu) na medida em que as crianças são divididas em categorias de idade: 5 a 7 anos (M7), 8 a 9 anos (M9) e 10 a 12 anos (M12). Ainda, as aulas atendem o protocolo de Desenvolvimento do Jogador a Longo Prazo (DJLP) proposto pela CBRu (Brasil Rugby, 2020).

Dessa forma, busca-se atender a comunidade escolar da rede pública da cidade de Pelotas/RS, entretanto, esse não é um critério exclusivo, visto que, há outras maneiras de conhecer e ingressar no projeto, como as redes sociais. Somado a isso, o projeto atende crianças residentes nos arredores da ESEF em bairros periféricos.

Quanto a equipe que atua nas aulas, o projeto conta atualmente com 1 coordenador, 4 professores e 3 auxiliares, dentre esses constam estudantes de educação física da graduação, pós-graduação e professores.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Contribuindo com o projeto desde a elaboração, foi possível participar de diferentes momentos da construção. Atualmente atuo como professor responsável da categoria M9, porém já pude liderar outras categorias.

Estando à frente de uma turma com a responsabilidade de ensinar uma modalidade não hegemônica no contexto ao qual se está inserido tem se mostrado desafiador. Estar em uma posição de professor permite que tenhamos momentos de reflexão aos quais talvez não damos a devida importância durante a prática. Diversas são as situações que ocorrem na aula e podem ser replicadas em outro contexto social, e como educador, vejo uma oportunidade de contribuir

para formação de crianças proporcionando momentos de reflexão e crítica acerca do assunto debatido.

Ainda, a modalidade é orientada por valores (integridade, solidariedade, respeito, disciplina, paixão), que recebem destaque no ambiente esportivo, pois através deles cria-se a possibilidade de conduzir diversos debates durante as aulas, em situações pontuais e também ao final da sessão, possibilitando assim, dar sentido ao conteúdo que é exposto aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ressalto o papel social que o projeto desempenha frente a possibilidade de contribuir para a formação e transformação de crianças, auxiliando para que através do esporte possamos interferir de maneira positiva na construção de cidadãos íntegros e independentes, com capacidade de tomar suas próprias decisões de forma reflexiva. Ademais, o Ninhos do Rugby tem proporcionado a democratização da prática esportiva, o que contribui diretamente com o supracitado.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, I. M. S., & NUNOMURA, M. Formação pedagógica pelas experiências da extensão universitária. ***GESPEL em Ação no CENTRO MG da Rede CEDES***, 2019.

Brasil Rugby. Relatório anual de atividades 2020. Disponível em: https://www.brasilrugby.com.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio-de-atividades-2020.pdf Acesso em: 02 mai. 2023.

CAMPOS, I. S. L. et al. Esportes de combate e extensão universitária: Inserções com o ensino e a pesquisa. **Revista Conexão UEPG**, v. 12, n. 2, p. 352-363, 2016.

NÍVEIS DE ANSIEDADE ASSOCIADOS À PRÁTICA DE ESPORTES NO ENSINO MÉDIO

LEVELS OF ANXIETY ASSOCIATED WITH THE PRACTICE OF SPORTS IN THE HIGH SCHOOL

NIVELES DE ANSIEDAD ASOCIADOS A LA PRÁCTICA DEPORTIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Wesley A. C. F. Pinheiro,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Lucas L. Monteiro,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Elvis R. P. Mendonça,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Flavius A. P. Cunha,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

A prática esportiva (PE) no Ensino Médio (EM) tem se revelado aliada no combate a vários problemas de saúde, dentre eles, os transtornos de ansiedade. Lemos (2022) diz que a ansiedade apresenta-se como estado de inquietação que decorre de uma situação antecipada de uma ameaça real ou imaginária. Por outro lado, há indícios de que a PE realizada de forma regular pode contribuir nas defesas contra a ansiedade.

No entanto, a PE no EM e as relações entre a incidência de transtornos de ansiedade ainda não foram totalmente esclarecidas, especialmente no período pós pandemia. Assim, nosso objetivo foi identificar os níveis de ansiedade de alunos do EM associados à PE, pois compreende-se que estudantes praticantes de esporte têm níveis de ansiedade mais baixos do que os não praticantes.

METODOLOGIA

Nosso estudo é transversal, de abordagem descritiva e quantitativa. Por ser pesquisa com seres humanos, os procedimentos atenderam às exigências estabelecidas pela Resolução

ISSN: 2175-5930

no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os responsáveis dos adolescentes assinaram um termo de consentimento autorizando a participação no estudo.

A coleta de dados foi por meio de questionário online (via Google Forms). Usamos o Inventário de Ansiedade de Beck que visa mensurar a intensidade de sintomas de ansiedade, validado no Brasil (CUNHA, 2001). Participaram 32 adolescentes (15 meninos, 16,5±1,30 anos e 17 meninas, 16±1,26 anos), matriculados no EM na rede pública de Belém. Interpretamos os dados com estatística descritiva, considerando os valores médios e percentuais alcançados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossos dados mostram que 66,6% dos meninos indicam prevalência dos níveis de ansiedade mínimo e leve, enquanto 33,3% apontam níveis moderado e grave. Entre as meninas, 52,9% apresentam níveis moderado e grave. Nossos resultados reforçam achados de um estudo realizado durante a pandemia, onde 65,6% dos adolescentes de 14 a 18 anos registraram prevalência de sintomas de ansiedade (BORGES et al., 2023).

No que se refere aos adolescentes que não praticam esportes, houve diferença dos scores, sendo que os meninos apresentam risco moderado, enquanto as meninas indicam risco grave. Além disso, a prevalência foi maior em meninas. Resultado similar foi identificado na associação entre sexo e autopercepção de saúde com os sintomas de ansiedade e depressivos em adolescentes (BORGES et al., 2023).

Na comparação entre meninas, as não praticantes mostram risco grave, enquanto as praticantes registram risco leve. Os meninos praticantes mostram risco leve, enquanto os não praticantes registram risco grave. Isso se justifica pelo fato de os indivíduos que praticam esportes estão naturalmente mais suscetíveis a perceber melhora no seu bem-estar (PACÍFICO et al., 2020).

Dessa forma, tudo indica que a PE é crucial para a saúde mental dos jovens. Além disso, as restrições da Covid-19 aumentaram o estresse, ansiedade e depressão em adolescentes, resultando em mudanças prejudiciais no estilo de vida, como menos atividade física e mais tempo de tela. Isso os torna mais suscetíveis a transtornos mentais, que afetam negativamente a escola e os relacionamentos (WHO, 2020; WHO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que estudantes praticantes de esporte apresentam níveis de ansiedade menores em comparação aos não praticantes. Por outro lado, alunos não praticantes de esportes têm níveis de ansiedade mais elevados, especialmente entre as mulheres. Diante disso, podemos afirmar ser importante adotar medidas que incentivem a PE entre os estudantes do EM como uma forma de combater transtornos de ansiedade. Contudo, novos estudos que desenvolvam esse diálogo precisam ser elaborados e socializados.

REFERÊNCIAS

BORGES, J. A. *et al*. Alta prevalência de ansiedade e sintomatologia depressiva em adolescentes na pandemia da COVID-19. **Rev. Bras. de Ativ. Fís. Saúde**, v. 27, p. 1-8, 2023.

CUNHA, J. A. **Manual da versão em português das Escalas Beck**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

LEMOS, M. F. **Considerações sobre o suicídio no Brasil: teoria e estudo de casos**. Jundiaí: Paco e Littera, 2022.

PACÍFICO, A. B. *et al*. Comparação da percepção de qualidade de vida entre adolescentes praticantes e não praticantes de esporte no contraturno escolar. **Cad. Saúde Colet.**, v. 28, n. 4, p. 548–555, 2020.

WHO. **Determinantes sociais e riscos para a saúde, doenças crônicas não transmissíveis e saúde mental - Aumento do número de pessoas com depressão no mundo**. Geneva: WHO; 2017.

WHO. **Mental** health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak. 2020.

NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E IMC EM ADOLESCENTES DA CIDADE DO RECIFE[1]

LEVEL OF PHYSICAL ACTIVITY AND BMI IN TEENAGERS FROM THE CITY OF RECIFE

NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA Y IMC em ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE RECIFE

Romário Rocha Lira,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Caio Augusto Alves de Oliveira,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Jessica Angela da Silva,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Vitória Heloíza Alves da Silva,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Plínio Vinícius de Brito Oliveira,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Pedro Pinheiro Paes,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

INTRODUÇÃO

Atividade física é qualquer movimento que gaste energia e eleve a frequência cardíaca e respiratória (DASSO, 2019). Crianças e adolescentes devem praticar atividades moderadas a vigorosas pelo menos uma hora por dia ou três vezes por semana (OMS, 2023). A inatividade física está associada ao excesso de peso, obesidade e mortalidade (OMS e de Kyu et al. 2013).

O IMC é calculado por peso(g)/altura²(m) mas não é capaz de diagnosticar o nível de adiposidade corporal ou estado de saúde (NHLBI, 2013). Há relação inversa entre atividade física e peso corporal (FERNANDEZ, 2004). O objetivo do estudo é avaliar o nível de atividade física e IMC em adolescentes da cidade do Recife.

[1] Esta pesquisa teve o apoio da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES-UFPE) para sua realização.

MATERIAIS E MÉTODOS

Pesquisa transversal, aprovada pelo CEP-UFPE, n° 5.296.790, realizada em escola pública da cidade do Recife-PE. A amostra foi composta por alunos, com idade entre 14 e 17 anos. Foram excluídos estudantes que não participaram de algumas das etapas.

Utilizou-se questionários para avaliar os níveis de atividade física (NAF), balança e estadiômetro para calcular o IMC. Foi realizada a estatística descritiva para caracterização da amostra. A tabela de contingência e o teste de Qui-quadrado(x^2) foram utilizados para observação independente e associação entre as variáveis, com nível de significância estabelecido foi $p<0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A amostra foi de 282 adolescentes (17±01 anos), sendo 144 do sexo feminino e 138 masculino. Em relação ao NAF, observou-se que 42,9% foram classificados como insuficientes ativos, tendo as meninas maior percentual de inatividade, 52% em comparação com os meninos com 32,6%, resultado parecido com o de Loozer et al. (2019).

Não houve diferença estatisticamente significativa no teste de comparação entre o NAF e IMC ($p>0,43$; $X2=3.8129$), indo de acordo com o estudo de Oliveira et al. (2016).

A relação entre o nível de atividade física, sua comparação entre os gêneros foi observada diferença estatisticamente significativa para a variável IMC ($p>0,002$; $X2=12.197$), corroborando com Gayles et al. (2017), onde adolescentes do sexo masculino tinham um IMC maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que menores níveis de atividade física praticada não estiveram associados a um maior IMC. Mas, houve uma diferença entre gêneros em relação a variável IMC. Apesar dos achados, novos estudos experimentais devem ser feitos para elucidar as relações dessas, e outras variáveis com adolescentes.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

DASSO, N. A. How is exercise different from physical activity? A concept analysis. **Nurs. Forum.** 2019.

DE LOOZE, M. et al. Gender inequality and sex differences in physical fighting, physical activity, and injury among adolescents across 36 countries**. Journal of Adolescent Health**, v. 64, n. 5, p. 657-663, 2019.

DE OLIVEIRA VENTURINI, G. R. et al. Relation between physical activity level, BMI and health concept of High School students of Ipanema city–MG, Brazil. **Motricidade**, v. 12, p. 99, 2016.

FERNANDEZ, A. C. et al. Influência do treinamento aeróbio e anaeróbio na massa de gordura corporal de adolescentes obesos. **Rev Bras Med Esporte**, v. 10, n. 3, p. 159-164, 2004.

GAYLIS, J. B. et al. Relationships between physical activity, food choices, gender and BMI in Southern Californian teenagers. **International journal of adolescent medicine and health**, v. 31, n. 5, p. 20170067, 2017.

KYU, H. H. et al. Physical activity and risk of breast cancer, colon cancer, diabetes, ischemic heart disease, and ischemic stroke events: systematic review and dose-response meta-analysis for the global burden of disease study 2013.**BMJ**, v. 354, p. i3857, 2016.

NHLBI. Gerenciando o sobrepeso e a obesidade em adultos: revisão sistemática de evidências do painel de especialistas em obesidade.**Bethesda:National Heart, Lung, and Blood Institute**,2013.Disponível em:<https://www.nhlbi.nih.gov/sites/default/files/media/docs/obesity-evidence-review.pdf >.Acesso em: 29 de abril de 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Body mass index;** Disponível em:<https://www.who.int/data/gho/data/themes/topics/topic-details/GHO/body-mass-index>Acesso em: 29 de abril de 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Physical activity**. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity> Acesso em: 29 de abril de 2023.

NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E QUALIDADE DO SONO EM BOMBEIROS PLANTONISTAS[1]

LEVEL OF PHYSICAL ACTIVITY AND QUALITY OF SLEEP IN FIREFIGHTERS ON DUTY

NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA Y CALIDAD DEL SUEÑO EN BOMBEROS DE GUARDIA

Frederico Camarotti Júnior,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Marlene Salvina Fernandes da Costa,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Gilberto Ramos Vieira,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Romário Rocha Lira,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Caio Augusto Alves de Oliveira,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Pedro Pinheiro Paes,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea as atividades laborais vêm passando por profundas mudanças de atuação, duração e horários os quais se relacionam e interferem na saúde e bem estar dos profissionais, sobretudo os noturnos (DALTRO, 2018). Cerca de 45% das mortes em serviço de bombeiros são relacionadas a doenças cardiovasculares, sendo a inatividade física um dos fatores de risco (RAS *et al*., 2023).

O formato dos trabalhos noturnos é antagônico aos processos fisiológicos naturais do corpo, provocando alterações hormonais importantes, que podem influenciar o ciclo circadiano, gerando transtornos como obesidade metabólica, insônia e falta de disposição (BENITES *et al*., 2013). O objetivo deste estudo foi verificar a influência do nível de atividade física na qualidade do sono de bombeiros plantonistas noturnos.

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

METODOLOGIA

Estudo transversal, com abordagem qualitativa e descritivo, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFPE. A pesquisa foi realizada por formulário na internet, entre 2020 e 2021, com amostra composta por profissionais noturnos adultos, acima de 18 anos.

O nível de atividade física - NAF foi avaliado pelo questionário internacional de atividade física; a qualidade do sono – QS pelo índice de qualidade do sono de Pittsburgh e a sonolência pelo questionário de sonolência. Análise dos dados foi realizado teste de Mann-Whitney-U para relação entre o NAF e QS. O nível de significância foi $p<0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra contou com 10 bombeiros militares, sendo 20% do sexo feminino e 80% masculino e média de idade de 42±6,31 anos. No NAF dos profissionais, observou-se que 50% foram classificados como "ativos" e 50% como "irregularmente ativos". Estudo feito com 30 bombeiros indicou que eles são mais ativos fisicamente quando estão em serviço comparado a quando estão fora do plantão (BARRY *et al*., 2020).

Na QS, 80% demonstraram ter uma "boa qualidade" do sono e os "irregularmente ativos" tiveram maior tempo total de sono (TTS) e latência do sono (LS), enquanto os "ativos" tiveram melhor eficiência do sono (ES). Em relação a sonolência, 40% apresentaram uma "sonolência anormal". Bombeiros homens dormiam mal (77,2%), com maior LS e distúrbios do sono (HUANG, *et al*., 2023). Este estudo encontrou associação entre os NAF e o TTS ($p<0,05$), corroborando com estudo realizado com mais de 200 bombeiros, que associou a obesidade ao baixo NAF e o TTS (ROMERO CABRERA *et al*., 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que melhores NAF estão associados a QS e TTS, observando que a atividade física auxilia numa boa QS desses profissionais. Percebe-se a necessidade de mais pesquisas que abordem essa relação entre NAF e a QS, especialmente nos profissionais noturnos.

REFERÊNCIAS

BARRY, A. M. et al. Firefighters are more physically active on-duty compared to off-duty. **International journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 24, p. 9380, 2020.

BENITES, A. C. et al. Relação entre transtorno do ciclo vigília-sono e trabalho noturno: desafios à segurança e saúde do trabalhador. **Revista Laborativa**, p. 86-107, 2013.

DALTRO, L. ARTIGO ORIGINAL Qualidade do sono de profissionais noturnos de um hospital em um município do sertão paraibano Sleep quality of night work professionals at a hospital of Paraiba. **Fisioterapia Brasil**, v. 19, n. 5Supl, p. S252-S258, 2018.

HUANG, R. et al. Incomplete off-duty work hours and sleep quality among firefighters: a cross-sectional study, Taiwan. **International Archives of Occupational and Environmental Health**, v. 96, n. 2, p. 247-257, 2023.

RAS, J. et al. Association between Cardiovascular Disease Risk Factors and Cardiorespiratory Fitness in Firefighters: A Systematic Review and Meta-Analysis. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 20, n. 4, p. 2816, 2023.

ROMERO CABRERA, J. L. et al. Sleep and association with cardiovascular risk among Midwestern US firefighters. **Frontiers in Endocrinology**, v. 12, p. 772848, 2021.

NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E SATISFAÇÃO CORPORAL EM ADOLESCENTES DA CIDADE DO RECIFE[1]

LEVEL OF PHYSICAL ACTIVITY AND BODY IMAGE IN TEENAGERS FROM THE CITY OF RECIFE

NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA Y SATISFACCIÓN CORPORAL em ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE RECIFE

Jessica Angela da Silva,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Caio Augusto Alves de Oliveira,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Romário Rocha Lira,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Geraldo José Santos Oliveira,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Eduardo Victor Ramalho Lucena,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Pedro Pinheiro Paes,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) a adolescência é compreendida como o período de 10 a 19 anos de idade. Segundo Regis e colaboradores (2016), uma grande parte dos jovens não segue o tempo mínimo de prática de atividades físicas recomendada pela OMS, o que colabora com o aumento do índice de massa corporal (IMC). A partir disso a imagem corporal vai refletir no que os indivíduos pensam, a partir de algumas dimensões como a atitudinal, que vai refletir na insatisfação corporal (GOMES *et al*, 2021).

Um estudo identificou que alterações no peso corporal são um fator de insatisfação com a imagem corporal tanto em meninos e em meninas (FANTINELI *et al*, 2020), contudo não se viu essa relação com o nível de atividade física. Assim nosso objetivo é avaliar o nível de atividade física e satisfação corporal em adolescente da cidade da cidade do Recife

[1] Esta pequisa teve apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES-UFPE) para sua realização

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo trata-se de pesquisa transversal aprovada pelo comitê de ética da UFPE sob o parecer 5.296.790. A pesquisa foi realizada em uma Escola pública da cidade do Recife-PE. A amostra foi composta por alunos, com idade entre 14 e 17 anos. Foram excluídos estudantes que não participaram de algumas das etapas da pesquisa.

Utilizou-se os questionários IPAQ e Escala de Silhuetas de Kakisha para avaliar os níveis de atividade física (NAF) e satisfação corporal (SC). Foi realizada a estatística descritiva para caracterização da amostra e tabela de contingência. Para análise inferencial o teste de Qui-quadrado de Pearson(x^2) para observação independente, distribuição e associação entre as variáveis, com nível de significância de $p<0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A amostra foi de 282 adolescentes, sendo 144 do gênero feminino e 138 masculino com idade média de 17 ± 01 anos. Em relação ao NAF, observou-se que 42,9% foram classificados como insuficiente ativo, tendo as meninas um maior percentual de inatividade, 52% em comparação com os meninos 32,6%, resultado parecido com o de Loozer e colaboradores (2019).

Não foi observado diferença estatisticamente significativa no teste de comparação entre o NAF e SC ($p>0,89$; $X2=0,23221$), diferente de um estudo com adolescentes brasileiros, cujo quem tinha um maior nível de atividade física, também tinha uma melhor percepção corporal (Greguol *et al*, 2013)

Já na comparação entre os gêneros para a variável SC não foi observado diferença estatisticamente significativa entre eles ($p>0,34$; $X2=0,87959$). Muito diferente quando comparado com Matías e colaboradores (2010), que constatou que meninas são mais insatisfeitas com seu corpo, comparado aos meninos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o nível de atividade não teve influência na satisfação corporal, como também não houve diferenças entra gêneros em relação a variável satisfação corporal. Para futuros trabalhos estudos experimentais, com amostras maiores devem ser feitos, como também um aprofundamento teórico do NAF e da satisfação corporal e sua relação com adolescentes.

REFERÊNCIAS

FANTINELI, E.R et al. Imagem corporal em adolescentes: associação com estado nutricional e atividade física. **Ciência & Saúde Coletiva**, Curitiba, p. 3889-4000, setembro 2020.

GOMES, M.L et al. Body image is associated with leisure-time physical activity and sedentary behavior in adolescents: data from the Brazilian National School-based Health Survey (PeNSE 2015). **Braz J Psychiatry**, Recife, v.43, n.6, p.584-589, novembro 2021.

REGIS, MF et al. Estilos de vida urbano versus rural em adolescentes: associações entre meio-ambiente, níveis de atividade física e comportamento sedentário. **Einstein**, v.14, n.4, p.461-467, outubro 2016.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Physical activity practice, body image and visual impairment: A comparison between Brazilian and Italian children and adolescents. **Research in developmental disabilities**, v. 35, n. 1, p. 21-26, 2014.

MATIAS, T. S., et al. Satisfação corporal associada a prática de atividade física na adolescência. Motriz. **Journal of Physical Education**. UNESP, p. 370-378, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Body mass index**;

REGIS, M.F et al. Estilos de vida urbano versus rural em adolescentes: associações entre meio-ambiente, níveis de atividade física e comportamento sedentário. **Einstein**, v.14, n.4, p.461-467, outubro 2016.

NOTAS SOBRE A SAÚDE E AS PRÁTICAS CORPORAIS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL[1]

NOTES ON HEALTH AND BODY PRACTICES IN TIMES OF SOCIAL ISOLATION

NOTAS SOBRE LA SALUD Y LAS PRÁTICAS DEL CUERPO EM TIEMPOS DE AISLAMIENTO SOCIAL

Larissa Maria de Paiva Ribeiro Pereira[2],
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Não sabíamos quais práticas corporais foram realizadas durante a pandemia do novo coronavírus (Covid-19), nem as relações com a saúde de quem as vivenciaram, uma vez que houve uma grande mudança na rotina da população devido às orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) de distanciamento social.

Este estudo teve como objetivo compreender as relações entre as práticas corporais e a saúde de seus praticantes em tempos de isolamento social.

METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa de campo (PRODANOV; FREITAS, 2013) de abordagem qualitativa, com 15 sujeitos, de ambos os sexos, que realizaram práticas corporais em tempos de isolamento social da cidade de Natal. O estudo foi aprovado pelo comitê de ética e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram realizadas entrevistas e as respostas foram analisadas a partir da sistematização e diálogo com a literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro do PIBIC - CNPq.
[2] Mestranda em Educação Física - bolsista CAPES.

Sobre as motivações para realizarem as práticas corporais neste período de isolamento social, os entrevistados E3, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15 citaram manutenção da saúde. Interessante essa percepção dos sujeitos, como o E3, ao dizer que a motivação foi a "manutenção da saúde, sensação de bem-estar, me cuidar, estar bem para cuidar dos outros, me divertir, ter prazeres".

Acerca do bem estar, citado pelos E3, E8, E10, E11, E14, E15, Gadamer (1993) destaca: "Será o "bem-estar" realmente algo ou, em definitivo, não passará da ausência de dores e do mal-estar? Poderá imaginar-se um estado permanente de bem-estar?". O E10 afirmou que a motivação para realizar as práticas corporais foram pela "manutenção da saúde, sensação de bem-estar, me cuidar, diversão e prazer".

O autocuidado, citado por E3 e E13, é importante para a saúde. Mas, muitas vezes os sujeitos seguem apenas as configurações biomédicas, deixando de lado a escuta, que é uma das primeiras técnicas do cuidado de si da Antiguidade greco-romana encontrada em Foucault (2006 apud MENDES; GLEYSE, 2015). A E13 confirma isso, quando diz que durante a realização da prática, sentia "amor próprio, autocuidado… É sobre se enxergar com amor: cuidar da mente, do físico".

Foram mencionados frustração (E2) e tédio (E14). De acordo com esses entrevistados, o tédio e/ou a frustração eram resultantes da falta de interação com outras pessoas. Dessa forma, observa-se que somos seres sociais.

De acordo com Nóbrega (2014), o corpo é considerado um eixo central e, a partir dele, além da matéria orgânica, há outros elementos que o constituem, como as sensações, movimentos, gestos, experiências, sentimentos, entre outros.

Dessa forma, pode-se confirmar essa perspectiva com os seguintes aspectos citados: melhora da saúde mental e outros aspectos como ansiedade, autoestima/amor próprio (E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13).

Os sujeitos E8, E10 e E15 notaram melhora melhora nas interações/relações interpessoais e intrapessoais. O E10 afirmou que "há interação social, por meio de aplicativos de corrida que mostram as atividades de amigos, gerando conversas sobre os aspectos que

envolvem a prática". Ou seja, no período de distanciamento social, as tecnologias contribuíram com a socialização e incentivo à realização de práticas corporais.

Os aspectos citados auxiliaram na saúde dos entrevistados neste período de distanciamento social. Assim, as práticas corporais participam desse processo de reorganização do corpo e adquirir novas percepções de maneira muito subjetiva, pois depende do ambiente em que este corpo está inserido e suas especificidades (MENDES; NÓBREGA, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas trouxeram diversos benefícios tanto para os aspectos biológicos do corpo, como quanto psicológicos, como diminuição da ansiedade e outros transtornos referentes à saúde mental, que aumentaram devido à distância e incertezas que o novo coronavírus proporcionou. A subjetividade e conhecimentos filosóficos acerca da saúde contribuem com novos olhares à Educação Física.

REFERÊNCIAS

GADAMER, HG. **O mistério da saúde**: o cuidado da saúde e a arte da Medicina. Portugal, Edições 70, 1993.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; GLEYSE, Jacques. O cuidado de si em Michel Foucault: reflexões para a educação física. **Movimento**, v. 21, n. 2, p. 507-520, 2015.
MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 125-137, 2004.

NÓBREGA, Terezinha. **O que pode o corpo?**. In: NÓBREGA, Terezinha. Aspectos SócioFilosóficos da Educação Física. Natal – RN: EDUFRN, 2014. Aula 1, 13-32.
PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Cientifico:** métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

O NOME DA VELHICE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO OLHAR DE PESSOAS IDOSAS

THE NAME OF OLD AGE: AN EXPERIENCE REPORT FROM THE PERSPECTIVE OF Older Adults

EL NOMBRE DE LA VEJEZ: UN RELATO DE EXPERIENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PERSONAS MAYORES

Daniele Bueno Godinho Ribeiro,
Universidade Federal do Tocantins -UFT
Ágatha Maria Inaciara dos Santos Rodrigues,
Universidade Federal do Tocantins -UFT
Jales Lucas Ferreira de Almeida,
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Adriane Borges Formiga,
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Jonair Nromekwa Xerente,
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Jean Carlo Ribeiro,
Universidade Federal do Tocantins - UFT

INTRODUÇÃO

O processo de envelhecimento é natural, progressivo, complexo e individual (SCHUMACHER et al., 2021; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020). É um fenômeno que acontece em ritmo acelerado em todos os países do mundo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), a parcela de pessoas com 60 anos ou mais saltou de 11,3% para 14,7% da população. Em números absolutos, o grupo etário passou de 22,3 milhões para 31,2 milhões, crescendo 39,8% no período.

Pode-se caracterizar o envelhecimento em diferentes esferas: cronológica (mensura a passagem do tempo decorrido em dias, meses e anos desde o nascimento), biológica (caracterizado por alterações progressivas no metabolismo e nas propriedades físico-químicas das células), social (como o ser humano percebe o processo de envelhecimento e como a

sociedade o vê) e psicológica (refere-se à consciência humana e sua adaptabilidade ao processo de envelhecimento)(JAKOVLJEVIC, 2018; KIRSTEN; LEITE, 2021).

Partindo deste pressuposto o objetivo deste estudo foi sistematizar uma experiência realizada através da disciplina "Educação Física e Envelhecimento" ministrada no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Tocantins -UFT e se justifica pela grandeza de experiências vividas pelos acadêmicos através deste tipo de estudo de pesquisa.

METODOLOGIA

Este relato de experiência foi sistematizado com base nos pressupostos metodológicos propostos por Jara Holliday (JARA H., 2003), a partir de uma atividade realizada dentro da esfera acadêmica por 24 acadêmicos matriculados na disciplina de "Educação Física e Envelhecimento", ministrada na graduação do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Tocantins-UFT, localizada no campus de Miracema do Tocantins.

A disciplina de "Educação Física e Envelhecimento" é uma disciplina optativa que compõe a grade curricular do curso supracitado e é ministrada no sétimo período do curso. Ela abrange as mudanças fisiológicas, sociais, psicológicas relacionadas ao envelhecimento e como o exercício físico pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida. Foi realizada uma atividade de entrevista com pessoas idosas contendo várias perguntas e dentre elas a pergunta de enfoque deste relato de experiência: O que é envelhecer?

Participaram deste recorte 24 pessoas idosas de ambos os sexos de diversos locais do Brasil, idade acima de 60 anos. Algumas entrevistas foram presenciais e outras por meio de chamada telefônica ou chamadas de vídeo no formato *on line*. Todos os participantes foram informados sobre a atividade de entrevista e assinaram um documento autorizando a participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da organização e análise do conteúdo das respostas dos participantes foram surgindo muitas reflexões sobre as mais diversas experiências relatadas nas entrevistas, principalmente com a pergunta sobre o envelhecer. Houve momentos de discussão durante a

análise das entrevistas realizadas pelos acadêmicos e percebemos que cada pessoa idosa trouxe sua percepção sobre o seu processo de nevelhecimento, sua quimeras, saudades, angústias e sentimentos de positividade e alegria. Cada resposta é uma experiencia individual e traz consigo um sentimento único transmitido através daquelas palavras. Passamos a entender o processo de envelhecimento com outro olhar, o medo do abandono, da inutilidade, da fragilidade contrastando com a alegria do que foi construido, com as experiências que foram trilhadas, com o prazer de ter saúde, ter tempo e de viver seu tempo.

REFERÊNCIAS

JAKOVLJEVIC, D. G. Physical activity and cardiovascular aging: Physiological and molecular insights. **Experimental Gerontology**, *[S. l.]*, v. 109, p. 67–74, 2018.

JARA H., O. **Para sistematizar experiencias**. [s.l: s.n.]. v. 20 Disponível em: http://culturadigital.br/gepepi/files/2011/02/sistematizacao-jara.pdf.

KIRSTEN, V. R.; LEITE, M. T. **Sociedade, Envelhecimento E Saúde Da Pessoa Idosa**. [s.l: s.n.].

SCHUMACHER, B; POTHOF, J; VIJG, J; HOEIJMAKERS, J. H. J. The central role of DNA damage in the ageing process. **Nature**, *[S. l.]*, v. 592, n. 7856, p. 695–703, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION 2020. **World Health Organization.** *[S. l.]*, 2020

O PESO DA MATERNIDADE: INTERCORRÊNCIAS À PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA DE LAZER[1]

THE WEIGHT OF MATERNITY: INTERCURRENCES IN THE PRACTICE OF LEISURE-TIME PHYSICAL ACTIVITY

EL PESO DE LA MATERNIDAD: INTERCURRENCIAS EN LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA DE OCIO

Lara Silva Schuerne,

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Alan Goularte Knuth,

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

INTRODUÇÃO

Para Minayo nada é "intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática" (2002, p.17). Visamos problematizar a igualdade no acesso das mães às práticas de atividade física de lazer (AFL)[2]. Existem implicações na vida prática das mães quanto a prática de AFL? Objetivamos identificar quais possíveis intercorrências do maternar afastam, dificultam ou retardam o processo de retomar/iniciar algum tipo de AFL, bem como os fatores que auxiliam na adesão às práticas de AFL. Esta pesquisa em andamento tem coleta prevista para 2023/2, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

A chefia de núcleos familiares brasileiros está mais feminina, bem como o mercado de trabalho e o ambiente acadêmico, já a demanda do trabalho doméstico e cuidado infantil segue 250% maior que a dos homens (IPEA, 2017). A AFL é mais praticada por homens, enquanto a inatividade física é mais feminina (WENDT *et al*, 2021) e pode ser afetada pela existência de uma empregada doméstica (SALLES *et al*, 2003) ou de espaço *kids*[3] (MARTINS, 2019).

Esta pesquisa é analítica descritiva, com referencial teórico nos estudos socioculturais e na saúde coletiva e metodológico na pesquisa social (MINAYO, 2002). O público são mães

[1] Apoio CAPES. Edital 2022/02. Processo 88887.707041/2022-00.
[2] Feita no tempo disponível, baseada em preferências e oportunidades.
[3] Sala de recursos para permanência e recreação infantil.

com filhos na primeira infância (0-6 anos) devido a maior dependência infantil nos primeiros anos. O recrutamento será feito através das redes sociais. O instrumento é uma entrevista com 12 questões abertas, iniciada após o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As perguntas estão divididas em: Dados pessoais; Rede de apoio; Autocuidado; Trabalho doméstico e AFL. Estima-se 10 participantes.

Já existem estudos com este público, como a coorte de nascimentos de Pelotas/RS, realizada pela UFPel, cuja edição de 2015 acompanhou o índice de AFL materno de 4.000 mulheres. Nesta, 15,7% relataram alguma AFL durante a gravidez, 7,9% em 12 meses pós-parto, 16,8% aos 24 meses e 23,2% aos 48 meses. Ainda que estes dados sejam expressivos, o que nos move à realização da presente pesquisa são as singularidades. Entender os determinantes do meio, para além de dividir tais mulheres em ativas/inativas fisicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Supomos que identificar subjetividades oriundas do maternar possa contribuir em futuras discussões, quiçá em políticas públicas de equidade ao acesso da AFL. Entendendo a saúde como direito universal e a atividade física como um determinante e condicionante de saúde (BRASIL, 2013), compreendemos que não se trata apenas dos benefícios fisiológicos, como também do acesso, da oportunidade de um tempo de autocuidado. De não reduzir tais mulheres à maternidade, mas enxerga-las com suas necessidades, inclusive do cuidado que tanto provêem.

REFERÊNCIAS

MARTINS, J. **A importância do espaço kids em academias fitness da cidade de Curitiba/PR, na perspectiva das mães**. 2019. 41f. Trabalho De Conclusão de Curso (Graduação) Bacharelado em Educação Física –Departamento Acadêmico de Educação Física. UTFPR, Curitiba, 2019.

MINAYO, M. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

WENDT A, RICARDO L, COSTA C, KNUTH A, TENÓRIO M, CROCHEMORE I. **Socioeconomic and gender inequalities in leisure-time prysical activity ans access to public polices in Brazil from 2013 to 2019**. J Phys Act Health. 2021. Oct 25; 18(12):1503-1510. doi:10.1123/jpah.2021-0291.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. – Brasília:2021.54p.:http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_atividade_fisica_populacao_brasileira.pdf ISBN978-85-334-2885-0 Acesso em:3/5/23

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**-1995a 2015 IPEA: Brasília/DF, 2017. https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdfAcesso em3/5/23.

SALLES, R.; HEILBORN, M.; WERNECK, G.; FAERSTEIN, E.; LOPES, C.; **Gênero e prática de atividade física de lazer**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2019(Sup. 2):S325-S333, 2003

BRASIL. **Lei nº 12.864**, de 24 de setembro de 2013. Altera o caput do art. 3º da lei nº8.080, de 19 de setembro de 1990, incluindo a atividade física como fator determinante e condicionante da saúde. Diário Oficial da União, Brasília, D.O.U. de 25/9/13, p.5.

OLIMPÍADA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA RESSIGNIFICADA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA[1]

SCHOOL OLYMPICS IN THE MUNICIPALITY OF IJUÍ/RS: A RESIGNIFIED PEDAGOGICAL PRACTICE FROM THE PERSPECTIVE OF HUMAN EDUCATION

OLIMPIADAS ESCOLARES EM EL MUNICIPIO DE IJUÍ/RS: UMA PRÁCTICA PEDAGÓGICA RESIGNIFICADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN HUMANA

Áurea Bigolin
Secretaria Municipal de Educação de Ijuí (SMED)
Paula Betina Bock de Prass
Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo de Ijuí (SMCET)
Paulo Carlan
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

INTRODUÇÃO

Este estudo relata as competições escolares realizadas nas escolas públicas municipais e estaduais no município de Ijuí - RS, e como perpassam e se cruzam na educação física escolar.

A educação física historicamente preocupou-se de forma significativa com o conteúdo do ensino dos esportes, que tem a técnica como centralidade do processo de ensino. Hoje o esporte não é mais o conteúdo hegemônico nas aulas de educação física. Porém, muitas outras práticas corporais acabam sendo esportivizadas por meio da realização de competições e de regras padronizadas.

Conforme Assis (2001) para romper com um modelo institucionalizado do esporte e das demais práticas corporais que não cabe mais no ambiente escolar, é preciso reinventar novas formas de fazer, transformando-as e reconstruindo-as.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

No entanto, é preciso que a reinvenção desta prática, se traduza em mudanças também nas competições escolares, voltada para uma educação comprometida com "valores, sentidos, significados, interesses e conflitos, o que é próprio da condição humana" (CARLAN, 2018, p. 23). Em uma proposta de competição reinventada, a competição precisa aproximar-se e tornar-se parte integrante das aulas de educação física, na qual todos os alunos podem ter a oportunidade de experimentar diferentes papéis necessários à organização e desenvolvimento da atividade.

Na perspectiva de valorizar as práticas corporais como possibilidade de formação humana, a Olimpíada Escolar de Ijuí é colocada como uma proposta para desenvolver variadas práticas corporais presentes na cultura corporal de movimento, aos professores e alunos, pautada na oportunidade de participação inclusiva.

Ao elegermos que a Olimpíada Escolar tenha como propósito central a potencialização da formação humana, faz-se necessário abordar brevemente a compreensão de formação humana segundo Gadamer (2208).

Para o autor, a formação não deve ter como centralidade uma finalidade técnica/instrumental, mas sim, conceber uma formação pautada na evolução e aperfeiçoamento da ética e da moral.

Pensar a educação na perspectiva da formação humana e concebermos a Olimpíada Escolar nessa mesma dimensão e compromisso, pressupõe compreender que as lógicas tradicionais das práticas esportivas podem ser desconstruídas e reconstruídas a partir de outros pressupostos.

Práticas inclusivas e de sociabilidade a que se propõe nas Olimpíadas Escolares, são formas de valorizar o ser humano e sua cultura produzida e reinventada, diante de uma realidade desumanizada. A educação na perspectiva da formação humana é colocada como possibilidade para debater e superar os desafios da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, a efetivação de projetos educativos alternativos integrados ao processo educativo são formas de efetivar um mundo com uma educação onde a centralidade é o ser humano.

Montagner, Scaglia e Souza (2001) sugerem que as competições escolares sejam repensadas de modo a garantir um equilíbrio nas relações entre a prática e o resultado. As crianças e os jovens, ao competirem, devem entender que o jogo tem um fim em si mesmo, e a recompensa é a satisfação que deriva do jogar.

Não cabe mais à escola somente promover competições esportivas seletivas. Mas, organizar competições e eventos que proporcionam uma maior participação dos estudantes, abrindo espaços para outras capacidades e habilidades em diferentes e ampliadas práticas corporais desenvolvidas nas aulas de educação física.

Portanto, ao pensar pela perspectiva de possibilitar diferentes experiências aos alunos, as Secretarias Municipais de Educação e de Esporte, buscam avançar na implementação de práticas renovadoras tanto nas aulas, quanto também nas competições e eventos escolares promovidas nas escolas e em âmbito municipal.

É necessário provocar reflexões sobre as competições escolares e fazer mudanças, com o propósito de "encharcar" os alunos de conhecimentos e aprendizagens, para que no futuro essas práticas possam fazer parte de suas vidas como forma de lazer, inserção e participação em diferentes esportes, jogos, brincadeiras, danças, dentre outras com um mínimo de conhecimento sobre as mais diversas manifestações da cultura corporal de movimento e como processo de inserção ao mundo social.

OBJETIVOS

Oportunizar aos professores e alunos, vivenciarem uma proposta de Olimpíada Escolar centrada na formação humana.

Potencializar valores, sentidos e significados mediado pelas práticas corporais escolares, nas Olimpíadas Escolares, numa perspectiva educativa.

OLIMPÍADA ESCOLAR DE IJUÍ

A Olimpíada Escolar de Ijuí surgiu de uma necessidade posta pelo movimento renovador da educação física, presente nos currículos escolares e nas práticas de muitos professores das redes públicas municipal e estadual deste município. É uma competição pensada na inclusão.

Inclusão de novas práticas corporais e inclusão de alunos. Assim, para melhor entender como ela acontece na prática, seguem considerações com relação ao surgimento e execução desta competição.

Motivados por um processo de mudanças que estava sendo proposto nas competições até então realizadas, três profissionais formados em Educação Física que atuam na Secretaria Municipal de Educação - SMEd e Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo - SMCET, iniciaram em 2017, uma proposta de reformulação e implementação de um novo formato de competição sob a denominação de Olimpíada Escolar de Ijuí.

As mudanças ocasionadas nos últimos anos nas propostas curriculares e, consequentemente, nas aulas de Educação Física, provocaram questionamentos e dúvidas por parte dos professores, com relação a uma prática tradicional de competição escolar que vinha sendo realizada há vários anos. Prática esta que já não condizia com as aulas e objetos do conhecimento desenvolvidos, pois limitava-se ainda a selecionar alunos mais habilidosos e, também, reduzida à poucas modalidades relacionadas somente aos Esportes.

Outro aspecto motivador para efetivas mudanças, foi com relação ao investimento financeiro designado para a aquisição de premiação e arbitragem, entendeu-se necessário readequar, para que um maior número de alunos pudesse ser beneficiado com materiais esportivos para as aulas e, também, desfrutando de vivências fora do contexto escolar, nas demais práticas corporais tematizadas na escola.

Após várias reuniões e conversas, iniciou-se a implementação desta nova proposta de competições inclusivas. Voltadas para a inserção de um maior número de alunos e modalidades presentes na cultura corporal de movimento, inseridas nas propostas político-pedagógica das escolas.

A Olimpíada Escolar segue um formato vinculado ao movimento renovador e inclusivo da Educação Física, por isso tem como finalidade, introduzir ou sistematizar diferentes conteúdos da Educação Física, fora do contexto escolar. Portanto, para a escolha das modalidades que fazem parte desta Olimpíada, considerou-se os conteúdos da Educação Física, expressos nos documentos que regulamentam o currículo escolar, como por exemplo a Base

Nacional Comum Curricular - BNCC, o Referencial Curricular Municipal, e os Planos de Estudos das escolas.

Para a definição dos diferentes grupos de alunos participantes das atividades, considera-se o objeto de conhecimento que está sendo desenvolvido nos diferentes anos de escolarização. Por exemplo, a Ginástica Geral é conteúdo do 5º e 6º ano de escolarização, portanto, o convite à participação de toda a turma é direcionado a estas turmas. Assim, os professores têm a autonomia de definir qual turma participará da modalidade conforme o que está sendo trabalhado nas aulas.

As modalidades foram pensadas de forma que contemplem as múltiplas manifestações corporais presentes na Educação Física escolar e expressos nos eixos temáticos e objetos de conhecimentos:

ESPORTES: Voleibol de areia 4 x 4; voleibol misto; tênis; beach tênis; basquete 3 x 3; futsal na grama; futebol society; rústica; festival de atletismo; bocha e tiro de laço. Quanto às duas últimas modalidades destaca-se a relevância da cultura local, tendo em vista os costumes e tradições cultivados de geração em geração.

GINÁSTICA: Ginástica geral, artística e de conscientização corporal;

LUTAS: Capoeira;

DANÇA: urbanas, de salão, folclóricas;

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: Urbanas - skate. Na natureza - caiaque; stand up padlle; trilha ecológica; corrida de orientação; rapel; slackline.

Com relação à premiação não é oferecida em todas as modalidades. Em algumas delas, premia-se até o 3º ou 5º lugar. Outras modalidades como dança, luta, práticas corporais de aventura, ginástica, não é oferecida premiação.

Quanto ao uniforme, não há exigências de padronização. Apenas que as roupas e calçados sejam adequadas às práticas corporais e que possam de alguma forma identificar a escola.

O sistema de disputa aplicado nas modalidades que assim forem necessárias são definidas com os professores participantes. Na maioria das vezes, opta-se por jogar todos contra todos, possibilitando uma maior participação e integração entre as escolas.

Para a condução das atividades e/ou modalidades, existe a colaboração dos organizadores, dos professores de Educação Física das respectivas escolas participantes, monitores e alguns árbitros que são orientados a conduzir de forma educativa, explicando e ensinando sobre as regras, quando necessário.

Para cada ano de atividade, elabora-se orientações pertinentes às práticas propostas que no decorrer dos anos são mantidas, readequadas, alteradas, retiradas, inseridas outras novas sempre com o objetivo de atingir um maior número de alunos possível.

Para participar das Olimpíadas, não há exigência de apresentação de documentos no dia da competição. A inscrição do aluno se efetiva por meio da ficha de inscrição enviada pela escola antecipadamente ou no dia da competição, na qual devem constar os dados de identificação da instituição, nome completo, data de nascimento e número de documento do aluno, assinada pela direção, secretária e professor de educação física da escola, garantindo assim a veracidade das informações prestadas e servindo como requisito para participar nas respectivas modalidades e categorias.

Para ressignificar uma competição esportiva que segue uma organização tradicional há tantos anos, é preciso quebrar muitas concepções e como consequência disso, ter muitos enfrentamentos e discordâncias. A proposição de um novo formato, não teve por propósito anular a competição, pois entende-se que ela é necessária e deve estar inserida no contexto escolar na perspectiva de valorizar mais o processo do que o resultado. Foi criada com o propósito de ser trabalhada na mesma perspectiva da Educação Física escolar a que se propõe atualmente os documentos que a regulamentam, embora muitas práticas ainda necessitam ser readequadas.

Nossa expectativa é que a proposta da Olimpíada Escolar de Ijuí, possa ser multiplicada nas práticas escolares, na tentativa de quebrar com um modelo hegemônico de competição que sobrevive apesar das críticas e das mudanças ocorridas na educação física escolar. Sejamos multiplicadores de novas propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender como uma nova proposta de competição estudantil voltada à formação humana é capaz de produzir e recriar diferentes sentidos e significados aos seus participantes.

O modelo proposto pela olimpíada viabiliza que um maior número de alunos possa participar, uma vez que a oferta de práticas corporais que não visa apenas a competição permite que mesmo os alunos menos habilidosos para os esportes competitivos, possam ter a experiência de vivenciá-las, incentivando-os e desafiando-os a praticá-las de forma autônoma e prazerosa.

Ao ampliar a oportunidade de participação e a oferta de modalidades proposta nas Olimpíadas Escolares, os objetivos com relação aos resultados tomam outra dimensão: voltam-se a valorização de cada aluno na sua singularidade e capacidade, bem como reforçam as relações de colaboração, respeito e amizade entre os participantes.

O desafio de propor uma competição estudantil voltada à formação de seres humanos mais sensíveis e integrados aos desafios do mundo contemporâneo é árduo, mas necessário. Somos educadores e nos cabe o compromisso ético de ensinar o conhecimento "acadêmico", sem perder de vista a integralidade do ser humano. O saber e o sentir, o conhecimento e o sentimento precisam andar de mãos dadas na escola.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. **Reinventando o esporte:** possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CARLAN, P. **O esporte como conteúdo da educação física escolar**: estudo de caso de uma prática pedagógica. Coleção Educação Física e Ensino. Ijuí: UNIJUI, 2018.

GADAMER, H. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer: revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini. 10 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONTAGNER, P. C.; SCAGLIA, A. J.; SOUZA, A. J. Pedagogia da competição em esportes: da teoria à busca de uma proposta prática escolar. **Motus Corporis,** Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 20-30, 2001.

OS USOS DA SALUTOGÊNESE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO DE ESCOPO

THE USES OF SALUTOGENESIS IN PHYSICAL EDUCATION: A SCOPE REVIEW

LOS USOS DE LA SALUTOGÉNESIS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA REVISIÓN DE ALCANCE

Meycyhane Nogueira de Almeida
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Lucas Vinicius Araujo Lisboa
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Cristiano Mezzaroba
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Victor José Machado de Oliveira
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

INTRODUÇÃO

A interface Educação Física (EF) e saúde é influenciada por uma orientação biomédica e patogênica. Porém, essa hegemonia é tensionada com as Ciências Humanas e Sociais e a Saúde Coletiva (NOGUEIRA; BOSI, 2017). Ao deslocar o foco da patogênese, a salutogênese amplia o entendimento de saúde e pode proporcionar a EF um arcabouço para ir além da hegemonia calcada nos moldes biomédicos.

A salutogênese questiona como as pessoas, apesar dos estressores enfrentados, permanecem saudáveis ou se recuperam de processos de adoecimento. O Senso de Coerência oferece uma explicação ao dizer que a vida, embora dinâmica, possui uma estrutura previsível e explicável que lhe confere condições de ser compreensível, administrável e significativa (ANTONOVSKY, 1996).

Esta pesquisa objetivou mapear os estudos que abordam a salutogênese no campo da EF.

METODOLOGIA

ISSN: 2175-5930

Seguimos os protocolos do *checklist* PRISMA *extension for Scoping Reviews* (TRICCO *et al.*, 2018). Para isso: 1) identificamos a questão da pesquisa; 2) identificamos os estudos relevantes; 3) selecionamos os estudos; 4) mapeamos os dados; e 5) agrupamos, resumimos, elaboramos e relatamos os resultados. Com a estratégia: População, Conceito e Contexto, construímos a questão norteadora: o que se sabe sobre os usos da teoria da salutogênese no campo da EF?

Usamos as bases de dados: SciELO, PubMed, LILACS, Google Acadêmico, Eric, SportDiscus, Scopus, PsycInfo. Os termos de busca foram orientados em acordo com o *Medical Subject Headings* (MeSH), palavras apresentadas na literatura e combinados entre si através de operadores booleanos e símbolos de truncamento para ampliar o seu alcance.

Dois revisores independentes trabalharam na seleção dos estudos. Reuniões de consenso foram feitas para discutir os estudos elegíveis e quando houve discordância um terceiro revisor foi consultado. Os dados dos artigos selecionados foram extraídos por dois revisores de maneira independente e estão sendo revisados por um terceiro revisor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De 2.745 títulos, 72 textos foram incluídos. Há uma crescente publicação de textos de 5 entre 2000 e 2007 para 30 entre 2018 e 2022. A língua inglesa é majoritária, com maior concentração no continente Europeu. No Brasil, há apenas 3 trabalhos. Teoricamente, os usos da salutogênese se deram pelos conceitos de Senso de Coerência e de Recursos Generalizados de Resistência. Metodologicamente, havia mais estudos quantitativos que usaram a escala do Senso de Coerência.

Os estudos deslocam a visão centrada na patogênese e tensionam o “mantra” calcado na capacidade aeróbica, condicionamento físico, índice de massa corporal etc. (QUENNERSTEDT, 2008). Logo, o foco passa a ser mais do que exercício físico, para destacar a construção de recursos como suporte social, empoderamento, sentido para a vida, autoestima etc.

No entanto, os estudos ainda focam (quantitativamente) o indivíduo e sua “capacidade de nadar”. McCuaig e Quennerstedt (2016) questionam: onde está o “rio da vida” na pesquisa

salutogênica? Assim, chamam a atenção para os elementos socioculturais que devem ser observados/considerados, inclusive, com pesquisas qualitativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A salutogênese se mostra uma teoria profícua para a EF, visto que contribui para o tensionamento da hegemonia biomédica e patogênica que ainda está consolidada na área. Isso pode contribuir para uma virada epistemológica e metodológica sobre a saúde na EF. É necessário maior produção de textos na língua portuguesa, assim como o estabelecimento de desenhos metodológicos mais qualitativos e que enfoquem o contexto sociocultural (rio da vida).

REFERÊNCIAS

ANTONOVSKY, A. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. **Health Promotion International**, London, v. 11, n. 1, p. 11-18, 1996.

MCCUAIG, L.; QUENNERSTEDT, M. Health by stealth – exploring the sociocultural dimensions of salutogenesis for sport, health and physical education research. **Sport, Education and Society**, [s.l.], v. 23, n. 2, p. 111-122, Feb. 2016.

NOGUEIRA, J. A. D.; BOSI, M. L. M. Saúde Coletiva e Educação Física: distanciamentos e interfaces. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1913- 1922, jun. 2017.

QUENNERSTEDT, M. Exploring the relation between physical activity and health – a salutogenic approach to physical education. **Sport, Education and Society**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 267-283, 2008.

TRICCO, A. C. *et al.* PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Ann Intern Med.**, [s.l.], v. 169, n. 7, p. 467-473, Oct. 2018.

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO IFSP SOBRE SAÚDE MENTAL NA ESCOLA[1]

PERCEPTIONS OF IFSP STUDENTS ABOUT MENTAL HEALTH IN THE SCHOOL

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES IFSP SOBRE LA SALUD MENTAL EN LA ESCUELA

Jéssica Félix Nicácio Martinez,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
Regiani Zornetta,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
Paula Garcia Meirelles Grassi,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

INTRODUÇÃO

A questão da Saúde Mental na escola é um tema cada vez mais comum e complexo. Habitual porque as instituições escolares são consideradas estratégicas para ações e projetos em torno da questão, mas, ao mesmo tempo, desafiante, pois convoca a comunidades escolar a refletir, debater e atuar com um tema contemporâneo, multifatorial, envolto em estigmas e que atingi de forma particular a juventude. Os transtornos mentais em crianças e jovens, no Brasil, é estimado em 30% (LOPES *et. al.*, 2016; AVANCI *et. al.*, 2007). De maneira geral, a prevalência de transtornos mentais entre meninas é de 38,4% e em meninos de 21,6% (LOPES *et. al.*, 2016).

A pandemia de Covid-19 agravou este quadro. Em um mapeamento realizado em 2021 em escolas paulistas, sintomas de depressão e ansiedade foram identificados em 69% dos estudantes (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022). O tema foi considerado prioritário pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, que ressaltou que uma em cada seis crianças, de dez a dezenove anos, convive com transtornos mentais (UNICEF, 2021).

[1] A pesquisa contou com duas bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIFSP).

Considerando este contexto, realizamos uma pesquisa (em andamento) com objetivo de descrever a prevalência de transtornos mentais de estudantes do ensino médio integrado, do IFSP- Câmpus Itapetininga, e analisar a percepção dos estudantes sobre os processos escolares que interferem como fatores protetores e de risco para saúde mental na escola.

METODOLOGIA

A pesquisa constituiu-se como de campo, de natureza exploratória e explicativa (SEVERINO, 2017). A investigação foi realizada com 142 estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP-Câmpus Itapetininga.

Os dados foram coletados no período de maio a outubro de 2022. Aplicou-se o Questionário de Saúde Geral, proposto por Goldberg e Williams, na sua versão reduzida e adaptada de 12 questões. Também foi desenvolvido dois grupos focais, divididos por curso, nos quais participaram sete estudantes em cada um deles. A análise de dados seguiu as orientações da técnica de Análise Temática (MINAYO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares indicam uma prevalência de 77,5% de estudantes considerados sintomáticos para transtornos mentais comuns, sendo que 67,3% são meninas e 32,7% meninos. Na percepção dos estudantes, as dificuldades encontram-se na organização curricular, especialmente no número excessivo de disciplinas, na pressão por desempenho acadêmico e mérito pelo esforço individual (meritocracia), muitas vezes justificados pela ênfase na preparação para o mercado de trabalho. A violência de gênero também foi relatada pelos discentes, sentida no tratamento desigual dado pelos professores no que se refere à capacidade das meninas desempenharem atividades, em especial, aquelas vinculadas a prática de componentes curriculares técnicos. Os alunos também indicaram aspectos protetores, como a liberdade de expressão, a importância dos laços de amizade e dos espaços de convívio na escola. A liberdade de expressão quanto à orientação sexual foi um dos aspectos ressaltados, pois os alunos veem a escola como um espaço de proteção quando comparado à família e outros ambientes sociais de convívio.

REFERÊNCIAS

AVANCI, J. Q. *et al*. Fatores associados aos problemas de saúde mental em adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 3, p.287-294, jul-set. 2007.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Mapeamento aponta que 70% dos estudantes de SP relatam sintomas de depressão e ansiedade**. São Paulo, 2022. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/noticias/mapeamento-aponta-que-70-dos-estudantes-de-sp-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade/#:~:text=Not%C3%ADcias-,Mapeamento%20aponta%20que%2070%25%20dos%20estudantes%20de%20SP%20relatam%20sintomas,na%20sa%C3%BAde%20mental%20e%20socioemocional Acesso em: 10 abr. 2023.

LOPES, C. S. *et al.* ERICA: prevalência de transtornos mentais comuns em adolescentes brasileiros. **Revista de Saúde Pública**, n. 50, supl. 1, p. 1-9 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

UNICEF. **On my mind: promoting, protecting and caring of children's mental health**. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/media/108126/file/SOWC-2021-Latin-America-and-the-Caribbean-regional-brief.pdf Acesso em: 15 abr. 2023.

PERFIL ANTROPOMÉTRICO E PERCEPÇÃO DA IMAGEM CORPORAL EM PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN DO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL 01 DE SAMAMBAIA

ANTHOPOMETRIC PROFILE AND PERCEPTION OF BODY IMAGE IN PEOPLE WITH DOWN SYNDROME AT THE CENTER OF SPECIAL EDUCATION 01 SAMAMBAIA

PERFIL ANTROPOMÉTICO Y PERCEPCIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL EM PERSONAS COM SÍNDROME DE DOWN DEL CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL 01 DE SAMAMBAIA

Raquel Silva Marques
Universidade Católica de Brasília UCB
Edilson Francisco do Nascimento
Universidade Católica de Brasília UCB
Natalia Liggeri
Universidade Católica de Brasília UCB
Marcia Correia Mota Moita
Universidade Católica de Brasília UCB
Ana Paula Gomes
Universidade Católica de Brasília UCB
Andrea Lucena Reis
Universidade Católica de Brasília UCB

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down é uma alteração genética comum e principal causa de deficiência intelectual. Essa condição confere características físicas específicas e leva ao atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. (Brasil Ministério da Saúde, 2013). Pessoas com SD possuem baixo nível de atividades físicas levando ao desenvolvimento de complicações de saúde, obesidade e hipertensão (MENDONCA; et al, 2010).

A imagem física conta tanto para redes sociais, autoafirmação e até para aceitação pública, a preocupação com a imagem corporal vem sendo alvo de diversos questionamentos, em especial pela influência que exerce na vida das pessoas. (ANTUNES; et al, 2011). A imagem corporal é um construto de representação multifacetada e dinâmica da identificação

ISSN: 2175-5930

corporal, envolvendo simbolização, sentimentos, sensações, autopercepção, crenças e atitudes sobre o próprio corpo. O desenvolvimento da imagem corporal se inicia na infância e varia nos demais ciclos (CASH; 2011).

Para avaliação da imagem corporal a escala de Figura de Silhuetas é um método desenvolvido e validado para a população brasileira que pode auxiliar na avaliação do grau de satisfação corporal (KAKESHITA et al; 2009).

Ter acesso ao conhecimento do seu corpo e do seu desenvolvimento físico permite a pessoa com SD uma vida saudável. Trabalhar a autoestima, os padrões corporais e a importância de um estado físico saudável trará diversos benefícios, além de evitar diversas doenças. A atividade física é de fundamental importância na qualidade de vida de qualquer ser humano e para pessoa com SD não é diferente.

OBJETIVO

Identificar a autopercepção de imagem corporal e comparar com os resultados do perfil antropométricos e estudantes com SD.

METODOLOGIA

Amostra composta de 6 alunos, adultos com SD, sexo masculino matriculados do CEE Samambaia-DF, responsáveis assinaram TCLE (CAAE: 28728120.7.0000.0029).

Passaram por avaliação antropométrica de peso, estatura, dobras cutâneas. Receberam a escala de Kakeshita que consiste num conjunto de silhuetas do gênero masculino adulto, com características comuns aos brasileiros, em forma de cartões enumerados, para uma decisão de fácil escolha, com variações progressivas, conforme o IMC indicado para cada escala de medida, partindo da imagem mais magra e finalizando com a mais larga (KAKESHITA, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Para a descrição dos dados utilizou-se o programa Excel (armazenamento e análise dos dados), calculado IMC e percentual de gordura pela fórmula de Jackson e Polock 1978. A distribuição da faixa etária teve em média 27 anos (±2,11), com peso médio de 63,5 (±9,54), altura média de 1,53 (±7,07), IMC aferido médio de 26,9 (±1,69), IMC visual médio de 35,02

(±2,32), percentual de gordura corporal média de 20,33 (±3,96). Os dados demonstraram diferença significativa entre o IMC aferido e visual apurado pelas figuras de Kakeshita. Foi observado ainda que na média geral o grupo avaliado apresentou sobrepeso, com percentual de gordura corporal classificado como na média identificado na antropometria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Importante observar no presente estudo que a maioria dos registros escolhidos no quadro de escala de silhuetas, os participantes se viam com um IMC maior do que o real, corroborando com os estudos de Petroski (2012) evidenciando uma autopercepção crítica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. V.; et al**.** Avaliação antropométrica, autopercepção corporal e perfil nutricional de mulheres adultas**. Revista destaques acadêmicos**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p.41-50, jan. 2011.

Brasil. **Diretrizes de atenção à pessoa com síndrome de Down**, 2022 Brasília: Ministério da Saúde; 2013 [acesso 25 abril 202]. Disponível: https://bit.ly/3CK597w
» https://bit.ly/3CK597w

CASH, T.; Body image: a handbook of science, practice and prevention. **The Guilford Press**; New York 2011.

KAKESHITA, I. S.; ALMEIDA, S. S.; Relação entre índice de massa corporal e a percepção da auto-imagem em universitários**. Revista de Saúde Pública**, São Paulo, n. 3, v.40 p. 497-504, jun. 2006.

KAKESHITA, I.S.; *et al* Construção e fidedignidade teste-reteste de escalas de silhuetas brasileiras para adultos e crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São paulo; 25(2):263-270 2009

MENDONCA, G. V.; PEREIRA, F. D.; FERNHALL, B.; Reduced exercise capacity in persons with Down syndrome: cause, effect, and management. **Therapeutics and clinical risk management,** 6, p. 601, 2010.

PETROSKI, E.L.; PELEGRINI, A.; GLANER, M.F. Motivos e prevalência de insatisfação com a imagem corporal em adolescentes. **Revista Ciências & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro Vol. 17. Num. 4. p.1071-1077. 2012.

PERFIL DA COMPOSIÇÃO CORPORAL E FATORES DE RISCO À DOENÇAS CARDIOVASCULARES E ASSOCIAÇÃO À QUALIDADE DE SONO EM ADULTOS

PROFILE OF BODY COMPOSITION AND RISK FACTORS FOR CARDIOVASCULAR DISEASES AND ASSOCIATION WITH SLEEP QUALITY IN ADULTS

PERFIL DE COMPOSICIÓN CORPORAL Y FACTORES DE RIESGO DE ENFERMEDADES CARDIOVASCULARES Y ASOCIACIÓN CON LA CALIDAD DEL SUEÑO EN ADULTOS

Vitória Karoline Batista da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Antonio Sinelio Santos Cunha
Universidade Federal do Pará (UFPA)
André Felipe Pantoja do Nascimento
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Vinicius Baia da Silva
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano - PPGCMH
Nailton Nazareno Carvalho de Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Elren Passos Monteiro
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

A sociedade tem enfrentado cada vez mais uma rotina de trabalho extenuante, o que pode levar adultos jovens a desenvolver alterações de saúde. Dessa forma, pode ocorrer o surgimento de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT'S), dentre elas a obesidade, hipertensão arterial, diabetes *mellitus*, dislipidemias, além do aumento do risco de morte (DRAGER *et al.*, 2018). Destacam-se as doenças cardiovasculares (DCV) e a hipertensão arterial (HA) como as principais causas de óbito dentre as DCNT's, com uma prevalência estimada de 35% na população acima de 40 anos (RIBEIRO; COTTA; RIBEIRO, 2012). Dentre fatores de risco para DCV podemos citar a obesidade, considerada um problema de saúde pública devido sua prevalência ter triplicado nas últimas décadas (WHO, 2018).

ISSN: 2175-5930

A presença dos fatores de risco aumenta a probabilidade do indivíduo ser acometido por uma DCV associado a fatores comportamentais (SOCIEDADE *et al.*, 2019). Dentre esses fatores podemos citar a qualidade do sono, que está associada a habilidades motoras e a capacidades intelectuais, que cooperam com a melhora do raciocínio e memória, assim como, reduz o surgimento de sintomas relacionados à ansiedade e depressão (MACIEL *et al.*, 2023). Conforme os resultados do estudo de Drager *et al.* (2022), cerca de 65.5% da população brasileira tem baixa qualidade de sono, acomete principalmente mulheres e pessoas que utilizam aparelhos eletrônicos de forma demasiada.

A má qualidade do sono pode predispor à DCV, distúrbios psicológicos e cognitivos, como dificuldades de concentração, coordenação motora, sonolência e fadiga extenuante, bem como, aumenta a prevalência de obesidade (MACIEL *et al.*, 2023; COOPER *et al.*, 2018). Em um estudo de Cappuccio *et al.* (2008) observou-se que os indivíduos que apresentaram menor duração de sono possuem maior chance de se tornarem obesos comparados aos sujeitos com duração de sono regular.

Avaliar parâmetros de composição corporal, no que se refere ao Índice de Massa Corporal (IMC) e à Relação Cintura-Quadril (RCQ), permite identificar a distribuição central de gordura corpórea e as predisposições para DCNTs (SOAR; VASCONCELOS; ASSIS, 2004). Torna-se relevante identificar precocemente alterações nesses padrões e no que se refere à qualidade do sono como forma de prevenir possíveis DCV (MEDIC; WILLE; HEMELS, 2017) e incentivar a elaboração de políticas públicas que estimulem a execução de programas com foco no aumento dos níveis de atividade física. O presente estudo teve como objetivo analisar o perfil dos parâmetros de composição corporal, fatores de risco, e associar à qualidade de sono de adultos participantes do “Projeto AtivaMente” da UFPA Campus Castanhal.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo tem caráter transversal. Realizado com discentes, docentes, técnicos e servidores, colaboradores das empresas terceirizadas da Universidade Federal do Pará, do Campus de Castanhal, que participam do “Projeto AtivaMente” vinculado ao Laboratório Multidisciplinar de Ensino de Análise do Movimento Humano Exercício e Reabilitação

(LABMOVHER). Este projeto oferece gratuitamente aulas nas modalidades de Caminhada, corrida e funcional, Musculação, Pilates de solo e Ritmos, com frequência de duas a três vezes semanais, com duração de 60 minutos.

Participaram desta pesquisa pessoas iniciantes do Projeto, de ambos os sexos, com idade de 18 a 61 anos, vinculados ao Projeto Ativamente, que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. O estudo foi realizado no LABMOVHER da UFPA, no período de março a abril de 2023.

Foram coletados dados preliminares pré-intervenção das modalidades. Para a avaliação da composição corporal as medidas antropométricas avaliadas foram de massa corporal total (MCT), na qual se utilizou de uma balança digital da marca G-TECH, com capacidade máxima de 150kg. A estatura foi avaliada por meio de um estadiômetro de parede da marca Sanny, com os participantes descalços. O IMC foi calculado e classificado segundo o banco de dados da Organização Mundial da Saúde, com a classificação: <18,5: baixo peso; ≥18,5 e <25,0: eutrófico; ≥25,0 e <30,0: sobrepeso; e ≥30,0: obesidade (WHO, 2018).

Para circunferência da cintura foi verificada na menor porção no ponto medial entre a cicatriz umbilical e o processo xifóide do esterno, com uma trena antropométrica de fibra de vidro da marca Sanny, assim como, a circunferência do quadril, verificada na maior circunferência do glúteo máximo (BRASIL, 2011). A RCQ foi calculada a partir da relação dos perímetros de cintura e quadril obtidos, classificados segundo valores do Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), sendo analisados e filtrados por sexo, apresentados em masculino e feminino; e as faixas etárias para homens e mulheres, entre nível: baixo; moderado; alto; e muito alto.

Para avaliar a qualidade de sono foi utilizado o questionário autoaplicável de Índice de Qualidade de Sono de Pittsburgh (IQSP-BR) em sua versão validada em português-BR (BERTOLAZI *et al.*, 2011), disponibilizado através do *Google Forms*. O questionário possui 7 domínios, sendo estes: qualidade subjetiva do sono; latência do sono; duração do sono; eficiência habitual do sono; distúrbios do sono; uso de medicamentos para dormir; sonolência e disfunção diurnas, na qual foram aplicados em 19 questões de autorrelato, com respostas objetivas e relativas aos hábitos de sono durante o último mês. A soma dos sete componentes

gera um escore que varia de zero a vinte e um, no escore total, indicando que: <5 qualidade de sono boa, >5 qualidade de sono ruim e <10 presença de distúrbios do sono.

Para análise de dados antropométricos e da avaliação de composição corporal, foi utilizado o *software* Jamovi, que permitiu analisar a estatística descritiva para cada variável, com a média, desvio padrão, e intervalo de confiança.

RESULTADOS

A tabela 1 apresenta resultados da análise descritiva, contendo um N amostral de 32 voluntários, sendo estes 10 (31,25%) indivíduos do sexo masculino e 22 (68,75%) indivíduos do sexo feminino. Observou-se a média e o desvio-padrão de idade=26.4 ± 10.76 anos; massa corporal=65,00 ± 14,68 kg; estatura=161,60 ± 8,69 cm.

Tabela 1 – Dados de caracterização da amostra apresentadas por meio de média e desvio padrão do N amostral

	N	**Média**	**Desvio-padrão (dp)**	**Mínimo**	**Máximo**
Idade (anos)	32	26,40	10,76	18	61
Massa corporal (kg)	32	65,0	14,68	45,0	96,2
Estatura (cm)	32	161,6	8,69	146	178

Fonte: elaboração dos autores

Por meio das análises de característica das variáveis (TABELA 2), pode-se verificar dados descritivos de média e desvio-padrão em: IMC 24.78 ± 4.70kg/m²; RCQ 0.78 ± 0.04cm; IQSP-BR 7.18 ± 2.57.

Tabela 2 – Estatística descritiva das variáveis IMC, RCQ e IQSP-BR

	N	**Média**	**Desvio-padrão (dp)**	**Mínimo**	**Máximo**

ISSN: 2175-5930

IMC (kg/m²)	32	24,78	4,70	17,79	38,64
RCQ (cm)	32	0,78	0,04	0,69	0,89
IQSP-BR	32	7,18	2,57	1	14

Fonte: elaboração do autor

No que se refere às associações, a correlação das variáveis IMC, RCQ e IQSP-BR (TABELA 3), os resultados foram IMC e IQSP-BR (r= 0.44 e p=0,012); RCQ e IQSP-BR (r=0.23 e p=0,204); IMC e RCQ (r=0.34 e p=0,055). Houve uma associação fraca e positiva para o IMC e qualidade de sono, ou seja, altos níveis de IMC apontam menor a qualidade de sono. Para as demais variáveis, não houve resultados significativos.

Tabela 3 – Correlação das variáreis IMC, RCQ E IQSP-BR

		IMC (kg/m²)	**RCQ (cm)**	**IQSP-BR**
IMC (kg/m²)	Pearson correlation	1	,376*	,451**
	Sig (2-tailed)		,034	,010
	N	32	32	32
RCQ	Pearson correlation	,376	1	,246
	Sig (2-tailed)	,034		,175
	N	32	32	32
IQSP-BR	Pearson correlation	,451**	,246	1
	Sig (2-tailed)	,010	,175	
	N	32	32	32

Fonte: elaboração dos autores

DISCUSSÃO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o perfil da composição corporal, por meio do índice de massa corporal (IMC) e a relação cintura-quadril (RCQ), além da associação com a qualidade do sono, de participantes do AtivaMente.

Segundo as coletas de dados relacionadas ao IMC, tivemos achados de 16 (50%) em níveis eutrófico, 9 (28,12%) estão na faixa de sobrepeso, 5 (15,62%) voluntários na categoria obesidade, e uma quantidade menor de amostra para nível de baixo peso. Nossa amostra, apresentou uma média de IMC=24,78 (eutrófico). Observa-se que 43,75% dos voluntários apresentam excesso de peso devido à obesidade, que se torna um importante fator de risco para DCV, porém a maior parte da amostra apresentou níveis moderados de IMC, o que justifica baixos níveis de correlação. Os índices de RCQ indicaram que 5 (15,62%) integrantes no grupo apresentaram nível baixo, 20 (62,5%) com nível moderado e 7 (21,87%) participantes com nível alto, que indica uma prevalência de RCQ inadequada, por se tornar uma avaliação indicativa de distribuição de gordura corporal, elevados níveis e outros fatores comportamentais, como tabagismo e inatividade física, podem ser determinantes aos fatores de risco associados a DCV, em média os participantes apresentaram RCQ=0,78 (baixo). Dentre fatores comportamentais, foi verificado a qualidade do sono dos indivíduos, resultou-se que cerca de 3 (9,37%) destes, apresentavam uma boa qualidade de sono; 24 (75%) pessoas relataram ter uma má qualidade de sono; enquanto 5 (15,62%) participantes apresentaram distúrbios do sono, com uma média de 7,18, que indica qualidade baixa de sono.

CONCLUSÕES

Conclui-se que este estudo traçou o perfil de composição corporal dos participantes do projeto Ativamente. As analises apresentaram resultados com a associação em relação ao RCQ e IMC, e a alta prevalência de má qualidade de sono e distúrbios do sono, esses resultados apontam fatores de risco para DCV. Portanto, assim, se torna relevante analisar parâmetros para identificar possíveis alterações nesse padrão de qualidade de sono, além disso, sugere-se a implementação de programas de exercício físico com a finalidade de promover a melhora na qualidade de vida e prevenir a aparição de possíveis fatores de risco para DCV, dentro de condições de sobrepeso e obesidade.

Dentro das limitações as amostras foram reduzidas, sugerimos para novos estudos, aumentar o número da amostra para resultados mais consistentes, em correlação dessas variáveis.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTOLAZI, Alessandra Naimaier *et al.* Validation of the Brazilian Portuguese version of the Pittsburgh sleep quality index. **Sleep medicine**, v. 12, n. 1, p. 70-75, 2011.

BRASIL. Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde: Norma Técnica do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional-SISVAN. 2011.

CAPPUCCIO, Francesco P. *et al.* Meta-analysis of short sleep duration and obesity in children and adults. **Sleep**, v. 31, n. 5, p. 619-626, 2008.

COOPER, Christopher B. *et al.* Sleep deprivation and obesity in adults: a brief narrative review. **BMJ open sport & exercise medicine**, v. 4, n. 1, p. e000392, 2018.

DRAGER, Luciano F. *et al.* 1º Posicionamento Brasileiro sobre o impacto dos distúrbios de sono nas doenças cardiovasculares da Sociedade Brasileira de Cardiologia. **Arquivos brasileiros de cardiologia**, v. 111, p. 290-340, 2018.

GOMES RIBEIRO, Amanda; MITRE COTTA, Rosângela Minardi; ROCHA RIBEIRO, Sônia Machado. A Promoção da Saúde e a Prevenção Integrada dos Fatores de Risco para Doenças Cardiovasculares. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 1, 2012.

MACIEL, Francine Villela *et al.* Fatores associados à qualidade do sono de estudantes universitários. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, p. 1187-1198, 2023.

MEDIC, Goran; WILLE, Micheline; HEMELS, Michiel EH. Short-and long-term health consequences of sleep disruption. **Nature and science of sleep**, p. 151-161, 2017.

SOAR, Claudia; VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de; ASSIS, Maria Alice Altenburg de. A relação cintura quadril e o perímetro da cintura associados ao índice de massa corporal em estudo com escolares. **Cadernos de saúde pública**, v. 20, p. 1609-1616, 2004.

PRÉCOMA, Dalton Bertolim *et al.* Atualização da diretriz de prevenção cardiovascular da Sociedade Brasileira de Cardiologia-2019. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 113, p. 787-891, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION *et al.* **World Health Organization Obesity and Overweight**. 2019.

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE ADULTOS E IDOSOS PARTICIPANTES E DESISTENTES DE UM PROJETO DE GINÁSTICA NO NORTE DO PARÁ

SOCIODEMOGRAPHIC PROFILE OF ADULTS AND ELDERLY PARTICIPANTS AND WITHDRAWALS OF A GYM PROJECT IN NORTH PARÁ

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE ADULTOS Y ANCIANOS PARTICIPANTES Y RETIROS DE UN PROYECTO DE GIMNASIO EN EL NORTE DE PARÁ

Maria Rita Araújo Borges,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Jorge Luan Santos Sousa,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Juciléia Barbosa Bezerra,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial da Saúde, a atividade física regular é benéfica para os parâmetros fisiológicos, psicossociais e físicos de adultos e idosos, uma vez que reduz a mortalidade por todas as causas, especialmente para as Doenças Crônicas não transmissíveis (DCNT's), minimiza os sintomas de depressão e ansiedade e previne a diminuição da capacidade funcional, lesões e reduz o risco de quedas, principalmente em idosos (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

Estudo de Ribeiro et.al., (2016), cujo objetivo foi determinar a predominância de inatividade física em idosos, verificou que a maior prevalência de inativos foi de idosos do sexo masculino, com idade superior a 80 anos, de baixa escolaridade e que não possuíam plano de saúde, enquanto que os idosos com plano de saúde demonstraram ser praticantes de atividade física.

Assim, é importante a observação das características sociodemográficas para o desenvolvimento de estratégias adequadas, voltadas ao público com maior percentual de

desistência. Dessa forma, o objetivo deste estudo é identificar o perfil sociodemográfico dos participantes e desistentes de um projeto de ginástica.

MÉTODOS

Estudo transversal, desenvolvido em um projeto de ginástica para adultos e idosos na Universidade Federal do Pará. A amostra foi recrutada por meio de redes sociais, anúncios nas rádios, programas televisivos do munícipio e panfletagem. A coleta de dados foi realizada entre agosto e setembro de 2022. Participaram do projeto indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos e que não apresentassem limitações para a prática das atividades físicas.

A identificação do perfil sociodemográfico dos participantes foi realizada por meio de uma anamnese composta por cinco questões relacionadas ao estado civil, nível de escolaridade, ocupação atual, renda familiar mensal e com quem mora. Os dados foram organizados no *software* Excel® e analisados no *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 25®. Os resultados são apresentados em valores absolutos e relativos (média±desvio padrão e percentual).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi composta por 29 participantes, divididos em dois grupos: ativos (n=14) e desistentes (n=15), com média de idade de 51,21±11,42 anos e 57,20±11,95 anos, respectivamente. Dentre as variáveis sociodemográficas, para os indivíduos ativos, 57,1% são casados, 42,9% possuem ensino médio completo, 35,7% trabalham e 35,7% são do lar, 57,1% recebem entre 1 a 2 salários mínimos e 35,7% residem com conjugue.

Entre os desistentes, 40% são casados, 40% possuem ensino fundamental incompleto, 40,0% são aposentados, 66,7% recebem menos de 1 salário e 46,7% moram com os filhos. Observou-se que os indivíduos com menor renda fazem parte do grupo de desistentes. Estudo de Oliveira et al., (2013), encontrou associação entre prática de atividade física e renda, uma vez que a baixa renda esteve associada ao grupo de idosos não praticantes de AF. Além disso, o ensino fundamental incompleto foi o tipo de escolaridade mais frequente no grupo que não praticava AF, mostrando que indivíduos com maior instrução intelectual têm maior

probabilidade de aderir a programas de atividade física. Portanto, sujeitos com maior tempo de estudo são fisicamente mais ativos comparados aqueles com menor tempo conforme apontam Moraes et al., (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os praticantes do projeto de ginástica apresentaram maiores níveis de escolaridade e renda, enquanto que o grupo de desistentes apresentaram baixo poder aquisitivo e menores graus escolares.

REFERÊNCIAS

MORAIS, G. L. DE et al. Nível de atividade física de adultos: associação com escolaridade, renda e distância dos espaços públicos abertos em Criciúma, Santa Catarina. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, 2022.

OLIVEIRA, J.; STOBAUS, C.; MORIGUCHI, Y.; MALEZAN, W.; DETONI FILHO, A.; PACHECO, M.; CASELLANI, L. Correlação socioeconômica e antropométrica em idosos praticantes e não praticantes de exercícios físicos. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, *[S. l.]*, v. 18, n. 1, p. 121–131, 2013. DOI: 10.12820/rbafs.v.18n1p121-131.

RIBEIRO, A. Q. et al. Prevalência e fatores associados à inatividade física em idosos: um estudo de base populacional. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 19, n. 3, p. 483–493, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário. **World Health Organization**, 24 p., 2020.

PLOGGING, CORRIDA E CAMINHADA SUSTENTÁVEL UFPA: RELATO DE EXPERIÊNCIA [1]

UFPA PLOGGING, RUNNING AND SUSTAINABLE WALKING: EXPERIENCE REPORT

PLOGGING, CARRERA Y CAMINATA SOSTENIBLE UFPA: INFORME DE EXPERIÊNCIA

Beatrice Maria Lobato da Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Letícia Antunes de Melo,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Lucieli de Castro Elói,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Carla Isabel Paula da Rocha de Araujo,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Com o aquecimento global, o desmatamento e a poluição causada pelo plástico, o cuidado tem-se voltado para o meio ambiente, de tal forma que este tem atraído à atenção mundial. Desta forma, é notável a importância de se trabalhar o pensamento ecológico e a educação ambiental entre a população.

O plogging nasceu com propósito de despertar uma consciência sustentável em conjunto com a corrida. Teve origem na Suécia em 2016 e vem-se espalhando para o resto do mundo. A sua nomenclatura vem da palavra inglesa "*jogging*" que significa uma corrida mais lenta (trote), e "*picking up litter*" que é recolher lixo (RAGHAVAN; PANICKER; EMMATTY, 2020).

É importante pontuar que tal atividade traz além de benefícios ecológicos, a questão da saúde, seja ela física ou mental, através do exercício físico. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2020), um em cada quatro adultos e quatro em cada cinco adolescentes não

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

praticam atividade física suficiente. Sendo assim, projetos que estimulam a prática de exercícios físicos tornam-se ótimos aliados para a promoção e manutenção da saúde. Ademais, é significativo pontuar que a corrida ou caminhada podem trabalhar a elevação do condicionamento cardiorrespiratório, aumento da força de membros inferiores e abdominais.

METODOLOGIA

O projeto "Plogging, Corrida e Caminhada Sustentável UFPA" foi promovido pela parceria dos grupos de pesquisas GPEx e LACOR da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA), além do grupo HORTO UFPA responsável por diversas atividades de conscientização ambiental dentro do campus. O evento teve como objetivo incentivar a prática de atividades físicas entre os discentes e servidores da universidade e chamar atenção para a causa ecológica.

RELATANDO A EXPERIÊNCIA

A atividade foi baseada na ideia original do plogging, com a corrida e recolhimento de lixo. Entretanto, foi verificado que o campus havia passado por um processo de limpeza recente, o que descaracterizava a ideia sueca. Sendo assim, os grupos de pesquisa continuaram com o nome original para que no futuro pudesse realizar um evento semelhante. O projeto manteve sua pegada ecológica com mini palestras de educação ambiental e plantio de árvores durante o trajeto em conjunto com a caminhada ou corrida.

O evento foi realizado no dia 31 de agosto de 2022 pela manhã dentro do campus Guamá da UFPA. Para participar era necessário preencher um formulário via Google Forms com informações para mapear o perfil dos praticantes e seu histórico de saúde, entre as perguntas havia hábitos de atividade física, se apresentavam alguma comorbidade e faixa etária.

No total, o evento teve a participação de 57 inscritos em sua maioria discentes do curso de Educação Física. A média de idade foi de 23 anos e teve um número abrangente de pessoas do sexo masculino.

O trajeto de 3 km foi percorrido pela orla da UFPA. Os participantes puderam escolher entre a corrida e a caminhada e foram acompanhados por voluntários dos grupos organizadores

ISSN: 2175-5930

para realizar o apoio e assistência. Durante o início e fim do percurso eram ressaltadas a importância da atividade física como medida de prevenção ao sedentarismo e doenças relacionadas, assim como a necessidade de mudar hábitos ambientais para o bem do planeta que poderiam ser a reciclagem, compostagem e o reaproveitamento da água da chuva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O "Plogging, Corrida e Caminhada Sustentável UFPA" foi criado para incentivar o combate ao sedentarismo e promover uma consciência ambiental entre discentes e servidores da UFPA. Sem dúvidas, as atividades e exercícios físicos são de extrema importância para a saúde do ser humano. Sendo imprescindível para o combate ao sedentarismo e outras doenças. Outrossim, se destaca que a temáticas sobre a preservação ao meio ambiente estão cada vez mais fortes. Logo, eventos e atividades que visam juntar tanto a prática de exercícios físicos quanto o cuidado com o planeta estão ganhando maior espaço.

REFERÊNCIAS

EICH, A. B.; LEMOS, L. F. C. Plogging aquático e plogging náutico: Entendendo o planeta como parte de nossos corpos. In: SALÃO DO CONHECIMENTO UNIJUÍ, 2020, Unijuí. **Anais...** Unijuí: Salão do Conhecimento, 2020. v. 6, n°. 6. Disponível em: encurtador.com.br/wQRT2 . Acesso em: 02 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE**. OMS LANÇA NOVAS DIRETRIZES SOBRE ATIVIDADE FÍSICA E COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO.** Genebra, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/opqsJ. Acesso em: 20 abr. 2023.

RAGHAVAN, R.; PANICKER, V. V.; EMMATTY, F. J. **posture based assessment of plogging activity.** national institute of technology calicut, india, 2020. disponível em: https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9262447. acesso em: 04 mai. 2023.

PRÁTICAS CORPORAIS/ATIVIDADES FÍSICAS NOS MUNICÍPIOS DA BAIXADA FLUMINENSE NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO ENTRE OS ANOS 2018 E 2022.

PHYSICAL ACTIVITIES IN THE MUNICIPALITIES OF BAIXADA FLUMINENSE IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO BETWEEN THE YEARS 2018 AND 2022.

PRÁCTICAS CORPORALES/ACTIVIDADES FÍSICAS EN LOS MUNICIPIOS DE BAIXADA FLUMINENSE EN EL ESTADO DE RIO DE JANEIRO ENTRE LOS AÑOS 2018 Y 2022.

Eduardo Santos Finizola
Uniabeu Centro Universitário - UNIABEU
Phillipe Augusto Ferreira Rodrigues
Uniabeu Centro Universitário - UNIABEU

INTRODUÇÃO

A Baixada Fluminense é uma região do estado do Rio de Janeiro composta por treze municípios em conurbação entre si e com a capital do estado. Residem nesta região cerca de 3,9 milhões de pessoas, correspondendo aproximadamente a 23% da população do estado (IBGE, 2021). Apesar de sua grandeza populacional e territorial a região enfrenta graves problemas de desigualdades sociais, pobreza e violência. Neste cenário, a promoção da saúde é uma necessidade e um desafio, compreender a realidade é essencial. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar a oferta das práticas/corporais e a inserção dos profissionais de educação física nos municípios da Baixada Fluminense entre os anos 2018 e 2022.

MÉTODOS

Foi realizada uma pesquisa descritiva de séries temporais com informações das bases de dados do Sistema de Informação em Saúde para a Atenção Básica (SISAB) e TABNET, um aplicativo desenvolvido pelo DATASUS que disponibiliza, dentre outras, informações sobre a inserção dos profissionais de saúde. No SISAB foram extraídas as informações sobre as práticas corporais/atividades físicas ofertadas nos municípios, sendo o total de práticas e o total de

ISSN: 2175-5930

usuários participantes. Os dados foram extraídos mês a mês e totalizados em cada ano. No TABNET foram extraídas as informações sobre o quantitativo de profissionais em cada mês para cada município, sendo considerada a média anual de profissionais em cada munícipio, visto que analisar um mês especifico pode gerar discrepâncias, sobretudo em municípios com o menor quantitativo. Além disso, foi considerado somente profissionais que atendem no SUS. No TABNET também foi analisado o total de polos da Academia da Saúde em cada município. Todos os dados foram relativos aos anos 2018 a 2022.

Foram incluídos os 13 municípios da Baixada Fluminense, sendo eles, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

RESULTADOS

As práticas corporais/atividades físicas e a inserção dos profissionais de educação física apresentaram um aumento na Baixada Fluminense no período analisado, com uma redução em 2020 e posterior aumento em 2021 e 2022, possivelmente pela pandemia de COVID-19. O total de atividades ofertadas foi de 170, 373, 287 e 2.001 respectivamente em 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022. O total de usuários participantes foi respectivamente 4.827, 7.590, 4.210, 18.483 e 43.776 para o mesmo período. Foi percebido também um aumento no número de profissionais de educação física, no período analisado observou-se um aumento de 143%, saindo de 29,3 em 2018 para um total de 42 PEF. Estes aumentos ao longo dos anos, foi alavancado sobretudo pelo município de Mesquita que conta atualmente com cinco dos sete polos de Academia da Saúde localizados na Baixada Fluminense. Destacamos ainda, que o município de Belford Roxo foi o com maior número de PEF em 2022, 14,6 profissionais, no entanto isso não reflete nos registros de práticas corporais, sendo encontradas apenas 11 no mesmo ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo verificar a oferta de PCAF ofertadas e a inserção dos PEF no SUS na Baixada Fluminense. Os resultados da pesquisa apontam um aumento da oferta ao longo dos anos, com uma redução durante o período mais acentuado da pandemia de COVID-

19. Segundo Vieira *et al* (2023), a inserção da categoria no SUS cresceu entre os anos 2009 e 2019 mas apresenta uma redução entre 2019 e 2021, tal redução pode estar associada tanto pela pandemia de COVID-19 quanto pelas mudanças no modelo de financiamento que encerrou o financiamento de equipes NASF. O aumento das PACF foi alavancado pelo munícipio de Mesquita com a implantação de cinco polos de Academia da Saúde ao longo do período analisado, este achado reforça a importância desta política de promoção da saúde. Dentre as limitações deste estudo, destacamos o curto período analisado e a não inserção de residentes profissionais de educação física no quantitativo de profissionais.

REFERÊNCIAS

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Ministério da Economia (ME). **Panorama de Indicadores Socioeconômicos e do Mercado de Trabalho** Nota técnica 08, 2021.

VIEIRA, L. A. et al.. Análise temporal da inserção de Profissionais e Residentes de Educação Física no Sistema Único de Saúde de 2009 a 2021. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 3, p. 837–850, mar. 2023.

PROGRAMA DE DANÇAS AMAZÔNICAS: RESPOSTAS NA MOBILIDADE FUNCIONAL DE PESSOAS COM DOENÇA DE PARKINSON

AMAZON DANCES PROGRAM: RESPONSES IN THE FUNCTIONAL MOBILITY OF PEOPLE WITH PARKINSON'S DISEASE

PROGRAMA AMAZON DANCES: RESPUESTAS EN LA MOVILIDAD FUNCIONAL DE PERSONAS CON ENFERMEDAD DE PARKINSON

Luma Sabrina da Silva Moraes
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Carla Luana Alves Costa
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Sabrina Souza Araújo
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Thayara Maize da Silva Tabayara
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Aline Nogueira Haas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Elren Passos-Monteiro
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

As danças populares, entre elas as amazônicas, são como referências culturais da identidade de um povo (NEIRA, 2011). A dança comparada com outras intervenções não farmacológicas, pode melhorar a mobilidade funcional de indivíduos com a doença de Parkinson (DP), (DOS SANTOS DELABARY *et al*., 2018).

A mobilidade funcional está associada à independência, equilíbrio e pode predizer o risco de quedas em das pessoas com Parkinson (PcP), (MONTEIRO *et al.*, 2017). O objetivo do presente estudo foi avaliar as respostas do protocolo de 12 semanas de danças Amazônicas nos parâmetros de mobilidade funcional de PcP.

MATERIAIS E MÉTODO

Participaram deste estudo longitudinal, 9 PcP, de ambos os sexos, residentes da cidade de Castanhal/PA e regiões metropolitanas, com idade igual ou superior a 40 anos, diagnóstico

ISSN: 2175-5930

de DP com laudo médico emitido por um neurologista, estadiamento da doença de 1 a 4 na escala Hoehn e Yahr, uso de medicamentos anti-parkinsonianos, estar inativo fisicamente há pelo menos de 6 meses e terem assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Os critérios de exclusão consistiam em PcP que apresentavam: cirurgias de até 1 ano; doenças neurológicas ou crônicas além da DP; doenças osteoarticulares que não permitam a participação nas aulas de dança; PcP impossibilitados de ficar em pé sem auxílio; escores abaixo de 23 pontos na Escala do Mini Exame do Estado Mental e voluntários com menos de 80% de participação no protocolo.

O protocolo de dança baseou-se no estudo de Delabary e colaboradores (2022) e consistiu em aulas de danças amazônicas nas modalidades: Carimbó, Retumbão e Brega. Desenvolvido em 12 semanas, contendo 2 sessões semanais, com média de duração de 60 minutos. As aulas foram divididas em quatro momentos, o 1º: alongamento e aquecimento global, 2º: capacidades físicas, 3º: coreografia ou dança livre e o 4º: volta à calma.

O teste *Timed Up and Go* (TUG) foi aplicado pré e pós-intervenção do protocolo, em duas condições distintas: velocidade auto selecionada (VAS) e velocidade rápida (VR). Para análise estatística dos dados utilizamos o *Software* Jamovi. Utilizamos os testes de *Shapiro-Wilk* para analisar a distribuição da normalidade dos dados e o Teste T pareado para análise pré e pós-intervenção.

RESULTADOS

O presente estudo contou com participação de 9 pessoas, sendo 6 participantes do sexo masculino e 3 do feminino, com a média de idade (70,78±6,53 anos). Os dados do teste TUG estão descritos em médias e desvios padrões em ambas as velocidades. Na velocidade VAS os dados se apresentaram com média de: 15,19±3,28 no pré e 12,20±1,03 no pós intervenção. A VR teve resultados de média de: 11,66±2,35 no pré e 10,03±1,44 no pós-intervenção. Como resultados estatísticos do Teste T pareado a VAS apresentou (t=3,28; p=0,011) e a VR apresentou (t=2,63; p=0,030).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que o protocolo de danças amazônicas melhorou de forma significativas as variáveis VAS e VR após o período de intervenção, o que significa um aumento na mobilidade funcional e redução do risco de quedas. Dessa forma, as danças amazônicas demonstram ser um tratamento não farmacológico eficaz e de baixo custo, melhorando a mobilidade funcional das pessoas com doença de Parkinson.

REFERÊNCIAS

DOS SANTOS DELABARY, M. et al. Effects of dance practice on functional mobility, motor symptoms and quality of life in people with Parkinson's disease: a systematic review with meta-analysis. **Aging Clinical and Experimental Research**, v. 30, n. 7, p. 727–735, 2018.

DOS SANTOS DELABARY, M. et al. Can Samba and Forró Brazilian rhythmic dance be more effective than walking in improving functional mobility and spatiotemporal gait parameters in patients with Parkinson's disease? **BMC Neurology**, v. 20, n. 1, p. 1–10, 2020.

Monteiro EP, Franzoni LT, Cubillos DM et al (2017) Effects of Nordic walking training on functional parameters in Parkinson's disease: a randomized controlled clinical trial. **Scand J Med Sci Sports** 27:351–358. doi:10.1111/sms.12652

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 3, p. 671-685, 2011.

PROPOSIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO POSTURAL EM ESCOLARES

PROPOSITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF POSTURAL ASSESSMENT IN SCHOOL STUDENTS

PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN POSTURAL EN ESTUDIANTES ESCOLARES

Nathaly Souza Pereira
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
Yasmim dos Santos Rodrigues
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
Larissa Ribeiro dos Santos
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
João Vitor Pereira Guimarães
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
José Roberto Gonçalves de Abreu
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
Dionny Felipe
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)

INTRODUÇÃO

A avaliação postural em escolares é um assunto pouco abordado, embora seja de grande importância para desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, como aponta Assis (2014). Tendo embasamento em autores como Neves e Leite (2016); Darido (1999); Fontoura, Formetin e Abech (2008); Hayward (2015); Resende e Sanches (2008); Costa (2001); Assis (2014); Matos (2008) e Miranda (2000) constata-se que encontrar pessoas com desvios e vícios posturais, que se corrigidos cedo na vida de um indivíduo, pode evitar ou reduzir problemas como hipercifose, hiperlordose e escoliose.

Pensando nisso, foi realizada uma pesquisa de campo com alunos do 9º ano do ensino fundamental acerca do tema, realizando uma anamnese, pesagem dos alunos e de suas mochilas e uma aula sobre o conteúdo. Por meio dessa pesquisa, foi possível encontrar supostos motivos para que os alunos tenham ou possam desenvolver algum desvio na coluna vertebral.

O objetivo dessa pesquisa foi investigar um problema comum, atual e de extrema relevância, mas que não tem muitos estudos recentes que falem dele, como aponta Resende e Sanches (2008).

A AVALIAÇÃO E SEUS CONCEITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Considerando as inúmeras formas de conceituar a avaliação, podemos enfatizar que ela vai além de atribuir pontuações, independente do âmbito ao qual seja inserida. Sendo assim, podemos recordar a ênfase que as avaliações em Educação Física davam na medição do desempenho das capacidades físicas, habilidades motoras e medidas antropométricas que valorizam os desempenhos dos alunos nos esportes causando exclusão, segundo Darido (1999). Além disso, é importante ponderar que a avaliação na Educação Física observa, analisa e conceitua elementos como aquisição de competências, habilidades e atitudes dos alunos.

Segundo Fontoura, Formetin e Abech (2008), é por meio da avaliação física que o professor avalia a condição do aluno, se baseia e obtêm dados para elaboração de atividades, dentre outras funcionalidades estando atento as especificidades dos alunos.

Seguindo essa conceituação, temos a avaliação da postura corporal, a qual permite a identificação e prevenção de desordens musculoesqueléticas. Como é apresentado por Silva et al (2010), trazer a avaliação postural para o âmbito escolar é um meio de avaliar precocemente as desordens posturais e conscientizar os alunos sobre o assunto, o que também evita a chegada ou a piora desse problema. Inclusive, por meio da observação o professor consegue diagnosticar os erros que os alunos cometem. O que intensifica a necessidade de avaliar, sempre que possível, as posturas dos alunos e as suas rotinas.

Trazendo para a atuação do professor de Educação Física, salienta-se a importância de ter atenção às possíveis queixas dos alunos nas atividades e levar em consideração os desconfortos dos mesmos, avisando aos responsáveis, que deverão procurar um profissional especializado. Por conseguinte, é importante conscientizar os alunos desde cedo sugerindo as posturas ideais e mostrando como é a má postura em diversas situações cotidianas (SILVA et al 2010).

MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho quali-quantitativo, que segundo KNETCHEL, 2014: "interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)", visando obter dados e resultados que auxiliem no entendimento sobre os distúrbios e lesões na coluna vertebral, suas causas e precauções, bem como reforçar a importância da abordagem desse assunto nas escolas.

Para isso, foi selecionada uma escola, cujo público atendido é o ensino fundamental, na Ilha de Guriri, em São Mateus – Espírito Santo, pois a terceira infância e a adolescência são consideradas, as fases ideais para iniciar os trabalhos de avaliação postural. Isso porque, nessas fases, ocorrem diferentes transformações psicológicas, físicas, hormonais, sociais, como o crescimento ósseo e ganho de peso corporal (NEVES e LEITE, 2016). A turma escolhida para a intervenção foi a turma de 9º ano A, a qual a professora de Educação Física da escola já estava abordando sobre ginásticas de condicionamento físico e conscientização corporal, o que facilitou para o entendimento dos alunos e complementou o conteúdo da professora.

Para coleta de dados, foi realizada uma anamnese com os alunos por meio da ferramenta Google Forms, onde haviam 11 perguntas que tratavam de entender sobre o cotidiano dos alunos em relação às suas posturas corporais. Além disso, houve uma pesagem dos alunos e de suas mochilas, a fim de descobrir se o peso que carregam diariamente é o ideal, os alertando sobre isso.

A parte de atuação em campo da pesquisa foi realizada em um dia, em uma aula de 50 minutos, no período da manhã com uma turma de 26 alunos presentes. Na qual os 26 alunos responderam a anamnese e, desses 26, 24 realizaram a pesagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da pesquisa realizada foram coletados os seguintes dados:

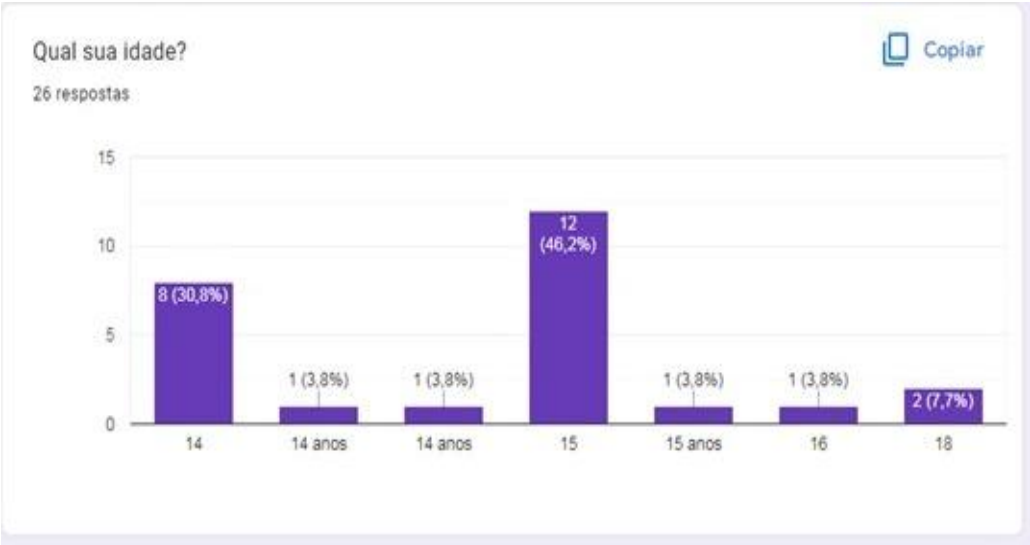
Anamnese:

De acordo com os dados apurados, a turma do 9º ano A da escola atende alunos com idades entre 14 e 18 anos, sendo que em sua maioria são alunos de 14 e 15 anos e como aponta

ISSN: 2175-5930

Neves e Leite (2016) considera-se a terceira infância e a adolescência, a fase ideal para iniciar os trabalhos de avaliação postural. Isso porque, nessa fase, ocorrem diferentes transformações psicológicas, físicas, hormonais, sociais, como o crescimento ósseo e ganho de peso corporal. É na fase da infância e da adolescência que o crescimento e desenvolvimento ósseo são determinantes para o desenvolvimento muscular, o que torna essas fases as melhores para estimular bons hábitos e prevenir as disfunções irreversíveis na fase adulta. (gráfico 1).

Gráfico 1:Qual sua idade?

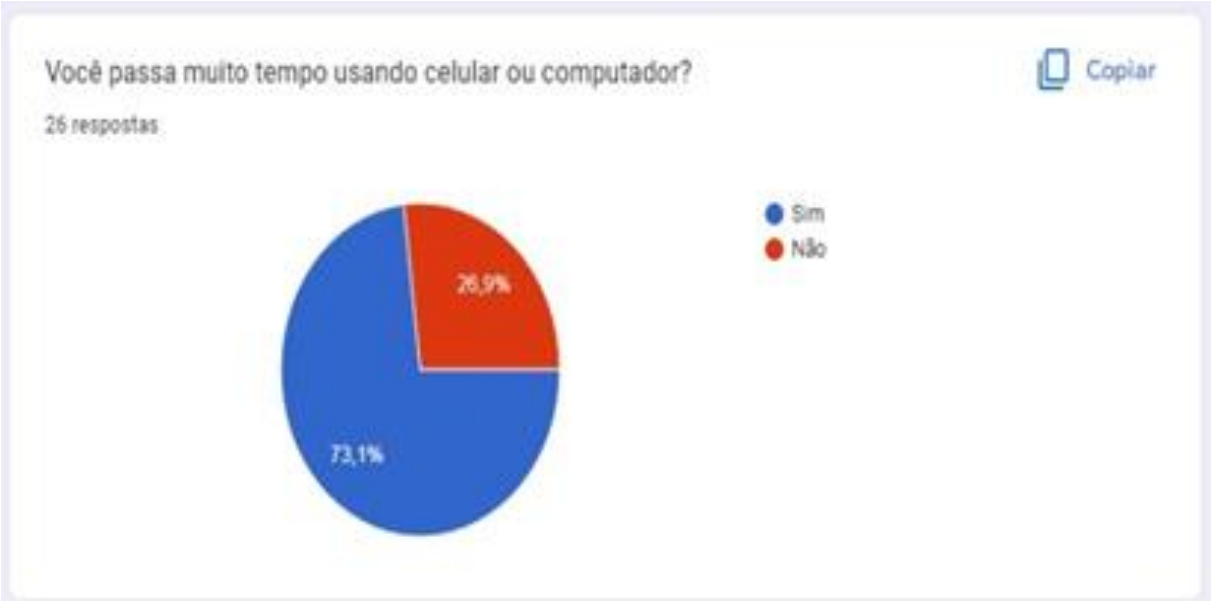


Fonte: autores

A maioria da turma afirma que utiliza aparelhos celulares e computadores por muito tempo, o que pode ser prejudicial, uma vez que é comum utilizar esses aparelhos com posturas inadequadas.

ISSN: 2175-5930

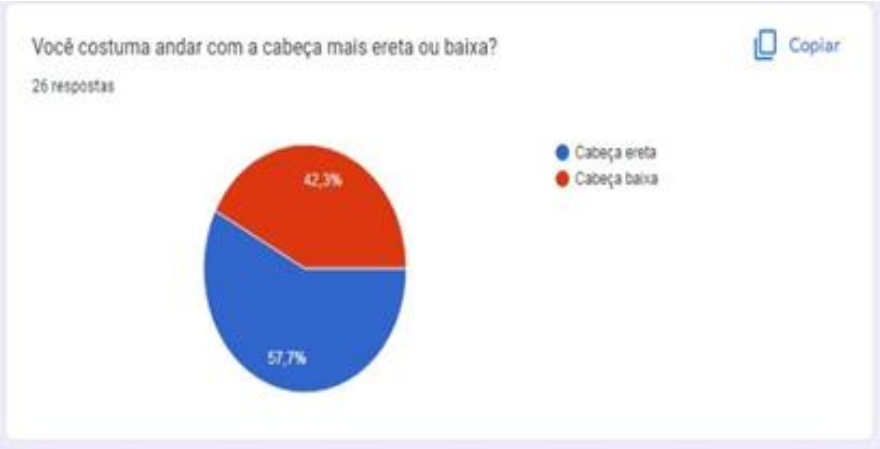
Gráfico 2:Você passa muito tempo usando celular ou computador?



Fonte: autores

Um número significativo de alunos anda de cabeça baixa, o que pode acarretar em problemas para a região cervical da coluna vertebral. Problemas posturais são problemas causados na coluna vertebral dos indivíduos. As alterações em qualquer desvio das curvaturas dos acidentes anatômicos em relação ao alinhamento da coluna com o peso exercido por causa da gravidade, ou por motivos ocasionados por peso de materiais, caracteriza o desvio postural em escoliose, hipercifose e hiperlordose que são alterações ocasionadas por má postura da coluna vertebral (RESENDE; SANCHES, 2008).

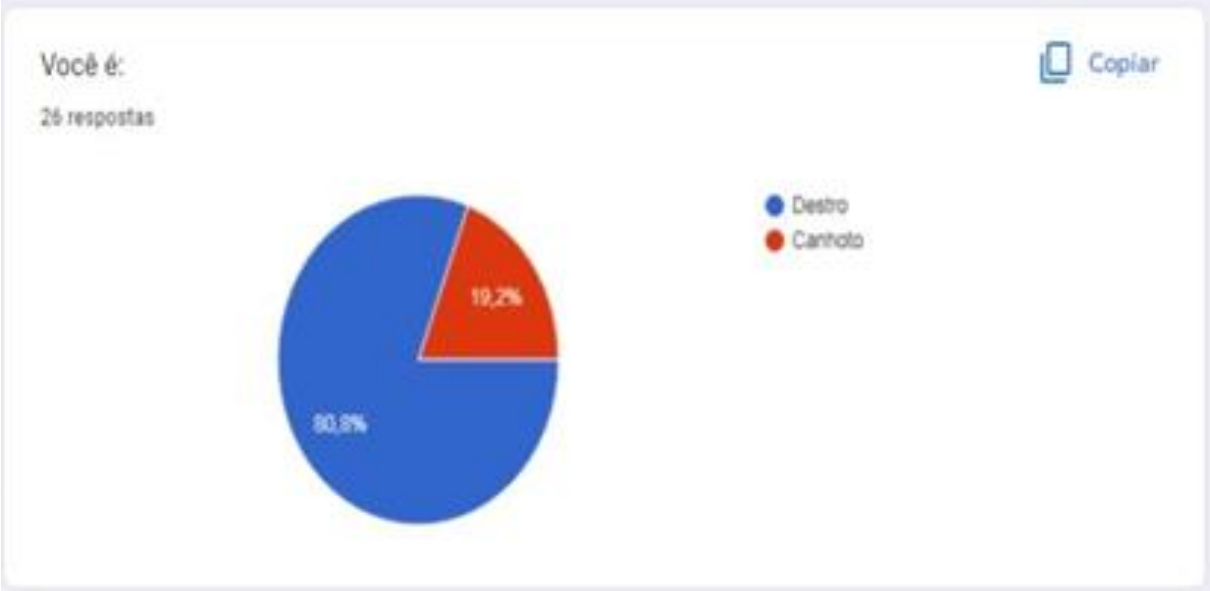
Gráfico3:Você costuma andar com a cabeça mais ereta ou baixa?



Fonte: autores

A maioria da turma é destra, este é um ponto importante a ser analisado em avaliações posturais futuras, pois, caso aja algum desvio postural, a alteração pode partir do lado dominante, pois de acordo com Resende e Sanches (2008), existem autores que apontam o desnivelamento do ombro ao lado dominante.

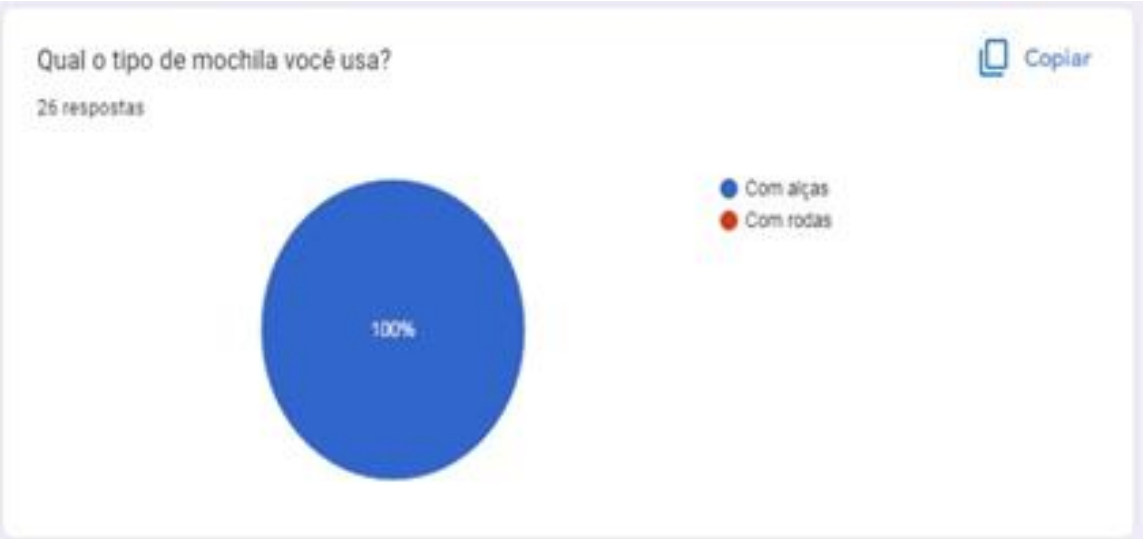
Gráfico 4: Você é destro ou canhoto?



Fonte: autores

Todos eles utilizam mochilas com alças, o que é um fator importante a ser analisado, uma vez que o peso das mochilas pode acarretar em desvios ou problemas posturais, como apresenta Resende e Sanches (2008).

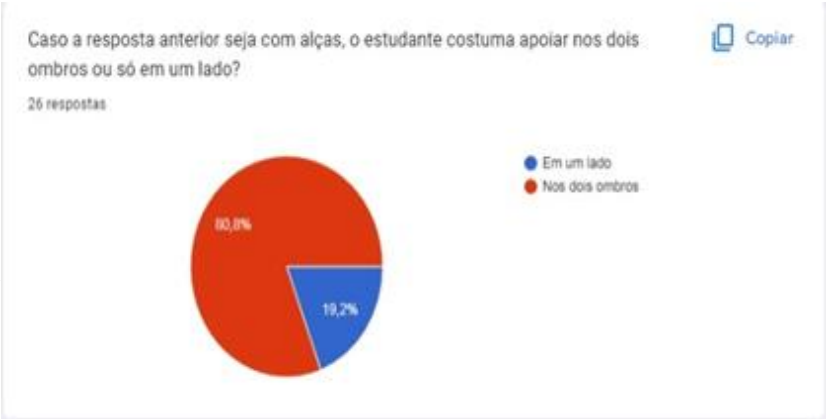
Gráfico 5: Qual o tipo de mochila você usa?



Fonte: autores

80,8% da turma a utiliza apoiada nos dois ombros e 19,2 apenas em um dos lados. Segundo Resende e Sanches (2008) existem autores que associam que essa assimetria também está associada ao suporte inadequado de mochilas escolares.

Gráfico 6:Caso a resposta anterior seja com alças, o estudante costuma apoiar nos dois ombros ou só em um lado?



Fonte: autores

Vemos que 65,4% não se preocupam com seu peso e sua regulagem, o que pode vir a causar uma sobrecarga, uma vez que existe um peso ideal para cada um, que de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) é até 10% do peso do corpo.

Gráfico 7:Você se preocupa com a regulagem e o peso da sua mochila?

Fonte: autores

Maior parte da turma pratica exercício físico, o que pode auxiliar na correção da postura nas atividades cotidianas.

Gráfico 8: Você pratica algum exercício fora da escola?

Fonte: autores

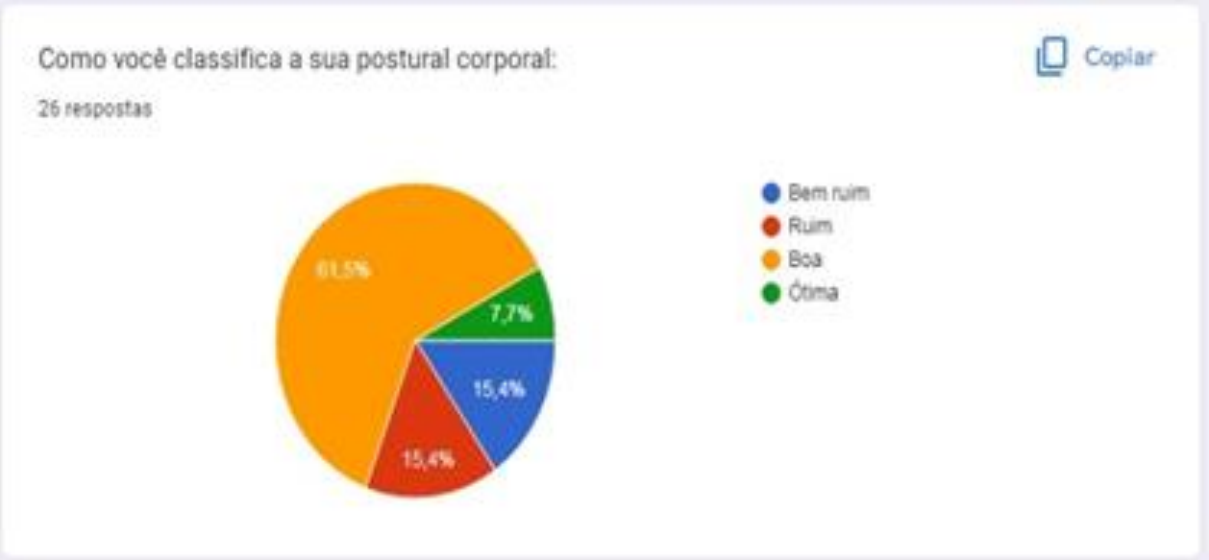
Quanto ao histórico de doenças musculoesqueléticas nas famílias, a maior parte não sabe se possui, porém é pequena a diferença entre os alunos que têm familiares com esses problemas e quem não tem (4,7%).

Gráfico9: Possui algum histórico de doenças musculoesquelético (distúrbios ou lesões que ocorrem nos músculos, nervos, cartilagem, ossos, discos da coluna, articulações, dentre outros) na família ?

Fonte: autores

Grande parte dos alunos classifica sua postura corporal como boa, porém o número de alunos que a classificam como ruim ou bem ruim é alarmante. Paralelamente, de acordo com NEVES e LEITE (2016) os hábitos incorretos adotados desde o ensino fundamental são preocupantes, pois nas crianças o esqueleto está em fase de crescimento e, por isso, suas estruturas musculoesqueléticas não suportam cargas excessivas, sendo suscetíveis a deformações que podem se tornar permanentes na vida adulta.

Gráfico 10: Como você classifica a sua postura corporal?



Fonte: autores

Além disso, quanto às queixas de dores na coluna vertebral, pouco mais de 50% da turma já sentiu alguma dor, sendo que 30,8% são de alunos com dores na região lombar.

Gráfico 11: Você já sentiu alguma dor na região; cervical, torácica, lombar, nunca sentiu dor em nenhuma das regiões?

Fonte: autores

Foi levado para a turma um slide com imagens e conceituações sobre os vícios e desvios posturais. Com essa aula, foi possível conversar com os alunos e entender se eles conhecem o assunto. Foi perceptível que os alunos tinham noção de questões como ter postura adequada ou inadequada, porém não têm o costume de se atentar a esses aspectos, além disso, demonstraram ter facilidade para entender sobre, mas que muitos dos vícios são tão comuns que não percebem que estão fazendo.

Tabela de pesagem corporal e das mochilas dos alunos:

ISSN: 2175-5930

Aluno	Peso corporal	Peso da mochila	Peso aceitável p/ mochila
1	53,2 kg	6,1 kg	Até 5,23 kg
2	62,1 kg	5 kg	Até 6,21 kg
3	50,5 kg	5,1 kg	Até 5,05 kg
4	64,3 kg	6,2 kg	Até 6,43 kg
5	40,3 kg	4,9 kg	Até 4,03 kg
6	62,8 kg	5,4 kg	Até 6,28 kg
7	57,5 kg	3,8 kg	Até 5,75 kg
8	50,7 kg	3,8 kg	Até 5,07 kg
9	55,2 kg	5 kg	Até 5,52 kg
10	65 kg	4,2 kg	Até 6,5 kg
11	52,1 kg	5,5 kg	Até 5,21 kg
12	47,7 kg	6,2 kg	Até 4,77 kg
13	77,4 kg	4,6 kg	Até 7,74 kg
14	49,6 kg	4,3 kg	Até 4,96 kg
15	59,9 kg	6,5 kg	Até 5,99 kg
16	47,3 kg	5,6 kg	Até 4,73 kg
17	53,5 kg	3,6 kg	Até 5,35 kg
18	40,9 kg	5,2 kg	Até 4,09 kg
19	43,4 kg	3,8 kg	Até 4,34 kg
20	53,5 kg	4,3 kg	Até 5,35 kg
21	62 kg	5,5 kg	Até 6,2 kg
22	50,4 kg	3,8 kg	Até 5,04 kg
23	49,1 kg	4,9 kg	Até 4,91 kg
24	68,8 kg	3,8 kg	Até 6,88 kg

Ao realizar a pesagem dos alunos e de suas mochilas, é possível encontrar um número significativo de alunos que carregam mochilas muito pesadas, sendo que 29,1% carregam mochilas cujo peso tem mais de 10% do seu peso corporal, 33,3% têm as mochilas com peso igual ou próximo dos 10% e 33,3% com peso abaixo (tabela I). Dessa forma, temos que 62,4% dos alunos estão com mochilas muito pesadas e, possivelmente, podem vir a ter problemas por causa disso.

Levando em consideração todas essas informações, pode-se encontrar possíveis motivos para problemas posturais, o que significa que existe uma necessidade de que seja realizada uma avaliação postural nesses alunos, maior conscientização dos mesmos sobre o assunto e maiores condições para que os professores consigam realizar essas avaliações nas escolas e poder encaminhar os alunos para profissionais que possam definir melhor o problema, tratar e corrigir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma paralela aos fatos supracitados, é possível concluir que existe uma possibilidade de que os vícios posturais e a falta de atenção com os problemas posturais seja

ISSN: 2175-5930

algo comum entre os estudantes, além de constatar que na turma pesquisada, a maioria tem certos vícios que podem acarretar problemas futuramente. Ainda, é importante salientar que não foi realizada uma avaliação postural nesses alunos, podendo ou não já ter alunos afetados por esses vícios. O que traz a necessidade de maiores estudos e pesquisas sobre o assunto, além da importância de incluir a avaliação postural nas escolas como maneira de prevenção, uma vez que muitos dos vícios podem ser associados com ela, como a utilização errada das mochilas quanto à regulagem e ao peso, forma incorreta de sentar nas cadeiras, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Marcelo. Avaliação Postural na escola: desvios posturais da coluna vertebral em alunos do 1º ano do Ensno Médio. **EFdeports.com**, Buenos Aires, Ano 19, n 191, 2014. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd191/desvios-posturais-da-coluna-vertebral-em-ensino-medio.htm Acesso em: 05/08/22

DARIDO, Suraya. **A avaliação da educação física na escola.** Departamento de Educação Física – UNESP, 1999. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41554/3/01d19t08.pdf Acesso em: 20/08/22

FONTOURA, A.S. FORMETIN, C.M. ABECH, E.A. **Guia Prático da avaliação física**. V.1, 2008. Disponível em: https://www.phorte.com.br/educacao-fisica/fundamentos-praticos/avaliacao-fisica-e-prescricao-de-exercicios/guia-pratico-de-avaliacao-fisica-2a-edicao-uma-abordagem-didatica-abrangente-e-atualizada Acesso em: 28/08/22

NEVES, M.M.F; LEITE, J.M.R.S. Avaliação Postural em Crianças do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**. Vol 20. Lavras – MG, 2016. Disonível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rbcs/article/view/20027 Acesso em: 28/08/22

RESENDE, J. A., & Sanches, D. (2008). Avaliação Dos Desvios Posturais Em Crianças Com Idade Escolar De 11 A 16 Anos**. Journal of Physical Education**, 3(1), 21-26. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/4029

SILVA, G. L. F. KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014. Práxis Educativa, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 531–534, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i2.0013. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8846.

SILVA, V.S. Souza, M.T. Cubas, J.J.M. Parâmetros para a avaliação postural em escolares com faixa etária de 10 a 14 anos. BRAY, G. A.; KIM, K. K.; WILDING, J. P. H. Obesity: a chronic relapsing progressive disease process. A position statement of the World Obesity Federation. **Obesity Reviews**, v. 18, n. 7, p. 715–723, 2017.

EBBELING, C. B.; PAWLAK, D. B.; LUDWIG, D. S. Childhood obesity: Public-health crisis, common sense cure. **Lancet**, v. 360, n. 9331, p. 473–482, 2002.

GROVER, S. A. et al. Years of life lost and healthy life-years lost from diabetes and cardiovascular disease in overweight and obese people : a modelling study. **The Lancet Diabetes & Endocrinology**, v. 8587, n. 14, p. 1–9, 2014.

MACHADO, E. et al. A Recreational Swimming Intervention during the Whole School Year Improves Fitness and Cardiometabolic Risk in Children and Adolescents with Overweight and Obesity. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 24, p. 1–15, 2022.

MADEIRA, I. R. et al. Impact of obesity on metabolic syndrome components and adipokines in prepubertal children. **Jornal de Pediatria**, v. 85, n. 3, p. 261–268, 2009.

SPEAR, B. A. et al. Recommendations for treatment of child and adolescent overweight and obesity. **Pediatrics**, v. 120 Suppl, 20, v. 2, n. 2. Suzano, 2010. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170419175111.pdf Acesso em: 28/09/22.

QUAL A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA? COM A PALAVRA ESTUDANTES DO 9º ANO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO[1]

WHAT IS THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION? WITH THE WORD 9TH GRADE STUDENTS FROM THE MUNICIPALITY OF RIO DE JANEIRO

¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA? CON LA PALABRA ESTUDIANTES DE 9° GRADO DEL MUNICIPIO DE RIO DE JANEIRO

Renata Ferreira Chrispino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ) – GPEEsC[2]
Flavia Fernandes de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ) – GPEEsC
Sonia Trotte
Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME – RJ)
Jaime Della Corte
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEF – UFRJ – GPEEsC)
Rafael da Silva Mattos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ)
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ) – GPEEsC

INTRODUÇÃO

O Currículo Carioca é o documento orientador das práticas corporais nas escolas municipais do Rio de Janeiro desde 2018.Tal documento é referenciado pelas aprendizagens pautadas na BNCC (2017), de acordo com a identidade de cada localidade ou região. O ensino da Educação Física no Currículo Carioca pauta-se no "[...] binômio conteúdo-realidade social, a partir de conhecimentos concretos, interligados, a realidade e com ressonância direta na vida dos nossos alunos e alunas". (RIO DE JANEIRO, 2021, p.8). Neira (2018), afirma que a BNCC privilegia as teorias tradicionais que priorizam questões convencionais e técnicas na construção

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.
[2] Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura

e organização curricular, empregando uma cientificidade desinteressada das questões político-sociais e retoma princípios tecnocráticos em detrimento da criticidade.

No período pandêmico entre 2020 e 2021, a Educação Física enquanto componente curricular, teve que se reinventar nas suas práticas corporais, com isso passamos a ministrar aulas síncronas e repensamos nas nossas ações pedagógicas. A partir desses fatos, nos indagamos sobre a importância das aulas de Educação Física para nossos estudantes do ensino fundamental II, 9º ano apresentando um relato de experiência de duas professoras de EF.

RELATANDO A EXPERIÊNCIA

A atividade foi realizada em três turmas de 9º ano da E.M. Cândido Campos (120 alunos) e em duas turmas de 9º ano da E.M. Francisco Manuel (72 alunos). Foi solicitado aos alunos que respondessem à questão "Qual a Importância da Educação Física?". Posteriormente o material foi analisado utilizando a técnica de análise de discurso (FOUCAULT, 2008). Esta técnica intenciona elucidar condições de possibilidade[3] do que se diz e do que se faz dizer em um determinado contexto histórico, bem como do que se vê e do que se dá a ver nessa época.

Dentre os discursos dominantes encontramos: o da saúde, o esportivista, o recreacionista e o cultural. Nos chamou a atenção a predominância do discurso da saúde, que se apropria de enunciados técnico-científicos da saúde, versando sobre sedentarismo, bem-estar físico, condicionamento, longevidade etc. Este fenômeno pode estar relacionado a uma técnica de poder nomeada por Foucault (1999) como "biopolítica"[4].

Em conversa posterior com os alunos sobre o resultado da pesquisa, percebemos que em grande parte, tal discurso emerge da massificação de informações midiáticas sobre promoção da saúde, sobre o processo de gestão da própria saúde e a otimização dos padrões corporais, que na atualidade vem se tornando um parâmetro de medida de valor para o Homem dito pós-moderno que cria novas formas de relação consigo e com o outro, no qual o modelo

[3] São as condições que possibilitam a produção e reprodução de determinadas formas de poder e conhecimento na sociedade. (FOUCAULT, 2008).
[4] A biopolítica tem como alvo o conjunto dos indivíduos da população e designa os mecanismos estratégicos de poder sobre a vida e sua gestão. Objetivando não somente a sujeição dos corpos, mas sobretudo o controle preciso da população através de dados estatísticos. (FOUCAULT, 1999)

ISSN: 2175-5930

ideal de sujeito baseia-se na performance física e na adoção de comportamentos regrados em preceitos higiênicos, com o objetivo de obter melhor forma física e maior longevidade (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos ficar atentos ao enfoque utilitarista que incentiva os indivíduos a se apropriarem do discurso técnico-científico para gerir sua própria saúde por sua natureza reducionista, que pode de certa maneira afastar a Educação Física Escolar do seu universo complexo e transdisciplinar. Além disso, é imperativo que estudantes se apropriem das informações midiáticas criticamente filtrando informações contextualizadas e relevantes sobre corpo e saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 7ª ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 13.ed. São Paulo: Graal Edições, 1999.

NEIRA, M. G. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte. vol.40, n.3, p.215-223, 2018.

ORTEGA, F.; ZORZANELLI, R. **Corpo em evidência**: a ciência e a redefinição do humano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

RIO DE JANEIRO**. Reorganização Curricular Carioca: artes cênicas, artes visuais música, educação física. Rio de Janeiro**: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

QUALIDADE DE VIDA DE PESSOAS IDOSAS PARTICIPANTES DE UMA UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE

QUALITY OF LIFE OF ELDERLY PEOPLE PARTICIPATING IN A UNIVERSITY OPEN TO THE ELDERLY

CALIDAD DE VIDA DE LOS ANCIANOS PARTICIPANTES EN UNA UNIVERSIDAD ABIERTA A LOS ANCIANOS

Wallison Jones dos Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Maria do Socorro Meneses Dantas,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Cyro Rego Cabral Jr.,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

O envelhecimento é um fenômeno mundial, o número de pessoas idosas tem aumentado desde 1950, sobretudo o século 21 é o que mais representa esse envelhecimento populacional. Em 1950 a população idosa com idade de 60 anos era de 202 milhões. O ano de 2020 aumentou para 1.1 bilhão e a previsão para o ano de 2100 é de 3.1 bilhões. A população brasileira também apresenta semelhança com a tendência mundial, porém no Brasil esse processo ocorre de forma mais veloz. Em 1950 o número de idosos com 60 anos era de 2,6 milhões, em 2020 passou para 29,9 milhões e a estimativa é de 72.4 milhões em 2100 (ALVES, 2019). Uma das preocupações que se tem é com a relação do envelhecimento e a qualidade de vida. Este estudo teve como objetivo avaliar a qualidade de vida dos idosos participantes em relação às características sociais e de comorbidades.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo observacional e transversal, parte de um projeto maior intitulado "Saúde, autonomia e capacidade funcional no processo de envelhecimento". Composto de 23 pessoas sendo 20 mulheres e 3 homens com idade igual ou superior a 60 anos, que frequentam às atividades propostas pela Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Federal de

ISSN: 2175-5930

Alagoas. Foram excluídas do estudo pessoas que não estivesse frequentando com regularidade as aulas. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas – CAAE: 38596620.80000.5013. Para avaliar a percepção da qualidade de Vida, foi utilizado o questionário EUROHIS-QOL-8 sobre qualidade de vida. É um instrumento composto de 8 questões referentes ao domínios de QV (físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente). As perguntas valem de 1 a 5, soma-se os 8 itens e quanto maior a pontuação maior a percepção da QV.

Utilizou-se o programa estatístico R, para as estatísticas de Shapiro-Wilks, t-student, Qui-quadrado, Alfa de Cronbach e regressão log-binomial. Adotou-se alfa igual a 5% para o erro.

RESULTADOS

Observou-se predominância do sexo feminino, representando 87,0% dos participantes. A prevalência de osteoporose, hipertensão e Diabetes foi de 60,9%, 52,2% e 26,1%, respectivamente. Entre a faixa etária observou-se uma prevalência das pessoas maiores de 70 anos (60,9%).

O escore final de QdV revelou uma pontuação mínima de 35,0; máxima de 90,0; mediana de 77,5; intervalo interquartil de 18,5 e média de 72,1 com um desvio-padrão de 14,5. Não foram observadas diferenças ($p<0,05$) do mesmo escore em relação a sexo, hipertensão, diabetes, osteoporose e faixa etária. Quando classificados como escore baixo ou alto, não observou-se nenhuma associação significativa ($p<0,05$) para as mesmas variáveis.

Com um alfa de Cronbach de 0,82, pode-se inferir que sua consistência interna em relação ao Eurohis-Qol-8 foi boa.

Com relação as variáveis os dados revelam que existe uma diferencia significativa com relação a variável sexo pois dos 23 idosos participantes, 20 se intitularam como do sexo feminino e apenas 3 do sexo masculino. Esse dado é semelhante a outros estudos, onde há predominância do sexo feminino. Existe um predomínio de mulheres na população idosa brasileira. (MODENEZE et al.,2013; PEIXOTO et al.,2017).

ISSN: 2175-5930

Também foi possível entender que junto ao processo do envelhecimento que é representado pela variável faixa etária quanto mais idade mais propicio a doenças como osteoporose, diabetes e hipertensão. As doenças crônicas são frutos de fatores genéticos, maus hábitos e do próprio envelhecimento sendo responsáveis pelas limitações em que as pessoas idosas estão expostos (MODENEZE et al.,2013). Dessa forma, o exercício físico como forma de prevenção e manutenção a saúde, torna-se indispensável, permitindo a pessoa idosa uma melhor qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados pode-se dizer que de forma geral a qualidade de vida dos idosos que fizeram parte da amostra desse estudo foi boa. Recomendamos que novos sejam realizados acompanhando o grupo estudado.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. E. D. Envelhecimento populacional no Brasil e no mundo. **Revista Longeviver,** 2019.

MODENEZE, D. M. et al. Perfil epidemiológico e socioeconômico de idosos ativos: qualidade de vida associada com renda, escolaridade e morbidades. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento,** v. 18, n. 2, 2013.

PEIXOTO, N.; LIMA, L. C. V.; BITTAR, Cléria Maria Lobo. Percepções sobre qualidade de vida entre idosos que participam de uma Universidade Aberta para Maturidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences,** v. 39, n. 02, p. 209-216, 2017.

REDE DE SUPORTE SOCIAL DE IDOSOS LONGEVOS DA ZONA RURAL DE MANAUS - AM

QUALITY OF LIFE AND SOCIAL SUPPORT OF LONG-AGED ELDERLY PEOPLE IN THE RURAL AREA OF MANAUS

CALIDAD DE VIDA Y APOYO SOCIAL DE LOS ANCIANOS DE LARGA EDAD EN EL ÁREA RURAL DE MANAOS

Rafael Sandes de Araújo,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Samara Feitosa Gomes Silva
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Rhuan Valerio Cavalcante Quintela
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Nariely Braga de Melo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Josiane Rodrigues da Silva
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)
Inês Amanda Streit,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se observado um crescimento contínuo da população idosa, principalmente em países com maior índice de desenvolvimento. No Brasil, em 2012, essa população aumentou em 4,8 milhões, superando a marca de 30,2 milhões de idosos em 2017 (IBGE, 2018). Esse cenário tem alavancado estudos voltados para a saúde dessa população, uma vez que o processo do envelhecimento acarreta uma série de déficits físicos e funcionais (BAE et al.,2017).

Entre os aspectos estudados para avaliar saúde do idoso, está o suporte social. O suporte social está diretamente associado à qualidade do envelhecimento do idoso, é um recurso, cuja importância vai aumentando no decurso do envelhecimento. Além disso, a existência de redes de apoio informal é essencial para melhorar a saúde emocional e satisfação de vida (MAIA, 2016). O processo de envelhecimento traz consigo riscos de aumento da vulnerabilidade e doenças, que são afetados mais ainda com situações em que o contexto social é pobre e a rede de apoio social é fraca ou inexistente.

ISSN: 2175-5930

Assim, idosos com maior suporte social, mesmo enfrentando situações que podem causar muito estresse, podem sofrer menos consequências adversas ao nível de saúde física e psicológica (MAIA, 2016). Contudo, poucos trabalhos estudam esses efeitos na população idosa longeva. Sabemos que essa população é formada por indivíduos que sofrem ainda mais com as comorbidades advindas com a idade. Além disso, não foram encontrados trabalhos que abordam esse problema em uma população residente em zona rural, onde o acesso a assistência tanto da saúde básica como de suporte social é dificultado pela distância aos grandes centros urbanos. No Amazonas, essa é uma realidade ainda mais difícil, devido as peculiaridades da região, principalmente de logística. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é identificar a rede de suporte social do longevo em sua estrutura e funcionalidade.

MÉTODOS

Esta pesquisa está sendo realizada com idosos longevos, 80 ano ou mais, de ambos os sexos, residentes na cidade de Manaus, AM, Zona Rural, totalizando 498 idosos longevos distribuídos em 9 comunidades rurais. A pesquisa, atualmente, encontra-se em fase de coleta de dados. O Instrumento que está sendo utilizado para coleta de dados é o Protocolo Multidimensional para Idosos Longevos, constituído por 229 questões distribuídas em 13 blocos, que avaliam diferentes indicadores de longevidade. O bloco que trata do suporte social é o 9. Neste bloco, as perguntas deverão ser respondidas somente pelo idoso, através do instrumento denominado Mapa Mínimo de relações. As perguntas serão sobre a rede de suporte social, família, cuidador, amigos, vizinhos. Onde será realizado o registro no Mapa Mínimo das Relações e análises.

RESULTADOS PRELIMINARES

Até o momento, foram entrevistados 12 idosos na comunidade Rural de Pau Rosa. Quando perguntado aos idosos sobre a existência de alguém para auxiliá-los em tarefas de casa, apenas um, dos 12 idosos, respondeu que não tem ninguém. Além disso, metade deles respondeu dizer que recebe visitas diariamente, seja de parentes próximos, amigos ou vizinhos. Quando perguntado sobre o nível de satisfação deles em relação às pessoas que os auxiliam, seja em relação a atenção dada pela familia, cuidados pessoais ou suporte financeiro, a grande maioria respondeu que sempre pode contar com alguém da família, amigo ou vizinho próximo para auxiliá-los.

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados, podemos concluir que, embora a população estudada resida em uma região afastada e de difícil acesso, esta consegue ter uma rede de suporte social satisfatória. Conhecer quem são os longevos que habitam o Amazonas é necessário, pois eles são história viva, eles existem, fazem parte de uma comunidade, seja esta um lugar de terra firme ou algum lugar nas águas da Amazônia. E onde quer que vivam, precisam cuidado de suporte afetivo e funcional, muitas vezes esse cuidado vem do entorno, da sua comunidade.

REFERÊNCIAS

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios Contínua**. Brasil: IBGE: 2018.

MAIA, C. M. L et al. **Redes de apoio social e de suporte social e envelhecimento ativo**. 2016.

BAE, W. et al. **Níveis de atividade física e bem-estar em idosos.** Relatórios psicológicos, v. 120, n. 2, pág. 192-205, 2017.

REFORMA A LA SALUD MENTAL EN URUGUAY: UN MAPEO DE LITERATURA ACERCA DE LAS DISCUSIONES ACADÉMICAS SOBRE LA LEY 19.529

MENTAL HEALTH REFORM AT URUGUAY: A LITERATURE REVIEW ABOUT ACADEMIC DISCUSSIONS WITH REFERENCE TO 19.529 LAW

REFORMA DA SAÚDE MENTAL NO URUGUAI: UM MAPEIO DE LITERATURA ACERCA DAS DISCUSSOES ACADEMICAS EM RELACAO A LEI 19.529

Micaela Brun Lomando,
Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar)
Edwin Alexander Canon-Buitrago.
Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar)
Florencia Elizabeth Salvatierra A.
Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar)

INTRODUCCIÓN

La presente revisión de literatura hace parte de un estudio desarrollado en la Licenciatura en Educación Física del CENUR – L.N – Sede Paysandú (Udelar), que busca comprender los aportes que el campo de la Educación Física posee para la implementación de la Política Nacional de Salud Mental (19.529) en Uruguay.

En el año 2017, el país promulgo la "Ley de Salud Mental" N.° 19.529 con el objetivo de garantizar el derecho a la protección de la salud mental de los habitantes residentes en el país; acción que derogó la ultrapasada ley "Psicópata" N.° 9.581/1936 la cual hacía énfasis en la asistencia, internación y tratamiento médico-jurídico bajo una lente de estructura patologizante.

Teniendo como precepto la perspectiva de derechos humanos, la actual ley, busca propiciar el acceso, promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación a usuarios de los servicios de salud mental pertenecientes al Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS) en pro de alcanzar una "vida digna a todas las personas y particularmente de aquellas con trastorno mental" (Uruguay, 2017).

ISSN: 2175-5930

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

Para desarrollar este mapeo de literatura, fue implementado un proceso de Revisión Sistemática que de acuerdo a Gomes y Caminha (2014), contribuyen a visualizar los caminos transitados por un asunto al interior de un área. El proceso de revisión parte de un objetivo direccionado a conocer en la literatura académica uruguaya, las distintas discusiones que se han tejido en lo referente a la reforma a la salud mental (19.529), e identificar cómo la Educación Física aparece presente/ausente como disciplina académica y de intervención.

Fueron consideradas un conjunto de Bases de datos/revistas/repositorios (Google Académico; BIUR; Colibrí; Revista IUACJ; PubMed; silo; scielo; Portal timbo; Redalyc; Lilacs) para la exploración de la información en razón de circular en ellas producciones que abordan la temática desde diferentes áreas académicas. Términos de búsqueda relevantes para el mapeo de la información fueron combinados entre sí para ampliar la recuperación de las materialidades indagadas.

La operacionalización del mapeo dio como resultado la descarga de 1575 producciones. Utilizando criterios de inclusión/exclusión previamente establecidos, el resultado disminuyó considerablemente a un total de 20 documentos (11 tesis; 8 Artículos; 1 Libro). El análisis de las materialidades posibilitó realizar tres agrupamientos en razón de las discusiones entabladas:

De proyección: Concentra aquellos documentos (6) que hablan acerca del deber ser de la ley y la proyección de la misma como propuesta al parlamento.

De implementación: Reúne discusiones (5) acerca del momento de la implementación de la ley luego de su promulgación en 2017.

De reflexión: Agrupa materialidades (9) que reflexionan el proceso de implementación, pasados algunos años de su reglamentación (2018).

CONSIDERACIONES FINALES

El estudio de revisión sistemática aun en curso, permitió conocer que la literatura académica que discute la reforma a la salud mental (19.529) ha sido producida entre los años 2013 y 2021. Acción coherente en relación al proceso del proponer e implementar la ley en

instituciones oficiales del país. Así mismo, fue evidente que las grandes áreas que hasta el momento han discutido la temática indagada corresponden al campo de las ciencias sociales y la salud.

De acuerdo a lo mapeado, la Educación Física no ha sido considerada en ninguna de las materialidades, lo que demuestra la oportunidad/posibilidad de pensar desde el área su contribución para actuar en esta importante política pública, considerando que en el país, el profesional de la Educación Física no es reconocido como parte de las profesiones que integran el SNIS; política institucional que la Udelar y el ISEF llevan adelante para tornar posible la inserción del mismo dentro de la sistema nacional de salud.

REFERENCIAS

GOMES, I. CAMINHA, I. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento,** Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar 2014.

URUGUAY. **Ley N° 9.581,** de 24 de agosto de 1936. Diário Oficial, 2017-09-19, núm. 29786.

URUGUAY. **Ley N° 19.529,** de 24 de agosto de 2017. Diário Oficial, 2017-09-19, núm. 29786.

RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA E ANSIEDADE DE IDOSOS DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19

RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL ACTIVITY PRACTICE AND ANXIETY IN THE ELDERLY DURING THE PERIOD OF THE COVID-19 PANDEMIC

RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y LA ANSIEDAD EN LOS ADULTOS MAYORES DURANTE EL PERÍODO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19

Rivelly Chaves Sousa,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Felipe Rousvelt de Oliveira Lemos,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Emanuel Moita do Nascimento,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Uânia da Silva Alves,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Cícero Luciano Alves Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) afirmou a existência de uma pandemia causada pelo Coronavírus. A pandemia acarretou graves problemas à estrutura social, entre eles, está o distanciamento social. Ficar em casa e manter a saúde física e mental torna-se então um desafio. O objetivo geral do estudo foi investigar qual a relação entre as práticas de atividades físicas e a ansiedade dos idosos em um contexto pandêmico, avaliando a prevalência de atividade física dos idosos durante esse período e seu nível de ansiedade.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo apresenta uma abordagem quantitativa, do tipo descritiva e correlacional, com o delineamento transversal. Participaram da pesquisa 45 idosos (35 do sexo feminino e 15 do

ISSN: 2175-5930

sexo masculino), com média de idade de 70,4 ± 8,5 anos. Os critérios de inclusão foram: ter acesso à internet; saber manusear aplicativos para responder formulários, ou ter ajuda de terceiros para auxiliar. Também foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a confirmar o consentimento em participar da pesquisa.

Foi utilizado o instrumento Questionário de Baecke Modificado para Idosos, para avaliar o nível de atividade física (UENO, D.T. 2013, p.15 e 22). Já para avaliar os sintomas de ansiedade foi utilizado o Inventário de Ansiedade de Beck (ANDRÉO, 2010). Esse inventario contém 21 perguntas sobre sintomas comuns de ansiedade no cotidiano, como base, se utiliza o estado mental de cada indivíduo para as respostas. As respostas eram dadas de acordo uma escala de *Likert*, que poderia variar de 1 a 4. Foram feitos no *Google Forms*, e o link foi divulgado em duas redes sociais: *Facebook* e *WhatsApp*. Para a análise de dados, foi utilizado o teste de correlação de *Spearman*. A magnitude da correlação foi avaliada pela escala de Dancey e Reidy (2013). O nível de significância adotado foi $p<0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a coleta de dados, observou-se que apenas 33,3% dos participantes realizaram atividades físicas durante a pandemia. Foi observado que nos níveis sem ansiedade e ansiedade moderada o percentual de não praticantes é superior em relação aos praticantes, enquanto nos níveis de ansiedade leve e grave a quantidade de praticantes é maior. Embora tenha-se observado um maior percentual de não praticantes de atividade física sem ansiedade e um maior percentual de praticantes de atividade física com ansiedade grave, não houve associação significativa entre as variáveis ($p>0,05$). Segundo Minghelli (2013), o exercício físico contribui para a diminuição da ansiedade. No entanto, para os participantes desta pesquisa, percebemos que somente a prática de atividade também não é suficiente para mudar um quadro socioemocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise do tema, é possível concluir que no presente estudo, não foi verificada uma influência significativa da atividade física no quadro de ansiedade durante o contexto

pandêmico, contudo, existem fatores que dificultam esse tipo de estudo, um deles poder ser o fator distanciamento social, praticar atividades físicas em casa se torna um desafio, bem como outros fatores sociais e econômicos de maneira individual. Ainda assim, a prática de atividades físicas nessa idade favorece um bom envelhecimento, deixando o indivíduo mais motivado e independente, diminuindo assim, os sinais de ansiedade por parte desses indivíduos.

REFERÊNCIAS

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia: Usando SPSS para Windows**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANDRÉO, J.S**. Sintomas de ansiedade e depressão: a remodelação psíquica na Insuficiência Cardíaca**. 2010. 81 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

MINGHELLI, B. *et al.* Comparação dos níveis de ansiedade e depressão entre idosos ativos e sedentários. **Rev Psiq Clín**. (2013).

UENO, D.T. **Validação do questionário Baecke modificado para idosos e proposta de valores normativos.** 2013. 65 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociência de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SEGURANÇA AQUÁTICA: A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DURANTE O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO NA NATAÇÃO[1]

AQUATIC SAFETY: CHILDREN'S PERCEPTION DURING THE PERIOD OF ADAPTATION IN SWIMMING

SEGURIDAD ACUÁTICA: PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS DURANTE EL PERÍODO DE ADAPTACIÓN A LA NATACIÓN

Ana Claudia Ribeiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE- UERJ) - GPEEsC[2]
Mariana Oliveira Rabelo de Castro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE- UERJ) – GPEEsC
Carla de Oliveira do Nascimento
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEF-UFRJ) - GPEEsC
Rayná da Silva Brum Pinto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE- UERJ) – GPEEsC
Rômulo Meira Reis
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ) - GPEEsC
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ) - GPEEsC

INTRODUÇÃO

A natação potencializa o desenvolvimento psicomotor das crianças. Sua prática ocorre em um ambiente atrativo, mas que requer novas habilidades de equilibração e autonomia por parte do iniciante, sendo a segurança essencial (MURRAY, 1980; BURKHARDT; ESCOBAR, 1985).

Após a COVID-19, "a mortalidade por afogamento, passou a ser 1ª causa na faixa de 1 a 4 anos, e 2ª causa de 5 a 9 anos" (SZPILMAN e SOBRASA, 2022, p.5). Isso exige que se debruce sobre o tema, a fim de entender os motivos dos acidentes, contribuindo para minimizar esses índices. Assim, o objetivo desta pesquisa foi identificar a percepção das crianças sobre a segurança aquática, durante o período de adaptação na natação.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.
[2]Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura

METODOLOGIA

Este estudo qualitativo foi aprovado pelo Comitê de Ética Hospital Pedro Ernesto, n.53240721.0.0000.5259 e realizado em nove e dez de março de 2022 na escola de natação Golfinho, no Rio de Janeiro. 25 alunos, (4,33 ±0,67) anos, sem autonomia na água, responderam a um questionário pictórico, na primeira semana de aulas.

O questionário foi composto por seis imagens com perguntas dicotômicas e objetivas. Cada aluno, com o pesquisador, ouviu a questão e apontou para a imagem que mais representava sua emoção no momento. Responderam com sim ou não se precisavam de seus pais por perto ao nadar, se gostavam de pular na piscina e das aulas de natação. Foram indagados sobre o que desejavam fazer ao ver a piscina: se queriam entrar logo ou ir embora, se queriam que a aula demorasse muito ou fosse rápida e se preferiam nadar no meio da piscina ou perto da barra de apoio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A motivação das crianças para a natação foi identificada como muito positiva, já que 83% dos entrevistados “queriam nadar logo”, 83% responderam “sim” quando perguntados se gostariam que a aula demorasse muito e 93% afirmaram que ”gostavam muito de nadar”. Isso pode ser justificado pelo caráter lúdico e as boas sensações que a água proporciona aos praticantes (VELASCO, 2013).

Observou-se que 72% das crianças responderam que gostavam de pular na piscina, mesmo sem possuírem as habilidades básicas de flutuação, deslocamento e sustentação corporal na água. Essa falta da noção de risco pode ser associada a uma menor percepção das competências aquáticas necessárias devido a pouca idade das crianças. (HONDT et al., 2021).

Quanto à presença dos pais enquanto nadavam, apenas 34% das crianças apontaram que a necessitavam e 66% indicaram a imagem de nadar longe da barra de apoio. Ou seja, as crianças mostraram não ter a percepção dos perigos envolvidos nas brincadeiras nos espaços aquáticos. Isso preocupa, pois entre os riscos e motivações para o afogamento infantil relata-se a ausência de supervisão dos adultos, de grades de proteção nas piscinas, a curiosidade e até o

gosto da criança em se divertir na água. (SZPILMAN e SOBRASA, 2022; STALLMAN et al., 2017).

Nesse sentido, pesquisas atualizam o conceito de competência aquática "... como um constructo multifacetado inclusivo e abrangente que fornece a base para o ensino da segurança na água como meio de prevenir o afogamento." (STALLMAN et al., 2017, p.25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se, portanto, a relevância da educação aquática, em seu conceito amplo, para além das competências relativas ao ato de nadar, com informações e novas pesquisas sendo disseminadas entre professores e famílias sobre o uso consciente do ambiente aquático e a avaliação dos riscos envolvidos, visto que as crianças, independente de suas habilidades natatórias, são muito atraídas pela água e demonstram baixa percepção dos perigos em piscinas. Sugerimos ainda, a colocação de barreiras físicas na área das piscinas para a prevenção de afogamentos infantis.

REFERÊNCIAS

BURKHARDT, Roberto; ESCOBAR, Micheli. **Natação Para Portadores De Deficiências** (1985) Rio de Janeiro: Ao Livro técnico,109p.

D' HONDT E, *et al.* Differences between Young Children's Actual, Self-perceived and Parent-perceived **Aquatic Skills. Perceptual and Motor Skills,** v.128, n.5, p.1905-1931, outubro 2021.

MURRAY, J. **Infaquatics, teaching kids to swim**, ED. Leisure press, NY, USA, 1980.

STALLMAN, R.K. *et al.* "From Swimming Skill to Water Competence: Towards a More Inclusive Drowning Prevention Future," **International Journal of Aquatic Research and Education**, v.10, n.2, article 3, 2017.

SZPILMAN, D. Afogamento–Boletim epidemiológico no Brasil ano 2022. Sociedade Brasileira de Salvamento Aquático **SOBRASA**. Disponível em: https://www.sobrasa.org/afogamento-boletim-epidemiologico-no-brasil-ano-2022-ano-base-de-dados-2020-e-outros/

VELASCO, C. **Boas Práticas Psicomotoras**. 1ª ed.. São Paulo: Phorte editora, 2013. 215p.

STAND UP PADLLE: UMA PRÁTICA CORPORAL PRESENTE NA OLIMPÍADA ESCOLAR DE IJUÍ[1]

STAND UP PADLLE:A BODY PRACTICE PRESENT IN THE SCHOOL OLYMPICS OF IJUÍ

STAND UP PADL:UNA PRÁCTICA CORPORAL PRESENTE EN LA OLÍMPICA ESCOLAR DE IJUÍ

Áurea Bigolin
Secretaria Municipal de Educação de Ijuí (SMED)
Paula Betina Bock de Prass
Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo de Ijuí (SMCET)
Deise Iara Mensch
Secretaria Municipal de Educação de Ijuí (SMED)

INTRODUÇÃO

Foi com muita ousadia e determinação, que no ano de 2017, a Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Secretaria Municipal de Esportes, uniram esforços para iniciar a implementação de uma proposta de competições pedagógicas voltada para a o acesso e inclusão de um maior número de alunos assim como também a oferta de várias modalidades presentes na cultura corporal de movimento e no currículo da Educação Física escolar.

Dentre as atividades desenvolvidas, destaca-se as "*Práticas Corporais de Aventura na Natureza- Stand up Padlle",* as quais são desenvolvidas com alunos do 9° ano das escolas municipais, uma vez que este objeto do conhecimento faz parte do contexto das aulas de Educação Física neste ano de escolarização.

NAS ÁGUAS DO RIO IJUÍ...

Neste relato, elegemos a modalidade de *Stand up Padlle*, por se tratar de uma prática iniciada no ano de 2017 que foi muito bem aceita e tem grande adesão por parte das escolas. A

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

cada ano, os relatos dos alunos e professores que já participaram da atividade, servem como motivação para que mais turmas se envolvam nesta prática.

Para poder participar desta vivência, os professores precisam trabalhar antecipadamente em aula o objeto de conhecimento "Práticas Corporais de Aventura na Natureza". A partir de um conhecimento teórico prévio desenvolvido nas aulas, os alunos e professores podem inscrever-se para a prática do *Stand up Padlle*.

Esta atividade é realizada em rios e/ou lagos da nossa região- cabe aqui um destaque especial para o Rio Ijuí que banha nosso município. É de responsabilidade da Secretaria de Educação levar as turmas até o local da atividade.

Para desenvolver esta prática dispomos de pranchas, remos e coletes salva-vidas. A Secretaria de Educação adquiriu alguns equipamentos e materiais e também aluga outros com o monitor que desenvolve a atividade.

Com relação ao monitor, para se efetivar a contratação, exige-se formação, capacitação e experiência com a prática do *Stand up Padlle*, assim como também curso de capacitação em primeiros socorros.

No dia da atividade, inicialmente é feita uma explanação oral e com vídeos, sobre a história do *Stand up Padlle*, normas de segurança e a técnica de utilização dos equipamentos na água. Após a explanação, os alunos são colocados na água, um a um, com acompanhamento do monitor e mais uma equipe de assistência constituída de professores de educação física (organizadores e professor da turma).

Como dispomos de uma média de 10 pranchas individuais, este é o número máximo de alunos colocados na água de uma só vez, após sentirem-se aptos a remar com segurança, sempre com acompanhamento do monitor. Compõem as turmas em média 25 alunos, então é feito um revezamento dos equipamentos para que todos possam remar mais vezes durante o dia.

Dispomos de uma prancha coletiva de *Stand up Padlle* com capacidade para até 9 pessoas, cedida por um praticante da modalidade residente em nosso município. Então no turno da tarde, após os alunos sentirem-se mais seguros na técnica da remada, desenvolvemos algumas competições individuais e coletivas como forma de motivar a participação e encerrar a atividade do dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ampliar a oportunidade de participação numa prática corporal não popular e de difícil acesso por conta dos equipamentos necessários, reforça-se a importância de proporcionar diferentes vivências como uma possibilidade didático-metodológica da formação educativa e humana voltada à valorização de cada aluno na sua singularidade e capacidade, bem como nas relações de colaboração, respeito e amizade entre os participantes.

Assim, o desafio de propor uma atividade estudantil voltada à formação de seres humanos mais sensíveis e integrados aos desafios do mundo contemporâneo é árduo, mas necessário. Somos educadores e nos cabe o compromisso ético de ensinar o conhecimento "acadêmico", sem perder de vista a integralidade do ser humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

IJUÍ. **Referencial Curricular Municipal. Ensino Fundamental** II. Cadernos SMEd, nº 24, v. 3. Ijuí/RS, 2020.

TRATAMENTO ONLINE E MULTIPROFISSIONAL PARA DOR CRÔNICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

ONLINE AND MULTIPROFESSIONAL TREATMENT FOR CHRONIC PAIN DURING THE COVID-19 PANDEMIC

TRATAMIENTO ONLINE Y MULTIPROFESIONAL PARA EL DOLOR CRÓNICO DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19

Raphael Almeida Silva Soares
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Edson Farret da Costa Júnior
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ-SG)
Gisele Salgado dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Mariana Rodrigues Carvalho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Mylena de Souza Brites Nunes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Paulo de Tarso Veras Farinatti
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

INTRODUÇÃO

A dor crônica (DC) é uma condição multifatorial persistente que se caracteriza por desagradável experiência física, sensorial e emocional, independente de lesão tecidual real e aparente, comprometendo a qualidade de vida, afastando o indivíduo de suas funções laborais e de seu convívio social (JENSEN et al., 2011; DANY et al., 2016).

Estima-se que 10% da população mundial sofra de DC e o Brasil não é diferente (JACKSON et al., 2014; VASCONCELOS; ARAÚJO, 2018). A atenção primária à saúde (APS) é a principal forma de tratamento da DC, aplicando estratégias farmacológicas e não-farmacológicas (NETO et al., 2010; BRASIL, 2012; AREUNETE, 2022), o que também inclui a adaptação do atendimento em função do distanciamento social ocasionado pela pandemia de COVID-19 (PEREIRA et al., 2022).

OBJETIVO

ISSN: 2175-5930

Investigou-se o efeito de seis semanas de intervenção multiprofissional *online* no nível habitual de atividade física (NHAF) de pacientes oriundos da APS assistidos pelo Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE-UERJ).

MÉTODOS

Uma análise retrospectiva composta por 133 pacientes (75% mulheres; 70% pretos e pardos; 54±5 anos) que durante seis sessões de atendimento receberam orientações para realização de exercícios multimodais domiciliares, aconselhamento nutricional e psico-educação em dor pelo *whatsapp* e *facebook messenger;* e, questionário de atividade física (QAF-LS) por meio do *google forms*. Todos os pacientes incluídos no estudo assinaram Termo de Consentimento. Os dados foram tratados de acordo com a resolução CNS nº, 466 de 2012. CAAE 20220319.6.0000.5259 e parecer 3705992.

RESULTADOS

Após o período de intervenção multidisciplinar, os questionários retornados apresentaram modificações percentuais na frequência semanal e na duração de atividades domésticas, tais como: fazer faxina, lavar louças e cuidar de plantas. Além disso, mudanças na forma de deslocamento como no hábito de subir escadas e na caminhada de tempo livre também foram observadas. Em linhas gerais, os pacientes apresentaram após o período de intervenção um comportamento mais ativo, o que pode caracterizar melhoras na percepção da dor e subsequentemente na capacidade funcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trata-se de uma pesquisa ainda em andamento, no entanto, modificações relevantes foram observadas no NHAF da população estudada. Pretende-se investigar possíveis reduções na ansiedade e depressão, além disso, espera-se certa vantagem de protocolos de atendimento presenciais quando comparado ao modelo de intervenção *online*. No entanto, em função da pandemia a intervenção *online* assegurou o tratamento e amenizou o sofrimento de pessoas com DC que não seriam possíveis nos moldes tradicionais.

ISSN: 2175-5930

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Secretaria Estadual de Saúde do Estado do Rio de Janeiro (SES-RJ) e a Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo apoio e financiamento.

REFERÊNCIAS

AREUNETE, Guilherme Salcedo Areunete. Características epidemiológicas e clínicas de pacientes com dor crônica oriundos da atenção primária: experiência de um hospital universitário em um país em desenvolvimento. 2022. 47 f. **Dissertação (Mestrado em Fisiopatologia Clínica e Experimental)** – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

BRASIL, Ministério da Saúde - Secretaria de Atenção à Saúde. **Portaria nº 1083, de 02 de outubro de 2012.** Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas da Dor Crônica. Disponível em: <https://www.gov.br/conitec/pt-brprotocolos/dorcronica-1.pdf> Acesso em: 21 de out de 2022.

DANY, Lionel et al. Time perspective, socioeconomic status, and psychological distress in chronic pain patients. **Psychology, health & medicine**, v. 21, n. 3, p. 295-308, 2016.

JACKSON, Tracy P.; STABILE, Victoria Sutton; MCQUEEN, KA Kelly. The global burden of chronic pain. **ASA Monitor**, v. 78, n. 6, p. 24-27, 2014.

JENSEN, Troels S. et al. A new definition of neuropathic pain. **Pain**, v. 152, n. 10, p. 2204-2205, 2011.

NETO, Aristeu de Almeida Camargo et al. Recomendações para a abordagem de dor musculoesquelética crônica em unidades básicas de saúde. **Rev Bras Clin Med. São Paulo**, v. 8, n. 5, p. 428-33, 2010.

PEREIRA, Fernanda Martins et al. **Grupos remotos para autogerenciamento da dor crônica na pandemia de Covid-19: a experiência do Centro Multidisciplinar de Dor da UERJ**. *In:* Org.; RODRIGUES, Luciana Silva; MONTEIRO, Alexandra; NEVES, Mario Fritsch Toros. Experiências e impacto da pandemia pela Covid-19 no complexo de Saúde UERJ – Rio de Janeiro: Editora FCM UERJ, 2021. p. 584-591.

VASCONCELOS, Fernando Holanda; ARAÚJO, Gessi Carvalho de. Prevalência de dor crônica no Brasil: estudo descritivo. **BrJP**, v. 1, p. 176-179, 2018.

VERSÃO CURTA DO TGMD-3: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA DE GRAFOS

SHORT-FORM OF TGMD-3: AN EXPLORATORY GRAPH ANALYSIS

VERSIÓN CORTA DE TGMD-3: UN ANÁLISIS GRÁFICO EXPLORATORIO

Morgana Alves Correia da Silva,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Michelly Arruda Alencar,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Maria Izabel da Silva Costa,
Universidade Regional do Cariri (URCA)
Ana Clara Cassimiro Nunes
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Tamires Mendes Silva
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Paulo Felipe Ribeiro Bandeira
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

INTRODUÇÃO

As Habilidades Motoras Fundamentais (HMF) são movimentos básicos que servem como base para realização de movimentos mais complexos (GALLAHUE, OZMUN, GOODWAY, 2013), sendo de suma importância avaliá-las para identificação e intervenção em casos de atrasos motores.

O Teste de Desenvolvimento Motor Grosso, Terceira Edição (TGMD-3) validado para a população brasileira por Valentini et al. (2016) é bastante utilizado, muito embora tenha sido validado através de métodos analíticos lineares. Dessa forma, a proposta do presente estudo é apresentar uma redução dos itens de avaliação do TGMD-3 a partir da Exploratory Graph Analysis (EGA), a qual apresenta um novo paradigma de validação baseado na ciência de redes, com finalidade de estimar dimensionalidades de um teste em estruturas unidimensionais ou multidimensionais de forma precisa, a partir de uma rede não direcionada (GOLINO & EPSKAMP, 2017). A redução do TGMD-3 é fundamental para que professores da Educação

ISSN: 2175-5930

Física Escolar possam monitorar o desenvolvimento motor dos alunos e melhorar seus processos pedagógicos.

MÉTODOS

Foram avaliadas 467 crianças brasileiras de ambos os sexos (masculino=268), por meio do instrumento TGMD-3 validado no Brasil por Valentini et al. (2016). O teste possui dois subgrupos: locomoção (corrida, galope, salto com um pé, skip, salto horizontal e corrida lateral); e controle de objetos (rebater com duas mãos, quicar no lugar, receber, chute, arremesso por cima, por baixo e rebatida com uma mão) com um total de 51 itens. Na análise foi aplicado a EGA, um método desenvolvido recentemente para estimar o número de dimensões em dados multivariados, usando modelos de rede não direcionados (GOLINO & EPSKAMP, 2017; GOLINO, SHI ET AL., 2020). O método propõe uma estimativa de análise de rede seguido por um algoritmo de detecção de comunidade chamado Walktrap para redes ponderadas (FORTUNATO, 2010). Aplicou-se o BootEGA (1000 interações) para confirmar o número de dimensões, e o índice de ajuste da distribuição foi calculado por meio da entropia. O EGA foi aplicado usando os pacotes EGAnet (VERSÃO 0.9.9; GOLINO & CHRISTENSEN, 2021), GGally (VERSÃO 2.1.2; SCHLOERKE ET AL., 2021) e Ggplot2 (VERSÃO 3.3.5; WICKHAM ET AL., 2021) no Rstudio (VERSÃO 4.1.0; R CORE TEAM, 2021).

RESULTADOS

Os resultados mostram a dimensionalidade do modelo inicial, onde houveram oito agrupamentos. Ao realizar o BootEGA com 1000 interações, a estrutura mediana da rede apresentou os mesmos fatores estimados via EGA. Uma solução de oito clusters representou a maioria das estruturas dimensionais encontradas na análise bootstrap. No entanto, a estrutura de seis clusters também apresentou alta frequência. A frequência relativamente alta de estruturas bidimensionais no BootEGA indica que alguns nós podem não apresentar boa replicabilidade, neste caso, os nós com replicabilidade menor que 0,65 são instáveis, indicando a necessidade de um EGA adicional. 27 itens apresentaram valores de replicação inferiores a

0,65, sendo considerados itens instáveis, por essa razão, foi gerada uma segunda rede, que apresentou melhores resultados. Ainda no segundo modelo, 3 outros itens apresentaram replicabilidade menor que 0,65. Por fim, uma terceira rede foi formulada com a exclusão dos 3 itens, e está sugere um modelo unidimensional do TGMD-3, com todos os itens demonstrando boa replicabilidade, agrupados em sete clusters com 21 itens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método utilizado permitiu a criação de uma versão curta do teste motor que, ao invés de avaliar 51 itens em 13 habilidades, propôs uma avaliação de 21 itens em 7 dimensões. Cada dimensão correspondeu a uma habilidade do teste, sendo quatro de locomoção e três de controle de objetos. O modelo final apresentou boa replicabilidade, sendo uma possibilidade para aplicação em crianças brasileiras, no intuito de otimizar o tempo de avaliação e aprimorar os processos pedagógicos para intervenção do desenvolvimento motor.

REFERÊNCIAS

FORTUNATO, S. Community Detection in Graph. **Physics Reports**, 486, 75-174, 2010.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. AMGH Editora, 2013.

GOLINO, H. F.; EPSKAMP, S. Exploratory graph analysis: A new approach for estimating the number of dimensions in psychological research. **PloS one**, v. 12, n. 6, p. e0174035, 2017.

VALENTINI, N. C.; ZANELLA, L. W.; WEBSTER, E. K. Test of Gross Motor Development–Third Edition: Establishing Content and Construct Validity for Brazilian Children. **Journal of Motor Learning and Development**, p. 1-22, 2016.

WEBSTER, E. K.; ULRICH, D. A. Avaliação das propriedades psicométricas do teste de desenvolvimento motor grosso - terceira edição. **Journal of Motor Learning and Development** , v. 5, n. 1, pág. 45-58, 2017.

GTT 2 – COMUNICAÇÃO E MÍDIA

Comunicações Orais

TÍTULO	AUTORIA
A ATIVIDADE FÍSICA EM JOGO: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE EXERGAMES NO SBGAMES	EDER ISAAC NINA PEREIRA, GILSON CRUZ JUNIOR
A CAPOEIRA E O MANUAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE ESSA RELAÇÃO APRESENTA ACERCA DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS?	RAYANNE MEDEIROS DA SILVA SOUZA, JORGE ALEXANDRE MAIA DE OLIVEIRA, ALLYSON CARVALHO DE ARAÚJO
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PANDEMIA DA COVID-19 NO SEMIÁRIDO POTIGUAR: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	JORGE ALEXANDRE MAIA DE OLIVEIRA, ALLYSON CARVALHO DE ARAUJO, RAYANNE MEDEIROS DA SILVA SOUZA
A PRÉ-COBERTURA DOS JOGOS OLÍMPICOS DE TÓQUIO 2020 NAS DOS JORNAIS FOLHA DE SÃO PAULO E ZERO HORA	EDUARDO GABRIEL SEBASTIANY, GUSTAVO ROESE SANFELICE, ALESSANDRA FERNANDES FELTES
AÇÃO DE ALGORITMOS NA CONSTITUIÇÃO DE MODOS DE VIDA FITNESS	BRAULIO NOGUEIRA DE OLIVEIRA, ALEX BRANCO FRAGA
AVALIAÇÃO GAMIFICADA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	ALINE LIMA TORRES, NATÁLIA RODRIGUES DE OLIVEIRA, DANIELE DA SILVA NASCIMENTO, GEORGE MARQUES FERNANDES, ELAINNY PATRÍCIA LIMA BARROS, BRAULIO NOGUEIRA DE OLIVEIRA
BREGA FUNK E O PASSINHO DE PERNAMBUCO NA PEDAGOGIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DANÇA COMO FORÇA DEMOCRÁTICA – RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA UNIVERSIDADE PRIVADA	ALLAN DELMIRO BARROS

ISSN: 2175-5930

CORPO FEMININO, EDUCAÇÃO FÍSICA E MÍDIA: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO COMUNICAÇÃO E MÍDIA DO CONBRACE	LUIZA PIZOLATI MARCELINO, BRUNA CAROLINI DE BONA
DEMONSTRAÇÕES POLÍTICAS DE ATLETAS NO PALCO OLÍMPICO: A COBERTURA MIDIÁTICA DE TÓQUIO 2020	DOIARA SILVA DOS SANTOS, CLARISSE SILVA CAETANO, AUGUSTO FERNANDES CONDÉ, LARISSA FÁTIMA DE AZEVEDO LELLIS, GABRIEL FELIPE SILVA COELHO, LÍCEA MARCELINA MATIAS
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE TREINADORES DE HANDEBOL NO PERÍODO PANDÊMICO	JOÃO HENRIQUE PRESTRELO DE CASTRO, ALAN QUEIROZ DA COSTA
DINÂMICAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE COMUNICAÇÃO E DEFICIÊNCIA: OUTRAS ANÁLISES	SILVAN MENEZES DOS SANTOS, LUCAS MATHEUS FEITOSA SANTOS, REBECA KATHERINE FRANÇA DA SILVA SANTOS, ÁLVARO HENRIQUE TENÓRIO DE CARVALHO, ANTONIO LUIS FERMINO
EDUCAÇÃO FÍSICA E PRODUTOS AUDIOVISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ARTICULANDO SALUTOGENIA E MÍDIAS	CRISTIANO MEZZAROBA, LUCAS VINICIUS ARAUJO LISBOA, ANGÉLICA CAETANO DA SILVA, MARIA EDIVANIA ALVES DOS SANTOS
EXPERIMENTANDO A PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	ALISON PEREIRA BATISTA, CAMILA URSULLA BATISTA CARLOS, HUDSON PABLO DE OLIVEIRA BEZERRA
MÍDIA, ESPORTE E PANDEMIA NO BRASIL: INTERFACES ENTRE O DIREITO DE TRANSMITIR E A COBERTURA JORNALÍSTICA	NICOLE DE MELO RAMOS, SILVAN MENEZES DOS SANTOS
O DESAFIO DOS DOCENTES NA UTILIZAÇÃO DAS TIC EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ALISON NASCIMENTO FARIAS, DIRLENE ALMEIDA FERREIRA, MÁRIO ANTÔNIO DE MOURA SIMIM, FERNANDA MORETO IMPOLCETTO
PESQUISA COLABORATIVA NO SERTÃO PARAIBANO: DIÁLOGOS SOBRE MÍDIA-EDUCAÇÃO E QUESTÕES DE GÊNERO ENTRE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ANDRÉ MAGNO GOMES DA SILVA, PABLO FREITAS CARVALHO, MÁRCIO ROMEU RIBAS DE OLIVEIRA

ISSN: 2175-5930

PLAY SOUND LITERÁRIO: MULTILETRAMENTOS, CORPO E PERFORMANCE EM APLICATIVOS DE LEITURA	RODRIGO ALVES BANDEIRA, JUDSON CAVALCANTE BEZERRA, MÁRCIO ROMEU RIBAS DE OLIVEIRA
SOU UM BLOGUEIRO? NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE O PERSONAL TRAINER COMO 'PERSONAGEM PROFISSIONAL' NO INSTAGRAM.	LEONARDO SILVA DE LIMA, DENISE FICK ALVES, VICTÓRIA LEIZER DOS SANTOS HOSTYN, MAURO MYSKIW
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: RECUROS PEDAGÓGICOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA ELETIVA DE YOGA	SHALANA HOLANDA VARELA, ALAN RAYMISON TAVARES RABELO

ISSN: 2175-5930

A ATIVIDADE FÍSICA EM JOGO: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE EXERGAMES NO SBGAMES[1]

PHYSICAL ACTIVITY IN PLAY: SCIENTIFIC KNOWLEDGE ABOUT EXERGAMES ON SBGAMES

ACTIVIDAD FÍSICA EN JUEGO: CONOCIMIENTO CIENTÍFICO SOBRE EXERJUEGO EM SBGAMES

Eder Isaac Nina Pereira,
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)
Gilson Cruz Junior,
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é compreender, por meio de um estudo de revisão de literatura, o conhecimento produzido sobre os exergames (EXGs) no contexto do Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGAMES), no intuito de identificar os principais usos e aplicações dessas tecnologias, bem como os principais resultados dos estudos divulgados no evento.

Em meio às diferentes formas assumidas pelos jogos (digitais) na atualidade, os EXGs se destacam ao desafiarem o senso comum construído em torno dos videogames ao longo das últimas décadas, em especial, ao contrapor o imaginário que os associa à ociosidade e estilos de vida sedentários. Em linhas gerais, os EXGs consistem em experiências lúdicas digitalmente mediadas que se sustentam em acessórios capazes de traduzir movimentos corporais em estímulos inteligíveis a sensores e códigos programados em diferentes plataformas de jogo (CHAO; SCHERER; MONTGOMERY, 2014). Essas, por sua vez, obtiveram destaque recente no mercado de games graças a periféricos como o *Wii Mote*, *Kinect* e *PS Move*.

No âmbito acadêmico, os EXGs têm adquirido crescente atenção entre professores, pesquisadores e intelectuais. Essa notoriedade tem se materializado na forma de investigações

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro.

e estudos variados, com destaque para as revisões (sistemáticas) de literatura (ARAÚJO; BATISTA; MOURA, 2017; CHAO; SCHERER; MONTGOMERY, 2014). O presente trabalho tem como contexto de investigação o Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGAMES). Promovido anualmente pela Sociedade Brasileira de Computação, o SBGAMES surgiu em 2004 e atualmente é considerado o maior evento acadêmico da América Latina no campo dos jogos digitais, reunindo pesquisadores, estudantes, membros da indústria e entusiastas do assunto, tendo como principal objetivo o desenvolvimento e a socialização de projetos e estudos sobre jogos eletrônicos.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste numa pesquisa bibliográfica com elementos de revisão sistemática de literatura (RSL). Para Chitu (2019), essa técnica se caracteriza pela busca e avaliação crítica e sintética de resultados de diferentes estudos. A coleta de dados segue um percurso de investigação orientado por um protocolo predefinido, constituído pelas seguintes etapas: 1) identificação do objetivo e do problema de pesquisa; 2) planejamento do protocolo e preparação dos pesquisadores; 3) aplicação de uma seleção prática; 4) busca da bibliografia; 5) extração de dados; 6) avaliação dos artigos; 7) síntese dos estudos; e 8) escrita da revisão.

No que diz respeito à etapa de seleção prática, a fonte primária definida como base para a pesquisa é o SBGAMES, especificamente, o conjunto de trabalhos publicados nos anais do evento entre os anos de 2010 e 2020. Partindo do portal on-line do SBGAMES, a RSL procedeu ao contato com esse universo bibliográfico. No intuito de garantir a viabilidade do estudo, as buscas levaram em conta apenas *full papers* e *shorts papers* publicados nas trilhas “Cultura” e “Educação”. Como resultado, foram identificados 13 trabalhos, distribuídos entre *full papers* (artigos completos) e *short papers* (resumo expandido/poster). Em seguida, para uma análise em profundidade foram examinados aspectos como objetivo(s) do trabalho, seu desenho metodológico e seus principais resultados. Uma vez selecionados, os textos na amostra final foram lidos na íntegra e estudados sistematicamente, com o propósito de reunir elementos úteis ao objetivo da pesquisa.

RESULTADOS

O primeiro fator observado foi o período de publicação de cada trabalho (GRÁFICO 1). Levando em consideração o recorte temporal aqui definido (2010 a 2020), foi realizada uma análise preliminar da distribuição dos estudos na amostra, processo que permitiu a identificação de textos associados a sete edições diferentes do SBGAMES (GRÁFICO 1).

Gráfico 1 - Distribuição dos Trabalhos.

Fonte: dados da pesquisa (2022).

É possível perceber que de 2010 a 2017 existe um número regular de trabalhos publicados por edição, com exceção de 2012, quando não foi apresentado nenhum artigo, chegando a um pico de cinco trabalhos na edição de 2014. Já no tocante às últimas três edições do evento (2018, 2019 e 2020), não foram identificados textos sobre o tema EXGs na amostra analisada. Essa lacuna recente pode ser interpretada como sintoma da diminuição do apelo da temática no âmbito do SBGAMES ao longo das últimas edições. Uma hipótese para a redução no número de estudos a partir de 2015 tem a ver com o fato das indústrias de consoles terem reduzido o investimento no desenvolvimento de dispositivos, plataformas e periféricos que dão suporte à criação de experiências de jogo baseadas em movimentos corporais de maior complexidade.

Os EXGs ganharam evidência com a popularização de equipamentos dotados de sensores de movimento como o Nintendo Wii e Kinect, ambos descontinuados em 2013 e 2017, respectivamente. No que tange ao último, sua fabricante, a Microsoft, justificou a decisão com

ISSN: 2175-5930

argumentos variados, como a dificuldade em incentivar desenvolvedores a criarem jogos compatíveis com interfaces e dispositivos de baseados em movimentos corporais. Pode-se dizer que esse fato representou um duro golpe na indústria e no mercado de EXGs, reduzindo drasticamente a oferta de títulos do gênero nas principais gerações de consoles da atualidade.

Em outro viés, a amostra também reflete características gerais das trilhas escolhidas como fontes primárias deste estudo ("Cultura" e "Educação"). Dos 13 artigos analisados, sete (54%) abordam os EXGs em contextos e situações predominantemente educacionais, enquanto outros seis (46%) se debruçam sobre temas que associam esses jogos a atividades e interesses inscritos na área da saúde.

A primeira e mais nítida vertente de aplicação dos EXGs à educação está associada ao campo da Educação Física (VAGHETTI; MUSTARO; BOTELHO, 2011; VAGHETTI; SPEROTTO; BOTELHO, 2010; AUGUSTO; VAGHETTI; SILVA, 2013; VAGHETTI et al., 2014). De modo geral, os trabalhos neste eixo destacam o potencial dos EXGs como forma de estimular o interesse de estudantes por modalidades esportivas variadas, em especial, por aquelas que, por força de limitações materiais, raramente são abordadas nas aulas de Educação Física, mas que poderiam se fazer presentes com a ajuda de plataformas digitais. Por outro lado, parte desses trabalhos também sofrem com a inconsistência de seus resultados e conclusões: "Embora os artigos anunciem uma série de benefícios a nível pedagógico, esses não se sustentam após uma análise crítica da metodologia e do procedimento de coleta." (ARAÚJO; BATISTA; MOURA, 2017, p. 539). Em outras palavras, o debate sobre os EXGs e suas qualidades pedagógicas pode estar assentado numa visão parcial e idealizada do fenômeno, uma vez que suas inferências estão sustentadas em dados empíricos que nem sempre demonstram o devido rigor científico.

Além das associações com a Educação Física, a amostra também revelou trabalhos que propõem apropriações mais amplas dos EXGs no campo da educação (AUGUSTO; VAGHETTI; SILVA, 2013; REIS et al., 2014; CARDOSO, 2016). Nesse contexto, é importante compreender as nuances no debate sobre EXGs no âmbito educacional para além das questões que dizem respeito ao componente curricular supracitado. Um dos aspectos a serem levados em conta é quando, de um lado, os esportes presentes nesses jogos correspondem

ao objeto de conhecimento dos estudos na amostra e quando, de outro, essas práticas tecnologicamente mediadas são tão somente um "meio" para alcançar objetivos situados para além do domínio da educação do corpo propriamente dito. Esse aspecto pode ser observado em estudos em que o movimento corporal é tratado como um recurso educacional transdisciplinar, e, como tal, está à disposição de práticas formativas de diferentes áreas e campos do conhecimento.

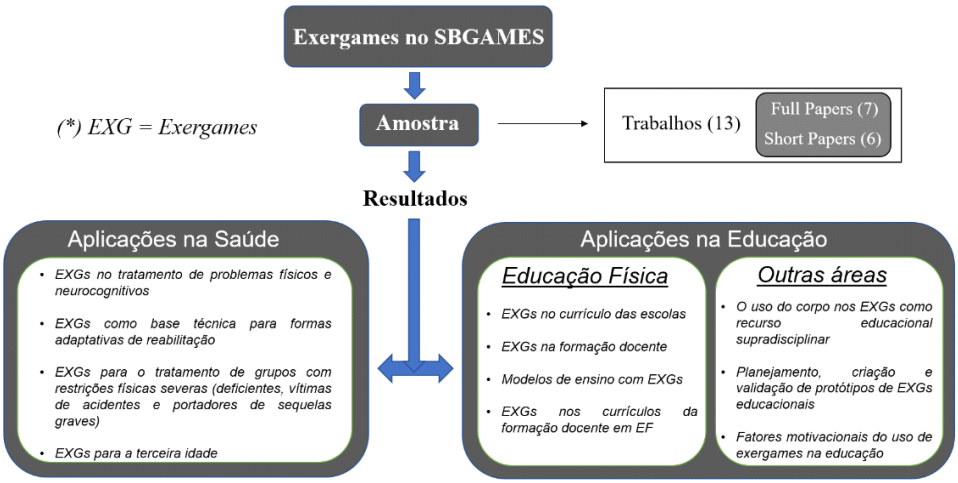
Por fim, também se destacou o conjunto de artigos em que os EXGs assumem funções ligadas a diferentes ramos da saúde, servindo como agente de suporte em processos terapêuticos físicos e psíquicos, além de estratégia para promover um estilo de vida ativo baseado na prática regular de atividade física (BRÜCKHEIMER; HOUNSELL; KEMEZINSKI, 2010; SILVA; FILHO, 2014; ARANHA; RIBEIRO; CAMARGO, 2014; CAVALLI et al., 2014; BASTOS et al., 2015; FILHO; JUCÁ, 2015). Em linhas gerais, os EXGs foram representados neste eixo como um recurso tecnológico com alto potencial para subsidiar diferentes práticas profissionais do campo da saúde. Em especial, no campo da fisioterapia foram evidenciadas as principais vantagens no tocante à reabilitação e ao desenvolvimento motores, particularmente o aprimoramento e a transformação de tarefas e protocolos pouco amigáveis em atividades munidas de maior interação e engajamento lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender a produção do conhecimento sobre os EXGs no SBGAMES por meio de uma RSL. No contexto do evento, o fenômeno estabeleceu um núcleo temático significativo que tem mobilizado prioritariamente os campos de conhecimento da educação e da saúde, apoiando-se na produção de relatos de experiência sobre a aplicação de jogos em circunstâncias clínicas e pedagógicas diversificadas (FIGURA 1).

ISSN: 2175-5930

FIGURA 1 – Síntese dos resultados.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Finalmente, deste trabalho também emergem indagações que podem impulsionar pesquisas futuras, como: o que acontecerá com os EXGs diante da falta de estímulo dos desenvolvedores e da consequente descontinuação de plataformas fundamentais (a exemplo do Kinect)? De que maneiras o campo de investigação dos EXGs e seus pesquisadores responderão à ameaça de escassez ou mesmo de indisponibilidade desses dispositivos? E qual será o legado dos estudos sobre EXGs realizados ao longo dos últimos anos para a indústria e a academia?

REFERÊNCIAS

ARANHA, R. V; RIBEIRO, M. W. S.; CAMARGO, C. A. X. DE. Serious Games e Interação Natural na Terapêutica Posterior ao Tratamento do Câncer de Mama. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, Porto Alegre – RS, 2014. **Anais...** SBC – Proceedings of SBGames 2014, p. 649–652, 2014.

ARAÚJO, J. G. E.; BATISTA, C.; MOURA, D. L. Exergames na Educação Física: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, pp. 529-541, 2017.

AUGUSTO, C.; VAGHETTI, O.; SILVA, S. Usando Exergame como ambiente virtual de aprendizagem para o tênis de mesa: uma abordagem baseada na motivação intrínseca. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, São Paulo – SP, 2013. **Anais...** p. 160–170, 2013.

AUGUSTO, C. et al. Exergames no currículo da escola: uma metodologia para as aulas de Educação Física. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, São Paulo – SP, 2013. **Anais...** p. 268-271, 2013.

BASTOS, M. L. et al. Turtle Therapy: Proposta de um Jogo Sério Para o Auxílio no Tratamento Pós-AVC. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, Teresina – PI, 2015. **Anais...** p. 667–673, 2015.

BRÜCKHEIMER, A. D.; HOUNSELL, M. DA SILVA; KEMEZINSKI, A. Dance2Rehab: Um Jogo para Reabilitação Virtual Adaptativa. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, Florianópolis – SC, 2010. **Anais...** p. 68–76, 2010.

CHAO, Y.; SCHERER, Y. K.; MONTGOMERY, C. A. Effects of Using Nintendo Wii in Older Adults: A Review of Literature. **Journal of Aging and Health**, London, v. 24, n. 1, p. 1-24, 2014.

CARDOSO, P. L. H. F. L. Desenvolvimento de um Jogo Digital com Ferramentas de Autorias e Tecnologia Exergame por Professores Não Programadores. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, São Paulo – SP, 2016. **Anais...**, p. 1146–1148, 2016.

CAVALLI, A. S. et al. Motivação e interesse de idosos em jogar exergames relacionados à atividade física. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, Porto Alegre – RS, 2014. Anais... **SBC - proceedings of SBGames**, p. 679–682, 2014.

FILHO, S. F. F.; JUCÁ, P. M. Uso de Jogos Sérios para Auxiliar na Reabilitação Motora de Pacientes com Espondilite Anquilosante. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, Teresina – PI, 2015. **Anais...** p. 919–925, 2015.

OKOLI, C. Guia Para Realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1–40, 2019.

REIS, T. H. et al. Ensinando Conceitos de Física com Sensores de Movimentos. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, Porto Alegre – RS, 2014. **Anais...** p. 597–600, 2014.

SILVA, S. S. R. DA; FILHO, M. R. ARVRE: Ambiente de Realidade Virtual para Reabilitação Motora e Estímulo Cognitivo. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, Porto Alegre – RS, 2014. **Anais...** p. 675–678, 2014.

VAGHETTI, A. C. O.; MUSTARO, P. N.; BOTELHO, S. S. D. C. Exergames no ciberespaço: uma possibilidade para Educação Física. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, Salvador – BA, 2011. **Anais...** SBC- Proceedings of SBGames, p. 1–12, 2011.

VAGHETTI, C. A. O. et al. exergames na Educação Física: ferramentas para o ensino e promoção da saúde. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, Porto Alegre – RS, 2014. **Anais...** p. 491–498, 2014.

VAGHETTI, C. A. O.; VIEIRA, K. L.; BOTELHO, S. S. DA C. Cultura digital e Educação Física: problematizando a inserção de exergames no currículo. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, Florianópolis – SC, 2010. **Anais...** Educação: Teoria e Prática, p. 61-67, 2010.

ISSN: 2175-5930

A CAPOEIRA E O MANUAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE ESSA RELAÇÃO APRESENTA ACERCA DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS?

CAPOEIRA AND THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER'S MANUAL: WHAT DOES THIS RELATION PRESENT ABOUT MULTIPLE LANGUAGES?

CAPOEIRA Y EL MANUAL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA: ¿QUÉ PRESENTA ESTA RELACIÓN EN LOS LENGUAS MÚLTIPLES?

Rayanne Medeiros da Silva Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Jorge Alexandre Maia de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Allyson Carvalho de Araújo,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Neste texto, propomos uma discussão da capoeira enquanto potência educativa dentro do contexto da Educação Física Escolar (EFE), usufruindo de todas suas possibilidades para educar os sujeitos, não limitada ao “saber fazer” relativo à prática corporal, mas também das formas de compreendê-la considerando o uso de linguagens plurais durante o processo de ensino-aprendizagem.

Apontamos a capoeira para o centro desta discussão e nos indagamos se ela tem sido pensada nas aulas de Educação Física (EF) em sua totalidade ou apenas de forma tecnicista, no sentido do “saber-fazer”. Isso porque os estudos no campo da EFE têm conquistado avanços quando propõem um ensino que prioriza não somente o “saber-fazer”, mas considera as outras duas dimensões do conteúdo, quais sejam as dimensões conceitual e atitudinal. (DARIDO, 2012).

No contraponto do que historicamente se prioriza na escola, Krebs (2008) destaca a marginalização das práticas corporais quando diz que “no contexto escolar a inteligência humana continua sendo avaliada por meio de atividades exclusivamente cognitivas. As

atividades corporais, no contexto escolar, continuam associadas à prevenção e a manutenção da saúde ou às práticas de lazer" (KREBS, 2008, p. 192). Nesta linha de pensamento, corroboramos a crítica à hegemonia do uso da linguagem escrita e oral nos processos escolares, deixando à margem o uso do corpo no processo educativo (PEREIRA, 2014).

Superadas tais dicotomias positivistas na educação e ampliando a compreensão para corpo-sujeito (NÓBREGA, 2008), chegamos às considerações de que as manifestações da cultura de movimento devem ser ensinadas na escola observando suas completudes.

Neste movimento de avanços, localizamos a EF no campo das linguagens, como podemos observar na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Apesar disso, Oliveira *et al*. (2021) e Oliveira e Araújo (2022) denunciam a fragilidade conceitual presente nesse documento para justificar a EF como pertencente a esse campo. Isso nos inquieta e nos faz pensar como a capoeira, conteúdo da EFE e manifestação da cultura de movimento, tem sido abarcada nos livros chamados "manuais do professor", direcionados à escola pública, que auxiliam os professores de EF do Brasil no seu fazer pedagógico.

Para tanto, apresentamos como objetivo deste estudo mapear as linguagens sugeridas para o ensino da capoeira nos manuais/livros didáticos. Abarcando nossas inquietações, o universo da nossa pesquisa se localiza nas obras ofertadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PLND) no quadriênio 2020 a 2023.

Em virtude da magnitude desse universo, selecionamos, enquanto recorte, duas obras específicas, a saber: os manuais do professor do componente curricular EF, no contexto dos anos finais da etapa do ensino fundamental, das editoras Moderna e Terrasul (descritos no Quadro 1 e na Figura 1), delimitando, assim, nossa amostra. Tal escolha se justifica pelo uso deste material na nossa prática pedagógica por disponibilização das redes de ensino.

Quadro 1- Manuais selecionados para amostra da pesquisa

EDITORA	TÍTULO	ISBN
Moderna	Práticas corporais - educação física - 6º a 9º anos - manual do professor	978-85-16-11624-8
Terra Sul	Manual do Professor para a Educação Física - 6° ao 9° Ano	978-85-8436-129-8

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 1 -Manuais do professor de EF no PNLD 2020 - Anos Finais

Fonte: Brasil (2019).

Como percurso metodológico, a nossa pesquisa se caracteriza como uma abordagem qualitativa do tipo documental. Ancorados na análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para tratamento dos nossos dados, iniciamos com a técnica da pré-análise, na qual realizamos uma leitura flutuante das duas obras selecionadas, constituindo, enquanto *corpus* de análise, os capítulos específicos que versam sobre o ensino da capoeira. Após essa etapa, foi realizada a exploração do material em que elencamos como unidade de registro o tema. Os núcleos de sentido da unidade temática foram pautados por sua recorrência temática e relacionadas frente às modalidades e representações de linguagens apresentadas por Cope e Kalantzis (2009). Finalizamos com a síntese e seleção dos resultados, confrontando-os e interpretando-os com base em nosso referencial teórico.

A CAPOEIRA NOS MANUAIS DO PROFESSOR

Nossa amostra usa a BNCC como referencial e, por isso, é comum aos dois exemplares apresentarem a capoeira dentro da unidade temática das lutas, sendo a editora Terra Sul direcionando para os ciclos do 6° e 7°anos e a editora Moderna especificando apenas para o 7°ano do ensino fundamental.

Em uma leitura atenta dos documentos investigados, é possível perceber que o conteúdo capoeira é abordado pelos manuais em quatro categorias gerais, quais sejam: (1) introdução e principais características; (2) ritmos e instrumentos; (3) vivência e procedimentos técnicos e; (4) capoeira e inclusão. As unidades de registro foram selecionadas a partir da frequência desses termos em ambos os livros.

A fim de mapear as múltiplas linguagens em nosso estudo, aderimos às modalidades e representações de linguagens estabelecidas por Cope e Kalantzis (2009, p.178-179, tradução nossa): linguagem escrita, linguagem oral e as representações visuais, sonoras, táteis, gestuais, de si mesmo e espaciais. O exercício de perceber o entrelaçamento entre esses achados é identificar quais modalidades e representações de linguagem mais são acionadas por categorias nas sugestões dos manuais, conforme sintetizado no quadro 2.

Quadro 2: Mapeamento das múltiplas linguagens por unidade de registro

UNIDADES DE REGISTRO			
INTRODUÇÃO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	RITMOS E INSTRUMENTOS	VIVÊNCIA E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	CAPOEIRA E INCLUSÃO
Linguagem escrita e oral e representação espacial	Representações sonoras e visuais	Representações gestuais e sonoras	Representações sonoras e visuais

Fonte: Elaborado pelos autores.

Infere-se que, ao propor o ensino das características da capoeira, os dois manuais preconizam o uso das linguagens escrita e oral. Além disso, apontam textos escritos para servirem como referência, bem como sugerem debates – linguagem oral – para iniciarem as discussões acerca dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) e como introdução ao tema. Os estudos sobre os letramentos encabeçados pelo *New London Group* (COPE, KALANTZIS, 2009) e discutidos por outros autores (ROJO, MOURA, 2019; PEREIRA, 2014) criticam o uso hegemônico da linguagem escrita e desconectada ao contexto dos sujeitos no processo de letramento.

O universo da capoeira valoriza o uso da linguagem oral como recurso pedagógico, pois reconhece nesse processo a identificação de como essa prática corporal se sustentou ao longo dos anos. No entanto, a figura do(a) mestre de capoeira, que é o(a) representante da manutenção

da tradição a partir da linguagem e transmissão oral dos conhecimentos, é passada desapercebida nas duas produções.

Consideramos que o uso da linguagem oral desconexa do contexto da capoeira reduz a potência educativa e não considera a oitiva como modelo inspirador. Abib (2006) vem dizer que "a oitiva constitui-se como um claro exemplo de como se dá a transmissão através da oralidade na capoeira, baseada na experiência e na observação" (ABIB, 2006, p.88). Podemos estabelecer relações dessa experiência, constituída pela tradição, com a teoria dos multiletramentos, que nos convida a refletir o ensino a partir de uma vivência multissensorial e corpórea.

Identificamos a representação espacial quando os manuais citam o Brasil e o continente africano como territórios que compõem a historicidade da capoeira. Buscando estabelecer um olhar sensível, podemos considerar que os materiais também usam a representação espacial ao falar da roda de capoeira enquanto espaço específico dessa prática.

Na unidade de registro "ritmos e instrumentos", localizamos de forma mais evidente o uso das representações sonoras e visuais. Como representação sonora, destaca-se a musicalidade, inerente à prática da capoeira, e os autores Darido *et al.* (2018) e Berton (2018) exploram esse aspecto em seus manuais. Ademais, usam de elementos imagéticos, como propostas de acionamento de produções audiovisual, bem como figuras no decorrer dos textos, para representar o conteúdo, alcançando as representações visuais.

O ritmo emitido pela bateria composta pelos instrumentos, bem como o coro e as letras das músicas, convoca a um ensino na perspectiva da representação sonora. As obras apresentam esses instrumentos e, nesse recorte, fazem um diálogo com o uso do audiovisual, destacando, nessa unidade de registro, a aproximação com as representações visuais e sonoras. No entanto, as proposições de ensino se limitam a indicações de vídeos, disponível em plataformas digitais, como recurso para os professores acessarem os ritmos e os utilizarem no seu fazer pedagógico. Destacamos que, na obra de Berton (2018), a proposta didática propõe o uso de três instrumentos da capoeira: berimbau, atabaque e pandeiro.

Na unidade de registro vivência e procedimentos técnicos, é evidente o acionamento das representações gestuais, no sentido de que elas promovem o incentivo do saber-fazer, bem

como a representação sonora. Mais uma vez, notamos que a roteirização do ensino diminui as possibilidades de experiência, sem nenhum acionamento das representações de si mesmo, possíveis de serem acessadas enquanto experiência corpórea na vivência do jogo de capoeira.

Na unidade de registro capoeira e inclusão, Darido *et al.* (2018) propõem a construção de valores a partir da inclusão das pessoas com deficiência na prática da capoeira (se utilizando de representações sonoras e visuais) como proposta pedagógica. Já Berton (2018) incita, a partir de um texto complementar (linguagem escrita), a discussão sobre a presença da mulher na capoeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa análise buscou mapear as múltiplas linguagens sugeridas para o ensino da capoeira no manual do professor. No entanto, é importante ressaltar que não encontramos nenhuma manifestação explícita do uso das múltiplas linguagens como acionamento teórico e/ou pedagógico.

Do contrário, encontramos, de maneira abundante, o uso das linguagens escrita e oral, bem como as representações sonoras, visuais, gestuais e espacial. No entanto, não identificamos as representações de si mesmo e táteis, o que distancia essa proposta de uma proposta de educação sensível. Percebe-se que as amostras carecem de uma compreensão mais ampla acerca das teorias dos multiletramentos, na perspectiva multimodalidades de linguagens, já que essas possuem como referencial curricular a BNCC, que localiza a EF no campo das linguagens.

O exercício de busca por acionamentos de modalidades e representações de linguagens para o ensino da capoeira na escola via manuais/livros didáticos nos instiga a pensar outras formas menos estanques de ensinar capoeira, pluralizando vivências que possam mixar as formas de se comunicar e se expressar na escola a fim de construir conhecimento. Através desses olhares, buscamos que esta seja nossa inscrição na agenda de pesquisa que se abre.

REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 68, p. 86-98, abril de 2006.

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

BERTON, D. **Manual do professor para a educação física: 6º ao 9º ano.** Curitiba: Terra Sul, 2018.

COPE, B., KALANTZIS, M. "Multiliteracies": new literacies, new learning. **Pedagogies**. 2009; 4(3):164-95. http://dx.doi.org/10.1080/15544800903076044.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o programa nacional do livro e do material didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** [Internet]. Brasília: MEC; 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020:** Educação Física – guia de livros didáticos – Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: Conteúdos, suas Dimensões e Significados. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Cadernos de Formação:** Conteúdos e Didática de Educação Física. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 51-75.

DARIDO, S. C. *et al.* **Práticas corporais: educação física:** 6º a 9º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.

KREBS, R. J. Os valores da inteligência humana no contexto das atividades corporais: um modelo teórico da inteligência motora. In: RODRIGUES, David (org.). **Os valores e as atividades corporais.** São Paulo: Summus, 2008. p. 1-203.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia (Natal)**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 141-148, ago. 2008.

OLIVEIRA, N. D.; SOUSA, D. Q. O.; SOUZA JUNIOR, A. F.; SILVA, R. M.; ARAUJO, A. C. Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. 1-10, 2021.

OLIVEIRA, N. D; ARAÚJO, A. C. As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação Física. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 60, n. 63, 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28991

PEREIRA, R. S. **MULTILETRAMENTOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS LUGARES DO CORPO NA EDUCAÇÃO**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2014.

REGO, W. **Capoeira Angola:** ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Itapuã, 1968.

ROXO, R.; MOURA, E. **Letramentos, Mídias e Linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PANDEMIA DA COVID-19 NO SEMIÁRIDO POTIGUAR: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION, DIGITAL TECHNOLOGIES AND THE COVID-19 PANDEMIC IN THE SEMIARID POTIGUAR: AN AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVE

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR, TECNOLOGÍAS DIGITALES Y LA PANDEMIA DEL COVID-19 EN EL SEMIÁRIDO POTIGUAR: UNA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Jorge Alexandre Maia de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Rayanne Medeiros da Silva Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Allyson Carvalho de Araújo,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

As sociedades vêm passando ao longo da história por transformações políticas, sociais, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas. Nesse sentido, os recursos midiáticos vêm interferindo significativamente em nossos modos de pensar, sentir e agir no mundo, influenciando inclusive na forma de nos relacionarmos e produzirmos conhecimento (ARAUJO, BATISTA e OLIVEIRA, 2016).

Afunilando esse contexto para a área da Educação Física escolar, Oliveira e Miranda (2016) dizem que esse componente alça um lugar privilegiado ao pensar as novas aprendizagens e os multiletramentos que emergem das práticas da cultura digital, ao tematizar o corpo, o movimento e as possibilidade de tomá-los como linguagem, cultura e espaço privilegiado para a construção do conhecimento, superando a separação corpo-mente. Fonseca *et al* (2020) falam do crescimento do uso de dispositivos tecnológicos e a promoção novos arranjos no cenário de consumo e circulação de artefatos que concorrem para a vivência das práticas corporais.

O cenário de habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais, transposto para a educação, fez florescer nas últimas décadas uma série de propostas de alfabetização/letramento que evidenciam a urgência de se pensar tanto em novos conteúdos quanto em outros modos de ensinar e aprender relacionando-se com as mídias e tecnologias digitais (PEREIRA, 2014).

A relevância da temática relacionada às tecnologias digitais na educação, sobretudo no contexto atual de enfrentamento da pandemia da COVID-19, que acelerou o processo da educação como um todo a se moldar a uma nova realidade, fazendo do ensino remoto a alternativa mais viável no período de isolamento social, tendo importantes reflexos inclusive hoje. A suspensão das atividades letivas presenciais por todo o mundo gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado pelo ensino remoto. (MONTEIRO, MOREIRA e ALMEIDA, 2012).

Além disso, é relevante pensar em como as tecnologias digitais estão presentes nas práticas pedagógicas na região geográfica que se propõe esse estudo, ou seja, na região do semiárido potiguar, lugar que apresenta características geográficas, socioeconômicas, culturais e particulares próprias. Há de se pensar em características como: a grande quantidade de alunos da zona rural, as condições de acesso à informação e aos recursos escolares nesse contexto.

Nesse sentido, a ideia desse texto é refletir a partir de minha experiência como professor de Educação Física no período de isolamento social, estando hoje como supervisor de Educação Física da Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC, a partir de situações próprias e de impressões com base em no que observo acerca das vivências no período de isolamento social e que impactos envolvem a prática pedagógica em Educação Física atualmente.

Então, traçamos como objetivo deste trabalho: Narrar experiências que envolvem a prática pedagógica em Educação Física escolar relacionada as tecnologias digitais no período de isolamento social por conta da pandemia da COVID-19.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo autobiográfico, com base na minha experiência enquanto professor de Educação Física escolar da rede pública de ensino desde 2012 até 2022, mas que

ISSN: 2175-5930

hoje ocupo um cargo de supervisor de Educação Física da Diretoria Regional de Educação e Cultura, mais conhecido como DIREC, que é uma extensão da secretaria de educação do estado do Rio Grande do Norte - RN nas diferentes regiões do estado. Atualmente, o RN possui 16 DIREC's distribuídas em seu território, a 15ª DIREC está situada em Pau dos Ferros/RN, a qual faço parte.

As pesquisas autobiográficas configuram-se como uma forma de pesquisa em que, segundo Abrahão (2004), o sujeito se desvela, para si, e se revela para os outros, como uma história autorreferente carregada de significado. O fazer docente acontece carregado de subjetividade e, portanto, não pretende encontrar na forma de registro autobiográfico a solução para os problemas que existem na relação diária de todos os envolvidos no ato educativo, mas sim refletir tentando entender esta caminhada para poder ressignificá-la.

DE PROFESSOR A SUPERVISOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ALTOESTE POTIGUAR

Na minha trajetória docente, sempre busquei levar aos alunos (e aprender com eles) uma diversidade de manifestações da cultura corporal de movimento, muitas vezes algumas atividades que não dominava, mas sempre buscava o diálogo, pois sempre acreditei que tinha o principal: o material humano e o conhecimento prévio dos alunos, pois sempre fez parte da minha trajetória docente a célebre frase de Paulo Freire: "A leitura de mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p.42).

Durante 6 anos de minha carreira docente, dividi minha carga horária semanal nos dois vínculos em três escolas, sendo duas da rede estadual e uma da rede municipal de Encanto. O que me fez aprender muito dia após dia, pois cada escola, um universo. Inclusive decidi desenvolver minha dissertação do programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física - PROEF sobre o trato pedagógico dos jogos em duas realidades diferentes, pois era o que eu vivenciava todos os dias, e percebia a potência que cada escola, cada sujeito possui. (OLIVEIRA, 2020).

No ano de 2022, ao completar dez anos de carreira docente, duas surpresas: fui convidado para assumir o cargo de supervisor de Educação Física na DIREC de Pau dos Ferros/RN e fui aprovado no programa de pós graduação em Educação na Universidade Federal

do Rio Grande do Norte, dessa vez, no doutorado, tendo como projeto de pesquisa, a ideia de investigar os legados da pandemia e as tecnologias digitais para o ensino dos esportes no semiárido potiguar, pois percebi que nesse campo muito há de se investigar, inclusive por experiências próprias nas aulas de Educação Física no contexto de pandemia, principalmente no período de isolamento social.

Estar na DIREC me propicia pensar na Educação Física escolar a partir de um recorte maior, enquanto região, pois a 15ª DIREC compreende 20 municípios, 40 escolas da rede estadual. Nesse sentido, hoje acompanho o trabalho dos professores de Educação Física da regional, buscando contribuir em seu fazer pedagógico, na coordenação dos jogos escolares, em ações, formações e no fortalecimento da área como um todo.

O ALTOESTE POTIGUAR

De acordo com Silva (2017) a região do semiárido potiguar é composta por 147 municípios, distribuídos nas quatro mesorregiões, na qual o Rio Grande do Norte está dividido (Agreste, Central, Leste e Oeste Potiguar) de acordo com o IBGE (2008). Esses municípios estão divididos em quatro mesorregiões, que por sua vez subdividem-se em microrregiões.

Tomando como base a mesorregião do oeste potiguar, mais precisamente, as microrregiões de Pau dos Ferros e da Serra de São Miguel, as quais fazem parte da circunscrição direta da Diretoria Regional de Educação, Cultura e Desporto, percebemos que ela é caracterizada pela grande quantidade de famílias que residem ou que tem uma relação direta com a zona rural das cidades, cenário este que influencia diretamente no dia a dia dessas pessoas em sociedade, com destaque para o acesso à educação. São pessoas com rotinas de vida diferentes em relação àqueles que moram nas cidades, tendo, em sua maioria, menos acesso à educação em relação aos residentes da cidade.

RELATOS E IMPRESSÕES

A educação, as escolas, os professores, os alunos e a comunidade de uma forma geral tiveram que se adequar ao que se pensava que era possível no momento, a partir de estratégias pensadas de forma (muito) acelerada. Seja gravando videoaulas e aprendendo a utilizar sistemas

de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom*, como o uso de plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo (MOREIRA, 2018).

Particularmente falando, tive facilidade no uso das plataformas, pois já usava a maioria delas. Pude perceber uma grande diversidade de possibilidades para ampliar o que se fazia antes da pandemia, como a possibilidade de marcar encontros virtuais, disponibilizar materiais, preparar jogos e outros recursos multimídia para a apresentação dos conteúdos e a possibilidade de me conectar com mais alunos, inclusive com suas famílias, em comparação a estar em apenas uma sala de aula por vez.

Porém, percebi também que muitos alunos não assistiam as aulas, muitos deles não tinham celular ou *notebook* para acessar as aulas ou materiais, alguns deles tinham, porém não tinham internet, os alunos da zona rural especialmente. Muitos deles se juntavam (mesmo no período de isolamento social) em grupos, com aquele que tinha um celular com *internet* disponível. Pude perceber nesse período uma grande taxa de evasão nas escolas, bem como uma discrepância entre os alunos que tinham mais condições de acesso aos recursos tecnológicos e, consequentemente, a educação naquele momento, e os que não tinham, esses apresentavam maiores dificuldades.

Após o período de isolamento social, no retorno presencial as escolas, até hoje enquanto supervisor na DIREC, um dos relatos que mais ouço são os prejuízos em relação ao nível de aprendizagem dos alunos, especialmente os verificados por avaliações externas. Mais especificamente em relação a Educação Física, ouvi relatos de professores comentando sobre as capacidades motoras dos alunos hoje, que, segundo eles, está menos proficiente em comparação ao período pré pandemia.

Diante de situações e relatos assim, percebemos a relevância de se discutir a educação para a mídia, uma vez que, de acordo com Fantin (2014), problematizar os novos modos de ver, conhecer e habitar a cultura digital, pensando nos usos educacionais da mídia e das tecnologias tanto dentro e fora da escola, pessoalmente ou através de espaços *online* lado a lado com telas

de televisão, filmes, computadores, *videogames*, *smartphones* e *tablets* é uma atual exigência de educação para a mídia que clama pela construção de competências técnicas e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sínteses principais do relato, observamos o acesso às tecnologias digitais na educação, que acaba sendo um fator condicionante e limitante, especialmente em algumas regiões, como algumas habitações da zona rural citada. Como também a crítica a fala dos professores a diminuição das habilidades motoras, uma vez que as tecnologias digitais podem, também, influenciar novas ideias para o "se movimentar" na Educação Física escolar.

Contudo, consideramos relevantes as situações narradas no texto. Porém, necessitamos, ainda, conhecer mais a fundo essas situações, com o intuito de aprofundar a discussão nessa temática. Como proposta de prosseguimento deste texto, uma vez que considero apenas minha fala como um fator limitante do mesmo para o momento, temos a proposta de realizar entrevistas com os professores de Educação Física da região, a partir da necessidade de analisar as tecnologias digitais e legados da pandemia da COVID-19 no trato pedagógico em Educação Física escolar no altoeste potiguar, objeto de estudo de minha tese.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. B. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ARAUJO, A. C; BATISTA, A. P; OLIVEIRA, M. R. R. **Vamos pensar as mídias na escola?** educação física, movimento, tecnologia. Natal: EDUFRN, 2016.

FANTIN, M. Contexts, Perspectives and Challenges for Media Education in Brazil. In **Agentes e Vozes Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha**, 2014.

FONSECA, F. B; FERNANDES, L. V; MELO, L. R. P; CUNHA, S. M; ARAÚJO, A. C. Educação física escolar, tecnologias digitais e saúde: incursões exploratórias pela literatura. **Motrivivência** (Florianópolis); 32(63): [1-18], jul. 2020.

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Região de Influência das Cidades** - 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

MONTEIRO, A; MOREIRA, J. A; ALMEIDA, C. **Educação *online*:** Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

MOREIRA, J. A. Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais. In: D. MILL; G. SANTIAGO; M. SANTOS; D. PINO (Eds.) Educação a Distância. **Dimensões da pesquisa, da mediação e da formação**. São Paulo: Artesanato Educacional, p. 37-54, 2018.

OLIVEIRA, M. R. R; MIRANDA, L. V. T. Mídia-Educação (física) e metodologias participativas: a produção de imagens como possibilidade didático-pedagógica na educação física. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 13, n. 31. 2016.

OLIVEIRA, J. A. M. **Desenvolvimento da Unidade Temática Jogo em Duas Realidades Escolares Diferentes**. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física, Educação Física, UFRN, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29610. Acesso em: 02 jun. 2023.

PEREIRA, R. S. **Multiletramentos, Tecnologias Digitais e os Lugares Do Corpo na Educação**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Educação, UFSC, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123332. Acesso em: 03 jun. 2023.

SILVA, F. G. **Políticas De Esporte E Lazer No Semiárido Potiguar**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Gradução em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido, Educação, UERN, Pau dos Ferros, 2017.

A PRÉ-COBERTURA DOS JOGOS OLÍMPICOS DE TÓQUIO 2020 NAS DOS JORNAIS FOLHA DE SÃO PAULO E ZERO HORA[1]

PRE-COVERAGE OF THE TOKYO 2020 OLYMPIC GAMES IN THE NEWSPAPERS FOLHA DE SÃO PAULO AND ZERO HORA

LA PRECOBERTURA DE LOS JUEGOS OLÍMPICOS DE TOKIO 2020 DE LOS PERIÓDICOS FOLHA DE SÃO PAULO Y ZERO HORA

Eduardo Gabriel Sebastiany,
Universidade FEEVALE
Gustavo Roese Sanfelice,
Universidade FEEVALE
Alessandra Fernandes Feltes,
Universidade FEEVALE

INTRODUÇÃO

As Olimpíadas são um dos megaeventos esportivos mais aguardados em todo o mundo, reunindo atletas de diferentes países em uma competição que abrange diversas modalidades. Desde seu início, as Olimpíadas da era moderna têm sido objeto de grande interesse e cobertura midiática.

Nesse contexto, os meios jornalísticos têm um papel fundamental na disseminação das informações sobre os Jogos Olímpicos, proporcionando ao público uma visão mais ampla e detalhada sobre as competições, seus atletas e suas histórias.

Fiske (2010) argumenta que as narrativas e representações midiáticas são criadas para atender às expectativas e interesses de vários grupos, tanto expectadores, leitores e fãs, quanto os próprios atletas, patrocinadores e mídia em geral. Há, deste modo, uma correlação entre o conteúdo que os leitores buscam e quais as mensagens transmitidas pelos jornais.O objetivo do presente trabalho é analisar a pré-cobertura esportiva dos Jogos Olímpicos de Tóquio de 2020 a partir do comparativo do jornal Folha de São Paulo e Zero Hora.

[1] Projeto financiado pelo CNPq

METODOLOGIA

Utilizou-se primordialmente a análise de conteúdo descrito por Bardin (2016) para a execução deste estudo. Foram selecionadas notícias do jornal Zero Hora(ZH) e do jornal Folha de São Paulo relativas aos Jogos Olímpicos no período de 23 de junho a 22 de julho de 2021, correspondendo assim ao período anterior ao início das competições. Após a leitura completa do material, houve a sua catalogação quanto a suas unidades de registro para a composição das categorias e os elementos presentes nas notícias, como título, imagem, recurso visual entre outros, foram computados enquanto unidades de enumeração, resultando nas inferências de cada grupo. As notícias selecionadas foram distribuídas nas seguintes categorias conforme aproximação de assunto entre os jornais:

- Atletas e modalidades (com 275 inferências Folha e 205 inferências ZH) – Contemplando a forma como os atletas foram representados e as modalidades foram debatidas, agendadas ou apresentadas aos leitores.

- Organização do evento (com 132 inferências Folha e 42 inferências ZH) – Notícias que apresentaram a infraestrutura, organização dos jogos, medidas de proteção sanitárias, recepção de atletas, turistas e jornalistas.

- Manifestações políticas e pandemia (com 62 inferências Folha e 35 inferências ZH) – Esta categoria abrange notícias pertinentes ao espectro político dos atletas ao reivindicarem pautas sociais e aos movimentos populares preocupados com a transmissão viral durante a realização do megaevento.

- Cultura japonesa (com 50 inferências Folha e 16 inferências ZH) – Notícias cuja intencionalidade fora apresentar o país sede em diversos aspectos de sua cultura.

- Cobertura midiática (com 7 inferências Folha e 12 inferências ZH) – Compõe notícias sobre a equipe de cobertura e serviços prestados pelos jornais durante os Jogos Olímpicos.

DISCUSSÃO

No agendamento midiático dos jornais a categoria que mais obteve destaque foi a de Atletas e modalidades. Nela, os jornais privilegiaram a equipe de atletas que representaria o

ISSN: 2175-5930

Brasil no Japão, evidenciando aqueles que possuiam maiores chances de consquistar medalhas. Em linhas gerais, a Folha de São Paulo apresenta a história de vida dos atletas aos leitores, com técnicas narrativas para geração de empatia, o que aumenta o engajamento do público e a torcida pelos protagonistas brasileiros da trama olímpica (LINDGREN, 2020). Algo parecido ocorre na Zero Hora, porém com destaques regionais, seguindo a mesma lógica identitária, porém restringindo mais o grupo de acordo com a zona de influência do jornal.

Na página B8 do dia 27 de junho de 2021, a Folha apresenta a narrativa da atleta Stephanie Balduccini, revelando detalhes sobre a sua classificação e as expectativas dela e da família. O objetivo da notícia é criar uma conexão entre os leitores e a atleta, por meio da identificação com seus sentimentos e angústias, humanizando a figura mítica da atleta ao mesmo tempo em que promove ideias dúbias ao contrastar a dedicação e esforço ao esporte com o talento juvenil. Rubio (2016) afirma que a construção de heróis é uma característica fundamental do esporte e que os atletas podem ser vistos como modelos que estruturam padrões de atitude. Com isso, as mídias podem transmitir valores como a dedicação, a perseverança e a superação de obstáculos para a sociedade, o que ocorre mais de uma vez pela Folha, em outras notícias.

Nesta categoria, o Zero Hora agenda menos espaço para os atletas e modalidades, condensando-os em notícias específicas e focando em pontos mais representativos para o público regional, como visto na página 28 do dia 21 de julho de 2021. Essa notícia traz um compilado de atletas que competiram nos Jogos e eram gaúchos ou treinavam na região. Caso esses atletas vencessem as competições, isso ajudaria a reforçar a mensagem de que é possível triunfar, criando uma narrativa heroica de superação agendada pelo jornal ao retratar os atletas que representaram o Brasil nos Jogos Olímpicos. (FELTES; et al, 2020).

É comum que megaeventos sejam acompanhados por projetos urbanos ambiciosos que visam lucrar com a valorização de áreas como o turismo, transporte e imobiliário. Esses projetos são impulsionados pela visibilidade que o evento traz, que ajuda a consolidar uma imagem positiva da cidade-sede. As Olimpíadas de Tóquio foram um exemplo da implementação de políticas como o *Cool Japan*, analisadas por Araujo e Oliveira (2020), sob a lógica de difundir uma imagem positiva do Japão no cenário internacional

Imagens 1 e 2 – exemplos de notícias da categoria Atletas e modalidades de ambos os jornais

esporte

Nadadora mais jovem do Brasil nos Jogos converteu ansiedade em vaga

Stephanie, 16, é uma grande revelação da natação brasileira e disputará revezamento 4 x 100 m

Um novo caminho: o amadurecimento da gestão do vôlei no país

Aprender com a história

TÓQUIO 2020

OS OLÍMPICOS DO RS

VELA

NATAÇÃO

RÚGBI

ESGRIMA

ATLETISMO

FUTEBOL

HANDEBOL

JUDÔ

SURFE

TÊNIS

VÔLEI

Fonte: página B8 do dia 27 de junho de 2021 – Folha de São Paulo; página 28 do dia 21 de julho de 2021 – Zero Hora

Desta forma, a difusão cultural positiva japonesa atua como um poder indireto na diplomacia mundial, ou *soft power*, como discutido por Melissen e Jung Kim(2018), o que está diretamente ligado a categoria Organização do evento. As notícias tanto do Folha de São Paulo quanto da Zero Hora relatam sobre o preparo excepcional dos japoneses, lamentando as dificuldades enfrentadas provenientes da pandemia. Tais complicações atrasaram o megaevento em um ano, sendo realizadas apenas em 2021, porém por questões como marketing dos patrocinadores e das confederações, houve pressões para que o comitê organizador realizasse o megaevento. (RUSSO, *et al*, 2022).

Mesmo que tardiamente, a realização dos Jogos durante o período de pandemia gerou polêmicas que foram debatidas pelos jornais em várias de suas notícias, porém aquelas cujo

ISSN: 2175-5930

foco era esse foram condensados na categoria Manifestações políticas e pandemia. Enquanto a Zero Hora focou suas notícias nos protocolos de segurança adotados pela organização e as reações dos atletas, a Folha de São Paulo, além destes pontos, trouxe notícias sobre protestos realizados pelos japoneses que pediam o cancelamento dos Jogos por motivos sanitários e debateu sobre possíveis protestos que os próprios atletas trariam, reivindicando pautas sociais sob os holofotes midiáticos. A exigência de grandes estruturas, as políticas internacionais, a relação com o Comitê Olímpico Internacional e os patrocinadores foram forças que influenciaram diretamente na realização do megaevento e consequentemente nas críticas realizadas. (SANTOS; TERRA; MEDEIROS, 2020).

A categoria Cultura japonesa também trouxe uma quantidade considerável de inferências maior na Folha de São Paulo, ficando evidente a maior preocupação da mesma em apresentar aspectos de interesse internacional, quando comparada com o jornal gaúcho. A realização de megaeventos esportivos traz consigo grande visibilidade e a possibilidade de explorar diversas temáticas da cultura do país sede, algo que o Japão precisava explorar para a manutenção das suas políticas de *soft power*. (ARAUJO; OLIVEIRA, 2020). Porém ocorreu que algumas notícias publicadas evidenciavam a estrutura social rígida do Japão, com práticas patriarcais que dificultam o acesso ao esporte pelas mulheres. No dia 4 de julho de 2021 a Folha apresenta na página 4 do Folha+ uma notícia relatando a disparidade entre os times femininos e masculinos em escolas e relata que a cultura japonesa vincula às mulheres papeis predominantemente domésticos e não esportivos. Tais concepções foram adotadas inclusive por Yoshiro Mori, ex-presidente do Comitê Organizador dos Jogos de Tóquio, em algumas falas machistas que adotou abertamente. (MENEZES; *et al*, 2021).

Por fim, a categoria Cobertura midiática apresentou poucas notícias, nas quais o leitor era informado sobre a equipe de colunistas e repórteres que realizariam os trabalhos jornalísticos no Japão. Para Helal (1998), as práticas esportivas são divulgadas nos meios noticiosos como forma de entretenimento, reflexo de um fenômeno social de grande difusão. Evidenciar os agentes responsáveis por transmitir esse fenômeno é uma forma mercadológica de promover os jornais enquanto produto a ser consumido pelos leitores, uma forma de

enaltecer a qualidade de conteúdo produzido e ambos os jornais apresentaram um posicionamento similar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar a pré-cobertura esportiva dos Jogos Olímpicos de Tóquio de 2020 a partir do comparativo do jornal Folha de São Paulo e Zero Hora. Ao longo das 836 inferências, foi possível identificar a preocupação de ambos os jornais com a pandemia, os protocolos de segurança que seriam adotados e as tensões sociais que a realização do megaevento nipônico resultavam. Além disso, ficou claro que as modalidades com maiores chances de medalhas e os atletas brasileiros mais representativos foram destacados a fim de enquadrá-los como figuras míticas e valorizando questões de orgulho e patriotismo, na Zero Hora de uma forma mais regional enquanto na Folha de uma forma mais nacional.

Nas categorias Organização do evento e Cultura japonesa as imagens retratadas do Japão se entrecruzaram em alguns aspectos que dizem respeito a política internacional do país, uma vez que o *soft power* adotado por ele permeia as relações de competência e difusão cultural que os japoneses tentam apresentar. Neste ponto, o Zero Hora mantém as discussões de uma forma mais rasa, focando no básico com poucas notícias e inferências no assunto. Já a Folha de São Paulo expande as discussões, inclusive criticando alguns aspectos da cultura japonesa no que se refere ao machismo japonês e o acesso das mulheres ao campo esportivo.

Ambos os meios noticiosos se promovem enquanto produtos no mercado, sobretudo na categoria Cobertura midiática, porém eles possuem públicos distintos, e têm suas ações voltadas a eles. O Zero Hora possui um público regional e a Folha de São Paulo um público nacional. O primeiro ofereceu uma cobertura mais prática e voltada para os acontecimentos das competições em si e das representatividades regionais do Rio Grande do Sul, enquanto o segundo jornal propôs uma cobertura que discutiu outras facetas e interesses envolvidos na realização dos Jogos Olímpicos, contemplando um público maior com interesses mais heterogêneos. Isso faz todo sentido mercadológico, uma vez que os discursos são construídos e destinados aos leitores típicos do jornal, que influenciam suas abordagens e conteúdos em ciclos retroalimentados de regulação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix, 1995.

FISKE, J. **Understanding popular culture.** 2. ed. Abingdon: Routledge, 2010.

ARAUJO, M.; OLIVEIRA, A. "Construindo o amanhã": Cool Japan como recurso de soft power para a imagem do Japão nas Olimpíadas de 2021. **Revista Compolítica**. V. 10, n. 3, 2020.

FELTES, A. F.; RODRIGUES, D. L. F.; MÜHLEN, C.; SOUZA, F. M.; BARTH, M.; DIEDER, J. A.; MONTIN, J. M.; SANFELICE, G. R. A construção midiática do herói: a representação de Thiago Braz na Folha de São Paulo, nos Jogos Olímpicos Rio 2016. **Novos Olhares Sociais**. V. 3, n. 1, 2020.

MELISSEN, J.; JUNG KIM, H. South Korean diplomacy between domestic challenges and soft power. **World Economy Brief**. Sejong, v. 8, n. 23, 2018.

MENEZES, A. G. S.; PINTO JUNIOR, J. C.; LIMA, J. C. S.; SOARES, D. V. O universo oculto nas falas machistas do ex-presidente do comitê dos Jogos Olímpicos de Tóquio-2020. **Revista Ilustração**. Cruz Alta, v. 2, n. 3, p. 53-64, 2021.

RUBIO, K. Structural challenges in Brazilian sports: how to empower athletes? In: Special feature:the Olympics and Paralympics in Brazil: Who Takes the Prize? **Bulletin Journal of Sport Science and Physical Education**, n. 70, 2016.

RUSSO, E.; FIGUEIRA, A. R.; KOGUT, C. S.; MELLO, R. D. C. Os Jogos Olímpicos de Tóquio 2020: impcatos da COVID-19 e da transformação digital. **Cadernos EBAPE.BR**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, 2020.

SANTOS, T. P.; TERRA, A. P, M; MEDEIROS, D. Jogos Olímpicos Tóquio 2020: uma análise correlata com a pandemia da COVID-19 e a vacinação. **DIGE - Direito Internacional e Globalização Econômica**, v. 7, n. 7, p. 167-182, 2020.

AÇÃO DE ALGORITMOS NA CONSTITUIÇÃO DE MODOS DE VIDA FITNESS[1]

ACTION OF ALGORITHMS IN THE CONSTITUTION OF FITNESS LIFE

ACTIVIDAD DE LOS ALGORITMOS EN LA PRODUCCIÓN DE MODS DE VIDA FITNESS

Braulio Nogueira de Oliveira,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Alex Branco Fraga,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista das tecnologias digitais, os algoritmos são constituídos por meio das linguagens de programação (MEDINA; FERTING, 2006) e podem ser compreendidos como "um procedimento passo a passo para solução de um problema", ou "uma sequência detalhada de ações a serem executadas para realizar alguma tarefa" (MEDINA; FERTING, 2006, p. 13). Uma receita de bolo, por exemplo, é um algoritmo. Possui o passo a passo, a tarefa a ser realizada, o *input*/entrada (os ingredientes) e o *output*/saída (o bolo).

No contexto do trabalho aqui investigado, discute-se, principalmente, a ação de algoritmos constitutivos das mídias sociais, os quais, muitas vezes, passam despercebidos, mas modificam a ação/o comportamento de seus usuários. O algoritmo do Tinder, por exemplo, pode indicar qual pessoa mais combina com determinado perfil e a distância geográfica entre elas. Daí podem surgir encontros que modificam profundamente a vida de alguém, como um amor para a vida toda, ou, até mesmo, um sequestro.

Nesse sentido, o presente artigo é fruto de um estudo maior, em que são abordados usuários de um aplicativo *fitness* que prescreve exercícios físicos por meio de inteligência

[1] Na elaboração do presente trabalho, contou-se com uma bolsa de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

artificial. O referido aplicativo produz uma teia de interações, na medida em que articula diferentes mídias sociais para o compartilhamento de informações, tanto por parte da empresa, quanto de seus usuários, movimento este que aciona outros algoritmos, além daquele do próprio aplicativo. Nesse sentido, neste texto, objetiva-se analisar a ação de algoritmos na constituição de modos de vida *fitness*.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, fundamentado na teoria ator-rede (LATOUR, 2012). O material empírico analisado foi composto de postagens realizadas por usuários do aplicativo, principalmente em um grupo de Facebook, no qual os participantes interagem entre si mais fortemente, como também em perfis de Instagram, Facebook, canais de YouTube; *site* da empresa; nas políticas de privacidade; entre outros ambientes.

Nesse material, foram analisadas as interações em torno da teia produzida pelo uso do aplicativo *fitness* e as mídias sociais a ele vinculadas. Considerando que a ação dos algoritmos é "silenciosa", nos resultados, foram discutidas, principalmente, suas premissas (como as políticas de privacidade) e o fruto das interações (como a postagem de usuários).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os usuários do aplicativo *fitness* mencionado monitoram seus próprios dados para que o programa possa funcionar. Como é baseado em inteligência artificial, os treinamentos são reajustados a partir de, pelo menos, informações pessoais (idade, peso...) e de treinamento (*feedbacks*, objetivo...). Nesse sentido, os usuários adentram no que se denomina, aqui, de cultura *self-tracking*; um processo pelo qual o próprio usuário monitora seus dados.

A expressão pode ser traduzida para autorrastreamento, representando uma espécie de rastreamento promovido pelo próprio usuário, sobre si mesmo, por decisão consciente, geralmente vinculado à vida ativa e à prática *fitness*. Contudo, essa definição demanda outras perspectivas de análise, considerando que, por vezes, os dados são captados de modo não consciente (LUPTON, 2016).

A cultura *self-tracking*, por sua vez, faz com que o usuário "transforme" a si mesmo em dados: uma datificação de si próprio. Nesse cenário, identificou-se, no campo empírico, experiências diversas de *self-tracking*, em que os usuários não se limitaram às análises realizadas de modo autônomo, pelas tecnologias, mas reunindo as informações em relatórios elaborados por eles próprios, produzindo espécies de autoexperimentações (*self-experimentation*). Assim, é demonstrado, a seguir, na Figura 1, como o aplicativo *fitness* vincula diretamente outras mídias sociais ao seu uso.

Figura 1 – Captura de tela do aplicativo *fitness*, com funcionalidades que preparam a postagem para salvar (e publicar) o treino - acesso em 14 de abril de 2020

Fonte: Aplicativo Freeletics Bodyweight & Mindset – uso próprio.

Na captura de tela apresentada, evidencia-se o quanto as postagens são projetadas pelo próprio algoritmo: o quadro preto destina-se à postagem de uma foto do treino; no canto inferior, é possível identificar sua vinculação direta com o Instagram e Facebook (compartilhamento simultâneo e automático), bem como a possibilidade de ativar a geolocalização (para o *check-in*).

Nessas outras mídias, como é o caso do Instagram, identifica-se que a empresa realiza *lives*, cuja participação dos usuários (e até mesmo não usuários do aplicativo) também aciona o algoritmo dessas outras redes. Além disso, as políticas de privacidade preveem a utilização de outras mídias/empresas para *marketing*, armazenamento e análise dos dados, como Google Fit; Google Analytics; Amplitude; AppsFlyer Inc.; Google Ireland Limited; entre outros.

De fato, é comum os usuários não lerem as políticas de privacidade, nas quais, normalmente, são indicados onde estão os dados e o que será feito com as informações. Por outro lado, entende-se que não há muitas saídas, a não ser se submeter a elas. Além disso, Mayer-Schönberger e Cukier (2013) alertam para os casos em que as informações são utilizadas por terceiros, para além dos fins primários (previstos nessas políticas). Ou seja, além de todos os "fins primários" não serem conhecidos, os dados são vulneráveis.

Pode parecer exagerada a previsão de Pariser (2012, p. 12), feita há mais de dez anos, de que um "[...] belo iPhone novo sabe exatamente onde estamos, para quem ligamos, e o que lemos [...]". Em parte, talvez até seja real, contudo, o fato é que há exemplos que demonstram a vulnerabilidade dos dados pessoais, que deveriam ser privados, além do aprimoramento dessas tecnologias.

Na ênfase do presente recorte, cabe mencionar que a datificação de si constitui uma personalização da rede, que produz o que denominamos, aqui, de "bolha *fitness*". A customização de postagens sugere que outros usuários façam o mesmo, como o exemplo representado na Figura 2.

ISSN: 2175-5930

Figura 2 – Captura de tela em conta pública de Instagram representativa de modos de aprimorar o exercício – acesso em 23 de junho de 2020

Fonte: Conta pública de Instagram, 2020.

Na perspectiva da ação dos algoritmos, o usuário que curte, comenta, compartilha postagens, como essa, está, ainda que não de forma consciente, informando que gosta desse tipo de conteúdo. A bolha *fitness* constitui-se por um direcionamento em relação a conteúdos

considerados mais relevantes, que acaba por ser o que mais agrada aos usuários; logo, mais do mesmo lhe será mostrado.

Ressalta-se que os limites metodológicos deste estudo não permitem adentrar o *login* de cada usuário para constatar a existência dessa bolha *fitness*, embora algumas contas públicas de usuários mais engajados no aplicativo *fitness* em mídias sociais tenham sido visitadas e demonstrem publicações mais voltadas a essa cultura *fitness* digital.

Dito isso, e inspirado, principalmente, em Pariser (2012), com base na análise empreendida, destaca-se que o direcionamento de informações somente ao que agrada tem algumas consequências, dentre as quais, é possível evidenciar três.

A primeira aponta para a constituição de um modelo de vigilância determinista, haja vista que, de certo modo, seus dados determinam quem você é; nesse sentido, dizer que "você é seus dados" seria reduzir a potência dos dados enquanto mediadores constitutivos do eu. Desse modo, seria necessário o seguinte complemento: "os dados dizem quem você vai ser". Assim, se uma operadora de plano de saúde tiver acesso aos dados relativos a exercício físico, por exemplo, pode cobrar valores diferenciados.

A segunda envolve a restrição da criatividade e do livre pensar, já que as "melhores opções" são apresentadas de imediato. Ao realizar um treino de corrida, por exemplo, o melhor caminho pode ser recomendado por um aplicativo que conta com GPS e, desse modo, restringir a experimentação de outros. Assim, isenta o praticante de pensar em outros caminhos.

A terceira consequência tem relação com o pouco contato com o pensamento diferente, já que, em geral, a "zona de bem-estar" produzida pela bolha *fitness* restringe outras possibilidades, o que, potencialmente, pode gerar intolerância. O pouco contato com imagens de pessoas que fogem ao padrão *fitness*, no *feed* de notícias, pode causar um estranhamento em relação a esse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi analisada a ação de algoritmos na constituição de modos de vida *fitness*. Também foram abordadas as interações em torno da teia produzida pelo uso de um aplicativo *fitness* e as mídias sociais a ele vinculadas. Os resultados trazem a "sugestão" de

engajamento dos usuários realizada pelo algoritmo do aplicativo *fitness*, com um modelo de "como deve ser" a postagem e permitindo o compartilhamento simultâneo em outras mídias sociais. Além disso, as políticas de privacidade preveem armazenamento e análise de dados dos usuários, bem como ações de *marketing*, envolvendo outras empresas.

Nesse sentido, discutiu-se a ação de algoritmos na produção de modos de vida, que se consolidam em uma bolha *fitness*, e trazem, potencialmente, algumas consequências: um modelo de vigilância determinista; a restrição da criatividade e do livre pensar; diminuição do contato com o pensamento diferente. Evidentemente, diversos elementos adentram esse debate, como as tecnologias *wearables*; *fake News; bots; troll*; entre outros.

Nesse cenário, uma preocupação que vem à tona diz respeito ao caráter efêmero e acelerado dos acontecimentos, em que o "belo" deve ser sempre mostrado e, do que não se mostra, cabe desconfiar. Profissionais de saúde das distintas categorias profissionais se veem obrigados a criar perfis em mídias sociais e adentrar a cultura *fitness* digital. Na lógica de *hashtags* como o #tapago e o #nopainnogain, a cobrança excessiva de si para consigo fomenta uma transição epidemiológica que coloca em cena a questão da saúde mental em relação às doenças crônico degenerativas.

REFERÊNCIAS

LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: Edufba, 2012.

LUPTON, D. You are your data: Self-tracking practices and concepts of data. *In*: SELKE, S. (ed.). **Lifelogging**: digital self-tracking and lifelogging - between disruptive technology and cultural transformation. Wiesbaden: Springer VS, 2016, p. 61-79.

MAYER-SCHÖNBERGER, Viktor; CUKIER, Kenneth. **Big data**: como extrair volume, variedade, velocidade e valor da avalanche de informação cotidiana. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2013.

MEDINA, M.; FERTING, C. **Algoritmos e programação**: teoria e prática. São Paulo: Novatec Editora, 2006.

PARISER, E. **O filtro invisível**: o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

AVALIAÇÃO GAMIFICADA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[1]

GAMIFIED EVALUATION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT

EVALUACIÓN GAMIFICADA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Aline Lima Torres,
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Natália Rodrigues de Oliveira,
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Daniele da Silva Nascimento,
Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF)
George Marques Fernandes,
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)
Elainny Patrícia Lima Barros,
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Braulio Nogueira de Oliveira,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

A avaliação, tarefa didática permanente do trabalho docente, costuma ser complexa, tendo em vista que nela estão presentes práticas de dinâmica mais quantitativa e classificatória e outras que assumem concepções mais processuais e qualitativas. Um dos maiores equívocos, segundo Libâneo (2013), é assumir posições extremas, priorizando só um dos aspectos, quando, na verdade, deveria se considerar a relação mútua entre aspectos quantitativos e qualitativos.

Avaliar em Educação Física, por seu turno, assume particularidades que vão desde a ênfase no desempenho, associadas a uma perspectiva esportiva que preza pelo domínio de fundamentos e do saber fazer, a práticas de observação da participação e motivação dos alunos nas intervenções, quase sempre elaboradas sem muitos critérios. Contudo, assim como em

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

outras áreas da Educação, a perspectiva avaliativa na Educação Física tem caminhado para mudanças que exigem um constante refletir sobre seus objetivos no contexto escolar.

Concorda-se com Darido (2005) que a avaliação é um processo que auxilia o aluno a perceber suas dificuldades, facilidades e seus progressos, para permitir seu avanço. Ela também pode apresentar elementos para uma reflexão do professor sobre sua prática, sendo importante para futuros ajustes de planejamento e metodologia.

A autora supracitada reforça ainda que a avaliação pode se dar em diferentes momentos do processo educativo (como a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa), que seus instrumentos devem ser diversificados (observação, registro docente e discente, provas, autoavaliação, etc.), que pode ser direcionada por professores ou estudantes e que deve abranger as dimensões cognitiva (conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), de maneira a verificar a capacidade de o aluno expressar seus aprendizados relativos às práticas corporais por meio de diferentes linguagens (corporal, escrita e falada).

As tecnologias, e em particular as digitais, frutos da cultura e da sociedade (LEVY, 1999), têm se mostrado grandes potencializadoras de mudanças em diferentes esferas: social, econômica, educacional, cultural, etc. Portanto, faz-se importante compreendê-las, reconhecendo-as como produtos culturais que exercem influência direta no modo de vida das pessoas.

A escola, espaço de compartilhamento de saberes, não pode ignorar transformações tão profundas na sociedade resultantes da integração das tecnologias digitais no cotidiano. Segundo Casey, Goodyear e Armour (2017), a intensa relação dos jovens com as tecnologias digitais significa que estas são social e culturalmente relevantes, embora ressaltem que não devamos assumir que são inerentemente positivas ou negativas em um contexto pedagógico de Educação Física. Dessa maneira, as decisões para integrá-las devem ser tomadas com cautela e devemos estar dispostos a descobrir e analisar seu potencial.

Um dos modos de realizar essa integração pode ser por meio da gamificação, estratégia que emprega elementos, mentalidade e estilo dos jogos para promover uma mudança comportamental das pessoas. Na educação, vem sendo utilizada para estimular os alunos por meio da linguagem dos jogos, por ser comum a uma geração que utiliza jogos eletrônicos com

frequência (EUGÊNIO, 2020). Dickmann (2023) acrescenta que a gamificação pode se configurar como uma abordagem pedagógica para aumentar o envolvimento, a participação, a persistência, a colaboração, entre outros aspectos positivos nos estudantes.

Existem duas formas de gamificação: a de conteúdo e a estruturada. A primeira modifica a apresentação do material, tornando-o mais semelhante à linguagem dos jogos, adicionando narrativas e desafios para envolver emocionalmente os alunos na experiência de aprendizado. A segunda motiva os alunos a realizar as tarefas propostas, com o objetivo de conquistar elementos como pontos, *badges*[2], avanço de níveis e classificação. As ações são criadas ao conteúdo original sem modificá-lo (EUGÊNIO, 2020). Esses elementos e mecânicas são reconhecidos pelos indivíduos como fontes de prazer e desafio, criando um ambiente convidativo e envolvente (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014).

Nesse intuito, questionamos: diante de uma geração hiperconectada com a qual lidamos atualmente, mergulhada no que Lévy (1999) denomina de ciberespaço e, altamente envolvida com os jogos eletrônicos, quais as possibilidades e os desafios de implementar estratégias avaliativas gamificadas no contexto da Educação Física escolar? Assim, o objetivo deste escrito é relatar a aplicação da gamificação estruturada em uma ação avaliativa nas aulas de Educação Física, destacando as possibilidades e os desafios encontrados.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi direcionada aos alunos de 6°, 7° e 8° ano, de uma escola pública de Fortaleza-CE, totalizando seis turmas, com média de 35 alunos. A experiência se deu na primeira semana de agosto de 2022.

O propósito era resgatar os conhecimentos trabalhados no primeiro semestre letivo, verificando as aprendizagens dos estudantes por meio de uma atividade mais ativa que os integrasse no processo. Buscou-se promover a discussão a partir de questionamentos e desafios motores relacionados às temáticas estudadas. Como forma de criar um clima mais envolvente,

[2] *Badges* são símbolos que representam a realização de tarefas, ou alcance de objetivos.

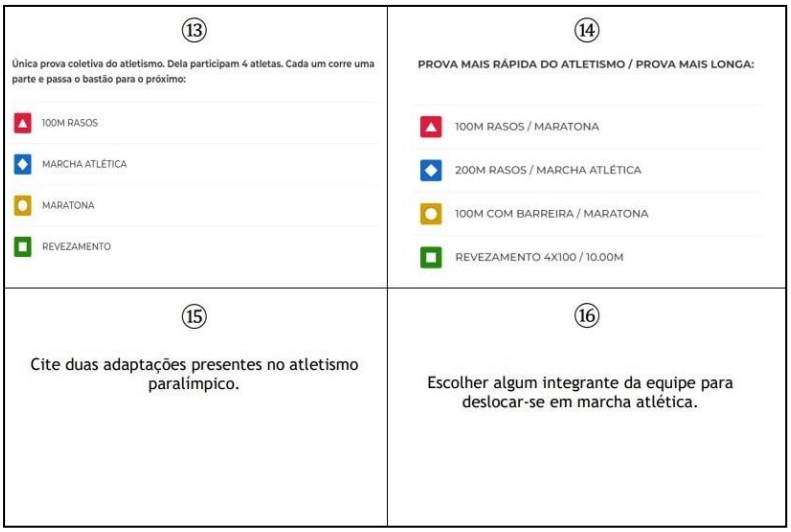
ISSN: 2175-5930

optou-se por inserir na dinâmica elementos dos jogos como tempo para realização das atividades, *feedback* rápido e um desafio final que poderia mudar completamente o resultado.

Os alunos foram divididos em cinco grupos, os quais receberam uma folha com quatro questionamentos e/ou desafios motores relacionados aos objetos de conhecimentos estudados no semestre letivo.

As questões foram retiradas ou reformuladas a partir do aplicativo *Kahoot!*, aplicativo utilizado como estratégia de revisão dos conteúdos antes das avaliações bimestrais. Coletamos as perguntas no formato apresentado no programa, como em destaque na Figura 1.

Figura 1 - Exemplo do conjunto de perguntas/desafios



Fonte: arquivo pessoal (2022).

As questões foram impressas e cada folha permanecia no grupo durante cinco minutos, tempo esse projetado no quadro, para que os alunos pudessem discutir e apontar a resposta correta às perguntas. Eles deveriam colocar em uma folha de respostas o número da questão e, nas perguntas objetivas, representar a resposta correta com a figura geométrica correspondente. Nas perguntas abertas, precisavam redigir as respostas corretamente e, quando necessário, justificá-las. Ao final do tempo combinado, cada grupo entregava a folha à professora para correção. Aqueles que tinham desafios motores a serem cumpridos eram chamados e os

realizavam. À medida que entregavam as respostas, rotacionavam as folhas de perguntas entre os grupos e um novo tempo de cinco minutos era disponibilizado para discussão e resolução das próximas questões. Ao todo foram feitas cinco rotações.

A cada folha de respostas corrigida pela professora, quando o grupo conseguia acertar/cumprir 50% da atividade corretamente, pontos eram contabilizados para um jogo final: o *Angry Dash*[3], cujo objetivo consiste em realizar disparos contra zumbis e pontuar. O jogo pode ser acessado gratuitamente na plataforma *Class Dash*[4], e disponibiliza um tabuleiro digital (Figura 2), no qual foram registradas as pontuações de cada grupo por meio da contabilização das tarefas cumpridas, totalizando para cada equipe um quantitativo de tiros. O tabuleiro também foi projetado no quadro para que os alunos acompanhassem o progresso do grupo visualmente.

Respondidos todos os questionamentos, cumpridas as tarefas e contabilizados os pontos de cada grupo, foi dado início ao desafio final composto pelo jogo *Angry Dash* na plataforma. Integrantes de cada grupo foram chamados para realizar disparos com o auxílio do *mouse* do *notebook* da professora regente, que, junto ao projetor, exibiu as jogadas e os resultados. À medida que os disparos eram realizados, a pontuação final era registrada. Ganhava o grupo que pontuasse mais no jogo.

Figura 2 – Visão geral do jogo *Angry Dash*

Fonte: arquivo pessoal (2022).

[3] Para acessar o *Angry Dash* acesse o *link*: https://classdash.aulaemjogo.com.br/classdash-gamificacao-de-aula/angry-dash/.
[4] O *site Class Dash* pode ser acessado por meio do *link*: https://classdash.aulaemjogo.com.br/.

Observou-se, durante a dinâmica, um envolvimento maior dos estudantes na atividade proposta. A tensão provocada pelo tempo definido para realização das missões, o diálogo estabelecido pelo grupo para chegar ao consenso sobre as respostas, assim como as pontuações conquistadas e o jogo final em si, foram elementos motivadores nesse processo. Outro ponto positivo que deixou o processo mais imprevisível foi o fato de que no jogo nem sempre quem conquista mais tiros consegue uma pontuação final melhor, o que motivou também os grupos que não se saíram muito bem na primeira parte das atividades.

A dinâmica estabelecida, associada à ideia da gamificação estruturada com a conquistas dos *badges* durante a rotação das atividades e as pontuações no próprio jogo possibilitaram uma complexidade maior e estimularam ainda mais a participação dos alunos na resolução correta das atividades, o que, consequentemente, provocou um maior diálogo.

Em algumas rodadas, foi preciso ampliar o tempo de discussão e, em algumas turmas, a dinâmica foi reformulada em decorrência de imprevistos ocorridos na escola. Nesses casos, os grupos receberam o bloco com todas as questões e desafios propostos e, a cada fim de tempo, era solicitada a folha de respostas correspondente à ordem das questões. Isso facilitou a distribuição das questões nos grupos, reduzindo o tempo na entrega das atividades.

Ao final do jogo, retomamos as questões que apresentaram maiores erros e tiramos as dúvidas recordando as temáticas estudadas. Assim, foi possível relembrar boa parte dos conhecimentos estudados no primeiro semestre de uma maneira mais dinâmica e divertida.

Compreende-se então que o foco da gamificação foi alcançado, uma vez que envolveu emocionalmente os participantes por meio da criação de um ambiente propício ao engajamento (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014). Além disso, alcançou-se também o objetivo de resgatar as temáticas e verificar os conhecimentos dos alunos de uma maneira mais ativa e dialógica.

Os resultados encontrados, corroboram com outros estudos no âmbito da gamificação, no contexto educativo, que têm mostrado respostas positivas em diferentes níveis de ensino e usando diferentes recursos, (BERNARDO, 2018; SILVA; SALES; CASTRO, 2019; DE GRANDE; AMERICO, 2021).

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato apresentou a potencialidade da dinâmica avaliativa associada à gamificação estruturada, como estratégia de intervenção nas aulas de Educação Física.

Foi possível identificar o quão atrativa e estimulante a estratégia se tornou com o auxílio das tecnologias digitais, no que tange à introdução do jogo *Angry Dash* na mediação realizada. Dentre as dificuldades, podemos citar a conexão à *internet* da escola, que, por ser bastante instável, implicou no uso constante dos dados móveis da professora regente para efetivação da proposta.

Ainda que o foco fosse a dimensão conceitual dos conteúdos, resgatando os conhecimentos trabalhados no primeiro semestre do ano letivo, tentou-se envolver, por meio dos desafios práticos, a dimensão procedimental. O comportamento do grupo no decorrer da atividade, por seu turno, acabou por trazer elementos com foco na dimensão atitudinal diante do trabalho coletivo e competitivo proposto.

Acredita-se que novas pesquisas com intervenções semelhantes, usando outras plataformas e/ou estratégias para gamificação, podem ampliar a riqueza de proposições e solidificar um ensino mais ativo e menos transmissivo, que envolva mais os estudantes nas aulas.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, S. F. Avaliação por gamificação, por que não? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 16, 2018, Recife. **Anais...** Recife: SISTEMA FECOMÉRCIO, 2018, p. 1 – 15. Disponível em: https://www.tecnologianaeducacao.com.br/anais/2018/pdf/poster/AVALIA%C3%87%C3%83O%20POR%20GAMIFICA%C3%87%C3%83O,%20POR%20QUE%20N%C3%83O.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L. M.; ULBRICHT, C. R. B., VANZIN, T. (Orgs.) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CASEY, A.; GOODYEAR, V. A.; ARMOUR, K. M. (Orgs.). **Digital technologies and learningin physical education:** pedagogical cases. New York: Routledge, 2017.

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

DE GRANDE, F. C.; AMÉRICO, M. A plataforma gamificada "Atletismo na escola". **Revista Temática**, v. 17, n. 2, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/57627 . Acesso em: 20 abr. 2023.

DICKMANN, I. **Educação gamificada:** o passo a passo para usar gamificação na sala de aula. Veranópolis: Lemniscata, 2023.

EUGÊNIO, T. **Aula em jogo:** descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo: Évora, 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2° ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, J. B. DA; SALES, G. L.; CASTRO, J. B. DE. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, n. 4, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbef/a/Tx3KQcf5G9PvcgQB4vswPbq/#. Acesso em: 20 abr. 2023.

BREGA FUNK E O PASSINHO DE PERNAMBUCO NA PEDAGOGIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DANÇA COMO FORÇA DEMOCRÁTICA – RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA UNIVERSIDADE PRIVADA[1]

BREGA FUNK AND PASSINHO DE PERNAMBUCO IN DANCE KNOWLEDGE PEDAGOGIZATION AS A DEMOCRATIC FORCE – EXPERIENCE REPORT ON PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT A PRIVATE UNIVERSITY

BREGA FUNK Y PASSINHO DE PERNAMBUCO EN LA PEDAGOGIZACIÓN DEL SABER DE LA DANZA COMO FUERZA DEMOCRÁTICA – REPORTE DE EXPERIENCIA DE CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

Allan Delmiro Barros,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre culturas produzidas nas periferias, subúrbios e comunidades, e que deságuam na mídia, as possibilidades desses conhecimentos de entrarem no âmbito da educação se reduzem notadamente, são como portas cerradas com trincos corroídos ao desgaste do tempo inerte, dificultando o acesso do que se é produzido nos além-muros acadêmicos.

Compreende-se que trazer à tona o debate sobre a cultura midiática, na especificidade, as danças da mídia em aulas de Educação Física na formação inicial, principalmente em uma universidade privada, são como fogo e gasolina, combinação inflamável, porém necessária pois, por um lado, há um intenso movimento cultural dançante acontecendo no cotidiano dos/as estudantes que dançam o tempo todo e em todo lugar e, por outro, os limites e possibilidades do que se é permitido nos currículos educacionais. Assim sendo, o objetivo é apresentar um relato de experiência da pedagogização do conhecimento dança na especificidade do Brega Funk e do Passinho de Pernambuco nas aulas de Educação Física em uma universidade privada.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

CARACTERIZANDO A SITUAÇÃO

O curso de Educação Física – Licenciatura, da universidade privada que se localiza no município do Recife/PE, tem em sua malha curricular a disciplina de Dança que acontece no segundo período da graduação. O quantitativo de estudantes em toda instituição ultrapassa a marca de 30 mil discentes, e esse volume ecoa no grande número de pessoas por turmas, fazendo-se (in)tensa as relações na/da prática pedagógica.

As aulas relatadas aconteceram entre os dias 24 e 27 de abril de 2023, em quatro turmas, duas no horário da manhã e duas à noite. Cada turma com duração de 1 hora e 50 minutos semanalmente. E nesse ponto já se tem um dilema do escasso tempo pedagógico diante de uma disciplina que tem grande volume de conteúdos – e de estudantes – no semestre.

Coadunando com Taffarel, Escobar e França (1995) que é fulcral a ampliação do "tempo pedagogicamente necessário" para que haja a ampliação e materialização dos conhecimentos devidamente necessários aos/às estudantes e, no caso da Dança, em particular as danças midiáticas, quaisquer minutos são primordiais, visto que dentro do arcabouço dialógico a ser tratado durante essas aulas há a necessidade de trazermos à baila temas como preconceito, racismo, estereótipos corporais, gênero, consciência de classe dentre outros, e tudo articulado à uma práxis que traga subsídios na intenção da "elevação dos níveis do conhecimento" (LORENZINI; TAFFAREL, 2018, p. 303). O tempo pedagógico é fator necessário para o intento da qualificação na materialização das aulas e, alinhado à essa asserção, eis os cinco momentos planejados para cada aula: *Indagações-Aproximações*; *Tô Dançando!*; *Corpo-Dança*; *A Coletividade*; *Ressignificar é Preciso?*.

Para tanto, dentre as várias indagações que podem ser levantadas, algumas delas são: como é possível materializar aulas de qualidade com turmas que apresentam quantidades elevadas de estudantes? Que base epistemometodológica foi materializada para trazer avanços na elevação dos níveis de conhecimento desses/as estudantes? Bem, a seguir, será apresentado o relato de experiência em sua descrição metodológica dialogando com análises e resultados na tentativa de atribuir compreensões às perquisições que suleam a Prática Pedagógica.

PEDAGOGIZAÇÃO COMO ATO EDUCATIVO E FORÇA DEMOCRÁTICA

O Brega Funk e o Passinho fazem parte do cenário cultural pernambucano e com presença marcante na Região Metropolitana do Recife, é produzido/veiculado pela indústria cultural midiática local/regional e consumidos por esses estudantes em formatos de música e dança, ou seja, está pulsando no cotidiano e negligenciar essa realidade é validar os preconceitos velados e explícitos da/na cultura, arte e manifestação popular.

Ao iniciar a aula trouxe o primeiro momento: *Indagações-Aproximações*. É sabido que cada turma tem suas particularidades, contudo, foi perceptível uma situação interessante: em todas as turmas, no começo da aula, o silêncio predominou, como se todos/as quisessem muito apreender cada palavra que eu proferia, e comecei com alguns questionamentos sobre a temática da aula: "Brega é cultura?", "Passinho é cultura?", "O que é cultura?", "Existe preconceito com as danças do Brega Funk e do Passinho?", e as respostas foram: "sim, professor, é cultura", "é cultura porque toca na rádio", "infelizmente existe o preconceito, professor". Diante dessas respostas, um ponto interessante é a definição sobre o conceito de cultura que segundo Williams (2007, p. 117) é complexo devido ao "seu intricado desenvolvimento histórico em diversas línguas europeias, mas principalmente porque passou a ser usada para referir-se a conceitos importantes em diversas disciplinas intelectuais distintas".

No *Tô Dançando!* solicitei que formassem duplas ou trios, sem tocar em ninguém, olhem nos olhos de seus/suas parceiros/as de dança, ouçam a música: A raposa e as uvas, interpretada pelo cantor Reginaldo Rossi, e comecem se balançando para um lado e para o outro no ritmo da música. E assim os estudantes iniciaram a dança. Um minuto depois solicitei que, entre eles/elas, escolhessem quem seria o número 1 e o número 2 na dupla, e o 3 no caso dos trios, após as escolhas os/as estudantes de número 1 começaram a se movimentar usando movimentos simples para que os/as parceiros/as pudessem acompanhar como se fossem espelhos. A duração para cada número era de aproximadamente 1 minuto já que a música tem quase 4 minutos, possibilitando tempo para que todos/as estudantes pudessem realizar essa atividade de ser a pessoa que conduz o movimento. Para esse momento a reflexão perpassa sobre o olhar ressignificado acerca da condução na Dança de Salão (NUNES; FROEHLICH, 2018) que historicamente é feita apenas por homens, mas na contemporaneidade se faz

necessário outros diálogos que atravessam as questões de gênero por exemplo, ponto importante que precisa ser dialogado no contexto educacional.

Na continuidade, em *Corpo-Dança*, todos/as deitaram no chão e, ao som da música: Itamaracá, de Reginaldo Rossi[2], propus que iniciassem esse momento apenas mexendo as mãos, de modo livre, então propus que fosse os pés, pernas e braços. Seguindo, solicitei que sentassem no chão e, no ritmo da música, mexessem apenas a região do rosto – boca, olhos, ouvidos, língua –, e no embalo, sem parar de mexer todo o corpo, que continuassem dançando seguindo a musicalidade. Aqui, o foco é compreender que o corpo todo dança de diversas formas e a pedagogização do conhecimento proporciona subsídios em que a práxis perpassar contextos sociais, éticos e políticos (GADOTTI, 2010).

No momento *Coletividade* usamos metade de duas músicas. Na música: Não Vai Mais Rolar – mas as pessoas conhecem por "Diz na Minha Cara", da Banda Torpedo –, fez-se uma grande roda com todos/as colocando os braços por cima dos ombros intencionando um movimento único e coletivo em que a grande roda diminuía e ampliava, percebendo que na coletividade podemos seguir juntos/as ocupando todos os espaços possíveis. E a outra música: Novo Namorado, da banda Musa do Calypso, todos/as em fila indiana e com as duas mãos nos ombros do/a colega que estava à frente seguiram a primeira pessoa da fila, dançando, na ideia de trem da vida que segue em frente em busca do destino.

Já em *Ressignificar é Preciso?* foi o momento de culminância com as duas turmas da manhã[3] em que utilizamos a música: Tengo Lengo Tengo – releitura de um dos clássicos de Luiz Gonzaga, mas na caracterização musical do Passinho[4]. Solicitei que formassem cinco grupos, fizemos um sorteio de grupo/região corporal, e cada grupo teve que construir uma pequena sequência coreográfica utilizando apenas uma região específica do corpo – perna, braço, quadril, ombro ou pescoço/cabeça. Após 15 minutos, aconteceram as apresentações das construções coreográficas. A lindeza da ressignificação criativa da dança apresentada pelos/as

[2] Reginaldo Rossi é considerado o Rei do Brega, vide: https://novabrasilfm.com.br/notas-musicais/brasilidade/9-anos-sem-reginaldo-rossi-9-fatos-sobre-o-rei-do-brega/.
[3] O tempo convencionalmente reduzido nas turmas da noite não permitiu a culminância.
[4] Interpretada por quatro artistas: Raul da Adidas, Alex de VTG, Bruno Souljas, Ikaro ZN.

estudantes emocionou, pois foi perceptível o comprometimento e a responsabilidade que todos os grupos tiveram nesse momento de culminância das aulas.

Então, aqui fica compreendida que a pedagogização traz avanços e é relevante sabermos que a Prática Pedagógica precisa dialogar com uma base epistemometodológica que avance "como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar condições de organização e desenvolvimento da prática educativa [...] como instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual" (SAVIANI, 2021, p. 134), que coadunando com a Pedagogia Histórico-Crítica nos embasa de subsídios importantes, permitindo o alinhamento com a Cultura Corporal, já que a: "educação física deve colocar à disposição de todos os grupos e classes sociais os saberes, as experiências, as produções simbólicas e materiais que cercam o conjunto das práticas e das manifestações corporais, de modo a democratizá-las" (BRASILEIRO; MARCASSA, 2016, p. 196).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatar a pedagogização do conhecimento dança na especificidade do Brega Funk e do Passinho de Pernambuco nas aulas de Educação Física em uma universidade privada não é fácil, primeiro pelo fato de que se faz necessário trazer diversos elementos-chave conceituais para compor a materialização de tais aulas. Segundo porque estou em um território em que a educação é vista como mercadoria e qualquer incompreensão por parte da gestão, no tocante às aulas suprarreferidas, há a possibilidade de demissão do/a professor/a que transpassa a fragilidade das relações trabalhistas.

Contudo, pode-se constatar que as aulas relatadas possibilitam a ampliação, o aprofundamento e a ressignificação através da pedagogização do conhecimento Dança e, na especificidade, danças midiáticas que ainda se localizam na marginalidade, na sombra da perversidade de quem opera o poder social e que não quer permitir os avanços de uma soberania popular, pois partindo da premissa de Gadotti (2010, p. 73) coaduno que a educação é um "espaço político em luta [e que] se a educação reproduz a sociedade, não poderia transformar o que reproduz. E não haveria nenhuma educação transformadora.".

ISSN: 2175-5930

Trazendo o posicionamento de acordo com o Coletivo de Autores (2012) em que a Dança é conhecimento presente na Cultura Corporal, e como tal, nos permite dialogar com o contexto sócio-histórico dos/as estudantes, e, se por um lado o tempo pedagógico reduzido – ou de algum modo cerceado –, e, por outro lado, o alto número de estudantes são algumas das limitações para Prática Pedagógica, ainda assim é válido considerar que é necessário, enquanto professores, nos mantermos firmes em nossa atuação como ser político e que busca plantar a semente da força democrática em nossas aulas.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, L. T.; MARCASSA, L. P. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 195–207, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643462. Acesso em: 5 maio 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

LORENZINI, A. R.; TAFFAREL, C. N. Z. Os níveis de sistematização da ginástica para a formação de conceitos na educação escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 302-308, 2018. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2533. Acesso em: 02 maio 2023.

NUNES, B. B.; FROEHLICH, M. Um novo olhar sobre a condução na dança de salão: questões de gênero e relações de poder. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 091-116, 2018. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/10172. Acesso em: 5 maio. 2023.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.
p. 103-135.

TAFFAREL, C. H. Z.; ESCOBAR, M. O.; FRANÇA, T. L. Organização do tempo pedagógico para a construção/estruturação do conhecimento na área de educação física e esporte. **Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, Florianópolis, n. 8, p. 124-

132, dez. 1995. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22603/20597. Acesso em: 02 maio 2023.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

CORPO FEMININO, EDUCAÇÃO FÍSICA E MÍDIA: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO GTT COMUNICAÇÃO E MÍDIA DO CONBRACE

FEMALE BODY, PHYSICAL EDUCATION AND MEDIA: THE KNOWLEDGE PRODUCTION IN CONBRACE COMUNICATION AND MEDIA THEMATIC WORKING GROUP (TWG)

CUERPO FEMENINO, EDUCACIÓN FÍSICA Y MEDIA: LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL GRUPO DE TRABAJO TEMÁTICO (GTT) COMUNICACIÓN Y MEDIA DEL CONBRACE

Luiza Pizolati Marcelino
Universidade do Extremo Sul Catarinense
Bruna Carolini De Bona
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as produções do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia, no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), sobre o tema Representações do corpo feminino, Mídia e Educação Física. Quanto aos objetivos específicos, buscamos: a) Identificar o número de produções do GTT Comunicação e Mídia entre os anos de 2007 e 2017, que relacionam os debates em torno das representações do corpo feminino e sua relação com a mídia e a Educação Física; b) destacar em cada artigo, o posicionamento teórico sobre a relação do corpo feminino e suas representações nas mídias; c) identificar o posicionamento dos autores sobre as representações de corpo feminino e a posição da Educação Física frente a essa representação. Embasamo-nos em bibliografias relacionadas com a história e cultura da mulher na sociedade para entender a construção do corpo feminino.

Trazer esse tema para o campo do bacharelado em Educação Física é de extrema importância. Afinal, como bacharéis da área, de que forma temos atuado em relação a construção dessa representação de corpo em nosso espaço de trabalho? Temos reforçado um padrão de corpo feminino tido como o ideal ou atuamos a partir da compreensão de um corpo

ISSN: 2175-5930

real, pautado nas condições reais da vida? Que tipo de corpo afirmamos em nosso discurso como bacharéis? Quais são as referências de corpo feminino que orientam o nosso trabalho?

Para além dessa problemática, percebemos a influência da mídia que reforça diariamente o discurso do corpo magro e bem definido para as mulheres. As consequências desse discurso são inúmeras. Desde doenças psicossomáticas até os distúrbios alimentares, que têm abatido a condição da mulher de forma cada vez mais precoce.

Portanto, por intermédio da pesquisa analisamos as produções do GTT Comunicação e Mídia, no CONBRACE, sobre o tema Representações do corpo feminino, Mídia e Educação Física. Partimos do pressuposto que, analisar a produção científica sobre esse tema, contribui para que possamos ter um primeiro indicativo sobre esse discurso e interpretação no campo de atuação do bacharel em Educação Física.

Acreditamos que os padrões de corpo e beleza ditados para a mulher na contemporaneidade, carregam consigo determinada concepção de sociedade, orientada pelos discursos da imagem e consumo, tão necessários para o atual modelo econômico. Buscamos contribuir para a superação dessa condição, tomando a ciência como ponto de análise. Como estrutura da pesquisa, seguimos nosso diálogo com o percurso metodológico e a análise de dados.

PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa conta com a análise das produções do GTT Comunicação e Mídia entre os anos de 2007 até 2017. Além disso, tomamos esses 10 anos como fonte de dados, por entender que, a partir de 2007, a popularização do Wifi no país e o espraiamento do sistema Android ganharam importância, o que possibilitou um maior acesso da população às mídias digitais e, consequentemente, às redes sociais.

Primeiramente, selecionamos todas as produções do GTT Comunicação e Mídia nos 10 anos, totalizando 234 produções. Dessas, selecionamos 57 produções que trataram de algum dos descritores tomados como critério para a pesquisa: corpo feminino, mídia e Educação Física. Posteriormente, analisamos os objetivos de cada uma das 57 produções, para filtrar as que continham todos os descritores. Assim, chegamos a 9 produções.

Identificamos, então, quatro unidades de análise a partir das temáticas adotadas por cada texto. A primeira contém duas produções que abordam o tema indicado pela pesquisa de forma mais genérica, escritas pelos autores Tolentino e Assumpção (2009) e Godoi e Leitner (2011), esses citam a construção do corpo mediante o mercado de trabalho e suas imposições sociais. Ambos os meios nos formam na convivência em sociedade, e nos transformam, pois estão englobados em discursos de boa aparência e ideais estéticos, aliados à indústria cultural. As pessoas impregnadas por imagens corporais padronizadas ligadas ao sucesso profissional e de relacionamentos sexual-afetivos, ficam cada vez mais ansiosas e reproduzindo o culto ao corpo. É preciso que o profissional de Educação Física aborde discursos mais realistas sobre o corpo, respeitando sua história e seus limites, conscientizando as pessoas da importância de priorizar a saúde.

A segunda unidade de análise apresenta duas produções que buscam a representação do corpo em mídias impressas, escritas pelos autores Mol e Pires (2007) e Rocha (2007). Os artigos dialogam com o leitor e esclarecem as estratégias e discursos que a Veja e outras mídias impressas se apoderam para estruturar em nosso imaginário uma imagem corporal padronizada que deve ser seguida. Abordam discursos sensacionalistas sobre conhecimentos científicos que, consequentemente, favorecem para que a população torne como verdade absoluta o padrão estético estabelecido. Ressaltam que o profissional de Educação Física deveria ser o interlocutor de conhecimentos científico sobre corpo e saúde o que nos coloca em alerta em relação a isso. Mesmo que o padrão apresentado pela mídia esteja vinculado com ser saudável, percebemos que é uma realidade falsa, quando se considera válido qualquer procedimento para alcançar essa “aparência física perfeita”. Enfim, a mídia, aliada aos seus interesses, acaba definindo a forma de as pessoas agirem e compreenderem o corpo.

A terceira abrange três produções vinculadas à mídia televisiva; escritas pelos autores Marinho (2009); Chaves, Maia e Araújo (2013) e Leitzke, Knuth e Rigo (2017), os artigos fazem uma análise crítica sobre a presença do corpo como imagem na TV, problematizando como o corpo é visto e pensado. Segundo os autores, em mídia televisiva, o corpo não está sendo tratado de forma adequada. A mídia televisiva contribui para o processo de padronização do corpo, pois trabalha com a imagem e, assim, induzem as pessoas a, inconscientemente,

acreditarem numa normalidade de beleza e corpo. Levando-as a buscar obcessivamente o padrão de corpo, especialmente quando se tem um programa gratuito de nível nacional com profissionais e especialistas que te indicam exercícios e formas de alimentação para alcançar esse corpo ideal. Não resta outra saída. Porém, os resultados são de pessoas cada vez mais frustradas, pois o que é mostrado nesse mesmo programa está muito distante da realidade da maioria da população brasileira.

A quarta e última unidade de análise abarca duas produções vinculadas à representação do corpo a partir das mídias digitais, escritas pelos autores Godoi (2011) e Monteiro e Carvalho (2011). As mídias digitais estão diretamente ligadas ao consumo, através de pessoas que usam seus perfis para vender um produto ou um estilo de vida, como o estilo de vida fitness, que engloba desde um corpo estético ideal até um relacionamento considerado perfeito ou padrão. Muitas mulheres blogueiras não tem um vínculo empregatício, vendem sua imagem em troca do produto, influenciando outras mulheres a usufruírem desse produto ou do seu estilo de vida como um todo. Como consequência, estamos vivendo uma precarização do mundo do trabalho, não há mais um horário estabelecido como trabalho e isso se mistura com a própria vida da blogueira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo geral analisar as produções do Grupo de Trabalho Comunicação e Mídia do CONBRACE, sobre o tema Representação do corpo feminino, Mídia e Educação Física. Identificamos que, das 234 produções realizadas no GTT Comunicação e Mídia entre os anos de 2007 e 2017, apenas 9 relacionam os debates em torno da construção do corpo feminino e sua relação com a Mídia e a Educação Física, ou seja, poucas produções desenvolvem essa reflexão.

Referente ao posicionamento teórico dos autores sobre o corpo feminino e suas representações nas mídias analisamos que os nove trabalhos indicam um posicionamento crítico frente a essa discussão. As produções ressaltam a mídia em função de divulgar e impregnar o imaginário das mulheres, através de estratégias e discursos, utilizando o padrão estético que

deve ser alcançado, de todas as formas. Esse mesmo padrão é englobado em discursos de sucesso, poder, felicidade, bem como um relacionamento sexual-afetivo perfeito.

Sobre o posicionamento dos autores a respeito das representações do corpo feminino e a Educação Física, observamos que, as mídias em suas diferentes formas de materialização estão ditando cientificamente esse discurso. Isso contribui para que profissionais de Educação Física percam espaço para um conjunto de organizações midiáticas que afirmam o que se deve fazer e compreender sobre o corpo feminino. O que não contribui para uma visão de Educação Física como promotora da saúde. Pelo contrário, a reforça como espaço de promoção de padrões e referencias corporais tidos como ideais, sendo essa apenas um recurso ou suporte.

As produções questionam o culto ao corpo, fazendo uma crítica em relação ao padrão estético. Quando trazem esse tema, reportamo-nos ao contexto da mulher, levando em consideração a construção cultural e histórica desse corpo. Podemos reforçar Perrot (2003), que afirma que há muitos anos as mulheres são as esquecidas da sociedade, consideradas as "sem-voz" da história. Seu corpo se vincula aos âmbitos da reprodução, tornando-os mudos e anônimos. Ao mesmo tempo, é inspiração de poetas, escritores e pintores. Desejo dos olhares e das aspirações humanas.

Além disso, podemos considerar que, a mudança da estrutura midiática não altera sua função nesse processo, pois, analisando dez anos de produções do GTT Comunicação e Mídia, observamos as mudanças das mídias impressas para as digitais. Ou seja, as plataformas se alteram, mas a ideia de construção de padrões corporais permanece forte. Essa imagem é sustentada por uma indústria cultural, que, através desse padrão estético estabelecido, irá influenciar as pessoas a um consumo exacerbado, seja de roupas e/ou de cirurgias plásticas.

Observamos, portanto, que um número maior de pesquisas sobre o tema pode contribuir para a discussão dessa ideia de corpo feminino tão difundido e propagado pelas mídias e que impacta diretamente, de forma consciente ou não, o bacharel em Educação Física na relação com seu espaço de trabalho. Por fim, como mulheres, salientamos a importância da pesquisa científica como um espaço de resistência e de luta.

REFERÊNCIAS

CHAVES, P. N; MAIA, M. C. M; ARAÚJO, A. C. Menina de ouro: construção de uma feminilidade não normatizada. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 18, 2013, Brasília. **Anais Eletrônicos**. Brasília: CBCE, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/acer/Downloads/5564-18906-1-PB.PDF

GODOI, M. R. Corpos femininos volumosos e estética: discursos contra-hegemônicos sobre beleza em blogs na internet. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 17, 2011, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos**. Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/viewFile/2772/1378

GODOI, M. R.; LEITNER, J. Corpo, aparência e mercado de trabalho no discurso midiático. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 17, 2011, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos**. Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/viewFile/2774/1375

LEITZKE, A. T. S; KNUTH, A. G; RIGO, L. C. Discursos midiáticos e estratégias biopolíticas na construção do corpo: o caso do programa "medida certa". In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 20, 2017, Goiânia. **Anais Eletrônicos**. Goiânia: CBCE, 2017. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/9614/4691

MARINHO, M. B. Uma pedagogia do corpo na tv: o programa Bemstar. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 16, 2009, Bahia. **Anais Eletrônicos**. Bahia: CBCE, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/acer/Downloads/1012-5650-1-PB.pdf

MOL, M. C; PIRES, G. L. Feliz na contemporaneidade: saúde e estética no discurso de VEJA. *In:* Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15, 2007, Recife. **Anais Eletrônicos**. Recife: CBCE, 2007. Disponível em: http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/044.pdf

MONTEIRO, M. C. B; CARVALHO, A. C. D. A concepção de corpo presente nas escritas de si das leitoras da revista boa forma: um estudo a partir da comunidade do orkut. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 17, 2011, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos**. Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/acer/Downloads/3391-12587-1-PB.pdf

ROCHA, C. A. A divulgação científica sobre o corpo na revista Veja. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15, 2007, Recife. **Anais Eletrônicos**. Recife: CBCE, 2007. Disponível em: http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/029.pdf

TOLENTINO, T. M; ASSUMPÇÃO, L. O. T. O corpo e suas nuances, a mídia e a educação física. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 16, 2009, Bahia. **Anais Eletrônicos**. Bahia: CBCE, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/acer/Downloads/1239-5670-1-PB%20(1).pdf

DEMONSTRAÇÕES POLÍTICAS DE ATLETAS NO PALCO OLÍMPICO: A COBERTURA MIDIÁTICA DE TÓQUIO 2020[1]

POLITICAL DEMONSTRATIONS BY ATHLETES AT THE OLYMPICS: MEDIA COVERAGE OF TOKYO 2020

MANIFESTACIONES POLÍTICAS DE ATLETAS EN LOS JUEGOS OLÍMPICOS: COBERTURA MEDIÁTICA DE TOKIO 2020

Doiara Silva dos Santos,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Clarisse Silva Caetano,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Augusto Fernandes Condé,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Larissa Lellis,
Universidade Federal de Viçosa (UFV),
Gabriel Felipe Silva Coelho,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Lícea Marcelina Matias,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

INTRODUÇÃO

Atletas olímpicos da era moderna têm sido foco de interesse acadêmico de diversas perspectivas e áreas do conhecimento. Pesquisas com enfoques filosófico e sociológico sobre estes atletas, em específico, têm se dedicado a temas como, por exemplo, autopercepção de imagem corporal, transição de carreira, representações midiáticas (sobretudo com os recortes de gênero e/ou raça), identidades e ascensão socioeconômica (BOYKOFF, 2022). Contudo, a atenção acadêmica a atletas como sujeitos e/ou coletivos políticos tem sido menos examinada pela literatura acadêmica (FISHER; BUTRYN; ROPER, 2003).

Na produção brasileira, debates acadêmicos e sociais sobre o esporte raramente dedicam-se ao paradoxo retórico do esporte como ferramenta educacional para a formação de

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

jovens e as tensões e implicações sociopolíticas de dedicar a vida ao esporte de rendimento. Dentre tais implicações inclui-se a obliterações das vozes e formas de expressão dos atletas quanto a outras esferas da sua vida social/cidadã, que compõem suas subjetividades e identidades.

Estas obliterações se materializam, muitas vezes, por restrições sobre a aparência dos corpos destes atletas, suas formas de expressão, suas falas e são, muitas vezes, relacionadas a patrocínios, interesses comerciais e dinâmicas de poder que circundam o atleta de rendimento (SCHIMIDT, 2022). Além disso, há o suposto caráter apolítico que as organizações esportivas autoproclamam, algo que não se sustenta em vias de fato diante de vários exemplos históricos (SELTMANN, 2021).

O fato é que organizações esportivas têm colocado condições objetivas que regulam as possibilidades dos atletas de se expressarem diante de debates sociopolíticos (tanto dentro quanto fora das arenas de competição), com proibições, normas, isso inclui a *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA) e o Comitê Olímpico Internacional (COI). Enquanto a participação esportiva é amplamente fomentada como direito fundamental nestas organizações e relacionada a valores universais positivos, o mesmo não se pode dizer das possibilidades de expressar-se dos atletas diante de problemas e tensões sociais (BOYKOFF, 2022).

Um exemplo claro é a conhecida regra 50, do COI. A regra diz que nenhum tipo de manifestação ou propaganda política, religiosa ou racial é permitida em quaisquer instalações olímpicas, arenas ou outras áreas (SELTMANN, 2021). Os fundamentos dessa regra foram estabelecidos desde cedo, ancoradas no caráter apolítico que Pierre de Coubertin buscou atribuir ao COI e executados anos adiante nas relações de poder de membros da organização, para proteger a suposta neutralidade política da instituição (SELTMANN, 2021).

Episódios de manifestações políticas realizadas por diferentes sujeitos não faltam na história dos Jogos Olímpicos, tais como as bandeiras nazistas da cerimônia de abertura dos Jogos de 1936 e a saudação *Black Power* em 1968, realizada pelos estadunidenses John Carlos e Tom Smith no pódio, no contexto de lutas do movimento negro nos Estados Unidos. Estes atletas, sofreram sanções diversas por causa da sua manifestação (SELTMANN, 2021).

Em 2020 o COI, a partir do trabalho de pesquisa da Comissão de Atletas, buscou conciliar a ideia de liberdade de expressão dos atletas e a proteção da alegada neutralidade política da instituição. Com isso, foi criada a regra 50.2. Nesta regra, determinam-se normas e recomendações destacando as oportunidades em que os atletas podem expressarem-se durante os Jogos Olímpicos como, por exemplo, ao responderem a entrevistas, utilizando suas próprias mídias sociais e antes das competições, ao serem apresentados, desde que não foquem em governos, pessoas e outras situações consideradas disruptivas. Assim, cerimônias e comemorações durante provas, não deveriam ser utilizadas como momentos por quaisquer atletas para manifestações (COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL, 2021).

Diante de um contexto internacional de dinâmicas políticas e com o avanço das mídias sociais, a identidade cidadã de atletas tem emergido como objeto de análise do fenômeno esportivo que tensiona a retórica de formação esportiva e cidadania. Nesse sentido, este estudo tem por objetivo examinar a cobertura midiática brasileira sobre protestos de atletas olímpicos durante os Jogos de Tóquio 2020 (realizados em 2021).

METODOLOGIA

Este é um estudo de natureza qualitativa, que busca interpretar fenômenos dinâmicos diante a partir de um recorte contextual (PATTON, 2001). A coleta de dados foi conduzida a partir do levantamento de reportagens e matérias sobre atletas olímpicos que se manifestaram sobre temas sociopolíticos durante os Jogos Olímpicos de Tóquio, nas arenas esportivas.

Para tanto, acompanhamos a cobertura midiática dos Jogos em sites de notícias e esportivos brasileiros identificadas na indexação de notícias do Google, de acesso gratuito. Dentro do recorte temporal do acontecimento dos Jogos, de 23 de julho a 8 de agosto, catalogamos notícias, reportagens e matérias correlatas a manifestações de atletas durante os Jogos. Foram incluídas apenas as notícias que caracterizassem protestos ou manifestações feitas por atletas fora do escopo daquelas permitidas pela regra 50.2.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram mapeadas 7 manifestações de atletas durante competições, nas arenas e cerimônias dos Jogos de Tóquio, que contrariaram às determinações da Regra 50.2 do COI e repercutiram em *sites* de notícias e esportivos. Os atletas se utilizaram de diferentes estratégias para performarem protestos e/ou darem visibilidade às pautas de seu interesse durante momentos de competição.

Dentre as estratégias de protestos, destaca-se o rompimento com indumentárias esportivas tradicionais. A equipe feminina de ginástica da Alemanha utilizou trajes de corpo inteiro nas sessões classificatórias dos Jogos Olímpicos de Tóquio em 23 de julho. As atletas utilizaram uma combinação de collant e legging que cobriram do pescoço ao tornozelo e declararam à imprensa: “Queremos mostrar que todas as mulheres, qualquer uma, devem decidir o que usar" (GINASTAS..., 2022). A ideia é combater a sexualização/erotização do corpo feminino no esporte. A cobertura midiática, em geral, resgatou históricos de movimentos feministas e endossou o protesto das atletas, promovendo uma leitura preferencial de apoio e alerta à causa.

Outro uso de indumentária esportiva no sentido de protesto foi praticado por ginastas do Azerbaijão. Elas utilizaram uniformes em preto, sem brilho, na Ginástica Rítmica Desportiva. A posteriori, em entrevistas, as atletas alegaram que ao utilizarem aquela vestimenta protestavam sobre conflitos violentos em seu país, portanto, pautando governos, o que contraria a regra 50.2 O recurso de utilizar-se das entrevistas para explicar o protesto seria legítimo, mas, segundo a regra, atletas não deveriam dirigir críticas específicas e diretas a governos e sujeitos durante os Jogos. A cobertura deste protesto girou em torno da caracterização do conflito geográfico e cultural que resultou em 2 mil mortos na região, bem como o 10º das ginastas na classificação, sem maiores tensionamentos sobre possíveis punições.

O atleta brasileiro Thiago Moura, que disputou o salto em altura do Atletismo, competiu com as unhas pintadas de verde e amarelo, vinculando-se à campanha Polished Man, que arrecada recursos financeiros de combate à violência contra crianças. A cobertura midiática

enfatizou imagens das unhas de Thiago e a história da campanha, sem quaisquer ponderações sobre a regra 50.

Outros protestos demarcaram ainda mais a contrariedade à regra 50.2. Luciana Alvarado, atleta da Ginastica Artística da Costa Rica, ajoelhou-se ao final da sua prova de solo. A atleta estendeu um dos braços com o punho cerrado. Este gesto já foi utilizado em cenários esportivos em protestos contra o racismo. A atleta contrariou a regra 50.2 à medida que fez uso do momento de competição para tal, o que é proibido pois distrairia o interesse público da performance esportiva. A cobertura enfatizou o gesto, os desdobramentos de movimentos antirracistas a partir da morte do estadunidense George Floyd meses antes, mas, não trouxe ponderações sobre a regra do COI ou possíveis punições à atleta.

Outra atleta que fez uma manifestação em momento proibido foi Raven Saunders, estadunidense competidora do arremesso de peso. Ela ergueu os braços e cruzou os antebraços acima da cabeça durante a cerimônia de premiação. A posteriori, em entrevista, a atleta alegou que queria representar com o gesto todas as pessoas oprimidas, aludindo às várias comunidades das quais ela faz parte: lésbica, negra, pobre. A cobertura midiática, em geral, ao apresentar o protesto da atleta, trouxe a manifestação formal do COI que anunciou, naquele momento, que avaliaria uma possível punição, relembrando a proibição desse tipo de manifestação.

O jogador de futebol, da seleção brasileira, comemorou um gol nos Jogos Olímpicos de Tóquio e realizou um gesto emulando o movimento de retirar uma flecha das costas e aponta-la. O autor do gol contra a seleção Alemã e sua família explicaram à imprensa que a comemoração era em homenagem a Exu, exaltando a sua cultura religiosa. A cobertura midiática sobre o feito aludiu a um debate religioso, lembrando comemorações comuns de religiões cristãs em jogos de futebol, conforme se lê no título da reportagem da CNN Brasil: “Paulinho, atleta de Exu, usa bola para plantar respeito depois de gol na estreia”.

As ciclistas da China Bao Shanju e Zhong Tianshi utilizaram, no momento de receberem a medalha de ouro no pódio em Tóquio, broches com a cabeça do ex líder Mao Tsé-tung. A cobertura midiática repercutiu as explicações exigidas pelo COI ao Comitê Olímpico Chinês, lembrando a proibição da Regra 50 e, também, explicando que Mao Tsé-Tung liderou o movimento comunista naquele país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diferentes veículos midiáticos pautaram cada protesto com nuances entre endossar causas que têm feito parte do debate público e social de forma abrangente, como o combate à sexualização/erotização dos corpos de mulheres, a violência infantil e o respeito religioso. Por outro lado, a cobertura midiática tensiona e tangencia superficialmente temas geopolíticos (quanto a governos) e grupos oprimidos, como no caso do protesto de Raven Saunders, ponderando a punição e a resposta do COI ao acontecimento como parte da narrativa midiática. A cobertura midiática destes casos não questiona a flexibilização relativa que se apresenta na regra 50.2, que limita e esquiva as organizações esportivas dos problemas sociais.

REFERÊNCIAS

BOYKOFF, J. Athlete activism and the Olympic Games: a dialect of resistance and restriction. In: MAGRATH, R. (org.). **Athlete Activism**: contemporary perspectives. New York: Routledge, 2022, p.8-19.

COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL. Rule 50.2 Guidelines. Disponível em: https://olympics.com/ioc/news/ioc-athletes-commission-s-recommendations-on-rule-50-and-athlete-expression-at-the-olympic-games. Acesso em: 21 ju. 2021.

FISHER, A.; BUTRYN, M.; ROPER, A. Diversifying (and politicizing) sport psychology through cultural studies: a promising perspective. **The Sport Psychologist,** v.17, n.4, p.391-405, novembro 2003.

GINASTAS alemãs marcam posição com uniformes que cobrem todo corpo em Tóquio. **G1**. 23 jul. 2021. Mundo. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/23/ginastas-alemas-marcam-posicao-com-uniformes-que-cobrem-todo-corpo-em-toquio.ghtml. Acesso em: 20 mar. 2023

IAMIN, L. Paulinho, atleta de Exu, usa bola para plantar respeito depois de gol na estreia. 24 jul. 2021. Esportes. **CNN Brasil.** Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/paulinho-atleta-de-exu-usa-bola-para-plantar-respeito-depois-de-gol-na-estreia/#:~:text=A%20segu. Acesso: 24 fev. 2023.

RICE, S. *et al*. The mental health of elite athletes: a narrative systematic review**. Sports Medicine**, Springer, v. 46, n.1, p. 1333-1353, Fevereiro 2016.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. Beverly Hills: Sage, 2001.

SCHMIDT, S. Financial implications for athlete activists: The cost of taking a stance. In: MAGRATH, R. (org.). **Athlete Activism**: contemporary perspectives. New York: Routledge, 2022, p.44-54.

SELTMANN, M. Disrupting institutional reproduction? How Olympic athletes challenge the stability of the Olympic Movement? **Sport and Society**, Berlim, v.18, n.1, p.9-37, março 2021.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE TREINADORES DE HANDEBOL NO PERÍODO PANDÉMICO[1]

CHALLENGES AND STRATEGIES OF HANDBALL COACHES DURING THE PANDEMIC PERIOD

RETOS Y ESTRATEGIAS DE LOS ENTRENADORES DE ALONMANO DURANTE EL PERÍODO DE PANDEMIA

João Henrique Prestrelo de Castro,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Alan Queiroz da Costa,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

A partir da constatação da pandemia de Covid-19 decretada pela Organização mundial de saúde (OMS) e reforçada pelo Ministério da Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020; IMPRENSA NACIONAL, 2020), medidas de segurança e combate ao novo coronavírus passaram a ser adotadas em todo país como o uso de máscaras, o distanciamento social e, consequentemente, a suspensão das atividades consideradas não essenciais.

O mundo esportivo foi seriamente afetado e, dentre as novas estratégias de atuação de treinamento para se pensar a continuidade das atividades nessa nova realidade, o uso de tecnologias e plataformas digitais passaram a ser colocadas em prática. Mas esse debate sobre o uso da tecnologia não é novidade no contexto acadêmico (ARAÚJO *et al*, 2021; DELPIZZO, 1997; BENJAMINSE *et al*., 2017; GIL-ARIAS *et al*., 2019, ÁLVAREZ ERAZO, 2021).

No contexto deste trabalho, a pandemia interferiu diretamente na rotina de treino das atletas de handebol do Clube Português do Recife. Os treinadores, então, passaram a planejar e aplicar treinos físicos, aulas teóricas e treinos técnicos individuais, transmitidos por meio de plataformas digitais para que o nível das atletas, tanto físico, quanto técnico, não caíssem de maneira drástica.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

É importante destacar que o recente interesse sobre o uso das plataformas digitais e tecnologias nas atividades relacionadas à área da Educação Física, há mais de 20 anos é pesquisada por grupos de estudos[2] e especialistas que pautam a importância da formação de professores de Educação Física para o uso crítico e criativo dessas mesmas plataformas digitais (ZYLBERBERG, 2022).

Nesse contexto, foram surgindo questionamentos específicos em relação às atividades esportivas, ainda mais em relação ao foco deste estudo, os treinamento de handebol: Como foram os treinamentos das equipes de handebol do Clube Português no período pandêmico? Quais foram os principais desafios encontrados pelos treinadores durante o período pandêmico? Quais foram as estratégias utilizadas pela comissão técnica do Clube Português para a manutenção das atividades no período pandêmico?

Dessa forma, este trabalho teve como objetivo geral, analisar o treinamento de handebol do Clube Português do Recife no contexto pandêmico. Como objetivos específicos a pesquisa se propôs a:

- Analisar o relato de experiência dos treinadores de handebol do Clube Português do Recife no contexto pandêmico.

- Contextualizar a realidade e os desafios enfrentados pela modalidade handebol no Clube Português do Recife.

- Apresentar as estratégias metodológicas dos técnicos de handebol do Clube Português do Recife no uso das plataformas digitais para continuidade das atividades.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa, adotou-se uma abordagem multimetodológica (ANTOUN NETTO, 2012, p. 10) composta por pesquisa bibliográfica em bases de dados e também uma pesquisa de campo do tipo estudo de caso por meio de narrativas dos sujeitos foco da pesquisa.

[2] Para mais informações sugere-se os trabalhos do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (Labomídia) UFSC/UFS/UFSJ (www.labomidia.ufsc.br) e do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM) / UFRN (http://www.lefemufrn.com/).

ISSN: 2175-5930

Na pesquisa bibliográfica foram utilizadas as bases de dados Pubmed, Scielo e Periódicos Capes com os termos "treinamento esportivo" (*sports training*), "handebol" (*handball*), "pandemia Covid-19" e suas combinações em artigos publicados entre 2019 e 2022, período foco deste estudo. Foram desconsiderados artigos que fugissem do foco deste trabalho, que tratassem de assuntos como, por exemplo, saúde mental, problemas de caráter psicológico, etc.

Para a pesquisa de campo de caráter qualitativo, optou-se pelo estudo de caso de natureza descritiva (NEVES, 1996; GIL,1999). A amostra foi escolhida por acessibilidade composta por 02 (dois) treinadores de handebol e 01 (um) preparador físico que compõem a comissão técnica das equipes femininas do Clube Português do Recife. Os relatos foram colhidos através de entrevista focalizada (GIL,1999) e a análise foi inspirada na estrutura metodológica de casos pedagógicos (ARMOUR apud SILVA *et al*, 2021) e categorizada pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

RESULTADOS

A pesquisa bibliográfica realizada nas bases de dados identificou 133 artigos com potencial de serem aderidos à pesquisa. Com a realização da leitura dos títulos, dos resumos e palavras-chave, foram selecionados 5 estudos que atenderam os critérios de inclusão.

Na pesquisa de campo foram coletadas três narrativas dos treinadores de handebol do Clube Português do Recife a partir de suas experiências com a aplicação de sessões de treinamento durante a pandemia.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste item serão apresentadas e discutidas as informações mais relevantes identificadas nos resultados, por meio de categorias, para facilitar o debate que se segue.

A primeira categoria observada nas falas dos treinadores do Clube Português do Recife foi sobre as *incertezas* geradas a partir da notícia da suspensão das atividades presenciais. O despreparo para enfrentar uma situação emergencial como a que todas as pessoas do planeta

enfrentaram foi destacado pelos três treinadores, enfatizando a mudança de rotinas e a necessidade de contato com as atletas e preocupação com o planejamento das atividades

Assim como dito por Winkelmann e Games (2021), tamanhas incertezas colocaram à prova toda a resiliência e a capacidade de adaptabilidade desses treinadores, já que essa nova condição mexeu totalmente com as condições de trabalho dos profissionais entrevistados. A partir desse momento foi necessário repensar a maneira de ofertar a modalidade

Silva *et al*. (2021, p. 19) também destacam o cenário de incertezas frente a uma "situação mundial, gerada por um vírus letal, e enfrentamentos com as suas próprias relações como os saberes e de seus(as) alunos(as)" porém destacando a importância das práticas colaborativas dos professores e destaca uma nova-antiga realidade, por exemplo, com as atividades "híbridas".

A inclusão dessa terminologia, já conhecida e possível, porém pouco praticada, principalmente por professores de Educação Física. Tal tendência é destacada por Betti (2020) como o modelo híbrido de ensino como substituto do antigo, baseado estritamente em "ações presenciais" e que leva à segunda categoria que diz respeito às de *plataformas digitais* como alternativa para a continuidade das atividades (KEHL, 2021; WINKELMANN E GAMES, 2021).

Assim como Silva *et al.* (2021, p. 21), considera-se, nesta pesquisa, que o treinamento esportivo também é um processo educativo e, com ele, reflexões são necessárias para "uma compreensão mais pontual das formas como o professor de educação física tem sido demandado refazer-se em suas posturas frente ao uso de tecnologia".

Refletindo de maneira importante sobre esse tema, Kehl *et al*. (2021) destacam que essas medidas não podem substituir as atividades presenciais, por exemplo, pela necessidade de contato com outras pessoas, as especificidades dos esportes coletivos, dentre outros.

Essa preocupação também foi expressada nas narrativas dos treinadores, porém, enfatizando a importância que deram para a manutenção do contato com suas atletas e a preocupação com o treinamento em si, que introduz o terceiro tópico comum levantado nas narrativas sobre *como foram os treinamentos*.

Em se tratando dos treinamentos propriamente ditos (BOBO-ARCE *et al*., 2021; WASHIF *et al*. 2022), a maior parte dos trabalhos realizados foram voltados para a manutenção da parte física das atletas, exercícios que trabalham capacidades físicas gerais do esporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente analisou o relato de experiência dos treinadores de handebol do Clube Português do Recife no contexto pandêmico, contextualizando as realidades e os desafios enfrentados pela modalidade no clube. Dentre as estratégias metodológicas destaca-se o uso das plataformas digitais para aplicação de treinamento online que foi utilizado pela equipe de handebol feminina do Clube Português do Recife no contexto pandêmico.

Foi possível elencar três categorias a partir das *incertezas* geradas pela situação vivida, que estimularam o uso das *plataformas digitais* como principal ferramenta utilizada para a continuidade dos *treinamentos*, compartilhando de princípios semelhantes àqueles que foram relatados nos artigos selecionados.

Além disso, através da pesquisa em base de dados que foi realizada para a fundamentação do trabalho, foi possível concluir que a literatura científica produzida durante o período delimitado para este estudo (2019 a 2022), está voltada para aos impactos do período de quarentena na saúde mental, morfologia e capacidades físicas dos atletas.

A reflexão sobre como os treinamentos são aplicados, como a autonomia das atletas (no caso deste estudo) é estimulada, a necessidade de estrutura adequada para treinamentos são algumas das preocupações que o estudo pôde identificar.

Reconhecendo as limitações do estudo, recomenda-se maior aprofundamento sobre métodos de treino com plataformas digitais, bem como o necessário investimento em formação para o conhecimento, uso e produção com as plataformas digitais inseridas na realidade dos treinadores esportivos, o que evidencia um ótimo caminho a ser seguido em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ ERAZO, J. A. El entrenador deportivo ante el reto de la COVID-19: análisis crítico por la sostenibilidad profesional/The sports coach facing the challenge of COVID-19: critical analysis for professional sustainability. **PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología en la**

Cultura Física, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 52-62, feb. 2021. ISSN 1996-2452. Disponível em: <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1024> . Acesso em: 17 jan. 2023

ANTOUN NETTO, S. O. **O uso de Multimetodologia para a determinação de Metas e Indicadores de Desenvolvimento Municipal na Área da Saúde.** TESE – Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2012. Disponível em: http://objdig.ufrj.br/60/teses/coppe_d/SergioOrlandoAntounNetto.pdf Acesso em: 16 abr. 2023.

ARAÚJO, A. C. DE *et al*. Competências digitais, currículo e formação docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/rbce.43.e002521 Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/YfhtDWwDktL7PJYwVYqNz3n/ Acesso em: 16 abr. 2023.

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

BENJAMINSE, A. *et al*. Video Feedback and 2-Dimensional Landing Kinematics in Elite Female Handball Players. **Jornal of Athletic Training.** 52,993-1002, 2017. DOI: https://doi.org/10.4085/1062-6050-52.10.11 Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29035582/ Acesso em: 16 abr. 2023.

BETTI, M. A pós-pandemia colocará o EaD no seu devido lugar. **Centro Esportivo Virtual.** 2020. Disponível em: http://cev.org.br/biblioteca/a-pos-pandemia-colocara-o-ead-no-seu-devido-lugar/. Acesso em: 25 Fev. 2023.

BOBO-ARCE, M. *et al*. Training in rhythmic gymnastics during the pandemic. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 658872, 2021.

DELPIZZO, V. L. F. **Prescrição de atividades físicas através do uso da inteligência artificial** [dissertação]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 1997.

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

GIL-ARIAS, A. *et al*. Developing sport expertise in youth sport: a decision training program in basketball. **PeerJ,** 7. 2019. Disponível em: https://peerj.com/articles/7392/ Acesso em: 16 abr. 2023.

IMPRENSA NACIONAL. **Portaria nº 454, de 20 de março de 2020**. Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19). Diário Oficial da União. 2020. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587 Acesso em: 3 mai. 2023.

KEHL, Malte et al. Der Mensch, der Handball spielt, braucht den Ball, den Kontakt und die Gemeinschaft "–Veränderungen im Sportangebot durch die COVID-19 Pandemie und deren Bedeutung für Sportvereine. **Das Gesundheitswesen**, v. 83, n. 03, p. 159-165, 2021.

Ministério da Saúde. **Primeiro caso de Covid-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro.** 2020. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2020/julho/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro Acesso em: 11 jan.. 2023.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

SILVA, A. J. F. da ., SILVA, C. C. da ., TINÔCO, R. de G., VENÂNCIO, L., SANCHES NETO, L., & ARAÚJO, A. C. de. (2021). DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: NOTAS SOBRE ESTRATÉGIAS E DILEMAS DE PROFESSORES(AS) NO COMBATE À COVID-19 (SARS-COV-2). **Cenas Educacionais**, 4, e10618. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10618 Acesso em: 11 jan. 2023.

WASHIF, J. A. *et al.* Training during the COVID-19 lockdown: knowledge, beliefs, and practices of 12,526 athletes from 142 countries and six continents. **Sports Medicine**, v. 52, n. 4, p. 933-948, 2022.

WINKELMANN, Z. K.; GAMES, K. E. Athletic trainers' job tasks and status during the covid-19 pandemic: A preliminary analysis**. Journal of Athletic Training**, v. 56, n. 1, p. 20-30, 2021.

ZYLBERBERG, T. P. ET AL. Grupo De Trabalho Temático De Comunicação E Mídia (Gtt2): Cenários E Perspectivas A Partir De Contribuições Do Comitê Científico. In: **VII Congresso Sudeste De Ciências Do Esporte; III Seminário De Práticas Pedagógicas Na Educação Física Escolar; IV Encontro De Práticas Pedagógicas E Inclusivas E Esportivas**, São Paulo/Sp, 22 A 24 Set. 2022. Anais… São Paulo, Sp: Cbce, 2022, P.12-44. Disponível Em: HTTPS://PUBLIC.CBCE.ORG.BR/UPLOADS/63567845B9B27ANAIS_SUDESTE_2022.PDF Acesso Em 13 Fev. 2023.

DINÂMICAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE COMUNICAÇÃO E DEFICIÊNCIA: OUTRAS ANÁLISES[1]

DYNAMICS OF SCIENTIFIC PRODUCTION ON COMMUNICATION AND DISABILITY: OTHER ANALYZES

DINÁMICA DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE COMUNICACIÓN Y DISCAPACIDAD: OTROS ANÁLISIS

Silvan Menezes dos Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Lucas Matheus Feitosa Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Rebeca Katherine França da Silva Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Álvaro Henrique Tenório de Carvalho,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Antonio Luis Fermino,
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

INTRODUÇÃO

O estudo da relação entre a comunicação e a deficiência como fenômenos sociais não é novidade no campo científico. A interface existente entre ambas nos exige, como sociedade, que mobilizemos esforços contínuos e cada vez mais profundos para compreender como as diferentes manifestações comunicacionais permeiam a existência e a resistência das pessoas com algum tipo e nível de comprometimento em um contexto de vida que se anuncia inclusivo.

Almela e Castillo (2022, p. 15) defendem a premência do desenvolvimento de estudos e análises acerca da interface entre comunicação e deficiência, pois temos desafios a enfrentar tais como "[...] la imagen que los medios tradicionales y emergentes construyen de la discapacidad y los efectos sociales de su difusión, la proyección de la autoimagen de las

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em formato de bolsa de Iniciação Científica.

personas con discapacidad en el entorno de creciente complejidad de nuestros tiempos [...]". É sob esta perspectiva, portanto, que neste trabalho demos continuidade à pesquisa de Santos, Quaranta e Fermino (2022).

Naquela ocasião, os autores realizaram uma revisão da literatura e apresentaram dados do quantitativo da produção sobre comunicação e deficiência no Brasil, bem como sua distribuição cronológica, contando com um corpus de análise de 588 artigos mapeados. Trouxeram informações acerca das 20 principais revistas por onde circulam tais produções, das/os 24 principais pesquisadoras/es que as desenvolvem no país, bem como desenharam um mapa de temáticas presentes nos estudos encontrados (SANTOS; QUARANTA; FERMINO, 2022).

Neste trabalho, por sua vez, entendemos que é candente também tomarmos conhecimento de como a presente temática multidisciplinar tem sido abordada pelo campo científico brasileiro. Isto se deve, sobretudo, pois apesar de o crescimento das pesquisas sobre o fenômeno da deficiência revelarem uma potencial emergência da inclusão social das pessoas com deficiência na humanidade, a depender do modo como ela esteja sendo tratada este processo pode reverter-se em retrocessos para tal tento. Em especial, revela-se necessário identificarmos se a perspectiva capacitista de abordá-la é predominante no campo científico.

Segundo Wolbring (2008, p. 253), o capacitismo

> [...] reflete uma preferência por habilidades normativas típicas da espécie, levando à discriminação contra eles como "menos capazes" e/ou como pessoas com deficiência "impedidas". Este tipo de capacitismo é apoiado pela categorização médica [...] Rejeita a "variação do ser", a noção de biodiversidade e a categorização das pessoas com deficiência (modelo social). Isso leva ao foco em "consertar" a pessoa ou impedir que mais dessas pessoas nasçam e ignora a aceitação e acomodação dessas pessoas em sua variação de ser.

A dualidade entre o modelo médico e o modelo social revela, portanto, como nos termos do autor, se o fenômeno da deficiência está a sofrer mais ou menos com o capacitismo no contexto social em análise. Neste trabalho, por conseguinte, traçamos como objetivo

caracterizar o modelo de compreensão das deficiências presente na produção científica brasileira sobre comunicação e deficiência.

PERCURSO E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Neste trabalho realizamos uma revisão de literatura, com abordagem quanti-qualitativa dos dados. Desenvolvemos uma análise de dados secundários, que foram os 588 artigos mapeados por Santos, Quaranta e Fermino (2022). Eles fizeram a revisão sistemática em sete bases de dados digitais, sendo: 1. Web of Science (WoS); 2. Scopus; 3. DOAJ (Directory of Open Access Journals); 4. Dialnet; 5. Lilacs (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde); 6. Scielo (Scientific Electronic Library Online); 7. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

As buscas nas bases de dados contemplaram o período de 1990 a 2020. Os termos e boolenanos utilizados nos buscadores foram: "comunicação" *and* "deficiência" *or* "comunicación" *and* "discapacidad" *or* "communication" *and* "disability". Depois, os autores filtraram os achados pelo país/afiliação "Brasil" e pelo tipo de literatura "Artigo".

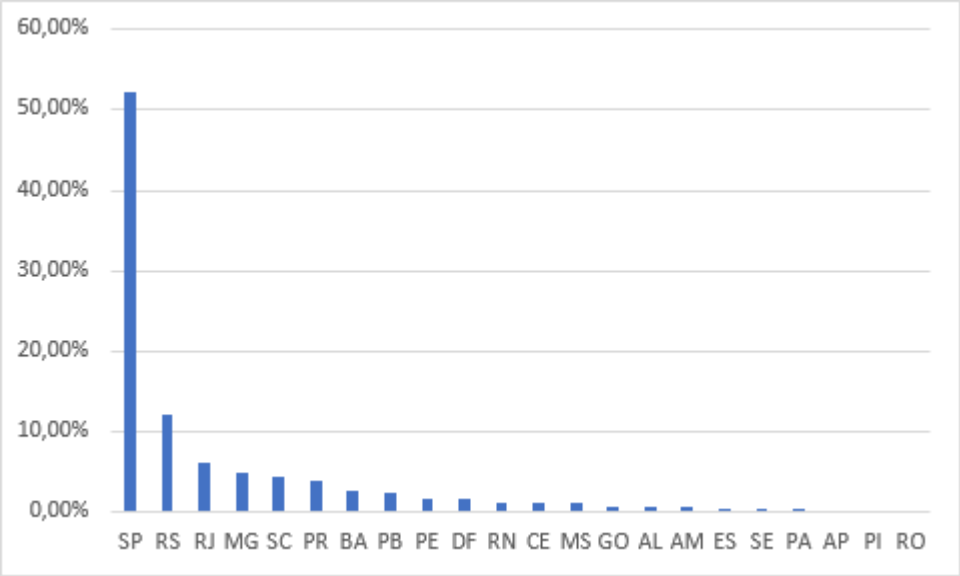
Para análise dos dados, extraímos as informações do estado/país, instituição de vínculo e área do conhecimento anunciados pelo/a primeiro/a autor/a dos artigos. Finalmente, realizamos uma análise de conteúdo temática, classificando-os em estudos do "modelo médico" ou "modelo social" de compreensão da deficiência, conforme definição de Wolbring (2008) supracitada.

ACHADOS DO ESTUDO

Distribuição geográfica da produção mapeada

No que concerne às localizações estaduais das produções científicas apontadas para a temática, aferimos condições necessárias para a compreensão do que possuímos como obras realizadas em território nacional. Usando o recorte dos anos de 1994 à 2021, compreende-se o início dos estudos que relacionam os descritores "comunicação" e "deficiência" no Brasil, com poucas realizações nos primeiros anos da escala de perspectiva - acentuadas no estado de São Paulo.

Gráfico 1 - Produção sobre deficiência e comunicação por estados brasileiros



Fonte: produzido pelos autores

No início dos anos 2000, ainda é observado um registro ainda pouco visível de pesquisas no país, o que acaba sofrendo sua primeira variação exponencial em 2017, com 27 artigos publicados, possuindo como principal característica o ingresso permanente de investigadores das regiões nordeste e centro-oeste, em estados como Alagoas, Mato Grosso e Bahia. Ainda sobre essa questão, percebe-se a região sudeste com a grande maioria das publicações, totalizando entre as unidades federativas (Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais) 348 divulgações, seguido pelo sul e suas 110 obras difundidas, cerca de 20% do total.

É sabido que o estado de São Paulo é o maior centro de produções científicas do Brasil. Segundo a revista FAPESP em fala de Brito Cruz "São Paulo forma 48% dos doutores brasileiros, concentra 30% dos que estão em atividade de pesquisa, produz 50% dos artigos científicos publicados e recebe, em média, pouco mais de 20% dos recursos das agências federais de fomento à ciência e tecnologia". Observamos a expressão deste cenário também no interior do conjunto publicações aqui analisadas.

As regiões nordeste e centro-oeste apresentam um segundo fragmento dos números relativos aos estudos. Todavia, o gráfico nos mostra um crescimento claro ao longo dos anos, como por exemplo os estados da Bahia, Rio Grande do Norte, Paraíba, Distrito Federal e Pernambuco, que acompanham o crescimento da projeção nos anos de 2010. Relativo à região norte, os dados demonstram que a área não possui o apelo de pesquisadoras/es deste território para a temática.

Com relação às publicações em outras nacionalidades, identificamos pesquisas vinculadas à 17 países diferentes, as quais corresponderam a 6,84% do total. São estudos referentes à realidade nacional nas mais diversas áreas, mas também trabalhos produzidos por acadêmicos brasileiros que se encontram morando e trabalhando fora do Brasil.

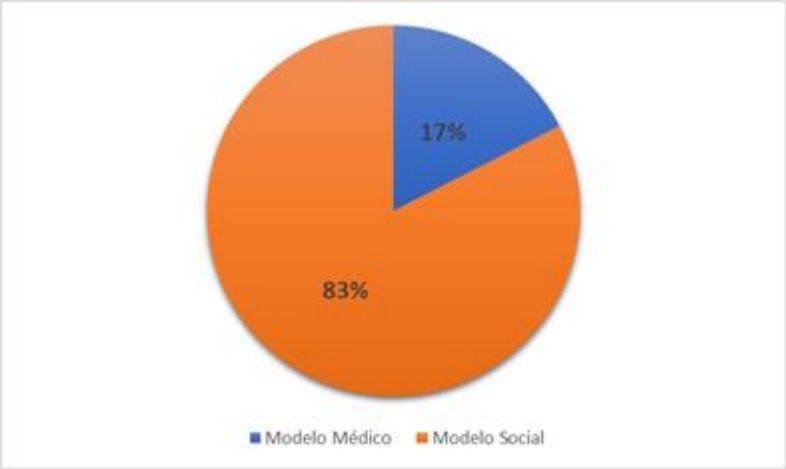
A maioria das produções se concentram nos países ibéricos (Portugal e Espanha) e em territórios de língua castelhana na América do Sul, Central e Norte, tais como Colômbia, Argentina, México, Costa Rica e Paraguai. Isso corresponde ao fato da proximidade do idioma português com o espanhol, além do grande intercâmbio cultural, trabalhista, populacional e idiomático que ocorre entre a relação Brasil-Portugal.

Os modelos de compreensão da deficiência na produção científica

Por meio da classificação das produções mapeadas sobre Comunicação e Deficiência, identificamos a predominância do modelo social com 83%, sobrepondo-se aos 17% das pesquisas desenvolvidas a partir do modelo médico, conforme gráfico 2.

ISSN: 2175-5930

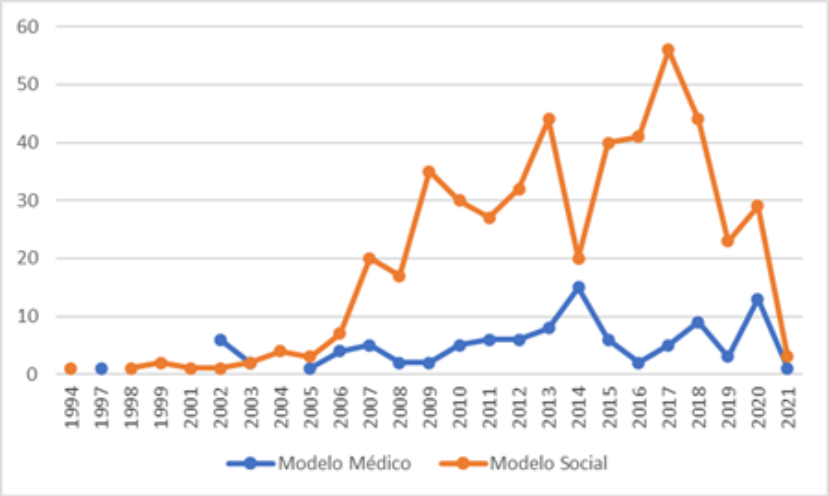
Gráfico 2 - Incidência dos modelos de compreensão da deficiência na produção mapeada



Fonte: produzido pelos autores

Ao esmiuçarmos estes dados observamos que, inicialmente, houve uma superioridade pontual e isolada do modelo médico de compreensão das deficiências no ano de 2002. Após este momento, destaca-se a crescente e predominância perene da abordagem científica das deficiências em interface com questões comunicativas a partir do modelo social de compreendê-las, conforme ilustra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Incidência dos modelos de compreensão da deficiência distribuídos por ano da produção mapeada



Fonte: Produzido pelos autores

As áreas de conhecimento da produção científica mapeada

Encontramos um total de 82 áreas envolvidas na produção sobre Comunicação e Deficiência. Configuraram-se como predominantes a Fonoaudiologia, que produziu 168 trabalhos sobre o tema, ou seja 29%; Medicina (59 - 10%); Educação (55 - 9%); Psicologia e Educação Especial (ambas com 40 - 7%); e Ciências da Saúde (29 - 5%), totalizando mais de 50% dos trabalhos apresentados sobre o tema. Algumas áreas aparecem em menor quantidade com a produção de 1 a 15 trabalhos sobre o tema, entre elas estão: Enfermagem (15 - 3%), Fisioterapia e Odontologia (ambas com 13 - 2%), Filosofia e Comunicação (ambas com 9 - 2%). Áreas como o Turismo, Nutrição, Física, Marketing, Musicoterapia, e etc. foram algumas das que produziram apenas 1 artigo sobre o tema. Na figura 1 é possível visualizar todas as áreas identificadas.

Figura 1 – Nuvem de palavras com todas as áreas de conhecimento identificadas no mapeamento

Fonte: elaborada pelos autores

Dentre as áreas citadas, as seis que aparecem em evidência variam entre pesquisas com enfoque no Modelo Médico da deficiência e no Modelo Social. No entanto, o Modelo Social é o que aparece em maior número entre elas. A Fonoaudiologia produziu 48 trabalhos no Modelo Médico, enquanto que no Modelo Social produziu 120 trabalhos. Na Medicina foram

ISSN: 2175-5930

produzidos 22 trabalhos no Modelo Médico e 37 no Modelo Social. Na área de Educação só foram produzidos trabalhos no Modelo Social, totalizando 55. Na Educação Especial foram 2 no Modelo Médico e 38 no Social. Na Psicologia foram 8 no Médico e 32 no Social. Nas Ciências da Saúde foram produzidos 3 trabalhos no Modelo Médico e 26 no Modelo Social.

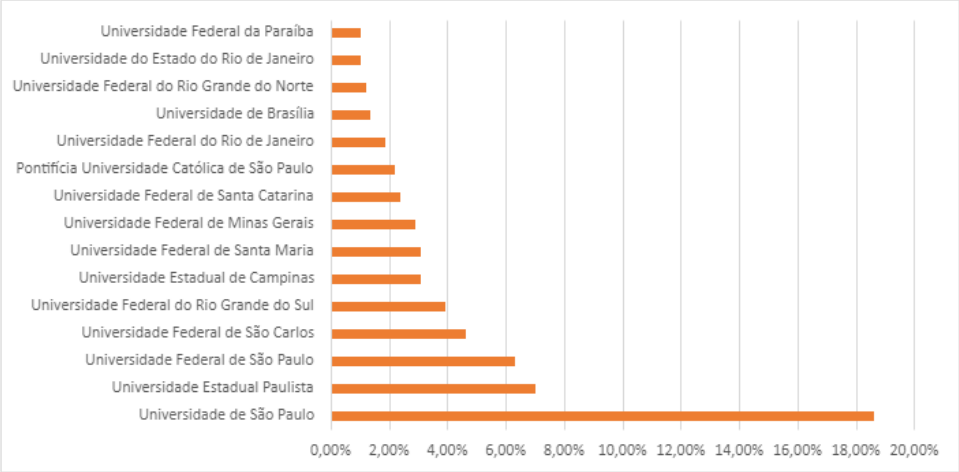
Com os dados obtidos, é possível observar que a maioria dos trabalhos desse tema é produzido por áreas da saúde e, apesar disso, trabalham mais com o Modelo Social da deficiência. Este é um importante achado do estudo, pois revela uma contratendência da produção científica da temática aqui analisada. Mesmo o campo das ciências da saúde tendo forte influência da perspectiva medicalizante, quando trata da interface entre Comunicação e Deficiência, o modo predominante de fazer foi a partir do modelo social.

Instituições produtoras do conhecimento mapeado

Mapeamos 166 instituições no desenvolvimento das pesquisas. São desde faculdades e universidades, até hospitais e outros centros de pesquisa. As universidades e faculdades foram as que mais contribuíram para o desenvolvimento dos artigos, sendo a Universidade de São Paulo (USP) a que obteve maior parte dos trabalhos produzidos, seguida da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), ocupando a segunda e terceira colocação respectivamente. A USP possui cerca de 18,63% dos trabalhos revisados, totalizando a quantia de 109 artigos, enquanto UNESP 7,01% (41) e UNIFESP 6,32% (37). Dos outros centros de pesquisa que possuem artigos revisados, a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) é quem possui a maior quantia, com quatro artigos (0,68%). Conforme é possível visualizar no gráfico 4, que reúne as instituições com cinco ou mais produções, somente duas delas são do nordeste brasileiro. Todo o restante é do sudeste e sul do país.

ISSN: 2175-5930

Gráfico 4 – Instituições com cinco ou mais produções sobre a temática



Fonte: elaborado pelos autores

Além de se ter centros de pesquisas, hospitais, faculdades e universidades brasileiras, há também a contribuição de universidades e faculdades estrangeiras de diversas nacionalidades. A Universidade de Montréal – Canadá (3), a Universidade de Jaén – Espanha (2) e a Universidade da Coruña – Espanha (2) são algumas instituições internacionais que contribuíram com os artigos. Elas possuem, respectivamente, 0,51%, 0,34% e 0,34% dos artigos revisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados do presente estudo revelam a tendência ao tratamento do fenômeno da deficiência pelo modelo social, quando estudada em interface com a comunicação. Inclusive, destacamos que mesmo as áreas da saúde, neste caso, tratam a questão sob a referida perspectiva, manifestando-se em uma contra tendência à forte e tradicional influência das ciências biomédicas neste campo.

Reforçamos, a partir dos achados aqui apresentados, a necessidade da descentralização geocientífica da pesquisa no país, não sendo diferente na interface entre comunicação e deficiência, para o efetivo desenvolvimento de uma epistemologia brasileira. Sem a democratização do fazer científico e sem a participação dos estados e universidades do norte, nordeste e centro-oeste nesta tessitura, o conhecimento nacional seguirá parcial.

REFERÊNCIAS

ALMELA, J. S.; CASTILLO, S. S. Introducción. In: ALMELA, J. S.; CASTILLO, S. S. **Nuevos retos de la discapacidad y la comunicación em la sociedade del conocimiento**. Valência: Tiran Lo Blanch, 2022, p. 15-22.

SANTOS, S. M.; QUARANTA, A. M.; FERMINO, A. L.. Producción científica sobre discapacidad y comunicación: lo que se mira y lo que se vem em tierras brasileñas. In: ALMELA, J. S.; CASTILLO, S. S. **Nuevos retos de la discapacidad y la comunicación em la sociedade del conocimiento**. Valência: Tiran Lo Blanch, 2022, p. 81-100.

WOLBRING, G. The Politics of Ableism. **Development**, v. 51, n. 2, p. 252–258, 2008.

EDUCAÇÃO FÍSICA E PRODUTOS AUDIOVISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ARTICULANDO SALUTOGENIA E MÍDIAS[1]

PHYSICAL EDUCATION AND AUDIOVISUAL PRODUCTS: AN EXPERIENCE REPORT ARTICULATING SALUTOGENIA AND MEDIA

EDUCACIÓN FÍSICA Y PRODUCTOS AUDIOVISUALES: uN INFORME DE EXPERIENCIA ARTICULANDO SALUTOGENESIS Y MEDIOS

Cristiano Mezzaroba,
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Lucas Vinicius Araujo Lisboa,
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Angélica Caetano da Silva
Colégio Pedro II/RJ
Maria Edivania Alves dos Santos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

INTRODUÇÃO

As discussões sobre inclusão da cultura digital no contexto educacional para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem são de longa data. Com a pandemia da COVID-19, configurando o isolamento social como principal medida de contenção da proliferação do vírus, professores e alunos passaram a utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para reconfiguração do ambiente educativo[2] numa tentativa de garantir a interação entre instituição de ensino, comunidade, família e professor/aluno. Nesse contexto, a formação inicial de professores no campo de Educação Física (EF) necessitou reorganizar-se a fim de refletir sobre as possibilidades formativas de seus discentes no contexto pandêmico.

Para tentar garantir não somente as aulas referentes às disciplinas, grupos de estudos, projetos de extensão e outras atividades acadêmicas também migraram para o modo remoto,

[1] Nas suas duas edições, o projeto contou com recursos PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil, com bolsas para alguns alunos(as), sendo 3 bolsas na primeira edição, e 4 na segunda.
[2] Algumas instituições públicas disponibilizaram *notebooks* e *internet* para estudantes de baixa renda.

ISSN: 2175-5930

como neste caso do relato de experiência que apresentamos, o projeto de extensão "Corpo saúde e salutogenia na pandemia da COVID-19: produção de materiais audiovisuais e textuais".

O referido projeto teve como objetivo geral analisar o contexto pandêmico em relação às questões que envolviam corpo e saúde a partir dos mais variados portais de comunicação e também de redes sociais, procurando produzir materiais textuais e audiovisuais pautando-se na salutogenia, que é uma dimensão da saúde que se detém a pensar na produção da saúde, nos seus elementos protetores e na sua manutenção, com os pressupostos da mídia-educação, isto é, uma perspectiva de trabalho com, sobre e através das mídias (FANTIN, 2006).

Os produtos produzidos pelos estudantes foram disponibilizados no Repositório Institucional da UFS (RIUFS) como Recursos Educacionais Digitais (REDs). Tais recursos utilizam as TDIC nas suas perspectivas instrumental, crítica e expressivo-produtiva estimulando a participação ativa, criativa e crítica dos participantes. Publicizar e veicular este material para a comunidade acadêmica colabora com o fazer pedagógico e amplia o olhar de estudantes quanto às possibilidades que envolvem saúde/doença na EF (BATISTA, 2021).

O Projeto "Corpo, saúde e salutogenia na pandemia covid-19: produção de produtos audiovisuais e textuais" teve sua primeira edição desenvolvida entre setembro de 2020 a janeiro de 2021. Foi renovado, tendo sua segunda edição desenvolvida entre abril a setembro/2021, com a ampliação da variedade e quantidade de materiais produzidos. Assim, o presente texto configura-se como um relato de experiência dessas duas edições do projeto[3], com o objetivo de descrever as atividades, apresentar os produtos e analisar a experiência dos participantes.

METODOLOGIA

Seguimos a perspectiva teórico-metodológica da mídia-educação (FANTIN, 2006), que busca "[...] a formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias da comunicação e informação e de todas as mídias" (FANTIN, 2011, p. 28). Desta forma, nas duas edições do projeto pensamos em diferentes produtos textuais e audiovisuais que proporcionassem maiores possibilidades de interação com tecnologias digitais variadas, como

[3] Vale ressaltar a importância de projetos financiados pela instituição em um momento tão complexo, os alunos bolsistas relataram utilizar o dinheiro para ajudar as famílias em casa.

ISSN: 2175-5930

a produção dos vídeos curtos (5 minutos), portfólios digitais, *podcast*, narrativa fotográfica e *banner* digital.

As intervenções mídia-educativas envolvem uma práxis, ou seja, uma atividade (produção dos produtos e pesquisas) e reflexão teórica (leitura crítica das mídias – textos, áudios e audiovisuais). Assim, o projeto buscou analisar o que era veiculado pelo conjunto de veículos midiáticos (televisão, jornais, revistas, portais de informação, redes sociais), para identificar discursos, narrativas, reportagens, materiais diversos que evidenciassem uma perspectiva que desse ênfase à dimensão da vitalidade, que priorizasse e potencializasse a dimensão do cuidado, a produção de mecanismos de saúde no contexto difícil, de incertezas e insegurança gerado pelo momento pandêmico e diante do medo vivenciado durante o isolamento social.

Para pensar as questões sobre o corpo e saúde trabalhamos com a perspectiva salutogênica (OLIVEIRA, 2004; BRODTMANN, 2006; KUNZ, 2007), que ao contrário da perspectiva patogênica (cuja ênfase é na doença e nos riscos), potencializa questões que envolvem a vida humana. Nessa perspectiva, as experiências de vida positivas nas práticas cotidianas contribuem para moldar o "senso de coerência" dos sujeitos, fomentando reflexões, atitudes e atos que favorecem um ambiente de verdadeira promoção da saúde. Nessa direção, pensamos nas práticas corporais e seus discursos, suas possibilidades e significações para a população brasileira durante o período de pandemia, como contexto de ação e reflexão para professores(as) de EF.

Para desenvolvimento do Projeto organizamos atividades síncronas e assíncronas. Os encontros síncronos ocorreram quinzenalmente por meio da plataforma *Google Meet* (discussões dos textos e dúvidas relacionadas à elaboração dos produtos). Para as atividades assíncronas (leitura dos textos, pesquisas e produções), utilizamos como suporte o aplicativo *WhatsApp*, que facilitou a comunicação e compartilhamento de materiais.

RESULTADOS

Participaram do Projeto um total de 20 alunos em formação do curso de EF em Licenciatura (EFL) entre voluntários (inclusive uma professora doutora do Rio de Janeiro) e

bolsistas. Os projetos de extensão apresentam grande relevância formativa para os futuros professores, uma vez que permitem conciliar a relação entre teoria/prática e ampliar a produção do conhecimento (MENEGON; ALBUQUERQUE, 2011). O Quadro 1 apresenta de forma resumida as equipes de trabalho e os produtos desenvolvidos nos dois projetos. Como podemos observar as atividades resultaram em três produtos no primeiro projeto e em cinco produtos em sua segunda edição.

Quadro 1 – Resumo dos Projetos "Corpo, saúde e salutogenia na pandemia covid-19: produção de produtos audiovisuais e textuais"

Projetos e período	Equipe de trabalho	Produtos
1º projeto Set. 2020 a Jan. 2021	2 professores Coordenadores; 3 discentes bolsistas; 5 discentes voluntários; 2 mestrandos colaboradores.	(1) um audiovisual de curta duração 5 minutos https://ri.ufs.br/handle/riufs/14575; (2) um banner digital https://ri.ufs.br/handle/riufs/14573; (3) um portfólio em forma de *slides* (imagens e texto) https://ri.ufs.br/handle/riufs/14574;
2º projeto Abr. 2021 a Set. 2021	2 professores Coordenadores; 4 discentes bolsistas; 5 discentes voluntários; 2 mestrandos colaboradores.	(1) coletânea com 4 audiovisuais de curta duração 5min* (2) um banner digital https://ri.ufs.br/handle/riufs/14625; (3) um portfólio em forma de slides (imagens e texto) https://ri.ufs.br/handle/riufs/14627; (4) um canal de *podcast*, com 5 episódios* (5) uma narrativa fotográfica, em forma de *slides* https://ri.ufs.br/handle/riufs/14626.

*os links serão apresentados ao longo do texto.
Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Com podemos observar no Quado 1, foram elaborados 5 audiovisuais de curta duração, com 5 minutos cada, com linguagem dinâmica e crítica para trabalhar as temáticas propostas. Na 1ª edição do projeto intencionamos compreender como foi a experiência de três cidadãos sergipanos durante a "quarentena", diante do esforço das pessoas quanto às possibilidades de realização de práticas corporais. Já na 2ª edição, produzimos uma coletânia sobre a salutogenia: Experiência de um ano com a pandemia (https://ri.ufs.br/handle/riufs/14631); O lazer como recurso gerador de resistência (https://ri.ufs.br/handle/riufs/14630); Educação Física Escolar e Salutogenia (https://ri.ufs.br/handle/riufs/14629); e, Possibilidades com a salutogenia (https://ri.ufs.br/handle/riufs/14628).

Para a confecção dos *banners* digitais os participantes realizaram um levantamentos dos *memes* que circularam nas redes sociais (Facebook; Twitter; Instagram) durante a pandemia de COVID-19. No primeiro projeto o enfoque foi no tema corpo, saúde e salutogenia. No segundo projeto, o levantamento foi sobre os mitos que circularam nas redes sociais durante a pandemia, entre eles: o mito do uso da cloroquina e ivermectina para prevenção e cura do vírus; o mito do aumento da imunidade contra o COVID-19 a partir da atividade física; o mito do uso do suco de limão, laranja e mel como forma de prevenção/proteção do vírus, e por fim, o mito da não eficácia do uso das máscaras.

O *portfólio* digital elaborado em formato de *slides* no *Powerpoint* teve o intento de identificar como a dimensão da salutogenia está presente em dois portais de comunicação do Brasil, "Bem estar" do G1 (Grupo Globo) e "Viva bem" do UOL. Foi realizado um levantamento das matérias/reportagens e apresentadas nos *slides*. Com relação à narrativa fotográfica, presente somente na 2ª edição, também em *slides* no *PowerPoint*, realizamos um levantamento com pessoas "comuns", selecionando 8 imagens, com uma amostra intencional, referentes aos cuidados corporais desenvolvidos durante a pandemia. As imagens foram categorizadas em práticas corporais relaciondos a corrida, meditação, dança e oração.

O canal de *podcast*, também desenvolvido somente na 2ª. edição do Projeto, foi organizado a partir de 5 episódios, os quais apresentam conversas com professores(as) e profissionais da saúde sobre o contexto pandêmico e sobre as perspectivas que permeiam o campo da saúde. No Episódio 1 (19:24min), conversamos com o Prof. Dr. Victor Oliveira (UFAM) sobre seus estudos a respeito da salutogenia (https://ri.ufs.br/handle/riufs/14650); no Episódio 2 (13:35min), conversamos com Ana Olívia Cardozo (RJ) sobre sua atuação no projeto social "Yoga na Maré" e sobre as perspectivas da prática do yoga na saúde (https://ri.ufs.br/handle/riufs/14649); no Episódio 3 (19:17min), conversamos com o Prof. Dr. Amauri Oliveira (UEM) sobre salutogênese e patogênese e sobre saúde no contexto da EF escolar (https://ri.ufs.br/handle/riufs/14648); já no Episódio 4 (22:51min), conversamos com a Profa. Dra. Celi Taffarel (UFBA) sobre EF, saúde e sobre o atual contexto pandêmico (https://ri.ufs.br/handle/riufs/14647); e por fim, no Episódio 5 (32:18min), conversamos com o

Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba (UFS) sobre sua aproximação com o campo da saúde e sobre as reflexões sobre salutogenia e produção midiática quanto ao tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os objetivos do projeto de extensão aqui apresentado foram atingidos. Por meio da proposta teórico-metodológica da mídia-educação com sua perpectiva de trabalho com, através e sobre as mídias, foi possível pesquisar e produzir com as mídias de forma crítica. Conceitualmente, também foi possível ampliar o olhar dos jovens em formação para a perspectiva salutogênica de saúde, principalmente quando consideraos o período de 2020 a 2021 como momentos em que a dimensão da doença prevaleceu sobre a discussão sobre saúde, decorrente do momento pandêmico mundial, que gerou insegurança e medo na população.

As duas edições do projeto contribuíram positivamente para a manutenção de um ambiente universitário ativo e crítico, o qual, graças às TDIC, permitiu seguir estudando, permitindo encontros virtuais e ampliando a produção do conhecimento mesmo em momento tão difícil e tenso. A realização dos projetos possibilitou conciliar a relação entre teoria/prática, com o compartilhamento dos produtos midiáticos elaborados pelo conjunto de agentes envolvidos com os projetos, por meio dos REDs, que poderão servir de apoio/referência ao campo acadêmico e científico da EF brasileira.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A.P. **Educação física e recursos educacionais digitais**: uma intervenção pedagógica no Ensino Médio Integrado do IFRN. Natal: IFRN, 2021. E-book.

BRODTMANN, D. “O que mantém as crianças e os jovens mais saudáveis?” Novas maneiras de entender a saúde e suas consequências na promoção e educação. In: KUNZ, E. **Educação Física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 97-115.

FANTIN, M. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar do Professor**, v.14, n.1, p.27-40, dez. 2011.

KUNZ, E. "O Ministério da Saúde adverte: viver é prejudicial à saúde". *In*: BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A. **A Saúde em debate na Educação Física**. v.3. Ilhéus: Editus/Ministério do Esporte, 2007. p. 173-186.

MENEGON, R.R.; ALBUQUERQUE, D.I.P. A importância dos projetos de extensão em Educação Física escolar, para o processo de formação de seus integrantes. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2011, Águas de Lindólia. **Anais**... São Paulo: PROEX; UNESP, 2011, p. 332.

OLIVEIRA, A.A.B. O TEMA SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA VISÃO PATOGENÉTICA OU SALUTOGENÉTICA? *IN*: KUNZ, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e esportes**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 241-260.

EXPERIMENTANDO A PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

EXPERIMENTING THE PRODUCTION OF VIDEO CLASSES IN PHYSICAL EDUCATION

EXPERIMENTANDO LA PRODUCCIÓN DE VIDEOCLASES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Alison Pereira Batista,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Camila Ursulla Batista Carlos,
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Hudson Pablo de Oliveira Bezerra,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

INTRODUÇÃO

O trabalho em tela configura-se como um relato de experiência, materializado nas aulas do componente curricular Educação Física. A intervenção tematizou o conteúdo esporte e aconteceu no IFRN, campus Parnamirim. Participaram da pesquisa, cento e sessenta estudantes do 2º ano do Ensino Médio Integrado (EMI), distribuídos em quatro turmas dos cursos técnicos integrados de Informática e Mecatrônica, sendo duas de cada curso.

A intervenção foi desenvolvida durante o 1º bimestre do ano letivo de 2022, em dez encontros/semanas. Cada encontro foi constituído por duas aulas consecutivas de 45min, totalizando 90 minutos semanais presenciais. Além disso, utilizamos junto com os estudantes o aplicativo de mensagens WhatsApp para realizar orientações e tirar dúvidas sobre a atividade avaliativa proposta para ser elaborada ao longo de todo o bimestre.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi refletir sobre uma intervenção pedagógica que fomentou a produção de videoaulas como estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação nas aulas de Educação Física no ensino médio.

Assim, optamos metodologicamente pela realização de um estudo qualitativo (CHIZOTTI, 1995), de caráter descritivo (GIL, 2008). Utilizamos como instrumentos para coleta de dados: registro fotográfico, diário de campo, os relatos dos estudantes em rodas de

ISSN: 2175-5930

conversas realizadas ao final das aulas, e as nossas impressões. Nas linhas a seguir, detalharemos apenas os encontros um, seis e dez, pois os julgamos mais relevantes às discussões deste estudo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O primeiro encontro foi chamado de introdutório. Essa aula foi realizada em sala. Utilizamos *notebook* e projetor multimídia como aparatos tecnológicos; como recursos didáticos foram utilizados *slides*. A aula teve como principais objetivos: apresentar o planejamento, os conteúdos e a dinâmica da disciplina para o 1º bimestre de 2022; discutir possibilidades de mudanças e ajustes no planejamento; apresentar os instrumentos avaliativos do bimestre; apresentar a proposta de intervenção pedagógica como objeto de ensino e pesquisa; apreciar videoaulas desenvolvidas por alunos de anos anteriores.

O encontro teve início com a apresentação dos objetivos da aula. Na sequência, justificamos nossas escolhas pelos temas, conteúdos, cronograma de aulas e, depois, realizamos uma conversa sobre o planejamento. Reforçamos o entendimento de que aquela proposta estava aberta e que a partir da apreciação dos alunos e dos encaminhamentos coletivos traçados em nossa conversa poderíamos realizar todos os ajustes e as mudanças que julgássemos necessárias.

Essa atitude de discussão e definição dos conteúdos é fundamental para o Ensino Médio, pois segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012),

> Se em outras fases do ensino é importante que o professor discuta com seus alunos a definição dos conteúdos a serem tratados nas aulas, no Ensino Médio isso se torna primordial. Sua postura democrática na escolha dos diversos temas que compõem os conteúdos da Educação Física perante as expectativas dos alunos pode promover maior interesse deles pelas aulas, estimulando-os para a prática. (NISTA-PICCOLO E MOREIRA, 2012, p. 52).

Para tanto, lançamos as seguintes provocações: o que vocês acharam do planejamento? Vocês sugerem ajustes? Se sim, quais? Os alunos externaram que o planejamento estava bem diversificado com relação aos conteúdos, às aulas, aos instrumentos avaliativos e aos momentos

dentro e fora de sala de aula. Gostaram também da variedade de esportes propostos (badminton, voleibol e atletismo).

Na sequência, apresentamos os instrumentos avaliativos do bimestre: participação nas aulas e produção de videoaulas. Após falarmos sobre a participação nas aulas, detalhamos o instrumento avaliativo videoaulas que em 2022 teve o tema gerador "esportes paralímpicos". Foram lançadas e debatidas as seguintes orientações com os estudantes:

- ✓Composição dos grupos: entre 1 e 4 integrantes.
- ✓Data de apresentação: 29/05/2022 (Informática) e 25/05/2022 (Mecatrônica).
- ✓Duração mínima e máxima de tempo: 4min e 10min.
- ✓O subtema não poderá ser repetido dentro da mesma turma.
- ✓Durante o período de escolha do subtema, concepção das ideias e produção, um dos membros de cada grupo (líder) deverá procurar o professor para orientá-los sobre suas produções via *WhatsApp*. O professor não responderá mensagens aos sábados, domingos e feriados. O tempo de resposta médio será de 48h.
- ✓Antes de iniciar a construção das videoaulas, faz-se necessário fazer uma pesquisa sobre o que já foi produzido/publicado sobre o tema escolhido. Não deixem de acessar o canal dos 2ºs anos no *Youtube: EF e REDs no IFPAR* (https://www.youtube.com/@educacaofisicaereds4666). As produções de vocês serão hospedada nesse canal.
- ✓Explorem e consumam diversas videoaulas para posteriormente construírem a de vocês. NÃO tentem fazer o inverso!
- ✓Critérios avaliativos: inovação, criatividade, qualidade de som e imagem, construção colaborativa com o professor, atendimento as características de videoaulas (dinâmica, ilustrativa e pedagógica), atendimento aos temas escolhidos e prazos acordados.
- ✓Usem imagens, músicas e vídeos preferencialmente de domínio público e gratuitas.
- ✓Não será permitida a veiculação de propagandas políticas ou partidárias.

ISSN: 2175-5930

- ✓Não é obrigatório aparecer a imagem dos membros do grupo e nem do(a) narrador(a). Essa decisão será feita pelo grupo!
- ✓É obrigatória a entrega das videoaulas com legendas (PCDs - deficientes auditivos).
- ✓É obrigatório a inclusão de créditos no final da videoaula: autores, editores, orientador, logomarca do IFRN-Parnamirim, referências, dentre outras informações que julgarem necessárias.
- ✓Após apresentação e solicitações de correções os arquivos deverão ser enviados por meio de um *link* em um *drive*.

Depois dessas orientações iniciais, apreciamos algumas videoaulas desenvolvidas por nossos alunos e alunas em anos anteriores (A importância da família Gracie para o jiu-jitsu – https://www.youtube.com/watch?v=SnIErpo7oaI&list=PLW79g8fdpdj_H3beJ07phkUC19AVfMx-I&index=45&ab_channel=Educa%C3%A7%C3%A3oF%C3%ADsicaeREDs; Elas no universo das lutas - https://www.youtube.com/watch?v=lXKHUAXiQcE&list=PLW79g8fdpdj_H3beJ07phkUC19AVfMx-I&index=1&ab_channel=Educa%C3%A7%C3%A3oF%C3%ADsicaeREDs, Inteligência emocional e trabalho - https://www.youtube.com/watch?v=Rf-JMcQiCa4&list=PLW79g8fdpdj8Rh9e6yQEP-Vl-Mxzi1hlh&index=3&ab_channel=Educa%C3%A7%C3%A3oF%C3%ADsicaeREDs). Essas videoaulas foram escolhidas pela sua qualidade, mas principalmente pelos seus formatos diferentes (memes, tradicional e elaboração de mapa mental), com o intuito de fomentar a criatividade dos estudantes, e trazer outras possibilidades para além do modelo convencional de videoaulas utilizando a apresentação de slides.

Essa apreciação foi bem interessante, pois os alunos se divertiram com as produções dos colegas. Além disso, consumiram materiais como referência para elaboração dos seus próprios, e perceberam que seria possível enfrentar o desafio também.

Na sequência, foi orientado aos estudantes que se organizassem em grupos, e que pudessem começar a pesquisar e escolher seus subtemas. Ao término da aula, e ao longo do bimestre mantivemos contato via *WhatsApp* com um representante de cada grupo para tirar

dúvidas, aprovar o roteiro e o formato escolhido para realização da tarefa, dentre outras dúvidas que surgiram ao longo do processo.

O acompanhamento da produção das videoaulas foi o sexto encontro. Ele foi realizado em sala de aula e utilizamos apenas notebook e os *smartphones* dos próprios estudantes como aparatos tecnológicos. Nesse encontro, objetivamos esclarecer possíveis dúvidas e acompanhar presencialmente o andamento das produções.

Avaliamos de forma positiva a estratégia de colocar um encontro presencial obrigatório para o acompanhamento das videoaulas, pois pudemos mapear de forma efetiva o andamento da construção dos trabalhos. Essa estratégia passou a mobilizar os grupos com dificuldades, os que haviam produzido pouco ou quase nada a colocarem os seus trabalhos em pauta, pelo menos durante a semana que antecedeu aquela aula. Após tirarmos as dúvidas, recebemos cada um dos grupos para orientá-los e registrar em que fase os seus trabalhos se encontravam, enquanto os demais grupos continuavam trabalhando.

O processo de orientação e acompanhamento de trabalhos de pesquisa é uma ferramenta imprescindível e necessária à aprendizagem dos mais diversos conteúdos, em todas as etapas da educação escolarizada. Temos defendido a realização de tarefas escolares que valorizem o protagonismo dos jovens, que

> [...] têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, 2017, p. 61).

No EMI, temos evitado utilizar a estratégia de passar trabalhos para casa, seja de forma individual ou coletiva, nos quais, após um determinado prazo estipulado, os estudantes devam entregá-lo de forma impressa ou por e-mail, sem qualquer tipo de debate ou reflexão sobre os achados e/ou seu processo de pesquisa.

O décimo encontro da intervenção foi destinado à apresentação das videoaulas. Ela aconteceu em sala e foram utilizados projetor multimídia e notebook como aparatos tecnológicos. Cada grupo foi à frente da turma e relatou, no máximo em dois minutos, os seus

aprendizados e dificuldades com o desenvolvimento da tarefa, e na sequência projetaram as suas videoaulas para que pudéssemos apreciá-las.

RESULTADOS

Foram produzidas ao todo quarenta e cinco videoaulas. Para organização desse conteúdo foi necessário criarmos a *playlist* "videoaulas - Esportes Paralímpicos" (https://www.youtube.com/watch?v=bia3eGKVadg&list=PLW79g8fdpdj_6Awt-nXpy9aIxP9dRTs31&index=1&t=3s). Essas videoaulas abordaram vinte e quatro subtemas, distribuídos pelo seguinte número de ocorrências: judô e história das paralimpíadas (4 ocorrências); arco e flexa, ciclismo, esgrima, futebol de cinco e natação (3 ocorrências); atletismo, basquete, bocha, tênis de mesa, voleibol sentado (2 ocorrências); badminton, canoagem, desafios dos atletas paralimpicos, esporte aquáticos, goalball, halterofilismo, próteses esportivas, remo, rugby, tênis, triatlo e top 7 atletas paralimpicos (1 ocorrência).

Para dinazamizar as videoaualas foram utilizados pelos estudantes recursos diversos (imagens, vídeos, sons, encenações, *slides*, entrevistas e etc) com o intuito de tornar as produções mais atrativas, e com uma linguagem mais próxima de outros jovens que também queiram aprender sobre os temas pesquisados e desenvolvidos nas pesquisas de cada grupo.

Após as apresentações das videoaulas, muitos alunos relataram que preferiam participar de processos avaliativos não convencionais, como aquele. Embora a tarefa não fosse fácil, o desafio de desenvolver e sintetizar uma pesquisa em formato de videoaula, tornava mais envolvente e desafiadora a realização da tarefa.

Fomentamos a produção de videoaulas com o intuito de romper com a linearidade dos instrumentos avaliativos que são comumente utilizados na escola. Essa atividade poderia ser considerada pelos mais conservadores como uma atividade utópica e desnecessária nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, destaque-se o entendimento de Demo (2011), quando esclarece que:

> A avaliação tem-se reduzido à frequência e a prova, dois tópicos excessivamente lineares. Para avaliar habilidade reconstrutivas e políticas da aprendizagem, é mister lançar mão de métodos qualitativos, que, sem dispensar expressões quantitativas, concentram-se na intensidade do fenômeno, tais como: capacidade de argumentar,

> fundamentar, definir e distinguir; habilidade de reconstruir texto com alguma originalidade própria; virtude interpretativa e criativa. (DEMO, 2011, p. 140).

Nesse sentido, o desenvolvimento de videoaulas foi uma oportunidade de exercitar as capacidades de argumentação, fundamentação, definição e reconstrução de textos, como sugere Demo (2011). Além disso, foi considerado pelos estudantes nas rodas de conversas finais, como um instrumento de avaliação diferente, criativo, desafiador e envolvente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quantidade de videoaulas produzidas pelos estudantes não foi o elemento mais relevante dessa experiência pedagógica, mas todo o processo vivenciado. Os estudantes puderam pesquisar e aprofundar seus conhecimentos sobre um subtema escolhido por eles próprios. Além disso, o desafio de produzir um material didático que ficaria disponível na internet para que outros estudantes pudessem acessar e aprender com produções midiáticas ampliou significativamente o compromisso dos estudantes com a tarefa, e consequentemente o seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**. DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 mar. 20203.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 2008.

NISTA-PICCOLO, V. L; MOREIRA, W. W. **Esporte para a vida no ensino médio**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MÍDIA, ESPORTE E PANDEMIA NO BRASIL: INTERFACES ENTRE O DIREITO DE TRANSMITIR E A COBERTURA JORNALÍSTICA[1]

MEDIA, SPORT AND PANDEMIC IN BRAZIL: INTERFACES BETWEEN THE RIGHT TO TRANSMIT AND JOURNALISTIC COVERAGE

MEDIOS, DEPORTE Y PANDEMIA EN BRASIL: INTERFASES ENTRE EL DERECHO A TRANSMITIR Y LA COBERTURA PERIODÍSTICA

Nicole de Melo Ramos
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Silvan Menezes dos Santos
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

INTRODUÇÃO

No contexto da pandemia, o esporte, como instituição social que possui seus próprios códigos, valores, símbolos (BRACHT, 1997), com relativa autonomia em relação à sociedade (BOURDIEU, 1983), expressou seu caráter heterogêneo da contemporaneidade (MARQUES; ALMEIDA; GUTIERREZ, 2007). Multifacetado, ele foi entendido como não essencial por governos e países, tendo parques, praças e equipamentos de prática esportiva fechados para a contenção do vírus. Também foi usado politicamente, quando discursado como quimera contra o adoecimento pelo contágio com o coronavírus. Mas foi como peça de entretenimento dedicada para as populações enclausuradas em suas casas, por conta da necessidade de isolamento social para a frenagem da pandemia, que o esporte procurou se manifestar, como modo de justificar a sua não paralisação, em especial no seu formato de alto rendimento e de espetáculo transmitido midiaticamente. Foi assim, sobretudo, que vimos instituições e personagens do mundo esportivo, demarcadamente, reforçarem a posição dele como fenômeno alheio às mazelas sanitárias e sociais vividas pela humanidade.

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) em formato de bolsa de Iniciação Científica.

Neste processo de reafirmação da sua importância para os tempos de lazer das populações, criaram-se "bolhas" para jogarem campeonatos, estabeleceram-se protocolos de biossegurança e de testagem contínua dos/das agentes esportivos/as e, em alguns casos, compraram-se lotes de vacinas para a imunização de atletas e equipes inteiras. Práticas e possibilidades de organização social na pandemia, inacessíveis e impraticáveis para a grande maioria da população mundial.

Apesar de, aparentemente, inconteste, o exercício de poder econômico, político e social do fenômeno esportivo durante a pandemia da COVID-19, a qual ainda nos assola, a realização das competições e eventos esportivos não passaram sem questionamentos, críticas ou polêmicas. A volta dos campeonatos estaduais e nacionais de futebol do Brasil em 2020, a ocorrência dos Jogos Olímpicos (JO) e Paralímpicos de Tóquio, e da Copa América de futebol masculino, todos em 2021, mesmo com a existência e o avanço da vacinação contra o coronavírus em diferentes países, foram eventos, por exemplo, criticados e questionados sobre a necessidade do seu acontecimento em meio ao caos gerado pela pandemia.

Por conseguinte, nosso ponto de partida foram as polêmicas expostas pela realização da Copa América no Brasil em 2021, sobretudo no que se refere à validade das coberturas, análises e críticas jornalísticas de acordo com a detenção ou não dos direitos de transmissão da competição. Para este trabalho, então, tivemos como problema de pesquisa a seguinte questão: Como a detenção ou não dos direitos de transmissão influenciou na cobertura jornalística sobre a realização de eventos esportivos no contexto da pandemia da COVID-19?

O objetivo desta pesquisa foi, diante do cenário descrito, compreender como a mídia esportiva brasileira construiu a cobertura noticiosa sobre a realização de competições internacionais e nacionais, durante a pandemia da COVID-19, de acordo com a detenção ou não dos direitos de transmissão dos respectivos eventos esportivos.

PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se configurou como um estudo de análise de produto midiático (PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBÔA, 2012), de caráter descritivo e exploratório, com abordagem

ISSN: 2175-5930

qualitativa dos dados. Analisamos produtos midiático-esportivos extraídos de portais de notícias online. Nos detemos em caracterizar os temas e assuntos pautados no contexto da eminência da realização dos eventos esportivos elegidos aqui em meio à pandemia. Dessa forma expusemos como as mídias esportivas exerceram, simbólica e subliminarmente, o seu poder na sociedade por meio dos constructos jornalísticos.

Para operacionalizar a perspectiva teórico-metodológica adotada, recolhemos notícias da semana anterior ao começo de dois eventos esportivos, realizados em 2021, de abrangência internacional (Jogos Olímpicos de Tóquio) e continental (Copa América de futebol masculino). Escolhemos o contexto do referido ano por entendermos que a disponibilidade das vacinas e o início do processo de imunização no país geravam discursos e sensações de segurança para uma volta à normalidade da vida e das competições esportivas, mesmo apesar da continuidade das milhares de mortes de cidadãos e cidadãs devido à pandemia.

Nos propusemos a analisar o conteúdo jornalístico dos portais de notícias de dois grupos midiáticos envolvidos com a relação mídia-esporte do país. Os selecionados foram: o globoesporte.com, pois o Grupo Globo era detentor dos direitos de transmissão dos JO; e o sbt.com.br, pois o Grupo do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) era o detentor dos direitos da Copa América de Futebol Masculino. Após recolhermos estes dados, tabulamos eles em planilhas do Excel para posterior análise.

O primeiro tratamento analítico foi identificar as notícias que se referiram/pautaram, direta ou indiretamente, a pandemia. Decidimos recolher somente as notícias que possuíam no título ou subtítulo menções às palavras-chave “COVID-19”, “pandemia”, “coronavírus”, “vírus”, “internado”, “teste”, “infectado”, “negativo”. Deste modo expusemos o espaço que foi dado a este fenômeno social na mídia esportiva analisada, de modo a revelar se os grupos midiáticos optaram por ocultar ou lidar com os dilemas e contradições de serem parceiras interessadas na realização dos respectivos eventos esportivos, mesmo sabendo que eles poderiam ser nocivos ao contexto pandêmico, consequentemente possuírem imagem negativa e, assim, gerarem prejuízos às marcas das empresas.

O segundo procedimento se fundamentou em técnicas da análise de conteúdo de Bardin (2009). Em uma leitura flutuante das notícias que compuseram o corpus de análise,

identificamos diferentes enfoques temáticos sobre a pandemia, registramos tais fragmentos mapeados referentes a ela no conteúdo noticioso e os agrupamos em categorias analíticas. São elas:

1) **Registro de casos de personagens esportivos**. Material noticiado sobre os casos de COVID-19 em personagens esportivos, sejam elas/eles atletas, gestoras/es, treinadoras/es, torcedoras/es.
2) **Riscos e medidas de prevenção contra o vírus**. Conteúdo noticioso que enfocava nos potenciais problemas gerados para a pandemia devido à realização das competições esportivas, ou que ressaltavam ações preventivas produzidas pelas e nas sedes organizadoras dos eventos contra a disseminação do coronavírus.
3) **Cancelamentos e manifestações contrárias**. Informações sobre marcas patrocinadoras que cancelaram seus contratos publicitários com os eventos realizados, bem como sobre atletas, equipes ou países inteiros que se manifestaram contrariamente à realização de tais competições, chegando a cancelar suas participações em alguns casos.

Na sequência do texto apresentamos os achados do estudo e as conclusões deduzidas da pesquisa.

ACHADOS DO ESTUDO

No caso dos JO de Tóquio, evento em que o grupo Globo era detentor dos direitos de transmissão, foram publicadas 280 notícias pelo globoesporte.com. Porém, quando se tratou de notícias sobre COVID-19, foram 43, ou seja, ocupou 15,35% da cobertura jornalística analisada. Por parte do SBT foram publicadas 17 notícias no total, das quais cinco trataram da pandemia, correspondendo a 29,41%. Este primeiro dado revela, portanto, a mídia não detentora dos direitos comerciais do evento esportivo destinando, proporcionalmente, maior espaço jornalístico ao principal tema global daquele momento.

Por outro lado, quando o SBT era detentor dos direitos de transmissão, como na Copa América, o portal desta mídia abafou notícias que tratavam da COVID-19 e da situação pandêmica no país. Como mostra a tabela 1, a presente emissora não noticiou nenhum fato.

ISSN: 2175-5930

Este dado, inclusive, produz relevante estranhamento, pois o referido meio de comunicação sequer agendou o evento esportivo em sua produção jornalística. Prática esta que é recorrente no jornalismo sobre megaeventos esportivos (MEZZAROBA; PIRES, 2010; 2011). Tal ineditismo pode estar associado ao fato de esta mídia, especificamente, não possuir tradição na cobertura jornalística do esporte no país.

Tabela 1: Dados quantitativos da cobertura jornalística das mídias por evento esportivo

		Jogos Olímpicos de Tóquio		**Copa América de Futebol Masculino**		**Total**
Mídia		Globo	SBT	Globo	SBT	
Direitos de Transmissão		Sim	Não	Não	Sim	
Notícias na seção esportiva		280	17	3	0	**300**
Notícias sobre COVID-19		43 (15,35%)	5 (29,41%)	12* (400%)	0 (0%)	**60 (20%)**
Categorias analíticas	Registro de casos de personagens esportivos	26 (60,46%)	3 (60%)	0 (0%)	0 (0%)	**29 (48,33%)**
	Riscos e medidas de prevenção contra o vírus	14 (32,55%)	1 (20%)	7 (58,33%)	0 (0%)	**22 (36,66%)**
	Cancelamentos e manifestações contrárias ao evento	3 (6,97%)	1 (20%)	5 (41,60%)	0 (0%)	**9 (15%)**

Fonte: elaborada pelos autores. *O número de notícias sobre a COVID-19 é maior do que as contidas na seção esportiva, pois foram encontradas notícias sobre a competição e a pandemia em outras seções do portal no recorte do período analisado.

Na cobertura da Copa América pelo grupo Globo, chamamos atenção para o fato de que foram produzidas e veiculadas somente três notícias na seção esportiva do globoesporte.com, mas em uma ampliação da busca no portal matriz da emissora (g1.com), identificamos 12 produtos noticiosos sobre COVID-19 associados à competição esportiva. Isto equivale a uma proporção de 400% de atenção jornalística dedicada ao fenômeno da pandemia quando não detentora dos direitos de transmitir o evento esportivo em questão.

Podemos observar, a partir da Tabela 1, que ambas as emissoras apresentaram desequilíbrios no espaço jornalístico dedicado à pandemia em suas coberturas jornalísticas,

quando comparadas as suas atuações como detentoras ou não dos direitos de transmissão televisiva dos eventos esportivos em análise. Mais do que isso, os enquadramentos destinados ao tema, representados pelas categorias analíticas do presente estudo, modificaram de acordo com os interesses comerciais existentes ou não em relação ao esporte.

O portal globoesporte.com quando tratou dos JO, por sua vez, predominantemente pormenorizou o problema pandêmico. Individualizou a questão, reduzindo a cobertura à casos isolados de acometimento de personagens esportivos pela COVID-19 (60,46%), ou ressaltando medidas protetivas contra a disseminação do vírus (32,55%), as quais muitas vezes sequer mostravam-se eficazes. Em contraponto, ao tratar do evento esportivo de exclusividade televisiva da emissora concorrente, esta mesma Globo enquadrou mais os riscos de disseminação do coronavírus (58,33%) e os cancelamentos e manifestações contrárias ao evento (41,60%).

O SBT, não diferentemente, organizou sua cobertura jornalística até de maneira mais elástica na mesma perspectiva de enquadramento da concorrente. Como detentora dos direitos de transmitir a Copa América promoveu o completo apagamento da competição e dos problemas da pandemia associada a ela. Por outro lado, quando cobriu o megaevento esportivo de direito de exclusividade do Grupo Globo, o sbt.com.br veiculou casos de atletas testados positivo para o vírus, riscos da disseminação devido à competição, bem como manifestações contrárias à realização dela lá no país-sede (Japão).

CONCLUSÕES

Identificamos, a partir dos resultados recolhidos nas três categorias de análise, que quando foi conveniente, comercialmente, Globo e SBT cobriram questões pandêmicas associadas a eventos esportivos como problema sanitário factual, tratando-as de maneira individualizada. Por outro lado, quando não detinham direitos comerciais, ambas cobriram a pandemia como fenômeno de saúde coletiva. Nisso, verificamos uma tentativa destes grupos midiáticos analisados em pautar temas e assuntos vinculados aos seus interesses políticos e comerciais, mesmo em um contexto de crise sanitária e humanitária global.

Do ponto de vista educacional este estudo gera subsídios teóricos que podem dar suporte à formação e atuação de professoras/es de Educação Física, no sentido de construir uma visão crítica e ampliada acerca da problemática estudada, especialmente sobre a ambígua e contraditória relação mídia-esporte-saúde.

Outras pesquisas podem complementar os resultados aqui encontrados. Sugerimos, por exemplo, o desenvolvimento de futuros trabalhos destinados a pesquisar a percepção de diferentes públicos acerca da atuação das mídias de massa e digitais na repercussão da realização de eventos esportivos durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: BOURDIEU, P. (Ed.). **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136–153.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3 a ed. Ijuí: Unijuí, 1997.

MARQUES, R. F. R.; ALMEIDA, M. A. B. DE; GUTIERREZ, G. L. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 13, n. 3, p. p.225-242, 2007.

MEZZAROBA, C.; PIRES, G. D. L. O Agendamento Midiático-Esportivo: considerações a partir dos Jogos Pan-Americanos Rio/2007. **Logos**, 2010. Disponível em: http://revistas.univerciencia.org/index.php/logos/article/view/7201>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MEZZAROBA, C.; PIRES, G. D. L. Os jogos Pan-Americanos Rio/2007 e o agendamento midiático-esportivo: um estudo de recepção com escolares. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 337–355, 2011.

PIRES, G. D. L.; LAZZAROTTI FILHO, A.; LISBÔA, M. M. Educação Física, mídia e tecnologias - incursões, pesquisa e perspectivas. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 55–79, 29 jun. 2012.

O DESAFIO DOS DOCENTES NA UTILIZAÇÃO DAS TIC EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

THE CHALLENGE OF TEACHERS IN THE USE OF ICT IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES

EL DESAFÍO DOCENTE EN EL USO DE LAS TIC EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS

Alison Nascimento Farias
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Limoeiro do Norte-CE (IFCE),
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências (UNESP)
Dirlene Almeida Ferreira
Secretaria Estadual de Educação do Ceará, Brasil (SEDUC)
Mário Antônio de Moura Simim
Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES-UFC)
Fernanda Moreto Impolcetto
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências (UNESP)

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) fazem parte do cotidiano de crianças e jovens na contemporaneidade. Diversas atividades que outrora eram realizadas de forma presencial, hoje são executadas mediante um clique, por exemplo, o uso do celular que opera como verdadeiro computador. Por meio dele, podemos fazer compras *on-line*, tirar fotos, filmar, fazer transações e pagamentos, além de interagir por meio das redes sociais. Dessa forma, as relações interpessoais, o modo de comunicarmos e a nossa interação social estão sendo transformadas pela utilização das tecnologias (FARIAS *et al*., 2022).

As tecnologias não podem ser concebidas apenas como a materialização de aparatos tecnológicos (*notebook*, celular, aplicativos, tabletes, dentre outros), dado que esses dispositivos digitais influenciam a forma de pensar, o sentir e o agir das pessoas, além de transformar o formato dos nossos relacionamentos como também a produção do conhecimento (ARAÚJO *et al*, 2016).

ISSN: 2175-5930

De acordo com Ferreira e Darido (2014), as TIC são definidas por um agrupamento de ferramentas/dispositivos virtuais e reais que tem como finalidade viabilizar e possibilitar a transferência de informação e comunicação para toda a sociedade, na qual utiliza uma diversidade de meios. O termo TIC contempla diversos aparatos tecnológicos como: o videogame, celular, redes sociais, vídeo, câmeras, tablets, notebooks e computadores, que são classificados por Belloni (2005) em três classificações: informática, telecomunicações e mídias eletrônicas.

Oliveira e Hach (2020) destacam que as tecnologias e os seus dispositivos podem proporcionar ao campo da Educação Física escolar experiências narrativas, críticas, criativas e produtivas no ensino das práticas corporais sistematizadas. Nesse sentido, o componente curricular Educação Física não pode negligenciar a discussão sobre o uso das TIC nos estabelecimentos públicos de ensino, pesquisas sobre a inclusão das tecnologias ainda que crescentes são incipientes na área (GERMANO *et al*., 2017).

Ressaltamos o esforço de diversos grupos de pesquisa que se debruçam sobre essa temática, como exemplo, o grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia do CBCE, que há anos elaboram pesquisas as quais articulam a Educação Física, mídias e tecnologias. No entanto, considerando a extensão territorial do Brasil e o número de estabelecimentos de ensino, ainda são necessárias mais pesquisas em nível nacional que abordem esse tema (TAHARA; DARIDO, 2016).

Oliveira e Pesce (2020) relatam que existe um grande desafio quanto à utilização das TIC de modo não-tradicional por parte dos estabelecimentos de ensino. Ademais, esses mesmos autores afirmam que os docentes têm uma formação deficitária, assim estes acabam utilizando as tecnologias de forma instrumental. Portanto, torna-se urgente que estudos sejam realizados nas escolas públicas de ensino, com o objetivo de perceber os desafios dos professores na utilização das TIC em aulas de Educação Física escolar.

Diante desse contexto, esse estudo teve como objetivo investigar a percepção dos docentes de Educação Física acerca dos desafios na utilização das TIC nas aulas de Educação Física escolar.[1]

MÉTODO

Trata-se de uma abordagem quantitativa/qualitativa do tipo descritiva e de caráter exploratório (SILVA *et al*., 2019), tendo como instrumento de pesquisa um questionário com quatro perguntas objetivas e subjetivas. Participaram da pesquisa 43 docentes de Educação Física, de ambos os sexos, com idade entre 32 e 38 anos, a saber: sexo masculino com 18 participantes (43%) e sexo feminino com 25 participantes (57%). Todos esses docentes lecionam em escolas públicas no município de Caucaia-CE e atuam nos anos iniciais e finais lotados na disciplina de Educação Física no ensino fundamental.

A coleta de dados (aplicação do questionário) ocorreu em dois momentos: dezembro de 2017 e no início de 2018 para os que ainda não tinham respondido. Destacamos que com o surgimento da pandemia do Covid-19 se o questionário fosse aplicado agora, certamente, as respostas poderiam ter conotações diversas.

Os participantes da pesquisa foram submetidos aos seguintes critérios: a) ser docente efetivo e com formação em Licenciatura na área de Educação Física; b) disponibilidade para participar da pesquisa; c) ter no mínimo 50 horas-aulas mensais em uma escola municipal de Caucaia/CE; d) Ter lido, entendido, aceito e preenchido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados foram analisados mediante estatística descritiva, composta por média, desvio padrão e distribuição de frequência. As questões de cunho qualitativo foram categorizadas por meio do método "Análise de Categorias de Codificação", as quais fazem o uso do referencial de Bogdan e Biklen (1994), no que diz respeito à codificação e à categorização.

[1] O presente estudo é fruto de um recorte de uma pesquisa (mestrado). O estudo completo foi publicado pela revista Conexões e pode ser acessado na integra pelo link: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8670151.

Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, com número do protocolo de aprovação 57737816.5.0000.5465.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que tange aos principais desafios para implementar as TIC nas aulas de EFE, os docentes relataram no questionário: falta de infraestrutura adequada (n.º=17 participantes), metodologias de ensino (n.º=10 participantes), falta de internet (n.º=09 participantes), proibição de recursos tecnológicos na escola (n.º=5 participantes) e falta de apoio da gestão (n.º=2 participantes). A seguir, as principais respostas a respeito dessas problemáticas:

Quadro 1- Problemáticas apontadas para o uso das TIC

Principais desafios para utilizar as TIC nas aulas de Educação Física
Infraestrutura
Ter material na escola para ser trabalhado (Docente 7); Algumas escolas não dispõem de infraestrutura adequada (Docente 11); Falta de recursos tecnológicos da instituição (Docente 14).
Metodologias de ensino
Atrair o aluno por meio de aulas dinâmicas (Docente 1); Conseguir ter a tecnologia nas mãos dos alunos para melhor compreensão e utilidade (Docente 4); Usar de maneira que os alunos não cometam excesso e utilize para o ensino (Docente 9); Os alunos sempre querem utilizar para outras finalidades (Docente 12).
Falta de internet
Algumas escolas não possuem internet (Docente 13); Dependendo da localidade, há problema de acesso à internet (Docente 20); O acesso à internet muitas vezes é precário (Docente 36).
Proibição de recursos tecnológicos
Proibição dos equipamentos eletrônicos no ambiente escolar (Docente 3); A proibição do aparelho celular na escola (Docente 5); O maior desafio é fazer com que a lei de proibição tenha brecha (Docente 15).
Falta de apoio da gestão
Nunca utilizei por questões burocráticas da gestão (Docente 8); Falta de apoio do Núcleo Gestor (Docente 6).

Fonte: Farias *et al.* (2022)

A maioria das dificuldades relatadas pelos docentes referem-se à infraestrutura, a metodologias de ensino e a falta de internet. Na pesquisa de Torres *et al.* (2016), também foram evidenciados problemáticas concernentes à infraestrutura com professores de Educação Física, os quais relataram a falta de laboratórios de informática em algumas escolas públicas municipais. Dificuldades sobre a falta de infraestrutura, internet ineficaz e falta de equipamentos para o uso das tecnologias são grandes entraves em muitas escolas públicas brasileiras afirma FARIAS *et al.* (2022).

O segundo maior desafio evidenciado pelos professores foi a metodologia de ensino. Nos relatos dos questionários, os docentes mencionam dificuldades em fazer o uso pedagógico das TIC. Um exemplo disso foi na forma de utilização dos vídeos que, pelos relatos, inferimos uma utilização desse recurso apenas de forma ilustrativa. Isso revela a necessidade de formação pedagógica para esses professores no ensino das práticas corporais mediadas pelas TIC.

Para Silveira e Pires (2017) pouco se tem avançado na formação de docentes para o uso das TIC. Além disso, mencionam ainda que as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura praticamente não propiciam discussões sobre as TIC, pois a área ainda sofre influência de perspectivas tradicionais de formação, contribuindo para o não reconhecimento da necessidade da integração das TIC no campo da EFE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo versou sobre os desafios na utilização das TIC pelos docentes em aulas de Educação Física escolar. Os principais desafios relatados por eles foram: infraestrutura inadequada, metodologias de ensino, falta de internet, proibição de recursos tecnológicos e falta de apoio da gestão. Problemas na infraestrutura e metodologias de ensino foram os mais citados.

Identificamos que a forma de utilização das TIC ainda necessita de maior contextualização e intencionalidade pedagógica. As respostas dos docentes apontaram que eles utilizam o vídeo como ilustrativo e que traga uma sensibilização aos estudantes, não contemplando a análise em conjunto destacada que seria uma das formas aprofundadas de utilização desse recurso pedagógico (NAPOLITANO, 2003). Dessa forma, torna-se urgente que órgãos governamentais invistam em infraestrutura adequada, incluindo internet de boa

qualidade e equipamentos tecnológicos e que, também, seja oferecida formação continuada para o uso pedagógico das TIC em aulas de Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. *et al.* A mídia-educação como parceira de propostas metodológicas para o ensino da educação física. In: ARAÚJO, A. C. *et al.* **Megaeventos esportivos e seus legados** [recurso eletrônico]: reflexões sobre Copa do Mundo 2014 a partir da mídia-educação. EDUFRN: Natal, 2016, p. 19-40.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 97 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

FARIAS, A. N.; SILVA, A. J. F.; FERREIRA, D. A.; SIMIM, M. A. M.; SILVA, M. E. H.; IMPOLCETTO, F. M. Percepção dos docentes acerca das TIC em aulas de educação física escolar. **Conexões**, Campinas, SP, v. 20, n. 00, p. e022027, 2022. DOI: 10.20396/conex.v20i00.8670151. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8670151. Acesso em: 14 jun. 2023.

FERREIRA, A. F.; DARIDO, S. C. Tecnologias da Informação e comunicação (TICs). In: GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 629-633.

GERMANO, V. A. C.; FERREIRA, A. F.; MILANI, A. G.; DINIZ, I. K. S. Tecnologias da informação e comunicação: possibilidades e experiências. In: DARIDO, S. C. (Org). **Educação Física no ensino médio:** diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Unijuí, 2017. p. 183-203.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, F. D.; PESCE, L. A formação docente, as tecnologias digitais da informação e comunicação e a inclusão digital nas escolas públicas: entre avanços e contradições. In: PESCE, L. (Org). **Inclusão digital e empoderamento freireano:** a formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 107-119.

OLIVEIRA, M.; HACK, C. Mídia e Educação Física Escolar: panoramas mídia-educativos no contemporâneo. In: OLIVEIRA. M. R.; CORTE, C. **Comunicação e mídia** [recurso eletrônico]: história, estresse e perspectivas ed. 1. Capítulo 3. Natal, RN, Editora: EDUFRN.

SILVA, C. S. G.; LISBOA, S. D.; SANTOS, L. M.; CARVALHO, E. S. S.; PASSOS, S. S. S.; SANTOS, S. S. B. S. Elaboración y validación del contenido y apariencia de la cartilla "punción venosa periférica para la familia". **Revista Cuidarte**, Bucaramanga, Colombia, v. 10, n. 3, e830, 13 set. 2019. Universidad de Santander - UDES.

SILVEIRA, J.; PIRES, G. L. Tecnologias nas práticas pedagógicas em Educação Física: apontamentos de professores de escolas públicas de Santa Catarina. **Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 2, p. 36-51, maio/ago. 2017.

TORRES, A. L.; MOTA, M. M.; FERREIRA, H. S.; FERREIRA, A. F.; DARIDO, S. C. As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física Escolar: a realidade de professores da rede pública municipal de Fortaleza. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas. SP, v. 18, n. 1, p. 198–214, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i1.8640601. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640601. Acesso em: 14 jun. 2023.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a Educação Física nas escolas. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 20, n. 03, p. 68-76, set./dez. 2016.

PESQUISA COLABORATIVA NO SERTÃO PARAIBANO: DIÁLOGOS SOBRE MÍDIA-EDUCAÇÃO E QUESTÕES DE GÊNERO ENTRE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

COLLABORATIVE RESEARCH IN THE HISTORLAND OF PARAIBAN: DIALOGUES ON MEDIA-EDUCATION AND GENDER ISSUES BETWEEN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

INVESTIGACIÓN COLABORATIVA EN LA HISTORIA DE PARAIBÁN: DIÁLOGOS SOBRE EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y TEMAS DE GÉNERO ENTRE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

André Magno Gomes da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Pablo Freitas Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Márcio Romeu Ribas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

É no compartilhamento dos saberes docentes (TARDIF, 2014), entre docentes ou docentes em processo formativo, que os saberes experienciais ganham objetividade, ou seja, cruzam a subjetividade das experiências individuais – que não são unicamente construídas, individualmente, para caminharem em direção à objetividade, por meio das interações entre professores em formação inicial e/ou em formação continuada. Essa objetividade que é posta, em cena, envolve esses saberes para além dos mundos da escola, percorrendo e se entrelaçando nas teias dos processos de formação do outro.

Tratando-se de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), é consenso que de forma abrupta, incorporaram parte da vida de uma parcela expressiva de seres humanos. Esse movimento, nos últimos anos, no âmbito escolar, tem acionado uma maior mobilização em volta de pesquisas sobre a temática. Na Educação Física (EF), as discussões sobre o subcampo mídia-educação (física) se acentuaram mais recentemente (MEZZAROBA, 2018).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Por sua vez, entende-se por mídia-educação como um direito fundamental à humanidade (BELLONI, 2001), significando a superação da visão instrumental/reducionista das TDIC, em prol de um uso crítico, criativo e produtivo (FANTIN, 2011). Buckingham (2023) diz que mídia-educação diz respeito a ensinar sobre mídia e ter um senso crítico em relação a ela. Estudos sobre esse subcampo, na área, relatam modificações de posturas docentes e estudantis nas aulas de EF, assim como a construção de outras dinâmicas pedagógicas, além da incorporação de modos outros de linguagem e utilização de diferentes dispositivos mediando as interações sociais nesses contextos e dentre outras coisas (OLIVEIRA; HACK, 2020).

Em uma margem não tão distante, a origem do debate sobre gênero inicia um processo de rompimento (LOURO, 1997) com a sobreposição da lente biológica historicamente imposta sobre esse elemento. No campo da EF, ao considerarmos que a formação inicial apresenta ainda uma fragilidade na sustentação de um saber curricular sobre tais questões (LEITE *et al*., 2022), entendemos que a formação continuada, na área, deve se afirmar como uma via de possibilidades pelo diálogo sobre as experiências docentes em torno das questões de gênero na escola.

Portanto, partindo do entendimento de que a comunidade escolar, sobretudo os(as) professores(as) de EF, ao cultivarem uma apropriação científica, pedagógica, crítica e reflexiva dos elementos mídia-educação e questões de gênero, podem-se beneficiar delas para qualificar os processos educativos e a sua própria formação humana e profissional. Para esse alcance, é necessário que ocorra um maior envolvimento entre os docentes e um maior apoio do corpo escolar como um todo. Pensando nisso, Freire (2013) nos lembra da força transformadora que o diálogo pode propiciar, tornando-o como possibilidade de formação docente permanente.

Este texto é um excerto de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em nível de Mestrado. O referido estudo[2] tratou de tematizar a formação continuada em mídia-educação

[2] Cabe destacar que o estudo supracitado, obteve avaliação do Comitê de Ética Central da UFRN, por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAEE de nº 60613722.7.0000.5537, sendo aprovado pelo Parecer de nº 5.631.161.

na rede Estadual de Educação Básica nas cidades de Sousa e Cajazeiras, localizadas na microrregião do sertão Paraibano do Estado da Paraíba (PB).

Para este recorte, objetivamos descrever como docentes de Educação Física na Educação Básica do Estado da Paraíba na microrregião do sertão Paraibano estabelecem diálogos sobre mídia-educação e questões de gênero.

A organização do trabalho é dada assim: a seguir, são apresentados os caminhos metodológicos traçados, e, posteriormente, são descritos os resultados encontrados em torno dos diálogos tecidos entre os docentes sobre as suas percepções sobre mídia-educação e questões de gênero junto às experiências nas escolas em que trabalham. De forma não conclusiva ou acabada, encaminhamos ainda algumas considerações possíveis sobre as temáticas aqui abordadas neste extrato.

SENDAS DA PESQUISA

O texto em tela tem como gênese metodológica o tipo de estudo descritivo, com abordagem qualitativa e alicerçada na pesquisa colaborativa, tendo como referencial teórico precípuo (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008). Esta pesquisa foi realizada entre os meses de Setembro a Dezembro de 2022, na microrregião do sertão Paraibano, com cinco (05) docentes – sendo uma (01) professora e quatro (04) professores de EF, que trabalham em escolas da rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba, nas cidades de Sousa e Cajazeiras, integrando o quadro permanente da rede.

Ao revisitar os dados analisados, identificamos elementos substanciais sobre a discussão pretendida neste trabalho, sobretudo, em relação às falas captadas nas entrevistas semiestruturadas com os docentes participantes. De um modo geral, são essas falas que serão aqui privilegiadas na análise estabelecida. Ao recorrermos às falas expressadas nessas entrevistas, temos, como princípios, os parâmetros éticos de pesquisa firmados. Afirmamos que, para salvaguardar o sigilo das identidades do conjunto de participantes deste estudo, os nomes dessas pessoas foram substituídos pelos seguintes códigos: PEF01, PEF02, PEF03, PEF04, PEF05.

Dito o exposto, a seguir, são apresentados os resultados do processo de análise, qual seja, a descrição dos diálogos sobre mídia-educação e questões de gênero, face aos aportes teóricos substanciais relacionados.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM DIÁLOGO NO SERTÃO DA PARAÍBA: MÍDIA-EDUCAÇÃO E QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Os diálogos em cena são frutos de momentos de tensionamento gerados pelos encontros formativos realizados durante esta pesquisa e captados por meio das entrevistas.

Sobre a mídia-educação, nas experiências dos docentes, o relato do professor PEF03 chama atenção, quando afirma *"no caso aqui, mídia-educação pra mim, é bem novo, não vou saber responder nada [...] eu acredito que no próximo encontro, eu já vou saber um pouco mais sobre isso [...]"*, portanto, reconhecendo o desconhecimento acerca da temática, que, conforme se observou, é o reflexo de percepções do conjunto dos docentes colaboradores, o que, em certa medida, implica a ausência de abordagens relacionadas nas aulas de EF. O fato exposto é consonante ao recente estudo que constata uma falta de articulação sobre a mídia-educação nas práticas pedagógicas da área (MEZZAROBA, 2018).

Ao discorrer sobre aspectos relacionados às concepções de gênero, encontramos uma diversidade de percepções sobre o assunto, entre o conjunto de docentes participantes, uma delas, de forma recorrente, insere-se na definição de gênero estritamente ligado, ainda, ao aspecto biológico (LEITE *et al.*, 2022), segundo a fala da docente PEF01 *"[...] eu acho assim, a gente nasce homem ou mulher [...]"*, quando se referia em não concordar que a questão de gênero se fundamenta também numa construção social. Em oposição à concepção expressada, o docente PEF04 relata *"[...] eu tenho a visão de gênero dessa forma, como cultural, como masculino e feminino [...]"*, ao fazer uma distinção entre gênero e sexualidade, se aproximando assim dos entendimentos de (LOURO, 1997).

Quanto ao relato de experiências vivenciadas no contexto escolar, o professor PEF05 detalha uma situação durante um torneio em que segundo ele, um estudante queria participar, competindo pela modalidade feminina e expõe *"[...] num primeiro momento, eu nem sabia qual a decisão a tomar. Eu disse: olha, a tabela já está feita. [...]"*. E relaciona essa situação ao seu

entendimento de que *"[...] têm alunos do sexo masculino e que se identificam como de outro gênero que têm uma vantagem física enorme [...]"*, considerando o fato do professor acima citado está há pouco tempo trabalhando como docente, as falas acima remetem à fragilidade na formação inicial em EF no que tange aos saberes sobre as questões de gênero na escola (LEITE *et al.*, 2022).

Outro ponto observado, durante os momentos de formação entre os docentes, é a fala da professora PEF01, que já acumula um longo período de trabalho na EF, ao revelar *"eu estou refletindo [...] estou acolhendo o que vocês estão falando [...] para eu saber como lidar, posicionar e saber o que fazer [...]"*. Nesse sentido, nos lembramos da importância das interações entre docentes, que são diferentes e carregam experiências diversas de suas práticas docentes, para revitalizarem seu saber-fazer frente ao processo de trocas entre saberes experienciais com outros docentes (TARDIF, 2014).

Em um dos encontros da formação continuada, a partir de uma reportagem que tratava de uma atleta transexual (caso Tiffany), foi realizado um debate junto aos docentes, buscando relacionar a mídia-educação e questões de gênero nas aulas de EF. Sobre esse diálogo, o professor PEF02 relata já ter abordado, em suas aulas, um júri simulado sobre atletas transexuais no esporte, apresentando o seguinte problema *"[...] atletas transexuais têm vantagens nos esportes de alto rendimento?"* O docente ainda acrescenta *"[...] convidei um professor para ser o juiz. Teve a acusação, a defesa e algumas pessoas para serem os jurados e dizerem quem argumentou melhor [...]"*. Esse relato caminha junto à perspectiva de que, por meio da apropriação e do acionamento da mídia-educação nas aulas de EF, ocorrerá uma revitalização nos processos de educação de todas as pessoas envolvidas (OLIVEIRA; HACK, 2020).

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

No tocante a mídia-educação, o grupo de docentes colaboradores indicou uma postura de dessaber sobre o subcampo, embora se perceba, em alguns momentos, ainda que de forma restrita como o descrito acima, uma aproximação relacionada à temática em suas aulas. Dito isto, com uma devida apropriação da mídia-educação, poderiam recorrer aos seus

conhecimentos, a fim de incorporá-los de forma conjunta a temáticas outras em seu fazer cotidiano, como se descreveu com as questões de gênero. Refletindo, assim, no potencial de mediação que a mídia-educação pode oportunizar na EF.

Sobre as percepções em torno das questões de gênero e considerando uma visão ampliada sobre os resultados descritos, entendemos que as falas podem ser influenciadas por inúmeros fatores, por exemplo: como a escola entende a EF? Que relações de poder as TDIC tencionam? Quais conflitos internos e externos ocorrem? E aqui, em destaque, que formação foi possibilitada? Neste último, é possível identificar, pelo conjunto das falas, uma fragilidade nas percepções em torno das questões de gênero, sobretudo na formação inicial (LEITE *et al.*, 2022), e, para os docentes que já estão inseridos nas escolas, a formação continuada pode ser uma alternativa a essa fragilidade (NÓVOA, 1992).

Em síntese, tanto no subcampo da mídia-educação quanto no subcampo das questões de gênero na escola, o conjunto de docentes de EF ainda precisa se apropriar dos conhecimentos relacionados, pois a subjetividade de cada um(a) tem sido a responsável pela tomada de decisões, que nem sempre contemplam a diversidade de elementos envolvidos, por ocorrerem de forma individualizada. E, para romper com esse processo, requer passar por uma construção coletiva e colaborativa entre os pares, e isto pode acontecer por meio do compartilhamento de diferentes saberes docentes.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática.** São Paulo: Loyola, 2023.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/agosto de 2007.

FANTIN, M. **Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos.** Olhar do Professor, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro. 2008.

LEITE, M. A. *et al*. **A temática gênero na licenciatura em educação física**: discussões acerca da formação inicial. Motrivivência, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-18, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e84292. Acesso em: 15 jan. 2023.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós- estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEZZAROBA, C. **A formação e constituição de um subcampo acadêmico**: a mídia-educação na educação física – configurações, perspectivas e inflexões. 2018. 493 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, UFSC, Florianópolis, 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, M. R. R; HACK, C. Mídia e educação física escolar: panoramas mídia-educativos no contemporâneo. In. DORENSKI, S.; LARA, L.; ATHAYDE, P. (org.). **Comunicação e mídia:** história, tensões e perspectivas. Natal: EDUFRN, 2020. p. 43-56.

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

PLAY SOUND LITERÁRIO: MULTILETRAMENTOS, CORPO E PERFORMANCE EM APLICATIVOS DE LEITURA[1]

LITERARY PLAY SOUND: MULTILETRATIONS, BODY AND PERFORMANCE IN READING APPLICATIONS

JUEGO SONIDO LITERARIO: MULTILETRACIONES, CUERPO Y PERFORMANCE EN APLICACIONES DE LECTURA

Rodrigo Alves Bandeira
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Judson Cavalcante Bezerra
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Marcio Romeu Ribas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

A leitura na forma escrita tem sido privilegiada ao longo da história da humanidade para construção de sentidos e significados, com isso, outros modos de ler foram pormenorizados. Esse modelo dominante de leitura é perpetuado na sociedade através da escola e coloca toda a responsabilidade da tarefa de ensinar sobre o/a professor/a. Eles/as têm a difícil missão de despertar o interesse dos alunos, que estão cada vez mais envolvidos com a vivência digital, permeada por estímulos audiovisuais e sonoros. Todavia, a amplitude de compreensão do mundo precisa estar mais integrada às diferentes formas de leituras. É nesse sentido que a proposta de multiletramentos e suas multimodalidades, combinadas com o corpo e a performance oferece caminhos alvissareiros.

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) a escrita foi a principal estratégia para constituição de significados em diversas épocas e lugares. Recorrentemente, os modos grafocêntricos podem ser substituídos ou complementados por outras formatos de comunicação, como gravações, transmissões orais, visuais, auditivas, gestuais e outros padrões de significado que permitem atravessar o tempo e a distância.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

A obra "O pequeno príncipe" (2020) é um clássico da literatura infantil mundial, escrito pelo francês Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944), publicado pela primeira vez em 1943. Ainda que seu principal público sejam as crianças, as demais faixas etárias se relacionam afetivamente, sendo um dos livros mais traduzidos da história para cerca de cento e sessenta idiomas, e mais de duzentas milhões de cópias, além de diversas adaptações para o teatro e cinema. É rico em diálogos, ilustrações e figuras de linguagem que facilitam a compreensão, mantendo o teor crítico e reflexivo.

Nessa perspectiva, recorremos: 1) à Merleau-Ponty (1991) para argumentar sobre a presença do corpo como exemplar sensível nos processos expressivos da linguagem; 2) à Paul Zumthor (2007) para esboçar o papel do corpo na leitura e na percepção; e 3) à Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) para descrever as possibilidades de leitura, interpretação e significação da obra de literatura a partir da modalidade oral e sonora.

A partir da exploração de alternativas para a construção de sentidos e significados ofertadas pelos multiletramentos, descreveremos a experiência de leitura da obra "O pequeno príncipe" de Saint-Exupéry (2020) a partir da modalidade sonora e oral mediada por dois aplicativos (*apps*) desenvolvidos para aparelhos móveis de comunicação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partimos de uma concepção de linguagem direta e indireta, aberta aos sentidos e significados das experiências, reconhecendo as modalidades sonora e oral como alternativas e possibilidades de expressão e linguagem. A concepção de uma linguagem direta e indireta assume que a gênese do sentido da palavra está em constante elaboração e não pode ser encerrada num sentido absoluto. A esse respeito, Merleau-Ponty (1991) distingue na linguagem um componente nascente, em elaboração, lacunar e indireto; e um saber cultural, sedimentado na tradição linguística que, por sua natureza, estabelece a norma direta e objetiva de comunicação entre os pares.

Para Zumthor (2007, p. 23), "o corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo". A leitura é uma experiência que envolve o corpo em sua

totalidade e não apenas a mente. É a relação entre o corpo estesiológico e o texto que dá origem aos sentidos e significados da leitura, sendo o texto tão importante quanto o sujeito que o percebe. A abertura do corpo para experiências comunicativas amplia as possibilidades expressivas da linguagem além da escrita e da oralidade, destituindo o absolutismo dos processos cognitivos mecânicos de recepção e tradução dos signos e palavras. As obras literárias são percebidas pelo corpo em situação e comunicam para além do que é expresso, mas não têm uma única possibilidade interpretativa.

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), no âmbito da discussão sobre uma pedagogia voltada para as múltiplas possibilidades de construção de significados envolve considerar a diversidade social e as diferentes convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico, bem como a multimodalidade, que integra cada vez mais os diferentes modos de construção de significados através dos modais da linguagem como o escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral.

A EXPERIÊNCIA DE LEITURA MEDIADA POR APLICATIVOS

Os *apps* criados e desenvolvidos para aparelhos móveis de comunicação (celulares, *smartphones*, *tablets*, etc.) que estão disponíveis para o público são inúmeros, detêm uma variedade significativa de funcionalidades e utilidades, combinando diversos recursos que são capazes de facilitar as atividades cotidianas. Existem *apps* com versões gratuitas (recursos limitados e/ou com anúncios para garantir a gratuidade), e pagas (com os melhores recursos). Para facilitar a organização nas lojas virtuais, os *apps* possuem categorias. Cada app pode integrar mais de uma categoria, conforme as funções que reúne.

APP SINTETIZADOR DE VOZ

Nesse primeiro momento, destacamos a experiência de leitura pelo "@Voice leia em voz alta" (desenvolvido pela *Hyperionics Technology*), que possui mais de cinco milhões de *downloads* na *Play Store* (loja de aplicativos do sistema *Android*). Está classificado nas categorias: livros e referências, ferramentas, voz, transtorno de aprendizagem, assistência visual. É um *app* tipo TTS (*text to speech*) que significa texto para fala.

O @voice faz o reconhecimento de caracteres enquanto signos legíveis, para em seguida, os converter em voz sintética. A experiência oportunizada possui indicativos de sentido que são mais objetivos, mecanizados, pois a cadência, ritmo, velocidade são contínuos e se mantém preservados, uma vez que não existe a necessidade fisiológica, tampouco a ênfase da respiração, por exemplo. Essa condição pode ser interessante ao passo que não geraria desgaste por demora no ouvinte.

O *app* permite o controle da velocidade, entre a mais lenta (0,25x), mais rápida (4,00x), e a padrão (1,00x). Aumentar a velocidade colabora para o pouco tempo disponível para ler, mas é preciso redobrar atenção quanto à compreensão correta dos termos. Pode escolher o idioma da leitura entre os dezesseis disponíveis. Em português brasileiro tem duas sínteses de voz, uma delas é o "*Google* Brasil", mesma do app "*Google Maps*" do *Google*, que pode remeter as experiências no trânsito.

A capacidade de ler qualquer caractere legível é muito útil para pessoas com deficiência ou limitação visual. Pode ajudar a manter a atenção durante a leitura devido a constância que oferece, salvo quando é interrompido por alguma outra tarefa no dispositivo, que envolva o uso do microfone e/ou alto falante, como as chamadas, por exemplo. Pode ocorrer também a supressão do pensamento sobre o (des)conhecimento dos sentidos e significados palavras novas. Quando lemos alguma palavra nova ou de pronúncia mais elaborada, precisamos de certo tempo para se apropriar dela.

Ainda que o *app* consiga respeitar a maior parte das pausas em razão da pontuação mais básica do nosso idioma (pontos e vírgulas), apresenta dificuldades quando lê frases e/ou termos com exclamações e interrogações, o que de fato impacta na percepção. A obra do Pequeno Príncipe, possui cento e trinta e três (133) exclamações, e cento e sessenta e uma (161) interrogações, ao total são duzentos e noventa e quatro (294) situações em que a experiência pode não ser tão prazerosa. A pronúncia de determinadas palavras sofre alterações em casos com acento circunflexo, sílaba tônica, oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas e/ou plural.

Quando o material a ser lido é composto também por imagens, figuras, gravuras ou ilustrações, o @Voice não traduz imagens em voz. No trecho da obra literária, é possível comparar a limitação que o *app* apresenta com a capacidade imaginativa dos adultos.

ISSN: 2175-5930

> Se você diz as pessoas grandes: eu vi uma linda casa de tijolos rosas, com gerânios nas janelas e pombas no telhado. Eles não conseguem imaginar essa casa, você precisa dizer: Eu vi uma casa de cem mil francos! Então eles vão exclamar: Que casa mais linda! (SAINT-EXUPÉRY, 2020, p. 23).

Todavia, é importante considerar que os textos na língua portuguesa podem se valer das figuras de linguagem. São recursos importantes para ilustrar a situação mencionada e potencializam a imaginação. Outro aspecto relevante é a entonação, que colabora para a expressividade e a experiência do leitor. O leitor sintético apresenta dificuldades nesse aspecto, mas a narração humana tem emoção, captura e envolvimento.

APP COM NARRAÇÃO HUMANA

O *app* "*Skeelo*: Livros e *Audiobooks*", desenvolvido pela "*Skeelo*", também está disponível na *Play Store*, contando com mais de um milhão de *downloads*. A seção sobre do *app* diz: "Leia e-books e ouça *audiobooks* dos livros mais vendidos no Brasil". Ocupa a quarta posição entre os *apps* gratuitos da categoria livros e referências, e também está na categoria e-*reader* (leitor eletrônico). É possível criar uma conta gratuita a partir de algumas operadoras telefônicas e ter acesso a dezenas de títulos em formato digital, seja como *e-book* (livro eletrônico) ou *audiobook* (livro em formato de áudio).

A voz do narrador do *audiobook* é ao mesmo tempo texto, leitura, percepção e performance. O ouvinte é o leitor sensível afetado pela percepção do modal sonoro humano, em conjunção com os efeitos sonoros que ajudam a compor a performance. Para que a narração configurasse um diálogo, foram necessários cinco narradores, sendo uma mulher.

Enquanto o narrador apresenta este trecho: "Eu então refleti profundamente acerca das aventuras da selva, e, após algum trabalho com lápis de cor, consegui fazer o meu primeiro desenho, meu desenho número um." (SAINT-EXUPÉRY, 2020, p. 10). Ao analisarmos, notamos na fala e no silêncio, a imaginação sendo aguçada por um estímulo sonoro familiar, de fácil assimilação e com grande poder de captura: o som de lápis riscando o papel ao fundo da

narração. A sonoplastia proporciona uma imersão intensa por meio do efeito sonoro e remete à memória de um gesto comum de uma infância escolarizada.

O pequeno príncipe, em uma de suas conversas, demonstra apreço pela voz, assim como Zumthor (2007), quando comenta que os adultos jamais questionam como é a sonoridade da voz de um amigo recente: "Quando você diz que fez um novo amigo, elas nunca lhe fazem perguntas sobre o que realmente importa saber. Elas nunca lhe dizem: 'Como é o som da sua voz? Quais os jogos que ele mais gosta? Por acaso seu novo amigo coleciona borboletas?'" (SAINT-EXUPÉRY, 2020, p. 23)

Considerar a voz como valiosa perpassa a possibilidade de se compreender os sentidos e significados a partir da experiência vocal, em toda subjetividade, timbre, entonação, velocidade, ritmo e silêncio. Inclui também conhecer a cultura, a história, a tradição, o idioma, o acionamento, silenciamento, permissão ou proibição de determinados termos. Liga-se, assim, as características que possuem relação com a linguagem direta e indireta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício desenvolvido nos proporcionou sentimentos, sensações e expectativas distintas, algumas mais agradáveis, outras menos. A leitura nos despertou sentimentos e sensações de suspensão e prazer que tornaram a experiência agradável. O que parecia entrar pelos olhos, logo afetou coração e pele, e por momentos sentimos tristeza, calafrios e palpitações.

A experiência oferecida pelo *Skeelo* conseguiu nos envolver ainda mais. Os efeitos sonoros convidaram a imaginação a reanimar as imagens ilustradas na escrita. As pausas, o ritmo, a cadência, o silêncio e o volume da voz dos personagens na narração afetaram desde o auditivo ao tátil, pois a experiência parecia penetrar o corpo de tal maneira que aquela suspensão da vida cotidiana poderia ser sentida plenamente por todos os sentidos, e compreendida a partir de todos os modais.

Diferentemente, no @Voice, a experiência não foi tão agradável. A tradução do texto formato *Portable Format Document* (PDF), e a consequente tradução em voz conseguiu comunicar, mas a totalidade dos sentidos foram afetados, ao contrário do ocorrido com *Skeelo*.

As emoções pareciam silenciadas por ecoarem através de uma voz artificial responsável pela leitura mecânica da obra.

Por fim, aproximar a leitura à noção de performance, situando o corpo estesiológico no processo de percepção dessa modalidade de linguagem a partir de diferentes modais, implica um esforço gigantesco que só a título de breve ensaio conseguimos contemplar neste momento, abrindo possibilidades para o aprofundamento dessa temática.

REFERÊNCIAS

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins fontes, 1991.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **o pequeno príncipe**. tradução de rafael arrais. são paulo: faro editorial, 2020. 112p.

SOU UM BLOGUEIRO? NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE O PERSONAL TRAINER COMO 'PERSONAGEM PROFISSIONAL' NO INSTAGRAM[1]

AM I A BLOGGER? ETHNOGRAFIC NOTES ABOUT THE PERSONAL TRAINER AS A 'PROFESSIONAL CHARACTER' ON INSTAGRAM

¿SOY BLOGUERO? NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE EL ENTRENADOR PERSONAL COMO 'PERSONAJE PROFESIONAL' EN INSTAGRAM

Leonardo Silva de Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Denise Fick Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Victoria Leizer dos Santos Hostyn
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Mauro Myskiw
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para algumas áreas profissionais tem se acentuado a compreensão de que se trata de uma necessidade fundamental ter um perfil em uma rede digital, com finalidades econômico-comerciais. Essa forma de relação digital cria condições para rompimento dos muros que protegiam a intimidade, aproximando perfis e gerando conexões (SIBILIA, 2008). E, nesse contexto de presença digital, não é difícil perceber uma dinâmica de espetacularização de perfis de profissionais, para conquistar maior reconhecimento, seguidores e engajamentos nas redes. Temos percebido isso no universo *fitness* de um modo geral e, sobretudo, nas trajetórias de profissionais de Educação Física que atuam com treinamento personalizado ou *personal trainer*.

[1] Este trabalho é parte da dissertação de mestrado do primeiro autor e contou com o apoio financeiro da CAPES no período de entre 2019/2020 para sua realização.

Tendo em vista a relação ator/espectador que a rede digital proporciona (SIBILIA, 2008) neste universo *fitness*, a presença digital dos *personais trainers* como personagens narradores se torna uma questão de investigação relevante. Há quase uma década, a partir de uma pesquisa sobre as relações de trabalho do profissional de Educação Física no segmento *fitness*, Quelhas (2012) descreveu um movimento de migração desses profissionais para o meio digital (consultorias, plataformas de treinos, perfis em redes sociais etc.), sobretudo como modo de amplificar a lucratividade financeira, no contexto da precarização do trabalho. Esse movimento foi fortemente acentuado em 2020 devido aos desafios de lidar com a pandemia COVID-19.

De fato, é bastante visível que esses profissionais estão presentes nas redes sociais digitais, criando conteúdo, gerando fluxo de rede e engajamento, sendo importante problematizar esse 'personagem profissional'. No escopo dessa presença, explica Sibilia (2008, p.49), é valorizada "a própria vida em função da sua capacidade de se tornar, de fato, um verdadeiro filme". Ou seja, estaríamos diante de um trabalho tornado um filme, envolvendo diversos personagens da vida profissional.

Ao tratar da construção do personagem na rede digital, Sibilia (2008) descreve o fenômeno como um *reality show*, com um enredo que prenderia a atenção de uma audiência, através da exposição de um "eu" convertido em "alguém que vive a própria vida como um verdadeiro personagem" (SIBILIA, 2008, p.51). Para a autora:

> Essa construção de si como personagens estereotipados e sem maiores espessuras, por meio de recursos performáticos e de marketing pessoal – replica-se tanto nas modalidades autobiográficas da Web 2.0 como no show da realidade cotidiana de qualquer um. Essa tendência aponta para a autoconstrução como personagens reais, porém ao mesmo tempo ficcionalizados, de acordo com a linguagem altamente codificada da mídia, administrando as táticas audiovisuais para gerenciar a própria exposição aos olhos alheios. (SIBILIA, 2008, p.51-52)

Partindo do entendimento de que o *personal trainer* tem se constituído, também, como 'personagem profissional', o objetivo deste trabalho é apresentar algumas questões acerca de como esses profissionais percebem sua presença digital e de outros, especificamente na rede social *Instagram*®. O que apresentamos é um recorte de uma pesquisa etnográfica, na qual

houve o acompanhamento de nove *personal trainers* em Porto Alegre/RS. Foram seis meses de trabalho de campo, contando com uma produção de dados empíricos através de observações participantes, composição de diários de campo, realização de entrevistas semiestruturadas, levantamento e registro de publicações e de interações na rede social *Instagram*.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO ETNOGRÁFICO

O contato com a etnografia enquanto método de pesquisa é uma prática constante no Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF) da UFRGS, iniciado em 2001 pelo professor Marco Paulo Stigger, com pesquisas que dão conta de compreender questões culturais de grupos envolvidos com práticas corporais, onde o pesquisador vive aquele contexto e tece suas análises e interpretações através de uma base teórica próxima da sociologia e da antropologia (MYSKIW, NETO, STIGGER, 2014; STIGGER, 2015).

Da mesma forma, Peirano (2014) aborda que a etnografia é realizada na produção de sentidos do campo no campo, ou seja, como a proposta foi construir uma pesquisa com sujeitos que atuavam através de seus perfis no *Instagram*, seria coerente apropriar-se de um método que utilizava a etnografia através das redes digitais. Assim como Hine (2004) propõe que a etnografia virtual ocorre enquanto os interlocutores estão ativos em seus perfis, a autora reforça a necessidade de entender a *internet* e a relação dos indivíduos com ela, não de forma segmentada, não havendo uma separação que tensionamos fazer entre o online e o offline, pois esses ambientes "se nutrem mutuamente" (HINE, 2004).

Portanto, esta pesquisa pode ser caracterizada através do diálogo com o método de uma etnografia virtual, com elementos de análise dos perfis dos *personal trainers* na rede *Instagram*, com interações através de outros aplicativos como o *Whatsapp*® e utilizando a entrevista para casos específicos. No caso, houve a necessidade de realizá-la em quatro momentos. Na sequência, traremos os dados e resultados obtidos durante o trabalho de campo.

ETNOGRAFANDO O DESCONFORTO COM OS "BLOGUEIROS"

O título desse trabalho traz uma percepção subjetiva de um dos interlocutores da pesquisa sobre presença digital do *personal trainer* no *Instagram*. Em uma das interações

registradas em diário de campo (DC), esse interlocutor ao assumir que o *personal trainer* deveria 'vender-se', no sentido de entender as relações econômicas envolvidas na profissão, também problematiza os 'atalhos' (estes trazidos por influenciadores, blogueiros ou gurus do universo digital).

> Acho que é um *mix* de atalho e capitalismo. Enfim, o que quero dizer é que se alguém puder realmente te ajudar a vender através das redes, não vejo problemas, mas a Educação Física junto do mundo *fitness*, virou a rede do atalho... são criadas soluções para problemas que não existem a todo momento e vejo muitos profissionais perdidos nessa "batalha". Sou blogueiro? Sou estudioso? Sou vendedor? Sou animador de torcida? E com isso o nível de capacidade de tomar decisões vem despencando...e sobre uma consultoria ser totalmente *online*... Não me agrada muito o fato de um treinador treinar o seu time sem ir ao campo. (AGENOR[2], DC, 15/01/2020)

Esse excerto nos ajuda a mostrar uma questão recorrente na experiência etnográfica, isto é, uma espécie de desconforto desse profissional que, no *Instagram*, é tensionado a ser, ao mesmo tempo, blogueiro, estudioso, vendedor e treinador personalizado, fazendo isso como modo de gerar fluxo e engajamento em publicações. O desconforto está dado pelos 'atalhos' que, no significado corrente, determinariam menor valorização e mobilização de conhecimentos científicos específicos do campo acadêmico-profissional.

Nas conversas com os interlocutores da pesquisa, esse desconforto emergia sobretudo quando se tratava de *personal trainers* que tinham características próprias dos ditos 'blogueiros'. Esse ser 'blogueiro', que incorpora a lógica do 'personagem profissional', exigia uma série de recursos, de disposições e de habilidades que muitos *personais* não dispunham ou não sabiam como utilizar, mas que geravam resultados considerados relevantes nas redes digitais e na dimensão econômica do trabalho. Sobre isso, os interlocutores, que não se consideravam 'blogueiros', mas eram usuários do *Instagram* para atividades profissionais, se posicionavam com criticidade. O excesso de exposição e o 'show da intimidade' no *Instagram* não contava com o mesmo prestígio defendido pelos profissionais com publicações técnicas. Um dos interlocutores apresenta o seguinte argumento:

[2] Devido ao fato de preservar a identidade dos interlocutores, seus nomes forma alterados, assim como nomes de instituições, empresas ou quaisquer outro que participou deste processo.

ISSN: 2175-5930

> Já vi coisas gritantes aos olhos de uma pessoa leiga. E se contar com a quantidade de informações sobre exercícios que existem hoje... Será que alguém se importa mesmo com quem vai contratar? Seguir? Existe um fundamento básico no treinamento: a individualidade biológica. Fato que se vender bem implica em ter muitos alunos, porém dar a prescrição e suporte adequado para 20 alunos já é bem complicado. Na minha experiência a qualidade do serviço cai. [...] (ROBERTO, DC, 27/01/2020)

Em um momento da pesquisa, os colaboradores envolvidos foram provocados com uma discussão sobre '*personais* que se vendem' através do *Instagram* e qual a necessidade disso? Esse debate ocorreu através do aplicativo *Whatsapp* e registrado em DCs. Uma das manifestações representa um pensamento convergente:

> No sentido de se posicionar... Nós temos que nos posicionar, é muito comum vermos na sala de musculação... "ah não gosto desse, gosto disso, quero isso". Cara...não é um *buffet* de sorvete... ao se impor, colocando evidências e de forma palatável ao aluno... Conseguimos ganhar credibilidade e atrair qualquer tipo de público. Acho até que ao nos posicionarmos melhor, vamos ter mais facilidade para ensinar [...] (RITA, DC, 16/01/2020).

Se de um lado, os interlocutores lançam um olhar crítico sobre o ser 'personagem profissional', por outro, se queixavam de não terem em suas formações acadêmicas disciplinas nas áreas de gestão e marketing. Para eles, esses conhecimentos são fundamentais para a chegada ao mercado de trabalho de forma competitiva, principalmente nesse universo digital e diferenciar-se de blogueiros/as. A explicação colocada pela interlocutora Rita ao justificar suas relações com 'blogueiras':

> Eu vou te falar qual é a minha: eu não tenho ideia de ser blogueira, mas hoje eu estou dando aula para blogueiras porque eu também preciso de divulgação do meu trabalho. A Sandra, que é muito minha amiga, e a Júlia, que tem muitos seguidores, estão me ajudando. Eu, Rita, não tenho o intuito de ser *blogueira*, ser aquelas profissionais de Educação Física bombando [...] (RITA, DC 14/12/2019)

Com essas duas situações, que mostram as aprendizagens da/na experiência etnográfica, sublinhamos que a presença digital, não raramente, era descrita pelos interlocutores como uma situação de carência, desencaixe, desajuste e desacordo, gerando uma pressão por fazer parte deste contexto digital. De certa forma, o *personal trainer* assume um *habitus* do campo simbólico (BOURDIEU, 1996) desenvolvido pelo universo *fitness* no *Instagram*, necessitando

criar esse 'personagem profissional' como uma possibilidade de divulgação do seu trabalho. Ao mesmo tempo em que pudemos notar uma aproximação com a linguagem e condutas próprias da rede digital, notamos a negativa de participação desse meio por acreditarem que as suas inserções desqualificam a reputação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa nos levou ao debate que está presente no próprio campo de trabalho do *personal trainer*, sobre o que difere o 'blogueiro' do profissional e como isso influencia na área da Educação Física e no universo *fitness*? Procurando compreender essa produção de significados, concluímos que os *personal trainers* avaliam criticamente suas presenças nas redes digitais e a dos outros a partir das suas posições forjadas no campo acadêmico, tentando diferenciar-se dos 'blogueiros'. Estar digitalmente presente na rede social implica uma condição contraditória entre a incorporação do *habitus* existente e a crítica de quem não respaldo técnico, mas tem uma eficiência comunicativa com o público. Assim, talvez um 'personagem profissional' amenizaria esta condição.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação.** Tradução: Mariza Corrêa. Campinas/SP: Papirus, 1996.

HINE, Christine. **Etnografía Virtual.** Barcelona: Editora UOC, 2004.

MYSKIW, M.; NETO, F.M.; STIGGER, M.P. Estranhando as necessidades da pesquisa: Reflexões sobre os posicionamentos de quem escreve sobre cultura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Florianópolis, v.36, n.2, supl., p.S297-S309, abr/jun 2014

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, ano 20, n. 42, p.377-391, jul/dez, 2014.

QUELHAS, A. **Trabalhadores de Educação Física no segmento fitness**: um estudo da precarização do trabalho no Rio de Janeiro. 2012, 250 f.Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. UNESP, Marília, 2012.

SIBILIA, P. **O Show do Eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____ *Celebridade para todos: um antídoto contra a solidão?* ***Ciência & Cultura***. Campinas: vol. 62, n. 2, abril, p.52-55, 2010.

STIGGER, M.P. Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF): uma trajetória meio-biográfica em diálogos com estudos do lazer. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer.** Belo Horizonte, v.2, n.3, p.35-48, set/dez, 2015.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA ELETIVA DE YOGA

DIGITAL TECHNOLOGIES AT SCHOOL: PEDAGOGIC RESOURCES FOR IMPLEMENTING YOGA LESSONS

TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA ESCUELA: RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA IMPLEMENTAR CLASES DE YOGA

Shalana Holanda Varela
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN),
Alan Raymison Tavares Rabelo
Fiocruz Brasília

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais são diversas vezes retratadas como vilãs dentro da escola, principalmente na sala de aula, no entanto estas podem ser um importante instrumento pedagógico ao tornar as aulas mais interessantes para os estudantes. Através de novas tecnologias é possível acessar e compartilhar conteúdos, lugares, culturas que não fazem parte do contexto local da comunidade, assim, cabe aos professores e a gestão escolar buscar estratégias para integrá-las ao ambiente pedagógico.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) por exemplo são um suporte para aulas e para organização escolar, favorecendo uma maior troca de informações de forma aberta e dinâmica (BARROSO E ANTUNES, 2015). A inserção destas na prática pedagógica também dialoga com a realidade das crianças e adolescentes que lidam diariamente com essas ferramentas muitas vezes sem utilizá-las como colaboração para o processo de aprendizagem.

No campo da Educação Física "as tecnologias podem e devem servir de ferramenta para o trabalho docente" (ROHDEN, 2017, p .4), apesar da visão eminentemente prática das aulas, o auxílio de vídeos, o uso da internet e celulares podem expandir o leque de possibilidades nas e aproximar práticas corporais culturalmente distantes e até então desconhecidas (CARVALHO JUNIOR, 2017).

ISSN: 2175-5930

Tendo em vista essa realidade e a defasagem de estrutura escolar, este trabalho apresenta a experiência de uma professora de Educação Física do ensino médio no Estado do Ceará que implantou aulas práticas de yoga como forma de trabalhar as questões de saúde mental na escola e viu nas tecnologias digitais um recurso pedagógico auxiliar a este processo.

Dessa forma, esse artigo tem como objetivo relatar uma experiência de implementação de uma disciplina eletiva de yoga na escola pública com auxílio pedagógico de tecnologias digitais.

METODOLOGIA

Este trabalho está ancorado em uma abordagem qualitativa seguindo como percurso metodológico, o processo de sistematização referido por Holiday (2006), no qual o autor do relato é também sujeito da experiência.

Apresenta-se aqui a experiência de implementação de uma eletiva[1] de yoga em uma escola de ensino médio da Rede Estadual de Ensino do Ceará com utilização de mídias digitais como ferramentas pedagógicas. A sistematização de experiências no contexto da educação é um instrumento potente e alternativo a métodos tradicionais, geralmente positivistas que abarcam os campos de pesquisas e avaliação educacional (HOLLIDAY, 2014).

A eletiva de "Yoga e saúde mental" teve duração de um semestre letivo, agosto a dezembro de 2022, realizada na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Desembargador Raimundo de Carvalho Lima no município de Pacatuba Ceará. A escola se localiza em um bairro periférico do município em uma região fronteiriça com a cidade de Maracanaú, também região metropolitana de Fortaleza.

Os alunos participantes foram estudantes do primeiro ano do ensino médio matriculados na escola que demonstraram interesse em participar da disciplina. Foi considerado o número de vagas de cinco alunos por turma, com um máximo de 20 pessoas no grupo. A quantidade restrita

[1] Denominam-se Atividades Eletivas os componentes curriculares ofertados pela escola, ministrados por professores, por tutores, por membros da comunidade ou que sejam de autogestão dos alunos (SEDUC-CE, 2020).

ISSN: 2175-5930

deu-se devido a quadra da escola estar em reforma e não haver disponibilidade de espaço compatível para realização das aulas.

CONSTRUÇÃO DA ELETIVA

Há muito tempo a professora regente desejava implantar aulas de yoga na escola. Como professora de Educação Física e praticante do yoga viu a possibilidade de trabalhar no yoga questões de saúde mental que permeiam a vida de jovens estudantes. De acordo com Araújo (2019, p.19) "o Yoga refere-se à integração da mente, do corpo, da alma (psique) e da respiração", o yoga trata o ser por inteiro.

Os desafios para implementação de conteúdos, aulas e atividades diferente do padrão tradicional da sala de aula são imensos, sejam eles estruturais, materiais, financeiros e até mesmo nas diferentes percepções de importância da gestão escolar. Na escola em questão a quadra estava com risco de desabamento, o pátio era pequeno e cheio de mesas e não havia nenhuma sala desocupada, sem haver aula, a não ser a biblioteca e o laboratório de informática.

Dessa forma, o ambiente escolhido para realização dessa eletiva foi o laboratório de informática. O local contava com privacidade para a realização do conteúdo prático, tendo em vista que alguns movimentos corporais existentes no yoga podem gerar desconforto e vergonha para adolescentes. Apesar de não estar como a primeira escolha da professora regente, o laboratório de informática se encaixou com a estrutura e ferramentas utilizadas nas aulas.

A turma foi montada de acordo com o interesse dos estudantes em participar da eletiva, apesar de muitos alunos não saberem de fato o que era a prática de yoga, ao associar com a saúde mental muito demostraram interesse. O número foi restrito devido ao tamanho da sala, cabendo apenas 20 participantes, e alguns alunos ficaram em uma lista de espera caso alguém desistisse ou faltasse reiteradas vezes injustificadamente.

Uma vantagem desta eletiva em detrimento das demais é que ela foi formada com base no interesse, na participação, as demais eram limitadas as turmas regulares. Como esta possuía restrição na participação apenas alunos de fato interessados foram selecionados. Respeitando as questões de gênero foi distribuído igualmente o número de vagas para homens e mulheres. Essa escolha se deu devido ao número bem maior de alunas interessadas em relação aos alunos.

INÍCIO DAS AULAS

A primeira aula foi uma introdução teórica ao yoga, por meio de apresentação já estruturada da plataforma Impulsiona[2], e uma vídeo aula do Youtube[3]. A vídeo aula foi escolhida de um canal da professora *@fernandaioga* que disponibiliza aulas desde o nível iniciante até o nível avançado, a escolha se deu por já ter usado suas aulas para prática pessoal e achar bastante didática e interessante.

Apresentar a yoga nesse momento introdutório por meio do vídeo aula possibilitou uma noção das dimensões da prática avançada e movimentos corporais complexos, como também de uma aula mais simples com menor grau de dificuldade. O acesso a esses conteúdos facilita a realização da aula para o professor que não domina técnicas motoras mais específicas da Yoga. O professor é um mediador desse processo apresentando estratégias e conteúdos acessíveis aos alunos, que muitas vezes não fazem parte destas redes (RODRIGUES, 2010).

Conforme o yoga ia sendo apresentado, sua origem, significados, era conversado com os alunos sobre seu conhecimento prévio a respeito dessa prática, o que despertou seu interesse, e o que se esperava dessas aulas. O yoga é uma cultura milenar, ou seja, "praticar yoga requer, também, aprender sua filosofia, conhecer sua história e evolução..." (IMPULSIONA,2019) é essencial compreender a intencionalidade da prática de yoga, seus objetivos, benefícios e sua cultura.

A primeira aula também serviu para construção de acordos, funcionamento da eletiva e o respeito necessário a prática e a cada sujeito presente. A segunda aula tinha como objetivo responder a um formulário virtual do *google forms*[4] com o intuito de identificar questões de saúde mental perpassadas pelos alunos sem que estes se sentissem expostos, respondendo apenas individualmente, e iniciar a primeira aula prática da yoga.

---

[2] "O Impulsiona é um programa gratuito e aberto para todos que acreditem no poder transformador do esporte" essa plataforma possui diversos cursos que EAD que auxiliam a prática pedagógica do professor de Educação Física.

[3] Plataforma de compartilhamento de vídeos on-line.

[4] O Google Forms é um aplicativo que faz parte do pacote do Google Drive, que é possui uma versão gratuita com limitação em relação ao espaço de armazenamento. Através do Google Forms você consegue criar formulários, que se entregam ao aplicativo de planilhas do Google Drive. Para utilizar estes serviços, basta ter uma conta no Gmail (MAX JUNIOR *et al*, 2021)

No entanto, os alunos apresentaram níveis de dificuldade em relação ao uso do computador e o acesso aos formulários. Alguns não sabiam nem mesmo ligar o computador, o que demonstra a falta de acesso dos estudantes a TICs, apesar da maioria possuir aparelho de celular, a escola não possuía uma rede de *wi-fi* aberta e de qualidade para acesso dos estudantes.

De acordo Pamplona (2021), em reportagem do jornal A folha de S. Paulo (31) lê-se a notícia: "Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet", dentre este 4,1 milhões fazem parte da rede pública de ensino, esses dados fazem referência ao final de 2019. Apesar do uso das TICs na educação ainda nos deparamos com esse tipo de realidade e de desigualdade social.

Apenas na terceira aula foi possível de fato a vivência prática da yoga, com auxílio da vídeo aula e com base nas respostas dados ao formulário escolheu-se uma aula centrada no fortalecimento muscular e alongamento (Yoga para iniciantes) com intuito de identificar os níveis de mobilidade e força. Conforme identificava-se a necessidade, o vídeo era pausado para correção de postura ou algum esclarecimento mais específico.

A primeira prática foi bastante participativa, todos fizeram a aula completa e ao final adoraram o momento do relaxamento. Foi perceptível alguns risos e desconfortos em algumas posturas, mas nada que tenha atrapalhado o andamento da aula.

A eletiva perdurou o segundo semestre letivo (agosto a dezembro), o objetivo era oferecer práticas diversas em apenas duas aulas semanais, incentivando os alunos a praticarem o yoga também em casa. Já para as dificuldades relacionadas à saúde mental, enfatizou-se a respiração e meditação, com técnicas simples para momentos de sofrimento.

A maioria dos alunos frequentou regularmente as aulas de yoga, com poucas faltas. Mesmo em situações excepcionais, como um evento importante na escola, um grupo solicitou que a aula fosse mantida, pois acreditavam que a prática poderia ajudá-los na preparação de suas apresentações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo relatar uma experiência de implementação de uma eletiva de yoga na escola pública com auxílio pedagógico de tecnologias digitais. Dessa forma,

foi apresentado os instrumentos e o processo de construção e aplicação da disciplina eletiva, desde a recepção dos alunos ao seu desenvolvimento.

Para os autores o uso de ferramentas tecnológicas permite uma aproximação com o conteúdo e uma amplitude de possibilidades tendo em vista as dificuldades estruturais presente na escola pública. O uso das TICs permite aos professores de Educação Física trabalharem conteúdos que fujam dos aspectos tradicionais, limitados ao material escolar e a suas habilidades.

As TICs possibilitam aos professores trabalharem conteúdos que possuem maior dificuldade, e que não se sentem seguros para ministrar sem auxílio de outrem, a exemplo da yoga que é uma prática complexa que nem todos os professores têm domínio.

Existe nos estudantes uma imperícia com o uso do computador e alguns aplicativos. O acesso digital pode ser melhorado com maior inclusão dos educandos nos ambientais virtuais e melhor utilização do laboratório de informática.

Destacamos como limitação desse estudo a falta de uma avaliação final formal da disciplina, devido as demandas de final de semestre e eventos escolares essa conclusão avaliativa não pode ser registrada, ficando apenas na fala de alguns alunos. Essa disciplina é passível de continuidade e pode ser aplicada em diversos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

BARROSO, F.; ANTUNES, M. Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 5, n. 1, p. 124-131, 2015.

CARVALHO JUNIOR, A. F. P. As tecnologias nas aulas de educação física escolar. XIX CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIENCIAS DO ESPORTE, Vitória, 8-13 de Set. 2015. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7740/3831 Acesso em: 30 de abril de 2023.

CARVALHO, Y. M. de. Promoção da saúde, práticas corporais e atenção básica. **Revista Brasileira Saúde da Família**, n. 11, 2006.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2. ed. Série Monitoramento e Avaliação. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; 2006.

HOLLIDAY, O. J. **La sistematización de experiencias**: práctica y teoría para otros mundos posibles. Programa Democracia y Transformación Global, 2014.

IMPULSIONA. **Yoga e Meditação**: deixe o estresse de escanteio. Instituto Península, julho, 2019.

MAX JUNIOR, C. R.; DE MAGALHÃES P. C. **Utilização de plataforma digital google forms na educação**: práticas, perspectivas e reflexões. Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação-SEPED, n. 1, 2021.

PAMPLONA, N. Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet. **Folha de S. Paulo**, 14 de abril de 2021. Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml> Acesso em: 15 de janeiro de 2023

RODRIGUES, R. B. TICs na Educação Física escolar: é preciso saber utilizar. Disponível em http://www.efdeportes.com/efd147/tics-na-educacao-fisica-escolar.htm. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 147, Agosto de 2010

ROHDEN, R. **Uso das tecnologias nas aulas de educação física escolar**. 2017. 14f. Trabalho de conclusão de curso (especialização em Ciências e tecnologias), Centro Tecnológico de Joinville, Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville, 2017.

GTT 2 – COMUNICAÇÃO E MÍDIA

Pôsteres

TÍTULO	AUTORIA
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS PÁGINAS DO JORNAL ZERO HORA	EDUARDO GABRIEL SEBASTIANY, RODRIGO ALBERTO LOPES, GUSTAVO ROESE SANFELICE
A RELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE CONTEÚDO ESPORTE E MÍDIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	SAMARA GOMES SOARES, GUSTAVP AMANCIO BONETTI MENEGHEL, JOSELAINE SCHUTZ ROSA, VIDALCIR ORTIGARA
ANÁLISE DA PRÉ-COBERTURA DA PARALIMPÍADA TÓQUIO (2021) DOS JORNAIS ZERO HORA E FOLHA DE SÃO PAULO	BRUNO KRUGER NEUMANN, NATÁLIA ELIAS FERREIRA, ALESSANDRA FERNANDES FELTES, EDUARDO GABRIEL SEBASTIANY, JANAINA ANDRETTA DIEDER, GUSTAVO ROESE SANFELICE
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A MÍDIA COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	DIOGO RODRIGUES PUCHTA
CINEMA CABANO - A CRÍTICA / PRODUÇÃO ENTRE CINEMA E PRÁTICAS CORPORAIS	MARCELO PEREIRA DE ALMEIDA FERREIRA, MARIA GABRIELA GOMES NASCIMENTO, STEPHANE VITÓRIA SÁ XAVIER
CRÔNICAS, CORPO E COTIDIANO: ESPERANÇAR EM TEMPOS PANDÊMICOS UTILIZANDO RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS	BEATRIZ DE FRANÇA ALVES, CAROLAYNE JHENYFER CORREIA MONTES DOS SANTOS, PAULO HENRIQUE LIMA, CRISTIANO MEZZAROBA
ESPORTE, SAÚDE E COVID-19: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DESVELANDO DISCURSOS MIDIÁTICOS NA PANDEMIA	BEATRIZ DE FRANÇA ALVES, RODOLFO SEMEONE ALVES CORREIA, ADRIANO DE SOUZA FREITAS, CRISTIANO MEZZAROBA
JOGOS PARALÍMPICOS TÓQUIO/2020 NO TWITTER: ANÁLISES PRELIMINARES	REBECA KATHERINE FRANÇA DA SILVA SANTOS, LUCAS MATHEUS FEITOSA SANTOS, SILVAN MENEZES DOS SANTOS

ISSN: 2175-5930

JORNAL IMPRESSO DO CONBRACE/CONICE 2009: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE COMUNICAÇÃO	AUGUSTO CESAR RIOS LEIRO, LUISE ALVES DE OLIVEIRA MOREIRA, MURILO GUERRA DE OLIVEIRA
O CAPACITISMO MIDIÁTICO-PARAOLÍMPICO: ANÁLISES PRELIMINARES DE UMA EXPERIÊNCIA RADIOFÔNICA	LUCAS MATHEUS FEITOSA SANTOS, REBECA KATHERINE FRANÇA DA SILVA SANTOS, SILVAN MENEZES DOS SANTOS
O IMAGINÁRIO FUTEBOLÍSTICO DE MENINAS RIBEIRINHAS: PRIMEIROS MERGULHOS NO BAIXO SÃO FRANCISCO	ROSE TATYANNE DE SOUZA TAVARES, JOSÉ CÍCERO PEREIRA DA SILVA, LEONEA VITÓRIA SANTIAGO, GUSTAVO GOMES DE ARAUJO, SILVAN MENEZES DOS SANTOS
SUBMISSOS À SUBMISSÃO?: RELATO DO DILEMA DA REESTRUTURAÇÃO DE UM PERIÓDICO CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	RODRIGO RONCATO MARQUES ANES, JÚLIO CÉSAR MAIA
“TRILHANDO” APROXIMAÇÕES ENTRE AS MÍDIAS DIGITAIS E O MEIO AMBIENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	FÁBIO BATISTA DA FONSECA, REBECA MEDEIROS RODRIGUES DE BRITO, KESIA DA SILVA XAVIER, VICTOR FERREIRA DO NASCIMENTO, FELIPE SANTOS DE OLIVEIRA, TADEU JOÃO RIBEIRO BAPTISTA

ISSN: 2175-5930

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS PÁGINAS DO JORNAL ZERO HORA[1]

THE PHYSICAL EDUCATION ON THE ZERO HORA JOURNAL PAGES

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS PÁGINAS DEL PERIÓDICO ZERO HORA

Eduardo Gabriel Sebastiany,
Universidade FEEVALE
Rodrigo Alberto Lopes,
Universidade FEEVALE
Gustavo Roese Sanfelice,
Universidade FEEVALE

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu dos entrelaçamentos do campo midiático com o ambiente escolar, mais especificamente no que tange a Educação Física escolar. Apesar de diversas linhas pedagógicas surgirem durante o Movimento Renovador da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992), nem sempre essa tendência é acompanhada pelo imaginário social que influencia a produção midiática. Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi analisar como a Educação Física escolar é representado pelos meios de comunicação, especificamente no jornal Zero Hora.

METODOLOGIA

Para averiguar essas representações, utilizou-se a análise de conteúdo como descrito por Bardin (2016). Para composição do *corpus* da pesquisa, foram selecionadas notícias do jornal Zero Hora relativas a Educação Física na educação básica de 01 de janeiro de 2016 até 30 de junho de 2022. Após a leitura completa do material, houve a catalogação do material quanto a suas unidades de registro e seus elementos foram computados enquanto unidades de enumeração, resultando em inferências. Na última etapa da análise de conteúdo, as notícias

[1] Projeto financiado pelo CNPq

selecionadas foram distribuídas em categorias para discussão conforme a proximidade de seus assuntos. Foram elas: Organização Educacional, Espaço de prática, Práticas esportivas, Pandemia e Manifestações corporais não hegemônicas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

As notícias que compuseram a categoria Organização Educacional discutem sobre a organização do novo Ensino Médio e a perda de espaço da Educação Física neste ciclo, atribuindo valor à disciplina enquanto combatente do sedentarismo. Algo parecido acontece na categoria Práticas Esportivas, onde o jornal defende o esporte enquanto promotor de saúde e aptidão física, valorizando a figura dos professores alinhados a essa visão esportivizada que é facilmente reconhecida e difundida na comunicação de massa, influenciando inclusive na subjetividade de alunos e na sua resistência por abordagens desvinculadas das práticas esportivas (CÂNDIDO; *et al*, 2021). A mensagem transmitida pelo jornal Zero Hora é de que Educação Física e esportes são sinônimos, enquanto as demais manifestações da cultura corporal de movimento, inclusive descritas na Base Nacional Comum Curricular, são irrelevantes ou ocupam um espaço menos significativo para a disciplina. Estes discursos são capazes de influenciar a perspectiva dos leitores.

O imaginário social quanto às aulas de Educação Física também é retratado na categoria Espaço de Prática, que contém notícias enfatizando as condições das quadras, reconhecendo os jogos coletivos como fundamentais para as aulas e alocando um valor diminuto às demais manifestações da cultura corporal de movimento na escola. Daolio (2004) defende que as práticas pedagógicas não deveriam ser reduzidas ou limitadas em favor restritamente das manifestações esportivas. Ainda que haja notícias demonstrando essas possibilidades, representadas na categoria Práticas Corporais não Hegemônicas, elas retratam propostas pedagógicas cuja interdisciplinaridade assume caráter justificativo para tais abordagens. Deste modo, os conteúdos da Educação Física ficam ofuscados por outras disciplinas que no imaginário social podem ser mais reconhecidas e essenciais para desenvolver propostas não esportivas.

Já a categoria pandemia engloba tanto notícias que tratam tanto o movimentar-se como uma possibilidade para o enfrentamento do vírus quanto propostas pedagógicas de professores para esse combate. Vale destacar a tentativa do Zero Hora em personificar a classe trabalhadora através da figura do professor Kepler que passa por todas as etapas da jornada do herói descritas por Campbell (1995). Essa idealização do professor enquanto combatente da pandemia acaba por sobrecarregá-lo com funções que não são intrínsecas de seu papel docente e uma responsabilização enquanto herói de salvar seus alunos, inclusive romantizando a precariedade de suas condições de trabalho (FERREIRA; ROCHA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que o conteúdo das notícias, mesmo de categorias distintas, partem do prossuposto que a Educação Física escolar é sinônimo de saúde e condicionamento físico. Apesar de exemplos pontuais de outras manifestações corporais, o jornal Zero Hora é conservador e prefere se comunicar com o público através de discursos alinhados ao imaginário social. No que tange a figura do professor, por exemplo, ela é valorizada em dois momentos: ou quando está alinhada a esse imaginário social esportivizado ou quando supera as dificuldades e assume uma postura mítica que combate as adversidades causadas pela pandemia. É provável que um entendimento mais amplo das manifestações corporais nas aulas de Educação Física não terá espaço nas edições do Zero Hora, a menos que este discurso já esteja presente no imaginário social dos leitores, aos quais o jornal busca corresponder.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix, 1995.

CÂNDIDO, C. M. *et al.* Educação Física e mídia: perspectivas docentes sobre a abordagem dos temas corpo e saúde na escola. **Pensar a prática.** V. 24, 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, S. P.; ROCHA, V. C. S. S. Onde Está O Professor De Geografia? Por Que Ele Foi Embora? **Caderno Intersaberes**, Curitiba, V. 10, N. 26, P. 112-126, 2021.

A RELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE CONTEÚDO ESPORTE E MÍDIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

THE RELATIONSHIP OF FOURCES BETWEEN SPORT AND MEDIA CONTENT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

LA RELACIÓN DE FUERZAS ENTRE CONTENIDO DEPORTE Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Samara Gomes Soares,
Graduanda em Educação Física Licenciatura na Unesc (UNESC)
Gustavo Amancio Bonetti Meneghel,
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC);
Prefeitura Municipal de Criciúma (PMC)
Joselaine Schutz Rosa,
Prefeitura Municipal de Içara (PMI)
Vidalcir Ortigara
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

INTRODUÇÃO

O presente estudo caminha na perspectiva de uma análise da influência da mídia acerca do conteúdo esporte como agente na formação da personalidade da criança, em que sua atividade guia é o estudo na escola e, em específico, nas aulas de Educação Física, pressupondo que a mídia, como meio de comunicação abrangente, gera impacto no cotidiano das pessoas e na vida dos estudantes.

A problemática apresentada é: qual a relação de forças a partir da influência que a mídia promove no ensino-aprendizagem do conteúdo esporte? Ou seja, quem é o dominador e quem é o dominado nessa relação, e quais problemas surgem no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. O objetivo é analisar a relação de forças entre o conteúdo esporte e a mídia nas aulas de Educação Física, identificando a influência da mídia e compreendendo a relevância do conhecimento científico em sala de aula.

O ESPORTE VISTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

ISSN: 2175-5930

O esporte é parte do conteúdo de estudo da Educação Física e é conhecido "empiricamente" como jogo que possui regras fixas, que tem uma confederação que o rege e que é difundido por todos os continentes.

Segundo Nascimento (2014) e Coletivo de Autores (1992), o objeto de ensino/estudo da Educação Física é a cultura corporal, a fim de assegurar a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento dos alunos. Ainda conforme o Coletivo de Autores (1992), os conteúdos da Educação Física são os jogos, brincadeiras, as lutas, as danças, a ginástica, as atividades na natureza e o próprio esporte.

A concepção de esporte presente na escola é fruto histórico da Educação Física, da cultura, da política, da criação do próprio esporte, da mídia e da metodologia de ensino do professor. "A aula de Educação Física, através da difusão dos padrões esportivos desse modelo, passa a ser mais um mero agente de propaganda e incentivo ao consumo, não só do esporte, mas de tudo com que ele se relaciona." (KUNZ, 2004, p. 64).

A CONCEPÇÃO SOBRE A MÍDIA

Considerando a gênese da mídia no Brasil, Guareschi e Biz (2006) apontam que o rádio nasce em nosso país em 1931; outrora, a televisão brasileira inaugura no ano de 1950. Esses dois meios de comunicação informam ao ouvinte/telespectador os variados assuntos nacionais e/ou internacionais, e como instrumento de entretenimento, cultura e direito. Por mais que tenhamos o direito ao acesso à informação, ambos os meios de comunicação possuem donos, logo, são de caráter privado que vidam lucro.

MÍDIA E ESPORTE: CONFRONTO OU CONCORDÂNCIA?

Desde os anos 1930, a gama de informações presentes em nosso cotidiano é muito maior do que a dos anos anteriores e é a partir de então que somos suscetíveis a manipulações de forma mais incisiva. Mas afinal, como esse contexto midiático influencia a sociedade em geral e, principalmente, como influencia na vida dos alunos? "O esporte é atualmente um produto cultural altamente valorizado em todo o mundo, pelo menos no sentido econômico. São investidas somas extraordinárias para que resultados cada vez melhores sejam alcançados."

(KUNZ, 2004, p. 23). Como resultado, aquilo que é produto e traz fascínio ao consumidor, possui a tendência de se propagar ainda mais pela sociedade, por meio de propagadas, marcas patrocinadoras, acessórios, eventos, anúncios e entre outros. Nesse sentido, por mais que o telespectador esteja "assistindo um simples jogo", ele se torna nesse momento um consumidor.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

O presente estudo, de caráter bibliográfico, possui como base os seguintes autores: Nascimento (2014), Coletivo de Autores (1992), Kunz (2004) e Bratch (1999).

Esta pesquisa está em processo de construção, reflexão e aprofundamento sobre a temática. Também, será apresentada para a obtenção do título de graduação em Educação Física. O que podemos apontar é que há uma relação de confronto de força entre o conteúdo esporte e sua subordinação aos ditames da mídia.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas em educação física. **Cadernos CEDES**, ano 19, n. 48. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 maio 2023.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte:** uma introdução. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

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

GUARESCHI, P. A.; BIZ, O. **Mídia & democracia**. 3 ed. Porto Alegre, Evangraf, 2006.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 6 ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da educação física***:* a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). São Paulo, 2014.

ANÁLISE DA PRÉ-COBERTURA DA PARALIMPÍADA TÓQUIO (2021) DOS JORNAIS ZERO HORA E FOLHA DE SÃO PAULO

ANALYSIS OF THE PRE-COVERAGE OF THE TOKYO PARALYMPICS (2021) BY THE NEWSPAPERS ZERO HORA AND FOLHA DE SÃO PAULO

ANÁLISIS DE LA PRE-COBERTURA DE LOS JUEGOS PARALÍMPICOS DE TOKIO (2021) POR LOS PERIÓDICOS ZERO HORA Y FOLHA DE SÃO PAULO

Bruno Kruger Neumann,
Universidade Feevale (FEEVALE)
Natália Elias Ferreira,
Universidade Feevale (FEEVALE)
Alessandra Fernandes Feltes
Universidade Feevale (FEEVALE)
Eduardo Gabriel Sebastiany,
Universidade Feevale (FEEVALE)
Janaina Andretta Dieder,
Universidade Feevale (FEEVALE)
Gustavo Roese Sanfelice,
Universidade Feevale (FEEVALE)[1]

INTRODUÇÃO

A mídia trabalha como agente externo e incentivador da espetacularização do esporte. O campo jornalístico intervém e transfigura suas práticas de tal forma que o esporte se encontra inseparável dos meios de comunicação (BETTI, 2010). Este estudo tem como propósito, analisar e ampliar as discussões sobre as relações entre a mídia e o esporte, especificamente, no que tange às Paralimpíadas (2021), comparando a pré-cobertura do megaevento do jornal ZH e da Folha de São Paulo.

METODOLOGIA

[1] Projeto financiado pelo CNPq

O presente estudo utiliza-se da análise de conteúdo descrita por Bardin (2016) como proposta metodológica. O material selecionado na primeira fase através da leitura flutuante corresponde a 23 páginas de conteúdo de ambos os jornais no período de 24 de julho a 23 de agosto de 2021. Na segunda fase, esse material foi explorado e catalogado de modo que os elementos constitutivos das notícias fossem quantificados em inferências. Deste registro emergiram as categorias de análise: Atletas (com 46 inferências GZH e 19 Folha); Pandemia (com 16 inferências GZH e 6 Folha); Modalidades (com 25 inferências da Folha); Abertura (com 42 inferências Folha) e Equipe Folha (com 4 inferências da Folha).

DISCUSSÃO

No jornal GZH, foi encontrada a primeira inferência relacionada às Paralimpíadas no dia 12 de agosto de 2021, apenas 12 dias antes da competição estrear, enquanto na Folha de São Paulo somente no dia 18 de agosto. Sobre isso, Kolotouchkina *et al.* (2021) destaca que a cobertura midiática do esporte paralímpico ainda é escassa e envolta em estigmas da sociedade, sendo pouco divulgada nas grandes mídias.

Em relação à categoria Atletas, foi identificado que o GZH focou principalmente em atletas gaúchos, por ser um jornal ligado ao estado do Rio Grande do Sul, enfatizando mais a aparência e habilidades atléticas dos atletas paralímpicos. Por outro lado, a Folha de São Paulo adotou uma abordagem que destaca a diferença física dos atletas, relatando histórias de como esses atletas superaram obstáculos físicos para alcançar o sucesso nas competições paralímpicas. Neste aspecto, Oliveira, Poffo e Souza (2019) ressaltam que a mídia deveria focar mais na trajetória esportiva dos desportistas e suas batalhas no campo esportivo do que as suas histórias de vida.

Além disso, observam-se mudanças profundas nas concepções e na forma como o esporte paralímpico é reconhecido pela sociedade. Essas mudanças aumentam a visibilidade desse segmento esportivo, trazendo novas perspectivas para atletas com deficiência (SERON *et al*, 2021). Junto a isso, percebe-se em ambos os jornais um aumento significativo de inferências após o dia 21 de agosto, data de estreia das primeiras modalidades. Outro ponto de divergência foram as categorias Abertura e Modalidades, que só foram apresentadas na Folha

de São Paulo, trazendo aos leitores detalhes sobre medalhas, troféus e jogos que seriam disputados no evento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo e acompanhamento dos jornais GZH e da Folha de São Paulo, constata-se que, apesar do aumento da cobertura midiática das Paralimpíadas, a ênfase foi tardia, iniciando quase às vésperas do megaevento. Também se analisa que os jornais seguem reproduzindo narrativas encontradas e matizadas em outros estudos. O jornal GZH focou na aparência e habilidades dos atletas com deficiência, enquanto a Folha de São Paulo, em algumas publicações, "vitimizou" os atletas paralímpicos.

Nesse sentido, entende-se que a cobertura midiática pode ser uma ferramenta importante para promover uma cultura esportiva mais inclusiva e competente, desde que seja feita de maneira adequada e com o enfoque necessário. Sua atuação poderia estar associada a um veículo criador de uma cultura esportiva mais ampla e competente para promover a inclusão social de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTI, M. **A janela de vidro:** esporte, televisão e educação física. 5ª ed. Campinas: Papirus; 2010.

KOLOTOUCHKINA, O. et al. Disability, Sport, and Television: Media Visibility and Representation of Paralympic Games in News Programs. **Sustainability**, v. 13, n. 1, p. 256, 2021. Acesso em: 11 de abril. 2023.

SERON, B. B. et al. O esporte para pessoas com deficiência e a luta anticapacitista: dos estereótipos sobre a deficiência à valorização da diversidade. **Movimento** (Porto Alegre), v.27, p.e27048. 2021. Acesso em: 10 de abril. 2023.

OLIVEIRA, A. P. V.; POFFO, B. N.; SOUZA, D. L. "É Melhor Ser Super-Herói Do Que Ser A Vítima": Um Estudo Sobre A Percepção De Atletas E Ex-Atletas Com Deficiência Visual Sobre A Cobertura Midiática. **Movimento** (Porto Alegre), V. 24, N. 4, P. 1179–1190, 2019.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A MÍDIA COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

DIGITAL TECHNOLOGIES AND THE MEDIA AS PEDAGOGIC TOOLS IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y LOS MEDIOS COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Diogo Rodrigues Puchta
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

INTRODUÇÃO

A cada dia que passa fica mais evidente e tornam-se mais desafiadoras as mudanças que as novas tecnologias têm provocado em nossas vidas. Tais mudanças podem ser atribuídas ao advento da cultura digital, que se intensifica no final do século XX e, sobretudo, no início do século XXI, provocando mudança cultural inclusive na cultura escolar.

Abordaremos neste trabalho a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em Educação Física ofertados nas universidades estaduais brasileiras, no que diz respeito ao uso da mídia e das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) como ferramenta pedagógica. O estudo parte das seguintes perguntas norteadoras: como a educação na cultura digital vem sendo pensada na formação de professores de Educação Física? Como os cursos de licenciatura em Educação Física têm tratado o uso da mídia e das tecnologias?

A presença das TDIC/mídia em propostas curriculares de cursos de licenciatura em Educação Física já foi abordada em pesquisas anteriores (ARAÚJO *et. al.* (2021); BIANCHI; PIRES (2015); SOUSA *et. al.* (2016)), inclusive no âmbito das universidades federais brasileiras (SILVEIRA; BRUGGEMANN; BIANCHI, 2019). Contudo, ainda não encontramos

[1] O presente texto contou com apoio financeiro por meio do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa da UEMG. Pesquisador Produtividade da UEMG – PQ/UEMG. EDITAL PROPPG Nº 10/2022. Processo SEI nº 2350.01.0015199/2022-45.

nenhuma pesquisa sobre as TDIC/mídia nos cursos de licenciatura em Educação Física ofertados nas universidades estaduais do nosso país.

OBJETIVOS

Considerando a relação TDIC/mídia e sua influência nas maneiras de ensinar e aprender, a pesquisa visa analisar as propostas curriculares dos cursos de Educação Física (Licenciatura) ofertados nas universidades estaduais brasileiras, identificando componentes curriculares que tematizam o uso das mídias e das tecnologias.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental na qual analisamos os projetos pedagógicos de curso (PPC), matrizes curriculares, programas e planos de ensino. Para isso, além da identificação dos cursos, também identificamos as disciplinas que tematizam o uso da mídia e das tecnologias digitais, a natureza da oferta e a abordagem teórico-metodológica. Para a análise dos dados, especialmente no que diz respeito à integração entre mídias e tecnologias, observamos o trato com essas ferramentas de acordo com as três dimensões da mídia-educação definidas por Fantin (2011), quais sejam: técnico-instrumental, crítica e expressivo-produtiva.

ANÁLISE DOS DADOS

Das 42 universidades estaduais listadas, foram identificados até o momento 20 cursos de licenciatura em Educação Física. Sabemos que esse número é maior, considerando que algumas universidades ofertam o curso em mais de um campus ou unidade acadêmica. Ao todo tivemos acesso à 15 PPCs e 19 Matrizes Curriculares.

Não são todos os cursos que ofertam disciplinas relacionadas às TDIC/mídia. A partir da análise dos documentos, identificamos um total de 17 disciplinas: 11 obrigatórias e 6 optativas. Entre as universidades com cursos de licenciatura em Educação Física que ofertam disciplinas relacionadas às TDIC/mídia, encontram-se: aquelas que ofertam apenas disciplinas obrigatórias (UEA; UNEB; UEMA e UNEMAT); as que ofertam apenas disciplinas optativas

(UECE; URCA e UEMG); e as que ofertam disciplinas obrigatórias e optativas (UNEB; UESC; UESB e UEMG).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda está em desenvolvimento. Além da análise dos PPCs e matrizes curriculares, também está no nosso horizonte fazer um levantamento dos planos de ensino das disciplinas que abordam as TDIC/mídia no ensino da Educação Física.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. *et al.* Competências digitais, currículo e formação docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e002521, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/rbce.43.e002521. Acesso em: 02/05/2023.

BIANCHI, P.; PIRES, G. D. L. Cultura digital e formação de professores de Educação Física: estudo de caso na UNIPAMPA. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 1025–1036, 2015. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/53778. Acesso em: 02/05/2023.

SILVEIRA, J.; BRUGGEMANN, A. L.; BIANCHI, P. Formação de professores de Educação Física e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)/ mídia: uma relação possível? Analise das propostas curriculares de universidades federais brasileiras. **Motrivivência**, v. 31, n. 57, p. 1-19, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e55308. Acesso em: 02/05/2023.

SOUSA, G. R. *et. al.* Mídia-educação nas universidades federais mineiras: mapeando a formação em Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 96-108, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p96. Acesso em: 02/05/2023.

CINEMA CABANO – A CRÍTICA/PRODUÇÃO ENTRE CINEMA E PRÁTICAS CORPORAIS[1]

CINEMA CABANO – CRITICISMO/PRODUCTION BETWEEN CINEMA AND CORPORAL PRACTICES

CINE CABANO – CRÍTICA/PRODUCCIÓN ENTRE EL CINE Y LAS PRÁCTICAS CORPORALES

Marcelo Pereira de Almeida Ferreira
Faculdade de Educação Física – UFPA/Castanhal
Maria Gabriela Gomes Nascimento
Faculdade de Educação Física – UFPA/Castanhal
Stephane Vitória Xavier Sá
Faculdade de Educação Física – UFPA/Castanhal

INTRODUÇÃO

Tratamos, aqui, do Projeto de Ensino **Cinema Cabano**, que tem como objetivos a exibição/debate de filmes/documentários que trazem as práticas corporais, no espaço da Universidade e fora dela; o domínio da linguagem cinematográfica e seus equipamentos; a construção de atividades didáticas e o registro de produção científica e de extensão de projetos da universidade.

JUSTIFICATIVA

Entendemos que nas relações entre cinema e práticas corporais existe um conjunto axiológico, não obstante as relações entre os benefícios das práticas corporais em geral. A formação em torno da força/agilidade, o papel do Estado, do Capital e do mercado nas práticas esportivas, ou o conjunto da história de determinada instituição fazem desta relação um par dialético constante. Na relação entre esporte e cinema, ambos,

> [...] se constituem como poderosas representantes de valores e desejos que permeiam o imaginário do século XX: a superação de

[1] LABINFRA – UFPA/2022

ISSN: 2175-5930

> limites, o extremo de determinadas situações, a valorização da tecnologia, a consolidação de identidades nacionais, a busca de uma emoção controlada, o exaltar de certo conceito de beleza, tudo isso esteve constantemente presente nos filmes e nas competições organizadas. (MELO, 2007, P. 31).

O Brasil está entre aqueles e "[...] mais profundamente têm investigado os férteis relacionamentos entre essas duas magníficas artes da modernidade" (MELO, DRUMOND, 2009, p. 13), ainda que não exista uma grande expressão de uma investigação crítica (o "ver bem" da crítica filosófica) em torno destas. A proposição de uma análise crítica sobre o cinema e o esporte não está apenas circunscrito aos interesses dominantes (que fazem do cinema e esporte uma mercadoria), mas também ao movimento dialético desta produção humana.

METODOLOGIA

1. Pesquisa e catálogo de filmes e documentários que tratem de temas voltados às práticas corporais;
2. Sessões de cinema na Universidade e comunidade em geral;
3. Debates e reflexões contextualizadas em torno das películas apresentadas;

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A relação entre cinema e esporte não deixou e nunca se absteve de ser uma relação igualmente econômica. Tanto a economia interessa-se por ambas, quanto o seu contrário. Cinema e esporte, como expressões da produção humana, em sua concreção e alcance global, não deixam de ser expressões humanas e históricas de interesse econômico por diferentes sociedades. Em BARATA-MOURA,

> É cultivando o ser que vão sendo e o ser onde seu devir se inscreve que os homens se revelam, intrinsecamente, *animais culturais*, seres de cultura – formulação que bem se poderia acrescentar às suas caracterizações mais tradicionais como "possuidores de racionalidade" ou "ingredientes do político" (BARATA-MOURA, 1994, p. 143)

ISSN: 2175-5930

Reconhecemos o caráter de mercadorização da cultura vigente em âmbito global, haja vista que

> [...] os bens e as actividades diretamente relacionadas com o trabalho intelectual estão a tornar-se, em medida crescentemente mais visível, *mercadorias* proporcionadoras de mais-valia de que o capital se apropria no quadro do seu sistema global de exploração. (BARATA-MOURA, ibdem).

Estabelecermos nos marcos do materialismo histórico e dialético o desdobrar e desvencilhar de caminhos possíveis para com o trabalho em torno da cultura/cinema e as práticas corporais em suas possíveis formas de expressão, vivência e registros.

Mais do que estabelecermos um projeto de exibição de filmes e documentários, também incorporamos a necessidade da construção de um acervo didático, pedagógico e, também, histórico, político e conjuntural, com fins a inclusive servir de apoio a necessidades outras, para além o projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a retomada dos trabalhos do Cinema Cabano, neste primeiro ano de funcionamento:

1. Iniciamos o catálogo de obras com: 40 filmes, 61 documentários e 13 curtas, além da ampliação de um conjunto literário com a identificação de livros, artigos e revistas científicas;
2. Realizamos três sessões de cinema na UFPA/Campus Castanhal, nos três turnos de funcionamento da unidade;
3. Realizamos 1 sessão de cinema fora do espaço do Campus Castanhal;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARATA-MOURA, J. **Mercadorização da cultura e cultivo do ser: conjuntura da função intelectual e tarefas de humanidade**. Lisboa, Portugal; Revista Vértice, nº 60, maio-junho, 1994.

MELO, V. A. **Dicionário Histórico do Esporte no Brasil - do século XIX ao início do século XX**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007

MELO, V. A. e DRUMOND, M. (org.). **Esporte e Cinema: novos olhares.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

CRÔNICAS, CORPO E COTIDIANO: ESPERANÇAR EM TEMPOS PANDÊMICOS UTILIZANDO RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

CHRONICLES, BODY AND DAILY: FINDING HOPE IN PANDEMIC TIMES USING OPEN EDUCATIONAL RESOURCES

CRÓNICAS, CUERPO Y COTIDIANo: ESPERANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA coN EL USO DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

Beatriz de França Alves,
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Carolayne Jhenyfer Correia Montes dos Santos,
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Paulo Henrique Lima,
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Cristiano Mezzaroba
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos um relato de experiência do Projeto de Extensão "Crônicas, Corpo e Cotidiano: esperançar em tempos pandêmicos utilizando Recursos Educacionais Abertos", ofertado pelo Departamento de Educação Física (EF) da Universidade Federal de Sergipe (DEF/UFS). O projeto foi desenvolvido entre outubro/2021 a janeiro/2022, remotamente, durante o período da pandemia de COVID-19, e teve como objetivogeral elaborar crônicas com imagens que tivessem como objeto de reflexão a relação entre corpo e cotidiano durante a pandemia covid-19, com encontros síncronos entre participantes e convidados(as).

RELATANDO A EXPERIÊNCIA

A metodologia do projeto consistiu em organizar e orientar os participantes para desenvolvimento de produções narrativas em primeira pessoa, levando em consideração as experiências singulares vividas no período de pandemia. Os encontros ocorreram quinzenalmente, na modalidade remota,de forma síncrona (reuniões gerais e também com

ISSN: 2175-5930

participações das(os) professoras(es) convidadas(os) e discussões coletivas)e assíncrona (estudando os textos indicados e realizando e socializando a produção das crônicas e imagens).

Para suporte acadêmico foi utilizadaa plataforma*Google Meet* nos encontros síncronos; e o aplicativo *WhatsApp*como forma de agilizar a comunicação de toda equipe, bem como para facilitar o compartilhamento de informações, textos, vídeos etc.Utilizamos como pressuposto teórico-conceitual textos de Walter Benjamin (2009), Michel de Certeau (1998) e Paulo Freire (1992), respectivamente, com os conceitos de experiência, cotidiano e esperançar.

A perspectiva metodológica do referido projeto configurou-se como uma proposta de mídia-educação (FANTIN, 2006; RIVOLTELLA, 2005), neste caso, significou compreender e utilizar as TDICS – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas suas possibilidades instrumentais, conceituais e também criativas/produtivas, lidando de maneira reflexiva/crítica quantoàs relações entre sociedade, cultura, comunicação, educação e EF.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Entre os 15 integrantes do projeto (3 bolsistas, 4 voluntários de graduação, 4 discentes da pós-graduação, 2 professoras externas a UFS, bem como os 2 coordenadores), os/as discentes de graduação e pós-graduação elaboraram crônicas com imagens resultando em um total de 35produções. Os textos foram organizados em uma coletânea em formato de revista digital[1] e disponibilizado em Recursos Educacionais Abertos (REA), plataformas digitais que disponibilizam de maneira gratuita e facilitada conteúdos/produtos educacionais/formativos.

Para além das produções, a ficha de auto-avaliaçãodisponibilizada aos participantes do projeto demonstrou resultados qualitativos significativos, entre eles,podemos destacar: a) socialização, aprendizagem e trocas de experiências entre os participantes; b) conhecer (ou mesmo retomar) a aprendizagem quanto a novos conceitos de autores das Humanidades, da Educação e da Educação Física; c) aprendizagem e compreensão sobre como produzir uma crônica (muitos não conheciam e relatam nunca terem imaginado escrever uma crônica); d) a participação no projeto foi avaliada também como um meio terapêutico para expressar os sentimentos vividos durante a pandemia, ou seja, trouxe uma perspectiva de olhar para si e

[1]O material está disponível no seguinte endereço: https://ri.ufs.br/handle/riufs/16251.

ISSN: 2175-5930

escrever sobre si;e por último, e) capacitação quanto aos recursos educacionais digitais e suas possibilidades no contexto da Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de crônicas, vinculadas à criação de imagens relacionadas aos textos dos cotidianos dos participantes do projeto, configurou-se como um trabalho de estímulo acadêmico, no sentido de registrar e testemunhar esse momento histórico da pandemia de covid-19, com as dificuldades enfrentadas cotidianamente, seja no âmbito pessoal, mas também acadêmico-formativo e profissional, impondo limitações, desafios, novas urgências e também outros olhares para a vida, para a educação, para o corpo e para o cotidiano de forma geral, ampliando possibilidades na formação de professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. Experiência. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FANTIN, M. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RIVOLTELLA, P.C. Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas. **Revista Comunicar,** v. XIII, n. 25, 2º sem. 2005.

ESPORTE, SAÚDE E COVID-19: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DESVELANDO DISCURSOS MIDIÁTICOS NA PANDEMIA

SPORT, HEALTH AND COVID-19: A DOCUMENTAL ANALYSIS REVEALING MEDIA SPEECH IN THE COVID-19 PANDEMIC

DEPORTE, SALUD Y COVID-19: ANÁLISIS DOCUMENTAL QUE REVELA LOS DISCURSOS MEDIÁTICOS en LA PANDEMIA

Beatriz de França Alves,
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Rodolfo Semeone Alves Correia,
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Adriano de Souza Freitas,
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Cristiano Mezzaroba
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

INTRODUÇÃO

A pesquisa objetivou analisar discursos midiáticos que abordaram as implicações decorrentes do vírus Sars-CoV2 (novo coronavírus) em atletas e agentes do campo esportivo, desvelando discursos (ideológicos, midiáticos, mercadológicos) quanto às relações entre esporte e saúde na pandemia covid-19.

Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem descritivo-exploratória, do tipo análise documental (TRIVIÑOS, 1995). Identificamos e selecionamos materiais jornalísticos da mídia digital (GZH, Correio do Povo, G1, Globo Esporte e UOL) que trouxeram notícias sobre implicações da covid-19 em agentes do campo esportivo brasileiro e mundial. Também mapeamos produções acadêmicas sobre as relações entre esporte, saúde e covid-19.

ESPORTE, SAÚDE E COVID-19

O conceito de saúde é bastante dinâmico e contextual, sendo necessária a compreensão da saúde sob a perspectiva ampliada, que, para além dos habituais conhecimentos quanto ao biológico e comportamental, também vai considerar os aspectos sociais, culturais, políticos e

ISSN: 2175-5930

econômicos. Historicamente, tem sido comum a associação entre esporte e saúde, muitas vezes entendidos como sinônimos, em que o primeiro é um meio "natural" para se chegar ao segundo, devido à associação que vincula corpos magros e musculosos a bem estar físico.

Com a pandemia de covid-19 vimos essa relação ser explorada com fins políticos – como fez o ex-presidente Jair Bolsonaro, associando a ideia do "histórico de atleta" como uma "proteção natural" de pessoas com histórico de prática esportiva como se isso gerasse uma barreira que protegesse essas pessoas de contrair o novo coronavírus. Identificamos muitos discursos, inclusive da parte hegemônica da Educação Física, que consideravam que uma boa condição física "evitaria" ou "impediria" que atletas, ex-atletas ou mesmo pessoas ativas fisicamente fossem contaminados pelo novo vírus (quando, empiricamente, sabia-se que era necessário ocorrer o distanciamento social, o uso de máscaras e, depois de mais de um ano de pandemia, a aplicação em massa das vacinas).

As relações entre esporte e saúde, durante a pandemia covi-19, também evidenciaram a necessidade que a mídia possui em relação ao conteúdo esportivo, enquanto viés mercadológico e espetacularizado (PIRES, 1998), isto é, explorou-se o argumento da volta das competições para garantir o entretenimento e bem-estar da população em suas casas.

LEVANTAMENTO INICIAL

Em relação aos dados encontrados na 1ª. etapa da pesquisa identificamos atletas de várias modalidades que morreram vítimas da covid-19: no fisiculturismo e futebol foram 3 atletas em cada modalidade, na corrida foram 2 atletas, e na natação, lutas, vôlei, basquete e triatlo, identificamos 1 atleta morto em cada uma dessas modalidades.

Os dados evidenciam que mesmo atletas de alto rendimento foram acometidos com o novo coronavírus, a ponto de perderem suas vidas, o que chamou atenção pelo fato dos discursos que veicularam a relação de corpo saudável e bem treinado como sendo um organismo "protegido", pelo "histórico de atleta", e mesmo assim, ser acometido pelo vírus.

Com isso, em algumas reportagens, repetiu-se o discurso de Abinoan Santiago (2020), jornalista do UOL: "Em razão do histórico de atleta, a morte pegou de surpresa a família" (referindo-se à morte de Roberto Gervásio, campeão de fisiculturismo). Outro elemento

identificado nos discursos foi a "rotina saudável", conforme matéria de Bárbara Therrie (2021), do UOL: "Mesmo sendo um homem saudável, nada disso importou para a covid-19. O vírus não escolhe cor, raça, idade. Pode levar qualquer um."

Constatamos mortes de agentes do campo esportivo, mas que não são atletas: 5 presidentes e vice-presidentes de clubes de futebol, 4 comentaristas esportivos, 3 técnicos/ex-técnicos, 1 superintendente, 1 médico, 1 jornalista e 1 massagista.

Assim, identificamos 29 mortos em decorrência do novo coronavírus no período de 2020 a 2021 a partir dos veículos analisados, sendo que a próxima e última etapa da pesquisa (a ser iniciada) envolverá a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), para elaborar inferências sobre as reportagens em relação ao objetivo geral da pesquisa, ou seja, desvelar como as relações entre esporte e saúde foram (ou não) estabelecidas com a covid-19 por veículos midiáticos brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos ampliar as compreensões entre esporte e saúde, tencionando discursos midiáticos e posições naturalizadas do campo da Educação Física, neste caso, quanto ao discurso falacioso que atribuiu uma boa condição física/de saúde a uma proteção (não real) quanto ao coronavírus, como a utilizada em relação ao "histórico de atleta".

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

PIRES, G. De L. Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte. **Revista Educação Física UEM**, Maringá, v.9, n.1, 1998.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

SANTIAGO, A. Campeão de fisiculturismo morre de covid-19 no PR; 'inesperado',diz irmão. **UOL**, 2020. Disponível em:https://www.uol.com.br/esporte/ultimas-noticias/2020/12/14/fisiculturista-roberto-gervasio-morre-covid-19.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 13 jun. 2023.

THERRIE, B. "Meu pai era esportista, mas isso não importou. A covid leva qualquer um". **UOL**, 2021. Disponível em:

https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/03/11/meu-pai-era-esportista-mas-isso-nao-importou-a-covid-leva-qualquer-um.htm. Acesso em: 14 jun. 2023.

JOGOS PARALÍMPICOS TÓQUIO/2020 NO TWITTER: ANÁLISES PRELIMINARES[1]

TOKYO/2020 PARALYMPIC GAMES ON TWITTER: PRELIMINARY ANALYSIS

JUEGOS PARALÍMPICOS TOKIO/2020 EN TWITTER: ANÁLISIS PRELIMINAR

Rebeca Katherine França da Silva Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Lucas Matheus Feitosa Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Silvan Menezes dos Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

Durante o processo de expansão e consolidação do esporte paraolímpico ao longo da segunda metade do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI, apesar dos esforços de ativistas mobilizados em torno deste movimento esportivo, o estigma de incapacidade, comumente atribuído às pessoas com deficiência (GOFFMAN, 2012; WOLBRING, 2008), prosseguiu existindo e perdura ainda na atualidade. Tal entendimento foi historicamente construído na sociedade e se expressa, em linhas gerais, pela recorrente exclusão e invisibilização deste grupo nas esferas públicas da vida. É o que tem se chamado de perspectiva capacitista[2] sobre as pessoas com deficiência. O objetivo deste trabalho foi compreender como a emissora oficial dos Jogos Paralímpicos de Tóquio 2020, veiculou conteúdo e construiu a imagem do esporte e dos atletas paraolímpicos durante a cobertura da competição.

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em formato de bolsa de Iniciação Científica.

[2] Segundo Wolbring (2008, p. 253), o capacitismo associado às pessoas com deficiência "[...] reflete uma preferência por habilidades normativas típicas da espécie, levando à discriminação contra eles como "menos capazes" e/ou como pessoas com deficiência "impedidas"".

METODOLOGIA

Este é um estudo observacional, descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa dos achados. Analisamos o conteúdo produzido pelo perfil oficial dos canais de televisão por assinatura, Sportv, na rede social Twitter. Eles pertencem às Organizações Globo e foram os detentores dos direitos de transmissão dos Jogos Paralímpicos Tóquio 2020, realizados em 2021 devido a pandemia do coronavírus.

Recolhemos e analisamos todas as postagens relacionadas ao megaevento esportivo, seja nos formatos em texto, fotografia ou vídeo, realizadas pela página @sportv na referida rede social. O período de recorte do estudo compreendeu o mesmo do acontecimento dos Jogos Paralímpicos, de 24 de agosto a 5 de setembro de 2021. Os tweets recolhidos foram organizados numa planilha do Excel e deles destacamos sete informações, foram elas: data, texto do tweet, imagem, número de retweets, curtidas e comentários. O método utilizado para a organização e para a análise dos dados foi a Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (2009, p. 41), este tipo de análise trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar.

RESULTADOS PRELIMINARES

Foram recolhidos ao todo 381 tweets, compreendendo o período dos Jogos Paralímpicos de Tóquio, além de um tweet de um dia antes da abertura e um de um dia depois do encerramento. Neste período de recorte do estudo foi observado que a média de publicação do perfil nessa rede social foi de 29 publicações por dia. Nota-se também que não há muita interação nos comentários dessas postagens e que o maior número de interações vem das curtidas.

Todas as publicações deste período contêm a hashtag “#ParalimpiadasNoSporTV”. Além disso, quase todas as postagens contêm imagens (fotos ou vídeos), sendo apenas 35 dessas imagens com descrição de imagem. No geral, é possível observar também que as imagens postadas contêm pontuações dos jogos e provas, atletas e sua classificação ou medalha, e os vídeos contêm entrevistas com os atletas e as provas e jogos em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises preliminares, foi possível observar como a emissora oficial dos Jogos Paralímpicos de Tóquio 2020 veiculou o conteúdo do evento, na rede social Twitter, construindo uma imagem do esporte e dos atletas da competição. O conteúdo textual e o enquadramento imagético dos atletas não contribuíram para o reforço de estigmas associados às pessoas com deficiência, como incapazes, inválidos e dependentes, e sim para uma percepção dos mesmos como fortes, determinados e independentes, e isso ocorreu devido à forma que foram apresentados na rede social. As fotos dos atletas na competição enfocam nas suas vitórias nos esportes (nos pódios, com medalhas) e na própria competição. Os textos enaltecem seu desempenho no esporte de forma que não é deixado um espaço para outra interpretação que reforce estigmas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4a ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

WOLBRING, G. The Politics of Ableism. **Development**, v. 51, n. 2, p. 252–258, 2008.

JORNAL IMPRESSO DO CONBRACE/CONICE 2009: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE COMUNICAÇÃO

CONBRACE/CONICE 2009 PRINTED JOURNAL: REPORT OF A COMMUNICATION EXPERIENCE

PERIÓDICO IMPRESO DEL CONBRACE/CONICE 2009: RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE COMUNICACIÓN

Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Luise Alves de Oliveira Moreira
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Murilo Guerra de Oliveira
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

Em setembro de 2009, a cidade de Salvador, na Bahia, sediou a 16ª edição do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE) e o 3º Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), cujo tema foi a "Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: Políticas e Cotidiano".

A organização do evento investiu na produção de um jornal impresso como uma das estratégias de comunicação para dialogar com o conjunto dos participantes do congresso, composto por estudantes e professores de Educação Física, profissionais da área e demais interessados. Ao todo, 1.415 trabalhos foram submetidos, perpassando Grupos Temáticos de Trabalho (GTT) durante o evento, nas salas e nos auditórios do antigo Centro de Convenções da Bahia.

O presente estudo objetiva relatar e experiência da publicação impressa que foi utilizada como estratégia de comunicação dos eventos científicos, relacionando-os com os objetivos institucionais do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE).

DIÁLOGOS CONCEITUAIS

Para melhor compreender o relevo da comunicação científica e a iniciativa do jornal impresso, trazemos Hjarvard (2014, p. 40), ao argumentar que:

> Por meios de comunicação compreendemos as tecnologias que expandem a comunicação no tempo, no espaço e na modalidade. Os meios de comunicação não constituem apenas tecnologias, mas adquirem formas sociais e estéticas que estruturam o modo como vêm a ser utilizados em vários e variados contextos.

Ainda sobre o fenômeno da comunicação, Duarte (2002) enumera uma série de produtos e serviços de comunicação que podem ser adotados como instrumento de informação e relacionamento com os diversos públicos, entre os quais estão os veículos jornalísticos institucionais, a exemplo de informativo, *house organ*, *newsletter*, rádio interno, boletim digital etc.

O RELEVO DO JORNAL DO CONGRESSISTA

Reconhecemos que a comunicação nos eventos de formação é de suma importância como registro de uma experiência que cumpriu relevante papel na divulgação de informações por meio de textos escritos e imagéticos produzidos durante o evento. Portanto, a circulação de um jornal impresso foi uma inédita experiência de comunicação do CBCE e objetivou-se, dentre outras razões, de fazer circular exemplares de um informativo direcionado aos participantes dos congressos ao mesmo tempo que a programação acontecia – repercutindo as atividades realizadas no dia anterior e auxiliando na divulgação do evento com textos escritos, ilustrações, bem como de sua agenda com a programação geral. Foram elaboradas três edições do jornal durante os seis dias de evento.

Profissionais de diferentes áreas da comunicação envolveram-se na edição e impressão do jornal. Sua distribuição aconteceu gratuitamente na entrada do Centro de Convenções da Bahia e ficava disponível na Sala de Imagem e Coordenação do Congresso.

O presente estudo, ao resgatar tais jornais impressos e publicados durante o CONBRACE/CONICE 2009, busca dialogar com os objetivos institucionais do CBCE no que tange à sua política de comunicação, bem como contribuir para o acervo relativo à memória institucional do mais importante evento científico da Educação Física brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a produção, a difusão do conhecimento e informações são fundamentais nos eventos de formação promovidos pelas entidades científicas. Sendo assim, o CONBRACE e o CONICE, oportunizaram não somente o fomento da produção acadêmica, mas também o compartilhamento dos conhecimentos desenvolvidos pelas Ciências do Esporte e da Educação Física com a sociedade.

Contudo, sobre as edições anteriores dos congressos, consideramos a pertinência memorial de campanhas de resgate e difusão de arquivos de vídeos e fotos de reuniões, assembleias, apresentação de trabalhos, dentre outras iniciativas. Materiais como os jornais publicados na edição de 2009 também poderiam ser incorporados ao patrimônio imagético em arquivos disponíveis ao público na página oficial do CBCE. O relato em tela é uma contribuição para a preservação da memória dos eventos e do legado atemporal de um memorável congresso, que reuniu brasileiros e estrangeiros para socializar conhecimentos historicamente situados.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Home Page**. Uberlândia, 2023. Disponível em: https://www.cbce.org.br/. Acesso em: 30 abr. 2023.

DUARTE, Jorge. **Assessoria de imprensa e relacionamento com a mídia**: teoria e técnica. São Paulo: Atlas, 2002.

HJARVARD, Stig. **A midiatização da cultura e da sociedade**. Tradução: André Godoy Vieira. São Leopoldo: Unisinos, 2014.

O CAPACITISMO MIDIÁTICO-PARAOLÍMPICO: ANÁLISES PRELIMINARES DE UMA EXPERIMENTAÇÃO RADIOFÔNICA

MEDIA-PARAOLIMPIYC CAPABILITY: PRELIMINARY ANALYZES OF A RADIO EXPERIMENT

EL CAPACITISMO MEDIÁTICO-PARALÍMPICO: ANÁLISIS PRELIMINARES DE UM EXPERIMENTO DE RADIO

Lucas Matheus Feitosa Santos
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Rebeca Katherine Franca da Silva Santos
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Silvan Menezes dos Santos
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

O desporto adaptado às pessoas com deficiência (PCD), em especial a sua versão de alto rendimento, o esporte paraolímpico, são manifestações do fenômeno esportivo-midiático na contemporaneidade fortemente contribuintes para o processo de avanço da inclusão delas na sociedade (MARQUES, 2016). Apesar desta importante contribuição, as representações sociais veiculadas pela mídia paraolímpica colaboram para a produção, manutenção e ressignificação do estigma capacitista[1] recorrentemente associado às PCD. No campo midiático-esportivo este fenômeno se manifesta, especialmente, de duas formas: 1) discursos que subestimam as capacidades e conquistas esportivas das/os atletas com deficiência; ou 2) narrativas que superestimam os feitos delas/es, alçando-as/os à condição de heróis ou *supercrips*.

Sob esta perspectiva partimos do pressuposto de que o capacitismo midiático ganhou uma nova roupagem, antagônica a tradicional, produzindo, por sua vez, um mecanismo de distinção no interior deste grupo social, o da sobrevalorização do mérito esportivo. Assim, o objetivo geral do trabalho foi compreender quais das narrativas antagônicas do estigma capacitista estão incorporadas e são reproduzidas por pessoas com deficiência.

[1] Para Wolbring (2008), capacitismo é uma discriminação direcionada aos corpos de pessoas com deficiências (PCDs), que "fogem" do dito corpo normativo e têm suas capacidades subestimadas.

ISSN: 2175-5930

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa observacional-descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa dos achados. Participaram do estudo cinco PCDs praticantes de esporte. Elas são frequentadoras semanais das instalações do Instituto de Educação Física e Esporte da Universidade Federal de Alagoas (IEFE/UFAL) para treinamento, sob a coordenação da Associação dos Deficientes Físicos de Alagoas (ADEFAL).

Inicialmente aplicamos um questionário de anamnese para compreensão das particularidades de cada participante da pesquisa, como noções gerais das suas deficiências e como interagem com a mídia paraolímpica. Após, as/os participantes da pesquisa escolheram o vídeo de qualquer prova de competições de esporte adaptado da preferência delas/es, disponíveis na internet, e gravaram a simulação, elas/eles próprias/os, de uma narração radiofônica esportiva.

Tabela 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

Participantes	Tipo de deficiência	Deficiência congênita ou adquirida	Esporte praticado	Meios midiáticos para acompanhar o esporte
A	Deficiência física	Adquirida	Dardo, disco e arremesso de peso	Redes sociais
B	Deficiência física	Adquirida	Dardo, disco e arremesso de peso	Redes sociais e televisão
C	Deficiência intelectual	Congênita	400 metros e levantamento de peso	Redes sociais
D	Deficiência física	Adquirida	Arremesso de peso, dardo e disco	Televisão
E	Deficiência intelectual	Congênita	Corrida, salto e arremesso de peso	Redes sociais

Fonte: de autoria própria

ISSN: 2175-5930

ACHADOS DO ESTUDO

Nas cinco narrações produzidas identificamos características substanciais de percepção delas/es que vão de encontro às perspectivas capacitistas. As/os participantes focaram-se, diretamente, em características esportivas das/dos atletas e dos seus respectivos desempenhos. Exemplo, no excerto a seguir, observamos a narração de um dos participantes sobre prova de lançamento de dardo, com conquista da medalha de prata da atleta Izabela Campos:

> Vai se prepara, a brasileira para o lançamento, se concentra, usa toda sua técnica e lançou, ótimo lançamento! Ela usou a técnica e a concentração dela. Vamos ver de novo o movimento, coordenação, força e a técnica, que ajudou muito no lançamento dela. Para mim foi uma boa prova dela.

A partir destes achados, notamos que os atletas reproduzem o enfoque nos seus feitos de rendimento esportivo. Contrapõem-se, deste modo, à mídia esportiva-paraolímpica, que com o seu poder e interesse mercadológico veicula, tendencialmente, a narrativa capacitista de superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se, portanto, que o capacitismo tradicional, junto a sua versão atual de sobrevalorização do atleta, são advindas de uma força midiática que busca o interesse do público e, consequentemente, o lucro gerado. Todavia, encontramos por meio do estudo, que a visão de atletas do esporte adaptado está centrada no lado profissional e competitivo do esporte.

REFERÊNCIAS

MARQUES, R. F. R. A contribuição dos Jogos Paralímpicos para a promoção da inclusão social : o discurso midiático como um obstáculo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, n. 108, p. 87–96, 2016.

WOLBRING, G. THE POLITICS OF ABLEISM. **DEVELOPMENT**, V. 51, N. 2, P. 252–258, 2008.

O IMAGINÁRIO FUTEBOLÍSTICO DE MENINAS RIBEIRINHAS: PRIMEIROS MERGULHOS NO BAIXO SÃO FRANCISCO[1]

THE SOCCER IMAGINARY OF RIVERSIDE GIRLS: FIRST DIVES IN BAIXO SÃO FRANCISCO

EL IMAGINARIO FUTBOLÍSTICO DE LAS RIBEREÑAS: PRIMERAS INMERSIONES EN EL BAIXO SÃO FRANCISCO

Rose Tatyanne de Souza Tavares,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
José Cícero Pereira da Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Leonea Vitória Santiago,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Gustavo Gomes de Araujo,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Silvan Menezes dos Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte do projeto guarda-chuva Academia & Futebol do Instituto de Educação Física e Esporte da Universidade Federal de Alagoas (IEFE/UFAL), que tem como objetivo geral promover o desenvolvimento do futebol de mulheres no respectivo estado. Como forma de realizar uma primeira aproximação para a interiorização de tal intento na região, esta pesquisa passou a integrar o Programa de Expedições Científicas do Baixo Rio São Francisco[2]. Assim, então, alicerçados no desafio de lidar com a relação do Brasil e o futebol como "veneno remédio" (WISNIK, 2008), o objetivo do presente estudo foi compreender a relação de meninas ribeirinhas do Baixo Rio São Francisco com o futebol.

PERCURSO E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

[1] Este trabalho contou com apoio financeiro da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

[2] Em específico, este trabalho foi desenvolvido durante a V Expedição Científica do Baixo São Francisco. Mais informações sobre o programa, disponível em: https://ufal.br/ufal/pesquisa-e-inovacao/programas/expedicao-cientifica-do-rio-sao-francisco. Acesso em 3 de maio de 2023.

Realizamos um estudo descritivo e exploratório, com abordagem quanti-qualitativa dos achados. Registramos 3 horas e 10 minutos de gravações em áudio e vídeo, entre os dias 3 e 12 de novembro de 2022. Entrevistamos 221 crianças e adolescentes de 6 a 18 anos, sendo 196 meninas e 25 meninos. Nesta contagem estão duas mulheres adultas, com 23 e 30 anos de idade, que quiseram participar do estudo. As entrevistas com os meninos foram excluídas do corpus de análise, pois o foco do estudo foi o futebol de mulheres.

A pesquisa foi desenvolvida em sete cidades alagoanas da região do Baixo Rio São Francisco (Piranhas, Pão de Açúcar, Traipú, São Brás, Igreja Nova, Penedo e Piaçabuçu). Entrevistamos uma média de 28 meninas por município/povoado. O quantitativo de meninas entrevistadas por cidade pode ser visto na tabela 1.

Tabela 1: Número de participantes por cidade

Cidades	Participantes
1 - Piranhas	23
2 - Pão de açúcar	44
3 - Traipú	19
4 - São Brás	22
5 - Igreja Nova	15
6 - Penedo	23
7 - Piaçabuçu	50

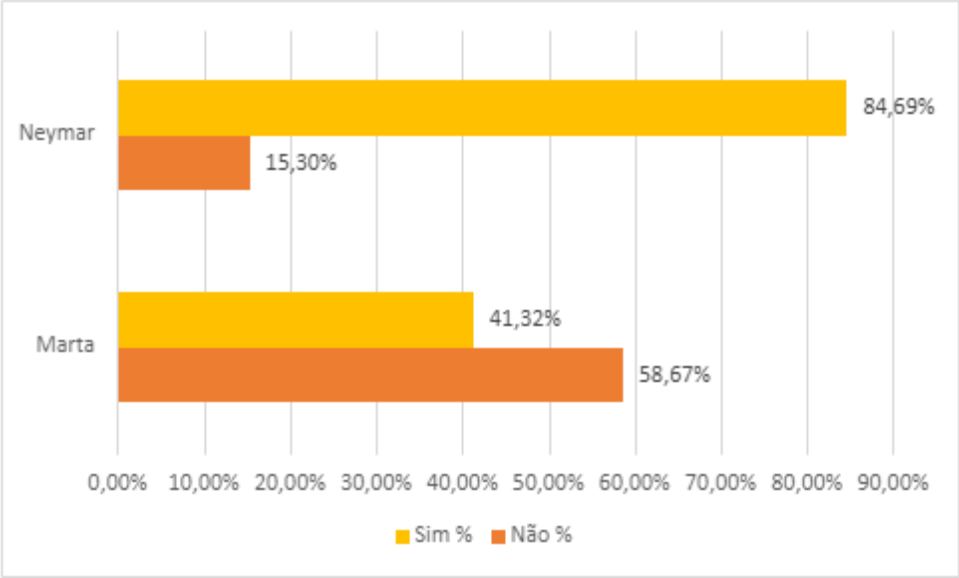
Fonte: elaboração das/dos autoras/es

Individualmente, apresentamos a cada uma delas uma imagem do jogador brasileiro de futebol de maior destaque na contemporaneidade, o Neymar da Silva Santos Júnior, e outra fotografia da alagoana Marta Vieira da Silva, uma das maiores jogadoras da história do futebol de mulheres. O intuito foi identificar se e como estas duas figuras futebolísticas da atualidade fazem parte do imaginário das meninas ribeirinhas.

PRIMEIROS ACHADOS DO ESTUDO

No geral, conforme gráfico 1, 84,69% das crianças reconheceram a imagem do jogador de futebol, Neymar Júnior, restando 15,30% delas que não o identificaram a partir da fotografia apresentada. Por outro lado, no caso da jogadora alagoana Marta, a maior parte delas não a reconheceu, contabilizando 58,67%, tendo as outras 41,32% que a nomearam assim que confrontadas com a imagem.

Gráfico 1: Reconhecimento da Imagem da/do atleta

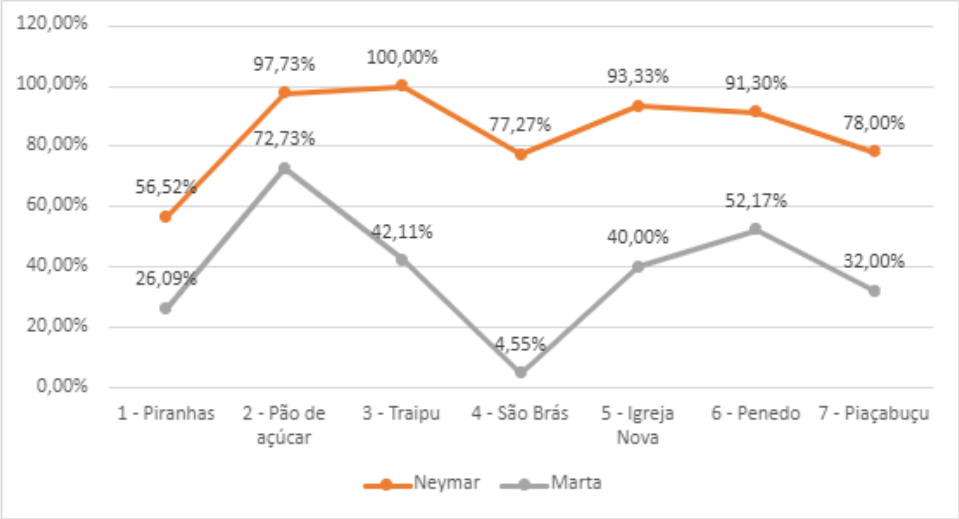


Fonte: elaboração das/dos autoras/es

A imagem do jogador Neymar Júnior foi reconhecida por mais de 60% das crianças em praticamente todas as cidades. Conforme ilustra o gráfico 2, a exceção foi a cidade de Piranhas, onde o menor percentual (56,52%) foi observado. A cidade de Traipu foi a localidade na qual todas as entrevistadas o reconheceram (100%).

No caso da jogadora Marta, a situação foi oposta ao que verificamos sobre o jogador da seleção brasileira de futebol masculino. A imagem dela foi reconhecida por mais de 50% das crianças de apenas duas cidades, Penedo (52,17%) e Pão de açúcar (72,73%). A cidade com o índice mais reduzido de reconhecimento da atleta alagoana foi São Brás, onde 4,55% das crianças a identificaram pela imagem apresentada.

Gráfico 2: Reconhecimento da imagem da/do atleta por cidade alagoana da expedição



Fonte: elaboração das/dos autoras/es

O reconhecimento da imagem do Neymar Júnior, em comparação a da Marta, foi superior em todas as cidades alagoanas do baixo São Francisco visitadas pela Expedição. A diferença foi menos elástica no município de Pão de açúcar (25%). Por sua vez, São Brás foi o local em que se explicitou a maior distância entre ele e ela (72,72%).

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Identificamos a marginalização das meninas ribeirinhas no processo de globalização, manifesta, sobretudo, no não reconhecimento da imagem da jogadora Marta, uma alagoana, conterrânea, idolatrada mundialmente pelo futebol, a qual majoritariamente elas não tiveram o direito de conhecê-la, mesmo que pela mediação das mídias.

REFERÊNCIAS

WISNIK, J. M. **Veneno Remédio: O Futebol E O Brasil.** São Paulo: Companhia Das Letras, 2008.

SUBMISSOS À SUBMISSÃO?: RELATO DO DILEMA DA REESTRUTURAÇÃO DE UM PERIÓDICO CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

SUBMITTED TO SUBMISSION?: REPORT OF THE RESTRUCTURING DILEMMA OF A SCIENTIFIC JOURNAL ON BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION

¿SOMETIDO A SUMISIÓN?: INFORME DEL DILEMA DE LA REESTRUCTURACIÓN DE UNA REVISTA CIENTÍFICA DE EDUCACIÓN FÍSICA BRASILEÑA

Rodrigo Roncato Marques Anes
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Júlio César Maia
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é expor o processo de reestruturação e desenvolvimento de um periódico científico vinculado à uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, considerando a relevância de destacar os desafios que se colocam na atualidade para o campo acadêmico e para pesquisadores que almejam atuar como editores e contribuir com a oferta de mais espaços para a divulgação de pesquisas na área da Educação Física (EF).

DESAFIOS DE REESTRUTURAÇÃO DE UM PERIÓDICO FRENTE À REALIDADE DO PERIODISMO CIENTÍFICO BRASILEIRO

De Lima e Silva (2009) explicam que a produção de periódicos em EF no Brasil é iniciada a partir de 1930, e que, até a atualidade, mais de 35 foram produzidos, em grande maioria na década de 1990. Esse quantitativo expressa o esforço da área em sustentar espaços qualificados para a divulgação da produção nacional (FERREIRA NETO, 2005).

Entretanto, faz-se necessário considerar que esse quantitativo poderia ser maior. Muitos periódicos têm dificuldades de se manterem em função das regras que se impõe para que sejam reconhecidos como objeto de interesse por parte de pesquisadores mais qualificados.

Nesse cenário, com Lazzarotti Filho (2018), entendemos que o tempo que o periódico permanece ativo pode expressar seu reconhecimento e qualidade do trabalho realizado. Por essa razão, os dois primeiros anos de existência são fundamentais.

Em tempos de intensificação das formas de avaliação da produção científica, balizada por determinações das áreas de avaliação da pós-graduação estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram aprofundadas exigências aos periódicos científicos. Passaram a ser submetidos à procedimentos representados pelo Qualis, com a finalidade de estratificar a produção intelectual, para atender ao sistema avaliativo da pós-graduação.

Por essa razão, cria-se um cenário que impõe muitas demandas aos pesquisadores, dentre as quais a necessidade de sustentar um alto ritmo de produtividade, sobretudo em periódicos bem ranqueados. Ao mesmo impõe aos periódicos a necessidade da garantia de uma série de requisitos, como elevado número de publicações de pesquisadores da pós-graduação, qualificado corpo editorial, publicações em língua estrangeira e indexadores capazes de garantir maior acesso.

Considerando essa realidade, entendemos ser importante compartilhar os desafios encontrados por um periódico científico da área da EF que, para se manter, tem recorrido à diferentes estratégias. Foi iniciado em 2013, mas teve as atividades encerradas em 2014, em decorrência de diversas questões institucionais que inviabilizaram as condições necessárias ao trabalho de editoria. A incipiente política de divulgação científica, por parte da IES, somada a um momento em que a reestruturação do trabalho intelectual já apresentava suas características, como a disputa de reconhecimento entre veículos de divulgação científica, são exemplos dessas questões, que impactaram na continuidade do trabalho editorial da revista em tela.

Suas atividades foram retomadas em 2019, passando por um processo de reestruturação que envolveu sua concepção, foco e escopo, política de avaliação e publicação. Processo que foi guiado por estudos realizados pelos editores que o passaram a administrar.

Estudos (TANI, 2007; DIAS *et al*., 2014; LAZZAROTTI FILHO, 2018) mostraram que a manutenção de um periódico científico em processo de iniciação ou reestruturação, e a isso o objeto desse relato se depara, requer esforço para garantir os requisitos mínimos para obtenção

de Qualis e para formas de sustentar sua visibilidade, como o alcance de maior quantidade de indexadores e o apelo para as redes sociais.

Atualmente o periódico alvo do presente relato tem passado por um processo de recuperação de um grau de notabilidade científica perdido durante sua inatividade. O desafio agrupa uma série de esforços para a garantida dos referidos requisitos, levando em conta mudança visual, ampliação de conselho e equipe editoriais, adoção de um novo sistema de fluxos para publicização de trabalhos acadêmicos etc. O esforço tem retornado, ao periódico, resultados positivos, como a indexação em periódicos criteriosos e nova aprovação de índice *qualis* na última avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou sumarizar as dificuldades encontradas por um periódico científico brasileiro do campo da EF em tempos de intensificação dos critérios de avaliação. Para tal, expôs o trabalho por ele desenvolvido, há quase uma década do encerramento das suas atividades, na retomada de suas ações. Conclui-se, no esforço do diálogo com a literatura que estuda o tema, que dentre tais dificuldades se encontram a imposição de demanda aos pesquisadores, as estratégias de sustento à visibilidade e os chamados requisitos mínimos (número de publicações, qualificação do corpo editorial, internacionalização e indexação).

REFERÊNCIAS

DE LIMA, L. F.; SILVA, R. P. S. Trajetória histórica da produção do conhecimento difundida nos periódicos da área da educação física no Brasil: 1930-2000. **Diálogos e Interação**, v. 2, 2009.

DIAS, C. *et al*. Editoração científica e os descaminhos das políticas: experiências da Revista Pensar a Prática. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 4, p. 802–808, out. 2014.

LAZZAROTTI FILHO, A. O periodismo científico da Educação Física brasileira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 35-50, jul. 2018.

FERREIRA NETO, A. Publicações periódicas de ensino, de técnicas e de magazines em Educação Física e esporte. *In:* DA COSTA, L. (Org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Shape, 2005.

TANI, G. Educação física: por uma política de publicação visando à qualidade dos Periódicos. Revista Brasileira de Ciências **do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 9-22, 2007.

"TRILHANDO" APROXIMAÇÕES ENTRE AS MÍDIAS DIGITAIS E O MEIO AMBIENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA[1]

"HIKING" THROUGH APPROACHES BETWEEN DIGITAL MEDIA AND THE ENVIRONMENT: EXPERIENCE REPORT IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE

"TRILLANDO" APROXIMACIONES ENTRE LOS MEDIOS DIGITALES Y EL MEDIO AMBIENTE: RELATO DE EXPERIENCIA EN LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA

Fábio Batista da Fonseca,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Rebeca Medeiros Rodrigues de Brito,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Kesia da Silva Xavier,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Victor Ferreira do Nascimento,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Felipe Santos de Oliveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Tadeu João Ribeiro Baptista,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Refletir criticamente sobre o uso de mídias e tecnologias tem se tornado pauta pedagogicamente relevante (SELWYN, 2016). Dessas contribuições, pode-se elaborar possibilidades do seu uso na comunicação (ARAÚJO; OLIVEIRA; SOUZA JUNIOR, 2019).

Compreendendo essa interação e o ato de registrar como uma linguagem não tradicional, fora do campo da oralidade e da escrita (OLIVEIRA *et al.*, 2021), pensamos em registros como expressão comunicativa no qual o indivíduo e o elemento registrado se aproximam e criam um *ambiente dialógico*.

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da CAPES para sua realização.

Este resumo descreve uma trilha baseada nas quatro fases sequenciais de aprendizado de Joseph Cornell (LIMA; FENSTERSEIFER, 2020). Através das Práticas Corporais de Aventura (PCA) objetivamos investigar se representações audiovisuais podem impulsionar a sensibilização do indivíduo no meio ambiente.

CARACTERIZAÇÃO

A intervenção foi com o 1º ano do EM do Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP), preceptora da Residência Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A fim de estabelecer diferentes sensorialidades e contato com a natureza, montamos um percurso da "trilha dos sentidos".

EXPERIÊNCIA

No primeiro ciclo, para *despertar o entusiasmo*, buscou-se compreender o contexto escolar e estimular o interesse dos alunos pela temática da intervenção. A indagação norteadora foi: "vocês realmente conhecem a escola? ". Deste convite para pensar o espaço escolar com um novo olhar, impulsionou-se um diálogo, e assim, direcionamos o assunto para a relação entre Educação Física, PCA e meio ambiente, visando contextualizar a trilha e gerar entusiasmo.

Iniciamos o segundo momento na área externa com uma meditação guiada para *direcionar a atenção*. Os alunos foram guiados a focar nos sentidos: tato; odores; sons; e, por fim, solicitamos que abrissem os olhos para observar o ambiente em silêncio. Apesar da descontração inicial, os alunos conseguiram se concentrar e realizar meditação.

Presumindo as conexões estimuladas, começamos a *experiência direta* com a proposta de registros reflexivos em recurso audiovisual (fotos, vídeos ou áudios), os quais fizessem sentido com o segundo ciclo.

Os primeiros minutos foram contemplativos e exploratórios; em seguida indicam maior preocupação ambiental; interagiram com os animais mais vistosos; se encantaram com os sons. Cada registro possui comentários, reflexões ou justificativas.

ISSN: 2175-5930

O quarto ciclo foi de *compartilhar a inspiração*. Retornamos para sala, debatemos sobre a trilha, e solicitamos que enviassem os registros e reflexões. Por fim, construímos o produto na rede *Instagram* com intuito de socializar e contribuir para projetos futuros da turma.

Vale salientar que os alunos só detalharam sobre seus sentimentos quando se expressaram através das escritas digitais, corroborando que as mídias auxiliam na construção de significado nas experiências educacionais (FANTIN, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os termos de maior recorrência em suas expressões, há uma possível noção de pertencimento ampliada pelos alunos. Ainda, a trilha possibilitou novas experiências dos sentidos, que foram aprofundadas com as mídias como meio de sensibilização. Alunos que já conheciam locais da trilha relataram que foi através dessa experiência guiada que tiveram novas percepções e valorização do ambiente.

Os alunos foram estimulados a produzirem ativamente as mídias, refletirem através destas e comunicarem suas impressões. As redes sociais utilizadas foram as de uso cotidiano, o que facilita protagonismo e autonomia, assim como fomentou maior engajamento (DA SILVA MARTINS; DA GAMA RANGEL, 2022).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C.; OLIVEIRA, M. R. R. de; SOUZA JÚNIOR, A de. F. Formação de professores de Educação Física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino. **Comunicação & Educação**, v. 24, n. 1, p. 141-153, mar. 2019.

DA SILVA MARTINS, R.; DA GAMA RANGEL, I. R. A adoção de tecnologias digitais em aulas de educação física no ensino médio: uma revisão sistematizada da literatura. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 18, n. 51, p. 286-300, 2022.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

LIMA, J. F. de; FENSTERSEIFER, P. E. As potencialidades do aprendizado sequencial no trato pedagógico das práticas corporais de aventura na natureza. **Salão do Conhecimento**, v. 6, n. 6, out. 2020.

OLIVEIRA, N. D. *et al*. Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, jun. 2021.

SELWYN, N. **Education and technology:** Key issues and debates. Bloomsbury Publishing, 2016.

GTT 3 – CORPO E CULTURA

Comunicações Orais

TÍTULO	AUTORIA
A CORPORALIDADE DAS TRABALHADORAS TERCEIRIZADAS DO SERVIÇO DE LIMPEZA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	NATHÁLIA CARDOSO DE SOUZA
A DANÇA DOS BLOCOS AFRO EM SALVADOR/BA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	JULIANA ARAUJO DE PAULA, ELISÂNGELA CHAVES, JOSÉ ALFREDO OLIVEIRA DEBORTOLI
A ESPORTIVIZAÇÃO DA LUTA MARAJOARA: PERSPECTIVAS DOS LUTADORES	WELISON ALAN GONÇALVES ANDRADE, FABIO JOSÉ CARDIAS-GOME, CARLOS AFONSO FERREIRA DO SANTOS, ROGÉRIO GONÇALVES DE FREITAS, JESYAN WILYSSES OLIVEIRA GUIMARÃES
A MERCADORIZAÇÃO DO BELO E DO CORPO NA SOCIEDADE DO CAPITAL	AUGUSTO CÉSAR VILELA GAMA, ELDERNAN DOS SANTOS DIAS, TADEU JOÃO RIBEIRO BAPTISTA, EDSON MARCELO HÚNGARO
A PALAVRA É GESTO[1]: A VOZ POÉTICA E A EDUCAÇÃO SENSÍVEL	RAIMUNDO NONATO ASSUNÇÃO VIANA
ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O TERMO PRÁTICAS CORPORAIS NO GTT CORPO E CULTURA DO CONBRACE (2017 A 2021)	CLAUDIA MARIA RODRIGUES BARROS, RUAN FELLIPE DOS SANTOS CARRÉRA, EDINA LÚCIA CORREIA AZEVEDO, MARCOS RENAN FREITAS DE OLIVEIRA, MESAQUE SILVA CORREIA, RODRIGO COUTINHO SANTOS
CO-INSPIRAÇÕES: EXPERIÊNCIAS DANÇANTES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO	ADRIANA MARTINS CORREIA, MARTHA LENORA O. COPOLILLO, DÉBORA BRANDAO, BRUNA VILHENA, ELEN COUTINHO, CARINA DE ALCÂNTARA RIBEIRO

ISSN: 2175-5930

COMUNIDADE EM MOVIMENTO: CARTOGRAFIA SOCIAL DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE MULHERES RIBEIRINHAS DA FOZ DO MAZAGÃO VELHO (MAZAGÃO, AMAPÁ)	LAYANA COSTA RIBEIRO CARDOSO, DULCE MARIA FILGUEIRA DE ALMEIDA
CORPO, CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERIÓDICOS CAPES: UM ESTADO DO CONHECIMENTO	FERNANDA WOZIAK TAVARES, LUCAS VARGAS BOZZATO, MARIÂNGELA DA ROSA AFONSO
CORPO, CULTURA E PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA	MARÍLIA DEL PONTE DE ASSIS, ELIANA AYOUB
CORPOS EUFÓRICOS NA MUSCULAÇÃO: O USO DE COCAÍNA COMO PRÉ-TREINO EM UMA ACADEMIA DE GINÁSTICA DO RIO DE JANEIRO	RAFAEL MARQUES GARCIA
CORPOS FEMININOS, NEGROS E TATUADOS: MARCAS DE SENTIDO NA EDUCAÇÃO EM SALVADOR NA BAHIA	BÁRBARA SANTOS ORNELLAS, MARIA CECÍLIA DE PAULA SILVA
DANÇAS POPULARES PARAENSES ENTRE CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA: UMA FACE DO PROJETO JOVENS IAÇÁ	LOANA SANTOS DE OLIVEIRA, ANA CAROLINA LIMA PEREIRA, AMANDA NASCIMENTO MODESTO
DO CÉU DAS TELAS AOS PÉS NO CHÃO: OLHANDO O CORPO NA FORMAÇÃO DOCENTE	LUCIANA AZEVEDO RODRIGUES, MÁRCIO NORBERTO FARIAS
DRAGÃO DO MAR E RAINHA NZINGA: ELEIÇÃO DE GUIAS PRIVILEGIADOS PARA A CONDUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE CORPO E CULTURA	LÍVIA DE PAULA MACHADO PASQUA
EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: POSSIBILIDADES DE ENSINO ACERCA DO PATRIMÔNIO CULTURAL	VANESSA RIBEIRO DE OLIVEIRA, LIVIA TENORIO BRASILEIRO
ENTRE ENREDOS, MEMÓRIAS E CARNAVAIS: DIÁLOGO SOBRE BOLE BOLE E SUAS POTENCIALIDADES SÓCIO ARTÍSTICOS CULTURAIS EM BELÉM-PA	ANA PAULA DE SOUSA COELHO, JOLIENE KATE NASCIMENTO PINTO, LOANA SANTOS DE OLIVEIRA, JEANNFER NATHALI LEITE CRISTO, ALANA TEREZINHA RODRIGUES FEIO, VERA SOLANGE PIRES GOMES DE SOUSA

ISSN: 2175-5930

FORMAÇÃO DE CORPOS CONSCIENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PENSAR COM PAULO FREIRE	MESAQUE SILVA CORREIA, RENAN SANTOS FURTADO, FERNANDA YULLY DOS SANTOS MONTEIRO, LUCIANA ROCHA MAGALHÃES PAIVA, CARLOS NAZARENO FERREIRA BORGES
O CONCEITO DE CORPO NA ESCOLA: PERCEPÇÕES COMPARTILHADAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	ÉRICA DA SILVA PINTO, RAIMUNDO NONATO ASSUNÇÃO VIANA
O CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DE UM SISTEMA DOMINANTE	LUCIANA ROCHA MAGALHÃES PAIVA
O QUE PODE O CORPO NA ESCOLA? A VISÃO DE CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS	SANDRA FAGIONATO RUFFINO
O RITUAL/FESTEJO DA FOLIA DE SÃO SEBASTIÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA MAGALHÃES	REIGLER SIQUEIRA PEDROZA, DULCE MARIA FILGUEIRA DE ALMEIDA
O SILENCIAMENTO DOS CORPOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	JORDANIA LIMA BALBINO, TADEU JOÃO RIBEIRO BAPTISTA
PERCEPÇÕES SOBRE A OBESIDADE METABOLICAMENTE SAUDÁVEL: DISCURSOS NAS REDES SOCIAIS	RENATA FERREIRA CHRISPINO, JOANA DELFINO DE ABREU, RAFAEL DA SILVA MATTOS
PRÁTICAS CORPORAIS QUILOMBOLAS: MEMÓRIA, TRADIÇÃO E SIGNIFICAÇÃO	ANA AMÉLIA NERI OLIVEIRA, MARA NAYANNE SOUSA OLIVEIRA, MICHELLE DA SILVA FLAUSINO
(RE)DESCOBRINDO O TOQUE NOS (RE)ENCONTROS PÓS-DISTANCIAMENTO SOCIAL	LUCAS GABRIEL DE SOUSA LAURINDO, ANA CAROLINE PINTO DOS SANTOS, TATIANA PASSOS ZYLBERBERG
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CORPO ENTRE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E UNIVERSITÁRIOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	VITÓRIA FERREIRA DE MORAIS, FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO
REPRODUÇÃO DE PADRÕES CORPORAIS CULTURALMENTE ACEITOS COMO IDEAIS DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR: APONTAMENTOS DE UM RESIDENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	EDMILSON LOPES NETO, FIDEL MACHADO DE CASTRO SILVA, LUIZ SANCHES NETO, LUCIANA VENÂNCIO

ISSN: 2175-5930

SABERES SOBRE O CORPO NOS DISCURSOS DE ACADÊMICOS(AS) DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FISICA DE IES PÚBLICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19	HEULLER RUAN CEDRO DA SILVA, ANA CARLA DIAS CARVALHO
SAMBA DE RODA E CORPO FEMININO NEGRO: ESCREVIVÊNCIA QUE EDUCA	CECÍLIA NUNES DA SILVA, MARIA CECILIA DE PAULA E SILVA, ANTÔNIO CARLOS MORAES
SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO CORPO E APOSENTADORIA POR DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	LILIAN MARIA RIBEIRO DE CARVALHO, SÍLVIA MARIA AGATTI LÜDORF

ISSN: 2175-5930

A CORPORALIDADE DAS TRABALHADORAS TERCEIRIZADAS DO SERVIÇO DE LIMPEZA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS[1]

THE CORPORALITY OF OUTSOURCED CLEANING WORKERS IN BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITIES

LA CORPORALIDAD DE LOS TRABAJADORES DE LIMPIEZA TERCERIZADOS EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEÑAS

Nathália Cardoso de Souza,
Universidade Federal de Goiás (UFG)

INTRODUÇÃO

As transformações na organização do modo de produção da vida material alteram a forma como a corporalidade humana é formada, sobretudo, àquela daqueles e daquelas que sobrevivem à custa da venda de sua força de trabalho – a classe trabalhadora. Sob o modo de produção capitalista o trabalho acaba por assumir uma condição deformadora, a medida em que desencadeia processos de alienação, reificação e a literal degradação (física e psíquica) dos trabalhadores e trabalhadoras que são subsumidas as circunstâncias de exploração impostas pelo capital às forças produtivas.

Isto posto, o objetivo deste estudo é identificar e analisar quais as formas e conteúdo da educação do corpo determinada pelas condições, relações e processos do/no trabalho terceirizado e o que elas produzem no processo de formação da corporalidade das trabalhadoras terceirizadas da limpeza nas universidades públicas.

Assim, partimos da seguinte problematização: como o trabalho terceirizado da limpeza nas universidades públicas forma/conforma/deforma a corporalidade das trabalhadoras que sobrevivem em tais condições de trabalho? Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica, que

[1] O presente estudo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada "A CORPORALIDADE PRECARIZADA: o trabalho e as trabalhadoras terceirizadas nas universidades públicas brasileiras" e contou com o financiamento da CAPES.

foi organizada através de uma Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS), escolhendo como fonte de investigação a produção científica nacional.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de caráter bibliográfico tendo como fonte de investigação as teses, dissertações e artigos de periódicos, publicados e disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no Google Scholar. A escolha por esse tipo de pesquisa justifica-se pela possibilidade de apreender o objeto investigado de forma ampliada (GIL, 2002). Assim, identificamos e analisarmos a forma como os autores das diferentes regiões do Brasil tem problematizado e analisado registros empíricos das condições objetivas e subjetivas do trabalho de trabalhadoras terceirizadas empregadas em serviços de limpeza em diferentes Universidades do país.

Isto posto, utilizamos como filtros de busca os trabalhos publicados em português, dos anos de 1990 a 2021. Os descritores utilizados foram: "Universidade Pública" E "Trabalho Terceirizado" E "Serviço de Limpeza". Foram selecionadas para a nossa análise o total de 27 produções[2] científicas, sendo 3 teses, 21 dissertações e 3 artigos. Os resultados obtidos pela pesquisa bibliográfica foram organizados através de uma Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS), e a análise e interpretação dos dados foi feita tomando como procedimento analítico a análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011).

A partir da leitura e interpretação dos dados organizamos os trabalhos de acordo com as temáticas centrais abordadas pelos pesquisadores. Em seguida, a partir dos dados empíricos que emergiram da produção científica elencamos nossas categorias de análise: I) perfil social das trabalhadoras e trabalhadores terceirizados da limpeza; II) condições e relações de trabalho terceirizado da limpeza nas universidades públicas; III) Inventário de adoecimento psicofísico: notas sobre a corporalidade.

TRABALHO E CORPORALIDADE

[2] Além dos filtros de buscar, também utilizamos critérios de inclusão e exclusão para selecionar os trabalhos.

Partindo de uma perspectiva marxiana, o trabalho se constitui enquanto condição *sine qua non* para a produção e reprodução da vida humana, em que os homens e mulheres transformam a natureza para satisfazerem suas necessidades; e, ao transformarem a natureza, estes também se transformam (MARX, 2015). Ao longo do processo de constituição da humanidade como esfera do ser social, a satisfação das necessidades por intermédio do trabalho produziu formas cada vez mais complexas, e sucessivamente originando novas de necessidades, exigindo uma ampliação e complexificação das formas sóciometabólicas de satisfação daquelas. Portanto, o constante metabolismo entre os seres humanos e a natureza, se materializa como uma transformação recíproca e qualitativa de ambos.

Nesse sentido, é importante destacar que Marx e Engels (2007) apontam como a primeira condição para a existência e o desenvolvimento da história humana, a necessidade dos homens e mulheres estarem em condições de viverem, "o primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza.". Portanto, todo o processo histórico "deve partir desses fundamentos naturais e de sua modificação pela ação dos homens no decorrer da história" (2007, p. 87).

O pressuposto fundamental para a humanidade estabelecer o intercâmbio com a natureza, produzir seus meios de vida e se reproduzirem socialmente, é a existência física e corpórea dos indivíduos humanos. A existência física e corpórea como pressuposto, se torna também resultado do conjunto da práxis humana, configurando o corpo físico como corporalidade, isto é, a existência corpórea elevada à condição de atividade humana corporal e conscientemente orientada a fins, uma síntese de numerosas relações sociais que se expressam na atividade humana.

É através da ação corporal dos seres humanos que o trabalho é realizado como uma atividade consciente e intencional, voltada para o atendimento de suas necessidades, sejam elas as mais primárias: comer, beber, vestir, se abrigar etc., bem como, as necessidades que foram desenvolvidas e complexificadas no decorrer da história, relacionadas as capacidades de objetivação e subjetivação próprias da condição humana. Trata-se da livre criação, fruição, imaginação, entre outras, que são de igual importância para a existência dos seres sociais,

enquanto espécie com capacidades físicas e psíquicas superiores aos outros seres vivos dispostos na natureza.

Por meio dessa atividade corporal e consciente, promove uma transformação: 1) na natureza e nos seus produtos; 2) na própria atividade; 3) na corporalidade humana. "[...], os seres humanos, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar" (MARX e ENGELS, 2007, p. 94, grifo nosso). Sendo assim, ao realizarem a atividade de trabalho os homens e mulheres transformam a natureza objetivamente, e simultaneamente, transformam as suas faculdades físicas (corporais) e intelectuais (psíquicas). A produção de ideias, representações, a consciência e os demais aspectos pertencentes a corporalidade dos indivíduos singulares, estão vinculados diretamente à produção da vida material efetivada coletivamente.

A corporalidade pode ser compreendida como o que Gramsci (2001) denomina de nexo psicofísico, a unidade indissociável entre físico e o psíquico, corpo e consciência, ou seja, as faculdades físicas e intelectuais – interdeterminantes e indissociáveis – pertencentes unicamente ao gênero humano. É a partir da corporalidade em ação que a humanidade realiza a atividade de trabalho. Como bem aponta Silva (2020, p.16), "a corporalidade se constitui como pressuposto e, ao mesmo tempo, como resultado da atividade do trabalho", ou seja, é síntese da práxis humana.

A corporalidade se configura como elemento constitutivo da individualidade social (MARX, 2008), pois, os seres humanos não são espectros que vagam pelo mundo, a existência humana implica na sua materialidade carnal, física, corporal, entretanto, não é um corpo meramente biológico. Pois, somente os seres humanos, enquanto seres que também pertencem a natureza, desenvolveram funções psíquicas superiores que os distingue das outras formas de vida. A unidade psicofísica que se expressa nas faculdades humanas resultam do conjunto multifacetado de determinações sócio-históricas materializadas na riqueza humanamente produzida e apropriada pelos indivíduos singulares no interior do intercâmbio sóciometabólico com a natureza.

A CORPORALIDADE DAS TRABALHADORAS TERCEIRIZADAS NAS UNIVERSIDADES

Um aspecto fundamental a se destacar no trabalho terceirizado do serviço de limpeza nas universidades é a presença massiva de mulheres nessa função, sendo este uma questão apresentada em muitos dos estudos encontrados. Portanto, o trabalho terceirizado do serviço de limpeza se configura fundamentalmente como um trabalho feminizado. Segundo Nogueira (2010) aumento da força de trabalho feminina é concomitante ao aumento e ampliação de formas de precarização do trabalho, ou seja, feminização da força de trabalho, em que a entrada das mulheres no mercado de trabalho se dá em condições de superexploração e com baixos salários, características do trabalho tipicamente feminino.

A divisão sexual do trabalho estabelecida nos marcos do capital, se apropria da força de trabalho feminina como um nicho de intensificação das condições de superexploração do trabalho, absorvendo a força de trabalho feminina nos setores mais precários do mercado de trabalho, como é o caso dos serviços terceirizados, principalmente o serviço de limpeza. Sendo a baixa qualificação/formação, baixos salários, a marginalização, desvalorização social e condições de trabalho mais precarizadas, as características principais nesse tipo de ocupação. Ademais, há um outro agravante que é a dupla ou tripla jornada de trabalho, pois as mulheres que possuem um emprego no mercado de trabalho, principalmente às mulheres das camadas mais empobrecidas da classe trabalhadora.

Antunes (2020) ao comentar sobre as condições do trabalho terceirizado, aponta que suas características de jornadas de trabalho mais extensas, provocando uma intensificação do trabalho, a alta rotatividade, a redução dos salários e de cursos e treinamentos, acesso limitado às instalações das empresas, situações de assédio, condições de insegurança no trabalho, entre outras coisas que afetam diretamente a vida e a saúde dos homens e mulheres trabalhadores terceirizados.

Sendo essas características apresentadas pelo autor, uma realidade presente no conjunto dos estudos por nós selecionados, em que o trabalho terceirizado aparece como um importante indicador de piora nas condições de saúde física e psíquica das trabalhadoras e trabalhadores, pois há um maior índice de adoecimento nesse tipo vínculo empregatício. As pesquisas também

apontaram diversos relatos das trabalhadoras em relação a situações em que elas não eram nem vistas pelos outros sujeitos do meio universitário, como se as pessoas que realizam a limpeza, fossem menos "humanas" e até invisíveis aos olhos dos que possuem outras ocupações.

Isso, quando não sofrem violações como os diferentes tipos de assédios, situações de humilhação por parte dos outros trabalhadores efetivos presentes na universidade como professores, técnicos administrativos e até mesmo discentes, que foram relatadas por trabalhadoras de diferentes regiões do Brasil, assim demonstrando a vulnerabilidade do cotidiano desse tipo de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa confirmou um dado apresentando por outros pesquisadores da temática, apontando que há a predominância da força de trabalho feminina nos postos de serviço terceirizado da limpeza nas universidades públicas brasileiras. Assim, podemos constatar que é um trabalho tipicamente feminizado, e fundamentalmente marcado por condições precárias para essas trabalhadoras, imprimindo sobre a corporalidade destas uma condição de subalternidade e assujeitamento.

O trabalho terceirizado do serviço de limpeza aponta elementos que demonstram a degradação da corporalidade daquelas e daqueles que são submetidas a tais condições, por meio degradação física, através do excesso de atividades manuais de caráter exaustivo, provocando adoecimentos físicos e ainda, as inúmeras cobranças por produtividade, situações de humilhações e assédios deteriorando as condições psíquicas dessas pessoas.

A precarização do trabalho é o modo de ser do trabalho ao ser transformado em mercadoria. Entretanto, sob as condições de uma crise estrutural do capital, que coloca em xeque a continuidade desse sistema, as formas de aprofundamento da exploração do trabalho têm assumido cada vez mais uma proporção avassaladora. Intensificando a precarização do já precário trabalho assalariado. Assim, a precarização que ocorre hoje é não só do trabalho, mas do ser humano enquanto um ser genérico (ALVES, 2005).

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovani. Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. **Trabalho, educação e saúde**, p. 409-428, 2005.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviço na era digital**.** 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARDIN, *Laurence*. ***Análise* de *conteúdo***. *São Paulo*: *Edições 70*, *2011*.

GIL, Antonio Carlos. **Como desenvolver projetos de pesquisa** . São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos**. Trad. José Paulo Netto e Maria Antónia Pacheco. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução. **Revista Aurora**, v. 3, n. 2, 2010.

A DANÇA DOS BLOCOS AFRO EM SALVADOR/BA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM[1]

THE DANCE OF THE AFRO BLOCKS IN SALVADOR/BA AS A LEARNING CONTEXT

LA DANZA DE LOS BLOQUES AFRO EN SALVADOR/BA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE

Juliana Araujo de Paula,
Instituto Federal de Brasília (IFB)
Elisângela Chaves,
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
José Alfredo Oliveira Debortoli,
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

INTRODUÇÃO

A dança dos blocos afro é uma expressão artístico/cultural de grande relevância dentro e fora do carnaval e guarda forte relação com as formas de ser, saber e fazer das pessoas negras. (CONRADO e CONCEIÇÃO, 2020) Caracteriza-se como uma variação da dança afro-brasileira[2] e possui especificidade técnica. Atualmente, há produções acadêmicas que a tematizam, bem como aulas e oficinas que compartilham esse saber.

O corpo, especialmente o corpo na dança, é presença e potência na luta travada cotidianamente pelos blocos afro e, como argumenta Santos (2019), tem a possibilidade de modificar a realidade. Neste artigo, enfatizamos os processos de aprendizagem na(da) dança dos blocos afro relacionados ao Ilê Aiyê, primeiro bloco afro de Salvador/BA, e o modo como fazem emergir saberes e conexões com a ancestralidade. Apresentamos as relações entre esse bloco, a dança e a luta antirracista e examinamos as práticas de aprendizagem da dança dos blocos afro.

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da CAPES para sua realização.

[2] A dança dos orixás, dança realizada no contexto ritual dos candomblés, é uma das principais marcas dessa manifestação que se dá pela "mistura de elementos da cultura popular afrodescendente e a outras técnicas de danças somadas às manifestações afro-religiosas." (SILVA, 2018, p.82)

Este estudo é parte constituinte de pesquisa de doutorado em curso[3] e busca analisar os processos de aprendizagem nos e dos corpos de mulheres negras no contexto do bloco afro Ilê Aiyê. A referida pesquisa toma a aprendizagem como expressão relacional das práticas sociais[4] e a etnografia como abordagem conceitual-metodológica. No que diz respeito à dança dos blocos afro, realizou-se uma participação observante, ou seja, uma imersão na prática com o objetivo de compreendê-la. A pesquisa incluiu quatro imersões de campo: 1) dezembro de 2020 a março de 2021; 2) janeiro e fevereiro de 2022; 3) outubro e novembro de 2022; 4) janeiro de 2023.

DANÇA NO ILÊ AIYÊ

O Ilê Aiyê (Ilê) fez seu primeiro desfile no carnaval de Salvador em 1975 com o objetivo de valorizar e divulgar a cultura afro-brasileira, por meio da afirmação da beleza e da estética negra. Com forte influência do movimento Black Power, dos Panteras Negras e das lutas por independência dos países africanos, surgiu comprometido com a luta antirracista. Primeiro bloco afro do carnaval soteropolitano, inspirou outros que surgiram nos anos seguintes e que seguem atuantes.

O corpo em movimento é uma das grandes marcas dessa instituição não só no desfile do carnaval, mas, também, em suas atividades pedagógicas, em que a dança faz parte dos percursos formativos (MOREIRA, 2013). Nesse mesmo sentido, a Noite da Beleza Negra, evento promovido pelo Ilê para escolha de sua "deusa do ébano", tem a presença dos corpos dançantes como uma característica central. As candidatas desfilam ao som dos tambores e expressam-se a partir da dança, com trajes, adereços, cabelos e maquiagem de estética afro. Este é um concurso que, além de exaltar a beleza e a estética negra, também considera, para a

[3] Pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais. O projeto da referida pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFMG) e obteve aprovação mediante o parecer nº 4.684.225.

[4] Enfatizamos a noção de aprendizagem como constituinte das relações e das práticas sociais. Essa é a tese central abordada pela antropóloga Jean Lave, que traz como desafio compreender a aprendizagem como processo de participação na prática, não restrita a processos cognitivos. (LAVE, 2015).

escolha da deusa, a atitude e o discurso com relação à questão da negritude e ao papel da mulher negra na sociedade. (OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2016 e MOREIRA, 2013).

A dança e a estética afro são os modos por meio dos quais as candidatas revelam seu pertencimento e firmam sua presença no mundo. A dimensão política e social é, assim, indissociável da presença e ação corporal no mundo. A dança realizada nesse contexto, a dança dos blocos afro, é multiplicada para outros espaços e ganha a cena artístico-cultural da cidade de Salvador, especialmente pela ação de deusas do ébano. No tópico seguinte, abordaremos os processos de aprendizagem da dança dos blocos afro a partir de práticas de uma das deusas do ébano do Ilê e de oficinas de preparação das candidatas a deusas.

APRENDIZAGEM DA(NA) DANÇA DOS BLOCOS AFRO

As oficinas de dança dos blocos afro em Salvador acontecem em diferentes espaços culturais. A Escola de dança da Funceb[5] é um desses espaços e, em cursos regulares ou sazonais, a dança dos blocos afro está presente tendo como professora uma das deusas do ébano do Ilê, Olga[6]. No Ilê, durante a preparação das candidatas à deusa do ébano, também acontecem oficinas com deusas e outras professoras da cidade.

No processo de aprendizagem da dança dos blocos afro, as relações com o candomblé evidenciam-se a todo momento. Fundamentado em saberes vindos de África, essa "cultura da diáspora", como definido pelo historiador Luiz Antônio Simas[7], firma-se como território de resistência ao perpetuar conhecimentos, visões de mundo e filosofia própria que escapam da lógica eurocêntrica.

Foi possível notar que essa relação com o candomblé era evocada nos momentos de demonstração de movimentos:

[Olga] Ela comentou como muitas vezes as pessoas associam as danças afro com uma intenção mais forte, o pé todo no chão, mas que no ilê, e especialmente ela, ela deu ênfase nisso, ela foi criando

[5] Fundação Cultural do Estado da Bahia
[6] Os nomes aqui utilizados para designar as mulheres participantes do estudo são fictícios, a fim de assegurar o seu anonimato, conforme previsto pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
[7] Discussão apresentada em diálogo com o Babalorixá Dário de Ossain transmitido no perfil do Instagram do Ilê Axé Onixêgum no dia 08/07/2020. Disponível em https://www.instagram.com/tv/CCZmEHOJ_U4/?igshid=112sph6yeicp7

esse jeito de dançar e passando isso para as pessoas que aprendem com ela, foi trazendo essa relação com as águas, fez relação com as yabás [8] do candomblé, dos movimentos mais leves, não necessariamente o pé todo no chão, mas o pé em meia ponta, como no balé clássico, que é uma referência dela, tem essa relação entre beleza e leveza. (Notas do caderno de campo 15/01/2022)

Além disso, esse conhecimento em relação ao candomblé também emergia quando a dança era caracterizada e definida:

> Depois desse momento do alongamento, fomos fazer uns movimentos na diagonal e teve um momento que era para fazer a movimentação que é a movimentação básica da dança de reis e rainhas de bloco afro, que é inspirada no Ijexá[9], ela pediu pra ter muita atenção nos braços e fez uma crítica que a dança está descaracterizando muito, que embora a dança tenha liberdade, a gente precisa conhecer de onde vem, que aquilo fazia referência a dança dos orixás e era preciso conhecer até pra modificar, se não a coisa fica se perdendo. Ela foi citando o nome dos orixás e fazendo os movimentos que tinham relação, mas foi pedindo pra gente se atentar... (Notas do caderno de campo 24/01/2022)

Como aborda Oliveira (2017, p.48), "o contexto sociocultural e também religioso, tendo em vista que os blocos afro da Bahia, em sua maioria, estão conectados ao candomblé, apresentam uma gama de significados de movimentos que não se enquadra em nenhuma categoria contemporânea de dança." Pode-se afirmar, nesse sentido, que ela é também uma forma de vivenciar a ancestralidade, que marca uma especificidade de movimentação corporal. Isso porque na relação com a dança emergem possibilidades de acesso à história despedaçada no translado atlântico, de (re)construção de vínculos sociais e de invenção de outras formas de relação com o mundo.

A violenta experiência do colonialismo, que objetificou os corpos negros e pretendeu apagar sua memória, foi transgredida no território brasileiro a partir da reinvenção da vida nas práticas que buscavam a "invenção, construção, manutenção e dinamização de identidades comunitárias" (SIMAS e RUFINO, 2019, p.58).

A dança dos blocos afro, assim como outras práticas desenvolvidas no Ilê, possibilita uma experiência de corpo pautada pelo ritmo, pelo movimento e pelo encontro.

[8] Nome utilizado para designar as divindades femininas do candomblé.
[9] Segundo Risério (1981), o termo "ijexá" refere-se a uma nação iorubá, mas também trata-se da dança realizada nos afoxés e blocos afro.

ISSN: 2175-5930

A professora iniciou a aula pedindo que se deslocassem ao som dos tambores e se cumprimentassem com os gestos referentes a cada palavra: amor - com as mãos no coração; carinho - com as mãos sobre a boca; respeito - com as mãos na cabeça; ancestralidade - com os braços indo para cima e o tronco se curvando. (Notas do caderno de campo 13/01/2023)

Sobre o ritmo, especificamente, a questão da relação com a música – também algo essencial ao candomblé – era muito destacada no contexto das aulas. A música, muito além de apenas acompanhar os movimentos, exercia com eles um diálogo, um jogo de perguntas e respostas, e assim estabelecia-se uma relação íntima.

A professora comentou sobre a importância de ouvir a música dizendo que "a música se alimenta da energia da dança e vice-versa". Soraya relembrou que também chamou a atenção para isso, que também estará como jurada e se perceber esse erro dará zero sem dó. (Notas do caderno de campo 19/01/2023)

As letras das músicas também têm papel importante na aprendizagem. As músicas do Ilê, e dos blocos afro de modo geral, que são utilizadas nas aulas, trazem em suas letras referências aos orixás, à história de luta da população escravizada, mensagens antirracistas e de valorização da mulher negra.

> Em alguns momentos, a professora chamou a atenção para a necessidade de cantarem as músicas, "quando cantamos invocamos a ancestralidade". (Notas do caderno de campo 13/01/2023)

Segundo Oliveira (2017), existem os princípios técnicos e criativos específicos que marcam a dança dos blocos afro a partir da referência à religiosidade, mas também às experiências culturais cotidianas. Essa experiência diz respeito, especialmente, à população negra do país e traz as marcas da resistência, da luta e do empoderamento.

> [A professora] Disse que aquele era o momento de encerramento do curso intensivo de dança dos blocos afro, que era o momento muito especial que se chamava "Xirê das deusas" que definiu sendo uma roda de dança, de exaltação da mulher negra, de celebração e troca de afetos. Disse que a força da dança dos blocos afro estava na forma como a estética produzia uma nova ética, que aquela dança contradiz o que se espera da mulher negra, que a coloca no seu lugar de poder e que forja outra subjetividade. (Notas do caderno de campo 13/01/23)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2175-5930

Propusemo-nos, neste texto, a enfatizar a dança dos blocos afro na cidade de Salvador, em especial no bloco Ilê Aiyê, como contexto de aprendizagem, de saberes e experiência de ancestralidade, constituindo-se como expressão artística e cultural de grande relevância. Ao enfatizarmos os processos de aprendizagem e o modo como fazem emergir saberes e conexões com a ancestralidade, buscamos dar centralidade para os corpos em movimento como uma das grandes marcas dessa experiência, por meio da qual fortalece-se o sentimento de pertencimento e os processos identitários, em que firmam sua presença e voz no mundo.

Como experiência cultural, o processo de aprendizagem da dança dos blocos afro, também dá centralidade às relações com o candomblé, em que, para além do sentido de sua religiosidade, opera como território de resistência, conhecimentos, visões de mundo, ritos, e filosofia própria que escapa e desafia a lógica eurocêntrica.

Destacamos, assim, a especificidade da dança dos blocos afro como uma forma de vivenciar a ancestralidade, possibilidade de acesso e apropriação de uma história coletiva despedaçada pelas relações colonizadoras, bem como um campo de possibilidades para a (re)construção de vínculos sociais e a invenção de outras formas de relação com o mundo.

REFERÊNCIAS

CONRADO, A. V. de S. e CONCEIÇÃO, S. S. Dança e Música de Blocos Afro: fundamentos de uma poética e política negra. **Dança**, Salvador, v. 5, n. 1 p. 100-109, jul./dez. 2020.

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

MOREIRA, A. de J. **As concepções de corpo na associação bloco carnavalesco Ilê Aiyê: um estudo a partir da história do bloco e das práticas pedagógicas das escolas Banda Erê e Mãe Hilda.** 2013. 135 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2013

OLIVEIRA, N. N. **Sou negona, sim senhora!: um olhar nas práticas espetaculares blocos afro IlÊ Aiyê, Olodum, Malê Debalê e Bankoma no carnaval soteropolitano**. Maceió: Grafmarques, 2017. 210p.

OLIVEIRA, V. S. **ARA-ITÁN: a dança de uma rainha, de um carnaval e de uma mulher**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2016.

RISÉRIO, A. **Carnaval Ijexá**. Salvador: Corrupio, 1981.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, M. O. da. O tronco histórico da dança afro-brasileira**. Revista da ABPN**. v. 11, n. 27 • nov 2018 – fev 2019, p.64-85.

SIMAS, L. A. e RUFINO, L. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

A ESPORTIVIZAÇÃO DA LUTA MARAJOARA: PERSPECTIVAS DOS LUTADORES[1]

THE SPORTIFICATION OF MARAJOARA WRESTLING: PERSPECTIVES OF WRESTLERS

LA DEPORTIVIZACIÓN DE LA LUCHA MARAJOARA: PERSPECTIVAS DE LOS LUCHADORES

Welison Alan Gonçalves Andrade,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Fabio José Cardias-Gomes,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Carlos Afonso Ferreira do Santos,
Secretaria Municipal de Educação de Soure-Marajó (SEMED)
Rogério Gonçalves de Freitas,
Université de Montréal (UdeM)
Jesyan Wilysses Oliveira Guimarães
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

O termo esportivização pode ser encontrado na literatura da Educação Física no mínimo com quatro sentidos (GONZÁLEZ, 2014). Nesta pesquisa, o termo será utilizado no sentido de transformação de uma prática corporal originada em contexto não competitivo em esporte de rendimento, a partir da incorporação dos seus códigos, tais como: definição de regras oficiais e institucionalização.

No processo de esportivização das lutas e artes marciais, uma das principais implicações é a tendência em priorizar a competição em detrimento da tradição e dos seus aspectos socioculturais, a exemplo do Taekwondo que passou por uma descaracterização frente a esse processo (RIOS, 2005).

A esportivização pode ainda conduzir a uma crescente mercantilização e profissionalização dos agentes envolvidos (GONZÁLEZ, 2014) com uma determinada modalidade de luta, favorecendo atletas de elite em detrimento dos grupos marginalizados que

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

historicamente a praticam. Por outro lado, a esportivização é um fenômeno que, segundo González (2014), pode trazer benefícios em termos de sistematização e reconhecimento.

Nesta pesquisa, propõe-se discutir sobre a esportivização da Luta Marajoara, uma luta tradicional da ilha de Marajó, Norte do Brasil. Um processo que teve início com a organização/padronização das suas regras e técnicas em eventos esportivos locais, e que ganhou força nos últimos anos com a sua institucionalização, a partir do advento da Liga Brasil de Luta Marajoara e da gênese da Federação Paraense de Luta Marajoara (FPLM), cujo objetivo é oferecer organização estrutural à referida luta para sua "ascensão à condição de arte marcial, propriamente dita, sob óticas desportivo-competitivas contemporâneas" (ENGELHARD NETO; ABRAHIN; MOCARZEL, 2021, p. 54).

Para alcançar seu objetivo, a FPLM tem elaborado propostas que incentivam a esportivização da Luta Marajoara, como a universalização das regras, a certificação dos instrutores, o envolvimento na realização de eventos esportivos e a graduação dos praticantes (SANTOS; ANDRADE; FREITAS, 2023). Considerando que tais propostas podem suscitar impacto tanto para a luta quanto para os lutadores, surge a seguinte pergunta: o que pensam os praticantes de Luta Marajoara sobre as propostas de esportivização da FPLM?

Para responder a pergunta desta pesquisa, adotou-se como técnica para a reunião de dados a entrevista semiestruturada (MARCONDES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010). Realizou-se entrevista com sete praticantes de Luta Marajoara.

PROPOSTAS DE ESPORTIVIZAÇÃO DA FPLM NA PERSPECTIVA DOS LUTADORES

A Luta Marajoara ainda não pode ser considerada como esporte de rendimento, pois não se tem notícias de nenhum atleta que receba remuneração pactuada por contrato de trabalho. Existem raríssimos lutadores que utilizam técnicas da luta e recebem salário para competir em grandes eventos esportivos, a exemplo do atleta Deiveson Figueiredo, lutador profissional de *Mixed Martial Arts* (MMA). No entanto, esse atleta é empregado porque pratica outras modalidades de luta, e não porque está envolvido em competições específicas de Luta Marajoara. Atualmente, a Luta Marajoara está mais próxima do esporte amador, que não oferece remuneração aos seus praticantes e é praticada durante o tempo livre.

Em razão disso, a FPLM apresenta propostas para transformá-la em esporte de rendimento. Na presente pesquisa, apresentaremos a perspectiva de praticantes dedicados à Luta Marajoara sobre duas propostas da federação (criação de um livro de regras e envolvimento na organização de eventos esportivos). As narrativas desvelam, conforme se verá, que não há resistência, mas sim apoio e entendimento de que tais propostas podem gerar impacto positivo para a luta e para os lutadores.

A UNIVERSALIZAÇÃO DAS REGRAS

A proposta da federação de universalização das regras surge em decorrência da Luta Marajoara ser praticada com distintas regras e técnicas em diferentes localidades do Marajó, e seria concretizada, segundo Santos, Andrade e Freitas (2023), a partir da elaboração de um livro de regras. Questionados sobre a proposta, os praticantes fizeram os seguintes relatos:

> O livro de regras é bom, porque hoje eu tenho bastante dúvida. Com um livro de regras tu vais saber o que pode fazer e o que não pode fazer. Por exemplo, as quedas que pegam cervical, pegam coluna, são quedas que a gente tem um pouco de dúvida, o livro tiraria a dúvida. Os outros atletas que nunca praticaram, vão ficar sabendo as regras. Então é bem vista a elaboração de um livro de regras. (*Praticante4*)

> Sobre o livro de regras, eu acho muito importante, porque antes era livre, não tinha organização, nada. Então, quando passaram a fazer eventos, surgiram muitas dúvidas na nossa cabeça. 'Eu posso derrubar dessa forma?' 'Posso entrar dessa forma?' 'Tem um tempo?' Antes não havia tempo estabelecido para as lutas, era como se fosse uma brincadeira - pegou, derrubou, acabou ali. É bom ter um livro de regras porque os atletas não vão ficar perdidos. Nós precisamos estar por dentro do esporte que praticamos, saber o que podemos e não podemos fazer. O livro de regras seria muito útil para esclarecer dúvidas. Como querem considerar um esporte profissional, é importante ter um livro de regras. (*Praticante6*)

As narrativas acima evidenciam que a criação de um livro de regras é bem vista por alguns praticantes, pois poderia trazer alguns benefícios, como o esclarecimento de dúvidas, a possibilidade de orientá-los e um maior entendimento das regras.

Por outro lado, a concretização de tal proposta conduziria a uma homogeneização e padronização da Luta Marajoara, o que proporcionaria também alguns impactos negativos, como a perda das características técnicas originais da luta, uma grande preocupação de alguns praticantes, conforme evidenciaram Seabra, Campos e Antunes (2020).

Nesse sentido, ao deliberar interesse na produção de um livro de regras, ressalta-se, em consonância com Santos, Andrade e Freitas (2023), a necessidade de criá-lo em diálogo não somente com a minoria que compõe a FPLM, mas também com praticantes e demais sujeitos envolvidos com a luta, para encontrar consenso que assegure que a Luta Marajoara não seja descaracterizada frente ao processo de esportivização.

A ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS ESPORTIVOS

Indagados sobre o envolvimento da federação na organização de eventos esportivos, os praticantes reconhecem a relevância da proposta para o aprendizado e para a competição, além de destacarem a importância do primeiro campeonato organizado pela FPLM como um marco para a luta e para os lutadores. Os relatos também evidenciam que há uma expectativa de que a federação trará benefícios e reconhecimento para a Luta Marajoara.

> Os eventos promovidos pela federação são de grande utilidade, pois desenvolvem o aprendizado dos lutadores e os colocam em nível de competição. Cada evento que a federação realizar servirá como um grande incentivo para alavancar ainda mais a Luta Marajoara. (*Praticante 1*)

A federação vai ser muito importante para alavancar um esporte que é nosso, da nossa raiz, da nossa cultura. O primeiro campeonato paraense de Luta Marajoara foi muito importante. Não era para eu ir para esse campeonato, mas fui porque a federação é um grande impulso para a nossa luta. (*Praticante 2*)

> Eu acredito que seja um passo gigante, um super passo, que irá alavancar não apenas a luta, mas também a cultura marajoara. O primeiro Campeonato organizado pela Federação Paraense de Luta Marajoara não foi um evento simples, mas sim o lançamento da federação, o que nos enche de orgulho. É

> muito bom, muito bom eventos como esse. É bom pensar que, em alguns anos, a Luta Marajoara poderá ser reconhecida mundialmente.Vai ser um orgulho muito grande. Talvez esses jovens de hoje, da nova geração, não tenham ideia do que isso representa, mas para nós é algo gigantesco. Então, faremos o que estiver ao nosso alcance para contribuir com a federação. (*Praticante 6*)

> Eu acho que este seja o primeiro passo para que a luta possa se destacar não apenas nos municípios do Marajó, mas também no mundo todo, já que agora ele é federado. Como lutador, esse nome é muito importante para mim, pois a palavra 'federação' carrega consigo benefícios e reconhecimento para a Luta Marajoara, mostrando o que ela realmente é. (Praticante *7*)

No processo de esportivização das lutas e artes marciais, os eventos esportivos têm um papel fundamental na divulgação e popularização destas, pois é a principal vitrine para serem (re)conhecidas por um grande número de pessoas. O Taekwondo, por exemplo, foi divulgado no Brasil principalmente por meio de competições, que tinham o objetivo de angariar mais adeptos (RIOS, 2005). Outro exemplo é a *KirkpınarOil Wrestling*, um estilo de luta tradicional que passou por um processo de esportivização (KRAWIETZ, 2012) e hoje em dia é um dos esportes mais populares da Turquia.

Eventos esportivos poderiam contribuir, dessa forma, para a divulgação e reconhecimento da Luta Marajoara para além das fronteiras do Marajó. Com o aumento da sua popularidade, poderia até mesmo se tornar, como diria Bracht (2005), mais uma opção nas prateleiras do supermercado das atividades físico-esportivas.

Por outro lado, eventos esportivos exigem mais as características básicas do esporte moderno, como a competição, o rendimento físico-técnico, a racionalização e a cientifização do treinamento (BRACHT, 2005), o que levaria os praticantes a racionalizarem seu tempo de treino e envolvimento com a luta, para obter um melhor rendimento durante uma competição, descaracterizando a forma como a Luta Marajoara tem sido tradicionalmente praticada.

Além disso, eventos esportivos podem ser de difícil acesso para lutadores de baixa renda devido aos altos custos envolvidos (custos de treinamento, equipamento, viagens e hospedagem). A realização de eventos esportivos pode, nesse sentido, contribuir para a elitização de uma prática corporal.

As propostas da FPLM para a esportivização da Luta Marajoara parecem, assim, beneficiar os praticantes, conforme afirmam, ao mesmo tempo em que pode ter implicações negativas para a luta. Nesse cenário, vale destacar o relato de um praticante que enfatiza seu amor pela luta em detrimento de um possível retorno financeiro.

> É o amor, amor a luta. A Luta Marajoara corre nas nossas veias. Todo marajoara que se preze, nato, já nasce com a luta no sangue. Então tudo que a gente está fazendo é pelo amor que a gente tem pela Luta Marajoara. O que a gente está desenvolvendo aqui é pelo amor, não visa lucro. (*Praticante 1*)

O relato acima sugere que alguns praticantes podem estar mais interessados pela tradição e patrimônio cultural da Luta Marajoara, do que pelos possíveis frutos que podem resultar da sua transformação em esporte de rendimento, como competitividade e lucro. Já a expressão "nascer com a luta no sangue" sugere a existência de uma sistema de crenças que valoriza a ancestralidade do praticante nativo, conferindo significado cultural e identitário à prática desta luta tradicional.

Nessa perspectiva, a FPLM notadamente deve garantir a dialogicidade com os principais atores sociais envolvidos com a Luta Marajoara, os lutadores, que leve em consideração as possíveis implicações de suas propostas de trabalho, como forma de garantir credibilidade e a transparência de suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escutar os atores sociais principais que compõem o universo da Luta Marajoara, no caso deste estudo em forma de entrevistas, acredita-se ter respondido à questão norteadora desta pesquisa (*o que pensam os praticantes de Luta Marajoara sobre as propostas de esportivização da FPLM?)*, ainda que seja um questionamento que deva ser contínuo e ampliado para análise de outras propostas da FPLM, e para um público maior, quantitativa e geograficamente, visto que o arquipélago do Marajó é extenso e a Luta Marajoara ocorre em contextos diferenciados culturalmente. Pesquisas futuras devem ser feitas no sentido de aprofundar esse e outros questionamentos sobre a Luta Marajoara e suas transformações contemporâneas.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 136 p.

ENGELHARD NETO, R. F.; ABRAHIN, R. W. P. R.; MOCARZEL, R. C. S. A federalização da Luta Marajoara. *In*: MOCARZEL, R. C. S. (org.). **Lutas/artes marciais/esportes de combate em educação física**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

GONZÁLEZ, F. J. Esportivização. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 263-266.

KRAWIETZ, B. The sportification and heritagisation of traditional Turkish oil wrestling. **The International Journal of the History of Sport**, v. 29, n. 15, p. 2145-2161, 2012.

MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. O. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém, PA: EDUEPA, 2010.

RIOS, G. B. O processo de esportivização do taekwondo. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 1, p. 37-54, 2005.

SANTOS, C. A. F.; ANDRADE, W. A. G.; FREITAS, R. G. Itinerários de combate da Federação Paraense de Luta Marajoara. **Journal of Physical Education**, v. 34, e3415, 2023.

SEABRA, J. P.; CAMPOS, I. S. L.; ANTUNES, M. M. Luta marajoara: uma perspectiva a partir do discurso de atletas. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 5, p. e-5024, 2020.

A MERCADORIZAÇÃO DO BELO E DO CORPO NA SOCIEDADE DO CAPITAL[1]

THE COMMERCIALIZATION OF BEAUTY AND THE BODY IN CAPITAL SOCIETY

LA COMERCIALIZACIÓN DE LA BELLEZA Y EL CUERPO EN LA SOCIEDAD DEL CAPITAL

Augusto César Vilela Gama,
Universidade de Brasília (UnB)
Eldernan dos Santos Dias,
Universidade de Brasília (UnB)
Tadeu João Ribeiro Baptista,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Edson Marcelo Húngaro,
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

No estudo de Gama (2019), por meio de pesquisa com estudantes de bacharelado em Educação Física, confirmou-se uma percepção biologista, instrumentalizada e acrítica sobre o corpo e a estética, como resultado de uma formação em educação física proposta pela ordem vigente que vem tão somente para atender aos anseios capitalistas. Sem que haja um entendimento ontológico do ser social e da estética como filosofia do belo, de maneira genérica, a educação imposta pelo capital vem tratando o corpo e a estética como mercadorias de consumo, a partir da naturalização e propagação de padrões "ideais" de corpo, principalmente pela cultura mercantil e o seu capital comunicacional[2], no qual esses modelos de corpo são tidos como "belos" e acabam levando a estética a ser desconsiderada pela sua essência, para encontrar-se tratada na mera aparência como "estética corporal".

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para sua realização.
[2] Em conformidade com Viana et al. (2007, p. 14), este estudo irá se referenciar ao conceito de "capital comunicacional", pois segundo os autores, "[...] o conceito de capital comunicacional é preciso e nem um pouco eufemístico: expressa a dominação capitalista no processo de comunicação via meios tecnológicos".

Como no modo de produção vigente tudo se transforma em mercadoria para fins de consumo, a estética perde seu caráter filosófico e se torna, pelo capital, uma ferramenta de dominação sociocultural. Da arte bela para o corpo belo, a estética sofre uma polissemia, passando a ser entendida pela sociedade em geral como estética corporal, em que a beleza do corpo estabelecida pelo fetiche da mercadoria se torna um produto a ser consumido (GAMA, 2019).

Dessa forma, a estética corporal está diretamente ligada ao tratamento dado pela ordem burguesa ao corpo, que pelo processo de reificação o transforma também em mercadoria, tendo em vista este corpo apresentar um valor social médio de produção. Assim, um corpo mercadoria é capaz de produzir outras mercadorias, mantendo o processo de produção e reprodução do capital agudamente funcional aos seus interesses. A estética corporal vem para contribuir com todo esse processo de manutenção do *status quo* em que pela busca por padrões de corpo tidos como "belos", os sujeitos são levados ao consumo de determinadas mercadorias, tais como exercícios físicos, suplementos alimentares, tratamentos químicos, cirurgias plásticas, esteroides anabolizantes, entre outros (BAPTISTA, 2013; GAMA, 2019).

Apesar desta aparência que põe o corpo apenas na esfera do consumo, a essência do processo está no fato de que o valor de toda a mercadoria é definida pelo *quantum* de trabalho humano vivo (MARX, 2017). É da força de trabalho, mercadoria única do trabalhador, impressa em sua própria carne, que está o foco de aquisição de lucros pela burguesia, ou seja, a grande preocupação está na condição de produzir apresentada pelo corpo.

Neste interim, a estética corporal também tem como propósito a preparação do corpo para atender às demandas de produção, de forma que ele permaneça reificado e fisicamente apto a suportar o que lhe é imposto a produzir (BAPTISTA; GAMA, 2022).

A estética corporal começa a ser altamente propagada por uma ideologia de dominação a partir da massificação da indústria cinematográfica no início do século passado, lançando padrões de referência através dos personagens – atores e atrizes – de filmes hollywoodianos, influenciando ideologicamente os sujeitos a consumirem a mesma roupa, o mesmo corte de cabelo, a mesma forma corporal, entre outros, afetando seu imaginário de que seriam capazes

de abandonar sua realidade e, de agora em diante, poderiam viver na prática como seus ídolos do cinema (AGRICOLA; BAPTISTA, 2016; GAMA, 2019).

Mesmo um século depois, tais padrões estéticos ainda estão fortemente presentes e muito mais consumíveis. A reprodução sociometabólica do capital fez ampliar suas relações de manipulação em paralelo com o mercado e seus nexos de produção (MÉSZÁROS, 2011). Para se fazer aumentar o consumo dos padrões estéticos, a cultura mercantil constantemente oferta novos modelos, desse modo, o consumo fica inesgotável, como bem deseja o capitalismo.

Destarte, este estudo é um breve ensaio embasado na teoria marxiana a partir de quatro grandes filósofos da modernidade, sendo eles: Karl Marx (1818-1883); Friedrich Engels (1820-1895); György Lukács (1885-1971); e István Mészáros (1930-2017). Alicerçado predominantemente por suas obras, propõe-se a apreender dialeticamente como a mercadorização do belo e do corpo se apresentam para o ser social.

DIALÉTICA SUJEITO/OBJETO

É inegável que vivemos em uma sociedade que sofre com a imposição da ideologia dominante e, como dizem Marx e Engels, as "[...] ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes" (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). Desse modo, a ideologia da classe dominante está sendo enormemente difundida por uma hegemonia cultural, nos deixando numa "sinuca de bico"[3], isto é, o modo de produção e reprodução sociometabólico do capital tem levado a humanidade para o caminho da sua própria auto-aniquilação (MÉSZÁROS, 2014).

Assimilar e apresentar as contradições determinadas por essa ideologia dominante, é permitir apreender os fenômenos reais que envolvem a relação sujeito/objeto no que concerne à estética corporal dentro do contexto social atual. Nesta lógica, se faz importante destacar o trabalho como categoria central nas mediações de problematização da capacidade de transformação da natureza pelo ser humano e a dele através dessa natureza transformada, o que o torna um ser histórico, mas que atualmente se encontra na condição de não se reconhecer pelo

[3] Expressão popular brasileira que significa uma situação definida como complexa e de difícil solução.

ISSN: 2175-5930

seu trabalho, pois na sociedade capitalista o trabalho é alienado (LUKÁCS, 2013; MARX, 2004; MÉSZÁROS, 2016).

Com o capital no controle dos processos de produção e reprodução, tanto no âmbito econômico quanto político-social, sua estrutura foi erigida sob ideias autoritárias, e estas, só se perpetuaram através de ideologias que mantêm o ser social alienado e produtivo para o sistema. Essa inconcebível autoalienação do humano é a demonstração clara da destruição de si-mesmo, bem como, a evidência de que está adormecido, encontrando-se com sua "[...] atividade [o trabalho] voltada contra ele mesmo" (MARX, 2004, p. 83).

Ao pensarmos o trabalho posto pelo capital, assim como Marx o fez, perceberemos que a alienação está diretamente relacionada com a determinação do mais-valor. Pois, é a partir do mais-valor que se tem a acumulação do capital, que proporcionalmente cresce na medida que se aumenta a divisão do trabalho, para justamente suceder a multiplicação do mais-valor. Assim, temos que a divisão do trabalho gera mais-valor e esse processo resulta na acumulação de capital. Isto somente pode ser possível se subsistir trabalho alienado (LUKÁCS, 2013; MARX, 2017; MÉSZÁROS, 2011).

Com a divisão do trabalho se beneficiando da alienação do ser social, obviamente sua superação é possível por meio da consciência de classe. Para suplantarmos a conversão do trabalhador em mercadoria e da reprodução do trabalhador em mais trabalhadores, em atendimento às demandas da propriedade privada, todo e qualquer tipo de combate aos processos de reificação são fundamentais na luta de classes (MÉSZÁROS, 2016).

Dentre esses processos de reificação, tem-se a propagação da estética corporal, na qual o capital promove uma padronização do corpo, definindo modelos estéticos adequados para a sociedade, de modo ideológico conduzindo os sujeitos a se identificarem com determinados padrões corporais (BAPTISTA, 2013).

Dessa maneira, possuir um corpo classificado socialmente como "belo", que atenda aos padrões estéticos estabelecidos pela ordem vigente, favorece nas consciências reificadas pelos processos sociometabólicos do capital uma sensação imaginária de aceitação social, contudo, cabe lembrar que as relações sociais estão mercadorizadas, e tal aceitação nada mais é que o reflexo da possibilidade do consumo fetichizado (GAMA, 2019; MÉSZÁROS, 2011).

Por isso, conhecer a essência da estética, isto é, a filosofia do belo, se faz de extrema importância diante do cenário mercantilizado no qual nos encontramos, onde o julgo pelo prazer tem perdido espaço para o fetiche da mercadoria e o deleite tem surgido através de um consumismo exacerbado em consequência da imediaticidade que os processos de produção capitalista estão provocando ao ser social (GAMA, 2019).

No entanto, é necessário refletir que, com o desenvolvimento do capital o julgo estético fica comprometido em decorrência da mercadorização das relações sociais, fato este, que nos remete à necessidade de entendermos, pela teoria marxiana, a realidade em sua totalidade, dado que, pelo seu método, o materialismo histórico-dialético, é possível superar a imediaticidade posta, se amparando no pensamento do filósofo húngaro Lukács (2013), quando ele aponta para a importância da síntese das múltiplas determinações do real e possíveis de serem apreendidas e entendidas.

Com a mercadorização pelo capital das relações sociais, passam-se a produzir, segundo Lukács, uma pseudoarte, uma arte desprovida de valor estético. Este conjunto de manifestações "pseudoestéticas" se movem nos " limites 'inferiores' da estética" e interferem de modo direto na vida em sociedade (LUKÁCS, 1967, p. 209). A esse tipo de produção sem valor estético, Lukács denomina de 'ciclo problemático do agradável' (FREDERICO, 2000).

Em função disso, se torna muito importante o conhecimento da filosofia do belo para contrapor essa pseudoestética imposta pelo capital. É preciso através de uma apreensão ontológica, conduzir-se a uma análise sobre o poder da ideologia dominante que, ao se apropriar da cultura e se encontrar apoiada por pensamentos tidos como "pós-modernos", descarta totalmente a visão ontológica de mundo e coaduna a favor da ordem vigente. Por consequência, possamos entender que todo esse processo de empobrecimento estético se resume na manutenção do *status quo* por meio da crescente produção de mercadorias e reprodução dessa base ideológica (MÉSZÁROS, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para contrapor essa triste realidade de reificação do ser social, uma alternativa importante, é a de uma educação crítica e emancipatória. Por meio da educação podemos ajudar

a romper radicalmente com as desigualdades de classes e com as crises as quais essas diferenças provocam. Para tanto, a educação tem que ser "para além do capital", diferentemente do que está posta hoje, como educação mercadoria e preocupada na manutenção do sistema posto (MÉSZÁROS, 2008).

Se a realidade vem sendo tomada pelo pensamento ideológico a favor do modo de produção capitalista, faz-se imprescindível conhecer a verdadeira realidade a qual o ser social está subsumido no sistema capitalista, uma vez que, é a partir destes conhecimentos sobre a realidade que poderemos romper radicalmente com o capital, para enfim, darmos início a um "projeto socialista original" (MÉSZÁROS, 2011, p. 777).

Caso contrário, a evolução social pelo capital está caminhando para uma incontrolável destruição da natureza, de modo (in)consequente, liquidando com o relacionamento dos corpos orgânicos e inorgânicos, e que virá a provocar o niilismo global da humanidade (MÉSZÁROS, 2011).

REFERÊNCIAS

AGRICOLA, Nestor Persio Alvim; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. A estética como tema da educação física escolar. In: ASSIS, Renata Machado; GONÇALVES, Vivianne Oliveira (Orgs.). **Educação física e educação: práticas, saberes e discursos**. Curitiba: CRV, 2016. p. 95–116.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **A educação do corpo na sociedade do capital**. Curitiba: Appris, 2013.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; GAMA, Augusto Cesar Vilela. Compreensões sobre corpo e estética: a visão de professores/profissionais de academia de ginástica em um curso de especialização. In: SILVA, Alan Camargo (Org.). **Corpo e práticas corporais em academias de ginástica**. Curitiba: Bagai, 2022, p. 83–94.

FREDERICO, Celso. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, p. 299–308, 2000.

GAMA, Augusto Cesar Vilela. **Implicações sociais da formação profissional do bacharelado em educação física sobre a compreensão de corpo, estética e educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9998>. Acesso em: 18 abr. 2023.

LUKÁCS, György. **Estética: la peculiaridad de lo estético (4. Cuestiones liminares de lo estético)**. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1967.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

VIANA, Nildo et al. **Indústria Cultural e Cultura Mercantil**. Rio de Janeiro: Corifeu, 2007.

ISSN: 2175-5930

A PALAVRA É GESTO: A VOZ POÉTICA E A EDUCAÇÃO SENSÍVEL

THE WORD IS A GESTURE: THE POETIC VOICE AND SENSITIVE EDUCATION

LA PALABRA ES UN GESTO: LA VOZ POÉTICA Y LA EDUCACIÓN SENSIBLE

Raimundo Nonato Assunção Viana,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

As palavras são gestos e nas suas construções sob forma de frases, poesias contos, prosas e toadas, o ser humano inspeciona o mundo, permanecem e justificam sua presença. Pelo canto, pela sua poesia, pela sua toada o ser humano firma-se no espaço e no tempo.

O presente estudo objetiva descrever composições literárias manifestadas em poesias, cânticos e toadas no campo do método e dos fazeres, como potencializadoras da linguagem sensível, portanto, como conhecimento expresso de seus de criadores, cantadores/compositores. Acreditamos que os aspectos estéticos e simbólicos dessas criações poéticas se constituem em elementos importantes para uma compreensão de uma Educação Sensível, ou seja, uma educação através da qual é possível o conhecimento de si, do outro e do seu entorno.

O viés metodológico adotado é a Fenomenologia, situando a atividade de pesquisa no logos sensível estético. Para o momento, importa-se apresentar a descrição de cincos estrofes de um samba enredo de uma escola de samba do Estado do Rio de Janeiro, desenvolvido por ocasião do Carnaval de 2022. Nessa composição poética através da descrição, buscamos encontrar em sua construção, unidades de significados para compreendermos temas importantes, que afetam a sociedade e chamam a atenção para temas que devem ser discutidos nos processos educativos.

Recorre se ao viés filosófico da palavra enquanto gesto na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (2004), quando este esclarece a comunicação pela palavra, buscando no corpo não só a compreensão do problema da linguagem, mas também o entendimento de uma questão

ISSN: 2175-5930

mais abrangente, a expressão. Segundo o filósofo, há um mesmo modo de apreensão sensível na base da compreensão da fala e do gesto corporal. Apreende se o significado da palavra assim como se apreende o sentido de um gesto. Nesse sentido buscamos abordar os gestos enquanto acontecimento sonoro, como potencializador da linguagem sensível, portanto, como conhecimento expresso com foco nos aspectos estéticos e simbólicos, aprofundando conhecimentos teóricos sobre Corpo, Percepção e Linguagem.

O CORPO, A PALAVRA, A ORALIDADE, O GESTO: A VOZ POÉTICA

O corpo é a textura comum de todos os objetos, e em relação ao mundo percebido, o mundo geral da compreensão; é o lugar e a própria atualidade do fenômeno da expressão; nele, as experiências sensoriais são pregnantes umas das outras (Merleau-Ponty, 1999). Por essa experiência sensível, estesiológica, o corpo se lança sobre o mundo, se movimenta, se reorganiza, informa-se sobre o meio ambiente ao mesmo tempo em que informa-se sobre si mesmo, criando significações transcendentes ao dispositivo anatômico.

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida, e correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico, ora brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através de um novo núcleo de significação: [...] ele projeta em torno de si um mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999,p.203).

Os estudos de Nóbrega (2010) nos ajudam a compreender, o corpo, como sendo a unidade que engloba uma pluralidade de formas ou de existências. Um corpo que não se divide em materialidade, sensações, cognições, mas demonstra os atos de significações, ou seja, a cultura produzida por esse corpo ao relacionar-se com o entorno inaugura uma racionalidade que emerge da sua condição corpórea e de seus sentidos biológicos, afetivos, sociais e históricos e que precisa ser levada em conta ao pensarmos sobre o que seja educar.. Ao inferirmos a voz poética como potência do corpo, enquanto conhecimento:

> [...] Não se duvida que a voz constitua no inconsciente humano uma forma arquetipal: imagem primordial e criadora, ao mesmo tempo, energia e configuração de traços que predeterminam, ativam, estruturam em cada um

> de nós as experiências primeiras, os sentimentos e pensamentos. Não conteúdo mítico, mas facultas, possibilidade e simbólica aberta à representação, constituindo, ao longo de séculos, uma herança cultural transmitida (e traída) com, dentro, pela linguagem e outros códigos que o grupo humano elabora. (ZUMTHOR,1997,p.12).

Os conhecimentos construídos por esses corpos, as suas construções poéticas constituem uma linguagem expressiva, quando imprimem intensidade, ritmo, tensão coerência formal, traçando formas, impregnando impulsos, intenções e desejos. Convertem-se em linguagem sensível, enfim, um acontecimento sonoro:

> [..]um acontecimento do mundo sonoro, do mesmo modo que todo movimento corporal o é do mundo visual e táctil. Entretanto, ela escapa, de algum modo, da plena captação sensorial: no mundo da matéria, apresenta uma espécie de misteriosa incongruência. Por isso, ela informa sobre a pessoa, por meio do corpo que a produziu [...] ZUMTHOR,1997,p.14).

As composições operam por uma lógica onde entrecruzam as esferas de sua existência: biológicas, culturais, simbólicas. As considerações de Serres (2004) reforçam esse argumento:

O corpo em movimento federa os sentidos e os unifica nele. Essa visão corporal global e esse toque, cujo maravilhoso poder de transubstanciação transforma o paredão rochoso em matéria mole e fibrosa, continuam sempre a produzir encantamento, mesmo na ausência tácita da música (SERRES, 2004, p.15)

> As significações produzidas no ato de criação, o sistema de equivalências pelo qual reorganiza as coisas de seu entorno, se constituem em maneiras de fazer que emergem e retornam ao corpo. assim como infere Serres(2004) "Esse canto prodigioso e intenso que surge do corpo exposto ao movimento ritmado do coração, à respiração e à regularidade parece sair dos receptores musculares e das articulações, dos sentidos dos gestos (SERRES, 2004, p.15)

METODOLOGIA

O viés metodológico adotado é o da Fenomenologia, situando a atividade de pesquisa no logos sensível estético. "Por meio do logos sensível, estético, coloca-se a experiência perceptiva como campo de possibilidades para o conhecimento, investido de plasticidade e beleza de formas, cores e sons. O conhecimento é interpretação, compreendida como obra de

arte, aberta e inacabada, horizontes abertos pela percepção" (Nóbrega, 2003, p. 165). Trata-se de "uma nova possibilidade de leitura do real e da linguagem sensível, procedendo pela reversibilidade dos sentidos" (Nóbrega, 1999, p. 124).

Buscamos encontrar nos dados originários da investigação, unidades de significados para chegarmos na compreensão das composições enquanto gesto do criador e voz poética de uma tradição.

As unidades de significados ou núcleos interpretativos, são resultados da organização das descrições dos versos e falas (Bicudo,2000).A descrição assume a forma de um texto à espera de interpretação; é ele que fornece indicadores do solo perceptual onde ocorre a experiência da qual são destacadas as unidades de significados, isto é, unidades da descrição ou do texto que fazem sentido para o pesquisador a partir das interrogações formuladas.

Dessa forma apresentamos o enredo "EMPRETECER O PENSAMENTO é OUVIR A VOZ DA BEIJA FLOR" enquanto a a voz poética do samba, uma possibilidade de um educar pelo "sensível".

No enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Beija Flor de Nilópolis, desenvolvido por ocasião do carnaval de 2022, no desfile das Escolas de Samba do grupo especial do Estado do Rio de Janeiro., buscamos ilustrar com a composição desse samba, a força poética, o modo de apreensão sensível de luta, de reivindicação de direitos, de reconhecimento, enfim, do direito de ser e viver numa sociedade excludente.

Com o enredo intitulado "Empretecer o pensamento é ouvir da voz da Beija-Flor", os seus autores propõem um retorno às origens da civilização, para que as pessoas possam ter noção da origem brilhante que o povo preto teve e que foi apagada pela colonização européia. É a história de luta contra o racismo no Brasil e no mundo. A composição é de: Diego Rosa / Manolo / Julio Assis / Beto Nega / Leo do Piso / J. Velloso.

Apresentamos aqui cinco estrofes que nos ajudam a pensar a poesia do samba, como possibilidade de Educação Sensível, de uma apreensão de conhecimento de si, do outro, do entorno, pela arte:

> [...] Mocambo de crioulo sou eu, sou eu.Tenho a raça que a mordaça não calou. Ergui o meu castelo dos pilares de cabana.Dinastia Beija Flor/ A nobreza da corte é de ébano. Tem o mesmo sangue que o seu. Ergue o punho exige

> igualdade. Traz de volta o que a História escondeu./ Foi se o açoite e a chibata sucumbiu.Mas você não reconhece o que o negro construiu. Foi se o açoite e a chibata sucumbiu.Mas você não reconhece o que o negro construiu./ [...]Nossa gente preta tem feitiço na palavrado Brasil acorrentado, ao Brasil que escravizava!!e o Brasil escravizava!!Meu pai ogum ao lado de xangô.A espada e a lei por onde a Fé luziu.,sob a tradição nagô, o grêmio do gueto resistiu/nada menos que respeito, não me venha sufocar.Quantas dores, quantas vidas nós teremos que pagar?Cada corpo um orixá! cada pele um atabaque. Arte negra em contra-ataque.

A descrição da letra do samba assume a forma de um texto à espera de interpretação; é ela que fornece indicadores do solo perceptual da qual são destacadas as unidades de significados, isto é, unidades da descrição ou do texto que fazem sentido à investigação. Nestas três estrofes que compõem o samba, é possível ilustrar a potência de conhecimentos as esferas de existências que sustentam esse corpo criador que no seu canto como algo libertador, ao mesmo tempo que contribui para o conhecimento de outros. Após realizarmos uma matriz com diversos núcleos interpretativos foi possível destacar temas emergentes, urgentes que ainda se perpetuam na sociedade brasileira, tais como: Racismo, Desigualdade Social, invisibilidade de um determinado grupo social, preconceitos raciais e preconceitos religiosos.

Não é demais afirmarmos que há uma racionalidade estética tal qual infere Paviani (1991), quando afirma que "A arte tem a função de atribuir, de modo consciente, formas à vida e à realidade física, social e histórica (PAVIANI,1991,p.15).

Também que:

> Quer se buscar uma orientação para a superação da arte vista apenas como lugar da emoção, do irracional, do puro entretenimento e da edificação moral. A arte também é o lugar da verdade é uma forma de conhecimento. Sem o uso das categorias da ciência e dos recursos de linguagem formal, ela "pensa" e desenvolve um pensamento (PAVIANI,1991,p.7).

Corroborando com o pensamento supracitado, Muniz Sodré, nos diz que "A música permite nos descortinar, pela pura sensibilidade, um cósmico, um biológico que carregamos em camadas profundas, inapreensíveis pela racionalidade instrumental e pela semântica (Sodré,2020 p. 147). Essa riqueza de conhecimentos que transbordam na poesia do samba ilustra o que Sodré (2020) denomina como uma linha metodológica transcultural , ou seja, um "pensar nagô",ver o que todo mundo viu e pensar o que ninguém pensou é , no limite

metodológico, um ensaio de comunicação transcultural buscando a humanidade do encontro no vaivém das diferenças. Para além da mera argumentação verbal, para além do cânone literário da escrita, avulta uma singular lógica do corpo e do sensível , em que a filosofia se define como reflexo da paixão de pensar o cosmo e o mundo, a vida e a morte (SODRÉ,2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao inferirmos a linguagem poética enquanto conhecimento, consideramos que a linguagem do corpo está circunscrita ao privado, ao íntimo, ao secreto, mas também ao público, à história social e coletiva. Um corpo marcado não apenas pela extensão, volume ou capacidade de deslocamento no espaço, mas pela percepção, pelo desejo, pelo afeto (Nóbrega, 2003), portanto, ao criar e recriar estruturas sob formas de poesias, cânticos relacionam-se com o outro, posicionam se ante ao mundo; educam seus os sentidos para ampliar a sua capacidade de apreensão do mundo e favorecer a apreensão por parte de outros. É capaz de pensar frente ao mundo e fazer projeções, criar possibilidades, reencontrar ideias, dá-lhes novas significações através de seu canto. Trata se de uma educação relacionada com o domínio da apreensão sensível vinculada à relação de sentidos do homem com o mundo, consigo próprio e com os outros. Uma possibilidade de Educação Sensível.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A.(2000). **fenomenologia**: confrontos e avanços. são paulo, sp: cortez,2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice **O olho e o Espírito**. Tradução Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. _____Fenomenologia da percepção. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª edição. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

NÓBREGA, T. P. Corpo, estética e conhecimento In ALMEIDA, Maria da Conceição de; Knobb Margarida; Almeida, Ângela Maria de. (orgs.) **Polifônicas Idéias.** Porto Alegre: Sulina, 2003

_____**Para uma teoria da corporeidade:** um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo.1999. 220f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade metodista de Piracicaba, Piracicaba,1999.

PAVIANI, Jayme. **A Racionalidade Estética.** Porto Alegre: Edipucrs,1991.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Tradução Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**, RJ: Vozes, 2020.

ZUMTHOR, Paul, **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec/Educ, 1997. _____ **A letra e a voz**: a "literatura" medieval. Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo:Companhia das Letras,1993.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O TERMO PRÁTICAS CORPORAIS NO GTT CORPO E CULTURA DO CONBRACE (2017 A 2021)[1]

ANALYSIS OF THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE ABOUT THE TERM CORPORAL PRACTICES IN THE GTT BODY AND CULTURE OF CONBRACE (2017 TO 2021)

ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE EL TÉRMINO PRÁCTICAS CORPORAL EN EL CUERPO GTT Y CULTURA DE CONBRACE (2017 A 2021)

Ruan Fellipe dos Santos Carréra,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Edina Lúcia Correia Azevedo,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Marcos Renan Freitas de Oliveira,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Mesaque Silva Correia,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Rodrigo Coutinho Santos,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Claudia Maria Rodrigues Barros,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa a produção do conhecimento sobre o termo práticas corporais a partir dos trabalhos publicados nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências Esporte (CONBRACE) no grupo de trabalhos temático (GTT) Corpo e Cultura, entre os anos de 2007 a 2021.

O termo práticas corporais é adotado em pesquisas e estudos por meio de uma pluralidade de concepções teóricas, políticas e epistemológicas, o que dificulta a sua compreensão como objeto de estudo da Educação Física (EF) e a caracterização de sua

[1] O presente trabalho é parte de projeto que conta com apoio financeiro para sua realização.

dimensão educativa, imperdível para a formação humana das crianças, jovens, adultos e idosos, pela medição dos professores de EF no campo de trabalho escolar e não escolar.

De acordo com Manske (2022, p. 2), o termo "práticas corporais" tem sido utilizado por "grupos de pesquisa, coletivos de estudos, autores e autoras do campo da Educação Física com a intenção de marcar um posicionamento científico-político que se distancie – e por vezes incorpore – as noções de cunho biologicista da atividade física e/ou do exercício físico."

Lazzarotti et al. (2010) ao analisarem o termo práticas corporais na literatura científica e sua repercussão para o campo da EF, constataram que a sua utilização se intensificou a partir dos anos 2000, sendo, predominante usado, em interface com área das ciências humanas e sociais, sem precisão conceitual e adotado de vários sentidos/significados.

Diante desse contexto, surge a preocupação de investigar como o termo "práticas corporais" é evidenciado nos trabalhos apresentados no principal evento científico da área de EF (CONBRACE) organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), mais especificamente no GTT corpo e cultura, a partir das seguintes questões norteadoras, quais sejam: Que definições e conceitos estão presentes nos trabalhos? Qual o vínculo institucional dos autores? Quais temas estão associados aos estudos sobre as práticas corporais?

METODOLOGIA

Por considerarmos o problema e o objetivo que assumimos neste estudo, adotamos a pesquisa de abordagem quanti-qualitativa e a caracterizamos como bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2007). Para o levantamento dos trabalhos foi realizado buscas na plataforma do Sistema Online de Apoio ao Congresso (SOAC) do CBCE no período de 2017 a 2021, integralizando os anais de três edições do GTT corpo e cultura do CONBRACE. A palavra-chave utilizada para identificação e seleção dos trabalhos foi práticas corporais. Foram encontrados e selecionados 11 trabalhos, sendo 05 resumos simples e 06 resumos expandidos, os quais foram submetidos aos procedimentos técnicos da análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

COMO O TERMO PRÁTICAS CORPORAIS É CONCEITUADO/DEFINIDO NOS TRABALHOS?

Nota-se que os conceitos e definições das práticas corporais são abordadas no campo da pesquisa da educação física sobre diversas óticas que problematizam, estudam e investigam está prática social em interconexão com o arcabouço teórico e dados levantados. O quadro 1 apresenta os principais conceitos/definições sobre práticas corporais foram identificados nos trabalhos selecionados:

Quadro 1: definição/conceituação dos trabalhos

Definição/conceituação	Quantidade de trabalhos correspondentes
Como preservação da cultura identitária tradicional e não tradicional	3
Pelo processo de interação social simbólica da saúde-doença	5
A partir da valorização de experiências do cotidiano escolar com o mundo	3

Fonte: elaboração dos autores (2023)

Concordando com Manske (2022) ainda prevalece diferentes usos e polissemias, nas definições das práticas corporais, "[...] de modo que se evidencie uma não estabilidade e usos diversos do termo, o que acarreta a) desafios e limites e b) potências (de acordo com o ponto de vista epistemológico) da organização deste termo em conceito" (MANSKE, 2022, p. 07).

Apesar de Lazzarotti (2010) compreender que o termo não atende os requisitos para ser considerado conceito científico, torna-se necessária essa raiz teórica como ponto para outros debates e descobertas e abrangência investigativa na área da pesquisa na educação física. Neste contexto, (des)construindo conceitos, a temática das práticas corporais, dos atores pesquisadores quando das experiências cotidianas em correlação com as teorias é, e se torna, objeto de estudo dos anais que emerge de espaços diversos a (re)pensarmos nas práticas corporais como ato de liberdade e legitimidade pelas próprias experiências que o corpo vive (SILVA, 2005).

QUAL VÍNCULO INSTITUCIONAL DOS AUTORES?

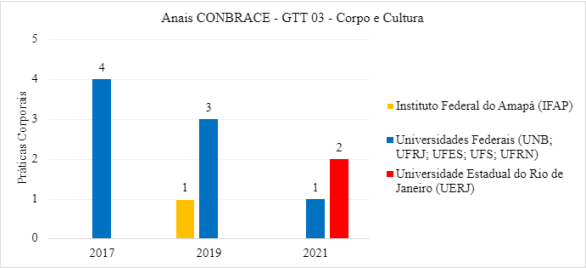
Os trabalhos selecionados foram elaborados por 27 autores sendo que 5 desses se repetem em mais de um trabalho. Dessa forma, contabiliza-se que 4 trabalhos foram produzidos por 3 autores, 3 trabalhos por 2 autores, 3 trabalhos por 1 autor e 1 trabalho por 6 autores. Pode-se inferir que a maioria dos trabalhos são elaborados em colaboração dos autores. Entretanto, vale ressaltar, a baixa quantidade de estudos que abordam o termo práticas corporais, anais do GTT corpo e cultura do CONBRACE.

Percebe-se ainda, que a investigação/reflexão/produção textual sobre essa temática são evidências que o repertório dos pesquisadores é despertado pela ótica e experiência adquirida dentro do âmbito do ensino e da pesquisa nas instituições superiores de Educação e Educação Física.

Nota-se que os autores Freitas (2017a; 2017b), Goulart (2017; 2019) e Oliveira, Mattos, Nascimento (2021a; 2021b), são os autores que aparecem mais de uma vez com resumos diferentes. Além disso, publicam em anos diferentes também, percebendo que há um interesse e continuidade neste campo de investigação.

Os 21 autores dos trabalhos possuem vínculo institucional com 7 instituições de educação superior do Brasil, distribuídas entre Universidades, Institutos e Faculdades, sendo elas: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Instituto Federal do Amapá (IFAP), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade do Estado do Rio de janeiro (UERJ). O gráfico 1 a seguir, demonstra a quantidade de estudos encontrados por instituição:

Gráfico 1 – O vínculo institucional dos autores dos trabalhos selecionados



Fonte: elaboração dos autores (2023)

Em linhas gerais, os trabalhos foram produzidos por pesquisadores de IES públicas, a sua maioria vinculados a Universidades Federais (8). Considerando que não há trabalhos produzido por pesquisadores vinculados a IES privada, denota-se que IES públicas oferecem condições favoráveis para o desenvolvimento da pesquisa e da produção do conhecimento.

Logo, percebe-se que o cenário geral das pesquisas emerge de diferentes contextos culturais e sociais, portanto, a discussão sobre as práticas corporais, das experiências do/sobre/no corpo acontece em contextos diversos. Quanto distribuição geográfica do vínculo institucional dos autores, percebe-se a desigualdade regional, posto que: a maioria dos autores possuem vínculo institucional com IES localizadas nas Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste do Brasil, e apenas um autor possui vínculo institucional situado na região Norte do País (IFAP).

QUAIS TEMAS ESTÃO ASSOCIADOS AOS ESTUDOS SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS?

Ainda há polissemia entre os temas, pois advém de diversas áreas das ciências da saúde e das ciências humanas, e entre os campos da atividade física/exercício físico, desportivos, da cultura, do lazer, da escola, da cultura corporal e da saúde coletiva. Constatamos que o termo práticas corporais está associado aos seguintes temas:

Quadro 2 – Temas associados ao termo Práticas corporais

Temas
Práticas Corporais e Saúde
Práticas Corporais e Identidade
Práticas Corporais e Escola
Práticas Corporais de Aventura
Práticas Corporais em Relação com a cultura

Fonte: elaboração dos autores (2023)

Baseado nos anais analisados, concluímos a última indagação, no qual os temas mais abordados a partir do termo práticas corporais ao longo de 2017 à 2021, são estes: práticas

ISSN: 2175-5930

corporais de saúde (05), Identidade (03), Escola (01), Aventura (01) e Cultura (01). Assim, as análises feitas até aqui, como diz Silva (2005, p. 205) sobre a importância do trabalho com as práticas corporais, percebe-se que "constituir a experiência com a intensidade do momento para potencializar outras vivências, [...] papel daqueles que buscam construir outros conhecimentos e outras intervenções sociais que se encaminhem numa direção emancipatória".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por respostas às questões problema deste estudo, a leitura e a análise dos trabalhos selecionados, concluímos que o termo práticas corporais é evidenciado nas pesquisas a partir de uma diversidade de definições/conceitos, fruto das escolhas teóricas e contextos institucionais e regionais dos autores, que envolvem a associação com os temas distintos como: corpo, cultura, identidade, sociedade, saúde, educação e meio ambiente.

Em síntese, podemos dizer que o termo práticas corporais imbrica-se na educação física como uma área de conhecimento e intervenção pedagógica de caráter multidisciplinar, que está atravessado por disputa políticas e epistemológicas internas, frente ao antagonismo entre as dimensões biológicas e socioculturais subjacentes ao estudo do corpo e das práticas corporais.

REFERÊNCIAS

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20., 2017. Goiânia. **Anais** eletrônicos [...]. Goiânia: UFG. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/anais/2017. Acesso em: 10 fev. 2023.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019. Natal. **Anais** eletrônicos [...]. Natal: UFRN. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/anais/2019. Acesso em: 20 fev. 2023.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., 2022. Belo Horizonte. **Anais** eletrônicos [...]. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/anais/2021. Acesso em: 25 fev. 2023.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Laber Livro, 2008.

FREITAS, Diego Costa; JÚNIOR, Francisco Lamassa; RIBEIRO, Lílian; ROCHA, Elisângela Celestina; SILVA, Alan Camargo; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. As práticas corporais segundo praticantes de atividade física: escolhas, dedicação e resultados. In:

Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. 2017, Goiânia. **Anais**... Goiânia: UFRJ, CBCE, 2017. v.__, p. 776-778.

FREITAS, Diego Costa; JÚNIOR, Francisco Lamassa; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti; Formas de gerenciamento do corpo na vila olímpica de mesquita: as práticas corporais em foco. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. 2017, Goiânia. **Anais**... Goiânia: UFRJ, CBCE, 2017. v.__, p. 790-794.

GOULART, Milainy Ludmila Santos; ANJOS, José Luiz dos. Práticas corporais em comunidade tradicional pomerana. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. 2017, Goiânia. **Anais**... Goiânia: UFES, CBCE, 2017. v.__, p. 610-614.

GOULART, Milainy Ludmila Santos; TAVARES, Otávio. Comunidades quilombolas e práticas identitárias: uma revisão sistemática. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2019, Natal. **Anais**... Natal: UFRN, CBCE, 2019. v.__, p. 693-697.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAZZAROTTI FILHO, Ari et al. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan./mar. 2010.

MANSKE, George Saliba. Práticas corporais como conceito? **Movimento**, Porto Alegre, v.28, p. e28001, jan./dez. 2022

OLIVEIRA, Leonardo Hernandes de Souza; MATTOS, Rafael da Silva; NASCIMENTO, Stephany de Sá. Eficácia simbólica nas práticas corporais para pacientes com fibromialgia. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2021, Belo Horizonte. **Anais**... Belo Horizonte: UERJ, CBCE, 2021. v.__, p. 762-763.

OLIVEIRA, Leonardo Hernandes de Souza; MATTOS, Rafael da Silva; NASCIMENTO, Stephany de Sá. Práticas corporais no tratamento da fibromialgia: a dádiva do cuidado em saúde. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2021, Belo Horizonte. **Anais**... Belo Horizonte: UERJ, CBCE, 2021. v.__, p. 766-768.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. Práticas Corporais: Volume 3 – **Experiências em Educação Física para uma formação humana**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.

CO-INSPIRAÇÕES: EXPERIÊNCIAS DANÇANTES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO[1]

CO-INSPIRATIONS: DANCING EXPERIENCES OF AN EXTENSION PROJECT

CO-INSPIRACIONES: EXPERIENCIAS DE BAILE DE UN PROYECTO DE EXTENSIÓN

Adriana Martins Correia
Universidade Federal Fluminense (IEF-UFF)
Martha Copolillo
Universidade Salgado de Oliveira (PPGCAF-UNIVERSO)
Débora Brandão
Universidade Federal Fluminense (IEF-UFF)
Bruna Vilhena
Universidade Federal Fluminense (IEF-UFF)
Elen Coutinho
Universidade Federal Fluminense (IEF-UFF)
Carina de Alcântara Ribeiro
Universidade Federal Fluminense (IEF-UFF)

INTRODUÇÃO

O coletivo de dança coInspirações formou-se no em 2018, partindo de uma iniciativa de estudantes e de uma docente do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro. O grupo nasce como projeto de extensão e busca criar uma ponte entre a Universidade e a Escola, através de encontros mediados pela apreciação, vivência e diálogo com a arte/dança. A ação do coletivo busca motivar aprendizagens que rompam a separação entre o sensível e a razão, conjugando a experiência de ser plateia ao ato de dançar e de conversar sobre tal vivência.

Do ponto de vista da formação docente, o projeto visa proporcionar às/aos licenciandas/os que compõem o grupo uma oportunidade de refletir e debater sobre os possíveis lugares da arte e da dança na Escola, indo além de perspectivas utilitaristas.

1 O trabalho contou apoio financeiro de duas bolsas do programa Prolicen-UFF

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência de um ciclo das ações do coletivo CoInspirações, com foco nos encontros realizados com jovens do Ensino Médio. Antes disso, apresentamos, de forma breve, o diálogo com algumas leituras que nos inspiram. Ao final expomos nossa avaliação deste processo e falamos sobre nossas perspectivas de trabalho para o ciclo que agora iniciamos.

DIÁLOGOS COM A LITERATURA

Ao formarmos um Coletivo de Dança que insere-se como um projeto de extensão em um curso de licenciatura, cabe-nos a tarefa de pensar nos possíveis sentidos da educação estética. Para Favaretto (2010) há uma crença na "importância" da arte na formação dos sujeitos, porém há que se discutir os significados deste valor, não só a partir da compreensão do que é a arte, mas também refletindo sobre a visão de educação que está posta. Diferentes concepções de mundo podem se aproximar no sentido de reforçar concepções utilitaristas da arte. De Schiller a Marx, passando pela LDB, Favaretto aponta que "*(...)o que se denomina estética da sensibilidade tem uma clara intenção de matizar os efeitos, na formação do indivíduo e da cultura, dos excessos da racionalidade instrumental*" (FAVARETTO, 2010).

Contrapondo-se à arte-panacéia e defendendo uma concepção imanente de educação, Favaretto opõe-se a uma metafísica da formação e, assim como Deleuze e Nietzsche, advoga a favor de uma arte como agenciamento, como "potência do falso", que deriva de uma vontade/necessidade de quem cria, de quem performa, de quem aprecia e de quem frui.

Abrindo mão de conceitos ou definições, Almeida e Araújo (2020) falam sobre uma noção de experiência da arte, como um caminho possível para a educação estética: a transcriação.

> (...)o que une uma obra a quem a aprecia não é a intenção do artista ou o sentido oculto supostamente escondido nela, mas a possibilidade de interpretação, de compreensão, seja da obra, seja do mundo a que ela eventualmente alude, seja do próprio intérprete diante da obra transcriada a lhe exigir transcriação (ALMEIDA, ARAÚJO, 2020)

.

O processo de transcriação valoriza, sobretudo, a experiência, aquela que é acessível às pessoas, mas nem sempre tem seu lugar na educação ou tem seu tempo de gozo garantido na

velocidade da vida contemporânea. Pensamos assim nas experiências vividas no projeto, em diferentes momentos (criar, encenar, apreciar, improvisar..) e intensidades (catarses, sustos, sensações sutis…), tanto para os membros do coletivo, quanto para as comunidades escolares.

Entendemos que o processo de criação coreográfica e as apresentações não são instâncias estanques, mas sim elementos de uma experiência contínua. Assim, também optamos por nos apoiar na proposta de Marques (2001,2011) denominada "Dança no contexto". Partindo de uma inspiração freireana, a autora defende um trabalho a partir do tema gerador, mas que estende o que Paulo Freire aponta como a "realidade concreta do aluno" para o "contexto" do grupo: do palpável ao imaginário, do real ao virtual. É o ponto de partida e, ao mesmo tempo, o que deve ser desconstruído, problematizado e reconstruído. (MARQUES, 2001, p.97). A escolha dos contextos dançados pelo coInspirações surge de experiências vividas pelos membros do grupo em contato com a escola. Podem ser ações de pesquisa desenvolvidas pelo próprio projeto e/ou experiências de iniciação da docência, como estágios e projetos de ensino.

Para que este contexto se transforme em dança encarnada, é necessário o estudo dos subtextos, aquilo que dá arquitetura ao movimento. Marques ancora o estudo dos subtextos principalmente na abordagem coreológica de Rudolf Laban, que, resumidamente, podemos dizer que se dá a partir das categorias Corpo, Espaço, Esforços e Forma e seus cruzamentos. A autora também acrescenta ao estudo dos subtextos os aspectos biodinâmicos, a consciência corporal e as técnicas corporais das danças populares e eruditas (MARQUES 2011). Esgarçando ainda mais esta abertura, entendemos que toda gestualidade, na sua indissociável unidade forma-conteúdo, é material para estudo. No trabalho sobre uma história do funk, os subtextos ieram diretamente das linguagens como o samba, o charme e principalmente das danças funk de diferentes épocas. Também realizamos pesquisas de movimento a partir de lutas, de gestos do cotidiano e de movimentos improvisados mediante aos recursos do Sistema Laban.

Após este processo, pequenos textos (sequências) de dança são construídos a partir da improvisação e da composição coletiva, até que se chegue a um único texto provisoriamente pronto: uma coreografia. Ao acontecer na escola, interagir com discentes e provocar debates, o

texto coreográfico torna-se uma obra também de autoria deste público e, provavelmente, se altera a partir deste encontro.

PERCURSOS DANÇADOS

No trabalho "Uma história do funk", iniciamos com uma cena da cultura popular nos anos 60, uma roda de samba, na qual "irrompe" a chegada da black music estadunidense, que passa a produzir influências significativas nas culturas juvenis cariocas. Neste momento, a pesquisa coreográfica do grupo baseou-se em vídeos e fotos da internet e, principalmente, em entrevista realizada com Aldemar Matias da Silva, o DJ Sir Dema, um dos protagonistas do Black Rio, movimento musical carioca que reconfigurou a black music vinda dos EUA.

A ação dançante perpassa o acontecimento do baile charme nos clubes periféricos do Rio de Janeiro, destacando os blocos de pessoas fazendo passinhos marcados, característicos do charme. Com vestimentas que evocam elegância e brilho, e destaque para os cabelos afro de parte dos integrantes, o grupo dança a representatividade da juventude negra brasileira naquele momento.

Em sequência, a coreografia destaca a criação do funk carioca, com os sucessos da década de 1990. Há poucos vídeos de danças da época disponíveis, assim direcionamos a pesquisa pelas memórias das coordenadoras e de amigas mais velhas dos/das estudantes, garimpando as gestualidades, os bordões e coreografias como "dança da bundinha", "tá dominado" e "uh!tererê", além das danças em bondes(grupos) nos bailes de corredor.

Chamamos atenção para o estigma e a marginalização desta arte preta e favelada. Dançamos as disputas entre gangues jovens, mas mostramos que a violência que de fato se agudizou foi a da ação do estado, que ainda hoje coíbe, invade e até mesmo mata frequentadores dos bailes, associando a figura do funkeiro à do bandido (CORREIA, 2015; FACINA, 2009, ARRUDA, 2010). Nesse momento, uma versão em violino da música "Era só mais um Silva" busca dar carga dramática a um episódio de assassinato de um jovem em um baile.

Seguimos destacando que o funk, a despeito do processo de opressão, permanece como uma arte potente e em constante reinvenção. Aparecem músicas que fizeram sucesso nos anos 2000, marcando a massificação dessa cultura, quando a indústria audiovisual começa a se

apropriar do potencial comercial do funk e as pessoas do asfalto adotam como moda ir aos bailes. Para isso, as próprias memórias do coletivo e o vasto material presente na internet favoreceram nossa pesquisa.

Fechamos esse momento com o funk "Um tapinha não dói" onde colocamos em cena uma contestação sobre o machismo nas letras funks e na sociedade em geral. Surge uma coreografia só de mulheres, com o rap "100% feminista", que declara:

> sou mulher independente, não aceito opressão
> abaixa sua voz, abaixa sua mão
> Mais respeito!
> (CONKÁ, CAROL. 2016)

No final de 2019 o coInspiraçoes fez a primeira apresentação do trabalho para uma turma do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade, com a qual uma parte dos colaboradores do grupo já vinha desenvolvendo um projeto de ensino a respeito de questões do corpo negro (COPOLILLO et al., 2022). A apresentação finalizava com um convite para dançar, encerrando com um grande baile, onde a plateia se fundia às/aos intérpretes do coletivo, ao som de um funk 150BPM. Ao final abrimos uma roda de conversa, onde pessoas da turma falaram de suas interpretações e sensações.

Cabe destacar que, infelizmente, na véspera da apresentação ocorreu a tragédia em Paraisópolis-SP, onde jovens foram mortos pisoteados nos arredores de um baile, após uma situação caótica causada por uma abordagem de policiais militares. A coincidência, na verdade uma triste recorrência, tornou esse debate ainda mais denso.

Após esta apresentação tínhamos como objetivo começar um processo de circulação deste trabalho por Colégios Estaduais situados no município. Contudo tivemos o intervalo dos dois anos pandêmicos.

Em 2022 o grupo retoma o trabalho com outras turmas do Ensino Médio. Tivemos a oportunidade acrescentar outros elementos, já que, nos anos da pandemia viralizaram novas formas de expressão do funk, nos aplicativos de vídeos de dança nas redes sociais. Apostamos que isso seria um bom mote para a adesão ao momento de vivência. Contudo, embora os/as jovens tenham se envolvido durante a roda de conversa, notamos timidez e desmotivação ao convidarmos para dançar, de forma bem diferente do que havia acontecido em 2019.

Curiosamente, em uma das escolas, as crianças do Ensino Fundamental assistiram à dança, pois estavam em recreio. Aderiram maciçamente ao momento da vivência e ainda se manifestaram no debate. Em nossa concepção original, o trabalho não tinha foco nas infâncias, mas a experiência nos mostrou que nosso olhar havia sido míope.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, a partir de uma aposta no diálogo entre a experiência estética e o pensamento crítico, o projeto tem alcançado o seu objetivo. É fato que a calamidade sanitária e política da pandemia marcou de forma contundente os corpos jovens. Evidenciou-se o afastamento e a dificuldade de se expressar coletivamente pela dança, ainda que esta esteja associada à música ouvida por esta juventude. Por outro lado, a participação inusitada das crianças vem reafirmar algo que por vezes deixamos de lado, em função de 'públicos-alvo' que os fazeres protocolares de um projeto exige: a experiência estética não tem destinatário certo e o papel do artista é performar e abandonar sua criação para que o mundo dê a ela novos sentidos. Acreditamos na importância desta forma de saber estar na escola.

Seguimos buscando co-inspirações entre universidade e escola, entre o passado e o futuro, entre a racionalidade acadêmica e a fruição da arte. Para 2023, o tema escolhido é o "brincar ontem e hoje" e é com as crianças do Ensino Fundamental que começamos este diálogo. Pedimos que pesquisem brincadeiras antigas e falem delas o que descobrirem, assim como nos contem sobre seus gostos e possibilidades de brincar na atualidade. Estamos atentas/os para evitar os "resgates" e questionar a romantização das infâncias do passado e o apagamento das marcas de opressão que até hoje convivem com a potência do brincar. Mais uma vez rascunhamos os momentos de apreciação, de vivência da dança e de debate e aguardamos para saber que obra é essa, a partir do que nos dirá a experiência com as crianças.

.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. ; ARAÚJO, A. F.. **A transcriação do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética**. Eccos, São Paulo, n. 53, p. 1-18, e16676, abr./jun. 2020.

ARRUDA, A. De pivete a funqueiro: genealogia de uma alteridade. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010.

CAROL, MC.; CONKÁ, C. **100 por cento feminista**. 2016 Disponível em: www.letras.mus.br/mc-carol/100-feminista. Acesso em 20 de abril de 2023

COPOLILLO, M. Q. et al.. Corpos jovens em evidência no contexto da pandemia: o que pode um corpo?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, p. e20220075, 2022.

CORREIA, A. M. **Entre o liso e o estriado: percursos dos jovens dançarinos urbanos do Rio de Janeiro**. 2015. 125 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FACINA, A. Não me bate doutor": funk e criminalização da pobreza. **Comunicação apresentada no V Enecult, Salvador-BA**, 2009.

MARQUES, I. A. **Ensino da dança hoje**: textos e contextos. 6.ed. São Paulo: Cortes, 2001.

MARQUES, I. A. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

COMUNIDADE EM MOVIMENTO: CARTOgRAFIA SOCIAL DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE MULHERES RIBEIRINHAS DA FOZ DO MAZAGÃO VELHO (MAZAGÃO, AMAPÁ) [1]

COMMUNITY IN MOVEMENT: SOCIAL MAPPING OF THE CORPORAL PRACTICES OF RIVERSIDE WOMEN FROM THE FOZ DO MAZAGÃO VELHO (MAZAGÃO, AMAPÁ)

COMUNIDAD EN MOVIMIENTO: MAPEO SOCIAL DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES DE LAS MUJERES RIBEREÑAS DE LA FOZ DO MAZAGÃO VELHO (MAZAGÃO, AMAPÁ)

Layana Costa Ribeiro Cardoso,
Instituto Federal do Amapá (IFAP)
Dulce Maria Filgueira de Almeida,
Universidade de Brasília (UNB)

DESATRACANDO O BARCO

Os povos e comunidades tradicionais são compreendidos como coletivos organizados, que se expressam por meio de suas identidades coletivas, reproduzidas em seus modos de vida. Marcados pela territorialidade, as relações existentes são imbricadas em suas culturas e, por isso, faz-se necessária a vinculação dos estudos que envolvem as culturas tradicionais às praticas vivenciadas cotidianamente, dentre elas, as práticas corporais, que estão intimamente relacionadas a sua identidade. Almeida et al (2017, p.2) ressaltam que: "As práticas corporais são parte significativa da cultura de cada grupo social. É precisamente por meio delas que esses grupos constroem relações sociais que expressam sentidos e significados, forjados em suas consciências coletivas".

Por se tratarem de construções socioculturais, as práticas corporais, de acordo com Bourdieu (2017), dependem das vivências de cada grupo e sua práxis, que podem ser observadas

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da Universidade de Brasília (UNB) através do Decanato de Pós-Graduação (Processo: 23106.116347/2021-23). Contou-se, também, com apoio do Edital de 2018, Demanda Espontânea, da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF).

por meio das expressões,linguísticas ou corporais presentes no cotidiano, através das quais identificam-se ou diferenciam-se de outras.

Para compreender essa relação, faz-se necessário um olhar para a relação com as populações tradicionais e as práticas sociais que estas protagonizam, pois, elas são responsáveis pela manutenção dos seus modos de vida que legitimam suas lutas por direitos e reconhecimento de suas identidades (CASTRO; OLIVEIRA, 2016). Ademais, faz-se necessária a compreensão dos elementos intrínsecos das coletividades denominadas de tradicionais, assim como aqueles que dizem respeito às práticas corporais, por isso, este trabalho tem como objetivo mapear as práticas corporais presentes no cotidiano das mulheres da Associação das Mulheres Produtoras da Foz do Mazagão Velho (AMPAFOZ) desvendando sua relação com o modo de vida ribeirinho.

Para tanto, elegemos como foco o corpo e suas relações sociais cotidianas, nesse trabalho, denominadas de práticas corporais, e alguns de seus elementos, dentre eles, a relação como território que os cerca. Essa relação torna possível a vida humana, e se mostra inscrita no corpo tal como na paisagem, constituindo parte intrínseca do que chamamos de identidade. Para tanto, questiona-se: quais as práticas corporais que fazem parte do movimento das mulheres da AMPAFOZ na construção social dos seus modos de vida?

ATRAVESSANDO O RIO

A Comunidade Foz do Mazagão Velho está localizada no município de Mazagão (AP), conforme Lomba e Fonseca (2017), é composta por 150 famílias e um total de 936 habitantes, em uma área que se estende ao longo das duas margens do rio Mazagão e dos igarapés Espinhel, Mutuacá e Igarapé Grande, dentre eles, as mulheres da AMPAFOZ, nesta pesquisa, representadas por 23 mulheres, conforme quadro 1:

Quadro 1 – Caracterização das mulheres participantes da pesquisa

Nome	Idade	Local de residência	Estado civil	Tempo de residência na comunidade (anos)	Escolaridade
AB	42	Rio Amazonas	amigada	10	nunca estudou
ARS	32	Rio Mazagão	casada	13	ensino superior

AAS	-	Espinhel	casada	53	ensino fundamental
ASS	36	Espinhel	amigada	35	ensino médio
DG	25	Mutuacá	amigada	2	ensino fundamental
FCS	25	Rio Mazagão	amigada	10	ensino superior
FSA	34	Igarapé Grande	união estável	33	ensino fundamental
GSA1	24	Igarapé Grande	amaziada	25	ensino médio
GSA2	23	Igarapé Grande	solteira	21	ensino superior
HMRS	50	Igarapé Grande	casada	49	ensino fundamental
ISA	26	Espinhel	solteira	36	ensino fundamental
ILS	28	Igarapé Mirim	amaziada	12	ensino fundamental
JCDM	41	Igarapé Grande	união estável	12	ensino fundamental
MCP	58	Mutuacá	casada	20	nunca estudou
MGLS	51	Igarapé Mirim	amaziada	12	nunca estudou
MGCS	42	Igarapé Grande	casada	26	ensino fundamental
MPM	29	Rio Mazagão	amigada	25	ensino superior
NSA	47	Rio Mazagão	casada	38	ensino fundamental
RSVP	48	Rio Mazagão	união estável	23	ensino médio
SEV	40	Rio Mazagão	divorciada	mais de 20	ensino fundamental
SDS	34	Rio Mazagão	solteira	24	ensino médio
SMA	43	Rio Mazagão	casada	32	ensino médio
ZSA	34	Espinhel	solteira	33	ensino fundamental

Fonte: Pesquisa de campo, 2023

O contato inicial com a comunidade se deu a partir de sua liderança, a presidente da AMPAFOZ, seguido a esse contato, a pesquisadora fez sua apresentação e dos objetivos da pesquisa, os riscos envolvidos, para a assinatura do TCLE, em que constam as garantias resguardadas as participantes, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE: 66401022.1.0000.5540.

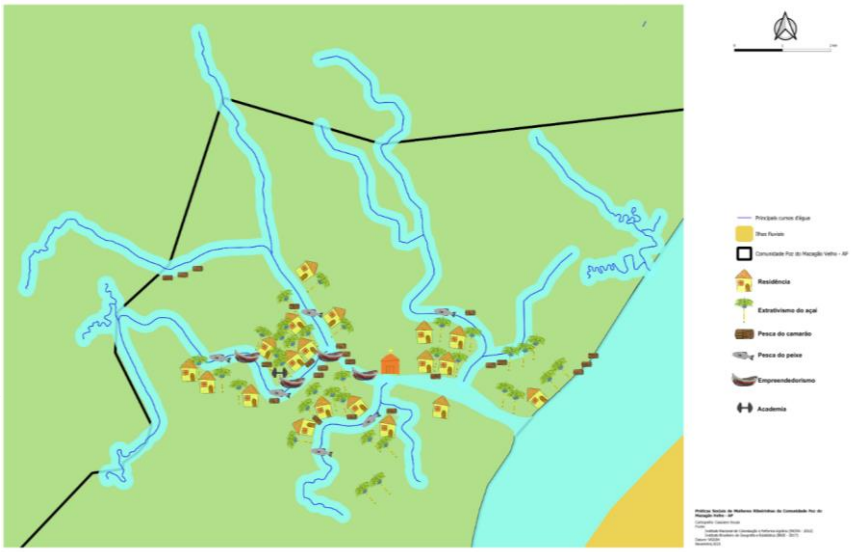
Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa de campo para a construção de uma cartografia social das práticas corporais presentes no cotidiano das mulheres ribeirinhas da AMPAFOZ, para tanto, foram realizadas oficinas, organizadas coletivamente e, por meio dos recursos de comunicação audiovisual, foram realizados os registros dos relatos das vivências cotidianas dos sujeitos, em meio impresso e de maneira individual e coletiva, revisada pelas participantes que decidiram a melhor formatação e a adequada composição das imagens, compondo o mapa situacional, para que evidencie os locais e os percursos das ações, registradas como práticas corporais, gerados a partir de suas diferenças e intesecções identitárias.

Almeida (2013) descreve que a cartografia social é um processo plural que envolve práticas de trabalho de campo e relações em diversos planos sociais em que é possível contribuir para a descrição das narrativas e suas formas intrínsecas de percepção do tempo-espaço. Veremos nas narrativas que as mulheres usam seu corpo na apropriação dos espaços e os mapas são a representação do corpo delas em ação, um coletivo de corpos, com diferentes trajetórias, que criam uma trama de relações que se apropriam do espaço.

UM MERGULHO NAS PRÁTICAS CORPORAIS

O Brasil é um país multicultural e pluriétnico e, a Amazônia, com sua grandiosidade territorial, é igualmente rica e diversa culturalmente. O amazônida, parte desse todo, é resultado de intercâmbios entre diferentes povos e etnias, que revelam manifestações culturais expressas cotidianamente. Devido à presença expressiva dos rios na realidade Amazônica, um dos principais sujeitos que compõe este cenário é o Ribeirinho que se organiza socialmente de acordo com sua origem, por meio da adoção e adaptação de saberes e técnicas de acordo com suas necessidades, maneira pela qual se organizam socialmente os moradores da Comunidade Foz do Mazagão Velho e ainda as mulheres da AMPAFOZ, conforme o mapa em movimento:

Figura 1 – Mapa Social das práticas corporais de mulheres ribeirinhas da AMPAFOZ



Fonte: Pesquisa de campo, 2023

ISSN: 2175-5930

As principais práticas impressas no mapa social são, em sua maioria, relacionadas a práticas produtivas, entendidas como sendo práticas que envolvem os usos do corpo enquanto se valem de técnicas, não definidas apenas como mera ação mecânica, conforme explicitado por Mauss (2003). Mas, vistas como movimento, relação e mudança. Nesse caso, as práticas corporais mais presentes foram: o extrativismo do açaí, a pesca do camarão e a pesca do peixe, representados na figura 1 e, que ocorrem ao longo de todo o espaço social, incluindo os rios Amazonas e Mazagão e os igarapés Espinhel, Grande e Mutuacá, que marcam a paisagem.

Nos últimos anos, a comunidade se organizou e criou associações como forma de melhor demandarem acerca de suas necessidades. Dentre elas, destaca-se a AMPAFOZ, que conta com 121 associadas, que têm alcançado recursos, que as auxiliam com o propósito de aprimorar suas condições de trabalho, e assumir um papel significativo na comercialização de seus produtos.

No desenvolvimento, por exemplo, da cultura do extrativismo do açaí, que se constitui como uma das atividades produtivas percebe-se a conjunção de técnicas corporais que compreendem essa prática corporal. As técnicas se iniciam com a subida na palmeira, com o auxílio de um instrumento conhecido como peconha, feito de fibra vegetal, que fixada aos pés ajuda na subida e equilíbrio, a seguir, ocorre o corte do cacho e a descida. Após a retirada dos cachos, é realizada a debulha, que consiste na retirada do fruto dos cachos e seu armazenamento nas rasas, para facilitar o deslocamento e comercialização. Nesse processo, é possível notar características específicas da atividade que envolvem elementos culturais do ambiente rural ribeirinho como o uso da peconha e de rasas. Essa prática geralmente ocorre até às 10 horas da manhã, em função do desgaste corporal e do calor excessivo na região, pois é o período em que o sol está mais “baixo”, conforme relato. Outro aspecto cultural interessante é que também se trata de ser o horário anterior ao almoço, em que o “vinho do açaí” é sempre presente.

Outra prática corporal comum na comunidade é a chamada “pesca de matapi”, (camarão), que se revestem de técnicas corporais diferentes da anteriormente descrita. Neste caso, inicia-se com a produção artesanal dos matapis, feitos de tala de jupati. A pesca geralmente ocorre durante os 15 dias do mês denominados de pacuema (vazante da maré). As mulheres acordam cedo para fazer a poqueca (isca), colocadas dentro do matapi. Em seguida, saem pelo rio de barco, para amarrar os matapis, cada qual em sua área de manejo e, de seis em

seis horas, deslocam-se até o local para iscar (retirar) os camarões e coloca-los em um viveiro. Nessa etapa, o trabalho se torna familiar, com o auxílio dos maridos e filhos, que é uma característica muito presente nas comunidades ribeirinhas.

Uma prática corporal um pouco menos popular entre as mulheres, mas presente, é a pesca de peixe que envolve o deslocamento de barco, para que sejam colocadas ou lançadas as iscas que, nesse caso são a tarrafa e a malhadeira, envolvendo técnicas corporais como o lançar e puxar para a captura, em sua maioria, esse processo é realizado em grupos e como uso de materiais disponibilizados pela associação. No entanto, destacamos que se trata de uma prática mais realizada pelos homens da comunidade, de acordo relatos das próprias mulheres. Culturalmente, o trabalho das mulheres está relacionado ao tratamento e beneficiamento do peixe, etapa posterior à pesca, algo que vem sendo superado desde a criação da AMPAFOZ.

Outras práticas corporais também foram relatadas pelas associadas como o extrativismo vegetal, incluindo espécies como murumuru, a comercialização e entrega de produtos através do barco, a musculação e ginástica, realizadas na academia, e a caminhada. Além disso, algumas relataram práticas corporais, relacionadas ao lazer, como a participação em eventos religiosos, como a Festa de São Tiago, e não religiosos, como festivais. Vale ressaltar que, por diversas vezes, no ambiente rural ribeirinho e, enraizado em seus modos de vida, o lazer se mistura às atividades produtivas, já que o "tempo" é bastante peculiar e ditado pelos movimentos da natureza como o das marés e do sol, como vimos no extrativismo do açaí e na pesca do camarão e percebido nas falas, repetidas por diversas vezes, como "aqui é muito bom" e "nós se diverte".

PUXANDO A TARRAFA

Sendo o extrativismo do açaí, a pesca do camarão, a pesca de peixe, as demais atividades caracterizadas como produtivas e as atividades de lazer, vinculadas ou não a religião, como exemplos dos saberes que vão sendo repassados, conquistados e até modificados de geração para geração. Conotam formas de identificarem-se como pertencentes a um determinado grupo, nesse caso, a cultura ribeirinha, como na comunidade Foz do Mazagão Velho. Especificamente, através do olhar das mulheres da AMPAFOZ, faz-se importante mapear, dentro do modo de

vida do ribeirinho amazônida, as identidades sociais construídas ao longo do tempo pelas mulheres e o papel que elas vem assumindo, a partir de suas práticas corporais. Vale ressaltar o papel que as práticas produtivas assumem nesse contexto, bem como a catalogação das técnicas que estas se revestem.

Essas considerações revelam importantes nuances para se notar e compreender a construção da corporalidade e suas imbricações que expressam os estilos de vida revelados, dentre outros aspectos, através das práticas corporais dos grupos sociais aos quais pertencem. Nesse sentido, inventariar e compreender as práticas corporais das culturas tradicionais é uma forma de registrar seu acervo cultural e de reconhecer como importantes manifestações da diversidade cultural brasileira, distinguindo os sentidos e os significados, sendo capaz de explicitar as lógicas sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B. **Nova cartografia social:** territorialidades específicas e politização da consciência das fronteiras. In: ALMEIDA, A. W.B. Povos e Comunidades Tradicionais. Manaus, AM: PNCSA/UEA, 2013.

ALMEIDA *et al*. **Atividades físicas e esportivas (AFEs) e populações tradicionais no Brasil:** indígenas, quilombolas e ribeirinhos. In: Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional – Movimento é vida. Brasília, DF: PNUD, 2017.

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk,2017.

CASTRO, R. R. A.; OLIVEIRA, M. C. C. Os termos “populações” e “comunidades” tradicionais e a apropriação dos conceitos nocontexto amazônico. Mundo Amazônico, v. 7, n. 1-2, p. 47-70, 2016.

LOMBA, R. M. Modos de vida ribeirinho na comunidade Foz do Rio Mazagão–Mazagão (AP/Brasil). **Ateliê Geográfico**, v. 11, n. 1, p. 257-276, 2017.

MAUSS, M. **As técnicas do corpo**. In: MAUSS, M. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

CORPO, CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERIÓDICOS CAPES: UM ESTADO DO CONHECIMENTO[1]

BODY, CORPORITY AND PHYSICAL EDUCATION IN CAPES JOURNALS: A STATE OF KNOWLEDGE

CUERPO, CORPORIDAD Y EDUCACIÓN FÍSICA EN REVISTAS CAPES: UN ESTADO DE CONOCIMIENTO

Fernanda Woziak Tavares,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Lucas Vargas Bozzato,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Mariângela da Rosa Afonso,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

INTRODUÇÃO

O corpo enquanto uma construção cultural, sente e percebe o mundo, os objetos e as pessoas; afirma nossa existência biológica, social e histórica. A corporeidade, espaço de experiências e reflexões, atenta para a ampliação da compreensão da multiplicidade de nossos corpos, extrapolando a concepção de sujeitos que têm corpos, mas que são corpos (NÓBREGA, 2010). Moreira (1995, p.30) indica que "A corporeidade é, existe, e através da cultura ela possui significado".

A Educação Física, ao centralizar o movimento de corpos-sujeitos em seu processo educativo, influencia diretamente a forma de compreensão da corporeidade e, portanto, de demandas corporais das crianças ou jovens (COSTA; RAMALHO, 2020; VIERA, 2009). Logo, a discussão sobre corpo e seus atravessamentos com aspectos culturais, sociais, econômicos e etc., se intensifica na tensão do processo pedagógico desse componente, o qual, além de introduzir, deve ampliar horizontes para sua compreensão.

Embora a Educação Física escolar tenha o papel de discutir e ampliar aspectos envoltos a corporeidade, profissionais da área, mas em outros ambientes, como: academias, clubes,

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

sistemas de saúde e etc., não só debatem como lidam com a corporeidade nas relações que estas se estabelecem no dia a dia (CINTRA; MAGRIN; MOREIRA, 2016).

Dessa maneira, ao entendermos a importância do tema para a formação de sujeitos, bem como a forma da área de se colocar e atuar na sociedade, este trabalho tem como objetivo apresentar o estado da arte da produção sobre corporeidade sobretudo no contexto escolar e na formação inicial de Educação Física.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é qualitativa, caracterizada como estado do conhecimento, que segundo Morosini e Fernandes (2014) tem como objetivo realizar síntese e reflexão em torno de uma determinada área, podendo estar incluso periódicos, teses, e dissertações. Para coleta de dados utilizamos o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é considerado um dos maiores acervos científicos virtuais do país e salientamos ainda que a plataforma é gratuita e conta com mais de 49 mil periódicos com texto completo.[2]

A pesquisa foi realizada no período janeiro a abril de 2023, com os descritores: Corporeidade, Corpo, Educação Física, foram considerados apenas artigos de língua portuguesa publicados no período de 2012 a 2022. O procedimento de seleção passou pela leitura dos títulos, resumos e, quando necessário, a leitura completa do artigo, na expectativa de que apresentassem relação com o tema de pesquisa. Após a seleção dos artigos, os mesmos foram organizados em categorias a posteriori e discutidos a partir de seus achados, bem como também foram acrescentados a essa discussão outros materiais, a fim de enriquecer ainda mais a pesquisa.

RESULTADOS

Foram encontrados o total de 71 documentos, dos quais: 13 artigos se repetiram, quatro foram de língua estrangeira, três não eram artigos, 30 não contemplavam o tema de

[2] Informação retirada do site Periódicos Capes, sessão "Quem Somos". Para saber mais acessar https://www-periodicos-capes-gov-br.ez66.periodicos.capes.gov.br/index.php?

ISSN: 2175-5930

corpo/corporeidade na Educação Física. Com isso, consideramos 21 artigos para a análise do tema. Dos artigos considerados, foram organizados nas seguintes categorias: Corporeidade no Contexto Escolar (6); Corporeidade na Formação Inicial (5); Educação Física Motricidade e Corporeidade (6); e Epistemologia na Corporeidade (4).

Para esse trabalho, a analise se deu a partir das categorias Corporeidade no Contexto Escolar (Quadro 1) e Corporeidade na Formação Inicial (Quadro 2), uma vez que estes se relacionam com o tema do trabalho.

Quadro 1 - Corporeidade no contexto escolar

Título/Autores	Objetivos / Tipo de estudo
A corporeidade criança vai à escola? SANTOS, J.C.; MOREIRA, W.W. (2020)	- Investigar se a criança que vai à escola vivencia a corporeidade. - Abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico
A Violência Simbólica no cotidiano escolar: Reflexões sobre o corpo da criança na escola SOARES, J.(2013)	- Estudar as formas de violência simbólica na escola, suas implicações sobre a corporeidade das crianças, os jogos, as brincadeiras as cantigas infantis. -Abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico
Corpo e movimento: notas para (re)pensar o trabalho docente nos tempos e espaços da educação infantil OLIVEIRA, N.R.C. (2013)	- Discutir o binômio corpo e movimento no contexto da Educação Infantil, situando o trabalho docente em seus tempos e espaços. - Estudo qualitativo descritivo
Corporeidade nas aulas de Educação Física de uma escola no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais COSTA, H.P; RAMALHO, C.C. (2020)	- Analisar como alunos(as) e professoras do Ensino Médio de uma escola identificam a vivência da corporeidade durante as aulas de Educação Física e como conceituam corporeidade. - Pesquisa descritiva de abordagem qualitativa
O corpo em cena: reflexões para a educação escolar SANTOS, J.C.; MOREIRA, W.W. (2021)	- Refletir sobre o corpo no cenário da educação escolar. - Abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico.

A Relação com o saber e a Corporeidade em movimento: Aproximações com o comportamento inteligente na Educação Física escolar VENÂNCIO, L.; NETO, L.S. (2019)	- Aproximar a temática do "corpo e movimento" à noção de relação com o saber que subsidia o comportamento inteligente. - Meta-análise

Fonte: Próprios autores

Os achados do Quadro 1 demonstram que a realidade presente nas instituições escolares é a de processos educacionais que ainda tentam silenciar os corpos de jovens e crianças, com o intuito de educar corpos para serem ágeis e fortes. Situações onde o corpo é protagonista das ações é visto na maioria das vezes como uma quebra de regras e padrões previamente estabelecidos (SANTOS, MOREIRA, 2020; 2021; SOARES, 2013).

Para além disso, Venâncio e Neto (2019), corroborando com os demais autores, apontam que as crianças vivem a corporeidade por meio de seu corpo-sujeito, e por isso é preciso considerá-lo em sua totalidade. Isso significa possibilitar processos que incentivem a autonomia dos estudantes, bem como a relação com a realidade dos mesmos, trazendo o se-movimentar como possibilidade para tal.

Oliveira (2013) corrobora com os autores e complementa sobre a necessidade da corporeidade na Educação Infantil enquanto possibilidade acolher as expressões da criança e suas linguagens. Ramalho (2020), amplia o debate para o Ensino Médio, onde em sua investigação constata que a corporeidade é considerada tema importante entre docentes e discentes desta etapa, na medida em que aponta a importância na ampliação da discussão sobre as relações do corpo com o mundo. No entanto, o mesmo constatou dificuldades na compreensão do tema. Paralelamente aos achados da pesquisa trazemos Nóbrega (2009, p.17) que explica que "o corpo é deixado de fora da ação pedagógica, no qual para aprender, as crianças devem ficar imóveis; quando muito, o corpo é considerado como instrumento para o desenvolvimento do intelecto". Também os estudos de Vieira (2009) corroboram com esta ideia afirmando que as crianças se expressam através de seus corpos, e aprendem tanto com a mente como com o corpo, e para que o processo educativo obtenha sucesso em cumprir seus objetivos devem proporcionar vivências que levem isso em conta.

Quadro 2 - Corporeidade na formação inicial

Título/Autores	Objetivos / Tipo de estudo
Bacharelado em Educação Física: qual o entendimento de alunos concluintes em relação ao fenômeno corpo/ corporeidade? BOTELHO, R.G.; PAIVA, W. S. C.; MOREIRA, W.W. (2021)	- Identificar, por meio do discurso de alunos concluintes, qual o sentido de corpo e como este aluno exercita sua ação profissional junto ao seu aluno/cliente. - Pesquisa fenomenológica
O sentido de corpo nos discursos de docentes do ensino superior CINTRA, M.M.; MAGRIN, N.P.; MOREIRA, W.W. (2016)	-Analisar o sentido de corpo/corporeidade nos discursos de docentes do ensino superior das áreas de Educação Física, Pedagogia e Ciências Biológicas. - Descritivo com abordagem qualitativa, feita de modo transversal.
O fenômeno corpo/corporeidade na compreensão de concluintes de licenciatura em Educação Física PAIVA, W.S.C.; MOREIRA, W.W. (2020)	- Analisar o discurso sobre o entendimento do fenômeno corpo/corporeidade de alunos concluintes de licenciatura em Educação Física. - Pesquisa qualitativa, de cunho descritivo
Teatro e a Educação Física escolar: um diálogo sensível na formação inicial de professores de Educação Física NASCIMENTO, M.S.; KRUG, H.N. (2015)	- Identificar as possibilidades de um diálogo sensível e interdisciplinar entre Teatro e a Educação Física, por meio do estudo da corporeidade, afim de contribuir para a formação inicial dos professores. - Pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa
Espetáculo Corpo: uma possibilidade para compreender a corporeidade ZYLBERBERG, T.P.; BEZERRA,F.B.L.L.; CARMO, K.T.; NUNES, A.R.N.M; CHAGAS, D.L.; CARVALHO, K.M.C (2014)	- Apresenta um diálogo da corporeidade no processo de formação e aprendizagem dos estudantes de graduação em Educação Física, com abordagem em Merleau-Ponty dialogando a partir da construção de um espetáculo: O Espetáculo Corpo. - Pesquisa qualitativa exploratória

Fonte: Próprios autores

Em relação aos artigos do Quadro 2, podemos identificar certo padrão em relação ao que discentes e docentes do ensino superior entendem como corpo. Eles apontam para uma visão de corpo mais tradicional influenciada, pelo modelo cartesiano de Descartes (BOTELHO, PAIVA, MOREIRA, 2021; CINTRA, MAGRIN, MOREIRA, 2016; PAIVA, MOREIRA,

2020). Nessa perspectiva, Nóbrega (2009) sinaliza que a visão do filósofo era que o funcionamento do corpo segue os mesmos princípios da mecânica e assim o movimento não possui nenhuma intencionalidade. Podemos também refletir que a Educação Física foi durante muito tempo propriedade de médicos e militares, que via o corpo com um objeto a ser disciplinado, e que influencia ainda hoje a visão de corpo presente da formação inicial de Educação Física (NÓBREGA, 2009).

Para além disso, Nascimento e Krug (2015) e Zylberberg *et. al* (2014) apresentam possibilidades para o trabalho com a corporeidade na formação inicial de Educação Física através de ações interdisciplinares envolvendo o teatro. Visualiza-se no estudo de Nóbrega (2010, p.112) a reflexão de que a universidade pode contribuir para a criação de novos modos de pensar "A necessária transformação das mentalidades exige mudanças nos ambientes e nos espaços de convivência e reflexão.".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho se propôs a apresentar o estado do conhecimento da produção sobre a corporeidade no contexto escolar e na formação inicial de Educação Física, enquanto tema fundamental na produção da área. Neste caso, evidenciamos que os trabalhos produzidos no/para o contexto escolar debatem e discutem sobre concepções anteriores relacionadas ao adestramento e silenciamento de corpos, onde ainda se desconsidera o corpo-sujeito, aquele autônomo e que possui intencionalidade.

Os achados relacionados a formação inicial de Educação Física ainda demonstram concepções de um modelo fragmentado, cartesiano, entre corpo e mente. Por outro lado, encontrou-se estudos que lidam com possibilidades de superar o cenário de uma formação que desconsidera a potencialidade do corpo e seus atravessamentos.

No mais, a corporeidade não só está presente nos conteúdos, mas se mostra essência da Educação Física, e nesse sentido, para além de aspectos curriculares, a corporeidade corresponde as vivências dos indivíduos, seja na escola ou na universidade. É extremamente relevante no que concerne a compreensão dos corpos de seus alunos, estes atravessados e deformados pela cultura, assim como de futuros profissionais que deverão tensionar o

conhecimento para além de caixas, considerando as vivências e experiências de corpos-sujeitos em liberdade.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Rafael Guimarães; PAIVA, Weisiana Santana de Castro; MOREIRA, Wagner Wey. Bacharelado em Educação Física: qual o entendimento de alunos concluintes em relação ao fenômeno corpo/corporeidade? **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 85, n. 2, p. 27-52, 2021.

CARVALHO, Kássia Mitally da Costa. Espetáculo corpo: uma possibilidade para compreender a corporeidade. **Revista Tempos e Espaços em Educação,** v.7, n. 13, p. 87-102, 2014.

CINTRA, Marina Melo; MAGRIN, Natalia Papacidero, MOREIRA, Wagner Wey. O sentido de corpo nos discursos de docentes do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 9, n. 2, p. 36-46, 2016

COSTA, Heide Pereira; RAMALHO, Carla Chagas. Corporeidade nas aulas de Educação Física de uma escola no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. **Revista Educar Mais**, v. 2, n. 2, p. 428-441, 2020

MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.) **Corpo Pressente**. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-36

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014

NASCIMENTO, Marcele da Silva; KRUG, Hugo Norberto. Teatro e a Educação Física escolar: Um diálogo sensível na formação inicial de professores de Educação Física. **Holos,** v.3, p. 246–258, 2015.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia de. **Uma fenomenologia do corpo,** 1.ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. 128p.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia de. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito,** 3.ed. Natal: Editora da UFRN, 2009. 124p.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Corpo e movimento: notas para (re)pensar o trabalho docente nos tempos e espaços da educação infantil. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 22, p. 44-59, 2013.

PAIVA, Weisiana Santana de Castro; MOREIRA, Wagner Wey. O fenômeno corpo/corporeidade na compreensão de concluintes de licenciatura em Educação Física. **Educación Física Y Ciencia,** v. 22, n. 3, 2020.

SANTOS, José Carlos dos; MOREIRA, Wagner Wey. A corporeidade criança vai à escola? **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 01-70, jan./dez. 2020.

SANTOS, José Carlos dos; MOREIRA, Wagner Wey. O corpo em cena: reflexões para a educação escolar. **Pensar a prática,** v. 24, 2021.

SOARES, José Montanha. A Violência Simbólica no Cotidiano Escolar: Reflexões sobre o corpo da criança a escola. **Conexões**, Campisas, v. 11, n. 3, p. 50-74, jul./set. 2013.

VENÂNCIO, Luciana; NETO, Luiz Sanches. A relação com o saber e a corporeidade em movimento: aproximações com o comportamento inteligente na educação física escolar. **Revista Ambiente e Educação,** v. 12 n. 1, p. 125-136, jan./abr. 2019.

VIEIRA, Martha Bezerra. **Uma expressão de corporeidade na educação infantil**. Rio de Janeiro: Shape, 2009. 153p.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos; BEZERRA, Fabrício Leomar Lima; CARMO, Klertianny Teixeira do; NUNES, Alexandra Régia Nobre Monteiro; CHAGAS, Daniela Lima;

CORPO, CULTURA E PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA[1]

BODY, CULTURE AND CORPORAL PRACTICES IN PEDAGOGY FORMATON

CUERPO, CULTURA Y PRÁCTICAS CORPORAL EN LA FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA

Marília Del Ponte de Assis,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Eliana Ayoub,
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

INTRODUÇÃO

Esta comunicação refere-se a uma pesquisa de doutorado (ASSIS, 2019; ASSIS; AYOUB; CUNHA, 2022) que partiu da seguinte problemática: como têm sido trabalhadas as disciplinas que tematizam o corpo e as práticas corporais na formação inicial em Pedagogia de universidades públicas do Estado de São Paulo? Ao escolhermos essas disciplinas como objeto de estudo, nossa atenção voltou-se para o seu desenvolvimento, considerando, especialmente, as experiências, os conhecimentos e os saberes narrados por docentes que as ministram e que tenham formação inicial em Educação Física, sendo esse o critério de escolha dos(as) participantes do estudo.

De natureza qualitativa, a pesquisa envolveu uma etapa documental, na qual foi feito um panorama das disciplinas obrigatórias que tematizavam o corpo e as práticas corporais nos cursos de Pedagogia de universidades públicas paulistas por meio da análise dos programas dessas disciplinas (fontes documentais). Partindo do pressuposto de que esses documentos revelavam parcialmente o trabalho realizado pelos(as) docentes, entrevistamos seis docentes com o objetivo de conhecer mais profundamente a sua prática pedagógica, constituindo as fontes narrativas do estudo. Utilizamos a técnica da entrevista aberta, em que o sujeito discorre livremente sobre o tema, e os questionamentos feitos por quem investiga ocorrem no sentido

[1] O trabalho contou com apoio financeiro da CAPES.

de dar mais profundidade às reflexões, numa construção dialógica (MINAYO, 2007). A análise dos achados foi feita com base no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

A partir das narrativas de cada docente, pudemos acessar as minúcias de suas escolhas no modo de atuar, conhecer suas histórias e experiências, e compreender suas propostas educativas. Os achados da investigação foram organizados em três eixos de análise: o corpo como construção social e produção cultural; as práticas corporais como conhecimento; e a dimensão dos sentidos corporais no fazer sensível. Nesta comunicação, apresentamos os dois primeiros eixos, em diálogo com as propostas de trabalho das(os) docentes que participaram da pesquisa.

CORPO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E PRODUÇÃO CULTURAL

Embora muito já tenha sido publicado sobre o corpo em suas relações com distintos campos, na educação, os estudos do corpo vinculados à Pedagogia, envolvendo tanto a formação inicial e continuada quanto a atuação docente em diferentes níveis, ainda necessitam ser ampliados.

Gil (2018) aponta os paradoxos e as dificuldades que acompanham os estudos sobre o corpo, especialmente desde meados do século XX. Pensar o corpo implica saber que sempre existem novas maneiras de entendê-lo e, sobretudo, de estranhá-lo, não cessando as tentativas de conhecê-lo, tanto em seus significados biológicos quanto culturais. O corpo é polissêmico, plural, objeto de curiosidades, valorizado e explorado, impossível de ser compreendido em algumas linhas e apreendido de uma vez por todas (SANT'ANNA, 2000).

E sendo uma construção social, cultural e simbólica, cujos sentidos vão se constituindo historicamente com o olhar cultural do sujeito (LE BRETON, 2016), o corpo deveria ser questionado e problematizado com base em uma reflexão interdisciplinar; contudo, parece ainda predominar a dimensão das ciências biomédicas, da tecnologia, do mercado, reduzindo o corpo a uma máquina, a um organismo apartado de uma subjetividade, destituindo o sujeito de sua singularidade, de sua unidade indissolúvel (SILVA; SOARES; ASSMANN, 2003).

Considerando os saberes relacionados ao corpo como construção social e produção cultural, o trabalho desenvolvido por alguns(as) docentes tem se constituído igualmente sob essa perspectiva.

A disciplina obrigatória da Universidade de São Paulo (USP), "Metodologia do ensino de Educação Física", tem conceitualmente esse entendimento de corpo social e culturalmente construído, reconhecendo as ressonâncias da cultura na constituição da identidade corporal. Uma parte inicial da disciplina demanda essa discussão, pois, segundo a docente 1, as estudantes (na maioria mulheres) chegam, geralmente, entendendo o corpo a partir de uma concepção estritamente biológica, com uma fala de que a aula de Educação Física precisa melhorar a condição física ou a motricidade para poder jogar. Ao se deparar com essa perspectiva de compreensão da área, são realizadas, inicialmente, discussões a respeito de que o corpo, inscrito social e culturalmente, é o que será abordado na Educação Física.

Do mesmo ponto de vista, demarcando de que lugar da área estão falando, o docente 2 comenta que, logo no primeiro dia de aula, diz às alunas que não tem importância iniciar a disciplina pensando que tem de trabalhar a coordenação motora na Educação Física, mas o problema é terminar o curso ainda com essa concepção. Portanto, uma das propostas dessa disciplina obrigatória consiste em discutir as intervenções educativas sobre o corpo, no sentido de entender o corpo como uma produção cultural, marcada por signos de etnia, classe, gênero, entre outros, como enfatiza o docente 2.

Semelhantemente, na disciplina "Cultura corporal na escola", desenvolvida na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), o docente 3 aborda o conceito de cultura, o corpo nessa perspectiva cultural e a cultura corporal na escola, proporcionando discussões acerca de padrões de beleza, estereótipos, preconceitos, considerando o corpo como parte da cultura.

Na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), na disciplina "Corporeidade e movimento", as discussões passam pelo conhecimento das concepções de corpo ao longo da história, contemplando como elas circulam ainda hoje e como podem influenciar as questões relacionadas ao corpo e movimento na escola. De acordo com a docente 4, caminha-se para uma perspectiva de entender o corpo como uma produção social e cultural, superando a visão do corpo só como uma composição biológica. As noções que as estudantes

têm do próprio corpo também são tematizadas, porque a docente ressalta que a forma como a estudante se percebe e se relaciona com o seu corpo e as práticas corporais afetará a sua prática pedagógica na escola.

As narrativas docentes reafirmam a concepção de que o corpo é, portanto, um ponto de partida para refletirmos acerca do humano em suas relações sociais, que são históricas e culturais. Defendemos que as práticas corporais podem se constituir como experiências mais delicadas, respeitosas, criativas e solidárias, que considerem a inteireza humana e possibilitem a construção de conhecimentos mais significativos, permitindo-nos reconhecer a diversidade e pluralidade das pessoas que se apresentam a nós por meio de seus corpos.

PRÁTICAS CORPORAIS COMO CONHECIMENTO

No âmbito das práticas corporais, o conhecer requer um entregar-se à experiência de movimento e uma reflexão sobre a fruição dessas experiências, tomando as práticas corporais como base de saberes e conhecimentos que nos permitem alargar os olhares a respeito da formação em Pedagogia em direção a uma perspectiva mais abrangente e sensível de educação.

Como conhecimento a ser estudado nas diferentes disciplinas que compõem a pesquisa, as práticas corporais aparecem com mais ou menos espaço para o fazer corporal nas propostas de trabalho dos(as) participantes desta pesquisa.

Quando a disciplina “Educação, corpo e arte” foi criada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 1998, o que se almejava era que houvesse contribuições tanto do campo da Educação Física quanto da Arte, envolvendo um leque de conhecimentos que passava pelo jogo, pela ginástica, pelo circo, pela dança, pelo teatro, pela música e pelas artes plásticas. Segundo a docente 5, eram desenvolvidas propostas de consciência corporal que englobavam temas como respiração, técnicas de massagem e automassagem, jogos de movimento, exercícios com os olhos vendados, exploração do corpo no espaço, bem como em variados ritmos corporais e musicais, em atividades individuais e em grupos.

Mais recentemente, o trabalho desenvolvido nessa disciplina pelo docente 6 parte dos seus estudos de processos de criação e vivências corporais que também englobam consciência corporal por meio de técnicas de respiração, relaxamento, massagem/toque e estruturação

postural; técnicas de movimento a partir de diferentes estilos de dança; e improvisação como forma de criação. Outras linguagens, como os desenhos e o cinema são abordadas de forma que as estudantes compreendam, como enuncia o docente 6, esse caminho de autoconhecimento que é o corpo e que cada sujeito tem em si um potencial criativo que pode ser fomentado com o uso das imagens. Normalmente, essas criações são individuais, mas elas podem até se transformar num processo de criação que culmina numa composição feita pelo grupo inteiro, num espetáculo que só acontece ali, naquele instante, com aquelas presenças, no ritual daquele encontro em sala de aula. Outras formas de trabalho realizadas no contexto dessa disciplina, englobando a ginástica para todos(as) e processos coletivos de criação também podem ser conhecidas em Ayoub (2021).

Percebe-se que os trabalhos desenvolvidos na Unicamp e na USP – em específico na disciplina eletiva "Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências" –, claramente, têm interlocuções mais fortes com a arte. Na USP, quando desenvolvida pela docente 1, a disciplina também tem uma proposta da composição coreográfica com dança e ginástica para todos(as). Assim, muito do que é trabalhado na dança é levado para a ginástica, com um enfoque maior para a exploração e utilização de materiais não convencionais. Além dos elementos específicos que são vivenciados na ginástica, as estudantes têm contato com alguns aparelhos oficiais e materiais não convencionais que são utilizados para a criação coletiva a ser apresentada no final da disciplina, contemplando as práticas corporais tematizadas ao longo do semestre.

Na Unifesp, no contexto da disciplina "Cultura corporal na escola", as vivências conduzidas pelo docente 4, e por seus(suas) convidados(as), são feitas após a fundamentação acerca das temáticas do corpo e da cultura, sendo desmistificadas no sentido de fazer as estudantes compreenderem que não há uma forma padronizada de entendimento do corpo e do movimento.

Na Unesp, um dos focos da disciplina "Corporeidade e movimento" é o trabalho com a consciência corporal. Ele acontece ao longo da disciplina que trata, sobretudo, da educação infantil. Um dos princípios trabalhados em aula é o elemento da diversidade, por isso, as vivências perpassam diferentes práticas, não buscando a especialização de nenhuma delas.

ISSN: 2175-5930

Portanto, a consciência corporal é pensada num conceito bem mais amplo de prática, pois, quando cita o yoga, por exemplo, a docente trabalha com brincadeiras e atividades que trazem elementos do yoga numa perspectiva de ludicidade que não é o tradicional dessa prática.

Diferentes modos de trabalhar com as práticas corporais como conhecimento vêm sendo realizados no contexto das diferentes disciplinas, revelando aproximações e singularidades entre as diversas formas de abordar essa temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, tivemos acesso a um conjunto de experiências, conhecimentos e saberes compartilhados nas narrativas das(os) participantes, que nos permitiram conhecer e refletir acerca do espaço do corpo e das práticas corporais na formação em Pedagogia. Ao tomarmos contato com os percursos e as práticas docentes desenvolvidas nas universidades públicas paulistas, fomos paulatinamente nos inspirando e compreendendo a riqueza desses processos, assim como a sua potência formativa em direção a uma atuação docente que se paute numa concepção mais complexa de ser humano nas suas relações com o outro, com o mundo, as quais são sempre atravessadas pelo corpo como construção social e produção cultural.

É necessário ampliarmos as pesquisas em torno das temáticas do corpo e das práticas corporais no campo da Pedagogia. Nesse sentido, consideramos que outros estudos envolvendo fontes documentais e narrativas poderiam ser feitos em outras regiões do Brasil, a fim de que pudéssemos construir um panorama mais abrangente dessas relações.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. D. P. de. **Corpo e práticas corporais na formação em pedagogia**: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas. 2019. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

ASSIS, M. D. P. de; AYOUB, E.; CAMILO CUNHA, A. Corpo, práticas corporais e o fazer sensível na formação em pedagogia: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.38, e26172, p. 1-21, 2022.

AYOUB, E. **Memórias da educação física na escola**: cartas de professoras. Campinas: Pontes Editores, 2021.

GIL, J. **Caos e ritmo.** Lisboa: Relógio D'Água, 2018.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 2007.

SANT'ANNA, D. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos Pagu,** Campinas, n. 14, p. 235-248, 2000.

SILVA, A. M.; SOARES, C. L.; ASSMANN, S. J. A valorização do corpo e as falácias de um novo arquétipo da felicidade humana. In: SILVA, A. M. et al. **Estudos interdisciplinares em ciências humanas.** Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

CORPOS EUFÓRICOS NA MUSCULAÇÃO: O USO DE COCAÍNA COMO PRÉ-TREINO EM UMA ACADEMIA DE GINÁSTICA DO RIO DE JANEIRO[1]

EUPHORIC BODIES IN BODYBUILDING: THE USE OF COCAINE AS PRE-TRAINING IN A GYM from RIO DE JANEIRO

CUERPOS EUFÓRICOS EN EL CULTURISMO: EL USO DE COCAÍNA COMO PRE-ENTRENAMIENTO EN UN GIMNASIO DEl RÍO DE JANEIRO

Rafael Marques Garcia
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

INTRODUÇÃO

A obsessão pelos padrões corporais considerados belos pode levar os sujeitos a consumirem diversas substâncias, tais como diuréticos, estimulantes e anabolizantes esteroides (IRIART; CHAVES; ORLEANS, 2009). As academias de ginástica irrompem nesse cenário como espaço para não apenas treinar o corpo, mas também para exibi-lo, além de configurar-se como um espaço de relações sociais múltiplas (GONTIJO, 2007). Ficam evidente características como o capital do corpo e o poderio simbólico que determinados ideais de beleza se manifestam nesses espaços através da própria prática, de conversas, partilha e até mesmo de um mercado de substâncias que facilitam esses processos (SABINO, 2007). Para Silva (2017, p. 49), "as academias são locais privilegiados para se analisar as questões relativas à hipervalorização do corpo".

Neste estudo, focalizo o consumo de substâncias com o intuito de auxiliar na constituição dos corpos de frequentadores de uma academia de ginástica da zona sul do Rio de Janeiro. Tenho por objetivo compreender os papéis que essa prática desempenha no processo

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Edital nº 11/2022 de Prêmio CAPES de Tese, Número do Processo: 88887.807915/2023-00.

de malhação, buscando resposta para as questões: qual o grau de importância que o consumo das substâncias promove e como os sujeitos lidam com os efeitos promovidos por esse uso em especial?

METODOLOGIA

Para desenvolver a pesquisa de campo, optei por uma abordagem qualitativa, sendo realizada de forma encoberta, uma vez que a ciência de sua realização poderia comprometer os achados, já que a temática de drogas no Brasil é cercada de estigmas e tabu (MACRAE, 2021).

Frequentei uma academia de ginástica em Ipanema/RJ como usuário de seus serviços durante um mês e, através da técnica de observação participante, pude perceber e registrar as dinâmicas de consumo e os efeitos desencadeados pelos sujeitos consumidores de substâncias no espaço da academia. Todos os dados foram registrados no aplicativo de notas de meu celular, para posterior análise. Nela, busquei valorizar o contexto sócio-histórico, a cultura, as relações sociais e a maneira como juízos e sentidos são empregados aos eventos observados.

Por fim, vale lembrar que a presente pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho da Universidade Federal do Rio de Janeiro – HUCFF/UFRJ, sendo o número do parecer 3.801.620, CAAE 26649419.8.0000.5257 e protocolo 434-19.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas sessões de treinamento observadas, percebi que os sujeitos da pesquisa faziam uso de diversas substâncias para aperfeiçoar seu rendimento no momento de treino, dentre esteroides anabolizantes e suplementos alimentares, mas a que mais se destacou foi a cocaína, que era consumida dentro da academia logo antes dos treinos.

Sempre ao chegar, um grupo de seis homens se dirigia aos vestiários para guardar mochilas e para se reunir na última cabine de banho, mais distante do fluxo de pessoas, onde cheiravam as primeiras carreiras de cocaína para malhar. Enquanto isso, um deles sempre ficava do lado de fora mexendo na bolsa e simulando que procurava algo entre seus pertences, mas sua intenção era sinalizar quando os colegas poderiam sair da cabine sem serem vistos, batendo

três vezes na porta. Nesse momento, um deles saía e trocava de lugar com o colega que estava vigiando. Após mais alguns segundos, todos saíam e se dirigiam para a sala de musculação, prontos para treinar. As justificativas desse consumo eram diversas, como podemos notar nas falas de P1, P2 e P3:

P1: É um turbo, assim eu consigo me dedicar mais e trincar. Daqui a um mês tem a [NOME DE UMA FESTA] e eu preciso chegar sequinho, mas aí tem que tomar cuidado, porque se não comer bem eu perco massa magra. Isso que é foda, porque o padê tira toda a fome, mas aí preciso comer feito um cavalo para preservar os músculos... Uó.

P2: Chega uma hora que fico zonzo, enxergo mais nada, parece que vou desmaiar, o coração pulando para fora da boca, mas é assim que eu gosto, essa sensação na beira do abismo, sobe um calor todo na cabeça... Se eu estivesse puro chegaria nem perto.

P3: Se não der um tiro eu não consigo treinar. Nem que seja um tirinho pequenininho só. Se não fizer fico me arrastando, puxo nem metade do que eu consigo, fica chato. Não gosto de treinar assim.

Como se percebe, o consumo da cocaína (nomeada pelos sujeitos de "padê") era realizado com fins de se aumentar o desempenho dos praticantes e auxiliar na conquista de um corpo definido e com baixas taxas de gordura, ainda mais próximo de um determinado evento. A estratégia de utilizar a substância para emagrecimento, além de outras drogas, já foi evidenciado por Dockhorn e Macedo (2014).

Pelo constatado, a ausência da cocaína sinalizava um corpo fraco e sem energia para a realização do treino do dia, sendo condicionada então a um bom desempenho. Os efeitos provocados pela droga ainda eram excitantes para P2, que gostava de estar "no limite", muito embora a noção do que seja esse limite muitas vezes não fique clara e atue primordialmente como um campo simbólico do que se estima do desempenho (SILVA, 2017).

Conforme Le Breton (2003), a conduta de risco, amplamente disseminada e aceita no universo das masculinidades, transfigura-se como aventura, gerando sensações satisfatórias principalmente quando o perigo é experenciado e superado. Para P2, tornou-se indissociável o treinamento sem o risco, de modo que o perigo da morte é ressignificado e sobrepujado através

da metáfora “na beira do abismo”, isto é, chega-se muito perto desse lugar de ameaça à vida, mas consegue-se superá-la e a cada nova vitória, mais excitante se torna experenciá-la, já que “estar puro” impediria essa deflagração.

A cocaína acabava por desencadear reações esperadas ao grupo, como euforia, maior disposição e aumento da libido, todavia, trazia também efeitos “outros”, como a irritabilidade, impaciência e, ao fim do efeito, uma sensação de letargia.

P1: Aquela gorda filha da puta que não libera o aparelho, estou de saco cheio, ela nem tinha que estar aqui. Só atrapalha minha onda, aí eu fico aqui fazendo o que? Tinha que ser gorda, horrorosa!

P2: Bateu, bateu, não fala comigo agora não. Já tô puto com essa vagabunda aqui que não sai do equipamento, arrombada do caralho, atrapalhando meu treino... E ainda fica no celular, vadia desgraçada! Porra!

P3: Só tem deus grego aqui, vai tomar no cu. Depois vamos todos para a praia. A gente malha para isso né, chegar lá e chamar atenção, conseguir viçar fácil-fácil. Ainda mais cheio de padê, um tesão da desgraça e cheio de macho, tem como resistir?

P4: Vou ter que subir e dar mais um tirinho, já estou ficando lesado.

Embora sejam ambíguas, essas sensações acabam por ser ressignificadas pelos sujeitos, de modo que sejam compreendidas como agradáveis. Assim, Becker (2008, p. 65) explica que o consumo se torna contínuo, já que as sensações tidas como desagradáveis precisam passar por uma redefinição: “O prazer é introduzido pela definição favorável da experiência que uma pessoa adquire de outras. Sem isso, o uso não prosseguirá”.

A irritabilidade e impaciência eram dirimidas através de falas grosseiras e xingamentos direcionados aos corpos diferentes, uma possível estratégia para lidar com a impossibilidade de continuidade da prática de exercícios e reflexo de um corpo que não lhes desperta o desejo de consumo. Percebe-se que modelos de corpos alheios àquele cultuado/consumido pelo grupo era condenado e ojerizado, sendo interpretado como indigno de pertencimento naquele espaço. Nesse sentido, o corpo gordo da mulher estava cercado de xingamentos e zombaria, deflagrando

que a gordura e a feminilidade pertenciam a um universo outro distante. Essa percepção faria com que existisse um sentimento de abjeção à presença daquele corpo, que era exacerbada quando ocupasse um dos aparelhos que o grupo gostaria de utilizar. Em outras palavras, "existe uma espécie de etiquetas corporais implícitas de acordo com o que o sujeito deve se enquadrar, ou melhor, há códigos de um saber-viver aceitos socialmente com/para o corpo" (SILVA, 2017, p. 40).

Outra sinalização aponta para a expressão "deus grego", popularmente acionada para se referir a corpos masculinos considerados belos. Fazia parte da rotina dos praticantes esse culto à hipervirilização e hipermasculinidade, tanto na esfera física quanto simbólica. Cultuavam-se esses ideais através do treinamento intenso por eles realizado, mas também pelos pensamentos e representações que eram atribuídos aos portadores desses corpos, que seriam os responsáveis por um desejo de consumo. Conforme sinaliza Sabino (2007, p. 149), "A nova economia libidinal potencializa as paixões e é estabelecida pela lógica do consumo". O uso de cocaína e de anabolizantes nesse contexto concretiza "estratégias instrumentais de manutenção do corpo considerado veículo do prazer e da auto-expressão, corpo produzido por uma sociedade individualista e racionalizante – e que a produz". Sabino (2007) sinaliza que neste meio o consumo dos corpos pauta-se pela lógico do gozo sexual, o mercado do orgasmo, tendo o corpo papel importante para atrair parceiros.

Também, percebi a adoção de alguns cuidados para não sobrecarregar o corpo com o consumo e/ou mistura de tantas drogas, principalmente de acordo com a rotina dos sujeitos, à luz do que Le Breton (2003) nomeia de controle do risco.

P5: Tem tanta mistura nesse corpinho aqui que eu já nem sei mais... Só sei que estou bem por causa dos meus exames, tudo direitinho, e meu endocrinologista cuida bem da minha reposição hormonal, até voltar ao normal.

P6: Hoje vou pegar leve no padê porque à noite tem a [NOME DE UMA FESTA] e lá sim vou aloprar, hoje é dia de esquecer o próprio nome, só saio de lá carregado. Tenho que economizar neurônio para gastar, treino de leve hoje.

Na fala de P5, percebe-se novo eufemismo desta vez empregado ao uso de anabolizantes ao dizer que está fazendo reposição hormonal de testosterona. Embora não tenha apresentado deficiência na produção deste hormônio, ele dizia realizar o uso biomedicalizado da substância para potencializar seus ganhos, deflagrando uma subordinação múltipla para se engajar nas práticas corporais de musculação, além de dessensibilizar o estigma atribuído a esse quadro de dependência: "A referência ao anabolizante como uma droga aproxima tal substância da ilegalidade" (SILVA, 2017, p. 129) e "[...] ninguém ali "tomava" bomba e sim, de forma positivada, fazia reposição hormonal".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Malhar sob efeito das drogas elevava a performance dos praticantes, além de deixá-los excitados e sexualmente dispostos a parceiros dentro e fora das academias. Por vezes ficavam irritadiços quando os aparelhos estavam ocupados, mas driblavam essa situação através de xingamentos e flertes com outros homens. O consumo das substâncias era racionado e de forma consciente, ao ponto que surtisse efeito no momento do treino. O espaço da academia de ginástica surge como local de construção, mas principalmente de exibição, confraternização e experimentação desses corpos, isto é, como palco de interações sociais que se manifestam no estilo de vida desses sujeitos para além do espaço do exercitar-se.

Estar no controle, principalmente acompanhado pela via biomédica, mostra aos interlocutores que é possível viver bem, feliz e saudável independente da mistura dessas substâncias. Por outro lado, parece ser consenso que sem o auxílio delas, os interlocutores não conseguiriam treinar com qualidade ou interagir socialmente da maneira como gostariam e/ou esperavam.

Recomendo mais pesquisas sobre a temática por entender que as interações sociais são inúmeras, bem como os sentidos, razões e necessidades que se estabelecem para o engajamento a práticas diversas. Ressalto que os dados apresentados representam uma microrrealidade e não podem ser generalizados.

REFERÊNCIAS

BECKER, H. S. **outsiders:** estudos de sociologia do desvio. trad. maria luiza x. de borges. rio de janeiro: jorge zahar, 2008.

DOCKHORN, C. N. B. F.; MACEDO, M. M. K. enlaces entre narcisismo e drogadição: a condição de servidão do eu. **sig: revista de psicanálise**, porto alegre, v.1, n. 4, p. 15-24, jan./jun. 2014.

GONTIJO, F. carioquice ou carioquidade? ensaio etnográfico das imagens identitárias cariocas. in: goldenberg, m. (org.). **nu & vestido:** dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. 2. ed. rio de janeiro: record, 2007. p. 41-78.

IRIART; J. A. B.; CHAVES, J. C.; ORLEANS, R. G. culto ao corpo e uso de anabolizantes entre praticantes de musculação. **cadernos de saúde pública**, rio de janeiro, v. 25, n. 4, p. 773-782, abr. 2009.

LE BRETON, D. **adeus ao corpo:** antropologia e sociedade. campinas: papirus, 2003.

MACRAE, E. **A questão das drogas:** pesquisa, história, políticas públicas, redução de danos e enteógenos. salvador: edufba, 2021.

PEREIRA, S. J. N.; AYROSA, E. A. T. corpos consumidos: cultura de consumo gay carioca. **organizações & sociedades**, salvador, v. 19, n. 61, p. 295-313, abr./jun. 2012a.

PEREIRA, S. J. N.; AYROSA, E. A. T. between two worlds: an ethnographic study of gay consumer culture in rio de janeiro. **brazilian administration review**, rio de janeiro, v. 9, n. 2, art. 5, p. 211-228, abr./jun. 2012b.

SABINO, C. anabolizantes: drogas de apolo. in: goldenberg, m. (org.). **nu & vestido:** dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. 2. ed. rio de janeiro: record, 2007. p. 139-187.

SILVA, A. C. **Corpos no limite:** suplementos alimentares e anabolizantes em academias de ginástica. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2017.

CORPOS FEMININOS, NEGROS E TATUADOS: MARCAS DE SENTIDO NA EDUCAÇÃO EM SALVADOR NA BAHIA

FEMALE, BLACK AND TATTOOED BODIES: MARKS OF MEANING IN EDUCATION IN SALVADOR, BAHIA

CUERPOS FEMENINOS, NEGROS Y TATUADOS: MARCAS DE SENTIDO EN LA EDUCACIÓN EN SALVADOR, BAHIA

Bárbara Santos Ornellas,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Maria Cecília de Paula Silva,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência nos traz impressões sobre os contatos iniciais com as mulheres tatuadoras negras da cidade de Salvador. Esse trabalho insere-se na Linha de Pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer, na área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal da Bahia

A relevância social do estudo é identificada na necessidade de desmistificar o contato com os códigos dos corpos das mulheres tatuadoras na cidade de Salvador, identificando o processo de ensino-aprendizagem nessa relação, que ocorre de maneira informal nos espaços de efetivação sobre essa cultura. A sua relevância social é reafirmada pela oportunidade de levar para o ambiente da academia um estudo que deseja se aprofundar sobre uma estética contemporânea embebida de significados políticos e culturais através do corpo feminino: a tatuagem.

O objetivo principal deste estudo é compreender formas de educação por meio das tatuagens e dos sentidos e significados que elas representam na construção de identidades femininas negras e sua relação a ancestralidade.

O corpo feminino sempre se encontrou e ainda se encontra em um local de subserviência ao corpo masculino assumindo papéis essenciais como o de geradora da vida, de organizadora do lar, de quem cuida de toda a estrutura familiar. Quando esse corpo se apresenta também com

ISSN: 2175-5930

características de negras, no caso das brasileiras descendentes de africanos, ele é ainda mais inferiorizado. A existência de uma subalternização de gênero e de raça historicamente constituída atua de forma cruel em uma estética feminina. Os modelos de beleza feminina são geralmente associados a um imaginário branco. Nesse caso, então, a tatuagem feitas por mulheres negras, com seus desenhos carregados de significações ganham novas formas e significados ao se mostrarem na cidade de Salvador.

A tatuagem é uma linguagem, uma forma de escrever na pele os momentos chaves da existência, "o corpo torna-se simultaneamente arquivo de si e decoração" (LE BRETON, 2004, p.17). Os desenhos da pele são mais do que apenas desenhos, eles se mostram como uma forma de pertencimento e de contar a história de alguém. Assim, a tatuagem constitui um sentido socioantropológico que possui aprendizagens vividas pelo sujeito tatuado. É uma experiência individual, uma prática muitas vezes marginal e estigmatizada, mas que na contemporaneidade traz a ideia de inscrever na pele algo característico do sujeito tatuado, algo que faz parte dos significados mais enraizados (e ao mesmo tempo visíveis) da sua identidade.

Levando em consideração os aspectos educacionais, percebemos que a Educação corporal não se restringe apenas àquela conhecida como formal, ensinada nas escolas, que ligadas a currículos e conteúdo a serem trabalhos. A educação perpassa outros espaços, conceitos e modalidades, agindo também ambientes informais, em comunidades e organizações sociais, proporcionando aos seus participantes uma troca de conhecimentos que produz novas significações para o processo de ensino-aprendizagem. Quando pensamos a cidade de Salvador, como sua população negra grande e inegável, trazemos esse tema como algo relevante para ser objeto de pesquisa.

CORPOS E IDENTIDADES: A QUESTÃO ÉTNICO RACIAL NA CIDADE DE SALVADOR

A nossa reflexão de como os corpos e as identidades estão interligados. Os corpos e as identidades que existem na cidade de Salvador, no estado da Bahia, no Brasil, se relacionam diretamente com os aspectos étnicos e raciais, já que a cidade de Salvador é, segundo o IBGE, a cidade mais negra do país. Não podemos ignorar que trazemos uma análise bibliográfica e a

organização dos sentidos sobre etnia e ancestralidade desses corpos, inter-relacionando-os à cultura e história social como manifestações, rituais, cosmovisão e ações educacionais onde se faz necessária a análise do caminho para a construção de identidades femininas negras e sua relação a ancestralidade se organiza na cidade de Salvador.

O corpo se configura como um instrumento de comunicação muitas vezes subestimado socialmente, mas ele se relaciona a todo o momento com as interrelações sociais, com a linguagem e com a construção das identidades. É primordial percebermos eu comportamentos descrevem em seu corpo uma identidade atravessada de influências sociais e ancestrais, e que as mulheres, em seu cotidiano, possuem identidades ressignificadas por suas experiências sócio culturais.

Depois de contextualizarmos o corpo feminino negro e a tatuagem, vamos de encontro ao que podemos relatar das experiências de campo. Entramos em contato com 10 tatuadoras negras que trabalham na cidade de Salvador. Na busca inicial para a realização da pesquisa, onde as tatuadoras seriam entrevistadas percebemos como existem poucas mulheres no ofício de tatuadora.

A arte de tatuar vai para além do desenho na pele, as tatuadoras mulheres entrevistadas são autorais, elas mesmas produzem. Esse perfil é algo muito interessante, quando nos dias atuais pensamos em tatuagens não é apenas não é apenas o desenho na pele, é uma obra de arte, onde a tatuadora coloca parte do seu conhecimento, da sua energia no desenho. Seus diálogos refletem como é o processo produção dos desenhos a serem tatuados. De todas as tatuadoras que participaram da pesquisa percebemos que todas são poderosas autoras dos desenhos autorais.

O corpo educa pelos seus signos e movimentos que são vias não muito convencionais, para a maioria das pessoas pensar em um corpo que educa é algo impensável. O corpo está ligado ao sentir, e sua maneira de educar é sempre percebida, entendida, fixada e reproduzida por outros corpos aprendentes de forma espontânea. Numa perspectiva educacional a cultura negra enquadra-se perfeitamente com os processos descritos neste projeto pois a sua transmissão aconteceu muito mais oralmente, pelo corpo que fala.

Mulheres negras tatuadoras tatuadas possuem, mesmo sem pensar sobre isso, a ancestralidade presente na sua arte, expostas nos corpos (seus e dos clientes) e claramente como cita Eduardo Olivera (2007) isso busca apresentar a educação como encantamento, ou seja, existem mais possibilidades educacionais do que se pensa normalmente. Quando a práxis da libertação fala da perspectiva de ter a arte, a estética e a ética como bases educacionais, notamos que a interpretação dos sujeitos com seus corpos é mais importante que os conceitos acadêmicos que podem ser ilustrados, assim a importância dos relatos que estimulam a libertação dos corpos e sua cultura.

Relatar experiências é trazer os diálogos que se construíram nas conversas com essas mulheres transformadoras que proporcionaram surpresas nesse processo de aproximação. Mesmo em conversas informais foi notável que cada tatuadora trazia em si características étnicas e sociais nos desenhos que ornam os corpos.

Para Luz (2011), as culturas negras se comunicam predominantemente de forma oral, o que reforça ainda mais o alcance dessa resistência representada através de espaços informais de educação. Cada sociedade apresenta características corporais próprias, que se moldam culturalmente, caracterizando o indivíduo que se torna capaz de se enquadrar na realidade social. Ir além disso é um ato de resistência à cultura dominante, reafirmando assim que os diálogos trazem importantes informações à pesquisa.

Todas as entrevistadas falaram de como a cultura patriarcal interfere na profissionalização, do fato de muitos homens se negarem a se tatuar com elas por serem mulheres, mas todas também apontaram que a aceitação está crescendo entre eles. O que tem sido enfatizado são os traços e os desenhos próprios de cada uma delas e que muitos homens, apesar da resistência cede pela identificação com a arte proposta por elas.

O corpo sente, vive cada experiência! Muitas vezes essas experiências se mostram como invisíveis ao corpo, mas não são, o corpo sente e demonstra vestígios de ancestralidade e ensina e aprende através das ações como as tatuagens. Fora do ambiente escolar práticas educacionais se sustentam e se difundem no cotidiano comunitário (BRANDÂO, 2009, p.14).

As mulheres tatuadoras e tatuadas expõem em seus relatos a força da sua ancestralidade e como as pessoas aprendem ao vir buscar nelas desenhos para ornamentar seu corpo e assim,

descrever na sua pele a sua história, seus relatos de vida e suas crenças. A educação nesse processo se faz em uma perspectiva de educação popular onde a origem de poder e no projeto político que submete ao processo, nesse caso, estético da tatuagem. Os desenhos produzidos por essas mulheres estão carregados de significados socioculturais que são como instrumento político de conscientização e politização, por meio da construção de um saber revolucionário, reafirmando saberes existentes ou reformulando-os, sendo estes colocado em ênfase na sociedade atual. Assim sendo, durante muito tempo a luta da educação popular foi travada para combater o que na sociedade era arraigado por conceitos tradicionais de exploração.

É bem complexo pensar em Educação através do corpo da mulher negra, já que a mulher negra é vista socialmente sem alcance pedagógico, como também o corpo é visto como algo que não tem alcance educacional e as tatuagens como uma cultura marginalizada. Pensar tatuagens em seu aspecto educacional é caminhar em uma contracultura, em um processo onde o que é muitas vezes visto como marginal socialmente tem inúmeras características pouco pensadas e exploradas.

As tatuagens são marcas feitas na pele para expressar sentimentos, ideias e deixar claro para a sociedade de que lugar partimos e para onde estamos caminhando. Muito se fala de uma história social das tatuagens, e Jena (2019) aponta que a arte de se tatuar é muito antiga história da humanidade abrangendo diversas regiões do globo e diversos povos, marcando situações bem diferentes. Momentos de desejo e saudades marcados na pele, a fé e a morte também, descrições incríveis são trazidas por pessoas com corpos marcados pelas tatuagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na mulher negra e suas tatuagens é traçar uma reflexão sobre como a cultura feminina pode educar através das obras de arte traçadas no corpo. O corpo é porta voz dos aspectos mais silenciosos exatamente por não conseguir esconder aspectos do ser. O corpo e o gênero trazem novas formas de se ver o mundo e através desse aprendizado, presentes em uma nova história das mulheres que está se desenhando, se delimitando para construir uma importante categoria de análise.

Através da análise dos diálogos com essas mulheres negras que estão cotidianmente ligadas ao processo da tatuagem nos dias atuais percebemos que o corpo e suas tatuagens são manifestações do que dos sentidos, é através delas que o corpo se expressa para além do movimento. As tatuadoras expressam através dos corpos seus caminhos a força de um enredo social, que expõe em si e através de si aspectos sociais. Esses corpos descreve em seus desenhos (tatuagens), em suas formas e no seu movimento persistente, deixando sua marca pelo mundo e recolhendo para si, as marcas do mundo, ressignificando tudo à sua volta e se reconstruindo cotidianamente

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora** / Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação popular)

CORBIN, A.; COURTINE, J.J.; VIGARELLO, G. **História do corpo: as mutações do olhar.** O século XX. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. São Paulo. Ed. WMF Martins fontes, 2013.

LE BRETON, Davi. **Aprender o corpo pelo mundo. De corpo inteiro: corpo, cultura e educação no tempo presente** / Maria Cecília de Paula Silva (org.). – Salvador : EDUFBA, 2020. 350kB; epub - (Coleção E-Livro)

_____, David**. Sinais de identidade: tatuagens, piercings e outras marcas corporais.** Lisboa. Miosóts. 2004

LEITÃO, Déborah K., ECKERT, Cornélia. **A flor da pele: Estudo Antropológico sobre a prática da tatuagem em grupos urbanos**. Lume: Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30230/000672340.pdf?sequence=1

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura Negra e ideologia do recalque**. 3a. ed. Salvador: Edufba: Rio de Janeiro: PALLAS, 2011.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. 2 ed. Campinas; SP: Papirus, 1990.

OLIVEIRA, Eduardo David de. A epistemologia da ancestralidade. **Revista Entrelugares**. Revista de Sociopoética e abordagens afins, 2009. Disponível: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf, acesso em 30 de março 2021.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade: corpo de mito na filosofia da Educação Brasileira** – Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2007.

SABINO, César & LUZ, Madel. Tatuagem, Gênero e Lógica da Diferença. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, 16 (2), 2006, pp. 251-72.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da Educação Brasileira**. 2ª. Ed. – Salvador: EDUFBA, 2020. 295p

SOARES; Carmem (org.). **Corpo e História**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DANÇAS POPULARES PARAENSES ENTRE CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA: UMA FACE DO PROJETO JOVENS IAÇÁ[1]

POPULAR PARAENSE DANCES BETWEEN BODY, CULTURE, AND EDUCATION BEYOND THE SCHOOL: A FACE OF THE YOUNG IAÇÁ PROJECT

DANZAS POPULARES DE PARÁ: ENTRE CUERPO, CULTURA Y EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: UN ROSTRO DEL PROYECTO JOVEN IAÇÁ

Loana Santos de Oliveira,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Ana Carolina Lima Pereira,
Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU)
Amanda Nascimento Modesto,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

A cultura veste-se de diversas manifestações artísticas, sociais, linguísticas e corporais de um povo. É entendida como todo resultado de constantes transformações que acontecem com o indivíduo e com meio, está inserida na modificação do povo, da natureza e do comportamento humano (SANTOS, 2017). Desse modo, a cultura paraense agrega diversas manifestações artísticas culturais como músicas, poesias, teatro e danças populares ricas em representatividades.

Dessa maneira, faz-se relevante a compreensão das danças populares no processo de educação não formal de jovens, pois, de acordo com Guzzo (2020), as danças populares transcendem o processo de aprendizado do movimento pelo movimento, sendo estas capazes de promover criticidade aos cidadãos.

A partir dessa perspectiva, o presente trabalho parte das inquietações em perceber a limitação de projetos culturais para jovens na periferia de Belém, principalmente, no que diz

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

respeito às danças populares paraenses, uma vez que essas danças têm essa capacidade, nos propomos a discutir essa relação por meio da pesquisa-ação desenvolvida nas práticas executadas no Projeto Jovem Iaçá (JOIA), desenvolvido na Associação Grupo de Cultura Regional Iaçá (AGCRI), no município de Belém-PA.

Para tanto, problematiza-se de que forma as danças populares paraenses vivenciadas no JOIA, puderam contribuir para um processo educacional dos mesmos, possibilitando um olhar mais crítico e emancipatório da realidade vivida por esses jovens, na cidade de Belém-Pa?

Este artigo parte da hipótese de que as danças populares paraenses possuem uma diversidade de potencialidades, que estão implicadas desde a história que constitui cada dança, perpassando pelo deslavamento da corporeidade até a compreensão de um pertencimento cultural que torna possível sua contribuição para um processo educacional de jovens que vai além do formal.

Com isso, em busca de viabilizar o teste da hipótese, realizou-se como metodologia a pesquisa-ação, o qual tem como objetivo associar as danças populares paraenses como movimento cultural relevante no processo de educação não formal para jovens da periferia de Belém.

METODOLOGIA

A PESQUISA-AÇÃO E SUAS FASES

Esta pesquisa foi desenvolvida através da metodologia de pesquisa-ação, que segundo Tripp (2005, p. 447) “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

Stringer (1996) compreende a pesquisa-ação partindo de um roteiro composto por três ações principais: observação, a fim de coletar informações e propor cenários; a reflexão para debruçar-se sobre os fatos; e o agir. Partindo desta mesma perspectiva, Thiollent (1997), propõe uma divisão metodológica ao processo de pesquisa-ação, que se divide em quatro principais fases: fase exploratória, fase principal ou fase de planejamento, fase de ação e fase de avaliação, as quais serão contextualizadas nos subtópicos.

FASE EXPLORATÓRIA: JOVENS IAÇÁ - O COMEÇO

A AGCRI, criada em 1997, é uma entidade sem fins lucrativos que tem como intuito fomentar a cultura popular amazônica, bem como, o desenvolvimento e aprimoramento da arte regional e de valores individuais, coletivos e sociais nos diversos campos de atuação culturais e de arte-educação. Em 2016, a AGCRI iniciou o JOIA a fim de orientar jovens, na faixa de 14 a 21 anos, na busca de alternativas fomentadas pelo mundo da cultura popular amazônica, seja pela música, dança e/ou teatro, no entanto, efetivou-se em 2019.

A fase exploratória compreende o diagnóstico das necessidades demandas que implicaram na realidade dos jovens da periferia da cidade de Belém, muitas vezes, sem opção para atividades lúdicas e entretenimentos diversos e pela grande necessidade desses jovens optarem por atividades alternativas, demandaram uma forma diferenciada de abordar temáticas que pudessem contemplar suas arguições e a de colegas que não faziam parte do projeto.

O projeto contou com a participação de 20 jovens na faixa etária de 14 a 21 anos, do bairro da Pedreira em Belém/PA e seus arredores. A oficina intitulada "Oficina de Dança e Cultura Regional I" teve início dia 27 de fevereiro de 2019 e terminou dia 10 de agosto, com duração e certificação de seis meses para os participantes. Foi realizado no local, em parceria com o Studio Livre Corpo e Arte, localizado na Passagem Itamaraty, 1823, bairro da Pedreira-Belém/PA.

FASE PRINCIPAL: PLANEJANDO UM NOVO CAMINHO

Após uma reunião com os jovens, levou-se a demanda à coordenação da AGCRI onde ficou acordado que o Projeto JOIA seria reimplementado sob a responsabilidade de Loana Oliveira e Ana Carolina Pereira, dançarinas e arte-educadoras da AGCRI que, partindo da clareza do diagnóstico efetuado na fase anterior, iniciaram a fase principal, que diz respeito ao planejamento e pesquisas por metodologias a respeito das práticas que corroborassem para abordar as temáticas sociais, de forma eficaz, através do ensino das danças regionais paraenses e a elaboração de planos de aula para as oficinas.

A oficina de dança acontecia uma vez por semana, aos sábados, sob a responsabilidade das arte-educadoras. O planejamento das aulas ocorreu em diálogo com os jovens a respeito

dos ritmos de cada localidade do Pará, os quais foram divididos em blocos de aulas, de acordo com danças de cada região do Pará, ilustrados na quadro I:

Tabela I- Divisão danças populares paraenses por Municípios/Ilhas

Municípios/Ilhas do Estado do Pará	Danças
Município de Cametá	Bangue Siriá Maçariquinho
Ilha do Marajó	Lundu Marajoara Vaqueiros do Marajó Chula marajoara
Município de Bragança	Retumbão Xote Bragantino Mazurca
Marapanim e/ou Vigia	Carimbó

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Dentre as quatro principais localidades, selecionamos um ritmo específico de cada município para relacionar de forma mais aprofundada, esses ritmos foram: Siriá, Lundu Marajoara, Retumbão e o Carimbó.

FASE DE AÇÃO: OFICINA DE DANÇA E CULTURA REGIONAL I

Neste período, foram postas em prática as atividades pedagógicas, planejadas na fase anterior para as oficinas, tais como: apresentação do projeto aos jovens, salientando a relevância do projeto, pesquisa e discussão de textos sobre as danças populares paraenses, bem como, temáticas políticas e sociais que envolvem algumas danças, apreciação de documentários e vídeos das danças paraenses, vivências de expressão corporal e ritmo, experimentação dos passos básicos das danças paraenses, composição coreográfica coletiva e apresentação do resultado para os integrantes do grupo.

Dentre a sequência pedagógica utilizada destaca-se no primeiro momento o que chamamos de roda de conversa - que tinha como finalidade observar as demandas que os jovens traziam e dialogar sobre os impactos das questões sociais na vida de cada indivíduo naquela semana. Após a roda de conversa, era feito um alongamento corporal com a utilização de músicas regionais.

No segundo momento efetuamos dinâmicas de expressão corporal e vivências dos ritmos amazônicos programados para cada oficina, já no terceiro abordamos, por etapas, as danças populares através estudos dirigidos, pesquisas das origens das danças, a discussão sobre como determinadas danças são percebidas pela sociedade atual, a observação e análise dos movimentos básicos e por fim a prática e construção coletiva de cada dança e o relaxamento final.

FASE DE AVALIAÇÃO: DESPERTAR DAS LENDAS - O ESPETÁCULO

Nesta etapa final do processo de pesquisa-ação há dois objetivos principais, o primeiro foi examinar os resultados das oficinas e as consequências das mesmas no cotidiano dos jovens, o que se mostrou de extrema importância, tendo em vista o empenho de todos e a necessidade que muitos alegaram de fazerem parte de processos culturais como estes. O segundo foi extrair ensinamentos que serão úteis para continuar a experiência e aplicá-la em ações futuras, como por exemplo, o desenvolvimento de uma fala mais fluida sobre processos pessoais que ocorreram ao longo das oficinas, o fato de sentir-se útil que muitos alegaram, entre outros.

DANÇAS POPULARES PARAENSES - EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

Faz-se necessário por em suspensão alguns conceitos científicos limitantes para adentrar nas expressões dos fenômenos que permeiam a imensidão de possibilidades que as danças populares trazem com leveza para um processo de aprendizagem. E por danças populares entendem-se todas “as manifestações que representam os costumes e as crenças dos povos de cada região de um determinado país, e que se diferenciam por suas histórias e a cultura que foi se constituindo ao longo tempo” (BARBON, 2011 p. 25).

ISSN: 2175-5930

As expressões corporais populares podem ser desenvolvidas de forma individual e/ou coletiva, correspondendo a um vocabulário de textos corpóreos que são entendidos como gestos, os quais são capazes de transmitir símbolos, acontecimentos, costumes preeminente a cada região, transcrevendo a história, a cultura e o pertencimento de um povo (NÓBREGA, 2000).

As danças populares têm como características a socialização, divertimento, integração e o conhecimento e respeito às tradições culturais (GARCIA; HAAS, 2003), uma vez que, segundo Côrtes (2000) fazem parte das nossas histórias, identidades e pertencimento, sendo esquecido ao longo do tempo, tornando necessário o resgate da cultura através da dança popular.

Diante disso, é preciso compreender que trabalhar com jovens vai muito além do ensino em si, é uma forma de trocar saberes culturais, troca de linguagens, pensamentos, corpos que pensam, que falam, que interagem consigo e com o meio. Foi através dessa vivência que identificamos a necessidade de atentar para uma modificação para aperfeiçoamento dos nossos métodos de ensino-aprendizagem, e isso se deu de forma contínua em cada oficina.

É preciso ter em vista que a educação não formal tem como intuito levar os conhecimentos voltados ao interesse e necessidades dos indivíduos o qual estão inseridos, podendo tornar cidadãos críticos e emancipatórios. Conforme Gohn (2010), "a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos". A autora ainda enfatiza que "na educação não formal, há a figura do educador social, mas o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos" (p.16).

A partir disso, compreender as danças populares como um meio possível, uma forma de educação, não apenas, sob enquadre do conhecimento científico, mas, principalmente, do meio em que se vive, do ser Amazônia, que segundo Jastes (2005), o homem amazônico oferece um grande potencial cultural através do seu canto, sua dança e sua arte, tornando se parte de um povo da floresta, das cidades e dos rios.

Por fim, é possível destacar que a dança, além de ser uma expressão física, artística e cultural, também possibilita o aprendizado da educação não formal no contexto popular. Como

tal, pode contribuir no desenvolvimento de potencialidades sócio- artístico-culturais de jovens da periferia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se relevante a compreensão de que é possível trabalhar diversas temáticas sociais através da dança, em se tratando das danças populares regionais vivenciadas fortemente no estado do Pará, a própria história por trás de cada dança nos possibilita uma infinidade de aprendizados e ressignificações de cunho social, contribuindo para a formação de sujeitos cada vez mais críticos, com a capacidade de usar sua corporeidade, através do seu dançar para ser parte de um movimento cultural que representa uma luta de resistência popular dos povos amazônidas.

REFERÊNCIAS

BARBON, A. D. S. **Danças folclóricas na educação física escolar.** Criciúma, 2011. Disponível em: Http://Repositorio.Unesc.Net/Handle/1/1621. Acesso em: 25 abr. 2023.

CÔRTES, G. P. **Dança, Brasil!:**Festas e danças populares. Belo Horizonte/MG: Leitura, 2000.

GARCIA, A.; HAAS, A. **Ritmo e Dança.** Canoas: Ulbra, 2003.

GOHN, M. D. G. **Educação não formal e o educador social.** Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. 16p.

GUZZO JÚNIOR, C. C. E. **O corpo e as danças populares paraenses no espetáculo "Dançares Amazônicos", do Balé Folclórico da Amazônia:** reflexões simbólicas e culturais para a Educação Física. 2020. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29233. Acesso em: 30 abr. 2023.

JASTES, E. R. M. **Dança da onça na cena amazônica:** espetacularidade cabocla na dança do carimbó. Dissertação do Mestrado – Universidade Federal da Bahia, programa de pós-graduação em Artes Cênicas, Salvador, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27099. Acesso em: 30 abr. 2023.

NÓBREGA, T. P. D. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar**. Natal: IFRN, 2015.

SANTOS, L. D. F. L. **Na Flor da Idade:** Cultura, Educação e Dança com idosos na Associação Grupo de Cultura Regional Iaçá. Trabalho de conclusão de curso (graduação em pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. 48f.

STRINGER, E. T. **Action Research:** a Handbook for Practitioners. Sage, 1996.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v31n03/v31n03a09.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

DO CÉU DAS TELAS AOS PÉS NO CHÃO: OLHANDO O CORPO NA FORMAÇÃO DOCENTE

FROM THE SKY OF THE SCREENS TO THE FEET IN THE GROUND: LOOKING AT THE BODY IN TEACHER'S FORMATION

DEL CIELO DE LAS PANTALLAS A LOS PIES EN LA TIERRA: MIRANDO EL CUERPO EN FORMACIÓN DOCENTE

Luciana Azevedo Rodrigues
Universidade Federal de Lavras- UFLA
Márcio Norberto Farias
Universidade Federal de Lavras- UFLA

INTRODUÇÃO

Este ensaio propõe-se a buscar nas experiências corporais infantis do coreógrafo e dançarino Klauss Vianna (1928-1992), em sua concepção e prática de dança, ensinamentos que ajudem licenciandos/as a se reconectar com seus próprios corpos, a não subestimar os impactos (de)formativos da permanência do corpo diante das telas digitais, e a resistir à proliferação de narrativas pós-humanistas, que afirmam a superação do corpo pelas tecnologias *high tech*.

O ensaio se pautou em observações e auto-observações de um estudo sobre K. Vianna dentro de um curso de formação docente em uma universidade pública, e se fundamentou no trabalho de Jussara Miller quanto a compreensão da proposta de movimento de K. Vianna e na teoria do filósofo alemão Christoph Türcke acerca do contexto social onde as telas digitais se tornaram onipresentes.

O ensaio foi organizado em três partes. A primeira reúne passagens sobre as experiências corporais de Klauss Vianna em sua infância e em seu próprio trabalho, registradas em seu livro "A dança". O segundo momento, narra um experimento inspirado na metodologia de trabalho de K. Vianna e de J. Miller, dedicado à investigação dos conhecimentos de estudantes do último semestre de um curso de formação docente sobre as articulações dos próprios corpos. O terceiro momento retoma as questões levantadas anteriormente, refletindo-as à luz das ideias do filósofo C. Türcke, por meio de seus livros "Sociedade excitada: filosofia

da sensação" e "Hiperativos: abaixo à cultura do déficit de atenção", com os quais desenvolve reflexões problematizadoras quanto a relação dos e das estudantes com seus próprios corpos no cotidiano em que as telas digitais se tornaram onipresentes.

MEMÓRIAS DE KLAUSS VIANNA: VESTÍGIOS DE UMA HISTÓRIA MAIS PROFUNDA E AMPLA

K. Vianna não chegou a vivenciar a inundação das notícias e imagens provenientes das redes sociais digitais e que se tornou onipresente. Nasceu em 1928 e morreu em 1992, tendo sido mais lido e estudado nas áreas do teatro e da dança.

Nas memórias que ele deixou sobre suas experiências corporais na infância, a vergonha de seu próprio corpo chama bastante a atenção, diz ele “Não tinha corpo: vivia o corpo dos outros”(VIANNA, 2018, p. 24) e devido as menções que ele faz aos tapas recebidos na escola e em casa, pode-se perceber os castigos físicos que viveu e como eles derivavam de seu profundo interesse pelo corpo e pelos movimentos de outras pessoas, especialmente pelo corpo descoberto, nu, e também por suas tentativas de tocar neles.

K. Vianna revela também seu fascínio em observar desde criança os corpos alheios e os “ossos do esqueleto, os encaixes.” (VIANNA, 2018, p. 24) deixando claro que em face dos massacres e repressões que sofreu passou a fixar seu olhar para baixo, para o chão. Diz ele “Horas observando os pés, os meus e os dos outros” (VIANNA, 2018, p. 23) K. Vianna reconhece que com muita dificuldade passou a descobrir o chão da casa dele e tomando-o como base, passou a se erguer, a se auto afirmar e, dos próprios pés, passou a perceber o seu próprio corpo no mundo.

Ou seja, suas memórias são testemunho de uma forte presença da concepção cristã do corpo pecaminoso, fonte de vergonhas em seu entorno, castigado fisicamente por isso, indicando como concepções históricas forjadas num passado tão longínquo marcaram sua infância e continuam atravessando épocas ulteriores.

Este ambiente explicitamente repressivo o condenou a olhar para baixo, para o chão. Mas foi o chão de sua casa, de assoalho com temperatura mais confortável, muito diferente dos pisos frios geralmente encontrados em casas de filhos e filhas de trabalhadores/as, favoreceu a

K. Vianna sua exploração, assim como o quintal, a piscina e o galinheiro. Foi com o espaço diverso e o chão acolhedor que o estudioso da dança e do teatro foi se fortalecendo para novamente olhar para seu próprio corpo.

Nesse sentido, pode-se observar que as vivências da infância foram fundantes em seu trabalho com o corpo quando adulto. Para ele se tratava de colocar em prática uma desestruturação dos corpos que significava, "pegar um executivo ou uma grã-fina [...] colocando-os descalços na sala de aula, [...] fazer que a pessoa sinta e descubra a existência desse corpo" (VIANNA, 2018, p. 77). Para isso, ele propôs que as pessoas trabalhassem cada articulação corporal, mostrando a função de cada uma e a necessidade delas de ampliar espaços de movimento.

J. Miller (2016) participa da sistematização deste método e propõe que a cada encontro as pessoas se sentem ao chão, façam uma roda, conversem sobre como se sentem e com massagens dos pés até o quadril, se toquem e mobilizem as articulações visando uma abertura dos seus espaços articulares. Além disso, ela propõe a nomeação e a exploração das possibilidades de movimentos das articulações por meio de uma viagem pelo esqueleto.

O QUE SE SABE DE SI COMO ARTICULAÇÕES?

Em uma anamnese sobre consciência do movimento corporal junto a estudantes de um curso noturno de formação docente de uma universidade pública foi proposto que as pessoas indicassem em um desenho anatômico do corpo humano os nomes das articulações por eles/as conhecidas, bem como indicassem, os pontos do corpo onde as dores eram sentidas.

Num primeiro exame dos resultados do experimento com 28 pessoas, pode-se notar que nenhum dos desenhos traziam a identificação da articulação temporomandibular, 22 deles não identificavam as curvas da coluna, muito embora indicassem com muitos pontos os locais de dores próximos a elas, 17 não indicavam os dedos dos pés, sendo que destes, 12 não informavam os dedos dos pés e das mãos, 7 não indicavam o quadril.

Apesar de ser um diagnóstico que ainda merece mais atenção e reflexão, ele serviu de base para despertar os e as estudantes para a importância de investigar o próprio corpo em um

"passeio" pelas articulações por meio do toque, do movimento, da respiração e da emissão de sons.

A maior dificuldade vivida neste “ passeio" e "cumprimento” das articulações deveu-se ao fato de que muitos/as estudantes se recusaram a retirar seus calçados e a colocarem os pés descalços sobre o chão. Um pedido anterior ao encontro para que cada estudante levasse um tapetinho foi atendido por poucas pessoas, e raros foram aqueles/as que desnudaram seus pés. A pergunta que se colocou a partir daí foi, haveria nesta postura algo da vergonha e da repressão sentidas por Klauss em sua infância?

A vergonha do corpo, vivida por K. Vianna e que decorreu de castigos físicos recebidos, parecia se manifestar entre os e as estudantes mas como decorrência de uma outra concepção de corpo. A percepção que daí emergiu remeteu a uma reflexão de Türcke (2016) quanto ao processo de identificação das pessoas, na sociedade produtivista, com o autômato e seus altos índices de desempenho na sociedade contemporânea. Pois seria em face de tal identificação, que as próprias pessoas colocam em marcha silenciosamente mecanismos repressores do corpo muito mais sutis e difíceis de ver. Diante da proposta de retirarem os calçados, pequenos gestos denunciavam o receio de que o odor dos pés pudessem incomodar, especialmente das pessoas que permaneceram o dia todo com eles fechados em seus calçados, saíram direto de seus postos de trabalho para a sala de aula, não tiveram tempo nem condições para se lembrarem dele face às inúmeras demandas de um dia voltado para garantir a sobrevivência.

Depois de tocadas e mobilizadas de cima para baixo as articulações, pode-se assim perceber, que seria muito mais difícil tocá-las de baixo para cima e que o primeiro desafio seria enfrentar a vergonha do pé como índice de uma história bem mais profunda e que, o aceite deste enfrentamento implicaria em se abrir numa investigação do próprio pé num sentido também mais aprofundado, porque envolve de um lado referir-se a um pé massacrado, fechado e suado no calçado, ao longo de todo um dia e que é anestesiado, esquecido, tal como se tem esquecido daqueles e daquelas que são massacrados/as na nossa história e na nossa memória e, de outro lado, envolve refletir a sedução das pessoas pelas imagens das telas digitais, inclusive pelas próprias selfies feitas com a ajuda de filtros embutidos, invisíveis e visíveis.

A experiência individual e social de movimento com os pés descalços, que nas memórias de Vianna foi índice de libertação, a partir daquilo que lhe restara, despertou nos para a pergunta sobre o quanto a experiência individual e social de movimento com os pés descalços se coloca como extremamente desafiadora para estes/as estudantes, pois, eles carregam em seus corpos e cotidianos vestígios de uma luta entre o processo civilizatório opressor, a resistência de um modo de interagir com o solo marcada pelo respeito, pela troca, até hoje, guardado e protegido por nossos povos originários.

Vivido e percebido este impasse após o passeio pelas articulações, as e os estudantes realizaram em seguida uma dança explorando movimentos articulares, e nela o maior drama demonstrado foi o peso do olhar do outro. Um estudante, apoiado pela turma, chegou a perguntar se podiam apagar as luzes.

Com a minimização das luzes, pode-se observar momentos de adesão e reprodução de movimentos consolidados em seus corpos que mais lembravam as dancinhas *tik tok*, mas, de outro lado, também foi possível notar a alegria compartilhada dentro do grupo, o estar juntos dentro dele. Algo que para uma primeira experimentação fez concluir pela potência transformadora do trabalho com a perspectiva de movimento proposta por K. Vianna e continuada por J. Miller.

TELAS DIGITAIS COMO INTERRUPTORES INVISÍVEIS

C. Türcke (2010), filósofo contemporâneo alemão, ajuda a pensar sobre as repressões atuais do corpo e seus movimentos ao refletir sobre o processo histórico em que a notícia passou a ser uma mercadoria e como tal passou a ser produzida industrialmente visando o lucro. Nesta conversão, ele aponta, que as notícias inflacionaram o sensório humano tendo que se tornar cada vez mais espetaculares para alcançar o cansado aparato sensorial das pessoas. C. Türcke (2010) aborda esta inflação compreendendo que a própria pessoa também como força de trabalho passa a ser impelida a se tratar como notícia/mercadoria. Tal abordagem histórica e social da notícia desenvolvida por Türcke leva-o a identificar transformações sociais e também mudanças do significado da palavra sensação, usada, segundo ele, não mais apenas para designar a percepção mas também para se referir àquilo que é impactante e extraordinário.

Com a pandemia de COVID-19, vivida sob um desgoverno que tornou o que já era difícil muito mais traumático, pode-se observar que de um lado a importância da presença corporal de outras pessoas voltou a ser reconhecida, mas de outro lado, muito mais pessoas se tornaram usuárias de celulares ficando submetidas a um volume incomensurável de imagens audiovisuais, as quais Türcke (2010) preferiu denominar de choques audiovisuais. Em meio a eles, a sala de aula na escola ou na universidade não pode continuar subestimando os efeitos produzidos para a relação das pessoas com seus próprios corpos, pois ao menos no experimento mencionado neste ensaio, nota-se de um lado quão afetada se encontra a vinculação de seus corpos com o chão, a sua capacidade de se olhar, de tocar os próprios pés, de olhar os outros sem os filtros e a mediação das telas digitais, e de outro lado quão corriqueiro se tornou encontrar pessoas nos mais diferentes lugares seduzidas por suas selfies realizadas com seus celulares de altíssima resolução, que capturam suas imagens com filtros e outras ferramentas embutidas.

Türcke (2016) aponta que a introdução das crianças na comunidade dos adultos tem sido fortemente enfraquecida devido a constante interrupção que as telas produzem nos momentos de cuidados entre aquele/a que cuida e a própria criança, que mesmo sem saber o que é um celular percebe a oscilação da atenção daqueles que cuidam dela e o aparato tecnológico.

Para ele, olhar para algo junto da criança, a chamada de atenção dela para observar algo em conjunto é fundamental e faz parte do que ele chama da “mais urgente tarefa educacional de nossa época” (TÜRCKE, 2016, p. 86)

Compartilhando de tal perspectiva, este ensaio acena para a importância de exercitar o olhar para o corpo de modo coletivo, nas instituições educacionais e de forma não mediada pelas telas digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais deste ensaio, sublinha-se que a repressão do corpo vivida por K. Vianna não deixou de existir no contexto da onipresença das telas digitais, apenas assumiu formas bem mais sutis. Nesses termos, considera-se fundamental que licenciandos/as

e docentes disponham de mais tempo e espaço para se dedicarem juntos para a construção sensível de saberes sobre o corpo e o movimento corporal, tais como os propostos por K. Vianna e sua aluna J. Miller de modo que possam reconhecer que sob e sobre os próprios pés, há muitas memórias e histórias a reconhecer e rememorar coletivamente. Dirigir a atenção à construção sensível de tais saberes dentro de uma sala de aula pode ser um caminho para resistir tanto à identificação com o autômato quanto à sedução pelas imagens digitais, as quais não cessam de interceptar a chegada do olhar aos pés e a conexão dos pés à terra.

REFERÊNCIAS

MILLER, J. **A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna**. 3ª edição. São Paulo: Summus, 2016.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação** (A. Zuin, F. Durão, F. Fontanella e M. Frungillo, trads.). Campinas: Unicamp, 2010.

TÜRCKE, C. **Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção**. Trad. Pedro José Antunes. São Paulo: Paz e Terra, 2016

VIANNA, K. **A dança**. 4ª edição, São Paulo: Summus, 2005.

DRAGÃO DO MAR E RAINHA NZINGA: ELEIÇÃO DE GUIAS PRIVILEGIADOS PARA A CONDUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE CORPO E CULTURA

DRAGÃO DO MAR AND NZINGA QUEEN: ELECTION OF PRIVILEGED GUIDES FOR CONDUCTING RESEARCH ON BODY AND CULTURE

DRAGÃO DO MAR Y REINA NZINGA: ELECCIÓN DE GUÍAS PRIVILEGIADOS PARA REALIZAR INVESTIGACIONES SOBRE CUERPO Y CULTURA

Lívia de Paula Machado Pasqua
Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ

GUIANÇA PRIVILEGIADA

Pesquisas sobre o corpo muitas vezes requerem uma parceria de percurso, ou seja, uma personagem, um mito, uma figura importante que alimenta, tanto dando vida ao texto da pesquisa como apoiando o caminho da investigação. Diferentemente de um *mito de origem*, no sentido posto por Marc Bloch (2001) de obsessão, paixão ou glorificação do primitivo, mas sim com a intenção dessa narrativa corporal primordialmente ser de aproximação da pessoa pesquisadora e/ou leitora à cosmopercepção do corpo e cultura estudados.

A exemplo da eleição do Dragão do Mar, Francisco José do Nascimento (o Chico da Matilde), jangadeiro e abolicionista, para representar o tema do CONBRACE 2023: "Ciências do Esporte/Educação Física, soberania popular no Brasil e na América Latina: redirecionando forças democráticas nas águas de Dragão do Mar", é possível interpretar que a concepção do tema para o evento perspectiva um direcionamento dos estudos de um modo revolucionário, para a valorização de pesquisas com diferentes modos de saber, assim como Dragão do Mar velejou com sua jangada Liberdade para lutar contra o modo de pensar de sua época, defrontando diferentes tipos de violência.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho é demonstrar como a guia privilegiada Rainha Nzinga "orientou" a pesquisa sobre o objeto de estudo floreio na Capoeira, na tese: "Capoeira e diáspora africana: uma interpretação sobre a manifestação dos floreios" (PASQUA, 2020).

A RAINHA NZINGA COMO GUIA PRIVILEGIADA

Nzinga a Mbande (1581-1663) é um grande símbolo nacional de Angola e uma figura feminina importante na história da África e da resistência ao colonialismo português. Longe de eleger um *mito de origem*, conforme mencionado na introdução, mas sim vislumbrando a contextualização do objeto de estudo, por meio da narrativa corporal da rainha, a fim de conduzir a pesquisadora e a pessoa leitora, em direção à epistemologia e cosmologia próprias (ou mais coerentes) dos saberes pesquisados advindos da cultura afro-brasileira.

Assim sendo, evoquei a personagem mítica da Rainha Nzinga para ser uma parceira de percurso, como denotou Bertelli (2017), uma espécie de *guia privilegiada* para mover-me entre os meandros da história de resistência cultural de identidades africanas. Em seu estudo, o autor evoca o sambista e compositor Geraldo Filme, para compreender o universo urbano marcado pela segregação espacial e simbólica na cidade de São Paulo no início do século XX, conforme explica:

Uma espécie de parceria, humildemente, eis o que propõe o artigo. Tomar como referência central um ponto de vista interno às situações que se pretende observar, parece aproximar, no fundo, meu propósito à escrita etnográfica – guardadas, evidentemente, suas devidas finalidades específicas: a música e a poesia estão para o compositor, assim como a produção de compreensão está para o etnógrafo. Entretanto, conta a meu favor o fato de que o risco, inerente a tal aposta cognitiva, pode ser atenuado ao menos por algumas características comuns, incondicionais, ao trabalho etnográfico e à produção poética: tanto a música e a poesia quanto a etnografia se produzem na relação intersubjetiva. Na mesma medida, ambas expressam a subjetividade do observador, sua sensibilidade e astúcia, e também as dos observados. Nesse sentido, são experiências transcritas, reelaboradas. E, por fim, essas diferentes reelaborações só se efetivam, enquanto tais, sob a condição de que se concretizem, cada uma à sua maneira, mediante uma operação estética da linguagem: ambas operam imagens

que constroem os conteúdos e as formas aos quais o etnógrafo dirige sua compreensão e o compositor dedica seus versos e acordes.

Ressalto o papel desta rainha para a concepção de floreio na Capoeira, visto que dialoga com as Áfricas e o Brasil. A Rainha Nzinga recebeu o nome português de Ana de Sousa, quando foi batizada no catolicismo (conversão estratégica utilizada pela rainha para negociar com os portugueses durante o período colonial). Seu nome está presente nas duas margens do Atlântico até hoje, e no Brasil sua memória e representação se faz presente em festas de coroação do Congado e no movimento corporal ginga na Capoeira, "Sua fama de hábil diplomata fez com que seu nome fosse escolhido para designar o movimento mais característico da Capoeira, a ginga. Isso se deve ao fato desse gesto servir como um momento de negociação, de barganha, para a continuação do jogo" (SILVA, 2009, p. 110).

INFLUÊNCIA DA GUIANÇA NA PESQUISA

De modo breve apresento como a eleição da Rainha Nzinga, guia privilegiada na tese influenciou nos seguintes modos de saber sobre o objeto de estudo floreio na Capoeira.

Interpretação da cosmologia concernente ao objeto de estudo;

O objeto de estudo floreio na Capoeira não pode ser interpretado apenas pelo seu viés físico e corporal-tangível, mas também pelo que não é visível. A partir do conhecimento da história da Rainha Nzinga, foi possível compreender sentidos e significados presentes na manifestação cultural da Capoeira em relação aos saberes de suas matrizes africanas, resultando num modo floreado de pesquisar e apresentar a tese. Assim a tese teve uma perspectiva caleidoscópica (ALEIXO, 2009), dividindo a pesquisa em três eixos de exposição: crônica/capítulo/performance. O eixo capítulo consiste na escrita científica do texto acadêmico, ao passo que o eixo crônica possui um estilo literário que permeia a redação da pesquisa e o eixo performance resultou no vídeo concepção do estudo

Assim, a partir da metáfora das reencarnações de Ana (Rainha Nzinga) presente nas crônicas, procurei dirigir a compreensão do texto, as quais estão diluídas entre os capítulos e subcapítulos em formato itálico, como *mensagens-texto* à pessoa leitora. A tese não pretendeu estudar cosmologias africanas, apenas respeitosamente se valeu de seus preceitos,

principalmente cosmograma bakongo, para compreender as relações entre o tangível e intangível na manifestação do floreio na Capoeira.

ENTENDIMENTO DIÁSPORA AFRICANA A PARTIR DO ATLÂNTICO NEGRO-MAPAS

A Rainha Nzinga reinou no início do século XVII, época de intenso tráfico de escravizados para as américas. Para o entendimento dos sentidos e significados dos saberes corporais da Capoeira, dentre eles o floreio, se faz necessário a compreensão dessa manifestação para além do contexto brasileiro, indo além-mar no cenário do *Atlântico Negro*, como uma prática cultural resultante da diáspora africana. Compreender a Capoeira como pertencente a esse substrato corporal africano, ou com um "arco mais amplo que o Brasil" (SOARES, 1993, p. 36), significa admitir uma postura mais abrangente para o estabelecimento de paralelos entre a Capoeira e outras manifestações corporais consideradas "mães" e "primas".

Dessa forma, procurei evidenciar por meio de estudos dos mapas de tráfico negreiro (data), as raízes e rotas desses saberes corporais. Assim sendo, foram analisados 7 mapas de rotas escravagistas (Eltis e Richardson, 2010). Soares (1993) menciona que a maioria das pessoas trazida para o Brasil é da região centro-ocidental da África, entretanto outras regiões também entraram nessa rota de viagens além-mar para o Novo Mundo.

COMPREENSÃO DA ESTÉTICA DO COOL; ESTÉTICA DA GINGA E CORPO-CAPOEIRA;

A partir da Rainha Nzinga, nessa pesquisa além-mar, foi possível investigar modos de produzir conhecimento por meio da ancestralidade corporal do africano centro ocidental. O "mover-se como água", ou estética cool, pode ser compreendida por meio dos princípios fundamentais das músicas e das danças existentes nas manifestações artísticas do africano ocidental. Thompson (2011) define 5 traços comuns da *estética cool*: 1- Dominância do conceito percussivo de performance; 2- Métrica Múltipla; 3- Para além de tocar e dançar; 4- Pergunta e Resposta; 5- Músicas e danças de escárnio e apresento uma breve descrição desses traços característicos.

A partir de Thompson (1983) e Gottschild (1998), Rosa (2015) define a estética da ginga, pensada a partir de um corpo polirrítmico com os seguintes princípios: a) pergunta e resposta (relação dialógica) e isolamento das partes do corpo no tempo e no espaço (do privilégio de uma forma particular, um estilo em detrimento de uma forma padrão) e b) padrões em forma de serpente, o mover-se como uma cobra; espirais; habilidade de se movimentar com leveza em padrões sinuosos) e justaposições de alto-impacto (habilidade de lançar seu corpo em equilíbrio e desequilíbrio - ironia e paradoxo – justaposição também observada em movimentos que afastam, atrasam, desorientam, surpreendem ou chocam, com característica de fluidez, flexibilidade corporal, a partir de balanços, giros, movimentos redondos, circulares, espiralados.

Dado que o floreio é um saber corporal, o pressuposto *corpo-capoeira* de Castro Júnior (2010) propicia o entendimento da complexidade de se tratar os saberes produzidos numa prática corporal, tanto os visíveis, como os que se encontram em uma zona de escuridão, enigmáticos.

O corpo-capoeira gravou muitas experiências e sabe aquilo que o discurso racional muitas vezes não pode expressar clara e distintamente. A ideia é permitir que o corpo inteiro, com suas zonas de escuridão, seu inconsciente, seus gritos e murmúrios, suas dobras, participe da pesquisa. Essa referência ao corpo parece particularmente pertinente em terra colonizada, onde as vias do discurso racional, mesmo mítico, podem ter sido fechadas, interditas ou tornadas impraticáveis pela opressão sofrida. (ibidem, p. 23).

APRENDIZADO POR MEIO DA PERFORMANCE;

A Rainha Nzinga com suas características de diplomacia, sagacidade e alto poder de negociação utilizava-se de diferentes linguagens para expressar seu domínio e alcançar seus objetivos. Personalidade polêmica, causava medo e admiração e impressionava a sua corte musical que lhe acompanhava em suas missões. Turner (1988), afirma que todo drama social, ou performance, apresenta quatro fases, as quais traduzo diretamente do inglês: *Desequilíbrio, Crise, Procedimentos de Reparação, Reintegração ou Restauração da Paz* (*Breach, Crisis, Redressive Procedures, Reintegration or Restoration of Peace*). Assim, o autor entende que

ISSN: 2175-5930

toda performance (e por isso define o ser humano como *Homo performans*) gera reflexão e aprendizado, sendo que o sujeito aprende com sua própria performance, ou outros sujeitos aprendem a partir da fruição da performance de outrem.

Sob o espectro analítico de Turner (1988) empreguei um esforço subjetivo para conectar as narrativas dramáticas dos *corpos-capoeira* e seus corpos ancestrais, para compreender a participação do floreio/florear na performance da Capoeira, expressão artística ocidental - *liminóide*, no sentido de possibilitar ao sujeito o alcance de dimensões da criatividade, reflexibilidade sobre ele/ela mesmo, sobre o outro, com uma suspensão temporária do tempo e/ ou até mesmo a suspensão do fluxo da vida comum.

ODE AOS MODOS DE GUIANÇA

A emblemática rainha Nzinga, estrategista, negociadora, perspicaz e diplomata, apresenta elementos de força e resistência, com as evidências históricas apontadas no início da pesquisa, sendo uma mulher guerreira tanto no sentido de resistência simbólica como no sentido de pegar em armas e ir a campo de batalha. Assim, a partir de minha guia privilegiada pude alcançar modos de saber sobre o objeto de estudo floreio na Capoeira para pensar novas chaves interpretativas para a pesquisa. Isto exposto, costurei assim uma definição de floreio: “o floreio é o contraponto da ginga na Capoeira” (PASQUA, 2020. p. 261).

Referências

ALEIXO, Ana Carolina da R. M. **Danças brasileiras contemporâneas:** um caleidoscópio. 2009. 565f. Tese (Doutorado em Artes)- Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BERTELLI, Giordano B. Ambulantes, mães-pretas e engraxates: A cidade dissidente de Geraldo Filme. **DILEMAS**: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, v. 10, n. 2 p. 279-295, mai./ago. 2017.

BLOCH, Marc L. B. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CASTRO JUNIOR, Luis Vitor. **Campos de visibilidade da capoeira baiana:** as festas populares, as escolas de capoeira, o cinema e a arte (1955-1985). Brasília: Ministério do Esporte, 2010.

ELTIS, David; RICHARDSON, David. **Atlas of the transatlantic slave trade**. New Haven, CT: Yale University Press, 2010. 307 p., il.

GOTTSCHILD, Brenda D. **Digging the Africanist Presence in American Performance**: Dance and Other Contexts. Westport: Praeger, 1998.

PASQUA, Lívia de Paula Machado. **Capoeira e diáspora africana**: uma interpretação sobre a manifestação dos floreios. 2020. 319 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2020.

ROSA, C. F. **Brazilian bodies and their choreographies of identification**: swing nation. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2015.

SILVA, Paula Cristina da Costa. **O ensino-aprendizado da Capoeira nas aulas de Educação Física Escolar.** 2009. 261f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negregada instituição**: os capoeiras no Rio de Janeiro 1850-1890. 1993. 2v. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

THOMPSON, Robert F. **Aesthetic of the Cool:** Afro-Atlantic Art and Music**.** Pittsburgh and New York City: Periscope Publishing Ltda., 2011.

TURNER, Victor. **The anthropology of performance.** New York: PAJ Publications, 1988.

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: POSSIBILIDADES DE ENSINO ACERCA DO PATRIMÔNIO CULTURAL[1]

PHYSICAL EDUCATION AND HERITAGE EDUCATION: POSSIBILITIES OF TEACHING ABOUT CULTURAL HERITAGE

EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL: POSIBILIDADES DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO CULTURAL

Vanessa Ribeiro de Oliveira,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Lívia Tenorio Brasileiro,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva tratar com centralidade as primeiras impressões acerca da Educação Física e da Educação Patrimonial, tomando como referência o conceito de Educação Física a partir do Coletivo de Autores (2012) definindo-a como prática pedagógica que tematiza na escola formas de atividades expressivas corporais como jogo, esporte, dança, ginástica, luta se configurando numa área de conhecimento denominada de Cultura Corporal.

Ressaltamos o entendimento da cultura não como "[...] simples herança que se possa transmitir de geração em geração. Ela é produção histórica, como parte das relações entre os grupos sociais" (PELEGRINI; FUNARI, 2013, p. 19), tomando a perspectiva do Patrimônio Cultural e a política pública vigente direcionada à sua salvaguarda no campo da Educação, se fazendo necessário incentivar a criação e fortalecimento das condições necessárias para o trabalho educacional de produção referenciada na dinâmica cultural, reafirmando a diversidade cultural brasileira.

METODOLOGIA

[1] O presente trabalho contou com o apoio financeiro do Programa de Fortalecimento Acadêmico (PFA) da Universidade de Pernambuco (UPE).

O referido estudo tem origem na pesquisa intitulada "Educação Física e Educação Patrimonial: tematizações nas aulas de dança em escolas públicas da rede estadual de ensino de Pernambuco", realizada pelo Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba.

Define-se assim, como uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Minayo, Delandes e Gomes (2012, p. 21) "[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes", em que se busca compreender para além da aparência, a essência do fenômeno e seus impactos na coletividade (TRIVIÑOS, 1987).

Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca do Patrimônio Cultural de natureza Material e Imaterial, da Educação Patrimonial e da Educação Física de Perspectiva Crítico-Superadora em busca de interlocuções.

Recorremos a estudos para compreender o Patrimônio Cultural, com destaque às produções de Pelegrini e Funari (2013), para tratar não apenas o Patrimônio Cultural como sua especialidade do ponto de vista intangível, destacando-se também as produções do IPHAN (2014). Sobre a Educação Patrimonial, recorremos a Marchette (2016), como principal autora na especificidade do objeto de estudo, apontando Horta, Grunberg e Monteiro (1999) pelo pioneirismo na construção do primeiro "Guia Básico da Educação Patrimonial", em que Grunberg (2007) se manteve na construção de mais versões deste guia e que nos ajudaram a entender este objeto da pesquisa, compreendendo a especificidade da Educação Física, em que foi possível realizar análises diante do entendimento de Cultura Corporal, a partir do Coletivo de Autores (2012) com a "Metodologia de Ensino da Educação Física" com fins de relacioná-la metodologicamente à Educação Patrimonial.

DESENVOLVIMENTO

Iniciamos realizando reflexões sobre o Patrimônio Cultural de natureza Material e Imaterial, para assim conhecer a Educação Patrimonial enquanto instrumento de salvaguarda que trata a Educação dentro e fora da escola como essencial para sua preservação e apropriação, tratada neste estudo sob a perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física na escola.

Entende-se o Patrimônio Cultural Material a partir do "[...] conceito de cultura material como a totalidade do mundo físico apropriado pelas sociedades humanas. Estão incluídos não apenas o que o ser humano produz, na forma de artefatos, como tudo o que ele transforma no decorrer do tempo" (PELEGRINI; FUNARI, 2013, p. 26), partindo assim para o próprio conceito da cultura e como vem sendo compreendida a partir das discussões vigentes travadas mundialmente pela UNESCO que corrobora com a ideia de que "[...] a cultura é toda e qualquer forma de manifestação humana" (MARCHETTE, 2016, p. 116) e, neste sentido o Patrimônio Cultural toma outra posição "[...] antes restrito ou excepcional, aproximou-se, cada vez mais, das ações quotidianas, em sua imensa e riquíssima homogeneidade" (PELEGRINI; FUNARI, 2013, p. 30), no sentido de valorizar a dimensão intangível do patrimônio, dando origem ao conceito de Patrimônio Cultural Imaterial, reconhecendo-o tardiamente como fruto originado da ação humana nas suas próprias relações e com o ambiente em conjunturas sócio históricas.

Estabelece-se assim uma relação de entendimento sobre a cultura construída nas relações humanas e a cultural corporal com os conteúdos tematizados pela Educação Física. De acordo com o Coletivo de Autores (2012, p. 62) "[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade", ou seja, trata-se de maneira conjunta como tais temas estão incluídos na nossa realidade, fazendo-se desta forma compreender a sua totalidade. Ainda de acordo com Bracht (2005, p. 99), é necessário desnaturalizar as práticas corporais e compreendê-las como construções históricas "[...] com sentidos e significados advindos dos diferentes contextos onde são/foram construídos pelo homem.".

Os sentidos e significados expressos por meio dos temas da cultura corporal na Educação Física se apresentam como resultados não fixos da construção humana em coletividade, resultando a cultura apontada por Malanchen e Santos (2014) como a atividade humana em relação com a natureza, ou seja, a realidade a qual o coletivo está inserido.

As definições de cultura historicamente proporcionam a criação de símbolos e significados expressos no que denominamos de Patrimônio Cultural que de acordo com Grunberg (2007, p. 5), entende-se por expressões e manifestações de criação social que

ISSN: 2175-5930

acumulam-se entre gerações em que "[...] Cada geração as recebe, usufrui delas e as modifica de acordo com sua própria história e necessidades. Cada geração dá a sua contribuição, preservando ou esquecendo essa herança".

Para além da aproximação do cotidiano e sua diversidade de saberes, no que concerne "[...] a própria dinâmica cultural expressa nos movimentos que deram origem à discussão sobre a necessidade de salvaguarda do patrimônio imaterial e à historicidade dos conceitos que a envolvem", reconhece-se "[...] que o patrimônio materializa as mais diversas formas de cultura e que, portanto, se constitui em mais uma esfera de embates sociais" (PELEGRINI; FUNARI, 2013, p. 31), reconhecendo a diversidade cultural como conceito que "[...] pauta desde então as políticas públicas e também conecta comunidades diferentes, nacionais e internacionais, transformando-se na linguagem das ações e programas que promovem a cultura" (MARCHETTE, 2016, p. 121).

Neste contexto, com o percurso histórico das discussões acerca do Patrimônio Cultural, instaura-se pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) uma proposta educacional que percorra o mesmo caminho de valorização e preservação do Patrimônio Cultural previsto nas diretrizes do próprio órgão, inserido agora em contextos educacionais escolares e não escolares. A Educação Patrimonial é compreendida de acordo com as autoras pioneiras como "[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo" e o contato com seus múltiplos aspectos, sentidos e significados propicia a "[...] geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural" (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4).

Ou seja, levanta o conceito de educação construída com bases na cultura em que é possível valorizá-la na medida em que se possibilita novas sínteses acerca dela mesma num processo mútuo e permanente, apresentado por Grunberg (2007) como "patrimônio vivo", passível de reformulações que desencadeiam novas construções. Configura-se desta forma, um mecanismo essencial para manter vivas as manifestações culturais que fazem parte da construção histórica das próprias comunidades e coletivos.

Reconhece-se a importância da apropriação da cultura popular localizada historicamente, no processo de humanização e que esta encontre na educação formal espaço para construção do saber elaborado a partir de novos caminhos e propostas educacionais de valorização e perpetuação da cultura espelho da realidade para assim transformá-la.

Dentro dos estudos com a Educação Patrimonial, o seu guia básico e edições posteriores desenvolvem o processo de conhecimento, apropriação e valorização primeiramente definindo objeto/fenômeno/tema a ser estudado, para a partir deste, estudá-lo por meio de quatro etapas metodológicas que são: observação, registro, exploração e apropriação (GRUNBERG, 2007).

A observação se trata da percepção inicial nos campos visuais e sensoriais, período de experimentação em que se identificam significados e simbologia relacionados ao objeto desta observação. O registro diz respeito à aproximação do objeto a partir de fotografias, desenhos, plantas baixas, maquetes e afins, desenvolvendo assim pensamento lógico e intuitivo. A exploração é o momento da busca por outras fontes em bibliotecas, arquivos e instituições juntamente aos questionamentos e levantamento de hipóteses, realizando a análise crítica com a interpretação dos dados que foram explorados. Por fim, a apropriação incita a releitura e interpretação por outros meios de expressão, possibilitando o envolvimento afetivo através da participação criativa de autoexpressão resultando na valorização do bem cultural.

A partir da apropriação, não apenas por atributos estéticos, mas também por sua memória política, histórica e social sob o ponto de vista da humanização é possível agir em defesa deste Patrimônio Cultural com consciência e responsabilidade.

Desta forma, pauta-se o trabalho educativo definido por Saviani (2011, p. 12) como "[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", no que diz respeito a conceitos, valores, ideias e produção do saber sobre a natureza e sobre a cultura, em suma, a produção humana, alinhando-se assim, a Educação Patrimonial como processo permanente e sistemático de trabalho educativo em que aponta como centro o Patrimônio Cultural (GRUNBERG, 2007), entendendo-a como uma porta de entrada para compreensão das dinâmicas econômicas, políticas e sociais.

Para tal, se torna necessário trazer uma nova perspectiva acerca das manifestações culturais históricas de onde a escola está inserida, a fim de que os/as estudantes se apropriando do conhecimento que lhes é comum e com o sentimento de pertencimento, possam realizar análise crítica sobre este, construindo um conhecimento elaborado como meio de superação da realidade imposta. Se configurando assim, em conteúdos selecionados, organizados e sistematizados que promovam "[...] uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade" (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 85), em que a Perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física representa uma possibilidade de entendimento do Patrimônio Cultural que corrobore com sua análise crítica, preservação e apropriação na sua construção contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das leituras realizadas, projetam-se possibilidades de materialização de tematizações que abarquem as discussões acerca da Educação Patrimonial por meio do conceito de Cultura Corporal presente na Perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física, a partir de similaridades no entendimento de Cultura e sua construção histórica, no que se faz necessário aprofundar, apontando para a prática pedagógica visando a transformação social.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2012.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2007.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1996.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN, 2014.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Cultura, alienação e revolução na teoria marxista. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 59, p. 103-118. 2014.

MARCHETTE, Tatiana Dantas. **Educação patrimonial e políticas públicas de preservação no Brasil**. Paraná: intersaberes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DELANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade - v. 1. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo; FUNARI, Pedro Paulo. **O que é patrimônio cultural imaterial?** São Paulo: Brasiliense, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

ENTRE ENREDOS, MEMÓRIAS E CARNAVAIS: DIÁLOGO SOBRE BOLE BOLE E SUAS POTENCIALIDADES SÓCIO ARTÍSTICOS CULTURAIS EM BELÉM-PA[1]

BETWEEN STORYLINES, MEMORIES AND CARNIVALS: DIALOGUE ABOUT BOLE BOLE AND ITS SOCIAL ARTISTIC CULTURAL POTENTIALS IN BELÉM-PA

ENTRE HISTORIAS, RECUERDOS Y CARNAVALES: DIÁLOGO SOBRE EL BOLE BOLE Y SUS POTENCIALIDADES CULTURALES ARTÍSTICAS SOCIALES EN BELÉM-PA

Ana Paula de Sousa Coelho
Universidade do Estado do Pará (UEPA).
Joliene Kate Nascimento Pinto
Universidade do Estado do Pará (UEPA).
Loana Santos de Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA).
Jeannfer Nathali Leite Cristo
Universidade do Estado do Pará (UEPA).
Alana Terezinha Rodrigues Feio
Universidade do Estado do Pará (UEPA).
Vera Solange Pires Gomes de Sousa
Universidade Federal da Bahia (UFBA).

INTRODUÇÃO

A associação carnavalesca Bole-Bole, situada no bairro do Guamá em Belém-PA, desde o ano de 1984, vem atuando frente a cultura popular belenense e, apesar de sua tenra idade, já é símbolo de identidade entre a comunidade em que está inserida, proporcionando fonte de renda e disseminação de atos culturais na região periférica da capital paraense (DIAS JÚNIOR, 2009; FERREIRA, 2012).

Conforme Gordo (2015) a atual Escola de samba Bole-Bole foi criada com o objetivo de disseminar e popularizar o carnaval pelas ruas do bairro do Guamá, uma vez que a escola de

[1] Este trabalho contou com apoio financeiro do grupo de estudos INcorpoRe, vinculado a universidade do Estado do Pará (UEPA)

samba Arco-íris era atuante na comunidade, todavia, a participação da comunidade local era limitada pela dificuldade em custear as indumentárias que eram de alto custo, sendo inacessível para a maior parte da população do bairro.

Tendo em vista essas dificuldades, segundo Gordo (2015) criou-se o bloco carnavalesco Bole-Bole, onde tinha como principal finalidade "aproximar-se das características desse bairro pobre, criativo e divertido, compartilhando-a mais uma vez com seu grupo musical, familiar e de amigos" (GORDO, 2015, p. 58). Trazendo em seu movimento o protagonismo popular, a partir das construções musicais que advinham dos encontros boêmios no Bar do Zé, a construção de instrumentos musicais, de fantasias construídas pela comunidade com os materiais disponíveis (GOMES, 2022).

E, nesse formato a Bole-Bole iniciou como bloco de carnaval em 1984, tomando a posição de escola de samba em 1995, após ganhar com mérito durante quatro anos seguidos. E, em 1997 conquistou a posição para o grupo especial, sendo a única escola de Belém que passou por todas as categorias carnavalescas (GORDO, 2015). Em sua trajetória de 39 anos acumula 11 títulos, inclusive o de campeã do carnaval 2023, em Belém, o qual homenageou o compositor, cantor e um dos fundadores do instituto Arraial do Pavulagem[2], "Ronaldo Silva", com o enredo "Ronaldo Silva - Universo Cantador na Folia do Carnaval", levando os saberes populares do bairro do Guamá para a avenida.

A escola de samba Bole-Bole ao longo de sua trajetória vem registrando um diálogo de compromisso social com a comunidade e, isso é marcado em suas ações. Sejam estas carnavalescas, sociais, comunitárias e educativas. O fato é que o Bole-Bole tem um registro que suscita estudos sobre sua forma de atuação no carnaval de Belém. Vieira (2014) afirma que os saberes provenientes das diversas camadas populares e as atividades educativas em um determinado espaço cultural entrelaçam de forma criativa a juventude e a comunidade.

[2] "O Arraial do Pavulagem é um grupo musical que desenvolve um movimento artístico cultural que ocupa as ruas de Belém do Pará com seus cortejos populares e coloridos nos meses de junho e outubro" (MOURÃO; MORKAZEL; KLAUTAN FILHO, 2016).

Diante dessa perspectiva, este estudo busca identificar elementos culturais que traduzem a relação entre enredos, memórias e carnavais objetivando o diálogo sobre Bole-Bole e suas potencialidades sócio artísticos culturais em Belém-PA.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É de perto e de dentro (MAGNANI, 2002) que se pretende dialogar sobre a manifestação cultural e os diversos olhares sobre o fenômeno carnavalesco de Belém-PA, provocando e entrelaçando com a cultura popular e os saberes culturais. Nesse sentido, o processo de imersão no contexto da Escola de samba Bole-Bole, e a construção do enredo levando a Escola a ganhar o título de campeã 2023, nos impôs percorrer alguns caminhos. Assim, realizamos uma revisão bibliográfica acerca do contexto histórico da Escola e as construções com a cultura popular. Recorremos à observação-participante, registros de campo e fotográficos que nos aproximam do cotidiano da Escola, as vivências dos brincantes e a aproximação com a prática social, analisando a temática proposta pela Escola e como esta relaciona-se com a Educação física (MAY, 2001).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No enveredar das descobertas do trilhar para o Bole-Bole, em nossas conversas haviam muitas especulações sobre o lugar, afinal era um lugar de carnaval que nós iríamos visitar. Então como seria esse lugar? Quais seriam as estruturas orgânicas do Espaço? O que estaria a nos esperar? E, o mais curioso: O que teria dentro do barracão? Sobre este último ponto Da Matta (1995) pontua que a casa equilibra a rua e a rua equilibra a casa. Nesse pressuposto, o mundo do Bole-Bole abriu-se para nós dentro dessa perspectiva citada por Da Matta (1995) ali era o lugar da Escola de samba Bole-Bole, a rua já é simbolicamente atravessada com signos que demarcam esse território, com seus carros alegóricos estacionados ao longo da via, um bar nas proximidades onde reúne a comunidade antes do ensaio, a rua pintada com desenhos de brincadeiras populares demarcando que ali têm crianças e o barracão com a sua identidade de escola de samba: Alegorias, fantasias, material de figurino, instrumentos musicais, material de costura, material de manutenção, o mais importante da escola: o lugar dos troféus, tudo

envolvido num único espaço, embalado na cadência da bateria e na emoção da Escola na Avenida.

Desse modo, o Bole-Bole se constitui enquanto Escola de samba e também pauta processos formativos para a sua composição na Avenida, isto se refere em desenvolver um ensino da história em torno do enredo, oficinas de música, oficinas de dança até a transformação da poesia em fantasia. Neste laboratório sócio cultural se aprende sobre a ser corpo manifesto, bem como, a possibilidade de vivenciar novas experimentações de realidade vivida.

O fato é que o Bole-Bole já na criação do enredo tem um compromisso em contar a história da comunidade do Guamá, aborda a temática indígena e afro-brasileira sempre legitimando a identidade e o processo de formação dessa periferia extremamente rica nos aspectos artísticos, culturais e religiosos.

Para Geertz (1989) a cultura pode ser representada através de uma teia, pois compreende que é relacionada a toda a significação humana onde possibilita a união entre os povos estreitando os laços dentro desse processo de globalização. Nesse corrimão este estudo elabora um desdobramento sobre como o Bole-Bole infere e é influenciado pela comunidade nos seus enredos, pois diante de uma roda de conversa com um dos seus coordenadores, o mesmo apontou dados valiosíssimos sobre a constituição do enredo da Escola.

A primeira constante do enredo da Escola é que o mesmo tenha identidade direta com a comunidade, faça referência à comunidade tenha um trato histórico para o aprendizado comunitário e que o enredo possua relevância e tenha uma relação com a contextualização sócio econômico cultural da comunidade. Diante do exposto, vimos que a "*teia*" de significados a que se refere Geertz (1989) está intimamente imbricada com a história, com a realidade vivida, bem como com o cotidiano onde é situada a Escola.

A segunda Constante refere-se ao direcionamento da poesia em fantasia, onde busca-se apresentar nos trajes elementos que estão presentes no enredo exposto, propiciando ao público apreender dos elementos abordados através da imagem e tendo um cuidado financeiro com os participantes para que todos que queiram vivenciar o carnaval tenham condições de adquirir a sua indumentária.

A terceira e mais relevante constante do enredo é que o mesmo seja envolto de pertencimento, mas não o pertencimento marcado pela obrigatoriedade, onde todos devem saber a letra para garantir harmonia na avenida, mas sim o pertencimento porque o enredo traz um elemento que é comum a todos, que faz parte do cotidiano e, por conseguinte está imerso na cultura da realidade vivida que possibilita a acessibilidade pelo bem simbólico. Diante disso Bourdieu (1980) assinala a "*teoria de troca de bens simbólicos na medida em que essas trocas organizam e orientam as relações sociais dentro de um padrão socialmente aceito, fortalecendo os laços*".

Referente ao que foi supracitado trazemos, fotos do enredo do carnaval do Bole-Bole de 2023. O estandarte de apresentação do enredo apresentando o mesmo citando "Ronaldo Silva: Universo cantador na folia do carnaval" (imagem 1) e levando este estandarte "O Galo Cantador e o Sol" (imagem 2), símbolo da escola de samba que se refere ao Bole-Bole que canta no bairro do Guamá. Como campeã carnavalesca seu enredo vai para além do seu mundo e expande para a cidade através da exposição abaixo (imagem 3):

IMAGEM 1: Estandarte da escola de samba e seu samba enredo

FONTE: Autoras

IMAGEM 2: Porta estandarte "O Galo Cantador e o Sol"

ISSN: 2175-5930

FONTE: Autoras

IMAGEM 3: Totem da exposição de carnaval realizada em um shopping de Belém

FONTE: Autoras

ISSN: 2175-5930

O enredo do corrente ano faz alusão a um personagem que é importante não somente para o bairro, mas também para todo o Estado do Pará, Ronaldo Silva é um ativista cultural que atua a mais de duas décadas a frente do Arrastão do Pavulagem e atua na preservação da cultura paraense juntamente ao Instituto Pavulagem e o Bole-Bole foi e é um dos seus espaços de intervenção cultural. Baron (2016) pontua que as linguagens artísticas devem ser motivadas desde a sua alfabetização na escola, de outro modo, se isso não ocorre, é preciso ações revolucionarias no caminho de garantir estas ações.

A fantasia ilustrada na imagem 4, compartilha esse Ronaldo, traz em seu bojo o símbolo do São João, as fitas coloridas, o chapéu de palha (o grande símbolo de Ronaldo) e as estrelas que faz referência ao Boi Pavulagem. Para nós, paraenses, é muito simples entender a imagem abaixo. Entretanto, para a/o leitora/o a mesma é um complexo mosaico de códigos culturais que para entender é necessário apreendê-lo. Desse modo, o samba enredo do Bole-Bole pode ser essa possibilidade de vivência que expande este mundo com o sujeito e oportuniza a troca simbólica como já afirmara Bourdieu (1990).

IMAGEM 4: Vestes típicas do cortejo do Arrastão do Pavulagem

FONTE: Autoras

A fotografia é uma das possibilidades de garantir a troca simbólica, bem como, de permitir o poder simbólico e nesse corrimão os sujeitos dialogarem sobre si e seus mundos. Por

ISSN: 2175-5930

isso, nós a trouxemos para alimentar este estudo. Dando sequência aos nossos escritos, destacamos as imagens 5 e 6 por elas não somente falarem de Ronaldo Silva, mas também fazem alusão a fé do povo paraense com o círio de Nossa Senhora de Nazaré, festa religiosa que desloca pessoas nacionalmente para Belém seja pela fé ou pelo turismo, que ocorre todo segundo domingo do mês de outubro, uma experiência que acumula códigos, símbolos, sentidos e significados numa constituição de redes de saberes como propõem Geertz (1989). Nota-se que o samba enredo propõe na linguagem artística do carnaval essa vivência e traz todo esse conteúdo objetivando o compartilhamento de saberes com todos os sujeitos que estão inseridos nesse processo, bem como, outros sujeitos que estejam a visualizar o desfile pelas mídias ou mesmo os que passam por essa exposição, param, visualizam, pesquisam e apreendem, possibilitando assim um trajeto intersubjetivo de experiências sociais, sensíveis e coletivas a partir da emoção do sentir o fenômeno e sua sensação de envolvimento.

IMAGEM 5: Vestes do mestre-sala “entre os anjos está Maria”

FONTE: Autoras

IMAGEM 6: Vestes da porta bandeira "entre os anjos está Maria"

FONTE: Autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se o quão importante a escola Bole-Bole é, não somente para o bairro do Guamá, mas também para toda a cidade, pois estamos diante de um celeiro cultural, que faz, cria e é cultura, valorizando sua ancestralidade, fortalecendo a identidade cultural dos participantes e a perpetuar durante décadas repassando de geração a geração. Os elementos culturais supracitados firmam as potencialidades sócio artísticos culturais da escola de samba. A valorização de cada integrante da escola se faz presente desde a costureira até o mestre de bateria, sempre ressaltando a importância de cada um para que a escola continue a existir e resistir.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. ***Le sens pratique*** **Paris**: Éditions de Minuit, 1980.

DA MATTA, Roberto. ***O que faz o Brasil, Brasil*****?**. Rio de Janeiro: Editora Rocco,1995.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Editora S.A, 1989.

GOMES, F. G. **BOLE BOLE, A HISTÓRIA**. YouTube. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/VR2tjM5GEfQ>. Acesso em: 22 mai. 2023.

GORDO, M. E. S. C. **O carnaval é o quintal do amanhã:** saberes e práticas educativas na escola de samba Bole-Bole em Belém do Pará. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2015.

MAGNANI, J. G. **De perto e de dentro:** notas para uma etnografia urbana. Revista Brasileira de Ciências Soiais, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MAY, T. **Pesquisa social.** Questões, métodos e processos. Porto Alegre, Artemed. 2001.

MOURÃO, Andressa Janaina; MORKAZEL, Marisa; KLAUTAN FILHO, Mariano. Arraial do Pavulagem, Cultura e Tecnologia. **SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER**, v. 9, 2016.

VIEIRA, I. **Declaração:** vivências na Associação Carnavalesca Bole-Bole na década de 1990. 2014. (Documento escrito em 2014 e publicado na tese de doutorado de GORDO, M. E. S. C, 2015, p. 183-1850).

FORMAÇÃO DE CORPOS CONSCIENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PENSAR COM PAULO FREIRE[1]

FORMATION OF CONSCIOUS BODIES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES: PENSAR WITH PAULO FREIRE

FORMACIÓN DE CUERPOS CONSCIENTES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: PENSAR CON PAULO FREIRE

Mesaque Silva Correia,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Renan Santos Furtado,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Fernanda Yully dos Santos Monteiro,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Luciana Rocha Magalhães Paiva
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Carlos Nazareno Ferreira Borges
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Esse estudo ensaístico se inscreve nos objetivos do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física – CAÊ – Certificado no Diretório de Pesquisa do CNPq. Tem como objetivo, discorrer sobre os desafios para desenvolver processos educativos para formação de corpos conscientes nas aulas de Educação Física Escolar – (EFE).

Ao nos debruçar sobre a problemática dos desafios para desenvolver processos educativos para formação de corpos conscientes, nas aulas de EFE, estamos fundamentados esteticamente, metodologicamente e epistemologicamente, pela concepção ético-política de educação de Paulo Freire, que nos possibilita localizar o objeto de estudo nos tempos-espaços da formação inicial de professoras/es. Nesses ambientes, salvo raras exceções, os currículos orientam o processo formativo numa prática pedagógica que impede os estudantes em formação no Ensino Superior, amanhã professoras/es, a considerarem seus corpos como referência, como matriz na qual se tatua todas as aprendizagens, inclusive as indesejáveis.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

No que tange à formação das professoras/es de Educação Física – (EF), a concepção de corpo/saúde da medicina higienista e a concepção corpo/disciplina dos militares, influenciaram no passado e continuam, de certa forma influenciando a EF no Brasil. Essas perspectivas corroboraram com a consolidação de uma EF que orienta a visão de um corpo organismo biológico que possui uma ordem interna que deve ser seguida, presentes na prática pedagógica da EF (BRACHT, 2019).

Neste sentido, os conhecimentos oriundos da formação ajudam a/o professora/r de EF, a estabelecer, cada uma das relações que o corpo da/o estudante deve manter com o objeto que manipula, prescrevendo qual o "padrão" que se deve utilizar para realizar determinado movimento. A cada um e a todas/os é ensinado que o ritmo deve ser dado por sinais, apitos, comandos, impondo normas temporais que devem servir ao mesmo tempo para acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez ao fazer (MELLO, 2014).

O posicionamento ao que é a EF e qual a sua função na escola ou qual seria a sua relação com a sociedade tem gerado debates materializados nos pressupostos teóricos e metodológicos de diversas propostas curriculares que visavam romper com a visão que foi construída ao longo de muitos anos de vivência dos ingressantes no curso de formação de professores de EF e ampliar os saberes. Dentro desta perspectiva, diversas abordagens pedagógicas foram propostas no interior da área a partir daquela década iniciada em 1980, tornando o Brasil um país, cuja EFE apresenta uma ampla diversidade de propostas curriculares na composição de seu campo.

Da breve exposição que realizamos nesta introdução, acreditamos que fica evidente que o campo da formação de professoras/es de Educação Física certamente se tornou mais amplo e democrático com a participação de várias concepções (FURTADO; BORGES, 2018). Entretanto, a sombra do que foi exposto, não é difícil sustentar que muitos dos problemas formativos aqui apontados não foram superados, mesmo com a expansão do quantitativo de cursos de formação profissional e cientificização da área.

FORMAÇÃO DE CORPOS CONSCIENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PENSAR COM PAULO FREIRE

Diante das ponderações realizadas na seção introdutória deste estudo – entendemos como importante ampliar o processo de discussão. Cremos ser preciso refletir quanto à educação de corpos conscientes nos cursos de formação para que as/os professoras/es de EF de amanhã possam vislumbrar no contexto da atuação possibilidades de práticas pedagógicas com o corpo das/dos educandos.

O compromisso aqui assumido, expressa a necessidade de problematizar e tensionar elementos vinculados à formação inicial docente e, ao mesmo tempo, fomentar um processo de "olhar-para-dentro" do que se pode fazer no interior da escola, no trabalho docente neste âmbito.

Orientados pelo pensamento educacional freiriano, podemos afirmar que Paulo Freire é uma fonte inspiradora para refletir de forma problematizadora o corpo na educação, uma vez que sua própria vida é pautada na ideia de corpo como espaço de existência. Para ele, o ser humano é corpo consciente, cuja consciência é intencionada ao mundo, com o qual estabelece relações de comunicação, é um corpo vivo sob o prisma de buscar o seu devir, de transgredir quando for necessário para não lhes perder do que é essencial. Portanto, é visto como unidade, como conjunto atuante, falante, leitor, escritor, texto concreto que materializa no meio social quem somos. Ao significar o corpo como unidade, compreende o corpo como consciente. "O corpo consciente, é a consciência intencionada no mundo" (FREIRE, 1969, p. 51).

Com base em Gonçalves (2019), podemos dizer que o conceito de corpo consciente em Freire, por ter conotação dialética, apresenta duas grandes concepções ao longo da obra do autor. A primeira, de forte presença em seus textos que datam do final dos anos 1960 e anos 1970 e 1980, indica que Freire pensa o ser humano como sujeito histórico que é corpo consciente. Ou seja, mulheres e homens fazem a história com seus corpos que encarnam a situação histórica de cada contexto. A datar do final dos anos 1980 e principalmente em seus trabalhos da década seguinte, a noção de corpo consciente em Freire passa a fazer menção aos processos de aprendizagem que ocorrem nas práticas educativas progressistas, para dizer que nós aprendemos com o nosso corpo consciente.

O que acabamos de assinalar se materializa na obra "***Que fazer**: teoria e prática em educação popular*", publicada no ano de 1989, em parceria com o educador Adriano Nogueira,

pela qual desdobra sua argumentação na tentativa de desmitificar a compreensão do ser humano no processo de conhecimento que se dimensiona pela divisão entre mente – abrigo da intelectualidade – e corpo – responsável pelo desenvolvimento de atividade manual, operacional. Freire, ao analisar a forma de produção do saber popular, enfatiza a importância do corpo, da mão humana como produtora de cultura, relacionando dialeticamente o corpo com a consciência. Em diálogo com Nogueira, o argumento é explicitado nesse fragmento: "[...] a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade, a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e ajeita. E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente [...] (FREIRE; NOGUEIRA 1989, p. 34). Desse ponto de vista, pode-se dizer que o corpo consciente é matéria, sensibilidade e razão, o que corrobora a compreensão de corpo consciente como unidade dialética.

Nesse sentido, o corpo consciente apresentado por Freire vai numa direção diametralmente oposta, aos processos formativos de professoras/es que acontecem em práticas educativas que interditam seus corpos. Pois segundo ele, essas práticas educativas formam as/os professoras/es de amanhã não politizadas/os que acabam apenas mantendo o *status quo* dominante e, portanto, não ouvem e não compreendem o corpo de suas/seu estudantes. Já que nem essas/esses professoras/es, em seus processos formativos, foram entendidas/os enquanto corpo na sua totalidade (FREIRE, 2003).

Freire (2001), compreende que quando os processos formativos interditam e domesticam o corpo das/dos professoras/es de amanhã, negam a estes corpos sua capacidade de ser mais, não concebem como ser no mundo, como consciência crítica e aberta, o que implica diretamente na sua formação docente e atuação profissional na escola. Isso porque os conteúdos escolares vêm prontos e não da "leitura de mundo" daqueles que se fazem presentes na escola para aprender e ensinar. Freire (2001) entendia que, as práticas formativas autoritárias buscam introjetar no corpo das/dos professoras/es de amanhã "[...] o medo à liberdade. Quando se consegue isso, a professora e o professor guardam dentro de si, hospedam em seu corpo a sombra do dominador [...]" (FREIRE, 2001, p.16). Certamente isso impossibilitará às/aos futuras/os professoras/es a recusarem e contestarem a função de seguir de forma passiva os "pacotes" criados em gabinetes e repassados de forma autoritária às unidades.

Freire partia do pressuposto que o processo de formação de professoras/es deveria ser alicerçado na tríade – reflexão-ação-reflexão na e após-ação. Em seu último livro, "*Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*" – publicado no ano de 1996, afirmou que os processos formativos para as/os professoras/es desse novo milênio jamais poderão negligenciar a "*corporificação no ato de aprender e ensinar*". O que nos leva a compreensão de que o ato ensinar e aprender é um ato corporal que envolve razão e emoção. Entendemos, portanto, que, a formação de corpos conscientes nas aulas de EFE, passa pela formação inicial da/o professora/o, que deve ser alicerçada em práticas educativas dialógicas, as quais devem possibilitar uma formação profissional crítica, capaz de levar a/o professora/o de amanhã a identificar os saberes necessários para desenvolvimento de suas tarefas e o lugar social em que elas estarão localizadas.

Dessa maneira, os cursos de formação, terão de reinventar seus projetos de educação e sociedade, repensar seus espaços formativos, a fim de potencializar nos sujeitos do ato educativo, autonomia para construir uma ação educativa transformadora. A autonomia almejada é para assumir posturas epistemológicas no processo educativo que possibilitem que as aprendizagens sejam vivenciadas pelo corpo dos educandos e contemplem os aspectos culturais e sociais, a fim de construir outras formas de relações e educabilidade nos espaços educativos com os sujeitos desse processo.

Portanto, o processo formativo orientado para formação de corpos conscientes, nas aulas de EFE, pressupõe como tema central de estudo o movimento do ser humano como um movimento de um ser de relações no tempo e no espaço, movimentos pelos quais, o corpo humano vira corpo consciente. Já que para Freire e Nogueira (1989, p. 34), através do movimento humano "o corpo se transforma em corpo percebedor. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida". Para eles, o corpo consciente é dotado de multiplicidades de códigos e linguagens. Para melhor compreensão, valemo-nos do fragmento: "O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em grupo e se expõe em movimentos sociais; nesse movimento há expressões de corpos e nossa

contribuição intelectual pode se dar no terreno da organização do conhecimento" (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 35).

A MODO DE FINALIZAÇÃO

Acreditamos que não seja uma conclusão, é um início. Até porque, um estudo na perspectiva freiriana jamais será conclusivo. Acredita-se, portanto, – pelas ponderações aqui apresentadas – que o desenvolvimento de processos educativos para formação de corpos conscientes nas aulas de EFE perpassa por mudanças mais concretas nos cursos de formação inicial. Especialmente, quando os professores formadores deixarem de exercer a função de burocratas planejadores das mediações do sistema, e questionarem o projeto último do propósito do sistema. Ou dizendo de outra forma, que os procedimentos comuns de organizar o ensino, que leva em consideração diversos aspectos importantes, como os recursos tecnológicos, o livro didático, novas metodologias, entre outros aspectos, não podem deixar de levar em conta as pessoas, aquelas e aqueles sujeitos que estão em formação, cujos pertencimentos e realidades está à frente enquanto critério de qualquer outra escolha.

Daí, a necessidade de sermos mais sensíveis, para podermos descobrir os sentidos atribuídos aos processos formativos e desencadeamos uma luta coletiva para superação das contradições que impedem o desenvolvimento de processos educativos para formação de corpos conscientes nas aulas de EFE.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil:** o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FREIRE, P. **Educação e Atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P; NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 2e. Petrópolis: Vozes, 1989.

FURTADO, R. S; BORGES, C. N. F. Educação Física Brasileira entre 1980 e 1995: novos olhares sobre a produção do conhecimento. **Filos. e Educ**., Campinas, SP, v.10, n.3, p. 506-535, set./dez. 2018.

GONÇALVES, L. Corpo(s) consciente(s). In: STRECK, D; REDIN, E,ZITKOSKI, J (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MELO, R. **A necessidade da Educação Física na escola.** São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

O CONCEITO DE CORPO NA ESCOLA: PERCEPÇÕES COMPARTILHADAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

THE CONCEPT OF BODY AT SCHOOL: PERCEPTIONS SHARED WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

EL CONCEPTO DE CUERPO EN LA ESCUELA: PERCEPCIONES COMPARTIDAS CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Érica da Silva Pinto
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Raimundo Nonato Assunção Viana
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte sobre corpo, e faz parte da nossa pesquisa de mestrado, que versa sobre a temática corpo e diversidade através da dança nas aulas de Educação Física escolar. E traz resultados de uma investigação feita antes das oficinas de dança, para discutir corpo e diversidade, oferecidas a alunos do primeiro ano do Ensino Médio, durante a nossa coleta de dados para a construção da dissertação, no Mestrado Profissional em Educação-PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

Discussões sobre o conceito de corpo se fazem cada vez mais presentes na escola, principalmente em decorrência de diversas situações onde corpos são inferiorizados com ações disseminadoras de preconceito por conta de suas características (físicas, sociais, culturais).

Mas afinal, o que é corpo? Qual o conceito de corpo é construído por nossos alunos na escola? Enquanto professores de Educação Física na escola, que conceito e ideia de corpo passamos para nossos alunos? O corpo (quando) abordado nas aulas de Educação Física é considerado para além das ideias centradas na biologia e fisiologia humana?

É muito comum, que as ideias de corpo compartilhadas em sala de aula, girem em torno das questões biológicas e fisiológicas. Diminuindo assim, o leque de possibilidades de abordagens e discussões sobre o que é corpo, limitando o conhecimento a constituição biológica, onde falamos principalmente sobre os sistemas que nos constituem.

ISSN: 2175-5930

Pensando nisso, nos inquietamos e, inicialmente, buscamos compreender como os alunos participantes da pesquisa entendiam o conceito de corpo. Para então, iniciar as atividades e, ao final, verificar o que havia mudado ou não, no entendimento sobre o que é corpo.

A relevância deste estudo, se dá na intenção de compreendermos a visão que nossos alunos possuem acerca do conceito de corpo e (re)pensarmos nossas abordagens acerca dessa temática na escola. Consideramos ser uma temática de grande relevância para a sala de aula, visto que a compreensão da diversidade de corpos na escola, ainda é um ponto que desencadeia situações preconceituosas e que hierarquizam corpos por serem diferentes do que é imposto como "normal ou padrão".

SOBRE CORPO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

O corpo, enquanto objeto de estudo da Educação Física, está sempre presente em diversos debates. Daólio (2004), infere que o corpo era visto somente como um conjunto de ossos e músculos, não era expressão de cultura e que a Educação Física era vista como uma área exclusivamente biológica, não podendo ser explicada pelas ciências humanas.

Para além das ideias anátomo-fisiológicas, acreditamos que o corpo é mais.

"o corpo é simultaneamente singular e plural, ao mesmo tempo muitos e um só, fato que nos aponta uma compreensão de corporeidade, uma percepção de corpo que não se reduz a um único aspecto ou sentido da existência, mas que comporta vários aspectos e sentidos a partir da existência simultânea entre os mesmos" (PORPINO, 2006, p.50).

A escola é um campo de corpos diversos, singulares e plurais dentro de suas características próprias. E mesmo diante de toda essa diversidade, ainda presenciamos práticas que visam diminuir corpos em decorrência de suas características.

Corpo também é lugar, e nele estão escritas todas as regras, normas e valores de uma sociedade específica, por ele ser o primeiro meio de contato dos indivíduos com os ambientes que os cercam (DAÓLIO, 1995). As inseguranças e medos também se fazem presentes neste lugar que é o corpo. E essa presença é resultado do que os corpos absorvem nos ambientes que frequentam. Barbosa, Matos e Costa (2011), afirmam que aprendemos a avaliar nossos corpos na interação com o ambiente e com os outros.

A escola é um lugar que aprendizados para além dos conteúdos obrigatórios, sendo assim, é um ambiente que vai exercer influência direta na maneira como nos enxergamos e como vemos o outro. Nos fazendo julgar e sermos julgados por conta de diversos fatores que nos constituem enquanto corpos humanos. Cabelo, cor da pele, religião, condição financeira, estrutura familiar, gênero, enfim, todas as condições que caracterizam a diversidade humana e determinam que corpo sou eu, na escola (e também fora dela), podem desencadear situações que acolhem ou excluem pessoas.

Bell Hooks (1999), fala sobre o fato de as escolas lidarem com espíritos desprovidos de corpo, usando a expressão "espíritos descorporificados", para afirmar que nós, professores, entramos na sala como se somente a mente dos alunos estivessem presentes. Será que para os alunos essa assertiva também é válida? Eles se enxergam apenas mentes a serem preenchidas com conhecimento, ou os corpos também estão ali presentes? Nos parece que não, e que cada vez mais aceitar ou excluir o outro se relaciona intimamente com quem é cada corpo.

METODOLOGIA

O presente estudo é desenvolvido a partir dos resultados encontrados no primeiro questionário aplicado durante o mestrado. Utilizamos o Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) e extraímos as respostas dos alunos participantes, referente a primeira pergunta: Qual o conceito de corpo para você?

A pesquisa foi realizada no colégio Universitário – COLUN, escola de aplicação da Universidade Federal do Maranhão, com os alunos de uma das turmas de primeiro ano do Ensino Médio, participantes da pesquisa para a produção da dissertação no Mestrado Profissional em Educação da UFMA.

Vinte e três alunos participaram da pesquisa, treze meninos e dez meninas. Que foi instrumentalizada através de questionários abertos aplicados antes de oficinas oferecidas aos alunos com a temática corpo, diversidade e dança.

Quanto à análise e interpretação dos dados, utilizamos quadros, conectando os resultados aos nossos eixos teóricos. Trabalhamos com a interpretação do conhecimento em

relação ao objeto, neste sentido, buscou-se localizar as percepções dos alunos referentes ao conceito de corpo.

OS RESULTADOS

Imersos no universo do Colégio Universitário, buscamos compreender quem eram os vinte e três alunos participantes da pesquisa e quais suas percepções sobre corpo e diversidade na escola.

As percepções físicas já estavam presentes desde o primeiro contato. Altos, baixos, magros, gordos, brancos, pretos, loiros, cabelos lisos, cacheados, crespos, todos completamente diferentes uns dos outros. Porém, somente as características físicas não bastava.

Aplicamos, antes de iniciarmos as oficinas, um questionário de diagnóstico rápido participativo (DRP) com oito perguntas abertas. No intuito de conhecer os alunos e entender como eles compreendiam a temática corpo e diversidade.

Desmembramos o questionário e cada pergunta, com suas respectivas respostas, formaram um quadro. Neste recorte, trabalharemos com a análise da primeira pergunta do questionário, afim de evidenciar a temática corpo, objetivo principal deste estudo.

O quadro abaixo revela o conceito de corpo para cada um dos vinte e três alunos participantes.

Quadro 01: Qual o Conceito de corpo para você?

A1	É mais sobre aparência.
A2	Estrutura física usada para fazer atividades.
A3	O corpo pra mim seria uma espécie de máquina que usamos para tudo.
A4	Corpo pra mim é um conjunto de órgãos que estão em constante trabalho, fazendo com que exista um ser que pode realizar diversas funções.
A5	Para mim, corpo é considerado um instrumento que utilizamos para fazer muitas coisas, e que devemos descobrir mais sobre ele, pois conhecemos somente o básico.
A6	(Humano) é um conjunto de sistema e órgãos que tem energia.
A7	Um conjunto de tecidos e órgãos.
A8	Um conjunto de órgãos, com diversas funções. Ou qualquer coisa que ocupa espaço.
A9	Conjunto de órgãos, e sistemas.

A10	Elemento fundamental para a identidade de uma pessoa.
A11	Corpo é aquilo que usamos para interagir com o mundo.
A12	Uma estrutura física que usamos para se movimentar e realizar atividades do dia a dia.
A13	Não sei conceituar.
A14	É o conjunto de membros, compostos por órgãos e etc...
A15	Aquilo que ocupa lugar no espaço.
A16	Aquilo que ocupa um lugar no espaço.
A17	Função de várias partes que compõem uma estrutura.
A18	O corpo é uma ferramenta na qual podemos usufruir vontades do cérebro.
A19	É o meu primeiro patrimônio, algo como se fosse meu próprio templo.
A20	Um sistema cuja função é realizar atividade de acordo com a consciência.
A21	É um conjunto de um todo, formando um único ser, seja ele material ou não.
A22	Corpo é uma grande quantidade de massa que ocupa espaço.
A23	Conjunto de órgãos e tecidos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O quadro nos mostra que grande parte dos alunos possui um conceito mais biológico sobre o que é corpo, relacionando à sistemas (muscular e ósseo), órgãos e tecidos. Alguns até instrumentalizam, dizendo ser uma “máquina que usamos pra tudo” e “uma ferramenta para fazer as vontades do cérebro”.

Estas são as percepções de corpo que eles construíram ao longo de suas vidas. Essas respostas, nos fizeram retornar às nossas memórias enquanto alunos do Ensino Médio e perceber que nossas respostas não seriam muito diferentes dessas.

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer. Certamente, áreas como educação física ou artes tematizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte. (NÓBREGA, 2005, p. 610).

Qual é o lugar do corpo (todo e qualquer corpo) na escola? É possível levar essa discussão para as salas de aula, ampliando a temática para além das ideias da biologia e fisiologia, tão utilizadas no campo da Educação física?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É mais que relevante, é urgente falarmos sobre corpo e diversidade na escola. Para além das respostas contidas no quadro apresentado, temos os acontecimentos reais, sendo mostrados todos os dias nos diversos meios de comunicação.

Após a apreciação do quadro percebemos o quanto ainda temos que avançar, no que diz respeito as representações sobre o corpo, especialmente nas escolas, que são um universo de diversidade corporal. E mesmo assim, ainda há muito o que desmistificar sobre esta temática. Visto que as atitudes de intolerância ao que é diferente de mim, ultrapassa os muros das escolas. Percebemos uma visão ainda muito reduzida, que instrumentaliza e aponta o corpo como uma máquina, como um conjunto de sistemas, que estão ali justapostos, prontos para ocupar um lugar no espaço, uma ferramenta.

Assim, compreeendemos que é preciso reconstruir novos significados e compartilhar outros conhecimentos sobre corpo na escola.

[...] as ressignificações são necessárias a novos parâmetros, novos conceitos, novas formas de buscar um conhecimento com maior aproximação do real e, nessa aproximação, encontrar também maior disposição para aprender, reaprender e, se preciso, *desaprender*. (RANGEL, 2013, p. 29).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade.** v. 23, n. 1, p. 24-34, 2011.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

HOOKS, Bell. "Eros, erotismo e o processo pedagógico". In: Guacira Lopes Louro (Org.) **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999: 113-123.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. Educ. Soc.,** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 14 set. 2020.

PORPINO, Karenine de O. **Dança é educação:** interfaces entre corporeidade e estética. Natal: EDUFRN, 2006.

RANGEL, Mary. Desigualdades e seus efeitos na autorrepresentação. In: RANGEL, Mary (Org.). **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. p. 15-34

O CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DE UM SISTEMA DOMINANTE

THE BODY IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS BEFORE A DOMINANT SYSTEM

EL CUERPO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA ANTE UN SISTEMA DOMINANTE

Luciana Rocha Magalhães Paiva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Desenvolver o debate sobre o corpo, especificamente no contexto da Educação Física, torna-se de tal maneira instigante, visto que perpassa por uma série de reflexões de conjuntura histórica, filosófica, social, político, cultural, bem como atravessa as fronteiras de outras ciências para a abordagem dessa temática.

Soares (1998, p.5) apresenta "O corpo como primeiro plano de visibilidade humana, como lugar privilegiado das marcas da cultura [...]. Considerando o corpo como primeiro vetor de construção da identidade na sociedade, Le Breton afirma (2013, p. 77) [...] que o homem é corporal. [...] Cada sociedade no interior de sua visão de mundo, desvenda um saber singular sobre cada corpo, atribuindo-lhe sentidos e valores.

O presente estudo tem como objeto de pesquisa o corpo e a formação de professores na Educação Física, o debate se insere na necessidade de ampliar a discussão da formação de professores e o corpo, a partir da realidade do sistema dominante, discutir o corpo dentro do contexto neoliberal, como produto da cultura e das relações de poder que subordinam e subjugam nas configurações sociais atribuídas a ele pelo capitalismo.

Do ponto de vista metodológico, esse trabalho submerge na dimensão qualitativa da ciência, pois, se relaciona com a percepção do sujeito sobre a categoria corpo a partir de estudos e debates realizados. No que diz respeito aos elementos operacionais, estamos diante de um estudo de revisão narrativa (CORDEIRO ET AL. 2007), que fará uso de literatura clássica,

ISSN: 2175-5930

estudos e considerações de outros autores na intenção de encontrar suportes teóricos para o objetivo, isto é, estabelecer interpretações e análises críticas próprias.

Em termos estruturais, o texto apresenta elementos relacionados à formação de professores, seguidos das reflexões a partir de autores que discutem a construção teórica sobre o corpo crítico x o corpo mercantilizado a partir da conjuntura do corpo, capitalismo e neoliberalismo na sociedade e na Educação Física, para enfim, fazer relação dos dois aspectos nas considerações finais.

POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES CONSCIENTES E EMANCIPADOS

A reflexão sobre a dimensão da formação de professores, necessariamente nos faz projetar um olhar para: Que tipo de professores deseja-se formar para a sociedade? Se pensarmos em formar para conscientização e emancipação, segundo Adorno (1995) faz-se necessário considerar a imaginação e a experiência, o que ultrapassa o pensamento formal e imóvel. Objetiva ser educado para orientar-se no mundo, com a visão de superar a adaptação, concentrando suas forças para a contradição e a resistência.

Para Adorno (1995), a formação dos sujeitos se manifesta em uma lógica coisificada e alienada, com a intenção de modelar as pessoas a partir do seu exterior. Nesse processo de crítica da formação, apresenta um conceito de emancipação a partir de uma educação contra a barbárie, contra processos fragmentados e não formadores presentes na sociedade.

Freire (1987) em uma das suas principais teorias alicerça o processo formativo através da emancipação dos oprimidos, ressaltando sempre a libertação dos homens e não das coisas. Logo, para que tal libertação ocorra não se podem utilizar os mesmos métodos que levaram a sua opressão enquanto ser.

Para Adorno (1995), acentua-se o sentido dos processos formativos como algo que deva formar o sujeito em uma perspectiva crítica e reflexiva, com Freire (2008) apresenta-se continuidade de tais proposições, a partir da premissa de que todo o processo formativo deve estar em consonância com uma sólida formação ética, estética, científica e política, tendo em vista a construção coletiva da autonomia dos sujeitos em relação aos saberes e ao mundo.

Diante dos breves conceitos sobre a formação de professores que conscientiza e emancipa, Freire (1987) utiliza um conceito relevante para a continuidade desta pesquisa, que ganha destaque em algumas de suas obras, a noção de "Corpo(s) Consciente(s)", seu ponto chave parte de uma proposta problematizadora, que pensa o indivíduo como ser que se relaciona com o mundo; contestando a educação bancária que promove a dicotomia entre homem e mundo. Sendo a consciência algo espacial/compartimentada e não pertencente a um corpo todo consciente.

Compreende que a consciência é o ser humano, com tudo o que pode tornar possível para se movimentar no mundo, para pensar e se relacionar com os outros. Para viver uma relação dialética entre os condicionantes da sociedade, do mundo e sua liberdade. Feitas tais considerações sobre o sentido que a formação de professores necessita incorporar para contribuir com processos conscientizadores e emancipadores, segue para o debate da categoria corpo, na qual não deve ser compreendida como algo dissociado do processo de formação dos professores e nem apartado da atual conjuntura social, com exacerbação dos valores do capitalismo, vestido da "roupa" do neoliberalismo.

O CORPO CRÍTICO X O CORPO MERCANTILIZADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A discussão a respeito de corpo provem desde a antiguidade, pensadores da Grécia Antiga, como: Sócrates e Platão, detinham suas reflexões. Sócrates tinha uma visão de que corpo e alma tinham igual valor para a integração do homem com o mundo. Mas, Platão acreditava em um conceito dicotômico, corpo e alma tinham significações diferentes, sendo o corpo visto como uma prisão para a alma. Suas abordagens basicamente definiram centralidades de conceitos sobre corpo no Ocidente (BAPTISTA, 2013).

Essas discussões percorreram o Período Medieval, temos importantes pensadores do período, São Tomás de Aquino e Santo Agostinho, que destacam a ascensão da igreja e uma forte demarcação da separação do corpo e da alma. No caminho percorrido, o corpo alcança o período Moderno, com a Arte e o método científico como o guia das relações entre os indivíduos.

De acordo com Baptista (2013) o corpo durante a história permaneceu sendo fracionado, ganhou relevância com Descartes, que teorizou corpo e mente, estando a serviço da razão, marco conceitual para áreas biológicas. Em seguida, alcançou a Pós-Modernidade, o corpo sujeito ganhou traços da mídia, do consumo, do padrão de beleza, da cirurgia plástica, demarcando um corpo contemporâneo.

Essa centralidade assumida pelo corpo constitui muito mais que períodos cronológicos carregam valores, identidades sociais, econômicas e políticas. O corpo passou a ser considerado como produto de cada cultura, de cada sociedade, criou-se distinções para cada corpo (GOLDENBERG, 2015).

Neste contexto, o professor de educação física vê-se, a todo tempo, envolvido com técnicas corporais e com a cultura do corpo nos mais variados ambientes, como: escola, academia de ginástica, clube, universidade e demais espaços sociais. Mais do que uma atuação de cunho essencialmente técnico, o professor de educação física é um educador, na medida em que desempenha um papel formativo e contribui, em sua prática pedagógica, para a formação de valores socioculturais, subjetivos e políticos.

Diante desta centralidade o corpo na Educação Física está muito presente, principalmente quando ressaltam que é a disciplina que educa o "corpo", marcadamente no contexto do físico. Desde suas primeiras sistematizações pedagógicas e em alguns campos da sociedade até os dias atuais, quase sempre se associou a uma visão dicotômica entre corpo e mente, ou uma visão idealizada de corpo perfeito (SOARES, 2011).

Em tempos de Neoliberalismo, existe a exacerbação do sistema capitalista em transformar tudo ou quase tudo em mercadoria. O corpo é um meio que assume valor simbólico relevante na contemporaneidade, pois desperta muitos interesses de pessoas e da mídia que passam a valorizar também pela lógica do mercado e consumo; sendo o indivíduo julgado pelo corpo físico, estético, social e econômico, o que constitui um movimento para o individualismo e a competição constante, prerrogativas assentadas no sistema dominante capitalista.

A mercantilização do corpo está presente em nossa sociedade, que em seu cotidiano busca no consumo seu estilo de vida, que segundo Canclini (1995) o indivíduo faz do consumo seu exercício da cidadania. Com a mercantilização muito presente, há uma contínua produção

ISSN: 2175-5930

de demandas de consumo e novas mercadorias, como: cosméticos e fármacos para combater os sinais do tempo, alimentos dietéticos, espaços para a prática de exercícios, cirurgias plásticas, entre outros, passando a existir, com isso, aqueles que não se adequam e se vêem excluídos, submetidos muitas vezes a estigmas que reforçam o sistema de poder sobre o corpo.

A mídia, caracteriza-se também como um meio para publicar palavras, imagens, comportamentos, performances corporais, ideias, conceitos sobre estilos de vida, tudo como anuncio em diversos meios de comunicação: televisão, internet, outdoors, revistas, redes sociais. A mediação de publicidade sobre corpo é generalizado, com estratégias cada vez mais eficazes para firmar o consumo e a venda, para satisfazer os desejos de um público consumidor cada vez maior e numeroso.

Segundo Mauran e Vieira (2008), o século XXI e a sociedade ocidental, em especial, vêm passando por decorrentes transformações de paradigmas e valores, marcadamente percebidas pela presença da tecnologia e da ciência, o que alterou o nosso modo de viver, tanto no plano político, econômico e social quanto em nossa subjetividade, refletindo no imaginário do corpo. Vivemos em um período pós-moderno que introduziu a cibernética, a robótica industrial, a biologia molecular, a medicina nuclear, tudo isso em uma velocidade significativa.

Sobre isso, Goldenberg (2002) afirma que o indivíduo para se adequar à lógica industrial, é submetido à manipulação de suas necessidades pelo sistema que as transforma, ou seja, quanto mais se impõe o ideal de autonomia individual, mais aumenta a exigência de conformidade aos modelos sociais do corpo.

A grande velocidade de produção cria o imperativo de um rápido escoamento dos produtos, fomenta um forte consumo por parte da população, dando a impressão de que, sem este, o sistema se modificaria. O capital molda os corpos de acordo com seus próprios requisitos, ao mesmo tempo em que, os corpos internalizam em seu modo de agir desejos corporais, vontades, necessidades e relações sociais estabelecidas pelo meio social em que estão inseridos da parte do trabalhador (HARVEY, 2004).

Por isso, faz-se necessário provocar e incorporar o debate em torno das concepções contemporâneas de corpo na formação dos professores, no qual estimulará a reflexão acerca de sua presença em nosso cotidiano, assim como fomentará discussões e diálogos, dentro dos

espaços formativos da Educação Física, estabelecerá entrelaçamentos no cotidiano escolar, nas suas práticas pedagógicas e nos processos sociais, político, econômico, histórico e midiático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas, é importante sinalizar que embora a produção do conhecimento sobre corpo na Educação Física tenha agregado significativos avanços, faz-se pertinente analisar o modo como esse debate tem sido tratado nos processos de formação de professores da Educação Física. Portanto, para além de construção de discursos sobre o corpo, necessitamos refletir a categoria corpo em conjunto com uma concepção sólida de formação de professores imbricada em meio à lógica capitalista.

O estudo apresenta o corpo como uma construção política, econômica, histórica e social, a partir das dinâmicas do sistema dominante vigente que se manteve ou se renovou no decorrer do tempo. E que as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física interferem diretamente nas práticas corporais, na atual dinâmica da sociedade e na hegemonia política vigente.

No entanto, foi possível observar também, que existem possibilidades de utilização de conhecimentos sobre o corpo a partir de outras ciências e matrizes teóricas, que favoreçam a vivência do corpo a partir de uma perspectiva ontológica. O corpo, como ser e estar no mundo e, dessa forma, capaz de subverter ordens dominantes. Portanto, estabelecer caminhos de formação de professores com estratégias de formação do, pelo e para o corpo, é possibilidade concreta de emancipação.

É fundamental no processo formativo dos futuros professores, o olhar conscientizador e emancipador para o corpo, mesmo que dele não especifiquem para tal, mas subverta a cisão e amplie o debate para a área, sendo preparados para refletir criticamente sobre as novas demandas do, pelo e para corpo, sobre o impacto destas na sociedade e sobre o não somente adaptar-se, mas resistir a toda formação que aliena e coisifica o corpo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BAPTISTA, T. J. R**. A Educação do Corpo: na sociedade do capital**. Curitiba, PR: Appris, 2013.

CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro, RJ: Editora da UFRJ, 1995.

CORDEIRO, A. M. Revisão sistemática*:* uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras.** Cir. vol.34 no. 6 Rio de Janeiro Nov./Dec. 2007.

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

GOLDENBERG, M. **O corpo como capital***:* estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira. 3 ed. São Paulo, SP: Estação das Letras e Cores, 2015.

HARVEY, D. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e Modernidade**. 3ª ed. Petrópolis, RJ, 2013.

MAROUN, K. VIEIRA, V. Corpo: uma mercadoria na pós-modernidade. **Psicologia em Revista**, v. 14, n. 2, p. 171-186, 2008.

SOARES, C. L. **Corpo e história**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

O QUE PODE O CORPO NA ESCOLA? A VISÃO DE CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS

WHAT CAN THE BODY AT SCHOOL DO? THE VISION OF CHILDREN FROM 3 TO 5 YEARS

¿QUÉ PUEDE EL CUERPO EN LA ESCUELA? LA VISIÓN DE NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS

Sandra Fagionato-Ruffino
Prefeitura Municipal de São Carlos – SP (PMSC)

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi motivado pelo tema do evento do ano de 2019: *O que pode o corpo na escola?* que, a partir de leituras à respeito da limitação de movimentos na educação infantil, levou-me a refletir sobre o que pensam as crianças à respeito do assunto.

A escola tem um papel importante na construção do corpo da criança especialmente como um agente limitador de movimentos, padronizando-os, estabelecendo rotinas superestruturadas e conduzidas pelo adulto. As justificativas vão desde melhor organizar o trabalho, atender a todas as crianças e protegê-las de possíveis riscos.

Do ponto de vista das aprendizagens, ainda que de forma inconsciente, é visível nos currículos da educação infantil uma concepção de corpo separado da mente. Um corpo que atrapalha a concentração e a realização das atividades e que por isso deve ser contido. Quanto mais velhas e mais próximas do ensino fundamental, mais é cobrado das crianças uma postura de imobilidade e seriedade, limitando gestos e movimentos que expressam criatividade, originalidade e sensibilidade e maior a centralidade de atividades memorísticas, em papel, que exigem mais tempo sentadas e em silêncio.

Estas concepções permeiam toda a rotina escolar, desde a organização do espaço físico, os momentos de alimentação e higienização trazendo prejuízos para o desenvolvimento integral da criança já que para elas

> as limitações e privações impostas à sua expressividade corporal, além de restringir sua autonomia, restringe também suas capacidades e possibilidades

ISSN: 2175-5930

> de experimentar corporalmente gestos, movimentos, expressões e linguagens da cultura na qual estão inseridas. (SIMÃO, 2008, p. 2)

Até mesmo as aulas de educação física e os horários de parque, momentos em que possuem mais mobilidade, sofrem influências desta concepção limitadora, seja por uma necessidade de proteção, controle ou em vários casos pela "pedagogização" do brincar que acaba por limitar as formas de agir e se expressar.

Ao tomar o corpo enquanto conteúdo a escola desconsidera os diferentes corpos e singularidades e ao defini-lo acaba por simplificar: " cabeça, tronco e membros, excluindo quaisquer outros que saiam desse padrão, o que se reflete até mesmo nos brinquedos, descartando bonecas e bonecos sem braços ou pernas" (SOUZA; FAGIONATO-RUFFINO; AZEVEDO, 2014, p. 685). Além disso, as autoras citadas anteriormente problematizam também as imagens de corpo humano que são apresentadas às crianças, em geral provenientes de materiais didáticos ou encartes, cujo corpo retratado é geralmente masculino e adulto, padronizado quanto às suas partes constituintes, externa e internamente.

É com base nestas ideias que busco, com este trabalho, conhecer o que pensam crianças de uma instituição de educação infantil com idade de 3, 4 e 5 anos sobre o que podem seus corpos na escola.

PERCURSO METODOLÓGICO

Partindo de uma perspectiva da criança como sujeito ativo, competente, portanto, capaz de apresentar informações sobre o cotidiano escolar, neste trabalho as crianças são tidas como colaboradoras, informantes qualificadas como nos apresenta Rocha (2008).

A roda de conversa foi a estratégia utilizada para a coleta das informações buscando uma escuta atenta centrada não apenas na recepção da informação falada, mas buscando identificar as intenções comunicativas onde a linguagem falada é acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais.

Foi realizado com crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil do qual atuo como professora, sendo respectivamente: duas turmas de três anos de idade, uma de quatro anos e uma de cinco anos. As crianças foram organizadas por idade e com elas participaram também

as crianças de dois anos das quais sou professora. A motivação para a conversa foi que as crianças mais velhas contassem para as de dois anos o que podem ou não fazer na escola, o que gostam e o que não gostam.

A dinâmica das rodas era iniciada pela pergunta "Para que vamos à escola?" Outras perguntas como "O que mais gostam de fazer na escola? O que não gostam? O que não pode ser feito na escola? eram feitas quando necessário para estimular as falas das crianças.

A IDEIAS DAS CRIANÇAS

A ideia de ir à escola para estudar já está presente nas concepções das crianças, desde as mais novas. As de cinco anos explicam que é para aprender a ler e escrever e para aprender matemática. Estas falam muito em fazer lição, exercício e atividade (aprender ler e escrever). Falam também em condutas de convivência: aprender a respeitar, falar na hora certa, levantar a mão para falar, não brigar, xingar, bater e jogar areia.

As crianças de três anos complementam que vão para brincar, comer, assistir televisão e colorir. As de quatro anos também falam em beber, fazer xixi, tomar leite, brincar e escovar os dentes; algumas disseram que estudam em casa, que a mãe dá lição.

Sobre o que gostam de fazer na escola as mais novas repetem as coisas que disseram. As de quatro anos falam em brincar, fazer educação física, fazer aulinha, fazer exercício (fala gesticulando o movimento com alteres) e brincar no parque de pneu e de areia. Um dos meninos fala que gosta de brincar de arma e rapidamente é interrompido por uma menina que diz que arma não pode e um outro menino complementa "só polícia pode!". Um terceiro vem em defesa: "brincar de arma de brinquedo é legal".

As de cinco anos falam que gostam de ir ao parquinho, fazer educação física, brincar com massinha, brincar com os amigos. Pegar livros é citado por algumas crianças e fazer atividade é citado por uma delas.

Nas falas das crianças fica nítido que o brincar é a atividade preferida. A educação física e o parque tornam-se os momentos destinados ao brincar entre as mais velhas. O assunto da arma aponta para o direcionamento do que não se pode brincar na escola, ilustrando como o processo criativo/interpretativo das crianças é formatado.

ISSN: 2175-5930

As crianças de três anos não disseram nada sobre o que não gostam de fazer na escola. As de quatro anos disseram que não pode empurrar, morder, brigar, dar soco e puxar o cabelo. O menino que falou que vamos à escola para estudar disse que é muito chato fazer lição; um outro disse que é chato fazer lição em casa e uma menina diz que para ela não é chato; uma outra diz que é chato pintar.

Já as de cinco anos disseram que não gostam de ler gibi.

Quando perguntadas sobre coisas que gostam, mas não podem fazer na escola as crianças de quatro anos ficaram em silêncio até que uma delas (a mesma que disse que gostava de brincar de arma) respondeu: "brincar de tablete, de jogo de tiro"; outro, seguindo sua linha de raciocínio disse: "não pode trazer celular pra jogar". As de cinco anos falaram em pular do balanço, balançar bem alto e brincar no parquinho de pneus e explicaram que não podem porque lá é dos bebês (crianças de dois anos que usam o espaço) e eles podem machucá-los.

Percebemos um descompasso entre os desejos das crianças e a intencionalidade do adulto: de um lado a criança que quer explorar seu corpo, os objetos, seu imaginário, e de outro o professor que para não machucar e para não cultivar comportamentos tidos como socialmente inapropriados, proíbe.

O CORPO ENQUANTO LINGUAGEM

Durante as conversas foram percebidos três tipos de movimentos enquanto falavam, classificados por Garanhani e Monteiro (2017) como movimento aleatório do corpo infantil, movimento do corpo como suporte da fala infantil e movimento da criança com intenção: o gesto infantil.

Os movimentos aleatórios são aqueles que não foram usados para apoiar a fala nem mesmo simbolizavam algo e eram realizados de forma aleatória: mexer no tatame em que estavam sentados, olhar para os lados, para cima ou para baixo, cruzar ou descruzar as pernas. Segunda as autoras estes movimentos ocorrem "porque a mobilidade corporal na criança pequena prevalece em relação à sua imobilidade" (GARANHANI, MONTEIRO, 2017, p. 624).

Ao falar que gostava do parque de areia, a criança usou os movimentos do seu corpo para dizer qual o parque que gostava, apontando ele. Esta movimentação é compreendida como um movimento corporal que apoia a fala, como forma de significação da mesma.

O gesto infantil foi percebido em duas situações: quando um menino de quatro anos faz o gesto de exercício com alteres, e quando outro de cinco anos que logo no início disse que podíamos erguer a mão quando quiséssemos falar; todas as vezes em que falou ele usou este gesto. Ambos são movimentos que possuem uma intenção de comunicação, são

"Movimentos que comunicam algo na sua expressão e poderão acontecer sem a linguagem oral. Porém os gestos integrados à oralidade ou à oralidade integrada aos gestos são fundamentais ao desenvolvimento infantil" (GARANHANI, MONTEIRO, 2017, p. 632).

Apontar, levantar as mãos e imitar a prática de um exercício físico são movimentos com significações advindas do meio sociocultural em que as crianças estão inseridas. Trata-se de imitações de movimentos observados por elas e incorporadas como formas de linguagens.

São também formas de linguagem as expressões e tons de vozes das crianças enquanto explicitam seus posicionamentos: um tom de voz que levanta para discordar, como quando a menina fala que não pode brincar de arma na escola ou uma cara que mostra apoio a outra criança.

A experiência também traz à toma o fato de que as crianças não se comportam da mesma forma. Em todas as turmas, foram poucas as crianças que falaram, seja por vontade própria, inibição ou desinteresse pela conversa. Há crianças que se mostraram mais contidas, outras que se expressaram com mais desenvoltura, chegando a dificultar a visibilidade das demais. Várias delas não participaram da conversa, mas exploraram o espaço em que ocorreu com seus olhares observando os objetos que ali estavam dispostos e até mesmo manuseando aqueles que estavam mais próximos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças da educação infantil em suas falas explicitam o que os estudos da infância têm demonstrado sobre a forma como a escola limita movimentos e expressões e já carregam

consigo a justificativa de proteção, o que vai ficando mais evidente nas turmas com crianças mais velhas.

Percebemos que elas são diferentes umas das outras, possuem corpos distintos, diferentes formas de se expressar (ou não expressar) e de viver o seu corpo. A escola precisa aprender a lidar com estas diferenças construindo práticas democráticas, pautadas na escuta das crianças, no reconhecimento de suas diferenças.

Centrada em uma prática profissional responsável pelo bem-estar infantil é necessário buscar um equilíbrio entre as medidas de proteção das crianças e de aprendizagens relacionadas ao respeito para com o outro e o desenvolvimento de autonomia e possibilidades de expressão de seu corpo. É preciso estar aberto para o fato de que para conhecerem o mundo as crianças precisam agir corporalmente.

É necessário que as escolas de educação infantil façam a articulação necessária com o ensino fundamental rompendo com a ideia de preparação e compreendam seu papel no desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

GARANHANI. M. C.; MONTEIRO, T. Movimentos e gestos do corpo infantil na pedagogia de projetos: trajetória metodológica de uma pesquisa com crianças. **Revista Contrapontos – Eletrônica**. V. 17 - n. 3 - Itajaí, Jul-Set 2017, p617-635. Disponível em: < https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/9845/pdf>. Acesso 04 Mai. 2023.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SIMÃO, M. B. Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 31., 2008, Caxambu. **Anais...**

Caxambu: **ANPEd**, 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4310-int.pdf. Acesso em 04 de Mai. 2023.

SOUZA, C. R.; FAGIONATO-RUFFINO, S.; AZEVEDO, P. "Enfim, o que é corpo humano?"- A discussão no currículo da escola. **Revista Linha Mestra**. Ano VIII. No. 24 (jan.jul.2014). 685-688. Disponível em: https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_02_comunicacoes_andressa_cintia.pdf. Acesso em 04 de Mai. 2023.

O RITUAL/FESTEJO DA FOLIA DE SÃO SEBASTIÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA MAGALHÃES

THE RITUAL/CELEBRATION OF THE REVELATION OF SÃO SEBASTIÃO IN THE QUILOMBOLA MAGALHÃES COMMUNITY

EL RITUAL/CELEBRACION DE LA REVELACION DE SÃO SEBASTIÃO EN LA COMUNIDAD QUILOMBOLA MAGALHÃES

Reigler Siqueira Pedroza,
Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás da Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO/UEG)
Dulce Maria Filgueira de Almeida,
Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB)

INTRODUÇÃO

O estado de Goiás durante o período colonial recebeu o maior fluxo de escravos advindos do tráfico negreiro se comparado às outras unidades federativas do centro-oeste. De acordo com Karasch (1996), a população negra do estado no final do século XVIII representava 80% deste total. Não somente de ex-escravos já situados na capitania de Goiás era formado os quilombos desta região, mas de escravos fugidos que vieram de outras regiões da colônia e que buscavam na "rota para o sertão", uma forma de resistirem e sobreviverem ao processo opressor. De acordo com Karaschi (1996) e Silva (1998), estes escravos eram provenientes da Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Com relação aos quilombos que se formaram na atual região nordeste de Goiás, estes eram provenientes da Bahia, Maranhão e Pernambuco. A Comunidade Quilombola Magalhães, lócus desta investigação, é fruto deste processo histórico e surgiu de dois processos migratórios, de um lado, membros advindos da Comunidade Quilombola Kalunga que moravam na região do Riachão e, por outro, de um grupo familiar oriundo do sul da Bahia e que se fixou à margem direita do rio Paranã.

A partir deste contexto, o objeto de estudo desta pesquisa analisou os símbolos rituais da folia de São Sebastião na Comunidade Quilombola Magalhães. Para tal, utilizamos o método etnográfico que, segundo Peirano (1995), não se restringe a uma mera descrição cultural e

ISSN: 2175-5930

permite ao antropólogo, mediado pelo trabalho de campo, fazer teoria e refletir sobre a realidade investigada. Com relação aos instrumentos de coleta de dados utilizamos o diário de campo, a observação participante e o registro audiovisual.

CORPO, RITUAL E PERFORMANCE

De acordo com Le Breton (2013a), a um apagamento ritualizado do corpo na modernidade, de um lado, a aquele o deprecia/repele como um impeditivo do desenvolvimento humano, do outro, o que o encarna e se humaniza por ter um corpo. Nos afinizamos com esta última para além de uma perspectiva dicotômica, em que existe uma unicidade entre o homem e seu corpo. Isto porque o corpo não se rompe do sujeito, pelo contrário, este só existe a partir dele.

Nas comunidades quilombolas, o corpo assume uma centralidade ainda maior, visto que os pertencimentos dos sujeitos são construídos por vínculos simbólicos que perpassam o corpo na sua integralidade. Nestes grupos étnicos a apreensão do mundo é mediada pelo corpo na relação com o outro e com o meio natural, em que "(...) apenas seu próprio corpo lhe oferece um domínio sobre sua existência" (LE BRETON, 2013b, p. 213). Esta concepção refuta modelos biologicistas, mecanizados e enérgicos de corpo e, para além disto, considera suas percepções sensoriais que se expressam através das emoções. As percepções sensoriais nos permitem, através do corpo, experimentar o mundo vivido e significar a realidade. Estas vivências são o filtro de apropriação do mundo e dos sistemas simbólicos de partilha entre os membros de comunidades tradicionais, do qual se inserem os quilombolas.

A partir desta premissa, o estudo dos rituais, segundo Peirano (2000), assume na modernidade um significado teórico e político importante por se debruçar sobre fenômenos específicos. Para a autora, temos nos ritos a execução de gestos e a manipulação de objetos, o que nos permite interpretar os modos de "viver" dos grupos sociais que os praticam e, no caso das comunidades quilombolas, dos aspectos ligados às suas identidades étnicas. Leach (1966), ao caracterizar o ritual, afirma que este apresenta uma dimensão comunicativa (responsável por transmitir os signos de um código cultural) e uma mágica (que perpetua as convenções

culturais). Portanto, o ritual é um complexo de palavras e ações que anunciam os sentidos e significados de um determinado grupo social.

O processo ritual se manifesta através das performances que, de acordo com Turner (1989), nos permitem analisar as propriedades dos símbolos rituais a partir das suas interações, com destaque para a sua polarização (ideológica e sensorial). Segundo Turner (1989), a performance possui quatro características durante o processo ritual: 1) o de dar visibilidade à tradição cultural; 2) o de transmitir os saberes sócio-histórico-cultural do grupo social; 3) a capacidade de ação transformadora sobre a realidade social; e, por último, 4) o exercício de uma autonomia criativa para manter ou superar relações sociais estabelecidas.

A PERFORMANCE DA FOLIA DE SÃO SEBASTIÃO

A folia de São Sebastião é realizada em dez dias, começando dia nove e terminando dia dezenove do mês de julho. Os preparativos da folia começam com o término do ritual/festejo no ano anterior, quando se escolhe o seu encarregado, sendo este é o responsável por organizar todos os preparativos necessários para que a folia aconteça, dentre suas responsabilidades temos: conseguir os foliões necessários, organizar os pousos de folia (jantar e hospedagem), os locais dos almoços, o transporte dos foliões e a "saída" da folia que será na sua casa. Segundo os festeiros o terno de folia deve ser composto por doze foliões, pois enquanto oito estão em "obrigação" com o santo os outros quatro estão descansando, permitindo que o giro da folia não fique tão dispendioso e cansativo. De acordo com Radcliffe Brown (1973), os ritos são compostos por "personalidades sociais" e no caso da folia, segundo Brandão (1981), temos cinco, sendo elas: o alfeire, os guias, os contraguias, os devotos foliões e o caixeiro.

A "saída" da folia ocorreu na casa do encarregado através do "ensaio da folia", do qual daremos destaque ao "beijo da bandeira" realizado durante a performance da despedida. Após estarem todos os foliões reunidos, o encarregado entregou a bandeira para um folião experiente que a estendeu para o alfeire realizar o primeiro beijo, devido a sua posição hierárquica no rito e que se emocionou. Segundo Radcliffe Brown (1973), os ritos tocam no sentimento e, neste caso, o alfeire se alegrava ao assumir uma personalidade social no rito já realizada por seu pai, além de uma angústia da responsabilidade que isto representava. Na sequência o alfeire a tomou

para si a bandeira e estendeu para que todos os foliões a beijassem, seguido da promesseira, do encarregado e seus familiares. Para Pessoa (2018), este gesto de beijar a bandeira possui um componente singular e íntimo do sujeito com o santo, em que alguns foliões relataram pedir "força" para cumprir sua obrigação, já outros fazem agradecimentos, pedidos etc. Desta forma, encerrou-se a "saída da folia" e deu-se início ao "giro da folia".

O "giro da folia" é o maior período que compõe o rito, perpassando pela cidade de Nova Roma/GO e seis povoados da região até a sua entrega na comunidade quilombola. Este é composto por cinco performances, a saber: "agasalho", "canto para o dono da casa", "bendito de mesa" (partes 01 e 02), "brincadeiras" (sussa e curraleira) e "despedida". A performance do "agasalho" costuma durar nove minutos ininterruptos, com cantos alternados entre os guias e os contraguias. Esta almeja solicitar aos donos da casa que a bandeira da folia possa entrar junto com seus foliões, serem acolhidos e ali repousar. Em seguida, temos a performance do "canto para o dono da casa" que é direcionada à família que recebeu a bandeira da folia, uma retribuição do santo por sua acolhida e dos foliões.

Em seguida, temos os preparativos para servir o jantar e o início de outra performance, o "bendito de mesa" parte 01. Sobre a mesa, temos três garfos equilibrados na forma de uma pirâmide representando a "santíssima Trindade", além de uma garrafa d'água e um punhado de farinha simbolizando um pedido ao santo para que não lhes falte o alimento. Após o jantar, é realizada a segunda parte da performance do bendito de mesa, em que agradecem pela comida ofertada aos foliões e todos os presentes, às cozinheiras pelo preparo do jantar e aos donos casa pela hospitalidade.

A performance da "sussa" inicia-se imediatamente ao término do "bendito de mesa", com a bandeira sendo levada pelo alfeire para a parte interna da casa e os foliões se direcionam para o quintal. Esta é a única em que temos a participação do público, por isso, havia uma grande expectativa para seu início. Este é considerada uma dança oriunda da Comunidade Quilombola Kalunga que se hibridizou, como diria Canclini (1993), com as manifestações populares da região. Após um breve descanso, tivemos a performance da "curraleira", em que se suspende as hierarquias entre os foliões e todos podem elaborar rimas e cantar em duetos, utilizando apenas os pandeiros artesanais e a caixa. As rimas de curraleira retratam situações

diversas do cotidiano, o que perpassa seus valores, hábitos, costumes, desejos e anseios de mudança ou reconciliação, bem como, o dia-a-dia da folia.

Por último, durante o "giro da folia", temos a performance da "despedida", está possui uma métrica diferenciada que dá a esta performance maior complexidade. O seu cântico é longo e durou onze minutos, se dividindo nos seguintes momentos: o primeiro, em que agradecem à dona da casa pelo pouso; o segundo, em que pedem desculpas, em nome do santo, por algum inconveniente ocorrido no pouso da folia; no terceiro, solicitam proteção ao santo para a continuidade do giro da folia e, por último, pedem licença para o terno de folia se retirar.

Os preparativos para a "entrega da folia" de São Sebastião são realizados pelos membros da família dos festeiros (maior da comunidade quilombola), juntamente, com o auxílio de outros integrantes do grupo social. É composta pelas performances do "sacrifício", "canto da ladainha", "reza", "bendito de mesa", "levantamento do mastro", "sussa" e "forró". Note-se que algumas performances se repetem do "giro da folia", desta forma, daremos destaque às que são incorporadas neste momento do processo ritual. O "sacrifício" constitui num gado doado pela "promesseira" como forma de agradecimento pela graça recebida e que terá sua carne preparada para o jantar de todos os convidados. A performance da "ladainha" é um canto de saudação do cruzeiro e do pedido de permissão para adentrarem ao local da reza. Já a "reza" é realizada pelas mulheres da comunidade quilombola, onde agradecem pelo encerramento de mais um ano de obrigação com a folia de São Sebastião. Passa-se ao "bendito de mesa", como já exposto anteriormente e, após o jantar, iniciam a performance do "levantamento do mastro".

A bandeira da folia é amarrada no mastro, com todos os presentes em procissão em volta dele e sob a luz de uma fogueira, após o seu levantamento são realizados louvores de "viva São Sebastião" e finalizam realizando a performance da "sussa" à sua volta. Durante o restante da noite até dançam forró até o dia amanhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A folia de São Sebastião tem o seu período pré-liminar (separação-estrutura) na saída da folia, o liminar (margem-antiestrutura) no giro da folia e o pós-liminar (agregação) na entrega da folia. A bandeira de São Sebastião é o símbolo ritual na sua menor unidade

(dominante), do qual não é apenas uma representação da divindade em si, mas sua presença perante os homens e, portanto, capaz de alterar a realidade. As performances do agasalho, canto para o dono da casa, o bendito de mesa, a despedida, o rala, a ladainha, a reza e o levantamento do mastro estão relacionados ao polo ideológico e as brincadeiras (curraleira e sussa) e o forró ao polo sensorial. A polarização do símbolo ritual da bandeira se manifesta por intermédio destas performances, seja para reforçar hábitos, costumes e valores, ou então, para revelar as fissuras e anseios de mudança no grupo social (TURNER, 2008). A folia permite a realização de trocas intercambiadas pela dádiva através da reciprocidade (MAUSS, 2003).

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. **Sacerdotes da viola:** rituais religiosos do catolicismo popular em São Paulo e Minas Gerais. Petrópolis: Ed. Vozes, 1981.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas.** São Paulo, SP: Ed. USP, 1993.

KARASCH, M. Os quilombos de ouro na capitania de Goiás. In: **Liberdade por um fio:** história dos quilombos no Brasil. 4. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.

LEACH, E. R. Ritualization in man in relation to conceptual and social development. In: **Philosophical Transactions of de Royal Society of London.** Series B, n° 772, vol. 251, 1966, p. 403-408.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo:** antropologia e sociedade. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013a.

_____. **Antropologia da dor.** São Paulo, SP: FAP-Unifesp, 2013b.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo, SP: Cosac Naify, 2003.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia.** Rio de Janeiro, RJ. Ed. Relume-Dumara. 1995.

_____. **A análise antropológica de rituais.** Série Antropológica. n. 270. Departamento de Antropologia/UnB, Brasília, DF: 2000.

PESSOA, J. **Cultura popular:** gestos de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

RADCLIFFE BROWN, A. R. **Estrutura e Função na sociedade primitiva.** Petrópolis: Vozes, 1973.

SILVA, M. J. **Quilombos do Brasil Central:** séculos XVIII e XIX: (1719-1888). Introdução ao estudo da escravidão. Goiânia, GO: UFG, 1998.

TURNER, V. **Dramas, campos e metáforas:** ação simbólica na sociedade humana. Niteroi: EdUFF. 2008.

_____. **From ritual to theatre:** the human seriousness of play. New York: Perform Arts Journal. 1989.

O SILENCIAMENTO DOS CORPOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

THE SILENCING OF BODIES: SYSTEMATIC REVIEW

EL SILENCIAMENTO DE LOS CUERPOS: UMA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Jordania Lima Balbino,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Tadeu João Ribeiro Baptista,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Ao iniciar uma pesquisa, necessariamente, precisamos saber a predominância de temáticas na área. Nesse sentido, o principal objetivo do texto é fazer uma revisão sistemática acerca das temáticas tratadas a partir do tema geral "silenciamento dos corpos". A metodologia utilizada foi a verificação nas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; SciELO e Google Acadêmico. Torna-se inevitável esclarecer que o tema parte de uma tese em construção, que busca contribuir com a discussão do silenciamento dos corpos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Um dos principais aspectos encontrados nessa pesquisa foi a ausência de um estudo que trata de forma abrangente dos corpos silenciados das crianças no ambiente educacional.

Com o pressuposto acentuado acima, de que este trabalho faz parte de outro que se propõe como mais profundo (tese), entendemos a necessidade de esclarecimento conceitual da terminologia corpo entendida como “construção concreta do ser humano” (KIRSTEN; BAPTISTA, 2023, p. 12), pensando essa construção como histórica e social, situada na compreensão materialista histórica de Karl Marx. Ou seja, o corpo não é apenas a matéria biológica, mas um conjunto constituído por meio do trabalho e inserido em uma sociedade que, consequentemente, é transformada, também, por esse corpo.

A problemática do “silenciamento dos corpos” surge de uma curiosidade observada no sistema educacional por meio de vivências pessoais e participantes, como alunos e professores. Observamos e partilhamos de conversas, nas quais, no âmbito da sala de aula, há uma

ISSN: 2175-5930

incoerência no que diz respeito à sequência de séries e níveis escolares e o que é exigido dos alunos em cada uma delas e como estes se comportam em cada nível escolar.

Na educação infantil, as crianças chegam muito curiosas e barulhentas em busca de conhecimento, e, no decorrer do percurso educacional, esse "barulho" vai tomando forma de silêncio. Consideramos aqui o silêncio não apenas como algo sonoro, mas no que diz respeito aos movimentos e a expressões, os estudantes tomam formas inerciais, ocupando um espaço de não barulho e não movimento no decorrer do período escolar, culminando em universitários que escondem suas percepções e curiosidades.

Com esta problemática, buscamos, em plataformas digitais (como Banco de Dissertações e Teses; Scielo e Google Acadêmico), quais são as temáticas tratadas quando se fala em silenciamento dos corpos, tendo em vista que esse tema pode ser abordado a partir de diversos olhares, como o silenciamento de grupos sociais específicos ou manifestações culturais determinadas.

O SILENCIAMENTO DOS CORPOS E ESCOLA

Ao iniciar a busca nas plataformas digitais, acrescentou-se ao termo de busca a palavra "escola", tendo em vista que, em um primeiro momento, houve uma dificuldade relacionada à diversidade de resultados gerados pelos buscadores, em sua maioria, não relacionados à temática, quando esta (a palavra escola), não tinha sido acrescentada. A principal intencionalidade desse acréscimo é que a tese na qual este texto está situado busca discutir o silenciamento dentro do contexto educacional, sendo, assim, necessário fazer esse direcionamento. Como já mencionado, a pesquisa foi realizada em três plataformas e o termo utilizado para busca foi "silenciamento dos corpos e escola", pelos motivos esclarecidos. A pesquisa foi realizada no mês de abril do ano de 2023, sendo delimitado, no nível de recorte, um período de cinco anos (2017 a 2022).

A primeira plataforma na qual a pesquisa foi realizada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que gerou um resultado de 87 trabalhos, nos quais 40 foram analisados de forma mais detalhada. A seleção deu-se a partir do título e resumo e, posteriormente, para melhor esclarecimento em alguns trabalhos, da metodologia. Os aspectos de pesquisa anotados

dos trabalhos foram cinco: o primeiro, título e informações, como autor, tipo de pós-graduação, instituição e ano; link de acesso para o trabalho; concepção de corpo e metodologia utilizada e uma breve síntese.

Utilizando os aspectos destacados, das teses e dissertações analisadas, foram selecionados 13 trabalhos (todos referenciados ao final do texto) que possuem alguma relação com a temática, ou seja, que trata diretamente do silenciamento e do corpo, ou apenas do silenciamento, ou apenas do corpo, principalmente envolvendo a educação. Os trabalhos que foram excluídos dessa seleção apresentavam, em sua maioria, apenas relação com o ambiente escolar, mas não com as temáticas expostas, ou somente com a palavra "silêncio", sem relação com a escola.

Dentre os trabalhos analisados, foram encontradas cinco categorias temáticas: gênero e sexualidade (sete trabalhos), corpo/corporeidade (três trabalhos), linguagem (três trabalhos), saúde e sexualidade (um trabalho), educação de pessoas surdas (um trabalho). Nos trabalhos excluídos, havia uma predominância de discussões políticas relacionadas à legislação educacional, questões raciais e, novamente, uma prevalência para uma discussão voltada a gênero e sexualidade, mas na área de enfermagem.

Discutindo um pouco dos trabalhos sobre gênero e sexualidade, temos uma recorrência dos corpos que transgridam a norma, ou seja, que não são heteronormativos, e como isso define o tratamento dado a essas pessoas no ambiente escolar. A tese de Nascimento (2019), por exemplo, mostra como são reproduzidos os silenciamentos nos jovens dentro do ambiente escolar, passando, desde a infância, por um processo disciplinar dos seus corpos dentro da escola, para que isso reflita na sociedade apresentando que o propósito desse disciplinamento é a busca por corpos dóceis, pensados ideologicamente a partir do capitalismo, patriarcalismo e heterossexismo.

No mesmo teor Saraiva (2019) demonstra que a forma como a escola aborda o assunto gênero e sexualidade influencia na reprodução de padrões heteronormativos na sociedade, e como a não inserção de um grupo social, como as pessoas transexuais, nos livros anula a existência espacial deste grupo, como mostrado no trabalho de Mello (2021).

Os trabalhos classificados como corpo/corporeidade são os que mais se aproximam da discussão proposta na tese, posterior a esse trabalho. Santos (2019) discute a corporeidade existencial das crianças na escola, afirmando que há inúmeras tentativas de silenciamento, mas que, grande parte das crianças supera e consegue vivenciar a sua corporeidade existencial.

O segundo trabalho, dentro desta categoria, é o de Silva (2018), discutindo a forma como o corpo das crianças era tratado na Era Vargas. A pesquisa foi realizada por meio de revistas da época, e a autora considera o período como higienista. Partindo do princípio que perspectiva higienista influenciava nesse tratamento com o corpo das crianças. Nesta perspectiva, a dissertação de Santos (2017) apresenta como o corpo é compreendido dentro do contexto de uma escola militar.

Os trabalhos sobre linguagem abordam, de forma geral, o silenciamento, como, por exemplo, o de Abreu (2019), que trata da implementação da língua francesa de forma hierárquica sem considerar os docentes. Já Sousa (2018) faz uma análise da obra de Clarice Lispector, pensando a travessia entre corpo e arte, na mesma obra, a partir de uma perspectiva fenomenológica. Lovato (2019) aborda, de forma eloquente, como a mídia fica silenciada em relação à busca da beleza padronizada. Esses textos são incluídos aqui, pois interferem de forma direta no ambiente educacional.

Abordando saúde e sexualidade, temos a tese de Raimondi (2019), que critica a concepção unicamente biológica do corpo na prática médica, realizando uma discussão sobre o corpo gay na escola médica. A crítica consiste em haver uma compreensão para além do biológico a partir de corpos diferentes.

Sobre a categoria temática “educação de pessoas surdas”, encontramos o trabalho de Silva (2021), que discute a experiência de professores surdos em um contexto não inclusivo. A autora apresenta que o trabalho faz, de certa forma, uma militância para que os corpos surdos dos professores não sofram com a reprodução de um silenciamento nesses ambientes não inclusivos.

Na plataforma Scielo, encontramos apenas um artigo que tem como título “Escola e infância: a transfobia rememorada” (BENTTO; XAVIER; SARAT, 2020), que, dentro das categorias temáticas estabelecidas anteriormente, encaixa-se na discussão de gênero e

sexualidade. Já no Google Acadêmico, dentro de um contexto geral, encontramos, em sua maioria, trabalhos que envolvem o silenciamento dos professores e a temática da sexualidade.

Pensar a partir desses eixos temáticos nos leva à compreensão de um corpo para além dos aspectos biológicos, entendendo o homem como fruto do seu trabalho. Podemos perceber que, em todos os textos, a principal compreensão de como se entende cada "corpo" citado parte do seu trabalho. Ou seja, como afirma Baptista (2013), é por meio do trabalho que o homem toma consciência de si e do outro. Nesse sentido, o processo de silenciamento está vinculado a esse constante movimento do que sou eu e do que é o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa nos fazem refletir acerca de como estão sendo pensados esses "silêncios" nas salas das creches e das séries iniciais e, mais precisamente, como estão sendo compreendidos os corpos dessas crianças. Chegamos à conclusão, com a pesquisa acima, de que há uma predominância muita forte de enxergar os corpos de forma igual, desconsiderando todos os outros aspectos que temos para além da constituição biológica.

É possível afirmar também que, na área da educação infantil, há uma lacuna na forma de pensar esses silêncios e compreender na verdade se é nesse ambiente que isso é iniciado. Nesse sentido, concluímos, com essa pesquisa, que o nosso questionamento sobre o silenciamento dos corpos na educação infantil e nas séries iniciais irá contribuir para se ter uma compreensão inicial da internalização desse processo de silenciamento no processo educacional, considerando, inclusive, que esse futuro estudo pode abrir mais pontos de análises do que soluções.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.S. **Ensino-aprendizagem de língua francesa na escola brasileira**: memória, visibilidade e resistência de corpos pedagógicos. 2019. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

AQUILINO, S. M. **Entre jovens invisíveis e corpos silenciados**: manifestações das sexualidades e a homofobia (des)veladas nas aulas de educação física. 2020. 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BAPTISTA, T.J.R. **A educação do corpo na sociedade do capital**. 1.ed – Curitiba: Appris, 2013.

BENTO, N.M.J.; XAVIER, N.R.; SARAT, M. Escola e infância: a transfobia rememorada. **Cadernos Pagu**, v. 59, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/18094449202000590011. Acesso em: 10 abr. 2023.

CAFÉ, L. C. M. **O discurso LGBTIfóbico na Escola**: impactos sobre os corpos LGBTI+ de estudantes de quatro escolas públicas de ensino médio de Ceilândia – DF. 2019. 178 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

KIRSTEN, M.L.G; BAPTISTA, T.J.R. Educação do corpo: formação e reconhecimento da subjetividade corporal. **Revista Cocar**, Belém-Pará, v.18, n. 36, p.1-19, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5701 . Acesso em: 10 abr. 2023.

LOVATO, S. R. **Fábrica do corpo neoliberal**: ditos e não ditos dos discursos midiáticos sobre beleza e saúde. 2019. 155 fl . Dissertação (Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2019.

MELLO, T.A. **Corpos que não importam**: mulheres travestis nos livros didáticos de geografia. 2021.100 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2021.

NASCIMENTO, A. P. L. **Juventudes em cena no cotidiano escolar**: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências. 2019. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

AIMONDI, G. A. **Corpos que (não) importam na prática médica**: uma autoetnografia performática sobre o corpo gay na escola médica. 2019. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SANTOS, A. A. L. **Repetição, silêncio, concentração, organização:** articulações entre a disciplina-corpo e a disciplina-saber (matemática) no Colégio Feliciano Nunes Pires. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTOS, J. C. **A corporeidade criança vai à escola?**. 2019.185f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

SARAIVA, I. M. M. **Gênero e sexualidades no cotidiano escolar**: olhar de docentes. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

SILVA, G.A. **Rompendo o silêncio**: dimensões da experiência de professoras/es surdas/os na educação básica. 2021. 210 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SILVA, S. F. **Educação do corpo infantil no sul de Mato Grosso na Era Vargas (1930-1940)**. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

SOUSA, M. M. **Entre corpo e arte: a travessia em paixão segundo G.H**. 2018.108 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

PERCEPÇÕES SOBRE A OBESIDADE METABOLICAMENTE SAUDÁVEL: DISCURSOS NAS REDES SOCIAIS[1]

PERCEPCIONES SOBRE LA OBESIDAD METABÓLICAMENTE SALUDABLE: DISCURSOS EN LAS REDES SOCIALES

PERCEPTIONS ABOUT METABOLICALLY HEALTHY OBESITY: DISCOURSES ON SOCIAL MEDIA

Renata Ferreira Chrispino,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ) – GPEEsC[2]
Joana Delfino de Abreu,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ)
Rafael da Silva Mattos,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ)

INTRODUÇÃO

A humanidade carrega em sua história as mais diversas imagens de corpo, que foram criadas pelas sociedades e reforçadas através de suas culturas, crenças, religiões e comportamentos. A partir do século XX, a concepção de corpo vem acompanhada de uma notória medicalização que perdura até a nossa sociedade atual. Nessa sociedade contemporânea vigora uma sedução narcísica de verdadeira perseguição pela satisfação com a aparência corporal (SENA, 2019).

O corpo magro parece ser o principal tipo de corpo valorizado e reconhecido na sociedade atual, gerando sofrimento e adoecimento nos sujeitos que não se enquadram nesses padrões hegemônicos de beleza (MATTOS, 2012), em contraponto, a obesidade, considerada é um problema de saúde pública, ganhando *status* de epidemia global nos anos 1980, a partir da institucionalização do tema com a criação de diversas entidades pelo mundo, como a *National Obesity Society* e a *International Obesity Taskforce* (IOTF). No Brasil, de acordo com

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.
[2] Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura

a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS, 2019), atualmente mais da metade dos adultos, 60,3%, apresenta excesso de peso. Já a condição de obesidade atinge 25,9% da população de adultos.

A Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e Síndrome Metabólica (ABESO) considera a obesidade uma condição crônica e inaugura no Brasil uma virada discursiva que encara o ganho de peso como necessariamente ruim para a saúde e como fator de risco para Doenças Crônicas Não-Transmissíveis (DCNT) (SAFAEI *et al*., 2021). A partir de 1995 aparece o Índice de Massa Corporal (IMC) como variável de medição objetiva para o diagnóstico de obesidade levando a um grande aumento no número de pessoas entendidas como obesas pelos profissionais de saúde (PAIM; KOVALESKI, 2020). Neste cenário, o combate à epidemia global de obesidade, parte muitas vezes de ações discriminatórias e julgamentos morais, desconsiderando os múltiplos determinantes sociais do processo de saúde-doença (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2000; PAIM; KOVALESKI, 2020).

No início do mês de janeiro de 2022, uma cena chamou atenção em um famoso *reality show* da televisão brasileira. Um dos participantes, obeso, proferiu um discurso onde enunciava que a saúde vai além da forma física, e que mesmo sendo obeso, todas as suas taxas estão dentro dos padrões de normalidade. Esse discurso encontra-se embasado nos movimentos antigordofobia e em alguns estudos que apontam a existência da obesidade metabolicamente saudável, que se caracteriza pela justamente pela presença de obesidade sem anormalidades metabólicas (SILVA, *et al*. 2017). Este episódio acabou ganhando uma grande repercussão na mídia por parte de diversos agentes (grupos antiobesidade, ativistas gordos, profissionais de saúde etc.)

O objetivo desta pesquisa foi descrever, compreender e interpretar a existência de diferentes agentes e relações de força a partir dos discursos sobre a obesidade metabolicamente saudável capturados em uma postagem feita em rede social.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo de caso qualitativo, que consistiu na análise de discurso (FOUCAULT, 1996; 2008) dos comentários gerados a partir de um fragmento de uma cena vinculada em rede nacional e postada no Instagram.

Os comentários foram salvos em diretórios locais e analisados a fim de encontrar os enunciados que configurassem a formação discursiva em questão. Para delimitar o *corpus* da pesquisa (FOUCAULT, 2008), analisamos os comentários da postagem pública feita em 20 de janeiro de 2022, no perfil oficial do ator Tiago Abravanel. O material foi analisado pela técnica de análise de discurso (FOUCAULT, 1996; 2008), com a finalidade de investigar as relações de poder, na lógica da microfísica, que produzem e organizam os seus significados no contexto social. Este tipo de análise de discurso consiste em elucidar as condições de possibilidade do que se diz e do que se faz dizer numa determinada época ou formação histórica, bem como do que se vê e do que se dá a ver nessa época.

Os comentários encontravam-se em modo público. Ao optar por um perfil público, o usuário concorda com os termos de uso do aplicativo e está ciente de que suas postagens serão de acesso público. Desta forma de acordo com a Resolução nº 510/2016 do Ministério da Saúde, que versa sobre os aspectos éticos da pesquisa, não há necessidade de registro nos sistemas de Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa por se tratar de informação de acesso público (BRASIL, 2016). Tampouco viola a Lei Geral de Proteção de Dados - Lei nº 13.709/2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até a data de 22 de maio de 2022 a postagem tinha 962.169 visualizações, 88.956 curtidas e 2.102 comentários. Dentre muitos *emojis*[3] de aplausos e corações, elogios e manifestações de torcida, que em certa medida validam e apoiam a fala do ator, alguns discursos chamam atenção. Dentre os discursos dominantes, destacam-se o discurso representativo, o discurso empático, o discurso pedagógico, o discurso biopolítico[4] e o discurso crítico.

O discurso representativo, exalta a representação do corpo gordo na mídia em contraponto a estigmatização da gordura como uma construção social que desqualifica os

[3]São representações gráficas usadas em conversas on-line e redes sociais para transmitir uma ideia, uma emoção ou um sentimento.
[4]A Biopolítica é o conjunto de mecanismos disciplinares de gestão dos viventes, mecanismos biológicos que passam a fazer parte das estratégias políticas, no combate a problemas considerados "riscos sociais" (FOUCAULT, 2005)

sujeitos, atribuindo juízos de valores pejorativos ao excesso de peso, identificando o gordo como preguiçoso e descontrolado, símbolo de falência moral (MATTOS, 2012). Esse discurso parte de corpos que durante muito tempo foram estigmatizados e invisibilizados e na atualidade vem ganhando projeção a partir de grupos "*body positive*", ou antigordofóbicos, por estas pessoas possuírem uma consciência mais objetiva acerca da influência do discurso gordofóbico em suas vidas.

O discurso empático, faz coro com o discurso representativo, mas não necessariamente foi proferido por pessoas que são ou foram obesas, mas que compreendem emocionalmente o contexto de como estas pessoas são vistas pela sociedade ao invés de culpabilizá-las.

O discurso pedagógico expõe a necessidade da visibilidade destas discussões na mídia com caráter pedagógico, e a desvinculação entre saúde e estética, fruto da supervalorização da magreza na sociedade contemporânea. Além disso este discurso propõe uma reflexividade tanto a partir do olhar da ciência, quanto do olhar dos atores sociais envolvidos nesta problemática, no sentido de (re)construir de forma crítica os conhecimentos constituídos ao longo do tempo e suas contradições.

O discurso biopolítico em grande parte se apropria do discurso medicalizado que considera a obesidade um problema de saúde pública (PAIM; KOVALESKI, 2020) e se utiliza de termos científicos como o IMC, a relação de circunferência abdominal, os fatores de risco para doenças metabólica, e os possíveis prejuízo a longo prazo desta condição. Esse discurso ainda conta com uma parcela de obesos e ex-obesos que discordam do posicionamento do ator, demonstrando que a condição de obeso metabolicamente saudável pode ser percebida de diferentes maneiras até mesmo por pessoas que sofrem com o mesmo estigma.

Nos trechos destacados é possível perceber que este tipo de discurso justifica e reproduz a gordofobia da sociedade, patologizando o corpo gordo e propondo intervenções focadas na perda de peso (PAIM; KOVALESKI, 2020). No sentido foucaultiano, as práticas e os discursos ocultam condições direta e indiretamente relacionadas a obesidade tais como a pauperização da população brasileira, o desemprego, a falta de acesso à atenção básica em saúde, a escassez de espaços e tempo disponíveis para o lazer. Todos esses condicionantes interferem nos padrões

alimentares da população, mas são silenciados por produções discursivas de alimentação saudável-atividade física.

O discurso crítico, que também é ilustrado de *emojis* de vômitos e risadas, por sua vez, enuncia que o ator por ser uma figura pública não deveria romantizar a condição de obeso, descredibiliza sua fala por não ser proveniente de um profissional de saúde e não ter embasamento, critica o fato de o ator em questão ser fumante e ter acesso a hospitais de ponta caso adoeça. Até mesmo críticas feitas sobre a questão de gênero, por se tratar de um participante do gênero masculino e não feminino, além de outras críticas feitas ao ator que não são pertinentes a esta discussão

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que constituiu objeto de pesquisa não foi tomar partido nessas lutas simbólicas, mas analisar a existência de diferentes agentes e relações de força, inclusive dentro do grupo considerado pelo "senso comum" como vítima da problemática. Nessa vertente, pudemos analisar que não há um monopólio acerca do conhecimento e dos discursos proferidos sobre a obesidade metabolicamente saudável, nas redes sociais. Assim, estas redes apresentam-se como novo vetor de força na lógica dos agentes e discursos.

Os discursos encontrados (representativo, empático, pedagógico, biopolítico e crítico) estão ancorados a um perfil específico, de um ator, obeso, que se declara metabolicamente saudável. Os achados poderiam ser diferentes caso a postagem analisada estivesse em um perfil *fitness* ou de um profissional da área da saúde. Sendo assim investigações que abarcassem esses outros perfis seriam interessantes, tais como as netnografias.

O objetivo desta discussão não é ingenuamente desmerecer os achados e pressupostos que as ciências biológicas têm considerado a identidade da obesidade como um fator de risco para outras doenças, mas sim o de instaurar uma vigilância epistemológica contra a naturalização de certos discursos que têm efeitos e interesses outros para além da mera exposição de uma suposta verdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.709**, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, 2018.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do Saber**. 7ª ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes 2005.

MATTOS, R. **Sobrevivendo ao estigma da gordura**. São Paulo: Vetor, 2012.

PAIM, M. B.; KOVALESKI, D. F. Análise das diretrizes brasileiras de obesidade: patologização do corpo gordo, abordagem focada na perda de peso e gordofobia. **Saúde e Sociedade**, v. 29, p. e190227, 2020.

PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE: **2019: informações sobre domicílios, acesso e utilização dos serviços de saúde:** Brasil, grandes regiões e unidades da federação / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

SAFAEI, M. *et al*, A systematic literature review on obesity: Understanding the causes & consequences of obesity and reviewing various machine learning approaches used to predict obesity, **Computers in Biology and Medicine**, v.136, p.1-17, 2021.

SENA, R. M. C. *et al*. **A construção social do corpo**: como a perseguição do ideal de belo influenciou as concepções de saúde na sociedade brasileira contemporânea. 2019.

SILVA, B. E. C. *et al*. Perfil de indivíduos com excesso de peso metabolicamente saudáveis e metabolicamente não saudáveis. **HU Revista**, Juiz de Fora, v. 43, n. 4, p. 317-323, out./dez. 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Obesity: preventing and managing the global epidemic.** Geneva: World Health Organization; 2000.

PRÁTICAS CORPORAIS QUILOMBOLAS; MEMÓRIA,TRADIÇÃO E SIGNIFICAÇÃO

CORPORAL PRACTICES QUILOMBOLAS: MEMORY, TRADITION AND MEANING

PRÁCTICAS CORPORALES QUILOMBOLAS: MEMORIA, TRADICIÓN Y SIGNIFICADO

Mara Nayanne Sousa Oliveira,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Michelle da Silva Flausino
Universidade Federal de Goiás
Ana Amélia Neri Oliveira,
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como enfoque os significados das práticas corporais tradicionais produzidas no Quilombo do Cumbe (Aracati/Ceará/Brasil) e a relação com os tempos da natureza. Perspectivamos afirmar a (re) existência e resistência da cultura negra no Ceará, colaborando no processo de constituição do acerco histórico da cultura corporal negra-quilombola, construída a partir das vivências durante o lazer comunitário dos quilombos. Neste sentindo, colaboramos para a reversão do quadro histórico de negação da existência de grupos sociais remanescentes de quilombos no Ceará que, por conseguinte, reforçou a condição de invisibilidade dada a sua cultura (RATTS, 2015).

Em relação aos estudos no âmbito da Educação Física que entrelaçam Cultura Afro-Brasileira e Educação Física, convem dizer que há nuances ainda pouco exploradas, tais como: as danças e os jogos afro-brasileiros, as atividades lúdicas e de lazer de comunidades quilombolas (LIMA & BRASILEIRO, 2020). Outrossim, existem a necessidade de investigar as práticas corporais quilombolas a partir do aspecto social das expressões e manifestações, considerando os. seus significados, com o intuito de compreender as dinâmicas e relações sociais que envolvem tais grupos sociais (GAIA et al, 2021).

O objetivo geral do trabalho foi investigar as práticas corporais tradicionais do quilombo que são produzidas no lazer comunitário. E os objetivos específicos foram: i) identificar tais práticas, conforme os tempos da natureza; ii) verificar os significados dessas práticas para os quilombolas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é caracterizada como descritiva, com abordagem qualitativa, delineada como um estudo de caso. Esta envolveu levantamento bibliográfico por meio da seleção, consulta e análise bibliográfica. Os participantes da pesquisa foram 10 atores sociais (ver quadro 1). Os critérios de inclusão dos participantes na pesquisa foram: 1) ter idade igual ou superior 18 anos; 2) se autodeclarar quilombola; 3) conhecer as práticas corporais tradicionais; 4) conhecer a história do quilombo.

Quadro 1 - Práticas corporais e os tempos da natureza

N.	Entrevistados	Idade	Ocupação
1	Z.C.	72	Aposentada, artesã
2	P.S.	35	Marisqueira
3	I.G.	72	Aposentada, artesã
4	C.R.	42	Marisqueira
5	C.L.	77	Artesã
6	A.R.	37	Marisqueira
7	C.T.	77	Aposentado
8	J.C.	48	Educador social
9	M.Z.	45	Artesão
10	R.S.	41	Pescador

Fonte: autoria própria (2023).

Em relação ao instrumento de obtenção das informações, utilizamos a entrevista compreensiva, que articula a entrevista semidiretiva e a entrevista de caráter mais etnográfico

(FERREIRA, 2014), desenvolvida conforme o roteiro apresentado a seguir. Tais informações permitiram identificar as práticas corporais e as suas significações.

Quadro 2 – Roteiro da entrevista

Temas	Objetivos
Práticas corporais, tradição e tempos da natureza	Identificar as práticas corporais tradicionais segundo os tempos da natureza
Práticas corporais e significados	Verificar os significados das práticas corporais para os quilombolas

Fonte: autoria própria (2023)

PRÁTICAS CORPORAIS E TEMPOS DA NATUREZA

A geografia territorial do quilombo permite que o grupo social construa e reconstrua, a partir da tradição[5], a sua cultura corporal característica, segundo os *'tempos da natureza'*: o 'tempo do mangue', 'tempo do mar' e 'tempo da duna', que regulam os modos de apropriação dos espaços sociais (OLIVEIRA, 2018). Sublinhamos que os tempos da natureza se desenvolvem nos períodos do verão e do inverno. Durante o verão, há o "tempo do mangue" e o "tempo do mar", nestes as práticas corporais são produzidas no manguezal, no rio e na praia.

[...] Brincávamos de ir para o mangue e para o rio. No mangue nós brincávamos de pular das árvores, que eram os pés de mangue. Fazíamos guerra de pegar o barro para jogar no outro. [...] brincávamos de atravessar um braço do rio, que era uma gamboa. Queríamos ver quem era mais rápido na travessia (J. C., 27/05/2022).

> Minha infância foi nas gamboas. Brincava na água, mergulhando e pegando o outro, era uma diversão. Brincava mais na maré cheia, era a melhor hora de brincar, porque tinha muita água. Tinha um lugar que íamos muito, chamávamos de "Poço de Dudu" (R.S, 03/08/2022).

[5] Nos remetemos a uma "tradição consciente", esta " *[...] consistem no saber que uma sociedade tem de si mesma e de seu passado mais ou menos imediato [...]"* (MAUSS, 1979, p. 201).

> [...] no rio a gente passa o dia. Isso acontece no final de semana. Nós vamos "*cumê no mato*". Tem ainda a Festa do Mangue que realizamos e fazemos cata de caranguejo, búzio, sururu. A festa é uma tradição nossa (P. S., 04.03.2022).
>
> Os pais e as mães saíam com os filhos pra dar banho de mar. Para mostrar o mar, para passear. Era muito bonito, era divertido! As crianças gostavam muito porque tinha o banho, aqueles "marujozinho", eles vinham correndo e gritando. Era "aquele alvoroço medonho". Papai e mamãe iam todo domingo com a gente para tomar banho. Íamos de madrugada, "ia tudo morrendo de alegria pro mar" (I. G., 04.03.2022).

No "tempo do mangue" as brincadeiras de pular árvores, guerra de barro, a travessia da gamboa, mergulho e pega-pega na água, passear. O "*cumê no mato*" e a Festa do Mangue são práticas que acontecem na contemporaneidade. No "tempo do mar" aconteciam as brincadeiras de banho e passeio na praia, uma lazer habitual das famílias do quilombo. Em relação às práticas corporais produzidas no "tempo da duna", realçamos que:

Lembro de eu e os meus coleguinhas irmos pegar fruta no "pé da duna", pegar manga e pegar goiaba no "pé de morro". Também íamos para as levadas tomar banho, fazer traquinagem de criança. Tudo era uma brincadeira, um divertimento (P. S., 04/03/22).

> [...] E cavávamos cacimba e tomávamos água. Na lagoa tinha essa alegria, era lazer, tomar banho e colher fruta, murici ou caju. (C.R., 16/03/22).
> De vez em quando ia para as dunas, duas ou três vez por semana. Quando a lagoa estava cheia tinha peixe, traíra, curumatã, cará, jacundá, piranha. E quando a lagoa estava seca, íamos pescar de tarrafa, pescar cará. Eu fiz muito isso, "pegava uma bolsa cheinha" (C. L., 16/03/22).
> Na época dos cajus, quando íamos pegar castanha nas dunas, brincávamos muito de "buraco", que era fazer um buraco no chão, então nos estipulávamos uma distância, e uma pessoa por vez jogava uma castanha. Quem conseguisse acertar a castanha dentro do buraco, ficava com todas as castanhas que estavam fora do buraco. [...] brincávamos de correr e pular na duna. Com as lagoas cheias, era o momento de brincar de nadar e de "manja", que era um pega-pega na água. Na duna nós jogavamos areia no outro, fazíamos castelo de areia e desenhavamos no chão (J. C., 27/05/2022).

> Era correr de carretilha, ainda hoje brincamos de carretilha. Somos adultos, mas ainda praticamos [...]. O esporte do inverno aqui é futebol nas dunas, porque ela fica dura e conseguimos jogar tranquilo. Também íamos andar de bicicleta. É muito divertido andar de bicicleta na duna, porque é um local que

ISSN: 2175-5930

> você nem pedala, é só "aprumando a bicicleta", porque é descida. Também jogávamos vôlei, inventavamos o vôlei na água. Ainda tinha o futebol na beira da lagoa. Sempre praticávamos esportes na lagoa, que tínhamos como brincadeira (R.S, 03/08/2022).
>
> Íamos à duna à noite, fazer fogueira e contar história (M. Z., 03/08/2022).

No "tempo da duna" existiam as brincadeiras de coletar de frutas, tomar banho na lagoa, construir cacimbas, pescar, acertar castanha no buraco, correr e pular na areia, nadar, fazer pega-pega na água, jogar areia no outro, construir castelo, desenhar no chão, correr de carretilha e andar de bicicleta. O futebol e o voleibol aparecem como esportes que foram ressignificados como brincadeiras. No mais, vimos que habitualmente os comunitários vão à duna à noite para fazer fogueira e contar história.

Sugerimos que a prática de ir ao mangue, ao rio, à praia ou à duna é vista pelos entrevistados como uma brincadeira. Nesta acepção, advogamos que a brincadeira humana é construída em um dado cenário socio-cultural no qual a criança é inserida desde que nasce, este determina o comportamento, a brincadeira é vista como um processo de relações envolvendo atores sociais e perpassado pela cultura (BROUGERE, 2008). Na produção das brincadeiras tradicionais, o corpo tem centralidade, posto que ele representa o eixo da relação com o mundo e propaga as significações que balizam a existência individual e coletiva. Em sua totalidade, ele é conformado pela educação recebida e pelas identificações dos atores sociais com os comportamentos encontrados em sua comunidade (LE BRETON, 2009).

Quanto às significações dass práticas corporais, realizamos a categorização, a saber: 1) movimentos que os atores sociais da comunidade realizam com seus corpos, especialmente nas danças e brincadeiras tradicionais; 2) práticas que representam as memórias afetivas dos modos de vida tradicionais; 3) práticas que colaboram para a preservação dos modos de vida tradicionais e continuidade da cultura do mangue.

Significação "como movimentos que os atores sociais da comunidade realizam com seus corpos nas danças e brincadeiras tradicionais". Nesta, percebemos que as práticas corporais são constituidas por técnicas de corpo, à guisa de Mauss (2017), logo as danças e as brincadeiras tradicionais expressam as maneiras como os atores sociais do quilombo

coletivamente sabem se servir dos seus corpos. Diz respeito ao corpo como uma construção socio-cultural dos atores sociais pertencentes ao quilombo (LE BRETON, 2009), um corpo que retrata a tradição consciente e a memória coletiva (MAUSS, 1979). Nos remete à concepção de corpo como eixo da relação com mundo e, particularmente, com o quilombo (LE BRETON, 2009).

Significação "como memórias afetivas dos modos de vida tradicionais". Nesta, entendemos que as práticas corporais pertencentes ao quilombo são manifestações culturais que retratam os valores do grupo social, neste sentido o pertencimento ao grupo acontece por meio da socialização de valores afetivos e simbólicos envolvendo os atores sociais (Almeida et al., 2017). Lemos as memórias afetivas como memórias coletivas, com isso nos apoiamos em Mauss (1979), ao advogar que a memória coletiva é consitutída por meio de planos sociais da memória, a partir do entrelaçamento de aspectos individuais e coletivos, é objeto de transmissão e, ao mesmo tempo, é matéria e condição por excelência de tais planos sociais.

Significação "como práticas que colaboram para a preservação dos modos de vida tradicionais e continuidade da cultura do mangue". Nesta, captamos que as práticas corporais retratam a identidade étnica de quem as vivencia, impressas nas técnicas e estética dos movimentos corporais, como asseverou Grando (2006). Dizemos ainda, que a relação corpo-natureza é produzida cotidianamente nas práticas corporais que assumem significados e são representativas das demandas e lutas dos quilombolas, balizadas pela acepção de Almeida et al. (2017). Por último, discorremos que"o corpo não se diferencia da pessoa, por isso a matéria-prima que forma o corpo (o ser humano) é a mesma que compõe a natureza. E, para além de um objeto técnico, esse corpo retrata um identidade coletiva política e cultural", corroborando com Oliveira (2018, p. 133).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos as práticas corporais tradicionais do quilombo produzidas no lazer comunitário. Para tanto, identificamos tais práticas segundo os tempos da natureza e verificamos os seus significados entre os atores sociais entrevistados.

ISSN: 2175-5930

Registramos que a prática de ir aos espaços sociais comunitários - mangue, rio, praia e duna – consiste em uma brincadeira. No "tempo do mangue" o grupo social vivencia as brincadeiras de pular árvores, guerra de barro, atravessia da gamboa, mergulho, pega-pega na água e passear. Enquanto no "tempo do mar" o grupo scial ivivencia as brincadeiras de banho e passeio na praia. Já no "tempo da duna" ele vivencia as brincadeiras de coletar de frutas, tomar banho na lagoa, construir cacimbas, pescar, acertar castanha no buraco, correr e pular na areia, nadar, fazer pega-pega na água, jogar areia no outro, construir castelo, desenhar no chão, correr de carretilha e andar de bicicleta, futebol e voleibol.

Reconhecemos que as significações atribuídas às praticas corporais estão pautadas em movimentos corporais que revelam uma tradição consciente e retratam a memória coletiva do grupo social. As práticas corporais também são reveladoras de uma identidade coletiva construída na luta pela permanência dos modos de vida comunitários e, por sua vez, da cultura do mangue.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M. F. de et al. Atividades físicas e esportivas e populações tradicionais. In: Programa das Nações Unidas (PNUD). Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional. **Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas.** Brasília, 2017. p.40-57.

BROUGERE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, V. S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. *In:* **Saúde e Soc**. São Paulo. V. 23, n. 3, p.979-992, 2014. Disponível em: Acesso em: 01 de set 2022. https://www.scielo.br/j/sausoc/a/9DHbWGDTp74bgMWcPpk3KPd/abstract/?lang=pt. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020

GAIA, P. P. et al. Práticas corporais quilombolas: um estudo da produção acadêmica na educação física. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 27, p.e27054, jan./dez. 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/111523. Acesso em: 01 de set 2022. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.111523

GRANDO, B. S. **Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e a constituição da identidade**. In: Grando, Beleni Salete. Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser. Cáceres/MT: Editora da UNEMAT, 2006.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIMA, I. T. G. de; BRASILEIRO, L. T. A Cultura Afro-brasileira e a Educação Física: um retrato da produção do conhecimento. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 26, e26022, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/93164 Acesso em: 01 de set 2022. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.93164I

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Ubu Editora, 2017.

_____. **Antropologia**. Roberto Cardoso de Oliveira (Org). Tradução de Regina Lúcia Moraes Morel, Denise Maldi Meirelles e Ivonne Toscano. São Paulo: Ática, 1979.

OLIVEIRA, A. M. N. **Entre o rio e o mar**: práticas corporais e cotidiano na comunidade quilombola do zumbe. Tese (Doutorado - Doutorado em Educação Física) - Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34738/1/2018_AnaAméliaNeriOliveira.pdf Acesso em: 02 set 2022.

RATTS, A. Percursos e territórios negros/quilombolas: introdução a uma pesquisa no Ceará. *In:* MACHADO, Adilbênia, Freire [*et al.*] (Org). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015.

(RE)DESCOBRINDO O TOQUE NOS (RE)ENCONTROS PÓS-DISTANCIAMENTO SOCIAL

(RE)DISCOVERING TOUCH IN POST-SOCIAL DISTANCING MEETINGS

(RE)DESCUBRIENDO EL TACTO EN LOS (RE)ENCUENTROS POST-DISTANCIA SOCIAL

Lucas Gabriel de Sousa Laurindo
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Ana Caroline Pinto dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Tatiana Passos Zylberberg
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão DE CORPOS NO MUNDO é uma exposição multissensorial na qual as pessoas são vendadas e conduzidas por pessoas-guias para percorrer diferentes quadros-esculturas que trazem à tona questões e reflexões sobre a vida humana a partir dos 12 estágios propostos por Armstrong (2011). Instalada no Instituto de Educação Física e Esportes - Universidade Federal do Ceará, ela busca oferecer uma experiência sensível sobre a existência de múltiplas formas de ver: nós mesmos, o outro e o mundo. Tal vivência é baseada na corporeidade, no corpo como ser senciente, nas questões que o envolvem e na promoção da visibilidade. Devido a pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2021, as visitas presenciais foram interrompidas. Não tocar se tornou o nosso principal meio de nos proteger. Nenhuma proximidade foi possível na pandemia e não sabíamos quando e de que forma o tocar iria retornar com segurança e tranquilidade.

Desaprendemos a tocar! Em 2022, quando retornamos aos encontros presenciais, tínhamos muitas incertezas. Quando o projeto De Corpos no Mundo pôde retornar, pensou-se: “Como vai ser a reação das pessoas com o toque depois de tanto tempo?”, “Como redescobrir esse toque depois de evitá-lo por tanto medo?”, “Que cuidados devemos ter para manter a segurança das pessoas em um ambiente de tanta proximidade?”. Tivemos que reaprender sobre

ISSN: 2175-5930

o toque e rever todo o percurso, traçar novos cuidados para que esses reencontros pudessem acontecer em segurança. O objetivo deste trabalho foi documentar e analisar como o toque foi redescoberto e sentido pós-distanciamento social e como a experiência de tocar e ser tocado mostrou a importância e necessidade de contato com o outro.

Essa pesquisa deu-se por meio da análise qualitativa das respostas ao formulário digital na visão da coordenadora, do bolsista[6] do projeto, dos guias e dos primeiros visitantes da exposição em maio de 2022.

A IMPORTÂNCIA DO TOQUE

Antes de aprofundar-se nas questões dessa pesquisa, precisa-se entender a importância do toque e que somos um corpo que vai além das concepções biológicas. Nosso corpo não é apenas um conjunto mecânico de órgãos e sistemas que funcionam como peças de uma máquina. Somos um corpo com sentidos, um corpo sensível que constrói relações complexas consigo mesmo, com o outro, com o mundo ao redor e com a cultura. O toque é a linguagem do corpo, é por meio dele que conseguimos atingir camadas mais profundas do aspecto corporal. Ele permite estabelecer vínculos, produz efeitos físicos em nossos corpos e abre olhares para todos os sentidos, chegando nos lugares mais profundos da corporeidade.

Vargas e Pereira (2013) trazem a importância do toque ao expor que “tocar é uma das principais maneiras de comunicação, tornando-se então um importante meio de estreitar os relacionamentos humanos”. As mesmas autoras falam que “todo o ser humano necessita de contato, considerado como um dos sentidos essenciais, por sua importância no desenvolvimento humano. Por meio do toque ocorre uma aproximação entre as pessoas, sentimos a presença do outro”. Observa-se que o toque permite criar novas formas de enxergar sem as interferências da visão, olhando com os sentidos de uma forma mais ampla como dito por Zylberberg (2017) ao afirmar que “o que pensamos, ouvimos, vemos, dizemos ou escrevemos sobre o mundo e sobre nós está cercado de interferências, que ora nos cegam, ora nos elucidam”.

[6] Este projeto conta com apoio da Pró-Reitoria de Extensão por meio da bolsa PREX.

Desse modo, nota-se que o toque é indispensável para o corpo pois é por meio deste que lançamos extensão a nossa corporeidade, permitindo enxergar-sentir com o corpo inteiro. Betty Hopf, autora do livro "Terapia do Toque" (2012), afirma que "Se pudermos considerar nossas mãos como extensão do nosso coração, e o toque como a transferência da energia do nosso amor, talvez possamos partilhar mais toques de amor". Retomando essa concepção, a mesma autora fala que: "O toque vai além do contato da pele, podendo ser feito também por meio dos olhos, movimentos corporais, voz, respiração e sentimentos".

Somos corpos que precisam tocar e serem tocados. Precisamos do contato, precisamos do outro. Não podemos existir no mundo sozinhos.

METODOLOGIA

Para a metodologia desta pesquisa, utilizou-se um olhar qualitativo objetivando identificar como o toque e a proximidade foram sentidos e redescobertos nesse momento de retorno a um mundo que por dois anos nos obrigou a ficarmos distantes. Essa abordagem foi feita para compreender como o toque, bem como a falta dele, é capaz de afetar nossas relações e mexer com o nosso corpo, já que um dos objetivos da exposição é levantar esses olhares para o corpo e o tocar. Outras questões também acabaram englobando essa pesquisa, como os cuidados que tiveram que ser feitos para que a exposição pudesse acontecer em segurança em um contexto que ainda não conhecíamos por inteiro.

Os participantes entrevistados para essa pesquisa foram os guias voluntários (GV) e visitantes (V) das primeiras exposições DE CORPOS NO MUNDO no ano de 2022, assim como a coordenadora (C) e o bolsista (B) do projeto. As perguntas foram feitas via Formulário Eletrônico Google e a análise foi feita com um olhar fenomenológico, buscando compreender os desdobramentos do tocar de forma mais profunda e sensível. No total foram recolhidos dezoito depoimentos, sendo dez de guias, seis de visitantes, um do bolsista e um da coordenadora.

Cada grupo participante teve seu próprio formulário, com as seguintes perguntas:

Formulário A - GUIAS:

Nome.

Semestre de Ingresso no curso de graduação em Educação Física.

Como foi ser guia no período pós-pandemia?

Como foi sentir, tocar e estar tão próximo novamente das pessoas na exposição DE

CORPOS NO MUNDO?

No formulário havia perguntas exclusivas para aqueles que já foram Escultura Viva[7].

Como foi a experiência de ser tocado de forma mais intensa e sensível?

O que esse toque significou para você?

Formulário B - VISITANTES:

Nome:

Como foi participar da exposição DE CORPOS NO MUNDO?

Como foi sentir, tocar e estar tão próximo das pessoas após dois anos tendo que manter distância?

O que esse toque significou para você?

Em abril de 2022, o projeto DE CORPOS NO MUNDO reiniciou as atividades presenciais após dois anos de isolamento social. Nessa atividade, como é necessário ser conduzido pelas mãos de outra pessoa e tocar em muitos objetos, gostaríamos de entender como você se sentiu em:

Durante a visita

Após a visita

Como essa experiência reverberou no seu cotidiano?

Formulário C - COORDENADORA DO PROJETO:

Qual foi o sentimento que surgiu quando as visitas presenciais receberam permissão para voltarem a acontecer?

[7] Dentro da exposição DE CORPOS NO MUNDO, a Escultura Viva é o momento em que os visitantes são levados a tocar outros corpos em uma câmara com paredes de tecido. As Esculturas Vivas vestem roupas com diversas texturas e tocam os visitantes com abraços, apertos de mão e deixando seus corpos abertos para serem tocados.

ISSN: 2175-5930

Que mudanças, cuidados e ações tiveram que ser tomadas para garantir a segurança de todos os participantes?

Como foi ter novamente a presença do toque e da proximidade depois de dois anos precisando se manter afastado?

Qual foi o sentimento que ficou após a primeira visita em Abril de 2022?

Formulário D - BOLSISTA DO PROJETO:

Qual foi o sentimento quando as visitas presenciais receberam permissão para voltarem a acontecer?

O que precisou ser feito para que a exposição pudesse receber o público novamente?

Como foi (re)descobrir o toque e a proximidade na exposição DE CORPOS NO MUNDO?

Qual foi o sentimento que ficou após a primeira visita em abril de 2022?

RESULTADOS

A pesquisa abrangeu as sensações e desdobramentos que redescobrir o toque trouxe aos guias, visitantes, bolsista e coordenadora, junto com os cuidados necessários para que a exposição pudesse acontecer. Porém, abordaremos aqui as questões envolvendo o tocar.

Entre os guias a percepção geral foi a de como o toque trouxe respiros de vida, mostrando a importância da coletividade como algo sensível e necessário ao mostrar a influência do outro em nós. Relatou-se ainda a percepção de múltiplas formas de tocar porque cada pessoa possui um toque e afeto próprios que reverberam pelo corpo de formas únicas, trazendo sentimentos fortes de felicidade, pertencimento e acolhimento. É algo que renova e mostra a importância de estar com o outro, permitindo que nos entendamos pelo toque. Os guias que foram Escultura Viva descreveram um cuidado ainda maior com o toque porque os visitantes não sabiam quem ou onde estavam tocando e ainda existem, infelizmente, os tabus que envolvem o toque. Nas palavras de um dos guias:

ISSN: 2175-5930

> "É o momento em que precisa de mais entrega, pois as pessoas tocam, passam as mãos, se assustam, brincam e você precisa corresponder todas essas atitudes apenas com seu corpo, respeitar seus limites e proporcionar uma boa experiência para quem está tocando você"
> - Depoimento do guia F.C.

Para os visitantes, redescobrir o toque foi um momento desafiador e de estranheza a princípio devido ao tempo tendo que se manter distante, mas que aos poucos essa "barreira" se desfez. Com isso veio a percepção das coisas com outros sentidos, trazendo memórias e sensações que muitas vezes estavam esquecidas. Isso trouxe o aprendizado de que é possível enxergar tudo com outros sentidos, longe das interferências. Houve também conforto e aconchego, aliviando o peso em seus corpos, tornando-se um refúgio seguro. Essa dualidade foi vista de forma mais clara nos relatos pré e pós visita nos quais foi dito que o medo do novo deu lugar à leveza.

Para a coordenadora do projeto, sentir a presença do toque trouxe um misto de sentimentos, porque foi possível ver pessoas que tinham medo desse toque e outras que estavam desesperadas para tocar depois de passar dois anos de distanciamento. Também foi possível enxergar nesse reencontro como cada pessoa, cada família e cada realidade vivenciaram o período de isolamento social e isso refletiu na forma como esse toque foi redescoberto no contato pós-distanciamento. Pessoas que passaram a pandemia inteira isolados longe de tocar foram do medo a necessidade urgente de contato, de serem acolhidos. Para a coordenadora foi um momento de extrema felicidade, de zelo e cuidado. A coordenadora traz em seu depoimento as seguintes palavras:

> "De Corpos no Mundo é um espaço de experiência sensível, de tocar e ser tocado, de estar junto, de acessar memórias que a pessoas às vezes nem se recordam, pode fazer aflorar sentimentos tão profundos, tão distintos" (C)

Para o bolsista do projeto, o maior sentimento foi o de perceber o quão necessário é o toque na vida, para o corpo humano e as marcas que isso deixa. Foi um instante de recomeço porque esse retorno era um período muito incerto e, embora não soubéssemos quanto tempo duraria este "novo normal", houve tempo para sentir um enorme alívio. Houve ainda a percepção do cuidado com o toque, entender que é preciso zelo e deixar que os outros definiam

o toque, a força, lugares, jeitos, a forma e sentir como cada um tem suas ressignificações. Nas palavras do bolsista:

> "Ter redescoberto o toque foi um momento de respiro, de alívio, um instante de leveza em que tocar significou magia, em que tocar trouxe paz e luz depois de dois anos de distanciamento e escuridão"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados neste trabalho vão de encontro com os objetivos propostos e comprovam a importância do toque na vida e no corpo humano como algo indispensável para existência. Pode-se ver que não existe uma única forma de redescobrir o toque diante das particularidades das pessoas e suas histórias.

Observamos que em alguns casos houve um medo inicial, do novo, enquanto outros saíram necessitados por esse toque. Independente se foi guia ou visitante, todos os participantes entrevistados relataram o quanto a experiência de tocar e ser tocado trouxe alívio e permitiu entender que não podemos existir sozinhos, precisamos do outro, de seu contato e presença.

Assim, os autores deste trabalho consideram que é extremamente importante trabalhar o toque e suas questões de forma profunda, já que é algo essencial do espectro corpóreo-humana. É preciso dar mais atenção para essas experimentações e sensações, rompendo com a concepção mecânica do corpo, evidenciando o toque como uma extensão do espectro corporal. É preciso estimular o tocar, desconstruindo os seus tabus. É preciso olhar e entender o toque como algo indissociável do corpo.

Uma sugestão dos autores é realizar a pesquisa em um espaço maior de tempo, abrangendo outros núcleos e como redescobrir o toque transformaram as relações corpo-eu, corpo-outro e corpo-mundo.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, T. **Odisseia do Desenvolvimento Humano**: navegando pelos 12 estágios da vida. Tradução: Roberto Costa. 1ª Edição. São Paulo, Artmed, 2011.

HOPF, B. **Terapia do Toque**. 1ª Edição. São Paulo, Paulus, 2012.

MONTAGU, A. **Tocar**: o significado humano da pele. 1ª Edição, Summus, 1988.

VARGAS, A. de; PEREIRA, P. F. Importância e benefícios do toque através da Shantala: acompanhamento de casos. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, Nº 184, Septiembre de 2013. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd184/beneficios-do-toque-atraves-da-shantala.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

ZYLBERBERG, T.P. Aos Vagantes, o escuro. *In:* CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. **Corpos extra-vagantes.** Curitiba, PR: CRV, 2015 (p.09-24).

ZYLBERBERG, T.P.; FERNANDES, F.F.D. DE CORPOS NO MUNDO: UMA POSSIBILIDADE EDUCATIVA PARA APRENDER A VALORIZAR A VIDA *In:* GONZALEZ, R.H. (Org.). **Comportamentos de risco à saúde em jovens discutindo saberes e intervenções**. Fortaleza, UFC, 2017. p. 49-64

ZYLBERBERG, T.P.; CARVALHO, K.M.C.; OLIVEIRA, D. da S. De corpos no mundo: formação sensível na e para a Educação Física. *In:* **Cuidar da casa comum:** da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidades e responsabilidades do desporto e da educação física / Jorge Olímpio Bento [et al.]. - Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2018 (p.77-88)

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CORPO ENTRE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E UNIVERSITÁRIOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE BODY AMONG BASIC EDUCATION STUDENTS AND UNIVERSITY STUDENTS: A SYSTEMATIC REVIEW

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CUERPO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Vitória Ferreira de Morais,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
Fabiane Frota da Rocha Morgado,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

INTRODUÇÃO

O corpo possui correntes filosóficas, antropológicas e sociais que buscam conceituá-lo e compreendê-lo (MAUUS, 1974; GOLDENBERG, 2007; CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008). Vale ressaltar que o corpo carrega um conjunto de significados que o definem e o tornam único (MAUSS, 1974; DAOLIO, 1995; FREIRE, 2009; SOUZA JÚNIOR *et al*., 2011).

A Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici, é um fenômeno do senso comum, ou seja, é construída de forma coletiva por meio das interações sociais (MOSCOVICI, 1978; MOSCOVICI, 2010). Essas interações constituem formas de posicionamento, julgamento e esclarecimento coletivo (MOSCOVICI, 1978; MOSCOVICI, 2010). Nessa perspectiva, o corpo passa por diversas transformações, as quais o compreendem como símbolo de uma sociedade (MAUSS, 1974; VILLAÇA, 1999; MOSCOVICI, 2010).

A instituição de ensino é o principal espaço para trabalhar essas questões (YAGER *et al*., 2013; HARTMAN-MUNICK; GORDON; GUSS, 2020). Para além dos componentes curriculares, identificar as representações sociais do corpo e suas interfaces contribui para a formação das identidades plurais (BRASIL, 1996; TAVARES, 2003; OCONNOR, 2016).

ISSN: 2175-5930

Dessa forma, torna-se relevante explorar essas representações, uma vez que se faz necessária a compreensão da experiência corporal na interação com ambiente social (OCONNOR, 2016). Portanto, essa pesquisa teve como objetivo conhecer a literatura científica sobre as representações sociais tendo o corpo como objeto central.

METODOLOGIA

Esta revisão seguiu as recomendações do *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews* (PAGE, M. J. *et al*, 2021) e foi registrada na *International prospective register of systematic reviews* (PROSPERO) – CRD42022326443. Os estudos foram selecionados nas bases: Scopus, Web of Science, PsycINFO e Pubmed, em janeiro de 2023 e sem limite temporal. Os descritores foram: *"social representation*" AND body AND (children OR kid* OR childhood OR infancy OR adolescent* OR adolescence OR young* OR teenager* OR student* OR education OR college OR school OR teaching OR "basic education" OR "school children")*. A seleção foi feita independente.

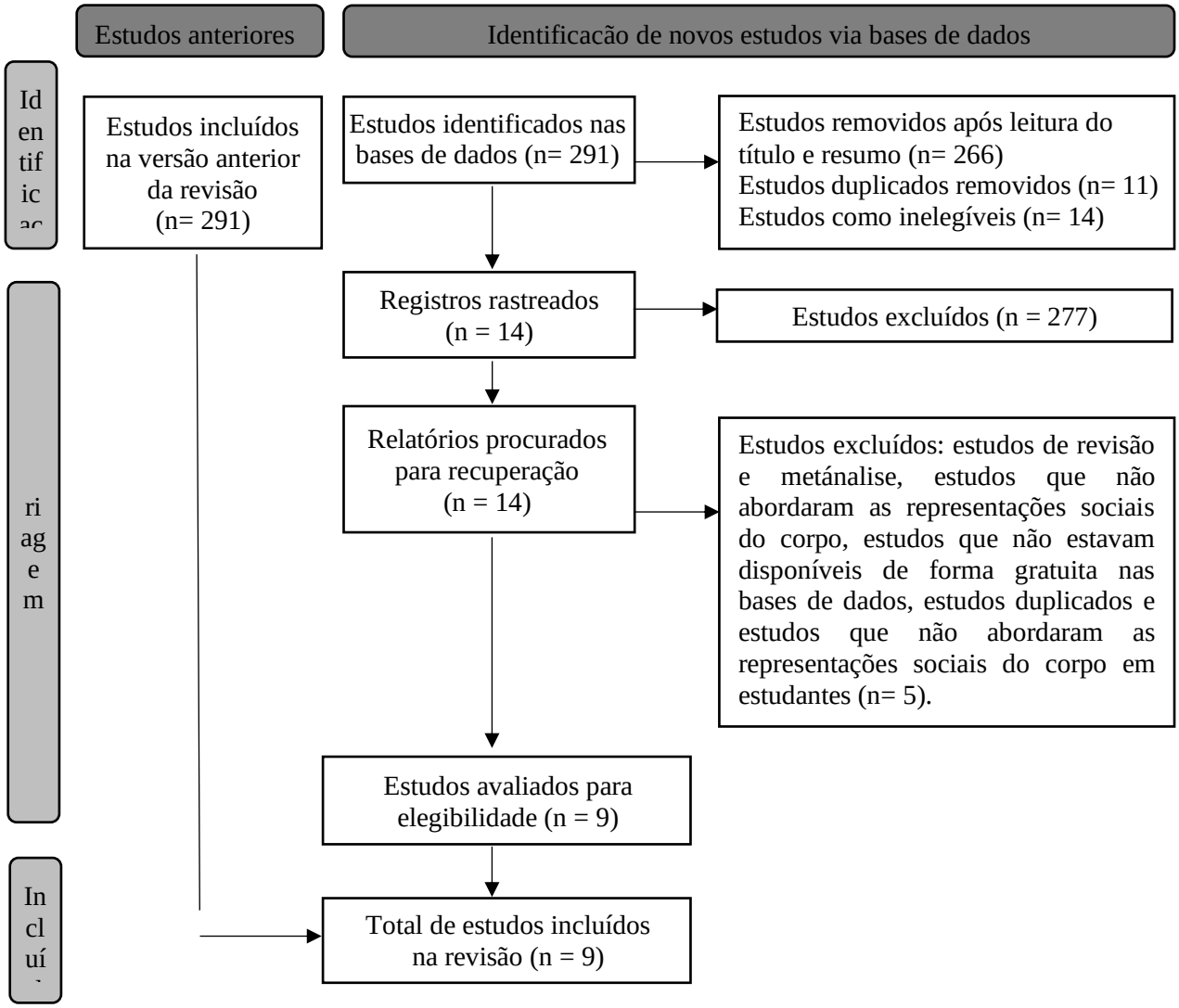
DESCRIÇÕES

Os critérios de inclusão foram: estudos sobre representações sociais do corpo; realizados com estudantes e estudos em inglês, espanhol e português. E os critérios de exclusão incluíram estudos de revisão e metánalise; que não abordaram as representações sociais do corpo; que não estavam disponíveis gratuitamente; duplicados e que não trabalharam com o público de estudantes.

RESULTADOS

A figura 1 apresenta o fluxograma do processo de busca e seleção dos artigos e de inclusão e exclusão após análise do título e do resumo, e por fim, o processo de inclusão.

Figura 1. Fluxograma do processo sistemático de identificação e seleção dos estudos.



Fonte: A autora, 2023.

Foram incluídos 9 estudos, analisados considerando os seguintes critérios: autores e ano, país, título, população, objetivo, método e conclusão (quadro 1)

Quadro 1. Principais características dos estudos.

Nº	Autores (as), ano e país	Título	População	Objetivo	Método	Conclusão
1	BRAGA; MOLINA; FIGUEIREDO, 2010 (Brasil)	Representações do corpo: com a palavra um grupo de adolescentes de classes populares*	Adolescentes	Aprofundar questões sobre a preocupação com a aparência, investigando as representações de corpo, conhecendo seus valores, opiniões e crenças.	Quali	Fornece subsídios à ampliações do conhecimento e a atuação na área da saúde, possibilitando a realização de trabalhos mais eficazes.
2	CAMARGO; JUSTO; JODELET, 2010 (Brasil)	Normas, Representações Sociais e Práticas Corporais	Universitários	Investigar o pensamento social relacionado ao corpo a partir da satisfação e imagem corporal; comportamento em relação ao seu corpo; das normas sociais quanto ao corpo e da forma como ele se apresenta nas relações interpessoais.	Quali-quanti	Os indivíduos insatisfeitos com o próprio corpo, são mais sujeitos à normatização, para além da aceitação social, com isso corrobora à busca pelo corpo perfeito que podem trazer riscos à saúde.
3	FILHO; DURANDEGUI, 2016 (Colômbia)	The Contextual Analysis in Social Representations of the Body Among Ethnic Groups in Rio de	Adolescentes	Observar o uso de um método de coleta de dados que pretende dar mais oportunidades de experiência psicossocial de liberdade relacionada ao corpo.	Quali	Sugere-se que estudos sobre questões socioculturais, representações e práticas étnicas e religiosas, podem ser muito influenciados pelos discursos da cultura dominante.

ISSN: 2175-5930

		Janeiro, Brasil				
4	MESA; VARRÍA; ARIAS, 2016 (Colômbia)	Representaciones sociales sobre el cuerpo em Estudiantes de Medicina, Medellín, 2014	Universitários	Caracterizar as representações sociais do corpo em estudantes de medicina.	Quali	A forma como o sujeito intervêm no mundo, são mediadas por diferentes filtros simbólicos e sociais, e suas concepções são referências de uma sociedade. Há uma falta de consciência histórica em torno da representação social do corpo, sintetizando no dualismo mente-corpo.
5	PASSOS *et al*, 2013 (Brasil)	Representações sociais do corpo: um estudo com adolescentes do Município do Rio de Janeiro, Brasil	Adolescentes	Conhecer as representações sociais em torno do corpo, de adolescentes moradores do Município do Rio de Janeiro.	Quali	Contribui para repensar as práticas dentro da escola, para elaborar oportunidades de conversar sobre o corpo, estigma e transtornos.
6	QUEIROZ; DO PRADO, 2021 (Brasil)	Representações de graduandas de educação física sobre corpo, mulher e mídia	Universitárias	Compreender, a partir de narrativas, como as representações midiáticas afetam o olhar a respeito de seus corpos.	Quali	A representação acerca da relação entre corpo e prática profissional, emergiu como consequência para sua atuação.
7	SECCHI; CAMARGO, 2009 (Brasil)	Percepção da Imagem Corporal e Representações Sociais do Corpo	Universitários	Investigar a relação entre representações sociais e imagem corporal entre estudantes de diferentes cursos universitários	Quali-quanti	O impacto de padrões estritos de beleza e de representações sociais do corpo sobre a insatisfação corporal feminina devem ser entendidos dentro de

ISSN: 2175-5930

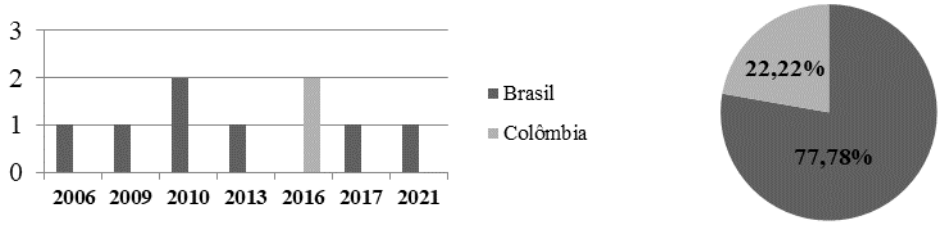
						uma arquitetura de pensamento social.
8	STENZEL; SAHA; GUARESCHI, 2006 (Brasil)	To be fat or thin? Social representations of the body among adolescent female students in Brazil	Adolescentes e universitários	Investigar a percepção e representação da forma corporal no que diz respeito a ser gordo ou magro, e descrever o processo de construção das representações sociais dessas duas últimas condições corporais.	Quali	Por conta da pressão pelas representações do corpo vir da mídia, dos pais, dos pares e da escola, são necessários mais estudos sobre estratégias de intervenção.
9	STROHER; MUSIS, 2017 (Brasil)	As representações sociais dos discentes de licenciatura em educação física na Unemat-Cáceres/MT sobre o trabalho com o corpo/aluno na escola: olhares para os conteúdos da educação física	Universitários	Analisar as representações sociais que os discentes de licenciatura em educação física têm acerca do trabalho com o aluno na escola.	Quali	O esporte é aquele que se expressa com mais ênfase nas evocações e é o fenômeno social fortemente enraizado na atuação dos professores de educação física.

Fonte: A autora, 2023.

A figura 2 apresenta a evolução cronológica dos estudos incluídos e o país de publicação. Observou-se que todos os estudos foram publicados entre os anos de 2006 e 2021,

apenas na América Latina. Destacou-se a escassez de publicações a respeito da temática, ou seja, em 15 anos, apenas 9 estudos foram publicados sobre a Representação Social do Corpo na perspectiva de estudantes. Entretanto, tais publicações foram realizadas no Brasil (N=7) e na Colômbia (N=2). O Brasil possui o maior número de publicações (N=7, 77,78%). Embora esta área careça de estudos, observa-se um olhar cuidadoso quanto ao território brasileiro.

Figura 2. Evolução cronológica dos estudos incluídos nesta revisão e país de publicação.



Fonte: A autora, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da escassez de estudos, essa revisão expõe a necessidade de pesquisas futuras, que permita trazer possíveis subsídios para uma prática docente sólida considerando as representações sociais do corpo. Dentre os poucos estudos encontrados, destaca-se que a maioria tem sido realizada no Brasil, o que demonstra cuidado diferenciado de pesquisadores e pesquisadoras brasileiros a respeito desta importante temática.

REFERÊNCIAS

BRAGA, P. D.; MOLINA, M. C. B.; FIGUEIREDO, T. A. M. Representações do corpo: com a palavra um grupo de adolescentes de classes populares. Ciência & Saúde Coletiva, v. 15, p. 87-95, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M.; JODELET, D. Normas, representações sociais e práticas corporais. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, v. 44, n. 3, p. 449-457, 2010.

CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. História do Corpo: as mutações do olhar: O século XX. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações pra a educação fisica. Movimento. Porto Alegre. vol. 2, n. 2 (jun. 1995), p. 24-28, 1995.

FILHO, E. A. S.; DURANDEGUI, A. B. The contextual analysis in social representations of the body among ethnic groups in Rio de Janeiro, Brasil. Universitas Psychologica, v. 8, n. 3, p. 771-783, 2009.

FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009.

GOLDENBERG, M. Nu & Vestido Des antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Ed. Record, 2007.

HARTMAN-MUNICK, S.M.; GORDON, A.R.; GUSS, C. Adolescent body image: influencing factors and the clinician's role. Current opinion in pediatrics 32(4), p. 455-460, 2020.

MAUSS, M. As técnicas corporais. In sociologia e antropologia. Sao Paulo EPU, vol. 2, 1974.

MESA, D. A. E.; ECHAVARRÍA, A. E. M.; ARIAS, J. A. C. Social representations of the body in medical students, Medellín, 2014. Iatreia, v. 29, n. 1, p. 39-50, 2016.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar Ed.,1978.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2010.

O'CONNOR, C. Embodiment and the Construction of Social Knowledge: towards an integration of embodiment and social representations theory. Journal For The Theory Of Social Behaviour, [S.L.], v. 47, n. 1, p. 2-24, 22 mar. 2016.

PASSOS, M. D.; GUGELMIN, S. Â.; CASTRO, I. R. R.; CARVALHO, M. C. V. S. Representações sociais do corpo: um estudo com adolescentes do município do rio de janeiro, brasil. Cadernos de Saúde Pública, [S.L.], v. 29, n. 12, p. 2383-2393, dez. 2013.

QUEIROZ, D. M.; DO PRADO, V. M. Representações de graduandas de educação física sobre corpo, mulher e mídia. Comunicações, v. 28, n. 1, p. 107-123, 2021.

SECCHI, K.; CAMARGO, B. V.; BERTOLDO, R. B. Percepção da imagem corporal e representações sociais do corpo. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 25, p. 229-236, 2009.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 33, p. 391-411, 2011.

STENZEL, L. M.; SAHA, L. J.; GUARESCHI, P. To Be Fat or Thin? Social Representations of the Body among Adolescent Female Students in Brazil. International Education Journal, v. 7, n. 4, p. 611-631, 2006.

STROHER, J.; MUSIS, C. R. As representações sociais dos discentes do curso de licenciatura em educação física na Unemat-Cáceres/MT sobre o trabalho com o corpo/aluno na escola: olhares para os conteúdos da educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 39, p. 233-239, 2017.

TAVARES, M. C. G. C. F. Imagem corporal: conceito e desenvolvimento - Barueri, SP: Manole, 2003.

VILLAÇA, N. Em pauta: corpo, globalização e novas tecnologias. Mauad Editora Ltda, 1999.

YAGER, Z. et al. What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs. Body image, v. 10, n. 3, p. 271-281, 2013.

REPRODUÇÃO DE PADRÕES CORPORAIS CULTURALMENTE ACEITOS COMO IDEAIS DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR: APONTAMENTOS DE UM RESIDENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA [1]

REPRODUCTION OF CULTURALLY ACCEPTED BODY PATTERNS AS IDEAL WITHIN THE SCHOOL ENVIRONMENT: NOTES BY A RESIDENT IN PHYSICAL EDUCATION

LA REPRODUCCIÓN DE PATRONES CORPORALES CULTURALMENTE ACEPTADOS COMO IDEALES DENTRO DEL AMBIENTE ESCOLAR: NOTAS DE UN RESIDENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Edmilson Lopes Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Fidel Machado de Castro Silva
Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC)
Luiz Sanches Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luciana Venâncio
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui o objetivo de constituir um relato de experiência sobre reprodução de padrões corporais culturalmente aceitos como ideais no "chão" escolar a partir de falas, conversas e observações dos alunos/as de uma escola Pública, da cidade de Fortaleza/CE, onde o primeiro autor concentra suas atividades enquanto bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP) (BRASIL, 2018), que é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

É importante reconhecer que a escola, enquanto instituição social, faz parte de uma teia cultural ampla e heterogênea que influência e é influenciada por discursos produzidos no contexto social que a compõe (GRAMSCI, 2000; BOURDIEU, 1998). O estabelecimento do

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES**)**. Os autores e autoras são bolsistas do PRP edital nº 19/2020.

padrão corporal ideal se dá a partir de uma construção social. Essas normativas estético-corpóreas se formam por processos culturais determinados a partir de um espaço e tempo históricos (BALDISSERA, 2022).

A medida em que a sociedade vai se transformando, os padrões de beleza também vão acompanhando essas transformações. O padrão estético corporal da sociedade grega ou romana não é o mesmo que atualmente, e essa representação social, mutável, se modifica a partir de uma série de influências como: interesses políticos, econômicos, midiáticos e religiosos de cada época (MARCIANO; NATIVIDADE, 2021).

É importante que nós, futuros/as professores/as de Educação Física, estejamos aptos/as a lidar com esse tipo de temática nas aulas. A participação no programa de bolsas da CAPES, na modalidade PRP, ajuda nessa experiência, quando somos chamados/as a participar do ambiente escolar, percebendo elementos emergentes das relações aluno/a-aluno/a e aluno/a-professor/a, que fortificam a padronização corporal.

METODOLOGIA

A pesquisa trata-se de um relato de experiência a partir da realização dos trabalhos no programa de bolsas da CAPES, na modalidade PRP, em uma escola da rede pública estadual de ensino médio localizada no bairro Pirambu, na cidade de Fortaleza, no corrente ano de 2023. Os/As residentes ministram aulas nas turmas de 1° aos 3° anos, cumprindo carga horária semanal de 10 horas, divididas entre planejamento e regência escolar. Reconhecemos os padrões corporais culturalmente aceitos ideais através de falas, conversas e observações dos alunos.

DISCUSSÃO

Percebemos um cenário onde uma série de discursos podem influenciar os comportamentos de homens e mulheres. Essa produção discursiva se funda, também, através da massificação de elementos midiáticos em redes sociais, grande mídia e indústria *fitness*, na obsessão pela busca do “corpo perfeito”, tido como belo, malhado, magro e saudável (MALDONADO, 2020).

Nessa lógica as pessoas são influenciadas a promoverem um estilo de vida ativo, realizando exercícios físicos regulares e dietas, no sentido de alcançarem o tão desejado corpo padrão. Todo aquele que se encontra fora dessa estética é "transgressor", deixando marcas nos corpos desses indivíduos e reproduzindo elementos normativos discriminatórios (MALDONADO, 2020).

Dentro da escola, na perspectiva adolescente, essa dinâmica se propaga. Com a revolução tecnológica, a padronização do belo sofre influências extremamente rápidas em relação a modificações corporais, e assim sendo, cirurgias plásticas, procedimentos estéticos e uso de esteroides anabolizantes normalizam-se dentro da escola (MARCIANO e NATIVIDADE, 2021; RAMOS e CASTRO, 2021).

Esteroides anabolizantes são substâncias sintetizadas normalmente a partir da testosterona. Agindo de forma andrógena e anabólica. Ações andrógenas são: queima maior de gordura e aumento da massa magra no homem e na mulher. Os efeitos anabólicos são: hipertrofia muscular e o aumento da síntese proteica (SANTOS, 2003).

Na escola que exercemos as obrigações da bolsa de Residência Pedagógica (PRP) vemos situações que reforçam a existência da busca incessante pelo padrão estético. Certa vez, em um intervalo, um aluno de um dos 2° anos se aproximou dos/as bolsistas junto de mais dois colegas querendo tirar uma dúvida sobre nutrição básica e suplementação, ao formular sua pergunta relatou que estava querendo começar a "suplementar testosterona", de pronto foi a hora de explicar que testosterona não se tratava de um suplemento alimentar, mas sim de um esteroide anabolizante, e que o uso poderia comprometer sua saúde.

Em outro intervalo, dois alunos de outro 2° ano chegaram ao primeiro autor deste trabalho na discussão de exercícios para hipertrofia do tríceps, então após sanado as dúvidas saíram comentando que queriam ficar com braços grandes para impressionar as garotas.

Em outra aula introdutória dos conteúdos relacionados ao corpo, que estão sendo abordados no segundo bimestre, uma aluna de um dos 1° anos relatou desejar fazer uso de esteroides anabolizantes. Quando perguntada sobre os efeitos colaterais não soube responder. Nessa mesma aula, outra aluna relatou que um de seus primos morrera justamente pelo uso de esteroides anabolizantes.

ISSN: 2175-5930

Observamos que alunos durante o intervalo costumam fazer o movimento de barra fixa usando estruturas do telhado da escola, e durante tal prática costumam comparar os seus corpos.

A escola reproduz o padrão estético "perfeito". Os adolescentes na escola passam por uma fase de formação de identidades. Assim, a imagem corporal e a aceitação de si pressupõem processos perceptivos carregados de emoções, que podem ser influenciados pelo meio (RAMOS e CASTRO, 2021). O desconhecimento dos malefícios do uso de anabolizantes acaba por fomentar o uso desenfreado dessas substâncias entre os jovens, com fins estéticos e de melhora do vigor físico (COSTA *et.al*, 2007).

A falta de conhecimento dos riscos decorrentes do uso de esteroides anabolizantes é algo a ser discutido e problematizado entre e com os/as jovens na escola. Chamou bastante atenção a ignorância dos jovens da referida escola em relação aos colaterais dos anabolizantes. Temos efeitos colaterais como: danos psíquicos e irritabilidade, infecção por HIV por compartilhamento de seringas, alterações endócrinas (acnes, baixa libido, impotência sexual, diminuição de esperma, ginecomastia, irregularidade menstrual, diabetes etc.), alterações cardíacas (aumento do colesterol LDL associando risco de doenças coronarianas, hipertensão arterial, lesões no tecido cardíaco gerando cardiopatias e disfunção ventricular), distúrbios hepáticos (icterícia, peliose hepática, hiperplasia hepatocelular, disfunções em padrões de TGO e TGP) e disfunções musculoesqueléticas (fechamento das epífises ósseas precocemente, retardamento do crescimento ósseo e leões musculares por exageros nos treinos) (RAMOS e CASTRO, 2021).

A Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia (SBEM, 2016) aponta que o consumo de anabolizantes cresceu 67% levando-se em conta a população estudante do ensino médio, e os alunos do 3° ano tiveram aumento expressivo, 84%. Araújo (2003) constatou, em um colégio público de Brasília, que 5,5% dos jovens referiram já ter usado anabolizantes, sendo a indicação, na maioria dos casos, dos próprios amigos.

Ribeiro (2001) denunciando influências no consumo de anabolizantes acusa a grande mídia como principal propagador nesse processo. O autor traz reflexão acerca da pressão social, oriunda de uma sociedade capacitista e altamente competitiva, que valoriza o corpo "ideal" e o bom desempenho esportivo, inclusive dentro da escola, que deveria propagar metodologias

ISSN: 2175-5930

pedagógicas que estabelecessem referencial de socialização, respeito e educação. Ideal que o/a professor/a de Educação Física trabalhe com os seus alunos/as sob um olhar crítico acerca de todo esse processo dos padrões corporais, e que os/as alunos/as fossem educados/as para romperem com essas problemáticas.

O papel social da escola é o de educar, problematizar e sistematizar os conhecimentos elaborados pela humanidade, além de ser um local onde os processos de ensinar e aprender sejam situados a partir das realidades vividas. Nesta visão, a responsabilidade da escola é a de fomentar aprendizagens sobre as mais variadas temáticas, inclusive em relação a saúde de seus alunos/as (FUMAGALLI, *et.al*, 2019).

A sociedade e a mídia veem o/a professor/a de Educação Física como um/a dos principais responsáveis pelos processos relacionados a boa saúde de seus alunos/as, comumente relacionando esporte e saúde, o que nem sempre é verdadeiro. Esses mesmos atores sociais propagam a cultura do corpo perfeito, principal responsável pela pressão social que atinge os/as jovens e faz com que busquem, a todo e qualquer custo, atingir os padrões corporais aceitos. O professor/a deve se posicionar contra esse ciclo vicioso, num processo educativo que vise a qualidade do ensino aos seus discentes, para que estes, transcendam na superação destas problemáticas (DARIDO, *et al*. 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva desevolvida ao longo deste relato de experiência, obtido através da rotina escolar de bolsistas da PRP, percebemos o quão enrraizado o padrão de corpo ideal ainda está no imaginário dos/as alunos/as e nas relações escolares. Importante compreender esse fenômeno como algo criado, historico-culturalmente, dentro de um determinado espaço e tempo, sofrendo influências de entes sociais como a mídia, a igreja e interesses políticos e econômicos.

Adolescentes no ensino médio, sofrem pressões que influenciam na busca de corpos esbeltos, magros e malhados. Assim, o uso de esteroides anabolizantes nessa população vem crescendo de forma exponencial nos últimos anos.

Problematizar que a busca pelo corpo ideal pode ser prejudicial à saúde e estabelecer a ruptura com essa pressão social adjacente aos alunos, deve ser algo buscado pela escola. Nesse sentido, trazer informações de qualidade dando base aos/às discentes para que se posicionem criticamente diante das problemáticas oriundas da busca desenfreada pelo corpo padrão, pode ser uma metologia pedagógica potente na superação da ignorância sobre a temática.

Ao passo que o segundo bimentre for se desenvolvendo, e mais aulas forem ministradas sobre a temática, poderemos analisar a percepção dos/as alunos/as quanto a seus corpos para desenvolver um trabalho que aponte a complexidade dos temas e supere as argumentações baseadas em informações simplistas e sem base científica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. P. **O uso de esteroides androgênicos anabolizantes entre estudantes do ensino médio no Distrito Federal.** 2003. 90 f. Dissertação de mestrado Programa de (Pós-Graduação) em Educação Física). Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2003.

BALDISSERA, O. **Saúde mental e neurociência como padrões de beleza afetam a sociedade**. PósPUCPRdigital, Paraná, 23 set. 2022. Disponível em: https://posdigital.pucpr.br/blog/padroesbeleza#:~:text=Um%20padr%C3%A3o%20de%20beleza%20%C3%A9,n%C3%A3o%20%C3%A9%20universal%20nem%20imut%C3%A1vel. Acesso em: 01 mai. 2023.

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora e as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: CATANI, A. (org). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 38/2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018- portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf.> Acesso em: 05 mai.2023.

COSTA, D. P. *et. al*. Esteroides anabolizantes: uma visão dos alunos que cursam a 8ª série. **Movimentum: Revista Digital de Educação Física**, Ipatinga, v.2, p. 01-14, 2007.

DARIDO, S. C. *et.al*. Temas transversais e a educação física escolar. Universidade Estadual Paulista. Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, v. 6, p. 76-89, 2012.

FUMAGALLI, L. *et.al*. Conhecimentos e comportamentos relacionados à saúde de escolares. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 4, p. 100-118, 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** – Os intelectuais. O Princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MALDONADO, D. T. **Didática(s) da educação física:** novas perspectivas pedagógicas na educação básica brasileira. Tese (pós-doutoral) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020.

MARCIANO, B. da R; NATIVIDADE, M. R. **Linda de morrer:** um estudo sobre os sentidos atribuídos pelas mulheres ao padrão de beleza veiculado nas redes sociais. 2021. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Psicologia, Departamento de Psicologia, UNISUL, Santa Catarina, 2021.

RAMOS, L.; CASTRO, D. Percepção de alunos do ensino médio de uma escola pública do interior de Minas Gerais quanto ao uso de anabolizantes. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 6, p. 42-62, 2021.

RIBEIRO, P. C. P. O uso indevido de substâncias: esteroides anabolizantes e energéticos. **Adolesc Latinoam**, v. 2, n. 2, p. 97-101, 2001.

SANTOS, A. M. **O mundo anabólico:** análise do uso de esteroides anabólicos nos esportes. Barueri: Manole, 275 p. 2003.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENDOCRINOLOGIA E METABOLOGIA (SBEM). 2016 **Anabolizantes esteroides e os jovens**. Disponível em: http://www.endocrino.org.br. Acesso em: 01 mai. 2023.

SABERES SOBRE O CORPO NOS DISCURSOS DE ACADÊMICOS(AS) DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FISICA DE IES PÚBLICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19[1]

KNOWLEDGE ABOUT THE BODY IN THE SPEECH OF STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION BACHELOR COURSES AT PUBLIC HEIS IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

CONOCIMIENTOS SOBRE EL CUERPO EN EL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LAS IES PÚBLICAS EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19

Heuller Ruan Cedro da Silva[2],
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
Ana Carla Dias Carvalho[3],
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi apresentar os saberes sobre o corpo presentes nos discursos dos/as acadêmicos/as dos Cursos de Educação Física (Licenciatura), de Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas no contexto do ensino remoto imposto pela Pandemia Covid-19. O corpo sempre foi alvo de discussões na Educação Física enquanto área de conhecimento e intervenção. Problematizar as concepções de corpo de acadêmicos (as) no processo de formação de professores (as) de Educação Física permitiu-nos compreender que o corpo enquanto um fenômeno social e cultural pode revelar-se uma metáfora da conformação da sociedade atual e, além disso, na formação inicial como potência na construção objetiva do processo de se constituir professor(a).

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.
[2] Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto de Biotecnologia – IBIOTEC da Universidade Federal de Catalão - UFCAT. E-mail: heuller05@gmail.com
[3] Doutora em Educação pela UNIMEP. Professora do Curso de Educação Física do Instituto de Biotecnologia – IBIOTEC da Universidade Federal de Catalão - UFCAT. E-mail: ana_carla_carvalho@ufcat.edu.br

Ao discutirmos o corpo humano enquanto um fenômeno sociocultural e histórico notamos, ainda, que este processo de investigação "implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido" (DAOLIO, 1995, p.42).

Metodologicamente[4], trata-se de um estudo qualitativo que segundo Minayo (1994), abrange um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e aprofundam conhecimentos que dizem respeito às relações, aos processos e os fenômenos que ocorrem em um determinado contexto. Entrevistou-se acadêmicos(as) regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura em Educação Física de três IES Públicas: Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal de Catalão (UFCAT); Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Destas três instituições, duas são da região centro-oeste e uma da região sudeste do Brasil, opção que privilegiou contextos de desenvolvimento, formativos e institucionais, em diferentes estágios, circunscritos à diversas condições históricas, socioculturais e regionais.

SABERES SOBRE O CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONHECIMENTO, CONCEITO E ESPECIFICIDADE

Os discursos sobre a Educação Física revelaram uma diversidade de matizes teóricas em que especialmente, predominou o campo de conhecimento da saúde, ao lado do entendimento da área, disciplina curricular, enquanto uma prática pedagógica no âmbito da abordagem da cultura corporal. Sobre a saúde, identificou-se a biodinâmica como uma influência significativa nos discursos, no bojo dessas inferências aparece o diálogo com outras áreas do conhecimento relacionadas às ciências humanas e sociais, tal entendimento ratifica uma perspectiva ampla da área.

[4] Os instrumentos de Coleta dos Dados deram-se a partir de uma entrevista semiestruturada, realizada via plataforma Google Meet e por mensagens de áudio no aplicativo Whatsapp em decorrência do contexto da Pandemia Covid – 19 no mês de abril de 2022. Foram entrevistados 9 acadêmicos/as (4 quatro homens e 5 mulheres) em três IES: (Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal de Catalão (UFCAT); Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Os participantes, atenderam ao critério de estarem regularmente matriculados e tendo integralizado no mínimo 70% do curso.

Barbosa e Oliveira (2016) destacam que, a influência recente das Ciências Humanas na área da Educação Física, tem impulsionado a circulação de diferentes formas de investigar o corpo mediante aspectos históricos, políticos, culturais e sociais.

A compreensão dos acadêmicos (as) evidencia uma coexistência de saberes e práticas constituindo um discurso de verdade acerca dos conhecimentos/entendimentos da Educação Física. Quer dizer, "[...]os saberes sustentam arranjos discursivos que circunscrevem e definem os objetos a partir de regimes de verdade. Ou seja, "[...] o discurso possui um caráter constitutivo[...]" (OLIVEIRA e NEIRA, 2019, p.07) e, sobretudo, materializam sentidos de um movimento que reflete um contexto-histórico e que, porventura, se localiza numa ordem de verdade que confere dando forma e concretude ao corpo.

Os discursos ainda evidenciaram no contexto de ensino remoto provocado pela Pandemia Covid-19 que, embora os saberes sobre o corpo sejam fundantes no processo de ensinar e investigar na área, os currículos de formação de professores/as de Educação Física se ausentaram de dar centralidade as reflexões sobre o corpo numa perspectiva social e cultural. Em particular, as discussões afetas ao corpo apareceram de modo sistemático, predominantemente nos primeiros dois anos dos currículos, no tempo-espaço em que se materializam as disciplinas caracterizadas como de fundamentação teórico-metodológicos como é o caso das disciplinas, com diferentes terminologias, que enfocam os conhecimentos específicos da educação como da Ginástica, da Dança, dos Jogos e Brincadeiras; bem como aqueles das áreas da Educação, da Psicologia e da Sociologia: Educação brasileira, Psicologia da Educação, Antropologia do Corpo, entre outras.

Várias perspectivas sobre o corpo se fazem presentes na área. Durante o século XX, com a necessidade de superar tendências ultrapassadas, a Educação Física entrou em "crise". Entende Bracht (1997), que naquele contexto havia a exigência de modificação da prática pedagógica da Educação Física na escola, até então baseada na aptidão física e tendo o esporte como conteúdo predominante. Esta condição colocava novos desafios para pensar a Educação Física na escola, bem como pensar o corpo e a produção de linguagens por meio de diversos saberes antes secundarizados. Atualmente parece estar atravessada por diversos saberes abarcados, sobretudo, pelas áreas da saúde e da educação. Podemos observar, ainda, discursos

sobre o conhecimento da Educação Física neste terreno amplo, complexo e diverso certamente influenciado pelo debate da fragmentação profissional da área entre a licenciatura e o bacharelado.

O corpo na formação do/a professor/a de Educação Física aparece imerso e articulado sob vários regimes de verdade (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016): por um lado, diluído entre uma educação ampliada e, por outro, tensionado sob algumas problemáticas: dicotomia corpo-mente, teoria-prática, licenciatura-bacharelado. Como resultado, se "[...]instaura uma vontade de verdade, situado no interior da disputa entre diferentes possibilidades de defini-la" (OLIVEIRA; NEIRA, 2019, p.15) que é alimentada pelos saberes presente nos discursos; uma vez que, "[...] são os nexos de saber-poder que permitem entrever os dispositivos como redes em que se tecem o dito e o não dito, como 'estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles" (FOUCAULT, 2012, p. 246 *apud* OLIVEIRA e NEIRA, 2019, p. 09).

Os dispositivos, deste modo, devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito; "[...]os saberes sustentam arranjos discursivos que circunscrevem e definem os objetos a partir de regimes de verdade. Ou seja, "[...] o discurso possui um caráter constitutivo[...]" (OLIVEIRA e NEIRA, 2019, p.07).

Na década de 1960, com o regime militar no Brasil as preocupações com a forja do corpo figuraram numa busca por uma disciplinarização dos corpos representada num corpo vigiado com foco no controle social. É neste período que a perspectiva de corpo se alinha ao "corpo-objeto", docilizado, analisado e adestrado em busca do melhor e mais eficiente desempenho, é concebido como uma espécie de corpo dócil[5], isto é, um corpo disciplinado com o objetivo da domesticação do comportamento humano.

Sobre corpo-objeto, Foucault (1987, p.179) inferiu que "toda a superfície de contato entre o corpo e o objeto que o manipula, o poder vem se introduzir, amarra-os um ao outro. Constitui um complexo corpo-arma, corpo-instrumento, corpo-máquina". Estamos

[5] Acerca do termo e uso da docilidade, a saber para Foucault (1987) "É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (p.163).

ISSN: 2175-5930

inteiramente longe daquelas formas de sujeição que só pediam ao corpo sinais ou produtos, formas de expressão ou o resultado de um trabalho.

A regulamentação imposta pelo poder é ao mesmo tempo a lei de construção da operação. Aparece esse caráter do poder disciplinar, em que, há articulação corpo-objeto é a relação do corpo com o objeto que manipula, definida pela disciplina. Existe da codificação instrumental do corpo, que é amarrado ao objeto pelo poder.

A área, portanto, durante todo o século XX apresentou "[...] marcantes interferências de estratégias relacionadas ao uso e ao controle dos corpos pelas estruturas de poder, com fins políticos de regulação e manutenção da ordem" (BARBOSA e OLIVEIRA, 2016, p.979). Podemos inferir, assim, que o corpo que é idealizado pela área atende ao contexto social, cultural e político de sua época, isto é, "[...] cada época traz em si relações de forças compostas pela exterioridade social que irá fabricar certos tipos de sujeitos e dar forma a diferentes tipos de corpos" (BARBOSA e OLIVEIRA, 2016, p. 982).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes sobre o corpo presentes nos currículos mediante os discursos dos acadêmicos/as emergem na/da (co)relação de forças que constituem os saberes impondo regimes de verdade nos discursos sobre os corpos. Isto é, o poder não está no corpo em si, mas nas relações de saberes (co)existentes nos discursos e que sustentam a fragmentação e tensão da área por meio da concepção, conhecimento e especificidade da Educação Física. Circulam vários saberes sobre o corpo: "corpo-máquina", "corpo-ferramenta", "corpo-objeto" predominando, portanto, o corpo biológico em detrimento ao corpo sociocultural que, em relação direta ao contexto político governamental de Estado a área vem configurando as problemáticas: teoria e prática, corpo e mente e, não menos importante, licenciatura-bacharelado.

Os discursos dos acadêmicos (re)afirmaram à Educação Física como uma área de conhecimento organizada num campo amplo, com base na saúde e na educação, que concorrem, portanto, uma concepção de caráter biológico e a outra sociocultural; mediada por vários saberes que coexistem num processo tenso, num incessante entrelaçamento inviabilizando uma

afirmação especifica da área, revelando, portanto, sua intersecção com a diversidade de outros saberes. Talvez, essa seja sua característica mais potente se forjando ampla e de múltiplas faces, atravessada, pela fragmentação, e por um conjunto de saberes frequentemente desnaturalizados e desconstruídos pela centralidade do caráter prático. Por fim, o contexto da Pandemia de Covid-19, nos apresentou a emergência da centralidade do corpo nos currículos de formação de professores/as de Educação Física e, consequentemente da necessidade dos estudos e debates sobre as diversas concepções de corpo que (co)existem nos currículos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P; OLIVEIRA, N. O corpo na obra de Michel Foucault e sua presença no campo da educação física. **Pensar a prática.** Goiânia, v.19, n.4, out./dez. 2016

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2ª ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 27ªed. Petrópolis, Editora Vozes, 1987. 228p.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Papirus Editora, Campinas, São Paulo. 1995. p.105.

MINAYO, M. C. D. S (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, G; NEIRA, M. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da educação física. **Educação em revista.** Belo Horizonte, v.35, p.01-27. 2019.

SILVA, A C; SILVA, F. A. G; LUDORF, S. M. A. Formação em Educação Física: uma análise comparativa de concepções de corpo de graduandos, **Movimento**. Rio Grande do Sul, v. 17, n.2, p. 57-74, abril-junho. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/17112/13131 Acesso em: 27 de novembro 2021.

SOARES, C. L. *et. al.* **Metodologia de ensino em Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, (supl.2). São Paulo, 20ª ed. p. 6-12, 1996. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637

SAMBA DE RODA E CORPO FEMININO NEGRO: ESCREVIVÊNCIA QUE EDUCA

SAMBA DE RODA AND BLACK FEMALE BODY: EDUCATIONAL ESCREVIVENCIA

SAMBA DE RODA Y CUERPO FEMENINO NEGRO: ESCREVIVENCIA QUE EDUCA

Cecília Nunes da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)
Maria Cecília de Paula e Silva
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Antônio Carlos Moraes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

ABRE A RODA

O samba de roda do Recôncavo Baiano se instituiu como a primeira expressão cultural de matriz africana no Brasil tombada como Patrimônio Imaterial da Humanidade (SANDRONI; SANT'ANNA, 2006). "Um marco importante num país com histórico de políticas e discursos racistas que procura(va)m omitir, diminuir e/ou embranquecer as participações negras na construção sociocultural, estética e política" (DORING, 2016, p. 16).

Objetivamos assim, por meio desse trabalho, apresentar e entrecruzar o samba de roda – cultura popular afrobrasileira e o corpo negro de Mestra Aurinda – identificando a partir da escrevivência, como nos entoa Conceição Evaristo (2016) –; como sua história de vida pode nos apresentar caminhos para o ensino de expressões afrobrasileiras, como o próprio samba de roda, de forma a contribuir para o empoderamento de corpos femininos e de corpos negros, construindo uma formação antimachista, antirracista e que valoriza a cultura produzida por esses corpos.

Para tal, teoricamente, dialogamos com autoras negras (DAVIS, 2016; AKOTIRENE, 2019; BERTH, 2019; COLLINS, 2019; hooks, 2019a, 2019b; RIOS; LIMA, 2020). Metodológica e conceitualmente, a epistemologia feminista de Collins (2019) analisa que o contexto patriarcal e eurocêntrico social pode colocar o pensamento feminista negro como

ISSN: 2175-5930

conhecimento menor, subjugado. *A construção relacional com Mestra Aurinda se deu ao longo de idas e vindas à sua casa e de uma ida dela à Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sempre muito aberta ao diálogo, dentre as idas à sua casa, em uma delas* mantivemos uma entrevista em profundidade com duração seguida de três horas, na qual ela muito contou de sua história de vida. Assim, esse trabalho[1] se espelha nas águas de Conceição Evaristo (2009, 2016) e suas mulheres de insubmissas lágrimas.

VELHACA NA RUA DO SAMBA[2]

Aurinda Raimunda da Anunciação, nossa mestra, é uma dessas mulheres negras fundamentais na construção e na manutenção do samba de roda. Nascida em 1936, na Gamboa, em Vera Cruz, na região da Ilha de Itaparica, portanto, geograficamente Recôncavo Baiano, sua história de vida tem muito a nos contar e a nos ensinar. Perdeu a mãe ainda muito menina e (como tantas outras crianças) não conheceu o pai. "Eu conheci meu irmão por pai" (AURINDA, 2018)[3]. *Mestra Aurinda, faz questão de logo anunciar: é independente. "Eu sou independente. [...] não tenho conta a dar, sou assim" (AURINDA, 2018). Isso porque essa mulher é sambadeira, toca prato, é mãe de santo, baiana de acarajé, marisqueira, dentre uma série de outras habilidades que a possibilitam se perceber como uma mulher independente. Capaz de preencher os espaços, de se fazer firme, suave, marcada e gentilmente presente.*

Mestra Aurinda, mulher negra, é filha de uma ancestralidade que luta, que trabalha duro, que persevera e resiste. Conhecer sua história, que perpassa, transpassa, internaliza e eterniza o samba de roda é de grande valia na construção de uma compreensão das danças e músicas da cultura brasileira e das performances das mulheres que compõem, nos corpos, diretamente essa história.

O corpo só é corpo pela totalidade que o compõe. Ser corpo é "apropriar-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade" (LE BRETON, 2007, p. 07). O corpo do samba

[1] Esse texto é parte da minha pesquisa de doutoramento em educação pela FACED/UFBA
[2] Fala de Mestra Aurinda se referindo ao samba em sua vida.
[3] Mestre Quadrado. Gérson Francisco da Anunciação, nascido em 1925, grande mestre de capoeira e do samba chula. Faleceu em 2005.

de roda é um corpo alegre, que educa celebrando e festejando. Para *Mestra* Aurinda, sua história repleta de samba de roda, acompanhada de seu prato, é como uma joia. Exímia tocadora de prato, carrega no corpo inteiro o samba: dos pés que fazem o miudinho até às mãos que tocam o prato. O diálogo entre seu corpo dançante, que toca o prato e a faca, representa uma bagagem cultural dos saberes afrodiaspóricos, "compreender essa criação musical, enquanto decisão estética e política, que fala pelo coletivo, preservando suas heranças e sabedorias, mas que continua sendo acolhedora pelas diferenças singulares [...] (DORING, 2016, p. 26)".

Mestra Aurinda toca prato-e-faca há muito tempo e ainda hoje não se cansa de criar. O prato e a faca são objetos biográficos, envelhecem com ela e se incorporam à sua vida. Quanto mais usado, mais expressivo se torna (BOSI, 2003). Os objetos, quanto mais ligados ao cotidiano, mais são significativos e repletos de importância e de longevidade. O prato de Mestra Aurinda, que já perdeu o esmalte branco que o cobria, a faca, que já não tem tanta afiação, são objetos biográficos, que se incorporam ao seu corpo e envelhecem com ela. "As coisas que envelhecem conosco nos dão a pacífica sensação de continuidade" (BOSI, 2003, p. 26). Absolutamente inventiva e cheia de energia, está sempre com muita disposição para as vivências da cultura afro-brasileira, ou seja, de seu próprio povo. Há pouco tempo começou a participar da capoeira, não jogando, mas compondo musicalmente com seu prato-e-faca.

> [...] podem jogar uma capoeira que eu corro dentro. Mas não para jogar, eu corro para bater com a base, que eu participo da capoeira agora. Que eu inventei ah... descobri que o meu prato também é dono da capoeira. É, meu prato. E aí eu acompanho o berimbau seja de quem for. No prato, acompanho mesmo e dou testa, porque o som do berimbau eu vou pegar no meu prato. E aí eu vou embora, né? Até agora tá dando tudo certo, porque eu toco aqui no quilombo, é um lugar que chama Tereré, então é próximo desse salão da capoeira. E o prato, a faca quebra tudo. Aí, quando termina a capoeira, aí aquele abraço, aquele abraço (cantando), de todo mundo. Por que que a senhora inventou isso? Quem ensinou a senhora? Não há ideia né, não foi ninguém que mandou eu fazer, não foi mandado e nem a explicação de ninguém, foi meu mesmo, porque existe a capoeira e meu prato acompanhando não pode? Pois eu vou testar e aí eu testei e deu certo, agora, quando tem capoeira lá na Paraguaçu, eu estou dentro. Eu toco prato junto com aqueles homens todos. Aí você diz assim "tem medo não?". Não. Onde os homens forem eu vou (AURINDA, 2018).

Mestra Aurinda nos ensina que não se rende à normativa. Ela vai de acordo com a letra do samba de roda: "eu não tenho medo de andar no mar". Cria, questiona, coloca-se, dá testa e, onde os homens podem ir e o que eles podem fazer, ela também pode ir e também vai fazer. Já de início, ela nos conta que, quando ia para as rodas e estavam cheia de homens tocando, ela entrava assim mesmo. Como? "Na cara e na coragem, que nenhum ia me botar para fora" (AURINDA, 2018). Na práxis do viver, Mestra Aurinda se constrói e constrói um legado educativo. Ela vive do e no movimento e esse movimento não deve ser interpretado mecanicamente, mas como impulso, vitalidade criadora, energia. Ela, ao partilhar sua história na oralidade e prática corporal, ao nos ensinar o samba e ao nos ensinar tocar o prato-e-faca, está educando – educação como processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade (SILVA, 2009).

É na roda, composta pelo corpo de todos os participantes, que tais ensinamentos são partilhados e celebrados – partilha no tempo presente dos conhecimentos construídos historicamente no dançar, no tocar, no cantar e na celebração da vida dos ancestrais que abriram os caminhos para os que hoje são mestres e mestras e para aqueles que se permitem aprender.

> Essas expressões são os portais para se entender um passado, de uma maneira nem um pouco cartesiana, nem um pouco racionalista, nem um pouco determinista ou positivista, porque elas possuem natureza especial, elas são um híbrido de resistência e arte. A memória não se revela apenas pela língua, pela palavra, pelos livros. Ela se revela também pela estética (AMOROSO, 2009, p. 51).

Mestra Aurinda ensina que é participando que se aprende. Aprende-se, inclusive, que, para ser sambadeira, pede-se uma construção corporal e cultural, em que a experiência dá sentido à vivência. É a vivência construída no cotidiano – ao longo de sua história – que ensina o coração a bater no tempo e (com)passos certos. Esses sentidos são capazes de desmantelar a alienação construída sobre os corpos e cultura negros e as identificações (re)construídas permitem o desenvolvimento de uma autoimagem positiva, como pontua Kilomba (2019), fundamental para romper com o modelo de sistema educacional que é usado como aparelhamento de controle e de discriminação cultural e que impede que educandos e educandas brasileiros, de todos os níveis de ensino, tenham acesso a memórias africanas e afro-brasileiras.

Nos ensinamentos de Mestra Aurinda, refletimos, como diz Berth (2019), sobre um despertar de potencialidades que definirão estratégias de enfrentamento das práticas do sistema de dominação machista e racista, estratégias que são potencializadoras para a construção de uma educação sapeca e que considere o lugar de transgressão da arte e que são, portanto, arteiras.

ADEUS QUE EU JÁ VOU ME EMBORA[4]

Como nos canta o samba Dona da casa me dá licença/Me dê seu salão para vadiar. Mestra Aurinda abriu o salão de sua casa/de seu axé[5] para nos receber. Dentre os ensinamentos, o entendimento de que o processo ensino-aprendizagem se dá assim: com partilha. Dentre o revisitado: a necessidade de reconhecer um tempo mais calmo, miudinho, um tempo presente no qual a educação e a construção da mulheridade e da negritude vá se erigindo como forma de humanidade. No samba, Mestra Aurinda nos mostra que a corporeidade é a senhora que conduz a aprendizagem. “Tem que ter calma e interesse” (AURINDA, 2018), assim ela nos diz. Importante compreender que o corpo que ensina no movimento e na oralidade sobre o samba de roda, patrimônio imaterial da humanidade, é o corpo de uma mulher negra. A história de ausência paterna, de trabalho braçal, de trabalho doméstico na casa de uma família branca e de ausência de estudo formal compõe as experiências somáticas de Mestra Aurinda e reflete na individualidade um longo traço do comum na existência de tantas mulheres negras e de tantas sambadeiras.

Mestra Aurinda nos ensina que não se leva desaforo para casa. Afinal, onde um homem pode ir, ela também pode. Podemos apre(e)nder com ela que o corpo é o lugar no qual a comunicação e a formação se estabelecem. No samba, a alegria faz moradia, bem como, por meio dos movimentos e passos, toda uma ancestralidade é relembrada e exaltada. Na oralidade, Mestra Aurinda escrevive o que ela aprendeu longe dos muros da universidade.

[4] Letra de samba de roda.
[5] Axé é um termo em iorubá que se traduz como *energia*, *força*. Em Salvador, é utilizado também para se referir ao terreiro de candomblé.

ISSN: 2175-5930

Mediar uma educação que fortaleça as mulheres, os corpos negros e suas histórias é o que pretendemos e buscamos enraizar no concreto do educar a partir da partilha e da história do samba de roda e de saberes e movimentos afrodiaspóricos encarnados no passado e presente vividos por Dona Aurinda. Movimentos sagrados projetados nos modos de vida, que, na afetividade, afeta para pensar, viver e criar práticas de pesquisa, de educação antirracistas e de compreensão do feminino.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C**. Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

AMOROSO, D. M. **levanta, mulher, e corre a roda:** dança, estética e diversidade no samba de roda de são félix e cachoeira. 2009. 237f. tese (doutorado em artes cênicas) –, escola de teatro, universidade federal da bahia, salvador, 2009.

BERTH. J. **Empoderamento**, São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

COLLINS, P, H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, A. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DORING, K. **A cartilha do samba chula**. Salvador: Pinauna, 2016.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher?:** Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.

HOOKS, B. **Erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra, São Paulo: Elefante, 2019b.

KILOMBA, G. **Memórias de plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIOS, F.; LIMA, M. **Léliza Gozalez:** Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SANDRONI, C; SANT'ANNA, M. **Samba de roda do Recôncavo baiano:** dossiê IPHAN. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2006.

SILVA, M. C. de P. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO CORPO E APOSENTADORIA POR DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

MEANINGS ATTRIBUTED TO THE BODY AND RETIREMENT BY PHYSICAL EDUCATION UNIVERSITY TEACHERS

SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS AL CUERPO Y A LA JUBILACIÓN POR LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Lilian Maria Ribeiro de Carvalho
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Sílvia Maria Agatti Lüdorf
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

A aposentadoria pode ser considerada um processo que pode gerar impactos significativos na vida daqueles que se aposentam. Uma das mudanças está ligada ao aumento do tempo livre, que outrora era voltado às atividades profissionais, e pode proporcionar dedicação a outros interesses (CARVALHO; LÜDORF, 2020). Ribeiro *et. al.* (2019) afirmam que a aposentadoria se apresenta como um fenômeno complexo, pois indica uma possível ruptura para o profissional que faz do trabalho o foco central de sua vida. O trabalho docente produz bens considerados imateriais, ao articular informação, conhecimento e comunicação, entretanto, sofre impactos devido às exigências de intensificação e eficiência especialmente no âmbito universitário.

As instituições de ensino superior, no Brasil, vêm sendo submetidas às demandas do mercado desde a década de 1990 (SUETH; DE PAULA, 2018). Segundo Nunes, Gonçalves e Torga (2022), a imposição de disponibilidade de tempo e energia para atender e/ou superar as expectativas e as demandas no âmbito universitário, impactam na vida pessoal e profissional dos docentes. Tais cobranças podem refletir na saúde e no corpo do docente universitário.

[1] O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

O corpo, em uma perspectiva sociocultural, ultrapassa a questão biológica, é o próprio sujeito que age/interage no mundo (LE BRETON, 2016). As diversas formas com que os sujeitos utilizam seus corpos sofre interferência da cultura em que o sujeito está inserido (MAUSS, 2003).

Carvalho e Lüdorf (2020) estudaram o processo de aposentadoria de professores de Educação Física aposentados da educação básica. A atual reforma da previdência, instituída pela EC [2] 103/2019 (BRASIL, 2019), regulamenta que os requisitos mínimos para aposentadoria dos professores atuantes na Educação Básica, a partir de 1º de janeiro de 2022, será de 52 anos de idade e 25 anos de contribuição (mulher) e 57 anos de idade e 30 anos de contribuição (homem) e o somatório da idade e tempo de contribuição é de 92 pontos (mulher) e 100 pontos (homem). Entretanto, essa obrigatoriedade não se aplica os professores que atuam no magistério superior (MS).

Os professores que atuam no MS, para cumprir os requisitos mínimos para a aposentadoria, seguem as normativas dos demais trabalhadores. Conforme Brasil (2019) a idade mínima para usufruir ao direito à aposentadoria será de 57 anos de idade e 30 anos de contribuição (mulher) e 62 anos de idade e 35 anos de contribuição (homem). Além disso, devem ter, no mínimo, 20 anos de serviço efetivo no serviço público e 5 anos no cargo efetivo em que se efetivará a aposentadoria. A pontuação que abarca o somatório da idade e tempo de contribuição para mulheres é de 100 pontos e para os homens 105 pontos no total. Outro fator importante a se destacar é que para os profissionais que não entraram no serviço público/privado antes de 2003 terão, ainda, que cumprir um pedágio para ter seu direito à aposentadoria integral.

Diante das especificidades que envolvem o processo de aposentadoria de docentes do MS e também, daqueles que atuam em EF será que a aposentadoria é considerada um desejo ou imposição? O processo de aposentadoria geraria mudanças na vida? Sentem-se aliviados ou frustrados? Como impactaria no corpo?

OBJETIVO

[2] Emenda Constitucional.

ISSN: 2175-5930

O objetivo deste estudo é compreender os significados atribuídos ao corpo e à aposentadoria por docentes de educação física universitários, aposentados.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa. De acordo com Gil (2021) a pesquisa qualitativa busca compreender como as pessoas interpretam e atribuem significados às suas experiências. No caso deste estudo, as significações atribuídas ao corpo e processo de aposentadoria dos docentes de Educação Física universitários permitirão investigar os possíveis impactos e/ou implicações sobre a aposentadoria destes profissionais.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada. Participaram do estudo 18 professores de Educação física universitários (Quadro 1) em sua totalidade (identificados como P1 a P18). Deste total, foram entrevistados 12 professores do sexo masculino e 6 professoras do sexo feminino.

Quadro 1 - Caracterização dos/as professores/as participantes da pesquisa

Professor (a)	Sexo	Universidade que se aposentou	Idade	Tempo/atuação (anos)	Tempo/aposentadoria (anos)	Ainda atua na universidade	Atuou na pós-graduação	Ano de formação na graduação	Mestrado	Doutorado
P1	M	ESTÁCIO	66	38	7	Não	Não	1975	Não	Não
P2	F	GAMA FILHO	65	32	16	Não	Não	1975	Não	Não
P3	M	UNICAMP	65	32	2	Não	Sim	1978	1992	1997
P4	M	UNICAMP	69	25	12	Sim	Sim	1974	1988	1999
P5	F	UFRJ	60	29	5	Sim	Sim	1988	1994	2007
P6	M	UNIABEU	70	49	9	Não	Não	1974	2005	Não
P7	M	UFRJ	68	41	2	Não	Não	1977	1985	Não
P8	F	UFRN	54	20	3	Não	Sim	1990	1989	2001
P9	F	UFRGS	60	29	4	Não	Sim	1986	1993	1999

P10	M	UFF	72	46	4 meses	Não	Sim	1972	1989 1994	2001
P11	M	UNICAMP	74	30	22	Não	Sim	1973	1982	1991
P12	F	UFRJ	66	38	5	Não	Não	1978	1995	Não
P13	M	UFRJ	64	30	7	Não	Sim	1981	Sim[3]	Não
P14	M	UFMG	74	30	30	Não	Sim	1970	1984	1998
P15	M	UFRGS	72	45	4	Sim	Sim	1973	1985	1989 1994
P16	M	UFRGS	63	37	2	Sim	Sim	1983	1986	1989
P17	M	UFRGS	70	48	7	Não	Sim	1973	1981	1984
P18	F	UFRJ	60	20	4	Não	Não	1985	1997	Não

Fonte: Elaborada pela autoria

A seleção dos sujeitos participantes do estudo foi estabelecida pelos seguintes critérios: 1) ser graduado em Educação Física; 2) ter atuado em uma Instituição de Ensino Superior; 3) estar aposentado de suas funções na IES.

Os contatos com os participantes foram feitos através das redes sociais e indicações por outros profissionais da área, além disso, também foi utilizada a amostragem em bola de neve (FLICK, 2011) que consiste na indicação, pelos próprios participantes da pesquisa, de outros sujeitos que possam, eventualmente, participar do estudo.

A técnica empregada para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, pois permite a compreensão dos fenômenos sob a perspectiva dos entrevistados sobre o tema abordado (GIL, 2021). Em virtude da pandemia ocasionada pela Covid-19, algumas entrevistas foram feitas em ambiente virtual, através de plataforma ou ligação de vídeo por Whatsapp conforme escolha do participante.

O tratamento dos dados foi feito por meio da análise de conteúdo que segundo Bardin (2020) "é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens" (p. 40). Seguidas das etapas de leituras flutuantes e de categorização, conforme os critérios de repetição (considera os pontos que se repetem nos relatos dos participantes), e de relevância (leva em consideração

[3] O professor fez mestrado na UFRJ, entretanto não lembra o ano de conclusão do curso.

determinado aspecto que, mesmo que não tenha se repetido, torna-se relevante frente à interpretação dos dados), conforme preconizado por Turato (2013).

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob o parecer número 4.341.045, CAAE 38163420.0.0000.5257 de 10/2020.

RESULTADOS

Os achados apontam que o corpo para o docente universitário está relacionado à sua existência. O corpo é o próprio sujeito que age/interage no seu meio. Entretanto esses achados não são hegemônicos. Alguns docentes relataram que o corpo biológico difere do psicológico evidenciando a dualidade corpo/mente ainda é presente na visão dos docentes em educação física.

No que tange à aposentadoria, foi detectado que ao aposentar-se, os docentes se sentem livres para se dedicar a outros interesses (P3, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P18), tais como atuar em outras esferas, escrever e publicar livros e artigos. Esses profissionais optaram em não continuar trabalhando na universidade e somente 2 professores (P12 e P18) não atuaram na pós-graduação. De acordo com os relatos os docentes sentiam-se, de certa forma, sobrecarregados com as atividades acadêmicas. Outros professores apontaram que se sentiam tranquilos, orgulhosos e com a sensação de dever cumprido perante a aposentadoria (P1, P6, P10, P17).

Contudo alguns professores (P5, P7) evidenciaram o sentimento de tristeza por perder o vínculo com a universidade e a possível perda de sua identidade profissional. A professora P5, continua mantendo seu vínculo como professora voluntária, pois além de atuar na pós-graduação possui os títulos necessários para manter suas atividades. Já o professor P7 não conseguiu retornar às atividades laborais em virtude de não possuir tal titulação. É possível perceber que a aposentadoria gerou impactos significativos na vida desses docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender os significados atribuídos ao corpo e à aposentadoria por docentes de educação física universitários, aposentados. Nesse sentido, é

possível concluir que os professores universitários possuem uma visão de corpo como sujeito, mas alguns professores ainda apresentam uma visão dualista no que se refere ao corpo e a mente. Em relação à aposentadoria, observou-se que os docentes aproveitaram o tempo livre para se dedicar a outros interesses e optaram por não continuar trabalhando. Outros professores sentiram-se tranquilos e orgulhosos de sua jornada quando atuaram no magistério superior, evidenciando a sensação de dever cumprido perante a aposentadoria. Ainda assim, alguns ainda sentem-se tristes pela perda do vínculo e do *status* profissional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

BRASIL. Constituição (1988) **Emenda Constitucional** n. 103 de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, n. 220, seção 1, p. 1, 13 de novembro de 2019. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/11/2019&jornal=515&pagina=1. Acesso em 17 de abril de 2023.

CARVALHO, L. M. R. de, LÜDORF, S. M. A. **Corpo e aposentadoria: uma investigação com professores de Educação Física escolar.** Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física - Escola de Educação Física e Desportos. UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa:** Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri: Atlas, 2021.

LE BRETON, D. **La sociologie du corps**. Paris: Puf, 2016.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac e Naif, 2003.

NUNES, T. S.; GONÇALVES, J.; TORGA, E. M. M. F. Precarização e função social: análise dos significados do trabalho de docentes da pós-graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; São Paulo, v. 27, n. 1, Março, 2022.

RIBEIRO, C. V. S. *et al*., “Se você se aposentar e não continuar tendo prazer na vida, você vai se aposentar para quê?”: um estudo sobre o trabalho de docentes aposentados de uma IFES. **Trabalho. (En) Cena,** Palmas, v. 4, n. 1, p. 323-343, 2019.

SUETH, R.; DE PAULA, M. de F. C. Efeitos das políticas de avaliação sobre o trabalho acadêmico na pós-graduação *stricto sensu.* **Revista Argentina de Educação Superior**, v. 10, n. 17, p. 12-26, Agosto – novembro, 2018.

TURATO, E. R. **Tratado da Metodologia da Pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 6ª ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

GTT 3 – CORPO E CULTURA

Pôsteres

TÍTULO	AUTORIA
A ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA E A NATUREZA: RETORNAR À TOTALIDADE QUE NOS HUMANIZA	ANTÓNIO CAMILO CUNHA, ZENAIDE GALVÃO, ANDRIZE RAMIREZ COSTA, FRANCISCO EMÍLIO DE MEDEIROS
A DANÇA COMO PRÁTICA CORPORAL ALTERNATIVA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE	AMANDA PINHO LOPES, RENATO BASTOS JOÃO
A DIVERSIDADE DE CORPOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.	CAMILA DA COSTA OLIVEIRA ODON, TADEU JOÃO RIBEIRO BAPTISTA
A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS ADAPTAÇÕES PSICOFÍSICAS POR MEIO DO CAPITAL: UMA PERSPECTIVA GRAMSCIANA	FELIPE MACHADO HUGUENIN, VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA, FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO
A GR COMO MODALIDADE ESPORTIVA: ONDE ESTÃO OS CORPOS MASCULINOS?	ANNA LUIZA BURNIER, CARLOS ALBERTO FIGUEIREDO , ADRIANA MARTINS CORREIA , MARTHA COPOLILLO
A INSTITUCIONALIZAÇÃO E O CONTROLE DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE TEMPOS SÃO ESSES?	ANDRIZE RAMIRES COSTA, EDUARDO LOPES DOS SANTOS, FRANCISCO EMÍLIO MEDEIROS, LUCAS VARGAS BOZZATO, ANTÓNIO CAMILO CUNHA
A PEDAGOGIA FREIREANA NOS ESTUDOS CULTURAIS FÍSICOS/ SOCIOLOGIA DO ESPORTE	ABIA LIMA DE FRANÇA, VITOR HUGO MARANI, CLEITON DA SILVA NASCIMENTO
AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES DOS(AS) ALUNOS(AS) DO PROJETO DE EXTENSÃO LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CORPORAIS INTEGRATIVAS (LAPCI/CEFD/UFES)	HANNAH CLARA BASTOS SILVA, ANNA THEREZA ROSA DE OLIVEIRA, VITÓRIA CAROLINE FERREIRA HOEHENE, LÍGIA RIBEIRO E SILVA GOMES
ATIVIDADES CIRCENSES COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS	SANDRA FAGIONATO RUFFINO, MARCIA MARIA DE MELO
AULAS DE DANÇA DE SALÃO: O SIGNIFICADO DE DANÇAR PARA OS PRATICANTES	ANA DEBORAH MACIEL DA SILVA, LIONELA DA SILVA CORRÊA, CARLOS MASASHI OTANI

ISSN: 2175-5930

AVENTURA E SOCIOLOGIA DO CORPO EM LE BRETON	GERTRUDES NUNES DE MELO, SAMARA CELESTINO DOS SANTOS, GIULYANNE MARIA SILVA SOUTO, IRAQUITAN DE OLIVEIRA CAMINHA
CALISTENIA COMO PRÁTICA ITINERANTE NA CIDADE DE VILA VELHA/ES	ANDRE LUIZ NEVES CARLOS, LIGIA RIBEIRO E SILVA GOMES
CONVERSAS COM DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES DE CORPO E O COTIDIANO ESCOLAR	ANALICE ANTUNES FONSECA, ROBERTA BALZANA, ADRIANA MARTINS CORREIA, MARTHA LENORA O. COPOLILLO
CORPO CAPITAL E ESPORTE NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA	ESTER GERALDO CAMPELO TORRES, NÁRGILA MARA DA SILVA BENTO, NATÁLIA HERINGER MENDONÇA,, DULCE MARIA FILGUEIRA DE ALMEIDA
CORPO E CORPOREIDADE NA PERSPECTIVA DE DISCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FERNANDA WOZIAK TAVARES, LUCAS VARGAS BOZZATO, MARIÂNGELA DA ROSA AFONSO
CORPO E MUSCULAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O CORPO NA PERSPECTIVA DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	JÉSSICA VICENTE ROSA, ANDRIZE RAMIRES COSTA, PATRÍCIA LUIZA BREMER BOAVENTURA
CORPO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INDÚSTRIA CULTURAL: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO	RAFAEL TRENTIN SCREMIN, TADEU JOÃO RIBEIRO BAPTISTA
CORPO-RESISTÊNCIA, CAPOEIRA ANGOLA E COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.	MANOELA DE SOUSA CORREIA, SAMARA ESCOBAR MARTINS, ALCYANE MARINHO
CORPOS E CORPOREIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: COMPLEXIDADES (IN)VISÍVEIS	ANDRESA SILVEIRA SOARES, VICTOR JULIERME SANTOS DA CONCEIÇÃO, GUILHERME DUTRA ANTUNES
CORPOS SOCIALMENTE ESTEREOTIPADOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL	MARIANA DE OLIVEIRA XAVIER
CRIANÇAS E PALHAÇOS – EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO	CRISTINA ANDRADE FILUS, BRUNA RAFAELE PIRES, GLÁUCIA ANDREZA KRONBAUER
CULTURA CORPORAL INDÍGENA NO BAIXO TAPAJÓS-PA	JOELMA CRISTINA PARENTE MONTEIRO ALENCAR, ADRIANO PATRESE LOBATO

ISSN: 2175-5930

CULTURA ESPORTIVA UNIVERSITÁRIA E CONSUMO DE DROGAS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	LARISSA FÁTIMA DE AZEVEDO LELLIS, DOIARA SILVA DOS SANTOS, AUGUSTO FERNANDES CONDÉ, CLARISSE SILVA CAETANO
CURSO DE EXTENSÃO CULTURA DO CICLISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA	GLAUCIA ANDREZA KRONBAUER, EMERSON LUÍS VELOZO, CARLA VANESSA PACHECO
DE LUTA TRADICIONAL À ESPORTE-ESPETÁCULO: A ESPORTIVIZAÇÃO DA LUTA MARAJOARA EM DEBATE	WELISON ALAN GONÇALVES ANDRADE, FABIO JOSÉ CARDIAS-GOMES, CARLOS AFONSO FERREIRA DO SANTOS
DESDOBRAMENTOS DE UMA CAIXA DE FERRAMENTAS TOCADA POR UMA CRIANÇA	MIRAÍRA NOAL MANFROI
EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DOS CORPOS FEMININOS: OS SENTIDOS DA TATUAGEM NO TEMPO PRESENTE	BÁRBARA SANTOS ORNELLAS, MARIA CECÍLIA DE PAULA SILVA
EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM: VÁRIOS OLHARES	PAULA ROBERTA PASCHOAL BOULITREAU, DIEGO HENRIQUE BEZERRA ALVES, RENATA FONSECA LIMA DA FONTE
FERNANDO BOTERO E OS CORPOS VOLUMOSOS: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	LUCAS VINICIUS ARAUJO LISBOA, CRISTIANO MEZZAROBA
GINÁSTICA PARA TODOS E ENVELHECIMENTO: NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA EM GOIÁS	LAYSSA LOPES DA COSTA, VITORIA KAROLYNE SIQUEIRA, THAIS AGUIAR RUFINO, MICHELLE FERREIRA DE OLIVEIRA
“GINGAS” DA MASCULINIDADE NA CAPOEIRAGEM CARIOCA	FÁBIO DE ASSIS GASPAR
IMAGEM CORPORAL E O CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	NATALIA MARIA FERREIRA SANTANA, MARIA EDUARDA FERREIRA DA CONCEIÇÃO, ANA PAULA RODRIGUES DE FIGUERÔA, ESTHER SANTOS MENDES, VIVIANE MARIA MORAES DE OLIVEIRA
MITO E CORPOREIDADE NO ALÉM-MAR, NO CUMBE	ANA AMÉLIA NERI OLIVEIRA
NARRATIVAS VISUAIS DO ENVELHECIMENTO RESSIGNIFICADO PELAS DANÇAS ORIENTAIS: DANÇANDO PELA VIDA	TEREZA DE ANDRADE CAMARGO, ROSA MARIA DE OLIVEIRA, LILIAN NAZARÉ DE MATTOS RIBEIRO

ISSN: 2175-5930

NUANCES DO "CORPO" NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	KARIELLY MAYARA DE MOURA LEAL, JOAQUIM MAFALDO DE OLIVEIRA NETO, CAMILA NAYA LUCENA DE SOUZA
O BRINCAR COMPREENDIDO E PERCEBIDO POR PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	LUCAS VARGAS BOZZATO, FERNANDA WOZIAK TAVARES, KIZZY FERNANDES ANTUALPA, ANDRIZE RAMIRES COSTA
O CICLISMO E A PANDEMIA DE COVID-19: OS SIGNIFICADOS DO PEDALAR EM GRUPO	CARLA VANESSA PACHECO, GLÁUCIA ANDREZA KRONBAUER, EMERSON LUÍS VELOZO
O CICLISMO E O TRÂNSITO: CENAS E PROBLEMAS	CARLA VANESSA PACHECO, GLÁUCIA ANDREZA KRONBAUER, EMERSON LUÍS VELOZO
O CORPO NA ESCOLA: A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA	JEANNFER NATHALI LEITE CRISTO, ALEXSANDRA DE LIMA PEREIRA, LETÍCIA ALVES OLIVEIRA, JOYCE DUARTE GOMES
O JOGO DA BOLA E O JOGO DA VIDA: SONHOS E DESEJOS DAS MENINAS RIBEIRINHAS DO BAIXO SÃO FRANCISCO	MARISA ALVES FEITOSA, RAYANE JANINE LESSA SANTOS, THAYNÁ PATRICIO DOS SANTOS, VANESSA HIGINO DOS SANTOS, SILVAN MENEZES DOS SANTOS, LEONEA VITÓRIA SANTIAGO
PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O CORPO PERFEITO IDEALIZADO PELA MÍDIA	FRANCISCA JOYCE MARQUES BENICIO, ALINE MENDES GOMES DE LIRA, RAFHAELLY VITÓRIA BARBOSA MEDEIROS, MARIA EDUARDA NOGUEIRA DE SOUSA, SAMARA CELESTINO DOS SANTOS, GERTRUDES NUNES DE MELO
PRÁTICAS CORPORAIS: UMA ABORDAGEM FUNDAMENTAL PARA A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	LENNON OLIVEIRA PEREIRA DO VALE, DILIANE DO SOCORRO MACIEL FERREIRA, RENAN SANTOS FURTADO
QUANDO A CASA DE ACOLHIMENTO ENTRA EM CAMPO	LÓRY DA SILVEIRA RIBEIRO, LUIZ CARLOS RIGO
RE X PA: O CLÁSSICO SOBERANO DO NORTE.	JEANNE MATNI SANTOS LOPES, LOANA SANTOS DE OLIVEIRA, ANTONIO VITOR SILVA LIMA, AMANDA NASCIMENTO MODESTO

ISSN: 2175-5930

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA FUNDAMENTOS E MÉTODOS DANÇA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	VITÓRIA DA PENHA CARDOSO PINHEIRO, JEANNE MATNI SANTOS LOPES, LOANA SANTOS DE OLIVEIRA, NELIELMA RODRIGUES DA SILVA, CARLA CRISTINA SANTOS DOS SANTOS, AMANDA NASCIMENTO MODESTO
REPRESENTAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA ACADEMIA DE GINÁSTICA DA CIDADE DE SANTOS – SP	JOÃO VITOR CRUZ, ROGÉRIO CRUZ DE OLIVEIRA
RESISTIR PARA EXISTIR: PRÁTICAS CORPORAIS QUILOMBOLAS NO CEARÁ	MARA NAYANNE SOUSA OLIVEIRA, ANA AMÉLIA NERI OLIVEIRA
UM DIÁLOGO ENTRE CORPO, DANÇA E MELODY PARAENSE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	JOLIENE KATE NASCIMENTO PINTO, ANA PAULA DE SOUSA COELHO, ALANA TEREZINHA RODRIGUES FEIO, VERA SOLANGE PIRES GOMES DE SOUSA

ISSN: 2175-5930

A ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA E A NATUREZA: RETORNAR À TOTALIDADE QUE NOS HUMANIZA[1]

PHYSICAL AND SPORTING ACTIVITY AND NATURE: RETURN TO THE TOTALITY THAT HUMANIZES US

ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA Y LA NATURALEZA: VOLVER A LA TOTALIDAD QUE NOS HUMANIZA

António Camilo Cunha
CIEC – Universidade do Minho (UMINHO)
Zenaide Galvão
CIEC – Universidade do Minho (UMINHO)
Andrize Ramires Costa
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Francisco Emílio de Medeiros
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

INTRODUÇÃO

A atividade física e desportiva e a natureza tem tido um grande enfoque por se mostrar como um *palco, um locus,* onde podemos recorrer para mantermos e recuperarmos a nossa saúde física e mental; para encontrar novos tempos e espaços de convívio (vivermos juntos); para competir (atividades desportivas), para tomarmos consciência da importância da natureza - os gregos chamavam - lhe *Gaia,* o Papa Francisco chama-lhe a *Casa Comum* - e por isso, a necessidade de a protegermos, respeitarmos e interagirmos com ela. Mas, a natureza apesar das suas várias representações tem um interesse existencial: o sentido da vida, dimensão espiritual, a totalidade que nos humaniza, a *totalidade que está sempre à nossa espera.*

OBJETIVO E METODOLOGIA

[1] Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança – UMINHO). Ref. UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

O *objetivo* central desta reflexão - em jeito de pequeno ensaio - é procurar olhar para a atividade física e desportiva e a (na) natureza como possibilidade de retornar à totalidade que nos humaniza. Neste contexto, a *metodologia* utilizada sai dos cânones de uma metodologia científica/empírica de investigação e tentar conhecer a ideia de natureza, a as possibilidades, que ela possa conter para que a atividade física e desportiva possa ser menos material/instrumental e mais espiritual/total. Para o desenvolvimento deste exercício teórico, vamos situá-lo em cinco patamares: *Representações sobre a Natureza; Os relatos bíblicos, a mitologia grega e a modernidade; Temos hoje, uma relação ambígua com a natureza; O medo da morte; O Todo como perpetuação da vida; A atividade física e desportiva na natureza: retornar à totalidade que nos humaniza.* Terminamos com uma conclusão de síntese. Uma conclusão que ao mesmo tempo deixa uma abertura para irmos para a frente, para diante, neste palco único - a natureza.

REPRESENTAÇÕES SOBRE A NATUREZA

O que é a natureza? Por um lado, associamos a natureza ao ser, ao real, ao universo. A natureza como sinónimo da totalidade, de tudo o que nos rodeia, mas diferenciando-a sempre do âmbito do sobrenatural. Existe o sobrenatural? Haverá algo exterior à natureza? Por que a insistência em encontrar algo que nos ultrapasse? Por outro lado, a natureza apresenta-se associada com o material, oposta ao pensamento, ao abstrato, à civilização, bem como ao artificial - a natureza artificial, resultante da técnica e da tecnologia. No entanto, não são também os produtos da nossa consciência e da tecnologia frutos da natureza? Onde pôr o limite? Na intervenção humana? Chegamos assim a outra acepção do natural que se vincula ao essencial, com o característico de qualquer entidade, como quando se pergunta pela natureza humana ou quando Aristóteles (1982) abre o livro "Metafísica" com a seguinte afirmação: todos os homens, por natureza, desejam conhecer. Então, em que lugar fica a liberdade humana se tudo está determinado? Pode-se ir, então, contra a natureza? O que é a natureza? Uma coisa fechada? Aberta?

OS RELATOS BÍBLICOS, A MITOLOGIA GREGA E A MODERNIDADE

A concepção da natureza aparece em duas fontes iniciais: *os relatos bíblicos e a mitologia grega* e depois na modernidade. No relato bíblico do Génesis, Deus, que está fora da natureza, primeiro concebeu os céus e a terra. Tudo, tudo era um caos. Tudo era uma grande desordem. E aí, Deus criou a luz. Tudo se ordenou. E assim surgiram o mar, as árvores, a noite, as estrelas… e, por último, criou o ser humano. Parece que Deus ofereceu a Adão o primeiro ser humano e a natureza para que a dominasse e nominasse. A natureza foi-nos, então, concedida com tudo formado, com tudo fechado e definitivo, pronta para que o homem a utilizasse para a sua conveniência. Deram-nos a natureza para a nossa sobrevivência e nós não fizemos outra coisa senão manipulá-la e destruí-la a serviço de uma ambição desmedida. Além disso, não fazemos outra coisa a não ser querer sair dela. O castigo que Deus outorga ao homem é trabalhar a natureza e, à mulher, parir com dor. Como não odiar a natureza?

No mundo da mitologia grega Bulfinch (2006) é outra coisa. Existe convivência, existe continuidade entre o mundo dos deuses e o mundo dos seres humanos. Cada divindade corresponde a um elemento da natureza. Hélio é o deus do sol. Selene a deusa da lua. Poseidon é o deus dos oceanos. Atena a deusa da sabedoria. Deméter a deusa da fertilidade. Toda a natureza está encantada. Não há oposição entre o mundo dos deuses e o mundo dos seres humanos, existe antes uma relação de continuidade e totalidade.

Os gregos denominavam a natureza de *"physis"* (os filósofos pré-Socráticos eram os filósofos da natureza - origem do mundo), que significa brotar, crescer, mas sempre a partir da ação, como se disséssemos "o que está a brotar" ou "o que está a crescer".

Na modernidade, a palavra *"physis"* viria a traduzir-se para o latim com o vocábulo *"natura",* particípio passado do verbo nascer, ou seja, a ideia de algo que já está nascido, algo que já está feito. A própria ideia de algo já feito remete-nos a algo terminado, fechado, em estado definitivo - natureza fechada.

No século XIX, uma série de pensadores foram desmontando a ideia de uma natureza fechada. Surge a ideia de natureza aberta. A definição de natureza muda e vai continuar a mudar. Foram desnaturalizando o sentido. Marx (s/d, 2008) desnaturalizou a economia e a política. Não existem comportamentos naturais que determinem as formas da ordem social. É ao contrário. Para se reproduzirem no poder, as ordens sociais geram um tipo de saber que

justifica a ordem estabelecida. Por natureza, não somos mais que mudança. Nietzsche (s/d, 1990, 2004), levou esta desnaturalização ao plano ontológico. Nada existe, por natureza, na realidade. Não há mais do que interpretações e uma delas impõe-se como se fosse algo natural, como se fosse verdadeira. Mas, claramente, foi Darwin (2004) quem fez do vivo algo aberto e contingente. A evolução não supõe um direcionamento para etapas superiores. A sua chave está na contingência, isto é: tudo pode ser de outra forma.

Para Darwin, produzem-se nas espécies variações aleatórias que fazem com que alguns grupos se transformem perante mudanças imprevisíveis nas condições de existência. Aqueles grupos que mudaram por acaso são os que sobrevivem. Não sobrevivem porque possuem uma natureza melhor, ou porque estão melhor adaptados ou por mérito. Sobrevivem por acaso, mas também pela competição e pela adaptação.

TEMOS HOJE, UMA RELAÇÃO AMBÍGUA COM A NATUREZA

A nossa relação com a natureza é ambígua. Ou nos sentimos seus donos ou nos sentimos parte dela. Ou dispomos dela para as nossas necessidades ou consideramo-nos mais uma parte de uma harmonia que nos envolve e nos transcende. É interessante a postura dos cínicos sobre a natureza. O *cinismo* (corrente grega - não tem a ver com a expressão cínico hoje utilizada/ Diógenes, como um grande cínico) foi uma corrente grega que defendia que a causa principal da nossa decadência consistia em ter abandonado a nossa vida natural e por isso a defesa em *retornar à natureza como uma forma de recuperar o original, entrar na natureza para nos tornarmos humanos*. Porque lutamos contra a natureza? Talvez o problema esteja sempre no mesmo lugar, *no nosso medo da morte.*

O MEDO DA MORTE

Toda a natureza acontece em ciclos de nascimentos e mortes. Tudo muda, mas parece que essa mudança incessante degrada tudo. Por isso, procuramos algo que não mude. Os primeiros filósofos procuraram na natureza um fundamento para tudo. Parménides (PADILLA, 2015), afirmou que nada mudava - um alicerce que não sofresse o devir que faz parte de tudo. Aristóteles (1990) diz que esse fundamento último não pode nascer, nem morrer, ou seja, há

algo que não muda por baixo de tudo o que muda. Entretanto, Heráclito (COSTA, 2002), encontra um lugar intermédio. Defende que tudo muda e, embora pareça contraditório, a mudança, que é tudo, é eterna. Não existe eternidade exterior ao tempo. A natureza é que está em mudança incessante e infinita. Não existe origem, não existe um final. A natureza vem mudando desde sempre e continuará a mudar para sempre. Espinosa (2009), demonstra que não pode haver outra coisa no mundo que não a *natureza.* E, assim, define Deus como a natureza. Deus, a natureza, o mundo, a totalidade, são sinónimos. Deus não é o Deus bíblico, não. *"Deus vive natura",* diz Espinosa. Deus, ou seja, a natureza.

O *TODO* COMO PERPETUAÇÃO DA VIDA

Repensemos um pouco o que é o Todo. O Todo é tudo e ao todo não pode faltar nada. É tudo o que existe, não importa se lhe chamamos *Deus, Natureza ou Ser.* É tudo, é o que existe. E tem leis. Os seres humanos apenas conhecem uma parte do mundo. E por isso, dotamos de mistério tudo o que não conseguimos compreender. Assim nascem as religiões (ELIADE,1997), propondo uma rutura entre o natural e o celestial, como se houvesse dois mundos. Não obstante, para Espinosa (2009) há continuidade. Não pode não haver continuidade porque tudo é uno. E, se esse todo, Deus, é a natureza, então, tudo é natural. Não existem milagres, são fenómenos naturais que a ciência ainda não pôde explicar. Espinosa dissolve o mundo transcendente e consagra um lugar predominante à natureza.

E se todo o problema se reduzisse ao facto de não querermos admitir que somos apenas mais uma espécie, que não é a suprema, nem a definitiva? Como tolerar a ideia de que o humano é parte de uma natureza que nunca é a mesma? Como tolerar que o ser humano não seja sempre o mesmo? É intolerável. Em razão disso, a nossa cultura foi desenvolvendo a ideia da natureza como um sinónimo de algo essencial, de algo definitivo, de algo fechado.

A ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA NA NATUREZA: RETORNAR À TOTALIDADE QUE NOS HUMANIZA

A atividade física e desportiva como expressão do humano não pode esquecer estas representações - em particular a ideia de mudança. Uma mudança que nos convoca a sermos

mais humanos - não no fechamento, no definitivo, mas numa totalidade dinâmica e intrinsecamente/perpetuamente pura e original. De alguma forma encontramos aqui o idealismo de Hegel (1991) com a sua *fenomenologia do espirito.* Deste modo, apelar à natureza de algo, de qualquer coisa, é tentar alcançar o seu sentido mais genuíno, com a sua verdade original. Uma verdade original que definiria o humano em estado puro. E esta pureza viria associada à normalidade e, por consequência, à sanidade, a uma natureza sã. O são, o puro, o normal e o natural, por um lado, e o doente, o impuro, o anormal e o contra natura, do outro. Tudo se reduz ao monopólio das leis corretas de funcionamento sobre a natureza. Ou seja, aquele que se apropria do apelativo "por natureza" e "na natureza" vence.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A natureza… original, pronta, fechada, real (natural), real (artificial), objetiva, aberta, subjetiva, construída, modificada? É muita, a literatura futurista que nos mostra um futuro apocalíptico, na qual a natureza se encontra praticamente destruída. A supressão do natural pelo artificial costuma visualizar-se como a perda do mais original do ser humano. Mas o que seria original? Qual seria a verdadeira natureza que deveríamos resguardar? Espósito (2010, 2011) *propõe-nos, então, pensar o ser humano como o único ser, cuja natureza consiste em estar a toda a hora a transformar a sua própria natureza.* Somos parte de um todo que nos excede e nos contém, mas trata-se sempre de um todo aberto, assim como devem ser as boas totalidades para não se tornarem totalitárias**.**

A atividade física e desportiva na natureza, para além de todas as dimensões que que conhecemos ela diz-nos que existe algo natural neste mundo, e que tudo muda. Mas uma mudança que não nos retire do humano (valores, afeto, emoção, pensamento, sentimento), pois o humano faz parte dessa totalidade infinita que se transforma sem se degenerar. Mesmo na natureza artificial - técnica e tecnologia - o humano deverá estar lá! Será que esta conceção de natureza estão a ocupar as práticas corporais/desportivas de aventura junto à natureza? Estão a humanizar os humanos?

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica.** Ed. Valentín García Yebra, Madrid: Gredos (Edição de 1982).

ARISTÓTELES. **História de los animales.** Buenos aires: Akal Ediciones (Edição de 1990)

BULFINCH, T. **Livro de ouro da mitologia. Histórias de deuses e heróis**. (34ª ed.). Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

COSTA, A. **Heráclito. Fragmentos contextualizados**. Lisboa: Editora Difel, 2002.

DARWIN, C. **A origem das espécies e a seleção natural**. Lisboa: Madres Editora, 2004.

ELIADE, M. **Tratado de história das religiões.** Porto: Edições ASA, 1997.

ESPINOSA, B. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ESPOSITO, R. **Bios***:* Biopolítica e Filosofia. Lisboa: Edições 70, 2010.

ESPOSITO, R. **Immunitas**: the protection and negation of life. Cambridge; Malden: Polity Press, 2011.

HEGEL, G. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARX, K. **Manuscritos Económico – Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, s/d.

MARX, K. **Contribución a la Crítica de la Economía Política**. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

NIETZSCHE, F. **Vontade de potência**. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

NIETZSCHE, F. Fragmentos póstumos. ***Trans/Form/Ação***, São Paulo, Vol. 13, p. 139-145, 1990.

NIETZSCHE, F. **Assim Falava Zaratustra**. Lisboa: Guimarães Editores, 2004.

PADILLA, G. **Parménides: Sobre la naturaleza**. Madrid: Ápeiron Ediciones, 2015.

A DANÇA COMO PRÁTICA CORPORAL ALTERNATIVA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE[1]

DANCE AS AN ALTERNATIVE BODY PRACTICE IN HEALTH PROMOTION

LA DANZA COMO PRÁCTICA CORPORAL ALTERNATIVA EN LA PROMOCIÓN DE LA SALUD

Amanda Pinho Lopes,
Universidade de Brasília (UnB)
Renato Bastos João,
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

Este ensaio teórico teve como objetivo elaborar uma discussão acerca da possibilidade de assumir a dança como uma das práticas corporais alternativas (PCAs) e das suas implicações como estratégia para a promoção da saúde. A dança na perspectiva do contemporâneo supera formas já convencionais dentro desta área do conhecimento (RENGEL; SCHAFFNER, 2016). As PCAs são maneiras de se movimentar não convencionais, sendo alternativas tanto pela forma como se realizam como também pelos seus objetivos (LORENZETTO; MATTHIESEN, 2008). As condutas motoras (SÉRGIO, 2022) e a concepção de corporeidade/subjetividade humana (CSH) (JOÃO, 2022) permitem uma discussão com a noção de saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS).

METODOLOGIA

Este ensaio teórico foi elaborado a partir de uma revisão narrativa da literatura utilizando-se da pesquisa bibliográfica (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021), com a qual foram levantadas fontes como livros, artigos, teses e dissertações.

[1] Este trabalho (processo 63353) contou com apoio financeiro do edital 2021/2022 do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (ProIC/UnB/CNPq) para sua realização.

DISCUSSÃO

Perceberam-se convergências entre as concepções do contemporâneo na dança (TOURINHO, 2006) e as PCAs (LORENZETTO; MATTHIESEN, 2008), cabendo ressaltar valores e objetivos como a busca por novos paradigmas, a experiência do autoconhecimento, potencialização da criatividade, superação do foco em padrões estéticos, e o incentivo à cooperação. Com relação ao seu potencial como promotora da saúde, foram identificados (BARANCELLI, PAWLOWYTSCH, 2016; MARBÁ, SILVA, GUIMARÃES, 2016) indícios de benefícios relacionados às quatro dimensões da CSH (JOÃO, 2022), o que sugere contribuições à saúde em suas diferentes dimensões, conforme proposto pela OMS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A convergência entre os conceitos do contemporâneo na dança e de PCAs permite assumir a dança como uma PCA. Os estudos (BARANCELLI, PAWLOWYTSCH, 2016; MARBÁ, SILVA, GUIMARÃES, 2016) revelaram que a dança contribui para a promoção da saúde em suas diferentes dimensões. No entanto, esses dois estudos, feitos a partir de questionários aplicados, lidam com as percepções de pessoas que praticam a dança, não apresentando evidências empíricas para todos os benefícios indicados. De toda sorte, estes dados apontam para a pertinência da hipótese exposta anteriormente. Para a sua comprovação, são necessárias a realização de pesquisas que testem tal hipótese de maneira a produzir dados empíricos relacionados aos benefícios relatados pelos participantes.

REFERÊNCIAS

BARANCELLI, L. R.; PAWLOWYTSCH, P. M. Dança e Qualidade de Vida: um estudo biopsicossocial. **Repertório**, n. 26, p. 273-282, jan. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/download/17477/11417/58911 Acesso em: 29 jul. 2022.

JOÃO, R. B. Concepção de corporeidade/subjetividade humana: contribuição da epistemologia complexa para o campo da Educação Física. **Movimento**, v. 28, p. e28036, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/118352 . Acesso em: 29 jul. 2022.

LORENZETTO, L. A.; MATTHIESEN, S. Q.; **Práticas Corporais Alternativas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

MARBÁ, R. F.; SILVA, G. S; GUIMARÃES, T. B. Dança na promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida. **Revista Científica do ITPAC**, v.9, n.1, Pub.3, fev. 2016. Disponível em: https://s3.us-east 1.amazonaws.com/assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/77/Artigo_3.pdf Acesso em: 29 jul. 2022.

RENGEL, L. P.; SCHAFFNER, C. P.; OLIVEIRA, E. **Dança, Corpo e Contemporaneidade**. Salvador: UFBA, Escola de Dança, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24467/1/eBook_Danca_Corpo_e_Contemporaneidade-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf Acesso em: 29 jul. 2022.

SÉRGIO, M. Motricidade humana: o itinerário de um conceito. **MOTRICIDADES**: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, v. 6, n. 1, p. 15–25, jan.-abr. 2022. Disponível em: https://motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n1-p15-25. Acesso em: 6 jun. 2022.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83, mar. 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336 Acesso em: 22 jul. 2022.

TOURINHO, L. L., SILVA, E. L. Estudo do movimento e a preparação técnica e artística do intérprete de dança contemporânea. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 1, p. 125-133, jul. 2006. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/raf/article/download/801/756 Acesso em: 22 jul. 2022.

A DIVERSIDADE DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE DIVERSITY OF BODIES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT

LA DIVERSIDAD DE CUERPOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Camila da Costa Oliveira Odon,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Tadeu João Ribeiro Baptista,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O corpo ganha um papel de muita importância no desenvolvimento dos adolescentes, refletindo suas marcas, sensações, movimentos e estereótipos. Para Lüdorf (2009) a presença de abordagens críticas relativas à excessiva valorização de dimensões da aparência poderia apresentar maior inserção no meio escolar, já que análises ligadas à fabricação e modelagem de corpos, amplamente divulgadas, vêm influenciando o comportamento dos indivíduos. Neste texto, compartilhamos um relato de experiência de um projeto de ensino, que buscou tencionar questões inerentes ao corpo e sua diversidade através das aulas de Educação Física, entendendo esse espaço como local de reflexão, ação e diálogo e levando esse olhar para o contexto escolar e social. As intervenções foram realizadas em 2022 com duas turmas da 1º série do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual da Paraíba, totalizando 56 alunos nas duas turmas.

Os momentos do projeto realizado durante as aulas de Educação Física se constituíram em espaços de diálogo, debate, reflexões e pesquisas sobre a temática corpo e sua diversidade, trazendo para as aulas o desafio de pensar e debater o assunto de forma aberta e empática.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DIVERSIDADE DOS CORPOS

Para evidenciar as reflexões relativas ao processo de construção de conceitos ligados ao corpo e sua diversidade, foi preciso entender que esse processo faz parte da construção do ser

ISSN: 2175-5930

humano e na adolescência isso se torna mais intenso através das experiências e das relações sociais. Pensando nisso, inicialmente foi apresentada a importância da temática e em seguida formada uma roda de conversa para uma discursão mais ampla. Partindo daí, foram realizados encontros semanais durante um mês, onde procurou-se entender o ponto de vista dos estudantes de modo a compreender e interpretar, como essa diversidade de corpos é significada pelos alunos. Cada encontro teve um tema central ligado ao corpo como: a diversidade das formas e características dos corpos, a relação individual com o corpo, a relação com os padrões de corpos e a relação com a escola e as aulas de Educação Física.

Surgiram em vários momentos falas que abordavam como ao longo de suas histórias esses estudantes vivenciaram situações em que a forma como enxergam seus corpos influenciou em seus comportamentos na escola, nas aulas de Educação Física e na sociedade, como também a visão que tinham sobre a diversidade das formas e das características de corpos. As falas convergiram, então, para a produção coletiva dos textos e desenhos a partir das contribuições de cada um, formando um grande mural exposto para visualização de toda escola.

Essa produção serviu de base para debates em pequenos grupos, o que ocasionou a contribuição de todos, elevando o nível do debate em um grande grupo possibilitando o encontro de diferentes visões dentro da sala de aula e ressaltando a importância de trabalhar tais temas nos campos de análises vividos pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questões ligadas ao corpo, sobretudo com o público adolescentes, constitui-se em um tema de grande relevância. Assim, o projeto buscou promover um espaço de reflexão sobre corpo e sua diversidade de formas e características por meio das aulas de Educação Física, o que foi alcançado. Entendendo e concordando com Darido e Rangel (2008, p. 140) que como professores esperamos que os alunos da educação básica aprendam a conhecer o próprio corpo, sua subjetividade e afetividades interpessoal, pois seu corpo está relacionado ao seu ser, aos outros e à cultura, enfim, ao mundo que nos cerca ao contexto mais amplo do ambiente.

Dessa maneira, os alunos puderam se expressar e compartilhar suas visões de forma acolhedora e os diálogos ressaltaram a importância de colocar tais temas em constante debate.

ISSN: 2175-5930

A experiência reforça a importância da reflexão e do debate coletivo e indicam que a temática aproxima a escola da realidade dos estudantes. Diante disso, foi possível entender a importância e necessidade de trazer tais reflexões para as aulas, proporcionando uma perspectiva de conhecimento sobre como os alunos nessa faixa etária veem o corpo e sua diversidade.

REFERÊNCIAS

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

LÜDORF, S. M. A. Corpo e formação de professores de educação física. **Interface, Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 13, n. 28, p. 99-110, jan./mar. 2009. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/icse/a/QKtYfspSKpsdmhwZbzHdyGQ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 fev. 2023.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS ADAPTAÇÕES PSICOFÍSICAS POR MEIO DO CAPITAL: UMA PERSPECTIVA GRAMSCIANA

PHYSICAL EDUCATION AND PSYCHOPHYSICAL ADAPTATIONS THROUGH CAPITAL: A GRAMSCIAN PERSPECTIVE

EDUCACIÓN FÍSICA Y ADAPTACIONES PSICOFÍSICAS A TRAVÉS DEL CAPITAL: UNA PERSPECTIVA GRAMSCIANA

Felipe Machado Huguenin,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Vitor Alexandre Rabelo de Almeida,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Fabiane Frota da Rocha Morgado,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

A teoria gramsciana apresenta conceitos criados a partir da percepção dos desafios impostos pelo capitalismo no século XX, incorpora e desenvolve ideias, concepções, convicções e teses de outros pensadores, tais como: Croce, Marx e Maquiavel (GRAMSCI, 1999). Gramsci tem grande importância na utilização da dialética marxista e principalmente na ampliação deste conceito. Ela passa a ser entendida e utilizada como uma teoria do conhecimento que agrega e articula conceitos de áreas distintas, como, por exemplo: história, política e economia (CORTIZO, 2015).

Gramsci tece preciosas apreensões sobre o desenvolvimento de uma nova forma de organização das bases materiais de produção e das relações sociais. Especificamente no Caderno 22 (GRAMSCI, 2015), o teórico analisa o modelo de desenvolvimento Fordismo/Taylorismo que objetivou o aumento da produtividade na indústria, porém exigiu "adaptações psicofísicas" (GRAMSCI, 2015, p. 226) dos sujeitos.

Adaptações psicofísicas são entendidas, na perspectiva gramsciana, como adaptações relacionadas diretamente às novas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, entre outras, que a vida na indústria impunha (GRAMSCI, 2015). Essa nova vida exigia um aprendizado geral, pois "não é algo inato, "natural", mas exige ser adquirido"

(GRAMSCI, 2015, p. 229). A história do industrialismo marca uma luta contínua contra a animalidade do ser humano, ou seja, entre os instintos naturais e as normas e hábitos de ordem, exatidão e precisão. A preocupação era manter a eficiência física do trabalhador, sua eficiência corporal (GRAMSCI, 2015).

Dado o exposto, as apreensões realizadas por Gramsci permitem analisar as trajetórias e realidades contemporâneas. O presente texto tem por objetivo apresentar as adaptações psicofísicas dos sujeitos influenciadas pelo capitalismo, do Fordismo ao Toyotismo, e delinear resumidamente como o corpo é tratado nas aulas de Educação Física e na escola na atualidade. O escrito tece considerações sobre as adaptações psicofísicas nos modelos de desenvolvimento e apresenta as implicações corporais dos indivíduos e suas relações cotidianas na escola.

ADAPTAÇÕES PSICOFÍSICAS: DO FORDISMO AO TOYOTISMO

O novo modelo de desenvolvimento, baseado nas teorias científicas de Taylor aplicadas na fábrica Ford, objetivou o aumento da produtividade na indústria. O propósito da sociedade americana era: ”desenvolver em seu grau máximo[...] os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador” (GRAMSCI, 2015, p. 243).

Assim, tende-se a separar corpo e mente. Enquanto o físico é reduzido as atividades mecanizadas, o cérebro se mantém livre para outras ocupações (GRAMSCI, 2015). Observa-se a lógica da racionalização do trabalho na perspectiva da hegemonia do capital na produção.

O progresso do capitalismo, com a instauração de uma economia pragmática, requer um “novo tipo humano” (GRAMSCI, 2015, p. 226), conformado e adequado às necessidades do desenvolvimento das forças produtivas.

Com efeito, a ideologia puritana foi o meio utilizado para disciplinar fora do ambiente fabril. O puritanismo, marcado pela racionalização e pelo proibicionismo, teria como objetivo manter o equilíbrio psicofísico do operário, ou seja, “se preocupa em manter a continuidade da eficiência física do trabalhador, de sua eficiência muscular-nervosa” (GRAMSCI, 2015, p. 244). Preserva-se o corpo útil, disciplinado e submisso, não apenas no ambiente de trabalho, mas também fora dele.

Desta maneira, a adaptabilidade da classe trabalhadora é uma questão determinante para as novas condições econômicas de produção, os mecanismos de coerção e consenso são primordiais para o desenvolvimento da sociedade industrial da época. Não obstante, a crise ocorrida em meados dos anos 1930-40, um novo modelo de desenvolvimento, denominado Toyotismo, faz perpetuar as relações políticas entre as classes até hoje, conserva a hegemonia dominante e os mecanismos de coerção e consenso sob uma nova perspectiva, visto as novas exigências à classe trabalhadora (ALVES, 2005), a qual, particularmente, intitulamos o novíssimo novo tipo humano.

No Toyotismo, observa-se um alinhamento entre corpo e mente; é preciso articular os dois no processo de trabalho, pois o trabalhador tem o conhecimento geral de todos os procedimentos; os funcionários possuem funções menos específicas, trabalhando naquilo que tiver maior demanda no momento. No entanto, o saber e a iniciativa no processo de trabalho é apenas uma expropriação do saber do trabalhador; torna-se inautêntica a subjetividade que emerge da fábrica quanto a participação do trabalhador no processo produtivo (RIBEIRO, 2015). Existe uma promessa frustrada do Toyotismo de recomposição corpo-mente, por meio da racionalização do trabalho na perspectiva da hegemonia do capital (ALVES, 2005).

Ao que parece, mesmo com o alinhamento entre corpo e mente, o real objetivo do Toyotismo é a manutenção do paradigma da manufatura Fordista, ou seja, “uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal” (GRAMSCI, 2015, p. 243). Vale muito mais a polivalência do trabalhador que a utilização da sua inteligência. O novo regime impõe o alinhamento como meio de combate ao estresse da superexploração toyotista e não com a finalidade da emancipação do sujeito do capital (ALVES, 2005).

O sujeito de novo tipo, diante das transformações do mundo, possui características bem delineadas: ele é flexível, enxuto e sustentável. Os desafios do novo modo de produção, em decorrência da crise do Fordismo, traz novos paradigmas e desafios que não se resumem ao mundo do trabalho, estão também no nível social e cultural. Nessa nova configuração, a velocidade é praticamente um valor e isso, ao condicionar a relação da humanidade com o trabalho, também condiciona com a família, com os amigos, com o amor (RIBEIRO, 2015).

A lógica do capital invade o espaço doméstico. O corpo é útil, disciplinado e submisso dentro e fora do local de trabalho.. Deste modo, o Toyotismo, mais do que o modelo fordista, perpetua o compromisso com a lógica do capital, alterando a subjetividade do corpo e trazendo adaptações psicofísicas da classe operária. Os mecanismos de coerção e consenso repercutem na atualidade, meramente sob novas formas, conservando a hegemonia dominante.

DA EDUCAÇÃO CORPORAL À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES

Ao longo da história, as práticas corporais são "entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos" (BRASIL, 2018, p. 213). O corpo já foi tematizado como corpo biológico e, contemporaneamente é entendido e estudado como corpo histórico-cultural. Nesse contexto, o ser humano desenvolveu um acervo de gestos e manifestações corporais com o intuito de suprir as necessidades orgânicas, afetivas, estéticas, lúdicas, políticas e sociais. Assim, o corpo continua sendo fabricado e educado para a vida em sociedade (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2011).

Na perspectiva gramsciana, o corpo é conformado e adequado às necessidades do desenvolvimento das forças produtivas, com um processo de adaptações psicofísicas condicionadas ao trabalho (GRAMSCI, 2015). Tal entendimento é corroborado com o pensamento de Foucault (1987), "em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 1987, p. 163).

Neste processo de adestramento dos corpos, transparecem quais são os recursos utilizados para que isso ocorra. Gramsci pontuou os métodos de coerção e consenso (GRAMSCI, 2015), estes métodos são similares ao que Foucault (1987) chama de poder disciplinar, que objetiva adestrar as multidões confusas e inúteis corpos, fabricando indivíduos obedientes. E seu sucesso se baseia em três instrumentos: "o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 1987, p. 195).

Ademais, um dos objetivos do poder disciplinar é docilizar o indivíduo, do ponto de vista social, econômico e político, para que produza mais, gere mais lucros e não se revolte com

o Estado (FOUCAULT, 1987). Assim, pensar, criar e executar ações socioeducativas significa reconhecer a necessidade de enfrentar a hegemonia dominante em todas as esferas da vida. É necessário e fundamental pensar em uma educação transformadora e crítica ao capital dentro da escola.

Desta forma, as práticas corporais precisam ser debatidas, pois constituem importantes elementos de formação humana. Com elas, é possível a compreensão e a construção de mediações e possibilidades para a prática pedagógica que busquem a socialização e o diálogo do conhecimento sistematizado (BERNARDO SILVA, 2022). Nesse contexto, estamos nos referindo à centralidade da Educação Física Escolar, que tem como princípio a tematização das práticas corporais, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos (BRASIL, 2018).

Neste sentido, o movimento como reflexo histórico do eu corporal é um instrumento importante da conscientização e crítica das relações de poder estabelecidas na sociedade imposta pelo capital. Em antagonismo a esta, o cenário da Educação Física contemporânea a partir dos documentos que objetivam balizar a Educação nacional evidencia uma tendência à mecanização das práticas corporais, que se apresentam como interessadas no movimento pelo movimento (BERNARDO SILVA, 2022).

Um primeiro passo é contribuir para que cada aluno/a desenvolva a necessidade de se reconhecer como sujeito histórico, inserido em uma estrutura e conjuntura complexas. Faz-se necessária a superação do senso comum, tendo como base para essa formação uma concepção humanista e uma nova cultura, como já propunha Gramsci. E essa superação do senso comum com a tomada de consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica marcará a união da teoria com a prática.

A escola, por sua vez, é o espaço-tempo adequado que requer a condição de consciência dos sujeitos sobre a realidade como um todo, bem como todo e qualquer conhecimento científico, dentro de uma estrutura e conjuntura na qual todos devem ter acesso aos saberes que a humanidade produziu. Confere-se à educação e à cultura uma fundamental relevância, pois as ideias e a cultura materializadas são fundamentais para a construção de uma sociedade sem explorados e exploradores.

As práticas corporais inseridas no contexto escolar por meio da Educação Física, constituem uma educação emancipadora, pois suas atividades apresentam uma forma particular de cultura e de vivências corporais. Para a formação do aluno constituir-se na sua plenitude, é necessário que ele tenha acesso às práticas corporais, à cultura produzida e acumulada. A Educação Física é capaz de desenvolver a lógica dialética na busca pela visão de totalidade do aluno por meio das contribuições de Gramsci sobre educação, política e conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresenta que a escola, espaço-tempo da educação como prática social, recebe um aluno maculado pelas visões de mundo mecanicistas e tecnicistas. Para Gramsci, essa é uma das funções da escola, mediar a tomada de consciência do indivíduo que passa pelo autoconhecimento e implica em reconhecer o próprio valor histórico. As elaborações gramscianas encontram-se intimamente relacionadas à perspectiva das práticas corporais da Educação Física escolar. Neste contexto, a Educação Física pode e deve ser o espaço-tempo das vivências corporais genéricas, ricas, críticas, formativas, plurais e oportunizadas com qualidade e excelência para todos. O professor, por sua vez, entendendo seu papel como mediador da tomada de consciência, deve criar um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento crítico com a participação ativa dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. Trabalho, corpo e subjetividade: Toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 409- 428, 2005.

BERNARDO SILVA, M. Desenvolvimento da corporalidade na esfera da educação física escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 885-900, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **I Seminário**

Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Curitiba, 2011.

CORTIZO, M. C. Dialética e filosofia da práxis. In: **I Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais**, Florianópolis, UFSC, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere – Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere – Volume 4: Temas da cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

RIBEIRO, A. F. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol. 19, n. 35, p. 65-79, 2015.

A GR COMO MODALIDADE ESPORTIVA: ONDE ESTÃO OS CORPOS MASCULINOS? [1]

GR AS A SPORT: WHERE ARE THE MALE BODIES?

GR COMO DEPORTE: DÓNDE ESTÁN LOS CUERPOS MASCULINOS?

Anna Luiza Burnier
Programa de Pós Graduação em Ciências da Atividade Física (PPGCAF-UNIVERSO)
Carlos Alberto Figueiredo
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física (PPGCAF-UNIVERSO)
Adriana Martins Correia
Universidade Federal Fluminense (IEF-UFF)
Martha Copolillo
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física (PPGCAF-UNIVERSO)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho desdobra-se de uma dissertação de Mestrado que busca compreender o percurso da Ginástica Rítmica (GR) como uma modalidade que se desenvolve hegemonicamente com corpos femininos. Interessa-nos investigar a presença de corpos masculinos nessa prática. Para tal, esse estudo está centrado na reflexão a partir de referências bibliográficas com foco na temática da participação de homens na GR.

AS TRILHAS DO ESTUDO

Nosso caminho metodológico partiu de uma revisão narrativa da literatura, na base de dados Google Acadêmico. Nos concentramos nas informações, análises e interpretações desses textos procurando entendê-los de forma contextualizada. Aqui falamos a partir dos resultados encontrados e das reflexões que fizemos, no que se refere especificamente aos estudos que relacionam GR, homens/ corpos masculinos.

1 O trabalho contou com apoio financeiro de um bolsa integral para o Curso de Mestrado do PPGCAF-UNIVERSO.

Neste processo encontramos apenas três trabalhos que possuem este recorte. O trabalho de Kikuti e Nunomura (2022) buscou compreender a relação entre as marcas de feminilidade deste esporte a aparição de homens praticantes. Entrevistaram 15 praticantes e concluíram que que os homens têm pouca representatividade na prática mesmo em países que apoiam o esportes, com poucas perspectivas para os futuros atletas

O estudo de Coelho (2016) teve como objetivo descrever a analisar o movimento de inserção dos meninos na GR a partir das iniciativas da Federação de Ginástica Riograndense, realizando uma pesquisa-ação nas ações da federação voltadas à inclusão dos meninos nos eventos. Concluíram que, a partir de ações sistematizadas das entidades, a GR masculina é uma prática potente e que deve ser fomentada.

Neto *et.al*.(2019) pesquisaram o desenvolvimento da GR masculina no estado de São Paulo, aplicando um questionário semiestruturado com nove ginastas masculinos. Apontaram barreiras a serem superadas pelo esporte, com iniciativas ainda individuais e pouco institucionalizadas.

Diante desta pesquisa, percebemos o quanto as relações entre a GR e as masculinidades ainda é pouco discutida. Isto reflete o percurso desta prática, que nasce não como um esporte, mas como um método ginástico para as aulas de educação física feminina.

CONSIDERAÇÕES PARTILHADAS

Constatamos que a GR permanece sendo praticada como distintivo de feminilidade relacionada a um o *habitus* da modalidade, onde: “parece existir um modo de ser ‘adequado’ que deve ser visibilizado e reforçado enquanto outros são postos de lado”(COELHO, 2016, p.21) .

Reconhecer os homens nesse esporte significa “aceitar a ideia de que ser diferente não significa ser desigual, pois, em nome desses marcadores identitários, muitos sujeitos têm sido excluídos de vários direitos sociais, inclusive o acesso e a permanência ao esporte e ao lazer.” (GOELLNER , 2010, p.72).

Na busca por compreender o quanto a GR traz essas marcas, nós encontramos algumas pistas com objetivo de partilhar as possibilidades e potencialidades de subverter essas lógicas

ISSN: 2175-5930

e pensar na GR como uma prática esportiva para todos os seres humanos. De acordo com Coelho (2016, p.35), "assistir a uma coreografia realizada por um menino/homem, dentro da nossa cultura, é um exercício de estranhamento, uma vez que nosso olhar não está educado a tal possibilidade.".

Apostamos que é nesse "exercício de estranhamento", nos múltiplos espaços de formação e em pesquisas que se empoderem dessa discussão, que encontraremos brechas para pensar no corpo do homem como capaz de protagonizar uma estética corporal tradicionalmente associada a uma exclusiva prática feminina, como a GR.

REFERÊNCIAS

COELHO, J. **Inserção dos meninos no universo cultural da ginástica rítmica: pesquisa-ação na Federação Riograndense de Ginástica.** 2016. 111 p. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DA SILVA NETO, J.; SCHIAVON, L.; KIKUTI, T. Ginástica rítmica masculina: olhares sobre essa prática no Brasil. **Revista dos Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP**, n. 27, p. 1-1, 2019.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 2, 2010.

KIKUTI, T. L.A.; NUNOMURA, M. "É tudo uma questão de estilo": os desafios e as experiências estéticas dos homens na ginástica rítmica. **Movimento**, v. 28, p. e28043, jan./dez. 2022.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO E O CONTROLE DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE TEMPOS SÃO ESSES?

INSTITUTIONALIZATION AND TIME CONTROL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: WHAT TIMES ARE THESE?

INSTITUCIONALIZACIÓN Y CONTROL DEL TIEMPO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: ¿QUÉ TIEMPOS SON ESTOS?

Andrize Ramires Costa,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Eduardo Lopes dos Santos,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Francisco Emílio Mederiros,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Lucas Vargas Bozzato
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
António Camilo Cunha,
Universidade do Minho (UMINHO)

INTRODUÇÃO

No tempo histórico, os acontecimentos se desencadeiam em uma linha ininterrupta e seu sentido vem principalmente da diferença entre passado e futuro, ou seja, a mudança. É um tempo de facticidade, possui uma tensão temporal entre passado e futuro que concede ao tempo, substância. Apesar do tempo histórico não conhecer um presente duradouro, já que se baseia na mudança, o tempo tem uma direção a seguir e um passado em que se baseia, mesmo que pela alteridade.

A administração do tempo, portanto, traz as marcas sociais e culturais da humanidade e também decorre de circunstâncias e construções históricas inegáveis. Só podemos compreender as coisas da realidade, porque elas ocorrem na condição da existência de um tempo. Assim, podemos conjecturar que o tempo administrado também se reproduz no espaço escolar de modo a influenciar as subjetividades das novas gerações.

As instituições educacionais contemporâneas, perante as pressões econômicas e produtivas, elevaram a ideia do ofício de aluno, forjando uma identidade para a criança

ISSN: 2175-5930

projetada através do seu desempenho, acima de tudo, pela competência, aprovação e sucesso escolar. O ofício de aluno caracteriza-se, quase que exclusivamente, por uma socialização com valorização na competitividade e na autonomia compulsiva, pagando o preço do constrangimento do mundo de coisas e valores da criança que dão lugar ao trabalho escolar para se promover os resultados da aprendizagem, por meio de programas educativos que restringem o espaço-tempo da criança em detrimento do controle adulto (KUHN, 2016).

Diante do exposto, somos tomados por algumas questões instigantes: como as crianças relacionam seu tempo próprio com o tempo administrado característicos das instituições escolares? Por que razão estas instituições insistem cada vez mais numa administração do tempo das atividades desenvolvidas pelas crianças? Por que é tão importante operacionalizar o tempo nestas instituições? Tais questionamentos nos inquietam e configuram uma dicotomia entre o tempo regulado, cronometrado, coercitivo, e o tempo sentido e percebido das crianças.

Esta pesquisa constitui parte já realizada de uma pesquisa ativa intitulada, "Crianças e Educação Física: Interfaces entre os campos de conhecimento da Educação Física e da Infância quanto a metodologias de ensino no Brasil e em Portugal". Tem características de uma pesquisa teórica como proposto por Demo (1994, p. 35): "orientada para a reconstrução de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes". Segundo o autor, ela tem por finalidade elaborar condições para ampliar e aprofundar o conhecimento relativo a uma temática determinada da realidade. Nesse sentido, para nos aproximarmos de respostas às questões que envolvem o tempo da escola na contramão dos tempos das crianças, tomamos por referência alguns pressupostos da fenomenologia. Inaugurada por Edmund Husserl (2002), o pensamento fenomenológico aponta para a necessidade de entendermos as coisas como elas se apresentam na experiência da consciência, investigadas em suas essências.

O TEMPO DA ESCOLA E O TEMPO DA CRIANÇA

O tempo rigorosamente cronometrado sufoca o sentimento de duração, a percepção subjetiva do tempo e a fruição da criança, sublinhados por um currículo virtual fragmentado,

esquadrinhado, separado da criança e em si mesmo por saberes distintos, engessado numa estrutura pré-concebida não humanisticamente, enfim, distante do mundo da vida das crianças.

Na escola o tempo escolar precisa, "[...] ser preenchido, e há pressa, muita pressa em efetivar o cumprimento das inúmeras tarefas, atividades, planos de aula" propostos em espaços e tempos engessados (KUHN, 2016, p. 15). Esta condição é de condução e governabilidade do outro-criança que supostamente não pode se integrar na dinâmica social da vida dos adultos pois, antecipadamente, os adultos pré-estabeleceram essa dicotomia. Na ótica do adulto, o mundo de vida das crianças não lhes pertence e, também, ao contrário, o não está acessível ao adulto pois não o reconhece e, portanto, desconsidera a criança e a padroniza no seu padrão.

Para Escolano (2001, p. 44), "O relógio colocado nas escolas, que perpetua [...] a cronometria apreendida durante a infância na vida da comunidade, se constitui num símbolo cultural e num mecanismo de controle social da duração." Escolano ressalta que: "A incorporação do relógio aos espaços escolares tem, pois, além de um significado cultural, uma clara função pedagógica que se acrescenta às intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições." (ESCOLANO, 2001, p. 45).

O tempo, nesse sentido, juntamente com a arquitetura da escola, tem um programa educativo que os torna elementos "invisíveis" e "silenciosos" (ESCOLANO, 2001) do currículo escolar. A forma como o tempo está organizado e disposto na escola responde a padrões culturais e pedagógicos que são apreendidos pelos estudantes, ou seja, as crianças internalizam essa organização como uma própria aprendizagem ou conteúdo.

O TEMPO DA ESCOLA COMO MECANISMO DE ALTERAÇÃO DO TEMPO DAS CRIANÇAS

O tempo escolar constitui um dos elementos estruturais e estruturantes da cultura da escola, tendo como finalidade a fixação da ordem que outorga a governabilidade nas instituições que formam a infância e a juventude, pois, além dos elementos estruturais aqui já discutidos, atuam intensamente nas mediações entre os sujeitos: "os estudantes, os docentes e os funcionários responsáveis pela vigilância de todos. O tempo é uma variável que condiciona toda a cultura da escola" (BENITO, 2008, p. 33-34).

Distribuir os alunos é determinar que em cada parte do tempo escolar irão estar empregados nas diversas disciplinas ensinam. Classificá-los é conhecido como o estado de adiantamento de cada aluno, fazê-los trabalhar conjuntamente com o grupo que tiver conhecimentos iguais. As bases de uma boa distribuição requerem que se atenda: ao tempo.

As matérias mais importantes para uma turma se devem dar maiores cuidados e dedicar a maior parte do tempo. (CORREIA, 2008) O autor enfatiza ainda que as atividades devem ser intelectuais ou físicas, o que é essencial é manter as crianças ocupadas, de modo a não permitir que haja tempo desperdiçado, sobretudo em mau comportamento.

É a concepção de escola moderna que se configura simbolicamente sob o caráter produtivo, onde o tempo deve ser maximizado eficazmente não havendo lugar para o ócio, princípio inspirado nos critérios jesuítas: “cabeça vazia é oficina do diabo”. Portanto, o ócio ganha o caráter de um tempo secundário, senão de negação “neg-ócio”, proveniente do latim *negotuim* ou negação do ócio, posto que as atividades espontâneas e de caráter desinteressado, paulatinamente, perdem legitimidade na reestruturação da nova escola administrada pelo estado e pelo *Chronos* (KUHN,2016).

Se o tempo é guiado para uma meta, é importante e justificável que se chegue a ela o mais rápido possível, tornando essencial a aceleração dos processos que culminam na sua chegada. Qualquer pausa é, portanto, um atraso, visto que a salvação está no futuro. Temos então, uma economia da ação, entrelaçada com a salvação religiosa, que tornam a pausa ou a demora uma perda de tempo, e o mesmo como um grande pecado.

Assim o tempo toma posse da infância, ou seja, apropria-se dela, da sua natureza espontânea e da sua liberdade, como assinalou Norbert Elias, (1998). As estratégias civilizadoras disciplinam e condicionam a sociabilidade das crianças e dos adultos. A criança passa, então, a ser reconhecida pelo ano escolar que frequenta e o currículo identifica a fase ou estágio do desenvolvimento em que ela se encontra (BENITO, 2008).

O universo escolar e o seu tempo racionalizado refletem o projeto de modernidade que promove o homem novo, liberto do obscurantismo medieval e que se adaptaria às novas exigências econômicas e sociais pós-revolução industrial. Nesse ínterim, os jogos e brincadeiras escolares ganham um novo suporte racional, de ordem metodológica e conteudista.

O brincar e jogar tornam-se relevante na medida em que adquirem um caráter instrumental e se colocam ao serviço de aprendizagens disciplinares. Nesta perspectiva, brincar perde espaço e tempo, pois, pela sua natureza, já não apresenta utilidade para a pedagogia moderna e é suprimido paulatinamente ou aufere lugares ínfimos e tempos exíguos, espremidos entre os intervalos de trabalho, como o recreio. Nesses tempos e espaços, o brincar é acelerado, pois as crianças têm de aproveitar ao máximo o mínimo de tempo que dispõem para brincar em liberdade.

Desta forma, o tempo escolar pode ser considerado um elemento arquitetônico, pois ambos (tempo e espaço) obedecem aos postulados do higienismo, da racionalidade panótica (em que a visibilidade é uma armadilha) e do movimento a favor da graduação escolar, inaugurados na modernidade.

Atrelado ao espaço escolar, o tempo vai se adequando a uma relativa autonomia com o tempo social "[...] e sofre lentas mudanças de médio e longo prazo em sua definição, a qual tende a ser compatibilizada com os níveis de urbanização, de eliminação do trabalho infantil, de regulamentação das relações de trabalho e de democratização das sociedades." (CAVALIERE, 2006, p. 92). Essa organização social do tempo determina e reflete as formas organizacionais de uma dada sociedade. Justamente por isso, para estudar, manter e disciplinar os corpos sociais, o mundo adquiriu um padrão mensurável, controlado e regulado sobre o tempo.

FINALIZANDO... FALTA TEMPO PARA BRINCAR NA ESCOLA

Em seu sentido primeiro, a palavra escola deriva do grego *Skholé*, que significa literalmente tempo livre. Antes de ser o local de se preparar para a vida adulta, a escola é a separação de dois tempos: o produtivo e o tempo livre. A escola torna público o que antes era um direito obtido pelo berço de nascimento, democratiza os sujeitos no instante em que eles estão na escola.

Este uso racional e rigoroso do tempo na escola repercute uma concepção de infância, de criança e da própria escola, enquanto um lugar ou sistema meramente produtivo que não

parece comportar outras temporalidades, outros ritmos. Ao contrário, a escola limita-se somente à medição mecânica ou digital do tempo.

Assim, a escola distingue-se numa espécie de tempo distinto, mas nada refratário aos condicionantes e determinantes sociais, a sua fluência decorre de quadros próprios e normas específicas; mas sempre mostrou uma porosidade com relação ao tempo e ritmo da sociedade, implicando em uma regulamentação severa e exigindo um controle não menos firme, recrutando recursos e mecanismos destinados a verificação do cumprimento do tempo instituído, associado desde muito cedo ao funcionamento da instituição escolar.

O tempo que é determinado para brincar e se movimentar na escola são rigorosamente administrado, geralmente exíguo e espremido entre dois outros momentos destinados a trabalhar. Assim, o tempo destinado a brincar está situado entre dois momentos cansativos de trabalho, servindo, portanto, o tempo do recreio para recuperar as forças para o trabalho e não para brincar, pura e simplesmente. O tempo para brincar serve (como servil mesmo) para outro tempo, o do trabalho escolar, correspondendo às teorias funcionalistas do lazer e às suas demandas na cultura escolar.

Brincar é importante quando serve para restabelecer os corpos na tentativa de torna-los mais produtivos, recuperados, revigorados, descontraídos para render, descansados para trabalhar, princípio fundado no *taylorismo* fabril que no início do século XX forjou o recreio como intervalo rentável nas fábricas norte-americanas (PINTO, 2001).

A cultura escolar não reconhece o livre brincar como fundamental nas escolas de crianças, apenas quando tem caráter instrumental, pedagógico e funcional. Além disso, as crianças aprendem desde cedo que, além da hora apropriada para brincar, há o fim de semana e as férias, como outros tempos apropriados ao ócio e ao lazer. E por seu lado, os adultos praticamente não questionam essas restrições impostas ao tempo de brincar na educação das crianças.

O caráter instrumental do tempo exerce uma profunda pressão no brincar das crianças como sinônimo de exatidão, disciplina e organização, o *Chronos* condiciona as formas mais particulares e íntimas das crianças se relacionarem com a vida e dialogar com o mundo, talvez,

nada disto condiga com a percepção e o brincar das crianças que são capazes de brincar até com o tempo.

REFERÊNCIAS

BENITO, A. E. La invención del tiempo escolar. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, Ida, 2008. p. 33-53.

CAVALIERE, A. M. V. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos CENPEC**, n. 3, 2006. p. 91-101.

DEMO, P. **Educação e Qualidade.** Campinas: Papirus, 1994.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço, subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FERNANDES, R. Borboleta e o tempo escolar. FERNANDES, R; MIGNOT, A (Orgs.). **O tempo na escola.** Porto: Profedições, Ida, 2008. p. 17-31.

HUSSERL, E. (2002). **Renovación del hombre e de la cultura: cinco ensayos** (A. S. de Haro, Trad.). Barcelona, Espanha: Anthropos. (Original publicado em 1924).

KUHN, R. Da crisálida à borboleta: a liberdade de brincar e se movimentar no mundo da vida da criança. **Revista Corpoconsciência**, v. 20, p. 94-108, 2016.

PINTO, L. M. S. M. Formação de Educadores e Educadoras para o Lazer: saberes e competências**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 3, v. 22, 2001. p. 53-71.

A PEDAGOGIA FREIREANA NOS ESTUDOS CULTURAIS FÍSICOS/ SOCIOLOGIA DO ESPORTE

FREIRE'S PEDAGOGY IN PHYSICAL CULTURAL STUDIES/ SOCIOLOGY OF SPORT

LA PEDAGOGÍA DE FREIRE EN LOS ESTUDIOS CULTURALES FÍSICOS/ SOCIOLOGÍA DEL DEPORTE

Cleiton da Silva Nascimento,
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Vitor Hugo Marani,
Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia (UFMT)
Ábia Lima de França,
Secretaria de Educação de Salvador – Pesquisadora associada na UFMT (UFMT)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte de pesquisa de iniciação científica vinculada ao Projeto "Diálogos entre Estudos Culturais Físicos e Feminismo: (re)leituras das relações entre corpo, cultura e poder?". A escrita em questão tem por objetivo investigar como a pedagogia de Paulo Freire atravessa os Estudos Culturais Físicos/Sociologia do Esporte, por meio de produção científica (inter)nacional.

Os Estudos Culturais Físicos (ECF), tradução de *Physical Cultural Studies* (PCS), para Silk, Andrews e Thorpe (2017), constituem-se como projeto político que investiga criticamente a cultura física em suas variadas formas e em diferentes camadas contextuais com objetivo de promover mudanças sociais significativas em locais de injustiça e desigualdade social. É a partir da busca por processos de justiça, conscientização, autonomia e empoderamento social que são construídas aproximações iniciais com a teoria do professor brasileiro Paulo Freire, o que moveu nosso interesse investigativo para a presente escrita.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão de literatura que buscou investigar como a pedagogia de Paulo Freire atravessa os Estudos Culturais Físicos/ Sociologia

ISSN: 2175-5930

do Esporte, por meio de produção científica (inter)nacional. Inicialmente, partimos da obra *Routledge Handbook of Physical Cultural Studies* (SILK; ANDREWS; THORPE, 2017), de modo a identificar capítulos de livro em que citações de Paulo Freire fossem encontradas. A partir disso, foram encontrados os seguintes capítulos: 1) a introdução de autoria de Michael Silk, David Andrews e Holly Thorpe; 2) "*The political imperative of feminism",* de Rebecca Olive; 3) "*Praxis",* de autoria de Michael Silk e Joanne Mayoh; 4) "*Narrative inquiry and autoethnography",* escrito por Brett Smith; 5) "*Physical cultural studies and public pedagogies",* de autoria de Emma Rich e Jennifer Sandlin; 6) "*Sport, development and social change",* escrito por Shawn Forde e colaboradores.

De modo complementar, foi feita busca de artigos científicos sobre a temática nos periódicos: *Sociology of Sport Journal, Physical Education and Sport Pedagogy, Sport Education and Society e* Portal de Periódicos CAPES, utilizando os seguintes descritores: "Paulo Freire" *and* "*Physical Cultural Studies*"; "Paulo Freire" *and* "Estudos Culturais Físicos"; Paulo Freire" *and* "Sociologia do Esporte"; e "Paulo Freire" *and* "*Sociology of sport*", com recorte temporal dos últimos dez anos, o que resultou em 2 produtos (SPAAIJ, OXFORD, JEANES; 2016; NOLS et. al. 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O levantamento inicial de estudos na obra de Silk, Andrews e Thorpe (2017) e nos bancos de dados, nos possibilitou perceber a utilização do pensamento do professor brasileiro, notadamente, nas questões que atravessam: a relação teoria e prática (práxis), o engajamento do pesquisador com a comunidade; a possibilidade de transformação social por meio do diálogo na cultura física. Tais discussões fazem-se presentes a partir do plano de fundo do esporte comunitário; do currículo e de pedagogias públicas, entre outros. Além disso, é possível destacar que a obra de Paulo Freire emergente nestes estudos é o livro 'Pedagogia do oprimido', como base para o tema da educação para o reconhecimento das relações de poder social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos sistematizar reflexões iniciais sobre Paulo Freire e os Estudos Culturais Físicos/Sociologia do Esporte a partir dos textos encontrados sobre a temática. Com isso, foi possível identificar as categorias freireanas: criticidade, diálogo e ação transformadora que instigou várias produções acadêmicas no campo da Educação, em menor proporção na Educação Física, ainda sentimos uma carência de pesquisas no interior dos Estudos Culturais Físicos/Sociologia do Esporte, o que nos impulsionou a criar estratégias para incursionar por outras fontes de dados.

REFERÊNCIAS

NOLS, Z.; REINHARD, H.; SPAAIJ, R.; MARC, T. Social change through an urban sport for development initiative? Investigating critical pedagogy through the voices of young people. ***Sport, Education and Society***, v24 n7 p727-741 2019.

SILK, M. L.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (org.). **Routledge handbook of Physical Cultural Studies**. Londres: Routledge International Handbooks, 2017.

SPAAIJ, R.; OXFORD, S.; JEANES, R. 'Transforming Communities through Sport? Critical Pedagogy and Sport for Development', ***Sport, Education and Society*** 21(4): 570-587. 2016.

AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES DOS(AS) ALUNOS(AS) DO PROJETO DE EXTENSÃO LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CORPORAIS INTEGRATIVAS (LAPCI/CEFD/UFES)

THE TEACHING EXPERIENCES OF THE STUDENTS OF THE EXTENSION PROJECT LABORATORY OF INTEGRATIVE BODILY PRACTICES (LAPCI/CEFD/UFES)

LAS EXPERIENCIAS DOCENTES DE LOS ALUMNOS DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN LABORATORIO DE PRÁCTICAS CORPORALES INTEGRADORAS (LAPCI/CEFD/UFES)

Hannah Clara Bastos Silva,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Anna Thereza Rosa de Oliveira,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Vitória Caroline Ferreira Hoehene,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Lígia Ribeiro e Silva Gomes,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

A universidade se constitui por três pilares: ensino, pesquisa e extensão, que possuem função interdisciplinar e formativa. A partir de estratégias pedagógicas críticas, se abre à alteridade, para a diversidade como condição *sine qua non* para a autodeterminação, para a liberdade, para a emancipação daqueles que participam dela (PAULA, 2013).

O projeto de extensão Laboratório de Práticas Corporais Integrativas (LAPCI) do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFES), oferece aulas de hatha-yoga para a comunidade externa e interna à UFES; atende cerca de 64 pessoas. O objetivo da pesquisa é analisar a formação dos discentes, colaboradores do projeto, tomando a extensão universitária como espaço que fortalece as identidades docentes.

MÉTODO

ISSN: 2175-5930

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo que toma como método a história de vida retratada na formação dos colaboradores dos quatro extensionistas do projeto. Histórias de vida são as experiências biográficas educativas que tematizam a própria vida como espaço-tempo de formação docente. O foco está nos acontecimentos biográficos que constituíram/constituem as experiências acadêmicas (BRAGANÇA, 2012).

Serão utilizadas as seguintes estratégias metodológicas: entrevistas semiestruturadas com os participantes do projeto e anotações em um diário de campo, sobretudo a práxis pedagógica.

DISCUSSÃO E DADOS

O Ministério da Saúde e da Educação lançam o Programa Saúde na Escola (PSE) por meio do Decreto nº 6.286. Com isso, abre-se a discussão da saúde na escola.

Atendendo o decreto supracitado, a partir do ensino de yoga no projeto, cria-se espaço para a práxis pedagógica. Segundo Freire: a práxis significa que, o sujeito da teoria caminha em direção à prática, e da prática chega à nova perspectiva teórica (FREIRE apud FORTUNA, 2015). De acordo com Josso apud Figueiredo (2009) forma-se é saber-fazer, é articular técnicas, valores e atribuir significações às experiências vividas na formação inicial, isso leva ao autoconhecimento, por meio da consciência reflexiva.

A formação em destaque está ocorrendo por meio do conteúdo yoga que se conecta à cultura corporal. O aumento das práticas corporais surgem em contextos socioculturais únicos, como forma de expressão da identidade cultural, hoje a maioria já circula por todo mundo (FENSTERSEIFER et al, 2020). Desta forma, evidencia-se a importância da extensão universitária como espaço de formação e construção da identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar na formação do licenciando em EF, entende-se a importância do tema das PCI, sobretudo pela necessidade de formação cidadã em relação aos cuidados com a saúde entre crianças, adolescentes e adultos, imprimindo outros contornos aos conteúdos da educação física escolar.

ISSN: 2175-5930

As identidades docentes são construídas na medida que os discentes entram em contato com a comunidade, sobretudo no exercício de aprender a ser professor(a). Os limites desta pesquisa estão na condição de que a investigação se dá com os próprios propositores das aulas, alunos(as) de graduação. Os mesmos vivenciam e fortalecem sua identidade docente.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal / Inês Ferreira de Souza Bragança. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p.314

BRASIL, Decreto nº 6286, de 5 de dezembro de 2007, Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências, Diário Oficial da União, Brasília, DF.

COLDEBELLA, Auria de Oliveira Carneiro; LORENZETTO, Luiz Alberto; COLDEBELLA, Arlei. Práticas corporais alternativas: formação em educação física. **Motriz**, Rio Claro, SP, v.10, n.2, p. 111-122, 2004.

VOLNEI, FORTUNA. A relação teoria e prática na educação em freire. REBES. Rev. Brasileira de Ensino Superior, out.-dez. 2015 rebes. v.1, n. 2, p. 64-7

PAULA, J. A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces - Revista de Extensão da UFMG, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5–23, 2013.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo et al. PRÁTICAS CORPORAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 9-23, 2020.

FIGUEIREDO, Z. C. C. . Uma Experiência de Formação de Professores de Educação Física na Perspectiva do Formar-se Professor. **Pensar a Prática** (UFG) , v. 12, n. 3. 2009.

ATIVIDADES CIRCENSES COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS

CIRCUS-TYPE ACTIVITIES WITH VERY SMALL CHILDREN

ACTIVIDADES DE CIRCO COM NIÑOS MUY PEQUEÑOS

Sandra Fagionato-Ruffino
Prefeitura Municipal de São Carlos –SP (PMSC)
Márcia Maria de Mello
Prefeitura Municipal de São Carlos –SP (PMSC)

INTRODUÇÃO

Antes de tudo, é preciso situar aqui que somos professoras de Educação Infantil com formação generalista e trabalhamos com crianças de 2 a 3 anos de idade, fase esta que não conta com aulas de educação física na rede em que trabalhamos. As atividades relacionadas ao corpo e ao movimento são de nossa responsabilidade e estão incorporadas em nossa prática diária, às vezes com objetivos mais direcionados, como o que ocorreu no trabalho que aqui relatamos, outras vezes de forma mais livre, nas interações e brincadeiras do dia-a-dia, sempre buscando articular o conhecimento das crianças com os conhecimentos construídos social e culturalmente.

Entendemos a criança como sujeitos concretos, com necessidades, vontades, desejos e capacidade de se expressar e fazer escolhas, que brinca, observa, imagina, fantasia e a partir da interação com a natureza, os objetos e o outro, constrói sua corporeidade e identidade.

Em nosso trabalho, observando as manifestações corporais das crianças na interação com o ambiente e com os pares percebemos crianças com muita habilidade física, que correm, saltam, andam sobre obstáculos, que possuem muito equilíbrio e aquelas que usam o corpo e sua força física para afastar outras crianças de perto e em brincadeiras de empurrar, pular por cima, imitando ações de desenhos animados e jogos eletrônicos. Por outro lado, há crianças com poucas habilidades, que ficam mais sozinhas pelos cantos, que gostam de brincar quietas, sentadas (e até deitadas), que quase não se arriscam a subir em obstáculos e quando o fazem apresentam muita dificuldade. Há ainda aquelas que são muito agitadas, possuem grande

amplitude de movimentos, mas que trombam nos móveis e caem demais, machucando-se frequentemente.

Além de toda essa diversidade corporal, percebemos duas crianças (irmãs gêmeas) tentando fazer cambalhotas e, antecipando-nos ao fato de que em breve as demais começariam a copiá-las, delineamos um trabalho que incorporasse a prática de fazer cambalhotas com segurança e que permitisse uma diversidade de movimentos contemplando a necessidade de todas as crianças.

Decidimos que a temática "Circo" seria bastante apropriada já que as práticas circenses, além de apresentar uma riqueza de movimentos possíveis de serem explorados, são um importante componente da nossa cultura e têm grande potencial para o desenvolvimento da expressividade.

Não esperávamos, que as crianças aprendessem técnicas circenses, mas, como nos coloca Invernó i Curós (2003), que possibilitasse a experimentação, o estímulo à sensibilidade, o desenvolvimento da expressão corporal, da autoestima e da autosuperação, bem como o conhecimento do próprio corpo.

BATA PALMAS MINHA GENTE QUE O CIRCO JÁ VAI COMEÇAR

O trabalho foi desenvolvido com 12 crianças de 2 a 3 de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de São Carlos. Teve duração de 4 semanas e iniciou com a leitura do livro "O Circo" de Ivan e Marcello, aproveitando o momento de leitura diária.

Supúnhamos que a maioria das crianças não conhecesse o circo e seus elementos e o livro cumpria com a função de apresentar artistas e suas artes às crianças a partir dos personagens. Todos os dias era feita a leitura, o que contribuía para que dia-a-dia as crianças percebessem novos elementos, tanto imagéticos quanto textuais.

Depois da leitura, eram apresentados trechos de shows das artes circenses que apareciam no livro seguido da proposição de brincar de circo explorando movimentos e objetos.

Os vídeos e as explorações eram sempre retomados a fim de que as crianças aprofundassem sua percepção sobre a arte apresentada. Os materiais eram oferecidos em diversos momentos, como mais uma opção para o brincar livre.

Foi possível contemplar todos os blocos temáticos apresentados por Invernó i Curós (2003), segundo o autor, baseado na classificação da Escola Nacional de Circo da França: equilíbrio, manipulação, acrobacias, ator circense e atividades aéreas.

A seguir fazemos um relato de como se deu a exploração de cada arte circense, cujos enunciados são trechos do livro utilizado.

"NÃO ENCONTRO MINHA SOMBRINHA..."- EQUILIBRISMO

Depois de assistirem vídeos de equilibristas na corda bamba, as crianças foram estimuladas a andarem na "corda bamba" - uma corda esticada no chão.

As crianças se desequilibravam com freqüência e algumas nem sequer tentavam pisar sobre a corda, andavam com ela no meio dos pés. Lorena imitava o que viu nos vídeos abrindo os braços. Jeremias também: saltou e girou mudando a direção de caminhar.

As crianças eram estimuladas a andar devagar e colocar os pés sobre a corda, mas sem nenhuma imposição; quando se desinteressavam partiam para outras brinquedos disponíveis. Giovanni demorou para experimentar andar na corda e precisou da ajuda da professora para caminhar sobre ela.

"MEU NÚMERO FOI PELOS ARES" - MALABARISMO/LANÇAMENTO

Depois de apresentar às crianças números de malabarismos com bolinhas e clave foram disponibilizados tecido tipo voal para manipularem. A proposta era lançar e pegar, mas a maioria brincava de chacoalhar o tecido e colocar sobre o rosto.

Apenas Jeremias conseguia jogar e pegar o voal. Depois foram disponibilizadas também bolinhas e garrafas pet pequenas (simulando as claves) e as crianças foram convidadas a jogar malabares. Os tecidos foram deixados de lado e todas queriam as bolinhas. Lorena pegou duas garrafas e com elas imitava o malabarista com claves, porém sem lançá-las e mesmo quando sugerimos lançar e pegar ela continuou fazendo seu número.

Percebemos que as crianças lançavam objetos para frente ou os soltavam, poucas vezes os lançavam para cima; quando o faziam, usavam muita força, dificultando segurá-los na aterrissagem, por vezes perdendo-os. Apenas Lorena e Jeremias conseguiram segurar os objetos

lançados e utilizaram como estratégias fazer lançamentos curtos e usar como apoio o peito e o pescoço, além das mãos bem abertas.

As demais crianças não faziam esforço para segurar os objetos lançados. Elas se sentiam felizes simplesmente ao lançá-los. Por vezes a brincadeira era lançar longe ou alto, configurando diferentes explorações daquilo que vinha sendo proposto. Arthur, em um dado momento tentava envolver uma bolinha com o voal; depois descartou o voal, jogou a bolinha para o alto e saiu correndo.

"ROUBARAM A MINHA PIADA"

Depois de apresentar vídeos de palhaçaria, as crianças brincaram de palhaço e exploraram a maquiagem do palhaço.

Foi também apresentada uma esquete muda com a presença das demais turmas do CEMEI, o que foi importante para vivenciarem um espetáculo, e exercitarem o "ser platéia".

Foram exploradas caretas para fazer o outro rir: cada criança ía até a frente e fazia uma careta. As demais caíam na gargalhada. Scarlett e Lorena, além das caretas, usaram seus corpos para criar uma figura mais engraçada.

A apresentação que assistiram trazia a cena de uma palhaça tirando a cadeira quando a outra ia sentar. Essa cena foi reproduzida com as crianças, que se deliciavam com a situação.

"CUIDADO COM A CASCA DE BANANA"

Já durante a apresentação dos vídeos de acrobacias percebemos as crianças explorando as possibilidades de movimentos.

Arthur em pé, Marcela ao fundo, com a cabeça no chão e quadril para cima; na sequência, ela usa a parede como apoio e Jeremias também arrisca uma acrobacia com a cabeça no chão e depois, também com o apoio na parede como fez Marcela.

Aproveitando toda a animação, montamos uma mini apresentação onde cada criança fazia sua apresentação de acrobacia. Motivadas pelo que vinham fazendo antes, todas utilizaram a parede como suporte para fazer uma "parada de mão". Beatriz e Leonardo tentaram algumas vezes fazer sem o apoio da parede e depois recorreram a ela. Nicolly ao contrário, colocava a

mão na parede e erguia um dos pés; depois de mostrar como vinham fazendo, ela reproduziu o movimento. Giovanni ficava com uma das mãos na parede e levantava um pé, mas não quis ajuda e não tentou colocar a cabeça no chão.

Em outro momento partimos para as cambalhotas. Jeremias demonstrou muita facilidade e conseguiu fazer sozinho depois de ajudado. As gêmeas, que já vinham tentando fazer cambalhotas, ainda não fazem um bom posicionamento da cabeça. Miguel, mesmo com ajuda teve muita dificuldade; quando o apoiávamos ele erguia os pés, sem antes se posicionar e o giro só acontecia porque nós o girávamos.

Também foram explorados os rolamentos laterais.

"QUEM ROUBOU MEU FIGURINO? ASSIM NÃO SALTO"

O trapézio foi improvisado com um pedaço de cabo de enxada. Todas as crianças conseguiram se pendurar sozinhas. No início algumas não conseguiam erguer os pés para ficarem penduradas (o trapézio foi instalado baixo). Giovanni aceitou usar o aparelho apenas no segundo dia e foi necessário segurar sua mão na barra e erguer seus pés. No terceiro dia de exploração colocamos o trapézio a uma altura em que não alcançassem e isso ajudou a compreenderem como se pendurar. Giovanni ficou muito feliz de se pendurar sozinho.

Já no primeiro dia de exploração, João colocou os pés na barra. No segundo dia Lorena se balançava impulsionando o corpo como faz no balanço.

DO CÍRCULO PARA O CIRCO- A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO PARA AS CRIANÇAS E O BRINCAR LIVRE

Nos surpreendemos na primeira conversa sobre o circo que nenhuma criança tinha nada a dizer. Ao serem perguntadas se conheciam ou tinham ido ao circo, Lorena, desenhou no ar uma circunferência e disse: Círculo. O mesmo aconteceu nos dias subsequentes por ela e Giovanni quando íamos ler o livro.

Aos poucos o circo passou a fazer parte do contexto vivencial das crianças, sendo introduzido no seu brincar livre em consonância com as idéias de Verden-Zoller (2009) de que o livre brincar infantil se organiza de modo espontâneo, com base nas formas imediatas de

ISSN: 2175-5930

ações, movimentos e percepções durante o seu viver na linguagem, a partir do contato corporal com o outro.

Lorena, Julia e Marcela frequentemente reproduziam falas do livro no parque: "batam palmas minha gente, que o circo já vai começar" e em seguida, faziam algum tipo de apresentação (malabarismo ou acrobacia); Giovanni, junto de outras crianças que andavam sobre cadeiras enfileiradas disse certa vez: "Olha, Sandra, eu sou um equilibrista!".

Para Sarmento (2004), o brincar é um dos primeiros elementos fundamentais das culturas da infância e condição de aprendizagem, sendo fator fundamental na "recriação do mundo e na produção das fantasias infantis" (op. cit, p. 26).

Nesse sentido, esse brincar livre que observamos é para nós um resultado importante do trabalho, pois demonstra o processo de aprendizagem das crianças. Esse faz de conta é um mecanismo de interpretação dos acontecimentos e situações por elas vivenciadas; é sua forma de atribuir significado às coisas.

Além disso, mesmo quando as crianças realizam ações diferentes do proposto, como envolver a bolinha com o voal, ou ainda, simplesmente chacoalhar o voal ou lançar a bolinha para o mais alto que puder, há aprendizados e desenvolvimento de habilidades (segurar, lançar, pegar, envolver).

Assim como no trabalho realizado por Messias (2020), durante as explorações, as crianças necessitavam de uma intervenção por parte da professora em decorrência dos desafios que as vivências proporcionavam, por exemplo, para fazer a cambalhota, ou erguer os pés no trapézio, no entanto, essa necessidade não se faz presente no brincar livre. Ali, a criança experimenta por conta própria, e um simples rolamento toma lugar de uma grande apresentação circense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, junto com a construção de sentidos, o desenvolvimento de habilidades motoras e o protagonismo infantil manifestado pelos movimentos criados durante a apresentação dos vídeos, na criação de uma apresentação acrobática e pelos usos diversos dos "malabares".

ISSN: 2175-5930

Além da grande receptividade das crianças pela temática, percebemos em algumas delas um despertar para desafiar o próprio corpo. Uma brincadeira que surgiu depois do início do trabalho, coincidentemente ou não, foi pular da mureta do tanque de areia, onde as crianças passaram a explorar diferentes formas de salto: de mãos dadas, caindo de bumbum no chão e até de barriga. Inclusive Giovanni que era o mais reticente em atividades com movimentos.

Temos a certeza de que agora não apenas o círculo, mas também o mundo do circo com toda sua graça e desafios constitui parte da memória corporal dessas crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010, 36p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 de MAIO de 2023.

INVERNÓ CURIÓ J. **Circo y educación física**: otra forma de aprender. Barcelona: INDE Publicaciones, 2003.

MESSIAS, A.M. **Atividades Circenses na Educação Física escolar**: uma proposta para a educação Infantil. Rio Claro, 2020 110 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In:

SARMENTO, M. J.; CERIZARA, A. B. (Org). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e Educação. Porto: ASA Editores S.A., 2004. p. 9-31.

VERDEN-ZÖLLER, Gerda. O brincar na relação materno-infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. In: MATURANA, Humberto R.; VERDEN-

ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009. p.116-216.

AULAS DE DANÇA DE SALÃO: O SIGNIFICADO DE DANÇAR PARA OS PRATICANTES[1]

CLASES DE BAILE DE SALÓN: EL SIGNIFICADO DEL BAILE PARA LOS PRACTICANTES

BALLROOM DANCE CLASSES: THE MEANING OF DANCING FOR PRACTITIONERS

Ana Deborah Maciel da Silva,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Lionela da Silva Correa,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Carlos Masashi Otani,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

INTRODUÇÃO

A dança de salão é uma modalidade praticada em dupla/casal que oferece benefícios aos três domínios da natureza humana: o fisiológico, o afetivo e o mental. Cada pessoa que dança atribui um significado único à experiência. Assim, o presente trabalho trata-se de um levantamento bibliográfico com revisão de literatura sobre o tema Dança de Salão, no que se refere as sensações e sentimentos dos que praticam tal modalidade, suas percepções no primeiro contato e mudanças biopsicossociais observadas e relatadas em estudos. Este faz parte do relatório parcial da pesquisa em andamento.

METODOLOGIA

O levantamento do material bibliográfico foi realizado nas bases de dados do Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os critérios de busca foram: artigos em português publicados entre os anos de 2002 a 2022, utilizando as palavras-chave Dança de Salão. Foram encontrados um total de

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

85 estudos. Após perpassados por critérios de inclusão e exclusão, 7 artigos foram considerados elegíveis para esta pesquisa.

RESULTADOS

Dos trabalhos encontrados, 3 foram publicados na Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, todos como pesquisa descritiva, sendo 2 realizados em Recife – PE (Dança a dois na percepção da comunicação corporal: visão do aluno; Perfil da auto-estima de praticantes de dança de salão), e 1 realizado com público de três cidades diferentes - Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre (O perfil de aderência, permanência e motivação de praticantes de lindy hop e West coast swing como dança de salão no Brasil). Dois trabalhos foram publicados na Revista Conexões, onde um apresenta o resultado de uma análise longitudinal (Dança de salão: inclusão social e realização pessoal), tendo este sido desenvolvido em São José do Rio Preto – SP, e o outro é um estudo transversal realizado em Pouso Alegre – MG (Timidez e motivação em indivíduos praticantes de dança de salão). Dentre os 2 restantes, um foi publicado na revista Motriz: Revista de Educação Física como pesquisa bibliográfica de caráter descritivo e abordagem qualitativa, realizado em Campinas – SP (A influência da dança de salão na percepção corporal), e o último foi publicado na Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social como pesquisa clínica, de caráter pré-experimental de caso único, quantitativo, realizado na cidade de Belém – PA (A dança de salão como estratégia para o equilíbrio ocupacional e diminuição do estresse em universitários da área da saúde).

Após leitura e análise constataram-se benefícios relatados pelos praticantes em todos os estudos, como desenvolvimento e melhora da autoconfiança, da percepção corporal, comunicação e expressão. Considerando os motivos que levam à prática, as pesquisas nas diferentes faixas etárias apuraram que o principal fator que conduz os indivíduos a buscarem a dança de salão é a possibilidade de sociabilização, ajudando pessoas tímidas a interagirem e perderem o medo do contato com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que a literatura com a temática dança de salão é bastante ampla, no entanto, ao refinar a pesquisa com palavras-chave como significado e percepção, esta amplitude cai drasticamente, o que revela uma carência de pesquisas de abordagem qualitativa na área.

REFERÊNCIAS

ABREU, E. V.; PEREIRA, L. T. Z.; KESSLER, E. J. Timidez e motivação em indivíduos praticantes de dança de salão. **Conexões**, v. 6, p. 649-664, 2008.

CAVALCANTI, L. B. C. *et al*. Dança a dois na percepção da comunicação corporal: visão do aluno. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício (RBPFEX)**, v. 6, n. 32, p. 7, 2012.

DEIMIQUEI, A. M.; FIAMONCINI, R. L.; NETTO, M. I. A. O perfil de aderência, permanência e motivação de praticantes de Lindy Hop e West Coast Swing como dança de salão no Brasil. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício (RBPFEX)**, v. 7, n. 39, p. 8, 2013

DE OLIVEIRA BENTO, F. C. *et al*. Perfil da auto-estima de praticantes de dança de salão. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício (RBPFEX)**, v. 5, n. 27, 2011.

DE SOUSA, I. F. *et al*. A dança de salão como estratégia para o equilíbrio ocupacional e diminuição do estresse em universitários da área da saúde. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 10, n. 2, p. 230-241, 2022.

FONSECA, C. C.; VECCHI, R. L.; GAMA, E. F. A influência da dança de salão na percepção corporal. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 18, p. 200-207, 2012.

ZANIBONI, L. F.; RODRIGUES, J. A. Dança de salão: inclusão social e realização pessoal. **Conexões**, v. 11, n. 2, p. 223-239, 2013.

AVENTURA E SOCIOLOGIA DO CORPO EM LE BRETON

ADVENTURE AND SOCIOLOGY OF THE BODY IN LE BRETON

AVENTURA Y SOCIOLOGÍA DEL CUERPO EM LE BRETON

Gertrudes Nunes de Melo,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Samara Celestino dos Santos
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Giulyanne Maria Silva Souto
Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa (IFPB- Sousa)
Iraquitan de Oliveira Caminha
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

INTRODUÇÃO

A Sociologia do Corpo busca o entendimento da corporeidade humana como um fenômeno social e cultural, envolto por simbolismos, imaginários e representações que inscrevem o corpo no contexto da cultura e sociedade. Por sua vez, o corpo se apresenta como vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é constituída. Le Breton (2012) reitera que, antes de qualquer coisa, a existência é corporal.

Numa sociedade complexa e em constante transformação, o indivíduo tende a se autorreferenciar, procurar em si o que antes buscava no sistema social de sentidos e de valores no qual a existência se inscreve. Assim, a ausência de limites de significação percebidos na sociedade estimula o indivíduo a procurar, ao seu redor, os limites de fato existentes. A experiência do simbólico é substituída pela vivência do real no corpo e os riscos assumidos adquirem uma expressiva relevância sociológica (LE BRETON, 2019).

O presente texto tem como propósito apresentar reflexões sobre o corpo e as emoções envolvidas na prática de atividades de aventura dialogando com o objeto de estudo da Sociologia do Corpo, que é o corpo humano como fenômeno social e cultural. Essa pesquisa trata-se de um ensaio teórico qualitativo.

CORPOREIDADE, EMOÇÕES E RISCO LEGITIMANDO A EXISTÊNCIA HUMANA

Antes mesmo de eclodir a Segunda Guerra Mundial, Marcel Mauss já havia inaugurado na sociologia uma via de interpretação que vislumbrava romper o dualismo entre sociedade e indivíduo, buscando, no estudo dos corpos e das emoções, compreender o conjunto de representações que encontram, no indivíduo, um espaço de realização de fenômenos sociais totais, os quais não podem ter sua análise reduzida à psicobiologia (ZARIAS; LE BRETON, 2019).

Do ponto de vista sociológico, o corpo é o signo das relações sociais e encerra um conjunto de representações da vida individual e coletiva. Atravessado por inúmeras percepções como corpo-instrumento ou corpo-objeto, estas não incluem, em suas estratégias de análise, as emoções. Consideradas provenientes da observação e análise das relações sociais e que não podem ser abordadas de maneira separada do corpo. Some-se aqui a noção de risco, posta a intenção de agregar a essa reflexão o expressivo grau de incertezas que permeiam as relações sociais.

Para Le Breton (2019), não assumir riscos já nos coloca em condição arriscada. Submeter-se a intensas emoções através da aventura aparece como um escape necessário ao indivíduo que, imerso num cotidiano que promove o desencantamento do mundo, coloca em "*standby*" essa existência e goza dessas atividades com júbilo. Assim, o prazer de viver é visto como uma dialética entre segurança e risco que provoca atitudes de íntimos questionamentos acerca do valor da existência e da possibilidade de perde-la. Na ação de se expor ao risco o indivíduo almeja contemplar momentos de iniciativa e coragem que permanecem em sua lembrança como forma de reviver o instante e realçar a garantia de uma vida intensamente vivida (MARINHO; COSTA; SCHWARTZ, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover um diálogo pedagógico entre a prática da aventura, o corpo e emoções permite estabelecer conexões que interferem nas percepções e construções corporais. Esse texto mostrou as possibilidades de vivência do risco não como uma finalidade em si, mas como um aparato que acrescenta valor à ação.

ISSN: 2175-5930

A corporeidade humana, carregada de emoções, é entendida pela Sociologia do corpo como fenômeno social e simbólico, bem como também constitui razão simbólica, objeto de representações e de subjetividades, partindo de sua análise e reflexão, a elucidação das lógicas sociais e culturais. É, portanto, como um aparato que nos une aos outros e ao mundo através da interação social e seus constructos culturais.

Assim, acredita-se que a razão que motiva o ser humano a buscar a vivência de riscos através da aventura na natureza encontre respaldo no tédio experimentado no cotidiano. Sendo este, consequência do desejo pela estabilidade e segurança percebido entre aqueles que estão projetando planos para o futuro.

REFERÊNCIAS

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo.** 6° ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARINHO, A.; COSTA, E. T.; SCHWARTZ, G. M. **Entre o urbano e a natureza:** a inclusão na aventura. São Paulo: Lexia, 2011.

LE BRETON, D. Ambivalences du risque/Ambivalencias do risco. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 34-48, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/ZCJD73dDR7YY7xtHGDzqtDt/?lang=pt. Acesso em: 10 abr. 2023.

ZARIAS, A.; BRETON, D. L. Corpos, emoções e risco: vias de compreensão dos modos de ação individual e coletivo. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 21, n.52, p. 20-32, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/DnXtXRQ8Gmh6S5zDqkRd8Mv/?lang=pt. Acesso em: 10 abr. 2023.

CALISTENIA COMO PRÁTICA ITINERANTE NA CIDADE DE VILA VELHA/ES

CALISTENICS AS AN ITINERANT PRACTICE IN THE CITY OF VILA VELHA/ES

LA CALISTÉNICA COMO PRÁCTICA ITINERANTE EN LA CIUDAD DE VILA VELHA/ES

André Luiz Neves Carlos,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Lígia Ribeiro e Silva Gomes,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a popularidade da calistenia após a pandemia, bem como seus significados, usos e possibilidades na atualidade. O termo calistenia é utilizado há algum tempo, hora para classificar exercícios executados apenas com a ação da gravidade sobre o peso do corpo, hora para nomear uma prática corporal organizada. Em geral, a calistenia como é praticada na atualidade, visa o trabalho de grandes grupos musculares, através de movimentos multiarticulares, havendo frequentemente uma preocupação com a execução plástica dos movimentos (CORRÊA, 2002).

Este trabalho é importante, pois a literatura acadêmica relacionada a esse tema apresenta lacunas, sobretudo no diálogo com as ciências sociais, abordando apenas aspectos esportivos, fisiológicos, biomecânicos e prescritivos, relacionados principalmente a outras práticas corporais como *crossfit*, por exemplo.

MÉTODO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e investiga crescente adesão à calistenia como prática itinerante. Para tanto, foram acionadas as obras “Carne e Pedra” e “Construir e Habitar”, ambos de Richard Sennett, que trazem análises sobre o corpo e sua relação com a cidades, “O Corpo Incerto”, de Francisco Ortega, que aprofunda a discussão da corporeidade na cidade,

ISSN: 2175-5930

trabalhando o conceito de bioidentidade, e "Festa no Pedaço", de José Magnani (1998b), que trata do lazer na cidade, além de trabalhar a utilização de nomenclaturas pertinentes à análise da geografia urbana. Assim, foram mapeados grupos de prática na Grande Vitória, selecionando, a partir daí, o grupo Calistenia *Beach*, de Itapoã, Vila Velha. A principal estratégia metodológica é a observação participante em virtude de ser

> Uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores [...] e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele [...], buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação (QUEIROZ et al, 2007, p.).

As observações tiveram início no dia 2 de janeiro de 2023, ocorrendo sempre à noite, materializando-se na produção de um diário de campo para resgatar informações, a fim de aplicar questionários e entrevistas semiestruturadas, com as quais espera-se identificar possíveis contradições entre as ações observadas e os discursos que circulam entre os praticantes.

DADOS EM ANDAMENTO

O cuidado com o corpo e a estética corporal se tornaram uma questão central na sociedade contemporânea, em que práticas corporais são vistas como tratamentos de saúde ou estilização da vida. Essas práticas transformam as subjetividades em bioidentidades, resultando em preocupações autocentradas na autoimagem e saúde corporal. Tal processo ocorre a partir da relação entre objetivação e subjetivação dos cuidados com o corpo, tornando as preocupações autocentradas na imagem e saúde corporal (ORTEGA, 2010).

A observação ocorre em uma estação de treino na areia da praia, a que chamaremos "mancha" (MAGNANI, 1992a), onde o grupo treina todas as noites, porém o espaço é público, de modo que não fica vedado o acesso de transeuntes, regulares ou não, do calçadão, permitindo a interação do grupo com indivíduos de vários "pedaços" e viabilizando múltiplas possibilidades de "trajetos" (Idem).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, havia uma expectativa de observar a itinerância do próprio grupo em meio a outras "manchas", contudo a itinerância dá-se, não tanto pelo grupo, mas pela comunidade local que a orbita e com a qual interage através de questões relacionadas à auto imagem, mostrando a força do discurso da estética e padrões corporais que se inicia na infância, frequentemente subvertendo o argumento da saúde de modo que "todo um vocabulário médico-fisicalista baseado em constantes biológicas, taxas de colesterol, [...], capacidade aeróbica populariza-se e adquire uma conotação "quase moral", fornecendo os critérios de avaliação individual" (ORTEGA, 2010, p. 31).

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Lígia de Moraes Antunes. Da beleza e vigor do corpo: breve história da calistenia. **Monografia [Licenciatura em Educação Física]. Campinas, UNICAMP**, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Da periferia ao centro: pedaços & trajetos. **Revista de Antropologia**, p. 197, 1992.

_____. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. Unesp, 1998.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**. Editora Garamond, p. 31, 2008.

QUEIROZ, D.T. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 272, 2007

SENNETT, Richard. **Carne e pedra**. Rio de Janeiro: Record, 1997a.

_____. **Construir e habitar: ética para uma cidade aberta**. Editora Record, 2020b.

CONVERSAS COM DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES DE CORPO E O COTIDIANO ESCOLAR

CONVERSATIONS WITH PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: BODY CONCEPTIONS AND SCHOOL DAILY LIFE

CONVERSACIONES CON PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: CONCEPCIONES DEL CUERPO Y COTIDIANO ESCOLAR

Analice Antunes Fonseca
PPGCAF-UNIVERSO
Roberta Balzana
PPGCAF-UNIVERSO
Adriana Martins Correis
IEF-UFF
Martha Copolillo
PPGCAF-UNIVERSO

INTRODUÇÃO:

Este trabalho é uma pesquisa em andamento desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Corporeidades, Esportes e Formação Docente em redes de inclusão/exclusão. Este trabalho tem como objetivo investigar, junto a um grupo de docentes de Educação Física que atuam na rede pública do Município de Niterói, quais são as suas concepções de corpo. A hipótese é que suas formas de pensar e sentir o que é corpo são as que norteiam e marcam fortemente as suas práticas docentes, direcionando e desenhando as escolhas das atividades bem como, os caminhos metodológicos em suas aulas no cotidiano escolar

Como pressupostos epistemológicos entendemos que o 'corpo', aqui, não é compreendido como um 'instrumento de trabalho' da Educação Física, é, sobretudo, considerado uma linha de pesquisa imbricada na confluência de diversos campos de conhecimentos.

Os percursos metodológicos dessa pesquisa seguem por análises qualitativas, fazemos usos de abordagens teórico-metodológicas que reconciliam as potências do corpo ao processo de construção de conhecimentos. Nesses processos de investigar, abrimos conversas com 15 docentes que aceitaram dialogar conosco a partir de uma questão norteadora: "Qual a sua

concepção de corpo?". Com as narrativas desses professores não há uma relação sujeito-objeto, não há essa dicotomia, todos os envolvidos são sujeitos e autores do processo, *o outro é um participante da pesquisa, e não um informante* (Certeau, 1994). Foram realizadas duas rodas de conversas e as falas desses docentes foram desenhando um processo de diálogo e aprendizado coletivo.

FIOS QUE INICIAM A TRAMA DESSES DIÁLOGOS

Percebemos o quanto os docentes levam para seus cotidianos escolares as suas bagagens culturais e as marcas que se inscrevem em seus corpos, sejam estas por vivências pessoais/profissionais atravessadas por relações de dor e/ou de prazer. Nesse sentido, são essas narrativas que vão nos mostrando o quanto isso reflete e direciona as escolhas que fazem das práticas corporais que regem seus planejamentos, bem como os "modos de fazer", que utilizam em suas aulas.

"Procuro atividades que sejam possíveis de fazer para todos os corpos, gordos, magros, agitados, calmos..porque eu lembro como ficava sempre fora das aulas de Educação Física porque diziam que eu era devagar e muito lenta para jogar". *(Professor A*). Falas assim, surgem e mostram o quanto as marcas nos corpos se encarnam em tempos que não são lineares se apresentam no nosso exercício de docência.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS;

Com Alves (2008), ressaltamos o quanto é importante para nossas pesquisas *ouvir em todos os acontecimentos narrados com os praticantes desses cotidianos.* O que não se trata de "dar voz" a quem já tem, mas sim trabalhar com essas falas como produtoras de conhecimentos e como significantes centrais para a realização dessa pesquisa. O cotidiano desses docentes são espaços de produção de conhecimentos e dessa forma, um campo fértil de propostas metodológicas inovadoras. Novas rede de sentidos estão sendo tecidas com essas rodas de conversas, criando um espaço coletivo de reflexões tem nos ajudado a desatar alguns nós no que diz respeito as concepções de corpo. Com isso, seguimos com as nossas conversas acreditando que o corpo não é tão máquina quanto se pensou que poderia ser, o mundo se

encarna no corpo e este, com suas inscrições, o faz mundo. Logo, os limites do corpo esboçam a configuração moral, ética e significante do mundo, portanto, pensar o corpo é uma forma de pensar o mundo em suas teias de relações sociais (LE BRETON, 1990).

REFERÊNCIAS:

ALVES, Nilda. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola.** Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

ALVES, Nilda. Decifrando o Pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e. ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas- sobre redes e saberes**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** Rio de Janeiro: Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

LE RETON, David. **A Sociologia do Corpo.** Tradução Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CORPO CAPITAL, PRÁTICAS CORPORAIS E ESPORTE NA ESCOLA. POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

CAPITAL BODY, BODY PRACTICES AND SPORT. FOR A CRITICAL PERSPECTIVE

CUERPO CAPITAL, PRACTICAS CORPORALES Y DEPORTE. POR UNA PERSPECTIVA CRITICA

Ester Geraldo Campelo Torres,
Universidade de Brasília (UnB)
Nárgila Mara da Silva Bento,
Universidade de Brasília (UnB)
Natália Heringer Mendonça,
Universidade e Estrasburgo (UNISTRA)
Dulce Maria Filgueira de Almeida,
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

O presente artigo possui o intuito de se debruçar sobre a compreensão do corpo capital, práticas corporais e esporte, considerando as mudanças porquê passa o espaço-tempo da educação física na/da escola, à luz de aspectos teóricos calcados em uma perspectiva da sociologia crítica.

O conceito de ideologia sustentado destaca a existência de uma percepção errônea ou dominadora sobre aspectos da realidade social, obscurecendo percepções acerca da totalidade e, simultaneamente, naturalizando valores pertencentes às classes dominantes (MARX, 2007). Isso se reflete, por exemplo, nas concepções de corpo, práticas corporais e esporte na escola.

Nesse sentido, faz-se uma relação com as construções sociais e como essas relações ocorrem nas sociedades capitalistas, onde o poder é patriarcal. Essa forma de conceber a realidade domina, cria e naturaliza uma construção de corpo específico, notadamente no campo esportivo. Os corpos e as práticas corporais de atletas são igualmente afetados por tal domínio e influenciam as formas de representações de meninos e meninas no contexto escolar.

O CORPO COMO CAPITAL E O ESPORTE NA ESCOLA

Analisando-se o esporte em sua determinação ligada ao mundo do trabalho, podemos fazer diversas análises sobre como o corpo é tratado no alto rendimento, o processo do desgaste do corpo em troca de capital econômico e o fetichismo presente em sua mercadorização. Os instrumentos de produção, no caso esportivo, são os corpos dos/as atletas, que no âmbito do jogo, do espetáculo, se reduzem a essa determinação capitalista (BOURDIEU, 1983; SANTANA REIS, 2020; COAKLEY, 1990).

Para Goldenberg (2012), o capital corporal da mesma maneira em que está presente no campo esportivo profissional, desempenha um papel relevante em aulas de educação física e em jogos amadores, contribuindo para processos que desembocam na seleção dos/as mais aptas em detrimento dos/as inaptos/as. Como o corpo é uma representação social, o capital corporal também interfere no capital social e simbólicos dos seus sujeitos.

Aqui concordamos que os atletas produzem representações simbólicas importantes para meninos e meninas no contexto escolar nas aulas de educação física. Isto porque o esporte é considerando sobre a égide do espetáculo, desconsiderando suas incongruências e mecanismos de reprodução social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise do corpo capital e a reprodução de classes sociais no campo esportivo numa perspectiva da sociologia crítica. Concordamos que as práticas corporais, apesar de tratarem acerca do pleno desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo de crianças e adolescentes, como parte da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017), ainda tem no esporte, vinculado à noção de espetacularização, o principal componente, notadamente, no ensino fundamental.

Logo, a nossa reflexão crítica estrutura-se com base na desnaturalização de conceitos como corpo, prática corporais e esporte nas aulas de educação física. Com efeito, diante das condições objetivas e com base na BNCC: quais são as possibilidades de se construir um espaço mais democrático no campo esportivo no contexto da escola? Como se dá o acesso de todas e todos às práticas esportivas na escola? E como meninos e meninas constroem as corporeidades dentro do espaço-tempo escolar?

Por fim, defendemos que é necessário fazer o contraponto da ideologia por trás do sistema capitalista, ou seja, uma crítica das naturalizações vindas das classes dominantes, ao mesmo tempo, reconhecemos que as críticas nesse sentido são complexas e extensas. Desse modo, esse trabalho se centrou apenas em algumas reflexões sobre as mediações entre corpo, práticas corporais e esporte no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Como é possível ser esportivo**. Questões de sociologia, p. 136-153, 1983.

BRASIL, Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ Acessado em: maio de 2023.

COAKLEY, Jay J. **Sport in society: Issues and controversies**. St. Louis: Times Mirror. 1990.

GOLDENBERG, Mirian. **Afinal, o que quer a mulher brasileira?** Psicologia Clínica, v. 23, p. 47-64, 2011.

MARX, Karl et al. **A ideologia alemã**. Boitempo editorial, 2007.

SANTANA REIS, Nadson et al. **O esporte no capitalismo tardio**: imbricações entre cultura esportiva, economia e mercado. Educación Física y Ciencia, v. 22, n. 3, p. 143-143, 2020.

CORPO E CORPOREIDADE NA PERSPECTIVA DE DISCENTES de EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

BODY AND CORPORITY FROM THE PERSPECTIVE OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS

CUERPO Y CORPORIDAD EN LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Fernanda Woziak Tavares,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Lucas Vargas Bozzato,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Mariângela da Rosa Afonso,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

INTRODUÇÃO

Os sujeitos não são seres isolados do mundo, eles interagem com tudo que está ao seu redor. Além disso, não há como fragmentar seu corpo em duas partes (corpo e espirito), visto que é a junção entre elas que os torna quem são. A corporeidade é aquilo que vem de corpo, preenchendo espaços e se movimentando e que "localiza o ser humano como um ser no mundo" (AHLERT, 2010, p. 225).

A escola e as aulas de Educação Física são consideradas como os principais locais em que as relações de corpo e saúde são negociadas. (SANTOS; COSTA, 2018), assim a corporeidade é fator essencial na formação em Educação Física e só poderemos conhecer definitivamente os indivíduos através de sua corporeidade. (GUALBERTO; COUTO, 2019; MOREIRA, 2012). Levando em conta o que foi apresentado, nossa pesquisa tem por objetivo compreender as distintas concepções de estudantes de Licenciatura em Educação Física acerca da temática corpo e corporeidade.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se com qualitativa e descritiva (GIL, 2002). A amostra foi constituída por discentes de Licenciatura em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel) e da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), que estavam cursando a partir do segundo semestre do curso. A coleta foi realizada com um questionário na plataforma *Google Forms* com questões abertas e fechadas. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa pela Universidade Federal de Pelotas sob o número 4.422.833. A análise dos dados foi feita utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016).

RESULTADOS

Responderam ao questionário 56 discentes, em sua maioria cursando o sétimo semestre do curso e todos eles já haviam ouvido falar sobre a corporeidade em algum momento, onde 41 deles relataram que a temática foi abordada durante a sua graduação.

Quando questionados sobre as diferenças entre corpo e corporeidade 31 estudantes afirmaram possuir esse conhecimento e em seguida os mesmos responderam o que eles acreditavam ser essas diferenças e 22 deles relataram não saber a diferença entre os dois termos.

Entre os alunos da ESEF/UFPel houve uma recorrência de respostas indicando que o corpo está associado as questões anatômicas e fisiológicas, ao corpo físico propriamente dito. Já em relação a corporeidade os discentes da referida instituição deram ênfase ao aspecto de ser a forma como o corpo se relaciona com os individuos e também com o ambiente. Os alunos da FURG foram unânimes ao dizer que corpo está relacionado com as questões biológicas, anatomicas e fisiológicas. E em relação a corporeidade a grande maioria citou ser a relação do corpo com o ambiente e com o mundo ao seu redor.

Algumas respostas corroboram com o que autores Moreira (2012) e Simões e Nista-Piccolo (2012) indicam que corporeidade nada mais é do que corpo. Um corpo que vive, que se relaciona com outros corpos e Tavares (2018, p. 36) alerta para o fato de que "A corporeidade poderá contribuir com a superação da visão mecanicista de corpo, rompendo assim, com o paradigma cartesiano".

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho expõe aspectos relevantes quanto a produção do conhecimento dos discentes sobre a temática corporeidade em duas instituições investigadas, apontando a importância do tema para a Educação Física.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvori. Corporeidade e Educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. **Caderno de Educação Física**, Marechal Cândido Rondon, v. 9, n. 17, p. 113-126, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. 61p.

GUALBERTO, Madma Laine Colares; COUTO, Hergos Ritor Fróes de. A ação docente na educação infantil à luz da corporeidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.10, n. 58, p. 215-231, jul./set. 2019.

MOREIRA, Wagner Wey. Formação profissional na área da Educação Física: o fenômeno corporeidade como eixo balizador. In: NETO, Manuel Pachedo (Org.) **Educação Física, Corporeidade e Saúde**. Dourados: UFGD, 2012. p. 31-43

SANTOS, Andreia Mendes dos; COSTA, Fábio Soares da. Filosofia da Corporeidade: transversalizações de um corpo intenso de devir. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n.1, p. 223-237, jan./mar. 2018.

SIMÕES, Regina; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Corporeidade e motricidade humana na Educação Física: Uma possibilidade de transcendência para a área. In: NETO, Manuel Pachedo (Org.) **Educação Física, Corporeidade e Saúde**. Dourados: UFGD, 2012. p. 13-29

TAVARES, Luiz Carlos Vieira. **O corpo que ginga, jogo e luta: a corporeidade na capoeira**. 1.ed. Aracaju: IFS, 2018. 121p.

CORPO E MUSCULAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O CORPO NA PERSPECTIVA DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

BODY AND BODYBUILDING: REFLECTIONS ABOUT THE BODY FROM THE PERSPECTIVE OF PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONALS

CUERPO Y CULTURISMO: REFLEXIONES SOBRE EL CUERPO DESDE LA PERSPECTIVA DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Jéssica Vicente Rosa,
Estudante de graduação em Educação Física Bacharel (UFSC)
Andrize Ramires Costa,
Professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED/UFSC)
Patrícia Luiza Bremer Boaventura
Professora Adjunta do Departamento de Educação Física (DEF/CDS/UFSC)

INTRODUÇÃO

As concepções de corpo são construídas por meio dos discursos sociais vigentes numa sociedade, sejam esses médicos, estéticos, filosóficos, religiosos ou políticos. Cabe pensar o corpo como um "objeto múltiplo, polissêmico, complexo" (AYOUB; SOARES, 2019, p. 3), um processador da história, em que por meio dele são transmitidos e transformados os legados culturais e biológicos (SANT'ANNA, 2000). Ele apresenta-se na contemporaneidade como veículo importante para construção da subjetividade e identidade (HANSEN; VAZ, 2004). Cada cultura constrói um entendimento de corpo, agindo sobre ele, determinando atributos valorizados e uma série de padrões corporais (BARBOSA, MATOS, COSTAS, 2011).

A Educação Física (EF) como área de estudos e de atuação profissional tem o corpo como objeto central (HANSEN; VAZ, 2004), participa da construção de discursos sobre o corpo, assim como está entrelaçada nos discursos correntes em outros campos de estudos, sendo influenciada tanto nas noções biológicas como sociais e humanas. As formas de conceber o corpo determinam maneiras de intervir sobre ele, ou seja, constroem possibilidades de lidar com ele. A cultura do corpo engendrada em academias é disseminada pelos profissionais que

ISSN: 2175-5930

ali atuam. Com base nisso, o objetivo desse estudo é compreender os significados de corpo para profissionais de EF que atuam em academias de musculação da Grande Florianópolis/SC.

METODOLOGIA

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 2 instrutores de salas de musculação e 2 personal trainers[1]. Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), em que foi feita: 1) a pré-análise, organização dos dados iniciais, a transcrição integral das entrevistas; 2) a categorização dos dados; e, 3) o tratamento dos resultados, correlacionando as interpretações dos dados com o referencial teórico (BARDIN, 2011).

Para análise dos dados foram estabelecidas quatro categorias: a) *Visão de corpo*; b) *Anamnese, acompanhamento e avaliação*, c) *Treinos* e d) *Musculação*. Alguns dos temas abordados são: formação profissional, separação corpo e mente, corpo saudável como funcional, treinos diferentes em função de gêneros, a musculação como investimento do capital corporal, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo encontra-se em andamento e nessa análise preliminar das temáticas que emergiram dos dados coletados, percebeu-se que a visão de corpo dos profissionais entrevistados está associada ao corpo como organismo biológico, mantendo uma visão cartesiana, em que corpo e mente são vistos como funções distintas, sendo o corpo então dominado pela mente. Essa compreensão de corpo desconsidera a interconexão entre natureza e cultura (MENDES; NÓBREGA, 2009); questionando-se a formação profissional e seu papel na manutenção de tal noção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a forma como profissionais de EF concebem os corpos e descrever quais são as noções que estão norteando suas intervenções têm efeitos não apenas sobre os corpos, mas

[1] O projeto de pesquisa foi aprovado no CEPSH/ UFSC, sob o CAAE: 65248322.2.0000.0121.

ISSN: 2175-5930

também na forma como os praticantes encaram e experienciam o próprio corpo. Assim, esse estudo traz reflexões sobre a construção dos corpos na musculação enquanto um objeto a ser conquistado e aprimorado, mas também como algo a ser reconhecido e experienciado.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana; SOARES, Carmen Lúcia. Estudos e pesquisas do e sobre o corpo: a produção da Pro-Posições (1990-2018). **Pro-Posições** [online]. 2019, v. 30. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0077. Acesso em 31 ago 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2011, v. 23, n. 1, pp. 24-34. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000100004. Acesso em 9 set 2022.

HANSEN, Roger Hansen; VAZ, Alexandre Fernandez. Treino, culto e embelezamento do corpo: um estudo em academias de ginástica e musculação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2004, v. 26, n. 1.

MELO, Fernando Garcez de; MOREIRA, Evando Carlos. Corpo no pragmatismo de Richard Rorty. **Movimento [online]**. 2020, v. 26. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.94430. Acesso em 10 set 2022.

MENDES, Maria; NÓBREGA, Terezinha. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2009.

CORPO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INDÚSTRIA CULTURAL: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO[1]

BODY, PHYSICAL EDUCATION AND CULTURAL INDUSTRY: A BIBLIOMETRIC STUDY

CUERPO, EDUCACIÓN FÍSICA E INDUSTRIA CULTURAL: UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO

Rafael Trentin Scremin
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

A Indústria Cultural, que outrora se regozijava por meio de revistas, jornais e TV, hoje direciona seus esforços no âmbito das redes de comunicação global, a internet, mais especificamente, as redes sociais, compreendendo as mudanças que o avanço tecnológico trouxe, principalmente, para as comunicações o grande capital. Assim, visa atender essa demanda, em específico, no segmento corpo, que pode e deve ser discutido na Educação Física escolar, pois os alunos estão imersos nessa realidade social.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é mapear as produções acadêmicas de mestrado, doutorado e periódicos que abordam as temáticas corpo, Educação Física e Indústria Cultural e categorizar os vieses que estão sendo discutido nessas temáticas.

REFÊRENCIAL TEÓRICO SINTETIZADO: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – INDÚSTRIA CULTURAL

A Educação Física escolar é uma disciplina curricular que se caracteriza pela ação pedagógica com o corpo, tendo como objetivo a formação humana em sua totalidade, através da promoção da cultura corporal. O ensino de Educação Física deve ser orientado por uma

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

perspectiva crítica e reflexiva, que permita aos alunos a compreensão dos fenômenos corporais e sua relação com o contexto social (BETTI, 2009).

Em relação à indústria cultural, é um sistema de produção em massa de bens culturais uniformizados, cujo objetivo principal é a obtenção de lucro, em detrimento do valor artístico e intelectual. Esse modelo de produção cultural promove a conformidade e a passividade, sufocando a criatividade e a individualidade dos sujeitos (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). Adorno ainda destaca que a indústria cultural é um instrumento de controle social que, por meio da produção de uma cultura massificada superficial e manipuladora, a qual contribui para a manutenção da dominação cultural e ideológica.

METODOLOGIA

Empregamos para este estudo a pesquisa bibliométrica, uma técnica que envolve a análise quantitativa de dados bibliográficos, com o objetivo de investigar a produção científica em uma determinada área do conhecimento (GLANZEL, 2003).

Para isso, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para dissertações e teses e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para artigos indexados, filtrando em pesquisa avançada nessas ferramentas as palavras geradoras: Educação Física; Corpo e Indústria Cultural, que poderiam aparecer no campo: assunto, resumo ou título, com objetivo de selecionar os trabalhos que envolvam as palavras geradoras e categorizar quais vieses acontecem essas discussões.

Com um recorte temporal de 2010 – 2023, foram selecionadas quatro dissertações, uma tese e três artigos de revistas indexadas, visando compreender como o corpo é debatido nessa tríade temática. Não levamos em consideração nessa pesquisa o programa de pós-graduação para dissertações e teses e nome e Qualis dos periódicos em relação aos artigos.

ANÁLISE DOS DADOS

Os artigos foram classificados como A1, A2 e A3; dissertações de D1, D2, D3 e D4 e a tese de T1. Os trabalhos foram analisados e separados por duas categorias de análises: corpo e mídia (três artigos e duas dissertações); corpo e cultura (duas dissertações e uma tese).

Corpo e mídia: são trabalhos que apresentam a discussão da influência da indústria cultural por meio das mídias na padronização e estética do corpo. Corpo e cultura: ênfase nas questões culturais que afetam diretamente a concepção e construção de corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que as publicações de 2010 a 2023 em relação a "corpo, Educação Física, e indústria cultural" ainda são poucas, porém, acompanham as modificações e impactos da indústria cultural ao longo dos anos e apresentam a relação e influência que ela tem sobre o corpo dos indivíduos, principalmente dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 2006.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação.** Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.

GLANZEL, W. **Bibliometrics as a research field: a course on theory and application of bibliometric indicators.** 2003. disponível em: lt.,http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.97.5311amp.,rep=rep1amp.,type=pdf gt.,. acesso em: 12 abril 2023.

CORPO-RESISTÊNCIA, CAPOEIRA ANGOLA E COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

BODY-RESISTANCE, CAPOEIRA ANGOLA AND COVID-19: AN EXPERIENCE REPORT

CORPO-RESISTENCIA, CAPOEIRA ANGOLA Y COVID-19: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Manoela de Sousa Correia,
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Samara Escobar Martins,
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Alcyane Marinho
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

INTRODUÇÃO

Durante os últimos anos vivenciamos no território brasileiro uma ascensão de ataques à ciência, à educação, à cultura popular e aos grupos sociais minoritários. Neste mesmo período, o mundo foi assolado por uma pandemia, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 que, a partir de 11 de março de 2020, desencadeou uma série de medidas restritivas, com variados graus de rigidez, até o presente 2023, em que é considerada controlada (OPAS, 2023).

Neste contexto, este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre a capoeira como prática de auto(re)organização política e pessoal, visto que, ao longo deste período, tive a oportunidade de me descobrir capoeirista no grupo de capoeira Angola N'Zambi, liderado por mestra Elma Weba, maranhense, residente em Florianópolis, no qual ingressei em fevereiro de 2020.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

A capoeira pode ser compreendida como cultura corporal que nasce como ferramenta de resistência durante a diáspora africana no Brasil, tendo sido proibida, marginalizada, legalizada e recentemente reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade

ISSN: 2175-5930

(MARTINS et al., 2022). Desenvolvida ao longo da História pelos diversos corpos que a tomaram para si, ora negras e negros escravizados, ora mulheres da "pá virada", ora membros da elite, ora integrante das maltas cariocas; traz em seus fundamentos valores pedagógicos ricos em propostas comunitárias de diálogo, solidariedade, reflexões sócio-históricas, hierarquia baseada em conhecimento/experiência; concomitantemente ao ensino da musicalidade, confecção de instrumentos, à rica linguagem corporal e à ludicidade (IPHAN, 2014).

Ao longo dos anos de 2020 a 2022, com a obrigatoriedade do isolamento social, os encontros do grupo passaram a ser virtuais, duas a três vezes por semana, incluindo aulas de movimentação corporal e de ritmo, e um grupo de estudos.

Estes momentos passaram a ser fundamentais na estruturação de uma rotina diária de autocuidado, envolvendo aspectos físicos e mentais ao pedir a manutenção de um corpo forte e flexível capaz de realizar os movimentos corporais propostos; a mente instigada e ativa no aprendizado da musicalidade e manuseio do berimbau; a condução zelosa e preocupada da mestra Elma; e a construção da práxis comunitária, que mesmo virtual, fazia-se palpável em sua generosidade.

Fazer parte deste grupo também permitiu a construção de uma instância de troca de percepções sobre a condução do cenário político em geral em que, mesmo sem uma possibilidade direta de intervenção, trouxe o sentimento de pertencimento, de "não estar sozinha". Assim, o grupo e a capoeira foram fonte, mais uma vez, de saúde (WHO, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mulher, pertencente ao universo LGBTQIA+, em situação de vulnerabilidade social, profundamente tocada pelo tom antidemocrático e condução desastrosa da pandemia por parte do governo da época, refleti, a partir da experiência relatada, sobre a importância da capoeira para a superação de contextos de opressão. Em concordância com Martins et al. (2022), acredito na capoeira enquanto cultura que mantém suas características originais, fonte e ferramenta de libertação, mesmo que em outros contextos distantes do seu local de nascimento.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2175-5930

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Roda de Capoeira e ofício dos mestres de capoeira. Brasília, DF: Iphan, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DossieCapoeiraWeb.pdf Acesso em 30/04/2023.

MARTINS, Samara Escobar et al. Traditional capoeira street circles in Florianópolis (Southern Brazil): impacts of the covid-19 pandemic. **Leisure Studies**, v. 41, p. 1-16, 2022.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. Pandemia de COVID-19 permanece como emergência de saúde pública de importância internacional. 03 jan. 2023. Disponível em: HTTPS://WWW.PAHO.ORG/PT/NOTICIAS/30-1-2023-PANDEMIA-COVID-19-PERMANECE-COMO-EMERGENCIA-SAUDE-PUBLICA-IMPORTANCIA Acesso em 30/04/2023.

WHO - World Health Organization. WHO remains firmly committed to the principles set out in the preamble to the Constitution. Disponível em: https://www.who.int/about/governance/constitution. Acesso em 30/04/2023.

CORPOS E CORPOREIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: COMPLEXIDADES (IN)VISÍVEIS[1]

BODIES AND CORPOREITIES IN THE CONTEXT OF INTEGRATED HIGH SCHOOL EDUCATION AT THE FEDERAL INSTITUTE OF SANTA CATARINA: (IN)VISIBLE COMPLEXITIES

CUERPOS Y CORPOREIDADES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDÁRIA INTEGRADA EN EL INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: COMPLEJIDADES (IN)VISIBLES

Andresa Silveira Soares,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Victor Julierme Santos da Conceição,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Guilherme Dutra Antunes,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, em andamento, nos desafiamos pensar sobre as tramas complexas de representações e percepções que o corpo ocupa e é ocupado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O objetivo é investigar e compreender as lógicas sociais e culturais que atravessam e possibilitam as corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis.

Dialogamos com Morin (2015), sob a lente do Paradigma da Complexidade e as contribuições teóricas de Le Breton (2012) e Merleau-Ponty (2018) para tratar de corpo e corporeidade. A tríade presente nos pressupostos destes autores, nos convida a pensar de forma transdisciplinar e multidimensional.

Partimos da hipótese de que os corpos dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) fazem parte de um pensamento simplificador, onde as corporeidades não são consideradas ou são invisibilizadas. Neste espaço,

1 O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

o corpo é visto de forma limitada, sendo representado apenas na sua dimensão biológica, exercendo uma função instrumental de produção intelectual e produtiva para o trabalho. Portanto, descobrir onde e como se estabelecem os processos educativos sobre o corpo neste contexto, pode apontar a possibilidade de uma mudança paradigmática a partir de uma análise ampliada do currículo escolar sob o olhar transdisciplinar do paradigma da complexidade.

Este campo de investigação, ainda pouco explorado no contexto dos Institutos Federais, poderá possibilitar a descoberta de subsídios para formação de um currículo que contemple o corpo e as corporeidades, não somente nas aulas de Educação Física e de Artes.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa do tipo etnográfica que tem como lócus de investigação o IFSC - Campus Florianópolis e como participantes os/as estudantes das 4ª Fases dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (edificações, química, eletrotécnica, eletrônica e saneamento). Estes estudantes foram inicialmente convidados a contribuir com a pesquisa, após sua apresentação pelos pesquisadores, e sua participação deu-se de forma voluntária. Para compor a proposta metodológica desta pesquisa foram utilizados como instrumentos da coleta de dados: a observação participante, a entrevista semiestruturada, o questionário, a análise de documentos, o diário de campo e os diálogos. A pesquisa foi aprovada no comitê de ética da UFSC, sob CAAE: 64220222.6.0000.0121 e todo os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou sistematizar as questões problematizadoras, as bases teóricas e o grupo a ser estudado; acessar o cenário, selecionando informantes, as fontes de dados, as estratégias de coleta de dados e os instrumentos a serem utilizados. Embora o trabalho de campo já tenha iniciado com a observação participante em 2022, estamos na fase da aplicação dos questionários e entrevistas com estudante, sendo entrevistados/as até o momento um total de 12 estudantes do período matutino e vespertino. O diário de campo conta com 40 observações, sendo elas realizadas na entrada e saída da escola, no intervalo das aulas e nas aulas das

disciplinas técnicas e propedêuticas. Pode-se observar até o momento que os estudantes se relacionam bem com seu corpo, notando mudanças corporais e tomando consciência delas. Contudo, percebem o corpo de maneira simplificadora, com atenção aos aspectos biológicos, deslocado das suas subjetividades. A família tem exercido potência em relação as representações corporais destes estudantes, assim como as redes sociais, mas a escola não apresenta influência significativa. Os processos educativos sobre o corpo e as corporeidades são mais visíveis nas aulas de Educação Física e Artes, embora sejam percebidos como ferramentas para os esportes, as atividades físicas e ao teatro.

REFERÊNCIAS

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 6ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 5ª. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

CORPOS SOCIALMENTE ESTEREOTIPADOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL

SOCIALLY STEREOTYPED BODIES AND THEIR RELATION TO CULTURAL PHYSICAL EDUCATION

CUERPOS SOCIALMENTE ESTEREOTIPADOS Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACÍON FÍSICA CULTURAL

Mariana de Oliveira Xavier
Secretaria de educação do estado de São Paulo
Maria Angélica Baillot

INTRODUÇÃO

Partindo da premissa de que alguns currículos favorecem a norma, tendo como exemplo os das teorias tradicionais, este estudo tem o intuito de analisar como o currículo cultural da Educação Física produz seu olhar para os corpos da diferença, os corpos estereotipados ou tipificados socialmente. Vemos que a implantação de currículos escolares com padrões homogêneos e ideias cravadas na racionalidade moderna produz uma certa concepção de corpos, que previamente almejados acabam normatizados. No âmbito escolar, nem todos aceitam docilmente tal normatização e, há sempre aqueles que "fogem do prumo". Portanto o intuito desse trabalho é onde o Currículo Cultural pode contribuir com outros olhares para o corpo e seus estereótipos, veiculados, problematizados e/ou legitimados nas aulas de Educação Física.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho está em descrever e discutir as produções sócio-históricas dos corpos e seus estereótipos e a relação destes nas aulas de Educação Física a partir da perspectiva do currículo cultural de Educação Física. Intuo pesquisar e compreender quais são as relações estabelecidas entre os corpos estereotipados e os corpos da norma e como o docente se subjetiva a trabalhar as novas abordagens curriculares que trazem à tona a diversidade de corpos.

ISSN: 2175-5930

METODOLOGIA

Adotando um enfoque eminentemente qualitativo, o referencial teórico pretendido partirá das teorias pós-críticas de currículo, bem como da teorização sobre corpo advinda do campo dos Estudos Culturais e da filosofia pós-estruturalista, sendo através de livros, artigos, teses e dissertações. Na busca de compreender quais as dificuldades os estudantes que reconhecem os processos de estereotipação têm de se auto reconhecerem e suas sensações ao se compararem aos corpos hipervalorizados pela norma e, como e se, a perspectiva cultural pode trazer novas possibilidades de fazer e pensar a prática docente mais abertas e problematizadoras sobre o tema.

Para tanto, tentaremos investigar este campo através dos dispositivos: a) de análise dos discursos dos sujeitos presentes neste contexto; b) bem como observação da prática e experiência no ambiente escolar a fim de produzir dados. Sendo assim, a metodologia terá como aporte a análise de discurso em seu viés pós-estruturalista, inspirado na genealogia e da filosofia foucaultiana.

Formas de análise de resultados

Para descrever e analisar os discursos dos alunos e dos docentes investigados recorrerei, em especial, a três noções principais desenvolvidas por Foucault em “a arqueologia do saber” para a compreensão das práticas discursivas: o enunciado, a formação discursiva e o arquivo. Foucault (2008) esclarece que há enunciado em qualquer série de signos ou ainda eventualmente em um único signo. Entretanto, um signo ou uma série de signos só se tornará enunciado na medida em que seja possível descrever suas condições de existência,seu espaço de correlações com outros enunciados e as regras que o controlam. Já a formação discursiva é a possibilidade de descrição de certo número de enunciados que podem definir determinada regularidade e instabilidade de sentidos no discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a fim de fazer a descrição e discussão das produções sócio históricas desses corpos estereotipados e sua relação com as aulas embasadas a partir da perspectiva do currículo

ISSN: 2175-5930

cultural da Educação Física, intuo pesquisar quais são relações de poder e sociais presentes nesta construção e como as experiências desses sujeitos interferem na produção de seus corpos. Pretendo pensar e reconhecer como ocorrem suas vivências no âmbito escolar, e gerar respostas para algumas questões que nos mostrem quais são as possíveis relações que se estabelecidas entre esses corpos e seus estereótipos e os corpos normativos. Para o educador desenvolver aulas e/ou situações onde haja discussão sobre o respeito as diferenças, seria de imensa viabilidade que ele conheça e desempenhe outras abordagens curriculares. Sendo assim, através desse estudo nos aprofundaremos sobre os mecanismos que o currículo cultural da Educação Física produz para afirmar a permanência e o direito dos estudantes produzirem novos conhecimentos relacionados ao corpo.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996. Verdade, poder e si mesmo. In: _. Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal.** São Paulo: Editora Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física cultural: escritas sobre a prática.** Curitiba: CRV, v. 1, 2016.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Afinal, o que queremos dizer com a expressão "Diferença"?** Disponível em - http://www.gpef.fe.usp.br/teses/mario_05.pdf Acesso em 12 de maio de 2023.

CRIANÇAS E PALHAÇOS – EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO[1]

CHILDREN AND CLOWN – EXPERIENCES IN NA EXTENSION PROJECT

NIÑOS Y PAYASOS - EXPERIENCIAS DE UN PROYECTO DE EXTENSIÓN

Cristina Andrade Filus,
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Bruna Rafaele Pires,
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Gláucia Andreza Kronbauer,
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

INTRODUÇÃO

O Circo é uma importante manifestação cultural da história da humanidade e nos últimos vem ganhando destaque nos contextos educativos, dentre eles a universidade, sendo, abordado nas disciplinas de alguns cursos de graduação em Educação Física e também em projetos extensionistas, mantendo um diálogo com o ensino e a pesquisa (TUCUNDUVA; BORTOLETO, 2019). Diante disso, esse texto tem por objetivo identificar os sentidos atribuídos a figura do palhaço em atividades realizadas por crianças participantes das oficinas desenvolvidas pelo projeto de extensão Circo em Contextos, no ano de 2022.

Este projeto é desenvolvido na Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Irati, Paraná. Proporciona para a comunidade espaços de experimentação das práticas corporais circenses, expressivas e rítmicas (TREVIZAN; CHAGAS; KRONBAUER, 2018). Em 2022 o Circo em Contextos ofertou oficinas de práticas corporais circenses para crianças da comunidade, compreendendo que o encontro entre o corpo-criança e o circo possibilita distintas maneiras de explorar as possibilidades de movimento e de criatividade, proporcionando às

[1] Este trabalho contou com financiamento da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná, por meio do Programa Universidade Sem Fronteiras.

crianças espaços abertos para ampliar suas experiências e construir suas formas de ser, de estar e pensar o mundo por meio do corpo (LIRA; KRONBAUER, 2022).

As crianças possuem uma cultura própria, portanto, não são seres passivos na realidade que se inserem. Elas não só assimilam os símbolos presentes na sociedade, como também expressam e constroem seus próprios símbolos, nas interações com o ambiente e com o outro (GOLDBERG; FROTA, 2017). A cultura se constrói a partir dos sentidos e significados que o ser humano atribui as coisas que o cercam, ou seja, a partir de um sistema simbólico construído e compartilhado em um tempo-espaço específico (GEERTZ, 2008).

Diante disso, entendemos que as crianças participantes do Circo em Contextos são um grupo social e no espaço das oficinas constroem e partilham signos umas com as outras. Neste texto, abordamos uma ação do projeto Circo em Contextos, voltada a modalidade de encenações, relativa a figura do palhaço. A partir dessa ação as crianças produziram desenhos e, por meio deles, buscamos compreender os significados que atribuem a figura do palhaço.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As oficinas para crianças desenvolvidas pelo Circo em Contextos ocorreram semanalmente, entre os meses de março e dezembro de 2022 e tinham duração de uma hora. Foram atendidas durante o ano 45 crianças com idade entre cinco e 14 anos, distribuídas em duas turmas. No decorrer do ano foram trabalhadas as seguintes modalidades circenses: acrobacias de solo e aéreas, malabares e controle de objetos, equilíbrios e encenações. Neste texto vamos abordar as atividades relativas a figura do palhaço, presente na modalidade de encenações.

Essa pesquisa adotou a observação participante como método. Segundo Goldberg e Frota (2017) quando se trata de estudos com crianças, este método contribui para uma interação e integração do pesquisador com as crianças e o coloca como um membro do grupo, capaz de compreender as ações, significações e relações que se dão em um determinado contexto cultural. No entanto, as autoras salientam a necessidade de combinar procedimentos de pesquisa, para captar as diferentes expressões infantis nas suas multiplicidades e sugerem que o desenho infantil pode ser um importante instrumento de pesquisa. Diante disso, essa pesquisa

utilizou como instrumento o diário de campo das oficinas e os desenhos produzidos pelas crianças, compreendendo o desenho infantil como uma produção simbólica.

Ao desenhar, as crianças representam e expressam as mensagens do universo infantil, transmitindo os símbolos que ela produziu em suas experiências e vivências, que muitas vezes, não são expressadas no discurso oral. Nesse sentido, o desenho infantil é um instrumento de pesquisa de grande valia, que se configura sozinho, ou aliado a oralidade "(...) como um importante recurso de pesquisa que deve ser preservado, estimulado e valorizado, pois a partir dele a criança não só se conta, mas imagina, brinca, sonha e projeta seu futuro" (GOLDBERG; FROTA, 2017, p 178).

Este trabalho integra um conjunto de ações realizadas pelo projeto de pesquisa homônimo, Circo em Contextos, aprovado pelo COMEP/UNICENTRO sob número CAAE 40137420.8.0000.8967.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2022 foram realizadas duas aulas sobre o Palhaço, com atividades adaptadas de Miranda (2011). Na primeira aula, as crianças participaram de uma atividade de caracterização, com roupas, adereços e maquiagens selecionados por eles, com o auxílio dos professores e monitores. Depois de caracterizadas, em grupos, as crianças encenaram histórias infantis, algumas prontas, outras criadas por elas. Em seguida, as crianças foram estimuladas a criar uma entrada de palco/picadeiro, simulando sua entrada em um espetáculo. Assim, durante as atividades, as crianças foram provocadas a pensar sobre a atuação dos palhaços e sua capacidade de improvisação. Para finalizar, pedimos que as crianças representassem em casa, por meio de um desenho, o que sentiram ao se caracterizar de palhaço (a) e nos trouxessem na próxima oficina.

Na segunda oficina, a proposta foi apresentar a diversidade de formas de ser palhaço. Para tanto, montamos uma exposição intitulada "O palhaço que sou". Nessa, apresentamos imagens de diferentes palhaços atuando em diferentes contextos, alguns palhaços brasileiros e sua história, os desenhos que as crianças produziram e algumas obras de arte sobre o palhaço, como por exemplo, os quadros: Circo (1957); Palhaço (1941); Palhacinhos na Gangorra (1957)

de Cândido Portinari; e quadros do artista Antonio Giacomin que fizeram parte da exposição "Palhaços – artistas da vida" (2019). Nosso intuito era que as crianças entrassem em contato com representações sobre a figura do palhaço que superassem as representações hegemônicas na mídia, além de reconhecerem que seus desenhos também são expressões artísticas, assim como as obras dos artistas citados. Ao final desta oficina as crianças participaram de atividades expressivas.

Reconhecemos, assim como Goldberg e Frota (2017), que a arte pode nos aproximar do universo infantil e da criança, possibilitando conhecer através dos desenhos produzidos por elas os sentidos e significados atribuídos as suas vivências e experiências. Cabe ao adulto a sensibilidade para compreender os discursos presentes nos desenhos, histórias, dramatizações, dentre outras expressões artísticas produzidas pelas crianças (GOLDBERG; FROTA, 2017).

Os desenhos apresentados na Figura 1 retratam as crianças próximas a um tecido acrobático azul, sobre ou ao lado de um colchão. Durante as atividades propostas na primeira aula, alguns grupos utilizaram o tecido como uma cortina e o colchão como palco/picadeiro para simular sua "entrada no picadeiro".

Figura 1 – "O picadeiro"

Desenho 1 Desenho 2 Desenho 3

Fonte: Acervo do Projeto Circo em Contextos

O palhaço ocupou ao longo da história diversos espaços como as ruas, feiras, praças, hospitais e teatros, mas, foi no picadeiro que ele alcançou sua plenitude e se tornou protagonista (CASTRO, 2005). Quando lembramos de um palhaço, nos vem a memória suas roupas

coloridas, seus trejeitos cômicos e atrapalhados, seu nariz vermelho, sua maquiagem e também o local onde ele se apresenta.

Percebemos a importância dada aos elementos que configuraram a entrada no palco/picadeiro, não ao tecido e ao colchão, mas, ao que eles simbolizaram: a cortina que se abria e o picadeiro/palco onde foram realizadas as apresentações. Nesse sentido, reconhecemos que o local onde o palhaço se apresenta tem um significado especial no imaginário das crianças, uma vez que expõe essa figura excêntrica em local de destaque.

Nos desenhos as crianças se expressam e produzem discursos sobre o que está a sua volta, sobre si e sobre o outro, demonstrando como compreendem, sentem e veem o que acontece no seu contexto sociocultural (GOLDBERG; FROTA, 2017). Em dois desenhos (1 e 4), foram escritas as palavras "vergonha" e "alegria", ou seja, cada criança atribuiu um sentimento diferente a atividade, ao serem desafiadas a se expor em frente aos demais. Outro fato expressado nos desenhos é a relação de amizade que as crianças criaram entre si e com os monitores/professores do projeto.

Figura 2 – "Circo em Contextos e as relações de amizade"

Desenho 4 Desenho 5 Desenho 6

Fonte: Acervo do Projeto Circo em Contextos

De acordo com Zaim-de-Melo, Godoy e Braccialli (2020) o palhaço é um artista completo, domina a improvisação cômica, nos faz rir, mas, também domina movimentos de outras modalidades circenses, como malabares, equilíbrios e acrobacias. Nas encenações das crianças, foi possível notar que, assim como o palhaço, elas incluíram elementos de outras modalidades circenses como, por exemplo, a vela, a estrela e acrobacias coletivas. Esse fato demonstra seu conhecimento sobre os palhaços e, ao mesmo tempo, expressa os diferentes

aprendizados das crianças durante as oficinas de práticas corporais circenses. Outro ponto interessante foi que em uma das encenações a palhaça ficou responsável pela sonoplastia da apresentação:

> Um dos grupos encenou uma apresentação circense, na qual, três meninas faziam um número de acrobacias coletivas. A palhaça ficava ao lado tocando instrumentos, como se fizesse a sonoplastia da apresentação, porém, os sons não eram sincronizados com a apresentação das meninas. E por esse motivo a palhaça arrumava confusão, já que as meninas ficavam bravas por isso (Diário de campo, 04/10/2022 – turma de terça).

O nariz do palhaço é um signo social que faz o público identificar o personagem. Esse signo social aparece nos desenhos 3, 5 e 7. Além disso, os outros desenhos retratam alguns elementos que compõem a semiótica do palhaço, como as roupas coloridas, os chapéus, adereços, instrumentos musicais de brinquedo, um diabolô e as acrobacias.

O palhaço tem uma estreita relação com o universo infantil, o desenho 7 traz uma representação da figura do palhaço imaginada pela criança.

Figura 3 – “O Palhaço”

Desenho 7

Fonte: Acervo do Projeto Circo em Contextos

É possível identificar algumas características do palhaço, como o nariz vermelho, chapéu coco e cabelo colorido nas laterais da cabeça, essa representação simbólica produzida

ISSN: 2175-5930

pela criança, no desenho 7, parece ter uma relação com o que é difundido sobre o palhaço nas mídias infantis. Para Nascimento, Ribeiro e Pereira (2019) o palhaço é o artista mais representado na mídia infantil se comparado aos outros artistas circenses, pois ele tem espaço na TV, em desenhos e programas infantis, em eventos e festas direcionadas às crianças, em parques de diversão dentre outros espaços.

Nos desenhos as crianças representaram as atividades que participaram durante a oficina, seus grupos, seus amigos, os professores, às ações que fizeram nas apresentações e até mesmo o espaço onde se apresentaram. Porém, as produções simbólicas nos desenhos e nas encenações das histórias criadas pelas crianças, revelam também os signos que elas já tinham construído sobre o palhaço em suas vivências e interações sociais anteriores ao Circo em Contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os sentidos atribuídos pelas crianças ao palhaço e as atividades relativas a essa figura, proposta nas oficinas do projeto Circo em contextos, são diversas e permeadas por suas experiências nas oficinas de circo, em “idas” ao circo ou pelas imagens veiculadas na mídia. As experiências fora do contexto das oficinas trouxeram para as crianças significados que contribuíram para a importância que se deu ao “picadeiro” improvisado na aula; os aprendizados nas oficinas de práticas corporais circenses possibilitaram incrementar as apresentações com acrobacias, malabares e outros elementos do universo circense.

Acreditamos que proporcionar conhecimento sobre a arte da palhaçaria e experiências corporais com as práticas circenses contribui no sentido de valorização do circo como uma importante manifestação cultural, mas também possibilita às crianças compreenderem a diversidade de formas de ser corpo e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

CASTRO, A. V. D. O elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo. Família Bastos Editora, 2005.

NASCIMENTO, D. R. D.; RIBEIRO, C. H. V.; PEREIRA, E. G. B. O circo na educação infantil: vivências e representações artísticas no desenho. Motrivivência, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 01-21, out/dez 2019.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDBERG, L.; FROTA, A. M. M. C. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. Revista de Humanidades, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172–179, jul/dez 2017.

LIRA, A. C. M.; KRONBAUER, G. A. O circo e a educação dos corpos-criança: possibilidades formativas com espaço para o pensar e o fazer divergente. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, 2022.

MIRANDA, A. C. M. Clown e educação física: a brincadeira é séria. 2011. 147.f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação, UEM/UEL, Maringá, 2011.

TREVIZAN, M.; CHAGAS, P. I.; KRONBAUER, G. A. Circo em Contextos–diálogos entre a cultura e a extensão universitária. Revista Conexão UEPG, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 130-139, jan/jul 2018.

TUCUNDUVA, B. B. P.; BORTOLETO, M. A. C. O circo e a inovação curricular na formação de professores de Educação Física no Brasil. Movimento (Porto Alegre), n. 25, p. 1-14, 2019.

ZAIM-DE-MELO, R.; GODOY, L. B. D.; BRACCIALLI, F. Quando o nariz vermelho se encontra com a Educação Física: potencialidades do palhaço como conteúdo na escola. Motrivivência, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-20, jul/dez 2020.

CULTURA CORPORAL INDÍGENA NO BAIXO TAPAJÓS-PA

INDIGENOUS BODY CULTURE IN LOW TAPAJÓS-PA

CULTURA DEL CUERPO INDÍGENA EN EL BAJO TAPAJÓS-PA

Adriano Patrese Lobato (indígena Borari)
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena-PPGEEI/UEPA
Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena-PPGEEI/UEPA

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa desenvolvida no Território Tapajós Arapyun, no Estado do Pará, que buscou responder à seguinte questão: Qual o contexto da cultura corporal em escolas indígenas do Baixo Tapajós? Teve como principal aporte teórico a pedagogia Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a concepção de Cultura Corporal. Os documentos legais que amparam a Educação Escolar Indígena como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), também foram utilizados. Objetivou-se levantar reflexões e proposições para se pensar uma cultura corporal indígena diferenciada na escola.

Apresentamos nesse estudo, como a Educação Física nas escolas indígenas do Baixo Tapajós ainda se manifesta por práticas esportivas ocidentais, e, muitas vezes, desconsidera os conhecimentos e práticas corporais tradicionais das comunidades indígenas. Além disso, a Educação Física é vista pelos gestores como uma disciplina secundária, com pouco investimento em formação de professores e recursos didáticos.

Para combater a eurocentrização das aulas de Educação Física, fizemos a proposição dos conhecimentos e práticas corporais tradicionais das comunidades indígenas no currículo escolar, bem como a formação de professores indígenas capacitados para ensinar tais práticas. Também, desenvolvemos práticas corporais que promoveram a conexão com a natureza e a valorização dos jogos indígenas como componente curricular nas aulas de Educação Física.

CONEXÕES POSSÍVEIS ENTRE CORPO E CULTURA INDÍGENA

Apesar das dificuldades encontradas nas escolas indígenas do Baixo Tapajós, em que nos deparamos, por exemplo, com as limitações de espaço, pudemos buscar alternativas criativas para a realização das atividades, utilizando o ambiente natural e as práticas culturais da comunidade como recursos pedagógicos. Foi possível desenvolver atividades ao ar livre, utilizar materiais reciclados e reaproveitar materiais disponíveis na escola e na comunidade, no sentido de contribuir para a valorização e preservação da cultura e do conhecimento tradicional indígena.

Aqui entendemos que a cultura é um elemento que está intimamente relacionado ao corpo. Como disse GEERTZ (1973), "a cultura é a teia de significados que os homens tecem ao redor de suas experiências". Isso significa que a cultura é um conjunto de significados e valores que moldam as experiências humanas, incluindo a forma como o corpo é percebido e tratado.

Como destaca FREIRE (2015), "a Educação Física precisa ser transformada em uma prática social libertadora, que valorize as diferentes culturas e suas práticas corporais, e que contribua para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade" (p.38). Dessa maneira, as práticas investigativas realizadas com os alunos e as práticas pedagógicas do professor de Educação Física foram importantes aspectos nesse processo formativo.

Trabalhamos na perspectiva de uma Educação Física diferenciada (RCNEI, 1998), e ancorados na idéia de que, entre os povos indígenas, independentemente da escola, existem atividades envolvendo transmissão de saberes ancestrais e valores referentes aos usos do corpo. E, que, portanto, caberia a cada comunidade, em diálogo com os professores, decidir qual o currículo de Educação Física pode ser útil à formação de suas novas gerações, em atendimento ao seu projeto societário e em prol do bem viver indígena.

Como resultados tivemos a organização didática de alguns dos elementos da cultura corporal indígena identificados em escolas indígenas do Baixo Tapajós, que foram: natação, canoa tradicional, lança, peconha (subida no açaizeiro), Envira de guerra (cabo de guerra), arco e flecha, corridas de velocidade e resistência, corrida com tora.

CONCLUSÃO

Com este trabalho conseguimos apresentar reflexões e proposições para uma cultura corporal indígena diferenciada na escola. A partir dos conhecimentos próprios de sua cultura e dos conteúdos aprendidos os alunos puderam conhecer e avaliar criticamente os elementos da cultura corporal da sociedade não indígena, e conhecer melhor os elementos da cultura corporal do seu povo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

FREIRE, J. B. **Educação física de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2015.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1973.

CULTURA ESPORTIVA UNIVERSITÁRIA E CONSUMO DE DROGAS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA[1]

UNIVERSITY SPORTS CULTURE AND DRUGS CONSUMPTION: AN ANALYSIS OF SCIENTIFIC PRODUCTION

CULTURA DEPORTIVA UNIVERSITARIA Y CONSUMO DE DROGAS: UN ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Larissa Fatima de Azevedo Lellis,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Doiara Silva dos Santos,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Augusto Fernandes Condé,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Clarisse Silva Caetano,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

INTRODUÇÃO

O âmbito universitário aglutina jovens com diferentes culturas, hábitos e interesses que encontram no esporte uma das principais atividades extracurriculares e integrando-se a associações atléticas e outras agremiações, participando de competições e eventos como estudantes-atletas (EA). Por outro lado, há no imaginário social estereótipos do estudante universitário em geral, vinculados ao consumo de álcool, maconha e outras drogas (COUTINHO; ARAÚJO; GONTIÉS, 2004).

Diante de tal contexto, este estudo teve por objetivo analisar a produção científica brasileira sobre a cultura esportiva e o consumo de álcool, maconha e outras drogas por EA universitários.

METODOLOGIA

[1]Este trabalho conta com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, de natureza qualitativa. Realizou-se um levantamento bibliográfico nas bases de dados: Scielo e Google acadêmico. Os descritores utilizados foram: Estudantes AND atletas universitários; Atletas universitários AND drogas; Atletas universitários AND álcool; Atletas universitários AND maconha. A análise que se apresenta é descritiva e interpretativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pesquisas sobre o esporte universitário no Brasil têm tematizado a gestão esportiva, a avaliação de políticas e programas de esporte e lazer em instituições de ensino superior (SOUZA *et al*., 2019), a organização de eventos esportivos no país (MALLAGUTTI *et al*., 2020) e as identidades de EAs que conciliam formação profissional e esporte (FIOCHI-MARQUES; OLIVEIRA).

Há pesquisas sobre estudantes universitários em geral e perfil de consumo de drogas no lazer (ROMERA *et al*., 2018), bem como estudos de variáveis epidemiológicas. Porém, o tema EA e drogas não tem obtido atenção da produção acadêmica de forma específica.

A partir dos descritores, foi localizado somente um estudo com o tema. Santos e Tinucci (2009) abordaram o consumo de álcool e o contexto sociocultural de EAs universitários a partir de uma revisão bibliográfica internacional. Os autores constataram a falta de dados sobre o tema no Brasil e sintetizaram diferentes causas que levam ao consumo de álcool e as consequências deste uso no contexto esportivo. Esta lacuna identificada em 2009 persiste na produção acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A carência de estudos nesta temática demanda atenção da Educação Física como área de conhecimento. A falta de dados e estudos empíricos dificulta a compreensão das diferentes realidades e significados da cultura esportiva universitária, limitando a formulação de políticas institucionais locais que possam impulsionar ações educativas voltadas para este público e/ou a desconstrução de estereótipos sobre o jovem universitário em geral.

É preciso investir em estudos de caso, bem como pesquisas de grandes bases populacionais, para obter dados sobre a cultura esportiva universitária e o consumo de álcool, maconha e outras drogas. Dessa forma, ações podem ser mobilizadas para cada realidade.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, M.; ARAÚJO, L.; GONTIÈS, B. Uso da maconha e suas representações sociais: estudo comparativo entre universitários. **Psicologia em Estudo** [Sl], v. 9, n. 3, pp. 469-477, 2004.

FIOCHI-MARQUES, M.; OLIVEIRA, M.; MELO-SILVA, L. Construção da carreira do universitário-atleta: percepções e expectativas na transição universidade-trabalho. **Psicologia Revista**, [S. l.], v. 27, p. 679–706, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/37919. Acesso em: 30 maio. 2022.

MALAGUTTI, J.; ROJO, J.; STAREPRAVO, F. The Brazilian university sports, official organization and academic athletic associations. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. 32985325, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5325. Acesso em: 30 mai. 2022.

ROMERA, L. A. *et al*. Tempo livre e uso de álcool e outras drogas: estudo comparativo entre estudantes universitários do Brasil e Portugal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 765–776, 2018.

SANTOS, M.; TINUCCI, T. O consumo de álcool e o esporte: uma visão geral em atletas universitários. Re**vista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1317. Acesso em: 4 maio. 2023.

SOUZA, L. *et al*. Política de esporte universitário em uma instituição pública de ensino superior de Mato Grosso do Sul. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 01-21, 2019.

CURSO DE EXTENSÃO CULTURA DO CICLISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA

CULTURE OF CYCLING AND PHYSICAL EDUCATION EXTENSION COURSE

CURSO DE EXTENSIÓN CULTURA DEL CICLISMO Y EDUCACIÓN FÍSICA

Carla Vanessa Pacheco
Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO
Emerson Luís Velozo
Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO
Gláucia Andreza Kronbauer
Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO

INTRODUÇÃO

O ciclismo é aqui entendido como expressão da cultura corporal de movimento, que se manifesta em uma diversidade de formas, cada uma delas dotada de simbologias e significados próprios (VELOZO, 2010). Segundo Daolio (2004) as manifestações corporais humanas são produzidas na dinâmica cultural, por isso possuem significados diversos, de acordo com grupos e contextos específicos. No entanto, poucas pesquisas dedicam atenção à temática do ciclismo, em especial, sob o olhar da educação escolar (PACHECO; VELOZO, 2017).

Para tanto, o objetivo deste trabalho é relatar e discutir as experiências do curso de extensão *Cultura do Ciclismo e Educação Física*, com vistas a contribuir para a promoção da cultura ciclística e sua efetivação como conteúdo da cultura corporal na Educação Física.

CULTURA DO CICLISMO E AS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O curso de extensão Cultura do Ciclismo e Educação Física foi promovido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Cultura e Contemporaneidade do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), *campus* Irati. Aconteceu no ano de 2019, com a participação de 46 pessoas, entre estudantes e professores de Educação

ISSN: 2175-5930

Física, e comunidade. Os objetivos do curso foram: sistematizar e disseminar conhecimento sobre a cultura ciclística como parte da cultura corporal de movimento; organizar o conhecimento de modo a possibilitar o seu ensino balizado por abordagens pedagógicas da Educação Física, mediado pelo rigor acadêmico originário das pesquisas existentes sobre o tema.

O curso se organizou em cinco etapas. O encontro inaugural teve como tema central "Ciclismo e Educação Física escolar: Por que ensinar? O que ensinar? Como ensinar?". Foram abordadas questões como: a) Aspectos pedagógicos da Educação Física e do ciclismo; b) História da Bicicleta; c) O equipamento e seus usos.

O segundo encontro contou com a participação do cliclista iratiense Márcio Razera (conhecido como Piru). Foram abordados os temas: a) Modalidades esportivas; b) Especificidades sobre provas e equipamentos; c) Fatos sobre o ciclismo em Irati - competições e cicloturismo. Essa participação expressou a dialogicidade entre universidade e comunidade, ao promover a interlocução entre o conhecimento acadêmico e as experiências de agentes promotores da cultura ciclística no Município (BRASIL, 2018).

O terceiro encontro as temáticas: 1) "Ciclismo e Gênero" e; 2) "Ciclismo e Mobilidade Urbana". Foram evidenciadas barreiras sexistas em relação ao uso da bicicleta, bem como os desafios do deslocamento que se concentram na estrutura precária das cidades, nas intempéries e, principalmente, na cultura do trânsito. Revelou-se a urgência de uma educação para ciclistas e motoristas com ênfase na segurança e na proteção da vida. Neste encontro, realizamos orientações para uma Experiência Ciclística. Elaboramos um folder com orientações para o passeio (alimentação e hidratação adequadas, vestimentas e acessórios, manutenção e ajuste da bicicleta. Foi também exposto um mapa com o trajeto a ser realizado (18 km, dos quais 15 km foram de "estrada de chão").

No último encontro os participantes relataram que o curso possibilitou compreender o ciclismo como um conteúdo de ensino da Educação Física, pensar em possibilidades de abordá-lo na escola e despertou o interesse para esta prática corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou relatar as experiências do curso de extensão Cultura do Ciclismo e Educação Física, no sentido de sistematizar e socializar conhecimentos que viabilizem o trato pedagógico do ciclismo nas aulas de Educação Física. Concluímos que ciclismo, como expressão da cultura corporal de movimento, deverá ser pensado como conteúdo a ser tematizado pela Educações Física, levando em consideração a legislação nacional para a Educação Básica, bem como os elementos articuladores propostos pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Educação Física do Estado do Paraná, e outros que se fizerem necessários para a sua compreensão e contextualização crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução CNE/CES nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira […]. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em 07/08/2019

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas: Ed. Papirus, 1995.

PACHECO, C. V.; VELOZO, E. L. A bicicleta e o ciclismo na literatura científica brasileira e suas relações com a educação do corpo. **Espacios** (Caracas), v. 38, p. 16-26, 2017.

VELOZO, E. L. Ciclismo e cultura: anotações sobre os usos da bicicleta. In: V Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte, 2010, Itajaí. **Anais...**, 2010.

DE LUTA TRADICIONAL À ESPORTE-ESPETÁCULO: A ESPORTIVIZAÇÃO DA LUTA MARAJOARA EM DEBATE[1]

FROM TRADICIONAL WRESTLING TO SPORTS SPECTACLE: THE SPORTIFICATION OF MARAJOARA WRESTLING UNDER DISCUSSION

DE LUCHA TRADICIONAL A ESPECTÁCULO DEPORTIVO: LA DEPORTIVIZACIÓN DE LA LUTA MARAJOARA EN DEBATE

Welison Alan Gonçalves Andrade,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Fabio José Cardias-Gomes,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Carlos Afonso Ferreira do Santos,
Secretaria Municipal de Educação de Soure-Marajó (SEMED)

INTRODUÇÃO

A partir do termo "esportivização", pretende-se discutir o processo pelo qual vem perpassando algumas práticas corporais que têm adquirido os códigos do que chamamos hoje de esporte de rendimento/esporte-espetáculo.

Segundo González (2014), diversos fatores levam os agentes de uma prática corporal a procurarem sua esportivização, desde supostas virtudes que uma prática ganha ao se converter em esporte, como sistematização, organização e regulamentação, que podem possibilitar seu reconhecimento, até interesses na mercantilização e profissionalização dos agentes.

A esportivização é um processo que tem ocorrido devido ao esporte ter se tornado uma forma hegemônica da cultura corporal de movimento (BRACHT, 2005). Nas últimas décadas, artes marciais e lutas tradicionais passaram por esse processo, como o taekwondo (RIOS, 2005), a *Kirkpınar oil wrestling* (KRAWIETZ, 2012) e, mais recentemente, a Luta Marajoara.

A esportivização da Luta Marajoara, uma luta tradicional da ilha de Marajó, Norte do Brasil, teve inicio a partir de eventos esportivos, como campeonato e torneios, que têm

[1]Opresente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

organizado as regras e excluído determinadas técnicas da luta, como forma de beneficiar o espetáculo e os lutadores. Um processo que ganhou novos propulsores com a sua institucionalização, a partir do surgimento da Liga Brasil de Luta Marajoara e com a gênese da Federação Paraense de Luta Marajoara (FPLM).

Segundo Santos, Andrade e Freitas (2023), entre as ações e idealizações da FPLM, está o objetivo de incentivar a transformação da Luta Marajoara em esporte de rendimento. Conforme os autores, para incentivar essa esportivização a federação tem como proposta o envolvimento na organização de eventos esportivos. Uma proposta que já saiu do papel, visto o seu envolvimento na organização do 1º Campeonato Paraense de Luta Marajoara, realizado no município de Ponta de Pedras, no ano de 2021.

Com base nesse cenário, esta pesquisa objetivou refletir sobre a esportivização da Luta Marajoara à luz do primeiro evento esportivo organizado pela FPLM. Para tanto, este estudo adotou a observação em equipe (MARCONI; LAKATOS, 2003) como técnica para a reunião de dados.

O PRIMEIRO CAMPEONATO DA PRIMEIRA FEDERAÇÃO

O 1º Campeonato Paraense de Luta Marajoara, realizado entre os dias 22 e 25 de julho de 2021, em Ponta de Pedras, município do Marajó, Norte do Brasil, foi uma iniciativa da FPLM em parceria com a Associação Leonardo Absolão de Boxe e apoio da Prefeitura Municipal. Participaram do evento aproximadamente 83 lutadores que representavam diferentes municípios, como Cachoeira do Arari, Salvaterra, Soure e Santa Cruz do Arari.

O evento foi sediado em um ginásio municipal, onde houve a instalação de uma base de areia que propiciou a execução do desfecho mais tradicional da Luta Marajoara: projetar o adversário no chão e sujar a costa do mesmo de areia. Desfecho que se tornou uma exigência na luta, um símbolo de vitória, que ocorre em razão da luta ser tradicionalmente praticada em lugares com areia, lama ou grama. A adaptação de uma base de areia em um ginásio foi um bom exemplo de como a Luta Marajoara pode ser experienciada em locais que não são propícios à sua prática, sem desconsiderar suas características mais tradicionais.

LUTA MARAJOARA É CONSENSO

Nas vésperas do campeonato efetuou-se o Congresso Técnico, um momento para esclarecimentos e definição das regras e golpes da Luta Marajoara que seriam válidos nos combates. Para tanto, os organizadores levaram em consideração as regras utilizadas nas diferentes localidades em que a Luta Marajoara é praticada. Um exemplo foi a ocorrência de votação para decidir se o golpe "Boi Laranjeira"[2] poderia ser executado. (Durante o congresso, foi possível observar um caráter coletivo de discussão envolvendo lutadores, mestres e organizadores para definição das regras e técnicas.

A padronização de regras e técnicas tem sido recorrente na organização de eventos esportivos locais, visto que estas costumam ganhar diferentes versões nas localidades do Marajó em que a Luta Marajoara é praticada. Esse processo de padronização ganhou recentemente novos holofotes com o surgimento da FPLM que, entre suas propostas para a esportivização da Luta Marajoara, propõe criar um livro de regras (SANTO; ANDRADE; FREITAS, 2023).

A universalização das regras é um dos principais resultados do processo de esportivização, uma vez que regras bem definidas tornam a atividade facilmente compreensível e facilita sua divulgação. Segundo Bracht (2005), ser uma atividade de fácil compreensão é uma característica comum do esporte, que se adapta bem às características da comunicação de massa e à indústria do entretenimento e permite que um jogo de futebol seja compreendido e apreciado tanto no Brasil quanto na China, por exemplo.

No caso da Luta Marajoara, ao deliberar interesse na produção de um livro de regras, faz-se necessário, conforme Santos, Andrade e Freitas (2023), criá-lo em diálogo não somente com a minoria que compõe a diretoria da FPLM, mas também com praticantes e demais sujeitos envolvidos com a luta, para encontrar consenso que assegure que a Luta Marajoara não seja

[2] "Boi Laranjeira" é uma técnica de ataque ou contra-ataque em que são realizadas pegadas na nuca e por entre as pernas do oponente. A técnica consiste em empurrar a nuca do oponente em direção ao solo com uma das mãos e simultaneamente com a outra mão entre as pernas deste o revirar sobre o próprio eixo projetando-o de costas no solo (CAMPOS; PINHEIRO; GOUVEIA, 2019). Em outras localidades do Marajó, essa técnica também é conhecida como "Boi-vaca", o que aponta uma diversidade de nomenclatura de golpes.

descaracterizada frente à possibilidade de mercadorização decorrente do processo de esportivização.

LUTA MARAJOARA PARA TODOS

Antes da competição ocorreu ainda a inscrição e pesagem dos lutadores, o que permitiu agrupá-los em três categorias: infantojuvenil, juvenil e adulto. Os lutadores foram obrigados a fazer teste de COVID-19 para participar do campeonato. A testagem foi feita por uma equipe médica e ocorreu devido à pandemia de COVID-19. Os que testassem positivo para a doença seriam impedidos de competir.

A categorização e até mesmo a testagem dos lutadores evidenciam uma característica fundamental do esporte-espetáculo nos campeonatos de Luta Marajoara: a necessidade de criar uma competição com igualdade de chances. Conforme apontado por Bracht (2005), a igualdade formal de chances presente na estrutura esportiva sugere a existência de uma forma correspondente de sociedade. Essa ideia nega a desigualdade de oportunidades inerente à sociedade capitalista e torna o princípio da igualdade de chances no esporte um princípio geral da sociedade. Ou seja, a crença de que todos os competidores têm as mesmas possibilidades de vitória no esporte é uma ilusão que reflete a desigualdade estrutural da sociedade capitalista.

LUTA MARAJOARA NO DISCURSO

A cerimônia de abertura do campeonato contou com a seguinte programação: apresentação de grupo de Carimbó, exibição das 7 (sete) delegações presentes, hino nacional, estadual e municipal, e mesa composta por autoridade políticas (prefeita de Ponta de Pedras, secretário municipal de esporte e lazer, presidente da câmara municipal e prefeito de Santa Cruz do Arari) e membros da FPLM (presidente e vice-presidente).

Todos discursaram, mas destaca-se um trecho do discurso do presidente da FPLM, o Sr. Rodolpho Fernando Engelhard Neto: “É importante que todos nós marajoaras divulguemos a federação”. O discurso desvela que entre os interesses da federação na organização do campeonato estava a oportunidade de se autopromover.

ISSN: 2175-5930

LUTA MARAJOARA É CRIATIVIDADE

Dos embates destacam-se os seguintes aspectos: durante a performance dos lutadores, foi possível observar que a maioria dos lutadores pareciam experientes, visto o domínio das técnicas; na observação das técnicas, mesmo sendo simples a finalização da luta – sujar a costa do adversário de areia –, havia necessidade de algumas rodadas para alcançar tal feito, pois além de existir um equilíbrio no domínio das técnicas entre os lutadores, havia também um elemento fundamental que evitava o fácil desfecho da luta: a criatividade.

A Luta Marajoara é conhecida por sua natureza criativa. Durante os embates, os lutadores costumam realizar gestos que podem ser facilmente reconhecidos como representantes da fauna local. Girar o corpo de uma maneira tão impressionante quanto um jacaré executa em torno do seu eixo longitudinal, fazer gestos de chifres com os dedos e cavar o chão como se estivesse avisando o oponente que está pronto para atacar (gestualidades que lembram o búfalo), são alguns exemplos. Característica que possivelmente seria impactada com o processo de esportivização, pois com o estabelecimento de regras universais, as possibilidades de variação da prática seriam reduzidas e, dessa forma, os lutadores seriam limitados em sua criatividade.

Vale destacar que o público filmava e se animava durante os combates principalmente em razão da variação dos golpes, de uma boa execução técnica e a partir dos movimentos criativos e esteticamente identificados com características históricas e socioculturais da luta. Durante os embates, a Luta Marajoara revelou sua vertente de espetáculo, deixando visível a razão do povo marajoara ter tanto orgulho da sua luta tradicional e porquê ela merece ser reconhecida com a mesma veneração que outras modalidades de luta.

LUTA MARAJOARA NA MÍDIA

Do campeonato ainda destaca-se a presença do atleta profissional de *Mixed Martial Arts* (MMA), Deiveson Figueiredo, um dos principais nomes na divulgação da Luta Marajoara em eventos de abrangência internacional do *Ultimate Fighting Championship* (UFC), e a reportagem da emissora TV Liberal, o que demonstra o início da sua veiculação nos meios de

comunicação de massa, os quais, segundo Bracht (2005), não podem ser considerados elementos externos à instituição esportiva, mas sim parte integrante dela.

Na esportivização de uma prática corporal, a mídia tem um papel fundamental, visto o seu poder para a disseminação de informações e ideias. Com tal poder, os diferentes meios de comunicação, como televisão, rádios e redes sociais, podem, indubitavelmente, contribuir para aumentar a visibilidade e prestígio da Luta Marajoara em escala regional, nacional e até mesmo internacional, atraindo novos lutadores e conduzindo-a a espaços onde ainda é pouco reconhecida, como as academias de ginástica (SANTOS; ANDRADE; FREITAS, 2021).

LUTA MARAJOARA COMO "GANHA PÃO"

Ao final do campeonato, os vencedores de cada categoria receberam troféu e premiação em dinheiro, outra característica do esporte-espetáculo, que no caso específico da Luta Marajoara, evidencia uma mudança na sua organização, que pode ter um impacto positivo para a sua prática, uma vez que a premiação em dinheiro e troféus podem atrair mais lutadores e incentivar a melhoria do desempenho e da técnica, assim como atrair recursos financeiros para o seu desenvolvimento esportivo e servir de "ganha pão" para os mestres e demais praticantes da luta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi alcançado na medida de pautarmos e discutirmos os principais aspectos observados em equipe sobre o 1º Campeonato Paraense de Luta Marajoara, evento que marcou um passo importante no processo de esportivização da luta em questão.

Pesquisas futuras sobre a esportivização podem analisar as atividades da FPLM voltadas a esse processo, assim como a mudança no modo de vida dos praticantes a partir da transformação da referida da Luta Marajoara em esporte-espetáculo.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 136 p.

CAMPOS, Í. S.; PINHEIRO, C. J. B.; GOUVEIA, A. Modelagem do comportamento técnico da Luta Marajoara: do desempenho ao educacional. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 209-217, 2019.

GONZÁLEZ, F. J. Esportivização. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 263-266.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SANTOS, C. A. F.; ANDRADE, W. A. G.; FREITAS, R. G. "Conheço bem mais uma arte do outro lado do mundo que uma aqui do outro lado do rio": luta Marajoara e reconhecimento em academias de ginástica. **Kinesis**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 01-15, 2021.

SANTOS, C. A. F.; ANDRADE, W. A. G.; FREITAS, R. G. Itinerários de combate da Federação Paraense de Luta Marajoara. **Journal of Physical Education**, v. 34, e3415, 2023.

DESDOBRAMENTOS[1] DE UMA CAIXA DE FERRAMENTAS TOCADA POR UMA CRIANÇA

DEVELOPMENTS OF A TOOLBOX TOUCHED BY A CHILD

DESARROLLOS DE UNA CAJA DE HERRAMIENTAS TOCADA POR UN NIÑO

Miraíra Noal Manfroi
A *Casa Tombada* - Arte, Cultura e Educação

O Pantanal, com suas águas, terras, céus e bichos, constitui-se como bioma - patrimônio natural da humanidade e reserva da biosfera -, no qual as crianças de agora e as crianças de outrora se manifestam, mergulhadas em cenários ecológicos poetizados por Manoel de Barros (2010, p. 199): "Quando os meus olhos estão sujos de civilização, cresce por dentro deles um desejo de árvores e aves. [...] Os homens deste lugar são uma continuação das águas." (BARROS, 2010, p. 350). O Pantanal, como campo de pesquisa foi desafiador, impregnado de mistérios, de singularidades, de surpresas, de espantos e de encantamentos que exigiram o olhar aguçado, o ouvir atento, o sentir respeitoso (ZANATTA, 2011).

A Serra do Amolar - campo ampliado da pesquisa -, é parte dos vastos pantanais e está localizada em território sul-mato-grossense. Para escrever, especificamente este trabalho, retomo parte de um mergulho profundo realizado durante a escrita da tese, na Comunidade da Barra do São Lourenço. Esta região, corredor biogeográfico, é habitat de espécies ameaçadas de extinção como a onça-pintada, o jacaré do papo amarelo e o cachorro vinagre. As famílias que resistiram e permanecem no local, enfrentam desafios cotidianos como: escassez de água potável; redução dos seus territórios para cultivo de hortaliças e roças, como também para criação de animais para o consumo familiar; perda de biodiversidade e mudanças climáticas que causam quebras no cultivo de alimentos. As comunidades têm como atividade econômica predominante a pesca e a "catação de iscas vivas", que são vendidas para o setor turístico pesqueiro. Esta coleta é feita por jovens e adultos, com predominância de mulheres.

[1] A pesquisadora foi bolsista CAPES durante os anos de desenvolvimento do doutorado (2015-2019).

Com o passar dos anos, há memórias do que foi experienciado que continuam muito presentes e entranhadas no meu fazer, como educadora com as crianças. O encontro que irei me debruçar neste trabalho aconteceu com Alyson, quando ele tinha nove anos de idade, em frente a Comunidade da Barra do São Lourenço (Barra). Esta passagem revela alguns questionamentos: o que se pode esperar do encontro de uma criança com uma caixa de ferramentas? Quais experiências podem surgir deste encontro?

A pesquisa foi desenvolvida, com inspirações da Antropologia da Infância, que desde a década de 1980, evidencia que as crianças possuem culturas próprias, consequentemente, são atores sociais que circulam e constituem seus mundos de acordo com as suas necessidades diversas (FRIEDMANN, 2015). Para tanto, foi um exercício como pesquisadora, aguçar meu olhar antropológico com as crianças, que segundo Friedmann (2015, p.41) trata-se de: "[...] de forma constante, 'se colocar na pele do outro', acolher, ler o mundo das crianças desde o lugar delas, em diálogo com as nossas percepções adultas e com a nossa criança interior.".

O diálogo com a Educação Física se estreita ao trazer para o olhar antropológico, a intimidade que vamos adquirindo, ao longo do processo de formação, para os movimentos, as pausas, os silêncios que os corpos dessas crianças expressam. Em diálogo com a Educação Física que transvê[2] os corpos em seus contextos, expressões, significados e liberdades, ampliando a potência e o repertório dos movimentos (SAURA, MEIRELLES, ECKSCHMIDT, 2015).

Os procedimentos metodológicos foram construídos processualmente, em buscas intencionais, intuitivas e surpreendentes. Pescar tem preparação, intuição, observação, espera, rapidez, percurso, jeitos, caixas de ferramentas e compartilhar. Exige experiências, saberes e sabedorias. Exercícios de fazer, refazer, desfazer e fazer de novo, com jeitos diferentes.

ESPIANDO O QUE TEM DENTRO DA CAIXA DE FERRAMENTAS

Estava passando uma semana hospedada na escola da Comunidade da Barra do São Lourenço (Barra). A escola tem algumas salas de aula, dois cômodos destinados a dormitórios

[2] Termo inspirado na poesia de Manoel de Barros (2010, p. 350): "Arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.".

ISSN: 2175-5930

dos alunos/as e professores/as. Nesta semana que cheguei, soube que as professoras precisariam ir para a cidade de Corumbá, regularizar alguns papéis com a secretaria de educação do município. Como foi um chamado de urgência, acionaram a Dona Joana, merendeira aposentada da escola, que mora no Aterro do Binega, longe 30 minutos dali.

Como as famílias a conhecem, ficariam confortáveis de saberem que ela quem estaria cuidando. Sendo assim, Dona Joana ficou na escola durante essa semana, e seu filho/neto, Alyson, que costumava ir e vir de barco escola todos os dias, também ficou no alojamento. O fato da configuração da escola ter mudado, pois não haveriam aulas nestes dias, fez com que eu pudesse usufruir de mais tempo livre com as crianças e jovens que por ali ficaram, inclusive com a própria Dona Joana, que contava muitas histórias, recheadas de detalhes.

A escola estava com um gerador estragado, fato que deixou a gente sem luz, tendo que organizar os horários de janta e banho para antes do pôr do sol. Jantávamos, aproveitando o espetáculo do sol se despedindo, que era belíssimo. O calor era intenso, aos poucos Rayane, filha mais velha de Dona Joana, que estava como merendeira na escola, foi me explicando como dormir com maior conforto, me ensinou a tomar um banho e deitar sem se secar muito bem, para que o corpo se mantivesse fresco até pegar no sono. Muitos mosquitos chegavam ao entardecer e o jeito era fazer fumaça, para que eles se afastassem.

A manhã chegava e o sol batia rápido no quarto. A minha cama ficava próxima a parede da cozinha. Acordava com o cheiro de chá mate, café e as vozes das crianças. Foram passando os dias, fui criando aos poucos laços de afeto com as crianças. Estava conhecendo de forma mansa seus brincares e suas fazeres por ali. Alyson, foi me convidando para suas brincadeiras, eu fui adentrando... O que partilharei com vocês ficou guardado em vídeo, fiz um recorte, a partir da tessitura de palavras e fotografias.

TOCANDO NA CAIXA DE FERRAMENTAS

Acordamos, era um dia sem vento. Alysson me chamou para pescar com ele. Foi no zelador da escola. Ele tinha uma vara e nos emprestou. Faltava o anzol. Fomos na casa de dona Maria buscar. Andando. Chegamos lá, ela estava na batedouro, lavando roupa no rio. Alyson falou:

- *Tem anzol?*

- *Pede para o "Marinho" que está roçando lá atrás. Mas chega devagar, ele está sozinho e pode se assustar.*

Fiquei ali conversando com dona Maria.

Alyson voltou e falou:

- *Ele disse que tem lá dentro.*

- *Peraí.*

Levantou. Deixou as roupas.

- *Cuidem do sabão, os porcos comem tudo se deixar.*

Entrou, voltou e entregou o anzol.

- *O primeiro pintado que pegarem é meu.*

Agradecemos. Estávamos voltando para a escola, quando Alyson avistou um barco e começou a gritar:

- Meu pai. Meu pai.

Era o Zé Catarina, pai/avô de Alyson.

Fotografia 1

Fonte: autoria própria

Adentrou o barco do pai/avô. Pegou um farelo de pão, uma tampa de plástico, colocou um pouco de água e começou a fazer uma massa. Deixava alguns pedaços, pequenos caírem e me disse:

- *É para chamar atenção.* (dos peixes)

Fotografia 2

Fonte: autoria própria

Pegou a vara, colocou a massa que tinha feito na ponta do anzol e foi para a beira do rio. Pouco tempo depois, pegou a Sardinha:

Fotografia 3

Fonte: autoria própria

Matou a sardinha com um pedaço de pau, atento ao gato que estava a por perto.

Fotografia 4

ISSN: 2175-5930

Fonte: autora

Colocou mais massa no anzol.

Fotografia 5

Fonte: autoria própria

Procurou um “chumbinho” na caixa de ferramenta.

Fotografia 6

Fonte: autoria própria

Fotografia 7

ISSN: 2175-5930

Fonte: autoria própria

Fotografia 8

Fonte: autoria própria

Pegou a faca na caixa de ferramentas. Cortou a Sardinha.

Fotografia 9

Fonte: autoria própria

ISSN: 2175-5930

Fotografia 10

Fonte: autoria própria

Fotografia 11

Fonte: autoria própria

Trocou o anzol.

Fotografia 12

ISSN: 2175-5930

Fonte: autoria própria

Fotografia 13

Fonte: autoria própria

Fotografia 14

Fonte: autoria própria

ISSN: 2175-5930

Fotografia 15

Fonte: autoria própria

Pescou a piranha.

Fotografia 16

Fonte: autoria própria

Devolve o peixe para o rio.

A CAIXA DE FERRAMENTAS E SEUS TRANSBORDAMENTOS

Uma manhã para ficar na memória: “Meninos pescam das varandas da casa” (BARROS, 2010, p.202). Assim acompanhei Alyson, que ao apalpar a intimidade do mundo, me mostrou: “Como pegar na voz de um peixe” (BARROS, 2010, p.299). Convidou a espiar a caixa de ferramentas, seu brinquedo, e encontrar linhas, facas, estiletes, pregos, martelo, anzóis, chumbinhos... A perceber que as ferramentas em suas mãos ganhavam vida, pois: “Quem não tem ferramentas de pensar, inventa” (BARROS, 2010, p.473).

Uma caixa de seu pai/avô, uma caixa que guarda os utensílios, uma caixa-brinquedo, uma caixa que guarda memórias, que guarda um tanto do que seus ancestrais e ele, Alyson, se constituem. As crianças, como reflete Benjamin (2004, p. 94): "[...] fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo entre criança e povo.".

Alyson me convidou para pescar piranhas. Convidou a olhar para seus gestos, seus saberes. A achar os instrumentos para cada etapa da captura. Olhar para o gato, que queria pegar peixe. Olhar para o rio, olhar a Serra do Amolar. Olhar para o corpo entusiasmado de quem se sente autorizado a mexer na caixa de ferramentas quantas vezes sentir vontade. Olhar o movimento de quem que está em sintonia com as águas, aos bichos, as gentes de onde habita. Olhar para ele, criança, que acompanha os fazeres de sua comunidade. Olhar para sabedoria que carrega de seus antepassados, vivas em sua existência

Olhar para a construção de um pensamento que se torna a construção de um fazer, de uma pesca, de uma captura, de uma emoção, de uma criança que experimenta, faz, refaz, faz novamente. Vivi, com Alyson, o desejo da repetição, que "[...] para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o 'mais uma vez'. (...) toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno[...]." (BENJAMIN, 2004, p.101). Com Alyson, experimentei a admiração da natureza, mas ao mesmo tempo, assumi o desejo de dominá-la, durante a pesca, assim como narrado em "Caçando borboletas" de Benjamin, guardadas as devidas proporções:

> Com a rede levantada, esperava tão só que o encanto, que parecia se operar da flor para aquele par de asas, cumprisse sua tarefa; então aquele corpo frágil escapava para o lado com suaves impulsos para imediatamente sombrear, imóvel, outra flor e, quase no mesmo instante, abandoná-la sem tê-la tocado.[...] então teria querido dissolver-me em luz e em ar a fim de me aproximar da pressa sem ser notado e poder dominá-la. (BENJAMIN,1980, p.81).

Alyson foi se apresentando, livre e íntimo das belezas, dos desafios e dos perigos que o viver naquelas paragens traz para cada um e para o coletivo. Ao estar com ele, mergulhada em suas experiências, me inspirou a seguir nos caminhos de compreensão das crianças como seres sociais-culturais da (com e na) natureza, que se expressam por meio das linguagens do brincar,

com historicidades, intuições e sensibilidades que as tornam partes de um coletivo, mas unas e singulares.

Estar no Pantanal, com as crianças, ressignificou a professora que nasceu em mim, há tempos idos, no ninhal da Educação Física que transvê os corpos em seus contextos, expressões, significados e liberdades, ampliando a potência e o repertório dos movimentos (SAURA, MEIRELLES, ECKSCHMIDT, 2015). Renasci parceira das crianças e poetizei com Manoel de Barros (2010, p. 475): "Na estrada, ponho meu corpo a ventos. Aves me reconhecem pelo andar.". No estradar da pesquisa: "As plantas me ensinavam de chão. Fui aprendendo com o corpo." (p. 115). E, ao juntar experiências e estudos, reconheci, de jeitos mais intensos que, para brincar, é preciso se jogar inteira, mergulhar, e em alguns casos, trocar o anzol.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, W. Textos escolhidos. In: BENJAMIN, W. et al. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 1-85.

_____. Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: ed. 34, 2004.

FRIEDMANN, A. O olhar antropológico por dentro da infância adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, R. (org.). **Território do brincar:** diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

SAURA, S. C.; MEIRELLES, R.; ECKSCHMIDT, S. Educação Física Escolar: sentir, pensar e agir na Educação Infantil - considerações para um possível caminho do brincar espontâneo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, p. 19-27, 2015.

ZANATTA, S. C. S. **Comunidade ribeirinha Barra de São Lourenço: um estudo heurístico sobre desenvolvimento local como projeto endógeno e comunitário**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 229 2011.

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DOS CORPOS FEMININOS: OS SENTIDOS DA TATUAGEM NO TEMPO PRESENTE

EDUCATION AND EMANCIPATION OF FEMALE BODIES: THE SENSES OF TATTOOING IN THE PRESENT TIME

EDUCACIÓN Y EMANCIPACIÓN DEL CUERPO FEMENINO: LOS SENTIDOS DEL TATUAJE EN LA ACTUALIDAD

Bárbara Santos Ornellas,
(FACED/UFBA)
Maria Cecília de Paula Silva,
(FACED/UFBA)

INTRODUÇÃO

Este poster apresenta a perspectiva de trazer aspectos educacionais que se relacionam diretamente com a emancipação dos corpos femininos tatuados. É interessante destacar que os corpos femininos tatuados estão inseridos de forma cotidiana no tempo presente, interferido diretamente na construção e sentido das identidades femininas. Como metodologia optamos por análise bibliográfica e o estudo do tempo presente onde a história do tempo presente está claramente relacionada a história atuais, relacionadas diretamente com o tempo do seu objeto de estudo.

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DOS CORPOS FEMININOS: OS SENTIDOS DA TATUAGEM NO TEMPO PRESENTE

A tatuagem está muito ligada ao tempo presente, elas estão cada dia mais longe se serem apenas uma forma de rebeldia se mostram como questão de encontro social, agindo cotidianamente com um fenômeno cultural. Cada corpo é o sujeito, e assim cada um molda seu corpo dentro das características que acredita serem as melhores e mais característico de si mesmo, dos seus valores e dos sentidos, para que assim essas marcas criam sentidos e identidades.

ISSN: 2175-5930

Sujeitar a realização das transformações as relações de poder e de classe interfere diretamente na característica educacional do processo da tatuagem. A teoria proposta para essa educação popular auxilia no raciocínio de que a tatuagem inscreve nos corpos valores educacionais, que se relacionam diretamente com uma práxis pedagógica para além dos muros da escola, onde conceitos educacionais alicerçam e sustentam essa prática social que busca partir dos valores das artes e das culturas de grupos e comunidades populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo passa atualmente pela necessidade de transformação, e esse corpo já não é como era antigamente, onde o corpo era dividido entre corpo e alma, agora ele é transitório e manipulável e passa por transformações a partir dos desejos. Cada corpo é o sujeito, e assim cada um molda seu corpo dentro das características que acredita, dos seus valores que estão desapartados dos sentidos antigos, assim desenvolvendo novos sentidos e novas identidades. E as tatuagens expõe essas identidades na pele para que o mundo veja e possa conhecer e aprender através delas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora** / Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação popular)

CORBIN, A.; COURTINE, J.J.; VIGARELLO, G**. História do corpo: as mutações do olhar.** O século XX. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade.** São Paulo. Ed. WMF Martins fontes, 2013.

LE BRETON, Davi. **Aprender o corpo pelo mundo. De corpo inteiro: corpo, cultura e educação no tempo presente** / Maria Cecília de Paula Silva (org.). – Salvador : EDUFBA, 2020. 350kB; epub - (Coleção E-Livro)

_____, David. **Sinais de identidade: tatuagens, piercings e outras marcas corporais.** Lisboa. Miosóts. 2004

LEITÃO, Déborah K., ECKERT, Cornélia. **A flor da pele: Estudo Antropológico sobre a prática da tatuagem em grupos urbanos.** Lume: Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30230/000672340.pdf?sequence=1

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura Negra e ideologia do recalque**. 3a. ed. Salvador: Edufba: Rio de Janeiro: PALLAS, 2011.

MEDINA, João Paulo Subirá**. O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. 2 ed. Campinas; SP: Papirus, 1990.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **A epistemologia da ancestralidade. Revista Entrelugares. Revista de Sociopoética e abordagens afins**, 2009. Disponível: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf, acesso em 30 de março 2021.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade: corpo de mito na filosofia da Educação Brasileira –** Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2007.

SABINO, César & LUZ, Madel. Tatuagem, Gênero e Lógica da Diferença. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 16 (2), 2006, pp. 251-72.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da Educação Brasileira**. 2ª. Ed. – Salvador: EDUFBA, 2020. 295p

SOARES; Carmem (org.). **Corpo e História.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM: VÁRIOS OLHARES

PHYSICAL EDUCATION AND LANGUAGE: VARIOUS VIEWS

EDUCACIÓN FÍSICA Y LENGUAJE: MIRADAS DIVERSAS

Paula Roberta Paschoal Boulitreau,
Colégio de Aplicação da UFPE (CAp/UFPE)
Diego Henrique Bezerra Alves,
Colégio ELO Recife-PE (ELO)
Renata Fonseca Lima da Fonte,
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

INTRODUÇÃO

Objetivamos apresentar reflexões sobre as relações que a Educação Física estabeleceu com o campo das Ciências da Linguagem, apontando diferentes olhares que foram transpostos da linguística para interpretar as práticas corporais como linguagem.

Os estudos que apontam a Educação Física como linguagem não são tão recentes. Observamos registros em obras como o Coletivo de Autores (1992) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Todavia, autores (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019) apontam a necessidade de aprofundamento desses estudos para que possamos compreender se de fato a Educação Física se constitui como linguagem ou se o objeto de ensino-aprendizagem deste campo de conhecimento é o que constituiria a linguagem, bem como que autores do campo da linguística poderiam fundamentar tais compreensões.

METODOLOGIA

Com base na revisão sistemática da literatura, pesquisados artigos que considerassem a temática na Plataforma SciELO e no Periódicos Capes (10 anos) combinando os descritores Educação Física e Linguagem. Nessa busca, encontramos um total de 34 obras consideradas para discussão numa perspectiva qualitativa de pesquisa (GIL, 2008).

ISSN: 2175-5930

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas corporais já são vislumbradas como linguagem, mas ainda carecem de investigações minuciosas a fim de fortalecer esse campo de estudos que pode demonstrar possibilidades de leituras e olhares sobre o ensino-aprendizagem da Educação Física na escola, visto que esta área passou por uma mudança de paradigma científico, antes situada na ciências da saúde, investindo seus olhares e pesquisas unicamente ao campo do desenvolvimento motor, performance humana; hoje, tem evidentes aproximações com as Ciências da Linguagem sobretudo a partir de três vertentes (Psicologia, Fenomenologia e Linguística).

Uma das aproximações da linguagem se deu na psicologia histórico-cultural de Vygotsky; Luria; Leontiev (2016) em que a linguagem teria papel fundante na apreensão de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e em que o pensamento colabora para sistematizar a expressão da linguagem da mesma forma que a linguagem ajuda a estruturar o pensamento (ambos se retro alimentam).

Outra perspectiva foi estabelecida pela transposição da teoria de Saussure (2008) presente na BNCC, nos PCNs e na abordagem Cultural com diferentes olhares nesses escritos. As considerações apontam que os nossos corpos são capazes de carregar textos, marcados pelas características históricas, culturais e de grupos sociais de modo representativo, passíveis de leitura e reflexões.

Outra foi a Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty onde a linguagem é polimorfa, os signos são arbitrários e a cultura atua na significação das palavras. Na teoria, a palavra não se detém apenas nas possibilidades inscritas na língua. A fala pode ser manifestada a partir dos gestos corpóreos enquanto fenômenos expressivos e intersubjetivos, com intencionalidade e sentido dado pela sua vinculação com o pensamento (DA NÓBREGA, 2021).

Um do campo da semiótica da linguística para Educação Física foi Pierce. Para ele, as práticas corporais são tratadas como manifestações expressivas, significativas e comunicativas; toda a expressão corporal de movimento, seria um signo, um texto impresso. Assim sendo, se configurariam como sistemas linguísticos não verbais (DUARTE, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos autores foram usados para situar a Educação Física enquanto linguagem, mas as explicações ainda não respondem à realidade, sobretudo no campo do ensino aprendizagem e ainda hoje a discussão se o componente é linguagem ou o produto dele seria linguagem está constituída. A produção acadêmica ainda é incipiente como pudemos observar nos últimos dez anos e apresenta poucos avanços, fazendo transposições teóricas sem se aportar em teorias linguísticas que concebam e tratem dos gestos e movimentos como a multimodalidade.

REFERÊNCIAS

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P.N. **Corporeidade, jogo, linguagem**: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**: MEC, 2017.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física, v.7, Brasília: MEC, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DA NÓBREGA, T.P. A palavra é um certo lugar do meu mundo linguístico: notas sobre corpo, linguagem e expressão em Merleau-Ponty. **Conexões**, v. 19, 2021.

DUARTE, L.R. Educação física como linguagem. **Motriz**. Rio Claro, v.16, n.2, p.292-299, abr./jun. 2010.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2008.

VYGOTSKY; L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14ª edição. São Paulo: Ícone editora, 2016.

FERNANDO BOTERO E OS CORPOS VOLUMOSOS: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR[1]

FERNANDO BOTERO AND THE LARGIER BODIES: POSSIBILITIES FOR PHYSICAL EDUCATION AT SCHOOL

FERNANDO BOTERO Y LOS CUERPOS VOLUMINOSOS: POSIBILIDADES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Lucas Vinicius Araújo Lisboa
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Cristiano Mezzaroba
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

INTRODUÇÃO

Enquanto sujeitos participantes de qualquer sociedade, temos nossa materialidade corporal que é incontestável. Somos um corpo cuja estrutura anatômica e fisiológica se relaciona de forma inseparável dos processos psíquicos, cognitivos e emocionais, por isso, a dificuldade que temos em tratar esse "corpo" a partir de sua totalidade (biológica, psicológica, social, cultural, política) e complexidade.

Assim, corpos que "fogem do padrão" daquilo comumente fotografado, pesquisado, descrito, visível e publicizável, vão ganhando possibilidades de visibilidade que até pouco tempo atrás eram ocultados, tidos como "anormais" ou "desviantes".

A obra do artista plástico colombiano Fernando Botero pode ser investigada e pensada como elemento pedagógico para articular possibilidades entre a Educação Física (EF) e Arte no sentido de problematizar e discutir questões que envolvem corpo e cultura, principalmente porque o referido artista é conhecido por retratar pessoas e objetos com grandes volumes e formas exageradas. Segundo Petry (2016), o interesse do artista é retratar o cotidiano a partir de sua marca de autoria, ou seja, o olhar volumétrico.

Quando pensamos o contexto sociocultural e histórico de um artista, não podemos esquecer que Botero, sendo de origem colombiana, é pertencente à cultura latino-americana,

[1] O texto é produto de pesquisa de iniciação científica e contou com bolsa PNAES

em que "gordura" geralmente se associa à saúde e bem viver, como argumenta Lacerda (2012), além de um povo extremamente ritualístico, que se alimenta de mitos e lendas, e que talvez isso remonte à estética exagerada de Botero.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o escopo desta pesquisa, selecionamos 5 obras de Botero (https://www.wikiart.org/pt/fernando-botero) interpretamos as imagens a partir do conceito de exotopia, conforme proposto por Villarta-Neder (2015), que se pauta em Mikhail Bakhtin.

Durante o processo de análise, fica evidente a existência de uma movimentação por parte dos protagonistas representados nos quadros, que sinaliza um espaço de socialização e de divertimento, são corpos que dançam livremente, de forma alegre e que possui uma potencialidade corpórea, com todo o seu volume, ou seja, o volume evidencia que o sentido figurativo desses corpos volumosos existentes na obra de Botero, seria para expressar a sensualidade e é justamente essa sensualidade que nos ajuda a questionar e entender formas corporais historicamente padronizadas,

Através das suas obras, pensamos que tomar contato com tal perspectiva (artística, investigativa e também pedagógica) pode ser um elemento que auxiliará no trabalho multidisciplinar da EF na área de Linguagens, em contexto escolar, para articular trabalhos pedagógicos no sentido de propor reflexões, diálogos, tensionamentos e problematizações, além dos estigmas relacionados aos corpos volumosos, intentando mobilizar nos alunos e alunas uma visão crítica e consciente a respeito dos mais variados corpos cujo princípio deve ser o respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, os corpos que fogem do "padrão de normalidade" comumente tornam-se alvos de críticas, de olhares de reprovação e de comentários ofensivos, mas, para que haja o enfrentamento dessas questões que envolvem "normas sociais" relacionadas aos corpos e suas diferenças, devemos considerar que há um agente importante nesse processo no interior da escola: o(a) professor(a) de EF.

Cabe a este profissional da educação a função de trazer um novo olhar no trabalho pedagógico da EF, abordando sobre padrões corporais e suas diferenças, ampliando conhecimentos quanto aos mais diversos contextos históricos, sociais e culturais, neste caso, com o auxílio dos conhecimentos da Arte. A abordagem que envolve corpo e arte não é algo apenas técnico, estético e pedagógico, mas é uma via de entrada para pautar as questões que envolvem corpo e política, tão necessárias ao contexto atual.

REFERÊNCIAS

VILLARTA-NEDER, Marco A. **Silêncios e relações exotópicas em quadro de Fernando Botero sobre Abu Ghraib**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299672285. Acesso: 09 maio 2021.

LACERDA, Marco. Fernando Botero, um artista de peso. **Domtotal.com**, Belo Horizonte, 17 dez. 2012. Disponível em: https://domtotal.com/fato-em-foco/98/2012/12/fernando-botero-um-artista-de-peso/ Acesso: 09 maio 2021.

PETRY, Michele B. Fernando Botero, caricaturista ou um artista com olhar volumétrico? **Contemporânea**, Florianópolis, n. 6, dez./2016. Disponível em: https://pt.calameo.com/read/0040766909a9d02b1e0b1?page=3 Acesso: 14 maio 2021.

GINÁSTICA PARA TODOS E ENVELHECIMENTO: NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA EM GOIÁS

GYMNASTICS FOR ALL AND AGEING: NOTES ON THE EXPERIENCE IN GOIÁS

GIMNASIA PARA TODOS Y ENVEJECIMIENTO: NOTAS SOBRE LA EXPERIENCIA EN GOIÁS

Vitória Karolyne Siqueira Silva
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Thais Aguiar Rufino
Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia/Goiás (SME)
Layssa Lopes da Costa
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Michelle Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

INTRODUÇÃO

A Ginástica para Todos (GPT) é uma prática corporal que potencializa díspares perspectivas na vida de seus praticantes, fundamentada nas diferentes modalidades de ginástica, possibilita que seus praticantes tenham um repertório de movimentos gímnicos sem a vinculação a códigos de pontuações.

Para além desse repertório gímnico, outras manifestações corporais são integradas a essa prática como, por exemplo, a dança, os jogos, as expressões folclóricas etc. Sem limites de idade ou restrições quanto à sexo, altura, peso etc., abarca diferentes contextos, assim como envolve públicos diversos (PEREZ GALLARDO; SOUZA1997), conceito esse, adotado nesse trabalho.

No Brasil, a difusão dessa prática tem ocorrido por meio de grupos universitários (BATISTA, 2019), sendo que, a maior parte dos grupos foram constituídos preocupando-se com a inclusão, os limites e individualidades de cada indivíduo, ou seja, o processo dos indivíduos que vivem a experiência em grupos de GPT, transpassa a relação movimento e execução, ela instiga a existência de diversas perspectivas: individuais e coletivas.

A partir dessas relações entremeadas entre o indivíduo enquanto coletivo e essa prática corporal (a GPT), que apresentamos como objetivo desse trabalho, relatar a experiência de docentes e colaboradores de um projeto de extensão que desenvolve a prática da GPT com pessoas idosas em Goiás. Esse trabalho constitui parte da pesquisa intitulada "De Freire às Marias: sobre o empoderamento de idosas na Ginástica para Todos" aprovado pelo Comitê de Ética sob o número CAAE: 40126620.6.3001.8113.

GPT COM PESSOAS IDOSAS EM GOIÁS – O FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

Em Goiás, a proposta da GPT tem sido desenvolvida de forma mais efetiva, desde o ano de 2010 (OLIVEIRA; TOLEDO, 2016), com a consolidação de um grupo ginástico que, inicialmente, era composto por acadêmicos e pessoas com alguma relação com a Universidade ou com a ginástica em Goiás. No final do ano de 2014 e início de 2015, esse grupo se desdobrou em uma proposta para pessoas acima de sessenta anos de idade, que iniciaram sua experiência na GPT e na participação de festivais nacionais e internacionais.

Atualmente, o projeto conta com coordenação geral e diversos colaboradores: entre bolsistas, docentes e voluntários. São ofertadas diferentes atividades para pessoas idosas durante a semana e nas sextas-feiras e sábados, são realizados os processos de composições coreográficas em GPT.

O processo de composição coreográfica, é mediado tendo as pessoas idosas como protagonistas, buscando estimular a capacidade de criação e autonomia das participantes, sem ser uma atividade de repetição, além disso, busca-se desenvolver a capacidade de memorização. Durante o processo de composição coreográfica, observamos diferentes desafios: dificuldades com os movimentos, baixo repertório motor, além das dificuldades interpessoais (OLIVEIRA, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A GPT enquanto uma prática corporal expressiva e construída coletivamente, demonstra-se como importante meio facilitador para fortalecimento de vínculos entre pessoas idosas, a partir de uma proposta crítica. Tendo como objetivo relatar a experiência vivida a

partir de um projeto de extensão de GPT no Estado de Goiás, o presente trabalho delineia os caminhos e primeiros despontamentos acerca da construção coletiva de coreografias com pessoas idosas. Assim, conclui-se que o trabalho realizado, para além das questões corporais, tem potencializado a interação social e o fortalecimento de vínculos afetivos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M. S**. Extensão universitária: análise dos grupos de Ginástica para Todos**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, M. F.; TOLEDO, E. **Ginástica para Todos: possibilidades de formação e intervenção**. Editora UEG, Anápolis, 2016.

OLIVEIRA, M. F. de. Sobre a escuta e a escrita de idosas praticantes de ginástica para todos na pandemia. **Conexões.** 2023.

PEREZ GALLARDO, J. S.; SOUZA, E.P.M. La experiencia del grupo gimnastico Unicamp en Dinamarca. *In*: **Anais** Congresso Latino Americano/ICHPERSD, 3.Foz do Iguaçu, 1996.

SANTOS, I. de O.; TSUKAMOTO, M. H. C. A prática da ginástica para todos como uma possibilidade de promover a autonomia da pessoa idosa. **Corpoconsciência**, 24(3), 131-142, 2020.

"GINGAS" DA MASCULINIDADE NA CAPOEIRAGEM CARIOCA

"GINGAS" OF MASCULINITY IN CAPOEIRAGEM IN RIO DE JANEIRO

"GINGAS" DE MASCULINIDAD EN CAPOEIRAGEM EN RIO DE JANEIRO

Fábio de Assis Gaspar
Universidade de Brasília – UnB

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no debate historiográfico da capoeira e tem como intenção abordar um período que remonta a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX na cidade do Rio de Janeiro. Compreende-se que neste espaço-tempo os sujeitos praticantes da capoeira vivem um momento de redefinições que se ancoram nas mudanças sociais por qual passa a sociedade brasileira e sua capital. Os capoeiras, que já disputam o poder simbólico da cidade, das ruas e também atendem demandas das elites políticas da cidade em meio a um processo repressivo, passam a ter sua prática passível de ser entendida enquanto esporte e, mais que isso, esporte nacional.

Estas compreensões adentram dimensões da masculinidade. A capoeira, diante de sua eficiência e seu potencial viril é realocada socialmente. Nesse sentido, o **problema de pesquisa** compreende a seguinte questão: como se constroem historicamente as masculinidades dos capoeiras a partir da segunda metade do século XIX até a década de 30 do século XX, na cidade do Rio de Janeiro, a partir de suas tensões com a masculinidade hegemônica?

JUSTIFICATIVA

A justificativa do trabalho se coloca na possibilidade fomentar um debate ainda pouco sistematizado academicamente, de repensar as dinâmicas dos capoeiras sob o enfoque da construção do gênero masculino, sinalizando possibilidades de observar a história, as (invenções das) tradições e a capoeira em sua contemporaneidade.

ISSN: 2175-5930

OBJETIVOS

Como **objetivo geral:** analisar historicamente a constituição das masculinidades dos capoeiras no Rio de Janeiro até a década de 30 do século XX, tendo como referência os homens negros como protagonistas desta prática. Como **objetivos específicos**: verificar como se constrói o debate de gênero, raça e masculinidade na capoeira, consoante a produção historiográfica sobre o tema; investigar as conexões entre as virilidades laboral, sexual e física no universo da capoeira a partir da construção da identidade nacional; identificar as principais disputas e trajetórias de capoeiras que geraram algum tipo de inflexão no campo.

O interesse deste trabalho está, portanto, em verificar as nuances ao longo do tempo da formação do gênero masculino na capoeira, tendo como referência os homens negros. Compreender permanências, trânsitos, disputas e valores na capoeira que formaram a masculinidade de seus praticantes. Perceber o protagonismo de sujeitos que se movem pela cidade e assumem identidades e práticas que fogem ao controle consentimento da ordem colonial estabelecida. Nesse processo, faz-se relevante o diálogo de gênero e masculinidade a partir de Connel (2003), Zanello (2018); masculinidades negras a partir de Fanon (2008), Souza (2003, 2013) e hooks (2012); capoeira a partir de Soares (1993), Soares e Abreu (2009) e Pires (2001).

METODOLOGIA

Atenta-se a importância de duas dimensões historiográficas para este trabalho: a longa duração (BRAUDEL, 1965) e a experiência (THOMPSON, 1986). A partir delas objetiva-se compreender, a partir dos relatos em documentos históricos, os contextos das formações das masculinidades dentro do universo dos capoeiras no Rio de Janeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa almeja-se fomentar o debate de gênero na capoeira a partir da formação das masculinidades e as experiências dos homens negros neste campo, como protagonizam a luta e como os projetos de nação interferem em sua prática.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

BRAUDEL, F. **História e ciências sociais**: a longa duração. In: Revista de História. Volume 30, nª 62, Abril-Junho, p. 261-294, 1965.

CONNELL, R. W. **Masculinidades**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

hooks, b. **A gente é da hora**: homens negros e masculinidade. São Paulo: Elefante, 2022.

PIRES, A. L. C. S. **Movimentos da cultura afro-brasileira**: a formação histórica da capoeira contemporânea (1890-1950). Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SOARES, C. E. L. "**A Negregada instituição**": os capoeiras no Rio de Janeiro 1850-1890. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

SOARES, C. E. L; ABREU, F. J. No caminho do esporte: a saga da capoeira no século XX. In: PRIORE, M. D.; MELO, V. A.(Orgs.). **História do Esporte no Brasil: do império aos dias atuais. São Paulo: Editora da UNESP**, 2009, p. 245-268.

SOUZA, R. M. Falomaquia: homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade do Ocidente. **Antropolítica-Revista Contemporânea de Antropologia**, n. 34, 2013.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Editora Appris, 2018.

IMAGEM CORPORAL E O CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

BODY IMAGE AND THE SCHOOL CONTEXT: REFLECTIONS FOR PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL

IMAGEN CORPORAL Y CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXIONES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Natalia Maria Ferreira Santana
Associação Caruaruense de Ensino Superior - Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)
Maria Eduarda Ferreira da Conceição
Associação Caruaruense de Ensino Superior - Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)
Ana Paula Rodrigues de Figueirôa
Associação Caruaruense de Ensino Superior - Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)
Esther Santos Mendes
Associação Caruaruense de Ensino Superior - Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)
Viviane Maria Moraes de Oliveira
Associação Caruaruense de Ensino Superior - Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)

INTRODUÇÃO

A imagem corporal (IC) é uma forma de enxergar o corpo diferentemente da percepção por incluir figurações e representações mentais (SCHDILER,1994). O comportamento dos jovens e adolescentes no que se refere a satisfação com a IC é mais um fator que merece atenção, uma vez que na fase da adolescência o corpo precisa ajustar-se às mudanças biológicas e físicas, além disso a convivência cotidiana entre jovens é permeada pela busca atingir um padrão de corpo de acordo com modelos pré-estabelecidos (MOTA; ROCHA, 2012).

As aulas de Educação Física (EF) no ambiente escolar se configuram como âmbito favorável para abordar questões referentes ao corpo e sociedade, uma vez que essa disciplina se diferencia das demais pela possibilidade da relação e conhecimento sobre o corpo e práticas

ISSN: 2175-5930

corporais inseridas no mundo (SALLIS *et al.*, 2012). A EF na escola pode e deve abranger propostas práticas que envolvam o corpo e suas interseções com temas emergentes na sociedade, de modo a contribuir para a compreensão dos alunos acerca do universo de produção de padrões de beleza de maneira crítica (SALLIS *et al.*, 2012).

No contexto descrito esse estudo teve como objetivo analisar o grau de distorção da imagem corporal e a correlação com a participação nas aulas de EF de adolescentes das escolas estaduais de tempo integral no município de Caruaru-PE.

MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo transversal de abordagem quantitativa. A amostra não probabilística por conveniência foi composta de alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas da cidade de Caruaru-PE. Os que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (quando maior de 18 anos) ou tiveram o termo assinado pelo responsável legal (menores de 18 anos).

A coleta de dados se deu por meio de dois questionários. Um com perguntas referentes à frequência de participação nas aulas de EF e presença de bullying, e o *Body Shape Questionnaire* (BSQ), validado por Campana & Tavares (2009), questionário auto aplicativo com 34 perguntas que avaliou a preocupação com ganho de peso, baixa autoestima com aparência física, desejo da perda de peso e distorção da IC. (CAMPANA & TAVARES, 2009).

Os dados foram analisados descritivamente por meio de frequências absolutas e percentuais para as variáveis categóricas e das medidas: média, desvio padrão (média ± DP) e mediana e os percentis 25 e 75 (mediana (P25; P75) para as variáveis numéricas. Para avaliar a associação entre duas variáveis categóricas foi utilizado o teste Qui-quadrado de Pearson ou o teste Exato de Fisher quando a condição para utilização do teste Qui-quadrado não foi verificada. Para a comparação entre categorias em relação a variável numérica foi utilizado o teste de Mann-Whitney no caso de duas categorias e o teste de F (ANOVA) ou o teste de Kruskal-Walis no caso de três categorias. A escolha do teste de Mann-Whitney e do teste Kruskal-Wallis ocorreu no caso da ausência de normalidade em pelo menos uma das categorias

e o teste F (ANOVA) no caso da verificação da normalidade em todas as categorias. A verificação da normalidade foi realizada pelo teste de Shapiro-Wilk.

A margem de erro utilizada na decisão dos testes estatísticos foi de 5%. Os dados foram digitados na planilha EXCEL e o programa utilizado para obtenção dos cálculos estatísticos foi o (Statistical Package for the Social Sciences) SPSS na versão 25. Todos os procedimentos foram realizados de acordo com a normativa 466 de 12 de dezembro de 2012, que regula os trabalhos com seres humanos.

RESULTADOS

Nas Tabelas 1 a 3 se apresentam os resultados univariados dos dados sociodemográficos, e dos hábitos de vida, classificação distorção da imagem corporal e as estatísticas das variáveis numéricas.

Tabela 1 – Avaliação dos dados sociodemográficos

Variável	n (%)
Total	**74 (100,0)**
Sexo	
Feminino	51 (68,9)
Masculino	21 (28,4)
Não relatado	2 (2,7)
Idade	
16	5 (6,8)
17	30 (40,5)
18	37 (50,0)
19	2 (2,7)

Fonte: autoria própria, 2023.

Dos resultados contidos na Tabela 2 se ressalta que 52,7% apresentavam algum grau de distorção da IC. Onde o percentual dos que apresentaram distorção leve foi de 20,3%, moderada 13,5% e intensa de 18,9%. A maioria (71,6%) tinha participação sempre e quase sempre nas aulas de EF. Na questão "Já se sentiu vítima de *bullying* ou 'piadas' direcionadas à sua forma física durante as aulas de EF?" a maioria (63,5%) respondeu sim.

Tabela 2 – Classificação distorção da IC e EF

Variável	n (%)
Distorção da imagem corporal	
Não	35 (47,3)
Sim	39 (52,7)
Grau de distorção da imagem corporal	
Nenhum	35 (47,3)
Leve	15 (20,3)
Moderada	10 (13,5)
Intensa	14 (18,9)
Frequência de participação nas aulas de EF	
Sempre e quase sempre	53 (71,6)
Às vezes	13 (17,6)
Raramente	6 (8,1)
Nunca	2 (2,7)
As aulas de EF contribuíram para satisfação com o corpo	
Sim	58 (78,4)
Não	16 (21,6)
Já se sentiu vítima de *bullying* ou "piadas" direcionadas à sua forma física durante as aulas de EF	
Sim	47 (63,5)
Não	27 (36,5)
Total	**74 (100,0)**

Fonte: autoria própria, 2023.

Na Tabela 3 não foram registradas associações significativas (p > 0,05) entre a classificação da IC e as variáveis sexo e idade para a margem de erro fixada (5%).

Tabela 3 – Avaliação da distorção da IC, segundo o sexo e a idade

Variável	Distorção da IC					Valor de p
	Nenhuma n (%)	**Leve n (%)**	**Moderado n (%)**	**Intensa n (%)**	**Total n (%)**	
Sexo						p (1) = 0,237
Feminino	21 (41,2)	9 (17,6)	8 (15,7)	13 (25,5)	51 (100,0)	
Masculino	13 (61,9)	5 (23,8)	2 (9,5)	1 (4,8)	21 (100,0)	
Outros	1 (50,0)	1 (50,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (100,0)	
Idade (anos)						p (1) = 0,328
16	1 (20,0)	1 (20,0)	-	3 (60,0)	5 (100,0)	
17	14 (46,7)	6 (20,0)	6 (20,0)	4 (13,3)	30 (100,0)	
18	19 (51,4)	8 (21,6)	3 (8,1)	7 (18,9)	37 (100,0)	
19	1 (50,0)	-	1 (50,0)	-	2 (100,0)	
Grupo total	**35 (47,3)**	**15 (20,3)**	**10 (13,5)**	**14 (18,9)**	**74 (100,0)**	

(1) Pelo teste Exato de Fisher

(2) Pelo teste Qui-quadrado de Pearson.

Fonte: autoria própria, 2023.

Na Tabela 4 verifica-se que a questão "Já se sentiu vítima de *bullying* ou "piadas" direcionadas à sua forma física durante as aulas de Educação Física?" foi única variável com

associação significativa com a classificação da IC e para a referida variável se destaca as maiores diferenças percentuais: na categoria intensa que teve percentual mais elevada que foi mais elevado entre os que responderam positivamente na questão (27,7% x 3,7%), na categoria moderada que teve percentual mais elevado entre os que responderam não na questão (22,2% x 8,5%) e os que classificados com nenhuma distorção com percentual mais elevado entre os que responderam não (55,6% x 42,6%).

Tabela 4 – Avaliação da distorção da IC, segundo hábitos de vida relacionados a as atividades físicas

	Distorção da IC					
Variável	**Nenhuma n (%)**	**Leve n (%)**	**Moderado n (%)**	**Intensa n (%)**	**Total n (%)**	Valor de p
Frequência de partição nas aulas de EF						p (1) = 0,271
Sempre e quase sempre	26 (49,1)	13 (24,5)	7 (13,2)	7 (13,2)	53 (100,0)	
Às vezes	5 (38,5)	2 (15,4)	2 (15,4)	4 (30,8)	13 (100,0)	
Raramente	4 (66,7)	0 (0,0)	1 (16,7)	1 (16,7)	6 (100,0)	
Nunca	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (100,0)	2 (100,0)	
As aulas de EF contribuíram para satisfação com o corpo						p (1) = 0,477
Sim	30 (51,7)	11 (19,0)	7 (12,1)	10 (17,2)	58 (100,0)	

Não	5 (31,3)	4 (25,0)	3 (18,8)	4 (25,0)	16 (100,0)	
Já se sentiu vítima de *bullying* ou "piadas" direcionadas à sua forma física durante as aulas de EF						p (2) = 0,041*
Sim	20 (42,6)	10 (21,3)	4 (8,5)	13 (27,7)	47 (100,0)	
Não	15 (55,6)	5 (18,5)	6 (22,2)	1 (3,7)	27 (100,0)	
Grupo total	**35 (47,3)**	**15 (20,3)**	**10 (13,5)**	**14 (18,9)**	**74 (100,0)**	

(*) Associação significativa a 5%

(1) Pelo teste Exato de Fisher

(2) Pelo teste Qui-quadrado de Pearson.

Fonte: autoria própria, 2023.

DISCUSSÃO

Observou-se entre os estudantes que 52,7% apresentaram algum grau de distorção da imagem, sendo que 20,3% apresentou leve distorção, 13,5% moderada distorção e 18,9% intenso grau de distorção da IC.

Catunda *et al* (2017), em um estudo com 102 estudantes com média de idade de 15 anos, demonstraram um alto índice de insatisfação com o corpo e disposição para assumir comportamentos de risco em busca de um ideal de corpo. Perini *et al*. (2012), num estudo com 93 adolescentes constatou que mais da metade dos adolescentes pesquisados apresentam prevalência de distorção da autoimagem corporal em diferentes graus.

Em nosso estudo não houve associação entre o grau de distorção da IC e o sexo, porém em outros estudos observou-se que podem existir grupos mais propensos a desenvolver

distúrbios com a sua imagem, como as mulheres (PELEGRINI *et al*., 2014). No estudo de De Quadros (2010) foi verificado uma maior prevalência de insatisfação com excesso de peso nas mulheres, o que também foi visto em outros estudos (DAMASCENO *et al*., 2006). No resultado encontrado por Carvalho *et al*. (2013) as mulheres se mostraram mais suscetíveis a insatisfação corporal do que os homens. Em se tratando de adolescentes, os dados da Lima Valério *et al*. (2022) apontaram o sexo feminino (72%) como mais insatisfeito com a IC.

De todas as variáveis investigadas, em nosso estudo apenas o *bullying* apresentou associação significativa com a distorção da IC. A maioria dos adolescentes que não apresentaram distorção com a IC (55,6%) relataram não terem sofrido nenhum tipo de *bullying* ou piadas a respeito de sua forma física. Enquanto a maioria dentre os que já sofreram *bullying* (57,5%) apresentou algum grau de distorção da imagem. Outros estudos também encontraram relação entre a prática de *bullying* e a IC de adolescentes. O estudo de Rech *et al.* (2013), realizado com 1230 escolares de 11 a 14 anos, identificou que a IC e os hábitos sedentários apresentam associações com vítimas e agressores de *bullying*, onde os insatisfeitos com a imagem apresentaram mais do que o triplo de chances de serem vítimas de *bullying* (RP = 3,24 – IC = 1,99-5,28). Levandoski e Cardoso (2013), em estudo realizado com 337 alunos da 6ª série do ensino fundamental de uma escola de Florianópolis-SC identificaram que vítimas de *bullying* gostariam de ser maiores fisicamente, enquanto os que praticam a agressão tendem a estar mais satisfeitos com seu corpo. Os achados de Furtado e Morais (2010) evidenciam a necessidade de o professor de EF adotar uma postura de prevenção para com esse problema, uma vez que o fenômeno tem se demonstrado frequente nas aulas de EF e podem interferir na forma como jovens lidam com sua IC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo analisar o grau de distorção da IC e a correlação com a participação nas aulas de EF de adolescentes das escolas estaduais de tempo integral no município de Caruaru-PE. Não foi encontrado correlação entre a IC e a participação nas aulas de EF, porém apenas uma pequena parte da amostra apontou não participar com frequência das aulas. É possível que o fato de a maioria frequentar as aulas de EF tenha sido um fator que

ISSN: 2175-5930

dificultou a compreensão se a IC dos estudantes está sendo influenciada ou não pela participação nas aulas, o que pode ser um fator limitador deste estudo.

REFERÊNCIAS

CAMPANA, A.; Tavares, M.. **Avaliação da Imagem Corporal:** instrumentos e diretrizes para pesquisa. São Paulo: Phorte Editora, 2009..

CARVALHO, P. *et al*. Checagem corporal, atitude alimentar inadequada e insatisfação com a imagem corporal de jovens universitários. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria,** v. 62, n. 2, p. 108-114, 2020.

CATUNDA, R.; MARQUES, A.; JANUÁRIO, C. Perception of body image in teenagers in physical education classes. **Motricidade,** v.13, n.1, p. 91-99, 2017.

DAMASCENO, V.O. *et al*. Imagem corporal e corpo ideal. **Revista brasileira Cia e Movimento**, Brasília, v. 14, n.1, p.87-96, 2006.

DE QUADROS, T. M. B. et al. Imagem corporal em universitários: associação com estado nutricional e sexo. **Motriz Journal of Physical Education. UNESP**, p. 78-85, 2010.

FURTADO, D.; MORAIS, P. Bullying nas aulas de educação física e o papel do professor. **EFDeportes.com**, v.15, n.147, 2010.

LEVANDOSKI, G.;CARDOSO, F.. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. **Revista Lationoamericana de Psicologia**, Bogotá , v. 45, n. 1, p. 135-145, Jan. 2013.

LIMA VALÉRIO, F. *et al*.. Imagem corporal e fatores associados em adolescentes: hábitos alimentares, atividade física e comportamento sedentário. **Concilium**, *[S. l.]*, v. 22, n. 5, p. 1077–1089, 2022.

MOTA, C.P., ROCHA, M. Adolescência e Jovem Adultícia: Crescimento Pessoal, Separação-Individuação e o Jogo das Relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.28, n.3, p.357-366, 2012.

PELEGRINI, A. *et al*. Percepção da imagem corporal em mulheres: prevalência e associação com indicadores antropométricos. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 16, n. 1, p. 58-65, 2014.

PERINI, T. *et al*. Distorção da imagem corporal em adolescentes de ambos os sexos. **EFDeportes.com, Revista Digital**, v. 17, n.168, 2012.

RECH, R. *et al*. Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. **Jornal de Pediatria**, v.89, n. 2, p. 164-179, 2013.

SALLIS, J. F. *et al.* Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and Backward Over 20 Years and HOPE for the Future. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v.83, n.2, p.125–135, 2012.

SCHILDER, P. **A Imagem do Corpo:** as energias construtivas da psique. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MITO E CORPOREIDADE NO ALÉM-MAR, NO CUMBE

MYTH AND CORPORITY OTHERS SEA, IN CUMBE

MITO Y CORPORIDAD OTROS MAR, EN CUMBE

Ana Amélia Neri Oliveira,
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE),

INTRODUÇÃO

Entre as narrativas que compõem a memória coletiva (MAUSS, 1979) do grupo social que representa o Quilombo do Cumbe[1], nos despertou especial interesse o mito de El Rei Dom Sebastião. Neste, o monarca português percorre todo o território de pertença do grupo social. Especificamente, ele passeava nas dunas do "Cumbe"[2] com a sua cavalaria ao som dos seus tambores (ou caixas) de guerra, em uma espécie de cortejo. Deste evento resultou a expressão *"encantamento dos morros".* Esta prática evocava ao Candomblé, como retratou Francisco Freire Alemão, na carta "Passeio ao Cumbe" (1859), ao visitar o Sítio Cumbe para subir a duna e ouvir o som dos "estrondos que o morro dava". Entendemos que o mito aludido foi/é objeto de narrativas expressas no/com o corpo.

Face ao exposto, objetivamos produzir notas iniciais sobre o "encantamento dos morros" presente no mito de El Rei do Dom Sebastião, na perspectiva de compreensão a sua associação a um suposto ritual religioso. Lembramos que "para iniciar no *modus vivendi* das comunidades negras e em seu estar no mundo, há que conhecer-lhes as festas, observar o conteúdo entoado nos rituais, os gestos dos corpos dançantes, as vestes, instrumentos utilizados, a religiosidade, os costumes" (MOURA, 2004, p. 24).

[1] O grupo social desenvolve coletivamente práticas cotidianas de resistência visando à manutenção, produção e reprodução dos seus modos de vida tradicionais e reivindica permanentemente o seu território (O'DWYER, 2002). Um quilombo contemporâneo uma vez que constitui um grupo étnico-racial com histórico de ocupação do território e ancestralidade negra (FABIANI, 2015).

[2] Sítio Cumbe ou Cumbe corresponde ao antigo nome do território que hoje constitui o quilombo. Cumbe alude à uma palavra de origem africana ou afro-brasileira que significa quilombo (RATTS, 2000).

ISSN: 2175-5930

METODOLOGIA

A pesquisa tem origem no estudo sobre práticas corporais desenvolvido no Quilombo do Cumbe (OLIVEIRA, 2018), que culminou a construção de um texto de orientação etnográfica. Esta pesquisa teve como norte o referencial teórico-metodológico da sociologia da vida cotidiana, a qual se ancora nas experiências de vida e no fazer cotidiano (PAIS, 2013). O mito de El Rei Dom Sebastião está espelhado na memória dos guardiões da tradição comunitária. Notadamente, o mito foi extraído em uma conversa informal envolvendo uma liderança comunitária[3], que mencionou um suposto ritual de culto ao Candomblé. Esta conversa foi registrada em diário de campo.

DA PRESENÇA DO CANDOMBLE AO CANDOMBLÉ

O Quilombo do Cumbe constituí uma população tradicional que tem suas raízes nas culturas pesqueira e afro-brasileira, estas convergem para um hibridismo cultural (CALCLINI, 2003), marcado pelo entrelaçamento Brasil-Portugal, presente no mito investigado. A seguir, exibimos um registro histórico que mostra como o mito de El Rei Dom Sebastião é retratado na memória coletiva dos povos do além-mar, entre os quilombolas do Cumbe.

[...] era um rei muito jovem. Filho único. O pai morreu. Assim ele herdou a coroa do pai. Era um menino que se tornou rei muito jovem. Na época das cruzadas, da expansão do território romano e do cristianismo ele travou uma batalha com os mouros na África, na Argélia, se não me falha a memória. Lá ele desapareceu misteriosamente. E lá em Portugal têm pessoas que ainda aguardam a volta dele. Elas acreditam que com o seu desaparecimento, Portugal entrou em declínio. Já não tinha aquele potencial da época das navegações (J.C., 15/09/16).

> Essa história surgiu aqui no Cumbe. E começou a fazer parte do imaginário local a partir dos estrondos que o morro dava. Os morros começavam a dar os estrondos (J.C., 15/08/16).

O mito de El Rei Dom Sebastião atravessou a história das oito ou nove gerações das famílias que povoaram o quilombo e guarda relação com os tempos da natureza – tempo

[3] Este ator social é educador social e tem 48 anos.

ISSN: 2175-5930

mangue, tempo do rio, tempo da praia, tempo da duna -, porque "é no tempo da duna que tem a lenda de Dom Sebastião, o Rei de Portugal" (J.C.,15/09/16). Destarte, o aparecimento do monarca é balizado pela relação que os quilombolas mantinham como a natureza. Foram reveladas três versões sobre a passagem do monarca pelo Cumbe. Porém, a origem do mito ainda é incerta, como exposto:

> Ninguém sabe quem criou essa lenda atribuída ao Rei Dom Sebastião. O Rei de Portugal, Dom Sebastião. Apesar disso, conversei com algumas pessoas que conhecem histórias fantásticas sobre Dom Sebastião (J.C., 15/08/16).

Na primeira versão, El Rei Dom Sebastião passeava toda noite pelas dunas do Sítio Cumbe com a sua cavalaria ao som de seus tambores de guerra. Evento que obrigava os moradores da localidade a se esguardarem em casa devido ao medo que sentiam do monarca.

> Umas pessoas contaram que ele começava a sair da Santa Cruz[4] e vinha pelas encostas dos morros com a batida dos tambores, então as pessoas se trancava em casa, porque tinham medo do rei que era um homem muito mau. Naquela época as pessoas acreditavam que o rei mandava matar quem não fosse cristão. Exterminavam todo mundo ou escravizavam. Mas o desejo era mesmo de destruir tudo (J.C., 15/08/16).

A perseguição aos não-cristãos alimentava um sentimento de temor em relação à El Rei Dom Sebastião. Na segunda versão sobre a passagem desse monarca pelo Cumbe, é sabido que:

> Algumas mulheres contaram que estavam nas lagoas lavando roupa. E às 12h elas ouviam as batidas dos tambores. Era o Rei de Portugal, o Dom Sebastião. Umas ouviam, outras não. Umas viam ele passando com a sua cavalaria. Como as lagoas são mais baixas e nelas têm um ponto alto, elas diziam que avistavam ele. Outras diziam que viam ele entrando dentro do mar com a cavalaria (J.C., 15/08/16).

A terceira versão sobre a passagem de El Rei Dom Sebastião foi contada pelo Senhor Chico de Lôra[5] ao interlocutor.

> Ele também não me disse quem era essa pessoa. Mas é interessante que era no mesmo horário, às 12h do dia. Era sempre durante o dia. Não era muito à noite.

[4] Duna (morro) onde está situado o cemitério comunitário.
[5] Mestre da cultura, artesão, falecido em 2023.

ISSN: 2175-5930

> Contou que uma nativa estava andando nas dunas às 12h e encontrou um homem em um cavalo. Esse homem não se identificou. Ele disse a mulher o seguinte: olha, tal dia na igreja de Nosso Senhor do Bomfim vai ter uma missa e quando o padre estiver elevando o pão que vai ser transformado no corpo de cristo e o vinho que vai transformado no sangue de cristo, você grita "viva o Rei Dom Sebastião!". Então a mulher foi à igreja naquele dia e durante a missa, no momento da comunhão, ela lembrou e olhou para a porta principal da igreja. [...] Enquanto está em frente ao altar, ela olhou para trás, na direção da porta da igreja e viu Dom Sebastião. Dizem que ele tinha vindo sozinho. Mas no pátio da igreja havia uma cavalaria imensa. Ela ficou assustado quando viu aquilo. Teve medo e então desmaio. Quando ela retornou, ele não estava mais lá. O padre perguntou a ela o que teria acontecido para ela apagar completamente. Ela contou ao Padre, que disse: ó, minha filha, ainda bem que você não gritou, porque se tivesse gritado "viva o rei Dom Sebastião", o mundo teria acabado (J.C., 15/08/16).

E, "[...] reza a lenda que ele ainda está por aqui e ainda há vários relatos interessantes sobre ele" (J.C., 15/08/16). A passagem de El Rei Dom Sebastião pelo Sítio Cumbe adquiriu notoriedade na província do Ceará, de maneira que chegou ao Cumbe uma expedição científica (1859) para investigar a sua veracidade histórica.

> Recentemente, tive acesso às cartas de viagem do Francisco Freire Alemão, da expedição científica e explorativa da Província do Ceará de 1859. Essa história percorria por toda a região, ao ponto dele um dia vir dormir no Cumbe. Ele queria ouvir o que se passava aqui. E ele escreveu duas cartas: "Passeio ao Cumbe" e "Viagem ao Cumbe". Ele fala da viagem, sobre o que encontrou e as dificuldades encontradas (J.C.,15/08/16).

Na sequência, revelamos o seguinte:

> Na carta Passeio ao Cumbe, ele [Freire Alemão] fala que era para ouvir esses ruídos. Esses barulhos que vinha das dunas. Segundo ele, a batida dos tambores iniciava por volta das 3h. Esse barulho percorria toda a comunidade. Ele subiu a duna para vê, porque o barulho vinha de uma duna alta. Há uma aquarela dessa duna onde surgia esses tambores. Ele disse que quando chegou lá no topo da duna o som permaneceu, mas não avistou ninguém. Disse que ao chega no topo da duna ouviu um som semelhante ao negro praticando Candomble. Ele não falou candomblé. Falou o Candomble (J.C.,15/08/16).

O trecho destacado é emblemático no sentido de que às batidas dos tambores foram associadas à prática do "Candomble", que consiste em uma "[...] dança dos negros do Uruguai,

ISSN: 2175-5930

que usa tambor" (J.C.,15/08/16). Então bater tambor seria uma maneira de chamar El Rei Dom Sebastião, como dito a seguir:

> Teve uma senhora chamada Maria Creuza. Um dia fui conversar com ela. Hoje ela é evangélica. Não gosta mais dessas coisas. E ela disse: meu filho, se você quisesse invocar o Dom Sebastião, bastava você ir ao meio dia para o 'méi das dunas', começar a bater os tambores e dizer umas coisas que ele aparecia (grifo nosso) (J.C., 15/08/16).

Em tese, bater tambor estava associada a um ritual de chamamento do monarca português, que na altura seria uma prática inadequada pela visão de uma dada religião.

> Nas cartas, o Francisco Freire Alemão, chefe da expedição e com a obrigação de registrar tudo, falou isso. Quando li as cartas, recordei o meu tempo de menino, com 16 ou 17 anos de idade. Quando ainda existia macumba no Cumbe. O povo fazia macumba nas duas à noite e me chamava. Nunca fui. Depois que eu li as cartas, comparei. Será que o povo não poderia praticar o Candomblé? E com a chegada das famílias donas de engenho o povo criou essa lenda, que de certa forma amedrontava todo mundo. Assim ele poderia fazer as suas celebrações e suas orações em paz sem ninguém perturbar (J.C., 15/08/16).

Os relatos confirmar a presença de uma prática chamada popularmente de "macumba". Por suposto, a criação do mito do El Rei Dom Sebastião, serviu para ludibriar e assustar os donos dos engenhos e, ao mesmo tempo, consistiu em um meio de proteção do culto ao Candomblé, consequentemente os seus adeptos estiveram livres de perseguição. Conjecturamos que no contexto investigado o culto ao Candomblé estava associado à evocação de santos católicos.

> [...] o povo mais velho fala muito. Uns falam de candomblé, de encantamento dos morros, das batucadas, caixas de guerra (J.C., 15/08/16).

O mito aparece nos encontros comunitários, a saber:

> [...] Eu tenho memória de quando eu era criança. Das histórias que contávamos em roda. Nós íamos para as dunas. Nas cheias daqui nós subíamos o morro e as pessoas contavam muito essas histórias. São histórias bem antigas. Nós tínhamos um certo medo quando elas contavam. [...] Até hoje dizem que ao meio... Ah, não vai sair ao meio dia, porque ao meio dia as almas

> saem [...]. Ficamos com medo de sair. E tem a história de que nós nos benzíamos ao meio dia (J.C., 15/08/16).

O mito estudado serviu para encobrir um suposto ritual de culto ao Candomblé que era praticado nas dunas, na época de implementação dos engenhos no Sítio Cumbe. Ao passo que produziam o ritual, os adeptos do culto ao Candomblé atualizavam no cotidiano a sua cosmovisão originária (OLIVEIRA, E. 2006). A musicalidade do toque dos tambores poderia se remeter ao ato de invocar uma divindade na forma de energia da natureza (PETIT, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito produzir notas iniciais acerca do "encantamento dos morros" presente no mito de El Rei Dom Sebastião, na perspectiva de compreender a sua associação a um suposto ritual religioso. Dar continuidade ao estudo desse mito pode ser um modo de reverter a invisibilidade histórica atribuída ao Quilombo do Cumbe, considerando o entrelaçamento com um culto de matriz afro-brasileira, argumento respaldado por Ratts (2015). Em dada medida, este estudo poderá auxiliar no processo de desconstrução do cenário de desconhecimento e negação das culturas africanas que foram ressignificadas no Brasil, como assevera Munanga (2004), notadamente no Estado do Ceará.

REFERÊNCIAS

ALEMÃO, F. F. **[Visita ao Cumbe]**. Aracatí, CE: *[s.n.]*, 2 set. 1859. 12 p. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1449214/mss1449214.pdf. Acesso em: 27 Apr. 2023.

CANCLINI. N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

MAUSS, M. **Antropologia**. Roberto Cardoso de Oliveira (Org). Tradução de Regina Lúcia Moraes Morel, Denise Maldi Meirelles e Ivonne Toscano. São Paulo: Ática, 1979.

MOURA, G. *Festas Quilombolas*. *In*. TEXEIRA, João Gabriel L. C. [et. al.]. **Patrimônio imaterial, performance cultural e (re) tradicionalização**. Brasília: ICS-UnB, 2004, p. 94-109.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIS, J. M. **Vida Cotidiana***:* Enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PETIT, H. S. **Pretatogia:** pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral contribuições do legado africano para a implementação da Lei n°. 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RATTS, A. Percursos e territórios negros/quilombolas: introdução a uma pesquisa no Ceará. *In:* MACHADO, A. F. [et. al.] (Org). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015.

RATTS, A. J. P. A "fábula das três raças" no Vale do Jaguaribe. Propos- tas Alternativas. Vale do Jaguaribe. Natureza e Diversidade Cultural – II. Vol. 07. 2000.

OLIVEIRA, E. D. de. **Cosmovisão africana no Brasil:** elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2006, 188p.

NARRATIVAS VISUAIS DO ENVELHECIMENTO RESSIGNIFICADO PELAS DANÇAS ORIENTAIS: DANÇANDO PELA VIDA

VISUAL NARRATIVES OF AGING RESIGNIFIED BY EASTERN DANCES: DANCING FOR LIFE

NARRATIVAS VISUALES DEL ENVEJECIMIENTO RESIGNIFICADO POR LAS DANZAS ORIENTALES: BAILANDO POR LA VIDA

Tereza Claudia de Andrade Camargo,
Universidade Estácio de Sá (UNESA)[1]
Lilian Nazaré de Mattos Ribeiro,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rosa Maria de Oliveira
Secretaria Municipal de Saúde – (Rio de Janeiro- RJ)

INTRODUÇÃO

A criatividade pode ser aliada no envelhecimento. O envolvimento em atividades criativas pode melhorar habilidades, autoestima, competências e a capacidade de lidar melhor com situações, superando as dificuldades do cotidiano na busca por propósitos. Manter a autonomia durante o processo de envelhecimento é uma das diretrizes da Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (PNSPI, BRASIL, 2017a). A PNSPI propõe a articulação com o esporte e o lazer estabelecendo parcerias permanentes para a implementação de programas de atividades físicas e recreativas destinadas aos idosos, visando à promoção do envelhecimento saudável (BRASIL, 2018). Nesse estudo tratamos de idosas que se reinventaram resgatando o feminino através das danças orientais. Objetivos: ampliar os modos de escuta com narrativas visuais e a relação dialógica entre as idosas e seus pares no processo de socialização.

METODOLOGIA

A técnica fotográfica foi utilizada como método para recriar o cotidiano através da dança, com a utilização de narrativas visuais. A fotografia integra o cotidiano do homem

[1] Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura

ISSN: 2175-5930

contemporâneo, trazendo informação e favorecendo à reflexão (SOBRAL,2011). Através dela é possível contar histórias, pois configuram uma forte forma de comunicação, estimulando respostas emocionais além de propiciar reflexões (PETTERSON, 2019). O recurso fotográfico representou as idosas que integram um grupo de dança, sendo capaz de registrar os momentos das performances, tal método foi apoiado no referencial teórico da Promoção da Saúde e as imagens captadas fizeram emergir as categorias de análise (Bardin, 2011). A fotografia por ser uma estratégia intimamente relacionada à investigação qualitativa e por permitir a compreensão dos fenômenos sociais, seus significados e intencionalidades (MINAYO, 2014), possibilitou pelo olhar do pesquisador, que demonstrássemos as vivências das participantes, como elas experimentaram as apresentações e a relação dialógica durante as performances.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Envelhecer de forma ativa baseia-se no fato de reconhecer o direito de ser independente e participativo, com possibilidade de autorrealização. Este método propiciou que revelássemos pelas fotografias, sentidos e significados de um envelhecimento ressignificado pelas danças orientais. A fotografia aproxima da realidade e traduz pelo olhar de quem fotografa uma representação do mundo, sendo natural a apropriação dos recursos tecnológicos para ilustrar vivências, sentimentos e significados. Ao utilizar das narrativas visuais compreendemos como as danças orientais contribuíram para ressignificar o cotidiano das idosas, que passaram a produzir vestimentas, usar maquiagem e acessórios apropriados para as danças, demonstrando além da alegria, o prazer de socializar e resgatar o feminino nas apresentações.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria de Consolidação GM/MS N° 2, de 28 de setembro de 2017. Anexo XII. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017a. Disponível em: Acesso em: 12 abril 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Orientações técnicas para a implementação de Linha de Cuidado para Atenção Integral à Saúde da Pessoa Idosa no Sistema Único de Saúde – SUS** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco; 2014.

PETTERSON, Rune. **Using Images.** Sweden: Institute for Infology, 2019.

SOBRAL, J. E. C. **A linguagem fotográfica na formação do designer em um ambiente de convergência tecnológica**. 2011. 145 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Design, Departamento de Artes e Design do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Puc-Rio, Rio de Janeiro, 2011. Disp. em: https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=21687@1. Acesso em: 10 abr. 2023.

NUANCES DO "CORPO" NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

NUANCES OF THE "BODY" IN THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

MATICES DEL "CUERPO" EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Karielly Mayara de Moura Leal
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Joaquim Mafaldo de Oliveira Neto
Secretaria Municipal de Natal-RN (SEMUT)
Camila Naya Lucena de Souza
Secretaria Estadual do Rio Grande do Norte (SEEC/RN)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho buscamos apresentar as conjecturas que subsidiam as inter-relações entre os processos de ensino e de aprendizagem da disciplina de educação física sobre os corpos matriculados no contexto escolar. Percebido sob a ótica da percepção sócio filosófica que se tem de corpo, impugnando-se ao entendimento de corpo como sendo algo físico, material e palpável e o enaltecendo como algo existencial, como somos.

Vislumbrar-se com a ressignificação da prática pedagógica deve ser uma qualidade intrínseca ao (à) docente de educação física sobretudo no âmbito escolar, pois é nela que ainda existem entraves adversos à concretude do componente curricular como sendo capaz de desenvolver o corpo na sua integralidade, considerando o conceito de "corpo" o que fora exposto por Merleau-Ponty (1999), que além de não dissociar mente de corpo físico, unificava-os, para o autor o homem não possui um corpo material mas é ele um fenômeno corporal, que se movimenta, se gesticula e se expressa. Tendo como objetivo então discutir as nuances do corpo ensinado, treinado e materializado pela educação física na escola, a partir de reflexões em uma disciplina do mestrado.

NOTA METODOLÓGICA

A disciplina Corpo e Aprendizagem, ministrada pelos professores José Pereira e Maria Aparecida Dias no Programa de Pós Graduação em Educação Física da UFRN trouxeram discussões relevantes sobre corpo (concepções, experimentações, punições, etc.) e maneiras de entender a aprendizagem, bem como relações entre estes termos.

Entre as obras estudadas durante as aulas, destacamos, aqui, "Variações sobre o corpo", do autor francês Michel Serres. Nesse livro, Serres aborda questões do corpo que, muitas vezes, não são consideradas na formação e experiência do indivíduo com o mundo. Ele mostra o corpo como lugar de aprendizagem e que a professora confirma em seu discurso, quando afirma que "a gente não aprende pelo corpo, mas NO corpo", uma vez que ele não é um objeto que possuímos, mas nós mesmos.

Ao longo da obra, Michel Serres descreve a experiência de praticar o montanhismo, que o fez mudar as formas de ver o mundo e compreender melhor como os sentimentos e sensações trazem marcas aos nossos corpos, que ficam "escritas" e norteiam nossas interações.

Serres (1999), em seu trabalho critica o enrijecimento do corpo, o fato de buscar tê-lo sempre erétil, disciplinado. Apontando ainda a necessidade de explorar o corpo de diversas maneiras, fazer com que ele assuma outras posições, experimente novas sensações, busque equilíbrio não só de forma ereta, mas se permita estar no mundo e conhecê-lo de formas diferentes.

ENSINO, APRENDIZAGEM E CORPO

Segundo Dias (2006) o corpo foi instituído dos mais variados conceitos, inúmeros olhares, preconceitos e valores; foi identificado como objeto, como pecador, como possibilidade de beleza, força e poder; foi muitas vezes renegado, reafirmando o que muitas vezes vemos na educação física escolar.

Dessa forma, a disciplina, o "jeito certo" de se mover, de jogar, de se portar, sempre foi algo muito valorizado historicamente, principalmente por sociedades que têm dificuldade em aceitar a diversidade e precisam ter controle sobre tudo e todos. Fugir do que é tido como

"normal", padrão no dia a dia e, principalmente, nas escolas é perigoso para quem assim o faz, uma vez que pode significar, na maioria das vezes, exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos portanto que a educação física em âmbito escolar deve estar em constante preocupação, contextualização e ressignificação, visto que os corpos ali inseridos estão em constantes transformações que independem da ação docente, são alterações fenomenológicas que ocorrem naturalmente através do contexto social que ronda aquele (a) aluno (a), cabendo ainda assim ressaltar que a proposta de elaboração de um livro didático onde o aluno fosse o centro do processo de elaboração e de criação do mesmo seria um dos meios eficazes ao aprimoramento e, quem sabe, a uma busca pelo aumento do respeito para com a disciplina nos mais diferentes contextos escolares.

REFERÊNCIAS

SERRES, M. 1930- **Variações sobre o corpo** / Michel Serres; tradução de Edgard Assis de Carvalho, Marisa Perassi Bosco. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

DIAS, Maria Aparecida. **Do Corpo Controlado ao Corpo Vivido**: a trajetória terapêutica e educacional de um grupo de jovens com limitrofia. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. ***Fenomenologia da percepção***. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

O BRINCAR COMPREENDIDO E PERCEBIDO POR PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

PLAY UNDERSTOOD AND PERCEIVED BY EARLY CHILDHOOD TEACHERS

EL JUEGO ENTENDIDO Y PERCIBIDO POR LOS MAESTROS DE PRIMERA INFANCIA

Lucas Vargas Bozzato,
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Fernanda Woziak Tavares,
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Kizzy Fernandes Antualpa,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Andrize Ramires Costa,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

INTRODUÇÃO

Durante a pandemia, escolas foram fechadas, aulas on-line, aumento da desigualdade, angústias e inseguranças faziam parte do cotidiano. Este contexto fez com que e as crianças fossem privadas[2] de frequentar as instituições de Educação Infantil (EI). Este espaço representava muito mais do que a efetivação de um espaço escolarizante, mas um lugar de socialização, amizade e aprendizado de vida, onde as crianças sentiram falta, especialmente de brincar com seus colegas (MATOS *et al*., 2022).

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

[2] Cabe dizer que não concordamos com o processo educativo no modelo presencial durante a pandemia, uma vez que, além da má gestão do governo federal, fundamentada em teorias conspiratórias, incompetência e ignorância, utilizou medidas para disseminar o vírus (VENTURA, REIS, 2021). Além disso, embora as crianças fossem uma população com menor risco de agravar o quadro clínico, a facilidade de propagação do vírus, característica fundamental para compreender tamanho impacto global, acabou colocando o Brasil em segundo colocado em países com mais mortes de crianças (HALLAL, 2021). Isto posto, apenas em janeiro de 2022 houve o acesso das vacinas contra a Covid-19 para crianças de 5 a 11 anos (GUEDES, 2022) e só final de dezembro do mesmo ano para crianças de 6 meses a 5 anos de idade (BRASIL, 2022), o que pôde abranger grande parte da EI, dando melhores condições para sua sobrevivência nesse contexto.

Tendo em vista este cenário de confinamento, as crianças passaram a ter seus espaços reduzidos de forma mais intensa, sendo um dos grupos que tiveram seus direitos afligidos com mais veemência (MATOS *et al*., 2022). Logo, fomos instigados a pensar, que tipo de brincar têm sido percebido na escola após um momento de restrições e diminuição de espaços? Uma vez que este é forma de percepção, apreensão, comunicação e constituição de sentidos e significados, assim como manifestação e forma de produzir e reproduzir as culturas infantis entre pares, o qual pode até ser compartilhado e estimulado por adultos, mas parte essencialmente da criança (KUNZ, 2017; MACHADO, 2013; CORSARO, 2003).

Neste contexto, esta pesquisa tem como objetivo narrar o brincar percebido por professoras da EI após as restrições sanitárias impostas para conter a pandemia de Covid-19, na busca de compreender a influência deste período na manifestação de vida das crianças. Não obstante, apresentar a compreensão do brincar de professoras de EI da rede privada e pública, bem como identificar elementos de um brincar pós medidas de restrição em contexto pandêmico.

CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa se encaixa no escopo de uma pesquisa qualitativa descritiva, onde utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento para a obtenção de respostas do fenômeno investigado (MINAYO, 2018). As entrevistas foram realizadas via *googlemeet*, em maio de 2022, com duas professoras de escolas de EI de Campinas/SP, uma atuante em uma escola Montessori e a outra da rede pública Municipal. A escolha das professoras se deu de forma intencional, uma vez que, além de se mostrarem bastante acessíveis, as mesmas queriam ser ouvidas. Cabe destacar que se trata de duas pedagogas que trabalham com a EF[3] na EI, pois não há a obrigatoriedade do(a) professor(a) da área para esta etapa.

[3] A Educação Física escolar tem sua obrigatoriedade garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), no seu artigo 26, § 3, destacando que a disciplina, integrada à Proposta Pedagógica da Escola, é um componente curricular obrigatório da Educação Básica. Atualmente, o profissional responsabilizado por ministrar aulas de EF na EI e nos anos inicias do Ensino Fundamental é o professor regente da turma, sendo este graduado em Magistério ou Pedagogia, mas muitas vezes não habilitado ou preparado para ministrar as aulas de EF.

A análise dos dados foi realizada sob a lógica da Análise de Conteúdo discutida por Gomes (2002), o que permitiu a decodificação dos dados em categorias, estas estabelecidas a posteriori, com unidades de registro e de sentido, o que possibilitou a sua análise, interpretação e discussão.

O projeto de pesquisa foi aceito pelo comitê de ética de pesquisa com seres humanos da ESEF/UFPel sob o CAAE de nº37874820.6.0000.5313. Após o projeto ter sido aprovado pelo comitê, as entrevistas foram realizadas, transcritas e validadas pelas professoras colaboradoras.

O BRINCAR COMPREENDIDO

A forma de compreensão é atravessada pelo saber docente, o qual é constituído além da formação inicial, mas também das relações proveniente de seu trabalho docente (OLIVEIRA, 2006). As compreensões de brincar versaram sobre um enquanto intervenção criativa na realidade e como representação da vida cotidiana, a qual é marcada por práticas da cultura humana.

O brincar compreendido pela professora Marta[4] se relaciona com a forma criativa da criança intervir e lidar com a realidade material: "A criança, a partir de... isso aqui [mostra um rolo de cartolina], na mão da criança vira uma espada pirata! E a criança vai usar ela depois como cobra, como corda…". Essa compreensão vai ao encontro do que compreende Kunz e Costa (2017), em que trata o brincar como ato criativo da criança de intervir e lidar com a realidade com aspectos subjetivos infantis, como a imaginação e fantasia, os quais dão sentido ao mundo. Machado (2013, p.58) traz que o brincar como ato criativo, este interpretado como recriar e/ou ressignificar objetos através da lente da fantasia, neste estado ou lugar subjetivo de criação, é chamado de espaço potencial, o qual é abarcado por um intenso ímpeto criativo humano e que permite a criança de lidar e atuar na realidade de forma polimorfa.

A compreensão de brincar da professora Renata se coloca como a representação da vida cotidiana, como aponta: "O brincar imita a vida né?! A gente brinca daquilo que acontece de

[4] Foram utilizados nomes fictícios para a garantia do anonimato das participantes.

ISSN: 2175-5930

verdade, a casinha, o papai, a mamãe e o filhinho, a corrida, a gente brinca do carro, eles brincam imitando a vida".

De acordo com Corsaro (2003), o brincar é uma das manifestações das culturas infantis, além disso, como manifestação, também tem seu papel na produção e reprodução destes elementos entre seus pares. As culturas infantis são aquelas produzidas e reproduzidas pelas crianças, que independem do adulto para sua produção, sendo elas: jogos, brincadeiras, músicas, artes e etc. Embora as crianças (re)produzam suas culturas entre pares, as mesmas estão imersas na cultura do mundo adulto, onde elas acabam por reproduzir hábitos, comportamentos, papéis sociais e etc., ou seja, a forma que o mundo é compreendido e produzido, também, por adultos (MACHADO, 2013; KUNZ, COSTA, 2017).

O BRINCAR PERCEBIDO

O brincar percebido pelas colaboradoras durante as atividades presenciais nas escolas, pós medidas de contenção do vírus, se relacionou a um brincar reproduzido de uma cultura digital; um brincar com representação de vida confinada, estática, sem bagagem; e ainda um brincar também adoecido, ansioso, confuso em suas relações.

A professora Renata comenta sua preocupação sobre a influência das mídias no brincar das crianças após as medidas de isolamento: "As crianças ficaram muito no mundo digital... a pepa brinca, pepa pula na poça, o mister maker pinta, isso e aquilo... mas eles não brincam, não vivem, eles só reproduzem".

A intensificação da utilização das mídias digitais durante a pandemia passou a ressignificar as práticas de produção da vida humana, como no caso do home office, o qual impactou severamente a forma de representação de vida para as crianças, reverberando no seu brincar:

> Impossível dar atenção para criança brincar e participar com ela… então, de certa forma, ela não via a vida acontecer, ela via os pais em casa sentados em frente ao computador ou pelo menos um dos pais sentados em frente ao computador! Quando a vida de fato acontecia as pessoas estavam frustradas, cansadas, sobrecarregadas, e aí era esse momento de vida que elas viam (RENATA).

ISSN: 2175-5930

As crianças ainda tinham a vida cotidiana como representação de seu brincar, mas ao contrário do que antes era visto, as crianças passaram a ter a referência de uma vida estática, sem representação dinâmica como a professora explica:

> A gente nunca precisou de ter muitos brinquedos, escorregadores, porque a gente incentiva o brincar livre. Fazer comidinha ali com a terra, fazer um bolo, subir na árvore, correr e inventar uma brincadeira com caixa… a gente sempre deixou livre, para eles imaginarem, só que sem bagagem não tem imaginação, né? Tipo o sonho… Você não vai sonhar se não tiver referência… (RENATA).

O brincar das crianças durante a pandemia foi solitário, especialmente as crianças pequenas, elas o fizeram sozinhas, o que gerou preocupação antes da volta das atividades presenciais pela falta de sociabilidade entre seus pares (FABIANI, et al., 2021). Isso fez com que demonstrassem solidão e, consequentemente, saudade da escola pela falta de seus colegas (MATOS, et al., 2022).

A professora Marta comenta: “Durante as brincadeiras vi muita ansiedade de brincar com os brinquedos e também de aprender uma brincadeira que eles não conheciam”. A professora coloca a ansiedade de lidar com os brinquedos e de aprender uma brincadeira nova como “sedentas por brincar”. Isso pode ainda estar relacionado a falta de vivências e experiências de um brincar corporal, esse que, além de estar em contato com a mundaneidade (MACHADO, 2013), é sobretudo uma fonte inesgotável de prazer pela existência do estar, de fazer parte do mundo, de ser-estar-no-mundo (KUNZ, COSTA, 2017).

Veja, trata-se de crianças pequenas, seres que chegaram a pouco no mundo e, portanto, vivem intensas revoluções sensoriais, dia após dia, apreendendo cultura, decodificando a linguagem do mundo como corpo-sujeito. Manter essa energia e potencialidade limitada a paredes, cercas, cimento e pedras pode tornar-se algo adoecedor. Algo como Kunz e Costa (2017, p.14) trazem, com base em Zur Lippe (1987), uma “Lebensentzug”, uma “extração de vida sem morrer” ou, além desse fenômeno adoecer a população mundial, podemos dizer que passou a adoecer o brincar de nossas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se propor narrar um brincar compreendido e percebido pelas professoras da EI, evidenciamos a compreensão de um brincar como ato criativo de intervenção na realidade, tal como representação de seus contextos de vida. Já o brincar percebido, este após as medidas de contenção do vírus e a complexidade do período pandêmico, foi um brincar ansioso, o qual se mostra potente na externalização de sentimentos mas pouco "contido" em suas relações, bem como um brincar adoecido, com falta de representação de vida dinâmica.

Embora seja importante a realização de trabalhos que busquem mais a voz das crianças, a sua percepção, este buscou trazer elementos para refletir o brincar em um mundo pós pós-restrições, provocando-nos a pensar formas de acolhimento de um brincar com diferentes representações sociais, abarcado por diferentes emoções e sentimentos que decorrem de fenômenos que impactam profundamente o tecido intersubjetivo da sociedade, e que possamos lidar de uma forma mais humana e amorosa com estes impactos que afligem e refletem, de forma brutal, o mundo de vida das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria SCTIE/MS nº 181**, de 28 de dezembro de 2022. Ministério da Saúde incorpora vacina Covid-19 para crianças de 6 meses a menores de 5 anos no SUS. Diário Oficial da União, Brasilia, Ed. 245, p.943, seção 1, 28 de dez. 2022.

CORSARO, William A. **We're friends, right?: Inside kids' culture**. Joseph Henry Press, 2003.

FABIANI, D. J. F. *et al.* Brincar na pandemia: implicações para a Educação Física a partir do inventário da cultura lúdica. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 4, p. 197-197, 2021.

GOMES, R. A. análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ, Editora Vozes Limitada, Ed. 21, 2002. p.67-80.

HALLAL, M. Brasil é o 2º país com mais mortes de crianças por covid. **Estadão**, São Paulo, meio eletrônico, 7 de jun. 2021. Disponível em: https://www.estadao.com.br/saude/sem-escolas-e-sem-controle-da-pandemia-brasil-e-o-2-pais-que-mais-perdeu-criancas-para-a-covid/. Acesso em: 10 de abr 2023.

KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar:** tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: "Brincar e Se-Movimentar". In: KUNZ, Elenor. (org.). **Brincar e se-movimentar:** tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p.13-37.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018.

MATOS, C. T., *et al.* O brincar, as relações sociais e tarefas domésticas realizadas pelas crianças durante o isolamento social. IN: SILVA, *et al*. (org.). **Infância e Pandemia**: escuta da experiência das crianças. Belo Horizonte: Incipit, 2022. p.89-115.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty & a educação.** Distribuidora Autentica LTDA, 2013.

MARQUES, F. P. C., *et al*. Emoções e sentimentos das crianças em tempos. IN: SILVA, *et al*. (org.). **Infância e Pandemia**: escuta da experiência das crianças. Belo Horizonte: Incipit, 2022. p.117-154.

OLIVEIRA, V. F. Narrativas e saberes docentes. **Educação em Revista**, n. 37, p. 213-228, 2003.

VENTURA, D. F. L.; REIS, R. A linha do tempo da estratégia federal de disseminação da covid-19. **Direitos na pandemia: mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil**. Conectas, São Paulo, n. 10, p. 6-31, 2021.

O CICLISMO E A PANDEMIA DE COVID-19: OS SIGNIFICADOS DO PEDALAR EM GRUPO[1]

CYCLING AND THE COVID-19 PANDEMIC: THE MEANINGS OF GROUP RIDE

EL CICLISMO Y LA PANDEMIA DEL COVID-19: LOS SIGNIFICADOS DEL PASEO EN GRUPO

Carla Vanessa Pacheco
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Gláucia Andreza Kronbauer
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Emerson Luís Velozo
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

INTRODUÇÃO

No mês de março de 2020, frente aos primeiros diagnósticos da doença no Brasil, foram publicados diversos decretos e orientações para restringir a circulação de pessoas e o acesso à ambientes fechados. Assim, espaços direcionados às práticas corporais, como academias de ginástica, quadras esportivas e clubes ficaram temporariamente fechados e as atividades coletivas de lazer foram suspensas. Ao mesmo tempo, observamos o aumento da procura por práticas corporais ao ar livre, entre elas, do ciclismo, realizado individualmente ou em grupos.

Neste contexto, buscou-se entender os significados que o ciclismo adquiriu para um grupo de ciclistas que começou a pedalar juntos durante a pandemia de Covid-19, na cidade de Irati-PR. A fonte de informações se deu por meio do recorte de relatos de 4 participantes obtidos durante o trabalho etnográfico (GEERTZ, 1978) junto a um grupo de ciclistas que se formou no ano de 2020. As pedaladas acontecerem no tempo de lazer, em sua maioria, em estradas rurais da cidade de Irati-PR. A pesquisa foi realizada durante o período de março de 2020 a

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), bolsa de doutorado.

fevereiro de 2021, constando de trabalho de campo com observações in loco, confecção de diários de campo, análise e interpretação dos resultados.

A PRÁTICA DO CICLISMO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Foi possível observar que para o grupo participante deste estudo o ciclismo foi uma alternativa de vivenciar o lazer em meio à pandemia da COVID-19. A Ciclista 1 comentou que estava sofrendo de ansiedade e insônia, e que estava tomando remédios para o tratamento. O Ciclista 2 contou que a bicicleta tinha se tornado importante no seu dia-a-dia, para sua saúde física e mental, principalmente depois que ele se recuperou do COVID-19. Ele comentou que a doença o deixou muito enfraquecido, "não só o corpo, mas a cabeça também". "O medo da morte, de não ter vivido o suficiente para ver os netos crescerem... e não tinha cura para isso, era enlouquecedor".

Para a Ciclista 3, os desafios da maternidade e as mudanças em seu corpo afetaram sua autoestima. Ela relatou que estava conseguindo emagrecer e mudar seus hábitos alimentares durante a pandemia, quando se viu extremamente estressada e sobrecarregada. Enfatizou que "se não fosse a bicicleta, acho que eu enlouquecia". Já a Ciclista 4 relatou que pedalar pelas paisagens belíssimas, sentir o silêncio em meio a natureza, a respirar ar puro a faziam sentir a liberdade. Além disso, "estar com outras pessoas no momento do pedal dava esperança".

Estes relatos estão associados ao prazer e a satisfação que o pedalar pode proporcionar aos praticantes. Desta maneira, o ciclismo vivenciado pelo grupo no tempo de lazer possibilitou a exteriorização de sentimentos, prazeres e tensões, que são contidas e limitadas pelos códigos sociais diariamente (ELIAS, 1998).

Após mais de um ano de pandemia, em dezembro de 2021 os decretos municipais que restringiam as atividades coletivas em locais fechados já estavam mais flexíveis. Além disso, a campanha de vacinação estava em andamento e trazia mais segurança. Tornou-se mais difícil reunir o pessoal para praticar o ciclismo e as saídas para pedalar ficaram menos frequentes.

Consideramos que as ações dos sujeitos são construídas por meio da cultura que os cerca, neste sentido, suas expressões, sentimentos e atitudes são carregadas de simbologias implícitas ou não, construídas coletivamente e vivenciadas corporalmente (LE BRETON,

2006). Parece existir uma relação entre a diminuição das pedaladas em grupo e o retorno dos encontros familiares, viagens, férias de final de ano. O ciclismo passou a dar espaço para as vivências familiares e outros tipos de afetividades que a pandemia havia restringido. O contexto pandêmico, que produziu sentidos e estimulou o pedalar, parecia estar novamente transformado.

PALAVRAS FINAIS

Em meio ao contexto da pandemia de Covid-19, os momentos de perdas, dores e adoecimentos tomaram conta das pessoas. Deste modo, a busca pela saúde se mostrou uma preocupação importante entre os participantes da pesquisa. A prática do ciclismo em grupo, no tempo de lazer, foi associada à busca pelo corpo saudável, alívio do estresse causado pelo medo, pelas perdas e restrições do período, e com a possibilidade de convívio e socialização com outras pessoas, em ambiente aberto e em contato com a natureza.

REFERÊNCIAS

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Editado por Michael Schrõter; tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica, Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo.** Editora Vozes, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: ZAHAR EDITORES, 1978.

ISSN: 2175-5930

O CICLISMO E O TRÂNSITO: CENAS E PROBLEMAS[1]

CYCLING AND TRAFFIC: SCENES AND PROBLEMS

CICLISMO Y TRÁFICO: ESCENARIOS Y PROBLEMAS

Carla Vanessa Pacheco
Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO (PR)

Gláucia Andreza Kronbauer
Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO (PR)

Emerson Luís Velozo
Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO (PR)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende compreender as problemáticas enfrentadas durante a prática do ciclismo em meio ao trânsito, na cidade de Irati-PR. Trata-se de um recorte de uma pesquisa etnográfica (GEERTZ, 1978), realizada junto a um grupo de pessoas que praticava o ciclismo como forma de lazer, geralmente por trajetos em estradas rurais da cidade de Irati-PR. O trabalho etnográfico foi realizado entre março de 2020 a fevereiro de 2021, construído a partir de participações durante as pedaladas com o referido grupo, bem como da elaboração de diários de campo, análises e interpretação dos resultados. Para este momento, as análises partem da descrição de duas cenas vivenciadas durante a participação de pedaladas com o grupo.

O CICLISMO E AS PROBLEMÁTICAS DO TRÂNSITO

O trânsito é palco de permanentes contradições sociais, econômicas e políticas. Neste cenário, os códigos culturais denotam certo status conforme o tipo de veículo que as pessoas utilizam, fazendo com que se reproduzam relações de poder.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), bolsa de doutorado.

Na primeira cena, um motorista de uma caminhonete, buzinou e realizou uma ultrapassagem extremamente próxima ao grupo de ciclistas. Esta ação é conhecida como "tirar uma fina [2] ", é considerada infração gravíssima no CTB (CÓDIGO DE TRÂNSITO BRASILEIRO, 1997). No momento, pedalávamos enfileirados na borda da pista de rolamento, pois não havia acostamento naquele trecho. Após o acontecido, os ciclistas comentaram sobre a sensação de medo em meio a alguns comentários como "o coração chegou a gelar" ou "parei até de respirar naquela hora".

Como observado, o motorista realizou uma ação que colocou os ciclistas em risco, evidenciando a existência de uma relação problemática entre os veículos mais potentes e fortes em relação aos demais sujeitos constituintes no trânsito. O Artigo 58 do CTB (1997) regulamentou que os veículos automotores devem priorizar os ciclistas, e ainda, no Artigo 201, institui-se a distância de pelo menos 1,5m nas ultrapassagens. Apesar do CTB proteger os menos potentes e mais vulneráveis no trânsito, observou-se que na cultura instituída acontece o inverso. Assim, o tráfego dos diferentes veículos parece não estar em consonância com o CTB.

A segunda cena ocorreu numa segunda-feira por volta 15h30min, quando, um motorista de caminhão ultrapassou o grupo que pedalava, buzinou e gritou: "isso é hora de passear? Vão trabalhar, bando de vagabundo". A cena evidenciou as relações entre o tempo de lazer e a ordem capitalista do trabalho (ELIAS, 1998). Em meio a uma sociedade que reflete a ordem da produtividade e do trabalho como dimensões fundamentais a vida, esquecendo que somos permeados por outras necessidades humanas. Parece existir uma ideia da qual não é "aceitável" pedalar numa tarde de segunda-feira ou em qualquer dia da semana. Quando Elias (1998) enfatizou que se estabeleceu culturalmente uma ordem moral e superior em relação ao trabalho e inferior e imoral em relação ao lazer, a situação relatada parecem trazer à tona essa relação.

Neste sentido, compreende-se que em função do "tempo" enquanto ditador e produtor de significados, que reproduz nas pessoas algum tipo de controle sobre o que podemos ou não

[2] "Tirar fina" são as ultrapassagens imprudentes cometidas pelos motoristas no trânsito. Infração gravíssima, passível de multa.

ISSN: 2175-5930

fazer em determinados horários do dia, ou seja, o tempo estabelece as atividades que são aceitas socialmente.

PALAVRAS FINAIS

A partir das cenas descritas, pode-se identificar duas problemáticas distintas: a primeira apresenta as relações de poder instituídas em meio ao trânsito, por meio da qual, as potências dos motores e o tamanho dos veículos tornaram-se demarcações de direitos, além de produzir um trânsito violento. Já, a segunda problemática trata de questões da ordem da moral do trabalho na sociedade, a partir da qual, reproduz valores sociais em relação ao tempo e ações aceitáveis. Ambas as situações tratam de problemáticas na trama cultural, e, retratam problemáticas sociais. Deste modo, compreende-se que um dos caminhos possíveis pode acontecer pela via da educação, a partir da qual podem ocorrer transformações.

REFERÊNCIAS

CÓDIGO DE TRÂNSITO BRASILEIRO, **Lei N.º 9.503**, de 23 de SETEMBRO de 1997.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Editado por Michael Schrõter; tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica, Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: ZAHAR EDITORES, 1978.

O CORPO NA ESCOLA: A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

THE BODY AT SCHOOL: THE CHILD WITH DISABILITY IN THE UFPA APPLICATION SCHOOL

EL CUERPO EN LA ESCUELA: EL NIÑO CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA DE APLICACIÓN DE LA UFPA

Jeannfer Nathali Leite Cristo,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Alexsandra de Lima Pereira,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Letícia Alves Oliveira,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Joyce Duarte Gomes
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Historicamente as pessoas com deficiências são excluídas dos diversos espaços de aprendizagem, uma visão segregadora muitas vezes legitimada por políticas e práticas educacionais. Este sujeito-corpo pouco é visto e compreendido nas escolas, sendo sua construção limitada comparada aos demais nos aspectos culturais e sociais. Com isso, o presente texto relata a experiência do Estágio Supervisionado I, no que tange a relação do corpo da pessoa com deficiência e a Educação Especial e Inclusiva na Escola de Aplicação da UFPA (EA-UFPA), no período de outubro de 2022 a fevereiro de 2023.

Utilizamos da abordagem qualitativa, onde o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados e interpretação de fenômenos (FREITAS; PRODANOV, 2013), sob análise descritiva, por meio de registros no diário de bordo e entrevistas com a Coordenação de Educação Especial. Fizemos um levantamento na literatura para fundamentar a discussão sobre concepções de corpo.

O CORPO NA ESCOLA

ISSN: 2175-5930

Ao tratar de construção corporal, há o rompimento com a visão biológica do corpo, limitada a órgãos e sistemas, para a formação de ideais nas dimensões sociológicas, históricas, antropológicas e psicológicas. Isso implica pontuar a relação entre o corpo e aprendizagem para a sua construção, Le Breton (2003) afirma que o corpo é a grande singularidade do humano, pois é por meio dele que ocorre a apreensão do mundo, é através de uma existência corporal que se constitui o pensamento e que se dá a construção do conhecimento. Nesse prisma, as interações do corpo na escola se tornam fundamentais para a formação deste sujeito-corpo.

Aceitando a condição de que somos sujeitos-corpos, entende-se que o corpo é a nossa identidade que nos permite visibilidade no mundo. Considera-se, também, o fato de que somos resultado de uma cultura educacional escolar, marcados pelos efeitos políticos e sociais. Tradicionalmente a escola se caracterizou pela visão da educação exclusiva, delimitada como privilégio de determinado grupo, exclusão essa legitimada pelas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem em sim (DENARI; COSTA, 2012), onde os corpos negros, LGBTQIA+ e com deficiência foram excluídos dos espaços formativos.

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EAUFPA

Na Escola de Aplicação da UFPA existe uma Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) formada por uma equipe de 6 professores, sendo eles: 1 bióloga, 4 pedagogas e 1 professor de educação física. O público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são as pessoas com deficiências, transtornos globais e altas habilidades. No ano de 2022 foram atendidos 40 alunos, muitos destes são deficientes múltiplos.

As ações desenvolvidas pela CEI-EAUFPA são: o assessoramento docente, no qual o professor do ensino regular e o professor do AEE articulam parceria nas atividades por nível de desenvolvimento; o Atendimento Educacional Especializado no contraturno na sala de recursos multifuncionais; a Formação de professores por meio de Diálogos Cooperativos Inclusivos (DCI) bimestralmente.

No processo seletivo para o ingresso a EAUFPA contém 10% de vagas destinadas à PCDs. No entanto, durante o processo de escolarização outros alunos são diagnosticados, sinalizados pela avaliação psicopedagógica e encaminhados para profissionais (neurologista,

neuropediatra, psiquiatra e fonoaudiólogo). Devido toda a complexidade e competência no atendimento da CEI-UFPA constatou-se que desde 2016, nunca houve evasão escolas de alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo acima exposto, conclui-se que a discussão sobre o corpo da criança com deficiência é bastante pertinente. Identificar o processo da relação do corpo da pessoa com deficiência na Escola de Aplicação da UFPA foi alcançado, porém inacabado. Houve limitações quanto ao acompanhamento destas crianças, tendo em vista o estágio supervisionado iniciar próximo ao final do ano letivo escolar. Aponta-se a necessidade do aprofundamento nesta temática para proposições pedagógicas futuras, que possibilite o apoderamento dos educandos.

REFERÊNCIAS

DENARI, Fátima Elizabeth; COSTA, Vanderlei Balbino. Formação docente: reflexões sobre a escolarização dos estudantes com deficiência na escola comum. *In:* SILVA, Régis;

SACARDO, Michele; DÉA, Vanessa. **Educação especial e inclusão:** Pesquisas do centro oeste brasileiro. CIAR UFG: Goiás. *E-book. 2012.* Disponível em: < https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/index.html >. Acesso em: 22 mai. 2023.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2° ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

LE BRETON. David. **Adeus ao corpo:** antropologia e sociedade. Campinas: Papiros. 2003.

O JOGO DA BOLA E O JOGO DA VIDA: SONHOS E DESEJOS DAS MENINAS RIBEIRINHAS DO BAIXO SÃO FRANCISCO

THE GAME OF THE BALL AND THE GAME OF LIFE: DREAMS AND WISHES OF THE GIRLS ON THE RIVERSIDE OF LOW SÃO FRANCISCO

EL JUEGO DE LA PELOTA Y EL JUEGO DE LA VIDA: SUEÑOS Y DESEOS DE LAS NIÑAS EN LA ORILLA DEL BAJO SÃO FRANCISCO

Marisa Alves Feitosa,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Rayane Janine Lessa Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Thayná Patricio dos Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Vanessa Higino dos Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Silvan Menezes dos Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Leonea Vitória Santiago,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é uma parte do estudo desenvolvido no Projeto Academia & Futebol. Foi um trabalho de campo aplicado junto a V Expedição Científica do Baixo São Francisco, incluindo o diagnóstico, planejamento, a execução e encaminhamento das ações. As primeiras aproximações ao terreno ocorreram no período de setembro a outubro de 2022 e as coletas de dados aconteceram concomitantemente com o desenvolvimento da Expedição.

O objetivo do estudo foi compreender o corpo, os movimentos, os gestos, os comportamentos, bem como a prática do futebol e suas manifestações de expressões culturais, como linguagens participantes da vida cotidiana, na construção de saberes, ações, sentidos e significados, valores, condutas e relações humanas.

METODOLOGIA

ISSN: 2175-5930

O estudo é de natureza qualitativa descritiva, onde as entrevistas foram ouvidas de modo exaustivo, transcritas e categorizadas, utilizou como instrumento entrevistas com meninas/adolescentes, cujas idades são compreendidas entre 07 e 17 anos. Totalizou ao final da expedição 35 participantes. A população pretendida foi alcançada abarcando as residentes na área urbana, suburbana e das cidades.

O trabalho de campo foi desenvolvido por docentes e discentes dos cursos de Educação Física do Instituto de Educação Física e Esporte. Os discentes foram as responsáveis pela execução do trabalho de campo que envolveu, treinamento, preparação e acompanhamento das tarefas realizadas pelas alunas. Foi criado um cenário próprio para as coletas de dados, onde no mesmo espaço, todas as atividades ocorreram em simultâneo. Outros estudos foram realizados, a saber: - "O imaginário futebolístico de meninas ribeirinhas: primeiros mergulhos no Baixo São Francisco" e "Futebol de meninas ribeirinhas do Baixo São Francisco: primeiros olhares". Neste estudo, as coletas de dados foram realizadas a partir de entrevistas.

DESCRIÇÕES

O grupo estudado foi composto por alunas matriculadas regularmente nas escolas dos seguintes municípios: Pão de Açúcar, Traipu, São Brás, Igreja Nova, Penedo e Piaçabuçu. A realização das entrevistas se deu de modo aleatório, com perguntas de partida sobre os hábitos de vida das alunas (meninas/adolescentes) e em seguida sobre o sonho de uma carreira futura. As entrevistas assumiram um papel investigativo cujo propósito foi compreender os sentidos e formatos subjetivos, elaborados pelo grupo.

RESULTADOS

As categorias levantadas sugiram após a escuta dos discursos circulantes, tais como: escolaridade, profissão, sonhos e desejos. Diante dessa perspectiva, o diálogo entre Educação, Educação Física e Esporte nos parece fecundo para refletir sobre as dimensões expressivas e educativas presentes no universo das atividades corporais, especialmente direcionadas para a escolaridade e profissões. Otimizar as dimensões que compõem, portanto, o conjunto de conhecimentos e o trabalho pedagógico da Educação Física na escola, a partir da identificação

dos sonhos e desejos das crianças e jovens. Possibilidades para a produção social de novas subjetividades, novos sonhos e desejos.

Figura 1: Nuvem de palavras que determinam a escolaridade e profissão

Fonte: elaboração das/dos autoras/es

Figura 2: Nuvem de palavras que expressam os sonhos e desejos

Fonte: elaboração das/dos autoras/es

CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

A compreensão sobre corpo, os movimentos, os gestos e os comportamentos das alunas (crianças/adolescentes), foram observados através da prática do futebol, onde surgiram manifestações de expressões culturais. A linguagem do corpo esteve como instrumento na construção de saberes, ações, sentidos, valores, condutas e relações humanas.

Para dar continuidade às ações de intervenção do projeto Academia & Futebol, será elaborado um projeto ampliado de formação humana, que aprecie as possibilidades da dimensão corporal e as linguagens que dela emanam. Outros aprofundamentos teórico/metodológicos

serão necessários para identificar e interpretar as atitudes e as representações relacionadas ao corpo e suas dimensões para as conclusões finais do trabalho.

REFERÊNCIAS

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Estoril: Principia, 2006.

PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O CORPO PERFEITO IDEALIZADO PELA MÍDIA

PERCEPTION OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION ABOUT THE PERFECT BODY IDEALIZED BY THE MEDIA

PERCEPCIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE EL CUERPO PERFECTO IDEALIZADO POR LOS MEDIOS

Francisca Joyce Benício Marques,
Instituto Federal da Paraíba – (IFPB)
Aline Mendes Gomes de Lira
Instituto Federal da Paraíba – (IFPB)
Rafhaelly Vitória Barbosa Medeiros
Instituto Federal da Paraíba – (IFPB)
Maria Eduarda Nogueira de Sousa
Instituto Federal da Paraíba – (IFPB)
Gertrudes Nunes de Melo
Instituto Federal da Paraíba – (IFPB)
Samara Celestino dos Santos
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

INTRODUÇÃO

O corpo ao longo da história adquiriu diversos conceitos que proporcionaram um entendimento de sua imagem para o indivíduo e para a sociedade. A mídia vem estimulando as pessoas a seguirem diversos padrões, expondo o corpo perfeito como magro, musculoso e definido, tornando-se cada dia mais um modelo propagado por todos os meios de comunicação.

Na atualidade o profissional de Educação Física tem sofrido cobranças pela sociedade a ter um "corpo perfeito", devido ao universo acadêmico no qual está inserido; Os docentes de Educação Física são os representantes, no imaginário social, de um corpo perfeito, tendo que exibir a sua competência e eficiência profissional. Essa competência e eficiência são apontadas no estudo de Palma e Assis (2008), quando vários profissionais de educação física afirmam que "o principal currículo do professor, é o corpo dele".

O corpo perfeito idealizado pela mídia possui influência sobre a formação e atuação do profissional de Educação Física. Buscou-se compreender a percepção de docentes do curso de

ISSN: 2175-5930

Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal da Paraíba - Campus Sousa, sobre a influência do corpo perfeito idealizado pela mídia.

METODOLOGIA

Este estudo caracterizou-se como descritiva de cunha qualitativo. A população foi constituída por docentes do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB- Campus Sousa. A amostra contou com 9 professores. O instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semiestruturado com 8 questões e a base para elaboração deste foi a teoria relacionada ao tema e o mesmo foi submetido a um estudo piloto.

Inicialmente o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos do IFPB, sendo aprovado sob número do Parecer: 3.392.938. Posteriormente, foram realizados levantamentos e fichamentos dos estudos que relacionam o corpo perfeito idealizado na mídia e a atuação e formação do profissional de Educação Física. Por fim, realizou-se a entrevista.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente, os docentes responderam questões sobre a caracterização do “corpo perfeito” e se o corpo exposto na mídia seria o “corpo perfeito”. A maioria respondeu que não existe essa ideia de perfeição e o corpo ideal é o saudável ligado ao bem-estar e esse corpo difundido pela mídia é o corpo criado para a vender produtos relacionados à estética corporal. Para Le Breton (2007), o corpo é socialmente construído, tanto em ações sobre o coletivo quanto nas crenças individuais. Logo, o perfeito de corpo é amplo e composto por diferentes percepções que podem variar de acordo com o contexto social.

Ademais, buscou-se compreender como o “corpo perfeito” está presente nas aulas de EF. Os docentes responderam que abordam o conteúdo de forma crítica e reflexiva nas aulas e que muitos alunos têm vergonha de expor algumas partes de seus corpos em aulas práticas talvez por não terem esse corpo tido como ideal pela mídia.

Sobre se sentirem forçados a terem o corpo perfeito e terem sua imagem corporal associada à prática docente, alguns afirmaram que há cobrança por parte dos alunos, outros

acham que não interferem e nem se sentem forçados e outros se sentem forçados a terem um corpo padronizado.

Quando questionados sobre preconceitos vivenciados em relação ao corpo, a maioria relata que sofreu preconceito na juventude, outros que existe preconceito, porém não tão diretamente.

Por fim, com relação a necessidade de possuir um corpo padronizado, afirmaram que o essencial é ter conhecimento científico e prático para ser um bom profissional, enquanto outros acreditam que o profissional da área precisa de um corpo funcional e se sentir bem com ele. Corroborando, Saba (2001) ressalta que a relevância da ação docente consiste em não salientar a busca estética, mas sim, exaltar o benefício para a saúde, a busca por um corpo saudável o que proporcionará mais e melhores anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos entrevistados percebe a idealização do corpo pela mídia como algo secundário, dando prioridade ao conhecimento científico teórico e prático a essência para atuação profissional.

REFERÊNCIAS

PALMA, A.; ASSIS, M.; Uso de esteroides anabólico-androgênicos e aceleradores de metabolismo entre professores de educação física que atuam em academias de ginástica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 75-92, set. 2008. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/135. Acesso em: 05 mai. 2023.

LE BRETON, D.**A sociologia do Corpo**. (2 Ed.) Tradução de Sônia M. S. Fuhrmann - Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

SABA, Fábio**. Aderência à prática de exercício físico em academias**. São Paulo: Manole, 2001.

PRÁTICAS CORPORAIS: UMA ABORDAGEM FUNDAMENTAL PARA A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

BODY PRACTICES: A FUNDAMENTAL APPROACH FOR PROFESSIONAL INTERVENTION IN PHYSICAL EDUCATION

PRÁCTICAS CORPORALES: UN ENFOQUE FUNDAMENTAL PARA LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

Lennon Oliveira Pereira do Vale,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Diliane do Socorro Maciel Ferreira,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Renan Santos Furtado,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa resulta de debates e formações ocorridas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da Universidade Federal do Pará (PIBIC-UFPA), cumprindo parte dos planos de trabalho "Produção de conhecimento sobre corpo no âmbito da Educação Física escolar" e "Produção de conhecimento sobre práticas corporais no âmbito da Educação Física escolar". Enquanto objetivo geral, busca compreender as possibilidades de o conceito de práticas corporais contribuir na intervenção profissional em Educação Física.

METODOLOGIA

Utilizou-se na metodologia fontes bibliográficas para embasar as reflexões propostas, especialmente, de alguns trabalhos sobre corpo, dado que este é um conceito imprescindível, sendo objeto da intervenção profissional e, precisa ser entendido em sua forma complexa, quer dizer, carregado de experiências, símbolos, técnicas corporais, gestos, valores sociais, entre outras características pertencentes a corporeidade (LE BRETON, 2006).

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

DISCUSSÃO

Avançou-se no debate sobre práticas corporais, considerada inovadora nas atividades elaboradas pelo profissional, em virtude de sua intencionalidade e socialização com os conteúdos da Educação Física, atrelados a uma formação humana dos sujeitos, levando em conta as manifestações corporais produzidas, para que facilite o processo de comunicação entre os sujeitos que estão vivenciando-as. Ou seja, uma intervenção crítica com o investimento na *práxis* no trabalho do profissional em Educação Física (FURTADO, 2020). De acordo com os nossos resultados, entende-se que as possibilidades do conceito de práticas corporais são de suma importância na intervenção profissional em Educação Física, haja vista que sua atividade está presente no meio social, seja em espaços escolares ou não escolares.

Logo, as práticas corporais têm expandido suas concepções com uma sistematização vinculada à saúde, educação, reabilitação e inclusão, para que o profissional que estiver em cada dimensão e esfera da intervenção prática, possa desenvolver seu planejamento a partir das interações existentes no coletivo, de acordo com a lógica específica de sua organização interna (SILVA, 2014; FURTADO, 2020). Essas propostas trazem um novo olhar para o conceito, assim, a depender dos grupos sociais, a experiência com as práticas corporais pode ser organizada, institucionalizada ou espontânea, pois elas variam de valores e sentidos entre os sujeitos que as produzem e praticam, podendo estar vinculadas ao lazer, ao campo pedagógico, ao cuidado com o corpo e saúde, sendo estas, as possibilidades de inserir o conceito, expressivamente nos aspectos sociais, com relevância estatística e, também, nos aspectos físicos e emocionais, partindo do pressuposto que existem múltiplas formas de intervenções do profissional de Educação Física (TOLDRÁ, 2014; MANSKE, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, conclui-se que é fundamental o aprofudamento de pesquisas na área das práticas corporais como um conceito amplo e de potencialidades formativas no trabalho do profissional de Educação Física. Além disso, nossos estudos preliminares apontam que esse conceito pode ajudar a projetar intervenções profissionais ampliadas, críticas, inclusivas e

reflexivas com esportes, jogos, ginásticas, exercícios físicos, acrobacias, lutas etc., já que, a noção de práticas corporais busca superar concepções fragmentadas do movimento humano, bem como certos isolamentos que colocam a intervenção profissional em Educação Física ligada somente aos aspectos naturais do corpo, ou até mesmo no âmbito da cultura sem conexão com os pontos ligados à saúde e aptidão física.

REFERÊNCIAS

FURTADO, R. S. Práticas corporais e educação física escolar: sentidos e finalidades. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 156-167, 2020.

LE BRETON, D. A sociologia do corpo. **Petrópolis**, RJ: Vozes, 2006.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento. Processos cognitivos e currículo. **EDUC.SOC**., Vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Agosto. 2005.

MANSKE, G. Práticas corporais como conceito? **Movimento**, v. 28, e28001, 2022.

SILVA, A. M. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em movimento**, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./ jun., 2014.

TOLDRÁ, R. C. *et al*. Promoção da saúde e da qualidade de vida com idosos por meio de práticas corporais. **O Mundo da Saúde**, v. 38, n. 2, p. 159-168, 2014.

QUANDO A CASA DE ACOLHIMENTO ENTRA EM CAMPO[1]

WHEN THE SHELTER HOUSE ENTERS THE FIELD

CUANDO LA CASA DE ACOGIDA ENTRA AL CAMPO

Lóry da Silveira Ribeiro,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Luiz Carlos Rigo,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

INTRODUÇÃO

Este texto é parte de uma investigação de doutorado que está em andamento da linha de pesquisa Estudos Socioculturais do Esporte e da Saúde do programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Essa pesquisa se propõe a analisar as formas como os discursos do futebol fabricam as subjetividades de crianças e jovens em situação de acolhimento. Nos alicerçamos no referencial teórico dos Estudos Culturais na sua vertente pós-estruturalista. Para isso questionamos: de que maneira os discursos sobre futebol atravessam e produzem as subjetividades de meninos e meninas em situação de acolhimento?

Nossa meta é problematizar aquilo que dizem os sujeitos acolhidos que, muitas vezes não são ouvidos e geralmente acabam invisibilizados. Realizamos pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica. O esporte enquanto uma construção social, cultural e histórica que perpassa diferentes instituições, constitui tensões e sentidos e disputa significados, a partir disso, sendo produzido e produzindo diferentes modos de ser e ter um corpo. Com isso, percebemos que os futebóis (DAMO, 2005) constituem os sujeitos, seus modos de ser e estar no mundo.

INFÂNCIAS E JUVENTUDES: QUANDO A CASA ENTRA EM CAMPO

[1] "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001".

Pensar os delineamentos que o futebol produz nas crianças e jovens é perceber o torcer ou o jogar futebol, enquanto práticas cheias de significados, ou seja, são modos de subjetivações que atuam na constituição dos sujeitos. "Ao aprender a jogar ou torcer não se aprende apenas como executar essas práticas da melhor forma possível, mas se ingressa em uma instituição repleta de significados" (BANDEIRA e SEFFNER, p. 249, 2013). Para Damo (p. 7, 1998) o futebol tem tal importância no Brasil que pode ser comparado com o vestir-se:

> Num país em que a 'rua' é um espaço privilegiado na socialização dos meninos e que o futebol é uma das 'brincadeiras' preferidas, desdenhá-lo equivale a andar nu. [...] o futebol está inserido na esfera das necessidades, tal qual o uso do vestuário. Embora por vezes se apresentem como natural ou necessário, ambos são imposições sociais de ordem cultural e, portanto, plenos de significado.

Assim, problematizamos os corpos para além da materialidade biológica, como uma construção histórica dos indivíduos modernos, (FOUCAULT, 2004). Percebemos os esportes em geral e, neste caso mais especificamente olhando para os futebóis, enquanto instituições em que esses significados são disputados e engendrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo atenta-se para problematizar como a experiências dos diferentes futebóis atuam na produção das subjetividades das crianças e jovens institucionalizados. Durante um ano, uma vez por semana, realizamos o trabalho de campo sistematicamente, em cada uma das três instituições de acolhimento. Observamos que práticas voltadas ao futebol acontecem em todas as casas. Podemos perceber que as aprendizagens futebolísticas vão sendo passadas dos mais velhos aos mais novos em pequenos jogos de futebol, que procuram reproduzir os moldes do esporte oficial, instigando que os mais novos repitam os gestos, as disposições corporais, os modos de estar e sentir no jogo. Além disso, a partir da invenção de jogos e regras, produzem novos modos de conduta.

Ademais, fica expressa nas falas dos sujeitos, principalmente dos jovens, a torcida por times europeus que são considerados globais pela quantidade de torcedores e torcedoras que reúnem pelo mundo. Os jovens gostam de assistir jogos atuais ou antigos, dos clubes da Europa,

no *YouTube*, além de ao escolherem os jogadores e equipes para jogar no videogame, também escolhem aqueles que fazem parte desses times. Manifestam que as suas torcidas advém da ideia de sonharem em um dia ter a oportunidade de serem jogadores no Arsenal, Chelsea, Liverpool, Manchester City ou Barcelona.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, G. A.; SEFFNER, F. Futebol, gênero, masculinidade e homofobia: um jogo dentro do jogo. **Revista Espaço Plural**, Paraná, n. 29, 2013.

DAMO, A. **Para o que der e vier:** o pertencimento clubístico no futebol brasileiro a partir do Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense e seus torcedores. 1998. 247 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

DAMO, A. **Do dom à profissão:** uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – IFCH da UFRG, Porto Alegre, 2005.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

RE X PA: O CLÁSSICO SOBERANO DO NORTE [1]

RE X PA: THE CLASSIC NORTHERN SOVEREIGN

RE X PA: EL CLÁSICO SOBERANO DEL NORTE

Jeanne Matni Santos Lopes,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Loana Santos de Oliveira,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Antonio Vitor Silva Lima,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Amanda Nascimento Modesto,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre cultura Paraense é comum imaginarmos as comidas típicas, as rodas de carimbó que fervem ao entardecer na Estação das Docas, e na maior procissão católica do mundo, o Círio de Nazaré entre outras diversas manifestações, contudo, para cada morador que é apreciador de futebol e habita esta cidade morena, encontramos no esporte um elemento cultural representado por duas potências futebolísticas do estado do Pará: O Clube do Remo, fundado em 1905 e Paysandu Sport Club, fundado em 1914, estes que proporcionam há mais de 100 anos o clássico mais disputado do mundo (FREITAS,2017).

O Clássico RExPA teve seu primeiro jogo em 14 de junho 1914, com a vitória do Clube do Remo por 2x1, em pleno Estádio do Paysandu, surgindo uma rivalidade que ganhou força e encontra-se até hoje na cultura do paraense (COSTA, 2010).

A paixão pelos times vem de "berço", através das relações familiares, ou que são construídas no decorrer da vida, o fato é que em Belém do Pará, ou se veste Azul marinho, ou se veste Azul Celeste, e até o paraense que menos se relaciona com o futebol de forma geral, tem um dos dois times para torcer.

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

Em 2016, foi homologada a lei estadual 8.358 que dispõe o clássico Re x Pa como patrimônio cultural imaterial do Estado do Pará, de modo que, o clássico do futebol pertence de forma definitiva e oficial à cultura paraense, ao lado do carimbó e do Círio de Nazaré. Diante disto, esta pesquisa foi desenvolvida através de revisão bibliográfica tendo como objetivo demonstrar a relevância da manifestação cultural do RExPA para o estado do Pará.

O RE X PA: UMA MANIFESTAÇÃO CULTURAL PARAENSE

A expectativa para os dias de RExPA surge desde o início dos campeonatos, mas na semana do jogo a cidade ganha outra atmosfera. Geralmente disputado pela parte da tarde, as torcidas começam a se deslocar para o Estádio Olímpico do Pará denominado Mangueirão, ainda pela parte da manhã e em seus carros levam barracas, churrasqueira, cadeiras, cooler e se reúnem com seus amigos para uma confraternização ou como é conhecido entre as torcidas “o pré-jogo”.

A “disputa” entre as torcidas na arquibancada é um show à parte: faixas, cantos, bandeiras e bandeirolas, mosaicos, fumaças coloridas e papel picados fazem parte do show que as torcidas azulina e bicolor proporcionam dentro do estádio, e agitam durante os 90 minutos, além da presença de seus respectivos mascotes: Leão e Lobo.

Já as famílias e amigos que não vão ao estádio, também se reúnem em suas casas, bares e restaurantes com bandeiras e camisas azulinas ou alvicelestes. O som alto exibe os hinos e músicas que falam dos clubes, músicas estas em ritmo de carimbó, brega e até marchinha de carnaval, aquecidas pela tensão, nervosismo, e todas as emoções que fazem parte do pré-jogo da dupla.

Atualmente, ambos os clubes estão na terceira divisão do campeonato brasileiro (série C), o Paysandu possui 1 copa dos campeões, 2 títulos de campeonato da série B, 1 copa norte, 3 copas verde e 49 títulos do campeonato paraense. Já o Clube do Remo possui 1 título de campeão da série C, 1 campeonato Norte-Nordeste, 1 copa verde, 2 torneios Norte e 47 títulos do campeonato paraense.

Os dois clubes mesmo com dificuldades seguem sendo os maiores clubes da região Norte, que fomentam as maiores rivalidades dentro de campo, e que mais detém títulos, glórias e triunfos. Além de serem patrimônio cultural e imaterial do estado do Pará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O domingo de clássico, sem dúvidas, é o jogo mais importante para o torcedor paraense, que desconsidera qualquer condição do time durante a temporada, bem como sua colocação em série, é um jogo sem favoritos. Dessa forma, marca cada torcedor, deixa memórias e evidencia o amor e o sentimento de pertencimento cultural representado por seu time do coração. Contudo, destaca-se nesta pesquisa, a escassez de produções científicas e dificuldades de referenciais teóricos nesta temática, cabe aos profissionais das áreas afins desbravar essa manifestação cultural que atinge grandes significados para o povo paraense.

REFERÊNCIAS

DA COSTA, F.**1914**. *Remo x Paysandu - Uma "Guerra" Centenária*. Belém: Valmik, 2015.

FREITAS, A. **Não É Só Futebol**: uma análise dos laços de afetos que envolvem os torcedores do Clube do Remo, a partir de processos socioculturais comunicativos. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.Câmara, pp. 11-14.

COSTA, F. D. **Almanaque do Papão/ Ferreira da Cost**a. – Belém: Gráfica Santo Antônio, 2010. P. 395.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA FUNDAMENTOS E MÉTODOS DANÇA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ[1]

EXPERIENCE REPORT IN THE DISCIPLINE FUNDAMENTALS AND METHODS DANCE AT THE UNIVERSITY OF THE STATE OF PARÁ

RELATO DE EXPERIENCIA EN LA DISCIPLINA FUNDAMENTOS Y MÉTODOS DANZA EN LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE PARÁ

Vitória da Penha Cardoso Pinheiro
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Jeanne Matni Santos Lopes,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Loana Santos de Oliveira,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Nelielma Rodrigues da Silva
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Carla Cristina Santos dos Santos,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Amanda Nascimento Modesto,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Ao decorrer dos anos, os cursos de Educação Física no Brasil ampliaram sua área de atuação profissional para a dança e o lazer/recreação, pois estas modalidades também desenvolvem atividades motoras comuns ao esporte (VERENGUER, 1997). A dança, como uma forma de expressão do movimento e cultura corporal, é uma das manifestações mais importantes, encontrando-se proposta no documento oficial do Ministério da Educação - Parâmetros Curriculares Nacionais - no componente curricular Educação Física (BRASIL, 1997).

A dança, neste contexto, tem sentido e significado, sendo atribuídas possibilidades de movimentos, reconhecimento de uma linguagem própria e expressiva que conta e representa a história através de códigos universais (BRASILEIRO, 2001). Ademais, com todos estes

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

avanços, faz-se necessário preparar esses futuros professores de Educação Física para todas as condições que o mercado de trabalho lhe exigirá.

No curso de graduação em Educação Física, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), mais especificamente na disciplina de Fundamentos e Métodos da Dança, é tradição como forma de avaliação dos discentes nós montarmos uma coreografia e todo um conjunto de construção de uma espécie de "espetáculo" para ser apresentada em um Festival de Dança, e seu principal objetivo é proporcionar aos alunos a experiência e a liberdade para criar sua própria apresentação que na verdade, são formas de conhecimento que partilham um núcleo comum, aquele que envolve os atos da criação. (VIEIRA, 2006, p. 47). Com isso, a turma de 2020.2 trouxe uma apresentação com o tema: Raízes do Pará, na qual buscou apresentar danças genuinamente paraenses como o carimbó, o lundum, o brega e outros.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido através do relato de experiência o qual segundo Mussi, Flores e Almeida (2021) afirmam que "é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção." contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e sua propagação na transformação social do sujeito (CÓRDULA; NASCIMENTO, 2018). Assim, nesta vivência foi realizado um espetáculo intitulado raízes paraenses, organizado pelos acadêmicos do curso de graduação em Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA) como processo avaliativo da disciplina Fundamentos e Métodos da Dança.

O RELATO DE EXPERIÊNCIA

A narrativa reportada a seguir surgiu a partir da vivência realizada pelos alunos do segundo semestre do curso de graduação em Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na disciplina intitulada Fundamentos e Métodos da Dança, ministrado pela professora Drª. Maria Auxiliadora Monteiro. Tida como um dos métodos de avaliação da disciplina, surgiu a possibilidade da criação de uma coreografia de cunho coletivo, para

apresentação do resultado durante o festival de dança, evento este que acontece no encerramento de cada semestre.

A turma de 2020.2 composta por 18 alunos, trouxe a temática "Raízes Paraenses" com intuito de abordar a cultura paraense em suas diversas danças, preservando suas raízes e modificações ao longo dos tempos, bem como, fomentar a relevância de trabalhar a regionalidade paraense no curso de educação física e a sensação de pertencimento que há em cada paraense.

Dentre o processo pedagógico seguido pelos alunos destaca-se: Pesquisa e estudo sobre a temática, levantamento das danças paraenses, experimentação da expressão corporal e dos ritmos paraenses, escolha das danças e músicas paraenses, organização do roteiro de apresentação, composição coreográfica coletiva, preparação e construção de adereços e vestimentas, divulgação do evento e criação do *flyer*, apresentação no festival de dança e avaliação final dos alunos e da professora.

Dadas as orientações acerca dos processos avaliativos, decidimos o tema da apresentação que foi "Raízes Paraenses", a partir daí iniciamos o processo de seleção de quais ritmos regionais seriam escolhidos para iniciar os ensaios e composição coreográfica. A temática escolhida visa preservar e resgatar a dança cultural que existe no Pará e, portanto, cada uma tem sua influência, popularidade e raízes paraenses.

Nos ensaios a priori cada grupo ensaiava e construía a coreografia com suas respectivas músicas separadamente e já que a apresentação do pavulagem contava com a participação de todos, esta era usada como aquecimento para o início do ensaio das demais coreografias para que ela ficasse sempre na "ponta do pé".

Nas últimas semanas de ensaio nos foi solicitado que saíssemos da sala de dança (local que costumávamos ensaiar) já que esta continha espelhos, para nos acostumarmos com o espaço do ginásio onde iria ser realizada a apresentação, com a intenção de nos ambientar ao espaço maior e sem a possibilidade de ver a nós mesmos. Durante essa troca de espaço também começamos a fazer o ensaio completo, para avaliar tempo, coreografia dentro do remix feito com as músicas e etc, já nos preparativos finais para o grande dia.

Devido esta disciplina ter iniciado junto com a volta das aulas presenciais pós pandemia enfrentamos a dificuldade de ensaiar e realizar a apresentação utilizando máscaras, para preservar não só nossa saúde, mas também a de todos os envolvidos e público presente. Apesar do choque ao saber que aconteceria dessa forma, não havia sentido ser de outro jeito, já que na época a quantidade de casos de covid ainda nos afligiam e o medo nos cercava, entretanto, todo o alvoroço causada pela falta de ar e cansaço que estava sendo sentida por todos durante estas etapas, era tida como ser necessária para a realização do evento com beleza e segurança, foi aí então que não nos deixamos abater e persistimos.

O festival foi finalmente realizado no dia 19 de novembro do ano de 2021, no ginásio de Educação Física da Uepa, na presença de avaliadores, da professora responsável, dos discentes e de seus respectivos convidados. O evento consistiu na apresentação das diversas vertentes de ritmos paraenses escolhidos e realizados pelos alunos dos três turnos do segundo semestre e convidados de companhias de dança de Belém/Pa.

Figura I: Arte do *Flyer* do evento

Fonte: Arquivo pessoal do autor., 2023.

A composição coreográfica teve a preocupação de perpassar por vários ritmos populares paraenses e dinamizar o espetáculo, com entradas e saídas dos alunos, em cena e as trocas de adereços e vestimentas, de acordo com a proposta visual de cada dança. A coreografia teve a

duração de aproximadamente uns 20 minutos, o qual foi organizada da seguinte forma (Tabela I):

Tabela I- Organização das danças no roteiro de apresentação.

Dança	Música	N° de Pessoas
Performance Lenda do Boto	Olho de boto - Nilson Chaves	1 Casal (boto e ribeirinha)
Lundu Marajoara	Instrumental - Arraial do Pavulagem	6 casais
Carimbó	O Pará Tem - Versão Frutos do Pará	6 casais
Arraial do pavulagem	Batalhão das estrelas - Arraial do Pavulagem	Todos
Ritmo Calypso	Voando pro Pará - Joelma	Todas as meninas
Carimbó em ritmo de Hip hop	Hip hop do Macaco	Todos os meninos
Brega "marcante"	Ao pôr do sol - Teddy Max	7 casais
Tecno Brega	Remix	Todos

Fonte: Arquivo pessoal do autor. ,2023.

Vale destacar, o empenho dos discentes desde o início do processo até o dia da apresentação realizada, com a participação e engajamento de todos alcançamos nosso objetivo que era trazer uma apresentação vasta e completa acerca do tema escolhido, despertando em nosso público o sentimento de pertencimento e memórias, já que em nosso meio social sentimos de forma muito forte nossas raízes e tradições, mesmo que estas não sejam mais tão representadas atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, por fim, a relevância da representação das raízes culturais paraenses nas vivências do ensino superior, uma vez que, engrandece a percepção dos discentes, não só na composição coreográfica, mas também, fomentar nas aulas de educação física, enquanto futuros profissionais, o resgate da nossa história, saberes culturais, identificação corporal, musicalidade, manifestação esta, que cada vez mais esquecidas pela sociedade

Afirmamos a importância da disciplina e deste método de avaliação como uma experiência de superação e satisfação para nós que rendeu não só lembranças incríveis acerca do processo vivido, mas também ensinamentos, capacidade de criação e ressignificações para nossa experiência profissional e pessoal.

Figura II: Acadêmicos de Educação Física

Fonte: Arquivo pessoal do autor. , 2023.

Essas experiências proporcionaram à turma diversas oportunidades, na relação pessoal e coletiva, vivenciar os saberes culturais populares. Defende-se então, a importância do processo de construção do conhecimento que traz a visibilidade, o pertencimento, o protagonismo do educando dentro dos processos de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997/1998.

BRASILEIRO, L. T. **O conhecimento no currículo escolar:** o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica. 2001. 195p. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Centro De Educação, Universidade Federal De Pernambuco, Recife, 2001.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO,G.C.C. **A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 18,p. 1-10, 2018. Disponível em:

https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-do-conhecimento-na-construo-do-saber-sociocultural-e-cientfico. Acesso em: 04 maio. 2023.

MUSSI, R. F. F; FLORES, F. F; ALMEIDA, C. B. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Práx. Educ., Vitória da Conquista , v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2023.

VERENGUER, R. C. G. Dimensões profissionais e acadêmicas da educação física no Brasil: uma síntese das discussões. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 164-175, 1997.

VIEIRA, J. A. **Teoria do conhecimento e arte**: formas de conhecimento – arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão, 2006.

REPRESENTAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA ACADEMIA DE GINÁSTICA DA CIDADE DE SANTOS – SP[1]

REPRESENTATIONS OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF A GYM ACADEMY IN THE CITY OF SANTOS – SP

REPRESENTACIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE UN GIMNASIO EN LA CIUDAD DE SANTOS - SP

João Vitor Cruz
UNIFESP
Rogério Cruz de Oliveira
UNIFESP

INTRODUÇÃO

A vista de Bracht (2000) considera-se que a Educação Física deve-se debruçar no movimento humano e sua intenção pedagógica como objeto de estudo, assim, o profissional da área atuante em academias de ginástica, antes de tudo é um professor. Esse docente pode assumir a faixada de vendedor, como mostrado por Furtado (2007), todavia, em Cruz e Oliveira (2021) percepções deslocadas do viés mercadológico foram também identificadas em menor grau no discurso dos mesmos. Já em Silva (2014) os usos do corpo no local perpassam a condição econômica dos frequentadores, tal qual as práticas pedagógicas. Com isso, o objetivo do estudo é compreender as representações da prática pedagógica dos professores em uma academia de ginástica da cidade de Santos. Trata-se de parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo sob parecer nº59384222.6.0000.5505.

METODOLOGIA

Pesquisa descritiva com caráter qualitativo, que busca elucidar questões particulares de determinado contexto (TRIVINOS, 2008). O estudo foi desenvolvido em uma academia de um bairro nobre em Santos - SP. Participaram 5 profissionais de Educação Física que assinaram o

[1] Financiamento: Capes.

termo de consentimento, sendo três homens e duas mulheres. Como critérios de inclusão os voluntários deveriam trabalhar apenas na profissão e possuir mais de 18 anos. Para produção de dados, utilizou-se a observação participante que na linha de Geertz (1989) considera-se importante não só olhar, mas vivenciar essa realidade com os atores. O empreendimento foi feito duas vezes por semana, três horas por dia no período da manhã do dia 1/11/2022 ao 19/01/2023. Os professores trabalham em duas modalidades de aula: o Treinamento Personalizado [TP] – máximo 3 alunos/hora - e a Musculação Plus [MP] - até vinte alunos independente do horário. Foi utilizado um diário de campo para anotar a dinâmica das aulas a partir de um roteiro de observação que para fins deste estudo abarcou observar os conteúdos e suas respectivas estratégias metodológicas.

DISCUSSÃO

Em relação ao conteúdo, professores do TP utilizaram mais o treinamento funcional, já os professores da MP utilizaram mais o treinamento resistido. Sobre os métodos, os professores do TP usaram mais demonstrações e explicações sobre os exercícios, já os professores da MP utilizaram mais aparelhos de musculação e instruções verbais. Pela didática, pode-se entender através de Freire (2002) que professores do TP tem sua prática pedagógica atrelada a educação libertadora em que o conhecimento é construído em conjunto. Porém não raro, seus discursos se deram na perspectiva da "agitação" criticada por Fraga (2006), onde o ensinar se engendra com rigidez na prevenção doenças crônicas dentro da perspectiva do professor. Além disso, apesar da didática mais tradicional, a prática pedagógica dos professores da MP foi dialógica em momentos de menor agitação ocupacional, inclusive, com alunos que possuíam maior vínculo apresentou estratégias comuns ao TP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que a representação da prática pedagógica dos professores desta academia possui nuances críticos e tradicionais, influenciados pelas condições de trabalho. O contexto empregatício não é determinante nem o único fator, mas influencia os vínculos, estes impactantes nas tais representações.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 22, n. 1, 2000.

CRUZ, J.V; OLIVEIRA, R, C. Percepção do papel de professor para profissionais de Educação Física recém-formados atuantes em academias de ginástica. **Comunicações**, v. 28, n. 2, p. 77-92, 2021.

FRAGA, A.B. Promoção da vida ativa: nova ordem físico-sanitária na educação dos corpos contemporâneos. **A saúde em debate na educação física**, v. 2, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FURTADO, R. **O não lugar do professor de Educação Física em academias de ginástica**. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

SILVA, A.C. **"Limites" corporais e risco à saúde na musculação: etnografia comparativa entre duas academias de ginástica cariocas**. 2014. 446 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Estudos em Saúde Coletiva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 16.reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

RESISTIR PARA EXISTIR: PRÁTICAS CORPORAIS QUILOMBOLAS NO CEARÁ[1]

RESISTING TO EXIST: QUILOMBOLA BODY PRACTICES IN CEARÁ

RESISTIRSE A EXISTIR: PRÁCTICAS CORPORALES QUILOMBOLAS EN CEARÁ

Mara Nayanne Sousa Oliveira[2],
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Ana Amélia Neri Oliveira[3],
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

Investigamos as práticas corporais tradicionais produzidas no Quilombo do Cumbe, uma comunidade tradicional de pesquisadores localizada em Aracati (Ceará/Brasil). O trabalho consiste em uma contribuição singular para o acervo da cultura corporal, construída a partir das vivências dos atores sociais envolvidos. O objetivo geral do estudo consistiu em: investigar as práticas corporais tradicionais do quilombo que são produzidas no lazer comunitário. Os objetivos específicos foram: i) identificar e classificar as práticas corporais tradicionais; ii) registrar a ocorrência dessas práticas, conforme os tempos da natureza.

METODOLOGIA

O trabalho tem abordagem qualitativa e elaborado por meio de uma pesquisa descritiva e exploratória, delineada como estudo de caso (GIL, 2007). Fizemos um levantamento bibliográfico com a seleção, consulta e análise bibliográfica alusiva às práticas corporais quilombolas no Brasil. Os participantes foram 10 atores sociais, selecionados segundo os critérios de inclusão: 1) ter idade igual ou superior 18 anos; 2) se autodeclarar quilombola; 3)

[1] Trabalho aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE em 14 de outubro de 2021 - CAAE 51104621.0.0000.5589 e Parecer: 5.037.576.
[2] Bolsista de Iniciação Científica PIBIC IFCE/FUNCAP, Edital No 1/2021 PRPI/REITORIA-IFCE.
[3] Doutora em Educação Física, docente do IFCE- Fortaleza.

ISSN: 2175-5930

conhecer as práticas corporais; 4) conhecer a história do quilombo. As informações foram obtidas por meio da entrevista compreensiva (FERREIRA, 2014), consoante o roteiro descrito abaixo.

Quadro 1 – Roteiro da entrevista

Temas	Objetivos
Prática corporal e tradição	Identificar a prática corporal
Classificação da prática corporal	Classificar a prática corporal
Prática corporal e ocorrências	Registrar a ocorrência da prática corporal conforme o tempo da natureza

Fonte: OLIVEIRA & OLIVEIRA (2022)

As informações obtidas orientaram a identificação, o registro e a classificação das práticas corporais no quilombo.

NÃO MANGUE, DE MIM, NÃO MANGUE: PRÁTICAS CORPORAIS DE RESISTÊNCIA

No Quilombo do Cumbe, os ecossistemas naturais são vistos como espaços sociais de resistência. Assim, as práticas corporais produzidas em tais espaços sociais também são notadas como práticas de resistência (OLIVEIRA, 2018). Quanto à identificação e classificação das práticas corporais:

Quadro 2 – Identificação e classificação das práticas corporais

Brincadeiras	Danças	Teatro
Esconde-esconde, manja, grilo, ciranda, cabra cego, boi, papangus, sarau, cantoria e labirinto	Quadrilha, forró, drama e Presépio	Calungas do Cumbe

Fonte: OLIVEIRA & OLIVEIRA (2022)

Brincadeira, dança e o teatro compõem o acervo da cultura corporal do quilombo. As brincadeiras tradicionais praticadas no quilombo perpassam as gerações que formam o quilombo e ocorrem atualidade ainda, conforme Silva & Falcão (2012). Dialogamos com Grando (2006), para afirma que essas práticas expressam a identidade quilombola, a partir das técnicas corporais e da estética apresentadas. Relativo as práticas corporais e a relação com os tempos da natureza, a saber:

Quadro 3 - Práticas corporais e os tempos da natureza

Período de Ocorrência			
Verão			Inverno
Tempo Praia	Tempo Rio	Tempo Mangue	Tempo Duna
Banho no mar, passeio na praia *e cumê* na praia	Banho no rio e passeio no rio	*Cumê no mato* e pescaria	Banho de lagoa, correr e pular na duna, nadar na lagoa, manja, pega-pega na água, jogar areia, castelo de areia, desenhar nas dunas, carretilha, futebol, andar de bicicleta, correr e pular na lagoa, andar na lama e catar frutas

Fonte: OLIVEIRA & OLIVEIRA (2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é parte da construção identitária do quilombo e, ao mesmo tempo, mantem viva a tradição comunitária. Brincadeira, dança e o teatro compõem o acervo da cultura corporal do Quilombo do Cumbe. Em suma, as práticas corporais que acontecem conforme os tempos da natureza são: banhos, passeios, pescaria, corridas, brincadeiras e jogos.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Vitor Sérgio. **Artes e Manhas da Entrevista ompreensiva**. *In:* **Saúde e Soc**. São Paulo. V. 23, n. 3, p.979-992, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GRANDO, B. S. **Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e a constituição da identidade**. In: Grando, Beleni Salete. Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser. Cáceres/MT: Editora da UNEMAT, 2006.

OLIVEIRA, A. M. N. **Entre o rio e o mar**: práticas corporais e cotidiano na comunidade quilombola do zumbe. Tese (Doutorado - Doutorado em Educação Física) - Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34738/1/2018_AnaAméliaNeriOliveira.pdf Acesso em: 02 set. 2022.

SILVA, A. M.; FALCÃO, J. L. C. **Práticas corporais na experiência quilombola**: um estudo com comunidades do estado de Goiás/Brasil, 2012. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/15106 Acesso em: 02 set. 2022.

UM DIÁLOGO ENTRE CORPO, DANÇA E MELODY PARAENSE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA [1]

A DIALOGUE BETWEEN BODY, DANCE AND MELODY FROM PARÁ IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

UN DIÁLOGO ENTRE CUERPO, DANZA Y MELODY DE PARÁ EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Joliene Kate Nascimento Pinto,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Ana Paula de Sousa Coelho,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Alana Terezinha Rodrigues Feio
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Vera Solange Pires Gomes de Sousa
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

O Pará é um estado brasileiro multicultural, e com ele traz um leque de opções para contribuir no currículo escolar, principalmente quando se trata da subunidade danças regionais, como propõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro da disciplina de Educação Física (EF) (BRASIL, 2017).

Com intuito de pautar que o conteúdo das danças no espaço escolar sofre a inferência da hierarquização de conhecimentos acadêmicos urbanos cêntricos e eurocêntricos, a invisibilizar o cotidiano da realidade vivida de um povo. Sendo assim este trabalho debruça-se sobre as danças regionais paraenses e como estas dão destaques e a relação com as questões afro indígenas. Desse modo nota-se a visibilidade do Carimbó, Retumbão e Lundu. Entretanto, há uma dialeticidade dos ritmos paraenses que dialogam com os fenômenos das aparelhagens[2] e estes não são abordados como conteúdo na disciplina de E.F.

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro do grupo de pesquisa Incorpore, vinculado a Universidade Federal da Bahia (UFBA), para sua realização.

[2] Estrutura de som montada em grandes pilares de ferro, comandada por um dj, e de onde é tocada as músicas de ritmos paraenses, e, atualmente é também palco de grandes cantores paraenses , já tem

Contudo, o que se percebe é que as escolas paraenses são excluídas da vivência do *melody*[3] onde este é recorrente em áreas periféricas onde também está concentrado a maior parte das escolas públicas. Portanto, viu-se a necessidade de visibilizar esse ritmo nas aulas de E.F, sistematizando o melody e como este infere e interfere nas camadas populares da sociedade paraense.

Ainda sobre este assunto é válido ressaltar que o ritmo faz parte do cotidiano dos alunos e traz a discussão de potencialização da (re)existência cultural do povo paraense. Sendo assim buscamos uma ação pedagógica norteada pelo mesmo. Logo, este trabalho objetiva atuar numa proposta pedagógica onde o *melody* tem como finalidade apreender a realidade vivida através de seus ritmos numa dialogização pedagógica nas aulas de E.F.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta visa trabalhar de forma interdisciplinar com o ensino da Geografia, onde fará cartografias territoriais de onde é realizado os espaços de produção do *melody* e sua contextualização com a população ali assentada (SILVA, 2019). A fim de apreender quais são os princípios de qualidade de vida, os espaços de educação, a seguridade urbana e os espaços de lazer. Ao fazer a interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa visa a compreensão da língua idioma em que é constituída através do melody e que na maioria das vezes são comunicações e/ou dialetos que só são compreendidos por aqueles que vivenciam o fenômeno do *melody*.

O corpo nesse embalo manifesta movimentos, gestos e corporeidades que foram e são constituídas ao encontro de sujeitos que partilham da mesma vivência e experiência, é uma outra forma de comunicação ritmada pelo *melody* que em cada categoria suscita um corpo livre para expressar-se em corpo dançante potencializado e potencializante. Além de trabalhar com o conteúdo Dança, está sendo objeto de Estudos das práticas Corporais, visando a discussão

repercussão internacional por sua estrutura não somente comunicar com som, mas também com luzes, canhão de luz que territorializa o local onde o fenômeno de som está a marcar o *melody*.

[3] Ritmo oriundo das periferias do estado do Pará.

ISSN: 2175-5930

sobre as diferenças regionais da dança dentro da identidade, do seu pertencimento e do seu território, objetivando o debate cultural dentro das aulas de E.F.

METODOLOGIA

A EF é compreendida como uma disciplina que trata pedagogicamente dos objetos de conhecimento da "Cultura Corporal" (COLETIVOS DE AUTORES, 1992). Desse modo, este estudo busca dialogar entre a teoria Crítico-Superadora do Coletivo de Autores (1992), onde visa promover uma leitura crítica da realidade e não somente a prática pela prática, e a BNCC (2017), para a efetivação da proposta as aulas serão dialogadas e expositivas de forma prática, estimulando a autonomia e a criticidade do aluno, proporcionando ao sujeito ser protagonista no processo de ensino-aprendizagem tendo como referência as bases teóricas metodológicas Freiriana (FREIRE, 2004).

A proposta pedagógica planejada é caracterizada por um relato de experiência a partir da disciplina "Práticas Curriculares" ofertada pelo curso de licenciatura em e E.F pela Universidade do Estado do Pará, com a carga horária de 60 (sessenta) horas, este relato busca evidenciar as impressões dos pesquisadores envolvidos baseados nos estudos qualitativos de Minayo (2001, p. 21) que "[...]trabalha com universos de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores e das atitudes [...]" e também tem cunho descritivo tendo por objetivo o enriquecer as vivências e experimentações durante a graduação evidenciando o fenômeno ao máximo (GIL, 2008). Posteriormente foi realizado um levantamento bibliográfico para a fundamentação e discussões da temática apresentada (FLICK, 2009).

A mesma foi pensada para ser aplicada em turmas do ensino fundamental II e para os três anos do ensino médio, levando em consideração a faixa etária dos educandos em relação à temática apresentada. No entanto, foi realizada em uma turma de ensino superior, devido ao cronograma estabelecido pela instituição de ensino das autoras. E, para tal, foi organizada uma sequência pedagógica, cujo conteúdo foi a Dança, com subtópico Danças Regionais.

DESENVOLVIMENTO E ATIVIDADES DA PROPOSTA

A proposta foi pensada para ser executada em qualquer espaço, não se limitando assim somente a sala de aula ou uma quadra, e necessitará de caixa de som, pendrive com músicas do ritmo proposto, canhão de led, jogos de luzes e máquina de fumaça, sendo que, os três últimos materiais é apenas para enriquecer a dinâmica. Tendo os insumos necessários a proposta se sucederá em 6 (seis) momentos, sendo eles:

1ª Atividade: Fazer um mapeamento com os alunos sobre a região periférica do Pará e através de recursos tecnológicos fazer um levantamento (formato de Enquete) dos ritmos mais ouvidos pela população dessa região.

2ª Atividade: Linguagem Verbal: Propor aos alunos que construam uma história e insira as palavras pré-estabelecidas que serão sorteadas ao longo da dinâmica inserindo-as dentro da história sem perder o contexto da mesma, cada aluno terá dois minutos para discorrer a história e assim sucessivamente, visando a participação efetiva de todos.

3ª Atividade: Linguagem não Verbal- Caixinha das Sensações: Dispostos em círculo cada aluno tirará um papel de dentro da caixinha de sensações, onde estará descrito uma ação, e o aluno deverá fazer aquela ação usando apenas a linguagem corporal como: gestos e mímicas. No final da atividade pretende-se demonstrar como a linguagem pode se dá de diversas maneiras.

4ª Atividade: Caixinha Musical- a cada título de *melody* sorteado os alunos dançaram livremente pelo espaço, a fim de demonstrar quais os movimentos do melody que reconhecem em seu corpo, e a cada troca de música motivá-los a identificar se como inventariadores do ritmo, numa relação sujeito-objeto-pesquisa na realidade vivida.

5ª Atividade- Espelho: Tendo o som do *melody* como fundo musical, solicita-se aos alunos que se disponham em duplas, organizados em um círculo, onde cada um escolherá ser A e B, e nessa disposição o aluno A irá fazer um movimento de acordo com o ritmo, de modo que o aluno B o acompanhe, numa relação rítmica , até que todos tenham vivenciado a proposta. Ao final dialoga como cada pessoa reproduz o movimento de acordo com o seu arcabouço cultural diferenciando um do outro.

ISSN: 2175-5930

6ª Atividade- Festa na Cidade: propor que os alunos vivenciem uma festa de aparelhagem e deixá-los livres para potencializar o ritmo de acordo com a sua vivência, compartilhando saberes uns com os outros, estimulando a criatividade e a socialização demonstrando que a cultura popular e cultura erudita produzem encontros e reencontros transformando-se em uma "fusão cultural" estimulando o pensamento teórico dentro das aulas de E F.

.

AVALIAÇÃO

O professor no construto de ensino-aprendizagem é parte fundamental para essa transmissão do entendimento sócio-político-social da nossa sociedade, então ele tem o papel de mediador no processo de aprendizagem democratizando aos alunos o acesso a esse conhecimento.

Portanto a avaliação se dará de forma contínua, analisando a compreensão e o desenvolvimento dos alunos acerca do tema abordado, pontuando o envolvimento, captação do conteúdo, colaboração e criação destes, além de observar a participação e a realização das atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A frente do contexto em que a escola é o espaço para a construção epistemológica e as aulas de E.F como promotoras da construção do pensamento teórico e a (re)afirmação da identidade cultural do educando é evidente a necessidade e a relevância deste estudo para contribuir, tanto para a formação acadêmica, quanto para o contexto social, visto que, possibilita a compreensão do fenômeno do *melody* dentro das aulas de E F.

As aulas com a tematização do *melody* acabam se tornando fundamental nesse processo de formação do discente por conta da visibilidade da cultura popular presente nas periferias de Belém, possibilitando o diálogo sobre essa diversidade cultural e disseminando os costumes e valores desta cultura.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2175-5930

BRASIL.Ministério da Educação. Base nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2° grau – série formação do professor.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**/ Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Adriana Tenório da. **Espaço e Música: análise das práticas socioespaciais a partir do tecnobrega e melody na dinâmica Urbana de Macapá-AP**. 2019. 188 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

GTT 4 – EPISTEMOLOGIA

Comunicações Orais

TÍTULO	AUTORIA
A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA COMO EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA HISTÓRICO CRÍTICA	MELINA SILVA ALVES, CLAUDIO DE LIRA SANTOS JUNIOR
A COMPETIÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO. DA EXPRESSÃO BIÓTICA À DIMENSÃO EDUCATIVA E CULTURAL	ANTÓNIO CAMILO CUNHA, ZENAIDE GALVÃO, ANDRIZE RAMIRES COSTA, FRANCISCO EMÍLIO DE MEDEIROS
A CONSCIÊNCIA EM VIGOTSKI E A UNIDADE CORPO-MENTE	JENNIFER ALINE ZANELA, CAROLINE CORREIA MACIEL, JOSÉ MILTON DE LIMA, ÂNGELA CELESTE BARRETO DE AZEVEDO, ANDRÉ MALINA
A DIALÉTICA DO CORPO A PARTIR DA FILOSOFIA	FRANCISCO ERALDO DA SILVA MAIA, JOSELITA DA SILVA SANTIAGO, ARLIENE STEPHANIE MENEZES PEREIRA
A INTERPRETAÇÃO HEGEMÕNICA DA DÉCADA DE 80 NA EDUCAÇÃO FÍSICA: APONTAMENTOS CRÍTICOS PARA NOVAS PESQUISAS	MADSON MOURA BATISTA
A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS	LEONARDO ALVES DA SILVA, LÍVIA TENORIO BRASILEIRO
A PRODUÇÃO DE CORPOS SOCIALMENTE ESTEREOTIPADOS: UMA BREVE REVISÃO FILOSÓFICA	MARIANA DE OLIVEIRA XAVIER, PEDRO XAVIER RUSSO BONETTO
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ: CARACTERÍSTICAS INICIAS	JHENIFFER SABINO DIAS, MICHELE SILVA SACARDO
ANÁLISE DAS BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO	SÉRGIO ALVES SANTOS, ALVARO REGO MILLEN NETO

ISSN: 2175-5930

CONVÊNIOS ALEMÃES NA EDUCAÇÃO FÍSICA LATINOAMERICANA: AS EXPERIÊNCIAS DE BRASIL, ARGENTINA E COLÔMBIA (1960-1980)	KAREN LORENA GIL EUSSE, FERNANDA CRISTINA DOS SANTOS, ALEJO LEVORATTI, FELIPE QUINTÃO DE ALMEIDA
CUERPO, COMUNIDAD Y LENGUAJE: CONSIDERACIONES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DEL CUERPO	JORGE RETTICH
DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O PENSAMENTO DECOLONIAL E O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FLÁVIO NUNES DOS SANTOS JÚNIOR
DO APARELHO ENERGÉTICO AO SIMBÓLICO: APONTAMENTOS PARA PENSAR O OBJETO DE UMA POSSÍVEL TEORIA DA EDUCAÇÃO DO CORPO	CATHERINE GARIN RAMÍREZ
EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL, FILOSOFIA DA DIFERENÇA E A LUTA CONTRA O CAPITALISMO	PEDRO XAVIER RUSSO BONETTO, RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA
EDUCAÇÃO FÍSICA E APRENDIZAGEM SOCIAL (1992) FOI UM TEXTO MARXISTA?	MARCELO PAULA DE MELO, VINÍCIUS DE MORAES CAMPOS DE AZEVEDO
EL CUERPO OBJETO DEL LOGICISMO. SESGOS ONTOLÓGICOS E INCONSISTENCIAS LÓGICAS	JUAN MANUEL MUIÑO ORLANDO
EL SUJETO COMO ASUNTO EPISTEMOLÓGICO EN UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DEL CUERPO	ANDRÉS RISSO THOMASSET
ENLACES EPISTEMOLÓGICOS ENTRE FENOMENOLOGIA E O MÉTODO DANÇA-EDUCAÇÃO FÍSICA	LEONARDO ROCHA DA GAMA, MARCÍLIO DE SOUZA VIEIRA
ENSAIO SOBRE O ESPECTADOR	DENIS SOUZA DE MORAIS
ESTUDOS EM TORNO DA CRÍTICA DA CENTRALIDADE DO LÚDICO NA FORMAÇÃO HUMANA: AS OBRAS CLÁSSICAS EM TORNO DO JOGO	RENATA VIVI CORDEIRO, MARCELO PEREIRA DE ALMEIDA FERREIRA, ALICE MIRANDA CRUZ, ALYSE LETYCIA DE JESUS CARDOSO, VINICIUS MENDES E SILVA
IMPACTO DO NOVO QUALIS NOS PERIÓDICOS CIENTÍFICOS DA ÁREA 21	FELIPE FERREIRA BARROS CARNEIRO, GABRIELA DE OLIVEIRA GOBBI
“IMPLICAÇÕES DO ESTUDO DA SENSIBILIDADE EM UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO DO CORPO”	MACARENA ELZAURDIA

ISSN: 2175-5930

ITINERÁRIOS DOS ESTUDOS CULTURAIS FÍSICOS: CONSTRUCTOS E DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	LARISSA MICHELLE LARA
MANUEL SÉRGIO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA COLOMBIANA: REFLEXIONES SOBRE LAS APROPIACIONES DE SU TEORÍA	KAREN LORENA GIL EUSSE, FELIPE QUINTÃO DE ALMEIDA
NATUREZA E VIDA: CONCEITOS CHAVE PARA PENSAR UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO DO CORPO	RAUMAR RODRÍGUEZ
O PROBLEMA DO DISTANCIAMENTO E DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE EM PESQUISAS ETNOGRÁFICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	LEONARDO CARMO SANTOS, THULYO LUTZ, FLAVIA FERNANDES DE OLIVEIRA, JAIME DELLA CORTE, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
O TIPO POLÍTICO FASCISTA E O ESPORTE: APONTAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	LEON RAMYSSÉS VIEIRA DIAS, NATASHA DIAS, NICOLAS ALEXANDRIA, ANDRÉ MALINA
PAULO FREIRE E CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS	RENAN SANTOS FURTADO
PESQUISAS NO/DO/COM OS COTIDIANOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CONTRAPONTO	LUCIANO GALVÃO DAMASCENO
POR UMA BIOPOTÊNCIA DOS CORPOS	CLAYTON CESAR DE OLIVEIRA BORGES
PRÁTICAS CORPORAIS: FALAR SOBRE O INDIZÍVEL	VALTER BRACHT
QUANTIDADE E QUALIDADE NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: RECUPERANDO O DEBATE SOBRE O FALSO DUALISMO DE UMA UNIDADE DIALÉTICA	IVSON CONCEIÇÃO SILVA, CÁSSIA HACK
(RE)DESCRIBIENDO LA DECOLONIALIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA BRASILEÑA: AMBIGÜEDADES Y CRÍTICAS	FELIPE QUINTÃO DE ALMEIDA, KAREN LORENA GIL EUSSE
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO UNIDAD CURRICULAR EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN URUGUAY	CECILIA RUEGGER OTERMIN, ANA TORRON PREOBRAYENSKY
"VER, OUVIR E ESCREVER": A NATUREZA DAS PRÁTICAS CIENTÍFICAS DOS GRUPOS DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	DANIELA DE ALMEIDA CÔNSOLI, FELIPE FERREIRA BARROS CARNEIRO, AMARÍLIO FERREIRA NETO

ISSN: 2175-5930

VIVÊNCIAS DO ESPORTE: FESTIVAL ESPORTIVO E INTERCAMPI DO IFRJ	MARCELO NUNES SAYÃO, EDSON FARRET DA COSTA JUNIOR, ANA BEATRIZ TAVARES, LEANDRO GOUVEIA ALMEIDA, ISRAEL SOUZA, GABRIELA CONCEIÇÃO DE SOUZA

ISSN: 2175-5930

A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA COMO EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA HISTÓRICO CRÍTICA[1]

THE CRITICAL-OVERCOMING APPROACH AS AN EXPRESSION OF HISTORIC-CRITICAL PHYSICAL EDUCATION

EL ENFOQUE CRÍTICO- SUPERADOR COMO EXPRESIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Claudio de Lira Santos Junior[2],
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Melina Silva Alves[3],
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva apresentar o cerne de pesquisa matriz desenvolvida em cooperação por pesquisadores do grupo EFEMARX [4] cuja hipótese reconhece que os fundamentos da abordagem-crítico superadora apresentam unidade teórico-metodológica com a Pedagógica histórico-crítica (doravante PHC). Em tempos de acirramento das disputas que tem por objeto a escola, a formação humana e a prática pedagógica, entendemos ser fundamental fortalecer a resistência. Nosso trabalho está situado no marco dos esforços coletivos de enfrentamento à pedagogia do capital e seus defensores. Nos reivindicamos do lugar dos que lutam por escola e democracia, formulando proposições orientadas ao máximo desenvolvimento humano nas condições objetivas realmente existentes.

Considerando que nossas escolhas teóricas não são arbitrárias nem neutras, posto que implicam um embate mais complexo e necessário sobre o lugar destas teorias na explicação e transformação da realidade social, entendemos que só faz sentido pensar o processo de formação humana, desenvolvido nas escolas, na perspectiva do engajamento na luta de classes, pela superação do modo de produção capitalista, tratamos de estabelecer um critério político na

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro.
[2] Lider EFEMARX.
[3] Vice-líder EFEMARX.
[4] Grupo de Pesquisa Marxismo e Ensino da Educação Física.

aproximação da teoria pedagógica e da Abordagem do ensino da Educação Física, chegando a PHC e a Abordagem crítico-superadora (daqui pra frente ACS).

A BATALHA DAS IDÉIAS

Nossos estudos partem de uma hipótese de trabalho mais geral, qual seja: será possível constituir uma prática pedagógica crítica, que tenha como horizonte formativo a omnilateralidade, utilizando-se da concepção educacional que a classe dominante defende como sustentação de seu projeto de escolarização?

> As concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis: o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo que garanta sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. (SAVIANI, 2008, p.167).

Não podemos separar, portanto, fundamentos de procedimentos. Tampouco, prática pedagógica de posição política. Conforme Saviani (2013), educação e política são fenômenos distintos, porém inseparáveis. Assim, entendemos a prática pedagógica (*aula*) no interior de um projeto político-pedagógico (*escola*) referenciado num projeto histórico (*sociedade*).

Toda Prática pedagógica, entendida aqui como um tipo específico da prática social encerra concepções de homem, de sociedade e de escola. Destarte os nexos e determinações entre PHC e ACS só podem ser evidenciados tendo como base, como lógica e como estrutura as formulações marxistas.

Dito isto, o primeiro e fundamental nexo que orienta a interconexão entre as formulações em tela é a *concepção ontológica*, assentada na perspectiva de que não nascemos

humanos, nos tornamos humanos por apropriação da cultura. Como corolário temos a clara compreensão da educação como condição para a humanização dos indivíduos calcada numa concepção eminentemente social do desenvolvimento humano (MARTINS, 2022; LEONTIEV, 2004).

O segundo nexo fundamental reside no que constitui o *objeto da educação* Saviani (2011) e Martins (2013), indicam como a definição dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para sua humanização (conteúdos) e a identificação das formas mais desenvolvidas e adequadas para tal (forma) e a superação do sujeito abstrato pelo concreto (destinatário).

Ora se para a PHC os conteúdos de ensino são os elementos da cultura que precisam ser assimilados "[...] tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza". (SAVIANI, 2011, p. 13), na Educação Física o objeto da diz respeito aquilo que não nos é dado pela natureza, aquilo que precisamos construir. Diz respeito, portanto a uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os/as alunos/as na escola.

A educação física na escola, deve garantir que a juventude entenda que nós não nascemos correndo, jogando, ginasticando, lutando, nadando, etc. Como afirma Leontiev (1978) "[...] os homens não nascem humanos, mas humanizam-se por apropriação da cultura." De maneira que "[...] nadar não é um ato natural. Nadar é um 'ato natural' somente nos animais inferiores, geneticamente condicionados para tal." (ESCOBAR et al, 2005, p. 18).

Os conteúdos de ensino expressam a estrutura e a dinâmica dos fenômenos da cultura corporal que precisam ser apropriadas para que o sujeito construa, na forma de segunda natureza, as habilidades e capacidades que estavam de forma latente nos objetos. Como defende Leontiev (2004, p. 290) "Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua 'individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens [...]". Desta forma, no objeto a atividade é possibilidade, no sujeito é realidade.

A questão da forma tem a ver com o trato com o conhecimento, desenvolvido em condições objetivas concretas: espaços, regras, normas e tempo, que constituem a base material

da *dinâmica curricular* (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Implica, por um lado, compreender que tanto a PHC quanto a ACS não podem ser entendidas como receita, mas sim como um conjunto de ferramentas teóricas que quando apropriadas auxiliam os professores a pensar mais e melhor o que ensinar, como ensinar, porque ensinar e para quem ensinar. Por outro lado, não reduzir o método de ensino confundindo-o com procedimentos (aula expositiva, seminários, etc.), trata-se, antes, do arsenal de ferramentas teóricas (conceitos, categorias, leis, teorias) de que dispõe o/a professor/a como condição para expressar a capacidade de prévia ideação e de agir com base nas orientações possíveis em função do seu acervo de conhecimentos, que também permite burilar as possibilidades existentes para a consecução dos objetivos traçados decidindo sobre aquelas que são as mais adequadas.

> Assim concebido, o método é da alçada da organização do conhecimento requerido às ações tanto de decodificação quanto de intervenção na realidade, por isso sintetiza – articula internamente – dada teoria do conhecimento e ações práticas orientadas por ela. Por consequência, os procedimentos, as ações realizadas se concretizam como instituintes e constitutivos do método, ou seja, a ele subordinados. (MARTINS, 2022, p. 37).

A questão do destinatário implica lidar com o que Saviani (2004) chama de perspectiva marxiana da subjetividade. Como sabemos, Marx (2013) demonstra que não nascemos humanos, nos tornamos pela atividade de intercâmbio com a natureza e com outros humanos denominada trabalho. Contudo, no capitalismo, baseado na produção coletiva e apropriação privada, a forma de ser do trabalho é alienada. Como formar sujeitos críticos num contexto alienado?

Saviani (2004) propõe, estribado na tradição marxista, distinguir o aluno empírico do concreto. O primeiro tem sua existência correspondendo as relações imediatas, fragmentárias, superficiais impedindo-o ou dificultando perceber-se como membro do gênero humano. Normalmente expressa interesses egoístas, tem dificuldade de lidar com os problemas no seu entorno ou de entender as relações entre os problemas concretos do contexto onde sua vida se desenrola. Trata-se de uma subjetividade abstrata pois nossa percepção sensível e imediata não capta as ricas e múltiplas determinações de nossas existências.

O segundo é o aluno concreto, ou seja, síntese de múltiplas determinações, tem sua existência enriquecida pelo acesso as objetivações mais ricas expressas nos conhecimentos científicos, sistematizados, não cotidianos. As objetivações, segundo Duarte (2013) implicam na transformação da atividade dos homens em propriedade dos objetos, cumprem a função de preservar, sintetizar e legar às novas gerações a experiência das gerações passadas.

> O que se evidencia nesse exemplo é que, como individuo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. (SAVIANI, 2004, p. 49)

Aqui cabe a indagação: por que o conhecimento sistematizado, científico, não cotidiano é mais importante que o conhecimento espontâneo, assistemático, cotidiano? Porque o primeiro sintetiza experiências da humanidade condensado em teorias, conceitos, categorias. Por mais rica que seja a experiência de uma pessoa, de um grupo, jamais será mais rica que a experiência da humanidade. Por isso é um erro centrar o ensino nos interesses das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que foi dito, sustentamos a tese de que na a ACS é a expressão de uma educação física histórico-crítica. Que os nexos e determinações expressam uma unidade na diversidade posta na relação dialética entre fundamentos e procedimentos o que significa interconexões.

Tal acepção parece-nos salutar posto que o trabalho educativo deve ser realizado na escola enquanto trabalho coletivo e cuja realização exige a demonstração das relações para se evitar desvios pouco confiáveis como o da pretensa interdisciplinaridade.

Visando a formação humana nas suas máximas possibilidades nos colocamos entre aqueles que vem buscando desenvolver estudos e pesquisas em que as perspectivas de superação da subjetividade alienada pode/deve ser constituída ainda no capitalismo.

A formação da resistência é importante, mais insuficiente frente aos muitos e complexos desafios que enfrentamos dos quais o negacionismo, o fundamentalismo, o terraplanismo, e o avanço da extrema direita no mundo são apenas expressões mais atuais das crises do modo de produção baseado na exploração da natureza e dos seres humanos por outros seres humanos.

Reforçamos a posição de que não podemos separar prática pedagógica de posição política assim como fundamentos de procedimentos, por isso nossa defesa de conceber prática pedagógica orientada por um projeto político pedagógico voltado ao máximo desenvolvimento das capacidades humanas, e este assentado num projeto histórico socialista de corte frontalmente anticapitalista.

Nestes tempos de obscurantismo parece-nos importante não se desviar do caminho coletivo com buscas individuais e/ou, atalhos de teorias abstratas e modernosas que pouco tem a oferecer ao trabalho de professores/as realizados no interior das escolas.

Assim, os esforços de construção de uma resistência ativa, coletiva e propositiva vem no sentido de articular um projeto de escolarização rico em determinações e isto não virá através da construção de uma suposta pedagogia da educação física ou pela negação de que a ACS já expressa em si fundamentos suficientemente desenvolvidos em unidade com a PHC.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES, **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3 ª ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013

ESCOBAR, M. O. et al. **Manifestação dos jogos.** Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013 (Livro 1: O processo de produção do capital).

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria**.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: **Crítica ao fetichismo da individualidade**. DUARTE, N. (Org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2004, Pp 21-52.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. A prática pedagógica histórico-crítica. In: FERREIRA, B. J. P. e TEIXEIRA, S. R. S. (Org.). **Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária**. Curitiba: CRV, 2022.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

A COMPETIÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO: DA EXPRESSÃO BIÓTICA À DIMENSÃO EDUCATIVA E CULTURAL[1]

THE COMPETITION IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS. FROM BIOTIC EXPRESSION TO EDUCATIONAL AND CULTURAL DIMENSION

A COMPETIÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO. DA EXPRESIÓN BIÓTICA A LA DIMENSIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL

António Camilo Cunha
CIEC – Universidade do Minho (UMINHO)
Zenaide Galvão
CIEC – Universidade do Minho (UMINHO)
Andrize Ramires Costa
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Francisco Emílio de Medeiros
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

INTRODUÇÃO

A *competição* tal como outras dimensões bióticas - predação; parasitismo; cooperação; mutualismo; comensalismo - é uma das dimensões estruturantes da vida humana e da natureza. Serres (2004, 2019) afirma que o homem chegou aonde chegou graças ao treino, à técnica, à repetição, à cooperação e à *competição*. A *competição* é, de facto, um dos vocábulos mais utilizados na história da vida na terra (e do homem) quer no sentido *positivo*, quer no sentido *negativo*. Pela *competição* formou-se o universo mitológico e utópico; as espécies (natureza) evoluíram; assiste-se à emergência da economia/produtividade, dos media, das teorias e práticas ideológicas e políticas; o sentido axiológico esclareceu-se; surgiu a cultura, essa extraordinária criação do homem em confronto (em complemento) com a natureza, uma cultura que tem um fim em si mesma, qual seja, ajudar o homem a ser homem/pessoa/humanizar-se

[1] Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

(De CHARDIN, 2012; VAZ, 1991a, 1991b); de alguma forma o *ideário educativo* estabeleceu-se: desde a *Paideia/Aretê* grega, a *Instructio* latina, a *Bildung* alemã - metáfora da viagem, a *Escola Nova* até à *Escola Moderna* - modernidade e com ela a técnica e tecnologia, o multiculturalismo, a integração, a igualdade. A *competição* constitui-se assim, como um *desiderato existencial. É um marcador, um fundamento, uma inscrição* que estrutura a perpetuação da vida da natureza e da vida dos homens/mulheres. Este sentido também está plasmado na história da *educação física e desporto* – matéria que anima esta nossa reflexão.

OBJETIVO E METODOLOGIA

O objetivo central desta reflexão - em jeito de pequeno ensaio – é procurar olhar para a competição como uma das maiores expressões da vida natural e da vida humana, e neste caso concreto na educação física e do desporto. Neste contexto, a metodologia utilizada sai dos cânones de uma metodologia científica/empírica de investigação e tenta "escavar" pelo suporte reflexivo/crítico esta variável originária. Para o desenvolvimento deste exercício teórico, vamos situá-lo em cinco itens: A competição hoje; Contradições e paradoxos – humano e desumano; Ir à tragédia grega e aludir à competição; A educação e o desporto no ideário grego ; Palavras ditas e considerações finais.

A COMPETIÇÃO… *HOJE*

O Dicionário de Língua Portuguesa refere alguns significados para palavra *competição*:

> Ato ou efeito de competir; disputa entre duas ou mais pessoas ou grupos por um mesmo objetivo; concurso com possível premiação; (ecologia) interação de indivíduos da mesma espécie ou espécie diferentes (humana, animal ou vegetal) que disputam algo; luta, conflito; oposição; reivindicação simultânea do mesmo poder, a mesma dignidade ou título etc.; (economia) luta ou rivalidade pela conquista de mercados; (desportos) prova que põe em concorrência duas ou mais pessoas ou grupos no que tange a determinadas aptidões ou qualidades físicas ou atléticas (COMPETIÇÃO, 2005, p. 400).

A competição consagra o "jogo" – seja um jogo social, organizacional, empresarial ou desportivo. Um dos núcleos centrais da competição é a *ideia* do *ganhar/perder* assente numa

dialética: *eu/nós e outro/vós.* A ideia de vitória/ganhar e derrota/perder está associado a outras variáveis, como: a *afirmação, superação, catarse, ascese, trabalho, esforço, resiliência etc.*

CONTRADIÇÕES E PARADOXOS – HUMANO E DESUMANO

A dimensão *competição*, não deixa de estar envolta em contradições e paradoxos de representação e de linguagem. A essência da competição é a disputa, a "luta" individual e coletiva onde o ganhar e o perder estão em jogo e onde a procura da vitória e o evitar a derrota se constituem como máximas do jogo, quando jogado dentro das regras e comportamentos (espírito desportivo; *fair play*) estipuladas e ditas civilizadas - *a maximização humana - real, instrumental, simbólica.* Há, no entanto, um outro lado - *o lado da falsa humanização*, onde (no caso do desporto) a violência, o doping, a corrupção, a trapaça, acabam muitas vezes por entrar no/em jogo. A essência da competição perde-se; a essência de algo racional e civilizador dá lugar ao retorno à selvajaria.

A competição representa do ponto de vista simbólico, antropológico e sociológico o retorno ao mundo do conflito, da expectativa, da tensão (*simulação da guerra*); mas, e ao mesmo tempo ao mundo da convivialidade, cordialidade, cortesia, empatia - *tornar-se pessoa.* Assim, a competição aparece como *manifestação real - experiência vivida* e *experiência simbólica.* Este sentido vai ilustrar a competição enquanto prática e resultado no campo desportivo, onde o corpo e o movimento se expressão das mais variadas formas – individual e coletiva. É nesta experiência vivida individualmente e coletivamente que podemos ver as dimensões sociais nas mais diversas áreas - quer de produção, eficácia, rendimento, quer no sentido relacional, ético (axiológico) e estético – uma ilustração e preparação para a vida real.

Neste contexto DaMatta (1994) vai considerar que a competição exerce um papel altamente modernizador pela igualdade de oportunidades que proporcionaria. Ao referir ao desporto (organizado em regras - internas/externas) como um campo fundado no mérito (talento, competência, virtude, valor, capacidade) onde a ideia de ganhar e vencer se sustenta numa *alternância*. Este fato eleva também a ideia de democratização e justiça social derrotando a ideia das relações que apoiam o favorecimento pessoal, grupal, corporativo. Pensando desta forma, a competição é um caminho para *tornar-se pessoa* sendo, portanto, uma manifestação

modernizadora e civilizacional. Este fato traz uma dimensão educativa e pedagógica a ter em consideração: só há verdadeira competição quando há *equilíbrio entre indivíduos e equipes*, para que as possibilidades de êxito e de derrota estejam presentes – essa alternância. Quando isso não acontece todos o discurso de *"espírito desportivo", "fair-play",* podem estar em causa, assim como podem estar em causa os slogans do desporto e o apelo à moderação: *ganhar e perder é desporto; o importante é participar; não importa a vitória, o importante é competir etc.;* e que no limite poder-se-á tornar uma linguagem violenta.

IR À TRAGÉDIA GREGA E ALUDIR À *COMPETIÇÃO*

Um dos pensadores (filósofos) que de forma mais clara, expõe esta dimensão - a competição – é Nietzsche (1997, 1998, 1999) que não esquecendo os ensinamentos míticos e epistemológicos, vai fazer uma reflexão peculiar, abordando a *competição* como um sentido da vontade de poder, na construção do *super-homem* e do *além do homem.*

Assim, quando se fala em humanidade (valores da humanidade) parte-se do princípio que tal poderia ser o que separa e distingue o homem da natureza. Na realidade, porém, tal separação não existe. As qualidades humanas e naturais estão intrinsecamente unidas. *Este é o seu nexo.* O ser humano nas suas mais elevadas e nobres energias é simultaneamente, *natureza e humano.* Transporta este duplo caráter. Por um lado, transporta *a justiça, a paz, a harmonia, a moderação, a moral, a ética,* que acabam por serem conquistas helênicas, tendo como grande representante Sócrates (*valores socráticos)* - nomeadamente quando este faz o elogio ao *valor da vida e da existência*. Mas, por outro lado, o ser humano, também, transporta consigo a *destruição, o instinto, o tumulto* que vamos encontrar de forma explicita no período pré-grego. É neste contexto, que Nietzsche (1997, 1998) faz elevar uma variável que considera fundamental para o desenvolvimento humano (e nós para o desenvolvimento humano *na Educação Física e Desporto*) - *a competição.* A grande originalidade de Nietzsche é afirmar que aquelas qualidades consideradas desumanas (período pré-grego/naturais) "talvez", fossem o *solo fértil,* onde pode brotar tudo o que seja humanidade sob a forma de *sentimentos, de ações e de obras*. Perante esta afirmação parece emergir um paradoxo: herdamos uma cultura que defende os valores humanos como: a justiça, a firmeza, a moderação, a fraternidade, a paz, a

moral, a ética e agora, temos alguém que diz o contrário que faz o elogio, ao tempo antes de Sócrates, à Tragédia Grega. Vamos verificar que de uma forma subtil e racional o autor nos esclarece este paradoxo.

Para fundamentar a sua convicção/originalidade, chama os Gregos e depois o Helenismo, como solo explicativo da sua teoria. Assim, os gregos, os mais civilizados dos homens da antiguidade, ostentam um traço de crueldade, um perigo tigrino de destruição. Por exemplo, Alexandre - O grande (Macedônia) quando manda furar os pés de Bátis (corajoso defensor de Gaza) e ata o corpo ainda com vida ao seu carro para escárnio dos soldados, ou mesmo Aquiles que de modo semelhante maltrata o corpo de Heitor (Ilíada). *Estávamos no início da organização grega (pré-grego) em que a paz era uma miragem nunca alcançada e a dor o grande legado do homem.* Desvalorizando de certa forma os valores de Socráticos (aliás, crítica Sócrates), Nietzsche (1998, 2003) vem fazer um elogio à luta, ao instinto, ao esforço, à inveja como *força afirmativa e criadora*. Para tal, mergulha no universo mitológico (BULFINCH, 2006) e convoca a Deusa Éris (Deusa da discórdia - a Má Eris) porque é na *discórdia* que o homem e a condição humana evoluem. Mas esta discórdia não poderá ser uma discórdia extremada, deve ser moderada e para isso, cria uma nova Éris - a que chama a Boa Éris (Luz do dia). É a Boa Éris, que estimula a rivalidade, entre os oleiros, entre os artesãos, inspirando em cada um deles o gosto pela sua profissão. Ela move ao trabalho, até o homem desajeitado e se aquele, que nada possui repara noutro que é rico apressa-se do mesmo modo a semear a plantar e a governar bem a sua casa. O vizinho rivaliza com o vizinho, que procura alcançar a sua prosperidade. Também o oleiro tem inveja do oleiro; o carpinteiro tem inveja do carpinteiro; o pedinte do pedinte - e se quisermos agora, num contexto pós-moderno o arrumador de carros tem inveja do arrumador de carros; o professor catedrático tem inveja do professor catedrático. Quase parece que estes atributos cabiam à Má Éris, e não à Boa Éris, mas os gregos não pensavam como nós, diz-nos Nietzsche (1998). A má Éris é que conduz os homens às lutas de extermínio A boa Éris é aquela que *impele os homens para a ação*.

A EDUCAÇÃO E O DESPORTO NO IDEÁRIO GREGO

Outro aspecto interessante e que sorve o nosso objeto de reflexão - *educação física, desporto e competição* - é a referência que Nietzsche faz à *dimensão educativa e desportiva*. Para os gregos a finalidade da educação e do desporto era o *bem-estar da polis.* O jovem quando competia na corrida, no lançamento de dardo ou no canto pensava no bem da sua cidade natal. Era a glória desta que ele queria aumentar através da sua. Era aos deuses da sua cidade a quem ele consagrava as coroas de louros. Cada grego sentia em si, desde a infância, o desejo ardente da competição pois é por esse caminho que se encontra a *glória, a evolução, a honra.*

PALAVRAS *DITAS E* CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recuperando alguma substância dos tópicos/itens anteriormente desenvolvidos podemos constatar que o *real* e o *simbólico,* o *racional* e o *paradoxal* explicam a ideia de *competição/"luta".* Ora, podemos ver a educação física e o desporto como tempos e espaços dessa luta. O desporto manifesta-se como uma luta moderada, um momento de discórdia e inveja entre os valores intrinsecamente humanos e animais a que podemos chamar de *competição positiva;* mas também pode direcionar-se para uma luta extrema, desumana, pouto ética - *competição negativa.*

De fato, a dialética *competição positiva/competição negativa* é visível nas *pontes* que fazemos do *desporto para a vida moderna e da vida moderna para o desporto.* Constatamos que o desporto absorve e reflete numa efervescência (animal/humano) as questões individuais, comunitárias, sociais, políticas, económicas, ideológicas, culturais. São estas realidades que devemos ter presentes ora como professores, ora como treinadores, em particular o pensamento e a ação sobre a competição negativa e formas de a mitigar.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política. Lisboa:** Veja, 1998.

BULFINCH, T. **Livro de ouro da mitologia.** Histórias de deuses e heróis. (34ºed). Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

COMPETIÇÃO. In **DICIONÁRIO da Língua Portuguesa.** Porto: Porto Editora, 2005,

DAMATTA, R. Antropologia do óbvio-Notas em torno do significado social do futebol brasileiro. **Revista USP,** n. 22, p. 10-17, 1994.

De CHARDIN, T. **O fenómeno humano** (9ºed.).São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

FILIPE, R**. A competição em Nietzsche.** Lisboa: Vega-Passagens, 1993.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia.** Obras escolhidas de Friedrich Nietzsche. Lisboa : Relógio D`Água.Vol. I, 1997.

NIETZSCHE, F. **Gaia Ciência.** Obras escolhidas de Friedrich Nietzsche. Lisboa : Relógio D`Água.Vol. III, 1998.

NIETZSCHE, F. **Para Além do Bem e do Mal.** Obras escolhidas de Friedrich Nietzsche. Lisboa : Relógio D`Água.Vol. V, 1999.

PLATÃO**. Fédon.** Lisboa: Veja, 1970.

SERRES, M. **Hominescência.** Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

SERRES, M. **Tempo de crises.** Lisboa: Guerra e Paz – Editores, 2019.

VAZ, H. **Antropologia filosófica I.** São Paulo: Loyola, 1991a.

VAZ, H. **Antropologia filosófica II.** São Paulo: Loyola, 1991b.

A CONSCIÊNCIA EM VIGOTSKI E A UNIDADE CORPO-MENTE

THE CONSCIOUSNESS IN VIGOTSKI AND THE BODY-MIND UNITY

LA CONCIENCIA EN VIGOTSKI Y LA UNIDAD CUERPO-MENTE

Jennifer Aline Zanela,
Colégio de Aplicação João XXII/Universidade Federal de Juiz de Fora (CAp João XXIII/UFJF)
Caroline Correia Maciel,
Secretaria estadual de educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS)
José Milton de Lima,
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)
Ângela Celeste Barreto de Azevedo,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
André Malina,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de pesquisa de doutoramento que discutiu o lugar da categoria consciência na obra de Lev Vigotski (Vigotski). Situando-nos no Tomo I das *Obras Escogidas* do presente autor (VYGOTSKI, 2013) nos deparamos com uma discussão de Vigotski analisando as teorias psicológicas circunscritas à sua época e a crise na Psicologia. De forma geral, para uma leitura vigotskiana, a subjetividade humana era tratada de forma fragmentada e sem incorporar o movimento característico de uma interpretação marxista da realidade e dos fenômenos psicológicos.

Nessa perspectiva, objetivamos apresentar a categoria consciência enquanto unidade de superação entre o dualismo *corpo* e *mente* e, a partir desta definição, discutir possíveis aproximações com a Educação Física, na possibilidade que essa categoria nos fornece para a Educação Física enquanto atividade e espaço intencional de formação humana.

A teoria psicológica desenvolvida por Vigotski e outros pensadores denominada de Psicologia Histórico-Cultural vem fornecendo subsídios para a fundamentação de diversas áreas, dentre elas a Educação e a Educação Física. Enquanto teoria psicológica, Vigotski fornece um arcabouço teórico para a estruturação, estudo e interpretação da subjetividade

humana tendo como base Marx e Engels e outros teóricos, como Spinoza, que visaram desenvolver compreensões filosóficas almejando uma interpretação monista – e não dual. (TOASSA, 2014).

QUESTÕES DE ORDEM METODOLÓGICA

A presente pesquisa é de natureza teórico-bibliográfica. Para tratamento teórico, fizemos uma análise da discussão que o autor faz da categoria consciência, direta ou indiretamente, a partir da concepção de homem desenvolvida por Marx e Engels no tomo I das Obras Escogidas (VYGOTSKI, 2013). Consideramos uma menção direta quando o autor cita e elege explicitamente o termo "consciência" e indireta quando o faz mediante a categorização de outros conceitos e princípios teóricos que estruturam a ideia de consciência.

Especificamente nesse texto que destacamos, Vigotski apresenta os limites de uma compreensão psicológica que se reduza ao corpo e/ou à mente, o que nos despertou interesse também para possíveis compreensões que fundamentem a Educação Física. Em catorze capítulos, Vigotski dialoga com as teorias psicológicas de sua época, como a Psicanálise, a Reflexologia, a Gestalt e o Personalismo e aponta os limites da manutenção da Psicologia enquanto ciência ao persistir na sua organização através de abordagens que tomem objetos de forma dual, fragmentados e em caráter de permanente oposição.

Como forma de apresentação das discussões e resultados encontrados, estruturamos o presente trabalho em dois subitens e as considerações finais. No primeiro subitem apresentamos a discussão de Vygotski (2013) em relação ao dualismo corpo-mente referente à crise na Psicologia. No segundo subitem, apresentamos nossa defesa da categoria consciência enquanto possibilidade de superação do dualismo corpo-mente e possíveis desdobramentos para a Educação Física.

A CRISE NA PSICOLOGIA E A DICOTOMIA CORPO-MENTE

Os estudos em relação à categoria consciência acompanham, em certa medida, o desenvolvimento da Psicologia enquanto área do conhecimento. Essa problemática também inspirou a escrita de Vigotski, já que este autor almejava analisar e responder a questão de

cunho psicológico – mas também filosófico – do que é o homem. Portanto, defendemos que a categoria consciência ocupe um lugar central nessa resposta de Vigotski e pode auxiliar na compreensão da própria problemática epistemológica da Educação Física.

Vygotski (2013) aponta que, ainda que a Psicologia se reivindique enquanto uma ciência da consciência, o conhecimento acumulado que esta área tinha sobre a consciência era praticamente nulo. Diante desta lacuna, o autor identifica um problema sobre a questão da consciência: uma visão dualista para abordar este objeto. Assim, havia um movimento para identificá-la materialmente, enquanto substrato fisiológico e, em outros movimentos, subjetivamente, em estruturas que não encontravam uma localização específica no encéfalo. Instaurar-se-ia, portanto, uma disputa teórica entre o materialismo mecanicista e o subjetivismo. Dessa forma, a divisão do campo em duas bases epistemológicas distintas produz uma cisão na compreensão tanto do objeto, como do método de acesso à subjetividade do homem que leva o autor a propor uma análise sob princípio epistemológico e ontológico de unidade (VYGOTSKI, 2013).

Analisando as abordagens de sua época e as duas grandes bases epistemológicas estruturadas, Vygotski (2013) identifica o surgimento de diversos dualismos, como o de consciente e inconsciente, corpo e mente, social e biológico, comportamento e mentalismo etc. Diante da síntese do autor, a Psicologia estaria contrapondo processos que são, na verdade, estruturas que decorrem de forma integral. Assim, o que de antemão parece uma oposição, na verdade traz um ponto em comum cujo centro seria a dificuldade de localização do seu objeto de estudo. Por fim, a fragmentação e a explicação dualista não seria, assim, capaz de desenvolver e ampliar as possibilidades da Psicologia em seu rigor científico.

Em relação ao dualismo corpo-mente, Vygotski (2013) apresenta que determinadas perspectivas psicológicas biologicistas reduziram o homem a como mais um animal, guiado pelas mesmas leis da natureza, ganhando ênfase sua linha hereditária filogenética em composição aos processos oriundos da ontogênese. Nessa perspectiva, o homem seria regulado e seu comportamento poderia ser explicado e previsto através das contingências estabelecidas. Com ênfase no diálogo com Pavlov e a Reflexologia, Vygotski (2013) verifica uma cisão entre social e biológico, na qual o homem é explicado através da manifestação do seu comportamento

observável, distanciando-se de uma visão mentalista. Assim, corpo e mente também se separam e a questão colocada é como os processos mentais se traduzem em comportamentos observáveis, que seriam os fenômenos estudados. Deste modo, a consciência é um objeto abandonado, já que seria um problema de método identificar o *ser consciente* sem recair a explicações subjetivistas.

Vygotski (2013) faz uma crítica a esta visão dual que se estabelece nas perspectivas biologicistas. Para o autor, o homem é, ao mesmo tempo, ser social e ser biológico e corpo e mente estariam fundidos em unidade, historicamente localizados. Anteriormente, Marx e Engels (2007) denominaram esta unidade de natureza que é histórica e uma história que é natural. A consciência se daria em decorrência da existência e, portanto, da unidade entre corpo e mente.

Em relação às teorias subjetivistas, Vygotski (2013) discute especialmente com Freud e o dualismo que se desdobraria entre inconsciente e consciente. Para a teoria freudiana, sob interpretação de Vygotski (2013), o indivíduo é fragmentado e o Eu não se conhece plenamente. Nas palavras de Freud (1917/1969, p. 90) “o eu não é mais senhor em sua própria casa”. Portanto, o Eu não é o que está na centralidade, atuando enquanto mediador dos conflitos das pulsões libidinais que não são abertamente identificadas pelo próprio sujeito, embora seu conteúdo esteja presente na atividade cotidiana, mesmo que o sujeito desconheça sua causa.

Em relação ao entendimento de Vygotski (2013) sobre o conceito de inconsciente, o autor tece algumas pontuações para superar a ideia de oposição entre consciente e inconsciente. A primeira delas é de que a consciência incorpora o inconsciente no seu todo, sem o protagonismo do inconsciente, já que, para o autor, o desconhecido há sempre condição de se tornar consciente. Deste modo, existem sempre graus de consciência que se ampliam no decorrer da vida do indivíduo. Isto é, essa constituição está sempre em movimento.

Para Vygotski (2013) a nossa consciência não é capaz de apreender todos os fenômenos e seus nexos na complexidade que existem concretamente, embora haja uma tentativa constante de transformar o inconsciente em consciente e, na mesma medida, o contrário também acontece. Para o autor, a superação da crise científica que se instaurou na Psicologia pode se dar através de uma visão integral.

A SUPERAÇÃO DO DUALISMO E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

No que concerne à definição da consciência, Vygotski (2013) parece apontar que este seria um possível caminho para a superação dos dualismos postos, inclusive a visão corpo-mente. Residindo na vivência social, Vygotski (2013) admite a dimensão social na constituição da consciência a partir de três formas de relação do homem com o mundo: a experiência histórica, a experiência social e a experiência duplicada. A primeira está vinculada ao fato de que o indivíduo existe em determinadas condições que foram constituídas por antepassados e, portanto, esse processo de hominização que está objetivado na vida, é um dos elementos que constituem da consciência. A segunda experiência seria aquela específica do sujeito com os demais e com os objetos. Isso é, seria a vivência direta e particular do indivíduo na realidade. Por último, a experiência duplicada está relacionada à atividade de trabalho, que se estrutura em uma relação entre abstração e materialização, visando alcançar e sanar novas necessidades (VYGOTSKI, 2013).

Essa discussão sobre a superação da dicotomia corpo-mente é cara e amplamente debatida na Educação Física, sobretudo no campo crítico a partir da década de 1980, dos quais destacamos as produções de Vitor Marinho e João Paulo Medina. Ambos pensadores, dentre outros que englobam esse movimento na Educação Física, reividicaram a superação de uma visão reducionista de Educação Física (MALINA et al, 2021). Desde o início dos anos de 1980, o movimento renovador visa ampliar a identidade da área e superar um viés de que esta seria responsável por cuidar e tratar do corpo do indivíduo, enquanto outras disciplinas desenvolveriam a mente.

Além dos pensadores que marcaram um posicionamento crítico na Educação Física brasileira (MALINA, 2005), atualmente, pesquisadores vêm pensando a relação da Educação Física sob fundamento da Psicologia Histórico-Cultural e, portanto, fazendo o uso da concepção de unidade na interpretação da subjetividade e do conteúdo da consciência. Fazemos menção, portanto, aos estudos de Sampaio et al (2017), Silvano e Ortigara (2016), bem como estudos coletivos desenvolvidos, como o núcleo Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) em diversas Universidades no Brasil.

Sob termos vigotskianos, a Educação Física, mesmo àquela imbuída de uma visão reducionista, não esteve voltada para o atendimento e cuidado apenas do corpo do indivíduo, já que essa visão não se sustenta em termos epistemológicos e ontológicos. Cabe considerarmos, contudo, o impacto de uma visão reducionista de corpo e, portanto, do próprio homem, nos limites impostos ao desenvolvimento subjetivo.

A partir da definição de consciência de Vigotski verificamos a relavância das relações sociais e da vivência social nos mais diversos níveis de estruturação. A educação escolar e, nesses termos, a Educação Física, pode caminhar no sentido de conduzir, em qualidade, a formação e o desenvolvimento do indivíduo nos elementos mais elaborados da sociedade. A esta qualidade de desenvolvimento do ser humano, identificamos as formas de organização social que, infelizmente, no atual momento, estão presas e em constante tensão, pois subsumidas ao modo de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo objetivamos identificar como a categoria consciência em Vigotski busca alcançar a unidade corpo-mente e possíveis caminhos para a Educação Física. Identificamos que não há como uma formação humana incidir em apenas um aspecto, já que o homem é um ser uno, integral. Deste modo, mesmo a visão de reduzir-se ao corpo, na Educação Física, contém um processo de intervenção também em nível psicológico.

Enquanto prosseguimento dos estudos, identificamos que uso da teoria vigotskiana e da Psicologia Histórico-Cultural podem ser uma possibilidade de fundamento para a área em busca de uma unidade que vem sendo procurada desde a década de 1980. Como limitação do presente estudo, consideramos ainda a necessidade de retornar aos fundamentos da Educação Física e a outros pensadores do campo crítico para melhor compreender como a teoria de Vigotski pode fornecer elementos interpretativos para a área.

REFERÊNCIAS

FREUD, S. **Volume XVII**. Editora Imago: Rio de Janeiro, 1917/1969.

MALINA, A. et al. Vitor Marinho e João Paulo Medina na Educação Física brasileira da década de 1980. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 26, n. 279, 2021.

MALINA, A. **Possibilidades e Limites ou o Máximo de Consciência Possível**: A Educação Física nos anos 1980. Tese de doutorado apresentada ao Programa Pós-Graduação de Educação Física da Universidade Gama Filho, 2005.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAMPAIO, J. O. et al. A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1447-1458, 2017.

SILVANO, S.; ORTIGARA, V. Currículo de formação ampliada e teoria da atividade de ensino na Educação Física escolar. Práxis Educativa, v. 11, n. 2, p. 464-481, 2016.

TOASSA, G. Vigotski: notas para uma Psicologia Geral e concreta das emoções/afetos. **Cadernos Espinosanos**, 1(30), 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I [Sobrania Sochinenii Tom pervyii. Voprosy teorii ístorii psijologuii]. Tradução: José María Bravo. Madrid: Machado Libros, 2013.

ISSN: 2175-5930

A DIALÉTICA DO CORPO A PARTIR DA FILOSOFIA[1]

THE DIALECTIC OF THE BODY FROM THE PHILOSOPHY

LA DIALÉCTICA DEL CUERPO DESDE LA FILOSOFÍA

Francisco Eraldo da Silva Maia,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Joselita da Silva Santiago,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Arliene Stephanie Menezes Pereira,
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

Entendemos por Filosofia a ciência que se preocupa com questões fundamentais da existência, da realidade e sobre o ser humano. Neste estudo, partimos da relevância da Filosofia para o estudo do corpo humano na Educação Física. Julgamos que a mesma pode contribuir para a reflexão e a superação de problemas antigos da Educação Física, que se manifestam ainda hoje na área, como a dicotomia corpo-mente, prática não crítica, tecnicismo, concepção mecânica sobre o corpo, dentre outros.

Dado isso, neste estudo temos como objetivo realizar um levantamento das principais contribuições da Filosofia para a ressignificação do entendimento de corpo na Educação Física. Para tal, lançaremos mão de uma abordagem qualitativa. O estudo se justifica por apresentar reflexões relevantes para a ressignificação do corpo no campo da Educação Física.

ENTENDIMENTO DE CORPO A PARTIR DA FILOSOFIA

Neste tópico, apresentamos um resgate sobre as diferentes formas de se compreender o homem, o corpo e a Educação Física. Apesar de reconhecermos essa temática como extremamente hodierna, adiantamos que as tentativas para entender essas manifestações não são novas, tendo em vista que os filósofos da Grécia antiga (século V e IV a.C.) já realizavam

[1] O trabalho contou com apoio financeiro da Fundação Cearense de Apoio a Pesquisa (Funcap).

discussões acerca dessa temática. Dentre estes, podemos citar Sócrates, Platão e Aristóteles (GARCIA, 2012).

O primeiro filosofo (Sócrates), conforme esclarecido por Cassimiro *et al.* (2012, p. 65), "[...] possuía uma visão integral de homem, julgando como importante tanto o corpo quanto a alma para o processo de interação do homem com o mundo [...]". Além disso, este mesmo autor relata que a educação defendida por Sócrates tinha como base a formação integral do homem, em seus mais diferentes aspectos e manifestações formativas.

No entanto, Coelho (2014) afirma que a alma, para Sócrates, seria mais relevante que o corpo. Isso pôde ser observado quando este foi condenado à morte. De acordo com Sócrates, a morte era apenas um momento de cisão entre alma e corpo, que oportunizaria os homens voltarem-se para a alma, chegando à verdade. Logo, o corpo seria apenas um instrumento para se alcançar a sabedoria plena. O que importava, de fato, era a alma. Assim, valeria mais o autocuidado com a alma, do que com o corpo humano.

O segundo filósofo, Platão, o qual era discípulo de Sócrates, concebia a ideia de separação do homem em dois amplos aspectos, sendo "o mundo sensível, que era uma cópia imperfeita do mundo inteligível, o qual se caracterizava [...] pelos corpos [...] e [...] o mundo das ideias concebidas como reais, eternas, invisíveis e incorpóreas" (TEXEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 2). Ou seja, para esse filósofo, o corpo, que é material, estava em uma posição inferior a tudo aquilo que advinha da alma e do pensamento. Ele considerava que todo o conhecimento produzido por intermédio das percepções sensoriais, isto é, por meio do corpo, impediria que o homem alcançasse o saber verdadeiro, aquele conquistado através da inteligência, que era algo verdadeiramente puro e legítimo (SOUZA; SOUZA, 2012).

Por sua vez, Aristóteles, promove em suas discussões a união de corpo e da mente, estabelecendo assim, uma compreensão de unidade, uma vez que a alma seria o princípio animador do corpo. Assim, percebemos que, para este filósofo, a alma mantém uma íntima ligação com o "[...] corpo, pois, quando ela o abandona, ele se dissipa e corrompe." (ARISTÓTELES, 2006 p. 411). Porém, contrapondo-se a isso, Martins (2000) nos esclarece que Aristóteles, apesar de defender o preceito de unidade, não conseguiu concretizar a ideia de

perfeita correlação entre alma e corpo, devido este, ainda afirmar haver, mesmo que timidamente, a supremacia da primeira sobre a segunda.

Na Idade Média, do século VII d. C ao século XIV d. C (TEXEIRA; SILVEIRA, 2012), recorrendo às ideias de Santo Agostinho, percebemos ainda existir uma dicotomia entre o corpo e a alma, apesar do corpo ter ganhado espaço em suas ideias. Pois segundo este filósofo, os olhos, que são materiais, permitem ao homem ver e ser visto. Assim, a materialidade dos olhos os torna essenciais, por serem compreendidos como pretextos para a mente. Não só isso, para Agostinho é por meio do corpo que percebemos o mundo, isto é, que sentimos o cheiro, o toque, a dor, a textura, escutamos os sons e vivemos (ROSA, 2011).

Além disso, Santo Agostinho, considerando suas vivências ocorridas antes e depois de sua conversão ao cristianismo:

> [...] deixou claro que o corpo, apesar de ser um bem, pois é criação de Deus, não deve comandar as ações do homem, e sim a alma, uma vez que esta é que coloca o homem rumo a Deus. Por isso, o homem deveria fazer uso de seu corpo, pois dele necessita para sobreviver, porém, só a Deus o homem deveria amar, para que, assim, fosse plenamente feliz (SALINAS, 2012, p. 8).

Apesar da relevância do corpo, este, segundo Agostinho, poderia carregar as impurezas para alma, tornando-a assim não santificada. Devido a isso, encontramos a justificativa de sua inferioridade para este pensador (TEXEIRA; SILVEIRA, 2012).

Ainda nesse período, podemos citar o filósofo Tomás de Aquino, que por sua vez fez críticas ao dualismo platônico. E como Teixera e Silveira (2012, p. 3) nos esclarecem que:

> Para Santo Tomás de Aquino (século XIII) seguidor e inspirado em Aristóteles supera a cisão Platônica entre o mundo sensível e o mundo inteligível, vendo a unidade entre o corpo e alma, mas a verdade e o conhecimento se dão pela razão - o corpo ocupa um papel importante no processo de construção do conhecimento, uma vez que este representa a única forma de passar de potência (corpo) a ato, na inteligência - posto que o corpo ainda seja submisso à alma, essa possibilita o entendimento e fornece a força vital, fisiológica ao corpo e a razão, o que difere a alma humana das outras, pelo fato de cada uma possuir diferentes potencias: algumas atuam unidas diretamente ao corpo (funções vegetativa e sensitiva); outras independem do corpo para atuar, como

> as funções intelectuais. Ou seja, também como Aristóteles, Santo Tomás de Aquino defende a idéia do sistema hierárquico, onde o corpo é submisso à alma, mas não menos importante.

Deste modo, como afirma Oertzen (2015, p. 109), por meio desta concepção de unidade em Tomás de Aquino "[...] o corpo não é sombra, mas espelho da alma, pois reflete seu estado interior. O corpo não é apenas matéria, mas potência para que se transformem as privações em novos atos de ser." Porém, em Tomás de Aquino ainda existe um dualismo, pois como afirma Martins (2000, p. 145-146) contrapondo as palavras de Texeira e Silveira (2012):

> [...] a partir do momento em que há uma distinção entre a alma, entendida como motor e o corpo, compreendido como o movido, existe este mesmo dualismo, ainda que este seja tido como um dualismo de princípio e não como um dualismo essencial.

Passando para Idade Moderna, em específico entre os séculos XVI e XVII, temos um período marcado pelas grandes disputas travadas entre burguesia e igreja (MONTEIRO, 2009). Nesse intervalo de tempo, constatamos que a filosofia de René Descartes, encontrava-se totalmente apoiada em uma compreensão de homem e mundo que iam contra os interesses da igreja (ROSA, 2011). Para esse autor, corpo e mente eram entidades distintas que mantinham contato através da glândula pineal. Desta forma:

> A interação ocorreria nos dois sentidos. Por um lado, o corpo afeta a mente, quando a alma se torna consciente do movimento dos espíritos animais pelos nervos, chamado de sensação consciente. Por outro lado, a mente afetaria o corpo na ação voluntária, quando a alma inicia o fluxo diferencial dos espíritos (PUCCI JUNIOR, 2004, p. 3).

Todavia, Descartes, ao concluir que a glândula pineal seria a única forma de contato entre mente e mundo, acabou contribuindo para a propagação da ideia de corpo e mente como elementos separados (PUCCI JUNIOR, 2004).

Desse modo, podemos compreender que apesar dos diferentes momentos e contextos perpassados pelos diversos estudiosos, seja por influências teológicas na Idade Média ou

racionalistas na Idade Moderna, todos os conflitos entre as ideias desses autores giravam basicamente em torno da dicotomia corpo e mente.

No entanto, Rosa (2011) nos esclarece que essa dicotomia é superada nos textos de Merleau-Ponty. Para este autor, o corpo é visto como uma unidade viva, não sendo possível estabelecer uma separação corpo-mente e muito menos corpo-mundo, pois este está inserido no mundo, e é através do corpo que percebe o ambiente.

Para autora Rosa:

> No presente contexto, é impossível ver no corpo um organismo biológico isolado. O corpo vai além, transcende a carne e seu esquema biológico. O corpo é intenção e parte de sua relação com o mundo para o sentido que vai atribuir aos objetos e às ações (ROSA, 2011, p. 31).

Diante do exposto, percebemos que o filósofo Merleau-Ponty (1971) por meio de uma perspectiva fenomenológica trouxe, de forma brilhante, um resgate sobre o corpo que (inicialmente era visto, por alguns autores, como simples objeto) agora passa a ser entendido como o próprio homem. Perante isso, constatamos uma real impossibilidade de separação do corpo, homem e mundo, nas ideias de Merleau-Ponty.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o levantamento sobre as contribuições da Filosofia para o entendimento de corpo, constatamos que diferentes filósofos teceram contribuições à temática. Ao longo do artigo, consideramos: Sócrates, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, René Descartes e Merleau-Ponty. Dentre estes, destacamos as contribuições de Merleau-Ponty para o entendimento de corpo.

Apesar deste filósofo (assim como os demais) não tratar do corpo na Educação Física em si, inferimos que a sua compreensão de corpo (ao considerar individualidade e coletividade, subjetividade e objetividade, intersubjetividade, etc.) nos fornece subsídios teóricos para a

superação da concepção mecanicista de corpo e movimento que ainda se encontra presente na área, seja em ambientes escolares ou não.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **De anima.** 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2006.

CASSIMIRO, É. S *et al*. As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental: da Grécia antiga à contemporaneidade. **Revista Eletrônica Print,** Minas Gerais, v.1, n. 14, p. 63-79, maio 2012. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistametanoia/4_GERALDO_CONFERIDO.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

COELHO, C. D. Sócrates educador. **Thaumazein**, Santa Maria, v.7, n. 13, p. 167-175, julho 2014. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/70. Acesso em: 17 abr. 2023.

GARCIA, A. B**. Educação Grega e Jogos Olímpicos:** Período Clássico, Helenístico e Romano. 1 ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

MARTINS, M. M. B. As diversas significações do conceito de corpo em S. Tomás de Aquino. **Mediaevalia,** Porto, v.17, n. 18, p. 143-155, novembro 2000. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/mediaevalia/article/view/1518. Acesso em: 17 abr. 2023.

MERLEAU-PONTY, M**. Fenomenologia da Percepção**. 1. ed.. São Paulo: Freitas Bastos. 1971.

OERTZEN, M. V. A unidade da alma com o corpo em Tomás de Aquino. **Revista eletrônica espaço tecnológico**, São Paulo, v.9, n.15, p. 107 – 118, janeiro 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/reveleteo/article/view/23765. Acesso em: 17 abr. 2023.

PUCCI JUNIOR, A. O estudo da relação mente e corpo segundo o pensamento funcional de Wilhelm Reich. In: Convenção Brasil latino américa, congresso brasileiro e encontro paranaense de psicoterapias corporais, 2004. Foz do Iguaçu, **Anais...**Paraná, 2004, v.1 p.1-7. Disponível em: https://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais-2004/PUCCI-JUNIOR-Alberto-O-estudo.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

ROSA, L. R. **Corpo, disciplina e Educação Física:** o conceito de disciplina em Kant e seus aportes para o cuidado com o corpo na contemporaneidade. 2011. 97 f. Dissertação (mestrado) - Programa de pós-graduação em educação, Universidade de Caxias do sul, UCS, Caxias do Sul 2011. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/595?show=full. Acesso em: 17 abr. 2023.

SALINAS, W. R. A concepção de corpo na obra confissões de santo agostinho. In: **VII encontro de produção tecnológica e cientifica**. 2012. p. 1- 9. Disponível em:

http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vii_epct/PDF/CIENCIAS_HUMANAS/Historia/02_A_CONCEPcao_DE_CORPO_.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

SOUZA, F. H. B.; SOUZA, M. A. de. A distinção platônica entre mundo sensível e mundo das ideias. **Revista Jurídica**, São Paulo, v. 22, n. 7, p. 6-14, dezembro 2012. Disponível em: https://publicacoes.unifran.br/index.php/revistajuridica/article/view/661/527. Acesso em: 17 abr. 2023.

TEIXEIRA, F. A.; SILVEIRA, B. S. A problemática do corpo no processo histórico da Educação Física: da dicotomia de Platão à nova dicotomia: corpolátria. **EFDeportes,** Buenos Aires, v.16 n. 164, p. 1-12, janeiro, 2012. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd164/da-dicotomia-de-platao-a-corpolatria.htm. Acesso em: 17 abr. 2023.

A INTERPRETAÇÃO HEGEMÕNICA DA DÉCADA DE 80 NA EDUCAÇÃO FÍSICA: APONTAMENTOS CRÍTICOS PARA NOVAS PESQUISAS[1]

THE HEGEMONICAL INTERPRETATION OF THE 80'S IN PHYSICAL EDUCATION: CRITICAL NOTES FOR NEW RESEARCH

LA INTERPRETACIÓN HEGEMÓNICA DE LOS 80 EN EDUCACIÓN FÍSICA: NOTAS CRÍTICAS PARA NUEVAS INVESTIGACIONES

Madson Moura Batista,
Escola de Ensino fundamental "Eliane Rodrigues dos Santos", Vitória/ES (EMEF "ERS")

INTRODUÇÃO

O texto produzido possui como referência e corpo principal o último capítulo denominado, "Considerações finais: síntese da trajetória a luz do diálogo e conflito com a área", da dissertação desenvolvida no âmbito do mestrado profissional de educação física em rede nacional (PROEF), no polo do Centro de educação física e desportos (CEFD), da Universidade Federal do Espírito Santo, intitulado, "Autobiografia docente: caminhos e descaminhos"[2]. A referida pesquisa, através de uma interpretação autobiográfica, teve como finalidade analisar, interpretar e problematizar os 30 anos de vida profissional do professor de educação básica, em especial os seus últimos 24 anos na EMEF "Eliane Rodrigues dos Santos".

O capítulo em destaque descreve, em síntese, a forma teórico-prática, idiossincrática, encontrada pelo professor frente aos desafios da sua ação docente ao longo do tempo, tendo como ponto central o impacto da década de 80 na sua formação inicial e na sua trajetória docente, bem como, os autores que subsidiaram e subsidiam suas reflexões e iluminam suas ações, as opções tomadas e as interpretações que se aproximam ou distanciam dos intelectuais da educação física e do pensamento hegemônico vigente da área.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.
[2] Dissertação produzida com a orientação do professor Dr. Felipe de Almeida Quintão.

O objetivo desse texto é problematizar e propor novas investigações que proporcione um debate que questione algumas "verdades" uníssonas no senso comum e no bom senso do pensamento hegemônico da Educação Física Brasileira.

O caminho a ser percorrido será de confrontar a experiência singular do autor com os referenciais teóricos da educação, em especial a interpretação dos impactos da década de 80 na identidade docente da educação física. Em outras palavras em que medida a particularidade reflete ou não uma realidade complexa, dinâmica, inter-relacionada e contraditória. O texto não pretende responder ou registrar uma proposição peremptória e sim problematizar interpretações que se tornaram senso comum da área. O estudo propõe caminhos hermenêuticos passiveis de suscitar novas pesquisas e aprofundamentos.

A HERMENEUTICA HEGEMÕNICA DA DÉCADA DE 80

A hermenêutica hegemônica da década de 80, afirma que a ação prática da educação física foi posta em xeque. As ciências sociais, que balizaram o pensamento dos diversos autores críticos dessa época, contribuíram para o aprofundamento do caráter sócio-político da pedagogia, invertendo uma tendência de supervalorização da prática, dos manuais e das prescrições até então vigentes. "Em nosso entender, a discussão encetada na década de 1980 provocará uma inflexão que redundará numa hipertrofia da discussão pedagógica. "Curvou-se a vara" para o outro extremo também nesse sentido" (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.24).

Dessa forma, o impacto produzido por uma "postura legisladora" sem consulta aos sujeitos, foi enorme no reconhecimento profissional, na "segurança" de um saber fazer de muitos professores, como narrado abaixo:

> Tal questão chamou nossa atenção, particularmente, em função da constatação de que, para uma geração específica de professores (os que concluíram o curso até o início dos anos de 1990 e já estavam nas escolas), aquelas construções teóricas teriam adquirido status de uma espécie de ameaça às suas identidades e práticas (MACHADO, 2010, p.164).

A primeira questão posta é: devemos encarar o "atentado" as identidades profissionais como algo meramente depreciativo? Não cabe a teoria que pretende a transformação social questionar aquilo que é fixo, costumeiro, usual?

A ciência nasce no capitalismo e é em princípio uma forma de consciência social. Por ser uma expressão da classe dominante visa ocultar ou reafirmar naturalizando, os interesses exploratórios da burguesia. Dessa forma, o intelectual possui apenas duas opções, ratificar o mundo existente ou engajar-se na luta pela transformação, combatendo os interesses primários subjacentes a ciência. Portanto, não é papel da ciência, produzida pelo pesquisador que conscientemente combate a neutralidade epistemológica e o oportunismo, contestar e problematizar o habitual? A identidade, o estático e o caráter a-histórico não revelam uma concepção teórico/metodológico do pensamento metafísico? A meu juízo, a interpretação da década de 80 sobre essa ótica exclusiva revela uma opção de concepção de mundo que justificará o arcabouço teórico hegemônico atual da produção epistemológica da área.

A outra questão é que de fato todos os profissionais sentiram-se agredidos em suas identidades? Não houveram professores, similares ao autor, que entenderam os aportes críticos da produção literária da década de 80 como um elemento motivador para suas ações docentes e para a produção de uma educação física com comprometimento classista com os trabalhadores? A teoria não se fez carne, não ressignificou, orientou e transformou homens/mulheres docentes da EF? Esse não é o papel da educação comprometida com o devir? Empiricamente poderia dizer que a entrada de uma geração de professores formados na década de 80 e no início da 90, na educação da prefeitura municipal de Vitória foi embutida com esse desejo de implementar uma educação física comprometida com a produção de um novo sistema societário. Obviamente são dados subjetivos que precisariam do rigor científico para ser comprovado ou refutado.

O intelectual portador da hermenêutica posta em cheque nesse texto, estudioso desse momento tão importante da educação física brasileira, registra:

> Parte da produção teórica elaborada pelo movimento renovador, nos anos 1980 e 1990, aponta uma série de proposições pedagógicas de cunho crítico, ou seja, institui uma crítica ao estabelecido, ao que hegemonicamente vem orientando a educação escolar no Brasil. Procura, em suas proposições, estabelecer princípios que orientem os professores de Educação física a construir e desenvolver uma prática pedagógica comprometida com um projeto políticopedagógico que vise à transformação das relações sociais. Um compromisso de classe com a classe trabalhadora. Entretanto, entendo que tais proposições compreendem a Educação Física, valendo-se de análises e reflexões sobre a macroestrutura e a forma como está impacta e formata a própria Educação Física. Percebo tais

reflexões como importantes, porém creio serem limitantes para um aprofundamento que permita compreender os limites, desafios e possibilidades no que tange a operar mudanças na prática pedagógica da Educação Física escolar, levando-a a estabelecer um compromisso com um projeto político-pedagógico transformador, que seja percebido não só no discurso, mas também na materialização dessa prática (CAPARRÓZ, 1997, p.197).

A citação acima parece um relato de como, de fato, foi a produção teórica desse momento. No, "entretanto", do intelectual, é que é preciso outro, "entretanto". Existe uma ideia de que as análises macros, de certa forma, encerram necessariamente uma não proposição prática, ou, entendendo-as como limitantes da ação humana. Aceitar tal proposição seria a negação da história de inúmeros outros intelectuais, que teimam em dizer ao contrário, pois "há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real" (DUARTE, 2008, p.50). Portanto, não se transforma aquilo que não se conhece. Na verdade, o inverso é que seria verdadeiro, ou seja, como efetivar uma prática transformadora sem uma teoria de totalidade. O registro do autor, levado às últimas consequências, condena as metanarrativas, em especial o marxismo. Além disso, não enxerga uma relação dialética entre o macro e o micro, entre o imediato e a totalidade. É realizada a negação da práxis e a submissão a teorias do cotidiano e do "aprender a aprender". A pedagogia histórico-crítica não é uma teoria da educação que relaciona os fundamentos com a prática docente, à luz do marxismo, que desmonta tal argumentação gnosiológica.

A defesa míope da separação entre filosofia e ciência, entendendo essa como reveladora do concreto e aquela como portadora das análises abstratas, além de grave equívoco epistemológico, pois almeja ocultar as concepções de mundo subjacentes as pesquisas e outras intervenções sociais, tem a função principal de produzir o pragmatismo e impedir uma sólida fundamentação filosófica, sem a qual não se consegue combater as doutrinas pós-modernas corroboradoras da hegemonia capitalista no mundo e das teses hegemônicas da educação física brasileira.

Acreditar nessa forma interpretativa seria negar a própria história docente do autor. No entanto, é preciso pesquisas para além da singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As indagações propostas nesse texto, deixa questões em aberto que precisam ser investigadas e aprofundadas. A hipótese é de que a leitura hegemônica da interpretação da década de 80 na educação física atendeu a determinados interesses de intelectuais ligados a concepção de mundo contrárias ao materialismo histórico-dialético. Quem são os intelectuais hoje que deram a solução prático/didático para a suposta "hipertrofia da pedagogia" da década de 80? Em que medida essa hermenêutica hegemônica atende ao encobrimento de autores da EF que basearam suas interpretações, concepções e proposições teórico/metodológicas em metanarrativas? Quem são os autores que determinam o discurso epistemológico da educação física vigente no brasil e na América Latina?

Na segunda metade da década de 50 e início da década de 60, aconteceu uma transformação no discurso sociológico na França, a modificação de uma sociologia filosófica, histórica e humanista para uma teoria sociológico a-histórico. Esses intelectuais ocuparam lugares institucionais importantes na organização da pesquisa sociológica. O impacto de tal situação foi drástico para o desenvolvimento intelectual da área, bem como, para sua contribuição para a transformação social.

> Esses sociólogos possuem uma rede de inter-relações, situação e influência universitária e administrativa, constituem uma organização cada vez mais rígida que controla a quase totalidade da pesquisa, exercendo uma influência ideológica muito mais fraca sobre a vida intelectual do que os pensadores filosóficos da geração precedente e, ao mesmo tempo, uma influência administrativa incomparavelmente mais forte na orientação da pesquisa. (GOLDMANN, 1967, P.08)

É possível estabelecer similaridades entre essas épocas, locais e áreas de conhecimento distintas? Onde no discurso hegemônico atual da academia encontra-se os intelectuais Celi Taffarel, Mauri de Carvalho e Vitor Marinho, com suas vastas produções?

O arcabouço teórico hegemônico na Educação Física está atrelado a necessidade vital do ciclo econômico capitalista, a conservação do modus operante da sociedade vigente, sem contestação, sem revolução. A missão do momento é formar o "novo" cidadão, o conservador, pacato e ordeiro, homem republicano.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V; CAPARRÓZ, F. **O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física.** Revista Ciência do Esporte, v.28, n. 02, p.21-37, janeiro. 2007.

CAPARRÓZ, F. **Educação Física Escolar: Política, investigação e Intervenção.** V.01. Vitória: Proteoria, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** São Paulo: Autores Associados, 2008.

GOLDMANN, L. **Ciências humanas e filosofia: Que é a sociologia**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

MACHADO, T. **Sobre o impacto do movimento renovador nas identidades docentes.** 2012. Dissertação de Mestrado em Educação Física – UFES, Vitória, ES, 2012.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE OF GRADUATE PROGRAMS IN PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL: POSSIBLE CONTRIBUTIONS

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EM LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN FÍSICA EM BRASIL: POSIBLES CONTRIBUCIONES

Leonardo Alves da Silva,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Lívia Tenorio Brasileiro,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

A pesquisa na área de Educação vem ocupando, cada vez mais, um lugar importante no cenário da Educação Física (EF), não somente por possibilitar a produção do conhecimento científico, mas também por contribuir diretamente na identidade docente que, para além do seu percurso universitário, permite estabelecer aproximações com a realidade escolar.

Partindo da premissa de que a pesquisa deva ser um processo contínuo, destaca-se no âmbito acadêmico os cursos de formação continuada, em especial os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, que fomentam uma ação investigativa/científica sobre a prática pedagógica, a fim de responder às problemáticas advindas do ambiente escolar.

Através deste estudo[1] procuramos reconhecer: quais as contribuições das produções sobre a Prática Pedagógica em Educação Física dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF no Brasil, quando tratam os espaços escolares?

[1] O presente estudo é produto de uma dissertação de Mestrado- Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB e contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Enquanto objetivo geral, buscamos: Analisar a contribuição das pesquisas sobre a Prática Pedagógica em Educação Física, oriundas de Programas de Pós-Graduação em Educação Física, frente aos espaços escolares.

Sendo nossos objetivos específicos: compreender o percurso de consolidação da Pós-graduação brasileira e, no seu interior, da Educação Física; mapear e analisar a produção do conhecimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física brasileiros – linha/área da Prática Pedagógica e Formação Profissional; e analisar os limites e as possibilidades apresentados pelas pesquisas sobre Prática Pedagógica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física brasileiros.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em três fases: revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo.

Na primeira etapa, através da revisão de literatura, buscamos entender o percurso da pós-graduação brasileira e seu diálogo com a Educação Física, como também a práxis nesse movimento de reflexão e ação voltado para a prática pedagógica.

Na segunda etapa, através da pesquisa documental, mapeamos e analisamos a produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física, onde tecemos como destaque 4 programas, um de cada região do Brasil, à saber: UPE/ UFPB, UNICAMP, UnB e UFRGS, na linha de pesquisa prática pedagógica e formação profissional, extenuando a região Norte por não dispor da linha investigada.

Reconhecemos a UFRGS e a UNICAMP, respectivamente na região Sul e Sudeste do País, estando elas em destaque enquanto as primeiras universidades a implantar cursos de pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil, com tradição acadêmica de referência nacional; e a UnB e a UPE/UFPB, região Centro Oeste e Nordeste respectivamente, sendo os primeiros Programas de Pós-Graduação da área em suas respectivas regiões, contribuindo com o papel de formar Mestres e Doutores em EF, qualificando docentes tanto para a atuação profissional, quanto para a pesquisa sem que estes precisassem migrar para outras regiões ou programas em outras áreas-preferencialmente as de Educação.

Nesse espaço delimitado, buscamos reconhecer quais pesquisas (dissertações/ teses) estavam no movimento de inserção com a prática pedagógica do professor/a de EF na escola. Para tal, enquanto última etapa, nos debruçamos numa pesquisa de campo, mediado pela entrevista semiestruturada, a qual nos forneceu possibilidades de escolher uma produção de cada programa nacionalmente.

Para tal, estabelecemos alguns critérios de inclusão sendo eles: estudos concluídos, disponíveis em acervo digital no site do Programa ou repositório da instituição; estudos disponíveis na integra e em língua portuguesa; recorte temporal dos 10 últimos anos; e estudos que tenham realizado pesquisa de campo, com a intenção de acessar teses e dissertações que tiveram como objeto de estudo a escola.

Para o tratamento e interpretação dos dados, nos aproximamos da técnica de análise de conteúdo do tipo categorial por temática apoiados em Bardin (2011), tendo como categorias analíticas Prática Pedagógica e Produção de Conhecimento.

O PESQUISAR A PESQUISA CIENTÍFICA: A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM AÇÃO

Nosso estudo se debruça nas reflexões sobre a constituição da Pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil, bem como situa o contexto da produção científica na área de EF, para contextualizar o cenário das produções que tomam a realidade educacional como foco.

Nesse sentido, nos aparamos, no primeiro momento, à realização de uma revisão de literatura onde tomamos como principais referências os estudos de Gatti (2001), Durham (2003) e Balbachevski (2005) que tecem sua escrita sobre o percurso histórico da pós-graduação no Brasil, apresentando seus marcos legais e políticos.

Ao longo desse processo, sentimos a necessidade de inserir o contexto de práxis nesse debate, afinal, como nossa discussão circunda sobre a prática pedagógica e as contribuições das pesquisas para esse meio, se fez necessário trabalhar com conceitos trazidos por Vázquez (1968) e Freire (1994; 2005) dessa relação da teoria e prática no quefazer docente-discente no âmbito escolar.

Na sequência, recorremos a uma pesquisa documental o qual realizamos o mapeamento das instituições, por regiões do país, para visualizarmos o mapa da Pós-Graduação em Educação

Física no Brasil, e elegermos um programa de cada região que tem em seu corpo a área/linha Prática Pedagógica e Formação Profissional.

Identificamos, assim, 210 produções existentes nas linhas de pesquisa em Prática Pedagógica e Formação Profissional, sendo: 59 (28%) na UFRGS; 34 (17%) na UNICAMP; 67 (32%) na UNB; e 50 (23%) na UPE/UFPB.

Isso significa dizer, por outro lado, que das 210 produções na linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional dos 4 Programas, 33 (16%) se debruçam em pesquisas estritamente teóricas, não adentrando no campo para a realização de suas respectivas pesquisas.

Dessas pesquisas teóricas, evidenciamos pesquisas de caráter bibliográfico ou documental, ou ora tecendo as duas numa relação direta na pesquisa. Quando tratamos das pesquisas que em seu cerne priorizam o campo, apreendemos uma pluralidade de pesquisas: narrativa, de caso, etnográficas, autoetnográficas, pesquisa-ação, descritiva, intervenção, exploratória.

Das técnicas expressas, muitas se utilizaram de entrevistas, questionários, observação-participante, diários de campo, filmagens, oficinas, formação.

Esses dados vêm corroborar com a fala de Coutinho et al. (2012, p. 511) que ao analisarem a produção de conhecimento da Educação Física brasileira e o cotidiano escolar constata que mesmo diante do "[...] predomínio das linhas de pesquisa ligadas à atividade física e saúde nos programas de pós-graduação, as pesquisas atreladas ao cotidiano escolar vêm conquistando um espaço cada vez maior".

Isso não quer dizer que ainda não sofremos dificuldades de expansão nos estudos voltados às humanidades e que concerne à Prática Pedagógica. Mas, também, ressalta a potência dos estudos pedagógicos no cenário da EF que ao longo dos anos vêm ganhando espaço mediante muitos embates e lutas no interior das universidades e setores que desenvolvem pesquisa.

Embates que se constituem, quando falamos sobre a produção de conhecimento na EF, mediante a história do campo e suas raízes higienistas e militares, onde percebemos marcas de diferenças e aproximações entre as Ciências Naturais e Ciências Humanas.

Em nossa fase de campo, etapa final de nosso estudo, através da entrevista semiestruturada, chegamos à 4 professores/as-pesquisadores/as dialogando com as categorias empíricas, sendo este um ponto muito importante do nosso trabalho, pois, para além de ser o máximo que conseguimos adentrar na realidade, nos permitiu também pensar e ressignificar a produção do conhecimento e a prática pedagógica.

Esse percurso, nos trouxe como possibilidade a criação de dois quadros, expostos abaixo, a fim de elucidar a construção de nossa análise.

Quadro 1- Categoria empírica Pesquisa em EF Escolar e suas unidades de contexto e de registro.

Categoria Analítica PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Categoria empírica: PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Problemática	Saberes pessoais
	Experiência profissional
	Prática docente
Objetivos	Contexto
	Espaços de diálogo
	Contribuições
Escolha Metodológica	Trabalho colaborativo
	Trajetória intelectual
	Ressignificação do saber
	Imersão no campo
Pesquisa de campo	Etnografia
	Autoetnografia
	Pesquisa colaborativa
	Pesquisa-ação
Divulgação da produção acadêmica	Publicações
	Apresentações em eventos acadêmicos
	Espaços formativos
	Diálogo com os/as professores/as

Fonte: Os autores.

Quadro 2- Categoria empírica Produção de Conhecimento em EF Escolar e suas unidades de contexto e de registro.

Categoria Analítica PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	
Categoria empírica: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Contribuição	Saberes desenvolvidos na escola (valorização)
	Tensionamentos
	Contribuição com a própria prática
	Interfaces/ experiência concreta
Retorno para o espaço escolar	Avaliação (material)
	Interface com outras áreas/ disciplinas
	Trabalhos integrados
	Burocrático
	Formação em rede (continuada)
	Construção curricular horizontal
Aproximações/ Distanciamentos entre universidade e escola	Delineamento metodológico
	Problematização
	Implicação

Fonte: Os autores.

No bojo dos diálogos estabelecidos, tornou-se evidente na fala dos/as colaboradores/as a dificuldade em produzir conhecimento, o que denota marcas de uma EF que vem investigando, problematizando a escola de maneira mais expressiva no começo do século XXI, onde identificamos a falta de investimento físico, de reconhecimento, valorização e estrutura ao se tratar de pesquisas qualitativas que falam sobre o cotidiano escolar. Mas, que, concomitantemente, ao pesquisar a Educação Física Escolar através dessas produções analisadas, denota resiliência, diz que estamos aqui, que construímos e fazemos ciência. E mais, ajuda-nos na compreensão de que é importante o que se tem no chão da escola, importante pesquisar com os/as professores/as que estão em suas aulas, em suas dinâmicas pedagógicas.

Buscamos também, nesse interim, trazer a discussão da universidade e da escola com a finalidade de mostrar que ambas estão imbrincadas não cabendo nenhum tipo de dissociação o qual ainda insistimos numa falsa ideia da universidade como única produtora de conhecimento

sabendo que a escola é de onde essas pesquisas emergem. Nisso, mais que objetos/sujeitos, se faz urgente a compreensão de que professores/as e os/as estudantes são produtores/as de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apontaram que mesmo lidando com uma gama crescente de pesquisas que tem como foco a prática pedagógica, ainda são poucas as pesquisas de campo que adentram, de fato, na intervenção pedagógica. Isso se revela tanto na literatura que nos situa da recente produção e investigação da escola enquanto lócus do fazer científico quanto no campo através das falas dos/as professores/as entrevistados/as quando denotam as dificuldades em produzir conhecimento no cotidiano escolar.

Mas, ao mesmo tempo em que situa esse cenário, constrói na adversidade possibilidades, como o interesse em fomentar o debate sobre a formação inicial e continuada, a divulgação dos estudos como forma de pensar alternativas à prática pedagógica e a formação de professores/as encarando a escola como um lugar de produção de saberes, diminuindo cada vez mais o hiato com a universidade. Necessitamos, portanto, da construção de pontes, de aplicabilidade das pesquisas que surgem das problemáticas encontradas nas escolas.

Dito isto, temos a clareza de que a transformação do ambiente escolar se dá, de maneira significativa, na relação professor-estudante. Assim como entender o papel da pesquisa cientifica enquanto possibilidade de superação da realidade investigada torna-se, também, um papel necessário na construção de uma sociedade emancipada.

Ao fim, vislumbramos que o trato com a presente temática possibilita uma percepção crítica sobre a produção do conhecimento na Educação Física Escolar como também a valorização da cultura escolar.

REFERÊNCIAS

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil**:** novos desafios para uma política bem sucedida. In: Brock, C.; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 1-30.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

COUTINHO, Renato Xavier et al. Análise da produção de conhecimento da Educação Física brasileira sobre o cotidiano escolar. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 491-516, julho de 2012.

DURHAM, Eunice. **O ensino superior no Brasil:** público e privado. São Paulo: USP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação**:** novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Rev. Bras. Educ**. n. 18, p. 108-154, set/out/nov/dez. 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

A PRODUÇÃO DE CORPOS SOCIALMENTE ESTEREOTIPADOS: UMA BREVE REVISÃO FILOSÓFICA

THE PRODUCTION OF SOCIALLY STEREOTYPED BODIES: A BRIEF PHILOSOPHICAL REVIEW

LA PRODUCCIÓN DE CUERPOS SOCIALMENTE ESTEREOTIPADOS: BREVE REVISIÓN FILOSÓFICA

Mariana de Oliveira Xavier
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Pedro Xavier Russo Bonetto
Universidade de Pernambuco

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma breve análise sobre os princípios pedagógicos, sociais e filosóficos que baseados na racionalidade moderna acabam por reforçar padrões homogêneos de corpos. Nessas perspectivas, fundadas em elementos da ciência e da psicologia desenvolvimentista, produziu-se historicamente uma concepção de corpo, que previamente almejados ou pré-moldados, com valores e concepções médicas e eurocentradas, acabaram por instituir um certo modelo corporal compreendido como adequado.

Numa visão sociocultural, o corpo é constituído por histórias, vivências, momentos, experiências e uma infinidade de vetores externos que formam. Portanto, podemos dizer que esta construção, implica em exibir ao mundo exterior quem somos ou como agimos a partir de mostras de como o mundo agiu sobre nós. Essas mudanças, adaptações, mescla de culturas ou ramificações do corpo, faz com que sejamos inseridos no mundo social. E isso têm como intenção não apenas nos fazer pertencentes a grupos ou meios, mas estabelecer uma infinidade de relações sociais e de poder. É a criação da sua identidade, do seu eu, sua performatividade e sua relação com o mundo que está inserido.

Dessa compreensão sobre os corpos e suas relações sociais, e aqui mais precisamente no ambiente escolar, pensemos nos corpos estereotipados como um campo desafiador de desbravamento. Indicando que, assim, , a produção de estereótipos corporais tende a gerar exclusões, discriminações e preconceitos à indivíduos tipificados corporalmente. A breve

ISSN: 2175-5930

revisão em tela pretende articular dois elementos às noções de corpo: os processos de normatização/identidade e a produção de corpos desviantes, dissidentes, relacionados aqui com o conceito de diferença.

O CORPO NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Neste contexto, o corpo estereotipado colocado como centro de visibilidade dos estudos educacionais, mostra-se em dissonância com uma variedade de problemas sociais e das relações estabelecidas com os corpos padronizados ou previamente estruturados socialmente, gerando assim uma discrepância do que se espera socialmente do corpo com o que se designa o corpo individual. Ao tratar-se do corpo como objeto de estudo, vários são os campos que se interessam por este conceito, sejam estes aspectos sociais, filosóficos, históricos ou biológicos, todos merecem um estudo a fundo a fim de desconstruir as mais variadas e densas colocações sobre ele.

Para o filósofo francês Michel Foucault (1979), o poder não é tido, mas exercido. Ele menciona que existe um micropoder, que faz a união de microesferas responsáveis por exercer poder sobre os indivíduos e o macropoder representa a capacidade do Estado em regular a sociedade e o comportamento de cada indivíduo. Segundo o autor, são as lutas, os comportamentos sociais e as relações de poder que irão dar origem ao conhecimento. Ele diz que: “O poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 30). Então, mesmo que para o filósofo francês o conhecimento seja pela leitura genealógica ou pelos dispositivos que são capazes de inventar e emoldurar o corpo, ele não liga o conhecimento aos instintos.

Neste viés foucaltiano, o corpo é desativado de sua condição de agente e passa a ser *lócus* sobre o qual incidem as técnicas de poder. De tudo que é externo, tratando-se de poder em relação ao corpo, este que tem um grande movimento que atua sobre os corpos nos traz essas ideias. Sendo assim, o filósofo reforça que essas dimensões externas ao corpo são a linha de seu questionamento e visibilidade. Não lhe basta apenas evidenciar as formas que a história encontrou de tratar o corpo, mas indicar que “o corpo também está diretamente mergulhado

num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais" (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Dentre todos esses adendos, o corpo é algo que mesmo sendo o principal dispositivo responsável pelas relações poder, é por muitas vezes desatendido de estudos mais profundos ou um enfoque mais denso de sua subsistência e individualidade nas relações que permeiam a escola. Inúmeras são as formas de distinção e dissemelhança nos corpos e sua performatividade dentre os sujeitos, e a cada dia, torna-se mais comum a utilização de técnicas para modelar, adentrá-los na norma e redefinir os corpos a fim de enquadrá-los num padrão pré-estabelecido socialmente. Entretanto, várias contradições ocorrem nesta construção, pois mesmo que através dessas condições os sujeitos produzam um novo significado para seus corpos, até mesmo por um significado de existência no mundo ou a estruturação de sua individualidade, eles lidam a se entrever neste pertencimento que lhe foi almejado e engendrado. Temos como exemplo, as pessoas trans que fazem modificações estéticas em seus corpos que consequentemente transcendem ao seu pertencimento social.

Segundo Sant´'Anna (2001 p.3), "Realizar uma história do corpo é um trabalho tão vasto e arriscado quanto aquele de escrever uma história da vida". Tendo em vista que cada corpo é formado não apenas por aquele que é material, que possui uma forma física e uma determinada composição química e no qual se passam processos químicos e físicos, (senão seríamos apenas um grande amontoado de moléculas), mas também de sensações, sentimentos e experiências.

De acordo com a teoria de Durkheim (1984), as células do corpo se integram, funcionando em conjunto e harmonizando os órgãos e suas funções. Da ideia de Durkheim, Antonin Artaud em 1947 descreve: "Se quiserem, podem meter-me numa camisa de força, mas não existe coisa mais inútil que um órgão. Quando tiverem conseguido um corpo sem órgãos, então o terão libertado dos seus automatismos e devolvido sua verdadeira liberdade".

Gilles Deleuze, outro filósofo francês, traz este tema do corpo sem órgãos para o sentido filosófico pela primeira vez em seus escritos do livro "Lógica do Sentido" (1969). Mais tarde, a união dele com o psicanalista Félix Guattari, gera mais livros onde o termo "corpo sem órgãos" torna-se um vocabulário fundamental. Embora pareça algo fantasioso ou platônico, Artaud quer nos dizer ou explicar os órgãos como um meio ou maneiras de termos acesso ao mundo. São "partes"

que fazem com que parcialmente experimentemos a natureza. Portanto, no contato com o mundo cada órgão nos agencia um objeto parcial. Cada momento, movimento ou gesto é único dentro da experiência e esta então se torna múltipla, plural e fluída. Trazendo para o conceito social, as organizações sociais (e a palavra organização não está nesta frase à toa), são pré-estabelecidas a partir de olhares moralizantes ou que determinam ou instruem padrões a serem seguidos. As organizações que seguimos para nos adentrar ao meio social, nos fazem padronizar nossos corpos.

> Trata-se de criar um corpo sem órgãos ali onde as intensidades passem e façam com que não haja mais nem eu nem o outro, isto não em nome de uma generalidade mais alta, de uma maior extensão, mas em virtude de singularidades que não podem mais ser consideradas pessoais, intensidades que não se pode mais chamar de extensivas (DELEUZE; GUATARI, 1996, p. 18).

Ao pensarmos nos corpos e as identidades que estão por trás destes, automaticamente fixamos alguns padrões como: menino e menina, gordo e magro, alto e baixo, variações de tons de pele ou cores e tamanhos de cabelos, vestimentas ou adereços. Estas variações existentes, partem por instaurar nos sujeitos a diferença. Diferença esta que é chamada de “marcas” de acordo com Guacira Lopes Louro.

As marcas devem nos "falar" dos sujeitos. Esperamos que elas nos indiquem - sem ambiguidade - suas identidades. Gênero? Sexualidade? Raça? Aparentemente seriam evidentes, "deduzidos" das marcas dos corpos. Teríamos apenas de ler ou interpretar marcas que, em princípio, estão lá, fixadas, de uma vez e para sempre. Então, ficamos desconfortáveis se, por algum motivo, nossa leitura não é imediatamente clara e reveladora; se, por algum motivo, não conseguimos enquadrar alguém (ou a nós próprios) numa identidade a partir da aparência do seu corpo” (LOURO; 2000, p. 61).

Mas, e quando estas “marcas” não são realmente homogêneas? E quando elas variam causando mesmo naqueles que pensam além da diversidade biológica ou social contemporâneas um desconforto? Por que algumas diferenças em determinadas partes do corpo ou maneiras de movimentar-se pode apresentar o gênero do indivíduo e outras partes quando de cor ou tamanho alterado ou havendo uma diferença do padrão pode ser alvo de situações de preconceito ou julgamento?

Porém, apesar de desafiador, devemos levar em consideração que a escola e principalmente as aulas de Educação Física são espaços privilegiados para que haja essa interação do corpo/educação/cultura, tornando possível a discussão e um trabalho mais enfático com os padrões

ISSN: 2175-5930

corporais pré-estabelecidos ou os estereotipados por inúmeros veículos que também são responsáveis pela construção cultural. Entretanto, os modelos de corpos pré-estabelecidos como ideais ou perfeitos, por muitas vezes não fazem parte da realidade da maioria dos sujeitos. Assim como afirmam Del Priore e Amantino (2011, p. 9): "(...) estereotipias corporais valorizadas que quase inalcançáveis por boa parte da população".

Vendo que a construção de cada corpo é fomentada por uma grande quantidade de relações sociais e de poder, notamos que estas fazem com que sejam produzidos símbolos pelos sujeitos, muitas vezes até de forma inconsciente, formando assim determinados valores ou normas, no entanto, gerando conflitos ou lutas adversas de grupos contrários no sentido de se encaixar ou enquadrar nesses vetores pré-estabelecidos.

As relações de poder estão presentes em diversos momentos e aspectos da sociedade, e quando se trata deste caso, que é a legitimação de grupos e seus ideais, notamos que por muitas vezes na tentativa de validar, reivindicar direitos ou salientar princípios, os grupos que estão na posição de dominantes passam a serem dominados pela sua própria dominação. Ou seja, todo clamor da luta para legitimar seus corpos e representações aos grupos que *a priori* eram dominados, gera um vetor de força contrária os levando para a posição adversa.

Considerarmos então que a aparência corporal responde a ação do sujeito, percebemos que as instituições sociais como a escola passam a ser percebidas como importantes difusoras de valores e de comportamentos por meio de um processo de produção e reprodução social e cultural. Vemos também que o currículo produz identidades e tudo que vai no sentido oposto da norma é considerado como diferença.

Inúmeras são as diferenças presentes na escola, sejam elas de classe social, gênero, sexualidade, etnia ou biotipo. E estas, quando não colocadas numa discussão crítica dentre os estudantes, podem ser fomentadas por preconceitos ou situações de conflito. As diferenças dos corpos não se restringem só ao polo do corpo físico, mas nele como um corpo performático ou representativo.

Se a diferença é tida enquanto desvio da norma, enquanto o Outro e se constituiu como um problema na modernidade, a expressão "respeitar às diferenças" faz crer que há um deslocamento da norma, da captura e assimilação do anormal, do estranho, do Outro, para o sentido de reconhecer e até

defender as diferenças, antes vistas como ameaça. Reforça-se na atualidade a possibilidade da convivência com o diferente como algo possível (NUNES; 2016, p. 8).

Para Gomes (2008) os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação para as diferenças tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade.

REFERÊNCIAS

DEL PRIORE, M.; AMANTINO, M. Apresentação. In: DEL PRIORE, M.; AMANTINO, M. (orgs.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, p. 9 12, 2011.

DELEUZE G. **Lógica do sentido.** Ed. 2. São Paulo: Perspectiva, 2018.

DELEUZE G.; GUATTARI F.; **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3 . — Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996 (Coleção TRANS).

DURKHEIM, Émile (1984b**). As Regras do Método Sociológico**. Lisboa: Editorial Presença (1ª edição original em 1895).

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Editora Loyola, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

LOURO, Guacira. **Corpo, escola e identidade. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.25(2):59-76, jul./dez. 2000.

NUNES, Mário Luiz Ferrari**. Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença?"** In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (org.). Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016. v. 13

SANT'ANNA, D. B. **É possível realizar uma história do corpo?** In: SOARES, C. (ORG.). Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, C.L**. Corpo e história.** Campinas, SP, ed. Autores associados, 2011.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ: CARACTERÍSTICAS INICIAS

THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN PHYSICAL EDUCATION DEVELOPED IN THE GRADUATE PROGRAMS IN EDUCATION AND HEALTH SCIENCES AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF JATAÍ: INITIAL CHARACTERISTICS

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN FÍSICA DESARROLLADA EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE JATAÍ: CARACTERÍSTICAS INICIALES

Jheniffer Sabino Dias,
Universidade Federal de Jataí (UFJ)
Michele Silva Sacardo,
Universidade Federal de Jataí (UFJ)

INTRODUÇÃO

Este estudo enquanto subprojeto da pesquisa matricial intitulada “Análise da produção do conhecimento: indicadores, perspectivas e desafios contemporâneos”, toma como objeto de estudo a produção científica em forma de dissertações desenvolvida nos Programas de Pós-graduação em Educação e Ciências da Saúde da Universidade Federal de Jataí, localizada na região Centro-Oeste do Brasil. Desse modo, com este estudo, procuramos dar continuidade a estudos anteriores que abordaram a temática em pauta.

Um panorama do que vem sendo produzido sobre as análises da produção científica na área da Educação Física nas últimas décadas, de modo geral, tem demonstrado a permanência hegemônica da tendência biologicista-positivista, conforme destacou Sanchez-Gamboa (1987); Souza e Silva (1990 e 1997); Manoel e Carvalho (2011), Rosa e Leta (2011), Sacardo (2012), Souza Santos (2012), e mais recentemente Paiva e Sacardo (2015); Silva Junior (2019).

ISSN: 2175-5930

Nesse contexto, aparece, também, na produção do conhecimento tanto em educação como na educação física, a tendência denominada de pós-moderna, cujas características se expressam a partir do movimento do "professor reflexivo" e da pedagogia do "aprender a aprender" desenvolvidas no âmbito da formação de professores, vinculadas à epistemologia da prática, de acordo com os estudos de Rodrigues (2016), Almeida (2018) e Santos (2018).

Por esse contexto e pelos próprios limites de um estudo inicial, levantamos o seguinte problema: Qual tem sido as características da produção do conhecimento em Educação Física desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Ciências da Saúde da Universidade Federal de Jataí (UFJ)?

Os objetivos desse estudo foram: Produzir indicadores da produção do conhecimento em Educação Física desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Ciências da Saúde da Universidade Federal de Jataí (UFJ)**;** Localizar as dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ciências da Saúde da UFJ e, nessas, àquelas com temáticas vinculadas à área da Educação Física; Identificar e analisar na produção científica das dissertações, os interesses e perfil dos autores/egressos; instituições de formação (inicial e Pós-graduação – Mestrado ao Doutorado); vinculação geográfica e institucional atual, orientadores, distribuição temporal dessa produção e sua contribuição na formação profissional do egresso; temáticas privilegiadas

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo pode se caracterizar como uma pesquisa bibliográfica/documental, por envolver leitura, seleção e registro de literatura de interesse para o estudo proposto, de caráter quantitativo-qualitativo.

As fontes documentais do estudo compreenderam documentos que se referem aos Programas estudados, neste caso, investigadas apenas as dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Ciências Aplicadas à Saúde (PPGCAS) da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Esta universidade surgiu após ser desmembrada da Universidade Federal de Goiás através da Lei 13.635, de 20 de março de 2018, e está situada na cidade de Jataí, pertencendo ao Sudoeste de Goiás. Atualmente, a universidade conta com

07 (sete) Programas de Pós-Graduação Stricto-Sensu em nível de Mestrado e apenas 01 (um) em nível de Doutorado. Dentre esses, temos os Programa de Pós-Graduação em Ciências Aplicadas à Saúde (Mestrado) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), em funcionamento a partir de 2013, nos quais constam expressiva demanda vinda dos estudantes no final de seus cursos de graduação, especialmente àqueles da área da educação física.

Para desenvolvimento da coleta de dados, foi elaborado dois formulários com o auxílio da planilha MS Excel, denominados: 1- *Indicadores da produção - caracterização* 2- *Caracterização autores/egressos*. Mesmo não sendo possível para este texto, vale registrar que, para captar o movimento externo da produção analisada, tendo em vista os determinantes que a influenciam, ainda será necessário um estudo conjuntural: dos projetos político-pedagógicos (PPP) dos Programas de Pós-Graduação nos quais as Teses e Dissertações foram desenvolvidos; a perspectiva de Universidade que predomina em uma dada conjuntura; o Plano Nacional de Pós-Graduação, ao Plano Nacional de Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia, ao Plano Nacional de Educação em nexos com o plano de Desenvolvimento Econômico da Nação.

RESULTADOS: INDICADORES DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PPGCAS E PPGE

Diante dos limites para apresentação desse texto, destacaremos os resultados parciais da análise dos indicadores. Foi selecionado um total de 22 pesquisas, identificadas até 2020, que tinham como objeto de estudo a área da Educação Física e se encontravam disponíveis para acesso.

Observamos que do total de 187 dissertações identificadas, 89 (48%) do PPGE e 96 (51%) do PPGCAS, apenas 22 dissertações selecionadas são com temáticas que envolvem a área da Educação Física, 9 do PPGE e 13 no PPGCAS.

ANÁLISE DOS INDICADORES DAS DISSERTAÇÕES (PPGE E PPGCAS)

Apresentamos aqui parte dos indicadores das dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências da Saúde da UFJ da região Centro-Oeste do Brasil.

Em relação às linhas de pesquisa das dissertações produzidas na temática da Educação Física no PPGE e no PPGCAS, o quadro 2 apresenta a seguinte distribuição:

Quadro 1 - Demonstrativo das linhas de pesquisa dos autores das dissertações.

LINHA DE PESQUISA			
LINHA DE PESQUISA	PPGE	PPGCAS	TOTAL
Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem	3	-	3
Formação Humana e Fundamentos da Educação	4	-	4
Políticas Educacionais, Gestão e Formação de professores	2	-	2
Mecanismos Moleculares e Funcionais envolvidos na Manutenção da Saúde	-	2	2
Métodos de Diagnóstico e Tratamento de Doenças	-	2	2
NC	-	9	9
Total	9	13	22

Fonte: dados da pesquisa.

No PPGE do total de 9 dissertações, há estudos com temáticas em educação física desenvolvidas nas três linhas vinculadas ao Programa de Educação, no entanto, a linha Formação Humana e Fundamentos da Educação assume o maior número de pesquisas que tem como objeto de estudo a EF vinculadas a ela. Ou seja, essa linha mediou as perspectivas e interesses dos pesquisadores, os quais têm relações diretas com as problemáticas e os interesses das pesquisas denominadas de socioculturais na área da EF, cujos alicerces são buscados nas ciências sociais e humanidades e abrangem discussões em torno dos aspectos sociais, culturais e pedagógicos da área (SACARDO, 2012; MANOEL e CARVALHO, 2011).

Já no PPGCAS, mesmo com a impossibilidade de verificação da vinculação de 9 dissertações, podemos inferir que os estudos vinculados às duas linhas mencionadas no quadro

1, ambas se agregam a denominada subárea Biodinâmica, cujas pesquisas se valem dos conhecimentos oriundos das ciências naturais.

O quadro 2 apresentamos os temas das dissertações defendidas no PPGE e no PPGCAS.

Quadro 2 - Separação das temáticas por Programa de Pós-Graduação.

Temáticas por Programa de Pós-Graduação			
PPGE	TOTAL DO PPGE	PPGCAS	TOTAL DO PPGCAS
Saúde Pública	1	Exercício Físico	1
Estudo do Conhecimento	1	Obesidade Infantil	1
Produção do Conhecimento	2	Jogos Eletrônicos e Idosos	3
Saúde Coletiva	2	Formação Docente	1
Formação Docente	1	Produção do Conhecimento	1
Dança, Corpo e Cultura	1	Atividade Física e Saúde	6
Trabalho Docente	1	-	-

Fonte: dados da pesquisa.

O quadro acima demonstra que no PPGE apenas 2 temáticas, Produção do Conhecimento e Saúde Coletiva, contaram com 2 produções abordando os respectivos assuntos, os demais trabalhos não obtiveram reincidência de tema, contabilizando apenas 1 dissertação sobre: Saúde Pública; Estudo do Conhecimento; Formação Docente; Dança, Corpo e Cultura; e Trabalho Docente. Semelhantemente, o PPGCAS contou com 2 temáticas reincidentemente abordadas nas dissertações, sendo Jogos Eletrônicos e Idosos com 3 dissertações acerca do tema e, Atividade Física e Saúde com 6 produções envolvendo o assunto. Nesses, os dados apontam

que parte significativa das pesquisas com essas temáticas estão concentradas na subárea biológica, com ênfase na biodinâmica.

ANÁLISE DOS/AS AUTORE/AS (EGRESSOS) DAS DISSERTAÇÕES

Os indicadores obtidos até o momento com essa análise referem-se formação inicial, a vinculação institucional dos/as autores/as das dissertações.

Quadro 3 - Demonstrativo da área de formação inicial dos autores de acordo com os respectivos programas (PPGE e PPGCAS).

ÁREA DE FORMAÇÃO/ GRADUAÇÃO			
CURSO	PPGE	PPGCAS	QUANTIDADE
ED. FÍSICA	8	1	9
FISIOTERAPIA	0	9	9
ENFERMAGEM	1	0	1
BIOMEDICINA	0	1	1
MEDICINA	0	1	1
FARMÁCIA	0	1	1
TOTAL:	9	13	22

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto à formação inicial dos autores que realizaram as pesquisas no âmbito da Educação Física, foi possível inferir que no PPGE houve a prevalência de graduados em Educação física, enquanto no PPGCAS foi maior o número de graduados em Fisioterapia.

Seguidamente, buscamos categorizar a natureza institucional dos pesquisadores, tendo em vista, apresentar o local de atuação dos egressos do PPGE e do PPGCAS.

Quadro 4 - Representação da vinculação institucional dos autores das pesquisas em cada um dos programas (PPGE e PPGCAS) da UFJ.

Vinculação de instituições de ensino superior dos pesquisadores			
NATUREZA DA INSTITUIÇÃO	PPGE	PPGCAS	TOTAL
PÚBLICA MUNICIPAL	5	2	7
PÚBLICA FEDERAL	4	3	7
PÚBLICA ESTADUAL	-	1	1
PRIVADA	-	7	7
NC	-	1	1
OUTROS	-	1	1
TOTAL	9	15	24

Fonte: dados da pesquisa.

Foi possível verificar que os egressos do programa de Educação encontram-se mais presentes nos ambientes Municipais e Federais, quando comparados aos egressos do programa de Saúde Aplicada. Em contrapartida, as instituições públicas estaduais, privadas e outras, contam com a prevalência de autores egressos do PPGCAS, sendo 1 atuante no ambiente público estadual, 7 em ambientes privados e 1 atuação com vinculação institucional de outra natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que ainda há “desequilíbrio”, em contexto regional, de programas de Pós-Graduação na área (Educação Física), acenando para a criação de mais programas de Pós-Graduação, distribuídos nos demais Estados da região Centro-Oeste do Brasil. Temos observado, ainda, na região, a existência de um percentual significativo dessa produção sendo realização em outras áreas do conhecimento, principalmente, nos programas da Educação e da Saúde. Tal tendência foi reforçada no número de egressos vinculados a essa formação inicial que produziram suas dissertações no PPGE e no PPGCAS da UFJ.

Os resultados obtidos reforçam a tendência já demonstrada em estudos anteriores, que nas pesquisas produzidas com temáticas relacionada a esta área no PPGCAS, há predomínio do viés biológico e da biodinâmica, ou seja, a hegemonia e o predomínio de grupos de pesquisadores que há tempos dominam a formação e produção na área.

Dentre os elementos que ajudam a explicar esse predomínio, um deles diz respeito as mudanças realizadas pelas políticas de pós-graduação, que é a vinculação da Educação Física a Área 21 na grande área das Ciências da Saúde, devendo todos os pesquisadores da área obedecer aos mesmos parâmetros métricos e de avaliação do "*Qualis*" da Área 21.

O mapeamento da produção e destino dos egressos tem sido, inclusive, condição para saber se o programa está alcançando esse seu objetivo principal, conforme a política de avaliação vigente, como também, determinam a direção que essa produção do conhecimento vem tomando, o que de alguma forma influencia os rumos dos pesquisadores formados nesses Programas analisados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. A. C. de. **O trabalho docente na produção acadêmica da educação física brasileira**: um olhar para as teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação / UFG / Regional Jataí.

MANOEL, E. de J; CARVALHO, Y. M. de. **Pós-graduação na Educação física Brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p. 389-406, mai./ago. 2011.

ROSA, S.; LETA, J. **Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte 2: a heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação.** Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.25, n.1, p.7-18, jan./mar. 2011.

SACARDO, M. S. **Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica na região Centro-oeste do Brasil**. 2012. 257p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos: UFSCAR, 2012.

SANCHEZ GAMBOA, S. Á. **Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas.** 1987. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas/SP, 1987. Ptrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, H. K. R. dos. **A produção do conhecimento sobre o PIBID na Pós-Graduação em Educação Física:** limites e possibilidades. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação / UFG / Regional Jataí. Jataí

SILVA JÚNIOR, L. V. da**. A produção do conhecimento dos professores dos cursos de educação física das IES públicas da região Centro-Oeste**: tendências e análises filosóficas dos referenciais teóricos. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação/UFG/Regional Jataí) - Universidade Federal de Jataí. 2019

SOUZA e SILVA, R. V. **Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas.** Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

ISSN: 2175-5930

ANÁLISE DAS BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO [1]

ANALYSIS OF THE THEORETICAL BASiS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE CURRICULUM OF PERNAMBUCO

ANÁLISIS DE LAS BASES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

Sérgio Alves Santos,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Alvaro Rego Millen Neto,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, nos dedicamos analisar a fundamentação teórica da Educação Física (EF), em Pernambuco, a fim ressaltar a relação entre o entendimento de EF, movido pelo currículo, e os modos de subjetivação acionados a partir dela. O estudo se inscreve no esforço de ampliar o conhecimento sobre o novo currículo do Ensino Médio no estado, especialmente, no tocante à disciplina aqui mencionada.

METODOLOGIA

Para a análise do discurso, em um primeiro momento, estabelecemos o objeto discursivo, um trabalho de conversão da superfície linguística em um objeto teórico (ORLANDI, 2005). Após a leitura do nosso objeto (uma leitura articulada a dispositivos teóricos), o dividimos em três partes a serem analisadas, diretamente conectadas à noção de sujeição: aprendizagem, cultura e crítica.

Aqui, o conceito de "Aprendizagem" não se relaciona a uma noção cognitivista do conceito, mas é tomado pelo seu caráter social; como um dispositivo acionado por instâncias sociais, como a escola, a fim de formar um sujeito a agir de uma determinada maneira na

[1] Este trabalho não contou com nenhum apoio financeiro para sua realização.

sociedade. Reconhecemos a pluralidade nas definições de "Cultura" a depender da matriz epistemológica empregada, todavia, a tomamos como um território significações em permanentes disputas nas relações de poder. Assim, nos interessa saber como o entendimento de cultura empregado pelo currículo produz significações e quais seriam suas implicações pedagógicas.

Por fim, ao considerarmos a crítica como necessária à análise dos modos de subjetivação possíveis pela educação, estamos nos apoiando na noção empregada por Foucault (1990, p. 5), como sendo "o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade".

DA APRENDIZAGEM: ASPECTOS DE INFLUÊNCIA

A fundamentação teórica da proposta curricular para a Educação Física reafirma o campo nas Linguagens, justificada pelo propósito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017, p. 482) de entender a área de linguagens e suas tecnologias como a responsável por "proporcionar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e reflexão sobre as linguagens".

Desse modo, apresenta-se um entendimento de aprendizagem baseado na progressividade dos conteúdos/habilidades ("consolidação e ampliação"), desenvolvido a partir da influência da psicologia construtivista nos estudos pedagógicos (DIAS, 2010). A presença desse campo nas bases epistemológicas do documento retrata a sua concepção de aprendizagem, pautada na noção de habilidades a serem consolidadas e ampliadas a fim de alcançar competências necessárias, o que, de certa forma, é coerente, uma vez que a literatura nos lembra que a pedagogia das competências tem como um dos seus aportes teóricos, justamente, a psicologia construtivista (RAMOS, 2006).

Não há, no entanto, uma novidade nessa intertextualidade, visto que a relação entre o discurso de uma aprendizagem construtivista e as elaborações curriculares existe desde a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), marcados por essa vertente e inspirados nas teorizações curriculares do psicólogo espanhol Cesar Coll (MOREIRA, 1997).

Por este mesmo ângulo, podemos interpretar a proposta de que "as práticas socioculturais expressas por várias linguagens, elaboradas em espaços de interação juvenil, constituem um acervo de experiências que serão acionadas diante de situações-problema que, combinadas, podem produzir diferentes respostas" (PERNAMBUCO, 2021, p. 90). Mobilizar experiências prévias diante de situações é não só a definição apresentada na literatura para designar o conceito de "competência" (DIAS, 2010; PERRENOUD, 1999) como também uma ideia consonante às elaborações de Coll, para o qual os elementos da cultura "são vistos como constituindo respostas coletivas dos grupos sociais, elaboradas ao longo de suas histórias, no esforço por superar dificuldades enfrentadas" (MOREIRA, 1997, p. 95).

DA CULTURA: ENTRE A LINGUAGEM E O SENTIDO

O texto mantém a tradição histórica de outras versões e de outros documentos ao deixar claro seu objeto de estudo, a Cultura Corporal, de influência mútua do Coletivo de Autores, "visando apreender a expressão corporal como linguagem". A partir dessa ideia, o documento assume o compromisso com a valorização do patrimônio cultural humano, além de "reafirmar o modelo de ensino comprometido com uma formação que garanta aos estudantes a ação-reflexão-nova ação sobre os temas da cultura corporal" (PERNAMBUCO, 2021, p. 90).

Ainda na esteira no texto de Soares *et al* (1992), o currículo deixa clara a noção de que a "cultura corporal deriva de uma produção cultural humana, portanto produtora de linguagem", e entende que essa cultura corporal "comunica e expressa discursos e sentidos que devem ser desvelados, conhecidos e analisados criticamente pela Educação Física" (PERNAMBUCO, 2021, p. 90).

Os estudos culturais nos mostram que a cultura corporal produz determinadas linguagens do corpo e as práticas corporais fazem parte dessas expressões. Contudo, ao levarmos em consideração a virada linguística contemporânea, e sua influência nos estudos curriculares mais recentes, a ideia de "desvelar" sentidos é questionável; sobretudo, quando levamos em conta que as práticas corporais também estão embutidas de produções discursivas, de modo que é "insustentável a existência de uma experiência pura ou de um significado pré-linguístico constituído", assim como também não poderíamos atribuir um papel absoluto a um

"linguicentrismo, que subordina um fundo material sensível pobre, fixado e a-histórico ao círculo mágico da linguagem" (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 10)

Em outras palavras, a partir das perspectivas estruturalista e pós-estruturalista, lembramos que não há um sentido a ser desvelado nas práticas corporais, mas um sentido que estaria em permanente movimento de significação aberto a novos significados, o que nos leva a uma síntese que supera, por um lado, a primazia da linguagem sobre o corpo e, por outro, o movimento essencializado.

O próprio texto mais à frente sugere que "os estudantes serão provocados a interpretar, produzir e atribuir, de forma consciente e intencional, sentidos e significados a estas práticas" e, assim, não fica claro se o propósito é "desvelar, conhecer e analisar" ou "interpretar, produzir e atribuir" sentidos.

Essa "deriva" de uma cadeia de significante à outra como proposta de ensino acontece dentro do que chamamos, na análise de discurso, de efeito metafórico. Segundo Orlandi (2005, p. 79), "a metáfora é constituída do processo mesmo de produção de sentido e da constituição do sujeito", e "o processo de produção de sentidos está necessariamente sujeito ao deslize, havendo sempre um 'outro' possível que o constitui". Esse "outro" diz não apenas da estruturação discursiva, mas também dos efeitos de sentido possíveis, ou seja, de como este discurso será traduzido na prática pedagógica.

Ainda sob o aporte da análise discursiva, podemos dizer que o discurso do desvelar para conhecer e conhecer para analisar implica um "não-dito" sobre o entendimento que o currículo nos dá a respeito da cultura corporal. Desvelar pressupõe que há algo a ser descoberto, uma essencialidade que virá à tona e que poderá ser analisada. Assim, o discurso do desvelamento carrega um silêncio fundador, a saber, o da essência "que faz com que o dizer signifique" (ORLANDI, 2005, p. 83).

CRÍTICA: ALGUMAS OBSERVAÇÕES

Embora a base teórica do currículo estadual se proponha seguir uma perspectiva crítica, o termo "crítica" não aparece explicitamente – o que não significa dizer que não haja uma concepção não-dita na proposta. O que, segundo o texto, se espera é que os sentidos da cultura

corporal sejam "analisados criticamente". Não está claro, todavia, o que significa analisar criticamente sob a condição de "desvelamento".

Ainda assim, o desdobramento do texto nos sugere algumas questões a serem observadas. A primeira delas é um desencontro entre o conceito de "práticas corporais" defendido pelo currículo e a proposta cultural ensejada por ele. Ainda que o texto reconheça as práticas corporais do campo pedagógico como "as diversas manifestações da ginástica, dança, jogo, luta, esporte e práticas de aventura" (e acrescentaríamos aqui as brincadeiras), ele revoga a relação entre corpo e cultura ao dizer que essas as práticas corporais são "um conjunto de práticas sociais com um envolvimento essencialmente motor" (PERNAMBUCO, 2021, p. 90).

Ora, a partir da década de 1980, o termo "cultura corporal" na educação física surge, justamente, questionando as práticas corporais como sendo práticas "essencialmente motoras". Ainda que se possa dizer que haja um movimento duplo de um giro culturalista do corpo a um retorno corporalista após os anos 2000 (GALAK et al., 2018), não se pode afirmar que o que se defende é a essencialidade motora – o que, a rigor, nos remete a uma substancialização e naturalização, seja física ou biológica, que não combina com uma "atitude crítica", tal como proposta por Foucault, como desnaturalização dos regimes de verdade em torno do corpo.

A definição apresentada pelo documento é a mesma encontrada na BNCC, homologada em 2017. Sobre isso, Marcos Neira (2018, p. 219) nos lembra que "a ideia de movimento corporal como elemento essencial é herança da psicologia desenvolvimentista, o que desconsidera as contribuições dos estudos da cultura, nos quais a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência". Podemos acrescentar o adendo de que essa é uma definição, inclusive, anterior à própria base, desenvolvida nos estudos da área da saúde e não da educação (GONZÁLEZ, 2015).

Uma outra questão a ser observada no texto são intenções pedagógicas que sugerem que hierarquias de valor nas práticas corporais sejam "problematizadas e confrontadas com todos os contextos de produção" (PERNAMBUCO, 2021, p. 91). Ao revisitar o conceito de "crítica" na sociedade contemporânea, Valter Bracht e Felipe Quintão (2019, p. 3) nos alertam para uma trivialidade da crítica, sobretudo, na educação, onde "uma formação "crítica" se tornou jargão recorrente em muitas políticas e programas educativos".

ISSN: 2175-5930

Seguindo essa ideia, podemos dizer que uma das facetas da banalização do conceito é a sua simbiose com um outro conceito, a saber, o de reconhecimento. Neste sentido, a crítica se limita à problematização genérica de que nenhuma "linguagem corporal é melhor ou pior que a outra" e deixa passar o fato que temos sabido ao menos desde o coletivo de autores: que não só as hierarquias de valor são produzidas por interesse de um sistema, como esse sistema coloniza a gestualidade, seus códigos e significados para a sua auto-reprodução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo de Pernambuco abarca um hibridismo conceitual em sua constituição, desde a psicologia construtivista no seu entendimento de aprendizagem até a teoria crítica tradicional no tocante ao seu objeto de estudo. No entanto, uma aprendizagem baseada em competências e habilidades, justificada historicamente por esse campo da psicologia, não combina com uma perspectiva crítica da cultura, já que a primeira parte de um instrumentalismo do conceito "cultura", enquanto a segunda defende a problematização desse campo simbólico para o entendimento das contradições sociais. Atentamos ainda para duas questões do currículo: uma definição de "práticas corporais" como sendo essencialmente motoras e uma fragilização da criticidade, uma vez limitada à noção de reconhecimento, que mobiliza pretensões pedagógicas distantes de uma educação para a emancipação.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Pedagogia Crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 25, n. e25001, p. 1–15, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da educação**, v. 1, 2017.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73–78, 2010.

FOUCAULT, M. O que é a crítica ? [Crítica e Aufklärung]. **Bulletin de la Société française de philosophie**, v. 82, p. 1–29, 1990.

GALAK, E. et al. O Corpo no campo acadêmico da Educação Física na Argentina e no Brasil: crítica e renovação da disciplina. **Revista da ALESDE: Associación Latinoamericana de Estudios Socioculturais del Deporte**, v. 9, n. 2, p. 79–90, 2018.

GONZÁLEZ, F. J. Práticas corporais e o sistema único de saúde: desafios para a intervenção profissional. In: GOMES, I. M.; FRAGA, A. B.; CARVALHO, Y. M. DE (Eds.). . **Práticas Corporais no Campo da Saúde: uma política em formação**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015.

MOREIRA, A. F. B. **A psicologia... e o resto: o curriculo segundo Cesar CollCadernos de Pesquisa**, 1997.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciencias do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215–223, 2018.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** Princípios & procedimentos**.** Campinas: Pontes, 2005.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio**. [s.l.] Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, 2021.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RAMOS, M. N. **A noção de competência como ordenadora das relações educativas.** São Paulo Editora Cortez, 2006. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/didatica/2017/A pedagogia das competencias-autonomia ou adaptação.pdf>

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONVÊNIOS ALEMÃES NA EDUCAÇÃO FÍSICA LATINOAMERICANA: AS EXPERIÊNCIAS DE BRASIL, ARGENTINA E COLÔMBIA (1960-1980)[1]

GERMAN AGREEMENTS IN LATIN AMERICAN PHYSICAL EDUCATION: THE EXPERIENCES OF BRAZIL, ARGENTINA AND COLOMBIA (1960-1980)

CONVENIOS ALEMANES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA LATINOAMERICANA: LAS EXPERIENCIAS DE BRASIL, ARGENTINA Y COLOMBIA (1960-1980)

Karen Lorena Gil Eusse,
Universidade Federal do Espírito-Santo (UFES), Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
Fernanda Cristina dos Santos,
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Alejo Levoratti,
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
Felipe Quintão de Almeida,
Universidade Federal do Espírito-Santo (UFES)

INTRODUCIÓN

Es conocido que Alemania ejerció, en diferentes planos, influencia en Brasil, Argentina y Colombia. Este artículo trata de presentar, a partir de las fuentes primarias disponibles, algunos aspectos de las relaciones establecidas entre estos tres países y la República Federal de Alemania en el universo de la Educación Física y los deportes.

EL CONVENIO EN BRASIL: PROPUESTAS PARA LAS PRÁCTICAS CIENTÍFICAS Y PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Las décadas de 1960 a 1980 se constituyeron en un período significativo en la producción, por el gobierno federal brasileiro, de políticas y proyectos referentes a la Educación

[1] Este trabajo está vinculado a investigaciones financiadas por la FAPES (*Edital Profix 15/2022. Processo 2022-Z3971; Edital Universal 03/2021. Processo 2021-B3GXG; Bolsa Pesquisador Capixaba 06/2021 e Bolsa Doutorado. Processo 71524754)* y CAPES.

Física y al deporte. Fue como parte de esta dinámica que Brasil apostó, a partir del inicio de la década de 1960, en el establecimiento de un convenio de cooperación con Alemania Occidental, direccionado a la Educación Física y al deporte.

Los proyectos de más destaque realizados a partir de este convenio estuvieron relacionados al intercambio entre brasileros y alemanes en el área científica, como también la cualificación de profesores de cursos superiores de Educación Física. Cabe destacar que parte de estas iniciativas fueron sistematizadas y registradas por la profesora Liselott Diem, coordinadora general del convenio y profesora de la *Deutsche Sporthochschule Köln* (*DSHS*). Este material fue elaborado después del cierre oficial de la cooperación, en la primera mitad de la década de 1980, y dio origen al informe titulado "*Sportförderung in Brasilien: Bericht über die Förderung des Sports in der Föderativen Republik Brasilien durch die Bundesrepublik Deutschland 1963 bis 1982*".

Según Diem (1983), el objetivo de desarrollar el deporte/Educación Física brasilero, parecía depender de esfuerzos comunes direccionados a los diferentes aspectos del área, como la creación, reformulación y renovación de las políticas nacionales sobre la Educación Física y los deportes, la formación y capacitación docente, la realización de investigaciones científicas, la infraestructura, al entrenamiento de alto nivel, al deporte escolar, al deporte recreativo, entre otras (DIEM, 1983).

Luego del primer contacto oficial entre los dos países, por medio del curso de formación de profesores ofrecido por Liselott Diem en 1963 en la ciudad de Rio de Janeiro, hasta 1968 los intercambios quedaron más restringidos al ámbito de pequeños grupos, principalmente de la *Universidade de São Paulo* (USP). El cambio de esta realidad vino por un diálogo con el cónsul alemán Dr. Wolfgang Pfeiffer, que en carta destinada a la profesora Diem, en la época Rectora de la *Deutsche Sporthochschule Köln*, reiteró su apoyo a la docente para que un proyecto de fomento al deporte/Educación Física fuera realizado en Brasil de forma semejante al propuesto en Argentina. Así, las acciones entre Brasil y Alemania se intensificaron y alcanzaron su auge en las décadas de 1970 y 1980.

Según Diem (1983), la creación del *Departamento de Educação Física e Desportos (DED/MEC)*, por medio del *Plano de Educação Física e Desportos* (PED) de 1971, contribuyó

ISSN: 2175-5930

significativamente para la intensificación de los contactos entre Brasil y Alemania y para la posibilidad de cooperación al respecto de algunas políticas para el área. Un momento importante de la parcería fue marcado por el intento de refinar las propuestas ya en desarrollo, agregando más detalladamente apenas dos ítems: la formación de profesores y la Ciencia del Deporte. A este respecto, Liselott Diem (1983) relata que el incentivo al desarrollo de la Ciencia del Deporte en conjunto con la construcción de los programas de posgraduación en el área, tuvo sus exigencias atendidas con mucho cuidado, reforzando la interdependencia de los dos movimientos. Así, fueron creados, en Brasil, los tres primeros programas de maestría en el área.

Aunque el año de 1982 marca formalmente el fin del contrato firmado entre los dos países, acciones conjuntas con universidades alemanas continuaron sucediendo a lo largo de toda la década de 1980.

LA ESCUELA DE COLONIA EN ARGENTINA

La participación de profesores y especialistas alemanes pertenecientes a la Escuela de Educación Física de Colonia para la promoción de la Educación Física y el deporte en la Argentina se fue plasmando en la segunda mitad del siglo XX con diferentes grados de institucionalización. En agosto de 1961, a partir de las gestiones que realizó la Dirección General de Educación Física a cargo del Profesor Ramón C. Muros, visitaron el país el Dr. Carl Diem y la Dra. Liselott Diem.

En 1965 a instancias de la institución privada Servicio Educativo Argentino, que dirigía el profesor Muros, Liselott Diem e Irma Nikolai, dictaron un curso de Educación Física Infantil; en esta instancia se le dio participación a la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación que se encontraba a cargo del Prof. Héctor Barovero (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA, 1965).

En el año de 1971 se firma y aprueba por el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la Argentina el acuerdo de cooperación entre ambos países que tenía como objeto “[…] concretar programas para el desarrollo del deporte en la República Argentina” (ARGENTINA, RESOLUCIÓN 486, p. 9).

ISSN: 2175-5930

En el convenio que funcionó a partir de 1971 se trazaron tres líneas de acción. La primera de ellas fue en materia de infraestructura deportiva. Se trabajó en la construcción de un centro deportivo en la Capital Federal, en la ubicación del Centro de Educación Física N°1, espacio que venía siendo objeto de disputa entre diferentes grupos políticos en materia deportiva y en la Educación Física. Además, asesoraron para la construcción de los estadios destinados al Mundial de Fútbol.

La segunda línea de trabajo, que fue la que perduró más en el tiempo, se destinó al desarrollo del "deporte escolar, recreativo y de alta competición". En el artículo tres del convenio se delinearon las siguientes acciones:

"1) El asesoramiento en materia de:

-programas de capacitación de profesores para escuelas y escuelas superiores.

-deporte popular y recreativo

-deporte de alta competencia

-capacitaciones de líderes deportivos, profesores y entrenadores

2) Modelos de sistemas y programas de capitación

3) Puesta a disposición de material didáctica (películas, libros, aparatos)"

Podemos diferenciar dos momentos; en el primero el foco estuvo en la capacitación de profesores, maestros y entrenadores por medio de cursos y la circulación de material bibliográfico. El segundo momento tuvo lugar entre 1977 y 1984 y recuperó, de modo explicito, dichos antecedentes. El eje de trabajo estuvo orientado hacia la formación de los profesores y entrenadores, pregonando su desarrollo académico a partir de la creación de instituciones de carácter universitario y los posgrados.

La tercera línea de trabajo se encuadró dentro de la "medicina deportiva"; para ello varios médicos alemanes viajaron a la Argentina para dictar capacitaciones. Entre ellos se encontraba uno de los médicos del deporte más reconocidos, como fue Wildor Hollmann, personalidad de la Federación Internacional de Medicina del deporte.

ISSN: 2175-5930

EL CONVENIO EN COLOMBIA: DISPUTAS EN LA CONFIGURACIÓN DE UN CAMPO ACADÉMICO EN TENSIÓN

El convenio colombo-alemán fue fundamental en el proceso de cientifización que vivenció la Educación Física colombiana principalmente en las décadas de 1970 y 1980. En este proceso cientifizador, se generó un debate donde tuvieron voz diferentes corrientes y perspectivas dentro de la significativa diversidad de profesionales alemanes que llegan a Colombia, destacándose una importante crítica a los procesos de deportivización que asumió la Educación Física colombiana en la época.

Esta relación bilateral se inicia en 1974, aunque ya se adelantaban propuestas y proyectos varios años atrás. En 1971, por ejemplo, fue realizado un informe dirigido al Ministerio del Interior en Alemania, referente a una visita a Colombia, por parte de un profesional de nacionalidad alemana (RELATOR, 1971), realizada entre el 14 de febrero y el 4 de marzo del mencionado año. El informe tenía como tema el "Fomento del deporte en Colombia. Estructuración y desarrollo de Facultades de Educación Física en Escuelas Superiores".

El relator describe cómo fue su paso por el país durante esta visita, afirmando que, en el proceso de diagnóstico para establecer el programa de ayuda para la formación profesional del campo, recibió el acompañamiento del Ministerio de Educación y del Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte – Coldeportes, visitando las ciudades de Bogotá, Tunja, Medellín, Pamplona, Cartagena y Cali (RELATOR, 1971). Posteriormente, "El relator fue informado que los resultados de las conversaciones con el Ministerio de Educación, fueron presentados al presidente de la Nación durante su estancia en Colombia, con el pedido expreso de apoyar la 'Construcción y ampliación de departamentos de Educación Física en las Escuelas Superiores de Colombia'" (RELATOR, 1971, p. 7).

Entre otras actividades, la propuesta del proyecto planteaba la contratación de entre cinco a siete expertos alemanes por un tiempo de entre dos a cinco años, para asumir la tarea de construir

> Departamentos de Educación Física en la Universidad Santiago de Cali, en la Universidad de Antioquia de Medellín y en la Universidad Pedagógica de Bogotá. En la Universidad de Cali se deben formarse inicialmente

> entrenadores, profesores de la disciplina y profesores de deporte titulados. La Universidad de Antioquia debe trabajar en el desarrollo de la ciencia deportiva, para lo que debe tener centralidad un currículo de investigación y la creación de un Sector de Documentación e Información (RELATOR, 1971, p. 8).

A pesar del deseo del gobierno colombiano para que el convenio fuera un proyecto de formación para todo el país, solo logró realizarse en dos regiones, específicamente en Antioquia y Valle. Aun con esta "baja" cobertura territorial, este proyecto tuvo una gran repercusión en la configuración del campo académico de la Educación Física en Colombia, transbordando los limites regionales y convirtiéndose en una referencia nacional que logró perpetuarse en la historia del campo académico de la disciplina.

Al mismo tiempo, como propuesto por el relator en el documento diagnóstico para el proyecto, el convenio logró crear centros de documentación e información y fundar grupos y proyectos de investigación. Además de estas acciones previstas, el convenio también logró estimular un importante debate para el campo a partir de publicaciones, discusión de conceptos, circulación de literatura y organización de eventos académicos.

Al mismo tiempo, el acuerdo también avanzó en la construcción de las populares guías didácticas para el maestro, oficialmente titulados "Educación Física en la escuela primaria", manuales formulados por el profesor Heino Ulmer para ser aplicados por los profesores colombianos en las escuelas donde actuaban.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

En este artículo, tratamos de presentar evidencias y algunas reverberaciones de los acuerdos de cooperación que tres países suramericanos (Brasil, Argentina y Colombia) establecieron con la República Federal de Alemania.

El análisis comparado de las tres experiencias permite evidenciar que los intercambios en el campo de la Educación Física y deporte acontecieron en un período histórico similar y resultaron en un legado marcado por la movilidad docente entre los profesores suramericanos y alemanes, por el impacto alemán en la organización del sistema deportivo nacional, en la formación de profesores de Educación Física (con oferta de cursos, publicación de libros,

organización de currículos, etc.) y, sobre todo, en la necesidad de cientifización del campo académico.

La investigación también muestra los sujetos involucrados en el proceso de cada país. En este sentido, llama la atención la ausencia de referencia al nombre de Liselott Diem en Colombia, profesora del instituto alemán que fue central en los desarrollos del acuerdo en Argentina y Brasil. También, es posible destacar que la presencia alemana en Argentina y Colombia no resultó determinante, como en el caso brasilero, para la organización del sistema de posgraduación (maestría y doctorado).

REFERÊNCIAS

ARGENTINA, Ministerio de Relaciones Internacionales, **Resolución N°486**. 1 de diciembre de 1971.

DIEM, Liselott. **Sportförderung in Brasilien: Berichtüber die Förderung des Sports in der Föderativen Republik Brasilien durch die Bundesrepublik Deutschland 1963 bis 1982**. Alemanha: Verlag Hans Richarz-Sankt Augustin, 1983, p. 228.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA. **BOLETÍN informativo: Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación**, 30 de marzo de 1965, año 1, n. 1.

RELATOR. **Deutsche Sporthochschule Köln - Auslandsamt**. Vom 14 Februar bis 4. März 1971.

CUERPO, COMUNIDAD Y LENGUAJE: CONSIDERACIONES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DEL CUERPO[1]

CORPO, COMUNIDADE E LINGUAGEM: CONSIDERAÇÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DO CORPO

BODY, COMMUNITY AND LANGUAGE: CONSIDERATIONS TO THINK ABOUT THE EDUCATION OF THE BODY

Jorge Rettich
ISEF - Udelar

INTRODUÇÃO

Lo común y la comunidad es puesta en tensión conceptual hacia la década del 80, en un contexto de discusión sobre el comunismo, cuando Maurice Blanchot y Jean-Luc Nancy, a partir de la noción sobre comunidad expresada por Georges Bataille, se responden mutuamente en 1983 a partir de los textos: *La Communauté inavouable* de Blanchot y *La communauté désoeuvrée* de Nancy (ALVARO, 2023).

Desde entonces, otros filósofos como los italianos Roberto Esposito y Giorgio Agamben han puesto en escena su pensamiento al respecto de la cuestión de la comunidad, dejándose esbozar en ambos una forma de entender el cuerpo y su relación con la comunidad.

El objetivo es establecer una relación posible entre cuerpo y comunidad en el debate contemporáneo sobre comunidad. Por medio del método de análisis bibliográfico, se pretende dar cuenta escuetamente de la aparición del cuerpo en dicho debate, particularmente en la filosofía de Esposito y de Agamben, estableciendo diferencias en algunos aspectos sobre la cuestión del lenguaje. Así, se establecen posibles rutas de análisis de la cuestión de lo común,

[1] El presente trabajo es resultado del Proyecto de Investigación + Desarrollo: "La relación cuerpo y comunidad en el estudio de las políticas públicas de trabajo y fortalecimiento de la participación comunitaria, en ocasión de la educación del cuerpo". El mismo fue financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Cientifica (CSIC) de la Universidad de la República (Udelar) del Uruguay, y se enmarca en el Grupo de Investiogación Cuerpo, Educación y Enseñanza (CEE) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Udelar. Dentro del mismo, particularmente en la Línea de Investigación: Estudios sobre Cuerpo, Experiencia y Comunidad.

la comunidad y el cuerpo, como base epistemológica para pensar sobre una posible teoría de la educación del cuerpo.

LA CUESTIÓN DE LA COMUNIDAD EN ESPOSITO Y AGAMBEN

Esposito (2003) va a encontrar en la etimología de la palabra *communitas* (comunidad), la vía para un análisis que desarticula la oposición comunidad – sociedad inaugurada por Ferdinand Tönnies en 1887, y da cuenta del fondo sobre el que se apoya el Leviatan (1651) de Thomas Hobbes, el cual se podría decir es uno de los mojones de inicio de la política moderna: la muerte de la comunidad.

Como demuestra Esposito, la *communitas* tiene en su raíz la condición de un deber o deuda, una etimología que desprende un sentido de falta que caracteriza a la comunidad o lo común, en contraste con toda pretensión de una comunidad sustancializada en un conjunto de individuos identitarios y de pertenencia. Lo común para Esposito se caracteriza por lo impropio, no por una propiedad compartida, siendo la comunidad una forma de vida que "les expropia, en parte o enteramente, su propiedad inicial, su propiedad más propia, es decir, su subjetividad (…) no es lo propio, sino lo impropio -o, más drásticamente, lo otro- lo que caracteriza a lo común" (ESPOSITO, 2003, p. 30-31).

Esa falta es un signo de resta que expone al individuo a lo otro, sobre lo cual, es la *immunitas* (inmunidad) la que pone a resguardo al individuo de la amenaza de la comunidad. Según el autor, es en la obra de Hobbes donde el paradigma de la inmunidad se inaugura por vez primera, estableciendo el delito contra la comunidad.

> Si la comunidad conlleva delito, la única posibilidad de supervivencia individual es el delito contra la comunidad (…) Lo que se sacrifica es precisamente el *cum* que es la relación entre los hombres, y por tanto, en cierto modo, a los propios hombres. Paradójicamente, se los sacrifica a su propia supervivencia. Viven *en* y *de* la renuncia a convivir (…) La vida es sacrificada a su conservación (ESPOSITO, 2003, pp. 42-43).

Es en el cuerpo, en el cruce entre biología y política, donde la inmunidad establece su poder de protección y negación de la vida (ESPOSITO, 2009). De este modo, el cuerpo se vuelve una clave para pensar las formas de vida que dan cuenta de una vida abierta a lo otro (comunidad), o una vida cerrada sobre sí (inmunidad) que sacrifica la vida propiamente

humana, a cuentas de conservar al organismo. Vemos aquí como comienza a esbozarse una relación entre cuerpo y común, si en la misma ponemos en funcionamiento la distinción entre cuerpo y organismo que podemos observar en Rodríguez Giménez (s/a) y Crisorio (2015).

Por su lado, Agamben (2006) se plantea una comunidad irrealizable que está en potencia, que siempre está por venir y por tanto no se realiza en el acto. Esa comunidad se representa en la figura del *cualsea*.

Cualsea es la figura de la singularidad pura. La singularidad cualsea no tiene identidad, ni está determinada respecto a un concepto, pero no es simplemente indeterminada; más bien sólo es determinada a través de su relación con una idea, esto es, a la totalidad de sus posibilidades (AGAMBEN, 2006, p. 57).

De esta forma se va a introducir una perspectiva que lo acompaña desde 1978 cuando escribe: Infancia e Historia. Esa perspectiva es la experiencia del lenguaje. Esa singularidad no está dada por una cualidad física, o una determinación orgánica, sino que es la posibilidad de todas las formas posibles dadas en la conformación de una idea. Esto significa que cada viviente es potencialmente una forma de vida expresada en la infinidad, cualsea, de posibles vidas inscriptas en las posibilidades infinitas de las ideas.

Veremos cómo aquí se establece una diferencia para pensar el cuerpo en relación a lo común con el pensamiento de Esposito, y cómo este último va a encontrar en la fenomenología, especialmente la del filósofo francés Maurice Merleau-Ponty, posibles claves para pensar el cuerpo en relación a lo común.

LA RELACIÓN CON EL CUERPO

El preámbulo de Esposito en su apego a la fenomenología para determinar la cuestión del cuerpo, viene dada por ubicar el cuerpo en la zona conflictiva entre persona y cosa. “El hecho de que el cuerpo pueda ser reducido a una cosa es contrario a nuestra sensibilidad, pero la idea de que sea siempre equivalente a la persona contrasta con la lógica” (ESPOSITO, 2016, p. 101).

Recurriendo al antiguo derecho romano por medio de las Instituciones de Gayo, Esposito (2016) ubica como primer parámetro para pensar el cuerpo su condición de común, lo

que implica la no pertenencia como propiedad. Completando este recorrido apela a la obra *Ciencia Nueva* del filósofo italiano Giambattista Vico del siglo XVIII, para afirmar que: "Incluso desde un punto de vista lingüístico las cosas nacen de los cuerpos" (ESPOSITO, 2016, p. 108).

Esto pauta la lógica de la búsqueda de una filosofía que privilegie la posición del cuerpo, aunque en oposición a la lógica biologicista o naturalista. La misma ya se evidencia en *Immunitas. Protección y negación de la vida* de Esposito (2009). Es en la noción de "carne" donde encuentra en la fenomenología de Husserl y Merleau Ponty, una configuración de cuerpo que determina la posibilidad de integrar la diferencia y no la identidad.

La carne del cuerpo es lo que no puede evadir lo otro. Solo porque el cuerpo es carne, y porque existe una pluralidad carnal, cualquier intención de homogeneizar o fusionar en una identidad o propiedad común, es directamente imposible, y políticamente un proyecto del terror.

En esta relación con el cuerpo es donde nos interesa particularmente delimitar un problema. A diferencia de Agamben que plantea una relación directa con el lenguaje, Esposito va a recurrir a la fenomenología que es criticada por el anterior justamente en este punto axiomático: la falta de incorporación de la cuestión del origen del lenguaje en la teoría de la fenomenología.

Esposito parte de la idea de que el lenguaje niega la existencia de las cosas: "El lenguaje solo puede afirmar la cosa negando su presencia viva. (...) Lo que es negado en el procedimiento lingüístico no solo es un determinado modo de ser de la cosa sino, en cierto sentido, su misma existencia" (ESPOSITO, 2016, p. 75-76).

En principio, podríamos decir que la adherencia a la fenomenología provoca que la cuestión del lenguaje aparezca como subordinada a la del cuerpo. La existencia de las cosas está dada por el cuerpo, y el lenguaje es un modo incompleto de dar cuenta de la percepción verdadera alcanzada en el cuerpo por la vivencia.[2]

[2] Dice Merleau-Ponty: "tenemos un medio directo para acceder a lo que designa, tenemos la experiencia de nosotros mismos, de esta consciencia que somos; es con esta experiencia que se miden todas las significaciones del lenguaje y es ésta lo que hace justamente que el lenguaje quiera decir algo para nosotros. «Es la experiencia (...) todavía muda lo que hay que llevar a la expresión pura de su propio sentido.»" (1993, p.15).

He aquí el problema manifiesto en la fenomenología y que Agamben explica a partir de los estudios del lingüista Émile Benveniste. Quien dice "yo soy cuerpo" no deja de ser una locución presentada en primer persona como un ego o conciencia de sí. Es lo viviente que ya en ese mismo instante está determinado por las facultades del lenguaje. Afirma que ese momento en que un cuerpo dice "soy mi cuerpo", no es más que un momento discursivo, una locución.

> Los estudios de Benveniste (...) muestran que el hombre se constituye como sujeto en el lenguaje y a través del lenguaje. (...) "La subjetividad, ya se plantee en fenomenología o en psicología, no es más que la emergencia en el ser de una propiedad fundamental del lenguaje. 'Ego' es aquel que *dice* 'ego'. Tal es el fundamento de la subjetividad que se determina mediante el estatuto lingüístico de la persona" (…) *yo* se refiere al acto de discurso individual en que es pronunciado y cuyo locutor designa. Es un término que no puede ser identificado sino en una instancia de discurso" (AGAMBEN, 2011, p. 60-62).

En este sentido, nos proponemos el cruce de la filosofía con la lingüística como punto sobre el cual continuar la tarea de una relación entre cuerpo y comunidad que se encuentra atravesada por la función del lenguaje.

Colocada a funcionar en este orden del lenguaje, las ideas de comunidad y de cuerpo guardan una correspondencia en la política, ya que como Esposito (2003) plantea, la comunidad es la base para la política y con Milner (2013) podemos decir que hay política porque hay "seres hablantes", por lo tanto "cuerpos hablantes".

En el cimiento de esta estructura teórica hay otro concepto que se debe poner a funcionar, el de sujeto en el sentido dado por Lacan. Un sujeto que en tanto se abre entre significante y significante, no es asimilable a la categoría de persona, ni de individuo, sino a la materialidad propia del significante, abierto en la lengua, especialmente en su función simbólica. "El sujeto se plantea como operativo, como humano, como *yo (je)*, a partir del momento en que aparece el sistema simbólico. Y ese momento no se puede deducir de ningún modelo perteneciente al orden de una estructuración individual" (LACAN, 2008, p. 84). Lacan plantea un sujeto descentrado del "yo", y lo ubica en el campo del Otro, ese gran Otro efecto del lenguaje (LACAN, 2007). Así, el ejercicio que resulta de esto es pensar que ese otro que amenaza al individuo y lo expone a lo común y la comunidad, no es un otro persona, sino el

despliegue de un sistema que produce al Otro en el funcionamiento del lenguaje, y opera en el cuerpo en forma discursiva amenazando todo cierre y pretendida unidad del cuerpo propio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como primera conclusión, aun en estudio, planteamos que el cuerpo es la base diferencial en la que, en el funcionamiento de la lengua, establece la condición de posibilidad para la existencia común, forma de vida de la comunidad, vida política por excelencia.

A partir de estos autores, decimos que el cuerpo nunca será una forma de unidad bio-psico-social que permita un reencuentro entre cultura y naturaleza, ya que como plantea Agamben: "Tenemos que aprender, en cambio, a pensar el hombre como lo que resulta de la desconexión de estos dos elementos y no investigar el misterio metafísico de la conjunción, sino el misterio práctico y político de la separación" (2016, p. 35).

Es porque hay diferencia del hombre con la naturaleza, y porque el cuerpo no está del lado de una de ellas, sino en el clinamen que inaugura su separación, es que algo indecible como ese punto de fractura hace de la vida un espacio para la interpretación y para la historia.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **La comunidad que viene**. Valencia: Pre-textos, 2006.

AGAMBEN, G. **Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia.** Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2011.

AGAMBEN, G. **Lo abierto. El hombre y el animal.** Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2016.

ALVARO, D. Comunidad, común, comunismo. **Disenso. Revista de pensamiento político.** Año 4, n. V, p. 6-9, enero 2023. Disponível em: https://revistadisenso.com/numeros/. Acesso em: 15 mar. 2023.

CRISORIO, R. Actividad(es) física(s) versos prácticas corporales. In: GALAK, E.; GA,BAROTTA, E. (org.). **Cuerpo, educación y política:** tensiones epistémicas, históricas y prácticas. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 21-39.

ESPOSITO, R. **Communitas. Origen y destino de la comunidad.** Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

ESPOSITO, R. **Immunitas. Protección y negación de la vida.** Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

ESPOSITO, R. **Las personas y las cosas.** Buenos Aires: Kats Editores, 2016.

LACAN, J. **El seminario X. La Angustia.** Buenos Aires: Paidós, 2007.

LACAN, J. **El seminario II. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica.** Buenos Aires: Paidós, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenología de la Percepción.** Barcelona: Planeta – De Agostini, 1993.

MILNER, J-C. **Por una política de los seres hablantes. Breve tratado político 2.** Buenos Aires: Grama, 2013.

RODRÍGUE,Z GIMÉNEZ, R. Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación entre vida y política. (sin/año) (En prensa)

DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O PENSAMENTO DECOLONIAL E O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

POSSIBLE DIALOGUES BETWEEN DECOLONIAL THINKING AND THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM

POSIBLES DIÁLOGOS ENTRE EL PENSAMIENTO DECOLONIAL Y EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Flávio Nunes dos Santos Júnior
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/PMSP)

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o conhecimento e a produção de subjetividades no espaço escolar, o texto assume o desafio de intensificar a aproximação entre o pensamento decolonial e as discussões já arroladas no chamado currículo cultural de Educação Física proposto por Neira e Nunes (2008; 2009).

No horizonte de luta por uma sociedade pensada nos termos do pensamento decolonial, ao olharmos o campo da Educação Física, percebemos o chamado currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2008; 2009) como grande aliado deste projeto. Acredita-se na possibilidade de existir um estreitamento entre ambos, uma vez que possuem questionamentos contundentes sobre a Modernidade.

A perspectiva cultural de Educação Física tensiona o sujeito universal, racional, único, bem como os valores de desenvolvimento, razão, progresso, incutidos pela Modernidade por meio do pensamento eurocêntrico. Entretanto, são ponderações feitas a partir de uma literatura composta pelo eixo euro-norteamericano, as chamadas teorias pós-críticas.

Dialogando com Silva (2015) e Lopes e Macedo (2011) o advento das teorias pós-críticas se coaduna aos movimentos que questionaram os desígnios políticos e econômicos da Modernidade. Suas discussões contribuem para ampliação das análises apresentadas pelas teorias críticas quando contesta, a partir da divisão de classe, as intenções do projeto moderno e os processos incutidos nas relações sociais.

ISSN: 2175-5930

Nas palavras de Neira (2019) as teorias pós-críticas são vistas como campos de inspiração. Assim, percebeu-se a necessidade de ampliar suas redes, de tecer novos encontros, produzir outros nós. Vale destacar que tecer diálogos com o pensamento decolonial não é querer constituir substituições, escantear o debate já realizado a partir das teorias pós-críticas, muito pelo contrário, deseja-se atuar na perspectiva da coexistência, pois ambos têm muitas coisas em comum, aproximações.

DESENVOLVIMENTO

Neira (2019) coloca que os desafios da sociedade contemporânea, bem como as diferentes funções que a escola vem adotando tem conduzido professores e professoras, compromissados com a elaboração de relações mais justas, a buscarem campos teóricos que possibilitam pensar em outras maneiras de compreender e pensar as questões sociais. E foi justamente esse movimento que pretendeu-se realizar com este trabalho, qual seja, de buscar formas outras de compreender a sociedade a fim de refletir acerca da educação, e especialmente a Educação Física.

O pensamento decolonial é um movimento latino-americano, inaugurado pelo grupo Modernidade/Colonialidade com clara intensão de propor uma leitura sobre o que foi a Modernidade com vistas a pensar uma sociedade alinhada aos valores dos grupos e sujeitos que historicamente foram subjugados. O coletivo a coloca como uma invenção eurocêntrica regada de intensa violência colonial, por isso faz-se uso do par Modernidade-colonialidade, não é possível pensar esses processos separadamente (QUIJANO, 2005). A produção intelectual da época foi maculada pela imposição do olhar único, ou seja, o modo de vida e o conhecimento europeu foram colocados como modelos universais, enquanto os outros postos como atrasados. Portanto, se não há Modernidade sem colonialidade e vice-versa, a decolonialidade se propõe a fraturar a Modernidade (MIGNOLO, 2018).

Mignolo (2007), ao apresentar o movimento decolonial, também o denomina de giro decolonial [1], demonstrando que sua ocorrência também se manifesta nos processos de resistência à violência colonial. Para este intelectual argentino o pensamento decolonial se trata de um desprendimento e abertura a outros lugares, que conduzem a outros tipos de verdades, cujo o fundamento não é o *ser*, mas a colonialidade do ser, a ferida colonial. Sendo assim, propõe um giro nas ciências sociais e em todas as instituições modernas, isso implica a incorporação de conhecimentos subalternizados aos processos de produção do próprio saber. Neste sentido, "há uma necessidade de pensar o conhecimento como geopolítica em vez de pensá-lo como um lugar universal" (MIGNOLO, 2003, p. 21).

A luta do grupo reside na valorização e reconhecimento de outras epistemologias. Este intento não se assenta no erro de trocar um conhecimento pelo outro, pelo contrário, carrega a tentativa de consolidar a coexistência entre sujeitos e saberes. A defesa e afirmação de formas de viver e estar no mundo que historicamente foram perseguidos pela colonialidade, pelas ações do eurocentrismo inspiradas nos valores do progresso, bem-estar, razão, desenvolvimento.

Mignolo (2018) considera o conhecimento como constituidor de sujeitos, um elemento central para perceber, sentir, descrever, construir as relações, a política, a economia, a história. Portanto, é de tamanha preocupação para o pensamento decolonial, atacar as estruturas que mantêm a colonialidade do conhecimento. Essa, refere-se a qualquer dinâmica que permite o privilégio de um determinado saber em detrimento do outro.

A decolonialidade do conhecimento procura escancarar aquilo que está escondido nos domínios da Modernidade/colonialidade, refazer conexões. Deseja também libertar o conhecimento, desvincular-se das narrativas da Modernidade, dos fluxos de energia que o mantém ligado à matriz colonial, alterar as conversas, sobretudo seu conteúdo (aquilo que vemos e ouvimos), atentar-se para quem as domina (MIGNOLO, 2018).

Posto isso, é possível pensarmos que o currículo cultural está a favor dos sujeitos e grupos alvos das colonialidades, tentando compreender toda a dinâmica que os envolve para

[1] Mignolo (2007) nos coloca que o giro decolonial é a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vidas-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); o desprendimento à retorica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia.

mantê-los em tais condições enquanto outros desfrutam de significativas vantagens e privilégios.

Dialogar com o pensamento decolonial permite uma quebra nos processos de hierarquização entre práticas corporais. Assim, é entendido que qualquer brincadeira, esporte, dança, luta e ginástica merece compor as discussões e vivências tecidas no chão da escola. Torna-se viável e necessário que crianças, adolescentes, adultos e idosos que frequentam a Educação Básica tenham a oportunidade de viver, debater, conhecer, as produções não só dos homens brancos europeus, mas também aquelas oriundas de mulheres, indígenas, asiáticos, africanos, afro-brasileiros.

Pensando com Mignolo (2018), ao partir do pressuposto que o conhecimento é quem nos constitui e produz as relações humanas, a política, a história, a economia e outros aspectos da vida, problematizar aqueles que compõem a ocorrência social das práticas corporais é algo de suma importância, não podendo faltar de modo algum na prática pedagógica. Sobretudo aqueles conhecimentos e mecanismos legitimadores de violência colonial, capitalista, patriarcal que assombram as práticas corporais.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à possibilidade de vislumbrarmos uma potencialização do caráter contextual, político, que toma as aulas. Podendo estas ser entendidas como encontros sem qualquer neutralidade, uma vez que está a favor do diálogo entre diferentes epistemologias. sobre o conteúdo que envolve o currículo de Educação Física. Sendo assim, o currículo criado e vivido coletivamente por docente e estudantes, ao assumir a coexistência entre sujeitos e conhecimentos como princípio, fornece condições para constituir outros corpos, outras subjetividades, nesse terreno chamado escola.

Os modelos de aula pré-concebidos perdem espaços, atrofiam-se diante da abertura e desprendimento que atravessam o fazer pedagógico. Ganha força a capacidade criativa, de invenção, pois os conhecimentos enunciados por docente e estudantes se entrecruzarão, levando o trabalho a assumir um aspecto amplamente contextual, demandando atividades alinhadas aos problemas vividos pelo coletivo acerca do tema selecionado pelo professor ou professora.

Portanto não é cabível falarmos em transferência de um conhecimento único e verdadeiro. A dinâmica empreendida pela conversa entre pensamento decolonial e currículo

cultural de Educação Física, permite falar em construção de conhecimentos, pois o debate é requerido, o encontro de culturas é desejado, a negociação é pleiteada, de modo a compreender aquilo que compõem as práticas corporais, bem como as formas como os seus representantes são vistos socialmente.

Contudo, com o gesto de escuta, outras verdades acerca das práticas corporais podem soar pelos diálogos tecidos coletivamente. Com o encontro, abre-se a possibilidade para se constituir um sujeito totalmente diferente das intenções da Modernidade, afastado das colonialidades. Entra em jogo um *reaprender a ser*, a possibilidade de se constituir subjetividades múltiplas, a favor das diferenças.

CONSIDERAÇÕES DECOLONIAIS

O debate decolonial, por sair em defesa de pensamentos colocados tradicionalmente numa condição de inferioridade, pode contribuir positivamente para engrossar a discussão, que já vem se constituindo na literatura acerca do currículo cultural. Tal estreitamento, ao privilegiar a coexistência, permite fazer novas conexões em prol de uma educação sensível às diferenças.

Por ora, a conversa empreendida favorece uma Educação Física escolar que oportuniza o encontro de diferentes verdades, saberes, histórias e memórias acerca das práticas corporais, bem como posiciona estudantes e docente como criadores do processo, aproxima-se de uma prática educativa aberta para possibilidades outras, na qual os atores possam tecer experiências outras, um viver educacional outro, sensíveis à afirmação, à potencialização, efetiva da vida, ou melhor, de uma poética da existência de vidas.

REFERÊNCIAS

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In.: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org..). **El giro decolonial.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007.

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

MIGNOLO, W. D. El pensamento decolonial: desprendimiento y apertura. In.: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007.

MIGNOLO, W. The conceptual triad modernity/coloniality/decoloniality. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, práxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal:** crítica e alternativas. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física: currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural:** inspiração e prática pedagógica. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Coleccion Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

SILVA, T. T.. **Documentos de identidade e currículo:** uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ISSN: 2175-5930

DO APARELHO ENERGÉTICO AO SIMBÓLICO: APONTAMENTOS PARA PENSAR O OBJETO DE UMA POSSÍVEL TEORIA DA EDUCAÇÃO DO CORPO[1]

FROM THE ENERGETIC APPARATUS TO THE SYMBOLIC: NOTES TO THINK ABOUT THE OBJECT OF A POSSIBLE THEORY OF BODY EDUCATION

DEL APARATO ENERGÉTICO A LO SIMBÓLICO: NOTAS PARA PENSAR EL OBJETO DE UNA POSIBLE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DEL CUERPO

Catherine Garín Ramíre
Universidad de la República (Udelar)

INTRODUCCIÓN

La opacidad del sintagma "Educación Física" mostró su condición de enunciado dividido, es decir, la condición de que cada término, "educación" y "física", provenían de formaciones discursivas diferentes e, incluso, inconmensurables entre sí, en tanto suponemos que "educar lo físico" es imposible, aunque es preciso reconocer que tal idea existe ya en las formulaciones pedagógicas del mundo antiguo (Jaeger, 2008). La distinción entre cuerpo y organismo cambió completamente los términos del problema inicial (es decir, la pregunta por su objeto y estatuto teórico) de la Educación Física y, se produjo, de este modo, un nuevo problema. El problema "cambió de terreno". El saber del cuerpo/organismo dejó de recaer en lo anatomo-fisiológico y buscó en la epistemología de las ciencias humanas un saber del cuerpo en su dimensión económica, social, cultural y política (Rodríguez Giménez, 2018). Ahora bien, las ciencias humanas, que habían importado y automatizado para sí métodos y esquemas de análisis de las ciencias naturales (Foucault, 1957/1994), generaron las condiciones para que, dentro de ellas, continuara funcionando un "objeto" a medio camino entre las ciencias biológicas y las humanas. El esquema energético del arco reflejo da cuenta de ello.

[1] El presente texto no contó con apoyo financiero de ningún tipo para su realización.

En este texto se busca analizar los movimientos teórico-epistemológicos de la educación física haciendo funcionar esta hipótesis inicial: el esquema energético, proveniente de las ciencias naturales, es una línea de continuidad y permanencia que se resiste a los desplazamientos de un paradigma a otro y es determinante para la delimitación de los objetos de las teorías de la educación física. Este trabajo se inserta en un programa de investigación que tiene como campo de estudio la exploración teórico-metodológica en torno a la educación del cuerpo[2]. Con especial énfasis a la dimensión epistémica, se exploran modos de constituir un concepto de cuerpo en relación a una teoría del sujeto del psicoanálisis. Advirtiendo que la relación entre sujeto y cuerpo no es directa (Rodríguez Giménez, 2016, p. 127), esta relación requiere de maniobras teóricas y algunos conceptos implicados en la teoría del psicoanálisis. En este trabajo indagaremos por una de estas vías, a saber, por el concepto de pulsión. Este concepto será un operador para, con Freud y Lacan, indicar posibles caminos de reflexión que pretendan ir del aparato energético al simbólico.

EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS HUMANAS: ¿UN CAMBIO DE PARADIGMA?

Historizar la estructura y constitución del campo disciplinar de la EF es, de algún modo, hacer inteligible las condiciones epistemológicas e históricas en el que convergieron varios elementos que dieron lugar a la delimitación de un campo especifico de saber e intervención sobre los cuerpos. Diversos autores, desde una perspectiva historiográfica, discursiva y/o epistémica, se han propuesto analizar las transformaciones del campo de la educación física[3]. Desde una perspectiva u otra, la relación de la EF con las ciencias humanas fue señalada como un punto decisivo en la transformación del campo.

Ahora bien, si las ciencias humanas se reorganizaron y produjeron un nuevo recorte en torno a la dilucidación de lo que es el inconsciente (Foucault, 1965/2014, p. 41) y, por su parte, la EF permaneció inmune a este descubrimiento[4], no sería posible afirmar que, en tanto tal, la

[2] Grupo de Investigación "Cuerpo, Educación y Enseñanza" (Id CSIC 882952), Udelar.
[3] A modo de ejemplo, podemos indicar los trabajos de: Aisenstein, 2006; Soares, 2006; Cadavid, 2007; Crisorio, 2007, 2009; Rodríguez Giménez, 2018; entre otros.
[4] Hipótesis de Rodríguez Giménez que se está trabajando en el marco del Grupo de Investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza.

ISSN: 2175-5930

EF es una ciencia humana. Sin embargo, el campo de la EF ha devenido un tejido constituido en relación a la triada de saberes de la episteme moderna, a saber: las ciencias exactas, las ciencias empíricas y la analítica de la finitud (Foucault, 1966/1988). Si bien es posible ubicar subordinaciones de un paradigma sobre otro, la EF se ubica, de alguna manera, en la intersección de estas dimensiones[5]. La distinción entre cuerpo y organismo promovió la búsqueda de modelos teóricos que pudieran suplir los de las ciencias biomédicas. Sin embargo, según el diagnóstico foucaultiano, las ciencias humanas habían tomado "prestado de las ciencias de la naturaleza su estilo de objetividad, y el de buscar, dentro de sus métodos, su esquema de análisis" (Foucault, 1957/1994). El arco reflejo, en tanto modelo teórico, es un ejemplo paradigmático de esta importación y consecuente automatización de un campo a otro (Foucault, 1957/1994). Desde aquí, aquellos intentos de teorización de la EF desde las ciencias humanas[6], delimitaron y definieron su objeto (cuerpo, acción motriz, movimiento, praxiología motriz, etc.) siguiendo, aun desde las ciencias humanas, los postulados de un modelo naturalista. Así, lo que se intentó rechazar volvió por otros medios: el cuerpo siguió siendo un objeto cuantificable, medible, plausible de explicar en términos de input-output (estímulos-respuesta), voluntad, esfuerzo, energía, etc. El objeto cambio de terreno pero, "sin darse cuenta", el estatuto teórico de este objeto mantenía continuidades con el problema inicial: el cuerpo era un objeto real análogo al de la fisiología.

DE LA ENERGÍA A LA EFICACIA SIMBÓLICA:

Si la EF permaneció inmune al descubrimiento del inconsciente, la teoría de la educación del cuerpo asume a la teoría del sujeto del psicoanálisis como eje articulador de sus reflexiones. Es en la distinción entre sujeto e individuo y entre saber y conocimiento que se busca delimitar un concepto de cuerpo que no sustente, implícita o explícitamente, una noción

[5] Este modo de historizar el campo de la EF puede ponerse en discusión con, por ejemplo, la afirmación de Soares quien afirma que, a comienzos de S.XX., la "gimnasia científica" se sirvió de las ciencias exactas por la ausencia de las ciencias sociales (1996, p. 10).

[6] Gleyse (2007) ubica aquí a: "La psicocinética y La Ciencia del Movimiento Aplicada al Desarrollo de la Persona" de Le Boulch; "La praxiología motriz/psicomotricidad" Parlebas y "La ciencia de la motricidad humana" de Sergio.

de organismo oriundo de la fisiología[7]. Aunque a partir de Freud es posible reformular una noción de cuerpo que no sea una vía directa del (ni) al organismo, el pasaje de estas nociones y conceptos al campo de la teoría de la educación del cuerpo requiere de maniobras y forzamientos teóricos. Desde aquí, para una teoría de la educación del cuerpo, ¿cómo se constituye un concepto de cuerpo en relación a una teoría del sujeto del psicoanálisis?, ¿es posible, para una teoría que mantenga relación con la EF, construir una noción de cuerpo que renuncie a la soldadura entre cuerpo y modelo energético?

Entendemos que el concepto de pulsión puede aportar una posible línea de trabajo para, primero, construir una noción de cuerpo que desista del "mito continuista empírico subjetivista"[8] en el que se afirma que el concepto de cuerpo es una mera abstracción del objeto real (organismo) y, segundo, habilitar las bases para una teoría del cuerpo que no se fundamente en el modelo biológico-sustancial de la energía. La pulsión es el modo en que Freud y Lacan articularon el inconsciente con el cuerpo, es decir, es el concepto que permitió explicar los efectos del significante sobre este.

No podremos entrar aquí en las distinciones entre Freud y Lacan sobre el concepto de pulsión. Diremos únicamente que, en Freud, la teoría de las pulsiones no puede interpretarse por fuera de la metapsicología freudiana. Los aportes de Fechner sobre la ley psicofísica fueron fundamentales para el modelo energético que sustenta la noción de aparato anímico y teoría pulsional (afecto y libido) en Freud. Si bien este modelo predomina en el sistema onceptual freudiano, también es posible identificar, en la construcción de la fantasía, la pulsión como un artificio gramatical[9] (Freud, 1919/1979).

Por su parte, ya desde los primeros escritos, Lacan realiza críticas al modelo energético. El autor descentra la pulsión de toda noción de orgánico y natural: la pulsión no emana de una sustancia viva ni proviene del cuerpo orgánico. En diversos momentos, Lacan redefine el concepto de energético de libido, que según afirma sustenta una hipótesis sustancialita, es decir,

[7] Esto no es desconocer lo real del cuerpo sino, de modo contrario, es apelar a la construcción conceptos que puedan ser delimitados.
[8] La expresión es de Pêcheux (1975/2016).
[9] Es Lacan quien, para extraer a la pulsión del aparato energético, presenta la pulsión como un artificio gramatical (Lacan, 1960/2014; Lacan, 1964/2015).

que refiere a la materia[10], para mostrar su condición simbólica (Lacan, 1936/2008). De este modo, Lacan desplaza la función de la energía y conceptualiza la libido como consecuencia del discurso y del significante (Lacan, 1968-69).

En 1960, Lacan distingue el saber y conocimiento y la pulsión e instinto por fuera del modelo fisiológico. Por un lado, Lacan define el "instinto como un conocimiento que no puede ser un saber" (p. 764), esto es, el conocimiento que la naturaleza le exige a un "ser vivo" para satisfacer sus necesidades y "no puede articularse en términos significantes" pues es "una relación directa e inmediata entre el sujeto y el objeto" (Lacan, 1954-5/2006). En tal sentido, es posible ubicar el conocimiento en el registro imaginario. Por otro lado, Lacan dice que la pulsión es un saber que no comporta el menor conocimiento". Desde aquí, "un saber es una articulación entre significantes" y "siempre está inscripto en el ámbito del lenguaje". Ahora bien, está inscripción debe ser interpretada: "la *pulsión es un mensaje* que el sujeto lleva inscripto en su cuerpo pero que desconoce radicalmente" (1960/2008, p. 764).

De este modo, la pulsión se distingue de la función orgánica (aunque la habite, la parasite): es un artificio gramatical (Lacan, 1960/2014, p. 777) que no se explica de una exigencia del cuerpo hacia lo psíquico, sino que es requerimiento del lenguaje hacia lo corporal[11]. Las pulsiones son, según Lacan, el "el eco en el cuerpo del hecho que hay un decir, pero que este decir, para que resuene, para que consuene (…), es preciso que el cuerpo sea allí sensible (Lacan, 1975-6/2006).

CONSIDERACIONES FINALES

La pulsión permite articular una noción de inconsciente y cuerpo que no responda a un problema biológico-natural ni a modelos energéticos. Por ello, este concepto abre una vía de reflexión para continuar haciendo "cortocircuito" en la "unidad dispersión" del territorio construido en la intersección entre la modelo energético y cuerpo. Esta noción es fundamental

[10] Véase, por ejemplo, la elaboración del mito de la laminilla en el seminario de 1964.
[11] El matema de la pulsión es ($<>D), es decir, está articulado al significante y a la demanda del Otro. Por ello no puede ser del orden de la necesidad biológica.

para una posible teoría de la educación del cuerpo que se ocupe del cuerpo del *parlêtre* más que del organismo.

REFERENCIAS

AISENSTEIN, Á. (2006). La educación física escolar en Argentina: conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960.

CADAVID, L. E. G. (2007). Cuatro hermenéuticas de la educación física en Colombia. Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción, 1, 45.

CRISORIO, R. y GILES,M. (2009). Educación Física. Estudios críticos de Educación Física. Buenos Aires: Al Margen

FOUCAULT, M. (1994). "La psicología de 1850 a 1950". En : M.Foucault, Dits et écrits, Paris, Gallimard, 1994, t.I, pp.120-137. Traducción: Hernán Scholten. (Texto original en 1957).

FOUCAULT, M. (1984). Las palabras y las cosas. Barcelona: Planeta Agostini. Trabajo original publicado en 1966.

FOUCAULT, M. (2013). Psicología y filosofía entrevista a Michel Foucault por Alain Badiou. En: ¿Qué es usted, profesor Foucault? Argentina: Siglo Veintiuno. Trabajo original en 1965.

FREUD, S. (1919). Pegan a un niño. En: _____. Obras completas, vol. XVII. Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 1979, pp. 177-200

JAEGER, W. Paideia: los ideales de la cultura griega. México: FCE, 2008.

LACAN, J. (2014). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En: Escritos dos. Buenos Aires: Siglo XXI (Texto original publicado en 1960).

LACAN, J. (2008). Más allá del principio de realidad. En: Escritos uno. Buenos Aires: Siglo XXI (Texto original publicado en 1936).

LACAN, J. D'un Autre à l'autre, 1968- 69. Inédito.

LACAN, J (2015). Seminario 11. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original 1964)

LACAN, J. (2006). Seminario 23. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original 1975-6)

RODRIGUEZ GIMENEZ, R. (2018). Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la educación física: elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya. (ALESDE), 9(2), 52-64.

RODRIGUEZ GIMENEZ, R. Problemas para una teoría de la educación del cuerpo. En: Rodríguez Giménez, R., Seré, C. (coord.) Cuerpo y educación: indagaciones para una teoría. Montevideo: CSIC, Udelar (en prensa).

PÊCHEUX, M. (2016). Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp (Trabajo original em 1975)

SOARES, C. L. (2006). Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. En. ROZENGARDT, R. Apuntes de Historia para profesores de Educación Física. Buenos Aires: Miño y Dávila

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL, FILOSOFIA DA DIFERENÇA E A LUTA CONTRA O CAPITALISMO[1]

CULTURAL PHYSICAL EDUCATION, PHILOSOPHY OF DIFFERENCE, AND THE STRUGGLE AGAINST CAPITALISM

EDUCACIÓN FÍSICA CULTURAL, FILOSOFÍA DE LA DIFERENCIA Y LUCHA CONTRA EL CAPITALISMO

Pedro Xavier Russo Bonetto,
Universidade do Pernambuco (UPE)
Rubens Antonio Gurgel Vieira,
Faculdade Federal de Lavras (UFLA)

INTRODUÇÃO

Ao cartografar pesquisas com a perspectiva pós-crítica de Educação Física, é possível observar uma centralidade dada à diferença, compreendendo-a a partir de distintas concepções, como a diferença cultural, diferença linguística e diferença filosófica (VIEIRA, 2020), Tais concepções, ainda que possam se afastar epistemologicamente, na tradução didática do currículo cultural terminam por se aproximar ao se mostrarem intrinsecamente relacionadas com "dar voz", lutar por justiça, defender o "direito à", reconhecimento, produção, potencialização de modos de vida ou de subjetividades abertas, solidárias e democráticas. Em síntese, os trabalhos produzidos no âmbito desta visão curricular anseiam por uma sociedade menos desigual, mais justa, onde as diferentes formas de vida são reconhecidas e valorizadas.

Não obstante, ao se desvincular do materialismo histórico-dialético, a perspectiva cultural de Educação Física é frequentemente acusada de compactuar com o modelo econômico hegemônico na contemporaneidade – o capitalismo radicalmente neoliberal.

> Também de índole conservadora – todavia de conservadorismo distinto ao do acima comentado –, dada sua *episteme* filiada ao pensamento pós-moderno e, nele, às teorias pós-crítica e pós-estruturalista, mas, sem dúvida, de ética

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para a realização.

> progressista, encontramos estudos e propostas da lavra do professor Marcos Neira" (CASTELLANI FILHO, 2020, p. 48).

Sem cometer o erro crasso de diminuir concepções filosóficas tão complexas como pós-estruturalismo, pós-modernismo/pós-modernidade aos princípios capitalistas, Vieira (2020) problematiza o potencial revolucionário do currículo cultural de Educação Física sopesando que, possivelmente, a luta anticapitalista seria um momentâneo "calcanhar de Aquiles" dessa perspectiva. Para o autor, as produções que perscrutam o currículo cultural atacam o capitalismo pelas margens, sem realizar análises macroeconômicas articuladas diretamente com as estratégias metodológicas. Apesar do enfoque microfísico estar coerente com o distanciamento de qualquer metanarrativa universalista, postura típica da visão pós-crítica, tal escolha abre margens para acusações como as mencionadas acima.

Diante dessa problemática, o trabalho em questão tem como objetivo recolocar a concepção de Educação Física pós-crítica diante da luta contra o modelo capitalista, defendendo-a, portanto, como uma proposta, sim, contra hegemônica e subversiva, mas que, ao se inspirar na Filosofia da diferença, empreende seus golpes e estratégias de combate de forma distinta daquelas teorizações tradicionalmente conhecidas como críticas, como, por exemplo, o materialismo histórico dialético. A metodologia utilizada nas análises é inspirada na hermenêutica filosófica, aqui, baseada na filosofia da diferença produzida por intelectuais como Gilles Deleuze e Félix Guattari.

FILOSOFIA DA DIFERENÇA E SEU OLHAR SOBRE O CAPITAL

Em textos individuais e conjuntos, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b, 2011) apresentam um pensamento original para pensar a vida na sociedade capitalística moderna, extremamente importante para se debruçar sobre os processos de subjetivação – questão central na educação.

A partir de uma ontologia política profundamente transversal e antidisciplinar, os filósofos supracitados construíram um pensamento da imanência e da multiplicidade opostos a totalidade e transcendência do humano. Com isso, desfere-se grande golpe a qualquer epistemologia que distingue interno e externo, qualquer exacerbo subjetivista. Nessa

ISSN: 2175-5930

perspectiva, os filósofos criam obras que se propõem a introduzir o conceito de produção na natureza, na história e no desejo (DELEUZE, GUATTARI, 2011). Em suma, nas obras dos autores há uma produção ontológica da natureza que deixa de pensar em sujeito e objeto, abrindo espaço para estudos da subjetividade.

O chamado Capitalismo Mundial Integrado (CMI), nas palavras de Guattari (1985), acontece com um sistema que integra descodificação-recodificação, que captura fluxos descodificados de forma interminável e incessante – uma axiomática geral dos fluxos. Axiomatizar, aqui, é reterritorializar qualquer fluxo que ameace o capitalismo: a insatisfação da greve resolvida com o aumento salarial, a problemática da fome resolvida com programas sociais, o acesso ao conhecimento resolvido com a escola de massas - sempre na atuação mínima para manter a organização estatal máxima.

Assim, qualquer linha de fuga, que coloque em risco um funcionamento social voltado para o acúmulo de capital, precisa ser capturada. Isso acontece porque novas subjetividades implicam em novas formas de vida, como, por exemplo, novas expressões em vestimenta, música, relacionamento etc. Se estas novas formas colocarem em xeque o fim último do modo capitalístico, que é o lucro, rapidamente esses fluxos são capturados e novas tendências subjetivas viram mercado.

O Estado moderno ou Estado-nação é o modelo, ou o agente que garante tal captura, que certifica as reterritorializações e atualiza as axiomáticas. No interior dessa sociedade estatal capitalista, temos a fabricação de subjetividades e modos de existência que se alinham aos preceitos do capital. Assim, não há capitalismo sem Estado e qualquer modelo estatal só se diferencia na sua forma, uma vez que a sua existência serve ao mesmo propósito – produção de excedentes para acúmulo de capital. Seja um estado totalitário, democrático, socialdemocrata ou mesmo socialista, a função estatal permanece capitalística.

Diante deste quadro, o CMI apresenta uma dinâmica que coloca de um lado do espectro o fortalecimento do mercado interno (países colonizadores) e, de outro, privilegia-se o mercado externo (países colonizados). Entretanto, os filósofos enfatizam que todas as nuances do espectro trabalham para o mercado capitalista, que visa a produção como meio de acúmulo de lucros (DELEUZE, GUATTARI, 2011). As diversas sociedades mundiais estão sujeitas a

navegar de um espectro a outro, dependendo das suas contingências históricas e como se apresentam suas elites governantes.

Trabalhadores, consumidores, empresários, chefes... todos subjetivados e escravos da lógica do capital (obviamente com condições materiais muito distintas). Isso, por exemplo, explica a defesa que muitos indivíduos subjugados fazem do funcionamento da máquina capitalista, como se afundam em trincheiras neoliberais e saem em defesa do mercado, da meritocracia e dos lucros exorbitantes de grandes empresas e bilionários, ainda que vivam de forma extremamente precarizada. Como todos são escravos da subjetividade capitalística, o capitalismo neoliberal é a mais drástica de todas as formações sociais. A luta é, portanto pela produção de intensidades, composições estéticas e políticas que distam dos fins acúmulo-consumo, uma subjetividade que não deseja o poder, o fascismo, o domínio, o acúmulo...

Para a produção de outras subjetividades, os autores apontam para a necessidade de uma máquina de guerra (DELEUZE, GUATTARI, 2011). Essa, por sua vez, não tem a guerra por objetivo, mas a luta contra espaços e tempos estriados pela máquina estatal. A máquina de guerra é o fora do estado que visa então ocupar e promover espaço e tempo liso que possibilitem o nomadismo subjetivo, ou seja, a busca por intensidades que não seja conduzida para fins imersos na lógica produção-consumo que movimenta o ciclo de acúmulo de capital. Esta luta através da máquina de guerra se dá no nível da micropolítica (compreendida como uma política do desejo).

A mudança social passa, então, pela capacidade de acoplamento com processos de transformação do real. Para a escravização desejante imposta pela captura de fluxos do capitalismo, Deleuze e Guattari propõem a esquizoanálise, cujo objetivo é colocar em funcionamento máquinas de guerra, máquinas microrrevolucionárias, máquinas desejantes e esquizofrênicas e as máquinas analíticas, todas acopladas: é a recolocação do problema em termos de produção. Como não há manual, a esquizoanálise pode ser muitas coisas, inclusive uma inspiração curricular.

A EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL CONTRA AS SUBJETIVIDADES CAPITALÍSTICAS

A concepção deleuze-guattariana de entender a sociedade e seus modos de funcionamento no capitalismo, como se pode imaginar, não conta com a esperada revolução marxista, uma vez que as crises do capitalismo (ameaça de fim do lucro, uma morte que vem de dentro) são recodificadas por axiomáticas que impedem que o sistema colapse totalmente sem se reorganizar. Nessa compreensão, ainda que pareça muito pessimista, não se trata de defender o fim da história pela via inversa. De acordo com os filósofos, há possibilidades de resistência e reconfigurações: destacam, por exemplo, a importância da via da micropolítica e das pequenas insurgências (microrrevoluções), temas já relacionados com a perspectiva cultural.

Articulando tais elementos com a promoção das estratégias de contraconduta e com o trato micropolítico nas lutas por subjetivação, esperamos que seja possível ampliar a ação do sujeito em relação aos processos de subjetivação, fazendo-o recusar por aqueles que se baseiam somente na padronização e obediência. Por conseguinte, o currículo cultural pode ser uma alternativa para potencializar subjetividades não-fascistas, uma vez que não apenas reconhece, como promove, e afirma diferentes modos de existência e processos de singularização das subjetividades (BONETTO; VIEIRA, 2021, p. 17).

Assim, é possível alinhar as lutas do currículo cultural tanto a noção de subjetividade, produzida em agenciamentos de desejo (e não da conscientização), quanto com a proposição de uma pedagógica enquanto máquina de guerra. Dessarte, o conceito de máquinas de guerra nos ajuda a reflexionar o currículo cultural de Educação Física, potencializando a sua prática subversiva. Que, tal como as máquinas de guerra, libertam os sujeitos de subjetividades homogeneizantes, ligadas à produção de valor e consumo, com orientação individualizante e meritocrática.

Por isso, os encaminhamentos pedagógicos (mapeamento, leitura, aprofundamento, ampliação, ressignificação, problematização), os princípios ético-políticos (justiça curricular, evitar daltonismo cultural, descolonização do currículo, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, ancoragem social dos conteúdos, enunciação dos saberes discentes) bem como toda epistemologia do currículo cultural (NEIRA, 2019; NEIRA, NUNES, 2009; 2022), mesmo sem repetir manifestos baseados nos conceitos de luta de classes, alienação/emancipação, mais-valia, burguesia, fetichismo da mercadoria, oferecem ferramentas potentes para produzir

subjetividades não capitalísticas. Todavia, o faz, sem desconsiderar toda importância e atualidade da teoria crítica, a partir de outras estratégias de luta, deslocando a perspectiva macropolítica para a micropolítica, da revolução (armada ou não) para as microrrevoluções do desejo, da questão da emancipação e da luta de classes para a ordem das subjetividades não capitalísticas.

Por fim, a máquina de guerra Educação Física cultural busca atuar nos processos de singularização das subjetividades, potencializando a diferença e o devir. Em outros termos, a Educação Física cultural produz pequenas sabotagens na máquina capitalística (BONETTO; 2021), produzindo uma experiência pedagógica de uma "Educação Física menor" (VIEIRA, 2020; 2022) ao distorcer os princípios da racionalidade moderna e ao reconhecer toda a multiplicidade de formas de vida e a existência.

REFERÊNCIAS

BONETTO, P. X. R; VIEIRA, R. A. G. Aleturgia do currículo cultural na educação física: experiências pedagógicas potencializadoras de subjetividades não-fascistas. **Conexões**, Campinas, v. 19, n. 1, p. e021032, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660658/26897. Acesso em: 02 maio. 2023.

BONETTO, P. X. R; **Esquizoexperimentações com o currículo cultural de Educação Física**. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2021. Disponível em:

CASTELLANI FILHO, L. Às voltas com o futuro: minhas incursões na Educação Física escolar. **Unisul**, Tubarão, vol.14, n.25, p.19-51, jan/jul. 2020.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a. v. 1.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b. v. 2.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997a. v. 4.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b. v. 5.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo:** capitalismo e esquizofrenia 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.) **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física.** São Paulo: FEUSP, 2022.

VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor**: possibilidades do currículo cultural para *esquizoaprender* como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

VIEIRA, R. A. G. **Educação Física menor.** Jundiaí-SP: Paco, 2022. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/2023/02/13/vieira-r-a-g-educacao-fisica-menor-jundiai-sp-paco-2022/ Acesso em: 02 maio 2023.

EDUCAÇÃO FÍSICA E APRENDIZAGEM SOCIAL (1992) FOI UM TEXTO MARXISTA?[1]

EDUCAÇÃO FÍSICA E APRENDIZAGEM SOCIAL (1992) WAS A MARXIST TEXT?

EDUCAÇÃO FÍSICA E APRENDIZAGEM SOCIAL (1992) ERA UN TEXTO MARXISTA?

Vinicius de Moraes Azevedo
PPGE UFRJ
Marcelo Paula de Melo
EEFD-PPGE-UFRJ

INTRODUÇÃO

Publicado em 1992 com reedição em 1997, ambas pela extinta Editora Magister (Porto Alegre), o livro Educação Física e Aprendizagem Social, de Valter Bracht trouxe importantes reflexões sobre educação física. O livro é composto por quatro capítulos, três publicados anteriormente em forma de artigo, ensaio e apresentação em simpósio, somados a um ainda inédito à época. Apesar de carregar em seu título a aprendizagem social, nas palavras do próprio Bracht (1997, p.12), este livro dialogou com uma corrente que "começa a refletir o papel social da Educação Física, contextualizando-a no sistema educacional, e este, na sociedade capitalista brasileira, operando estas análises com um referencial teórico de orientação marxista".

Ao longo da obra, o autor cita, dentre outros, Karl Marx para fundamentar suas posições. No entanto, isso não o faz necessariamente um marxista. Tratando-se de um livro de importância já há muito confirmada no campo da Educação Física, cabe à realização de análise mais minuciosa, buscando-se elucidar quais conceitos e análises realmente dialogam com um possível marxismo, já que com o passar dos anos ele se apresentou como um forte crítico desta tradição ideopolitica. Para tal, revisitamos principais conceitos e categorias utilizados nesta obra por Bracht, buscando averiguar a proximidade ou distanciamento do autor do campo

[1] O trabalho não contou com financiamento.

marxista. Trabalhamos com a hipótese, após leitura preliminar do texto, de que o autor tenta se apropriar do marxismo em alguns momentos, mas de maneira contestável e contraditória. Analisamos a obra de Bracht para avaliar se e como ocorreu o uso deste método e categorias. Na exposição dos resultados optamos pelos pontos nodais do texto, sendo estes os mais bem desenvolvidos pelo autor e mais aptos à discussão aprofundada.

Por mais que o senso comum possa levar a concluir o contrário, o marxismo não é a filosofia erigida por Karl Marx, mas aquela criada por outros autores a partir de sua obra. Como nos conta José Paulo Netto (1985), o marxismo não é uma teoria ou corrente una e coesa: cada autor tem a sua interpretação da obra marxiana, com acréscimos variados e condicionados pelas injunções culturais, políticas, históricas, dentre outros fatores. A hipótese da existência de um único marxismo, puro em sua essência, "remete mais à mitologia política e ideológica do que à crítica racional" (NETTO, 1985, p. 9). O critério aqui adotado para determinar se a obra de Bracht se aproxima ou não do marxismo será o uso (ou não) da obra marxiana como referencial teórico, levando em conta o método da teoria social marxiana. Em síntese, na obra marxiana, "o método é uma relação necessária pela qual o sujeito que investiga pode reproduzir intelectualmente o processo do objeto investigado" (NETTO, 1985, p. 31). Com o método, Marx construiu a sua teoria sobre a sociedade burguesa, "um complexo sistemático de hipóteses verificáveis, extraídas da análise histórica concreta, sobre a gênese, a constituição, e o desenvolvimento da organização social que se estrutura quando modo capitalista de produção se torna dominante" (NETTO, 1985, p. 21).

EDUCAÇÃO FÍSICA E APRENDIZAGEM SOCIAL?

Buscamos averiguar se Bracht, no livro Educação física e Aprendizagem Social (1997), se apropria das categorias e do método marxianos, e se essa apropriação torna-o merecedor da alcunha de marxista. Visto ser o nosso objetivo averiguar a aproximação do autor com a filosofia marxista, não nos debruçaremos longamente sobre a obra de outros autores citados por Bracht; apenas avaliaremos se os citados em questão são ou não próximos ao marxismo e a filosofia de marx.

Ao estabelecer, no primeiro capítulo, o seu referencial teórico de análise, Bracht opta pela teoria dos sistemas, na qual:

> os sistemas sociais, em função de sua especialização funcional, desenvolvem uma lógica própria que se objetiva na forma de valores, normas, códigos e semânticas. Um exemplo típico é o apresentado por K. Marx em relação à lógica própria desenvolvida pelo sistema econômico do capitalismo (BRACHT, 1997 p. 18).

Por mais que a classificação da obra de Marx como um exemplo da chamada Teoria dos sistemas não seja uma invenção de Bracht, o próprio filósofo alemão e aqueles que o tem como referencial teórico não a reivindicam para si. Esta é uma classificação externa sobre a obra de Marx, que a nivela junto a outras teorias qualitativamente distintas. Logo a seguir o autor propõe a complementação da teoria os sistemas com categorias do materialismo histórico, para que seja possível buscar a gênese dos sistemas através de uma análise histórica, introduzindo a questão do poder da relação Inter sistemas através da análise da categoria antropológica do trabalho. Após propor a complementação, Bracht (1997, p. 19) segue elucidando o que entende pela análise de sistemas, sugerindo que: um dos critérios que identificam a diferenciação de um sistema diz respeito à diferenciação dos papéis. Isso é, em que medida os diferentes papéis que precisam ser cumpridos no interior de um sistema, não se confundem com outros de outros sistemas. Os papéis podem ser analisados a partir de diferentes características como: suas funções, qualificação necessária, o processo de socialização para o desempenho do papel, habilidades técnicas que envolvem o papel, etc. No entanto, não se observa nesta passagem nenhuma aproximação com universo categorial do marxismo. Debates acerca das lutas de classes com interesses antagônicos e inconciliáveis, Estado como elemento determinante dessa luta e a existência de interesses concretos de classe não aparecem na exposição de Bracht acerca do que chama de diferenciação de um sistema.

Ainda no capítulo 1, Bracht sugere que houve um deslocamento de importância da educação física, que não mais prepararia para a atividade industrial, voltando-se para mediação do lazer. Seria então cada vez mais tarefa da escola tratar de uma educação para o lazer, tendo em vista esta oposição entre o trabalho, visto como nobre, e o lazer, visto como supérfluo. Nas palavras do próprio Bracht (1997, p. 29):

> Na visão da Educação Física como atividade, com o objetivo do desenvolvimento da aptidão física com vistas à saúde, a legitimação ocorria pela sua vinculação ao mundo do trabalho, pela sua importância para a produção (força de trabalho). Como vimos, com a afirmação do esporte também como conteúdo hegemônico na Educação Física- e as modificações estruturais a nível da sociedade que codeterminaram esta mudança - ocorre um certo deslocamento em direção ao lazer. A Educação Física passa a ser relacionada, agora, menos diretamente com o mundo da produção, mas de forma imediata através da mediação do lazer, o que, em função do maior status social do trabalho (atividade "nobre") em relação ao lazer (atividade "supérflua"), não deixa de constituir-se numa dificuldade para tal legitimação. No entanto, o lazer e a educação para o lazer parecem, cada vez mais, serem considerados um tema e uma tarefa também da Escola.

Bracht (1997, p. 37) então sugere que legitimar a educação física num contexto democrático seria "apresentar argumentos plausíveis para sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos, declinando do argumento da força", complementando mais a frente que "esta legitimação precisa integrar-se e apoiar-se discursivamente numa teoria da educação" (BRACHT, 1997, p.37). Neste momento, Bracht já demonstrava ter tendências ao pós-modernismo, apresentado em primeiro plano um embate discursivo, puramente linguístico, deixando de lado o embate entre projetos societários.

Mais a frente, ainda neste capítulo, Bracht (1997, p. 49) voltar a versar sobre a sociedade do lazer ao sugerir que referência básica da fundamentação da educação física "deveria deixar de ser o mundo do trabalho e passar a ser o mundo do não-trabalho, o lazer. A educação física educaria nesta perspectiva, para os momentos do não-trabalho". Mesmo admitindo logo a seguir que a separação seria empiricamente impossível e que as habilidades, competências e atitudes aprendidas neste âmbito pedagógico seriam de certa forma transferidas ao mundo do trabalho, o autor ainda volta a sugerir que "a referência específica da educação física é o mundo do não trabalho, uma vez que seus conteúdos são os movimentos da atividade lúdica, e não da prática laboral" (BRACHT, 1997, p. 49).

A teoria do pós-trabalho vê a perda da centralidade do trabalho nas sociedades capitalistas desenvolvidas, ou seja, principalmente os países europeus do estado de bem estar social; teoria esta que não resiste se analisada historicamente, tampouco se analisada quanto a qualidade de seus argumentos, que carecem de relação direta com a realidade. A diminuição do

trabalho sindicalizado por meio da expressão da precarização de trabalho por aplicativo não é a mesma coisa que dizer que perda da relevância social do trabalho. A substituição de postos de trabalho perdidos via robotização e \ou maior maquinização do processo produtivo na indústria, agricultura e serviços gerou o fetiche dessa suposta perda de centralidade. Trata-se de uma tentativa de dar validade universal a uma limitada perspectiva antimarxiana (MÉSZÁROS, 2004). É importante ainda ressaltar que Bracht faz uma citação ao volume III do capital (por meio de um apud de outro autor) através da qual seria confirmada a suposição de que o lazer não precisa ser visto como uma função do setor produtivo. O trecho citado por Bracht apresenta diversos cortes, de modo que buscamos na obra de Marx a citação original:

> A riqueza efetiva da sociedade e a capacidade de ampliar constantemente seu processo de produção não dependem, desse modo, da duração do mais-trabalho, mas de sua produtividade e das condições mais ou menos abundantes de produção em que ela tem lugar. Com efeito, o reino da liberdade só começa onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela adequação a finalidades externas; pela própria natureza das coisas, portanto, é que algo transcende a esfera da produção material propriamente dita. Do mesmo modo como o selvagem precisa lutar com a natureza para satisfazer suas necessidades, para conservar e reproduzir sua vida, também tem de fazê-lo o civilizado – e tem de fazê-lo em todas as formas de sociedade e sob todos os modos possíveis de produção. À medida de seu desenvolvimento, amplia-se esse reino da necessidade natural, porquanto se multiplicam as necessidades; ao mesmo tempo, aumentam as forças produtivas que as satisfazem. Aqui, a liberdade não pode ser mais do que fato de que o homem socializado, os produtores associados, regulem racionalmente esse sue metabolismo com a natureza, submetendo-o a seu controle coletivo, em vez de serem dominados por ele como por um poder cego; que o façam com o mínimo emprego de forças possível e sob as condições mais dignas e em conformidade com sua natureza humana. Mas este continua a ser sempre um reino de necessidade. Além dele é que tem início o desenvolvimento das forças humanas, considerado como um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, que, no entanto, só pode florescer tendo como base aquele reino da necessidade. A redução da jornada de trabalho é condição básica (MARX, 2017, p. 882, grifo nosso).

O trecho final, que destacamos, acaba por ressaltar que o proposto reino da liberdade, provavelmente visto por Bracht como o lazer, apenas pode se desenvolver através das contradições do reino da necessidade. O lazer apenas pode ser plenamente usufruído com base no trabalho, na produção racionalizada de mercadorias. Logo, o trecho citado por Bracht acaba por sugerir que o trabalho continua sendo uma categoria central; uma teoria da educação física que deslocar seu foco de análise para o lazer e deixar de lado o trabalho perderá a capacidade de analisar até mesmo o lazer.

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feitas estas breves observações, pode-se concluir que Bracht não tem Marx como seu referencial teórico. Nesta obra inicial, Bracht parece usar Marx e os conceitos marxistas e marxianos sem o devido rigor. Longe de fazer juízo de valor sobre esta obra de Bracht, apenas buscamos verificar a qual distância ela se encontrava do campo marxista. Embora o autor tenha exercido, a seu modo, uma crítica às relações sociais capitalistas, não o fez pelo viés marxista. Hoje, passados 28 anos da publicação de Educação Física e Aprendizagem Social, que contém textos escritos e publicados ainda antes, fica claro a injustiça que seria classificar o autor como marxista por esse texto que, como buscamos demonstrar na exposição de nossa análise e resultados, não é nem foi marxista.

REFERÊNCIAS:

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro III: o processo global de produção capitalista** São Paulo: Boitempo, 2017

MÉSZÁROS, I. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **O Que É Marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

EL CUERPO OBJETO DEL LOGICISMO. SESGOS ONTOLÓGICOS E INCONSISTENCIAS LÓGICAS[1]

O CORPO OBJETO DO LOGICISMO. INCLINAÇÕES ONTOLÓGICAS E INCONSISTÊNCIAS LÓGICAS

THE BODY OBJECT OF LOGICISM. ONTOLOGICAL BIASES AND LOGICAL INCONSISTENCIES

Juan Muiño Orlando[2]
Universidad de la República Uruguay (Udelar)

INTRODUÇÃO

En nuestra región actualmente se identifican variadas tentativas de producción teórica que toman por objeto de conocimiento al cuerpo en tanto objeto de educación. Nos referimos a intentos por establecer abordajes teóricos que rechazan los paradigmas psicologistas, biologicistas y complementaristas. Y, a su vez, de tentativas de producción de teoría desembarazada de teorías críticas y/o deóntico-normativas, orientada hacia la cientificidad. En algunas ocasiones desde una fuerte inspiración lacaniana, su *ideal del matema* (Lacan, 2008) y su avance hacia la formalización de su teoría del sujeto[3], que se desarrolla no sin establecer relaciones de diverso tipo con el programa logicista abierto a fines del siglo XIX por Frege. En algunas de esas ocasiones con declarada intención de constituirse como programas logicistas.

Este contexto es el que impulsa nuestra presentación. Argumentaremos a favor de dos afirmaciones: (1) que el programa logicista trae consigo una tendencia hacia la ontologización de los objetos y (2) que, efecto de su tradición positivista y empirista, esa ontologización es fundamentalmente fisicalista[4] y reintroduce al cuerpo como objeto sensible naturalizado.

---

[1] El presente texto no contó con apoyo financiero de ningún tipo para su realización.
[2] Grupo de Investigación "Cuerpo, Educación y Enseñanza" (Id CSIC 882952), Udelar.
[3] Son ejemplos de esto los programas de investigación sobre la educación corporal en Argentina y menos directamente sobre la teoría de la educación del cuerpo en Uruguay.
[4] En el sentido asociado al problema de la verificación tal y como lo postuló el Círculo de Epistemología de Viena.

EL PROGRAMA LOGICISTA

Debemos remitirnos a la aparición de Gottlob Frege en el cierre del siglo XIX y principios del XX. El programa logicista de Frege se aboca a demostrar que la aritmética podría derivarse de la lógica, lo que supuso un rechazo sistemático al psicologismo, aquel que ganaba peso a través de la figura de Husserl. Este rechazo le permitió postular objetos matemáticos independientes de los procesos psicológicos, más allá de representaciones o abstracciones mentales de la experiencia sensible. Estas premisas guían también los ensayos sobre semántica de Frege, fundamentales para la filosofía analítica del lenguaje y, eventualmente, para el Círculo de Viena.

Los esfuerzos de Frege a este respecto producen dos conceptos verdaderamente fundamentales para su trabajo con el lenguaje: *sentido* y *referencia*. Que a su vez se definen en relación estricta con un tercero: *representación*. Esta serie conceptual le es esencial a Frege para disponer un funcionamiento lógico favorable a su programa antipsicologista. El concepto de representación absorbe y contiene el elemento subjetivo y la dimensión psicológica del lenguaje, eximiendo a los conceptos de referencia y sentido de tributos a lo particular de las mentes de los hablantes.

> Ha de distinguirse la referencia y el sentido de un signo de la representación asociada con él. Si la referencia de un signo es *un objeto sensorialmente perceptible*, entonces mi representación de él es una imagen originada a partir de recuerdos de impresiones sensoriales que he tenido y de actividades, tanto internas como externas, que he ejercitado (…) Por ello la representación se diferencia esencialmente del sentido de un signo, que puede ser propiedad común de muchos y no es, por tanto, una parte o un modo de una mente individual (Frege, 1892, p. 89).

Sentido y referencia son dos entidades independientes de los procesos psicológicos de los hablantes a las que el signo puede adherirse.

La teoría referencialista de Frege supone dos órdenes (lenguaje y realidad) que se vinculan mediante la operación referencial. Es una lógica indicativa en la que el lenguaje funciona como un dedo índice que se dirige a las cosas para nombrarlas, referirías (Cardozo, 2021). Sostiene así que el valor veritativo de toda aseveración reside en la referencia del enunciado, que permite captar la circunstancia de su verdad o falsedad, Y puesto que la lógica

y la ciencia se dedican a la verdad, el interés de su programa logicista está puesto decididamente en la referencia.

Por otra parte, tenemos la distinción fregeana entre concepto y objeto. El concepto es "una función de un argumento, cuyo valor es siempre un valor de verdad" (Frege, 1892b, p. 113). Es predicativo y se establece como tal en la medida en que un objeto o varios caen bajo su predicación, satisfaciendo su función. Al igual que en la anterior, la brecha entre ambos elementos de la distinción es insalvable. Así pues, "el enunciado que se hace sobre un concepto, no le conviene en absoluto a un objeto" (Frege, 1892c, p. 133).

Llegados a este punto me interesa apenas mencionar el destino trunco de la lógica de Frege, para más adelante darle continuidad a nuestro argumento. Me refiero a la objeción que Russell introduce a la lógica formal de Frege, comúnmente conocida como la paradoja de Russell. Más allá del acuerdo generalizado de Russell con el programa logicisita de Frege, el primero vio en la lógica del segundo un problema que amenazaría la consistencia de toda su propuesta. La paradoja de las clases pone en entredicho la existencia de la clase de todas las clases que no pertenecen a sí mismas: dado que ésta pertenece a sí misma sí y sólo sí no pertenece a sí misma, produce una inconsistencia lógico en el modelo. La estructura formal de ésta no es otra que la de la paradoja de Epiménides (o paradoja del cretense mentiroso), su homóloga en el campo semántico: "Epiménides afirma que todos los cretenses mienten. Pero Epiménides es cretense. Por lo tanto Epiménides miente sí y sólo sí dice la verdad y dice la verdad sí y sólo sí miente" (Ferrater Mora, 1982, p. 320).

NEOPOSITIVISMO, EMPIRISMO Y LOGICISMO

La realidad entendida como el orden de los objetos denotados y/o capturados bajo el concepto es supuesta por el programa logicista de forma naturalizada y aproblemática. El empirismo neopositivista ha montado el problema de la verificación bajo la forma fisicalista en este punto, a través de la dicotomía entre enunciados analíticos y enunciados sintéticos, luego impulsada por Carnap y su *eliminación de la metafísica*. Sería posible distinguir, entre los enunciados verdaderos, aquellos que lo son en virtud del significado de sus términos (los

enunciados analíticos) y aquellos que son verdaderos en virtud de los hechos (los enunciados sintéticos) (Caorsi, *s/a*, p. 1).

Hacia 1951 ésta dicotomía sería desarticulada por Quine de la mano de Frege, para impulsar al empirismo y el pragmatismo más allá de esa distinción. Para Quine no habría manera de determinar el valor de verdad de un enunciado en un contexto puramente analítico (sin referencia al mundo) y como consecuencia "los enunciados de la lógica y la matemática no carecen de vínculos con la experiencia, como suponían los neopositivistas (Caorsi, *s/a*, p. 3).

Cortesía de la vieja distinción entre sentido y referencia de Frege, Quine restituye el programa logicista, profundiza una epistemología empirista y radicaliza el pragmatismo. Luego monta el logicismo en una concepción filosófica naturalista en la que: (a) la ciencia es la continuidad del sentido común, tiene fines prácticos y es la más acabada forma de aprehensión de la realidad y (b) toda entidad o explicación cuya existencia o verdad contradigan las leyes de la naturaleza descritas por la ciencia es inaceptable para la ontología (De Caro y Voltolini, 2010). Recordemos aquí la célebre fórmula de la doctrina del ser de Quine: "ser es ser el valor de una variable" (2002b, p. 55); es decir que los entes se constituyen como tales en la medida en que caen bajo una función como valor de la variable ligada.

CLAUSURA Y APERTURA LOGICISTA

¿El programa logicista está fatalmente destinado a derivar en una ontología y, más específicamente, en una ontología fisicalista que naturaliza sus objetos, o bien es posible recoger del antipsicologismo sin derivar en una epistemología empirista y un pragmatismo? Nos inclinamos por lo segundo, pero hace falta tomar recaudo.

La teoría del sujeto de Jacques Lacan es un avance destacado a este respecto. *A la lógica que trivializa las relaciones entre concepto y objeto y entre lenguaje y realidad, se le puede oponer una lógica del* notodo. *Según Le Gaufey, ésta habría sido ejercida por Lacan como correlato de los* constantes desplantes que su enseñanza hace al funcionamiento ingenuo de la universalidad del concepto (de la cual no intenta prescindir), bajo la que caerían cómodamente los objetos de la realidad que lo esperan. Sucede que "el sujeto que se deduce del lenguaje y de

su incidencia en un cuerpo no es algo que pueda caber en el concepto, ni siquiera en el de sujeto" (Le Gaufey, 2007, p. 11).

Lacan se permite hacer que confluyan lógica y sexo en una especie de falla, si no común, cuanto menos próxima. (…) lo que Lacan destaca en la paradoja de Russell es la inexistencia de un conjunto que a primera vista parece de tan buena factura como cualquier otro: el conjunto de todos los conjuntos que no se pertenecen a sí mismos (Le Gaufey, 2007, p. 114).

En sus fórmulas de la sexuación Lacan realiza el mismo movimiento para, en último término, avanzar en su teoría del sujeto. Con ésta no niega la existencia del sujeto, del mismo modo en que Russell no niega la existencia de los conjuntos que no se pertenecen a sí mismos, sino que postula la imposibilidad de establecer el conjunto que describe sus propiedades. La clave está en rechazar la búsqueda del rasgo definitivo que permita establecer un conjunto, como sostiene Le Gaufey, 2007. En otras palabras, se trata de postular al sujeto en su singularidad, como aquello que no llega a ser. Siempre que se acepte que el *ser* se determina en la variable de la función que le otorga identidad (Lacan era afín a esto según Le Gaufey) y, puesto que no hay función (concepto) de la que un sujeto singular sea cifra, a éste no le corresponde un ser.

Si lo que se quiere es detener el avance desde la lógica hacia la ontología, es preciso detenerse en la paradoja y ponderar las inconsistencias lógicas. Es preciso rechazar la idea de metalenguaje (contrariando a Russell) que postula la gradación de lenguajes (en la que el lenguaje se refiere a objetos y el metalenguaje al objeto-lenguaje y así sucesivamente) y evade las paradojas como la de Epiménides. Se comprende así la insistencia de Lacan en una de sus formulaciones axiomáticas: *no hay metalenguaje*, de haberlo, el hablante sería capaz de abandonar la brecha que lo escinde en su decir, aquella que se abre entre el enunciado y la enunciación.

CONSIDERACIONES FINALES

Hemos intentado dar cuenta de que el programa logicista ha estado muy estrechamente vinculado al desarrollo del neopositivismo lógico, el empirismo y el pragmatismo y que su

inclusión en un programa de investigación que se encargue de conocer(/producir) al cuerpo como objeto debe precaverse para no derivar en un fisicalismo que lo naturalice.

Si la alternativa a esta tendencia es la teoría del sujeto de Lacan, también hace falta cautela. No parece adecuado intercambiar cuerpo por sujeto y seguir la marcha. No obstante, tenemos algunas pistas que nos alientan. El cuerpo en que incide el sujeto, el cuerpo en que se singulariza, no es un sustrato biológico sino que se trata del cuerpo que habla (Lacan, 2007).

Si la vía es la de explorar la lógica de la que esa teoría se deriva, nos abrimos a una lógica que rechaza la ontología. Por cierto, la referida lógica del *notodo* es una alternativa que en Lacan se articula con outra: la lógica del fantasma (esta última no reductible a su inclusión en el psicoanálisis). Ambas son necesariamente contraontológicas. Qué se puede obtener de éstas para pensar el problema del cuerpo como objeto de conocimiento es algo de lo que, intuyo, sabemos poco.

REFERÊNCIAS

CAORSI, C. E. (*s/a*) **Quine**. Disponible en:

http://www.chasque.net.

CARDOZO, S. (2021) **La necedad del significante**. Montevideo: CSIC-UdelaR.

DE CARO, M. y Voltolini, A. (2010) **¿Es posible el naturalismo liberal?**. En De Caro, M. y Macarthur, D. (2010) **Naturalism and Normativity**. New York. Columbia Univ. 2010. pp. 69-86.

FERRATER MORA, J. (1982) **Diccionario de filosofía abreviado**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

FREGE, G. (1892) **Sobre sentido y refrencia**. En Frege, G. (2013). **Ensayos de semántica y filosofía de la lógica**. Editorial Tecnos: Madrid.

FREGE, G. (1892b) **Comentarios sobre sentido y referencia**. En Frege, G. (2013). E**nsayos de semántica y filosofía de la lógica**. Editorial Tecnos: Madrid.

FREGE, G. (1892c) **Sobre concepto y objeto**. En Frege, G. (2013). **Ensayos de semántica y filosofía de la lógica**. Editorial Tecnos: Madrid.

FREGE, G. (1904) **Qué es una función**. En Frege, G. (2013). Ensayos de semántica y filosofía de la lógica. Editorial Tecnos: Madrid.

LACAN, J. (2008) **El seminario Libro XX. Aun**. Buenos Aires: Paidos.

LE GAUFEY, G. (2007) el *notodo* de lacan. consistencia lógica, consecuencias clínicas. buenos aires: el cuenco de plata.

QUINE, W. V. O. (2002a) **Dos dogmas del empirismo**. En Quine, W. V. O. (2002) **Desde un punto de vista lógico**. Buenos Aires: Paidós.

QUINE, W. V. O. (2002b) **Acerca de lo que hay**. En Quine, W. V. O. (2002) **Desde un punto de vista lógico**. Buenos Aires: Paidós.

EL SUJETO COMO ASUNTO EPISTEMOLÓGICO EN UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DEL CUERPO[1]

THE SUBJECT AS AN EPISTEMOLOGICAL ISSUE IN A THEORY OF THE EDUCATION OF THE BODY

O SUJEITO COMO QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA EM UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO DO CORPO

Andrés Risso Thomasset,
Instituto Superior De Educación Física - Universidad De La República (Isef-Udelar)

INTRODUCCIÓN

En el marco de mi proyecto de doctorado, que se encuentra en una etapa de elaboración, me pregunto por la relación entre el psicoanálisis y la educación física, más precisamente, o más ampliamente tal vez, la educación del cuerpo. Una de las razones fundamentales para esa indagación está relacionada con esa cosa llamada teoría del sujeto. Para esta oportunidad nos concentraremos en desplegar algunas consideraciones delimitantes de la categoría sujeto que está en juego en la disciplina psicoanalítica. Por otra parte, todo tratamiento epistemológico radica en la formulación de preguntas, en el plano de la ciencia los cortes se establecen por un cambio en el nivel de las preguntas y de un tiempo a esta parte, en la educación física, las preguntas han sido conducidas hacia el cuerpo, como cuestión. Por tanto es éste quien oficia de estatuto legítimo para desarrollar nuestra investigación. El trabajo se orientará a reconocer una serie de preguntas clave para comprender la concepción de sujeto en una teoría de la educación del cuerpo. Estas cavilaciones desvelan a nuestro grupo de investigación[2] y constituyen un aspecto programático.

SUJETO Y SIGNIFICANTE

[1] El presente trabajo no cuenta con apoyo financiero para su realización.
[2] Grupo de investigación "Cuerpo, Educación y Enseñanza" (Udelar, Id CSIC nº 882952).

Es en los finales del siglo XX que en Uruguay comienza una revisión epistemológica, una especie de inquietud científica, por el saber y por el conocimiento que emana de las ciencias humanas, un actor hasta el momento poco relevante en el desarrollo teórico-práctico del campo. ¿Por qué investigar en educación física?; ¿Por qué hacer del cuerpo un objeto epistemológico?; ¿Finalmente, en qué disciplinas o conceptos apoyarse para realizar el trabajo?

Los tránsitos, las primeras indagaciones, la experiencia de producir conocimiento ha determinado al mismo tiempo una aproximación en la delimitación y una lejanía en la justificación social: en el comienzo las preguntas eran de carácter filosófico-político. No es a priori evidente la existencia de una teoría de la educación del cuerpo, no obstante es de primer orden para una política epistemológica en educación física.

Comprendemos, a estas alturas, necesario, que nuestras investigaciones incorporen una dimensión del sujeto a partir de los aportes el campo psicoanalítico. Si bien el desarrollo de una teoría del sujeto ha sido realizado para un estricta aplicación clínica, consideramos que el descubrimiento del inconsciente, la materialidad del significante y la vasta enseñanza freudo-lacaniana, contiene consecuencias conceptuales para nuestra labor.

Se suele citar una frase, ya canónica podríamos decir, de Lacan (2007), expresada entre otros lugares en su seminario sobre la angustia de 1962-63: el significante es lo que representa un sujeto para otro significante. Žižek (1994) en su análisis sobre la frase original introduce una variante, dejando el aforismo así: el significante representa *al Sujeto* para otro significante, incluso utiliza la mayúscula para la palabra sujeto. Esa acción genera un efecto performático e instantáneo que coloca al significante entonces como amo. Dice:

> "De la dispersión de los significantes que flotan en libertad emerge un campo coherente de significado a través de la intervención de un significante amo (…) en todo conjunto de significantes hay siempre 'al menos uno' que funciona como el significante de la falta misma de significante. Éste es el Significante Amo: el significante 'vacío' que totaliza ('acolcha') el campo disperso" (Žižek, 1994, p. 129)

Ese lugar que ocupa el significante amo en la teoría de Lacan es un lugar constitutivo, el lugar de la falta en la estructura. A la vez se demuestra que el amo es un impostor, aunque su

ISSN: 2175-5930

lugar (el de la falta) no pueda ser abolido. Esta demostración no deja de ser inquietante pues expone al amo a su vacío original: su "contingencia radical".

El significante amo es la función simbólica, la metáfora paterna. En un registro religioso imaginamos en él la figura de dios. En un registro como el de la ciencia, que constituye el de nuestro tiempo se podría imaginar la educación, que funda el sujeto de la ciencia. Esto sin embargo merece revisarse. Aunque, siguiendo el razonamiento de Žižek, el significante amo es lo que mantiene unida a la comunidad (como la educación). Lo que aglutina es este significante que significa todo: "en la medida en que no significa nada en particular y que, con ello, permite que todos se reconozcan en él" (Žižek, 1994, p. 190).

SUJETO, INDIVIDUO, INDIVIDUALISMO

El Sujeto existe porque existen sujetos que se reconocen en él (Althusser, 1974). El sujeto está dividido porque además de funcionar como sujeto/individuo cohabita la lógica, o no sé si sería mejor decir función, de sujeto/Sujeto. Freud (1914/1976, p. 76) decía que cada individuo tiene una existencia doble, "en cuanto es fin para sí mismo y eslabón dentro de una cadena de la cual es tributario contra su voluntad o, al menos, sin que medie esta".

En este momento podríamos dar ingreso a una nueva racionalidad a modo de fundamentación de este escrito, a partir de la indiferencia a esta segunda instancia, nuestra figura de eslabón. Finalmente, el trasnochado achaque al individualismo tiene una dimensión en este abordaje epistemológico. Todo sujeto es efecto de un dispositivo, de una técnica o de una tecnología. Martín Kohan (2022), novelista argentino, esgrime esta nítida conclusión de Benjamin, a propósito del teléfono fijo y se explaya en los detalles que dan cuenta cómo tal dispositivo inauguró un sujeto, que sin salir de su casa podía hablar con alguien, ser escuchado por alguien, sin que esta persona la viera, hecho que retoma cierta tradición confesional o psicoanalítica. El sujeto de esta tecnología es alguien que habla sin ser visto y es escuchado sin ver quién lo hace. Sus características exceden el objeto de este trabajo. El dispositivo de la fábrica, en su sentido más genérico, hace surgir un sujeto trabajador, eficaz y eficiente que se focaliza en una tarea de manera permanente, cuyo margen de ocio es reducido y donde la

facultad de la palabra se ve menoscabada, como bien ilustró Foucault (2002) en su descripción del aspecto celular, cuando comentaba la organización disciplinaria de las instituciones.

Estos dos ejemplos vienen a cuento de nuestro campo, el de la educación física, donde es cada vez más habitual encontrarse con postulados, afianzados en el neoliberalismo contemporáneo, que promueven un agenciamiento individual para hacerse de un cuerpo, donde el cuerpo se obtiene a través de una práctica narcisista. Esto se debe a varias razones: por un lado porque las técnicas corporales contemporáneas concebidas en un sentido amplio, y que producen sujetos como cualquier dispositivo, implican una reducción del diálogo al mínimo posible, para eso proponen contar, estar en permanente actividad, estar puesto de frente a un espejo, ser convocados a ser empresarios de sí (Landa, 2011), y un largo etcétera. El cuerpo que configuran los gimnasios es un cuerpo que se retroalimenta con la imagen de sí (para eso y no por razones artísticas parecen existir los filtros en nuestro celulares). El cuerpo especular que describe Lacan (1966/2021, p. 100) en su estadio del espejo finalmente es imaginario, se trata de una identificación: "la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen". Todo este acontecimiento se produce "antes que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto". Aquí podríamos detenernos para desplegar la cuestión del sujeto, como mínimo, en dos ángulos divergentes. El primero de ellos se encuentra dentro de los límites del individuo liberal como efecto de su existencia contemporánea, el segundo ángulo comporta una dimensión trascendente, donde puede configurarse como eslabón o como función, y será en cualquier caso producto de su inserción en un ámbito que lo doblega: el lenguaje.

Uno de los adjetivos de la epistemología de la que se hace eco nuestro grupo de investigación es "materialista", tal como resume Pavón (2012, p. 5):

> "esta opción materialista se traduce entonces en un privilegio del significante. Al privilegiar el significante inconsciente sobre el significado consciente, Lacan está privilegiando lo simbólico sobre lo imaginario, pero además está optando por el materialismo en lugar del idealismo".

Lo simbólico por encima de lo imaginario, siendo un tanto reduccionista, conlleva la sustitución del lugar de la imagen por el de la palabra. Realizamos este énfasis porque justamente el cuerpo no se produce en una situación yoísta o yoica sino justamente a partir de

otro, como ya ha sido dicho demasiadas veces, en la intimidad que nos encontramos frente al espejo hay muchas personas mirando.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente ensayo buscó promover una profundización de la discusión epistemológica de nuestro campo a partir de algunas indicaciones teóricas provenientes del campo psicoanalítico y su contraste con algunas experiencias cotidianas que forma parte de una cierta tradición de la educación física. Aunque vale decir que es la tradición más prominente, la profesional.

Contiene el trabajo la limitación de no ser demasiado específico en las referencias empíricas, incluso por la extensión también carece de un detallada conceptualización. No obstante el trazo grueso no deja de ser guía hacia lo que verdaderamente se quiere comunicar en esta exposición.

Desde nuestro grupo, por diversas circunstancias preferimos mantener una distancia entre los asuntos académicos y los políticos, a los efectos de preservar una tradición de distancia óptima, ha sido la vía de los acontecimientos que nos ha ubicado en este lugar. Tal vez la noticia de esta ponencia es que la preocupación epistemológica por la cuestión del sujeto vuelve a colocar al saber universitario enrabado a las demandas de la comunidad. Vuelve la epistemología a situarse en una dimensión política: la problematización del lazo con el otro.

REFERENCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideología y aparatos ideológicos del Estado.** (Trad. A. J. Pla). Buenos Aires: Nueva Visión, 1974

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.** (Trad. A. Garzón del Camino) Buenos Aires: Siglo Veintinuo, 2002.

FREUD, S. **Introducción al narcisismo.** Etcheverry, J. L. (Trad.), Obras Completas Vol 14. Buenos Aires: Amorrortu, 1976 (Trabajo original publicado en 1914).

KOHAN, M. **¿Hola? Um réquiem para el telefono.** Buenos Aires: Godot, 2022.

LACAN, J. **Escritor 1.** Segovia, T. (Trad.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2021. (Trabajo original publicado em 1966).

LACAN, J. **El seminário de Jacques Lacan: Libro 10: La angustia.** Berenguer, E. (Trad). Buenos Aires: Paidós, 2007.

LANDA, M. I. **Las tramas culturales del fitness en Argentina:** los cuerpos activos del ethos empresarial emergente. 2011, 322 p. Tesis (Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Tesis Doctorals en Xarxa:

http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/42294/mil1de3.pdf?sequence=1

PAVÓN, D. **El manzano revolucionario de Flaubert y los ocho materialismos de Jacques Lacan.** Revista Affectio Societatis, Medellín, v.9, n. 17, dic. 2012. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4207695. Acceso en: 31 mar. 2023

ŽIŽEK, S. **Goza tu sintoma! Jacques Lacan dentro y fuera de Hollywood.** Buenos Aires: Nueva visión, 1994.

ENLACES EPISTEMOLÓGICOS ENTRE FENOMENOLOGIA E O MÉTODO DANÇA-EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

EPISTEMOLOGICAL LINKS BETWEEN PHENOMENOLOGY AND THE DANCE-PHYSICAL EDUCATION METHOD

VÍNCULOS EPISTEMOLÓGICOS ENTRE LA FENOMENOLOGÍA Y EL MÉTODO DANZA-EDUCACIÓN FÍSICA

Leonardo Rocha da Gama
PPGED/CE/UFRN
Marcilio de Souza Vieira
PPGED/CE/UFRN

INTRODUÇÃO

O presente ensaio[2] filosófico é sobre a relação entre duas abordagens teóricas-metodológicas, a saber: Método Dança-Educação Física (MDEF) e a Fenomenologia, a partir dos estudos do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty. Os objetivos desta pesquisa são apresentar e tecer algumas relações entre o MDEF e duas escritas que correspondem a parte dos estudos de Merleau-Ponty, a saber: A dúvida de Cézanne (MERLEAU-PONTY, 1945) e O olho e o espírito (MERLEAU-PONTY, 1960)[3].

O pensamento reflexivo é um exercício corrente na produção do conhecimento sensível, uma possibilidade de produzir saberes, o que justifica o esforço dos autores para contribuir

[1] Essa pesquisa tem o apoio institucional do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia), do Laboratório Visibilidades do Corpo e da Cultura de Movimento (LabVER), vinculados ao Departamento de Educação Física da UFRN.

[2] Esse ensaio é um recorte da pesquisa doutoral de Leonardo Rocha da Gama vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; orientado pelo Professor Dr. Marcílio de Souza Vieira. A Tese em desenvolvimento afirma que: o Método Dança-Educação Física a partir de seus pressupostos teóricos e metodológicos ratificados pela prática artística e docentes contribui para se pensar a Educação.

[3] *A dúvida de Cézanne* (MERLEAU-PONTY, 1945) e *O olho e o espírito* (MERLEAU-PONTY, 1960) foram publicados juntamente numa edição brasileira em 2004, ainda com *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*. Os textos citados estão contidos na obra *O olho e o espírito*, publicado no Brasil pela editora Cosac & Naify.

epistemologicamente para o campo da Educação Física. No correr do texto seguem breves apresentações, a saber: sobre o fenômeno e sobre as obras em reflexão. Ao final, é apresentada os enlaces entre as duas abordagens teóricas-metodológicas destacadas.

O MÉTODO DANÇA-EDUCAÇÃO FÍSICA (MDEF)

O Método Dança-Educação Física (CLARO, 1988; CLARO, 1995) é um dos legados do Professor Edson Claro[4] (1949-2013), fruto da dissertação de seu mestrado em Educação Física pela USP. Na introdução do seu livro, que tem como título Método Dança-Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional, Edson Claro propõe à comunidade acadêmica uma apreciação da sua experiência com a Dança e a Educação Física em que reúne pressupostos teórico-práticos entrosados sob os enfoques da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. O MDEF é um conhecimento sobre corpo, sistematizado pela experiência do autor, portanto, o MDEF é o mundo vivido de Edson Claro na sua relação com outros sujeitos. Essa abordagem teórica-metodológica corresponde à uma via para aprender e ensinar dança, para o desenvolvimento do trabalho com o corpo na dimensão da consciência corporal. Nesse contexto, o MDEF aponta possibilidades do fazer e do pensar em Educação e em Educação Física, a partir do corpo em movimento[5].

ACERCA DE A DÚVIDA DE CÉZANNE

Apesar de Merleau-Ponty ter na Fenomenologia da percepção (1999) a potência do seu pensamento, em A dúvida de Cézanne, o autor introduz a ideia de corpo-próprio na pintura e na maneira de existir de Cézanne, destacando suas obras, o trabalho e os estudos deste artista, assim como, sua maneira de agir no mundo.

[4] Edson César Ferreira Claro era paulistano e escolheu Natal, capital do Rio Grande do Norte para viver e fazer desta cidade, o palco de sua dança. Outras informações sobre Claro são encontradas no livro *Persona da dança: Edson Claro* (VIEIRA, 2016).

[5] Outras informações sobre o MDEF são encontradas em Corpo, dança e consciência corporal no método dança-educação física (VIEIRA; GAMA). Revista Pensar a Prática. 2023, v.26:e.73318. (p.6). Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/73318/39645

Em A dúvida de Cézanne Merleau-Ponty (2004, p.115) destaca que é possível organizar e pensar a obra a partir de três categorias, a saber: termos do conhecimento próprio do fazer da pintura; termos da percepção, como potência do corpo; e, termos que fazem referência à natureza. Os termos do conhecimento próprio do fazer da pintura são: contornos, cores, prisma, tom, luz, tela, ponto, densidade, composição, palheta, matizes cromáticos, misturas graduadas de cores, modulação colorida, forma, reflexo, sensação colorante, emprego do azul, objeto. Os termos da percepção, como potência do corpo são: representar, percepção, visão, fazer vibrar, vibrante, comparar, emanar, sensação, misturar, proceder, modular, compor, comparar, impressão sobre, pintura. Os termos que fazem referência à natureza são: atmosfera, luz, ar, natureza, sol, vibrar, densidade. Entre os termos, os mais frequentes são cores, luz e vibrar. É importante destacar que os termos organizados em categorias se completam na expressão do artista.

Conhecidos os dados das categorias, é possível perceber que as expressões ajudam a comunicar e dar sentido a obra de Cézanne. É importante ressaltar que, cada imagem representa para o espectador algo novo, um mundo de possibilidades multiplicado pelo universo de referências acumuladas no olhar do próprio espectador que ao falar da obra se faz um interlocutor, extensão da obra de arte e, por consequência, do artista. Nessa perspectiva, Merleau-Ponty se faz com Cézanne espectador e extensão de obra e artista no diálogo sobre os procedimentos próprios do artista, da sua potência corporal.

Para Merleau-Ponty em Fenomenologia da Percepção (1999), o corpo é uma condição permanente de experiências do sujeito com o mundo vivido; condição de possibilidades perceptivas do sujeito e de seus investimentos em relação ao mundo em que está imerso. Portanto, para Cézanne sua pintura é consigo expressão do conceito de corpo-próprio: na expressão da obra acabada, assim como no processo que supomos anteceder a obra. O artista, antes de ser artista, é um sujeito no mundo, tocado pelas próprias experiências. Essas experiências somadas constituem um acervo de referências que são impressas na obra de arte em cores, objetos, luz, sombras, contornos, linhas... na forma, na densidade, na atmosfera e tudo isso se integram na composição da imagem. Quando Merleau-Ponty (2004, p.60), afirma

que "[...] pensa-se com a pintura", ele comunica que o conhecimento se dá no gesto, no próprio ato de pintar e no pintor, em sua presença no mundo.

ACERCA DE O OLHO E O ESPÍRITO

Em O olho e o espírito[6], Merleau-Ponty (2004) faz uma crítica ao pensamento clássico e a ciência na expressão do pensamento racional e no distanciamento da experiência sensível. Para o filósofo, o pensamento fenomenológico aproxima o ser da experiência, ampliando a percepção de mundo, de corpo e do ser sensível. Merleau-Ponty (2004), buscou mostrar que a visão é um modo privilegiado de acessar o ser, de se acessar e de acessar o outro, de ver e conceber o mundo a partir das experiências que são vividas no corpo e não fora dele, a partir de uma redução de mundo enquanto objeto do pensamento racional, próprio das abordagens científicas. Este pensamento é imperativo na fenomenologia de Merleau-Ponty que nos oferece outra via para pensar nossa relação com o mundo, para além da visão que limita nossa compreensão de mundo a partir da abordagem clássica da Ciência em que o mundo e o que sabemos dele é fabricado pelo e para o espírito (pensamento).

Merleau-Ponty (2004), como síntese à crítica à Ciência, aponta os aspectos relacionados à eficiência, utilidade e técnicas. Em sua fenomenologia o que importa é o sensível porque é no sensível que nós nos integramos ao tecido do mundo: 1. O sensível é um fenômeno do corpo que nos devolve a nossa própria compreensão de mundo e de nós mesmos; 2. É no corpo que acumulamos experiências, mas, é no mundo que as experiências acontecem; 3. O binômio corpo e mundo se manifesta no pensamento de Merleau-Ponty na expressão de corpo vivido.

Para o filósofo, a relação entre corpo e mundo, e das experiências que esse encontro faz emergir um retorno e valorização do ser sensível. E é nesse pensamento que Merleau-Ponty aponta sua compreensão de mundo e de nós mesmos, um mundo que pode, inclusive, ser operado por outros olhares.

[6] "*O olho e o espírito*" foi publicado em 1960 sendo o último texto publicado por Merleau-Ponty em vida; esta obra constitui uma ontologia do sensível. No prefácio da publicação de 1985, Claude Lefort vê nesta obra a reabilitação ontológica do sensível, marco do término do percurso filosófico de Merleau-Ponty.

ISSN: 2175-5930

> [...] já que as coisas e meu corpo são feitos do mesmo estofo, cumpre que sua visão se produza de alguma maneira nelas, ou ainda que a visibilidade manifesta delas se acompanhe nele de uma visibilidade secreta: 'a natureza está no interior', diz Cézanne [...] (MERLEAU-PONTY, 2004, p.18).

Nesse sentido, não cabe a polarização entre o que vê e o que é visto; essa dicotomia é rompida na relação dialética entre sujeito e objeto. É neste campo que o sensível se manifesta como fenômeno do corpo no mundo. Entre cisões e fusões que possam ser gerados nas narrativas sobre o corpo, compreendemos que o sensível é o fenômeno que nos integra à natureza, às experiências do mundo e que nos faz sentir, perceber, compreender, conhecer e produzir saberes; que nos move, que nos comunica. Somos estes corpos, sensíveis e que, portanto, expressamos nas nossas experiências com o mundo vestígios da nossa humanidade.

Em O olho e o espírito, Merleau-Ponty (2004) questiona o postulado do sensível e do visível, do corpo (olho) e da alma (espírito); defende que o olhar se desloca e que o movimento encontra sentido na arte, sobretudo na pintura. É através do olhar que interrogamos as coisas e devemos compreender o corpo, de forma geral, como um sistema voltado para a 'inspeção' do mundo. Merleau-Ponty desdobra o segredo da visão na reversibilidade entre vidente e visível, na experiência do olhar. O homem que vê é um visível junto ao mundo que ele vê, ou ver implica a possibilidade de ser visto. Vidente e visível na filosofia de Merleau-Ponty se compõem como uma relação de expressão que se constitui o conhecimento que se dá a partir do tocante-tocado, vidente-visível, sentiente-sensível.

ENLACES ENTRE OS SABERES

Merleau-Ponty e Edson Claro podem ser considerados artífices da palavra. Separados no tempo e no espaço, no entanto unidos pelo fazer filosófico e artístico. O primeiro, filósofo nascido na França, o outro, brasileiro, professor de Dança. Distantes num curto espaço de tempo, Merleau-Ponty nasceu em 1908 e Edson Claro em 1949, e separados por um oceano, aproximam-se pelo gosto pela filosofia e pela arte. Claro certamente "bebeu" a filosofia de Merleau-Ponty e dela fez as aproximações com seu Método Dança-Educação Física (MDEF). Tais aproximações são ratificadas no mundo vivido do professor e bailarino, assim como na escritura de sua obra quando trata do corpo em movimento.

Passamos ao exercício de aproximar, relacionar e desenvolver tessituras de conhecimentos entre o MDEF e os dois textos de Merleau-Ponty. Em O Olho e o espírito (2004), o filósofo fala sobre obra de arte e o fazer artístico; expõe que a obra de arte é feita próximo das coisas; o artista sempre reporta ao seu mundo. Merleau-Ponty (2004), arrebatado pelo espírito filosófico, encontrou em Rembrandt, Cézanne, entre outros, a substância poética para uma escrita sensível sobre a arte e o mundo vivido de seus criadores.

O dançar e o educar estão no MDEF como ações que se deram na experiência de Edson Claro em seu mundo, a partir de suas experiências vividas como atleta, bailarino, professor e artista da cena da Dança. Se a obra em Cézanne é expressão da própria existência do artista é possível afirmar que o MDEF é a expressão de Edson Claro no mundo, ora como artista, ora como professor. No contexto da Educação Física e da Educação, é possível atribuir ao MDEF o entendimento de um conjunto de pressupostos teóricos e práticos (conhecimentos) que foi sistematizado por um professor de Educação Física como uma estratégia de Educação que se faz em processo a partir das experiências vividas por cada sujeito, assim como foi para ele, Edson Claro.

O Método Dança-Educação Física foi para Edson Claro como foi o espanto para o filósofo e como a obra de arte para o artista. Deste modo, o entrosamento dos pressupostos teóricos e metodológicos do MDEF são frutos das experiências vividas por Edson Claro e que está em suas práticas artística e docente; na tessitura de um tecido, cujos fios são a força existencial e poética desse sujeito, professor de Educação Física e artista da Dança. Nesse sentido, apostamos em uma epistemologia para a Educação Física e para a Educação balizada nas experiências de cada sujeito e na relação entre o sensível, o tempo (trajetória), em que, os conhecimentos são sistematizados por um tratamento fenomenológico do mundo vivido por cada criador, por cada professor.

REFERÊNCIAS

CLARO, Edson C. F. **Método Dança-Educação Física**. São Paulo: o autor, 1988.

_____. **Método Dança-Educação Física**. São Paulo: Editora Robe, 1995.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. **A dúvida de Cézanne.** In: O olho e o espírito. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. **Fenomenologia da percepção.** [Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura] - 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIEIRA, Marcílio de S.. **Persona da dança:** Edson Claro. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

VIEIRA, M. de S.; GAMA, L. R. da**. Corpo, dança e consciência corporal no método dança-educação física** (VIEIRA; GAMA). Revista Pensar a Prática. 2023, v.26:e.73318. p.6.

https://revistas.ufg.br/fef/article/view/73318/39645

ENSAIO SOBRE O ESPECTADOR[1]

ESSAY ON THE SPECTATOR

ENSAYO SOBRE EL ESPECTADOR

Denis Souza de Morais
Universidade Federal de Jataí (UFJ)

INTRODUÇÃO

Este ensaio é parte de uma tese de doutorado defendida e aprovada no programa de doutorado em educação da Universidade Federal de Goiás. Apresenta-se na forma aberta, descontínua e sem pretensão de esgotamento do objeto de estudo, características teorizadas e demonstradas nos ensaios do filósofo alemão Theodor W. Adorno (1903-1969). Discutem-se aqui os elementos críticos da análise adorniana sobre a lógica da desintegração conceitual (Adorno, 2009) aplicadas ao espectador de obras de arte a partir da leitura da obra *Teoria Estética* (Adorno, 2012).

A abordagem característica do ensaio de inspiração adorniana dificulta sua classificação rígida numa área específica do conhecimento, lidando simultaneamente com elementos de ordem epistemológica, estética, cultural, social, psicológica e de economia política.

O eixo argumentativo deslizará sobre a tendência a se constituir um espectador identificado com a obra de arte e como a ruptura desta identidade está mais propícia à formação daquilo que Adorno chamaria de um sujeito fortalecido.

O ESPECTADOR

Ao demolirem-se as concepções subjetivistas do processo de criação de obras de arte, enfatizando seu caráter objetivo, inserindo-o numa lógica que faz dar forma às propriedades e qualidades tanto do material quanto do artista, desabam as concepções que fazem crer na imediaticidade e espontaneidade do espectador. Assim como o processo criativo se insere numa

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

lógica racional e formativa, a recepção e a contemplação de uma obra de arte participam de um processo de aprendizagem dos sentidos que é tão social e histórico quanto o primeiro.

A ciência contemporânea, dominada pela racionalidade instrumental, gostaria de fazer acreditar que o fenômeno da recepção das obras de arte poderia ser codificado pelas suas variáveis reducionistas. Esta ciência tenta reduzir o fenômeno da percepção estética à descrição de relatos sobre sensações imediatas, simplificadas, do tipo gostei ou não gostei, ou mesmo à mensuração de dados fisiológicos, como aceleração de frequência cardíaca e elevação do ritmo respiratório. A obra de arte é reduzida a um susto.

Hegel (2015), em sua *Estética*, já havia denunciado a redução da percepção estética às categorias imediatas da intuição subjetiva. A preocupação hegeliana se tornou método à sua revelia. Adorno já era consciente dos métodos científicos usados pela indústria do entretenimento para a mensuração de reações do público e a produção de obras encomendadas para produzir a repetição de tais reações. Redução, classificação e prognóstico, categorias típicas da lógica da identidade são aplicadas ao mercado de bens culturais. A racionalização reducionista da subjetividade operada pela indústria atrelada à ciência forja uma objetividade que Adorno não hesita em acusá-la de mentirosa. Tal objetividade é falsa, apesar de suas pretensões universalizantes, na exata medida em que reduz as propriedades dos objetos e a capacidade de percepção por parte dos sujeitos. O perceptível para essa ciência seria apenas o imediato sensível. As propriedades históricas de uma obra de arte, acessíveis ao conhecimento apenas através da mediação conceitual, seriam simplesmente desprezadas. Além da redução objetiva do conhecimento da obra e das capacidades subjetivas reduzidas, a obra de arte produzida nestas condições do cientificismo moderno seria ainda falsa por reproduzirem as relações de troca. O princípio de equivalência, abstrato e desqualificador por essência, dominaria o processo. Tal como na repetição mítica, tão acentuada por Adorno, o sujeito se acorrenta sem possibilidade de fuga. Trabalha como ser reduzido ao princípio de troca, criador de valores abstratos, simplesmente para fazer esses mesmos valores abstratos circularem pelo consumo das diferentes mercadorias que não satisfazem necessidades objetivas. Alimentam apenas a circulação sistêmica que prescinde dos homens usando-os como coisas.

Uma recepção genuína das obras de arte precisa preencher o sujeito e o objeto com as suas determinações. Deve qualificá-los. Tal tarefa pode ter suas primeiras lições na tomada de consciência da inserção histórica das obras no processo de produção capitalista. Para além da mera distração, não seria uma tarefa vazia o processo de ensino que conduzisse os espectadores ao significado social das obras, sua inserção repetitiva como fórmula de satisfação de desejos imediatos que visam o repouso e a recuperação das forças do trabalhador. Esta compreensão já enriqueceria a experiência receptiva da obra. Até mesmo os artistas, que hoje também se inserem ao mercado da arte e da cultura como executores da força de trabalho abstrata, desempenham funções pacificamente e possuem sua formação deficiente. O artista, outrora identificado com o criminoso, o boêmio e o subversivo, hoje é um funcionário exemplar.

Adorno efetua uma distinção terminológica entre as diferentes etapas da recepção da obra de arte. Uma seria imediata, sem participação do conceito e se chamaria de pré-artística. A outra, chamada propriamente de experiência estética, necessita do conceito. Adorno opera com uma lógica da desintegração dos conceitos. Desta forma, o processo de conhecimento precisa lidar com um afastamento do sujeito, isso no sentido que o próprio sujeito precisa ser desintegrado juntamente com o objeto. Esta é uma maneira de dizer que o sujeito, na primeira fase da recepção estética, se identifica com o objeto. Afirmações de gosto subjetivo produzem sensações de participação e igualdade, projeção e afirmação do caráter do sujeito. A segunda fase, a experiência estética, caminha na direção contrária. Trata-se, a princípio, de anular o sujeito, esquecer as identificações e penetrar nas qualidades da obra. O gosto subjetivo passa a não ter a mínima importância. A satisfação com a obra se transforma num processo intelectual que deve romper com as projeções iniciais. Esta é uma das propriedades do fenômeno da recepção das obras de arte que produzem a sua participação no processo do conhecimento e este deve ser crítico, obriga a dissolução de ilusões e a identidade entre sujeito e objeto é, inelutavelmente, uma ilusão.

Adorno prossegue sua crítica ao mecanismo imediato da percepção estética que busca a identificação com a obra ao invés dela se distanciar criticamente. A projeção do sujeito na obra é selo de sua vulgaridade. A fraqueza subjetiva impele o sujeito para a confirmação de suas debilidades. O receptor imediato busca consolo nas obras, quer sofrer e se alegrar junto

com seus personagens favoritos e se deliciar com o sofrimento dos que considera maus. A experiência estética tem consciência deste processo e busca se afastar. A sua crítica já se destina à indústria cultural cujo trabalho se resume à produção da repetição de tais identificações vulgares.

A experiência estética poderia fortalecer o sujeito, contribuir para seu processo formativo à medida que desintegra suas identificações. A lógica da identidade é o princípio que guia o processo da racionalidade instrumental que reduz e desqualifica o sujeito, limitando-o ao círculo de sua autoconservação, restringindo suas necessidades aos desígnios de um universal que opera com uma totalidade violenta. O universal, o sistema de produção de mercadorias, funciona pela arbitrariedade de sua repetição compulsiva. Prescinde das qualidades objetivas do sujeito à medida em que o acorrenta a uma vida mutilada. A arte, a experiência estética propriamente dita, oferece um modelo de racionalidade que possibilita a libertação deste círculo repetitivo que é análogo ao destino mítico.

A experiência estética e a lógica da desintegração dos conceitos se entrelaçam. Na concepção adorniana, a experiência da obra de arte, se realizada com radicalidade, deve abalar o sujeito e não o confirmar como faz a experiência meramente subjetiva. O sujeito que se distanciou de suas impressões subjetivas e pôde apreender as determinações da obra tem mais condições de fazer a crítica de suas próprias convicções. É neste sentido que Adorno pode afirmar que a experiência estética salva o momento de falsidade e ilusão da experiência meramente subjetiva.

Adorno é capaz de operar uma distinção bastante sutil entre a experiência pré-artística e a experiência estética. A primeira exige a identificação do sujeito com a obra, um processo de dominação intelectual, cópia do modo de funcionamento da racionalidade instrumental. A segunda exige o conhecimento do objeto, a sua linguagem técnica específica e determinada pela história. A verdadeira obra de arte exala historicidade, processo, luta não violenta contra o material que lhe constitui. Enquanto a primeira tem como determinação fundamental o êxtase, as emoções mais primárias que podem ser despertadas no sujeito que contempla a obra, a segunda, por sua vez, demanda distanciamento e serenidade. É preciso lembrar que Adorno, apesar de ser um crítico da subjetividade moderna, não tem o projeto de destruir o sujeito. Seu

trabalho tem como meta o fortalecimento do Eu, não sua abstração nem sua sujeição. Apenas o sujeito fortalecido, enriquecido por suas determinações múltiplas, poderá contemplar a obra de arte sem se perder em suas emoções mesquinhas. Mesmo o perder-se na obra exige orientação. Não é possível uma experiência estética verdadeira que não inclua um momento de alienação. O sujeito se submete à obra no sentido em que seu conteúdo é maior que as meras qualidades lógicas e formais do sujeito cognoscente. O sujeito que se perde na obra, se aliena, pode retornar desta alienação com mais conhecimentos. Mais senhor de si, sem se perder na emoção primária inicial que deve ser negada e superada. O sujeito da experiência estética deve perder sua mesquinhez, não deve esperar satisfação.

Adorno faz o diagnóstico de uma disputa polarizada no modo de compreensão da arte. Por um lado, as grandes estéticas se aferram ao conceito, ao universal. Procuram encaixar todos os fenômenos estéticos, todas as manifestações artísticas singulares e específicas sob um conceito fundamental. Para Hegel (2015), por exemplo, era a ideia do Belo. Para Kant (2012), a satisfação formal de uma finalidade sem fim, a excitação agradável proporcionada, no entendimento, quando a cognição consegue enquadrar um ente ao seu conceito, uma adequação formal. Por outro lado, há o que Adorno denomina o nominalismo na arte. São as correntes teóricas que afirmam a inexistência de qualquer conceito universal. Toda tentativa de conceituação ou enquadramento em gêneros artísticos rígidos seria fracassada. Tratar-se-ia de compreender a arte através de sua experiência imediata, subjetiva. Cada obra falaria por si.

Os dois polos estão errados para Adorno, mas não são rapidamente descartados. Em cada um deles ressoa um conteúdo de verdade. O que falta à compreensão polarizada é a referência que a arte faz ao outro, ao mundo extra-estético, ao mundo da produção e socialização dos seres humanos. Enquanto o procedimento generalizante tende a ignorar tudo o que não encaixa em seu conceito, buscando um vínculo ilusório, a compreensão individualizada nega completamente a possibilidade do vínculo. O vínculo, a participação da arte no mundo da produção de coisas e sentidos para a vida humana é uma determinação real, concreta. A verdadeira experiência estética deve levar o vínculo em consideração.

Pode-se enfim dizer que os dois polos, criação e recepção das obras de arte, são desconstruídos através da experiência intelectual adorniana ao captar as mediações

constitutivas destes fenômenos. Ambos se determinam pela dialética universal e particular sem ceder suas qualidades à primazia de seu outro. A desconstrução da aparência de uma identidade unívoca nestes sujeitos empíricos, o artista e o receptor, possibilita à Teoria Estética adorniana sua formulação audaciosa amparada na arte radical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao objetivar-se, materializar-se, as obras de arte assumem um papel de fetiche em relação à sociedade. Transformam-se em valores de troca e de culto. Não é outra coisa o seu efeito exclusivo enquanto produto da divisão social do trabalho. A análise das obras a partir da recepção e dos efeitos que elas causam em seus espectadores é malograda por conta deste processo. O conteúdo objetivo das obras se deteriora à quase incompreensão. A produção das obras, seus princípios de construção formal, a compreensão de seus elementos objetivos e os significados expressos por um processo histórico são frutíferos para a interpretação dos enigmas estéticos, bem como lançariam luz sobre os processos sociais que fundamentaram sua elaboração. A forma é ainda o veículo que possibilita, no plano estritamente artístico, a denúncia do estado de coisas existente. O conteúdo da desigualdade social deve, na arte, apropriar-se da linguagem formal específica da estética. Do contrário, recairia no sociologismo exemplificado nas obras de conteúdo abertamente moralizante, fruto de esforços artísticos individuais desprendidos do movimento do conceito de forma. É o sujeito artístico universal, global, histórico que conquista a emancipação dos controles e identificações autoritários, libertando a forma de seu conteúdo repressivo, lutando contra a reificação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Tradução de Artur Mourão. 2. ed. 1. reimp. Lisboa: Edições 70, 2012.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valerio Rohden e António Marques. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

HEGEL, G. W. F. **Cursos de estética**, v. I. 2. ed. 1. reimp. Tradução de Marco Aurélio Werle. São Paulo: Edusp, 2015.

ESTUDOS EM TORNO DA CRÍTICA DA CENTRALIDADE DO LÚDICO NA FORMAÇÃO HUMANA: AS OBRAS CLÁSSICAS EM TORNO DO JOGO[1]

STUDIES AROUND THE CRITICISM OF THE CENTRALITY OF RHE PLAYFUL IN HUMAN EDUCATION: THE CLASSIC WORKS AROUND THE GAME

ESTUDIOS EN TORNO DE LA CRÍTICA A LA CENTRALIDAD DE LO LÚDICO EN LA EDUCACIÓN HUMANA: LAS OBRAS CLÁSSICAS EM TORNO DEL JUEGO

Renata Vivi Cordeiro,
Universidade Federal do Pará / Campus Castanhal (UFPA)
Marcelo Pereira de Almeida Ferreira,
Universidade Federal do Pará / Campus Castanhal (UFPA)
Alice Miranda Cruz
Universidade Federal do Pará / Campus Castanhal (UFPA)
Alyse Letycia de Jesus Cardoso
Universidade Federal do Pará / Campus Castanhal (UFPA)
Vinicius Mendes e Silva
Universidade Federal do Pará / Campus Castanhal (UFPA)

INTRODUÇÃO

Apresentamos uma síntese das investigações em torno das relações do jogo para com a formação humana, em obras clássicas que tradicionalmente encontramos nos mais diversos ambientes de ensino-aprendizagem e de pesquisa: JOHAN HUIZINGA (1999), WALTER BENJAMIN (2002) e ROGER CAILLOIS (2017), suas contribuições para a educação e para os debates sobre o jogo, o lúdico e a cultura.

Estes autores impactaram o seu campo de estudo em suas épocas e na atualidade. A necessidade de os investigarmos diz respeito ao impacto que ainda têm no campo da educação (particularmente na formação de professores) e das investigações sobre o jogo. Nosso objetivo

[1] Apoio: PRODOUTOR – UFPA (2020/2021)

foi revisar, expor e reconhecer quais supostos ontológicos estão presentes no conjunto das obras de Johan Huizinga, Walter Benjamin e Roger Caillois.

Do ponto de vista do método, partimos do marco teórico-metodológico materialismo histórico dialético, a qual concede analisarmos o movimento existente em cada uma das obras e seus contextos específicos. Tomamos a ontologia como aquela categoria de estudo que nos permite identificar a fundação radical de formação humana e, à luz do pensamento de Hegel e de Marx e Engels, o exercício de reconhecer e singularizar as expressões ontológicas idealista e materialista, presente no conjunto daquelas obras. Como instrumento de registro e análise, utilizamos o quadro abaixo:

Quadro 2 – Classificação ontológica das obras.

CAPÍTULO			
Expressão, página e parágrafo	Oração singular	Explicação / interpretação	Classificação ontológica

A ONTOLOGIA E AS OBRAS EM ESTUDO

A ONTOLOGIA

É correto afirmar que o debate em torno da ontologia tem guarida profunda na Filosofia. Esta cumpre um papel importante no desenvolvimento de suas investigações ao campo do trabalho pedagógico, procurando "[...] quebrar o império da imediatez apenas sofrida, para abrir espaço da reflexão; para nos devolver a tarefa do reconfiguramento [...]" (BARATA-MOURA, 1994, p. 89).

É necessária a tarefa de precisar (no sentido de construir uma precisão sobre o sentido e significado) a ontologia e suas relações de radicalidade e horizonte das questões que se levantam acerca de um objeto de investigação e a construção de seus respondimentos. Assim:

Reatar com a ontologia é associar-se a uma perspectiva dos caminhos e dos encaminhamentos do ser, na raiz e desde a raiz. É deste solo que crítica, busca de fundamentação, estabelecimento do ponderado de problemas e exploração protensiva dos possíveis se erguem, ganham estação e fôlego de projecto. (BARATA-MOURA, 2006, p. 139)

A ontologia é uma categoria filosófica concreta, teleológica e que está em movimento na história da humanidade. Ela é necessária para uma crítica em torno das concepções acerca do lúdico na formação humana, pois significa retirarmos(-nos) da zona de conforto que o/nos rege no campo do trabalho pedagógico que se registram, por exemplo, em expressões como "o lúdico educa" e afins. A ontologia também justifica-se por sua pergunta filosófica fundante: *o que é aquilo que é?*, e, como questão orientadora para a formação humana, *o que é o ser?*

Do ponto de vista hegeliano, temos que "o que é aquilo que é" é a razão e, portanto, o acordo da primeira expressão efetiva do Espírito. Assim:

> [...] em verdade **a razão é espírito**, que é mais elevado do que [...] a razão entendedora ou entendimento racional. [...] Esse movimento espiritual que em sua simplicidade fornece a si e sua determinidade e, nesta última, sua igualdade consigo mesmo, movimento este que, com isso, é o desenvolvimento imanente do conceito. **É o método absoluto do conhecer e, ao mesmo tempo, a alma imanente do próprio conteúdo.** (HEGEL, 2016, 9, p. 28 – meus destaques).

Temos que a dialética hegeliana (e sua fundação ontológica) é entendida como uma crítica idealista, uma dialética que ganha consciência de si que, ainda que constituída e circunscrita na lógica real/realidade, é orientada pela ideia como determinante desta realidade.

Do ponto de vista da ontologia materialista, temos em Marx (2013):

> No processo de trabalho [...] a atividade do homem, com a ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto de trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorpora a seu objeto. Ele está objetivado, o objeto está trabalhado. (MARX, 2013, p. 260)

Deste modo exposto, é a prática que determina a ideia e não o seu contrário, e, portanto, o homem concreto com produtor de sua existência.

AS OBRAS EM ESTUDO.

Na obra "Homo Ludens" temos as expressões conceituais de jogo, no prefácio da obra:

> [...] o jogo é aqui tomado como fenômeno cultural e não biológico, e é estudado em uma perspectiva histórica, não propriamente científica em sentido restrito. [Portanto] a antropologia e as ciências a ela ligadas têm, até hoje, prestado muito pouca atenção ao conceito de jogo e à importância fundamental do fator lúdico para a civilização. (HUIZINGA, 1999, s/p.)

Encontramos a expressão metodológica de Huizinga (um historiador da cultura) e de sua indicação acerca das relações entre lúdico e civilização. Ainda que como *importância fundamental*, temos a inconteste desconsideração às determinações sociais e históricas, porque desabdicadas de ciência, ainda que *em sentido restrito*. Mais ainda, temos que esta relação entre jogo e formação humana assim expressa:

> *O jogo é fato mais antigo que a cultura* [...] É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia de jogo. **Os animais brincam tal como os homens**. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo. (HUIZINGA, 1999, p. 3 – meus destaques).

Portanto, para o autor, a cultura surge sob a forma de jogo, uma cultura que, antes de sê-la, deu seus "primeiros passos" jogando. Concomitante, ao caracterizar o jogo, afirma Huizinga; é "[...] atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual (HUIZINGA, 1999, p. 16).

Entre os elementos que apresentam o jogo como antecedente à organização da civilização e, nela, a expressão de que antes de manter a vida o homem jogava, temos que o mesmo jogo não possui relações com a civilização e a produção da vida, ou "exterior à vida habitual". A contradição está em que "[...] a cultura *surge* sob a forma de jogo" ao mesmo tempo que o jogo está "fora da vida habitual", o que significa, "fora da cultura". E, nestes termos, é evidente uma certa abstração de Huizinga sobre o lúdico e o jogo e, portanto, ontologicamente idealista (uma ideia de ser humano/humanidade).

Em BENJAMIN (2002)[2], temos que:

> A pedagogia proletária demonstra a sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância. Nem por isso o campo onde isto acontece precisa estar isolado do espaço das lutas de classes. De maneira lúdica os seus

[2] Nesta, classificamos os capítulos em "Pedagógicos", "literatura", "Juventude" e "Infância e brinquedo" e, neste último (objeto de nossa análise), cinco capítulos: "Velhos brinquedos", "A história cultural do brinquedo", "Brinquedos e jogos", "Elogio da boneca" e "Brinquedos russo".

ISSN: 2175-5930

> conteúdos e símbolos podem muito bem – talvez devam – encontrar lugar nesse espaço. Mas não podem assumir um domínio formal sobre as crianças. (BENJAMIN, 2002, p. 118)

Não obstante, ao discorrer sobre o brinquedo e o jogo, afirma:

> Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo o hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. (idem, p. 102)

Encontramos em Benjamin a relação entre o jogo e os elementos da produção da vida e formação humana. A "maneira lúdica" indicada pelo autor não é uma abstração, mas um ato de construir as relações dos hábitos da vida, essa também concreta.

Não obstante, Benjamin deixa explícita a sua posição em torno de uma relação concreta entre a criança de brinca e o objeto que ela manipula:

> [...] Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se um cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (BENJAMIN, 2002, p. 93)

Diante disso, enxergamos na posição do autor em sua obra, uma visão que determina a criança como protagonista de sua infância, o que vai de encontro às percepções do idealismo, assim, promovendo a sua literatura à uma interpretação potencialmente materialista a respeito do processo de formação humana e da compreensão serena da relação ensino-aprendizagem proposta nos escritos.

Assim, MERGULHÃO (2021) defende uma concepção ontológica materialista em Benjamin, por:

> [...] identificamos na obra de Walter Benjamin, Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação, que a concepção de formação humana fundamenta-se a partir da **compreensão dialética e de classe**, tendo em vista, o sentimento de comunidade e solidariedade proletária. (MERGULHÃO, 2021, p. 35 – nossos destaques).

Sobre a obra de Roger Caillois (2017), o autor propõe uma forma de recensear as análises sobre o jogo, trazendo à tona debates inéditos e consistentes sobre o tema. Em uma síntese mais objetiva, realiza uma classificação dos jogos baseada em quatro categorias distintas: Agôn (competição), Alea (sorte), Mimicry (simulacro) e Ilinx (vertigem). Perante essa reorganização, o autor avança seus estudos também direcionando as vocações sociais dessas categorias de jogo.

Destacamos do autor, sobre o jogo:

> O jogo só existe quando os jogadores desejam jogar e jogam, ainda que seja o jogo mais absorvente, mais cansativo, na intenção de se divertir e de fugir de suas preocupações, ou seja, *para se afastar da vida cotidiana*. O mais importante, porém, é que tenham a liberdade de partir quando bem entenderem, dizendo: "Não jogo mais". Com efeito, *o jogo é essencialmente uma ocupação separada do resto da existência*, e geralmente realizada dentro de limites precisos de tempo e de lugar. (CAILLOIS, 2017, p. 37 – aspas do autor, destaques nossos)

Portanto, Caillois emprega um pensamento que é habitualmente encontrado nas obras a respeito do jogo, referindo-se a especificações em torno de um "jogo que é" (e portanto, torna-se sujeito da ação) e que está descolado da produção da existência (*para se afastar da vida cotidiana*). Além disso, para o autor, "Em algumas de suas manifestações, o jogo é, pelo contrário, extremamente lucrativo ou ruinoso e, está destinado a sê-lo" (CAILLOIS, 2017, p. 36). Caillois reitera sua inclinação no ponto de vista ontológico para uma ontologia idealista, quando deposita no jogo perspectivas de um retorno que de maneira alguma ocorre, não de forma material, talvez o sentimento de esperança (em ganhar ou perder) tenha algum retorno, de qualquer forma, tampouco terá sido o jogo o motivo concreto do sentimento retornado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, aplicou-se em investigar a crítica da centralidade do lúdico na formação humana, e obteve como finalidade principal investigar quais supostos ontológicos sustentaram as obras ao longo do texto já mencionadas. A partir disso, sintetizamos nossas apreciações críticas a estas literaturas colocando o lúdico como objeto central de discussão, tornando-o assim o debate primário de nosso trabalho.

O exercício de colocar a relação do lúdico na literatura em xeque, perpassa por uma proposta reformadora que busca mudar os rumos soberanos pré-existentes sobre a forma de compreender a ludicidade e sua relação no processo de formação humana. Prontificamos nosso posicionamento para com a ludicidade e com o jogo, estes, que serão sempre produtos da existência humana, comprovando assim, que o homem é o único responsável real pela produção do lúdico e em hipótese alguma, o inverso.

REFERÊNCIAS

BARATA-MOURA, J. ‘Pensar aquilo que é’ tarefa e problema da filosofia. **Revista Vértice**, Lisboa/Portugal, N. 59, p. 77-81, março-abril de 1994.

BARATA-MOURA, J. **Que fazer? Sobre o trabalho universal**. Lisboa/Portugal: Revista Vértice, n 148, p. 5-32, setembro- outubro de 2009.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed 34, 2002.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes,2017.

HEGEL, G. W. Friedrich. **Ciência da Lógica – a doutrina do ser.** Petrópolis/RJ: Vozes; Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2016.

HUIZINGA, J. **Homo ludens – o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: editora Perpectiva, 1999.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política – Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013

MERGULHÃO, A. M. S. da S. **Estudos em torno da crítica à defesa da centralidade do lúdico na formação humana: a ontologia em Walter Benjamin**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Faculdade de Educação Física, UFPA/Campus Castanhal. Castanhal/PA, 2021.

IMPACTO DO NOVO QUALIS NA AVALIAÇÃO DE PERIÓDICOS CIENTÍFICOS NA ÁREA 21

IMPACT OF THE NEW QUALIS ON THE ASSESSMENT OF SCIENTIFIC JOURNALS IN AREA 21

IMPACTO DEL NUEVO QUALIS EN LA EVALUACION DE REVISTAS CIENTÍFICAS EN EL ÁREA 21

Felipe Ferreira Barros Carneiro,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes)
Gabriela de Oliveira Gobbi,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes)

INTRODUÇÃO

Até o quadriênio 2013-2016, a avaliação de periódicos científicos no Brasil estabelecia critérios distintos para cada uma área de avaliação, nas quais os comitês responsáveis levavam em consideração os critérios de qualidade que correspondiam as especificidades de cada área do conhecimento. Nesse contexto, um mesmo periódico poderia ser avaliado de maneira diferente pelos comitês, gerando uma lista de classificações distintas que se materializavam no webqualis, no qual um periódico científico apresentaria classificações distintas de acordo com o quantitativo de pesquisadores de áreas de conhecimento distintas tenhas publicado artigos em seus fascículos durante o quadriênio.

No que diz respeito à avaliação da ciência praticada na Área 21, durante o evento de avaliação 2013-2016, os critérios utilizados para classificar os produtos das pesquisas científicas utilizavam como parâmetros uma metodologia indireta, a partir do estabelecimento de um ranking dos periódicos científicos onde os artigos circularam, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese dos critérios de classificação dos periódicos na Área 21 no evento de avaliação 2013-2016

	A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5

ADE 4	SCIE JCR ≥1,6 SSCI JCR ≥1,0	SCIE JCR < 1,6 SSCI JCR < 1,0	SJR, SCIELO e PUBMED	LILACS	CINAHL	REDALYC, LATINDEX e Outras	Sem Indexação
ADE 3	SCIE JCR ≥ 3,5 SSCI JCR ≥ 2,5	SCIE JCR < 3,5 e ≥ 2,3 SSCI JCR < 2,5 e ≥ 1,5	SCIE JCR < 2,3 SSCI JCR < 1,5	SJR, SCIELO e PUBMED	LILACS	CINAHL, REDALYC e LATINDEX	Sem Indexação
ADE 2	SCIE JCR ≥ 5,75 SSCI JCR ≥ 3,0	SCIE JCR < 5,75 e ≥ 3,75 SSCI JCR < 3,0 e ≥ 2,5	SCIE JCR < 3,75 e ≥ 2,25 SSCI JCR < 2,5 e ≥ 2,0	SCIE JCR <2,25 SSCI JCR < 2,0	SJR, SCIELO e PUBMED	CINAHL, LILACS, REDALYC e LATINDEX	Sem Indexação
ADE 1					JCR ≥ 3,0		CINAHL, LILACS, REDALYC LATINDEX e Sem Indexação

FONTE: CAPES (2016)

Para compreender o modelo de avaliação e classificação dos periódicos científicos no Qualis da Educação Física, temos que entender o sistema de Aderência a que as revistas científicas são submetidas. Segundo os princípios norteadores do Qualis da Área 21, os critérios estabelecidos para o quadriênio 2013-2016 foram desenvolvidos "[...] com o objetivo de assegurar aspectos qualitativos e preservar a identidade dos veículos em relação ao escopo das áreas de concentração e linhas de pesquisa empregados na divulgação do conhecimento produzido nos programas da Área" (CAPES, 2017, p. 2).

A partir disso, a identidade dos periódicos foi determinada por meio da estratificação em quatro níveis de Aderência: ADE1 (pouca relação epistemológica), ADE4 (alta relação epistemológica) e ADE 3 e ADE2 (níveis intermediários), sendo classificadas conforme a tabela 1.

No uso do fator de impacto na classificação dos periódicos também foi considerada a diversidade do campo científico da Educação Física, na medida em que, no processo de

ISSN: 2175-5930

estratificação das revistas, foram adotadas as métricas Science Index (SCI), para a SBM, e a Social Science Index (SSCI), para a SSCP. Essa métrica tem sido utilizada em todos os níveis de aderência (exceto ADE1), para classificar uma revista nos estratos superiores do Qualis.

Em julho de 2019 a CAPES publicou o ofício n° 6/2019-CGAP/DAV/CAPES com o intuito de aprimorar o processo de avaliação da Pós-Graduação nacional, bem como esclarecer questões relativas ao Qualis Periódico e a avaliação da produção intelectual.

Entre outras medidas o documento (CAPES, 2019) cumpriu a função de comunicar à comunidade científica brasileira a nova proposta para o Qualis Periódico. Desse modo, a proposta apresentada se baseia no princípio de que devam existir critérios únicos para a avaliação de periódicos para todas as áreas. Assim, os critérios anteriormente elaborados pelos comitês de área que levavam em consideração elementos qualitativos relativos às especificidades dos próprios campos científicos no processo de classificação de periódicos, tais como a indexação em bases dados temáticas ou de interesse local, foram entendidos pelos desenvolvedores da proposta como criadores de distorções.

De acordo com CAPES (2019), a classificação seria atribuída tomando como referência uma "área mãe", determinada pelo maior número de publicações no período avaliativo, sendo considerados, neste primeiro momento, os anos de 2017 e 2018.

Os critérios de avaliação foram consolidados somente em CAPES (2020) sendo fundamentados nos seguintes indicadores de citação: Fator de Impacto (Web of Science), CiteScore (Scopus), e Índice h5 (Google Scholar). A priori, para a classificação no Qualis, foi utilizada posição relativa ocupada pelos periódicos nos percentis estabelecidos nos estratos das categorias temáticas da Web of Science e/ou da Scopus, de modo que, se um periódico possuir valores de percentis em mais de uma categoria e/ou base de dados "[...] sempre é considerado o maior valor dentre todos" (CAPES, 2020, p. 3).

Nesses termos o

> [...] estrato referência foi calculado por intervalos iguais (12,5%) do percentil final, resultando em 8 classes com os recortes abaixo, o que cria faixas normalizadas que permitem comparação entre áreas distintas e que são

> populadas por critérios externos, sem necessidade de limites pré-estabelecidos:
>
> a. 87,5 define valor mínimo do 1º estrato (A1)
> b. 75 define valor mínimo do 2º estrato (A2)
> c. 62,5 define valor mínimo do 3º estrato (A3)
> d. 50 define valor mínimo do 4º estrato (A4)
> e. 37,5 define valor mínimo do 5º estrato (B1)
> f. 25 define valor mínimo do 6º estrato (B2)
> g. 12,5 define valor mínimo do 7º estrato (B3)
> h. Valor máximo do 8º estrato inferior a 12,5 (B4).
> (CAPES, 2019, p. 3-4).

Segundo o documento, existe uma correlação entre os valores do índice h5 do Google Scholar e o CiteScore,[3] sendo possível estimar o percentil que um periódico ocuparia no CiteScore caso ele somente possua índice h5.

Desse modo, a metodologia construída para homogeneizar a avaliação de periódicos no Qualis cumpre o objetivo ao qual se propõe, na medida em que permite comparar, a partir de indicadores de impacto, o desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento.

Essa avaliação é produzida respeitando o princípio bibliométrico de "comparar somente aquilo que pode ser comparável", uma vez que os índices de citação são comparados de maneira relativa a partir da classificação ocupada por um periódico no estrato percentil dentro de uma categoria temática das bases de dados que reúnem periódicos de áreas que têm ritmos de citação bastante semelhantes.

No entanto, em razão das diferenças entre as metodologias utilizadas para os cálculos das métricas de impacto das diferentes bases de dados, dos limites expressos pela qualidade daquilo que se encontra "indexado" no índice h5 do google,[4] bem como a relevância histórica de bases de dados como a PubMed e a Scielo para a pesquisa científica na área 21, foram estabelecidos termos de ajuste no qualis, no qual, periódicos sem indexação na WoS ou Scopus, porém com h5 e indexado na Pubmed e/ou Scielo seriam classificados entre B3 e B1, já os

[3] Essa correlação já foi demonstrada por Liyi e Yan (2017) ao analisarem periódicos do campo de Economia e Gestão. Segundo os autores, o Índice h5 e o CiteScore apresentaram comparabilidade significante.
[4] Ver estudo de Carneiro (2019).

ISSN: 2175-5930

periódicos com h5, mas sem indexação na WoS, Scopus, Pubmed ou Scielo, seriam classificados entre B4 e B2, conforme expresso no quadro a seguir.

Quadro 2 – Síntese dos critérios de classificação de periódicos científicos no evento de classificação 2017-2020

	PERCENTIL		
	JCR/SJR	H5 SCIELO/PUBMED	H5
A1	P >= 87,5		
A2	P < 87,5 e >= 75		
A3	P < 75 e >= 62,5		
A4	P < 62,5 e >= 50		
B1	P < 50 e >= 12,5	P_{H5} >= 25	
B2	P < 12,5	P_{H5} < 25 e >= 12,5	P_{H5} >= 25
B3		P_{H5} < 12,5	P_{H5} < 25 e >= 12,5
B4			P_{H5} < 12,5

Fonte: Capes (2020, p. 6)

Dessa maneira, a questão que baliza este estudo é: qual o impacto dos novos critérios de avaliação na classificação de periódicos na Área 21?

Este estudo tem o objetivo de investigar e analisar o impacto que os critérios adotados no evento de avaliação 2017-2020 produziu na classificação de periódicos na Área 21.

A iniciativa justifica-se por apresentar à comunidade científica da Área 21 quais os efeitos que os novos critérios geraram na avaliação de periódicos da área, bem como seus possíveis efeitos no processo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza quantitativa e de caráter cientométrico e comparativo. Utilizou-se como fonte as planilhas contendo as classificações dos periódicos científicos dos eventos de avaliação 2013-2016 e 2017-2020. Esses dados foram recuperados a partir do acesso à plataforma sucupira >>> Qualis >>> Qualis periódicos. Nessa página foram selecionados os

eventos de classificação 2013-2016 e 2016-2020, selecionando-se em ambos os casosa Educação Física (Área 21) no filtro "área de avaliação". A partir daí foi realizado o *download* do arquivo CSV contendo os dados das avaliações.

Os dados foram tratados no excel onde foram eliminadas as informações de ISSN que apareciam duplicadas, o que ocorreu somente no qualis 2013-2016. Assim, identificou-se 2189 periódicos classificados no qualis 2013-2016 e 2875 no qualis 2017-2020, sendo que 1247 periódicos científicos figuraram no resultado da avaliação dos dois eventos.

Por apresentarem quantitativo de estratos e rótulos distintos, foi necessário normatizar os dados referentes as classificações nos distintos eventos. Dessa maneira, os estratos foram substituídos por números conforme tabela a seguir.

Tabela 1 – Normatização dos estratos e rótulos dos eventos de avaliação 2013-2016 e 2017-2020

Qualis 2013-2016	Normatização	Qualis 2017-2020	Normatização
-	-	A1	9
A1	8	A2	8
A2	7	A3	7
B1	6	A4	6
B2	5	B1	5
B3	4	B2	4
B4	3	B3	3
B5	2	B4	2
C	1	C	1

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Por considerarmos os critérios de avaliação do evento 2017-2020 mais rígidos do que os do evento 2013-2016, a normatização tomou como indicador mais alto o qualis A1 do primeiro evento. Após a normatização subtraiu-se o valor dos periódicos classificados nos dois eventos de avaliação sendo:

$$Variação = (Evento\ 2017 - 2020) - (Evento\ 2013 - 2016)$$

Dessa maneira, um periódico classificado em um estrato de mesma posição relativa no evento 2013-2016 e 2017-2020, foi considerado que subiu uma posição (ex: A1 em 2013-2016 e A1 em 2017-2020 = variação de 1)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após aplicação da metodologia apresenta-se os resultados e análises a seguir.

Tabela 2 – Distribuição dos periódicos nos estratos nos qualis 2013-2016 e 2017-2020 da Área 21

2013-2016	Periódicos	%	%	2017-2020	Periódicos	%	%
A1	235	10,74%	56,92%	A1	518	18,02%	56,59%
A2	263	12,01%		A2	425	14,78%	
B1	373	17,04%		A3	357	12,42%	
B2	375	17,13%		A4	327	11,37%	
B3	224	10,23%	43,08%	B1	410	14,26%	43,41%
B4	355	16,22%		B2	354	12,31%	
B5	344	15,71%		B3	206	7,17%	
C	20	0,91%		B4	136	4,73%	
				C	142	4,94%	
Total	2189			Total	2875		

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

A Tabela 2 demonstra que houve um incremento de 686 periódicos avaliados no evento 2017-2020 em relação ao evento anterior. Possivelmente, esse movimento ocorreu em razão da ausência da "trava" existente no critério 2013-2016 que limitava o quantitativo de periódicos em cada estrato. Observa-se também que no evento 2017-2020 cresceu o percentual de periódicos científicos classificados nos dois níveis mais elevados, porém, quando analisados os quatro estratos superiores, nota-se que o percentual de periódicos é praticamente inalterado.

Tabela 3 – Variação da classificação normatizada dos periódicos científicos que foram avaliados nos eventos 2013-2016 e 2017-2020 na Área 21.

Variação	Periódicos	Total de Periódicos	%
7	2	751	60,22%
6	11		

5	30		
4	73		
3	122		
2	179		
1	334		
0	197	197	15,78
-1	206	299	24%
-2	60		
-3	29		
-4	2		
-5	1		
-6	1		
	1247		

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Após a subtração do valor normatizado dos estratos dos eventos de classificação 2017-2020 pelo evento 2013-2016 observou-se que a maior parte dos periódicos que foram classificados nos dois critérios na Área 21 sofreu uma oscilação positiva de 1 a 7 posições nos estratos (60,22%). Porém, 84,55% (635) dos periódicos que variaram positivamente subiram de 1 a 3 posições, enquanto 98,66% (295) dos periódicos que variaram negativamente oscilaram de -1 a -3 estratos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo avaliar o impacto dos novos critérios de avaliação praticados no evento de avaliação 2017-2020 na classificação de periódicos científicos na Área 21 estabelecendo uma análise comparativa em relação aos critérios utilizados em 2013-2016.

Conclui-se que pelos critérios 2017-2020 houve um incremento no quantitativo de periódicos avaliados na Área 21 em comparação. Porém, o percentual de periódicos ocupando os quatro primeiros níveis da classificação se manteve praticamente inalterado. Um total de 1247 periódicos figuraram se repetiram nos dois eventos de avaliação, sendo que 60,22% subiram de 1 a 7 níveis na classificação; 24% caíram de 1 a 6 níveis; e 15,78% se mantiveram proporcionalmente na mesma posição. Conclui-se que, quantitativamente, o impacto dos critérios de avaliação 2017-2020 foi positivo no que diz respeito a mudança de nível dos periódicos, porém, praticamente nulo no que diz respeito ao percentual de periódicos em cada

estrato. Salienta-se a necessidade de estudos qualitativos que abordem o impacto dos novos critérios nos periódicos especializados em cada subárea da Área 21.

REFERÊNCIAS

CAPES. Critérios de classificação Qualis Área 21 – Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia, e Terapia Ocupacional. Brasília, p. 1-7, abr. 2016.

CAPES. Relatório de Avaliação Educação Física: Avaliação Quadrienal 2017, Brasília, p. 1-65, dez. 2017.

CAPES. Ofício nº 6/2019-CGAP/DAV/CAPES de 16 de Julho de 2019

CAPES Relatório da Comissão de Qualis Periódicos: Avaliação Quadrienal 2020, Brasília, p. 1-7, dez. 2020.

CARNEIRO, Felipe Ferreira Barros. Sob o "fio da navalha": análise das ciências praticadas pelos pesquisadores da educação física em periódicos científicos (2005-2016). 2019. 319 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019

LIYI, Z., YAN, Y. Comparative Analysis of Quantitative Journal Evaluation Methods: Google H5,CiteScore Index Based on the Perspective of Knowledge Diffusion. **Journal of Intelligence**, v. 10, n. 7, sp., nov., 2017.

IMPLICAÇÕES DO ESTUDO DA SENSIBILIDADE EM UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO DO CORPO

IMPLICANCIAS DEL ESTUDIO DE LA SENSIBILIDAD EN UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DEL CUERPO

IMPLICATIONS OF THE STUDY OF SENSITIVITY IN A THEORY OF THE EDUCATION OF THE BODY

Macarena Elzaurdia Diaz
Universidad de la República (Udelar)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desprende de un proyecto de investigación colectivo en el cual se indaga acerca de la posibilidad de una teoría de la educación del cuerpo. En este sentido, la sensibilidad en su relación con el cuerpo y el conocimiento resulta un asunto necesario a ser delimitado con el fin de poder analizar y distinguir sus implicancias ante la posibilidad de desarrollar una teoría de la educación del cuerpo.

La sensibilidad ha sido un asunto central en las perspectivas fenomenológicas del cuerpo y su educación, no así ha ocupado la dimensión epistemológica para el caso de los estudios materialistas. De esta forma, se buscará presentar los principales asuntos que orientan la elección de este concepto así como sus implicancias en ocasión de la producción de conocimiento desde una perspectiva materialista. Por último se señalarán a las futuras y necesarias líneas teóricas que desde la delimitación del estudio de lo sensible para el caso de un programa materialista se desprenden.

SENSIBILIDAD EN UN PROGRAMA MATERIALISTA

Presentar a la sensibilidad como un elemento a ser considerado para el desarrollo de una posible teoría de la educación del cuerpo conlleva a realizar una delimitación conceptual que no se agotará en lo que en esta aproximación pueda decirse. El término se relaciona con "*äesthetica",* presentado por primera vez por el filósofo alemán A. G. Baumgarten en 1735. Su propuesta supuso un quiebre en la propia filosofía separando de una vez y para siempre a la

ISSN: 2175-5930

ciencia de lo bello con la ciencia de lo sensible (Badiou, 2009) volviéndose así, la estética la ciencia de lo bello y situándose la sensibilidad como el vehículo de acceso al saber. De esta forma, lo sensible comienza un nueva relación posible con el conocimiento, vía que escoge la fenomenología al definir a la vivencia como lo necesario para conocer.

Esta relación entre sensibilidad y conocimiento se presenta de forma opuesta en la propuesta materialista, en particular en la propuesta dialéctica a la cual refiere Alain Badiou en su Pequeño Manual de (in)Estética (2009). Allí el filósofo francés presenta a la estética como la región de la dialéctica materialista que se opone a la fenomenología hegeliana. En su obra, el filósofo sostiene que no existe desde la perspectiva materialista un descenso de una idea sensible sino la creación sensible de la idea. La idea precisa de lo sensible para volverse objeto, es decir lo bello como idea precisa de la sensibilidad del hombre para ser un objeto.

El recorrido teórico de Badiou nos permite pensar al cuerpo en un doble lugar; en el lugar de lo sensible que permite la producción de sí, así como en el lugar de lo producido. Lo que es importante identificar una vez más es que tanto la producción como el cuerpo-sensible no existen sin una relación dialéctica entre ambos. Es decir, el cuerpo-sensible es producido porque hay una sensibilidad que permite la producción de sí. Por otra parte, la producción precisa de la sensibilidad para poder manifestarse, es decir, la idea precisa de lo sensible para ser objeto.

Optar por el estudio de lo sensible en un programa de investigación anuncia una forma de comprender la producción de conocimiento. En este sentido, siguiendo la propuesta de Thomas Khun (2013) en relación al funcionamiento de la ciencia en el marco de paradigmas, la teoría de la educación del cuerpo retomará la noción de paradigma aristotélico (Agamben, 2010) evitando caer en la inducción o en la deducción. El estudio de lo sensible permite dirigirse de lo singular a lo singular. Esto implica que la relación paradigmática sobre la que se erige una comunidad científica en torno a esta perspectiva no se fundará entre entre objetos singulares sensibles, sino que la misma se define entre la singularidad de lo sensible y su exposición inteligible.

Cuerpo y sensibilidad

Comprender los estudios estéticos por la vía de la sensibilidad fue el recorrido que Sigmund Freud optó, quien señala a la estética como "la doctrina de las cualidades de nuestro sentir" (Freud, 1992, p. 219 en Real, 2019). Ahora bien, interesará entonces para un programa de investigación sobre la educación del cuerpo señalar la relación de lo sensible con el cuerpo. En particular, importará pronunciar algunas mínimas necesarias en ocasión de la relación entre el cuerpo y la sensibilidad, para lo cual, la lingüística queda enlazada. Al respecto señala Real (2018): "Las sensaciones y las representaciones forman entonces líneas paralelas que obedecen a por lo menos dos operaciones: de un lado, la interpretación, en la cual la sensación despierta una representación que, a su vez, supone llamémosle una "lectura de sensación". Del otro, la simbolización, en la cual la representación literalmente fabrica sensación." (p. 4).

En este sentido, las sensaciones que importan para investigar sobre la educación del cuerpo, son aquellas que suponen una experiencia del cuerpo y del lenguaje volviéndose estas experiencias estéticas (sensibles). Como señala Real (2019), lo estético se produce cuando algo está en la sensación pero no se confunde con ella, y esta distinción es la que enlaza a la lengua.

Educar un cuerpo, educar lo sensible

La experiencia estética implica un cambio en la sensación, lo cual nos lleva a interrogarnos por el acontecimiento educativo. ¿Educar implica una experiencia estética? De la misma forma que un cuerpo no es el mismo ante una experiencia estética, se espera que un sujeto tampoco sea el mismo ante una experiencia educativa. Esto nos lleva ineludiblemente a problematizar la relación cuerpo-sujeto, asunto que excede lo que en esta propuesta pueda decirse.

Realizar un estudio estético que se relacione con la educación, abre dos vías posibles: el estudio de lo bello o el estudio de lo sensible. El estudio de lo sensible en una teoría de la educación del cuerpo supondrá dos mínimas: a) el sujeto no preexiste al lenguaje b) el sujeto no preexiste a la sensación. De esta forma, comprenderemos al sujeto como resultado de una experiencia sensible y no como "portador" o "propietario" de una sensibilidad.

CAMINOS POSIBLES A SEGUIR

La indagación que nos proponemos seguir, supone también explorar la relación entre la experiencia estética y la política. La producción de un sujeto queda íntimamente ligada a lo político en tanto se produce un "entrecruzamiento del dominio y la sensación, de la fuerza con la sensibilidad" (Real, 2020, p.169). En este sentido, la educación supone un dominio de la sensibilidad, lo cual necesariamente sitúa nuestra mirada sobre la política en su relación con lo sensible.

Por otro lado, se pretende analizar las formas que adquiere la relación con uno mismo a partir del estudio de lo sensible. A decir de Dunker (2011) es en la relación consigo mismo donde se presenta el punto de resistencia al poder político. La estetización de sí, es decir, la relación con uno mismo que comprende la sensación de la propia existencia, se encuentra siempre-ya inmiscuida de sentido y de relaciones de poder-saber (Real, 2020).

La relación con el cuerpo ha sido objeto de investigación del grupo, pudiendo ser retomada a partir de los elementos que se indaguen en ocasión de lo sensible y la educación del cuerpo, así como de la indagación en las condiciones de posibilidad políticas que se desprenden de dicho entrecruzamiento.

CONSIDERACIONES FINALES

Los estudios estéticos se han encontrado en múltiples perspectivas con los estudios sobre el cuerpo, la relación del individuo con su cuerpo así como con la relación entre sujeto y el conocimiento. Para avanzar teóricamente en la posibilidad de esbozar una teoría de la educación del cuerpo, resulta necesario delimitar las implicancias del estudio de la sensibilidad. Señalar los límites y definir líneas a seguir fueron los principales cometidos de esta ponencia.

Las referencias epistemológicas al estudio de la sensibilidad conllevan múltiples desafíos. En primer lugar comprenderemos que el estudio de lo sensible desde una perspectiva materialista implica una nueva propuesta epistemológica donde el acceso al conocimiento implique la creación sensible (Badiou, 2009). A su vez, este acto de creación sensible se encuentra inmiscuido en relaciones de saber-poder que precisan ser señaladas, lo cual conlleva el desafo de no caer en una teoría descriptiva sobre lo sensible en la educación del cuerpo.

REFERENCIAS

AGAMBEN, G. **Signatura Rerum.** Ed. Anagrama, Barcelona. 2010

BADIOU, A. **Pequeño manual de in-estética.** Prometeo Libros, Buenos Aires. 2009

DUNKER, CH. **Estrutura e constituição da clínica psicanalítica: Uma arqueologia daspráticas de cura, psicoterapia e tratamento.** Annablume: São Paulo. 2011

KUHN, T. **La estructura de las revoluciones científicas.** México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1962). 2013.

REAL, M. **Gimnástica de la sensación.** Cuerpo y salud: Otras miradas, otras preguntas. Instituto Superior de Educación Física. Comp. A. Craviotto y M. R. Corral. 2019

REAL, M. **La producción estética del sujeto.** Disponible en: https://nanopdf.com/download/la-produccion-estetica-del-sujeto-marcelo-real-el_pdf. 2018

REAL, M. (2020). **Estética de sí.** En: Saber, placer, verdad. Michel Foucault y el psicoanálisis. p.165-172. 2020.

ITINERÁRIOS DOS ESTUDOS CULTURAIS FÍSICOS: CONSTRUCTOS E DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA[1]

ITINERARIES OF PHYSICAL CULTURAL STUDIES: CONSTRUCTS AND UNFOLDING IN BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION

ITINERARIOS DE ESTUDIOS CULTURALES FÍSICOS: CONSTRUCCIONES Y DESARROLLOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA BRASILEÑA

Larissa Michelle Lara
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

INTRODUÇÃO

Os Estudos Culturais Físicos (ECF) têm se constituído como campo de estudo e intervenção com potencial para diálogo com as subáreas sociocultural e pedagógica da educação física brasileira. Essa constatação é decorrente da experiência acumulada com os ECF ao longo de sete anos, a qual foi iniciada com o estágio sênior pós-doutoral realizado na Universidade de Bath, Reino Unido, entre 2016 e 2017, e desdobrada em leituras, estudos, orientações, publicações e pesquisas desenvolvidas na Universidade Estadual de Maringá, com a parceria/colaboração de membros do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/UEM/CNPq).

O retorno ao Brasil em 2017 possibilitou-me participar do Conbrace realizado na cidade de Goiânia e apresentar parte da pesquisa de pós-doutoramento (LARA, 2017). Daquele momento ao atual decorreram vários estudos/pesquisas, debates e motivações para interlocuções com os ECF, alicerçados, notadamente, pelo interesse de participantes do GPCCL para a realização de suas investigações a partir desse campo teórico e de intervenção. Essa experiência acumulada por meio das pesquisas desenvolvidas (LARA, 2021; SÁ, MARANI,

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

LARA, 2021) possibilita-me analisar os itinerários dos ECF e explorar a sua configuração no Brasil a partir de uma realidade local, em seus desdobramentos e perspectivas.

ITINERÁRIOS INICIAIS DOS ESTUDOS CULTURAIS FÍSICOS

Com aporte basilar nos Estudos Culturais Britânicos por meio da adoção de um método multiperspectívico caracterizado pela interpretação crítica e pela desconstrução do objeto de análise a partir de técnicas e métodos diversos (nem sempre consensuais e conciliadores), os Estudos Culturais Físicos surgem e se desenvolvem a partir de uma miríade de campos teóricos para o entendimento do corpo na cultura física. O primeiro chamado para os Estudos Culturais Físicos dá-se com a publicação de Inghan (1997) no contexto norte-americano como forma de enfrentar a crise instaurada no campo da Cinesiologia e o segundo chamado ocorre com a publicação de Andrews (2008) para anunciar os Estudos Culturais Físicos no interior e para além da Sociologia do Esporte.

Apesar desse desenho, entendo como essencial explicar que de 1997 (com Ingham) a 2008 (com Andrews) não houve vácuo acadêmico, mas várias publicações e autores/as que anunciaram e impulsionaram o campo constitutivo dos Estudos Culturais Físicos, como evidenciado no Quadro 1.

Quadro 3 – Publicações que antecipam os Estudos Culturais Físicos

1997*	Ingham, Alan. Toward a Department of Physical Cultural Studies and an end to tribal warfare
Sugere a emergência de um novo departamento – Department of Physical Cultural Studies – e de um novo currículo para enfrentar a crise instaurada no campo da Cinesiologia junto à Miami University. Anuncia preocupações com diferenças de gênero, classe social, raça, etnicidade, trazendo os conceitos de cultura física e de PCS como formas de demarcar uma nova fase de organização do campo.	
1998	Adair, D. Conformity, diversity and difference in antipodean physical culture: the indelible influence of immigration, ethnicity and race during the formative years of organized sport in Australia
Traz reflexões acerca da cultura física na Australásia (1788 a 1918) a partir de imigração, etnia e raça, bem como suas influências na constituiçao da cultura física esportiva. O conceito de cultura física é utilizado, mas não há nenhuma referência aos ECF.	
1998	Pronger, B. Post-sport: transgressing boundaries in physical culture

A cultura física é pensada como meio de transgredir fronteiras pelo corpo e pela adoção de uma estratégia pós-moderna. O conceito ECF não é trabalhado no texto.	
1999	McDonald, I. "Physiological patriots?": the politics of physical culture and Hindu nationalism in India
Discorre sobre a cultura física a partir de sua relação com o nacionalismo hindu por meio de descrições de exercícios físicos e marciais, treinamento ideológico e orações patrióticas. O conceito de cultura física é desenvolvido no texto, embora os ECF não sejam mencionados.	
1999	Kirk, D. Physical culture, physical education and relational analysis
Recupera a noção de cultura física a partir da etimologia do termo. Situa a dimensão histórica da cultura física. Não desenvolve o conceito ECF, apesar de anunciar muitas de suas preocupações.	
2002	Andrews, D. Coming to terms with cultural studies
Discute a crescente presença dos Estudos Culturais na Sociologia do Esporte. Sugere a delimitação do que é (e o que não é) Estudos Culturais, antecipando as bases do que viria a denominar Estudos Culturais Físicos. Nesse texto, ainda não desenvolve os conceitos de cultura física e ECF.	
2007**	Duncan, M.C. Bodies in motion: the sociology of physical activity
Compreende a Cinesiologia como um campo não fragmentário se considerar a existência de vários corpos: imaginado, consumidor, disciplinado, transgressor, praticado e discursivo. Os termos ECF ou cultura física não são mencionados.	
2007**	Hargreaves, J.; Vertinsky, P. (Eds.). Physical culture, power, and the body
Propõem a discussão do corpo em seu significado 'embodiment' a partir de uma produção coletiva, cujos temas tratam de corpo esportivo, corpo de mulheres, danca, exercício, saúde, entre outros. O projeto dos ECF ainda não é anunciado nessa obra.	
2008	Andrews, D. Kinesiology's inconvenient truth and the physical cultural studies imperative
Discute a crise na Cinesiologia a partir de sua fragmentação e especialização em subdisciplinas. Propõe os ECF como um corretivo potencial para esse problema e anuncia as bases dos ECF a partir dos estudos culturais, da sociologia do corpo e da sociologia e história do esporte e da atividade física.	

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Com exceção das publicações de Ingham (1997) e de Andrews (2008), não se evidencia o conceito ECF nas produções teóricas que antecipam esse campo de estudo e intervenção, apesar do uso do conceito cultura física ser visualizado em parte significativa delas. Apesar disso, entendo como fundamental lembrar temas e autores/as que inspiraram e potencializaram o surgimento dos ECF (lembrando que outros podem ser acionados, dada a dinamicidade das

investigações), bem como ações que potencializaram o desenvolvimento dos ECF, a exemplo da Edição Especial de *Sociology of Sport Journal*, organizada por Andrews and Silk (2011) e do livro *Routledge handbook of Physical Cultural Studies*, organizado por Silk, Andrews e Thorpe (2017). O campo continua em ascensão e atento às problemáticas de seu tempo na busca de alternativas para o acesso justo e democrático à cultura física.

OS ESTUDOS CULTURAIS FÍSICOS NO BRASIL E SEUS ATRAVESSAMENTOS

O retorno ao Brasil, em 2017, após a realização do estágio pós-doutoral na Universidade de Bath, foi marcado pelo ensejo de dar continuidade às investigações relacionadas aos Estudos Culturais Físicos. Uma das ações foi a oferta da disciplina 'Tópicos Especiais − Physical Cultural Studies: leituras contemporâneas em saúde, corpo e esporte' junto ao PEF-UEM/UEL. Outra ação foi o desenvolvimento de estudos e pesquisas junto ao GPCCL/UEM e o desenvolvimento de pesquisa institucional.

As leituras realizadas no GPCCL e o debate delas originário motivaram o desenvolvimento de tese de Marani (2021) e de tese de Sá (2022), ambas enriquecidas com experiências de doutorado sanduíche na Universidade de Maryland/USA, com a colaboração de David Andrews. A tese de Marani (2021) constitui, provavelmente, o primeiro trabalho de pós-graduação a desenvolver-se metodologicamente como Estudos Culturais no Brasil e a tese de Sá (2022) a primeira a incursionar pelo surgimento e desenvolvimento epistemológico desse campo em nosso país. Encontram-se também em desenvolvimento junto ao PEF-UEM/UEL teses relacionadas a currículo/pedagogia pública e imperativos de saúde na educação física brasileira, bem como dissertações de mestrado com temas do corpo feminino negro no balé clássico e gênero/ sexualidade em projetos pedagógicos de curso, todas orientadas pelos ECF.

A materialização de publicações que dialogam com os Estudos Culturais Físicos, a exemplo de Lara (2022), Sá, Marani e Lara (2021), Lara e Rich (2017), Lara et al. (2019), Lara (2017), Marques, Sá e Lara (2020), constituem exemplos do diálogo que nosso grupo de pesquisa tem estabelecido com os ECF a partir da realidade da educação física brasileira. Com isso, "[...] não me aproprio do PCS como uma fôrma para encaixar a realidade da educação

física no Brasil, mas procuro analisar de que modo diferentes realidades se cruzam, se conectam, dialogam e estabelecem seus limites" (LARA, 2022, p.2, tradução nossa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interlocução com os ECF propicia o contato com leituras inspiradoras à construção de textos potentes e criativos que convidam a experiências corporificadas (embodied); propicia o acesso a textos que criticam a aceleração da produção de conhecimento e que acenam para a necessidade de um 'slowing' em nossas publicações; favorece reflexões acerca dos imperativos de saúde como responsabilização individual, da construção da subjetividade feminina, das operações de poder e dos marcadores sociais de diferença como forma de pensar o acesso justo à cultura física. Contudo, entendo que os Estudos Culturais Físicos ainda precisam: a) ampliar as produções em temas que compõem a cultura física, para além do esporte; b) potencializar as interlocuções com pesquisadores/as de outros países, para além daqueles comumente envolvidos com os ECF; c) romper as fronteiras da linguagem que tende a dificultar diálogos interculturais; d) problematizar temas em realidades locais de modo conjunto e colaborativo, de modo a contribuir com práticas decoloniais; e) despir-se de uma postura eurocêntrica e norte americanizada na produção de conhecimento; f) engajar-se na delimitação/explicação de conceitos que possam alicerçar o entendimento dos ECF para além dos círculos que comumente o acessam. Com isso, será possível pensar em avanços dos ECF no Brasil e também em seu potencial dialógico com as subáreas sociocultural e pedagógica da educação física.

REFERÊNCIAS

ADAIR, D. Conformity, diversity, and difference in antipodean physical culture: the indelible influence of immigration, ethnicity, and race during the formative years of organized sport in Australia, c. 1788–1918. **Immigrants & Minorities**, v. 17, n. 1, p. 14-48, 1998.

ANDREWS, D. L. Kinesiology's inconvenient truth: the physical cultural studies imperative. **Quest**, v.60, n. 1, p.46-63, 2008.

ANDREWS, D. L.; SILK, M. Physical Cultural Studies: engendering a productive dialogue. **Sociology of Sport Journal**, v. 28, n.1, p. 1-3, 2011.

DUNCAN, M.C. Bodies in motion: the sociology of physical activity. **Quest**, v. 59, n. 1, p. 55-66, 2007.

HARGREAVES, J.; VERTINSKY, P. **Physical culture, power, and the body**. London: Routledge, 2007.

INGHAM, A.G. Toward a department of physical cultural studies and an end to tribal warfare. In: J. FERNANDEZ-BALBOA, J. (Ed.). **Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport**. Albany: State University of New York Press, 1997, p. 157-182.

KING-WHITE, R. Oh Henry!: Physical Cultural Studies' critical pedagogical imperative. **Sociology of Sport Journal**, v. 29, p. 385-408, 2012.

KIRK, D. Physical culture, physical education and relational analysis. **Sport, Education and Society**, v. 4, n. 1, p. 63-73, 1999.

LARA, L. M. Physical Cultural Studies and possibilities for dialogue with the sociocultural and pedagogical subareas of Brazilian physical education in a local reality. **Sport, Education and Society,** p. 1-13, 2022.

LARA, L. M.; RICH, E. Os estudos de cultura física na Universidade de Bath-Reino Unido: dimensões de uma abordagem muito além da fisicalidade. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1311-1324, 2017.

LARA, L.M. A cultura física na teoria dos Estudos Culturais Físicos: aportes de um campo em ascensão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2017, Goiânia. **Anais**... Goiânia, 2017, p. 952-956.

LARA, L. M. *et al*. Resenha de Routledge Handbook of Physical Cultural Studies. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n.2, p. 229-230, 2019.

MARANI, V. H. **Corpo, dança e educação física***:* experiências subversivas de gênero e sexualidade?. 2021. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM-UEL, Maringá, 2021.

MARANI, V.; SÁ, A. B. S.; LARA, L.M. Introdução à obra Routledge Handbook of Physical Cultural Studies, organizada por Michael L. Silk, David L. Andrews e Holly Thorpe. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, p. 1-13, 2021.

MARQUES, J.P., SÁ, A. B. S., LARA, L. M. Estudo da subjetivação e institucionalização dos corpos na obra Routledge Handbook of Physical Cultural Studies. **Diálogos interdisciplinares**, v. 10, n. 1, p. 11-31, 2020.

MCDONALD, I. 'Physiological patriots'?: the politics of physical culture and Hindu nationalism in India. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 34, n. 4, p. 343-358, 1999.

PRONGER, B. Post-sport: transgressing boundaries in physical culture. In: RAIL, G. (Ed.). **Sport and postmodern times**. New York: State University of New York Press, 1998, p. 277-300.

SÁ, A. B. da S.; MARANI, V., H.; LARA, L. M. Narrativas autoetnográficas e desafios para a educação física nos Estudos Culturais Físicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. e260027, p. 1-19, 2021.

SILK, M.; ANDREWS, D. L; THORPE, H. (Ed.). **Routledge handbook of Physical Cultural Studies**. London and New York: Routledge, 2017.

MANUEL SÉRGIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA: REFLEXÕES SOBRE AS APROPRIAÇÕES DE SUA TEORÍA[1]

MANUEL SÉRGIO IN THE COLOMBIAN PHYSICAL EDUCATION: REFLECTIONS ABOUT THE APPROPRIATIONS OF HIS THEORY

MANUEL SÉRGIO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA COLOMBIANA: REFLEXIONES SOBRE LAS APROPIACIONES DE SU TEORÍA

Karen Lorena Gil Eusse,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Felipe Quintão de Almeida,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUCCIÓN

Este texto se basa en una investigación que tuvo como objetivo analizar los movimientos de crítica y renovación de la Educación Física colombiana en dialogo con Brasil. Dentro de la investigación, fue posible indagar sobre las diferentes influencias internacionales presentes en los discursos críticos del campo en ambos países. De este modo, este artículo muestra la apropiación del pensamiento de Manuel Sérgio en la Educación Física colombiana, autor que fue muy importante en el contexto de la Educación Física brasilera. Metodológicamente utilizó como fuente 16 entrevistas a reconocidos profesores universitarios; además, realizó un análisis de contenido de las revistas "Educación Física y Deporte" (1979-2016) y "Lúdica Pedagógica" (1991-2017).[2]

MANUEL SÉRGIO Y LA CIENCIA DE LA MOTRICIDAD HUMANA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA COLOMBIANA

[1] Este trabajo está vinculado a investigaciones financiadas por la FAPES (*Edital Profix 15/2022. Processo 2022-Z3971; Edital Universal 03/2021. Processo 2021-B3GXG; Bolsa Pesquisador Capixaba 06/2021. Processo 2022-D93DK e Bolsa Doutorado. Processo 71524754*).

[2] Las citas a estas entrevistas son referenciadas con la letra E acompañada del número correspondiente al orden en que fue realizada la entrevista (E1 a E16) y del año en que se dio este encuentro (2016-2018). Al mismo tiempo, cabe aclarar que el recorte temporal de las revistas se debe al periodo de selección de los artículos en el marco de la investigación.

A pesar de Gallo (2010) afirmar que Manuel Sérgio ofreció uno de los principales discursos de la Educación Física contemporánea en Colombia, el autor es citado en pocos textos de las revistas estudiadas en la investigación.[3] Esta situación encuentra eco en los trabajos de Jesús María Pinillos (2003) y Daniel Oliveros Wilches (2012), dos referencias importantes de trabajos históricos que discuten las influencias o corrientes teóricas más significativas en la configuración del campo académico de la Educación Física colombiana, que no hacen ninguna mención al autor ni a la Ciencia de la Motricidad Humana en sus tesis. Hurtado (2007), por su vez, apunta que el discurso de la Ciencia de la Motricidad Humana dividió el campo en el país, principalmente a partir de la necesidad de un corte epistemológico entre la Educación Física y la motricidad humana, una ruptura que no encontró muchos adeptos en territorio colombiano.

Al mismo tiempo, con respecto a la otra fuente usada en la tesis, la mayoría de los entrevistados considera que las ideas de Manuel Sérgio no tuvieron mucho impacto en Colombia, principalmente su propuesta cientifizadora. De igual forma, unos pocos destacan la influencia de conceptos del autor en algunos académicos del campo, en especial sus consideraciones sobre la motricidad humana.

Precisamente, uno de los nombres más importantes en la construcción del concepto de motricidad en Colombia, al ser indagada en entrevista sobre una posible influencia del autor en su producción académica, dice: “Pues yo no referencio mucho a Manuel Sérgio porque cuando proponen una ciencia yo estoy ya en la ruptura con la ciencia. ¿Otra ciencia? […] Pero te lo voy a decir, mucha gente me asoció a mí con Manuel Sérgio […], pero realmente no lo consulté” (E2, 2016).

Frente al poco reflejo de este autor en la producción intelectual de la Educación Física colombiana, relata E3 (2016) que “[…] no hay una producción en las revistas nacionales, en los simposios, en los congresos, en los programas, que uno diga que esa preocupación de Manuel Sérgio tuvo expresión en la universidad”. En esta misma línea, el profesor E15 (2018) ofrece una narrativa más conciliadora.

[3] La revista “Educación Física y Deporte” publicó un único texto del autor, en 2004, titulado “O Desporto e a Motricidade Humana: Teoria e Prática”.

ISSN: 2175-5930

> El tema de la motricidad llega a Colombia un poco tarde, el tema de la motricidad a Colombia llega por ahí hacia el 2000 y por ejemplo ahora acá en la Sur Colombiana y en varias Universidades hay discusiones sobre la motricidad humana. Llega Manuel Sérgio como el gran teórico de la motricidad humana y luego también viene un chileno, que es Sergio Toro, y llega Eugenia Trigo a la Universidad del Cauca y hay un buen discurso sobre la motricidad, pero es un discurso que, digamos, aunque ha llegado no ha sido tan fuerte.

Esta apreciación de reconocer una determinada influencia es también compartida por E11 (2017), que entiende que Manuel Sérgio fue importante para motivar una discusión teórica sobre la motricidad y el cuerpo en Colombia, aunque ofreciendo pocas opciones de aplicabilidad; cosa que, incluso, critica del propio autor. Con relación a esta opinión, Mosquera (2010, p. 120) expone que conceptos como el de corporeidad, que viene a Colombia con la propuesta teórica de Sérgio, abordado "[…] a partir de corrientes filosóficas como la hermenéutica y la fenomenología aún no tienen auge en los docentes"; ya que, entre otras cosas, es difícil concretizar sus formas de aplicabilidad a las clases de Educación Física.

Un vínculo entre Manuel Sérgio y el contexto colombiano que se presenta en las entrevistas se da con el nombre de Eugenia Trigo,[4] reconocida como la promotora de la teoría del filósofo en el país.

Esta autora posee una considerable producción académica siguiendo los preceptos de Manuel Sérgio como referencia, algunos, inclusive, siendo traducciones al castellano de los propios textos del portugués, otros como homenaje a sus aportes académicos y también, algunos como su coautora. Además, ha participado activamente de varios colectivos académicos que operan desde la propuesta del autor (Sociedad Internacional de Motricidad Humana, Red Internacional de Investigadores en Motricidad Humana, Grupo de Investigación Kon-moción, Instituto Internacional del Saber).

Kon-moción es un grupo de investigación de la Universidad del Cauca en Colombia y es "dedicado al estudio y desarrollo de la Ciencia de la Motricidad Humana" (TRIGO, 2015, p. 316). La autora presenta una serie de libros producidos por la editora de la Universidad tratando

[4] Eugenia Trigo, de nacionalidad española, es profesora de la Universidad del Cauca en Colombia y directora del Instituto internacional del Saber Kon-traste.

ISSN: 2175-5930

temas relacionados a la "nueva ciencia" desde este grupo de investigación. Al mismo tiempo, dice la autora que el centro de investigación "Instituto Internacional del Saber" se desarrolla "bajo el enfoque ontológico, epistémico y metodológico de la Ciencia encarnada y la Ciencia del Movimiento Humano" y crea, entre otras cosas, un proyecto editorial (Léeme) "en el que hasta el momento se han editado 18 libros" (TRIGO, 2015, p. 320).

En una línea de obras en homenaje al autor, Eugenia Trigo organiza el libro "Pensar y transformar: un legado de Manuel Sérgio" de 2015, donde invita a varios autores de diferentes países a componer sus capítulos (Portugal, Brasil, Chile, España y Colombia). Llama la atención, en principio, que solo se tenga un artículo de representación colombiana (sin contar su artículo) cuya autora no es del área de la Educación Física lo que, indirectamente, lleva a fortalecer el argumento del escaso impacto de la teoría en los profesionales del campo. Así mismo, en un capítulo de un libro organizado por Manuel Sérgio, Eugenia Trigo, Marta Genú y Sergio Toro, Sérgio (2014) agradece a varios autores el apoyo en la construcción teórica de la Ciencia de la Motricidad Humana, donde aparecen varios nombres de autores latinoamericanos, pero ningún colombiano.[5]

La misma Eugenia Trigo reconoce la poca repercusión de esta perspectiva. En un email que le escribe al propio Sérgio, le expresa: "Continuo pensando que la mayoría de su obra no se conoce, y menos en lengua castellana. Es por eso que, siempre que puedo, traduzco algunas cosas" (TRIGO, 2015, p. 329). En el libro donde publica este email también apunta: "La biografía de Manuel Sérgio (ver el texto del Dr. Tojal) está casi limitada a su trabajo en Portugal y Brasil. Es como si Manuel no hubiera incursionado en otros países y contextos […]" (TRIGO, 2015, p. 312-313).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Las ideas de Manuel Sérgio surgen en un momento de crisis de la Educación Física, donde se buscaba su legitimidad académica y social a partir de los cánones científicos. La valorización del campo se daría, a los ojos de muchos, reconociendo a la Educación Física como

[5] Exceptuando a Eugenia Trigo que, a pesar de ser española, por su vínculo con el país se identifica por momentos como colombiana.

una ciencia.[6] Sin embargo, la propuesta de la Ciencia de la Motricidad Humana, que llega a Colombia en la década de 1990 según la comprensión de González y González (2010) y se fortalece en los 2000 como se ve en algunos relatos y en las publicaciones de las revistas, va evolucionando paralelamente a un cuestionamiento de la propia racionalidad científica.

En este sentido, además de la idea de que las limitaciones teóricas de la Ciencia de la Motricidad Humana pudieron causar una poca adhesión a esta corriente (LIMA, 1999), el cuestionamiento a la cientifización del campo también explicaría, en parte, la poca acogida de la Ciencia de la Motricidad en Colombia.[7] Esta situación aparece de forma bastante directa en la entrevista con E2 (2016), al relatar como hubo una cierta negación a la Ciencia de la Motricidad Humana, desde los primeros contactos con la producción de Sérgio, por tratarse de una propuesta cientifizadora justo en un momento en el que el campo formulaba propuestas epistemológicas alternativas.

Llama mucho la atención, al mismo tiempo, que a pesar de la vasta producción académica de Eugenia Trigo y otros profesionales que la acompañan, los esfuerzos por visibilizar la teoría de Manuel Sérgio no hayan tenido una repercusión significativa en la renovación teórica del campo y su debate epistemológico. Sería interesante analizar, en futuros estudios, el porqué de esta aparente negativa desde este vínculo en particular.

Para finalizar, cabe resaltar que a pesar de reconocer que el concepto de motricidad es bastante importante en el campo académico de la Educación Física en Colombia, desde los proyectos curriculares de algunas instituciones de formación superior, pero también desde algunas de las principales propuestas de renovación teórica del campo de algunos intelectuales, no puede afirmarse desde la fuente estudiada, que se deba a una influencia del pensamiento de Manuel Sérgio. Inclusive, una primera hipótesis es que su relación es bastante discreta. En este sentido, otro estudio importante para futuras investigaciones sería un análisis de las propuestas curriculares que se sustentan en el concepto de la motricidad.

[6] Al mismo tiempo en que se presenta como una alternativa a la falta de cientificidad, la Ciencia de la Motricidad Humana de Manuel Sérgio también ofreció una alternativa al paradigma biologicista y deportivista del campo.
[7] Sin olvidarse de las comprensiones de los autores colombianos citados en el cuerpo del texto sobre este poco impacto, como la falta de opciones para la intervención práctica de la disciplina y la radicalización del discurso sobre un corte epistemológico con la Educación Física.

REFERÊNCIAS

GALLO, L. E. **Los discursos de la educación física contemporánea**. Bogotá: Kinesis, 2010.

GONZÁLEZ, A. M. Y GONZÁLEZ, C. H. Educación Física desde la corporeidad y la motricidad. **Hacia la Promoción de la Salud**, 15(12), p. 173-187. 2010.

HURTADO, D. R. H. Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, 2(12), p. 77-85, 2007.

LIMA, H. L. (1999). **Pensamento epistemológico da Educação Física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico** (Tesis de Maestía). Universidade Federal de Pernambuco, Recife/Brasil.

MOSQUERA, L. M. Tendencias de la Educación Física escolar. Análisis desde la confrontación. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, 2(15), p. 116-121, 2010.

PINILLOS, J. M. G. **La Educación Física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991** (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia. 2003.

SÉRGIO, M. Críticas a la Ciencia de la Motricidad Humana. En: SÉRGIO, M.; TRIGO, E.; GENÚ, M.; TORO, S. **Motricidad Humana, una mirada retrospectiva**. España-Colombia: Léeme. p. 25-38. 2014.

TRIGO, E. **Creatividad y motricidad**. Barcelona: Inde. 1999.

TRIGO, E. Manuel Sérgio: ¿un tesoro filosófico desperdiciado?. En: TRIGO, E. (Org). **Pensar y transformar: un legado de Manual Sérgio**. España-Colombia: Léeme. p. 307-344. 2015.

WILCHES, D. O. **Ideas influyentes en la teoría de la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) entre 1975 y 2000** (Tesis doctoral). Universidad de León, España. 2012.

NATUREZA E VIDA: CONCEITOS CHAVE PARA PENSAR UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO DO CORPO

NATURE AND LIFE: KEY CONCEPTS TO THINK ABOUT A THEORY OF THE EDUCATION OF THE BODY

NATURALEZA Y VIDA: CONCEPTOS CLAVE PARA PENSAR UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DEL CUERPO[1]

Raumar Rodríguez Giménez
Universidad de la República (Udelar)

INTRODUCCIÓN

En el marco de un conjunto de trabajos en los exploramos la posibilidad de una teoría de la educación del cuerpo[2] hemos notado que, junto con la centralidad del concepto cuerpo, funciona otro con un carácter especialmente determinante: el concepto de vida. Badiou, a principios de este siglo, destacaba la "importancia renovada que ha cobrado la categoría de vida en el dispositivo filosófico e ideológico contemporáneo" (2021, p. 17). Jean-Claude Milner señalaba, también a principios de este siglo, "el renacimiento de la antigua figura de naturaleza" (2012, p. 27). Cuando se piensa en la posibilidad de una teoría de la educación del cuerpo, se trata de hacerle un lugar a la reflexión sobre estos conceptos, categorías o nociones, vida y naturaleza, para analizar y distinguir su funcionamiento teórico e ideológico y la articulación de ambos.

No es necesario referirse a la escuela o a los sistemas educativos para problematizar la educación del cuerpo; en el seno de toda formación social funciona un programa cultural que incluye este aspecto y que es, a la vez, económico, social y político. Para que exista una educación del cuerpo no es necesario que se exprese en currículos, planes y programas escolares, prácticas pedagógicas, aunque sin dudas estos sean ámbitos privilegiados para

[1] El presente texto no contó con apoyo financiero de ningún tipo para su realización.
[2] Grupo de Investigación "Cuerpo, Educación y Enseñanza" (Id CSIC 882952), Udelar.

comprender la reproducción social y cultural, incluso (o sobre todo) a través de sus tensiones y contradicciones.

NATURALEZA Y VIDA, PHYSEI Y THESEI

Para el mundo occidental, tanto la idea de vida como la de naturaleza han sido objeto de problematización, teorización e intervención ya desde el mundo antiguo. Así, por ejemplo, se definió la vida en relación con una idea de naturaleza, o incluso como dos nombres (naturaleza y vida) de la misma cosa. Toda la historia de occidente está atravesada por una especie de división original a la que los griegos llamaron *physei* y *thesei*, "traducción establecida: según la naturaleza/ según la convención" (Milner, 2003, p. 185), sobre la cual se monta el problema de la definición de lo que es la vida, una vida[3], más específicamente, una vida humana, la vida del hablante, del *parlêtre*.

¿Por qué se monta sobre este problema? Porque es sustantivamente distinto suponer que la vida es algo que, en cuanto *physei*, en cuanto naturaleza, nace, crece y muere, a suponer que la vida, al menos la del hablante, no es sin la materialidad del significante. Esto puede parecer una nimiedad o un asunto meramente retórico y sin consecuencias significativas. Pero las tiene, y quiero destacar apenas una, quizás dos, pero que componen una misma problemática: juntas o separadas, vida y naturaleza han tenido un carácter normativo y teleológico, de manera explícita o implícita, lo han tenido y lo tienen hoy en el mundo contemporáneo.[4] De una idea de vida y de naturaleza se desprenden normas de conducta orientadas hacia un fin. Por lo tanto, no es lo mismo que esas normas de conducta y ese fin sean "naturalmente" definidos, según ciertas características naturales de la vida, o sean definidos en función de la dialéctica significante, que es finalmente una dialéctica materialista, en los términos de Badiou (2021).

MUNDO ANTIGUO Y UNIVERSO MODERNO

[3] Derrida plantea las preguntas "¿Qué es "la vida del ser vivo en cuanto tal"? (Derrida, 2008, p. 33) ¿qué sería el "ser vivo sin más, la vida en estado puro y simple" (p. 38).
[4] Me oriento por los planteos de Badiou (2021).

ISSN: 2175-5930

Hay que precaverse de pasar del mundo antiguo al universo moderno sin más.[5] La *physis* antigua, aun cuando fuera asimilada a la naturaleza, no es la naturaleza de los modernos. Pero es interesante que la filosofía griega comience con los problemas de la naturaleza, no con los del hombre, y no es sino hasta Sócrates que, a la cuestión de la *physis*, se le interpondrá la cuestión ética (Jaeger, 2001). En el siglo XIX comienza a cristalizar una división cuasi irreversible entre ciencia y filosofía, división que se profundiza radicalmente cuando el modo de producción capitalista demanda desarrollo de la técnica y la tecnología más que del saber a secas[6], y lo hace imponiendo el punto de vista pragmático que reniega de las cuestiones filosóficas o, para decirlo más enfáticamente, éticas; por eso, la política deja cada vez más su lugar a la gestión, hecho fácilmente reconocible cuando se trata de la posición neoliberal.[7] Ha calado profundo en nuestras sociedades contemporáneas la idea de la eficacia y eficiencia en el rendimiento. Traducido a un programa de educación del cuerpo, esto significa: si un cuerpo puede rendir más, hay que hacerlo rendir más. Entre las tantas referencias que se podrían evocar al respecto, por su claridad y potencia, citaré solo a Michel Foucault y su *Vigilar y castigar*. En este sentido, estamos sin Sócrates, es decir, sin la cuestión ética y política.

DE LA TEORÍA DESCRIPTIVA A LA TEORÍA "A SECAS"

Los francfortianos, especialmente Adorno, Horkheimer y Benjamin, han sido especialmente significativos en la crítica a lo que se describió en las páginas precedentes. Las ideas de naturaleza y vida han sido objeto de reflexiones densas y profundas[8] y los efectos que ha producido la "teoría crítica" son de un valor incalculable. Pero sus efectos tienen un límite: contribuyen, con una potencia inigualable, a los diagnósticos críticos, pero no es claro que hayan contribuido a generar nuevas teorías, no ya descriptivas sino teorías a secas, es decir, teorías que habiendo definido un objeto, explicado su funcionamiento, produzcan también una técnica. No se trata, como se dice habitualmente, de un simple pasaje de la teoría a la práctica,

[5] Sobre la *physis* en el mundo antiguo y las diferencias con la idea moderna de naturaleza, cf. Collingwood (2006), Hadot (2015) y Milner (2012).
[6] Sobre la cuestión del saber y la técnica, cf. Milner (2008) y Heidegger (2007).
[7] Entre otros, cf. Foucault (2007), Badiou (2007).
[8] Cf., por ej., *Dialéctica de la ilustración* (Horkheimer y Adorno) y *Minima moralia* (Adorno).

tampoco de que la teoría tenga un carácter normativo o deontológico, sino de producir una técnica específica como parte del funcionamiento de la teoría de un objeto. También la perspectiva foucaultiana ha sido y es absolutamente relevante.[9] Pero entonces, aunque sea necesario, no es suficiente con identificar y describir cómo funciona el disciplinamiento o la biopolítica, cómo se articulan saber y poder, cómo las relaciones de poder penetran en los cuerpos. La hermenéutica, preciosa herramienta, también puede contribuir a una suerte de "religión del sentido", donde nada del orden de la verdad se ponga en juego sino apenas como semblante.[10]

LA IDEA DE VIDA Y LOS DUALISMOS

Durante las últimas cuatro o cinco décadas los problemas de la educación del cuerpo gravitaron en torno al dualismo mente-cuerpo. Este problema no está resuelto y sigue teniendo vigencia en cuanto tal, pero no hay que olvidar que el siglo XIX había transformado ese dualismo en otro, a saber, espíritu-materia, dentro del cual surgió renovado el problema de la naturaleza y la vida.[11] En la primera mitad del siglo XX se produjeron notables descubrimientos en torno al ADN, intensificando las discusiones sobre el concepto de vida. En 1970 François Jacob decía: "Actualmente ya no se interroga a la vida en los laboratorios, ya no se busca delimitar su ámbito, sino sólo analizar los sistemas vivos, sus estructuras, sus formas y su historia." (1986, p. 318), lo que llevó a Foucault a preguntarse si estábamos frente a una biología sin vida (1975, p. 101). Pero aunque la biología no interrogue la vida, o no dependa de su concepto para su existencia como disciplina científica, sabemos que la genética encabeza el programa biológico y que, como sugiere Milner, es "la figura dominante de la ciencia", lo son "las ciencias de la vida en su conjunto" (2012, p. 19). Esto nos plantea un escenario en el que, una vez más, hay que atender las cuestiones específicamente epistemológicas y, a la vez, las

[9] Las ideas de naturaleza y vida aparece en varios de los trabajos de Foucault, por ej. *Las palabras y las cosas*; *Historia de la sexualidad*; *La hermenéutica del sujeto*; *Seguridad, territorio, población*; *Defender la sociedad*; *Nacimiento de la biopolítica*; etc.
[10] Sobre la expresión "religión del sentido" cf. Badiou (2013).
[11] cf. Collingwood (2006, p. 187 y sig.).

ISSN: 2175-5930

articulaciones de un saber en el conjunto de la formación social, es decir, atender su articulación económica, social, cultural y política.

CAMINOS PARA EXPLORAR

Para una teoría de la educación del cuerpo hay todavía un viejo-nuevo camino para explorar. Al menos desde Freud en adelante contamos con el "descubrimiento del inconsciente", al cual retorna Lacan para formular una teoría del sujeto desde el materialismo lingüístico. Aunque se pueda leer un cierto biologicismo en Freud, sin dudas abre una vía excepcional para pensar la cuestión del cuerpo desde otro lugar que exclusivamente la biología; además de la hipótesis del inconsciente propone, no sin dificultades, el concepto de pulsión (Freud, 1991, 1992). Si hay una teoría por venir no es para realizar una lectura crítica de las prácticas de la educación del cuerpo, sino para conjeturar nuevas prácticas. El primer corte es, por supuesto, el corte con el biologicismo, con la reducción de la vida a vida biológica y del cuerpo del *parlêtre* a organismo. La hipótesis con la que venimos trabajando supone que al campo de la educación del cuerpo le ha sido indiferente el descubrimiento del inconsciente y prácticamente desconocida la teoría del sujeto como efecto del significante. La educación del cuerpo ha ido cómodamente por los carriles de la anatomía, la fisiología, de las ciencias de la vida en general, yuxtaponiendo el discurso pedagógico, que ha variado con el tiempo, desde lo histórico-filosófico hasta las neurociencias contemporáneas. La educación física, como disciplina, es una de las formas específicas de educación del cuerpo. Tanto por la vía de la teoría crítica como por la foucaultiana, muchos nos hemos interesado en renovar la educación física, pero hay que admitir que la educación física como paradigma está agotada.

CONSIDERACIONES FINALES

Quienes trabajamos en un programa de educación del cuerpo no podemos permanecer ajenos a los conceptos de naturaleza y vida, a las problemáticas que dieron lugar en el mundo antiguo y, sobre todo, no podemos desconocer el corte que produce el universo moderno, dentro del cual, no sin las demandas del desarrollo capitalista, comienzan a escindirse el saber y la técnica, en detrimento del primero y privilegiando la segunda, con miras al control técnico de

la naturaleza (y de la vida).[12] De esta manera, entiendo que una teoría de la educación del cuerpo debería poder sostener siempre la tensa relación entre el discurso científico y el filosófico, porque las posibilidades de éxito de una teoría articulada en el sujeto (en el deseo), dependerá en gran parte de una crítica al capitalismo en general y al neoliberalismo en particular. No se trata de producir "buenos empleados", como decía Lacan (2011) al referirse a la psicología del yo, no se trata de producir adaptación (a la sociedad, a la cultura, al sistema) y normalidad, sino de producir *formas de vida* en las que tenga un lugar privilegiado la inconmensurabilidad de los cuerpos hablantes.[13] Para esto, hay que abandonar la epistemología que se construye en torno al problema "sujeto-objeto" para pasar a una epistemología que suponga lo real, lo simbólico y lo imaginario.[14]

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Homo sacer. El poder soberano y la vida desnuda.** Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2018.

BADIOU, A. **¿Qué es vivir? Imágenes del tiempo presente III (2003-2004).** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Amorrortu, 2021.

BADIOU, A. **Filosofía y psicoanálisis**. Buenos Aires: la marca editora, 2013.

BADIOU, A. **¿Se puede pensar la política?** Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

COLLINGWOOD, R. G. **Idea de la naturaleza.** México: FCE, 2006.

DERRIDA, J. **El animal que luego estoy si(gui)endo.** Madrid: Trotta, 2008.

FOUCAULT, M. Crecer y multiplicar. En: AAVV. **Lógica de lo viviente e historia de la biología**. Barcelona: Anagrama, 1975, p. 93-102.

FREUD, S. Pulsiones y destinos de pulsión [1915]. En: _____. **Obras completas**, vol. XIV. Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 1992, pp. 107-134.

[12] Control técnico de la vida en su sentido amplio. Para el caso de la vida humana, quizás uno de los ejemplos críticos es la invención del "ultracomatoso" (Agamben, 2018).
[13] La expresión es de Jean-Claude Milner (2012, p. 168).
[14] Entre las innumerables referencias que se podrían hacer para una epistemología que suponga el RSI, me remitiré solamente a Milner (1999).

FREUD, S. [1938]. Doctrina de las pulsiones. En: _____. **Obras completas,** vol. XXIII. Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 1991, pp. 146-149.

HADOT, P. **El velo de Isis.** Ensayo sobre la historia de la idea de Naturaleza. Barcelona: Alpha Decay, 2015.

JACOB, F. **Lógica de lo viviente.** Barcelona: Salvat, 1986.

JAEGER, W. **Paideia**. Los ideales de la cultura griega. México: FCE, 2001.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. In: **SCIENTIÆ studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007.

LACAN, J. **Mi enseñanza.** Buenos Aires: Paidós, 2011.

MILNER, J.-C. **Claridad de todo**. De Lacan a Marx, de Aristóteles a Mao. Buenos Aires: Manantial, 2012.

MILNER, J.-C. **El judío de saber.** Buenos Aires: Manantial, 2008.

MILNER, J.-C. **El periplo estructural**: figuras y paradigmas. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

MILNER, J.-C. **Los nombres indistintos.** Buenos Aires: Manantial, 1999.

ISSN: 2175-5930

O PROBLEMA DO DISTANCIAMENTO E DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE EM PESQUISAS ETNOGRÁFICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

THE PROBLEM OF DETACHMENT AND PARTICIPANT OBSERVATION IN ETHNOGRAPHIC RESEARCH IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

EL PROBLEMA DEL DISTANCIAMIENTO Y DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Leonardo Carmo Santos,
Universidade Federal do Rio de Janeiro - (UFRJ)
Thulyo Lutz,
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - (CEFET-RJ)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Flavia Fernandes de Oliveira,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Jaime Della Corte,
Universidade Federal do Rio de Janeiro - (UFRJ)
Silvio de Cassio Costa Telles,
Universidade Federal do Rio de Janeiro - (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Os estudos clássicos da antropologia moderna estão relacionados à etnologia e a referência fundamental é a etnografia de Bronislaw Malinowski, com a obra *Os argonautas do Pacífico Ocidental* (1978), cuja inovação introduziu a observação participante no trabalho etnográfico e influencia as pesquisas antropológicas até hoje. Esta linhagem da antropologia se preocupa com o estudo de culturas distantes e exóticas, onde o contato do etnógrafo com os integrantes daquela sociedade ou comunidade acontece em todas ou quase todas as dimensões da convivência coletiva. Assim, a presença do(a) pesquisador(a) no campo e sua interação com o Outro demarcam a observação participante. Interessa a ele(a) compreender a totalidade do que se propôs a conhecer (MALINOWSKI, 1978).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Em tempo quase em paralelo, na Universidade de Chicago ocorriam os primeiros estudos sobre diferenças culturais em grandes cidades com perspectiva de análise diferente dos estudos clássicos (VELHO, 2009). Nessa forma de pesquisa não seria necessário viajar e falar, necessariamente, outra língua para conhecer algo exótico dentro das cidades. O acelerado crescimento e as tendências às especializações que o fenômeno urbano impunha, entre milhares de pessoas e serviços, promoviam distâncias intersubjetivas. Aquilo suscitava mudanças nas maneiras que instituições como a igreja, família e a escola lidavam com seus integrantes (PARK, 2018).

Nós, que escrevemos este manuscrito, fomos indagados por pesquisadores do campo da educação física sobre a fidedignidade de nomear nossos projetos como pesquisas etnográficas na escola, realizando observação participante, uma vez que somos docentes como aqueles das aulas que iríamos observar. Foram colocados dois problemas a respeito: 1) a questão do distanciamento do pesquisador com o campo (uma aula de educação física na escola pública) sendo ele(a) professor(a) de educação física também de escolas públicas; 2) a possibilidade de classificar nossa presença no campo como observação participante, uma vez que só estaríamos *in loco* durante o horário das aulas e viríamos de outro lugar da cidade, ou de uma cidade próxima. Os dois fatos inviabilizariam a semelhança com os estudos da antropologia, portanto, a pesquisa não poderia ser classificada como etnografia. Entendendo que o questionamento veio de nossos pares, com maior ou menor grau acadêmico, acreditamos que a discussão pode contribuir para o maior aprofundamento acerca das pesquisas etnográficas em educação física.

Por isso, esse ensaio visa abordar uma discussão teórica sobre: a) a questão do distanciamento do pesquisador da educação e educação física com o campo em pesquisas etnográficas nas escolas, sendo o mesmo professor dessas disciplinas, e; b) qual seria o tipo de técnica de coleta de dados mais adequado à realidade escolar em etnografias?

METODOLOGIA

Inspirados nas notas etnográficas de Veríssimo (2016), vindas de sua experiência docente no cotidiano escolar, tomamos notas sobre nossos pares como representação dos significados que trouxeram para o âmbito acadêmico como exemplos da atividade educacional

orientação/aconselhamento a respeito das etnografias em educação física, analisando-as como estudo de caso (CHADDERTON; TORRANCE, 2015). Pondo em causa as dúvidas levantadas, recorremos a esse método como algo "específico, descritivo, indutivo, [...] pois procura "iluminar" o entendimento de leitores sobre uma questão." (CHADDERTON; TORRANCE, 2015, p. 91) e permite a utilização de "diversos métodos e fontes de dados para estudá-lo e examiná-lo" (CHADDERTON; TORRANCE, 2015, p. 91). Nesse caso, utilizamos a escolha específica de textos da antropologia urbana, recorrendo à revisão narrativa (CASARIN et al., 2020), cujo problema em questão é pontualmente elucidado. A revisão narrativa foi escolhida por permitir a indicação da literatura relevante para a especificidade do tema.

O DISTANCIAMENTO EM PESQUISAS ETNOGRÁFICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Teoricamente, a dúvida sobre esse debate indica que a neutralidade do(a) pesquisador(a)-professor(a) e a capacidade que ele(a) teria de "estranhar" ou realizar um distanciamento intelectual capaz de tornar os dados mais fidedignos, é baseada na ciência positivista e calcada na ideia do pragmatismo acadêmico, de conceber os "dados" de forma objetiva e da maneira mais independente possível. A proximidade do(a) pesquisador(a)-professor(a) com o campo da educação física escolar também poderia revelar outro "problema": a identificação do(a) etnógrafo(a) como um porta-voz do grupo, dificultando a maneira de compreender o Outro e ocorrendo o abandono da reflexão teórica advinda da interação com o campo (CARDOSO, 1986). Assim, professores(as) fazendo pesquisa sobre professores(as), de acordo com esse ponto de vista, tornariam a pesquisa suscetível a sofrer um viés, que seria o ponto de vista da categoria. Por isso, acreditamos que o compartilhamento de experiências dos antropólogos sobre suas etnografias na cidade, pode ajudar a dirimir dúvidas sobre essa questão (VELHO, 1978; MAGNANI, 2002).

O empreendimento de pesquisas pela abordagem da antropologia urbana entende que o distanciamento é promovido pelo intenso trânsito de indivíduos e categorias profissionais e socioculturais, que implicam um deslocamento físico e psicossocial, que compõem a paisagem da vida urbana (PARK, 2018; VELHO, 2009; MAGNANI, 2002). A Escola de Chicago contribuiu para a relativização do debate. Um de seus principais integrantes, Howard Becker,

ao falar sobre a questão da preocupação com os métodos de pesquisa em antropologia urbana, expõe maior flexibilidade:

> Nós éramos muito mais ecléticos em relação a métodos do que as pessoas que conhecíamos e que estavam em outras instituições. Assim, achávamos que era preciso fazer entrevistas, coletar dados estatísticos, ir atrás de dados históricos. Não havia nada demais nisso, tudo isso me parece puro bom senso, mas muitas pessoas tinham uma espécie de apego religioso a métodos de pesquisa (BECKER, 1996, p. 186)

Velho (1978) afirma que o dois indivíduos que estão em uma mesma sociedade não estão necessariamente mais próximos do que aqueles que vivem em sociedades diferentes. O autor argumenta que as pessoas que vê da janela de seu apartamento podem ser identificadas por categorias: trabalhadores da construção civil, surfistas, militares. Saber identificar essas pessoas faz parte do hábito de quem está acostumado com paisagem da cidade, porém, esta familiaridade não significa que sejam conhecidos. O comentário do autor fala sobre o texto de Roberto DaMatta (1978), *O ofício do etnólogo, ou como ter anthropological blues*. Nele, a ideia central defende que, para realizar uma boa etnografia, é necessário "transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico" (DaMATTA, 1978, p. 4). Esse é um exercício de distanciamento do objeto a ser estudado.

Transformar o exótico em familiar está ligado à via cognitiva, enquanto transformar o familiar em exótico requer um desligamento emocional, uma vez que essa familiaridade foi construída pelo processo de socialização. As duas vias, conforme mostra o autor, são conduzidas pelos princípios da teoria antropológica (DaMATTA, 1978), portanto, requer certo treinamento prévio sobre conhecer o Outro e sua cultura, inclusive nas pesquisas em educação (ROSISTOLATO; PRADO, 2015).

Assim, o distanciamento metodológico que um professor de educação física necessita realizar, fazendo etnografias em escolas, deve ser viabilizado pelo treinamento, consultando etnografias clássicas e as específicas sobre o tema que pretende conhecer.

PODEMOS REALIZAR OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE?

Para Oliveira (1996) a observação participante singulariza a antropologia nas ciências sociais. Um etnógrafo precisa "estar lá", entre as formas de vida que lhe são estranhas. Nesse

ISSN: 2175-5930

processo, ele exercita sua intersubjetividade para perceber, coletar, analisar dados do campo que, contextualizados, serão colocados na escrita sobre aqueles que conviveu. Segundo o autor, esse rito tem caráter epistêmico (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996).

Em pesquisas sobre antropologia e a educação física, Magnani (2001) problematiza a etnografia como sinônimo de observação participante e diz que ela ainda é confundida com pesquisa-ação, porque, quando existe qualquer envolvimento entre pesquisador e pesquisados, é comum utilizá-la mais como rótulo do que instrumento de trabalho. Isso parece ter relação com as incertezas indicadas por nossos pares. O ponto crítico se refere à impossibilidade de realizar a pesquisa de campo nos moldes da denominação dessa técnica, como fez Malinowski (1978): convivendo integralmente com os "nativos" da tribo que realizou seu estudo. De fato, um(a) professor(a) que faz uma pesquisa na escola estaria naquele lugar apenas nos momentos das aulas – e não vivendo junto à comunidade na qual aquela instituição está inserida. Portanto, seria inadequado denominar o trabalho de campo em escolas como observação participante?

Para Magnani (2001), nessas formas de pesquisa, subsiste a ideia de colocar as vozes dos pesquisados, conferindo autenticidade ao que é descrito. Entretanto, é necessário comparar o que se diz com o que se faz: "informação essa que normalmente é obtida com a observação direta, sem necessidade de recorrer à observação participante, técnica que supõe condições especiais de envolvimento e aplicação" (MAGNANI, 2001, p. 22). Gostaríamos de chamar atenção para a citação acima. A "observação direta" se mostra sem a necessidade de realizar etnografias ligadas à antropologia clássica como a de Malinowski (1978). Ela consiste em estar no campo – a escola, por exemplo - nos momentos em que as coisas acontecem naquele tempo e espaço. Podemos utilizá-la e ainda nomear como pesquisa etnográfica. No entanto, somente realizar a observação direta, não necessariamente a caracteriza como tal.

Outra condição colocada por Magnani (2001, p. 23) é analisar os fenômenos observados "*em relação* a outras dimensões da vida social". Essa é a mesma perspectiva que recomenda Becker (2013, p. 9) ao falar de pesquisas em escolas urbanas: os etnógrafos que nelas fazem pesquisas "estudam rotineiramente *todos* conectados à escola". Assim, aqueles que procuram entender ambientes, culturas, "tribos", etc., colocam a especificidade do campo temático e conceitual num contexto social, contribuindo para melhor adequação da pesquisa em relação

ao Outro. Podemos dizer que estes fatores aumentam a confiança da pesquisa etnográfica em educação física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos a discussão sobre o afastamento do pesquisador-professor de educação física escolar, se o fato de exercer sua profissão poderia prejudicar sua capacidade reflexiva em pesquisa etnográfica. Entendemos que a resposta é "depende". Se esse(a) pesquisador(a) trouxer seus pré-conceitos sobre o que vai observar e analisar no campo, os resultados da sua pesquisa serão prejudicados. No entanto, a possibilidade de relativizar suas ideias pré-concebidas, consultando a teoria antropológica correlata ao que poderá encontrar no campo, e considerando o processo de interlocução com as pessoas locais, transformando "o exótico no familiar e/ou [...] o familiar em exótico" (DaMATTA, 1978, p. 4), pode melhorar suas análises e resultados.

Em um segundo momento desse texto, concentramos a contextualização teórica da dúvida de nossos pares, colocando a discussão se seria correto chamar a técnica de pesquisa correlata à etnografia de observação participante. A literatura sobre antropologia, educação física e educação nos mostrou que, entre a observação participante e a observação direta, esta última se mostra a mais adequada. Chegou-se a conclusão que, mesmo que um pesquisador tenha densa experiência como professor de escolas semelhantes, seu treinamento pode resultar em uma boa etnografia em educação física.

REFERÊNCIAS

BECKER, H. A Escola de Chicago. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 177-188, 1996.

BECKER, H. A pesquisa em escolas urbanas. **Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-14, dez, 2013.

CASARIN S.T. *et al*. Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. **Journal of Nursing and health**, v.10, n.5, e20104031, 2020.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, p. 14-37, 1996.

CARDOSO, R. As aventuras dos antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, R. (org.). **A aventura antropológica**: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 95-105.

CHADDERTON, C.; TORRANCE, H. Estudo de casos. In: **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90-98.

DaMATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter Anthropological Blues. **Boletim do Museu Nacional**: Rio de Janeiro, n. 27, mai. 1978, p. 1-12.

MAGNANI, G. Educação física e antropologia. In: **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do compreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. **Linhas críticas**. Brasília, DF, v. 21, n. 44, jan/abr, 2015, p. 57-75.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E. **A Aventura Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 121-132.

VERÍSSIMO, M. O “mau aluno é o futuro “traficante”? Apontamentos antropológicos sobre uma “profecia” nas escolas públicas fluminenses. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 45, abr/jun, 2016, p. 9-25.

O TIPO POLÍTICO FASCISTA E O ESPORTE: APONTAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS[1]

THE FASCIST POLITICAL TYPE AND SPORT: EPISTEMOLOGICAL NOTES

EL TIPO POLÍTICO FASCISTA Y EL DEPORTE: NOTAS EPISTEMOLÓGICAS

Leon Ramyssés Vieira Dias,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Natasha Dias
Corpo Freudiano – Teresópolis
Nicolas Alexandria
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Museu Nacional)
André Malina,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

A polarização política no Brasil vem suscitando debates que permeiam diversos campos e instituições da sociedade como a religião, a escola, a família e o trabalho. Com o esporte não é diferente. Observam-se atletas e ex-atletas brasileiros manifestando-se favoravelmente ao projeto societário da extrema-direita e às pautas conservadoras.

Nessa perspectiva, cabe teorizar e recorrer a aspectos epistemológicos da difusão de ideias fascistas com a finalidade de compreender como a extrema-direita se apropria do esporte, de suas instituições e de seus atores para instituir uma concepção anti-intelectualista no meio social.

Para tanto, a pesquisa em tela orienta-se a partir do seguinte problema: Quais aspectos influenciam na relação direcional de proximidade entre a extrema-direita brasileira e o esporte?

O meio escolhido para coleta de dados da pesquisa foram as mídias digitais – especificamente as redes sociais – por proporcionarem, segundo Sinhoretto (2022), uma nova

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

rede de transmissão de discurso, possibilitando o surgimento de novos atores e novas formas de comunicar.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Na presente pesquisa, estabeleceu-se relações entre o tipo político e o entorno do esporte. Para isso, analisou-se as imagens e os vídeos do *feed* do perfil oficial (verificado) de Jair Bolsonaro (@jairmessiasbolsonaro) no Instagram que guardassem alguma relação com o esporte, bem como as legendas atribuídas a eles. O recorte temporal da pesquisa ocorreu no período de 01 de janeiro de 2019 até o último dia do ano de 2022, cobrindo todo o mandato de Bolsonaro à frente da Presidência da República.

Ao analisar o perfil de Jair Bolsonaro no Instagram observaram-se 120 publicações no qual a temática do esporte esteve presente, de diferentes formas e manifestações, sendo a esmagadora maioria sobre futebol. Dessas publicações, foram utilizadas 62 na presente pesquisa, sendo que 45 utilizaram-se:

a) da imagem de instituições esportivas ligadas ao esporte de rendimento (ex. postagens assistindo a jogos pela televisão ou no estádio) sem que o conteúdo (relação entre o visual e a legenda) abordasse contribuições governamentais para o esporte de rendimento; e/ou

b) da imagem de atletas e ex-atletas em apoio às medidas governamentais ou a figura de Bolsonaro, independentemente de ter relação ou não com o esporte de rendimento.

Em outras 17 publicações o conteúdo comunicava algo sobre o esporte de rendimento (ex. investimento em infraestrutura esportiva para atletas).

Como referência teórica, a análise da pesquisa foi feita à luz da teoria crítica, de corte marxista, na figura de Theodor W. Adorno (Adorno).

resultados e discussão

Pôde-se depreender, visualizando sistematicamente as 62 publicações, que sob o aspecto epistemológico, não parece haver condução, reavaliação, conceituação do esporte, ou outros signos do conhecimento, quer em fartura, quer em objetividade, a não ser subjacentes ao texto propagandístico questões morais e derivativas, ou *motivacionais* no material analisado. Nesse sentido, Adorno (2015) observa que o material de propagação fascista tem pouca preocupação

com a concretude e tangibilidade das questões políticas. A propaganda baseia-se muito mais em cálculos psicológicos que propriamente na intenção de conseguir seguidores *a priori*, visto a ausência de objetivos racionais expressos de maneira racional. Assim, necessitam de mecanismos que transformem a libido na ligação entre líder e seguidores, bem como entre os próprios seguidores, conforme já havia sido descrito anteriormente por Freud (2020).

*Os mecanismos utilizados n*a propaganda bolsonarista parecem demonstrar um apelo à vertente do esporte de rendimento, buscando ser um ponto comum entre Bolsonaro e seus apoiadores, revelando mais a menção ao efeito da relação consciente-inconsciente que um acréscimo de conhecimento específico ou inovador relacionado ao esporte. As publicações em sua maioria vinculam a imagem de Bolsonaro a expoentes do esporte e a instituições esportivas como forma de auto-promoção.

Desse modo, pode-se depreender que a identificação indivíduo-massas-líder se estabelece pela capacidade de tornar o objeto amado como parte de si, encontrando no líder a ampliação, na perspectiva freudiana, da própria personalidade do sujeito, uma projeção coletiva de si mesmo (ADORNO, 2015).

Com efeito, o esporte enquanto propaganda parece acessar não somente os apoiadores de Bolsonaro, mas os próprios atletas e ex-atletas. Observa-se que no Brasil a identificação ao fascismo manifesto de Bolsonaro no esporte, mostra-se mais presente em uma pretensa elite formada por atletas de alto rendimento e ex-atletas, bem-sucedidos profissionalmente, financeiramente e influentes no meio social.

Foram notados diversos casos no período em que Bolsonaro esteve à frente da Presidência. Pode-se citar o jogador Daniel Alves, que manifestou o apoio a Bolsonaro em suas redes sociais durante o dia 7 de setembro de 2021 postando o slogan do governo (SILVA, 2022). Neymar, por sua vez, manifestou-se durante a campanha de Bolsonaro, em 2022. O atleta publicou em seu perfil pessoal no TikTok um vídeo cantando uma paródia em apoio ao candidato (UOL, 2022). Já o ex-atleta, agora treinador, Renato Gaúcho, na sua chegada ao Flamengo, em 2021, gravou um vídeo: “Fala, Mourão! Tudo bem? Agora é mais um para usar a máscara do Flamengo. Estamos juntos, sempre, com o homem, com o nosso mito. Abraço”(VALBÃO, 2022).

ISSN: 2175-5930

A propaganda cumpre o papel de identificação ao líder e a falta de racionalidade de seu conteúdo fortalece o anti-intelectualismo, seja por verdades distorcidas ou por mentiras contadas. Assim, os atores do esporte são usados na propaganda, mas o efeito dela também recai sobre eles. Como exemplo, Lucas Moura, também jogador de futebol, declarou em um podcast ser conservador, de direita e defensor dos princípios cristãos e da família. Apesar de defender sua concepção político-ideológica, o jogador reproduz a irracionalidade difundida pela propaganda fascista. A identificação com o líder aparece ao declarar que "Bolsonaro é um cara que mais se aproxima do que acredito, da ideologia que eu acho que é correta para o nosso país". Já o anti-intelectualismo se manifesta na reprodução do que é irracional, ao afirmar que Lula defende praticamente tudo que ele é contra e que "não tem nada diferente entre nazismo e comunismo [...] não podemos voltar nesse retrocesso. Sem contar os casos de corrupção" (VALBÃO, 2022).

O anti-intelectualismo também se manifesta na relação entre o governo Bolsonaro e o esporte. Durante sua gestão, o Ministério do Esporte foi suprimido e incorporado ao Ministério da Cidadania. Houve o veto de itens direcionados aos atletas, principalmente o auxílio emergencial do esporte, com a premissa que não havia recursos disponíveis e a aprovação impactaria o auxílio emergencial que vigorava à época (MATIAS, 2021). Além disso, reduziu-se as verbas destinadas ao esporte, enquanto os recursos destinados ao pagamento de juros e amortizações da dívida consumiam 40,66% do orçamento, o Desporto e Lazer receberam 0,01% de investimentos (FRIZZO, 2019).

Conforme observado, o apoio de pessoas ligadas ao esporte ao governo Bolsonaro não está relacionado a melhoria do esporte, visto a ausência benefícios significativos para área. Logo, essa identificação dos atletas e ex-atletas com Bolsonaro está para além das mudanças ocorridas no campo esportivo, ou seja, conforme Adorno (2020), está nos componentes ideológicos que conformam um tipo político.

À luz de Adorno (2015), pode-se atribuir que a figura pública de Bolsonaro se constituiu a partir de um dos dispositivos básicos da propaganda fascista personalizada, o conceito de "grande homem comum" (*great little man).* Esse conceito sugere uma onipotência, mas também

aproxima o líder da massa, dando a sensação de ser um de nós, alguém saudável e desprendido de riqueza material ou espiritual.

O propósito da identificação foi construído ao longo de todo o governo Bolsonaro, remetendo-o como alguém simples e acessível ao povo, uma pessoa que assina documentos com uma caneta "Bic", toma café em padarias e estabelecimentos locais, que anda de moto no meio do povo e que veste a camisa tanto dos maiores clubes de futebol quanto dos times de pequena expressão. No entanto, essa figura se constrói por meio de outros mecanismos que não só o apelo de um líder das massas, popular e humilde por suas atitudes.

Adorno (2015) observa, entretanto, as características do líder fascista como a de alguém que tem compulsão a falar e a enganar, e que se utiliza de uma linguagem própria destituída de significado racional. Tais características também estão presentes em Bolsonaro.

Além disso, os mecanismos de projeção dos indivíduos que formam esse tipo político, recaem nos indivíduos que representam quer uma ameaça ao ideal do eu representado pela figura do líder, quer pelos indivíduos que são visualizados por características que revelam mecanismos de defesa de pensamentos inaceitáveis recalcados no inconsciente. Esse fenômeno da disseminação de notícias distorcidas ou falsas (*fake news*) por meio das redes sociais pode ser compreendido em Adorno (2020) ao apontar que os elementos da ideologia fascista são falsos, porém, se apropriando do que é verdadeiro e usando-o a serviço de uma ideologia não verdadeira. Em outras palavras, a técnica utilizada pelos fascistas é a inversão verdade-inverdade, retirando de contexto, isolando e distorcendo fatos.

Desse modo, em Adorno (2015), percebe-se o papel epistemológico que a propaganda assume na construção da imagem do líder. Na propaganda fascista os fins irracionais e autoritários não podem ser alcançados por meio das convicções racionais, mas pelo despertar de uma porção da herança arcaica do sujeito, por isso ela é psicológica. Assim, percebe-se que propaganda não teria em sua essência a disseminação de ideias, mas como ponto principal conduzir o engajamento das massas (ADORNO, 2020).

Por fim, cabe o cuidado de observar o desenvolvimento do fascismo como um fenômeno, levando-se em consideração, por exemplo, a polêmica pesquisa de Adorno que resultou na construção da "Escala F", cujos resultados indicaram não somente indivíduos

fascistas, mas também pseudo-democráticos (ADORNO, 2019). Caberia indagar, assim, na propaganda bolsonarista, de corte fascista, verificar tendências na recepção do material como mecanismo de ampliação de valores como o anti-intelectualismo, o irracionalismo, a misoginia, o racismo, a homofobia, a xenofobia, entre outros, e sua capilarização social contrariamente às epistemologias de corte *progressista* ou anti-fascista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil do século XXI, o esporte tem sido usado como forma de promoção os ideários da extrema-direita e, por meio de seus representantes, têm sido cada vez mais difundidos. Nesse contexto, a propaganda tem sido um instrumento potente para o avanço do fascismo no Brasil. Conforme observa Adorno (2015), a propaganda fascista usa estratégias psicológicas e sem racionalidade para atingir as massas.

No cenário atual, as redes sociais constituem-se como um importante meio de propaganda. O fascismo tem um alcance potente nas redes sociais e ali, indivíduos fizeram do esporte, bem como de símbolos, um instrumento para estabelecer uma relação de proximidade entre fascistas e seu líder. O esporte, nessa perspectiva, torna-se mediador na construção e ampliação da identificação. Estabelecer relações com Adorno, entretanto, fornece-nos subsídios teóricos para refletir sobre o tipo político e a assunção de ideias fascistas disseminada sutilizando-se de valores deturpados suscitando indagar sobre o grau de impregnação de ideias fascistas no/pelo esporte por dentro do capitalismo nas características do século XXI.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.**Aspectos do novo radicalismo de direita**. São Paulo, Unesp, 2020.

ADORNO, T. W. **Estudos sobre a Personalidade Autoritária**. São Paulo, Unesp, 2019.

ADORNO, T. W. Teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista. In: Ensaios **sobre psicologia social e psicanálise**. Tradução: Verlaine Freitas. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

FREUD, Sigmund. Psicologia das Massas e Análise do Eu. *In*: FREUD, Sigmund. **Cultura, Sociedade, Religião: O mal-estar na cultura e outros escritos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 137-232.

FRIZZO, G. F. E. Crise do capitalismo, política ultraliberal e a extinção do ministério do esporte. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 31, n. 60, p. 01-15, outubro/dezembro, 2019.

Neymar declara apoio em Bolsonaro e faz dancinha a favor do candidato. **UOL.** São Paulo, 29 de setembro de 2022. Futebol. Disponível em: https://uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2022/09/29/neymar-jai-bolsonaro-voto.htm

SILVA, J. Daniel Alves detona governos anteriores e declara apoio a Bolsonaro. **Metrópoles**, 25 de outubro de 2022. Brasil. Disponível em:https://www.metropoles.com/esportes/futebol/daniel-alves-detona-governos-anteriores-e-declara-apoio-a-bolsonaro

SINHORETTO, J. O governo contra a ciência: anti-intelectualismo, autoritarismo e universidades públicas. **Áskesis,** V.11, n.Edição Especial, P. 38-51, dez, 2022. Disponível em https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/791

VALBÃO, M. Eleições 2022: veja esportistas que já se manifestaram politicamente. **Superesportes**, Minas Gerais, 21 de setembro de 2022. Mais esporte. Disponível em: https://www.mg.superesportes.com.br/app/noticias/mais-esportes/2022/09/21/noticia_maisesportes,3976479/eleicoes-2022-veja-esportistas-que-ja-se-manifestaram-politicamente.shtml

PAULO FREIRE E CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS[1]

PAULO FREIRE AND BODY MOVEMENT CULTURE: EPISTEMOLOGICAL REFLECTIONS

PAULO FREIRE Y LA CULTURA DEL MOVIMIENTO DEL CUERPO: REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS

Renan Santos Furtado,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O presente estudo, de orientação teórico-epistemológico, tem como objetivo discutir a amplitude do objeto de conhecimento da Educação Física a partir de contribuições teóricas de Paulo Freire. Assim, partimos do pressuposto de que Paulo Freire pode apresentar importantes colaborações para o debate sobre o conhecimento que a Educação Física tematiza nos seus diferentes campos de intervenção profissional, especialmente na escola.

Cabe destacar, que Paulo Freire esteve presente em formulações, que entre os anos 1980 e 1990 denunciavam os usos instrumentais do corpo, do esporte e das demais práticas corporais na sociedade brasileira, tal como, nos conhecidos trabalhos de Medina (1983) e Kunz (1991). Em Medina (1983), são os níveis de consciência (consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica) elaborados por Freire (2003a) e toda uma elaboração sobre a natureza dialógica da prática educativa que sustentam a reflexão sobre a consciência da área e do professor de Educação Física em tempos de transformação. Kunz (1991) faz uso de ideias freirianas como comunicação, diálogo, problematização, liberdade e transformação para pensar possibilidades didático-pedagógicas emancipatórias de se movimentar e aprender no campo da cultura de movimento.

Pontuamos que as contribuições de Paulo Freire têm sido pouco utilizadas na área da Educação Física, especialmente no campo escolar. Dizemos isso com base na pesquisa de

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Nogueira *et al*. (2018), que ao investigar produções sobre Paulo Freire, Educação Física e práticas corporais em bases de dados nacionais e internacionais, considerando textos produzidos em língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola entre 1990 e 2017, encontrou somente dezenove trabalhos que utilizam conceitos freirianos como centrais. Além da pequena quantidade de textos, chama a atenção o fato de apenas sete pesquisas serem publicadas em revistas da área da Educação Física e somente duas tratam diretamente sobre a Educação Física escolar (NOGUEIRA, *et al*., 2018). Com base nos dados apresentados, justifica-se o aprofundamento da reflexão a respeito de contribuições de Paulo Freire para a Educação Física.

Desse modo, buscaremos discutir como certas posições epistemológicas de Paulo Freire sobre o conhecimento e sua mediação em práticas educativas podem se aproximar com o campo da Cultura Corporal de Movimento, que, neste estudo, com base em Betti (2005) e Bracht (2019), consideramos como o objeto de estudo e intervenção da Educação Física nos seus diferentes campos de atuação profissional. Para tal, faremos uso de contribuições presentes em Freire (1987, 2003b, 2008, 2016). Sendo assim, no próximo tópico realizaremos a discussão proposta nesta introdução.

PAULO FREIRE E CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: AMPLIANDO REFLEXÕES

Acreditamos que a discussão epistêmica empreendida por Paulo Freire sobre o conhecimento a ser tematizado nas práticas educativas libertadoras pode ajudar a superar algumas das imprecisões presentes no campo da Educação Física. Em geral, duas grandes teses circulam no debate pedagógico sobre a relação entre escola/instituições formativas e conhecimento. A primeira, que tem adeptos tanto no campo conservador como no das pedagogias críticas, acredita que a escola é o espaço de socialização do conhecimento científico, da chamada cultura erudita em contraposição à cultura popular. Uma outra, mais conectada com setores progressistas e democráticos, defende a ideia de conhecimento local, isto é, o conhecimento popular e identificado com os diferentes grupos sociais e contextos culturais como resistência às imposições arbitrárias do chamado conhecimento científico e erudito.

A partir de Freire (1987), há a possibilidade de se falar em síntese cultural, quer dizer, em um conhecimento que parte da cultura, das experiências e dos modos de vida dos sujeitos, mas que não nega a possibilidade e necessidade de reflexão sobre outros saberes. Para além do localismo irrefletido e do universalismo abstrato de tendência homogeneizadora, Freire (1987, 2003b, 2008, 2016) defenderá a ideia de contextualização do conhecimento. Por exemplo, se em um determinado momento o educador está discutindo com os estudantes as categorias trabalho e cultura, que certamente existem enquanto condição existencial nos mais diferentes lugares, em uma perspectiva de contextualização e diálogo com os educandos, a reflexão necessita partir das experiências e formas concretas de trabalho e cultura presentes nos modos de vida dos educandos. Isso não quer dizer, que os estudantes não possam e não devam conhecer outras formas e relações de trabalho e cultura produzidas pelo conjunto da humanidade em outras relações de tempo e espaço, porém:

> Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente do e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre contexto concreto e contexto teórico. O ensino dos conteúdos não pode ser feito, a não ser autoritariamente, vanguardistamente, como se fossem coisas, saberes, que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos. Ensinar, aprender, conhecer não têm nada que ver com essa prática mecanicista (FREIRE, 2016, p. 99).

Na concepção de Freire (1987, 2008, 2016) a educação é entendida como a prática de mediação entre o conhecer melhor o que se vivencia no contexto prático, conhecer o que não se conhece e posteriormente o ato de produzir novos conhecimentos. Do ponto de vista dialógico, a educação é sempre um processo conjunto (sujeitos, conhecimento e mundo) de comunicação e produção de compreensão acerca dos objetos estudados. Contudo, nesse processo de produção de compreensão, do mesmo modo em que corpo e mente não se separam, não existe justaposição e nem hierarquia entre conhecimento científico e cultura popular, e sim, mediação, diálogo e reflexão sobre todos os saberes que compõem a historicidade da experiência humana transformadora e criativa com o mundo.

Freire (2003b) assevera a necessidade de trato com os conhecimentos produzidos pela humanidade nos seus mais diferentes contextos. O saber da experiência não é inferior, bem como o rigoroso saber intelectual não é a única forma de conhecimento válido para a escola. Na verdade, "este saber tão desdenhado, "saber da experiência feito" tem de ser o ponto de partida de qualquer trabalho de educação popular orientado no sentido da criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares" (FREIRE, 2003b, p. 59).

Sendo assim, acreditamos que a reflexão freiriana sobre a relação entre conhecimento e educação nos permite defender no campo da Educação Física uma Cultura Corporal de Movimento contextualizada nas experiências e contextos práticos dos educandos. Quer dizer, os seres humanos jogam, brincam, lutam, praticam esportes e outras formas de exercitação corporal dos mais diferentes modos e com as mais variadas intencionalidades. Por esse ângulo, a tarefa da escola é oportunizar um conjunto de experiências reflexivas com as mais variadas práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento com o intuito de fazer com que os educandos compreendam as relações de poder presentes nesse universo e as possibilidades libertadoras do corpo e do movimento. Para isso ser efetivado, precisamos da experiência atrelada ao conceito, o que fatalmente nos aproxima da noção freiriana de corpo consciente (FREIRE, 1987, 2016).

Bracht (2019) utiliza a expressão Cultura Corporal de Movimento para fazer menção ao objeto de estudo da Educação Física na escola. Assim, a Cultura Corporal de Movimento pode ser entendida como um conjunto de manifestações/expressões corporais produzidas e reconstruídas histórica e diariamente pelo conjunto da humanidade nos mais diferentes contextos culturais, políticos, sociais e econômicos.

De acordo com Betti (2005), a Cultura Corporal de Movimento pode ser entendida como uma parcela da cultura geral humana que abarca as formas culturais que vêm sendo historicamente produzidas em relações materiais e simbólicas, por meio do exercício intencionado da motricidade humana nas formas de jogo, esporte, ginásticas, atividades rítmicas/danças e lutas. Sendo assim, a ideia de Cultura Corporal de Movimento diz respeito tanto a um campo de conhecimento de uma prática social que se efetiva na escola

com fins formativos como a uma parcela da cultura humana que se expressa por via das chamadas práticas corporais, como o jogo, o esporte, a luta, a dança, a ginástica etc.

Vale destacar, que apesar de fazermos menção à relação entre Cultura Corporal de Movimento e escola, este objeto de conhecimento se manifesta também na intervenção profissional em Educação Física em espaços como as academias de ginástica, os centros de lazer e treinamento, os projetos sociais, dentre outros. Assim, do ponto de vista epistemológico, trata-se de um amplo campo de produção de conhecimento e possibilidades práticas de intervenção, sendo então, necessária uma reflexão ampliada sobre suas possibilidades para a área da Educação Física.

Em nosso entendimento, a ideia de Cultura Corporal de Movimento contextualizada mencionada anteriormente apresenta importantes indicativos práticos para o campo da Educação Física. Assim, para além de selecionarmos uma determinada prática corporal para ser ensinada levando em consideração somente o seu local de origem, faria mais sentido do ponto de vista do legado freiriano, considerarmos a maneira como um determinado fenômeno é compreendido e produzido em cada contexto sociocultural, para desse modo, a partir de certa concretude das experiências dos sujeitos, propormos reflexões e aprendizagens que demonstrem como cada conhecimento se manifesta globalmente. Logo, torna-se fundamental tratar das relações de poder e dominação que estão presentes no âmbito das práticas corporais, sejam elas manifestadas em nossos contextos locais ou em “outros lugares”. Dessa maneira, epistemologia, política e educação se conectam na intervenção profissional em Educação Física.

Desse modo, defendemos que a noção de Cultura Corporal de Movimento possa se conectar com as reflexões freirianas sobre síntese cultural e contextualização do conhecimento. Nessa perspectiva, ao pensarmos especialmente sobre o campo escolar, teríamos a possibilidade de ampliar as experiências formativas dos estudantes no âmbito das práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento, dado que, em cada experiência educativa proposta, os elementos locais e universais poderiam ser tratados de modo imbricado, considerando a dimensão contraditória e as disputas de poder presentes em todas as esferas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos sistematizar algumas reflexões iniciais sobre possíveis contribuições teórico-conceituais para o campo da Educação Física escolar a partir de Paulo Freire. Nesse momento, tais reflexões foram realizadas em termos do conhecimento que a Educação Física tematiza em diferentes campos de intervenção profissional, com foco no âmbito escolar.

Sendo assim, com base em reflexões epistemológicas de Paulo Freire sobre a complexidade do conhecimento a ser tematizado nas práticas educativas progressistas, sustentamos a ideia de Cultura Corporal de Movimento contextualizada, isto é, a ação com os saberes identificados com o campo da Educação Física de modo imbricado com os contextos práticos e experiências de vida dos sujeitos. Desse modo, falaríamos em síntese cultural e imbricação de conhecimentos de modo dialógico, sendo esse um aspecto fundamental para a intervenção profissional em lugares onde a intenção educativa prevalece.

Por fim, apontamentos o caráter introdutório destas reflexões, bem como, nossa intenção de refletir sobre o plano da natureza do conhecimento da Educação Física e sua aproximação com ideias freirianas. É necessário que possamos avançar nas contribuições de Paulo Freire para o campo da Educação Física, seja para pensarmos sobre questões epistemológicas, ou mesmo em implicações políticas e pedagógicas de suas ideias para o campo escolar, da formação profissional e produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp**., São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-97, jul./set.2005.

BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino & mudanças. Ijuf:Unijuf, 1991.

MEDINA, J. P. S. **A educação Física cuida do corpo... e "mente"**: Bases para a renovação e transformação da educação Física. Campinas: Papirus, 1983.

NOGUEIRA, V. A *et al*. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265-1280, out./dez. de 2018.

PESQUISAS NO/DO/COM OS COTIDIANOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CONTRAPONTO

RESEARCH IN/OF/WITH EVERYDAY LIFE AND PHYSICAL EDUCATION: A COUNTERPOINT

INVESTIGACIÓN EN/DE/CON LA VIDA COTIDIANA Y LA EDUCACIÓN FÍSICA: UN CONTRAPUNTO

Luciano Galvão Damasceno,
Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP)
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

INTRODUÇÃO

Os estudos relacionados ao cotidiano da Educação Física (EF) têm aumentado em variedade temática nas últimas décadas, como demonstram Maldonado, Silva e Miranda (2014). No entanto, o que nos preocupa em nossa comunicação é uma determinada forma de "pesquisas no/do/com os cotidianos" [1] que vem aos poucos ganhando espaço na EF (MACHADO e BRACHT, 2020). A nossa comunicação terá como objetivo apontar alguns elementos que estruturam esta nova forma de pesquisa e, num segundo momento, notar com György Lukács e Ágnes Heller alguns contrapontos, para ao final estabelecer nexos com a EF.

PESQUISAS NO/DO/COM OS COTIDIANOS

Ao nos depararmos com os textos da EF fundamentados na perspectiva "destas pesquisas", logo percebemos que suas fontes originais estão no campo da Educação, em torno dos estudos de Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e Carlos Ferraço. Farei referência a três textos instrutivos para demonstrar alguns aspectos basilares da proposta. Dois aspectos são centrais: como se dá o cotidiano e as possibilidades de conhecê-lo.

O cotidiano, conforme Oliveira (2008) é constituído de maneira mais geral pela "tessitura do conhecimento em rede", pois incluem diferentes experiências, saberes, pessoas,

[1] Doravante, mencionarei "as/estas/destas pesquisas", de forma respeitosa por questão de espaço.

ISSN: 2175-5930

emoções, espaços e tempos, de forma complexa e imprevisível. Ferraço (2007) vê a constituição do cotidiano escolar em redes de *saberesfazeres* (FERRAÇO, 2007), isto é, como os sujeitos vivem e dão respostas de forma ativa, a partir dos seus conhecimentos, aos ordenamentos sociais e disposições político-administrativas, que de fora exercem uma força estruturante e homogeneizadora no funcionamento escolar. Nota que no cotidiano nomes e conceitos, tais como currículo, avaliação, ensino, perdem a objetividade que seus nomes carregam: "(...) acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!" (FERRAÇO, 2007, p. 76).

Neste sentido, os métodos de pesquisas das ciências modernas são questionados, o sobre não basta, é preciso o "com", uma vez que ao se "mergulhar com todos os sentidos" (ALVES, 2003) no cotidiano o sujeito se apropria e passa a incorporar em si os elementos estudados, ao passo que se enlaça na tessitura dos *saberesfazeres* cotidianos. Ferraço (2007, p. 78) entende que as redes "... não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano!".

Oliveira (2008) nota que "as pesquisas" tem se constituído um campo inovador por questionar as cisões operadas por outras abordagens, tais como: saber formal e saberes cotidianos, teoria e prática, pensar e fazer. Pode-se conjecturar que a noção do conhecimento com base na relação sujeito-objeto é posta em suspeição, visto que com o mergulho no cotidiano o sujeito incorpora através da sua sensibilidade, das suas experiências cotidianas semelhantes, das suas tradições, das suas emoções, os elementos que conformam aquele cotidiano que pesquisa, ao ponto de se identificar com o objeto, ou melhor, consigo mesmo, pois a medida que vislumbra expor suas narrativas entende que ao mesmo tempo expõe a si. (FERRAÇO, 2007). Por conseguinte, a forma de exposição da pesquisa, dos resultados, etc., se transforma em narrativa. O caminho que percorre o no/do/com deve ser calçado pelas narrativas dos envolvidos na pesquisa – a fonte pode ser diversa – numa busca de produzir o conhecimento "com" quem vive naquele cotidiano, que seja focado nas questões daquele cotidiano e que suas temporárias resoluções sejam produzidas "com" quem vive naquele cotidiano.

Com coerência pós-moderna, no plano da exposição do que foi pesquisado, Alves (2003, p. 4) entende que o movimento a ser feito é o de "narrar a vida e literaturizar a ciência". Na esteira das não cisões, notamos fusões de palavras, que buscam traduzir o movimento heterogêneo do cotidiano e pontos de partidas metodológicos e epistemológicos:

saberesfazeres, espaçotempo, teoriaprática, práticoteóricas, fazerpensar, práticateoriaprática, entre outros. Em hipótese, ao afirmar a não dicotomia cotidiana, pode levar a indistinção de diferentes atividades.

EXCURSO SOBRE A VIDA COTIDIANA COM LUKÁCS E HELLER: UM CONTRAPONTO

De forma telegráfica, iremos esboçar elementos básicos sobre a estrutura da vida cotidiana e as diferentes formas de a ela reagir, que para Lukács (1966) são o pensamento cotidiano e os reflexos estéticos e científicos.

Para Lukács (1966) e Heller (1972 e 1987) não há vida humana sem vida cotidiana. O comportamento cotidiano do ser humano é o começo e o fim de toda a sua atividade. A vida cotidiana "(...) é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, as quais criam a possibilidade da reprodução social" (HELLER, 1987, p. 19).

Lukács (1966 e 2013) e Heller (1987) asseveram que a atividade cotidiana se dá com o trabalho, que em concrescência com a linguagem e a sociabilidade, possibilita, num salto ontológico com base nos seres inorgânicos e orgânicos, o desenvolvimento do ser social. Se a vida cotidiana é constituída por elementos ontológicos, ela não se descola da história, uma vez que em cada sociedade a cotidianidade se realiza com formas e conteúdos distintos. Quanto mais dinâmica a sociedade – capitalista, por exemplo –, maior é a luta cotidiana para se manter vivo, no entanto, as alternativas de mudanças também o são, não somente na vida cotidiana em geral – pandemia de COVID-19 é exemplar –, mas nas diferentes fases da vida, na divisão do trabalho, no estudo, lazer, etc. (HELLER, 1987). Alguns elementos ontológicos sintetizados por Netto (1996, p. 67) nos ajuda a entender:

> a *heterogeneidade*: a vida cotidiana configura o mundo da heterogeneidade. Interseção das atividades que compõem o conjunto das objetivações do ser social, o caráter heteróclito da vida cotidiana constitui um universo em que, simultaneamente, se movimentam fenômenos e processos de natureza compósita (linguagem, trabalho, interação, jogo, vida política e vida privada, etc.),
> a *imediaticidade*: como os homens estão *agindo* na vida cotidiana, e esta ação significa *responder ativamente*, o padrão de comportamento próprio da

> cotidianidade é a relação *direta* entre pensamento e ação; a conduta específica da cotidianidade é a conduta *imediata*, sem a qual os automatismos e o espontaneísmo necessários à reprodução do indivíduo enquanto tal seriam inviáveis;
> a *superficialidade extensiva*: a vida cotidiana mobiliza em cada homem todas as atenções e todas as forças, mas não toda *a* atenção e toda *a* força; a sua heterogeneidade e imediaticidade implicam que o indivíduo responda levando em conta o *somatório* dos fenômenos que comparecem em cada situação precisa, sem considerar as *relações* que o vinculam. Itálicos do original.

Lukács (1966), para tratar as formas de conhecimento (ciência e arte) que partem do cotidiano e a ele retornam, cria uma imagem: a cotidianidade seria um grande rio e se desprende dele formas mais refinadas de recepção e reprodução da realidade, tais como, o reflexo científico e estético, que se diferenciam, se constituem conforme suas finalidades específicas, nascidas das necessidades da vida social, e por isso retornam as vidas das pessoas e a corrente da cotidianidade. Assim, pode haver ou não uma apropriação prática. Se para nos deslocarmos de ônibus tivéssemos que conhecer cientificamente como ele funciona, a vida seria inviável para a grande parte das pessoas, no entanto, o conhecimento científico está presente.

Note-se que a arte e a ciência se tornaram possíveis ao longo da história humana ao se desprenderem da heterogeneidade, imediaticidade e superficialidade extensiva do cotidiano, portanto, ao se constituírem em atividades não cotidianas. Mas, há diferenças: a arte se constitui num processo de antropomorfização, pois sujeito e objeto se fundem, plasmando a personalidade do sujeito no objeto criado, que tem seus substratos advindos/extraídos de uma realidade externa a si. Já a ciência se constitui num processo de desantropomorfização, tanto do objeto, ao não trazer a medida do possível as marcas antropomórficas do sujeito, como deste, ao desenvolver um comportamento para com a realidade que critique constantemente suas intuições, representações, etc. que possam deformar a objetividade na apropriação da realidade (LUKACS, 1966). É evidente que se trata de um desenvolvimento histórico de longo prazo, em que a ciência passa a se desenvolver e se autonomizar com base no trabalho, e a arte a partir da magia até se constituir numa atividade estética autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As preocupações e problemas que "as pesquisas" vêm trazendo nas duas últimas décadas e, que tem reverberado em pesquisas da EF, são relevantes e devem ser observadas. Notamos que o vetor comum entre os três autores que trouxemos é o "com" o cotidiano, visto que consideram fundamental se apropriar/envolver ao máximo com o que se pesquisa. Questionam, portanto, a noção moderna de sujeito-objeto e buscam formas de exposição da pesquisa que de alguma maneira seja um "exemplo" e, não uma pretensão de validade universalizante. Embora, os autores não pretendam, a problematização metodológica e epistemológica traz um certo sentido universalizante ao se tornar pista, exemplo, modelo, para outras pesquisas.

Lukács e Heller nos dão elementos para considerar que estas pesquisas se reduzem intencionalmente a cotidianidade, em que o pensamento cotidiano é valorizado, tal como deve ser, mas não há elementos que indiquem ir além das resoluções encontradas no próprio cotidiano. Ou seja, pensar como o reflexo científico e a atividade estética comparecem na cotidianidade e incidem nos comportamentos das pessoas é de suma importância. Para tanto, é preciso se elevar da vida cotidiana. Nota-se, que estas pesquisas são produzidas por meios acadêmicos e divulgadas em periódicos, livros, congressos, o que poderíamos considerar atividades não cotidianas.

No que concerne a EF, Machado e Bracht (2018 e 2020) trouxeram elementos que demonstram uma apropriação insuficiente por parte de determinados pesquisadores, e percebem uma redução ao cotidiano, numa espécie de contextualismo.

Para finalizar, duas observações: na EF comparecem elementos estéticos (antropomorfização), científicos (desantropomorfização) e cotidianos de forma muito evidente. Se pensarmos nestas dimensões temos uma série de possibilidades de desenvolvê-la. Partir do cotidiano pode ser o caminho mais apropriado, no entanto, não se pode nele permanecer, pois não estaríamos dando aos estudantes a oportunidade de apreendê-la em sua complexidade. Para finalizar, Lukács (1966) e Heller (1972 e 1987) entendem que todos somos seres singulares, mas para nos tornarmos indivíduos, temos que nos elevar de nossa singularidade, de forma momentânea, e nos ligarmos a questões que dizem respeito ao gênero humano. No entanto, o desprendimento do cotidiano e a reflexão são fundamentais.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 8 pgs., out. 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 05 maio 2023.

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

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1972.

_____. **Sociologia de la vida cotidiana**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

LUKÁCS, G. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Barcelona/México, D.F.: Grijalbo, 1966.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, T. da S.; BRACHT, V. Pesquisa pedagógica em educação física e os "estudos nos/dos/com os cotidianos": entre o contextualismo e a transcendência. **Movimento,** [S. l.], v. 24, n. 1, p. 319–330, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.78334. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/78334. Acesso em: 5 maio. 2023.

_____. Educação Física e as "pesquisas nos/dos/com os cotidianos": reflexões acerca da configuração de outras possibilidades metodológicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, 2020. DOI: 10.5216/rpp.v23.56402. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/56402. Acesso em: 5 maio. 2023.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. dos S.; MIRANDA, M. L. de J. Pesquisas sobre a educação física no cotidiano da escola: o estado da arte. **Movimento**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 1373–1395, 2014. DOI: 10.22456/1982-8918.46072. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/46072. Acesso em: 5 maio. 2023.

NETTO, J. P. Para a crítica da vida cotidiana. In: CARVALHO, M. C. B; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 64-93.

OLIVEIRA, I. B. de. Estudos do cotidiano, pequisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 9, p. 162–184, 2009. DOI: 10.20396/etd.v9i0.1050. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050. Acesso em: 5 maio. 2023.

ISSN: 2175-5930

POR UMA BIOPOTÊNCIA DOS CORPOS

BY A BIOPOTENCY OF BODIES

POR UNA BIOPOTENCIA DE LOS CUERPOS

Clayton Cesar de Oliveira Borges,
Centro Universitário São Roque (UNISR)

INTRODUÇÃO

Na contramão de alguns currículos da Educação Física que, enredados por uma biopolítica, objetivam fundamentalmente regular e normalizar os sujeitos da educação, uma proposta curricular de Educação Física – situada na área das Linguagens – vêm, há quase duas décadas, sendo experienciada na educação básica, indicando como objetivo a constituição de experiências subjetivas não homogêneas e, por conseguinte, sinalizando outros modos de se pensar o corpo, o que possibilitaria, quiçá, tomá-la enquanto "biopotência". Trata-se, pois, do currículo cultural da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2009). Enfatize-se, desde logo, que biopotência não é propriamente uma noção, um conceito, mas antes um conjunto de práticas ou, em outros termos, um modo de se produzir e de produzir formas de existência intrinsecamente singulares.

A partir da hipótese e argumentos supracitados e, ademais, acolhendo a proposta nietzschiana de seguir o fio condutor do corpo em todo o assunto de pesquisa científica, o objetivo do estudo é dar a ver a operacionalidade de conceber o currículo da Educação Física em pauta como biopotência, na qual os corpos não ambicionam existir somente segundo um parâmetro pré-estabelecido. Para tanto, num primeiro momento, aborda-se a temática da biopolítica, tal como formulada por Michel Foucault e alguns de seus interlocutores, com o intuito de efetuar um breve traçado das reverberações que a tematização da biopolítica vem adquirindo na esfera educacional e, mais particularmente, na Educação Física. Por sua vez, o segundo momento, de caráter teórico-reflexivo, devota-se a explorar a noção de biopotência – conceito formulado pelo pensador italiano Roberto Esposito na esteira da filosofia nietzschiana – e articulá-la a algumas investigações recentes acerca do currículo cultural da Educação Física.

ISSN: 2175-5930

EDUCAÇÃO FÍSICA E BIOPOLÍTICA

No curso de 1976, intitulado Em defesa da sociedade, Foucault (2005) apresenta uma importante transformação do direito político do século XVIII, que desloca o direito de soberania, no qual, em última instância, era o soberano quem detinha o poder absoluto de ordenar a morte de seus súditos ou, eventualmente, deixá-los viver, para a irrupção de um poder novo e precisamente oposto na consolidação do Estado moderno: o "poder de 'fazer' viver e de 'deixar' morrer" (FOUCAULT, 2005, p. 287).

No governo político em torno da população, o poder estatal sistematiza uma série de políticas higienistas, com a finalidade de regulamentação de uma gestão calculada da vida. Desse ângulo, ocorre toda uma preocupação com o aumento das taxas de natalidade, da diminuição da morbidade, assim como acerca da medicalização da população.

Todavia, o que num primeiro olhar pode aparentar tão somente uma benesse advinda da biopolítica estatal, apresenta-se também como justificativa para deixar alguns morrerem em nome da preservação da vida de outros, um racismo de Estado – cujo exemplo histórico mais extremo e perverso mencionado por Foucault é o nazismo alemão.

Na acepção de Agamben (2002), contudo, as modulações do biopoder contemporâneo já não teriam mais tanto a incumbência de fazer viver e deixar morrer, conforme postulava Foucault, mas de forjar sobreviventes, isto é, a biopolítica produz um espaço de sobrevida que, no mais das vezes, acaba circunscrevendo a vida humana ao seu mínimo biológico, uma "vida nua".

Pois bem, feita essa sucinta explanação no que tange à biopolítica, qual seria, afinal, a conexão desse conceito com as questões educacionais e, particularmente, com as ações pedagógicas no âmbito da Educação Física? De súbito, cumpre ressaltar que não são poucas as investigações que associam uma série de políticas educacionais à biopolítica. Mediante uma compilação de artigos veiculados nos principais periódicos na área da educação no intervalo de 2001 a 2016, Aquino (2017) encontrou nada menos que 51 artigos que, em linhas gerais, atestam um vínculo acentuado entre educação e biopolítica.

No caso específico da Educação Física, Soares (2006) indaga o que seriam as ginásticas e os esportes senão táticas minuciosas de governamentalidade biopolítica, que incidem tanto sobre o corpo individual quanto em relação ao corpo social? Diagnóstico semelhante, mas não de todo coincidente, é oferecido por Carvalho e Guido (2011). Os autores afirmam que a Educação Física esportiva – particularmente àquela em ação no período ditatorial no país – estaria diretamente associada às ações biopolíticas do governo.

A investigação de Vilaça (2011), por sua vez, aponta que Fernando de Azevedo, conhecido redator e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, subsidiado pelos saberes biomédicos da época, visava à regeneração do povo e da nação por meio da *gymnastica* escolar. Tratava-se, no fim das contas, de "um investimento biopolítico sobre a população brasileira, apostando no vínculo entre biologia, política e moral, em conformidade com a lógica da governamentalidade biopolítica" (VILAÇA, 2011, p. 159).

EDUCAÇÃO FÍSICA E BIOPOTÊNCIA

Alegando que o corpo não aguenta mais as inúmeras intervenções dos dipositivos biopolíticos, Pelbart (2007) assinala que seria preciso reaquistar o corpo em sua condição de afetar e de ser afetado. Mas, como dar espaço hoje a um corpo que nao seja àquele tido como atlético, perfeito, enfim, um corpo acentuadamente regulado e normalizado pela biopolítica? O autor recorre então à investigação do filósofo português José Gil sobre a dança contemporânea e, ainda, à própria companhia teatral que coordena – cujos atores são usuários de saúde mental –, como exemplos singulares de práticas que poderiam ser compreendidas na condição de potências da vida.

Não obstante as práticas descritas por Pelbart sejam oriundas de outras instâncias sociais, comumente tidas como mais transgressoras e artísticas se comparadas às experiências escolares, nota-se, em alguma medida, uma proximidade com os princípios ético-políticos e encaminhamentos didático-artísticos do currículo cultural da Educação Física cultural. Ressalte-se, ademais, que, em outro estudo, Pelbart (2013, p. 14) sinaliza que a "expansividade multidinária (afetiva, subjetiva, coletiva) afirma-se como biopotência em diversas direções, a serem mapeadas". Daí o interesse em mapear certos arranjos, em identificar possíveis

elementos afirmativos numa perspectiva curricular da Educação Física que valoriza e afirma as diferenças.

Mas voltemos a questão da biopotência. Na esteira da filosofia nietzschiana, Esposito (2017), por sua vez, semelhantemente sinaliza a viabilidade de uma biopolítica afirmativa ou, caso se prefira, uma biopotência dos corpos. Pois bem, a partir dos conceitos de *comunidade* e *imunidade* extraídos da filosofia nietzschiana e, ainda, da formulação spinozista do direito, da filosofia da biologia de Canguilhem e da concepção deleuziana de imanência, Esposito sublinha que é viável transformar a normalização absoluta da vida – e que resulta, invariavelmente, numa tanatopolítica – numa biopolítica da vida ou, se se quiser, numa biopolítica afirmativa. Para tanto, em vez de uma norma exterior aos corpos, o filósofo propõe uma norma interior, imanente aos próprios corpos, na qual toda forma de existência tem igual legitimidade. Desse ângulo, "toda vida é forma de vida e toda forma se refere à vida" (ESPOSITO, 2017, p. 246).

É, pois, à luz dessas considerações de Pelbart e Esposito que se sustenta aqui a ideia de que a Educação Física – historicamente atravessada por determinado léxico biopolítico normativo que objetiva a produção de "corpos dóceis", para usar aqui a expresão consagrada por Foucault em *Vigiar e punir* – numa concepção cultural, pode ser pensada e experienciada "para além da biopolítica".[1]

Em sua tese de doutoramento, agenciado pelas filosofias da diferença e intentando efetuar pequenas sabotagens criativas nos dispositivos e engrenagens da maquinaria escolar e sua incessante produção de subjetividades capitalísticas, Bonetto (2021) cartografou nas suas aulas de Educação Física, ao longo de três anos, esquizo-experimentações que se consubstanciaram, entre outras questões, na afirmação de formas de existência singulares. Mais propriamente, ao reconhecer e afirmar as diferenças apostou, sobretudo, numa ética dos encontros, da multiplicidade não hierárquica, potencializando a criação de "formas de existência a partir de uma sensibilidade aos processos vividos, formas tão múltiplas e variadas quantos forem esses processos" (BONETTO, 2021, p. 322). Nesse sentido, afirma que as

[1] *Para além da biopolítica* é o título do livro de Matos e Collado (2021), no qual os autores oferecem uma contribuição original aos debates sobre biopolítica, advogando por um pensamento biopotente para desativar os dispositivos biopolíticos, tanatopolíticos e necropolíticos contemporâneos.

ISSN: 2175-5930

experiências pedagógicas levadas a cabo nesse ínterim, inspiradas na teorização curricular cultural de Educação Física, "ao se abrir[em] para a diferença em sua concepção mais ampla, acaba[ram] por borrar os processos de subjetivação, dirigindo-se para teleologias bastante flexíveis, abertas, e que, por isso, reconhecem a multiplicidade de formas de vida e de existência" (*idem*, p. 323).

Em sua dissertação de mestrado, inspirada nos estudos feministas, na teoria *Queer* e *queer* decolonial, Augusto (2022) empreendeu uma pesquisa-ação junto a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental numa escola municipal paulistana, que objetivou identificar as potencialidades do currículo cultural da Educação Física no tratamento das questões de gênero e sexualidade e, de modo semelhante à investigação de Bonetto –, entretanto, com ângulos de abordagem específicos –, empenhou-se em sabotar práticas normalizantes, notadamente, àquelas relacionadas ao cis-tema heteronormativo. Na acepção da autora, as ações pedagógicas do currículo cultural possibilitam a projeção e potencialização de outras formas de vida, de diversas investiduras corporais ou, se se preferir, "levam esses corpos a citar formas outras de viver e criam espaços para que as múltiplas performances do corpo apareçam na cena pública" (p. 156).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das investigações acerca do currículo cultural da Educação Física aqui perscrutadas, nota-se a valorização e a afirmação de "corpos outros", isto é, de corpos heterotópicos, que escapam dos supostos padrões de normalidade quanto ao peso corporal, à habilidade motora, à sexualidade, à idade, à estética, ao comportamento, à cognição etc. Cabe assinalar que, tal atitude ética, advém dos princípios ético-políticos da pedagogia cultural da Educação Física e materializa-se, pois, nas ações pedagógicas examinadas em que se problematiza, entre outros tópicos, a regularidade e a descontinuidade dos significados/discursos atribuídos a certos corpos – como os dos próprios estudantes e/ou dos representantes de dada prática corporal tematizada – enquanto construção social, sempre contingente, resultante de determinadas relações de força.

Baseada sobretudo num vocabulário biopsicológico, a Educação Física escolar possui longa tradição de disciplina alinhada a estratégias de normalização e regulação dos corpos. Entretanto, a análise aqui empreendida sinaliza que tal governo biopolítico dos corpos pode – num currículo da Educação Física que reconhece e valoriza os mais distintos corpos e, por corolário, todas as formas de existência – resultar, quiçá, numa biopolítica afirmativa, numa biopotência dos corpos.

Para finalizar, evoquemos as palavras de Benevides (2015) em seu perspicaz *Manifesto contrabiopolítico*, no qual conjectura que diante da questão: "o que pode um corpo?", é possível que durante muito tempo não saibamos, ainda, responder a tal indagação. Mas é justamente aí, no fato de "não sabermos, ainda", que habita a nossa forma de lutar contra todos aqueles que traçam limites ao corpo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

AQUINO, J. G. Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional (2001-2016). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 95-112, out./dez. 2017.

AUGUSTO, C. N. **Encontros no cu do mundo**: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural. 2022. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BENEVIDES, P. S. Manifesto contrabiopolítico. **Lampejo**, v. 1, n. 7, p. 195-200, 2015.

BONETTO, P. X. R. **Esquizo-experimentações com o currículo cultural de Educação Física**. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

CARVALHO, W. L.; GUIDO, H. A. O. Fundamentos orientadores para as políticas públicas da educação física no regime militar (1964-1985). **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 583-606, jul./dez. 2011.

ESPOSITO, R. **Bios**: biopolítica e filosofia. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

FOUCAULT, M. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MATOS, A. S. M. C; COLLADO, F. G. **Para além da biopolítica**. São Paulo, Sobinfluencia Edições, 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PELBART, P. Biopolítica. **Sala Preta**, São Paulo, v. 7, p. 57-66. nov. 2007.

PELBART, Peter Pal. **O avesso do niilismo**: cartografias do esgotamento. São Paulo, N-1 Edições, 2013.

SOARES, C. L. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, M.; VEIGA NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75-85.

VILAÇA, M. M. Ginástica escolar como dispositivo biopolítico-pedagógico: uma análise da relação entre educação, saúde e moralidade em Fernando de Azevedo. **Sinais Sociais**, v. 5, p. 142-161, 2011.

PRÁTICAS CORPORAIS: FALAR SOBRE O INDIZÍVEL

CORPORAL PRACTICES: TO SPEAK ABOUT THE UNSPEAKABLE

PRÁCTICAS CORPORALES: HABLAR SOBRE LO INDECIBLE

Valter Bracht
LESEF/CEFD/UFES

INTRODUÇÃO: SITUANDO O PROBLEMA

O tema e o problema a ser abordado aqui não só não são inéditos, como também, é bem provável que não seja possível apresentar uma resposta que seja mais consistente do que o que já se escreveu sobre ele. Talvez, o esforço então só se justifique, na medida em que junta ao debate mais um olhar aos já muitos presentes nele, no caso, a posição epistemológica do filósofo José Crisóstomo de Souza e o esforço da escritora Clarice Lispector de trazer à tona o que é "indizível".

Para retomar e recolocar o problema parto, então, de uma frase do escritor moçambicano Mia Couto ao descrever um comportamento de uma personagem de um de seus romances: *"Com o corpo, Admirança fala tristezas que as palavras desconhecem" (Mia Couto, 2003, p. 29).* A frase indica o limite das palavras para expressar sentimentos e/ou experiências. Mas, o autor vai além, fala de um sentimento expressado via corpo que as palavras desconhecem, não conhecem, ou ainda, não poderiam conhecer, portanto, uma quase impossibilidade estrutural. Observe-se que apesar de todos os cuidados, o autor, ao utilizar a expressão "com o corpo", parece indicar que alguma entidade não corporal se "utiliza" do corpo para dizer algo, o que seria evitado se a expressão fosse: "Corporalmente, Admirança....". Por outro lado, essa formulação acaba por fazer valer a ambiguidade da relação do ser humano com o que denominamos de corpo e que consiste no fato de existirmos corporalmente e ao mesmo tempo dizermos que temos um corpo (ser e ter corpo ao mesmo tempo).

Uma formulação como essa pode ser utilizada também, para evidenciar uma contradição performativa (um paradoxo?) e demonstrar como as tristezas que são "faladas com o corpo" ou corporalmente, só "vêm ao mundo" (humano) na medida em que são qualificadas como tristeza,

ISSN: 2175-5930

ou seja, exatamente com o uso da palavra tristeza (sem essa palavra não estaríamos falando sobre algo com essa qualificação. Portanto, no fundo o que o corpo expressa passa necessariamente pela mediação da palavra para ter para nós algum significado (como o corpo de Admirança participa na construção do significado é outro tema). Por outro lado, pode-se argumentar que ao utilizarmos a palavra tristeza para captar aquilo que estamos expressando corporalmente, não "apreendemos" a totalidade da experiência vivida por aquela pessoa corporificada (fica um "resto"). Na tréplica pode-se dizer que nunca saberemos se aquela experiência não está contida naquilo que significamos como tristeza, mas como isso é intangível a questão se torna inócua ou "insignificante". No entanto, embora essas dimensões da experiência não captadas pela palavra tristeza não venham ao mundo (da linguagem, o que seria o mesmo) elas já estão incorporadas, embora silenciosas (ou mudas), fazem parte do ser dessa pessoa, da sua "memória corporal".

A partir do exposto acima, podemos pensar também o movimentar-se típico do campo da Educação Física, ou seja, as diferentes formas culturalmente construídas do movimentar-se e nos perguntar em que medida todo o significado, o todo dessas experiências podem ser objeto de intervenção pedagógica? Ou, de outra forma, como considerar na nossa intervenção pedagógica essas experiências que escapam ou resistem às palavras?

CONTEXTUALIZAÇÃO DA DISCUSSÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA EPISTEMOLOGIA

Pelo menos no início do desenvolvimento da perspectiva crítica da EF no Brasil, a criticidade foi pensada apenas a partir de uma perspectiva cognitivista de conhecimento. Dessa forma, o corpo continuava a ser entendido como um objeto, agora da linguagem. É verdade que o corpo agora não era mais um conjunto de músculos e funções, mas sim, portador e veiculador de signos sociais; expressão da sociedade que o produziu, uma construção social; ou ainda, o corpo é discurso.

Desde logo Betti (1994) e Bracht (1999) alertaram para o fato de que a "culturalização" (necessária) do corpo na teoria da EF acabou por, como formulou Ghiraldelli Jr (1990), jogar a criança com a água do banho fora, já que o movimento foi totalmente racionalizado, agora por

meio do discurso. A pergunta que foi formulada foi: em que medida o movimentar-se não é ele próprio já uma experiência de conhecimento? Quais experiências de mundo fazemos com o movimento? Não são essas questões que serão exploradas aqui, mas sim, como as experiências corporais não se deixam falar totalmente, o que nessas experiências é indizível.[1]

Com isso, estamos obviamente no centro do debate epistemológico sobre as possibilidades de conhecer. Esse debate tem se desdobrado a partir de duas posições: uma que poderia ser denominada de empirismo realista que trabalha com uma perspectiva de verdade chamada de representacionista e outra, que poderia ser chamada de linguistocêntrica que postula que a linguagem é sempre co-constitutiva das nossas representações da realidade. O filósofo José Crisóstomo de Souza, que estudou o debate entre J. Habermas e R. Rorty exatamente sobre o tema da virada linguística promovido pela hermenêutica e pelo (neo)pragmatismo (Souza, 2005), a partir da identificação das dificuldades das duas posições acima citadas, desenvolveu uma perspectiva própria, que parafraseamos abaixo, dado que a consideramos como uma perspectiva epistemológica que talvez seja mais apropriada para abordar o problema que vimos discutindo.(Souza, 2015)

Souza (2015) confronta o panlinguisticismo neopragmatista, com a pretensão de que as práticas, a ação, a criação, a invenção, *sensíveis*, não apenas aquelas linguísticas, são o que "primeiro" nos põe em relação estreita mas não-representacionista, cognitiva mas não só, com o mundo, num marco igualmente *não-fundacionista*. "Pois é em relação ao nosso *agir* e ao nosso *fazer* que o mundo sensível não é exterior nem independente, e são eles que permanentemente o significam e ressignificam, constituem e reconstituem, segundo nossos propósitos e interesses". (p. 346)

Dessa forma, não teríamos, como para o linguisticismo teríamos, uma esfera propriamente humana, essencialmente linguística, simbólica, histórica, social, do lado de cá, e, do outro lado, um lá fora material, físico, 'não-humano' – como um mundo fixado, não-histórico e sem qualquer significado 'objetivo', como algo enfim indizível, obscuro e... não nosso. (p. 347-348)

[1] Tema ou perspectiva que tem sido intensamente abordada por Fenstenseifer e Johann (2021) e Almeida (2012).

ISSN: 2175-5930

Defende que na interação prático-sensível, como "mediação" incontornável com o mundo e os outros, a linguagem dominantemente verbal e cognitiva, para nós humanos, seria apenas *um* dos elementos da prática, por muito presente e relevante que eventualmente seja. Argumenta ainda que "são as práticas sensíveis, as artísticas também, que põem e repõem e reinventam o mundo, e que, assim, primeiro o significam, que são, a um só tempo, o que somos e quanto é o mundo". (p.350)

O autor reitera a posição prático-sensível respondendo a uma possível objeção que é a de que o sensível, como prática ou atividade, como interação sensível, uso ou o que seja, por si só *não significa*, não dá significado a coisa alguma, nem se constitui tampouco em significação corporificada. Por isso ela, a prática sensível *humana*, por si só poderia ser apenas um lidar com as coisas que vem depois da linguagem verbal, já que só a linguagem significaria. Caso contrário ela necessariamente se reduz a um lidar animal ou maquinal, totalmente desprovido de semelhança com o nosso lidar propriamente humano, cultural, histórico. Para Souza (2015),

> (...)muito pelo contrário, são os seres humanos e suas práticas, enquanto contexto e sociedade, que significam o mundo pelo seu constante e renovado uso, criação e fruição sensíveis, o que não quer dizer necessariamente apenas, e em primeiro lugar, os seres humanos como linguagem. Mas quer dizer os seres humanos essencialmente como prática social e pessoal sensível, e essa sua prática como *uso* no sentido mais amplo do termo, que inclui apropriação, fruição, cognição, criação, e finalmente a própria *produção* material de coisas, também no sentido mais amplo do termo. (...) Desse modo poderíamos finalmente concluir que significado é uso não somente no caso de palavras, como na famosa máxima da virada linguística (v.g Wittgenstein), mas também, e primeiramente, é uso sensível, do mundo e das coisas. (p. 351)

Entendo que podemos considerar entre as práticas sensíveis de que fala o autor as práticas corporais que são tematizadas e objeto da Educação Física, fornecendo uma ancoragem epistemológica para pensar essas práticas enquanto objeto de intervenção pedagógica, evitando tanto uma posição naturalista (corpo e movimento como objetos passíveis de descrição científica) quanto uma posição linguistocêntrica (que nega a possibilidade de qualquer experiência não mediada pela linguagem).

O INDIZÍVEL EM CLARICE LISPECTOR

Se fazemos experiências que resistem às palavras, ou que, ao serem traduzidas deixam restos, me pareceu interessante explorar brevemente como a escritora Clarice Lispector tratou em sua literatura essas dimensões da vida humana ou do humano.

Miranda (2012), discute a maneira como a autora procede na sua obra para transmitir o indizível. Para ela Clarice utiliza o termo transmissão no sentido de dar passagem, utilizando-se da palavra escrita, a algo que não é traduzível em palavras, e que faz sentir no texto como um efeito. Clarice destaca o indizível em seus escritos, isto é, o torna presente de forma inegável, sem que, necessariamente, ele surja no enunciado. Em muitos momentos, a autora declara manifestamente a importância do indizível para a criação artística em geral e literária em particular. Nesse caso, o indizível torna-se conceito, é definido e anunciado como intenção poética. O mecanismo de transmissão, por outro lado, permite que o mesmo revele sua insubordinação a toda semântica. Há uma disjunção entre a abordagem conceitual do indizível e sua transmissão. (p. 11)

Para a autora, Clarice reconhece a dupla função de limite e causa que o indizível comporta. A sua escrita opera um corte que evidencia, de um lado, o que é possível relatar e, de outro, aquilo que é experimentado, mas que permanece excluído do campo discursivo, ou seja, é indizível. “Evidencia, sobretudo, que a experiência com o indizível é a mola do discurso” (Miranda, 2012, p. 12)

Em “Perto do coração selvagem” (Lispector, 1997), esse tensionamento com a linguagem vem à tona quando diz: “é curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer, porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo”. (p. 29) Ou em “A hora da estrela”: “A minha vida a mais verdadeira é irreconhecível, extremamente interior e não tem uma só palavra que a signifique”. (Lispector, 1998, p. 11)

Para Miranda (2012), Clarice busca modos de representar o espaço de ausência radical, esse furo constituído pelo indizível. Tal tentativa faz com que se produza um abalo no campo do saber, pois todo apelo a um aprendizado consciente falhará. Busca-se, então, encontrar outros tipos de saber, menos habituais. Em *A paixão segundo G. H.*, por exemplo, o ápice da experiência com o indizível, em que a personagem come a massa branca da barata,

revela também o ponto alto das relações com o saber: é apenas na ausência de si provocada pela vertigem da experiência que G. H. pode ter acesso ao saber. Trata-se, portanto, de um saber fora do campo da consciência" (MIRANDA, 2012, p. 38).

PROBLEMATIZAÇÕES FINAIS

Clarice, talvez mais do que ninguém demonstrou os limites da linguagem para expressar aspectos da experiência humana, mas, paradoxalmente precisou utilizar a linguagem, no caso a palavra, para demonstrar a existência daquilo que lhe escapa. Clarice se move no interior de um paradoxo (alguns diriam contradição performativa, já tratada na introdução do capítulo) e com ele ao insistir em demonstrar os limites da linguagem, demonstra a "existência" daquilo que a ela resiste ou lhe escapa, o indizível.

Há algo da experiência do movimentar-se que resiste às palavras, algo indizível, que nossas descrições dessa experiência não alcançam. Tem essa dimensão indizível do movimentar-se, relevância pedagógica? Devemos insistir em trazer ao mundo, via linguagem, aquelas experiências, que talvez devessem ficar ou teimem em ficar encarnadas e sejam evocadas apenas por novas e outras experiências? que constituem uma espécie de acervo ao qual não temos acesso consciente ou acionando apenas nossa cognição? Ou esse é um empreendimento fadado ao fracasso (escrever é fracassar, dizia C. Lispector).

Seria possível na ação pedagógica alcançar/tocar aquilo que resiste às palavras? Talvez possa propiciar a oportunidade para que essas experiências aconteçam, possibilitá-las, evocá-las. Mas teria de abrir mão de lhes dar direção, de lhe imprimir uma normatividade? Isso seria pedagogicamente desejável ou essa deveria ser uma seara a ser preservada de uma intervenção racional?

O que é interessante é que essas experiências do movimentar-se ao resistir à linguagem revelam seu "conteúdo" próprio (sua "linguagem" própria). No entanto, sob o aspecto pedagógico esse conteúdo próprio precisa ser interpretado, exatamente para dizer o que ele não consegue dizer, enquanto que, porém, só pelo movimentar-se pode ser "dito", ao não dizê-lo. Assim, "a reflexão sobre" não só não poderia substituir o movimentar-se, como também não

poderia se arvorar a instância final de julgamento sobre seu conteúdo de verdade.[2] Se seguirmos Souza (2015), nessas experiências estamos também produzindo sentidos e significados que tanto podem "vir à tona" como permanecer "mudos", mas mesmo assim, latentemente presentes e "ativos" nos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Tradução Artur Morão. São Paulo: Martins Fontes / Edições 70, 2008.

ALMEIDA, F. Q. de. Educação física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/FURB**, v. 7, n. 2, p. 329-344, mai/ago. 2012.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BRACHT, V. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

COUTO, M. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FENSTERSEIFER, P.; JOHANN, M. R. Linguagem, corpo e educação física: o sempre insuficientemente dito. Revista **Conexões**, v. 19, p. 1-20, 2021.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 11, n. 3, p. 197-200, 1990.

LISPECTOR, C. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MIRANDA, A. A. W. R. de. **O indizível em Clarice Lispector**: uma leitura em interface com a psicanálise. Vitória: EDUFES, 2012.

SOUZA, J. C. de. **Filosofia, racionalidade, democracia**: os debates Rorty & Habermas. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

[2] Aqui estou parafraseando Adorno (2008) no seu Teoria Estética quando fala da relação entre a filosofia e a arte.

_____. O mundo bem nosso: antirrepresentacionismo poiético-pragmático, não linguístico. **Cognitio**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 335-360, jul./dez. 2015.

QUANTIDADE E QUALIDADE NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: RECUPERANDO O DEBATE SOBRE O FALSO DUALISMO DE UMA UNIDADE DIALÉTICA

QUANTITY AND QUALITY IN PHYSICAL EDUCATION RESEARCH: RECOVERING THE DEBATE ABOUT THE FALSE DUALISM OF A DIALECTICAL UNIT

CANTIDAD Y CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: RECUPERANDO EL DEBATE SOBRE EL FALSO DUALISMO DE UNA UNIDAD DIALÉCTICA

Ivson Conceição Silva
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Cássia Hack
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

INTRODUÇÃO

Os estudos que analisam epistemologicamente a produção científica em Educação Física (EF) deparam com questões recorrentes que ensejam a reafirmação da crítica ontológica, à luz da concepção materialista e dialética da história, para superar a concepção fragmentária do fazer-saber científico advindo de uma concepção cartesiana de mundo. Uma dessas questões é a falsa ideia que ainda, em pleno século XXI, é possível a separação entre aspectos quantitativos e qualitativos na Ciência.

A questão sobre o falso dualismo entre quantidade e qualidade na pesquisa em EF foi tratada de forma rigorosa e com radicalidade de conjunto por Gamboa (2003), que, com pleno domínio da Filosofia, mostrou o equívoco teórico em separar quantidade de qualidade na metodologia da pesquisa. Contudo, é uma questão que persiste, logo precisamos reafirmar essa posição.

A História da Ciência Moderna e da EF, enquanto área do conhecimento, são relativamente novas, sendo resultado da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos por diferentes nações, mas que tem como eventos marcantes no ocidente a revolução industrial, enquanto organização do novo sistema produtivo capitalista, e a revolução

burguesa, como expressão política, como novo símbolo e tentativa de homogeneização da cultura mundial, o que culminou na necessidade de constructos teóricos, ideológicos, políticos e econômicos para prosseguimento do sociometabolismo do capital (MÉSZÁROS, 2012).

Sob a égide dessas premissas que a Ciência Moderna, apropriada pela EF, se desenvolveu e continua a desenvolver. Sua lógica de produzir um conhecimento para que poucos acessem e entendam tudo pelo fragmento e aparência traduz um modo de pensar que o fenômeno/objeto não estabelece nexos e relações e outras determinações da totalidade social.

A partir desse contexto é possível compreender qual seria a dupla tarefa da EF para o desenvolvimento de uma sociedade conservadora: produzir conhecimentos que legitimassem os interesses das classes dominantes e atividades de disciplina corporal para a conformação social. Sendo assim, perguntamos: qual a relação ontológica entre os métodos mistos, quantidade e qualidade, na produção do conhecimento em EF? Já o objetivo do texto é discutir a relação ontológica entre os métodos mistos, quantidade e qualidade, na produção do conhecimento em EF. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica.

APROXIMAÇÕES DAS QUESTÕES FILOSÓFICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA CIÊNCIA: UNIDADE E MULTIPLICIDADE

Visando superar as explicações advindas das experiências pessoais e das explicações míticas, a Ciência Moderna europeia se desenvolveu historicamente pela necessidade de os seres humanos compreender e explicar os fenômenos da natureza, a fim de potencializar suas ações criativas para suprimento das carências imediatas no metabolismo com a própria natureza.

A busca pela racionalidade, enquanto capacidade desvendar as problemáticas do mundo abstratamente, exige um pensar metodologicamente, pois o conhecimento necessita apreender a objetividade logicamente para desenvolver a subjetividade (ANDERY *et al.*, 2007).

Com o modo capitalista de produção, a Ciência imbuiu a razão como epicentro do conhecimento, tudo necessitava ser questionado, justificado, fundamentado e criticado para que sua afirmação, adesão e aceitação fosse legitimada. Portanto, superar uma consciência ingênua,

mítica e religiosa, que predominava no feudalismo, por uma consciência filosófica, demandou métodos, comparações, análises para afirmação de um novo projeto histórico, o capitalista.

Partimos da premissa que conhecimento científico é o reflexo da materialidade objetiva como instrumento desantropomorfizador da relação sujeito objeto. Significa que o objeto está dado independente do que o ser humano representa sobre ele, e que o sujeito deve se valer dos melhores meios para desenvolver sua reflexão e obter os resultados previamente idealizados.

Para Andery (*et al*., 2007), seu progresso se deu com disputa, continuidade e rupturas. Todavia, é importante destacar que toda posição defendida, pela Ciência, está sempre fundamentada numa Filosofia, entendida como uma concepção de mundo, logo as explicações estão imbricadas de interesses do pesquisador no esforço de efetivação do projeto societário ao qual está filiado. Em Ciência não existe posição de neutralidade, mas a utilização desse discurso com estratégia de legitimação da condição político-econômica dominante.

A vinculação, entre Ciência e projeto histórico, se expressa nos avanços tecnológicos. Assim, no movimento da história, ao se desenvolver novas forças produtivas, que demandam novas relações de produção, ocorrem mudanças nas explicações filosóficas e científicas sobre a natureza, o ser humano e a sociedade, o que consequentemente implica na mudança da visão de mundo.

Compreender essa relação é apreender que a Ciência não se desenvolve descolada das condições materiais da existência, mas é desenvolvida por sujeitos ativos nos processos políticos que estabelecem relações sociais independentes de suas próprias vontades. Marx e Engels apontam que:

> A produção das ideias, de representações, da consciência, está em princípio, imediatamente entrelaçada com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui, como emanação direta de seu comportamento material. (MARX e ENGELS, 2007, p. 93-94).

Nessa relação dialética, entre a representação dos seres humanos sobre a realidade entrelaçada com o modo de produção da vida, se desenvolveram diferentes possibilidades explicativas sobre o mundo e questionamento da ordem social vigente. A Ciência não é algo estático, metafísico, muito menos imutável, trata de um conhecimento dialeticamente

contraditório, e especial, que vai preconizar diferentes interesses de classes em tempos históricos distintos.

O pensamento científico se diferencia das outras formas de pensar por ser uma investigação da realidade que utiliza instrumentos, métodos e técnicas para desvendar a realidade objetiva. É um instrumento socialmente estabelecido para guiar as ações humanas no mundo, sendo um elemento fundamental para o desenvolvimento societal, pois a atividade ontológica do ser humano, o trabalho, é constituída por um constante perguntar-responder previamente projetado e teleologicamente orientado.

Compreender subjetivamente a realidade para sua transformação implica em se apropriar de diferentes instrumentos que só se separam do ponto de vista didático, ou seja, para sua explicação. Assim é a relação entre qualidade e quantidade na investigação sobre objeto da EF.

A UNICIDADE CONTRADITÓRIA ENTRE QUANTIDADE E QUALIDADE NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENT EM EF

Quando investigamos um objeto é preciso perspectivar que sua constituição é marcada pela relação entre singular, particular e geral, é isso que permite compreender suas semelhanças e diferenças. Um objeto de investigação é uma unidade contraditória de multiplicidade de determinações que para ser apreendidas necessitam de um perquirir dialético, assim é a relação entre qualidade e quantidade.

No campo da EF, as pesquisas desenvolvidas por Silva (1997) e Chaves (2005) apontaram o predomínio das matrizes teóricas que separam a relação entre quantidade e qualidade. A pesquisa em rede EpistefNordeste realizou o balanço de 424 teses e dissertações de pesquisadores que trabalham nos cursos de EF no Nordeste do Brasil, constatou que 212 (50%) produções adotaram a abordagem quantitativa, 115 denominadas de qualitativas, 74 apresentaram outras triangulações, 24 as que se valeram da dialética entre quantidade e qualidade.

Evidencia-se que a relação entre quantidade e qualidade ainda se expressa, majoritariamente, de forma fragmentada. A separação da unidade contraditória entre

quantidade e qualidade, segundo Minayo (2002) é de natureza, pois com a advento do capitalismo foi preciso desenvolver uma Ciência que racionalizasse e aumentasse a produção, e assim pudesse gerar lucro, ou seja, a ideia do conhecimento útil. Assim, as investigações se desenvolveram, predominantemente, na lógica da experimentação empírica, aplicação, comparação e generalização de resultados apontando qual conhecimento seria útil ou não.

A questão acerca do conhecimento útil, defendida pela concepção (neo)positivista da EF, gira em torno do que apresenta ser extremamente importante, do domínio dos procedimentos, instrumentos, métodos, técnicas e suas regras. Nenhum desses elementos pode ser negado ou colocado sobre suspeição científica, ter sua viabilidade ou validade questionada, entretanto, exercem uma função específica dentro da unicidade entre valor e dever-ser na sociabilidade do capital (MÉSZÁROS, 2012).

Essa posição tem uma justificativa de ser. É bem verdade que esse método científico moderno (positivista) comprova pelos fatos o resultado de sua aplicabilidade prática, uma vez que seus produtos podem ser utilizados para resolver os problemas do cotidiano imediato e histórico da vida humana (MÉSZÁROS, 2012). Além disso, apresenta sistematicamente o caminho logrado para êxito, sendo o conhecimento considerado enquanto útil.

Todavia, essa concepção científica atendeu aos interesses de manter a ordem e o progresso, lema positivista utilizado na bandeira do Brasil, da sociedade capitalista. O conhecimento considerado útil é aquele que atende os interesses de mercado, ou seja, descobrindo o valor dos objetos, não aqueles que se preocupam com o desenvolvimento humano-social. Marx (2013), em *O Capital*, na análise sobre o valor de uso, demonstra que, independentemente da forma como um objeto satisfaz as carências humanas, este só adquire valor, em sua forma elementar, quando é útil. A utilidade é caracterizada pelo fato de suas propriedades terem diferentes possibilidades no campo das objetivações humanas.

As pesquisas em EF vêm se desenvolvendo sobre diferentes matrizes onto-epistemológicas (GAMBOA, 2003). Suas diferenças se apresentam nas explicações gerais sobre o que é o ser humano, como se desenvolve, quais as possibilidades de conhecimento e intervenção na realidade, e das finalidades das ações. São diferenças que correspondem a visões

de mundo, que pode ser utópica, mecanicista conservadora ou dialética e revolucionária, que não se descola da forma como seus adeptos produzem e disseminam o conhecimento científico.

Para pensarmos elementos que permitam a superação da separação entre quantidade e qualidade na metodologia da pesquisa, é preciso compreender que, segundo Gamboa (2003), a pesquisa se inicia com a identificação de uma necessidade concreta, implicando na construção de uma situação-problema por levantamento de dúvidas, indagações e questões. São esses elementos que constituem o problema a ser respondido na pesquisa científica, que exigem do pesquisador a capacidade reflexiva da realidade que não pode ser identificada só nos aspectos qualitativos, mas as estatísticas contribuem no espelhamento da objetividade material. Ainda que a quantidade por si não traduza o que é o fenômeno, exigindo uma análise, descrição e explicação sobre o que está sendo apresentado.

Essa relação dialética tem sido descolada nas pesquisas hegemônicas da área da EF, implicando no reducionismo operacional, ou seja, na forma como a atividade é metodologicamente desenvolvida em fase de investigação. Procede, assim, a escolha das fontes, técnica de análise, mas todo esse processo, que vem paralela e continuamente acompanhado da revisão de literatura é o que permite uma elevada saturação daquilo que está sendo investigado convertendo a quantidade em qualidade e vice e versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando discutir a relação ontológca e o falso dualialismo entre quantidade e qualidade na pesquisa em EF, apontamos que há, ontologicamente, uma unidade contraditória entre quantidade e qualidade e que é preciso que seja recuperada pela produção do conhecimento em EF para ampliar a reflexibilidade do objeto que está sendo investigado visando apreender a multiplicidade de determinações entre a relação entre causa e efeito, contingente e necessário, aparência e essência, forma e conteúdo, parte e totalidade e realidade e possibilidade a partir de leis e categorias que movem a relação sujeito objeto.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália Pie Abib *et al*. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. Garamond, São Paulo, 2007.

CHAVES, Márcia. **A produção do conhecimento em Educação Física nos estados do Nordeste [Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe]:** balanço e perspectiva. 2005. Tese (Pós-Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

GAMBOA, Silvio A. Sanchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, 3(3), 2003, 393-405.

MARX, Karl. **O capital:** crítica à economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al*. **Pesquisa social:** teoria, métodos e criatividade. 21a. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SILVA, Rossana Valéria de Souza e. **Pesquisa em Educação Física:** determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

(RE)DESCREVENDO A DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: AMBIGUIDADES E CRÍTICAS[1]

(RE)DESCRIBING DECOLONIALITY IN BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION: AMBIGUITIES AND CRITICISM

(RE)DESCRIBIENDO LA DECOLONIALIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA BRASILEÑA: AMBIGÜEDADES Y CRÍTICAS

Felipe Quintão de Almeida,
Universidade Federal do Espírito-Santo (UFES)
Karen Lorena Gil Eusse,
Universidade Federal do Espírito-Santo (UFES)/Universidade Abierta Nacionl y a Distancia (UNAD)

INTRODUCÃO

Es posible identificar, más recientemente, la presencia del discurso decolonial en publicaciones de la Educación Física. Este texto describe, inicialmente, algunas apropiaciones del "giro decolonial" en producciones socialmente críticas de la Educación Física brasileña. Luego, y antes de las consideraciones finales, problematiza la razón decolonial y, por efecto, su propia recepción en los estudios de Educación Física.

REVERBERACIONES DEL DISCURSO DECOLONIAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UNA DESCRIPCIÓN

Identificamos, del norte a sur del país, autores y autoras que recientemente han utilizado premisas decoloniales para sustentar la Educación Física comprometida con la justicia social, ecológica y cognitiva.

Los textos considerados comparten la crítica a las raíces europeas de la Educación Física y de las prácticas corporales que componen su universo. En el registro en análisis, esta condición es precisamente parte del problema, lo que llevó a una denuncia de su origen

[1] Este trabajo está vinculado a investigaciones financiadas por la FAPES (*Edital Profix 15/2022. Processo 2022-Z3971; Edital Universal 03/2021. Processo 2021-B3GXG; Bolsa Pesquisador Capixaba 06/2021 2021 e Bolsa Doutorado. Proceso 71524754*).

geopolítico. En la perspectiva decolonial, el universalismo eurocéntrico es criticado porque se fundamenta en una epistemología que silenció otras formas de conocimiento al entronizar la ciencia y su racionalidad como las formas más adecuadas (léase, verdaderas) de lectura del mundo. En este contexto, es vital trascender epistemológicamente el canon Occidental ya que la colonialidad es inmanente a la modernidad (SANTOS JÚNIOR, 2020).

El desafío que asumen los autores que se apropian de la perspectiva aquí descrita es la necesidad de descolonizar nuestra forma de producir conocimientos. A partir de ahí, se defiende la necesidad de "surear" el currículo de la Educación Física, ya que las prácticas de la disciplina fueron basadas en las culturas hegemónicas del Occidente (SILVA, 2021).

En este ámbito, los autores de la Educación Física van a reproducir la idea de que una pedagogía inspirada en los supuestos decoloniales debe traer a tono la contribución de los grupos desfavorecidos, subalternos o marginados, pues sus lugares de enunciación corresponden a una forma de resistir a las matrices coloniales que, históricamente, han predominado en la disciplina. Merece destacar, en este contexto, la valorización de la ancestralidad, de la oralidad, de los saberes indígenas, afrobrasileños, africanos, campesinos, de las mujeres, etc., poblaciones que fueron las principales víctimas de la colonialidad del poder, del ser y del saber.

El ejercicio de "aprender a desaprender" el legado del pensamiento colonial, "aprender a reaprender" otros paradigmas y tradiciones culturales, presupone, en el campo educativo, el desarrollo de pedagogías interculturalmente críticas que pretenden construir, a la luz del pensamiento decolonial, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.

En la Educación Física, estas pedagogías decoloniales han sido nombradas de diferentes maneras. Bins (2020) alude a una "pedagogía Griô". Reis (2021, p. 147) afirma que la pedagogía de las encrucijadas en la Educación Física "[…] anuncia las peripecias, principios y potencias de Exu como epistemología".

Dentro de una pedagogía exuística/ancestral, se destaca otro tema decolonial, particularmente importante para la Educación Física: el cuerpo. Pereira, Gomes y Carmo (2017) discuten una "epistemología sur-corpórea" que reconoce el cuerpo crítico-sensible e insubordinado con relación a los modelos del norte global en Educación Física. Augusto (2022),

al establecer un diálogo entre la teoría *queer* y la decolonialidad, afirma que ambas perspectivas emanan de una propuesta del cuerpo, de la presencia corporificada. Santos Júnior (2020), a su vez, toma prestado el concepto de "corazonar" como una respuesta insurgente a las dicotomías excluyentes y dominadoras de Occidente, que intentan separar el sentir del pensar, el corazón de la razón.

En la siguiente sección se plantean críticas/dudas que apuntan a los desafíos de esta corriente teórico-política en la Educación Física socialmente crítica.

INTERROGANDO LO DECOLONIAL Y SUS REFLEJOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Esta sección comienza por la lectura de la modernidad presente en este discurso. Predomina una interpretación bastante manipulada y homogénea de la modernidad europea, cuya clave explicativa se concentra de forma unilateral en sus elementos opresores (capitalismo, patriarcado, burocracia, racismo). Esta descripción, sin embargo, no resalta los valores emancipatorios de la modernidad (igualdad, libertad, ciudadanía, derecho, democracia, etc.) y las dinámicas internas de transformación, reflexividad y autocrítica que llevaron, incluso, a una reelaboración del paradigma moderno. Siendo así, afirma Yágüez (2021), el pensamiento decolonial "[…] se acaba en una confusa denuncia de la razón moderna, en la que en ningún momento se entra en su complejidad interna, en sus diferencias" (p. 6). Esta universalización de Europa como fuente de la dominación produjo, según Domingues (2015), una lectura "casi metafísica" de los valores modernos que se sustenta en una crítica unívoca que congela "[…] la modernidad en el primer acto colonizador hispánico" (ORELLANA, 2016, s. p.). Esto explica por qué, con repercusiones en la Educación Física, ni siquiera las teorías críticas del conocimiento están libres de la diferencia colonial, condición que establece un corte epistémico entre los discursos críticos (modernos) y los decoloniales (antimodernos).

No sorprende, por lo tanto, el discurso favorable a un "pensamiento otro", a una forma de teorización caracterizada por la "exterioridad" en relación a la racionalidad etnocéntrica. Es en este contexto que el pensamiento colonial pasa a identificar la reflexión crítica de los subalternos como un lugar independiente y diferenciado de los recursos culturales que la propia modernidad produjo. Según Domingues (2009, 2011), situar los pueblos originarios y

subalternos fuera de la modernidad es un error. Esto ha producido, en el discurso decolonial, al menos dos situaciones problemáticas. En la primera, la razón decolonial (re)esencializa a esos grupos al apostar por una operación de autorreconocimiento y autovalorización de los principios culturales más propios y auténticos de los pueblos subyugados, como única alternativa para superar las falencias y asimetrías de una modernidad intrínsecamente apegada a la violencia colonizadora (ORELLANA, 2018). Esta oposición entre las culturas originarias/ancestrales y la modernidad, y aquí está la segunda situación problemática aludida anteriormente, promueve lo que Cusicanqui (2010) denominó de ocultamiento de proyectos de modernidad indígena, situando a los indígenas en una condición de existir sólo en un modo tradicional. Es decir, reivindicaciones indígenas contemporáneas no presuponen una ruptura radical con la modernidad, pues son demandas que tienen un carácter transversal, quiere decir, que se incorporan a otros conjuntos.

Es en este horizonte, que no opone otras cosmologías al imaginario de la modernidad y sus instituciones, que pautas típicamente decoloniales, como la interculturalidad, el pensamiento fronterizo, la ecología de los saberes o incluso la epistemología del sur, podrían ser esenciales para que un diálogo de doble vía (entre la modernidad y sus “otros”) pueda efectivarse.

Esta es una perspectiva, como puede verse, bastante diferente a la adoptada por el discurso decolonial, que reivindica una exterioridad para las culturas y pueblos subordinados. Es por esto que, en este horizonte conceptual, el rechazo a la modernidad va acompañado de una valorización etno-racial para validar su locus de enunciación, otro tema, por cierto, que es controvertido en el panorama decolonial.

De acuerdo con este razonamiento, que se reproduce en las apropiaciones decoloniales de la Educación Física, se sugiere que aquellos ubicados en la zona del no-ser son más proclives a teorizar en términos de crítica colonial. Por tanto, se establece una causalidad directa entre un lugar ontológico o social y la posición política o epistémica. La crítica a este supuesto, ausente en las publicaciones de la Educación Física analizadas, destacará algunos aspectos contestados de este “determinismo étnico/racial”.

Es precisamente a partir de esta prerrogativa del locus de enunciación que algunas pedagogías decoloniales en la Educación Física van a defender la potencia de Exu como referencia de una epistemología "otra", subordinada, al mismo tiempo en que proponen "corazonar" los procesos educativos en torno a la dimensión del cuerpo, del afecto, de las pasiones de los grupos subordinados. La ruptura epistemológica pretendida por este discurso se basa en el hecho de que los fundamentos de una Educación Física "hecha con el corazón" (no sólo con la razón), inspirada en las enseñanzas exuísticas, deben introducir, como criterio, el "lugar de enunciación" para comprender, adecuadamente, la zona del no-ser, por lo tanto, a un cuerpo de enunciación latinoamericano. Una pregunta que surge, en este contexto, es: ¿qué trae de radicalmente "otro" el "saber corporal" de los subalternos, desde sus lugares de enunciación, en relación a la ya bastante conocida crítica Occidental a la corporeidad (Spinoza, Pierce, Adorno, Merleau -Ponty, Foucault, Deleuze, etc.) hace muchos años asumida en las distintas versiones de la Educación Física socialmente crítica? Y más: ¿cuáles son los criterios epistemológicos para fundamentar esta distinción entre ellos?

CONSIDERACIONES FINALES

Teniendo en cuenta los escenarios narrados en secciones anteriores, parece bastante razonable escapar del chantaje intelectual y político de estar a favor o en contra de la modernidad para reconocer, en palabras de Domingues (2011), que la experiencia moderna es ambivalente, multidimensional y global, marcada por una dialéctica que contiene estructuras represivas, pero, al mismo tiempo, esperanza emancipadora.

Vivir y teorizar desde la (semi)periferia de América Latina, como enseña Domingues (2009), puede significar encontrar en los enfoques decoloniales una fuente inspiradora, ya que muchos grupos étnicos y raciales en las Américas pueden ofrecer, realmente, una contribución única a los procesos epistemológicos y sociales contemporáneos, incluso en la Educación Física.

En este caso, en lugar de declararse, como los decoloniales, la "imposibilidad" de la modernidad, dado su indeleble compromiso con la colonialidad o, entonces, defender la exterioridad absoluta de un "paradigma otro", es preferible una crítica, entendida

ecuménicamente, que reprehenda a la modernidad por fracasar en el cumplimiento de sus energías utópicas, es decir, "[...] se trata de una crítica inmanente, que procura sin embargo trascender las condiciones sociales que impiden la realización de los valores de la modernidad y las demandas que los agentes sociales concretamente críticos ponen en el centro de la disputa intelectual y política" (DOMINGUES, 2019, p. 105).

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, C. N. **Encontros no cu do mundo**: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações USP. São Paulo, 2022.

CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Retazos-Tinta Limón, 2010.

DOMINGUES, J. M. **A América Latina e a modernidade contemporânea**: uma interpretação sociológica. São Paulo: Humanitas, 2009.

DOMINGUES, J. M. **Teoria crítica e (semi)periferia**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2011.

DOMINGUES, J. M. Por uma crítica "ecumênica" da modernidade: um diálogo com José Maurício Domingues. **Revista do CAAP**, 01(XXI), 2015, p. 157-166.

DOMINGUES, J. M. Vicisitudes y posibilidades de la teoría crítica hoy. **Revista de Ciencias Sociales**, 32(44), 2019. p. 103-122.

ORELLANA, R. C. Sistema-mundo y transmodernidad: una lectura crítica. **Política común**,10, 2016, s/p.

ORELLANA, R. C. Pensar el lugar del otro. Colonialismo y metafísica canibal. **Tabula Rasa**, 28, 2018, p. 257-274.

PEREIRA, A. S. M.; GOMES, D. P.; CARMO, K. T. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em Educação Física. **Revista Cocar**, 4(edição especial), 2017, p. 93-117.

SANTOS JÚNIOR, F. **Subvertendo as colonialidades**: o currículo cultural da Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações USP. São Paulo, 2020.

SILVA, R. C. O. Formação de professores/as de Educação Física, interculturalidade e decolonialidade. In: L. LARA, P. ATHAYDE, M. I. B. MENDES (Orgs.). **O que pode o corpo**? Saberes e práticas da Educação Física e Ciências do Esporte. Maringá: Editora da UEM, 2021. p. 57-76.

REIS, R. (2021). **Educação Física cultural e africanidades**: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações USP. São Paulo, 2021.

YÁGÜEZ, J. A. (2021). La crítica de la modernidad en el pensamiento decolonial. **Res Pública**: revista de historia de las ideas políticas, 24(1), 2021. p. 3-15.

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO UNIDAD CURRICULAR EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN URUGUAY

TEORIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UNIDADE CURRICULAR NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO URUGUAI

THEORY OF PHYSICAL EDUCATION AS A CURRICULAR UNIT IN THE DEGREE IN PHYSICAL EDUCATION IN URUGUAY

Cecilia Ruegger Otermin
Instituto Superior de Educación Física - Universidad de la República (ISEF - Udelar)
Ana Torrón Preobrayensky
Instituto Superior de Educación Física - Universidad de la República (ISEF - Udelar)

INTRODUCCIÓN

En el año 2014 comienza un debate institucional en miras a la creación de un nuevo plan de estudios en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), ya integrado a la Universidad de la República (Udelar). Entre las cuestiones que se plantearon, se instaló la pregunta sobre la pertinencia de incluir un curso de Teoría de la Educación Física (TEF). Luego de varias instancias de discusión, comienza en el año 2017 a implementarse el nuevo plan, dentro del cual se incluye por primera vez en casi ochenta años de formación, esta unidad curricular. Se le solicita al grupo de investigación Educación física, enseñanza y escolarización del cuerpo (EFEEC[1]) que asuma la responsabilidad de preparar y dictar este curso. Es así que un grupo de docentes se concentró en investigar los elementos epistémicos y prácticos que han venido conformando la educación física (EF), sus persistencias y sus dudas, tratando de identificar y transmitir la materialidad discursiva que el campo académico ha generado. Este trabajo pretende dar cuenta de las problemáticas que surgieron al pensar la posibilidad o no de una TEF y su enseñanza.

Enfrentados a la inmediatez del curso, la primera interrogante que abordamos como equipo de investigación es qué entendíamos como teoría en EF. La presencia de Programas de

[1] Es un grupo de investigación que funciona desde el año 2013, coordinado por quienes suscriben este texto (Acreditado en la Comisión Sectorial de Investigación Científica con el número 882996)

ISSN: 2175-5930

Maestría y Doctorado en EF de carácter académico y de cursos de Epistemología y de Teoría de la EF en ellos, podría ser respuesta suficiente. Pero estos hechos pueden responder más a cuestiones de orden institucional vinculadas a políticas de investigación, efecto de la integración de la EF al ámbito universitario, que a una problematización de la misma como campo de saber. No obstante, entendemos que ambos procesos están necesariamente vinculados y confundidos.

Para profundizar en este problema partimos de que existe una materialidad de la EF de la que sólo puede hablarse a través de discursos. En términos metodológicos fue necesario reconocer que estos discursos eran de diversa índole, muchos de ellos políticos, otros pedagógicos e incluso científicos, y sobre todo, se presentaban en un entramado donde es complejo distinguir lo doxástico de lo teórico.

Para poder avanzar, recurrimos a la conceptualización de teoría y por ende, de práctica. Trabajamos estos conceptos desde Althusser (2015) y analizamos los planteos de Milner (2000) sobre el conocimiento científico. Desde este primer punto de partida, formulamos el programa de la unidad curricular, que funcionó de manera experimental como diálogo entre la investigación y la enseñanza. En la presentación del documento dice:

> Esta UC está dedicada al tratamiento del objeto de la Educación Física (EF) y su configuración como campo de saber. Se trata del análisis teórico de un objeto que da lugar a un campo y unas prácticas. De esa manera, el curso se orienta por una serie de preguntas: ¿Qué es la EF? ¿Cuál es su inscripción en el discurso científico? ¿Qué objeto u objetos la definen como campo de saber? ¿Cuáles han sido las condiciones de posibilidad de esos objetos? (ISEF-programa TEF, 2017, p. 1)

Como unidades didácticas definimos: Unidad 1 - La EF: Una disciplina moderna, Unidad 2 - Intentos por delimitar una TEF, y Unidad 3 - Investigación en EF.

Dado lo acotado de este trabajo, nos propusimos desarrollar los problemas identificados al definir el hilo conductor del curso y profundizar en los bloques de contenidos que organizan la primera y la segunda unidad didáctica. En este proceso nociones estructurantes como el problema de la identidad, la noción misma de crisis tan abordada por autores de notable referencia, o el anclaje en una construcción histórica o pedagógica para definir lo que la EF es,

fueron abordados y abandonados. Decidimos centrarnos en la matriz epistemológica que caracterizó el surgimiento de la EF y sus transformaciones posteriores.

LA REACCIÓN A LA MATRIZ FUNDACIONAL: LOS INTENTOS DE TEORIZACIÓN

La EF no surge como un campo de saber, sino como un proyecto político amparado en el programa científico de la fisiología. Los elementos que caracterizaron a la matriz fundacional y que comienzan a ser puestos en cuestión en la segunda mitad del S XX, fueron un saber del cuerpo anatomofisiológico, un movimiento entendido como natural, una preocupación por el rendimiento en el trabajo, el reposo y la ocupación del tiempo libre. Esto determinó una educación higiénica, eugenésica y compensatoria. En este marco, gimnasia, deporte y juego se constituyeron en agentes o en simples actividades.

A partir de la década del 60 del siglo pasado en Europa y del 80 en nuestra región, estos discursos naturalizados que dieron sentido a las prácticas de la EF comenzaron a ser puestos en cuestión. La influencia de las ciencias sociales y de las humanidades como marcos teóricos de referencia para pensar la EF, movilizaron todo el edificio técnico que sostenía las prácticas cotidianas. Es en este derrotero, en los supuestos “quiebres epistemológicos” que distintos autores en este breve tiempo han puesto sobre la mesa, que la EF ha generado una materialidad discursiva.

Asumimos, entonces, que el núcleo central del curso lo constituye el diálogo entre las principales propuestas teóricas que han atravesado al campo de la EF, entendidas como “intentos de teorización”. La referencia a intentos de teorización responde por un lado a reconocer esta debilidad epistémica de la EF, pero también, a que toda teoría es por definición un intento, porque si una teoría estuviera acabada cerraría la pregunta. No obstante, hay un cierto acuerdo entre varios autores (VÁZQUEZ (1989), AISENSTEIN (1996), BRACHT (1996), CRISORIO (2005), GALLO (2007) entre otros) en que hay algunas producciones teóricas que por su sistematicidad, por su afinamiento teórico presente en continuas publicaciones, y por haberlas producido en el marco del funcionamiento científico, constituyeron mojones teóricos con efectos en las prácticas de la EF. En ese sentido recortamos

para el curso cinco[2] propuestas organizadas en dos grupos. El primer grupo está constituido por la Ciencia del movimiento aplicado al desarrollo de la persona cuyo autor de referencia es Jean Le Boulch; la Praxiología motriz, cuya figura principal es Pierre Parlebas, ambas de cuna francesa; y la Ciencia de la motricidad humana de autoría de portugués Manuel Sergio. El segundo grupo lo constituyen Cultura corporal de movimiento producto de la fusión de las corrientes Cultura corporal y Cultura de movimiento desarrolladas en Brasil, y Educación corporal desarrollada en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Los motivos de esta división son por un lado, que las tres primeras son europeas y cronológicamente anteriores, mientras que Cultura corporal de movimiento y Educación corporal son latinoamericanas y su producción responde al proceso de crítica científica a los postulados de las tres primeras, y a un acumulado de producción de conocimiento y de conformación de una comunidad académica en vías de consolidación. En varios sentidos, estas últimas han generado y generan conocimiento dialogando con las producciones científicas que las anteceden.

Por otro lado, se diferencian en la noción de ciencia a la que adscriben. En las tres primeras hay una definición a priori de un objeto de conocimiento a partir del cual se elabora una teoría que le da forma. El segundo grupo cuestiona este modo y sostiene un funcionamiento de la ciencia que supone, que a medida que se produce conocimiento colectivamente y se enfrentan esas producciones al diálogo con otros investigadores, su acumulación va constituyendo objetos y problemas que delimitan y determinan el campo científico.

Finalmente, las tres primeras en términos generales consideran una teoría y por separado una aplicación de esa teoría. Esto ha contribuido a una división en el campo entre teóricos y prácticos, que a su vez tiende a asimilarse con la división entre campo profesional y campo académico, que las propuestas locales y contemporáneas tienden a superar.

UN SUELO EPISTÉMICO PROPIO

[2] Estas cinco propuestas son las más desarrolladas en Uruguay, aunque investigaciones recientes dan cuenta de la influencia del deporte educativo de Cagigal y de la línea alemana con su variada producción vinculada a las nociones de formación corporal, educación del movimiento, creatividad y rendimiento.

ISSN: 2175-5930

En la publicación del 2013, celebrando los diez años del Grupo de trabajo temático (GTT) de Epistemología en el Conbrace, Rodríguez Giménez hace notar que los planes de estudio de EF en Uruguay no tienen TEF. Él lo presenta como un elemento sintomático, que puede asociarse a la inexistencia de tal teoría o a la falta de necesidad de la teoría en EF. Hoy escribimos desde la existencia de este curso en la formación, con algunas inquietudes vinculadas a su desarrollo.

La discusión epistemológica que venimos desarrollando ha centrado el curso en los intentos de teorización antes descritos. Nuestra investigación de estas propuestas teóricas se ha enfocado en dos sentidos: reconocer los rastros activos de cada una de ellas en la EF contemporánea e identificar los problemas y los objetos que la definen. Hemos buscado evitar la fuga hacia otros campos científicos o la creación de nuevas corrientes de educación del cuerpo en oposición a una EF que es leída casi exclusivamente como la matriz epistémica de los orígenes

El proceso llevado a cabo nos enfrenta en el momento actual a una encrucijada, mantener el hilo conductor presentado (núcleo central del curso actual), o colocar como eje del curso la tercera unidad didáctica que dice "Investigación en EF.- Los objetos y problemas de investigación en EF. - Ejes de problematización epistemológica: EF, trabajo y tiempo libre. - Cuerpo, salud y EF. - Deporte y EF. - Los saberes de la EF: La Gimnasia, el Deporte y el Juego. - Las Prácticas Corporales." (ISEF- programa TEF, 2017, p. 2)

Haber buscado, casi como una obsesión, anclarnos en las principales producciones teóricas del campo evitando miradas supuestamente externas, nos ha llevado a rodear epistémicamente la EF, pero quizás ha evitado o postergado la discusión por los objetos que la constituyen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AISENSTEIN, A. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Buenos Aires: Miño y Dávila.1996

ALTHUSSER, L.. ¿Qué es la práctica? En Althusser Iniciación a la filosofía para los no filósofos. Buenos Aires: Paidos. Cap. 7 pp. 99-106. 2015

BRACHT, V. Educación Física y Aprendizaje Social. Córdoba. Editorial Vélez Sarsfield.1996

CRISORIO, R. Educación física e identidad: Conocimiento, saber y verdad. En: BRACHT, V.

Y CRISORIO, R. (coords), La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. La Plata, Ediciones al margen 2005

CRISORIO, R. (2009) Educación Física. En: CRISORIO, R. Y GILES, M. Educación Física. Estudios críticos de Educación Física, La Plata, Ediciones al margen. 2009

GALLO CADAVID, L. E. Cuatro hermenéuticas de la educación física en Colombia. En Revista Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción. Medellín, Colombia: Funámbulos Editores, 2007.

MILNER, J.C. Introducción a una ciencia del lenguaje. Buenos Aires, Argentina: Manantial, 2000.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. . Enseñanza de la epistemología en la formación de grado y posgrado en educación física: reflexiones a partir de la experiencia uruguaya." En: GÓMEZ, I.,

QUINTAO DE ALMEIDA, F. y VELOZO, E. Cenários. Epistemología, ensino e crítica. Desafios contemporâneos para a Educação física. s.l. Nova Petrópolis, Brasil: Nova Harmonia, pp. 167-192. 2013

RUEGGER, C.; TORRÓN, A.; ZINOLA, P. Y RODRÍGUEZ, C. Representaciones y discursos de la Educación Física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. En: Revista de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquía, 33(2), Universidad de Antioquia - Instituto de Educación Física, Colombia. 2018 ISSN-p: 0120-677X - ISSN-e: 2145-5880. Disponible en http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/issue/view/2070.

SOARES, C. Prácticas Corporales: Historias de lo diverso y lo homogéneo. En AISENSTEIN, Á. (comp.). Cuerpo y Cultura . Buenos Aires, Argentina: Libros del Rojas, 2006, pp. 10-36. 2006

VÁZQUEZ, B. La educación física en la educación básica. Madrid, España: Gymos, 1989. .

Documentos consultados:

ISEF- Udelar. Programa TEF, Plan de Licenciatura en Educación Física, 2017 Recuperado el 3 de abril de 2023, de: http://164.73.136.193/isef/PROGRAMAS%20Y%20BIBLIOGRAF%C3%8DAS/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%202017/1er%20Semestre/1.%20Teor%c3%ada%20de%20la%20Educaci%c3%b3n%20F%c3%adsica%20CORREGIDO%207.12.17%20(1).pdf

"VER, OUVIR E ESCREVER": A NATUREZA DAS PRÁTICAS CIENTÍFICAS DOS GRUPOS DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

"SEE, HEAR AND WRITE": THE NATURE OF THE SCIENTIFIC PRACTICES OF RESEARCH GROUPS IN PHYSICAL EDUCATION

"VER, ESCUCHAR Y ESCRIBIR": LA NATURALEZA DE LAS PRÁCTICAS CIENTÍFICAS DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Daniela de Almeida Cônsoli,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Felipe Ferreira Barros Carneiro,
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
Amarílio Ferreira Neto,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento pela humanidade é marcada por pluralidades, pois, à medida que o homem foi se organizando no tempo e no espaço, a ciência foi se constituindo de significações e ressignificações quanto ao seu conceito, identidade e finalidade (LIMA, 2009). Nesse sentido, os Grupos de pesquisa (GP) ao desenvolverem projetos por equipes de pesquisadores titulados e em formação, tornam-se importantes espaços para o processo de produção e qualificação do conhecimento (ERDMANN; LANZONI, 2008). Sendo assim, entender o processo de comunicação científica desses coletivos, torna-se relevante por possibilitar a compreensão dos aspectos que influenciam as suas produções e práticas científicas.

Visto isso, o presente estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo principal compreender as práticas científicas no campo da EF, por meio das relações que se desenvolvem nos cotidianos de GP inseridos nas subáreas em que está organizada, sendo:

[1]O trabalho contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), em formato de bolsa de estudos para sua realização.

Subárea Biodinâmica do Movimento (SBM) e Subárea Sociocultural e Pedagógica (SSCP). Busca descrever etnograficamente algumas categorias de análises (origem; integrantes; redes de colaboração) que influenciaram esses coletivos a criarem suas identidades no meio acadêmico-científico e a se consolidarem no campo da EF.

METODOLOGIA

De natureza qualitativa, constitui-se como uma pesquisa Etnográfica e buscou caminhar entre as lógicas que operam as práticas científicas dos GP da SBM e da SSCP, estabelecendo um diálogo entre ferramentas cienciométricas/bibliométricas e da etnografia para a compreensão dos dados investigados.

A definição dos GP investigados e analisados configurou-se em seis etapas, a partir de um mapeamento integrado – nas bases de dados do Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP), na Plataforma *Lattes*, nos sites dos Programas de Pós-graduação (PPG), na Plataforma Sucupira, no Documento de área 21, no Relatório de Avaliação da Capes e no *Qualis*-Periódicos – levando em consideração os dados relativos à liderança dos grupos e suas respectivas produções intelectuais, conforme última Avaliação Quadrienal 2013/2016 do campo da EF. Desse modo, os grupos selecionados para o trabalho de campo foram: GP4 (SBM = Avantin) e GP7 (SSCP = Orion)[2].

O trabalho de campo ocorreu no ano de 2019 (com duração de cinco meses) com suporte de ferramentas etnográficas, como: registros fotográficos, diários de campo (três) e áudios. Além, de entrevistas semiestruturadas com os membros dos grupos. Para análise dos dados mapeados e observados, utilizou-se (de maneira integrada) os *softwares*: *EndNote X8* (versão de teste)*; Microsoft Excel* 2010; Plataforma *Lattes; VOSviewer* (versão 1.6.11.0) e *Gephi* (versão 0.9.2).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

ORIGEM

[2] Para preservar a identidade dos GP e de seus integrantes, optou-se pela utilização de nomes fictícios para ambos.

ISSN: 2175-5930

Avantin é um GP em Biomecânica e Cinesiologia situado na área de "Neuromecânica do Movimento Humano". Liderado, inicialmente, por dois professores doutores, foi criado entre o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, com projetos nas linhas de Biomecânica do Esporte (alto rendimento) e Sistema Neuromuscular. Orion é um GP em Pedagogia do Esporte, concentrado na área de "Teoria e Prática Pedagógica em EF". Criado em 2005 por um professor doutor, teve como ênfase inicial, projetos direcionados nas linhas de Formação Profissional e Metodologia do Esporte.

A constituição inicial dos grupos e a composição dos primeiros integrantes se deram, segundo os líderes:

> "Do nosso interesse e também acho que, começou naquela época em que começaram a surgir os primeiros grupos de pesquisa do CNPQ. Então, a gente achou que tinha que oficializar o nosso grupo de pesquisa junto ao CNPq, e foi assim que nós montamos o grupo" (FAGUNDES, líder de Avantin).

> "Primeiro por uma questão de visão assim. A necessidade exigiu, na medida em que nós criamos o doutorado, ter pessoas que pudessem agregar né, no grupo. É a lógica de uma equipe. O grupo foi se auto-gerindo e criou-se a necessidade ter uma identidade, mostrar a diferença primeiro para os outros" (BARBIERI, líder de Orion).

Esse movimento está estreitamente relacionado a uma emergência de GP no Brasil, a partir de um conjunto de ações da CAPES, CNPq e dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) para a PG no país que, por sua vez, tinham os GP como estratégia para incrementar a produção e socialização do conhecimento acadêmico. Como exemplo, temos a definição da CAPES na década de 1970 de que, os PPG precisariam organizar-se em áreas de concentração e linhas de pesquisa para terem uma "identidade." A Resolução nº 5 (Art. 6º), de 10 de março de 1983, estabelecendo que uma das normas de credenciamento dos cursos de PG *stricto sensu* era a comprovação de "experiência de pesquisa do grupo, demonstrada mediante a descrição da atividade criadora específica dos membros do corpo docente e a produção de trabalhos originais" (CAPES, 1983, p. 3).

No que tange a busca dos líderes por uma legitimidade dentro do campo científico, a partir da teoria de Bourdieu (1983, p. 122), consideramos tratar-se de uma estratégia onde

produzir ciência está relacionado a um determinado poder social, e o que está em jogo é a "capacidade de falar e de agir de maneira autorizada e com autoridade".

INTEGRANTES

Pensar a estrutura de um GP é pensar nos pesquisadores que o compõem. No que tange ao número de pesquisadores de cada grupo, o da SBM era relativamente menor quando comparado ao grupo da SSCP, conforme observamos na Tabela 1.

Tabela 2 – Quantidade de pesquisadores por GP

INTEGRANTES	AVANTIN	ORION
ORIENTADOR(A)	1	4
PÓS-DOUTOR(A)	2	0
PÓS-DOUTORANDO(A)	0	1
DOUTOR(A)	2	1
DOUTORANDO(A)	2	13
MESTRE(A)	1	0
MESTRANDO(A)	3	9
IC	0	2
GRADUANDO(A)*	1	6
TOTAL	12	36

Fonte: Dirário de Campo

Orion possuía três vezes mais integrantes que Avantin, com destaque para o quantitativo de orientadores(as), mestrandos(as) e doutorandos(as). No caso de Avantin, a falta de infra-estrutura adequada, redução de bolsas de estudo e a ausência temporária do orientador, foram os principais motivos que levaram o GP a ter um número reduzido de pesquisadores naquele momento.

> "Começou-se a ter uma dificuldade financeira, onde as pessoas não podiam ficar muito tempo aqui dentro, um número reduzido de bolsas, tinha que trabalhar e eu acho que isso dificultou essa transição" (LUCIANO, doutorando de Avantin).

> "Eu também podia ter um grupo maior. Eu já tive 20 pessoas trabalhando comigo, né?! E hoje, como a gente tem um espaço físico menor, eu tenho um menor número de estudantes. Além, da minha ausência por um período. Porque se eu não to aqui pra orientar os estudantes, não faz sentido eu querer ter um grupo grande " (FAGUNDES, líder de Avantin).

Outro ponto observado foi às experiências formativas dos integrantes de ambos os GP. Todos os pesquisadores possuíam algum tipo de domínio (fala, escrita ou leitura) em idiomas, com destaque para a língua inglesa, favorecendo dentre outras coisas: a produção e publicação de artigos científicos em periódicos conceituados; a realização de eventos internacionais; intercâmbios acadêmicos, etc. Além disso, 90% desses pesquisadores passaram pelo processo de iniciação científica antes de ingressarem na PG, reforçando a importância dessa etapa para a formação acadêmica e para a construção e produção do conhecimento.

> "Aqueles que vieram com iniciação científica, esses vieram muito fortalecidos. Porque o aluno da iniciação científica consegue interagir com os mestres, doutores, eles começam até publicar artigos assim" (GEORGE, orientador de Orion).

> "Então, quem fez a iniciação científica, quem já esteve próximo, trabalhou com iniciação científica, trabalho de conclusão com a gente, tem um outro nível" (FAGUNDES, líder de Avantin).

REDES DE COLABORAÇÃO

As redes de colaboração de Orion e Avantin se constituem à medida que as relações formais de orientação acadêmica e as relações de coautoria nas produções científicas vão se estabelecendo. Seja por meio de organização de eventos (congressos, simpósios, etc.) e/ou por intercâmbios acadêmicos, os GP conseguem não só elevar o nível de formação de seus pesquisadores, mas também dar maior visibilidade às suas práticas e produções científicas a nível internacional.

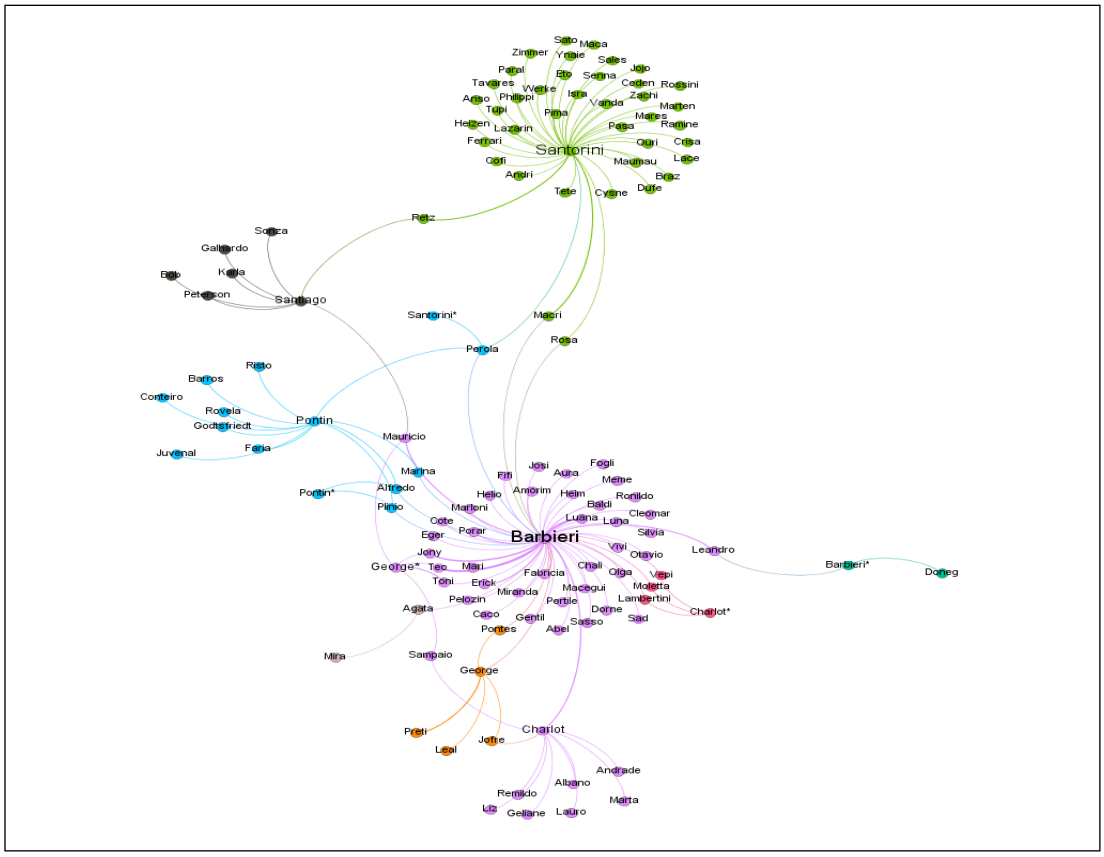
Os pesquisadores passam de uma posição à outra, tentando ocupar a que consideram melhor colocada. Contudo, segundo Latour e Woolgar (1997, p. 238) toda posição é constituída ao mesmo tempo "[...] por um grau universitário (como uma bolsa de pós-doutorado ou um

ISSN: 2175-5930

cargo de professor), de uma posição na especialidade (a natureza dos problemas abordados e os métodos utilizados) e por uma situação geográfica (o laboratório em particular e a identidade dos colegas).”

A seguir, nas Figuras 1 e 2 é possível visualizarmos como essas relações de orientação e coorientação foram se constituindo ao longo dos anos, com base em cada orientador/coorientador dos GP.

Figura 1 – Grafo das Relações de Orientação e Coorientação de Orion (2005-2019).

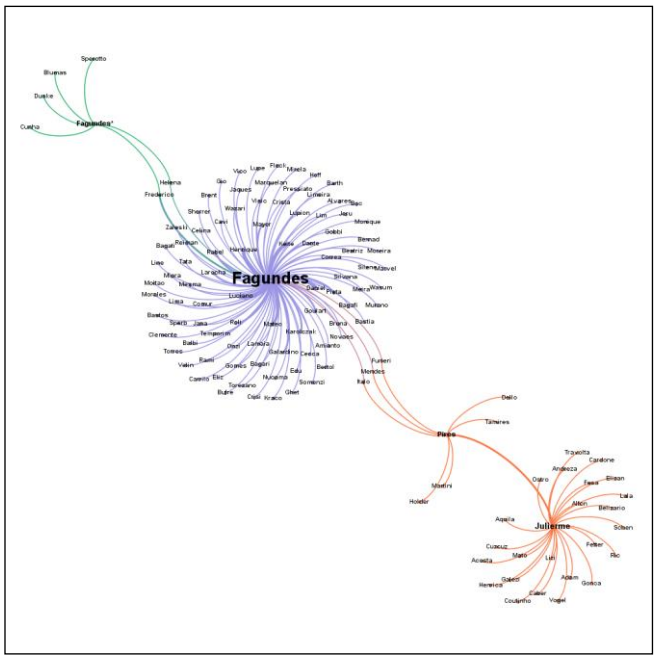


Fonte: Plataforma *Lattes*

No período do estudo, Orion possuía quatro pesquisadores responsáveis por orientar e coorientar os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos orientandos de graduação e PG, quais sejam: Barbieri, Charlot, George e Santiago. Porém, ao longo do processo de consolidação do grupo, outros pesquisadores também já exerceram essas funções, como por exemplo: Santorini, Helio e Pontin.

O Grafo na Figura 1 representa todas as orientações e coorientações[3] realizadas pelos pesquisadores de Orion de 2005 a 2019, levando em consideração o período de entrada e saída de cada um no grupo. Ele é formado por 125 nós que se relacionaram 139 vezes (arestas), organizando-se em 7 *clusters*. Como podemos ver, a principal rede de orientação parte de Barbieri (cluster lilás) para os demais colaboradores, demonstrando a representatividade que o fundador de Orion teve e tem ao longo desses anos no grupo. Os links de maior força entre o orientador e os pesquisadores – Téo, Luana, Leandro e Jony – caracterizam as relações sequenciais de orientações ao longo do processo de formação desses pesquisadores, ou seja, da graduação à PG. Charlot (*cluster* lilás e vermelho) e George (*cluster* laranja) representam a capacidade de nucleação de Orion, uma vez que também foram orientandos de Barbieri e posteriormente, retornaram ao grupo como orientadores.

Figura 2 – Grafo das Relações de Orientação e Coorientação de Avantin (2000-2019).



Fonte: Plataforma *Lattes*

Em Avantin, essas funções eram exercidas majoritariamente por Fagundes durante o trabalho de campo. O Grafo da Figura 2 é formado por 131 nós que se relacionaram 133 vezes

[3] Os nomes codificados com asterisco correspondem às relações de coorientação desses pesquisadores.

ISSN: 2175-5930

(arestas), organizando-se em 4 *clusters*. A centralidade de orientações e coorientações do grupo partem de Fagundes para os demais colaboradores. Os pesquisadores Henrique, Keite, Luciano, Mateo e Dante (*cluster* roxo) destacam-se como os orientandos de maiores *links* de força com Fagundes, por também estabelecerem uma relação sequencial de orientação. A ligação entre Pires e Julierme (*cluster* laranja) também caracteriza esse período de nucleação do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão e análise das práticas científicas que permeiam a produção acadêmica no campo da Educação Física revela o modo como os GP se organizam e pensam a produção do conhecimento. As semelhanças e diferenças entre os GP em seus processos de aprendizagem, funcionamento e compartilhamento de conhecimentos, retratam modelos de organização que ditam não só o modo como às práticas científicas são desenvolvidas no campo da EF, mas o quanto isso tem impactado no processo de formação dos pesquisadores vinculados.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. (1989). III PNPG Plano Nacional de Pós- -Graduação 1986-1989 Capes. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf. Acesso em: 24 de março de 2018.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Relatório de Avaliação Educação Física. Avaliação Quadrienal 2017. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-EDUCACAO-FISICA-quadrienal.pdf. Acesso em: 24 de março de 2018.

CNPQ. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq**. Diretório de grupos de pesquisa. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/web/dgp/. Acesso em: 01 junho de 2019.

ERDMANN, A. L.; LANZONI, G. M. de M. Características dos grupos de pesquisa da enfermagem brasileira certificados pelo CNPq de 2005 a 2007. **Escola Anna Nery**, v. 12, n. 2, p. 316-322, 2008.

LATOUR, B. **Ciência em ação:** como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. 438p.

LATOUR, B. WOOLGAR, S. **A vida de Laboratório:** A produção de Fatos Científicos. Tradução de Angela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997. 310p.

LIMA, P. G. **Política científica e tecnológica**: países desenvolvidos, América Latina e Brasil. 1. Ed. Dourados: UFGD, 2009.

VIVÊNCIAS DO ESPORTE: FESTIVAL ESPORTIVO E INTERCAMPI DO IFRJ[1]

EXPERIENCES OF SPORT: SPORT FESTIVAL AND INTERCAMP OF IFRJ

EXPERIENCIAS DEL DEPORTE: FESTIVAL DEPORTIVO Y INTERCAMPI DEL IFRJ

Marcelo Nunes Sayão,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Gabriela Conceição de Souza,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Edson Farret da Costa Junior,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Ana Beatriz Tavares,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Leandro Gouveia Almeida,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Israel Souza,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a realizar uma análise acerca das diferentes vivências do esporte proporcionadas em dois eventos: Festival Esportivo e Jogos Intercampi, realizados no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). A partir de um breve relato da estrutura destes eventos, buscamos compará-los e refletir sobre algumas características e sentidos do esporte em disputa.

FESTIVAL ESPORTIVO E JOGOS INTERCAMPI

Como aponta Bracht (2019), entre os anos 60 e 80, a Educação Física escolar brasileira se caracterizou pela ascensão e hegemonização dos códigos do sistema esportivo de alto rendimento, configurando o que foi denominado "esportivização". Nesta perspectiva, o esporte passa a ser a prática corporal mais trabalhada nas aulas, e seus princípios passam a "colonizar"

[1] Este trabalho possui o financiamento do IFRJ

as demais práticas, quando presentes. Nesta colonização, práticas que originalmente não se fundamentam nos preceitos do esporte passam a ser organizadas e vivenciadas em função destes. Comumente, na escola, esta esportivização passa a ocorrer não somente nas aulas de Educação Física, mas também em outros espaços/tempos de vivência do esporte e das demais práticas corporais.

O autor também aponta para outras possibilidades de se apropriar do esporte, nas quais seria possível desenvolver sentidos distintos daqueles que fundamentam o alto rendimento, com características inclusivas, privilegiando a participação e a sociabilização. Na escola, essa apropriação se configuraria fundamentada nos códigos da instituição educacional, atrelada aos seus objetivos e finalidades, caracterizando-se assim como esporte da escola (ao invés de na escola).

O Festival Esportivo e os Jogos Intercampi foram criados buscando afirmar esta segunda perspectiva, visando se afastar das lógicas do alto-rendimento. Integração entre servidores e estudantes de 11 campi, participação, sociabilização e formação integral são os valores que motivaram a criação de ambos desde 2013[2]. No entanto, os dois eventos apresentam formatos bastante distintos, o que acaba por produzir diferenças significativas na forma como o esporte e as demais práticas corporais são vivenciadas.

O Intercampi possui a estrutura de olimpíada escolar. Cada campus define seus jogadores e equipes em esportes individuais e coletivos, e estes competem em um torneio eliminatório, buscando o título. Visando a promoção dos códigos da instituição educacional, algumas normas e regras foram adotadas: a) não há medalhas ou troféus para os vencedores; b) os jogos não são utilizados para seleção de estudantes representantes da instituição em eventos externos; c) a seleção dos integrantes das equipes nos campi não é feita com base no domínio da técnica; e d) não se permite que um aluno participe de mais de uma modalidade, ampliando assim o número de alunos participantes.

Já no Festival só há a participação nos esportes e demais práticas corporais, não ocorre eliminação ou campeonato. Não há equipes, nem representações de campus. Os alunos se

[2] Foram realizadas quatro edições dos Jogos Intercampi, a primeira em 2013 e a última em 2019. O Festival Esportivo teve a sua primeira edição em 2018, e a segunda em 2022.

dirigem às atividades que desejam participar e se forma uma lista. Os alunos podem participar de todas as atividades. Cada equipe só pode ter dois alunos de um mesmo campus, havendo mais de quatro alunos de um campus em sequência na fila, somente quatro participarão da partida, tendo os demais que esperar pela próxima. Dessa forma, não se formam equipes fixas, os alunos se misturam, seus companheiros de equipe e adversários se alteram constantemente. No Festival, outras práticas corporais têm presença marcante, apesar do esporte ainda prevalecer, inclusive no nome do evento. Nas nossas análises teremos como foco principal a vivência no esporte, em função da sua mencionada capacidade de colonizar outras práticas.

FERRAMENTAS CONCEITUAIS

Para analisar a forma como o esporte foi vivenciado em cada um dos eventos iremos nos valer de alguns conceitos, pensando-os como ferramentas (FOUCAULT, 1989). Da Análise Institucional (AI) utilizaremos os conceitos de instituição, instituído, instituinte, implicação e analisador. Além destes, nos valeremos dos conceitos de poder, governo, tecnologia e técnica formulados por Foucault.

Para a AI[3], o termo institucional não se refere a estabelecimentos ou dispositivos, mas às formas que produzem/reproduzem as relações sociais e se instrumentalizam tanto em estabelecimentos quanto em técnicas (RODRIGUES e SOUZA, 1987). Dito de outra forma, a instituição é a forma geral, naturalizada, que assumem as relações em determinado contexto socio-histórico.

De acordo com Lorrau (1969), a instituição se constitui pela complementaridade e a luta entre forças, práticas e relações instituintes e instituídas. Assim, na instituição se encontram tanto os valores, representações, formas de organização, procedimentos considerados normais, que configuram uma ordem estabelecida, quanto à contestação, à busca pelo diferente e a prática política de dar sentidos outros às práticas sociais. Nesta perspectiva, analisar uma instituição significa analisar as situações de institucionalização, ou seja, o embate constitutivo

[3] Para uma gênese sócio-histórica e conceitual da AI ver Rossi e Passos (2014).

ISSN: 2175-5930

que se dá entre as forças instituídas e instituintes, entre as formas consolidadas (que são contingentes) e os processos de instauração de possibilidades outras.

A implicação, de acordo com Lourau (1973), se opõe de forma radical a ideia de neutralidade. Aqui, não pretendemos nos alongar nas discussões realizadas pelos teóricos da AI, mas ressaltar a nossa não neutralidade frente ao que buscamos analisar, já que estamos atravessados por muitas referências dessas instituições, sejam históricas, profissionais, políticas e/ou afetivas[4].

Já os analisadores são acontecimentos, pessoas, práticas que explicitam as forças em jogo (LAPASSADE, 1979, apud RODRIGUES e SOUZA, 1987). Para Lourau (1973), não se trata de interpretar, mas decompor o conjunto de forças que compõem a instituição. Expor o impensado, o não dito por já ser naturalizado, e também as forças de não conformidade. Como apontam Rossi e Passos (2014), os analisadores possuem uma dupla faceta, de expressar problemáticas e causar desvios.

Essas relações de força se constituem enquanto relações de poder que, segundo Foucault (2014), se conformam como modos de ação sobre outras ações possíveis, como meio de intervir nas escolhas, nos comportamentos dos sujeitos. O poder incita, induz, facilita, dificulta, amplia, limita, ou seja é da ordem do governo, definido como formas de conduzir as condutas de indivíduos ou grupos, maneiras de "estruturar o campo de ação eventual dos outros" (p. 133). As tecnologias e as técnicas são procedimentos de poder que englobam as táticas (meios) e as estratégias (fins). De acordo com Crisório (2015), o aspecto tecnológico das práticas diz respeito às formas de racionalidade que organizam modos de fazer, que orientam a maneiras de se conduzir perante as coisas, os outros e frente a si mesmo.

VIVÊNCIAS E REFLEXÕES

Na nossa análise, o esporte é concebido como uma instituição, constituído por forças instituídas e instituintes em confronto. Estas forças atuam de forma complementar consolidando, mesmo que contingentemente, uma ordem estabelecida. Vale dizer que esta

[4] Ver Rodrigues (2006) e Rossi e Passos (2014).

ISSN: 2175-5930

ordem é específica em cada contexto, mesmo que apresente muitos pontos em comum em diferentes espaços/tempos. Nesta especificidade se incluem as nossas implicações, as referências que nos atravessam tanto na execução dos eventos quanto na elaboração da análise.

Jogos Intercampi e Festival Esportivo podem ser compreendidos como um conjunto de tecnologias e técnicas, que organizam modos de fazer e orientam maneiras de se conduzir. Cada um instaura racionalidades que se entrecruzam, reforçam, atenuam, superpõem, limitam e/ou anulam. A luta política pelo sentido de esporte, pela definição do que "é" ou "deve ser" o esporte, pela forma de se conduzir e de se relacionar com os outros ao se inserir nele é central. Nessa lógica, cada evento, a partir das racionalidades que privilegia, contribui para fortalecer uns sentidos e enfraquecer outros.

Assim, mesmo com o desejo da maioria dos professores de promover, nos dois eventos, uma vivencia esportiva fundamentada na confraternização, as distintas racionalidades, tecnologias e técnicas presentes em cada um acabam por ter um peso determinante nas maneiras de se conduzir. Surgem então os analisadores, que explicitam as forças em jogo e expõem o não dito, o naturalizado.

Em especial no Intercampi, são muitos os acontecimentos analisadores que apontam as racionalidades predominantes. Alunos que não querem jogar com alunos que, supostamente, não são suficientemente bons jogadores. Reclamações com a arbitragem e comentários acusatórios, afirmando que houve erro e/ou ação deliberada para beneficiar ou prejudicar um participante ou equipe. Solicitações para que a seleção para participar das equipes seja feita a partir do domínio da técnica. Reivindicações para que haja treinamento no campus, para que a equipe chegue melhor preparada. Pedidos para que o Intercampi possa ser usado como momento de seleção para competições externas. Discussão acirrada entre jogadores. Elaboração e utilização de cânticos ofensivos aos adversários. Servidor que atuava como técnico/orientador com grande expectativa de vitória, agindo de forma enérgica. "Técnico" de uma equipe se ajoelhando no meio da quadra para comemorar o título do torneio. Estudantes clamando a aquisição de medalhas. Equipe de um campus que inseriu no seu grupo de jogadores alunos que já haviam saído da Instituição e que não poderiam mais participar. Classificação, hierarquização, exclusão, desqualificação do outro aparecem aqui explicitando racionalidades

presentes na maneira de vivenciar o esporte, organizado nos moldes do alto rendimento, mesmo quando se afirma fortemente que este não é o fundamento central.

Comparando com o Festival, o "clima" vivenciado é bastante diferente, e os acontecimentos analisadores apontam para isso. No Festival não se formam torcidas, assim enquanto no Intercampi vemos os alunos de cada campus pouco se misturarem, já que andam, conjuntamente, com os seus colegas de equipe e "torcedores", no Festival, a mistura entre alunos de diferentes campi é bastante visível. No início do evento, na sua abertura, separados por "delegações" no ginásio, surgem cantos referentes ao seu próprio campus, como uma torcida que grita o nome do seu time, muito incentivado por "autoridades" que discursam destacando esta diferença, porém, não se vê mais essa situação em nenhum momento. Não há adversários a serem classificados, hierarquizados, combatidos, desqualificados, excluídos das atividades. No início, alguns alunos reivindicam, nos esportes coletivos, em especial, o futebol, a formação de times por campus, mas com o passar do tempo, isso praticamente desaparece. Um analisador importante é a reivindicação para poder usufruir de atividades que estão presentes no evento, mas não estão no cotidiano das aulas ou atividades do seu campus, ou seja, desejo de ampliação de possibilidades, ao invés de exclusão e seleção.

CONTINUANDO A PENSAR

Em ambos os eventos se trata de vivenciar esportes e práticas corporais. Mas essas vivências são totalmente distintas. No embate entre instituído e instituinte, entre a hegemonia do esporte de alto rendimento e outras possibilidades, faz muita diferença a racionalidade que se busca produzir por meio das tecnologias e técnicas empregadas. Em ambos há competição, vencedor e vencido e até mesmo alguma rivalidade, mas só em um dos eventos há uma intensa conformação de identidades fundamentadas em classificações, hierarquizações, exclusões e desqualificações do outro. Assim, evidencia-se que não se trata de descartar o esporte, mas pensar que tecnologias e técnicas privilegiamos, que racionalidades, formas de conduta e relações contribuímos para promover, em especial, na escola.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da Educação Física)**. Ijuí: Unijuí, 2019.

CRISÓRIO, R. Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales. In: GALAK, E.; GAMBAROTTA, E. **Cuerpo, educacion, política: tensiones epistêmicas, históricas y prácticas**. Buenos Aires: Biblos, 2015.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. O sujeito e o poder. In FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

LOURAU, R. O instituinte contra o instituído (1969). In: ALTOÉ, Sônia (Org.). **Analista Institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2003a

_____. Objeto e método da Análise Institucional (1973). In: ALTOÉ, Sônia (Org.). **Analista Institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2003b

RODRIGUES, H. B. C.; SOUZA, V. L. B. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. In: KAMKHAGI, V. e SAIDON, O (Orgs.). **Análise Institucional no Brasil**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

ROSSI, A.; PASSOS, E. Análise Institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista EPOS**; Rio de Janeiro, V. 5, n. 1, p. 156-181, jan-jun de 2014.

GTT 4 – EPISTEMOLOGIA

Pôsteres

TÍTULO	AUTORIA
A NOÇÃO DE DIFERENÇA EM RELAÇÃO AOS CORPOS NEGROS NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	ANDRÉ LUIS SILVA VIEIRA
A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DO LIVRO "METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA" NO ANO DE SEU TRIGÉSIMO ANIVERSÁRIO	BERNARDO JORDANO GOMES, MARCELO PAULA DE MELO
A SUBÁREA PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA	GABRIELA DAS DORES DE OLIVEIRA, AUGUSTO FERNANDES CONDÉ, DOIARA SILVA DOS SANTOS, JESSICA SERAFIM FRASSON
ADORNO E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO FISICA: UMA APRESENTAÇÃO DA PRESENÇA DE ADORNO NAS PUBLICAÇÕES DO CONBRACE	JOSE ANTONIO CASAIS CASAIS, ANDRE MALINA, ANGELA CELESTE BARRETO DE AZEVEDO
APONTAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS INICIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DO FUTURO	ALFREDO FERES NETO, RENATO BASTOS JOÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA E A LINGUAGEM: MAPEANDO OS ANAIS DO CONBRACE DE 1979 A 1995	ISABELLA MARIA SCRAZOLO PENA, BRUNO ALVES DOS ANJOS, ANTONIO FERNANDES DE SOUZA JUNIOR
EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: DIMENSÕES AXIOLÓGICAS DA FORMAÇÃO INTEGRAL	THAISE RAMOS VARNIER, LIANA ABRÃO ROMERA, OTÁVIO GUIMARÃES TAVARES DA SILVA
ESPORTIVIZAÇÃO: SEU DESDOBRAMENTO HISTÓRICO E COMTEMPORÂNEO	JULIO CESAR DA SILVA CARDOSO, RENAN SANTOS FURTADO
O PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO (PSB) E A EDUCAÇÃO FÍSICA (EF)	MARCOS MIRANDA CORREIA, THULYO LUTZ, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES

ISSN: 2175-5930

PERCURSOS E APROXIMAÇÕES AO PROBLEMA DO TIPO POLÍTICO: INTERFACES EDUCAÇÃO FÍSICA E ADORNO	AUGUSTO SILVARES DE OLIVEIRA, NICOLAS ALEXANDRIA PINHEIRO, LEON RAMYSSÉS VIEIRA DIAS, ANDRÉ MALINA
PESQUISAS SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCURSOS METODOLÓGICOS	DILMA CARMINA DA SILVA SOUZA, JOSE HENRIQUE DOS SANTOS
PORQUE A TENDÊNCIA POPULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO PODE SE TORNAR HEGEMÔNICA NOS DIAS ATUAIS	FRANCISCO ERALDO DA SILVA MAIA, ARLIENE STEPHANIE MENEZES PEREIRA, FRANCISCA MAURILENE DO CARMO
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM EVENTOS DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CBCE ENTRE 2012 E 2022	PABLO FREITAS CARVALHO
TEMAS POLÊMICOS NA REVISTA MOVIMENTO: "O QUE É EDUCAÇÃO FÍSICA?"	CAIO SERPA MADEIRA, THULYO LUTZ, ROMULO MEIRA REIS, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
TIPOS DE RACIONALIDADE NOS TRABALHOS DO GTT EPISTEMOLOGIA	TIAGO QUARESMA COSTA, AUGUSTO SILVARES DE OLIVEIRA, MATEUS AZEVEDO MALINA, LEON RAMYSSÉS VIEIRA DIAS, JENNIFER ALINE ZANELA, ANDRÉ MALINA

A NOÇÃO DE DIFERENÇA EM RELAÇÃO AOS CORPOS NEGROS NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

THE BLACK BODIES DIFFERENCE NOTION IN THE CULTURAL CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION

LA NOCIÓN DE DIFERENCIA EN RELACIÓN A LOS CUERPOS NEGROS EN EL CURRÍCULO CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

André Luis Silva Vieira
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

INTRODUÇÃO

Discussões sobre negritude, corpos negros, relações étnico-raciais e diáspora ganharam maior notoriedade nos últimos tempos e desaguaram na emergência de se pensar uma educação para as diferenças e que se propõe à descolonização e luta antirracista. Alguns currículos estão atentos às demandas atuais, se aproximando das várias formas de existência dentro e fora do espaço escolar. O currículo cultural de Educação Física, em contato com as situações cotidianas, se permite atravessar por essas ideias, trazendo à tona discussões focalizadas na filosofia da diferença e teorias pós-críticas. Tomando essa proposta como objeto de estudo, buscar-se-á identificar de que modo ela lida com as questões que envolvem os corpos negros e diferença.

JUSTIFICATIVA

Acessando os materiais existentes no site do grupo de pesquisas GPEF, pude perceber que tanto os relatos de experiência, quanto as dissertações, teses e artigos, estabelecem um outro lugar de diálogo com os corpos negros. Até o presente momento estudos realizados têm pensado tais corpos a partir das culturas dominantes, trazendo para o debate a diferença cultural. O presente estudo pretende romper com este lugar, possibilitando olhá-los a partir da diferença enquanto linguagem.

ISSN: 2175-5930

Pensar os corpos negros a partir da diferença se faz necessário uma vez que eles são entendidos e vistos em uma diáspora negra.

> Deste modo, o currículo cultural de educação física e/ou culturalmente orientado, nos permitiu e, nos permitirá aproximação do objetivo do presente estudo, uma vez tido como "[...] alternativa curricular a favor das diferenças e da formação de sujeitos solidários e politicamente engajados" (NEIRA, 2018, p.17).

Por ora, não foram encontrados estudos no âmbito acadêmico que realizaram tal investigação a partir do objetivo pretendido.

Observação importante, que dá condições de legitimidade para o presente estudo, é possível rasurar a identidade? Pensá-los nas linhas de fuga e linguagem?

> Não é somente para apreciar as diferenças histórias e experiências dentro de, e entre, comunidades, regiões, campo e cidade, nas culturas nacionais e entre as diásporas, mas também reconhecer outros tipos de diferença que localizam, situam e posicionam o povo negro (HALL, 2018, p.385).

OBJETIVOS DA PESQUISA

A ideia é interrogar o currículo. Isso não significa destitui-lo, mas sim, criar formas de vê-lo a partir do "E". E o corpo negro no currículo cultural da Educação Física? E o que faz este currículo em relação aos corpos negros? O currículo cultural de educação física e/ou culturalmente orientado, está no centro do presente estudo. Para tanto, partiremos de alguns objetivos específicos:

- Analisar o tratamento destinados aos corpos negros pelo currículo cultural da Educação Física.
- Identificar qual a noção de diferença que este currículo atribui aos corpos negros.
- Experimentar outras formas de olhar para os corpos negros a partir da noção de diferença.

METODOLOGIA

ISSN: 2175-5930

Possibilitado um olhar prévio, através dos materiais acessados no site do grupo de pesquisas GPEF, faremos uso das metodologias pós-críticas em pesquisa, principalmente a pesquisa etnográfica e/ou grupo focal como formas de aproximação dos saberes e relações com a diferença-corpos negros, produzidas nas práticas escolares.

DISCUSSÃO

Intensificaram-se no espaço escolar os discursos que produzem a noção de diferença em relação às práticas apresentadas pelas/os estudantes, nos fazendo olhar para o currículo e para as teorias utilizadas. Sob tensões, os currículos passam por mudanças significativas. Não obstante, o currículo de educação física é atravessado por essas mudanças. Nesse viés, sua função social passa a ser repensada para os "novos tempos", ponto fulcral para aproximação do objetivo do presente estudo, qual se aproxima das práticas que focalizam os corpos negros no currículo cultural de educação física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer um projeto para área pretendia é de suma imporatância, através das pesquissa realizadas, não foram encontrados projetos com a temática isso mostra a necessidade de se estabelecer novos olhares para o currículo cultural e/ou culturalmente orientado. Não só para este currículo, mas para os currículos que estão em diálogo com os corpos pretos em uma diáspora. Onde se pensar as diferenças se faz ponto fucral na luta antirracista.

REFERÊNCIAS

NEIRA, G. M. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica.** 1ªed. Jundiaí [SP]: Paco, 2018.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** 2ªed. Belo Horizonte Editora UFMG, 2013/2018.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DO LIVRO "METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA" NO ANO de SEU TRIGÉSIMO ANIVERSÁRIO [1]

THE SCIENTIFIC PRODUCTION AROUND THE BOOK "METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA" IN THE YEAR OF ITS THIRTIGETH ANNIVERSARY

LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA ACERCA DEL LIBRO "METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA" EN EL AÑO DE SU TRIGESIMO ANIVERSARIO

Bernardo Jordano Gomes,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Marcelo Paula de Melo,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Os anos 1980 e 1990 contaram com diversos avanços do campo progressista em diversos setores políticos, de movimentos sociais e científicos, fruto da organização política dos de baixo (COUTINHO, 2000; FONTES, 2010). Este processo refletiu na Educação Física (EF) que, com reflexões acerca do papel político do campo, buscou superar concepções de cunho conservador, evidenciadas pela presença de instituições médico-higienistas e militaristas, seguidas de abordagens pautadas na ginástica e nos esportes (SOARES, 2004; BRACHT, 2005; SOARES *et al.*, 2012). Uma das mais notórias reflexões se dá a partir do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, de 1992, que culminou na criação da concepção crítico-superadora.

Este trabalho visa refletir sobre a relevância e o caráter clássico da obra 30 anos depois da data de seu lançamento através do entendimento de quais, quantas e como foram as menções ao livro neste ano. Assim, nos baseamos na perspectiva de Saviani (1991, *apud* Soares *et al.*, 2012, pp. 32-33), em que "o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe,

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial".

METODOLOGIA

Para a pesquisa, de cunho quali-quantitativo, foram analisadas todas as publicações do ano de 2022 de 5 revistas científicas determinadas pela produção do conhecimento no campo sociocultural da Educação Física em conjunto às suas classificações no programa de qualificação nacional dos periódicos do quadriênio 2017-2020. São elas: a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE –* (B1); a *Movimento* (B1); *Motrivivência* (B2); *Pensar a Prática* (B2); e *Licere* (B2). Nelas, foram analisados apenas artigos originais e de revisão, ensaios e publicações de seções temáticas.

RESULTADOS

Na *RBCE* foram encontradas menções em 9 dos 47 (19,14%) artigos analisados, na *Motrivivência*, 9 de 83 (10,84%), na *Licere*, 2 de 60 (3,33%), na *Pensar a Prática*, 5 de 57 (8,77%) e na *Movimento*, 4 de 80 (5%), totalizando 29 artigos com menções dentre 327 (8,83%) artigos válidos.

Dentre estes, sumariamente, dois artigos tratam especificamente sobre objetos de estudo inerentes ao livro – a cultura corporal e a concepção crítico-superadora –; um o trata enquanto referência para entender o "social" na EF; 13 apenas indicam a abordagem e tendência pedagógica do livro sem maiores incumbências; 3 o tratam como referência para entender o contexto histórico da EF; um o utiliza para debater questões atreladas à ginástica e um à capoeira; um para discutir reformas educacionais; dois o mencionam em nota de rodapé (um para indicar a definição de seus conteúdos e um para refletir sobre o conceito de "conteúdo"); mais dois o mencionam para discutir conteúdo; e um o referencia mas não o cita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a análise dos artigos com menções ao livro, nota-se que o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* não perdeu a sua relevância após 30 anos de sua

publicação. Esta constatação pode ser feita devido às quantiosas alusões, tal como a pluralidade de assuntos daquilo que foi notado na obra. Assim, o livro apresenta uma vastidão de temas expressivos, não tendo apresentado apenas uma nova abordagem para as aulas de EF escolar, mas uma importante fonte da construção histórica do campo e um indicativo para a produção de políticas públicas, por exemplo.

Apesar disso, é necessário que mais estudos questionem ações voltadas à memória do livro, em diferentes metodologias, períodos e espaços (revistas científicas, anais de congressos etc.), tendo em vista tanto um resgate de temas caros ao texto quanto do caráter histórico que culminou no surgimento do movimento renovador da Educação Física, aqui exemplificado pelo *Coletivo de Autores*, mas que não se encerra nele.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 1ª reimpr. da 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

A SUBÁREA PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO* SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

THE PEDAGOGICAL SUBAREA IN STRICT SENSU GRADUATE PROGRAMS IN PHYSICAL EDUCATION

LA SUBÁREA PEDAGÓGICA EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN FÍSICA STRICT SENSU

Gabriela das Dores de Oliveira,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Augusto Fernandes Condé (UFV)
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Doiara Silva dos Santos (UFV)
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Jessica Serafim Frasson,
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

Pesquisar a produção e o conhecimento da subárea pedagógica é fundamental para compreender o campo acadêmico científico da Educação Física (EF), seu desenvolvimento histórico e possibilidades de ações. Por isso, esta pesquisa analisa a produção do conhecimento referente à subárea pedagógica nos Programas de Pós-graduação (PPG) *stricto sensu* em EF do Brasil. Trata-se de um mapeamento das produções, pesquisas e pesquisadores da subárea pedagógica, comparado a outros estudos já realizados sobre o tema. Além disso, este estudo deriva de um projeto de pesquisa mais amplo, que trata sobre a pesquisa e a produção do conhecimento em EF escolar no Brasil, e apresenta as reflexões iniciais acerca da primeira etapa da pesquisa.

METODOLOGIA

[1] Este trabalho conta com financiamento PIBIC/UFV – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Viçosa – PIBIC/UFV

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, a partir do levantamento de dados relacionados à pesquisa e à produção do conhecimento na subárea pedagógica nos PPG em EF do Brasil, entre os anos de 2006 e 2022. Para a identificação dos PPG e suas respectivas linhas de pesquisa, acessamos os sites da CAPES, Plataforma Sucupira e catálogo de teses e dissertações da CAPES. O mapeamento e exame dos dados categorizados considerando: número de linhas de pesquisas dos programas identificados; temáticas e objetos de investigação; número de docentes credenciados; localização geográfica dos programas.

RESULTADOS

Observamos um total de 37 PPG em EF no ano de 2022. Ao compararmos com dados de Manoel e Carvalho (2011), realizado entre os anos de 2006 e 2009, identificamos um acréscimo de 16 PPG nos últimos 13 anos.

Identificamos uma carência nas pesquisas, produções e pesquisadores da região Norte. Não há, por exemplo, PPG, área de concentração e linhas de pesquisas que apontem possibilidades de pesquisa e produção em EF na subárea pedagógica. Dos 37 PPG, apenas 16 apresentam essa possibilidade e estão localizados nas regiões Sudeste (6), Sul (5), Nordeste (3) e Centro Oeste (2).

As regiões Sudeste e Sul concentram cerca de 69% das pesquisas, pesquisadores e produções relacionadas à subárea pedagógica. Além do maior número de PPG, elas concentram o maior número de áreas de concentração e linhas de pesquisas voltadas para a subárea pedagógica. No que diz respeito ao número de áreas de concentração, 81 áreas foram identificadas e destas, 18 se relacionam à subárea pedagógica. O mesmo acontece com o quantitativo de linhas de pesquisas, de 113 linhas, apenas 21 apresentaram possibilidades de pesquisa e produção na subárea pedagógica.

Ao comparar com dados de Manoel e Carvalho (2011), identificamos um retrocesso no que se refere à conquista de espaço através do número de linhas de pesquisa dos PPG na subárea pedagógica, uma vez que diminuiu de 22 para 21 linhas.

No que tange o número de professores, identificamos um total de 691 docentes credenciados nos diferentes PPG em EF do Brasil. Destes, 138 estão credenciados, vinculados

ISSN: 2175-5930

e desenvolvem pesquisas na subárea pedagógica. Comparado ao estudo de Manoel e Carvalho (2011), constatamos um aumento de aproximadamente 136% (398) no número de professores credenciados, os autores identificaram à época, 293 docentes, sendo que 49 eram credenciados na subárea pedagógica. Há um crescimento no número de professores credenciados nos últimos 16 anos, entretanto, a evolução da subárea pedagógica é incipiente, somando cerca de 22%, total correspondente a um acréscimo de 89 professores credenciados.

CONCLUSÃO

Este texto objetivou apresentar as primeiras análises sobre a pesquisa e a produção do conhecimento referentes a subárea pedagógica nos PPG *stricto sensu* em EF do Brasil. Assim, podemos considerar que, ao longo dos dezesseis anos, há avanços no desenvolvimento da subárea pedagógica, entretanto, ela segue ocupando menores espaços dentro da PG em EF brasileira; aglutina o menor número de PPG, de áreas de concentração, de linhas de pesquisa e de número de professores.

Por fim, ao localizar os PPG, áreas de concentração e linhas pesquisas por regiões, identificamos uma predominância nas regiões Sul e Sudeste. Tais questões indicam a necessidade de investigações sobre a subárea pedagógica nas demais regiões do Brasil.

REFERÊNCIAS

MANOEL, E. J.; CARVALHO, Y. M. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 389-406, mai/ago 2011.

ADORNO E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO FISICA: UMA APRESENTAÇÃO DA PRESENÇA DE ADORNO NAS PUBLICAÇÕES DO CONBRACE

ADORNO AND RESEARCH IN PHYSICAL EDUCATION: A PRESENTATIONS OF ADORNO'S PRESENCE IN CONBRACE PUBLICATIONS

ADORNO Y LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: UNA PRESENTACIÓN DE LA PRESENCIA DE ADORNO EN LAS PUBLICACIONES DEL CONBRACE

José Antonio Casais Casais
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Andre Malina
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Ângela Celeste Barreto de Azevedo
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho apresentamos resultados quantitativos de um "levantamento" das publicações digitalizadas em anais do CONBRACE do período de 2009 a 2021 disponibilizados no site de pesquisa www.cbce.org.br . A partir de tal levantamento, alguns apontamentos foram realizados visando obter um reconhecimento de área referente às produções de Educação Física que se utilizam da obra de Theodor W. Adorno (Adorno).

O objetivo do levantamento foi conhecer quantitativamente as publicações em diversas temáticas no campo da Educação Física que referenciam textos elaborados por Adorno como referencial teórico nas linhas de pesquisa.

Embora o levantamento tenha sido quantitativo, a metodologia deste trabalho é caracterizada como qualitativo documental descritivo (MINAYO 2014), pois são aplicadas técnicas específicas de organização dos registros, com o uso de filtros fornecidos pela própria página do CONBRACE. Além disso, os resultados obtidos permitem os apontamentos que refletem tendências relativas:

ISSN: 2175-5930

1) Ao uso de determinados textos da obra de Adorno, nos estudos e pesquisas da Educação Física; e
2) À distribuição do uso da obra adorniana pelos diferentes GTTs.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ALGUNS COMENTÁRIOS

Inicialmente, foram utilizadas ferramentas de busca no portal do CBCE com parâmetros de palavra-chave da seguinte forma: primeiramente, combinando no campo de busca Pesquisar termo em todas as categorias – Adorno. Além de, selecionado apenas os congressos do CONBRACE.

Dessa forma foram encontrados um total de 42 publicações por filtragem com o termo Adorno, distribuído da seguinte forma: 9 no Conbrace de 2009; 3 nas edições em 2011, 2015 e 2019; 5 citações em 2013; e 11 no ano de 2021.

Assim, constatou-se um padrão de aumento de publicações que fazem referência à obra de Adorno a cada quatro anos. Cabe verificar, posteriormente, se há relação com eventos específicos que aduzem para formulação de trabalhos com referência a Adorno, em especial sobre a questão da Indústria Cultural. Porém, o crescimento de publicações citando Adorno em 2021 em relação a 2019 merece ser verificado à luz do contexto de pandemia.

Já na distribuição do referencial teórico por Grupos de Trabalho Temática (GTT), temos: 13 trabalhos no GTT 2; 8 no GTT 3; 5 no GTT 6; 4 no GTT 10; 3 nos GTTs 4, 5 e 12; 2 no GTT 7; 1 no GTT 8.

Sobre esses dados, observa-se que, dos treze GTTs possíveis do CONBRACE, as referências de Adorno surgem em nove GTTs, que estão mais relacionados ao campo de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais. os quatro GTTs que não citam Adorno estão mais na linha de pesquisa biológica, como Treinamento Esportivo (GTT 11) e Atividade Física e Saúde (GTT 1).

Também analisando a distribuição das obras de Adorno e o número de trabalhos que o citam entre 2009 a 2021, temos: 22 citações da obra Dialética do Esclarecimento; 8 citações de Educação e Emanicipação; 6 de Indústria Cultural de Sociedade; 4 citações das obras Teoria da Semiformação, e “Palavras e Sinais: Modelos críticos”; 3 citações de Semicultura; 2 citações das obras Teoria Estética, Sociologia, O Fetichismo da Música e a Regressão da Audição, Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada; e uma citação para outras nove diferentes obras de Adorno.

Logo, o livro “Dialética do Esclarecimento”, no recorte desta pesquisa, aponta ser a obra mais conhecida de Adorno, conforme o quadro 3. Nos trabalhos, parece ser utilizada por pesquisadores da Educação Física visando, possivelmente, nortear explicações a partir da categoria Indústria Cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação dos dados obtidos dos anais do CONBRACE mostrou a relativa relevância dada a um importante autor, Adorno, circunscrito a pesquisas de temáticas sociais, na epistemologia da Educação física. Cabe desdobramentos na continuidade de ampliar a pesquisa, com recortes semelhantes em espaços análogos, utilizando-se dos dados para futuros textos em caráter de "revisão" e "estados da arte".

Como contribuição para pesquisas posteriores, salienta-se que foi realizado um teste para validação no site de pesquisa dos anais do CONBRACE, com a mudança de parâmetros na busca.

Aponta-se ainda para a importância da digitalização de trabalhos para, se possível, períodos anteriores a 2007, objetivando ampliar o acervo e ter referências precisas de pesquisa.

REFERÊNCIAS

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** São Paulo SP; Hucitec; 14. ed; 2014. 407 p.

APONTAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS INICIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DO FUTURO

INITIAL EPISTEMOLOGICAL NOTES FOR A PHYSICAL EDUCATION OF THE FUTURE

NOTAS EPISTEMOLÓGICAS INICIALES PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA DEL FUTURO

Alfredo Feres Neto
Faculdade de Educação Física (UnB)
Renato Bastos João
Faculdade de Educação Física (UnB)

INTRODUÇÃO

A crise de identidade e a discussão epistemológica desenvolvida a partir dos anos 80 no Brasil é o resultado de uma crise paradigmática da Modernidade, que foi desencadeada desde o final do século XIX e, principalmente, início do século XX, no que concerne o debate científico, com os questionamentos dos postulados positivistas.

A tendência biologicista que prevaleceu e ainda prevalece na Educação Física contribuiu para o estabelecimento de uma visão reducionista e simplificadora, pressupostos do paradigma moderno cientificista, que busca única e exclusivamente nos processos biológicos a justificação e a explicação dos fatores que participam e determinam a relação entre causa e efeito no movimento humano.

Cabe agora apresentar a perspectiva que traz à discussão aqui proposta uma inspiração para os apontamentos que vislumbramos para uma educação física do futuro. Nesta direção, começar-se-á pelo filósofo português Manuel Sérgio, que a partir de uma consistente crítica ao pensamento cartesiano, criou, ainda nos anos 80, o que veio a ser denominado "Ciência da Motricidade Humana".

A CIÊNCIA DA MOTRICIDADE DE MANUEL SERGIO

ISSN: 2175-5930

Esta proposição traz em si uma concepção de ser humano definida a partir das ideias de corporeidade, motricidade, comunicação e cooperação, historicidade, liberdade, noosfera e transcendência, com base e sua crítica da Educação Física nos aspectos tratados no tópico anterior, quais sejam, sua tendência biologicista, reducionista e simplificadora (SÉRGIO; 1995).

> Por isso, a Educação Física tradicional, vítima do paradigma cartesiano, se dá velocidade, resistência, endurance, impulsão, etc., etc., não pode dar saúde, porque lhe falta um trabalho ao nível da complexidade, estruturado de acordo com o ego-pensado e pondo de lado o multi pensante, isto é, centrado mais sobre a facticidade quantitativa e menos sobre a realidade qualitativa (SÉRGIO, 2003, p. 144).

Sérgio propõe que a CMH é a

> ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendências da motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade… e tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropossociológico (SÉRGIO, 2003, p. 268).

PROPOSTA DE UMA CONCEPÇÃO DE CORPOREIDADE/SUBJETIVIDADE HUMANA A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO

A concepção em questão, elaborada por João (2022), busca dialogar com os campos da EF, Educação e Psicologia. O desenvolvimento desta ideia o levou a estabelecer uma relação complexa entre corporeidade e subjetividade, marcada na expressão corporeidade/subjetividade.

Resumidamente, este autor explica que as dimensões da corporeidade/subjetividade humanas devem ser pensadas de modo sistêmico, relacional e num *continuum* emergencial, formando uma unidade complexa organizada. É nesse sentido que se busca a compreensão da complexidade humana, tanto em nível individual quanto em nível social. É possível, então, relacionar esta noção de corporeidade ao objeto de estudo da CMH, sendo ela o resultado da relação complexa entre estas três dimensões da realidade (física, biológica e antropossociológica).

Com esta proposta de uma concepção de corporeidade/subjetividade humana, entende-se que seja possível alcançar o primeiro ponto que vislumbramos no horizonte de um futuro para a educação física. Assumir o paradigma da complexidade por meio desta noção pode trazer importantes contribuições para o debate epistemológico na educação física, bem como para seus desdobramentos teóricos e práticos. Tal contribuição tem como ponte já estabelecida a proposta da CMH de Manuel Sérgio, conforme já explicitado acima.

REFLEXÕES FINAIS

Procurou-se, neste texto, construir uma argumentação que possa, junto com outras iniciativas em curso e futuras, a partir de uma abordagem crítica sobre a herança materialista e mecanicista da Educação Física, auxiliar na construção de pilares, com base na Filosofia e nas Ciências Humanas, para uma cosmovisão ampliada na qual se possa alicerçar uma "Educação Física do Futuro" (que, a rigor, provavelmente, deixará de ser chamada como tal…).

REFERÊNCIAS

JOÃO, R. B. Concepção de corporeidade/subjetividade humana: contribuição da epistemologia complexa para o campo da Educação Física. Movimento, , v. 28, p. e 28036, 2022. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/118352. Acesso em: 4 maio. 2023

MORIN, E. (1997) O Método I: a natureza da natureza. Portugal: Publicações Europa-América.

SÉRGIO, M. (1995) Motricidade Humana: um paradigma emergente. Blumenau; Ed. Da FURB.

SÉRGIO, M. (2003). Um Corte Epistemológico: Da Educação Física à Motricidade Humana. Lisboa: Instituto Piaget.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A LINGUAGEM: MAPEANDO OS ANAIS DO CONBRACE DE 1979 A 1995[1]

PHYSICAL EDUCATION AND LANGUAGE: MAPPING THE ANNALS OF THE CONBRACE FROM 1979 TO 1995

EDUCACIÓN FÍSICA Y LENGUAJE: MAPEO DE LAS ACTAS DEL CONBRACE DE 1979 A 1995

Isabella Maria Scrazolo Pena,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Bruno Alves dos Anjos,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Antonio Fernandes de Souza Junior,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema o diálogo entre Educação Física e linguagem, justificando-se pela trajetória de aproximações dos estudos da linguagem com a Educação Física brasileira, que mobilizou diálogos para além das ciências biológicas e da saúde a partir das décadas de 1980 e 1990 (SANTIN, 1985; KUNZ, 1994; BETTI, 1994; COLETIVO DE AUTORES, 1992). Essas aproximações permitiram uma interação do campo da linguagem e da comunicação para com a Educação Física, que ficaram demarcadas em alguns documentos curriculares para a educação básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, já nos PCNs é possível identificar a fragilidade teórico-prática dessa interseção, algo que permaneceu nas análises sobre o mesmo diálogo na BNCC (NEIRA, 2018; OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Nesse sentido, destacamos a significativa importância de entender esse processo de aproximação, evidenciando os elementos que influenciaram o vínculo da Educação Física escolar na área de linguagens nos PCNs. Este trabalho, portanto, tem por objetivo compreender as aproximações dos estudos da linguagem na relação com a Educação Física nos anais do

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro.

Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) de 1979 a 1995, visto que tem sido um espaço para debates epistemológicos da área desde 1978.

MÉTODO

A pesquisa ressalta vestígios históricos sobre o tema investigado, a partir de uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2013), ao mapear os trabalhos publicados nos anais do CONBRACE de 1979 a 1995, que possuíam em seu título palavras-chaves relacionadas ao foco da pesquisa: “fala”, “linguagem”, “expressão” e “comunicação”; após a seleção dos textos, foram realizadas a leitura dos resumos, verificando quais estabeleciam ligações com o tema de pesquisa. Assim, foram selecionados 12 trabalhos, diante dos 978 publicados no período observado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam que os três primeiros artigos publicados na década de 1980, possuem enfoque na concepção psicomotora da Educação Física, fortemente influenciadas pelo debate da psicomotricidade ou psicocinética defendida por Le Boulch no Brasil, onde visam trabalhar a expressão corporal como um entendimento e conexão da relação homem-natureza, como nos mostra José Ricardo Martins Araújo na publicação “A linguagem corporal como instrumento de transformação” de 1983, havendo um diálogo semelhante com os outros dois artigos também publicados na mesma década, respectivamente em 1985 e 1987.

Na década de 90, as publicações demandam em analisar a expressão dentro da Educação Física como uma questão sociocultural que pode ser melhor entendida também fora dos aspectos psicofísicos e motores, principalmente dentro do meio escolar. Foi possível identificar também uma ampliação nos referencias acionados para o debate, como os diálogos com a comunicação através de Habermas e do gesto como expressão em Merleau-Ponty.

Destacamos um baixo percentual de pesquisas relacionadas com o tema no período investigado. Em contrapartida, a incidência aumentou nos últimos anos investigados. Assim, é possível apontar indícios que esses eventos possam ter influenciado o contexto dos debates envolvidos na explicitação da Educação Física escolar no campo da linguagem nos PCNs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar que a compreensão existente no diálogo entre linguagem e Educação Física dividiu-se em dois momentos: década de 1980 com uma ideia de expressão voltada para a psicomotricidade; e a década de 1990 incluindo outras perspectivas epistemológicas, ampliando os aspectos socioculturais e, principalmente, incluindo debates no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, p.25-45, out. 1994.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

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

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. *In*: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, N. D. *et al*. Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, 2021.

SANTIN, S. **Educação Física, outros caminhos.** Porto Alegre: Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 1985.

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: DIMENSÕES AXIOLÓGICAS DA FORMAÇÃO INTEGRAL[1]

PHYSICAL EDUCATION AND SPORT: AXIOLOGICAL DIMENSIONS OF INTEGRAL FORMATION

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE: DIMENSIONES AXIOLÓGICAS DEL FORMACIÓN INTEGRAL

Thaise Ramos Varnier,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Liana Abrão Romera,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Otávio Guimarães Tavares da Silva,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Os primeiros traços de uma concepção de educação integral (EI) no Brasil foram oriundos de um cenário construído por um conjunto de forças sociais no século XX (PACHECO, 2008).

Não é raro que no âmbito da concepção de EI um conjunto de significados formativos atribuídos ao esporte também seja encontrado. Desde os tempos da antiguidade grega, a prática de atividades atléticas fazia parte da concepção de formação humana (JAEGER, 2003).

Há que se reconhecer, contudo, que as teorizações sociais sobre o esporte se tornaram difusas e polissêmicas e que no âmbito específico da EI, quase inexistentes.

Em face desta lacuna, o objetivo desse estudo é identificar os sentidos atribuídos pelo discurso axiológico da formação integral apresentados pela literatura do campo da Educação Física e do esporte.

MÉTODO

1 Esse estudo possui financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES).

Esta pesquisa[2], do tipo exploratória, tem como referencial metodológico a concepção de pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2003). Para isto, foram analisados periódicos que abordaram o tema a partir dos indicadores: formação integral, educação física e esportes. O Portal da Capes foi a ferramenta utilizada que encontrou inicialmente 35 artigos científicos, sendo 18 com *lócus* de pesquisa no campo da Educação Física escolar e do esporte, publicados no período de 2008 até os dias atuais. A partir desses artigos, novas referências bibliográficas eram identificadas e anexadas ao material, formando um compilado de língua portuguesa (Brasil), inglesa e espanhola.

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E FORMAÇÃO INTEGRAL[3]

É notório a promoção de propostas de políticas públicas que, em diversas partes do mundo, apostam na crença de que a participação no esporte pode ser valorativa para o desenvolvimento pessoal (HOLT, 2008). Diante ao exposto, quais aspectos constroem essa formação integral?

Um dos aspectos (sintomas) identificados está no caráter multimensional de formação que desde os tempos da Paideia tem as vivências significativas e os valores são pontos importantes[4].

O segundo aspecto está relacionado a promoção de uma formação que desenvolva uma habilidade social e um domínio afetivo[5]. Como terceiro sintoma, um compilado de estudos[6] apontou o esporte como parte da agenda de inclusão social capaz de promover a construção de uma vida social democrática.

---

[3] No campo da Educação Física e do esporte, o termo 'educação integral' não aparece explicitamente na literatura acadêmica. Entretanto, entendemos que o seu significado, em muitos momentos, foi manifestado como um conjunto de sentidos e valores que, somados, levaram ao entendimento de uma proposta de formação integral.

[4] Esse aspecto foi construído a partir das produções acadêmicas de Abbagnano (2007) e Machado, Galatti; e Paes (2014).

[5] Os estudos de Machado (2020), Jacobs, Knoppers e Webb (2012), Bailey et al. (2009), Hellison e Doolittle (2007), Sanmartín (1995), Holt (2008) e Paes (1996) apresentaram esse debate.

[6] Estudos de Holt (2008), Bailey (2005); Carr (2002) e, Stegeman e Janssens (2004).

No quarto sintoma, foram encontrados estudos científicos que relacionaram a formação por meio do esporte aos aspectos da vida[7]. Por fim, como quinto sintoma, está a relações dos sujeitos com o ambiente onde o esporte está inserido, especialmente, no que tange o papel do professor/ técnico[8].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O significado de formação integral foi manifestado, axiologicamente, como cinco aspectos (sintomas) - multidimensional, social/moral/afetiva, inclusiva, para a vida e relacional. A apropriação desse discurso axiológico por parte daqueles que praticam, surge no horizonte como proposta de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

HOLT, N. **Positive youth development through sport**. London: Routledge. 2008.

JAEGER, W. **Paidéia**: A Formação do Homem Grego. Trad. Artur M. Parreira. Martins Fontes, São Paulo. 2003.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PACHECO, S. Proposta pedagógica educação integral: elementos para o debate necessário. **Salto para o futuro**. Educação Integral, Rio de Janeiro, Ano XVIII, Boletim 13, p. 3-10, ISSN 1982-0283: MEC, agosto 2008.

[7] Alinhados a um mesmo significado, os estudos de Holt (2008), Jacobs e Wright (2018), Stegeman e Janssens (2004), e Ruíz (2014), Naul (2008) e Binder (2012) debateram sobre essa temática.
[8] Esse fator foi encontrado a partir da análise dos estudos de Bailey (2005), Holt (2008), Jacobs, Knoppers e Webb (2012).

ESPORTIVIZAÇÃO: SEU DESDOBRAMENTO HISTÓRICO E COMTEMPORÂNEO

SPORTIVIZATION: ITS HISTORICAL AND CONTEMPORARY DEVELOPMENT

LA DEPORTIVIZACIÓN: SU DESARROLLO HISTÓRICO Y CONTEMPORÁNEO

Julio Cesar da Silva Cardoso,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Renan Santos Furtado
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultante de análises e estudos iniciais a respeito da "Produção de conhecimento sobre as Artes Marciais Mistas no âmbito da Educação Física Brasileira" ocorridas por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da Universidade Federal do Pará (PIBIC-UFPA), cumprindo parte dos estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa "Corpo e práticas corporais no âmbito da produção de conhecimento em Educação Física".

Enquanto objetivo geral, este trabalho pretende compreender as nuances históricas que envolvem o conceito de esportivização, bem como suas continuidades, rupturas e novas roupagens na contemporaneidade. Para esse propósito, aplicou-se em sua metodologia o recurso de ensaio teórico, utilizando-se de fontes bibliográficas para embasar os conceitos propostos (SEVERINO, 2016).

Assim, a reflexão sugerida é baseada em um conjunto de estudos dos campos da Educação Física e Sociologia do esporte, em especial, nos trabalhos de Elias e Dunning (1992), Betti (2006), Furtado e Borges (2019), Mariante Neto, Vasques e Stigger (2021) e Mariante Neto, Vasques e Myskiw (2022).

ISSN: 2175-5930

O FENOMENO DA ESPORTIVIZAÇÃO EM SUA ORIGEM HISTÓRICA E COMTEMPORANEA

A regulamentação realizada por órgãos externos, tem como objetivo proporcionar normas, parâmetros e igualdade de oportunidade entre os competidores. Podemos dizer que essa é a esportivização clássica analisada por Elias e Dunning (1992), que ofereceu um conhecido modelo de desenvolvimento e expansão do esporte moderno a datar do século XVIII inicialmente na Inglaterra industrial, ganhando força nos séculos XIX e XX.

Contudo, desde os meados do século XX e principalmente na contemporaneidade, observamos novas lógicas e interesses da esportivização de certas práticas corporais, que não somente a mera regulamentação para o prazer de vivenciar um determinado esporte no lazer, contendo assim aspectos diferentes, já que a esportivização notada no trabalho de Mariante Neto, Vasques e Myskiw (2022), que analisa as características e o desenvolvimento das Artes Marciais Mistas (MMA), estaria intimamente ligada ao modelo mercadológico capitalista, em que a regulamentação não mais passa a ser feita por um órgão externo (federações e entidades reguladoras), mas sim pelos próprios donos do evento, que decidem quem luta com quem, quando e sob quais regras a luta ocorre.

Ambas as etapas ou fases da esportivização tratam com o fenômeno esportivo, porém, com diferenças entre si. Logo, faz-se fulcral o alargamento polissêmico do conceito de esporte (BETTI, 2006), já que se percebe um fenômeno diferente, porém chamado pelos distintos autores citados nesse estudo, pelo mesmo termo, isto é, esporte. Compreende-se que é necessário a reflexão a respeito dos processos esportivização e as condições que o permeiam, com o intuito de fomentar um debate que possibilite uma melhor formação crítica que envolve a esfera da Educação Física, considerando que esse conceito é pouco compreendido, embora bastante presente na área no processo formação acadêmica e continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, deduz-se que é fulcral o aprofundamento de pesquisas nas áreas da Educação Física e Sociologia do esporte, em especial da esportivização e seus processos e nuances históricas e do tempo presente. Destarte, as obras e reflexões até o momento realizadas

apontam possivelmente para um debate rico e proveitoso para as áreas da Educação Física e Sociologia do esporte. Um entendimento mais amplo desse fenômeno chamado esportivização, talvez possa trazer novos olhares e entendimentos, que na perspectiva acadêmica seria de grande valia no processo contínuo de atualização e formação de acadêmicos e egressos dos cursos das áreas das humanidades, contribuindo em uma formação mais integral e permanente.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. O papel da Sociologia do Esporte na retomada da Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp**., São Paulo, v. 20, p. 191-93, 2006.

ELIAS, N; DUNNING, E. **A Busca da Excitação**: desporto e lazer no processo civilizacional. Lisboa, Difel, 1992.

FURTADO, R. S; BORGES, C. N. F. A condição esportiva. Educação, n. 44, 2019.

MARIANTE NETO, F. P; VASQUES, D. G; MYSKIW, M. Da arte de artista no vale-tudo à arte de artesão no MMA: uma análise eliasiana das lutas. **Revista Pensar a Prática**. 2022, v.25:e72250.

MARIANTE NETO, F. P; VASQUES, D. G; STIGGER, M. P. “se perder e der show, vai lutar de novo!” MMA e o conceito de esporte. **Movimento**, v. 27, 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

O PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO (PSB) E A EDUCAÇÃO FÍSICA (EF)

THE BRAZILIAN SOCIAL THOUGHT (BST) AND THE PHYSICAL EDUCATION (PE)

EL PENSAMIENTO SOCIAL BRASILEÑO (PSB) Y LA EDUCACIÓN FÍSICA (EF)

Marcos Miranda Correia,
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
Thulyo Lutz
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE-UERJ)

INTRODUÇÃO

As raízes da Educação Física brasileira (SOARES, 2007) e as origens do Pensamento Social Brasileiro (PERICÁS; SECCO, 2014) guardam coincidências temporais. Coincidem, também, o surgimento de um movimento crítico e renovador dos paradigmas da EF brasileira (MEDINA, 2010) com um de abertura, expansão e criação de novas perspectivas para o PSB (SCHWARCZ; BOTELHO, 2009) entre 1980 e 1990. O objetivo deste estudo é ultrapassar a mera coincidência temporal e apresentar algumas aproximações entre os campos do PSB e da EF.

METODOLOGIA

Trata-se de uma análise documental (AD) para obter o "máximo de informação" com o "máximo de pertinência" (BARDIN, 2006), visando um posterior tratamento analítico. Identificamos intelectuais e respectivas obras do PSB que, de alguma maneira, indicassem relação com os temas *Educação, Escola, Esporte e Corpo* para apresentar, de forma sucinta, algumas contribuições e aproximações com a EF.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 68 intelectuais encontrados, identificamos e catalogamos 13, cujas biografias e obras permitiram as primeiras aproximações entre a produção do PSB e a história da EF, para representar os *clássicos, rebeldes e renegados* do PSB e a ambição de conhecer e "mudar" o Brasil (PERICÁS; SECCO, 2014).

Os livros e respectivos autores trazidos à dialogar com a EF foram: Abdias do Nascimento (AN) e *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado;* Ailton Krenak (AK) e *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*; Anísio Teixeira (AT) e *Educação e o Mundo Moderno*; Darcy Ribeiro (DR) e *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*; Dermeval Saviani (DS) e *Escola e Democracia*; Fernando de Azevedo (FA) e *A poesia do Corpo ou a gymnastica escolar*; Gilberto Freyre (GF) e *Vida Social no Brasil em meados do século XIX*; Jessé Souza (JS) e *A tolice da inteligência brasileira: como o país se deixa manipular pela elite*; Manoel Bonfim (MB) e *América Latina: males de origem*; Paulo Freire (PF) e *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Roberto Damatta (RD) e *A bola corre mais que os homens*. Bertha Lutz (BL) e Helena Antipoff (HA) não têm uma obra específica, mas consideramos suas trajetórias de luta pelas mulheres e deficientes.

A compilação do material e exposição das interlocuções com os temas *Educação, Escola, Esporte e Corpo* estão publicados em 13 ensaios, no livro, *Educação física e sociedade: reflexões a partir de intelectuais brasileiros* (MIRANDA; LUTZ; TELLES, 2023). AN e o *genocídio do negro* ajuda a pensar o reflexo da violência contra os pobres reflete-se nas aulas de EF; AK, protestando contra a sub-humanidade destinada aos índios, desperta a aproximação com a teoria dos Jogos Cooperativo; DR, revelando os Brasis crioulo, caboclo, sertanejo, caipira e sulinos, induz a questionar se esses corpos foram incluídos nas propostas pedagógicas da EF do MREF. A inclusão aparece na luta sufragista de BL com a das mulheres no esporte e na de HA pelos deficientes. FA, um eugenista, e MB, um anti-racialista, unidos pelo positivismo de seu tempo, unem-se à JS, PF e DS contra a ideia de privatização da educação e escola pública, hoje. RD e o clássico GF permitem ver as hierarquias das classes sociais que a história do esporte pode revelar.

O material pesquisado ilustra a impossibilidade de ler o PSB como um discurso harmonioso, evolucionista ou anacrônico das contradições da realidade brasileira (SCHWARCZ; BOTELHO, 2009) e que se pode aludir ao MREF. Os 13 intelectuais e suas obras, lidas em conjunto, reduzem os riscos de dar uma "nova roupagem" a debates antigos (SOARES, 2007, p. 137) ou forjar um debate radical dentro de um "processo de modernização conservadora" (PERICÁS; SECCO, 2014, p. 8) para legitimar a EF brasileira em qualquer projeto de nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentrar no campo do PSB é uma tarefa difícil, mas para entender e enfrentar o conservadorismo do *establishment* brasileiro (PERICÁS; SECCO, 2014) e da EF, devemos entrar nesta seara. Ao mostramos que a relação entre EF e PSB ultrapassa a mera coincidência temporal, podemos ver como a intenção de crítica e ruptura do MREF (MEDINA, 2010) insere-se nos projetos de construção e solidificação do Brasil como nação.

REFERÊNCIAS

BARDlN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2006.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... E mente: novas contradições do séc. XXI**. Campinas: Papirus, 2013.

MIRANDA, M; LUTZ T.; TELLES, S. **Educação física e sociedade: reflexões a partir de intelectuais brasileiros**. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

PERICÁS, L. B.; SECCO, L. F. **Intérpretes do Brasil: clássicos, rebeldes e renegados**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

SCHWARCZ, L. M.; BOTELHO, A. **Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país**. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

PERCURSOS E APROXIMAÇÕES AO PROBLEMA DO *TIPO POLÍTICO*: INTERFACES EDUCAÇÃO FÍSICA E ADORNO

PATHWAYS AND APROACHES TO THE PROBLEM OF THE POLITICAL TYPE: INTERFACES PHYSICAL EDUCATION AND ADORNO

VÍAS Y ENFOQUES DEL PROBLEMA DEL TIPO POLÍTICO: INTERFASES EDUCACIÓN FÍSICA Y ADORNO

Augusto Silvares de Oliveira,
Secretaria Municipal de Educação de Miguel Pereira, RJ (SME-MP)
Nicolas Alexandria Pinheiro,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Leon Ramyssés Vieira Dias,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
André Malina,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o recente avanço da extrema-direita no âmbito do Estado brasileiro, este trabalho tem por objetivo descrever os investimentos epistemológicos, do grupo de Estudos e Pesquisa Vitor Marinho visando enfrentar o problema de certo *tipo político*. Apresentado o caminho até a incursão inicial do grupo à produção de Theodor Adorno acerca do indivíduo potencialmente fascista, cabe recortar questões relevantes para a área da Política aprofundando reflexões teóricas do campo de pensamento crítico referentes a epistemologia da Educação Física.

DO GEPVM

O grupo de Estudos e Pesquisa Vitor Marinho (GEPVM) é um coletivo vinculado ao departamento de Lutas da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Inspirado em referenciais teóricos críticos consubstanciados na trajetória intelectual do Prof. Vitor Marinho, o GEPVM tem por objetivo, compreender, a partir de uma base teórica marxista, a relação entre temáticas transversais e interdisciplinares, estabelecendo

interlocuções entre Educação, Educação Física, Esporte e Lazer e aspectos sócio-filosóficos e da formação.

Destarte, o grupo apresenta duas linhas de estudo e pesquisa: a) Interpretações sócio filosóficas e humanistas a partir da teoria marxista e afins; b) Trabalho, formação profissional e formação humana. Sendo um coletivo heterogêneo, suas atividades de estudo e pesquisa são atendidas por graduandos, professores e pós-graduandos oriundos de diferentes formações, instituições e regiões do Brasil – o que dá notícias de um espaço formativo de produções coletivas, marcado pela partilha de afetos, tensões, vínculos de solidariedade e construções de carreiras numa perspectiva interdisciplinar. Consequentemente, o GEPVM é um núcleo de fortalecimento para enfrentamento das contradições que marcaram um processo de fascistização do tempo presente.

DO DESCONFORTO À ADMIRAÇÃO FILOSÓFICA

A conjuntura recente de avanço da extrema direita foi imprimindo um estranhamento socializado e gradativamente definido internamente pelos membros do grupo. Não obstante, certo espanto e desconforto coletivo se manifestaram em questões comuns a vários grupos sociais.

Como consequência das interações sociais internas promovidas pelas dinâmicas do referido grupo, o GEPVM engendra um processo de conscientização que se reflete em uma síntese coletiva. Assim, este trabalho descreve a experiência da conversão do espanto dos autores em admiração filosófica orientada para a realidade sociopolítica brasileira. Por conseguinte, o GEPVM inicia um investimento em estudos e pesquisas que busca alcançar articulações entre a fascistização emergente da sociedade brasileira e fenômenos da Educação Física e áreas solidárias a essa.

Posto isto, o grupo desenvolve um estudo sistemático da produção teórica de Theodor Adorno tomando-a por conjunto de instrumentos conceituais promissores para o enfrentamento de problemas no nível da pós-graduação.

Mediante tal aproximação inicial, nota-se que o filósofo alemão confronta um problema maior: compreender a natureza do indivíduo potencialmente fascista e suas agências políticas.

Por conseguinte, Adorno sinaliza a necessidade de uma abordagem ao problema desse tipo político lastreada na "compreensão da organização total da sociedade" (2019, p.83). Não obstante, partindo do seu problema maior, Adorno (2020; 2019) é tensionado a descobrir correlações entre ideologia, personalidade e fatores sociológicos, de modo a se alcançar a receptividade ou resistência a determinada ideologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, pretende-se, assim, relatar o percurso de uma aproximação inicial aos aspectos políticos do fascismo, sua ligação com a situação total objetiva do indivíduo e suas agências penetrando até as potencialidades antidemocráticas.

Por fim, mediante o percurso descrito, é possível elencar questões sobre a área da Educação Física enquanto instituição relativa a grupos socais com agências políticas que, na relação entre personalidade e cultura, via associações e mobilização de necessidades profundas, tendem tanto para a incidência sobre a receptividade ideológica dos indivíduos quanto para a construção social de corpos aderidos ao conservadorismo autoritário.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. São Paulo: Unesp, 2020.

ADORNO, T. W. **Estudos sobre a Personalidade Autoritária**. São Paulo: Unesp, 2019.

PESQUISAS SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCURSOS METODOLÓGICOS[1]

RESEARCHES ABOUT TEACHER IDENTITY IN PHYSICAL EDUCATION: METHODOLOGICAL PATHWAYS

INVESTIGACIÓN SOBRE LA IDENTIDAD DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA: VÍAS METODOLÓGICAS

Dilma Carmina da Silva Souza
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - (UFRRJ)
Jose Henrique dos Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

O conceito de identidade se constitui a partir da interação de fatores pessoais e socioculturais, por isso, os estudos qualitativos têm maior potencial para iluminar a sua complexidade. A investigação qualitativa é a que mais se adequa as pesquisas que exploram particularidades, traços subjetivos e a experiência do sujeito. Esta investigação visa descrever os métodos de pesquisa sobre identidade docente (ID) dos professores de Educação Física, identificando as tipologias e estratégias metodológicas utilizadas para obtenção, análise e interpretação dos dados.

MÉTODO

Revisão de literatura, do tipo integrativa, realizada em seis bases de dados, entre 2018 a 2022, com os descritores identidade docente (teacher identity) and educação física (physical education). Os dados foram categorizados por meio de análise de conteúdo.

RESULTADOS

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Foram identificadas oito produções com tipologias descritivas, etnográfica, narrativa e estudo de caso, desenvolvidas mediante entrevistas semiestruturadas, questionários abertos, diário de campo, e técnicas de grupo focal, análise documental e narrativa de história de vida.

Constatou-se a pesquisa descritiva em cinco estudos. Quadros (2022), que recorreu a entrevistas semiestruturadas, bem como a pesquisa descritiva exploratória de Borim et al. (2020). Ribeiro e Vedovatto (2019) valeram-se de questionário, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Flores (2019) usou o Grupo focal, assim como Pires et al. (2019), mas este conjugou o grupo focal com o questionário.

Outra tipologia de pesquisa foi a etnografia (FRASSON; WITTIZORECKI, 2019) com uso de diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa narrativa de González-calvo (2020) foi advogada junto às perspectivas reflexiva e autobiográfica, recorrendo a história de vida, entrevista semiestruturada e ao questionário.

Whewell (2019) recorreu ao estudo de caso, e a abordagem fenomológica consistiu em interpretar e descrever fenômenos com a utilização de entrevistas semiestruturadas e representação visual de si mesmo. A análise de dados foi interpretativa fenomenológica. Com exceção desta pesquisa, em todas as demais a análise de conteúdo foi adotada para a interpretação dos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao complexo conceito de identidade, a maioria de estudos descritivos denota ainda um estado exploratório e limitado aprofundamento das pesquisas. O recurso aos distintos instrumentos e técnicas de obtenção de dados presentes nas pesquisas narrativas e etnográfica mostra a preocupação dos pesquisadores com a triangulação de dados de modo a consubstanciar as interpretações. A análise de conteúdo se mostra como estratégia predominante na análise de dados.

Os estudos sobre ID, pela sua complexidade, tendem a requerer desenhos metodológicos mais complexos.

REFERÊNCIAS

BORIM, M *et al*. **Construção da identidade profissional do professor de educação física na perspectiva do preceptor da residência pedagógica**. Braz. J. of Develop., Curitiba, v.6, n.3,14306-14317. Mar.2020

FLORES, P *et al*. **O processo de identização docente em um curso de educação física na perspectiva de seus discentes**. J. Phys. Educ. v.30, e3075, 2019.

FRASSON, J; WITTIZORECKI, E. **Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente.**Motrivivência, Florianópolis, v.31, n.57, p.01-23, 2019.

GONZÁLEZ-CALVO, G *et al.* **Wanting to become PE teachers in Spain: connections between previous experiences and particular beliefs about school Physical Education and the development of professional teacher identities.** Sport, Education and Society, vol 26 n.8, 931-944. 2021

QUADROS, L. **Das memórias de infância à atuação na Educação Infantil: a construção da identidade docente de professores de Educação Física**. TCC (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos. Educação Física Licenciatura. Jul, 2022.

PIRES, V *et al.* **Construção da identidade profissional docente de estagiários em educação física.**Educación Física y Ciencia, vol.21, núm. 4 de 2019.

RIBEIRO, R; VEDOVATTO, D. **Iniciação docente e constituição da identidade do professor de educação física**. Dossiê Temático 1: Construções identitárias na educação e na literatura. Ano 13, v. 29, n. 01, jan.–jun. 2019

WHEWELL, E. **Experiences concerning the development of identities of primary school physical education specialist teachers during the first year of teaching in England. A phenomenological case study.** Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy At the University of Northampton. May. 2019.

PORQUE A TENDÊNCIA POPULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO PODE SE TORNAR HEGEMÔNICA NOS DIAS ATUAIS[1]

WHY THE POPULAR TREND OF PHYSICAL EDUCATION CANNOT BECOME HEGEMONIC TODAY

POR QUÉ LA TENDENCIA POPULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA NO PUEDE SER HEGEMÓNICA HOY

Francisco Eraldo da Silva Maia,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Arliene Stephanie Menezes Pereira,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Francisca Maurilene do Carmo,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

A partir de 1980 a Educação Física passou por um amplo processo de renovação ao problematizar a inclinação conservadora da área ante o capitalismo e ao assumir uma postura mais progressista. Esse amplo processo foi denominado de Movimento Renovador da Educação Física (MREF). Naturalmente, com a ampliação das produções, a área apresentou avanços e equívocos, como: a falsa ideia de que a partir de 1985 até os dias atuais expressou-se a hegemonia da tendência popular.

Sabendo da importância desta temática no atual contexto, sobretudo, diante da retomada do grito pela democracia e soberania popular, conforme tematiza o presente congresso, o estudo se justifica por realizar esclarecimentos sobre a temática. Frente a isso, objetivamos analisar porque a tendência popular da Educação Física não pode se tornar uma pedagogia hegemônica, nos dias atuais. Para isso, lançaremos mão de uma abordagem qualitativa.

SOBRE O CAPITAL E O CAPITALISMO

[1] O trabalho contou com apoio financeiro da Fundação Cearense de Apoio a Pesquisa (Funcap).

De acordo com Marx e Engels e demais teóricos marxistas, como Mészáros (2011) e Tonet (2012), o capital é uma relação social que emerge da compra e venda da força de trabalho. O que expressa a relação de dominação do capital e da burguesia sobre os trabalhadores. Sendo a burguesia a classe que amplia o seu lucro e a sua propriedade privada através do trabalho assalariado, essa sempre recorre a diferentes mecanismos para garantir a reprodução do sistema sociometabólico do capital, especialmente, da sua fase mais avançada, o capitalismo.

SOBRE A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAPITALISMO

A tendência popular da Educação Física foi mencionada pela primeira vez no livro *Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. Nesta obra o autor identifica cinco tendências pedagógicas da Educação Física, a saber: Higienista (1889-1930), Militarista (1930-1945), Pedagogicista (1945-1964), Competitivista (1964-1987) e por fim, a Popular. Sobre esta última, o autor não define uma data específica, mas infere-se, a partir de trechos do referido livro, que essa se manifestou entre as décadas de 1890 e 1980.

A tendência popular da Educação Física pode ser compreendida como tendência contra hegemônica que privilegia "[…] a ludicidade, a solidariedade e a organização e mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p. 34).

Com a ampliação do MREF, muitos autores anunciaram e, tornou-se comum ao imaginário social dos professores da área, que a tendência popular da Educação Física se tornara hegemônica no Brasil, a partir da década de 1980. Para isso, usaram como base a obra do professor Guiraldelli Júnior, apesar desta não apresentar essa asserção.

Ademais, o referencial marxiano-lukacsiano, nos revela que a educação, apesar de sua autonomia relativa, possui dependência ontológica com o trabalho. Assim, no sistema sociometabólico do capital, a Educação em seu sentido estrito e, consequentemente, a Educação Física, apresenta uma dependência ontológica com o trabalho assalariado. Isto é, no capitalismo, a Educação Física está a serviço dos interesses reprodutivistas do capital, sobretudo, a partir de 1990, com a crise estrutural do capital. Uma tendência pedagógica a favor

da classe trabalhadora só se faz possível com a superação do capitalismo, ou seja, em uma sociedade comunista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Dragão do Mar entendia que a liberdade dos negros no Ceará só poderia ser conquistada mediante a superação do modo de produção escravista, o referencial marxiano-lukacsiano explica que para uma tendência pedagógica, a favor da classe trabalhadora, tornar-se hegemônica é preciso que antes ocorra a superação do modo de produção capitalista.

Por essa razão, conforme defende Ghiraldelli Júnior e os teóricos marxiano-lukacsianos, a tendência popular da Educação Física não pode se tornar uma pedagogia hegemônica no atual contexto. Apesar disso, nos dias atuais, é possível realizar atividades educativas emancipatórias na Educação Física.

REFERÊNCIAS

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 1 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 2 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM EVENTOS DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CBCE ENTRE 2012 E 2022[1]

PRODUCTION OF KNOWLEDGE ABOUT TEACHING WORK IN EVENTS AT THE BRAZILIAN COLLEGE OF SPORT SCIENCES – CBCE BETWEEN 2012 AND 2022

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE EN EVENTOS EN LA ESCUELA BRASILEÑA DE CIENCIAS DEL DEPORTE – CBCE ENTRE 2012 Y 2022

Pablo Freitas Carvalho,
Universidade Federal do Pará (UFRN)

INTRODUÇÃO

Partindo de uma concepção não fragmentada sobre trabalho docente, se faz entender que o mesmo é constituído por diversas interações humanas (TARDIF, 2014). Ou seja, o(a) professor(a) ao realizá-lo aciona de forma articulada, diferentes domínios de sua própria vida, como também da vida de outras pessoas.

No campo da Educação Física, têm se observado que pesquisas sobre trabalho docente são pontuais (FERREIRA NETO; POZZATTI e VENTORIM, 2015), e estudos sobre essas pesquisas, são ainda mais esporádicos, em que geralmente se privilegia um corpus de análise mais robusto, como teses e dissertações (ALMEIDA, 2018), o que de certa forma, desconsidera as produções difundidas em eventos científicos, sobretudo, eventos de menor abrangência.

O texto em tela é um excerto de uma pesquisa de nível Mestrado, que tematiza o trabalho docente em escolas indígenas. Para este recorte, se objetivou descrever o perfil da produção do conhecimento difundida no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE sobre trabalho docente no período de 10 anos (2012-2022).

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, nº do processo: 88887.820459/2023-00.

SENDAS DA PESQUISA

Foi construído um estudo descritivo, através de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Ao todo, foram consultados 47 eventos chancelados pela entidade entre 2012 e 2022, perfazendo um total de 5.715 trabalhos. Após uma classificação, a partir dos aspectos de inclusão, quais sejam: a) pesquisa já realizada; b) textos com disponibilização de Anais na íntegra (resumos simples ou expandidos); e c) Comunicações que mencionassem: trabalho docente, no seu título e/ou no seu resumo. Com esses parâmetros, foram classificados 74 trabalhos.

PERFIL DA PRODUÇÃO SOBRE TRABALHO DOCENTE NO CBCE (2012-2022)

Considerando uma distribuição anual dos anais, os anos de 2017 e 2021 congregaram um maior número de comunicações sobre a temática. Em relação à região de realização dessas pesquisas, somente 57 anais situam o Estado em que o estudo foi realizado, desse total, é notório ver uma predominância de 75,43% de estudos realizados nas Regiões Sul e Sudeste do País.

Quanto ao apoio financeiro para a realização das investigações sobre trabalho docente, apenas 10 trabalhos sinalizam este aspecto, sendo 50% do fomento concentrado na Região Sul. Dentre as Instituições de Ensino Superior de vínculo dos estudos, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS é a mais frequente. Referente aos grupos de pesquisas, apenas 12 trabalhos dão indicação, e o Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte – F3P-EFICE da UFRGS é o mais citado. Foi possível ainda descrever a recorrência de pesquisadores e pesquisadoras nos trabalhos socializados, destacando-se três: Vera Regina Oliveira Diehl; Lisandra Oliveira e Silva; Elisandro Schultz Wittizorecki, estando esse conjunto, vinculado também à UFRGS.

O Grupo de trabalho temático – GTT com a maior parcela dos anais é o GTT: Formação profissional e mundo do trabalho. Em relação aos aspectos éticos, é possível perceber que pouco mais de 62% dos trabalhos analisados, não indicam o uso dos aspectos éticos. Quanto às metodologias, se observou a incidência de algumas metodologias em relação às demais, a principal delas foi o tipo de pesquisa bibliográfica.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Em síntese, foi possível descrever o perfil da produção do conhecimento sobre trabalho docente através dos Anais dos eventos chancelados pelo CBCE entre 2012-2022. Considerando a necessidade de discussão em torno de outros aspectos subjacentes aqui por hora, não privilegiados, como os temas e/ou subtemáticas das pesquisas, assim como os aportes teóricos utilizados, recomenda-se desse modo, a ampliação da análise aqui apresentada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. A. C. **O trabalho docente na produção acadêmica da educação física brasileira**: um olhar para as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação física. 2018. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Unidade Acadêmica Especial de Educação, UFG, Jataí, 2018.

FERREIRA NETO, A; POZZATTI, M; VENTORIM, S. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação física no Brasil (1930-2011). In: XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2015, Vitória. **Anais**... Vitória, CBCE, 2015.

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

TEMAS POLÊMICOS NA REVISTA MOVIMENTO: "O QUE É EDUCAÇÃO FÍSICA?"[1]

CONTROVERSIAL ISSUES IN MOVEMENT MAGAZINE: WHAT IS PHYSICAL EDUCATION?

TEMAS POLÉMICOS EM LA REVISTA MOVIMENTO: '?QUÉ ES LA EDUCACIÓN FÍSICA?

Caio Serpa Madeira[2]
Universidade Federal do Rio de Janeiro - (UFRJ)
Thulyo Lutz,
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)
Universidade Federal do Rio de Janeiro - (UFRJ)
Romulo Meira Reis,
Universidade Federal do Rio de Janeiro - (UFRJ)
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade Federal do Rio de Janeiro - (UFRJ)

INTRODUÇÃO

A Revista Movimento é um periódico científico da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os "Temas polêmicos", seção do periódico, foi uma forma de trazer à tona assuntos que se acreditava ser necessário ao debate de ideias pelos intelectuais do campo da Educação Física (EF). Neste estudo realizamos uma sucinta análise do debate ocorrido entre os autores que polemizaram em torno da questão histórica "O que é Educação Física? "

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) em que utilizamos publicações da Revista Movimento, seção "Temas Polêmicos", no ano de 1994 cujos títulos se referiam a 'O

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.
[2] Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura.

que é Educação Física?". Nesse breve espaço, nos dedicamos apenas aos dois primeiros artigos da supracitada seção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro texto é escrito pelo Professor Adroaldo Gaya, intitulado: MAS AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO FÍSICA?. O assunto não era exatamente uma novidade, apesar de ainda não ter (supostamente) uma definição consensual entre os agentes do campo (GAYA, 1994). O autor considera que apesar de aparentar existir um "quadro (onde se) possa representar um conjunto de múltiplas concepções, na realidade, ao analisar de forma mais minuciosa todos estes podem ser divididos em dois grupos, a) os que concebem a EF enquanto ciência; b) os que a consideram como filosofia da corporeidade. A tendência cientificista é dividida em: a) aquelas que buscam abarcar o maior número de formas e expressões corporais b) as que abarcam uma série de disciplinas cientificas que tratem de questões relacionadas ao desporto. Já a filosófica é decomposta em: a) perspectiva existencialista; b) perspectiva culturalista.

Segundo Gaya (1994), aqueles que pretendem reduzir a EF a ciência ou filosofia acabam por retirá-la de seu significado social real, além de que descaracteriza a identidade dos profissionais desta área. A considera uma disciplina assertiva pois se concretiza a partir de uma prática pedagógica, isto se dá pelo fato de que a "EF é concretamente ação". Apesar de estar embutida de valores (há necessidade de pressupostos filosóficos na ação pedagógica), não pode ser compreendida como uma subdisciplina da filosofia. A EF está no meio do caminho entre a filosofia e a ciência.

A análise de Gaya (1994) não agradou certos agentes, Celi Taffarel e Micheli Escobar (1994) publicaram o segundo artigo ainda no primeiro volume da Revista, intitulado: "Mas, afinal, o que é Educação Física? Um exemplo do simplismo intelectual". As autoras realizavam apontamentos, não necessariamente de acordo com a imparcialidade que em tese a escrita cientifica necessita e usaram adjetivos como, "concepções idealistas"; "recursos desmobilizadores da reflexão"; "recorrência cultural ao simplismo"; "analise simplista e reducionista"; "a limitação da possibilidade crítica de Gaya"; "teses falsas".

Mas talvez, o maior erro das autoras não sejam os ataques quase que pessoais ao pesquisador, mas sim, criticá-lo por não recorrer ao método dialético materialista-histórico, hipoteticamente por desconhecer ou relegar. Taffarel e Escobar não veem a escolha de métodos de análise científica enquanto ferramentas que ajudam a pensar, mas sim enquanto um dever do pesquisador que está alinhado ao dever moral do fazer cientifico alinhado a ciência do proletariado. Logo, quem não recorre a este método é necessariamente tachado de "idealista".

Existem pontos positivos apontados pelas autoras que apontam problemas no texto de Gaya, primeiramente, a necessidade da utilização do pensamento complexo (de acordo com Edgar Morin) ainda que a questão posta seja aparentemente simples, em segundo lugar, a desconsideração de que a prática social (da EF) é socialmente e historicamente construída ao invés de pré-concebidas, e que desconsidera que a apreensão do fenômeno pode ser dada a partir de práticas pré-científicas e pré-conceituais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate acerca do tema continua anos seguintes (com a publicação de mais 6 textos), sempre a partir dos dois textos que investigamos. Contudo, entendemos que o debate se fez necessário no campo, visto que passávamos por uma renovação epistemológica, além de que, a pluralidade encontrada no conjuntos dos textos da seção demonstra uma relativa diversidade de concepções, sejam elas, metodológicas, ideológicas ou epistemológicas.

REFERÊNCIAS

GAYA, A. Mas afinal, o que é Educação Física? **Revista Movimento**, v.1 n.1, 1994.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

TAFFAREL, C., ESCOBAR, M. Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual. **Revista Movimento**, v.1, n.1,1994.

TIPOS DE RACIONALIDADE NOS TRABALHOS DO GTT EPISTEMOLOGIA

TYPES OF RATIONALITY IN THE WORKS OF GTT EPISTEMOLOGY

TIPOS DE RACIONALIDAD EN LAS OBRAS DE GTT EPISTEMOLOGÍA

Tiago Quaresma Costa
Grupo de Estudos e Pesquisas Vitor Marinho (UFRJ)
Augusto Silvares de Oliveira
Grupo de Estudos e Pesquisas Vitor marinho (UFRJ)
Mateus Azevedo Malina
Grupo de Estudos e Pesquisas Vitor marinho (UFRJ)
Leon Ramyssés Vieira Dias
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Jennifer Aline Zanela
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/CAP)
André Malina
Grupo de Estudos e Pesquisas Vitor Marinho (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Nas sociedades modernas, a técnica tornou-se um elemento fundamental para compreender o funcionamento das sociedades contemporâneas. As sociedades industrialmente desenvolvidas contam com um grande aparato técnico a serviço dos seus interesses (MARCUSE, 1964).

Entretanto, a ciência pode também ser tomada como um elemento de tomada de consciência dos fenômenos e das relações sociais para a formação de um tipo de pensamento mais complexo e atento às reais necessidades humanas.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como pretensão verificar o tipo de racionalidade que se apresenta nas pesquisas submetidas ao Grupo de Trabalho Temático (GTT) de epistemologia presentes nos anais do Conbrace nas edições compreendidas entre os anos de 2009 e 2021 relativas ao esporte.

METODOLOGIA

Para a coleta dos trabalhos, foi realizada uma pesquisa no campo de busca com o termo esporte. Foram encontrados 17 trabalhos: 2009 (7), 2011 (1), 2013 (1), 2015 (2), 2017 (2), 2019 (2) e 2021 (2).

A análise do tipo de racionalidade presente nos trabalhos foi realizada a partir de duas categorias pensadas a partir de Marcuse (1964). Nele, o autor alemão destaca a presença de um tipo de racionalidade predominante nas sociedades industriais, denominada de pensamento unidimensional que favorece a formação do homem unidimensional, pois cria uma fratura na realidade cindindo-a em aspectos positivos e negativos. No sentido oposto, há o pensamento dialético que, segundo Marcuse (1964), visa compreender a sociedade a partir das suas contradições.

Outras três formas de racionalidade foram elaboradas por necessidade relacionada a alguns trabalhos que possuem perfil descritivo, como os trabalhos de revisão. As três racionalidades adicionais foram denominadas de descritivo-interpretativa, descritivo-interpretativa com inclinação ao pensamento dialético e descritivo-interpretativa com inclinação ao pensamento unidimensional.

As análises dos trabalhos em relação ao tipo de racionalidade obedeceram a dois procedimentos. O primeiro vincula-se à presença ou não de um referencial teórico e o tipo de referencial teórico. O segundo procedimento intentou para a forma como o referencial teórico foi articulado com as ideias e argumentações referentes ao assunto tratado.

Em seguida, os trabalhos foram enquadrados em categorias de tipos de racionalidades. Esse enquadramento foi realizado a partir de aproximações ao tipo de racionalidade.

RESULTADOS

A coleta dos 17 trabalhos atrelados ao GTT de epistemologia identificou uma quantidade significativa de trabalhos de revisão (7). Os outros 10 mobilizaram esforços em compreender o fenômeno esportivo e suas significações a partir de bases teóricas distintas.

Dos 17 trabalhos, 10 apresentaram referenciais teóricos como suporte à análise e 7 não apresentaram referencial teórico. |pareceram o marxismo (7), a etnografia (1), o hibridismo (1) e os conceitos de "apropriação" de Certeau e "lutas de representação" de Chartier(1).

Dos 7 trabalhos vinculados ao marxismo, 5 estiveram na categoria de racionalidade dialética, 1 na categoria descritivo-interpretativa com inclinação ao pensamento dialético e 1 na categoria descritivo-interpretativa com inclinação ao pensamento unidimensional.

Na categoria unidimensional e descritivo-interpretativa com inclinação ao pensamento unidimensional, foram enquadrados àqueles trabalhos que tratam a realidade de modo superficial. Essa superficialidade se revelou ao considerar o objeto esporte "fora" do seu contexto social, como se suas características fossem tomadas exatamente como um dado natural da realidade ou desconsiderando os efeitos do contexto social sobre o esporte.

A quantidade de trabalhos e suas respectivas racionalidades: dialética (5), descritivo-interpretativa com inclinação ao pensamento dialético (3), descritivo-interpretativa (4), descritivo-interpretativa com inclinação ao pensamento unidimensional (3) e unidimensional (2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa foi identificada forte presença do marxismo no tipo de racionalidade dialética e, por outro lado, foram observados estudos que se inserem em uma perspectiva aproximada com a racionalidade unidimensional.

Ressalta-se desdobramentos necessários para aprofundar a relação entre tipos de racionalidade e o esporte contidos nos trabalhos científicos.

REFERÊNCIAS

MARCUSE, H. A ideologia da sociedade industrial. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

GTT 5 – ESCOLA

Comunicações Orais

TÍTULO	AUTORIA
A COPA DO MUNDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UMA AÇÃO PEDAGÓGICA REALIZADA EM UMA ESCOLA INTEGRAL DE ENSINO MÉDIO	JOCICLEIDE DE SOUSA FREITAS, JAMES FERNANDES DE MEDEIROS, ROSELLA RÉGIS DE ALBUQUERQUE ISACKSSON, MIRIA FIGUEIREDO ETELLVINO, SAYONARA ARAÚJO DE MACEDO, TADEU JOÃO RIBEIRO BAPTISTA
A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA EM 2021	CARINE FERREIRA COSTA, VILSON APARECIDO DA MATA
A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRN: DO ENSINO REMOTO AO PRESENCIAL	RENATA NISHIMURA GUERRA CAVALCANTI, ANA BEATRIZ MEDEIROS MELO, AGUINALDO CESAR SURDI
A INVISIBILIDADE COMO FATOR IM(POSSIBILITANTE) DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INOVADORA	RODRIGO DO VALE DOS SANTOS, LUCAS LUAN DE BRITO CORDEIRO, FRANCISCO FELIPE GOMES FEITOZA, ANTONIO IGOR DA SILVA TEODOZIO, PATRÍCIA RIBEIRO FEITOSA LIMA, NILSON VIEIRA PINTO
A (IN)VISIBILIDADE DO PENSAMENTO DECOLONIAL NAS DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL	SAMARA MOURA BARRETO, DANIEL TEIXEIRA MALDONADO, FERNANDA GABRIELA DE REZENDE CASAGRANDE
A JUSTIÇA CURRICULAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	FLÁVIO NUNES DOS SANTOS JÚNIOR
A PRÁTICA ESPORTIVA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA: QUAL SERÁ O RESULTADO DO PLACAR?	PATRÍCIA ARGENTON, ANA RIGO NOVATZKI, DAIANA MACHADO
A SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DO PLANO DE ENSINO UNIFICADO DA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA/SC	JHENIFER DE ALMEIDA BERNARDO, GUILHERME NEVES, ISABELA NATAL MILAK, RENAN DA SILVA VITÓRIO, WAGNER NUNES MIGUEL

ISSN: 2175-5930

A SUCATA COMO IMPERATIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	RENATO CAVALCANTI NOVAES, FELIPE DA SILVA TRIANI, SILVIO DE CASSIO TELLES
A TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE LIMOEIRO DO NORTE	CICERA NAYANDRA SANTIAGO SOARES, ANA IZABELLE MELO MAIA, MARY HELLEN FERNANDES DE MATOS, UÂNIA DA SILVA ALVES, FELIPE CAVALCANTE BRASILEIRO
AÇÕES PAUTADAS NO CURRÍCULO CULTURAL: APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTOS?	ANNA CAROLINA CARVALHO DE SOUZA, RAYNÁ DA SILVA BRUM PINTO, SILVIO TELLES
ANÁLISE DO TEMA DA TÉCNICA NA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	DAVID FREITAS DOS REIS, MÁRCIA MORSCHBACHER
AS DANÇAS URBANAS NAS AULAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA NO PIBID	DEIVIANI SANTOS GALLO SILVA, ABÍLIA ANA DE CASTRO NETA, SUZI SANTANA SILVA, DANIEL DE JESUS TORRES, ANA GABRIELA ALVES MEDEIROS, NADSON SANTANA REIS
BNCC E CURRÍCULO PERNAMBUCO: SUAS PESPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA.	BRUNO CESAR RODRIGUES DA SILVA, MARCÍLIO SOUZA JUNIOR
BRASILIDADE E BOAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATOS DE UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO	MARCO AURÉLIO RODRIGUES JUNIOR, SERGIO ROBERTO CHAVES JUNIOR
CATÁLOGOS DAS ELETIVAS: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DIVERSIFICADO DO CEARÁ	MÔNICA VIEIRA NOVAIS, FABIANA ALVES DE LUCENA, ALVARO REGO MILLEN NETO
CHUTES E SOCOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FABRINE LEONARD SILVA
CONCEPÇÃO DE INFÂNCIAS DE PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL.	MIRVANE DIAS DE SOUZA, ISABEL PORTO FILGUEIRAS
CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	BRENO FRANCESCONI FELICIO
CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM “INÉDITO VIÁVEL"	JOSÉ ANGELO GARIGLIO, TÁBATA ALINE JANUÁRIO

ISSN: 2175-5930

CORPO AUSENTE OU CORPO PRESENTE? DIÁLOGOS A PARTIR DO CONBRACE	ANA LUÍSA GOULART, ANA LÚCIA CARDOSO, BRUNA CAROLINI DE BONA
CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO	DANIEL TEIXEIRA MALDONADO
DAS POSSIBILIDADES DE EXPERIMENTAÇÃO DA DOCÊNCIA	MARINA CONTARINI BOSCARIOL, MÁRIO LUIZ FERRARI NUNES
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TERRITÓRIOS VIOLENTOS	PAULO VITOR DA SILVA COSTA, ALVARO REGO MILLEN NETO
DESCOBRINDO UM PERCURSO HÍBRIDO COM PARKOUR E CAPOEIRA EM PROCESSO DE ANIMAÇÃO CULTURAL E EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA ESCOLA DE AVENTURAS	JOELSON SILVA DE SOUSA, CAROLINA ARRAIS BRAZ, GIULIANO GOMES DE ASSIS PIMENTEL
DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS BRINCANTES A PARTIR DE VÍDEO-CARTAS	FABIANNA RAMOS FERREIRA, MARIANA GATTO LEMOS DE SOUZA DOS SANTOS, BRUNO MATIAS DE ALMEIDA
DOCÊNCIA E DIFERENÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DO ENSINO REMOTO AO ENSINO PRESENCIAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSIC	ROSELI BELMONTE MACHADO, FRANCINE MUNIZ MEDEIROS, LAVÍNIA DILUCA, DENISE GROSSO DA FONSECA
EDUCAÇÃO DO CORPO A PARTIR DA FORMAÇÃO DOS SENTIDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	DANIELLE BATISTA DE MORAES, AMANDA CORRÊA PATRIARCA, EDSON MARCELO HÚNGARO
EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA: UMA ANÁLISE DO MÉTODO PEDAGÓGICO DA TEMATIZAÇÃO	ANA RITA LORENZINI, MARCELO SOARES TAVARES DE MELO, MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR
EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ELEMENTOS DA PERSPECTIVA CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	THACIA RAMOS VARNIER, THAISE RAMOS VARNIER
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A EJA EM DESTAQUE	LARA HOLMES DE REZENDE SERRANO, ROSA MALENA DE ARAÚJO CARVALHO
EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: UMA CONSTRUÇÃO DIDÁTICA PARA ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL JAYME VERÍSSIMO DE CAMPOS JÚNIOR	ADAUTO ANDRÉ SOARES MELO, LUCIANE DE ALMEIDA GOMES

ISSN: 2175-5930

EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNNC: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS PARA A CULTURA CORPORAL NA FORMAÇÃO HUMANA NA DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA/PR	CARINE FERREIRA COSTA, VILSON APARECIDO DA MATA
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HÁ POSSIBILIDADES NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS?	MAÍSA FERREIRA
EFEITOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS	LUAN GONÇALVES JUCÁ, FÉLIX WILLIAM MEDEIROS CAMPOS, ANDRÉ LUIS DO NASCIMENTO MONT ALVERNE, LUCIANA NUNES DE SOUSA, DANIEL TEIXEIRA MALDONADO
ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA	LÍVIA TENORIO BRASILEIRO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INTEGRAÇÃO CURRICULAR: MAPEANDO POSSIBILIDADES	IVAN CARLOS BAGNARA
ESCOLA INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA ZONA OESTE DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	BIANCA DE ALBUQUERQUE MATHIESEN NAME,, MARTHA LENORA O. COPOLILLO, CARLOS ALBERTO FIGUEIREDO DA SILVA
ESCRITURAS E LEITURAS DO PIPA NA ARTISTAGEM DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	FLÁVIO NUNES DOS SANTOS JÚNIOR
ESPORTES DE REDE/QUADRA DIVIDIDA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS POR MEIO DOS JOGOS REDUZIDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	BRUNO DA SILVA PINTO, ANA CARRILHO ROMERO GRUNENNVALDT
FORA DA QUADRA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A COLABORAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A BIBLIOTÉCA	GABRIELA DE GLIVEIRA GOBBI, FELIPE FERREIRA BARROS CARNEIRO
GINÁSTICA ARTÍSTICA E PAPÉIS DE GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PELA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	AUGUSTO FERNANDES CONDÉ, GIOVANI FERNANDES FONSECA, AMANDA CLARA BARBOSA DE SOUZA ASSIS, LARISSA FATIMA DE AZEVEDO LELLIS, ANDERSON DA CUNHA BAÍA, JAIRO ANTÔNIO DA PAIXÃO
HIP HOP PRESENTE! ACONTECIMENTO NA ESCOLA	TATIANA ZAVANELLA, ARTHUR MÜLLER, HUGO CESAR BUENO NUNES

ISSN: 2175-5930

IMAGEM CORPORAL, CORPO E CORPOREIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ATIVIDADE DE EXTENSÃO PARA ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.	MARCUS VINICIUS FREITAS RODRIGUES, VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA, VITÓRIA FERREIRA DE MORAIS, FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO
IMIGRAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE A ÁREA TEM PRODUZIDO SOBRE TEMA?	JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS MARTINS, , VANESSA GUIMARÃES, ANDRÉ DA SILVA MELLO
IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO IFSP: A LUTA PELA EDUCAÇÃO FÍSICA	LIVIA ROBERTA DA SILVA VELLOSO, ELISABETE DOS SANTOS FREIRE
INDICADORES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	LÍVIA TENORIO BRASILEIRO
JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES: UMA ELETIVA CURRICULAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PERNAMBUCO	RAFAELLE DE ARAUJO LIMA E BRITO, MARCELA MARIA DA SILVA, CARLOS EDUARDO SAMPAIO DE HOLANDA CAVALCANTI, ALEX KEVEN MENDONÇA DA SILVA, MARCELO SOARES TAVARES DE MELO
MANIFESTAÇÃO DE VIOLÊNCIA EM ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM FORTALEZA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DO PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA	LORENA PEDROSA LOPES, ARTHUR SANTOS LOBÃO, IAGO AMARO DE MORAES, FELIPE NÉO DOS SANTOS, RICARDO HUGO GONZALEZ
NA DANÇA DAS CADEIRAS, NINGUÉM DANÇA: ANÁLISE E MODIFICAÇÃO COLETIVA DE SITUAÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM COM AS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL	BRUNA CAROLINI DE BONA, BRUNO DANDOLINI COLOMBO, WAGNER NUNES MIGUEL, CARLOS AUGUSTO EUZÉBIO, CAROLINA PICCHETTI NASCIMENTO, PATRÍCIA LAURA TORRIGLIA
O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O PIBID: OUTRAS POSSIBILIDADES FORMATIVAS	MÁRIO LUIZ FERRARI NUNES
OPERA BALILA" E "HITLER JUNGED" INSPIRAÇÕES PARA A ESCOLA CÍVICO MILITAR	ANDRÉ OSVALDO FURTADO DA SILVA
OS ESPORTES NÁUTICOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	RANDLEY RAY DE CASTRO CRUZ, ANA CAROLINA CAPELLINI RIGONI
PEDALANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO POR DENTRO DAS POLÍTICAS DE GOVERNO DE MARICÁ/RJ	RANULFO CAVALARI NETO, ROSÂNGELA DE ANDRADE MONTEIRO

ISSN: 2175-5930

POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 DENTRO DOS CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.	ESTERLANDIA SOUZA CASTRO, MARIA ELENI HENRIQUE DA SILVA
PRÁTICAS CORPORAIS E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	JULIANA ARAUJO DE PAULA, MARIA DENISE DOURADO DA SILVA
REFLEXÕES SOBRE (IN)JUSTIÇA SOCIAL E INCIDENTES CRÍTICOS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	BRENO JOSÉ MASCARENHAS SÁ DE FLOR, IURY CRISLANO DE CASTRO SILVA
RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DE RUSSAS/CE	RAYLANE CANUTO DE OLIVEIRA, LIA SHEROHN MAIA LOURENÇO, JEZREEL TALIA DA SILVA FURTADO, PEDRO HENRIQUE DA SILVA CAVALCANTE, MARCIO KLEDIR REGIS CASTRO, CESAR AUGUSTO SADALLA PINTO
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DO IFRJ PINHEIRAL SOBRE ESPORTES NA NATUREZA	GABRIELA CONCEIÇÃO DE SOUZA, MARIA EDUARDA BATISTA MELO, FELIPE TRIANI
SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DE ESTUDANTES DE CIDADES DA CONURBAÇÃO DE MARINGÁ-PR CONFORME AS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS	SAULO TESTA, JORGE BOTH
SÍNTESES: SOBRE A CONSTITUIÇÃO E OS ANSEIOS DE UM NOVO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	JONATAS MAIA DA COSTA, JESSICA FRASSON, JACIARA OLIVEIRA LEITE, PEDRO OSMAR FLORES DE NORONHA FIGUEIREDO, DANIEL CANTANHEDE BEHMOIRAS
SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES ESCOLARES SOBRE DANÇAS A PARTIR DA CATEGORIA HISTORICIDADE	GISLENE ALVES DO AMARAL, MARINA FERREIRA DE SOUZA ANTUNES, FRANCISCO FELIPE PACHECO DA SILVA
STAND UP PADDLE COM MIRITI: SABERES DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE	PATRÍCIA DO SOCORRO CHAVES DE ARAÚJO, JOÃO NAZARENO DOS SANTOS FERREIRA
TRABALHO EDUCATIVO E PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE O ENSINO REMOTO	NATHÁLIA CAROLINA DA SILVA, MELINA SILVA ALVES

ISSN: 2175-5930

TRADUÇÕES DA TEORIA CURRICULAR CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA	MARCOS GARCIA NEIRA
UMA ANÁLISE SOBRE A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR DO ENSINO MÉDIO	JOÃO MARCOS SATURNINO PEREIRA, ANTÔNIO CLÁUDIO PEREIRA DE FREITAS JÚNIOR, FRANCISCO ERALDO DA SILVA MAIA
UMA PROPOSTA DE ENSINO DAS DANÇAS POPULARES MARANHENSES	WILLIAN COSTA ROSA, RAIMUNDO NONATO ASSUNÇÃO VIANA
UMA PROPOSTA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 9.795/99 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: COMPLEXIDADE E SISTEMATIZAÇÃO DAS DEMANDAS AMBIENTAIS	YASMIN GONÇALVES, RENER VICTOR OLIVEIRA DE SOUZA
VALORIZANDO E POTENCIALIZANDO O CAPÃO: DAS MEMÓRIAS AFETIVAS AOS ESPAÇOS DE LAZER E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS. POSSÍVEL APROXIMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE NOVOS OLHARES	ANDRÉ LUIS SILVA VIEIRA

ISSN: 2175-5930

A COPA DO MUNDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UMA AÇÃO PEDAGÓGICA REALIZADA EM UMA ESCOLA INTEGRAL DE ENSINO MÉDIO

THE WORLD CUP IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES: AN EXPERIENCE REPORT ON A PEDAGOGICAL ACTION CARRIED OUT AT A COMPREHENSIVE HIGH SCHOOL

LA COPA DEL MUNDO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UN INFORME DE EXPERIENCIA SOBRE UNA ACCIÓN PEDAGÓGICA REALIZADA EN UNA ESCUELA SECUNDARIA INTEGRAL

Jocicleide de Sousa Freitas,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
James Fernandes de Medeiros,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Rosella Régis de Albuquerque Isacksson,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Miria Figueiredo Etellvino,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Sayonara Araújo de Macedo,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Tadeu João Ribeiro Baptista,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório da educação básica, tem enfrentado diversos desafios referentes à sua legitimação e à consolidação de seus objetivos, metodologias, conteúdos e formato de avaliação dos discentes. Essa problemática fica ainda mais evidente ao analisarmos a realidade da disciplina no ensino médio, posto que temos sujeitos dotados de necessidades e anseios diversificados daqueles verificados no ensino fundamental, bem como uma complexidade maior nas relações estabelecidas entre estes jovens.

Nos parece pertinente, portanto, apresentar o conceito de juventude ou juventudes ao invés de apenas delimitar a fase adolescente como um período de transição etária da criança para a vida adulta. Segundo Bungenstab et al. (2017) a juventude constitui-se de uma

ISSN: 2175-5930

representação e uma condição social, ou seja, refere-se a um modo de ser do jovem influenciado pelo meio social e pelas trocas que ocorrem nesse meio. Assim, o jovem constitui-se como sujeito social, subjetivo e plural.

Diante deste contexto, convém pensarmos e repensarmos no tipo de educação escolar que está sendo ofertado aos jovens. Segundo Campos; Gruennvaldt e Coffani (2014) o papel do ensino médio, bem como da Educação Física, deve pautar-se no desenvolvimento do "protagonismo juvenil", a fim de contribuir com a inserção do aluno de maneira crítica, emancipatória e reflexiva e reconhecendo que esse nível de ensino não pode ser pensado apenas a partir de um recorte geracional, cronológico e linear, mas a partir da concretude das diferentes realidades sociais, econômicas, culturais e étnicas dos discentes.

Daí decorrem algumas situações, como a possibilidade de o ensino médio proposto nos moldes atuais, proporcionar um ensino voltado para a emancipação e o desenvolvimento integral deste estudante. Porém, pode-se identificar algumas atividades que tem repetido práticas do passado responsáveis por uma formação humana fragmentada e muitas vezes desconexa que apenas contribui para a formação cada vez mais alienada da realidade em que se situam. Neste ínterim, a Educação Física, pode se inserir neste contexto a partir de várias possibilidades e, entre elas, podemos apresentar a tentativa de superação das dificuldades enfrentadas pela disciplina e pela busca de sua legitimação.

No campo da disciplina de Educação Física no ensino médio algumas problemáticas se apresentam de maneira recorrente. Percebe-se que os discentes não veem significado na disciplina em suas vidas, e disto decorre duas problemáticas principais: a desvalorização da Educação Física enquanto disciplina e da sua função educacional, bem como a noção de uma disciplina que não é capaz de justificar sua atuação na escola (MATIAS et al, 2018).

Cin e Kleinnubing (2015) dizem que os alunos do ensino médio precisam enxergar a Educação Física e sua contribuição para suas vidas. Assim, consiste em uma das funções da área o desenvolvimento da autonomia do estudante e isto inclui "apreender" diferentes práticas corporais para usufrui-las, por exemplo, em seus momentos de lazer na vida escolar ou após a finalização da vida escolar, além de compreender os aspectos socioculturais que permeiam as diferentes formas da cultura corporal.

Em meio a este contexto de transformações e de busca por ações pedagógicas que coloquem o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem, permitindo que o mesmo exerça sua autonomia e sua capacidade reflexiva, propôs-se uma ação pedagógica com alunos das turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio abordando a temática da Copa do Mundo. Sendo assim, esse trabalho propõe socializar uma experiência didática realizada com as turmas da escola de ensino médio integral EEMTI Antônio Luiz Coelho acerca da copa do mundo durante o período do quarto bimestre de 2022 que coincidiu com a realização do evento. Pretende-se aqui realizar uma análise e discussão das atividades realizadas, bem como apresentar os pontos positivos e pontos a serem melhorados ao se propor esta ação didática.

O PROJETO "ALC EM RITMO DE COPA"

O projeto ALC em ritmo de copa surgiu da necessidade de tematizar a copa do mundo, enquanto evento desportivo com potencial de refletir sobre aspectos que vão além da competição, como as relações históricas, culturais, sociais e curiosidades que permearam a realização do evento em suas diferentes edições e que constituem o Futebol, enquanto prática corporal enraizada na nossa cultura e conteúdo hegemônico da disciplina de Educação Física.

Segundo Vago (2009) a escola é um lugar com identidades, com expectativas e responsabilidades sociais, onde entende-se a instituição como lugar *de* culturas, *das* culturas e um lugar *entre* as culturas. Sendo necessário, portanto trabalhar com as diferentes culturas dispostas nas práticas sociais e mais ainda, conhecer no campo da Educação Física os signos e significados das diversas práticas corporais que no caso aqui, se concretizam por meio do Futebol.

Segundo Sarmento et al. (2017), o futebol na escola deve ter uma dimensão formativa que seja promovida por meio de aprendizagens significativas que levem, em ultima instância, à autonomia do aluno. É imperativo entender o futebol com um processo aquisitivo e de desenvolvimento do aluno em suas múltiplas dimensões.

Sendo assim, ao tematizar o futebol nas aulas de Educação Física é necessário "proporcionar ao aluno o entendimento do futebol como fator cultural, criando e desenvolvendo sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia, criatividade, valores éticos, sociais e

ISSN: 2175-5930

morais, procurando incutir-lhe a capacidade de reflexão crítica, tornando-se um cidadão" (SARMENTO et al., 2017, p. 190).

Diante disto, o presente relato de experiência na qual se buscou trabalhar sob a ótica do desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos discentes na realização desta ação. A ação foi realizada com as turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio e culminou com apresentações de salas temáticas, em que cada turma ficou responsável por abordar 2 a 3 edições da copa. Os grupos deveriam pesquisar e decorar a sua sala, apresentando as particularidades das edições. Foi informado para os alunos que a avaliação da atividade iria compor a nota parcial da disciplina de Educação Física, portanto a participação de todos os alunos na construção do projeto seria imprescindível.

A organização e estruturação desta ação contou com a seguinte subdivisão das aulas no âmbito da disciplina de Educação Física:

Duas aulas teóricas sobre o Futebol, sua história, fundamentos e regras básicas. Além disso, é tematizada a Copa do Mundo de Futebol, como e quando este evento começou a ser realizado. Neste primeiro momento a professora utilizou alguns vídeos do YouTube para chamar a atenção dos alunos para algumas polêmicas envolvendo o evento, como por exemplo, a) o roubo da taça Julles Rimet da copa de 1970; b) o "Maracanaço"; c) figuras emblemáticas do futebol brasileiro como Garrincha, Rivelino, Ronaldo, Zagalo, dentre outros. Nesta mesma aula a professora abordou as modificações de regras realizadas para a Copa do Mundo de 2022, entre elas, o número de substituições; o árbitro de vídeo, as questões de gênero e, o trabalho análogo à escravidão identificado durante a construção das obras para a copa realizada no Qatar.

Duas aulas práticas realizadas na própria quadra da escola, demonstrando diferenças entre o Futsal e o Futebol.

Duas aulas voltadas para trabalhar o filme Pelé: o nascimento de uma lenda, com a biografia deste jogador. Este filme contempla desde a infância humilde do atleta até a sua consagração como o maior jogador do mundo, retratando a edição de 1958 da Copa do Mundo. Após assistirem o filme a docente pediu que os alunos respondessem a um questionário sobre os elementos centrais do filme. As perguntas foram socializadas e discutidas utilizando o formato de círculo de diálogo. Foram realizados questionamentos sobre:

o nome do atleta?

Qual o enfoque principal do filme?

Quais foram as principais dificuldades encontradas por Pelé ao longo de sua vida?

Que valores são destacados na trajetória do atleta?

Do que se trata ao se falar de ginga?

Cite 2 cenas do filme de destaque e as sensações/sentimentos despertados?

Duas aulas para a organização da turma e o sorteio das edições que comporiam a avaliação final da disciplina (para cada turma foi sorteado de 2 a 3 edições. Sendo assim, as turmas abordaram as edições compreendidas entre 1930 e 2022, ou seja, foram divididas 22 edições entre 9 turmas. Nesta mesma aula foram discutidos com os estudantes os critérios a serem considerados para avaliação.

A culminância do projeto aconteceu em um dia que foi voltado apenas para esta atividade. Neste momento, as turmas tiveram as duas primeiras aulas do dia para organizar suas salas e "ensaiar" as apresentações que iriam ocorrer. A avaliação foi feita pelo professor de Educação Física e por mais dois professores de outras disciplinas. Os alunos puderam visitar as outras turmas e conhecer mais sobre as outras edições da copa e, consequentemente, sobre o evento em si.

Foto 3 – Turmas no momento de realização da decoração da sala

ISSN: 2175-5930

Fonte: própria autora

Acerca do momento de decoração das salas este foi um ponto marcante do projeto, pois os alunos tiveram de se organizar e se engajar para distrbuir as tarefas, relacionar os materiais que eram necessários para os estilos de decoração que seriam possíveis a se fazer e em conjunto escolher o que agradasse a todos. Ressaltamos a preocupação com a apresentação estética da sala e dos corpos individuais. Muitos alunos investiram em adereços, maquiagens, blusas do Brasil, chapéus e outros adornos que se conectavam com a copa do mundo, conforme observamos na foto1.

Nesta primeira parte, pode-se destacar os pontos positivos de integração, partcipação e envolvimento dos alunos na atividade. Entretanto, um ponto a se considerar, foi o fato de algumas turmas não terem se organizado para trazer seus materiais para decoração, ou seja, não houve o planejamento coletivo sobre o que seria feito e que materiais seriam necessários. Acredita-se que o acompanhamento mais próximo e direcionado com a turma pudesse ter evitado o problema, entretanto dada a carga horária da disciplina ficou realmente complicado fazê-lo.

A seguir tem-se os registros do segundo momento (foto 2) que se constituiu das apresentações em sala acerca das edições da copa.

Foto 2 – Turmas no momento de apresentação da sala

Fonte: própria autora

A qualidade das apresentações também foi variável, pois apesar dos critérios de avaliação terem sido discutidos e estabelecidos com os discentes, muitas equipes ainda fizeram apresentações apenas com a leitura de informações, ou seja, não se percebeu um esforço ou preocupação por parte de alguns discentes quanto a uma realização que se desse de modo objetivo e conciso.

Considerando que estes discentes estão no ensino médio, a apresentação denota uma fragilidade dos estudantes ao se buscar o conhecimento e apresentá-lo com fluência e boa comunicação. Ressalta-se que estas habilidades contribuem para que o estudante aprimore a sua autonomia. Entretanto, foi possível observar também excelentes apresentações, nas quais os discentes conseguiram extrair as informações mais relevantes, explicando-as e estabelecendo conexões muito interessantes.

ISSN: 2175-5930

Cabe ressaltar também que durante a elaboração destes trabalhos os discentes passaram por discussões e conflitos para se organizarem e chegarem a um ponto em comum, sendo estas dificuldades resolvidas até a apresentação. Entretanto, uma turma apresentou um conflito que não foi solucionado e este fato prejudicou alguns alunos por conta da falta de diálogo. Nesta turma algumas discentes afirmaram no momento das apresentações que iriam ler, pois uma aluna não havia socializado o material e, por isso, tiveram como única alternativa apenas ler o que conseguiram pesquisar. A outra aluna revelou seu descontentamento, pois segundo ela, as colegas não demonstraram interesse na atividade e a procuraram apenas no dia anterior à apresentação.

A postura da professora foi de pedir a conclusão da apresentação e, no momento de finalização e divulgação das notas da turma, a docente trouxe a problemática para a turma para que o fato pudesse ser tratado pedagogicamente. Convém ressaltar que os conflitos são comuns e importantes no processo de aprendizagem, atraves deles o discente aprende, desenvolve-se, relaciona-se com o outro e reconhece as limitaçoes e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo socializar a experiência ao se tematizar o Futebol e mais especificamente abordar o evento essportivo Copa do Mundo realizado em 2022. Foi realizado com turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

Ressaltamos a importância de se propor no âmbito da Educação Física atividades que coloquem os alunos no centro do processo de ensino aprendizagem, para se exercer autonomia, o trabalho coletivo e o protagonismo discente durante a realização das atividades. A atividade apresentou bons resultados, mas, é necessário se refletir mais sobre os conteúdos da cultura corporal e suas relações sociais.

REFERÊNCIAS

BUNGENSTAB, G. C. et al. Educação Física no Ensino Médio: possibilidades de ensino das práticas corporais (de aventura). **Revista Corpoconsciência**, v. 21, n. 3, p. 29-40, 2017.

CAMPOS, J. R. C; GRUNENNVALDT, J. T; COFFANI, M. C. R. S. Educação Física e Ensino Médio: da regulação instituída para a construção permanente da experiência. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, v. 12, n. 2, p. 13-36, 2014.

CIN, D. J.; KLEINUBING, N. D. Dois pra lá e dois pra cá: as possibilidades da dança de salão nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 14, p. 796-807, 2015.

MATIAS, T. S. et al. Educação Física Escolar no Ensino Médio: o uso das redes sociais nos processos de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva de aulas abertas. **Pensar a prática**, v. 21, n. 3, p.609-620, 2018.

SARMENTO, H. et al. Futebol, esporte das massas. O seu papel educativo dentro e fora da escola. In: CATUNDA, R.; MARQUES, A. (org.). **Educação Física Escolar:** referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, p. 187-197, 2017.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 25-42, 2009.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA EM 2021

PHYSICAL EDUCATION AND REMOTE TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN EXPERIENCE IN THE MUNICIPAL NETWORK OF CURITIBA IN 2021

EDUCACIÓN FÍSICA Y ENSEÑANZA A DISTANCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UNA EXPERIENCIA EN LA RED DE CIUDADES DE CURITIBA EN 2021

Carine Ferreira Costa,
Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC)
Vilson Aparecido da Mata,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 obrigou a implantação do modelo de ensino remoto na educação básica pública ao longo dos anos de 2020 e 2021. Os governos estadual e municipal, organizaram a oferta desse modelo sem grandes esforços para garantir a participação da comunidade escolar, o que prejudicou as esferas mais vulneráveis da população.

Na rede municipal de ensino de Curitiba/PR (RMC), a implantação foi de um modelo de ensino remoto assíncrono, em parceria com o governo estadual, para a transmissão de aulas gravadas por canal da tv aberta e via canal do Youtube. As aulas foram gravadas pelos professores lotados na secretaria de educação, as escolas e seus professores eram responsáveis pela construção, distribuição, coleta e correção de atividades complementares baseadas nas videoaulas de todos os componentes curriculares obrigatórios. As atividades enviadas à comunidade foram denominadas como kits pedagógicos e eram distribuídas quinzenalmente junto com um kit de alimentação, que continha alimentos não perecíveis, legumes, verduras e frutas.

Com a aprovação do retorno presencial das escolas privadas em 09 de fevereiro de 2021, foi publicado o decreto nº 260, que estabeleceu as normativas para o formato de atendimento

ISSN: 2175-5930

híbrido (ensino presencial e videoaulas/kits pedagógicos) e de atendimento remoto (videoaulas/kits pedagógicos) para as escolas municipais. A escolha do modelo ficou a critério da família e as unidades de ensino organizaram, a partir da opção da comunidade, dos decretos e ofícios circulares publicados no ano de 2020, o atendimento.

A administração municipal divulgou que, além do retorno presencial, o ano começaria com a oferta de tempo integral na educação infantil em todas as escolas da rede, mesmo sem organização estrutural e recursos necessários. O retorno presencial para planejamento e formação continuada aconteceu, mas durou apenas uma semana do calendário letivo, devido ao aumento desenfreado das taxas de contágio da Covid-19 na cidade.

Com a suspensão das aulas presenciais, o ensino remoto se tornou a única via para o desenvolvimento das atividades. Para as turmas da educação infantil, as videoaulas ofertadas tinham duração de 1h a 1h30, transmitidas diariamente com uma grade horária organizada por faixa etária. As atividades desenvolvidas exploraram um ou mais campos de experiências, de acordo com a BNCC (2018).

A Educação Infantil na RMC é organizada a partir dos campos e experiências previstos pela BNCC (2018). O componente do currículo municipal correspondente a atuação da Educação Física é o da linguagem do movimento, inserido no campo de experiência denominado Corpo, Gestos e Movimento, devendo ser ministrado prioritariamente por docentes licenciados em Educação Física, quando sua carga horária não fica completa com turmas do ensino fundamental. No entanto, as videoaulas foram construídas apenas por professores da função de docência I, que possuem formação em pedagogia ou normal superior.

A escola da turma analisada funciona em três turnos (manhã, tarde e noite), ofertando o modelo regular e integral no ensino fundamental e a turma que inspirou esse relato é composta por estudantes de 4, 5 e 6 anos de idade e, por isso, é considerada uma turma multisseriada. Em 2020, a turma tinha 20 estudantes. Para 2021, 10 estudantes permaneceram devido ao corte etário e 10 estudantes progrediram para o ensino fundamental, já em 2021 tivemos 15 novas matrículas e a turma ficou com 25 estudantes ao longo do ano letivo.

Diante desse cenário, este relato quer compartilhar a experiência do trabalho didático da educação física no formato remoto durante o primeiro semestre de 2021 com uma turma do

último ano da educação infantil do período da manhã, numa escola localizada no bairro do Cajuru, na cidade de Curitiba/PR. O que se quer responder é: quais seriam os limites e possíveis impactos desse modelo de ensino no trato da cultura corporal para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que visa contribuir no desenvolvimento dos estudantes?

O desenvolvimento humano, embora considerado, muitas vezes, a partir de marcadores universais e de fases que se sobrepõem uma a outra, neste texto será abordado a partir de seus aspectos universais, é claro, porém, com atenção especial à subjetividade, entendida aqui a partir do método do materialismo histórico-dialético. Nos dizeres de Da Mata (2012):

> A subjetividade não se apresenta como algo natural e centrado unicamente no indivíduo atomizado e cindido com a totalidade das relações sociais e históricas, mas é produto social, porque se desenvolve junto com a cooperação entre os homens, é a relação que se estabelece com tudo aquilo que se está à volta (DA MATA, 2012, p.69).

Com isto em mente, entendemos que havia necessidade de reflexão e estabelecemos a análise a partir dos fundamentos da pedagogia histórico crítica. Uma prática pedagógica é prática social e, por isso, a transmissão de conhecimentos é o eixo essencial de uma didática sintetizadora do processo de socialização do saber em três momentos que absolutamente não são lineares: instrumentalização, problematização e catarse (SAVIANI, 2013); (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019, p.143).

Para a tabulação dos dados referentes às atividades disponibilizadas para a turma durante o 1º semestre de 2021, considerou-se os seguintes indicadores: total de atividades distribuídas por kit pedagógico, total de atividades devolvidas por kit pedagógico, total de atividades em branco por kit pedagógico e total de atividades respondidas por kit pedagógico (independente do teor da resposta, considerou-se a tentativa de realização por entender o caráter vulnerável das respostas a considerar que se tratam de estudantes que precisam de apoio executar o registro).

O TRABALHO REMOTO RMC: EXPERIÊNCIA E RESULTADOS

A atuação dos professores de educação física na RMC acontece somente nas escolas responsáveis pelos anos pré-escolares da educação infantil e ensino fundamental. Na distribuição das funções, a lotação dos professores acontece considerando somente as turmas regulares, mas no caso dessas turmas não fecharem a carga horária do docente, obrigatoriamente ele deve atender as turmas da educação infantil. Todavia, o alunado em questão compunha dois grupos de estudantes: o que não frequentava nenhuma instituição educacional e os oriundos dos CMEI's.

Com a impossibilidade do atendimento presencial que se impôs em 2021, decidiu-se, a partir da orientação do conselho de escola, que os estudantes receberiam atividades de todos os componentes curriculares nos kits pedagógicos. Essa foi uma demanda defendida inclusive pela representação de pais. Além de contemplar todas as áreas de conhecimento, as famílias pediram a ampliação da quantidade de atividades, de modo que, por unanimidade, o conselho deliberou que seriam pelo menos duas atividades de cada componente para cada kit pedagógico.

No caso da educação física, o planejamento das atividades a serem enviadas foi estruturado com três vertentes: atividade impressa, com descrição detalhada; material de apoio em vídeo disponibilizado pelo Canal do Youtube, criado pelos professores e encaminhado através do aplicativo WhatsApp e QRCODE na atividade impressa. Também foi enviado material complementar necessário para desenvolvimento de algumas atividades como balões, giz, elástico, entre outros, para que não houvesse custo adicional para as famílias.

No total, os estudantes receberam 16 atividades de educação física. As entregas de kits iniciaram no mês de março e finalizaram na primeira quinzena do mês de julho, totalizando 9 kits pedagógicos. As atividades de educação física foram incluídas a partir da segunda entrega de kits.

As 16 atividades foram divididas em três temas: 3 atividades de esquema corporal, 5 atividades sobre os órgãos dos sentidos, 7 atividades sobre brincadeiras populares e 1 atividade de revisão e avaliação sobre a percepção da comunidade. Foram entregues 11 atividades com vídeo de apoio e 13 atividades com material complementar. Considerando 16 atividades por estudante, em turma composta por 25 estudantes, deveriam regressar 400 atividades para correção. Dessas, foram devolvidas apenas 217, representando 54,2% de participação. Das 217

atividades devolvidas 158 foram respondidas totalmente, 24 foram respondidas parcialmente e 35 atividades foram entregues em branco.

Como nenhuma das atividades teve participação total da turma, a quantidade de entregas para correção variou entre 7 e 23 atividades por kit pedagógico. A quarta atividade, que era sobre os órgãos dos sentidos e a última atividade enviada, que correspondia a revisão do semestre, não foram devolvidas. Os estudantes mais participativos nas atividades de educação física foram os que já faziam parte da escola em 2020.

Em percentuais, a participação efetiva da comunidade ao longo do primeiro semestre de 2021 nas atividades de Linguagem do Movimento foi de 39,5%, o que representa um índice bem abaixo da média das devolutivas e participação da comunidade em relação as atividades enviadas pelas professoras regentes que atingiram um percentual de pelo menos 50% em cada kit pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a conjuntura social precarizada e fragilizada da comunidade escolar, a dificuldade de orientação por parte dos familiares perante as necessidades pedagógicas das crianças e a falta de políticas públicas para lidar com o ensino remoto, mais a crise sanitária vigente, foram fatores determinantes que inviabilizam a participação mais efetiva dentro do modelo de ensino remoto.

A administração municipal não propôs, para as famílias sem acesso à internet ou sem condições de se deslocar até as escolas para buscar o kit pedagógico, qualquer solução de logística, de modo que os mesmos instrumentos de comunicação de 2020 perduraram ao longo de 2021 (grupos de comunicação através do aplicativo WhatsApp), sendo responsabilidade da escola a garantia do envio da informação e das famílias a busca dos kits pedagógicos.

A reflexão que emergiu vai ao encontro das considerações sobre a crise de identidade e legitimidade da Educação Física (MELO, 2014), reforçada pela crise da educação pública brasileira. Qual é função da educação física na escola? A sua legalidade não garante a compreensão da comunidade escolar e a participação efetiva dos conteúdos da cultura corporal para o processo de ensino e aprendizagem.

A forma como os poderes estadual e municipal conduziram o modelo remoto nas redes públicas potencializou o esvaziamento da reflexão crítica e um processo de ensino de fato consistente, pois já havia essa dificuldade no ensino presencial. Isso porque a educação pública (e a educação física nela) não é um território isento de lutas e interesses. Com o ensino remoto, recrudesceram os ideais neoliberais sobre a educação remota, pois os meios de comunicação foram, em todos os casos, oferecidos pela iniciativa privada. Assim, a escola se torna um campo de luta por diferentes interesses, bem como o ensino remoto se torna um obstáculo à formação de consciências críticas (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019).

O trabalho didático se caracteriza pelo trato com os conteúdos, fundamental para um desenvolvimento eficaz, que auxilie na formação humana crítica, inclusive no que tange a subjetividade, que é histórica e desenvolvida na totalidade das relações sociais em determinado tempo (DA MATA, 2012). Por sua vez, o ato de aprender demanda esforço e muito tempo e tudo isto está ligado ao ambiente cultural, no qual está a corporalidade. Assumir a orientação pedagógica histórico critica demanda conhecimento sobre as determinações sociais que se escondem nos fenômenos para além das percepções iniciais, é um corolário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013).

No caso da rede municipal de Curitiba/PR, considera-se que alguns fatos históricos contribuíram para o cenário vivenciado e os resultados durante o ensino remoto, seriam eles: a recusa da administração em debater a ampliação do quadro de profissionais concursados; na contratação de professores em regime de trabalho precarizado; ampliação da educação infantil através da inclusão dos anos pré-escolares nas escolas sem a estrutura necessária. Tais elementos intensificam as políticas neoliberais para a educação e reforçaram o papel da escola como um ‘depósito de crianças’ (ALVES, 2006), dando aos conteúdos escolares um papel secundário nas relações com a comunidade escolar, de modo que o envolvimento nas atividades da educação física apresenta apenas mais uma face da obscuridade na qual a escola pública se encontra na atualidade.

ISSN: 2175-5930

REFERENCIAS

ALVES, G.L., **A Produção da Escola Pública Contemporânea**, Campo Grande, Autores Associados, 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. 2018.

CURITIBA (PARANÁ). Secretária de Educação. Decreto nº. 260, de 09 de fevereiro de 2021. Secretaria de Educação.

DA MATA, V.A., Trabalho, Subjetividade e Educação em Marx, p.63-83, In. CHAGAS, E.F.,

RECH, H.L.; VASCONCELOS, R., DA MATA, V.A., **Subjetividade e Educação**, Fortaleza: Edições UFC, 2012.

GALVÃO, A.C.; LAVOURA, T.N.; MARTINS, L.M. **Fundamentos da Didática Histórico Crítica,** Campinas, Autores Associados, 2019.

MELLO, R. A. **A Necessidade Histórica da Educação Física na Escola: os impasses atuais**, São Paulo, Instituto Lukács, 2014.

SAVIANI, D., Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, A.C.G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**, Campinas: Autores Associados, 2013, pp.247-280.

A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRN: DO ENSINO REMOTO AO PRESENCIAL

THE EXPERIENCE OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM IN PHYSICAL EDUCATION AT UFRN: FROM REMOTE TO FACE-TO-FACE TEACHING

LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UFRN: DE LA ENSEÑANZA REMOTA A LA PRESENCIAL

Renata Nishimura Guerra Cavalcanti
Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN)
Ana Beatriz Medeiros Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Aguinaldo Cesar Surdi
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

A partir do contexto pandêmico mundial, em decorrência da propagação do vírus SARS-Cov-2 (COVID-19), no início de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), recomendou o isolamento e o distanciamento social como medidas básicas para o enfrentamento do vírus. Dessa forma, estados e municípios brasileiros decretaram a suspensão das aulas presenciais, necessitando de adequação e reorganização das atividades acadêmicas.

Diante do exposto e da heterogeneidade de contextos que foram potencializados nesse período, a trajetória do Programa Residência Pedagógica (PRP) se iniciou exatamente em meio a esse cenário de incertezas, dificuldades e exposições das fragilidades dos sistemas educacionais, da formação profissional e das desigualdades de acesso à educação e às tecnologias no nosso país. Destaca-se, portanto, a necessidade urgente de refletir sobre a democratização desses meios e o seu uso crítico e reflexivo para uma educação mais conectada.

O PRP de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) contemplou a Escola Estadual Vigário Bartolomeu (EEVB), no período de outubro de 2020 a março de 2022.

Dentre os principais feitos, destacam-se o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) para interação com os alunos no período de isolamento social, o uso de metodologias ativas e a construção de material didático personalizado para a disciplina. Apesar de ser considerada uma das ferramentas mais utilizadas para a escolarização do ensino básico, o material didático ainda está distante da nossa área, como afirma Diniz (2021), ao relatar a ausência de grandes reflexões sobre essa temática na Educação Física.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, os momentos de interação pedagógica aconteciam de forma assíncrona, com os professores fornecendo orientação por meio de textos, áudios e vídeos, utilizando o grupo de mensagens da turma. Depois, somaram-se momentos síncronos, em que era utilizado o programa *Google Meet* para interação em tempo real com a turma. Faz-se necessário destacar que, embora boa parte da turma dispusesse de telefone com acesso à internet próprio ou de terceiros, que poderiam ser utilizados para a aula, alguns alunos ficaram à margem do processo das aulas remotas, por não possuírem meios. Para esses alunos, os professores preparavam material e enviavam à escola para que fosse impresso e os alunos retirassem lá.

Foi nesse momento que se iniciou a atuação do PRP na escola. Durante o período do ano letivo de 2020, acompanhado pelos bolsistas do programa, não houve nenhum momento de encontro presencial, tendo sido toda a interação de forma remota.

Os bolsistas se organizaram em duplas ou trios, sendo que cada grupo realizava o acompanhamento de uma turma da escola. A aplicação das aulas se deu, primordialmente, pautada pelo que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), seguindo seus conteúdos, habilidades e competências.

Em 2020, foram desenvolvidas aulas baseadas nos seguintes conteúdos: ginástica de condicionamento físico (ginástica localizada), jogos e brincadeiras (jogos eletrônicos), esportes

(esportes técnico-combinatórios: ginástica artística), esportes (esportes de precisão) e ginástica de condicionamento físico (capacidades físicas).

Objetivando contemplar as habilidades a serem desenvolvidas em cada aula, diversas metodologias foram utilizadas, pretendendo facilitar a aprendizagem dos alunos. Houve uma preocupação em buscar e utilizar as metodologias ativas, nas quais o aluno é inserido como agente construtor do próprio conhecimento, participando mais ativamente nesse processo e se tornando protagonista do próprio aprendizado. E para isso acontecer, diversas ferramentas pedagógicas foram sendo utilizadas para se cumprir tal propósito. Macedo et al. (2018, p. 2) relatam que a "Metodologia Ativa (MA) tem uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento".

As ferramentas metodológicas utilizadas foram as mais diversas possíveis, tentando trazer objetos de conhecimento que despertassem as habilidades dos alunos nos diferentes níveis. Nesse sentido, considerando o formato remoto e a possibilidade de sincronicidade das aulas, o uso das TICs se mostraram como boas estratégias para estimular a participação dos alunos. Foram desenvolvidas rodas de conversas utilizando a ferramenta *Jamboard* para criar nuvens de palavras, pretendendo perceber o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática abordada na aula, para, a partir de então, inserir os elementos novos. A exposição através de *slide* (apresentação criada via *PowerPoint*) foi utilizada como ferramenta para trazer características, informações históricas, definições, imagens e esquemas relacionados aos temas. O recurso de apreciação de vídeos foi bastante utilizado, através da plataforma *Youtube*, que além de servir como ferramenta lúdica para mostrar aspectos teóricos e práticos dos conteúdos, auxiliaram na assimilação dos assuntos discutidos.

A utilização de jogos foi frequente, principalmente os jogos virtuais, que serviram de meio para revisar os conteúdos abordados ao final das aulas, e proporcionaram a experiência de vivenciar aspectos práticos dos conteúdos. Os jogos utilizados foram: *Kahoot* (quiz de perguntas), *Wordwall* (jogo da memória, caça palavras etc.) e *Click Jogos* (jogos de boliche, sinuca etc.). Utilizou-se também de situações problemas, trazendo resoluções a partir de formulários e questionários (*Google Forms*). O bingo foi uma das estratégias utilizadas para

dar voz aos alunos com relação às questões conceituais de determinados temas. E a "adedonha" ou "stop" adaptada ao ambiente virtual nos ajudou a revisar termos importantes presentes nas temáticas trabalhadas.

O uso de recursos tecnológicos foram uma boa estratégia para aproximar os alunos dos conteúdos trabalhados nas aulas de educação física, uma vez que as crianças e os adolescentes estão cada vez mais conectados a essas novas tecnologias. Dessa forma, utilizou-se bastante dessa linguagem e de seus recursos, como meio pedagógico, para desenvolver diversos temas da Educação Física.

Observa-se uma grande utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas aulas de Educação Física como estratégia para instigar os alunos a debates, para ensinar os esquemas técnicos e táticos dos esportes e para outras ilustrações do conteúdo, discussão de temas atuais, para pesquisa do professor (aulas, materiais, discussões), produção e visualização de vídeos, curtas-metragens, jornais sobre temas específicos, criação de blogs, entre outros (BUTRICO; KORSAKAS, 2006; BETTI, 2010; MELO; BRANCO, 2011; SILVA, 2012 apud TORRES et al. 2016, p.200).

Apesar de termos experimentado uma boa participação dos alunos nas aulas remotas, duas questões preocupavam o grupo do PRP que atuava na escola: os alunos que não detinham condições de acessar às aulas, e participar dos encontros remotos, e a frequente solicitação dos alunos para que os professores enviassem novamente materiais e recursos já compartilhados anteriormente. Diante dessas preocupações, surgiu a ideia de elaborarmos um material didático personalizado, que fosse utilizado ao longo de cada bimestre.

Seguindo as orientações da BNCC, os objetos de conhecimento foram organizados em dois blocos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos) e articulados durante o planejamento anual e bimestral das turmas. Para cada objeto de conhecimento, foram considerados as habilidades específicas de cada conteúdo e a viabilidade de cumpri-las dentro das possibilidades do ensino remoto.

Quadro 1- Conteúdos bimestrais trabalhados durante o ano letivo (2021)

CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA BIMESTRAIS 2021		
Bimestre	6º e 7º anos	8º e 9º anos
1º	Esportes de Marca: Atletismo Práticas Corporais de Aventura Urbana	Esportes de invasão: Handebol e Basquete Práticas Corporais de Aventura na Natureza
2º	Danças Urbanas	Dança de Salão
3º	Esportes de Invasão	Esportes de Rede e Parede
4º	Lutas do Brasil	Esportes de Combate

Fonte: Melo (2022)

Os materiais foram sendo elaborados, de forma colaborativa, através da plataforma de design gráfico *Canva*, com uma linguagem acessível, dialógica e contextualizada à realidade local e dos estudantes. Além disso, buscou-se debater os conteúdos da Educação Física através de temas transversais (relações étnico-raciais, gênero, mídia e inclusão) e específicos de cada tema proposto.

Figura 1: Capas dos materiais didáticos elaborados pelo grupo.

Fonte: Melo (2022)

ISSN: 2175-5930

Através da valorização do conhecimento prévio dos estudantes, foram sendo criadas atividades complementares, elaboração de mural interativo, além de serem incluídos vídeos e sugestões de filmes, através de hiperlinks, para um maior diálogo com o objeto de estudo do bimestre. Para os dois blocos (6º e 7º; 8º e 9º), a proposta de inclusão de leituras e atividades complementares culminou na condução de reflexões críticas das aprendizagens também para fora da escola, associadas à prática corporal dentro das possibilidades de cada estudante.

Segundo Paulo Freire, "assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir" (FREIRE, 2012. p.7), e, ao elaborarmos esses materiais complementares, objetivamos a possibilidade de reflexão da prática pedagógica e da Educação Física, enquanto área/conteúdo de formação durante o ensino remoto, bem como a conexão com os sentidos e significados dos conteúdos para a realidade dos estudantes.

Os materiais eram elaborados antes do início de cada bimestre, pelos residentes de cada bloco, e, ao serem finalizados eram divulgados para os alunos, através do grupo de w*hatsapp* da sala. Assim, aqueles que não conseguissem acompanhar as atividades síncronas teriam a possibilidade de acompanhar os conteúdos pelos materiais e realizar as atividades complementares, presentes nos livros, que eram contabilizadas como momentos avaliativos.

O último momento do ano trouxe consigo também muita emoção, pois foi nessa época que os residentes puderam estar presencialmente na escola. As apostilas foram mantidas, justamente pelo fato de terem se mostrado muito efetivas no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse momento, os residentes puderam perceber as diferenças latentes entre o ensino remoto e o presencial, como o tempo de aula, o envolvimento dos alunos nas atividades e a interação aluno-professor. Vale ressaltar a alegria e surpresa que acompanhou a chegada dos residentes na escola, tanto por parte deles como por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a escola, como a professora preceptora, verificaram que, através dos métodos de avaliação da aprendizagem empregados, mesmo em tempos de recursos limitados, em função do distanciamento social exigido, houve aprendizagem significativa para os alunos.

ISSN: 2175-5930

Já pelos bolsistas residentes, era possível perceber a cada fala o desejo de viver a escola de maneira mais efetiva. De um lado, havia a frustração por não poder estar na escola com os alunos, mas de outro, havia também o reconhecimento de viver um momento único, de estar se desenvolvendo em habilidades que nem os professores que estavam na escola há muitos anos, e que gozavam de muita experiência, possuíam.

Essa experiência ampliou as discussões sobre limites e possibilidades do uso das ferramentas digitais nas aulas de EF, bem como a reflexão sobre a viabilidade do uso do material didático como instrumento de apoio para alunos e professores. O presente relato reforça que o desenvolvimento de livros didáticos bimestrais para a disciplina de EF se mostrou como uma estratégia pedagógica eficiente para o atual cenário.

Portanto, o PRP conseguiu alcançar o seu objetivo de inserir o docente em formação na realidade da sala de aula e do ensino remoto. Dessa forma, os bolsistas encontraram os desafios que os professores já atuantes enfrentam diariamente e aprenderam, em conjunto, a lidar com o ensino remoto e presencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2018.

DINIZ, Irlla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na educação física escolar. **Motriz**: Revista de Educação Física, v.18, n.1, p.176-185, mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/motriz/a/q8D43XhFqyNCMxxk8FQWvzj/?lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 12ª edição. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 2012. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Mudan%C3%A7a.pdf> Acesso em: 02 de abril de 2022.

MACEDO, K.D.S. **Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde.** Escola Anna Nery. Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141481452018000300704&script=sci_arttext&tlng=pt.Acesso em: 24 de março de 2021.

TORRES, A. L.et al. As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física escolar: A realidade de professores da rede pública municipal de Fortaleza. **ETD–Educ.Temat. Digit**. Campinas, SP. v.18n.1p.198-214jan. /abr. 2016.

A INVISIBILIDADE COMO FATOR IM(POSSIBILITANTE) DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INOVADORA

INVISIBILITY AS AN IM(POSSIBILITARY) FACTOR OF AN INNOVATIVE PHYSICAL EDUCATION

LA INVISIBILIDAD COMO FACTOR IM(POSIBILITARIO) DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA INNOVADORA

Rodrigo do Vale dos Santos,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Lucas Luan de Brito Cordeiro,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Prefeitura Municipal de Fortaleza(PMF)
Francisco Felipe Gomes Feitoza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Antonio Igor da Silva Teodozio,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Nilson Vieira Pinto,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

Ao longo do processo de docência, alguns fatores contribuem negativamente ou positivamente para a atuação do professor. Na Educação Física Escolar (EFE), González (2020) aponta que esses fatores podem colaborar para três tipos diferentes de atuação docente, classificadas como: tradicionais, abandono docente e renovadora. As atuações tradicionais da EFE, geralmente estão voltadas para um aspecto biologicista e esportivista, que podem, por meio da busca de condicionamento físico e controle dos corpos, ser consideradas a favor do desenvolvimento do capitalismo e da classe social dominante (SOARES et al., 1992).

Quanto ao abandono docente, refere-se à despretensão dos docentes e desinvestimento de uma prática educacional mais profunda, sendo limitada muitas vezes a manter ocupados os aprendizes e/ou compensar o tédio gerado pelas outras disciplinas dentro da escola, havendo

ISSN: 2175-5930

pouca ou absoluta ausência de intervenção docente nas aulas ditas "livres" (SILVA; BRACHT, 2012).

Por último, temos as ações pedagógicas de caráter renovador, influenciadas pelo processo de crise e renovação da EFE na década de 1980 (GONZÁLEZ, 2020). Esse movimento surge após o período de redemocratização no Brasil e que segundo Sanches e Betti (2008) vem como uma forma de responder "O que é a Educação Física?". Ainda sobre o assunto, González (2020) salienta a importância de um olhar contra a lógica simplista e de culpabilização docente, necessitando a compreensão dos diversos fatores que influenciaram as determinadas ações do mesmo.

Dentro disso, Gonzalez (2020) traz quatro classificações importantes: o processo de transformação da área; as condições objetivas de trabalho; cultura escolar e sua relação com a disciplina; e as disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho. Pensando nisso e compreendendo a importância de visualizar e compreender como esses fatores contribuem para ação docente, o objetivo deste trabalho é explicitar como a cultura escolar pode influenciar a ação docente de professores de EFE no ensino básico.

METODOLOGIA

O trabalho trata de uma pesquisa de caráter qualitativo, em formato de relato de experiência sobre situações referentes à cultura escolar e sua influência na ação docente de professores de EFE. Os docentes envolvidos na pesquisa participam do Mestrado Profissional em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), que possui como critério de entrada estar atuando no ensino básico.

Entre os participantes temos seis professores e duas professoras dos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) até o Ensino Médio (EM). Este trabalho foi motivado após uma atividade do mestrado supracitado que ao tratar do texto de Gonzalez (2020), propôs que os professores-pesquisadores trouxessem e problematizassem exemplos de fatores influenciadores na sua atuação docente.

Essa discussão ocorreu por meio de fórum no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Universidade Estadual Paulista como primeira tarefa da disciplina "Problemáticas

da Educação Física" durante o início do ano de 2023, fazendo parte do processo avaliativo a distância dos professores-pesquisadores. Ressaltamos que os nomes dos docentes são fictícios preservando o anonimato dos participantes dos relatos.

Essa tarefa foi guiada especialmente por 3 perguntas norteadoras: a) Você entende que essas categorias são pertinentes? Por Favor, explique seu posicionamento. b) Agregaria outra(s) categoria(s) para descrever os fatores que afetam as atuações docentes? Se sim, favor descrever. c) Poderia relatar situações vivenciadas por você ou colegas que, de alguma forma, exemplifique cada uma das dimensões apresentadas no texto? (Se possível, registre pelo menos 1 exemplo dentro de cada item)."

Ademais, devido a amplitude de discussões e diálogos gerados, nesse momento o foco deste relato será especificamente em uma das dimensões de análise e síntese propostas por González (2020): a "cultura escolar e sua relação com a disciplina", que segundo o autor pode ser dividido ainda em três tópicos: "A invisibilidade do conhecimento disciplina (abordado nos resultados)"; "O caráter funcional do abandono do trabalho docente nas aulas de Educação Física escolar"; e "Hierarquias dos saberes escolares".

RESULTADOS

A partir das discussões no fórum do AVA foram explicitados, pelos professores envolvidos, exemplos de problemáticas na dimensão da cultura escolar a partir de três categorias supramencionadas. Comentaremos a categoria "*A invisibilidade do trabalho docente"* evidenciando os dados relatados. Segundo González (2020) a comunidade escolar como um todo não reconhece o que se ensina ou deve ser ensinado nas aulas de EFE, então qualquer forma de ocupar o tempo da não-aula acaba sendo aceita. Apesar de ser mal vista por alguns, a prática "rola-bola" é aceita como uma das formas de lecionar EFE. Enquanto os docentes com práticas inovadoras se sentem desmotivados pela falta de reconhecimento da sua atuação docente.

Essa invisibilidade parte de todos os lados, pelos mais diferentes agentes da comunidade escolar: gestão, outros professores, discentes, pais. Alguns relatos são apontados no fórum e deixam claro que essa é uma problemática presente em escolas dos mais diferentes níveis e

lugares. Elias, por exemplo, professor do EM em Quixeré/CE, relata que professores de outras áreas adjetivaram algumas de suas aulas que tinham como unidade temática a dança (breakdance e forró) como "macacada" e "marmota", fato que causou incômodo e reação por parte dele. O docente comenta que precisou justificar a intencionalidade dos objetos de conhecimento abordados.

A invisibilidade do trabalho docente do professor de EFE pelo olhar dos docentes de outros componentes curriculares é uma problemática que se repete nos relatos comentados no fórum do AVA, uma exposição intrigante é a de Ítalo, docente do EF em Fortaleza. Segundo ele, sua atuação no planejamento das aulas na sala dos professores e sua preocupação técnico-pedagógica com os instrumentais causou surpresa e estranhamento por parte dos outros professores, que não percebiam a importância desses métodos para a atuação no componente.

Percebemos que mesmo entre colegas professores, que deviam ter conhecimento de que cada componente curricular possui sua própria especificidade, seus próprios objetos de estudos, habilidades e objetivos, a Educação Física (componente curricular obrigatório como os outros) é considerada menos importante que as demais disciplinas. Célia, professora do EM em Fortaleza/CE, cita que a EFE é vista como entretenimento, fuga ou como forma de cobrir alguma aula na qual o professor tenha faltado. Esse olhar em relação à EFE ocorre tanto por parte da gestão (que muitas vezes junta turmas de professores que faltaram, superlotando as aulas), quanto por parte de alguns alunos (que entendem a Educação Física como diversão e acham que podem escolher que prática corporal vai ocorrer nas aulas).

Daolio (2005) comenta que a EFE é, muitas vezes, caracterizada apenas pelo modelo tradicional, no qual os conteúdos eram técnicas de movimento esportivas ensinadas de forma fechada, rígida e disciplinar, esse modelo por muito tempo deu identidade à disciplina. O conhecido "quarteto mágico" (futebol, voleibol. basquetebol e handebol) e seus fundamentos, eram, incansavelmente, praticados nas aulas, que apenas abordavam a dimensão do "saber fazer", do procedimental, baseadas no tecnicismo necessário para que a classe dominante pudesse "adestrar" corpos dos filhos da classe trabalhadora em aulas caracterizadas por filas (como no transporte público) e repetição de movimentos específicos (como na fábrica).

No fórum, o relato de Célia traz outras considerações. A docente critica o advento do "novo" EM e a questão do notório saber para credenciar profissionais que não possuem licenciatura em sala de aula. Nesse mesmo diapasão, Elias traz o exemplo de ex-atletas que atuam em "disciplinas eletivas" de lutas e basquetebol e abordam apenas a prática de "treinos" dos quais eram especialistas. Observa-se que a formação de graduação em EFE é condição *sine qua non* para a ministração de aulas, inclusive de lutas e esportes. A profissão é regulamentada pela Lei N. 9696/1998.

Ainda nesse esteio, Fausto, professor do EM em Iguatu/CE, comenta a estereotipação do professor de Educação Física, que é visto como uma espécie de treinador. Elias concorda, trazendo à tona a problematização sobre a questão da atuação desses profissionais nos chamados "Jogos Escolares" e a sobrecarga que gera ao professor.

Outras situações intrigantes e que deixam clara a incompreensão de parte da comunidade escolar em relação às especificidades do ensino da EFE são as reclamações de alguns agentes escolares em relação ao barulho e ao suor excessivo dos alunos, o que Luiz (professor da EI e EF em Fortaleza/CE) chama de "cultura escolar da quietude". Eva e Denis, professores do EM em Fortaleza/CE, também citam episódios semelhantes.

Lembramos, então, do olhar de Foucault (1987) sobre a escola e suas relações de poder e disciplina baseadas em vigiar e punir aqueles sujeitos considerados "indisciplinados", buscando o desenvolvimento do "corpo dócil", "adestrado", por meio de mecanismos e agentes de controle. O filósofo compara a figura do professor com a do vigia, pois atua impedindo a "cola", conversas paralelas ou qualquer ruído que distraia a atenção.

Eva aborda outra problemática relacionada ao desconhecimento das particularidades do ensino de EFE. No caso citado, a gestão escolar não permitia a entrada de alunos no contraturno para ensaiar danças, não percebendo o quão importante é para o componente possuir uma escola viva, com alunos se movimentando, ensaiando, dançando, envolvidos em atividades artístico-culturais. Perde-se a oportunidade, por exemplo, de impactar a comunidade na qual a escola se localiza com apresentações e festivais que poderiam ocorrer a partir dessas vivências.

"Sobre esse poder disciplinador direcionado especificamente para a escola, pode-se constatar a predominância de mecanismos de vigilância (disciplinadores) sobre a questão

qualitativa da construção do saber educacional. O ensino é sobreposto pela vigilância." (BORGES, 2004). Essa soma de fatores leva o professor adepto de práticas inovadoras à frustração por não conseguir mudar a cultura de invisibilidade em curto prazo, como reclama Luiz. Apesar da frustração inicial, percebe-se esperança nas suas considerações no fórum ao considerar um "trabalho de formiga". E esse "trabalho de formiga" realmente dá resultado, como depois comenta Ítalo, a prática comprometida muda olhares sobre a identidade da Educação Física na cultura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto citado acima, após explicitado como a cultura escolar pode influenciar a ação docente de professores e professoras de EFE há necessidade de pensar, assim como Paulo Freire (2021, p. 74), que "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível". Para o autor, o professor não é apenas objeto da história que constata o que ocorre, mas sujeito de ocorrências que, na sua subjetividade, intervém na objetividade e modifica a realidade com que dialeticamente se relaciona.

Com a prática docente comprometida, somos capazes de mudar essa cultura escolar permeada de preconceitos e invisibilidades. "Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos" (FREIRE, 2021, p. 76). Para o autor, a rebeldia, a denúncia, é o ponto de partida para a anunciação, a superação, a mudança e a revolução. Sejamos, então, rebeldes, superadores e revolucionários em nossas práticas pedagógicas!

REFERÊNCIAS

BORGES, J. L. Escola e disciplina: uma abordagem foucaultiana. **Revista Urutaguá - revista acadêmica multidisciplinar (CESIN-MT/DCS/UEM)**, Maringá, n. 5, dez./jan./fev./mar 2004. Disponível em: http://www.urutagua.uem.br/005/05edu_borges.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

DAÓLIO, J. A Educação Fìsica como prática cultural: tensões e riscos. **Revista Pensar a Prática,** Goiânia, v. 8, n. 2, p. 215-226, Jul./Dez 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. 27ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 70ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o "rola bola" e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da educação física escolar:** temáticas da formação em serviço do PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a Educação Física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte.** São Paulo, v.22, n.1, p.5-23, jan./mar 2008.

SILVA, M. S; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física Escolar. **Kinesis.** *[S. l.]*, v. 30, n. 1, p. 80-94. 2012.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

A (IN)VISIBILIDADE DO PENSAMENTO DECOLONIAL NAS DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

THE (IN)VISIBILITY OF DECOLONIAL THINKING IN THE DISSERTATIONS OF THE PROFESSIONAL MASTER'S PROGRAM IN PHYSICAL EDUCATION ON A NATIONAL NETWORK

LA (IN) VISIBILIDAD DEL PENSAMIENTO DECOLONIAL EN LAS DISERTACIONES DE LA MAESTRÍA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN FÍSICA EN RED NACIONAL

Samara Moura Barreto,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Daniel Teixeira Maldonado,
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)
Fernanda Gabriela de Resende Casagrande,
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)

INTRODUÇÃO

Em contexto reflexivo-dialógico e experiência heurística na disciplina “Problemáticas da Educação Física Escolar da primeira turma Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) no Instituto Federal - o IFSULDEMINAS, nos questionamos: Quais temáticas são problematizadas nas dissertações produzidas no PROEF? Quais apontam para a conscientização de uma educação intercultural e decolonial na e pela Educação Física Escolar?

Tais inquietações emergem do posicionamento político e pedagógico afirmado pelo polo do IFSULDEMINAS que constituiu como eixo temático integrador: Educação intercultural, Pedagogia decolonial e Educação Física Escolar, estreitados as linhas de pesquisa.

Nesse sentido, o projeto de formação nesse polo busca formar um docente que se posiciona como professora(a) intelectual transformador(a) (COELHO; MALDONADO; BOSSLE, 2022; GIROUX, 1997) no seu contexto educativo, reconhecendo as teorias curriculares da Educação Física Escolar na perspectiva de compreender que todas as suas ações

político-pedagógicas estão relacionadas com a formação de um sujeito que vai participar da construção de um determinado tipo de estrutura societária, afirmada por nós sobre uma educação emancipatória pautada na justiça social.

Com a intencionalidade de analisar as produções acadêmicas do referido programa no que tange ao pensamento decolonial (CANDAU, 2020), produzimos um inventário bibliográfico destas dissertações descortinando os objetos temáticos investigados.

O CAMINHO INVENTARIADO

Como caminho inventariado, identificamos todas as dissertações publicadas nos sites dos polos existentes do programa até o ano de 2021, compondo um total de 158 trabalhos. As buscas foram feitas no período de janeiro a abril de 2022. O inventário bibliográfico foi constituído das seguintes etapas:

1) Criação de um catálogo das dissertações defendidas no Proef até o ano de 2021;

2) Leitura dos títulos e resumos das produções, visando à identificação dos marcadores sociais como delineamento do pensamento decolonial;

3) Caracterização dos critérios de exclusão, distinguindo os elementos de não aproximação com a nossa investigação temática;

4) Leitura aprofundada das dissertações com aproximação temática identificando os marcadores sociais presentes;

5) Tratamento quantitativo das dissertações, organizados em quadros, de modo a caracterizá-los sobre o marcador social, instituição, título dos trabalhos, autores(as) e ano de publicação;

6) Tratamento analítico dos artigos com aproximação, desenvolvendo uma interpretação qualitativa dos sentidos que os achados trazem para a reflexão sobre o pensamento decolonial no Proef, a partir da análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006).

OS ACHADOS E A (IN)VISIBILIDADE DO PENSAMENTO DECOLONIAL NAS DISSERTAÇÕES DO PROEF

Após realizar a leitura e submeter o material inventariado ao processo de análise destacado anteriormente, observamos que uma parcela muito pequena das pesquisas produzidas nesse programa problematiza os marcadores socioculturais que atravessam as práticas corporais em afirmação política de um pensamento decolonial, compondo apenas 11,39% da amostra pesquisada (18 dissertações).

Ao aumentar a lupa para essas produções específicas, observamos 6,96% (11 dissertações) dos estudos que discutem as questões de gênero, 3,16% (cinco dissertações) situações de ensino inclusivas e 1,27% as relações étnico-raciais (duas dissertações), conforme os três quadros destacados a seguir:

Quadro 1 – Inventário das dissertações do PROEF com base nos marcadores sociais das relações de gênero

Marcadores Sociais	Instituição	DISSERTAÇÕES	AUTOR(A)	TÍTULO
Relações de Gênero E SEXUALIDADE	UNIJUÍ	1	Viviani da Silva Dias Cerrati	Corpos, gêneros e diferenças: a literatura brasileira enquanto recurso didático-pedagógico nas aulas de educação física infantil
	UFSCAR	1	ana Cristina Gabriel Pereira	Ensaios de uma metodologia da experiência crítico-afetiva nas aulas de Educação Física: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas
			Érika de Souza Zanata	Caminhos entre as danças e as relações de gênero: por uma proposta inclusiva na Educação Física Escolar

ISSN: 2175-5930

UNESP	2	Jaqueline Cristina Freire Siqueira	As questões de gênero nas aulas de educação física escolar: uma questão (a ser) abordada?
UFMT	1	Noele Thais de Matos	“Ontem eles jogaram, hoje é a gente professora”: o lugar das meninas nas aulas de Educação Física e na escola
UFES	1	Iris Batista da Luz Rosa	Estratégias didático-metodológicas para adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no Ensino Médio
UNB	1	Simone Martins Aquilino	Entre jovens invisíveis e corpos silenciados: manifestações das sexualidades e a homofobia (des)veladas nas aulas de Educação Física
UFRN	1	Marcos Leiva da Silva Nery	Fazendo história e vencendo preconceitos: uma experiência na escola pública com futsal para meninas
UFG	1	Patrícia Viviane Carvalho dos Santos	Gênero, jogos e brincadeiras e Educação Física: uma análise da produção acadêmica no âmbito educacional
UPE	1	Leylane Pereira de Andrade	Intervenções pedagógicas na temática de gênero: uma análise das

ISSN: 2175-5930

				aprendizagens nas aulas de Educação Física
	UEM	1	Gilvan Moreira da Silva	O lugar e o não-lugar das meninas nas aulas de Educação Física: relações de gênero e obstáculos culturais

Fonte: Elaborado pelas autoras e autor

Como é possível observar, a temática de gênero e sexualidade foi evidenciada pelos(as) mestrandos(as) do PROEF em estudos que problematizaram a participação das meninas nas aulas de Educação Física, os preconceitos relacionados com as questões de machismo e homofobia nas atividades de ensino do componente curricular e a efetivação de experiências político-pedagógicas que abordaram essas temáticas na Educação Física Escolar.

Dessa forma, embora ainda em um quantitativo pequeno, entendemos que o pensamento decolonial ganha força no respectivo programa de Mestrado Profissional por considerar essas problemáticas potentes para a sistematização de projetos educativos contra hegemônicos produzidos pelos(as) docentes na Educação Básica, indo ao encontro da produção científica mais recente da área (MALDONADO, 2021; MORAES E SILVA; MEDEIROS; QUITZAU, 2021).

Posteriormente, o quadro 2 aponta quais pesquisas foram realizadas para problematizar a possibilidade de efetivar aulas de Educação Física Escolar inclusivas, potencializando a participação de estudantes com necessidades educacionais específicas nas atividades de ensino do componente curricular.

Quadro 2 – Inventário das dissertações do PROEF com base nos marcadores sociais das pessoas com necessidades educacionais específicas

Marcadores Sociais	Instituição	DISSERTAÇÕES	AUTOR(A)	TÍTULO
			Vasco Filipe Moreira Pires	Educação Física inclusiva e suas implicações na escola: pontos e contrapontos

Educação Inclusiva	UNESP	2	Ricardo da Silva Passos	no olhar para a deficiência Ampliação da participação de cadeirantes nas aulas práticas de Educação Física: reflexões e vivências de jogos populares tradicionais e adaptados como possibilidade
	UFMT	1	Edson Pedroso Roseno	Educação Física na escola: uma proposta articulada à sala de recurso multifuncional
	UFES	1	Lindomar dos Reis Shimoda	A inclusão de um aluno com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física
	UNB	1	Otacílio Alves dos Reis	Atendimento educacional especializado na Educação Física: experiências de mediação para aprendizagens sociais de alunos com transtorno do espectro autista

Fonte: Elaborado pelas autoras e autor

Nesse ponto, destacamos o nosso estranhamento pela baixa problematização sobre o tema da inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas nas aulas de Educação Física, pois a organização de aulas inclusivas é uma das problemáticas mais atuais da área (FONSECA; BRITO, 2022). Nesse contexto, apenas temas como a adaptação das atividades, utilização da sala multifuncional para a organização das situações de ensino do componente

curricular e a participação de estudantes com síndrome de down e transtorno do espectro autista nas aulas foram evidenciadas.

Portanto, em diálogo com Vago (2022), defendemos que a prática político-pedagógica realizadas pelos(as) docentes de Educação Física Escolar deve levar em consideração a diversidade de corpos e de culturas existentes na sociedade contemporânea, tornando esse espaço realmente inclusivo.

Dando continuidade ao processo analítico, o quadro 3 mostra como a temática das relações étnico-raciais tem sido problematizada nas investigações realizadas no PROEF.

Quadro 3 – Inventário das dissertações do PROEF com base nos marcadores sociais das relações étnico-raciais

Marcadores Sociais	Instituição	DISSERTAÇÕES	AUTOR(A)	TÍTULO
Relações étnicas e raciais	UNESP	2	Suzi Dornelas e Silva Rocha	Viajando pela cultura africana e afro-brasileira: relações étnico-raciais na Educação Física
			Katiane Mattge	Capoeira para ouvir: práticas e oralidades: material de apoio didático ao ensino da Educação Física

Fonte: Elaborado pelas autoras e autor

Enfatizamos que apenas duas dissertações analisaram as relações étnico-raciais que atravessam as aulas de Educação Física de forma aprofundada. Por conta da atualidade e relevância do tema, como apontam Corsino e Conceição (2016) e Nobrega (2020), enfatizamos que esse é resultado que mais nos causou espanto na investigação realizada. Além disso, nenhuma pesquisa enfatizou a relação das manifestações da cultura corporal indígenas com a prática político-pedagógica do componente curricular, invisibilizando completamente a problemática.

Nesse sentido, defendemos que as dissertações produzidas pelo PROEF precisam ser descolonizadas (GOMES, 2012), pois somente dessa forma o respectivo programa poderá participar da construção de uma virada epistemológica da Educação Física (MALDONADO; FREIRE, 2022), rompendo os paradigmas da aptidão física, esportivista e psicomotor que ainda são hegemônicos na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para construir uma Educação Física Escolar crítica, transgressora e decolonial na Educação Básica, as dissertações produzidas no PROEF precisam recrudescer e transgredir no processo de produção do conhecimento que não se furte do posicionamento de uma sociedade plural, equitativa, diversa e justa, contribuindo assim para a formação de uma identidade compósita de professores(as) intelectuais transformadores(as) (COELHO; MALDONADO; BOSSLE, 2021), em contexto político-pedagógico emergente.

REFERÊNCIAS

BRAUN, Virginia; CLARKE; Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

COELHO, Márcio Cardoso; MALDONADO, Daniel Teixeira; BOSSLE, Fabiano. Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. **Conexões**, Campinas: SP, v. 19, e021027, 2021.

FONSECA, Michele Pereira de Souza; BRITO, Leandro Teofilo. Por uma perspectiva inclusiva na Educação Física Escolar. In: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; PALMA, Alexandre; CAVALCANTI, André dos Santos Souza. **Educação Física, soberania popular, ciência e vida**. Niterói: Intertexto, 2022. p. 69-83.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação física escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.** Curitiba: CRV, 2016.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma aprendizagem crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras. Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Por um Educação Física Escolar feminista. **Temas em Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro, v.6, n.1, p. 15 – 38, jan./jun. 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. Produção curricular na área de Educação Física: possíveis apontamentos de uma virada epistemológica no cotidiano escolar. In: FREIRE, Elisabete dos Santos *et al.* **Saberes de professores e professoras de Educação Física**: docência, pesquisa e o currículo em ação. Curitiba: CRV, 2022. p. 39-56.

MORAES E SILVA, Marcelo; MEDEIROS, Daniele Cristina Carqueijeiro; QUITZAU, Evelise Amgarten. Educação Física Escolar: espaço de questionamento das masculinidades hegemônicas? **Cadernos de Formação RBCE**. v. 11, n. 2, p. 25-36, 2020.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 34, n. Esp., p. 51-61, 2020.

VAGO, Tarcísio Mauro. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. In:

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; PALMA, Alexandre; CAVALCANTI, André dos Santos Souza. **Educação Física, soberania popular, ciência e vida**. Niterói: Intertexto, 2022. p. 38-54.

A JUSTIÇA CURRICULAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

CURRICULAR JUSTICE AND ITS IMPROVEMENTS IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION

LA JUSTICIA CURRICULAR Y SUS MEJORAS EN LA RÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Flávio Nunes dos Santos Júnior
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/PMSP)

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende se debruçar sobre a prática do chamado currículo cultural de Educação Física (NEIRA; NUNES, 2009). As atenções se voltam para um momento muito delicado da prática pedagógica, qual seja, a definição do tema a ser estudado pelo coletivo.

No interior da perspectiva cultural existe um convite aos/às docentes em fazerem este processo de escolha da prática corporal a ser tematizada junto com os/as estudantes. Esta ocasião não tem nada de neutralidade, tão pouco se trata de uma questão meramente técnica. O que há na verdade é um gesto político. Alguns se veem instigados em proporcionar uma justiça curricular.

Neira e Nunes (2009, p. 263) colocam que a justiça curricular se trata de um princípio básico do currículo cultural que visa "distribuição das temáticas de estudo tomando como referência os grupos culturais onde se originaram quanto a possibilidade de fazer justiça no transcorrer das aulas". Os autores apostam que uma distribuição mais equilibrada de práticas corporais oriundas de variados grupos que compõem a sociedade, possibilita apreciação de valores, significados, saberes, memórias, ligados à cultura corporal de grupos historicamente marginalizados.

Todavia, existe uma certa carência de estudos a respeito dos efeitos da justiça curricular sobre a prática pedagógica. É justamente o desafio colocado neste texto. A discussão se baliza pela seguinte pergunta: quais são os possíveis efeitos da justiça curricular sobre as ações didáticas desenvolvidas por docentes que assumem colocar em prática o currículo cultural de

ISSN: 2175-5930

Educação Física? Não se tem a pretensão de apontar uma resposta fechada e universal, a intenção é dialogar apostando em uma leitura dentre tantas possíveis.

O texto confronta a discussão teórica do currículo cultural com os textos "Carimbó: entre a cópia e criação" (BONETTO, 2020) e "Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física" (CARVALHO, 2020). Ambos se encontram disponíveis na obra "Escrevivências da Educação Física cultural". Escolheu-se os dois textos porque ambos apresentam descrições no momento de definição do tema.

DESENVOLVIMENTO

Bonetto e Neira (2019) sinalizam que enquanto tece a prática pedagógica, o/a docente se permite agenciar pelos enunciados pedagógicos da perspectiva cultural de Educação Física relacionados aos princípios ético-políticos[1], gerando relevantes implicações na definição das atividades ao longo de todo da tematização.

> ...diante da possibilidade de tematizarmos elementos da cultura brasileira, mais especificamente da cultura da região norte, definimos o tema. Ainda não tínhamos estudado nenhuma dança nas aulas, muito menos, práticas corporais tradicionais de outras regiões do Brasil (BONETTO, 2020, p. 185).

Iniciado o ano letivo, conversei com os alunos e soube que a maior parte de suas experiências abarcavam os esportes coletivos e as brincadeiras... e informei que naquele semestre estudaríamos a "dança dos passinhos"... Diante das falas, redefinimos o tema proposto, em vez de "dança dos passinhos", seria o "passinho dos maloka" (CARVALHO, 2020, p. 221).

O fragmento acima retrata uma atividade de mapeamento. Para Neira e Nunes (2022) o mapeamento é uma arte de criar mundos, produzir mapas, encaminhamento que permite escrever, ler, pensar e atuar. É neste ponto onde se incide o agenciamento da justiça curricular. Quando os docentes Pedro Bonetto e Vinicius Carvalho mencionam, respectivamente, "ainda

[1] Reconhecer as identidades culturais dos estudantes, descolonização do currículo, evitar incorrer no daltonismo cultural, articulação com o projeto pedagógico, favorecer a enunciação dos saberes discentes e justiça curricular são os princípios que compõem a perspectiva cultural.

ISSN: 2175-5930

não tínhamos estudado nenhuma dança nas aulas, muito menos, práticas corporais tradicionais de outras regiões" e "a maior parte de suas experiências abarcavam esportes coletivos e brincadeiras... informei que naquele semestre estudaríamos a dança dos passinhos" possibilita inferir a presença de tal princípio ético-político. Assim, fazem crer que estavam sensíveis aos saberes de grupos que até o presente momento não tinham sido abarcados no currículo.

Pensando com Neira e Nunes (2009) é possível assumir que a justiça curricular pode ter alguma proximidade com o reconhecimento das identidades culturais discentes. Elencar o passinho dos maloka como tema demonstra uma desmedida afinidade com a cultura de chegada, com aquilo que as/os estudantes carregam consigo.

Nas primeiras aulas fizemos livremente a dança, procurando lembrar dos passos que tínhamos visto no vídeo. Mas não deu muito certo, era comum pouca gente tentando, sobretudo as meninas. Os meninos diziam que não dançavam porque não sabiam.

> Com o passar do tempo, a quantidade de pessoas participando foi aumentando. Uma pergunta frequente por parte dos meninos era: *Professor menino dança também? Como que eles dançam se eles não têm saia? O que a gente faz?* (BONETTO, 2020, p. 186).

Pensando com Nunes et. al. (2022), a vivência de dança proposta parece não focalizar o desenvolvimento de habilidades motoras, tão pouco a promoção de capacidades físicas ou de um corpo saudável. O professor Pedro abre a possibilidade para constituição de vivência do carimbó. O grupo é chamado para viver como sabe, a partir das interpretações do material disponibilizado, dançar como se acredita que tem de dançar. Esta postura pode ser vista como uma forma de evitar incorrer no daltonismo cultural, uma vez que a heterogeneidade de gestualidades foi colocada enquanto condição. Mas não fica apenas no dançar, há uma preocupação em ler os códigos da prática corporal e de identificar os corpos autorizados a dançarem – "Menino dança também?". Essa inquietação pode ser entendida como um possível efeito da justiça curricular. Caso as vivências contemplassem apenas o esporte, por exemplo, as crianças teriam oportunidade para experimentar tais gestualidades, bem como discutir o assunto? Certamente não.

Ao observarmos outras ferramentas didáticas, percebe-se uma tentativa dos docentes em dar continuidade aos abalos da estrutura rígida educacional. Dialogando com Neira e Nunes (2022), ao promoverem atividades de aprofundamento e ampliação, problematizaram certos discursos e ficaram a par de pontos históricos, das forças que compõem a ocorrência do tema em tela.

> ...a discussão foi mais densa, falamos da região norte do Brasil, sobretudo do estado do Pará ... Descobrimos, também, que no dia 11 de novembro de 2015, o carimbó paraense foi eleito Patrimônio Cultural do Brasil (BONETTO, p. 186).
> Promovemos uma pesquisa na sala de informática a respeito da origem da dança. Eis que na aula seguinte muitas crianças trouxeram seus registros. Aprendemos que o carimbó tinha relação com os povos indígenas (BONETTO, p. 189).
> Propus a realização de uma entrevista com pessoas diferentes sobre o tema do semestre... Muitos sequer ouviram falar do tal passinho, mas em relação ao funk não faltaram manifestações de reprovação (CARVALHO, 2020, p. 224).
> Perante os relatos das entrevistas e falas dos alunos, realizei novas pesquisas sobre o passinho dos maloka e o funk e organizei uma apresentação em power point com os assuntos que emergiram. Abordei a história do funk... Ressaltei que o termo "maloca" é associado a um contexto negativo, funcionando como marcador de identidade de um grupo ou pessoa, basicamente, morador da periferia (CARVALHO, 2020, p. 225).

Faz-se notória as ressonâncias da justiça curricular quando se analisa o encaminhamento didático de aprofundamento. Pedro propôs ao grupo uma imersão aos aspectos que envolvem o carimbó. O professor pautou aquilo que cerca a origem, o local de ocorrência da prática corporal – "falamos da região norte do Brasil". Ao escapar de um olhar caricato, adentrou aos aspectos que possibilitam enxergar as potencialidades e o quanto a prática corporal é valorizada e significativa para a população do território paraense – "o carimbó paraense foi eleito Patrimônio Cultural do Brasil".

Vinícius convidou as/os estudantes a falarem sobre o funk com amigos e familiares. A iniciativa permitiu identificar as narrativas que fomentam a sua criminalização e marginalização. Como resposta, o professor pesquisou textos para subsidiar novo diálogo com a turma. O grupo imergiu na história, olhou para as perseguições direcionadas à cultura periférica e tomou contato com o formato da luta encampada pelas subjetividades violentadas,

ISSN: 2175-5930

fizeram positividade em algo que é posicionado como ruim, precário, negativo – a maloka. Mais uma indagação: caso as conversas se centrassem apenas no esporte, como vinha ocorrendo em anos anteriores, as crianças teriam oportunidade para falarem sobre estes aspectos? Aposta-se que não.

Ao optarem por aprofundarem os conhecimentos, os docentes se permitem fazer, junto com as/os estudantes, um mergulho no "submundo" cultural, bem como apreciar as forças constituintes da prática corporal, ou seja, habitam coletivamente o desconhecido a partir das narrativas enunciadas a cada encontro. Neira e Nunes (2022) pontuam que no currículo cultural, enquanto encaminhamento didático, o aprofundamento não tem a pretensão de buscar uma origem ou fundamento verdadeiro, deseja o inverso. Impor apertos e tencionar as verdades coladas naquilo que se encontra naturalizado.

> Num momento de reflexão sobre os acontecimentos das aulas durante uma conversa com minha companheira, ela me lembrou de um ex-aluno que dançava funk, lembrei que fazia parte de um grupo, talvez, se ele fosse à escola para dialogar com as turmas seria possível romper representações preconceituosas em torno do passinho dos maloka. (CARVALHO, 2020, p. 225).

O professor se abdica de ocupar um lugar soberano da verdade, cria espaço para os representantes falarem sobre, e performarem, a dança. As vozes de quem vive no corpo os valores, significados e afetos decorrentes da prática corporal são tão dignas de compor o currículo quanto aquilo que a ciência produz. Livros, jornais e revistas não dão conta de atender a complexidade envolvida na ocorrência do funk. É preciso ampliar os textos, ouvir os corpos que o produzem. Diante disso, fica notória que uma descolonização do currículo entrou em voga.

ALGUMAS PONTUAÇÕES TRANSITÓRIAS

Sem a pretensão de encerrar o debate, o texto buscou trazer à tona os possíveis efeitos da justiça curricular sobre a tematização construída e relatada por dois professores que assumem colocar em ação a perspectiva cultural de Educação Física. Observando os encaminhamentos didáticos, é plausível apostar que a presença da justiça curricular possibilita uma intensificação

ISSN: 2175-5930

das forças democráticas no espaço escolar, pois ajuda a romper com a exclusividade de uma única cultura no currículo.

Os docentes criaram condições para que perspectivas outras pudessem eclodir nas aulas, abriram brechas para as diferenças. Com irradiação da multiplicidade, ampliou-se o repertório de conhecimentos dos/as educandos/as. Assim, à medida que fizeram vivências, acessaram textos, assistiram vídeos e ouviram os representantes do carimbó e do funk, o coletivo qualificou sua leitura e subverteu discursos que subjugam a existência dessas práticas e dos sujeitos que as constituem, ou seja, afrontou as desigualdades. Fechando o texto, e não as discussões, deixa-se uma indagação para investigações futuras: o que docentes e estudantes têm a enunciarem sobre a justiça curricular?

REFERÊNCIAS

BONETTO, P. X. R. Carimbó: entre a cópia e a criação. In: NEIRA, M. G. **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020, p. 184-195.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem?. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019.

CARVALHO, V. P. Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Escrevivências da educação física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020, p. 184-195.

NEIRA, M. G. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas Crí-ticas**, *[S. l.]*, v. 28, p. e40779, 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. (orgs.) **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022a. p. 98-123.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, M. L. F. (orgs.) **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022b. p. 147-176.

NUNES, M. L. F; SILVA, F.M.; BOSCARIOL, M.; NEIRA, M. G. Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. (orgs.)

Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 124-146.

A PRÁTICA ESPORTIVA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA: QUAL SERÁ O RESULTADO DO PLACAR?[1]

SPORTS PRACTICE IN THE POST-PANDEMIC PERIOD: WHAT WILL BE THE SCOREBOARD RESULT?

LA PRÁCTICA DEL DEPORTE EN LA POSPANDEMIA: ¿CUÁL SERÁ EL RESULTADO DEL MARCADOR?

Patrícia Argenton
Prefeitura Municipal de Curitiba
Ana Rigo Novatzki
Prefeitura Municipal de Curitiba
Daiana Machado
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

INTRODUÇÃO

Como a maior parte das escolas públicas na cidade e no país, a instituição se vê frente a situações de conflitos, como violências físicas ou/e verbais, que dificultam o processo educativo. Dados de uma pesquisa realizada entre professores e estudantes de escolas públicas de São Paulo apontam que 54% dos docentes já sofreram alguma violência dentro das escolas. Já entre estudantes, 37% afirmam que sofreram algum tipo de agressão no ambiente escolar (APOESP, 2019). Corroborando com esse cenário, tivemos um período de afastamento social, em decorrência da pandemia que, como diagnosticada pela equipe pedagógica, provocou um aumento no número de alunos com dificuldade de socialização, com desrespeito à combinados e regras escolares. O distanciamento social ocasionado pela pandemia intensificou o individualismo das crianças, provocando diversos conflitos de interesse quando estão vivenciando atividades coletivas (ROSSI, 2021). Por isso, observou-se a necessidade de intervenção pedagógica diante desta realidade prejudicial ao convívio escolar. Muitas crianças não se sentem incluídas ou aceitas pelos outros, diminuindo assim sua autoestima, socialização e aprendizagem. Observamos também que um dos desafios de nossa unidade educacional é a

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da Prefeitura Municipal de Curitiba através do Projeto Pesquisa-ação na Escola.

edificação de um projeto educativo firmado em valores e princípios de boa convivência, respeito e amizade entre toda comunidade escolar, considerando as diversidades.

Nessa esfera, este projeto foi desenvolvido com uma turma de 4.º ano do ciclo II, com 34 alunos, e com duas turmas de 5.º ano do ciclo II, com 27 alunos cada da Escola Municipal Prof. Erasmo Pilotto, no município de Curitiba-PR. Trata-se de crianças com idade entre 8 e 11 anos, grupo no qual o conflito diante da diversidade de pensamentos e desejos pode até ser considerado relativamente comum. No entanto, o que deixa de ser considerado comum, julga-se, é o imperialismo constante de desavenças e desrespeito. Situação em que, empiricamente, observa-se uma intolerância grande ao diferente, que resulta em atitudes desrespeitosas com brigas e ofensas.

O presente relato apresenta caminhos que incentivaram a socialização, respeito e autonomia por meio de práticas esportivas durante as aulas de educação física. O principal objetivo foi proporcionar o desenvolvimento integral dos estudantes, visando a socialização, o respeito mútuo, a autonomia para o desenvolvimento da personalidade e da ética, bem como o enfrentamento na resolução de conflitos, de forma ativa, respeitosa, democrática, solidária e pacífica.

COMEÇA O JOGO: A PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA

A escola é um ambiente dedicado aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, embora envolva elementos ainda mais amplos. Posto que, ela é também considerada um espaço de construção de relações sociais que naturalmente estão envoltas na diversidade cultural, religiosa e de identidade. O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e ações em prol da promoção do exercício pleno da cidadania dos estudantes é defendido em documentos oficiais que regem a educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e no Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba (CURITIBA, 2020).

Apesar do reconhecimento da importância da escola à sociedade, os prédios escolares precisaram ser fechados entre março de 2020 e julho de 2021, por conta da pandemia de COVID-19. Uma nova forma de atendimento educacional foi organizada, onde as atividades

escolares aconteceram de forma domiciliar, com envio de atividades impressas e videoaulas. O distanciamento social foi adotado como prevenção de alastramento da doença. Porém, o retorno às aulas presenciais trouxe um prognóstico deste período que causou grande alerta aos docentes: defasagens na aprendizagem, fragilidades emocionais e, principalmente, déficit no processo de socialização.

Nesse sentido, Rossi (2021) afirma que o período de isolamento social provocou uma perda relevante nas interações sociais das crianças e adolescentes, mesmo que elas tenham acontecido de forma virtual. Isto porque, segundo o autor, a natureza dessas interações deixa de lado uma série de aspectos relevantes tanto para a interação quanto para socialização, em que se destacam as disposições incorporadas características do *habitus* e o constante (re)ajustamento comportamental frente a diferentes públicos (ROSSI, 2021 p. 113).

Com efeito, percebemos que no ambiente escolar algumas habilidades como as linguagens escritas e matemáticas são inegavelmente mais destacadas, como assim se apresenta na carga horária curricular. No entanto, igualmente importante é o desenvolvimento da cultura corporal da criança para o desenvolvimento de demais habilidades, e é por essa e outras razões que a Educação Física justifica sua presença no ambiente escolar. Com bem lecionam Freire e Scaglia,

> o objetivo da Educação Física deve ser de levar a criança a aprender a ser cidadã de um novo mundo, em que o coletivo não seja sobrepujado pelo individual; em que a ganância não supere a solidariedade; em que a compaixão não seja esmagada pela crueldade. (FREIRE e SCAGLIA, 2005, p. 32)

O Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba reforça este conceito da área. Ele permite que os estudantes consigam articular os conhecimentos, vivências, experiências, ideias, conceitos e atitudes vivenciadas nas aulas para além deste espaço "adotando posturas de respeito frente à diversidade, repudiando preconceitos" (CURITIBA, 2020, p. 82).

As práticas esportivas aparecem no currículo escolar de uma forma muito mais ampla que a reprodução de gestos técnicos, compreensão de sistemas táticos e regulamentos e regras oficiais. Segundo o professor Neira (2009), através desta manifestação corporal é possível se colocar na posição do outro, compreender as relações sociais envolvidas, investigar o sentido

do esporte por meio de uma visão amplificada e crítica, desde que as situações vividas sejam problematizadas através do diálogo e da busca de soluções de maneira democrática. Esse processo será viabilizado à medida que o docente promova e explore diferentes possibilidades do esporte, favorecendo a identidade e as diferenças do grupo.

Algumas práticas pedagógicas primam desenvolver saberes atitudinais. Pensando na formação integral de um cidadão, Souza Júnior et al (2015) propõe uma metodologia do Fútbol Callejero ("futebol de rua"), prática criada na Argentina em 2001 e tem como princípios a cooperação, solidariedade e o respeito. O jogo consiste em 3 tempos: no 1.º tempo se inicia o debate das regras que serão adotadas no jogo; no 2.º tempo se realiza a prática do futebol propriamente dito; e no último momento os participantes decidem a equipe que melhor seguiu as regras e os princípios da prática. Os pesquisadores puderam perceber que a metodologia promoveu o protagonismo e a resolução de conflitos entre os participantes por meio do diálogo.

À vista disso, as práticas corporais esportivas podem ser uma ferramenta riquíssima na transmissão de valores, na formação e emancipação humana. Em uma revisão bibliográfica, Sanches e Rubio (2011), defendem que a prática esportiva é capaz de desenvolver a responsabilidade, justiça, amizade, autoestima, respeito, cooperação, desde que seja conduzida por profissionais engajados e que planejem adequadamente as ações pedagógicas. Podemos concluir que projetos educativos de qualidade são necessários para que o ambiente escolar seja um espaço de socialização, tolerância, aprendizado e aceitação das diferenças, formando assim, indivíduos conscientes e autônomos.

Diante do exposto, inicialmente, foi realizado um diagnóstico sobre o que os estudantes entendiam dos conceitos de esporte e jogo. A apresentação dos termos e seus significados foi importante para compreender e diferenciar os dois conceitos. A compreensão da organização histórica dos esportes foi realizada através da vivência de um jogo com poucas regras, em que os estudantes apontaram quais foram os problemas vivenciados na prática e qual seria a organização mais adequada para aquela atividade. O jogo proposto foi o de lançar o frisbee em uma garrafa pendurada na trave. Foi explicado o objetivo do jogo e conforme foram vivenciando, os alunos foram criando, adicionando ou modificando as regras. Cada turma criou

suas próprias regras de acordo com as características dos participantes. As discussões foram em torno dos problemas vivenciados durante as práticas.

Para que diferenciassem os conceitos de jogos e esporte, vivenciamos a prática do caçador e do Dodgeball. Inicialmente foi discutida a diferença entre os dois conceitos. Apresentamos diferentes formas de praticar o jogo do caçador e na sequência foi exibido o vídeo do Dodgeball, onde os estudantes deveriam identificar as diferenças entre as práticas vivenciadas e o esporte visto no vídeo.

Finalizando os esportes, vivenciamos um futebol diferenciado para os estudantes: o Fútbol Callejero ou futebol de rua. Foi apresentado um vídeo com a explicação do jogo e seus ideais. Os estudantes elaboraram as regras do jogo juntos, utilizando os três pilares do Fútbol Callejero: solidariedade, cooperação e respeito. O jogo foi realizado e a contagem de gols aconteceu como no futebol tradicional. Na sequência foi feita a roda de conversa para verificar se os times tinham respeitado as regras pré-estabelecidas e para avaliar quantos pontos adicionais cada equipe totalizava, somando-se ao número de gols, determinou-se o ganhador do jogo. Os estudantes se envolveram muito na elaboração das regras, contemplando os princípios do futebol de rua. Durante os jogos, perceberam que deveriam modificar algumas atitudes, como passar a bola a todos e avisar quando ocorriam as faltas. Aos poucos foram modificando a forma de jogar, pois percebiam que somente o número de gols não era suficiente para vencer a partida. No 3º tempo aconteceram as análises críticas do desempenho de cada time, proporcionando grande autorreflexão das práticas. Ao final do projeto, vários estudantes realizaram registros escritos relatando que aprenderam valores como cooperação, respeito, honestidade, solidariedade além das regras e habilidades motoras exigidas nas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto foi idealizado a partir da observação de dificuldades relacionais entre estudantes, que aconteciam durante as aulas de educação física, agravados pelo distanciamento social ocasionado pela pandemia. As práticas esportivas proporcionam grande interesse dos estudantes, assim como uma grande possibilidade de trabalharmos valores, ética, empatia, colaboração, solidariedade, respeito etc. no ambiente escolar. Portanto escolhemos as

modalidades do dodgeball, punhobol, Fútbol Callejero por se tratar de novas experiências, despertando o interesse e não privilegiando esportes já conhecidos.

Ao final do projeto, foi possível perceber que os estudantes experienciaram diferentes práticas, puderam vivenciar o processo de elaboração das regras, bem como sua reelaboração para o ambiente escolar. Ao observarmos os relatos dos alunos, pudemos perceber que compreenderam os conceitos propostos pelo projeto, como a diferença entre jogo e esporte, a origem das manifestações esportivas e suas relações com a importância da organização da vida em sociedade.

Observamos que a resolução de conflitos passou a acontecer de forma não-violenta e democrática. Ainda existem desentendimentos nas práticas realizadas pelos alunos, contudo precisam cada vez menos da intervenção das docentes, observando-se o desenvolvimento do protagonismo e do diálogo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 jul. 2022.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental:** Diálogos com a BNCC. Curitiba, 2020. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272823.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal.** 2ª impressão. São Paulo: Scipione, 2005. 183 p.

NEIRA, Marcos G. **Programas de educação pelo esporte: qual formação está em jogo?** Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, v. 10, n. 14, Jan./jun. 2009.

PAIVA, Eny D.; SILVA, Luciana R.; MACHADO, Maria E. D.; AGUIAR, Rosane C. B.; GARCIA, Karina R. S.; ACIOLY, Paloma G. M. **Comportamento infantil durante o distanciamento social na pandemia de COVID-19.** Rev Bras Enferm. 2021;74(Suppl 1), 2020.

ROSSI, Túlio. **Isolamento, interação e socialização: uma abordagem sociológica da suspensão do ensino presencial na formação de crianças e adolescentes.** ORG & DEMO, Marília, v. 22, n. 2, p.103-118, Jul./Dez., 2021.

SANCHES, Simone M.; RUBIO, Katia. **A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 825-842, Dez. 2011.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (APEOESP). **Pesquisa indica aumento de casos de violência nas escolas públicas de São Paulo. São Paulo**, dez. 2019. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2019/pesquisa-indica-aumento-de-casos-de-violencia-nas-escolas-publicas-de-sao-paulo/. Acesso em: 02 out. 2022.

SOUZA JÚNIOR, Osmar. M.; BELMONTE, Maurício. M.; MARTINS, Mariana. Z. **Fútbol Callejero: desafios e potencialidades de uma metodologia para a Educação Popular.** IX Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana XV Simpósio Paulista de Educação Física (VIII CIEFMH e XIV SPEF). Motriz, Rio Claro, v.21, n.2 (Supl.), Apr./Jun. 2015.

A SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DO PLANO DE ENSINO UNIFICADO DA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA/SC

THE SYSTEMATIZATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHING: ONE PEDAGOGICAL PROPOSAL BASED ON THE UNIFIED EDUCATION PLAN OF THE MUNICIPAL NETWORK OF CRICIÚMA/SC

LA SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA A PARTIR DEL PLAN DE EDUCACIÓN UNIFICADO DE LA RED MUNICIPIO DE CRICIÚMA/SC

Jhenifer de Almeida Bernardo
Secretaria Municipal de Educação de Criciúma (SME)
Guilherme Neves
Secretaria Municipal de Educação de Criciúma (SME)
Isabela Natal Milak
Secretaria Municipal de Educação de Criciúma (SME)
Renan da Silva Vitório
Secretaria Municipal de Educação de Criciúma (SME)
Wagner Nunes Miguel
Secretaria Municipal de Educação de Criciúma (SME)

INTRODUÇÃO

A partir do lugar que ocupamos como professores de Educação Física na Educação Básica, consideramo-nos partícipes de uma trama incessante na luta por uma Educação Pública de qualidade que promova, de forma integral, as máximas capacidades do gênero humano. Não obstante e tão diferente de uma narrativa cinematográfica, nossa trama ganha concretude no campo do real, em um lugar privilegiado e, ao mesmo tempo disputado: a escola.

Neste espaço de luta, nossas ações cotidianas, em essencial, a atividade pedagógica, em meio as contradições do real, tornam-se mecanismo de luta que coloca no horizonte a possibilidade de vislumbrarmos uma sociedade mais humana, justa e igualitária, em que, nos

ISSN: 2175-5930

dizeres de Gorki, o homem possa se tornar cada vez mais, um homem convertido em homem da humanidade. (LEONTIEV, 1983).

Nesse sentindo, no conjunto de nossas relações sociais, algumas ações tornam-se impreterivelmente necessárias. Dentre elas, a defesa dos fundamentos teóricos da psicologia Histórico-Cultural, por entendermos que a mesma, possibilita maiores condições psicológicas e pedagógicas, de o homem tornar-se cada vez mais humano, à medida que se apropria da cultura. Outra defesa, é que a escola seja local privilegiado para que os alunos possam se apropriar do conhecimento teórico, sistematizado, desenvolvido pelo conjunto das relações humanas, e assim, desenvolverem-se como sujeitos integrais. (VIGOTSKI, 1983).

A possibilidade de desenvolvimento dos estudantes em suas máximas potencialidades se dará a partir da organização de um ensino que compreenda e contribua na sistematização dos conhecimentos específicos da área. É necessário que o ensino leve os estudantes a se engajarem na apropriação desses conhecimentos, ou seja, o objeto de ensino da nossa área, precisa se tornar para cada estudante, um objeto para si.

Tendo esses elementos em vista, o objetivo desse trabalho é expor o processo de sistematização do Plano de Ensino Unificado da Rede Municipal de Criciúma/SC. Para a objetivação do plano contamos com os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (2020) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Esses documentos foram colocados para nós como referências base para a constituição do plano. Mas, com o intuito de avançar nas discussões e sistematizações, propomos a utilização de outras duas referências: os estudos de Nascimento (2014) e as contribuições da proposta pedagógica Crítico Superadora. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

As seguintes ações foram realizadas no processo de sistematização do plano: 1. formações continuadas que visavam a compreensão, pelos professores da rede, dos indicativos normativos da BNCC (2017), e das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma/SC (2020), além das discussões acerca das outras referências que citamos anteriormente. 2. Encontros que visaram a construção do plano unificado. Esses encontros contaram com a participação de um professor de Educação Física por escola.

Passamos a apresentar o processo de sistematização do Plano Unificado de Ensino.

PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DO PLANO UNIFICADO DE ENSINO

Partimos do pressuposto de que a BNCC (BRASIL, 2017), no uso de suas atribuições legais, documenta a normatização de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, orientadas por princípios éticos, políticos e estéticos, que assegurem aos estudantes o direito de aprendizagem. Desta maneira, aponta uma direção em relação à organização geral dos componentes curriculares, mas, os estados e municípios encarregam-se da tarefa de adequarem essas orientações às suas realidades.

Coube ao município de Criciúma/SC, por meio da Secretaria Municipal de Educação, em consonância com os professores da rede de ensino, analisar e refletir o mencionado documento, e assim, reformular suas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (2020). O que, por conseguinte, resultou no desenvolvimento de uma primeira versão de planos de ensino unificados para todos os componentes curriculares.

Entretanto, essa primeira versão foi amplamente questionada pelos professores do município, pois ela limitava a organização pedagógica e apresentava muitas fragilidades, inclusive de orientações gerais.

A primeira versão tinha como base principal a BNCC. O engessamento desse documento, no que diz respeito a organização das unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento, aproximou-nos de um ensino fundamentado pela lógica formal, e o próprio esvaziamento dos conhecimentos de ensino. Um dos elementos que evidencia isso é a utilização, pela BNCC, de classificações que levam em conta somente as relações imediatas e aparentes dos objetos de ensino.

A inquietude no processo docente, levou-nos a refletir sobre a organização pedagógica no município. Os limites estavam presentes, precisávamos avançar para uma sistematização pedagógica do ensino.

No ano de 2022, em diálogo com a Secretaria Municipal de Educação, um grupo de professores de Educação Física da Rede e docentes da Universidade do Extremo Sul Catarinense, desenvolveram formações continuadas e propuseram a reformulação do Plano

Unificado de Ensino, sustentados por autores que, discutem a necessidade do trato de conhecimentos teóricos na Educação Física (NASCIMENTO, 2014).

Entendermos que, diferentemente da lógica formal, a sistematização do ensino da Educação Física pode ser desenvolvida pela teorização daquilo que é essencial na Cultura Corporal. Nesse sentido, de acordo com Nascimento (2014, p. 42),

> As atividades da cultura corporal possuem como suas relações essenciais as quais nomeamos criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal. Essas são as relações essenciais no âmbito da prática corporal em nossa sociedade e que constituem, assim, o ponto de partida real para a análise dos objetos de ensino da Educação Física.

Consideramos que as relações essenciais apresentadas pela autora são determinantes na organização do ensino da Educação Física, pois ultrapassam a nomeação empírica dos conteúdos de ensino presentes na BNCC. A partir destes pressupostos, organizamos a construção do plano de ensino, discutindo as bases teóricas e a reorganização curricular. Nele, mantivemos a estrutura sobre as indicações metodológicas presentes nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma, a partir da sistematização do conhecimento por níveis de ensino: 1º e 2º ano; 3º ano; 4º e 5º ano; 6º e 7ano; 8º e 9º ano (CRICIÚMA, 2022).

Porém, nossa principal finalidade e, também, maior desafio – a defesa de um ensino de Educação Física que possibilite a promoção do pensamento teórico dos estudantes - continuava distante. Isso porque, pelas indicações burocráticas, deveríamos continuar seguindo os preceitos da BNCC (2017), no que diz respeito às unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento, enraizados na lógica formal.

Pensamos então, na reorganização do currículo, das unidades temáticas, por meio das relações essenciais da Cultura Corporal (NASCIMENTO, 2014), em articulação com as habilidades e com os objetos de conhecimento. O que resultou em um quadro de orientações curriculares, em que os objetos de conhecimentos que possuem a mesma relação essencial possam estar num mesmo período, de acordo com a organização trimestral do ano letivo. Tais como: **Controle da ação corporal do outro**: Lutas, brincadeiras e jogos (jogos de oposição) e

ISSN: 2175-5930

Esportes (de invasão e outros). **Domínio da própria ação corporal:** Ginásticas, brincadeiras e jogos e Esportes (de marca, de precisão e outros). **Criação de uma imagem artística com as ações corporais** (danças e atividades circenses). (CRICIÚMA, 2022).

No que diz respeito à organização do currículo a partir das relações essenciais, apresentaremos a seguir a disposição do quadro curricular, sistematizado por trimestre, das turmas de 4º e 5º ano: no primeiro trimestre organizamos as unidades temáticas (Esportes – de marca e precisão, Ginástica e Brincadeiras e jogos), a partir da relação essencial: domínio da própria ação corporal. No segundo trimestre, organizamos as unidades temáticas (Brincadeiras e jogos, danças e atividades circenses), a partir da relação essencial: criação de uma imagem artística com as ações corporais. No terceiro trimestre, organizamos as unidades temáticas (Brincadeiras e jogos, Esportes – de campo e taco, com rede divisória, parede de rebote e invasão – e Lutas), a partir da relação essencial: controle da ação corporal do outro [1] (NASCIMENTO, 2014).

Por fim, salientamos que as unidades temáticas: Brincadeiras e jogos e Esportes, permeiam todos os trimestres, por entendermos que, dependendo da sua finalidade e da manifestação específica, estarão articuladas com todas as relações essenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos a defesa da escola, como *locus* privilegiado para que as novas gerações assimilem a riqueza historicamente produzida. Pois, o homem, para humanizar-se, necessita apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela atividade humana. E que, sonegar essas produções sociais é estabelecer limites no desenvolvimento de funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1983, DAVÍDOV, 1988)

Neste sentido, a Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, que trata de um conhecimento específico, também deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e, concomitante, para o desenvolvimento das suas máximas potencialidades.

[1] As relações essenciais propostas por Nascimento não serão aprofundadas nesse trabalho por conta do limite de caracteres. Para um maior aprofundamento ver Nascimento (2014).

ISSN: 2175-5930

Ao rememorarmos o objetivo deste trabalho: expor o processo de sistematização do Plano de Ensino Unificado da Rede Municipal de Criciúma/SC, evidenciamos contribuições para o processo de universalização do ensino da Educação Física pautada em conhecimentos teóricos, a partir de relações essenciais gerais (NASCIMENTO, 2014), em que, os alunos, possam compreender as múltiplas determinações e relações dos objetos de conhecimentos e unidades temáticas.

Entretanto, sabemos que mesmo com os avanços presentes no Plano de Ensino Unificado da Rede Municipal de Criciúma/SC, ainda encontramos lacunas e limitações no processo de entendimento teórico do objeto de ensino da Educação Física e suas manifestações particulares. Principalmente por ainda termos que utilizar conceitos empíricos de classificação dos esportes a partir de sua aparência imediata, como orienta a BNCC (2017) e também pela área não ter sistematizado todos os conhecimentos de ensino.

Destacamos também, que o plano de ensino não tem o intuito de engessar o trabalho dos professores, pelo contrário, pretende potencializar a organização do ensino e garantir as habilidades essenciais presentes no currículo. (CRICIÚMA, 2022). Porém, sabemos que para que os professores tenham de fato a possibilidade de organizar com maestria o ensino pautado nessa perspectiva, é necessário que o município desenvolva um processo de formação continuada consistente e que dê condições de trabalho para os professores terem tempo de planejar com qualidade.

Estamos longe de objetivarmos a totalidade de uma sistematização pedagógica que contribua para a promoção do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. O caminho é longo e, por vezes, árduo. Porém, nossas ações cotidianas e nossos fazeres pedagógicos, estão arraigados da utopia no sentindo Galeano. Sabemos que este fim, encontra-se no horizonte, que a medida que nos aproximamos, por vezes, nos afastamos. Mas que, é indispensável, que mesmo neste caminhar sem alcançar, nós professores, nunca deixemos de lutar pela efetividade de uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_ EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 01 mai. 2023.

CRICIÚMA. Prefeitura Municipal. **Secretaria de Educação. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma**. Org: Gisele dos Santos Sala; Silvana Alves Bento Marcineiro. Criciúma, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

CRICIÚMA. **Plano unificado de ensino**. Documento não publicado. 2022.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVÍDOV, Vasili V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental.** Trad. Marta Shuare Moscú: Editorial Progreso, 1988.

LEONTIEV, Alex N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Pueblo y Educación, 1983.

NASCIMENTO, Carolina. P. A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. **Tese (Doutorado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. VIGOTSKI, Lev S. La modificación socialista del hombre. Buenos Aires: Almagesto, 1988.

A SUCATA COMO IMPERATIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

SCRAP AS AN IMPERATIVE OF PHYSICAL EDUCATION IN THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE

SCRAP COMO IMPERATIVO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA BASE CURRICULAR COMÚN NACIONAL

Renato Cavalcanti Novaes,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Marinha do Brasil (MB)
Felipe da Silva Triani,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Silvio de Cassio Costa Telles,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

INTRODUÇÃO

O neoliberalismo se tornou a força motriz das reformas educativas em diferentes países nas últimas décadas. Esse movimento é denominado por Sahlberg (2016) de *Global Education Reform Movement*, ou GERM (Movimento Global pela Reforma da Educação, ou germe). A conotação negativa do termo – vírus ou bactéria - é empregada devido a subordinação da educação às forças do mercado nessas reformas.

De acordo com Ball (2014), as recentes reformas neoliberais se caracterizam pela centralização da prescrição curricular. No Brasil, segundo Lemos e Macedo (2019), se manifestaram mais explicitamente com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 para a Educação Infantil/Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio.

No que se refere à Educação Física (EF), o texto da BNCC (BRASIL, 2017a) evidencia "a retomada dos princípios tecnocráticos, consubstanciados na prioridade concedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade [...], se afasta do atual debate da área, revela-se frágil, incoerente e inconsistente" (NEIRA, 2018, p. 1).

ISSN: 2175-5930

Um dos efeitos da BNCC para a EF é uma supervalorização da categoria esportiva, com a inserção de uma ampla variedade de esportes. Para Betti (2018), isso pode contribuir para enfraquecer a hegemonia do chamado "quarteto fantástico" (Futsal, Voleibol, Handebol e Basquetebol). Contudo, Novaes, Triani e Telles (2020) destacam que as escolas, em especial as públicas, não possuem os recursos materiais para as práticas corporais indicadas pela BNCC, o que induz o professor a adotar uma "pedagogia da sucata". Ela consiste no emprego de materiais recicláveis para a mimetização dos objetos de conhecimento previstos na base.

Nesse contexto, este manuscrito analisa a relação da BNCC de EF para o Ensino Fundamental com os recursos materiais necessários para sua implementação. Em um primeiro momento, demonstra como algumas das políticas públicas que apoiam a implementação da BNCC explicitam a utilização dos recursos materiais. Em seguida, verifica o investimento material real necessário para um dos ciclos da base e, com isso, projetar uma estimativa para todo o segmento. Por fim, apresenta posicionamento sobre o uso de materiais alternativos na EF escolar.

A SUCATA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO

Concomitante à implementação da BNCC (BRASIL, 2017a), observou-se desencadeamentos em outras políticas públicas que objetivaram apoiar a referida reforma. Dentre elas, Novaes *et al.* (2021a) destacam para a EF desdobramentos para a formação docente em duas políticas públicas: no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); e na formação continuada de professores por meio de uma plataforma digital em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

Sobre o PNLD, consiste em um programa do governo federal que atende escolas públicas da Educação Básica ao avaliar e adquirir materiais didáticos para alunos e professores. Ele contempla cerca de 30 milhões de estudantes por ano e faz do Brasil um dos maiores compradores de livros didáticos do mundo. Por meio do Decreto 9.099 de 2017, o plano objetivou apoiar a implementação da BNCC (BRASIL, 2017b).

A EF foi inserida no PNLD, pela primeira vez, em 2019 com a aquisição de manuais do professor adequados à BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Dos quatro manuais

ISSN: 2175-5930

aprovados, Novaes *et al*. (2023) analisaram os volumes da coleção *Práticas Corporais: Educação Física - Manual do Professor*, de autoria de Darido *et al*. (2017a; 2017b; 2018), sendo a coleção que vendeu o maior número de exemplares, cerca de 230 mil livros distribuídos entre 2019 e 2020.

Dentre os resultados do estudo em tela, destacam-se nos manuais do professor orientações sobre a construção de materiais alternativos. As Figuras 1 e 2 oferecem alguns exemplos extraídos dos manuais de utilização de materiais alternativos para atender aos objetos de conhecimento da BNCC.

Figura 1 – Escalada horizontal realizada em alambrado

Fonte: Darido *et al*. (2018, p. 130)

Figura 2 - Construção de raquetes de *badminton*

Passos para confecção do material alternativo

- **Raquete**

Abra o cabide de arame e forme um círculo em uma de suas pontas. Depois, insira a meia fina nessa extremidade circular de modo que o tecido fique bem esticado. Para finalizar, amarre-a na base do círculo de arame e enrole a fita-crepe na outra ponta do arame a fim de facilitar a manipulação da raquete.

Raquetes e petecas adaptadas para o *badminton*.

Fonte: Darido *et al*. (2018, p. 159)

Outro estudo de Novaes *et al.* (2021b) se debruça sobre uma outra política pública de formação de professores por meio de uma plataforma digital, o "Impulsiona". Em parceria com o MEC, essa organização filantrópica oferece cursos para o professor de EF. Os cursos estão disponíveis no AVEMEC, o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (https://avamec.mec.gov.br/), enquanto outros conteúdos estão disponíveis na plataforma do Impulsiona (https://impulsiona.org.br/).

Novaes (2021) identifica que o Impulsiona também se vale da "pedagogia da sucata" ao oferecer cursos que ensinam a utilizar materiais alternativos para atender à BNCC nas aulas de EF. Oferecemos na Figura 3 um exemplo extraído de um conteúdo digital da plataforma sobre esportes de campo e taco.

Figura 3 - Construção de um taco de beisebol com materiais recicláveis

Fonte: Impulsiona (2023)

Nesse sentido, essas duas políticas públicas que visam apoiar a BNCC naturalizam a adoção da pedagogia da sucata como alternativa à falta de estrutura física/material das escolas. Isso reforça a análise realizada por Novaes, Triani e Telles (2020) de que o conteúdo da base força a utilização de materiais alternativos. De acordo com os autores, essa estratégia consiste em uma solução típica da racionalidade neoliberal, cujo lema, segundo Laval (2019), é fazer mais com menos.

O CUSTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Considerando a questão apresentada, indagamos qual seria o custo real da implementação da BNCC nas aulas de EF, ou seja, o investimento financeiro dispensando a pedagogia da sucata como principal estratégia pedagógica. A seguir, realizamos uma estimativa dos preços de materiais esportivos, conforme os objetos de conhecimentos da BNCC listados na Figura 4.

Figura 4 - Objetos de conhecimento na BNCC do 1º ao 5º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: Brasil (2017a, p. 225)

Conforme observado, a BNCC (BRASIL, 2017a) não delimita exatamente as práticas corporais ou modalidades esportivas a serem ensinadas, mas indica os objetos de conhecimento ao longo de ciclos a partir de seis unidades temáticas: 1) brincadeiras e jogos; 2) esportes (marca; precisão; técnico-combinatório; rede/quadra dividida; campo e taco invasão ou territorial; combate); 3) ginásticas (geral; de condicionamento físico; de conscientização corporal); 4) danças; 5) lutas; e 6) práticas corporais de aventura (na natureza; e urbanas).

Adotamos, portanto, os seguintes critérios para a estimativa de investimento de um dos ciclos da BNCC: 1) o ciclo do 3º ao 5º ano, selecionado como amostragem e aleatoriamente; 2)

o quantitativo de materiais compreendido pelos autores como suficiente para que os alunos possam de fato vivenciar as atividades, mesmo que realizando alternância de materiais; 3) a BNCC exemplifica algumas práticas corporais/modalidades esportivas por objeto de conhecimento, mas não são obrigatórios. Contudo, consideramos que, para cada unidade posta, pelo menos duas modalidades são ensinadas, uma para cada ano; 4) uma média de 30 alunos por sala de aula; 5) o melhor preço praticado *online* em março de 2023 em duas grandes varejistas especializadas em materiais esportivos (https://www.netshoes.com.br/ e https://www.decathlon.com.br/). A Tabela 1 apresenta essa estimativa.

Tabela 1 – Recursos materiais para as unidades temáticas da BNCC do 3º ao 5º ano

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Material	Qtd.	Valor Unitário	Total (R$)
Esportes	Campo e taco (beisebol)	Conjunto basebol criança (1 taco, 2 bolas, 4 cones e um saco de transporte)	5	229,99	1.149,95
	Campo e taco (críquete/tacos)	Kit de tacos (2) com bolinha	15	29,90	448,50
	Rede/parede (*badminton*)	Kit *badminton* 9 peças (4 raquetes, 3 petecas, rede e suporte)	8	228,65	1.829,20
	Rede/parede (*squash*/raquetebol)	Kit frescobol (2 raquetes e 1 bola)	15	59,99	899,85
	Invasão (*fresbee*)	Disco *Fresbee*	5	40,60	203,00
	Invasão (futebol americano)	Bola futebol americano	5	79,90	399,50
	Invasão (*rugby*)	Bola de *rugby*	2	79,99	159,98
Ginástica	Ginástica geral (ginástica rítmica)	Bola 300g 16cm ginástica rítmica	15	75,65	1.134,75

		Corda 3m ginástica rítimica	15	37,40	561,00
		Fita ginástica rítmica cetim 4m	15	37,46	561,90
		Maça 36cm ginástica rítmica	15 pares	49,99	749,85
TOTAL					8.097,48

Fonte: os autores

Desse modo, estimamos que o investimento necessário do 3º ao 5º ano seja de aproximadamente 8 mil reais para uma turma de 30 alunos. Considerando que o investimento para cada um dos quatro ciclos de ensino da BNCC (1º ao 2º ano; 3º ao 5º ano; 6º ao 7º ano; e 8º ao 9º ano) seja aproximadamente esse, o investimento seria de 32 mil reais por escola para todo o Ensino Fundamental.

Contudo, a realidade das escolas públicas brasileiras é bem diferente. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, das 135.263 escolas da Educação Básica, 47% não possuem instalação para a prática esportiva, enquanto apenas 40,6% possuem, tanto local, quanto materiais básicos, como bolas, cordas e cones, e 27% não possuem local e materiais. O problema também atinge a rede privada, onde apenas 60% das escolas possuem quadra esportiva (BRASIL, 2021).

Portanto, de forma geral, as escolas brasileiras não possuem os recursos materiais de EF necessários para a implementação da BNCC. Considerando a necessidade de investimento estimado em R$ 32 mil reais em materiais para esse componente curricular e que existem 124.840 escolas públicas que oferecem o Ensino Fundamental, seria necessário um investimento de R$ 3.994.880.000 reais, ou seja, algo em torno de R$ 4 bilhões de reais destinado às escolas públicas que oferecem esse segmento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, revelamos como a pedagogia da sucata se revela implicitamente imperativa para a implementação da BNCC de EF. Primeiramente, demonstramos como as

políticas públicas de formação docente pós-base – PNLD e Impulsiona/AVAMEC - naturalizam a utilização de materiais alternativos para suprir a carência de matérias apropriados. Em seguida, estimamos o investimento necessário, que se demonstra substancial no contexto da falta de estrutura física e material das escolas públicas e até mesmo das privadas.

Essa naturalização da pedagogia da sucata está em consonância com a invasão neoliberal das recentes políticas públicas educativas nacionais, uma vez que o neoliberalismo, cujo lema é "fazer mais com menos", se manifesta com soluções simplistas para questões complexas. Precisamos dizer, contudo, que não pretendemos censurar o professor que faz uso de materiais alternativos, mas que nos posicionamos avessos ao emprego desses materiais como política pública para as aulas de EF escolar.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano IV, v. 1, p. 156-175, jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação Básica, 2017a.

BRASIL. **Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019**: Educação Física – guia de livros didáticos - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Atuação do Ministério da Cidadania no Esporte Educacional**: desafios e perspectivas. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2021.

DARIDO, S. *et al*. **Práticas corporais**: educação física: 1º a 2º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2017a.

DARIDO, S. *et al*. **Práticas corporais**: educação física: 3º a 5º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2017b.

DARIDO, S. *et al*. **Práticas corporais**: educação física: 6º a 9º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.

IMPULSIONA. **Beisebol sustentável na Educação Física**. 2023. Disponível em: https://impulsiona.org.br/beisebol-educacao-fisica/?utm_campaign=beisebol_sustentavel&utm_medium=email&utm_source=RD+Station. Acesso em: 29 de mar. de 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMOS, G.; MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências na BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NOVAES, R.; TRIANI, F.; TELLES, S. A educação física na Base Nacional Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 70-84, 2020.

NOVAES, R. **Educação Física Escolar S.A.**: desconstruindo o discurso neoliberal. 2021. 144f. Tese (Doutorado em Ciências do Exercício Físico e do Esporte) - Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

NOVAES, R.; TRIANI, F.; SOARES, A. J.; TELLES, S. Educação física escolar S.A.: mudanças e subjetividades na norma corporativa. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e233849, 2021a.

NOVAES, R.; SOARES, A. J.; ADRIÃO, T.; TELLES, S. Educação Física escolar e filantrocapitalismo: o "Impulsiona e a privatização de uma narrativa curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1374-1404, 2021b.

SAHLBERG, P. Global Educational Reform Movement and its impact on schooling. In: MUNDY, Karen et al. (org.). **Handbook of Global Education Policy**. Nova Jersey: Wiley-Blackwell, 2016. p. 128-144.

A TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LIMOEIRO DO NORTE[1]

THE TRAINING TRAJECTORY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AT PUBLIC SCHOOLS IN LIMOEIRO DO NORTE

LA TRAYECTORIA DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LIMOEIRO DO NORTE

Cicera Nayandra Santiago Soares
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Ana Izabelle Melo Maia
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Mary Hellen Fernandes de Matos
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Uânia da Silva Alves
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Felipe Cavalcante Brasileiro
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

A Educação Física é um componente curricular obrigatório na escola. A Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB ressalta que a formação dos Professores para atuar na educação básica deverá ser feita em nível superior, com a ressalva para os Professores formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996). Saviani (2009) esclarece que um profissional com formação superior poderá ter mais oportunidades de capacitação sobre o conteúdo, organização curricular, didática e ensino.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) mostra que no ano de 2008 o número de professores da rede básica de ensino com nível superior era de 67% e que no período de 10 anos houve um aumento de apenas 12,9%. Uma possível explicação é dada por Saviani (2009) que relata que para o professor buscar capacitação é necessário assegurar condições adequadas

[1] O IFCE promove uma ajuda de custo aos alunos para irem a eventos desta natureza.

ISSN: 2175-5930

de trabalho e prover recursos financeiros correspondentes. Dessa forma, se faz relevante pesquisas relacionadas a essa realidade. Segundo Romanowski (2007), para melhorar a educação é importante pesquisar sobre a formação de professores em escolas municipais para que a produção do conhecimento contribua para o desenvolvimento profissional e para mudanças na prática docente. Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo compreender a trajetória formativa dos Professores de Educação Física atuantes nas escolas públicas municipais de Limoeiro do Norte.

Desta forma, o presente estudo é relevante para que a partir desta pesquisa haja um prognóstico do quadro de Professores e uma reflexão sobre a formação dos Professores de Educação Física na região.

CAMINHO METODOLÓGICO

Essa pesquisa foi um estudo de campo descritivo, de caráter quali-quantitativo. Foram convidados a participar todos os professores de Educação Física das escolas públicas municipais de Limoeiro do Norte (n=7). A pesquisa ocorreu de março de 2020 a abril de 2021.

A coleta foi realizada de forma remota devido ao isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19. Foi utilizado um questionário no *Google Forms*. Todos os indivíduos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como critérios de inclusão os professores tinham que estar atuando a pelo menos seis meses em uma escola pública municipal de Limoeiro do Norte. Ressalta-se que nenhum pesquisado desistiu e/ou foi excluído da amostra. Os pesquisados tiveram a identidade preservada durante toda a pesquisa e puderam desistir de participar a qualquer momento. A pesquisa está de acordo com a resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Os resultados das questões objetivas foram analisados através da estatística descritiva básica e nas questões abertas foi utilizado análise de conteúdo. A análise de conteúdo foi composta por organização dos dados coletados, em que foi realizado uma sistematização descrevendo e correlacionando os dados de acordo com o questionário utilizado (GIL, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em síntese, podemos apontar que a maioria dos pesquisados n=4 (57,2%) são mulheres, e a idade predominante é entre 28 e 33 anos. Apenas N= 2 (28,5%) são efetivos da prefeitura municipal de Limoeiro do Norte. Quanto a renumeração, N=3 (42,9%) dos pesquisados tem remuneração mensal acima de 2 salários mínimos, N=2 (28,6%) tem remuneração de até 2 salários mínimos e N=2 (28,6%) tem remuneração de 1 salário mínimo.

Partindo do objetivo que tínhamos de compreender a trajetória formativa dos professores, iniciamos com as seguintes perguntas: Qual seu nível de escolaridade? Há quanto tempo se formou?[2]

Todos os Professores N=7 participantes responderam que possuíam nível superior em Educação Física. Dentre os participantes, N=4 (57,2%) estão formados de 2 a 6 anos e N=3 (42,9%) estão formados de 08 a 12 anos. Com isso, percebemos que todos são profissionais que concluíram a graduação a pouco tempo, o que vai de encontro com a afirmação de Barros (2015), quando ele diz que a partir de 2003 surgiram vários programas que contribuíram para que houvesse a chamada "democratização superior no país". Como a ampliação do Programa Universidade para Todos (ProUni), fundo de financiamento estudante de ensino superior (Fies) além da ampliação das vagas na rede federal de ensino superior.

Posteriormente, seguimos perguntando: Qual a origem da Instituição que se formou? De todos os participantes, N= 4 (57,1%) cursaram o ensino superior em instituição pública enquanto que N= 3 (42,9%) cursaram em instituição privada, diferentemente dos dados divulgados pelos cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais do ano de 2018, que diz que 62,7% dos alunos de cursos de licenciatura, no Brasil nos anos de 2010/2011 ingressaram em instituições privadas. O que nos leva a concluir que o fato do município de Limoeiro do Norte poder contar com o Instituto Federal De Educação Ciência E Tecnologia Do Ceará – IFCE, ofertando vagas anualmente no curso de licenciatura em Educação Física desde o ano de 2007, pode ter influenciado no fato de a maioria dos Professores ter cursado a graduação em instituição pública, já que pelo menos N=3 (42,9%) dos participantes da pesquisa são egressos desta mesma instituição.

[2] entenda formação como sendo a conclusão o nível de escolaridade.

ISSN: 2175-5930

Limoeiro do Norte está localizado no interior do estado, distante 200 quilômetros da capital cearense, o que contribui consideravelmente para que os estudantes do interior do estado tenham acesso ao nível superior gratuito, sem precisar se deslocar até a capital, beneficiando diretamente a população de baixa renda. Um estudo realizado por Zago (2006), identificou que alunos de baixa renda iniciam a graduação na tentativa de ter maiores chances no mercado de trabalho após sua conclusão e passam a graduação na incerteza se irão concluir o curso ou se precisarão trancá-lo para trabalhar na tentativa de suprir suas necessidades básicas de vida.

Segundo Garcia (1999), a graduação é a formação inicial e tem a importância de preparar e treinar futuros Professores para a prática profissional, além do controle de permissão para exercer a profissão. Entretanto, a formação de Professores não se encerra na graduação, pois o processo de formação acontece de forma contínua e permanente. Davis (2012) aponta que a formação continuada é importante para que o Professor tenha uma melhor qualificação enquanto docente com a finalidade de maior conhecimento do seu papel social. Já Imbernón (2004) alerta para a importância de uma formação que atente para as demandas atuais, já que a profissão docente se desenvolve em um contexto repleto de diversas mudanças na sociedade, mudanças no conhecimento científico, nos pensamentos, na cultura, na arte, na estrutura material, social e institucional.

Desta forma, diante das complexidades que a ação do Professor exige, torna-se relevante refletir e pensar sobre a formação inicial e continuada que está sendo posta nesse contexto de mudanças e incerteza. Lembrando que a formação contribui para o estimulo crítico e a reflexão para superar situações perpetuadoras que estão presentes na vida profissional do Professor, como: a alienação profissional, as condições de trabalho e a estrutura hierárquica (IMBERNÓN, 2004).

Por isso, buscamos saber dos sujeitos pesquisados: Possui curso de extensão/ capacitação? possui especialização? possui mestrado?

Diante das respostas, apenas N=4 (57,1%) responderam possuir curso de capacitação/extensão. Quanto a especialização, dos sujeitos pesquisados N=1 (14,3%) disse não possuir curso de especialização e N=1 (14,3%) respondeu de forma inconclusiva e todo o restante N=5 (71,5%) afirmaram ter especialização na área da educação. Analisando de

maneira geral as respostas desta questão, percebe-se que a maioria dos sujeitos pesquisados demonstram interesse em se qualificar, se atualizar, o que é fundamental para manter a qualidade das aulas.

Corroborando com Davis (2012), que esclarece que a formação continuada além de corrigir possíveis lacunas deixadas pela formação inicial ela também tem papel fundamental no desenvolvimento do profissional atribuindo valor a sua profissão e podendo inclusive fazer parte de um projeto pessoal desses indivíduos enquanto sujeitos ativos profissionalmente.

Contudo, quanto a pós-graduação strictu sensu, apenas N=1 (14,3%), dos Professores pesquisados possuem mestrado. Para Velloso (2004) a maioria dos docentes com mestrado ou doutorado atuam nas universidades, e os que atuam nas escolas geralmente ocupam cargos da administração como: diretor, coordenador. Entendendo a riqueza de conteúdos trazidas por um mestre para a sala de aula, procuramos compreender porque essa ainda é uma realidade distante nas escolas. Ferreira, Santos e Costa (2015), realizaram um estudo sobre a formação continuada dos Professores de Educação Física, e perceberam que a baixa participação dos sujeitos pesquisados em cursos stricto sensu (nenhum sendo doutorado), relacionou-se com a dificuldade de acesso a esses cursos, ou seja, falta oportunidade.

Destacaram também que a formação continuada proporciona uma maior produção de conhecimento, melhora a autonomia, ajuda na construção crítica reflexiva desse docente aproximando teoria e prática. Tornando o processo de ensino mais rico e beneficiando diretamente a construção de conhecimento dentro da escola.

Contudo, a aquisição de conhecimento por parte do Professor está condicionada não somente as organizações e instituições responsáveis pela formação como também tem relação direta com a prática profissional (IMBERNÓN, 2004). Imbernón (2004) aponta que não podemos ignorar outros fatores como: o ambiente de trabalho, o clima, o incentivo profissional, o baixo prestígio, o isolamento causado pela estrutura, a condição de funcionário público ou assalariado e a falta de controle inter e intraprofissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo compreender a trajetória formativa dos Professores de Educação Física atuantes nas escolas públicas municipais de Limoeiro do Norte. Os resultados apontam que todos os Professores pesquisados possuem graduação na área, com a maioria tendo instituição de origem sendo pública e que apenas um dos participantes possui mestrado.

O que podemos perceber que os pesquisados são profissionais que se formaram a pouco tempo. Infelizmente o vínculo empregatício mostrou fragilidade, tendo em vista que apenas N=2 (28,6%) dos sujeitos pesquisados são efetivos. Todo o restante dos pesquisados são contratados pela prefeitura municipal de Limoeiro do Norte através de contrato de trabalho temporário que não dispõe de estabilidade nem de direitos trabalhistas. Outro aspecto que encontramos fragilidade, relaciona-se com a remuneração, haja vista que existem Professores com remuneração mensal de até 1 salário mínimo. A literatura científica aponta que essas fragilidades dificultam a busca por capacitações. Contudo, apesar da falta de estabilidade e baixa renumeração para boa parte dos professores, eles relataram buscar uma formação continuada.

Ressaltamos, que essa pesquisa apontou alguns pontos importantes da realidade dos Professores de Educação Física da região. No entanto, é necessário que outras pesquisas sejam realizadas afim de aprofundar as lacunas e limitações deste estudo, podendo assim, contribuir para a reflexão da temática e para melhoria das condições de formação continuada do professor que atua na educação básica.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v.36, n.131, p.361-390, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 21.10.2020.

DAVIS, Claudia L. F. **Formação continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** v.37, n.3, p.289-298, 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1709/1068> Acesso em: 13.04.2021.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANOWSKI. Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente.** 3.ed. Curitiba: Intersaberes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** v.14 n.40 p.143- 155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt > Acesso em: 16.09.2020.

AÇÕES PAUTADAS NO CURRÍCULO CULTURAL: APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTOS?[1]

ACTIONS GUIDED IN THE CULTURAL CURRICULUM: APPROXIMATION OR DISTANCE?

ACCIONES GUIADAS EN EL CURRICULUM CULTURAL: ¿APROXIMACIÓN O DISTANCIA?

Anna Carolina Carvalho de Souza,
Colégio Pedro II (CPII)
Rayná da Silva Brum Pinto,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Professores de Educação Física (EF) que pautam suas ações no currículo cultural (CC) ao tematizarem as práticas corporais, questionam os determinantes sociais nelas presentes: de gênero, etnia, classe social, entre outros (NEIRA, 2013). Além disso, validam os saberes discentes, as diferenças, a própria cultura, as culturas silenciadas e reconhecem o CC enquanto prática de ressignificação e de problematização das relações de poder (NEVES; NEIRA, 2020).

Ao tratar das diferenciações e procedimentos didáticos do CC, Neira (2018) afirma que existem princípios ético-políticos (reconhecer a cultura da comunidade, justiça curricular, evitar o daltonismo cultural, descolonizar o currículo, ancorar socialmente os conteúdos); e encaminhamentos pedagógicos (mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação).

Salles (2019) contribuiu para a elaboração da proposta pedagógica da EF presente no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) 2017/2020 do Colégio Pedro II (CPII), que possui como fundamentação teórica uma construção curricular influenciada pelos princípios do CC (COLÉGIO PEDRO II, 2018). Uma das questões que ainda não tinha sido elucidada em

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

sua pesquisa era como um currículo recém-construído seria colocado em prática. Essa pergunta inspirou a investigação da pesquisa realizada por Souza (2021) que analisou a aplicabilidade do CC no CPII.

Diante disso, o presente estudo busca identificar aproximações ou distanciamentos dos princípios ético-políticos e encaminhamentos pedagógicos do CC analisando a intervenção de docentes de EF do CPII que afirmam promover aulas pautadas nessa perspectiva curricular.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada durante o curso de mestrado (SOUZA, 2021). No qual foram realizadas observações de 5 aulas de cada um dos 5 docentes do CPII[2] selecionados a partir das interpretações de respostas a questões sobre suas ações pedagógicas e seus entendimentos sobre o CC. Foram realizadas narrativas de experiências; com uso das gravações em áudio seguido de registro em diário de campo. Posteriormente, os dados extraídos da realidade analisada foram confrontados com a literatura e submetidos à analise cultural (WORTMANN, 2002).

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DO CURRÍCULO CULTURAL

O Quadro 1 discrimina os seguintes dados obtidos: numeração da aula observada entre 25 de maio e 23 de setembro de 2021, o nome atribuído aos docentes[3], data em que os encontros ocorreram e o tema abordado.

Quadro 1 – Encontros síncronos observados

PROFES-SORES:	**Carolina**	**Machado**	**Moacir**	**Silvio**	**Vicente**
Aula 1	Jogos eletrônicos (DIÁRIO DE CAMPO 10/06/2021)	História da saúde mental (DIÁRIO DE CAMPO 11/05/2021)	Jogos de matrizes étnicas (DIÁRIO DE	Saúde mental, história e determinantes sociais (DIÁRIO DE CAMPO,	Desigualdade social racismo (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2021)

[2] Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética do CPII, sob o CAAE 29847820.3.3001.9047, e pelo Comitê de Ética em do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ, sob o CAAE 29847820.3.0000.5257.

[3] Para preservar a identidade dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa, nomes fictícios foram propositalmente escolhidos visando homenagear indivíduos negros e/ou pretos com reconhecida contribuição cultural, que referem-se, respectivamente a Carolina de Jesus, Machado de Assis, Moacir Barbosa, Silvio de Almeida e Vicente Pastinha.

			CAMPO, 10/05/2021)	28/05/2021)	
Aula 2	Live CPII no Minecraft (DIÁRIO DE CAMPO 08/07/2021)	Conceito de saúde mental (DIÁRIO DE CAMPO, 25/05/2021)	Educação Física e esporte (DIÁRIO DE CAMPO, 24/05/2021)	Saúde mental (DIÁRIO DE CAMPO, 11/06/2021)	Conceito ampliado de saúde (DIÁRIO DE CAMPO, 10/06/2021)
Aula 3	Acolhimento, mapeamentoe Jogos Olímpicos (DIÁRIO DE CAMPO 19/08/2021)	Continuação no tema da saúde mental (DIÁRIO DE CAMPO 08/06/2021)	Avaliação - Certificação (DIÁRIO DE CAMPO, 21/06/2021)	Atividade avaliativa - Saúde mental (DIÁRIO DE CAMPO, 25/06/2021)	O corpo na pré-história a partir da animação do filme *Croods* (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2021)
Aula 4	Jogos Olímpicos de Tóquio (DIÁRIO DE CAMPO 26/08/2021)	Diversidade sexual e influência na saúde mental (DIÁRIO DE CAMPO, 22/06/2021)	Organização do estudante (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2021)	Mapeamentoda cultura corporal (DIÁRIO DE CAMPO, 24/08/2021)	O corpo na antiguidade - Índia e Egito (DIÁRIO DE CAMPO, 01/09/2021)
Aula 5	Participação das mulheres nos Jogos Olímpicos (DIÁRIO DE CAMPO 09/09/2021)	Saúde na idade média (DIÁRIO DE CAMPO 08/09/2021)	História da Educação Física (DIÁRIO DE CAMPO, 23/08/2021)	Do conceito religioso ao ampliado de saúde (DIÁRIO DECAMPO, 31/08/2021)	Corpo: visão holística, corpo alma e espirito (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2021)

Fonte: Souza (2021)

A professora Carolina tematizou jogos eletrônicos e os Jogos Olímpicos com os estudantes do quinto ano. Em sua aula 1 iniciou o debate questionando quais os jogos eletrônicos mais praticados, os estudantes responderam Minecraft, Free fire, Fortnite e Terraria. A docente contextualizou historicamente o Minecraft e abordou outros, como Pac-man (come-come), Super Mário e Sonic, tratou da mensagem ambiental passada pelo Sonic, personagem

inspirado no porco espinho, que busca salvar o planeta. Abordou a reinvenção dos jogos, como a versão do Sonic dentro do Robox e comentou sobre o filme do Sonic.

A aula 2 foi uma *live* em que um dos ex-alunos, que criou um ambiente virtual na plataforma digital do Minecraft, retratando o mapa do CPII, participou e contou sobre a sua trajetória de vida, explicando as motivações de construir o complexo de São Cristóvão. Observa-se que, em tal ação didática, a docente promoveu atividade com foco na ampliação que está presente nas diversas possibilidades de promoção de ações pedagógicas com procedimentos variados (NEIRA, 2018).

Em outro momento a professora disse ter sido interessante o fato das olimpíadas terem tido o maior número de mulheres participantes da história (48,8%) e questionou se sempre foi assim. Carolina continuou explicando outras lutas e conquistas de direitos das mulheres no esporte, abordando também o período de 40 anos em que as mulheres ficaram proibidas de competir em algumas modalidades.

Os estudos culturais inspiram docentes a confrontarem modos distintos de conceber as práticas corporais sem privilegiar uma fonte em detrimento da outra, pois nenhuma delas é essencialmente boa ou ruim, feminina ou masculina. Qualquer representação anunciada deve ser interrogada e desnaturalizada. Nesse raciocínio, é primordial que os estudantes entendam que os discursos em circulação são influenciados por relações de poder (NEIRA, 2018).

Esse cenário nos ajuda a refletir sobre o quanto as discussões acerca das práticas corporais, pautadas em questões da atualidade, podem ser significativas, abarcando reflexões sobre as práticas em si e, principalmente, a respeito da sociedade como um todo. Isso é possível a partir das problematizações, como ensina Neira (2018) – refletindo sobre os estudos de Paulo Freire – ao explicar que a problematização cria condições para hibridizar discursos e intercambiar os conhecimentos, isto é, a partir de desafios que o docente lança aos estudantes, eles passam a refletir sobre aspectos que não haviam sido percebidos antes.

Nas observações de aulas do docente Machado, foi possível extrair situações que consideramos importantes, como seus critérios de avaliação. Os docentes influenciados pelo CC promovem a avaliação por uma escrita autopoiética, que é um texto provisório (ESCUDERO; NEIRA, 2011), objetivando avaliar o percurso; isto é, considerando os

estudantes não mais como meros expectadores ou executores de tarefas. Além disso, buscam romper com os modelos convencionais de avaliação que apenas verificam e classificam. Já o professor Silvio, abordou o tema sobre saúde mental, história e determinantes sociais, mencionando termos como identidade, norma e o julgamento aos que fogem dos padrões que o processo avaliativo escolar busca produzir.

As aulas do professor Vicente eram com estudantes do segundo ano do Ensino Médio e por ser da mesma equipe dos professores Machado e Silvio, abordou temáticas semelhantes. Contrariando o histórico do ensino de EF, também se verifica que os docentes problematizam os marcadores sociais da diferença: gênero, religião, e etc. Sendo assim, os professores contestam a realidade e enfrentam diariamente essas questões em vez de camuflá-las, considerando sua devida importância e buscando caminhos para tratá-las didaticamente (SANTOS JÚNIOR; NEIRA, 2019). No entanto, é possível também a partir dessas narrativas de experiência, apontar algumas nuances que distancia o fazer docente do que preconiza o CC, ou até mesmo evidencie múltiplas interpretações do que venha a ser, ainda que momentaneamente, o CC.

As ações pedagógicas promovidas pelos professores Vicente, Machado e Silvio que foram observadas talvez demonstrem que careceram de problematizações a partir das práticas corporais, em que os assuntos pautaram-se sobre o conceito ampliado de saúde e corpo, ações que interferem em um estilo de vida ativo e saudável, questões apontadas pela literatura como inerentes ao campo da EF, e há de se considerar também o contexto da investigação em que as aulas ocorreram de forma remota, o que não justifica a temática não se fundar em aspectos relativos as práticas corporais.

Já as aulas do professor Moacir, com as turmas do sexto ano, iniciou questionando sobre o que os estudantes pensavam ser jogos de matrizes étnicas. Foi interessante observar como as práticas corporais socialmente marginalizadas foram tematizadas, como saltando-feijão, terra-mar, corrida com tora, jogo da onça, rúgbi e esportes considerados não convencionais. Tais tematizações refletem discursos provenientes de estudos que embasam o CC, quando teóricos mencionam a importância de tratar a cultura marginalizada e valorizar a própria cultura (NEIRA, 2018).

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O trabalho nas fronteiras da cultura, acaba por proporcionar, de acordo com a análise dos dados, discursos de contestação e problematizações constantes, revelando esforços para ocupar discussões com atitudes que se aproximam dos princípios ético-políticos e encaminhamentos pedagógicos do CC, ou seja: inserindo a comunidade escolar nos debates; promovendo ações que visam problematização das práticas corporais; convidando representantes das práticas corporais à escola, incentivando a contestação e reflexões críticas da realidade; evidenciando injustiças sociais; tematizando práticas marginalizadas pelo currículo; contribuindo para a desconstrução de estereótipos a específicos grupos identitários; ou valorizando as diferenças e a pluralidade cultural.

De certa forma, infiltrados em suas ideologias e práticas pedagógicas, fica evidente a presença dos seguintes princípios: articulação com projeto político-pedagógico da escola, ancoragem social dos conhecimentos, justiça curricular e valorização das diferenças. Além disso, quando os docentes mapeiam o patrimônio da comunidade, validam seus saberes, favorecem sua enunciação e os incorporam ao currículo.

Entretanto, nota-se também que é possível que haja múltiplas interpretações do que venham a ser aulas pautadas no CC, como quando nas aulas, as práticas corporais ficam secundarizadas. Nesse sentido, estudos que busquem compreender as percepções acerca do CC ou as maneiras como são compreendidas em diferentes esferas, ajudariam a pensar que outras características essa perspectiva vem adquirindo e que ações didáticas tem se distanciado do que preconiza o CC.

REFERÊNCIAS

NEIRA, M. G. A seleção dos temas de ensino do currículo cultural da Educação Física. **Revista Educación Física y Deporte**, v. 32, p. 1421-1430, 2013.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018. v. 1. 166p.

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-19, jul.-dez. 2020.

COLÉGIO PEDRO II. Departamento de Educação Física. In: COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional Colégio Pedro II**. p. 234-260. 2018. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20 NOVO.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

SALLES, F. L. **A tessitura curricular em uma comunidade de aprendizagem docente multicultural**: o caso da disciplina educação física. Rio de Janeiro, 2019. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, A. C. C. **Possíveis caminhos de ressignificação curricular na Educação Física**: uma perspectiva multicultural. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGEF/UFRJ. Rio de Janeiro, 2021.

SANTOS JÚNIOR, F. N.; NEIRA, M. G. Contribuições do póscolonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Revista Educação** (UFSM) ano 44, e85, p. 1-24, 2019.

WORTMANN, M. L. Análises culturais - um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 71-90.

ESCUDERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoiética. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 285-304, 2011.

ANÁLISE DO TEMA DA TÉCNICA NA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR[1]

ANALYSIS OF THE THEME OF TECHNIQUE IN THE CRITICAL-OVERCOMING APPROACH: CONTRIBUTIONS TO SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ANÁLISIS DEL TEMA DE LA TÉCNICA EN EL ENFOQUE CRÍTICO-SUPERADOR: CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

David Freitas dos Reis,
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Márcia Morschbacher,
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

INTRODUÇÃO

Este trabalho bibliográfico analisa a técnica das atividades corporais na abordagem crítico-superadora da Educação Física (EF).

Tani, Santos e Meira Júnior (2006) analisam que as abordagens pedagógicas críticas interpretam de forma equivocada o conceito de técnica e vinculam ao "tecnicismo" ou a "perspectivas tecnicistas" as propostas que têm a técnica como um componente relevante do ensino. Para Vianna e Lovisolo (2009, p. 883), a partir da década de 1980, surgiu na EF, "um movimento de crítica ao ensino de esportes na escola, que pode ter contribuído para a desvalorização da aprendizagem técnica". Para Bracht (2000):

> [...] o que a pedagogia crítica em EF propôs/propõe, não é a abolição do ensino de técnicas, […] Propõe sim, o ensino de destrezas motoras esportivas dotadas de novos sentidos, subordinadas a novos objetivos/fins, a serem construídos junto com um novo sentido para o próprio esporte. (BRACHT, 2000, p. 16)

1 O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

A partir do exposto, identificamos a necessidade de investigar sobre o modo como a técnica é tratada pelas abordagens críticas da EF. Como recorte do estudo, optamos pela abordagem crítico-superadora.

A TÉCNICA DAS ATIVIDADES CORPORAIS NA OBRA "METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA"

A abordagem crítico-superadora é apresentada na obra "Metodologia do ensino da Educação Física", e nela, encontramos trechos que tratam da técnica.

Destacamos a passagem em que o Coletivo de Autores (1992, p. 41) pontua que:

> […] o Esporte, enquanto tema da cultura corporal, é tratado pedagogicamente na Escola de forma crítico-superadora, evidenciando-se o sentido e significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico. Esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia, não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem.

As atividades corporais e o domínio da técnica devem se relacionar na perspectiva da "compreensão das múltiplas determinações no desempenho de um jogo". Assim, "erro/acerto, vontade coletiva, valores éticos, morais e políticos, habilidades e domínio técnico são determinações para as mudanças qualitativas" se relacionam também a outras determinações, como outras técnicas, táticas, espaços físicos, materiais, processos pedagógicos e as relações e instituições sociais (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

No quadro 1, apresentamos as propostas dos autores para os conteúdos jogo, ginástica e dança, considerando sua relação com a técnica:

Quadro 1 – A presença da técnica nos conteúdos de ensino

Ciclo de escolarização	Jogo	Ginástica	Dança
Organização da Identificação da Realidade (Pré-Escola até 3ª série do Ensino Fundamental)	- Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação.	- Formas ginásticas que impliquem as próprias possibilidades de saltar, equilibrar, balançar e girar […]	- Danças de interpretação de temas figurados (ver sugestões de temas expressivos). (Sugere-se estimular a construção coletiva

	- Jogos cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho.	- Formas ginásticas que impliquem diferentes soluções aos problemas do equilibrar, trepar, saltar, rolar/girar, balançar/embalar. (Sugere-se o início com técnicas rudimentares, criativas dos alunos, evoluindo para formas técnicas mais aprimoradas.)	dos espaços de representação e das coreografias e a apresentação da produção/criação para a escola e comunidade. Também recomenda-se privilegiar a avaliação participativa da produção individual/coletiva.)
Iniciação à Sistematização do Conhecimento (4ª a 6ª série do Ensino Fundamental	Jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático.	- Formas técnicas de diversas ginásticas (artística, ou olímpica rítmica desportiva, ginásticas suaves, ginástica aeróbica etc.). - Projetos individuais e coletivos de prática/exibições na escola e na comunidade.	- Danças com interpretação técnica da representação de temas da cultura nacional e internacional.
Ampliação da Sistematização do Conhecimento (7ª a 8ª série do Ensino Fundamental)	- Jogos cujo conteúdo implique a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos. - Jogos cujo conteúdo implique a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto	- Programas de formas ginásticas, tecnicamente aprimoradas considerando os objetivos e interesses dos próprios alunos.	- Danças técnica e expressivamente aprimoradas e/ou mímicas [...]

ISSN: 2175-5930

	técnica quanto taticamente.		
Sistematização do Conhecimento (1ª a 3ª série do Ensino Médio)	- Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado de técnicas e táticas, bem como da arbitragem dos mesmos. - Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado sobre o desenvolvimento/treinamento da capacidade geral e específica de jogar.	- Formas ginásticas que impliquem conhecimento técnico/artístico aprofundado da ginástica artística ou olímpica, da ginástica rítmica desportiva ou de outras ginásticas. - Formas ginásticas que impliquem conhecimento científico/técnico aprofundado da ginástica em geral para permitir o planejamento do processo de treinamento numa perspectiva crítica do significado a ela atribuído socialmente.	- Danças que impliquem conhecimento aprofundado científico/técnico/artístico da dança e da expressão corporal em geral. (Sugere-se estimular o aperfeiçoamento dos conhecimentos/habilidades da dança para utilizá-los como meio de comunicação/informação dos interesses sócio-político-culturais da comunidade.)

Fonte: Coletivo de Autores (1992).

Identificamos a ampliação dos objetivos do trato pedagógico com a técnica: do rendimento para a "compreensão das múltiplas determinações no desempenho de um jogo" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

Para o Coletivo de Autores (1992), o reconhecimento da necessidade do ensino da técnica demanda que esta seja compreendida como instrumento necessário de um jogo, de uma série de ginástica, de passos de uma dança, etc., assegurando-se que prevaleça o resultado que essas técnicas imprimem para o êxito do jogo, da série de ginástica, dos passos de dança, etc., assim como os sentidos pessoais e os significados sociais que a técnica de cada atividade corporal expressa (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

SER HUMANO, TRABALHO, TÉCNICA E CULTURA CORPORAL

O ser humano é um ser de natureza social. Diferentemente dos animais, o ser humano necessita extrair da natureza de forma ativa e intencional, pelo trabalho, os meios de sua subsistência (LEONTIEV, 1978; SAVIANI, 2012).

Cada geração inicia sua vida em um mundo repleto de utensílios e de fenômenos produzidos pelas gerações anteriores, e se apropria deste patrimônio cultural "[...] participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo" (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Os seres humanos, historicamente, transformaram/transformam a natureza de forma gradativamente mais complexa e criaram instrumentos e técnicas mais complexos para atender necessidades mais elaboradas. De forma articulada com a complexificação da cultura e dos modos de produzi-la, as atividades corporais também se complexificaram.

Para o Coletivo de Autores (1992), a EF é uma prática pedagógica que, na escola:

> Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela *expressão corporal*: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, [...] (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 3, grifo nosso)

Ainda de acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 62, grifo nosso): "O estudo desse conhecimento visa apreender a e*xpressão corporal* como *linguagem*."

Evidenciamos nas citações a vinculação da cultura corporal à "expressão corporal" e à "linguagem", sem, no entanto, a menção à categoria trabalho. Por outro lado, ao prosseguir com a exposição, fundamentando a cultura corporal a partir de sua historicidade, os autores ligam-na a esta categoria.

Simultaneamente ao movimento histórico de desenvolvimento da materialidade corpórea, os seres humanos criaram instrumentos e atividades que permitiram transformar a natureza, produzir a cultura e o próprio ser humano. Por este motivo, deve-se compreender que as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas como respostas a estímulos, desafios e necessidades humanas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A cultura corporal é um dos conceitos revisados por Taffarel (2012 e Escobar (2012), vinculando-a à categoria trabalho. Para Escobar (2012, p. 124):

> Ao fundamentar como objeto de estudo da disciplina educação física as atividades que configuram uma ampla área da cultura, provisoriamente denominada de Cultura corporal, o coletivo defendeu a visão histórica que traz a atividade prática do homem, o trabalho e as relações objetivas materiais reais dos homens com a natureza e com outros homens, para o centro do sistema explicativo.

A autora defende que a cultura corporal é uma parte da cultura do ser humano que:

> É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiência ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionado a realidade, as necessidades e as motivações do homem. (ESCOBAR, 2012, p. 127)

A relação entre EF e cultura corporal depende do modo de produção, ou seja, deve ser apreendida historicamente a partir da totalidade do ser humano e da luta de classes (TAFFAREL, 2012).

Conforme Teixeira (2018), ao resolver suas necessidades mediadas pelo trabalho, o ser humano amplia meios e formas propriamente humanos para atender suas necessidades. A técnica é produto da ação humana e, simultaneamente, contribui na formação do ser social, pois o seu uso na produção da existência promove novas contradições que estabelecem novas necessidades, em um processo incessante.

Quanto à cultura corporal, Teixeira (2018) analisa a técnica a partir do conceito de "técnicas lúdicas" de Álvaro Vieira Pinto. Estas são o resultado direto da organização produtiva e cultural que a espécie humana alcançou pelo trabalho e se desenvolvem e evoluem a partir do trabalho, mas seus objetivos se concentram no campo das "finalidades gratuitas, que o ser social impõe a si mesmo por meio das conquistas culturais e visa atender necessidades sociais constituídas historicamente" (TEIXEIRA, 2018, p. 85). As técnicas lúdicas atenderão às necessidades propriamente humanas, que não são atribuídas de forma hereditária e, por isso,

precisam ser constituídas por meio das relações sociais e da educação, e socializadas às novas gerações visando a sua humanização (TEIXEIRA, 2018).

CONCLUSÕES

Para a abordagem crítico-superadora, a técnica é um dos componentes estruturantes das atividades corporais e deve ser tratado pedagogicamente nas aulas de EF como instrumento que permita ao aluno compreender as suas determinações no jogo, no esporte, etc. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem deve estar conectado aos objetivos educativos que vinculam a EF ao projeto histórico de transformação social.

Identificamos a necessidade de que as abordagens pedagógicas da EF sejam analisadas desde os seus fundamentos teóricos, para que equívocos sejam evitados e que orientações curriculares e didáticas sejam compreendidas e desenvolvidas de forma coerente.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento,** [*S. l.*], v. 6, n. 12, p.XIV-XXIV, 2000.

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

ESCOBAR, M. O. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. [Entrevista cedida a] Izabel Cristina de Araújo Cordeiro. *In:* COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2012. p.121-133.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. [Entrevista cedida a] Ana Rita Lorenzini. *In:* COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2012. p.156-165.

TANI, G.; SANTOS, S.; MEIRA JÚNIOR, C. de M. O ensino da técnica e a aquisição de habilidades motoras no desporto. *In:* TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. de S. (Org.) **Pedagogia do desporto.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.227-241.

TEIXEIRA, D. R. **Educação Física na pré-escola:** contribuições da abordagem crítico-superadora. 2018. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2018.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. Desvalorização da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas. **Motriz**, São Paulo, v. 15, n. 4, p.883-889, out./dez. 2009.

AS DANÇAS URBANAS NAS AULAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA NO PIBID[1]

URBAN DANCES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: A REPORT ON THE EXPERIENCE AT PIBID

DANZAS URBANAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN RELATO DE LA EXPERIENCIA EN EL PIBID

Deiviani Santos Gallo Silva,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Abília Ana de Castro Neta,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Suzi Santana Silva,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Daniel de Jesus Torres,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Ana Gabriela Alves Medeiros,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Nadson Santana Reis
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar experiências formativas vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado ao curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia/*Campus* XII. O subprojeto vinculado ao Programa foi intitulado "Tornar-se professor(a) de Educação Física: experiências de si noutros espaços-tempos do encontro pedagógico". A intervenção pedagógica foi desenvolvida com o conteúdo de danças urbanas nas aulas de Educação Física do 2º ano do ensino médio do Colégio Estadual Antônio Batista, localizado no município de Candiba-Bahia.

Nesta direção, as ações desenvolvidas tiveram como base teórico-metodológica o currículo cultural da Educação Física, o qual intenciona legitimar práticas corporais que são marginalizadas no currículo escolar (NEIRA, 2018).

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As informações concernentes a este relato foram coletadas por meio de registros reflexivos realizados cotidianamente e que posteriormente foram sistematizados e analisados. É importante salientar que o desenvolvimento do subprojeto ocorreu no ano de 2021 de forma remota, em função da pandemia de COVID-19.

A INSERÇÃO DAS DANÇAS URBANAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na fase inicial do projeto, o acompanhamento dos pibidianos se deu a partir de dois aspectos: reuniões pedagógicas entre os bolsistas, professores supervisores e coordenadores e o acompanhamento da prática pedagógica nas aulas de Educação Física. A distribuição dos bolsistas se deu em três duplas, assim, cada dupla observava uma aula de Educação Física por semana através da plataforma *Google Meet*, com o tempo médio de 50 minutos.

O tema designado para ser problematizado durante o desenvolvimento do subprojeto foram as danças urbanas. Inicialmente, por meio do mapeamento, foram identificados os saberes dos estudantes sobre a prática corporal a ser trabalhada. Os estudantes foram provocados a pensar a partir das questões norteadoras: “O que é a dança?”; “A dança é simplesmente movimento pelo movimento?”; “O que vocês pensam quando dançam ou veem pessoas dançando?”; “Afinal, o que são danças urbanas?”; “Quem são seus praticantes?”.

Em seguida, realizamos a tematização do conteúdo, abordando, reerguendo e interpretando o assunto como um tema de reflexão a fim de construir novos significados. Desta forma, os estudantes podem propor e enriquecer as aulas, viabilizando o diálogo e debates a partir de outras narrativas (NEIRA, 2018). Durante as aulas, foi solicitada aos estudantes a produção de um vídeo vivenciando uma manifestação de danças urbanas. Nesse momento, alguns alunos se recusaram a desenvolver tal atividade e emergiu, por conseguinte, a reprodução de posicionamentos estereotipados concernente à prática corporal tematizada.

Nesta perspectiva, nossas ações pedagógicas foram direcionadas a uma problematização das representações sociais que insurgiram, buscando, assim, caminhos para possibilitar aos estudantes uma visão mais ampla e democrática no tocante às danças urbanas. De acordo com Neira (2011), a problematização faz o aluno enxergar e permitir novos olhares, despertando o

senso crítico, colocando em prática o papel de reconhecer diferentes culturas e deixando de lado o daltonismo cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação entre a Universidade e a escola é uma possibilidade significativa que contribui para o aprimoramento do processo formativo dos graduandos ainda nos anos iniciais. Durante esse período tivemos a oportunidade de analisar a prática pedagógica na escola como um todo, colaborar por meio de sugestões durante as reuniões de planejamento pedagógico, até identificar os desafios presentes nas aulas de Educação Física.

Apesar do estudo ser construído através da experiência com o projeto de maneira remota, o que implica limitações, apreendemos que é possível tematizar e problematizar novos conhecimentos acerca das danças urbanas dentro da escola. É possível, ainda, problematizar representações sociais que emergem ao tematizar as práticas corporais nas aulas de Educação Física, promovendo a desconstrução de pensamentos preconceituosos em relação às danças urbanas e seus praticantes, além de promover atividades de vivência e contribuir para o desenvolvimento crítico dos alunos.

REFERÊNCIAS

NEIRA, M. G. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018.

NEIRA, M. G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista brasileira de educação física e esporte, São Paulo**, v. 25, n. 6, p. 23-27, 2011.

BNCC E CURRÍCULO PERNAMBUCO: SUAS PESPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA

BNCC AND PERNAMBUCO CURRICULUM: THEIR PERSPECTIVES FOR PHYSICAL EDUCATION

BNCC Y EL CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: SUS PERSPECTIVAS PARA EDUCACIÓN FÍSICA

Bruno Cesar Rodrigues da Silva
SEDUC-PE
UPE
Marcílio Souza Junior
UPE

INTRODUÇÃO

Com a reforma do Ensino Médio (EM), através da lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), entramos em um novo paradigma de educação e de Educação Física (EF), devido ao processo conturbado de implementação dessa etapa da educação básica, no contexto de um golpe jurídico parlamentar que impediu que uma presidenta legitimamente eleita seguisse com seu mandato, um novo governo golpista ascende e com ele toda uma agenda reformista para atender às demandas dos que detém os modos de produção. Neste bojo aprovou-se uma Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e posteriormente a lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Assim se instaura o Novo Ensino Médio (NEM) que iniciou sua efetiva implementação em 2022 e já demanda uma série de críticas. (BELTRÃO; TEIXEIRA; TAFFAREL, 2020; BASTOS, SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017).

De rebote com o NEM foi publicada a base nacional curricular comum – BNCC (BRASIL, 2018) documento igualmente questionável, segundo Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020) rebaixa os níveis de conhecimento científico para os estudantes, enfraquece as disciplinas curriculares e dar uma ênfase ao desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento a formação humana. Como consequência da BNCC os estados e municípios brasileiros criaram, também, seus documentos curriculares seguindo as orientações da base nacional.

ISSN: 2175-5930

No estado de Pernambuco não foi diferente, publicou-se o currículo do EM (PERNAMBUCO, 2021), seguindo os passos da BNCC, normatizando e orientando os componentes curriculares a trabalharem sobre esta nova perspectiva de formação.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar nos dois documentos: a perspectiva de EF enquanto componente curricular obrigatório na Formação Geral Básica (FGB).

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa (MINAYO, 2009). Fizemos uma análise documental, analisamos os documentos orientadores da prática pedagógica nacional (BNCC) e o documento orientador da prática pedagógica do estado de Pernambuco (Currículo Pernambuco) como mostra o quadro abaixo.

Para o tratamento dos dados recorremos a análise de conteúdo tipo categorial por temática (BARDIN, 2011) para coleta e sistematização dos achados, fizemos um quadro para indicar em ambos os documentos qual a categoria analítica emergiu.

Quadro 1. Categoria analítica que emergiu dos documentos.

Categorias analítica **Perspectivas para Educação Física**	
Unidades de contexto	**Unidades de registro**
BNCC	Área de linguagens; Competências e habilidades; Campos de atuação social; Teoria do conhecimento de base na EF (abordagem)
Currículo PE	Área de linguagens; Competências e habilidades; Campos de atuação social; Teoria de conhecimento de base na EF - Perspectiva crítico superadora

Fonte: os autores

ISSN: 2175-5930

Ao fazermos uma análise temática "consiste em descobrir os núcleos do sentido que compõe a comunicação cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico" (BARDIN, 2011, p. 104).

Neste contexto, coube o estabelecimento de inferências pautadas numa abordagem qualitativa trabalhando com significações, ao invés do uso de análises unicamente estatísticas, assim encontramos nos documentos os núcleos de sentido a partir das unidades de registro encontradas e como estes dialogaram com a literatura da área.

O OLHAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA

A BNCC do Ensino Médio diferentemente da BNCC do Ensino Fundamental, não trouxe os conteúdos da EF organizados por série. Apenas sugeriu um aprofundamento dos conteúdos apresentados na Educação Fundamental anos finais.

Neste documento a EF, está inserida, especificamente na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, entendendo que

> A Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação (BRASIL, 2018, p. 483).

Portanto, para o Ensino Médio, a BNCC orienta que a EF deve ir além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, onde os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde (BRASIL, 2018).

Todas essas possibilidades devem permitir aos estudantes serem capazes de refletir, analisar e transformar suas práticas corporais em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos. Neira (2018) afirma que o documento tenta abarcar várias frentes, tais como:

expectativas de aprendizagem, competências e habilidades específicas, e que a elaboração de currículos referenciados em competências é uma tendência verificada em grande parte das reformas implantadas desde o fim do século passado, sendo este enfoque adotado pelas avaliações internacionais.

Um ponto que nos chamou a atenção neste documento é a falta de aproximações com qualquer abordagem/teoria de Educação Física, logicamente um currículo que tenta dar conta do ensino médio em abrangência nacional não iria se comprometer em revelar sua teoria de conhecimento base para a EF.

Quando analisamos o documento Pernambucano (PERNAMBUCO, 2021) para EF vemos um cenário de "encaixe" na escrita para tentar da conta das normatizações da BNCC, dialogando com o desenvolvimento de competências e habilidades, com a perspectiva de área de conhecimento (linguagens e suas tecnologias) e dentro dos campos de atuação social (campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e o campo artístico).

Outro ponto importante que percebemos no currículo PE é que há um esforço de tentar encaixar toda essa nova demanda curricular com Perspectiva Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Como podemos observar abaixo.

> O componente curricular Educação Física aborda conhecimentos específicos, sistematizados, contextualizados e estuda a Cultura Corporal, visando apreender a expressão corporal como linguagem (SOARES et al., 1992). Tal proposta se justifica por orientar a prática pedagógica dos professores de Educação Física no Estado de Pernambuco em diferentes documentos anteriores a este (Orientações Teórico-metodológicas e Parâmetros Curriculares de Pernambuco). Assim, além de consolidar-se enquanto referência para efetivação de uma Educação Física escolar que valoriza o vasto patrimônio cultural humano, reafirma o modelo de ensino comprometido com uma formação que garanta aos estudantes a ação-reflexão nova ação sobre os temas da cultura corporal – Ginástica, Luta, Jogo, Dança e Esporte-, somado às Práticas Corporais de Aventura trazidas pela BNCC (PERNABUCO, 2021, p. 90).

Como mencionamos, no texto é perceptível este esforço em dialogar com os preceitos defendidos pela Perspectiva Crítico-Superadora como: conhecimentos contextualizados com a

ISSN: 2175-5930

cultura corporal, expressão corporal como linguagem, valorização do patrimônio cultural, ação-reflexão-nova ação e temas da cultura corporal atrelados ao que a BNCC orienta, mesmo que nos pareça incoerente ou até mesmo antagônicos.

Portanto, houve um esforço no Currículo Pernambuco do Ensino Médio em não romper com a tradição de aproximações com a Perspectiva Crítico-Superadora que faz parte da história curricular pernambucana (TENÓRIO et al., 2015) mesmo que muitas vezes percebamos que esta teoria de conhecimento não se adeque a esta nova demanda exigida pelo Novo Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos curriculares são os que normatizam, orientam e sugestionam as expectativas de aprendizagens, as competências e habilidades esperadas, os conteúdos, ou seja, na teoria deveriam ser referência para a prática pedagógica dos professores. Porém, para a EF a BNCC se mostrou um documento muito esvaziado desde do ensino fundamental e chegando ao EM sem anunciar seus conteúdos, apenas dizendo que aprofundássemos o que fora visto anteriormente à luz das competências e habilidades da área de linguagens.

O currículo Pernambuco se esforça para ir além da BNCC, pois o estado tinha uma tradição curricular que estimulava o ensino voltado a formação humana, mas se depara com as normatizações atuais nacionais e opta por um movimento de “encaixe” na redação, tentando alinhar o desenvolvimento de competências e habilidades a uma formação crítica e humanizada, o que nos pareceu bastante confuso e por muitas vezes incoerente.

Todo esse movimento confuso já vem refletindo nas salas de aula Brasil a fora com a falta de entendimento do que ser quer na formação desses estudantes e como estamos realizando na prática. Por isso vem crescendo um clamor da sociedade civil pela revogação do NEM ou pelo menos uma reformulação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASTOS, Robson S.; SANTOS JÚNIOR, Osvaldo G.; FERREIRA, Marcelo P.A. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência,** Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, setembro/2017.

BELTRÃO, José A.; TAFFAREL, Celi N.Z.; TEIXEIRA, David R. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela bncc. **Revista Práxis Educacional**. V. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: Diretrizes Nacionais para a Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 15 de março de 2023.

_____. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Brasilia: MEC, 2017. Disponível em: L13415 (planalto.gov.br). Acesso em: 10 de novembro de 2020.

_____. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação, Secretaria executiva de Educação Básica. Brasília –DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsnoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 29 de março de 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

GARIGLIO, Jose. A; ALMEIDA JUNIOR, Admir S. OLIVEIRA, Cláudio. M. O"Novo " Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência,** Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2009.

NEIRA, Marcos G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**. v. 40, n 3, p. 215-223, 2018.

PERNAMBUCO. **Currículo Pernambuco.** Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=5428. 2021. Acesso em: 02 de setembro de 2022.

TENÓRIO, Kadja. *et al.* Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte**. Revista Brasileira Ciência Esporte**, Brasília, v. 37. n. 3, p. 280-288, jul./set. 2015.

BRASILIDADE E BOAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATOS DE UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO[1]

BRAZILITY AND GOOD EDUCATIONAL PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION: REPORTS OF A TEACHER IN FORMATION

BRASILIDAD Y BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA: RELATOS DE UN PROFESOR EN FORMACIÓN

Marco Aurélio Rodrigues Junior,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Sergio Roberto Chaves Junior,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência surge das ações desenvolvidas durante o ano letivo de 2022 no projeto Licenciar/UFPR "A construção coletiva de boas práticas educativas nas aulas de Educação Física em contextos de vulnerabilidade social: partilhando experiências na formação inicial e continuada em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR".

O presente trabalho utilizou os diários de campo como instrumento de registro das ações desenvolvidas no ambiente escolar. Conforme indica Gláucia Signorelli, o uso do diário na formação de professores tem sido frequente e "os resultados de estudos com foco na sua utilização têm apontado grande valor formativo por possibilitar a análise crítica das experiências vividas no cotidiano escolar" (2016, p. 125).

Desse modo, a partir das experiências desenvolvidas no âmbito do projeto, apresentamos a seguir registros da narrativa autorreferente de um dos acadêmicos bolsistas, que desenvolveu suas ações docentes em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR. Destacamos que, como opção metodológica, os registros foram utilizados em sua configuração original, conservando ao máximo sentimentos, emoções, aprendizagens e reflexões do

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro por meio da cessão de bolsa ao acadêmico pelo Programa Licenciar/PROGRAD/UFPR.

licenciando durante as atividades desenvolvidas. A manutenção da originalidade desses escritos, sem interferências, nem qualquer tipo de censura preserva o processo de "produção [e] sua liberdade expressiva" (ZABALZA, 2007, p. 151).

EMOÇÕES, SENTIMENTOS E REFLEXÕES: ATRAVESSAMENTOS NO CORPO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM FORMAÇÃO

Quando ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física, estávamos vivendo o período de isolamento e distanciamento social por conta da pandemia da COVID-19, ou seja, as atividades de ensino na universidade estavam sendo ofertadas na modalidade remota, o que dificultou a aprendizagem e afastou a possibilidade de estar mais próximo das escolas. A partir do segundo período de curso, as aulas e os projetos da universidade voltaram a ser ofertados de maneira presencial, o que me trouxe alegria e muita vontade de estar envolvido com as ações no chão da escola, até porque somente desta forma eu teria a certeza ou não se gostaria de seguir na carreira de magistério.

Logo no início do semestre pude participar do programa Licenciar/UFPR, na condição de bolsista de em um projeto multidisciplinar de Educação Física. Em virtude da demanda apresentada pelas escolas, ficou definido que o tema central das práticas corporais teria como eixo as relações com a brasilidade. Antes de iniciarmos as ações no chão da escola propriamente dito, fizemos estudos sobre os temas que permeiam o projeto, sendo eles: boas práticas educativas, a vulnerabilidade social, e a Brasilidade. Após o primeiro mês que teve com mais intensidade a realização de leituras, debates e reflexões, chegou o momento de atuar diretamente no chão da escola.

VOLTANDO ÀS ORIGENS: BRASILIDADE POR MEIO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS

Foram desenvolvidas aulas que tematizaram práticas corporais relacionadas à cultura e aos jogos e brincadeiras indígenas. Como existem diversas etnias indígenas, houve a necessidade de fazer um recorte sobre quais seriam abordadas. Por estarmos localizados no estado do Paraná, decidimos focar nas que vivem no território paranaense.

Nos organizamos em três grupos, cada um ficou responsável por pesquisar jogos e brincadeiras de uma etnia específica, as escolhidas foram: Guaranis, Xetás e Caingangues. Após as pesquisas serem feitas, nos reunimos para pensar quais seriam as atividades desenvolvidas. Decidimos que antes de iniciarmos as práticas corporais, apresentaríamos como contextualização material expositivo e reflexivo sobre as culturas indígenas. Iniciamos as aulas perguntando aos alunos o que já sabiam sobre as culturas indígenas, e tivemos respostas diversas, a maioria permanecia com o estigma que os indígenas são apenas os que vivem em aldeias afastadas do meio urbano, o que nos motivou a desmistificar tal imaginário.

Depois das primeiras conversas para contextualizar, fomos para as práticas corporais. Iniciamos os conteúdos com a dança indígena, que apesar de não ser uma brincadeira ou jogo, faz parte da cultura de quase todas as etnias indígenas. Logo após, trabalhamos alguns jogos, como: o cabo de guerra, a corrida de tora e outras. O espaço da escola é amplo e permitiu que os alunos brincassem e explorassem a imaginação, subindo em árvores e representando ações do cotidiano de alguns povos indígenas, como pescar, caçar, nadar, e preparar alimentos com os utensílios disponíveis, além da oportunidade de trabalhar com a lenda da Onça Charía.

Para finalizar o conteúdo, produzimos uma atividade de construção de material, a produção de uma peteca, um brinquedo com origem indígena. Para mim, foi extremamente rico trabalhar com este conteúdo, já que conseguimos desconstruir do imaginário dos alunos, que os indígenas são apenas que vivem em “tribos” afastadas do meio urbano. Além disso, a maioria das crianças gostou e participou das práticas corporais.

Foi possível concluir que as culturas indígenas estão sendo pouco trabalhadas nos ambientes escolares, visto que, os alunos tinham pouco conhecimento sobre o conteúdo. É necessário promover mais os conhecimentos sobre a diversidade cultural nas instituições educacionais e articular ações de interdisciplinaridade com as outras áreas de conhecimento.

JOGOS E BRINCADEIRAS DE BOLA COM OS PÉS: OUTRAS POSSIBILIDADES DE TRABALHAR COM O FUTEBOL E FUTSAL

Buscamos desenvolver um trabalho que fosse no sentido oposto do ainda existente e tão criticado “rola bola”. Decidimos que nossas ações contemplariam tanto a história, a influência

da mídia, o protagonismo do futebol brasileiro, as reflexões de gênero e a participação das mulheres no futebol, quanto um conjunto de atividades lúdicas e adaptadas com diversas práticas corporais associadas aos esportes. Estava empolgado com a possibilidade de desconstruir do imaginário dos alunos uma visão patriarcal do futebol e do futsal.

Outra vez, iniciamos os conteúdos dentro da sala de aula, dando uma formação conceitual sobre essa prática corporal. Ensinamos sobre a história do futebol e o protagonismo que o Brasil tem neste esporte, em seguida demos uma aula sobre os principais times do Paraná, quais eram seus nomes, uniformes, logos, hinos, atletas e a sua história dentro do estado. Nas aulas convidamos mulheres que jogam ou trabalham com futebol para conversar com as crianças, as crianças amaram e puderam refletir sobre gênero e a participação das mulheres no futebol. As aulas seguintes foram práticas e ocorreram na quadra, não trabalhamos com o futebol tradicional com todas as suas regras, mas sim uma experiência esportiva adequada à faixa etária das crianças, e assim pudemos, aos poucos, ensinar as habilidades e, principalmente, oportunizar a ampliação do repertório de práticas corporais.

DANÇA CRIATIVA E APROXIMAÇÕES COM ARTISTAS BRASILEIROS

Durante minha trajetória, fiz parte de escolas e companhias de dança, que mudaram o sentido da minha vida. Pude assistir e apresentar espetáculos em diversos lugares e me descobrir enquanto um artista da dança. Venho de um lugar onde a dança é vista como algo possível para todos os corpos, minha experiência está relacionada com a dança contemporânea. Este estilo de dança preocupa-se mais com o processo de reflexão e o conceito, que será transmitido nas coreografias artísticas. Também existem técnicas na dança contemporânea, mas o foco principal é a mensagem que será transmitida.

Dito isso, acredito que todas as pessoas podem dançar, independente de terem ou não conhecimentos prévios sobre essa prática corporal. Foi neste semestre que tive a oportunidade de dar minha primeira aula inteira para as turmas. Este momento foi o mais marcante para mim durante todo o projeto. Confesso que imaginei que sairia da aula extremamente feliz, mas não foi o que aconteceu. Eu até fiquei bem alegre, mas ao mesmo tempo muito cansado e reflexivo

sobre se realmente teria disposição para seguir a docência, já que, aquela aula me mostrou o quanto de energia um professor precisa ter para lecionar.

A dança possui diversos temas e conteúdos para serem trabalhados, como recorte priorizamos a dança a partir de planos, ritmos, figuras, espaços, consciência corporal e criatividade. Para fazermos uma conexão com a Brasilidade, criamos as coreografias relacionadas a dois grandes nomes da arte brasileira: Pixinguinha e Monteiro Lobato. Iniciamos as aulas contextualizando sobre quem foram essas personalidades e quais foram suas contribuições para a arte e cultura brasileiras. Logo em seguida, apresentamos as músicas do Pixinguinha e as músicas do Gilberto Gil sobre o sítio do Pica Pau Amarelo, que foi criado por Monteiro Lobato.

Após essa apresentação inicial, fomos para a prática, a escola onde estávamos tinha uma sala de dança, o que foi ótimo para trabalhar esse conteúdo. Durante as aulas colocávamos as músicas para tocar, pedíamos para que eles se reunissem em grupos e representassem determinadas partes da música conforme eles sentiam e gostariam de dançar. Coube a mim e à professora regente, lapidar, sugerir e conectar essas movimentações para conseguir criar a coreografia. Após a coreografia ficar pronta, ensaiamos diversas vezes e por fim criamos um Festival de Dança, onde as turmas se apresentaram para a escola inteira.

Gostaria de finalizar este texto dizendo que fiquei encantado com a docência ao ponto de não me questionar mais sobre eu querer seguir a profissão de professor. Entretanto, infelizmente, ainda não posso afirmar que este é o caminho que vou trilhar. Este processo de formação de professor me trouxe outro olhar para as relações humanas, me percebi muito mais empático, paciente e curioso. Agora, enxergo a Educação Física como uma área de intervenção, que traz acessibilidade e a possibilidade de conhecimentos e experiências das mais diversas práticas corporais para os alunos praticarem e refletirem sobre a relação com a cultura. Reconheço na profissão de professor de educação física a possibilidade de transmitir conhecimentos “teóricos e práticos” e ajudar as pessoas a se desenvolverem de maneira integral.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS... OU A CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA FORMATIVA DE UM PROFESSOR

ISSN: 2175-5930

Ao final do presente relato, destacamos alguns comentários. O ato de narrar a experiência tem potencial de nos propiciar a compreensão do que foi vivido, permitindo inferir o real contexto e as atitudes, das quais extraímos reflexões e aprendizados, além de possibilitar cogitar, mesmo distantes temporalmente do ocorrido, a elaboração de respostas às situações didáticas experimentadas.

Nesse sentido, consideramos que os registros das narrativas constituem exercício carregado de experiências, vivências e reflexões, provocando "a quem escuta ou lê as narrativas reflexões sobre seu próprio percurso de vida e formação". Em alguma medida, as narrativas levam, tanto em quem produz o texto, mas também em quem o acessa, "a refletir e a compreender alguns aspectos da docência, da vida pessoal e suas inter-relações, que até o momento não eram percebidos" (SILVA, DIEHL, MOLINA NETO, 2010, p. 8-9).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1995.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. No "olho do furacão": uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009.

CHAVES JUNIOR, S. R.; MEURER, S. S.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Problematizando as aulas de Educação Física: seriam o acesso à cultura e a humanização das relações sociais elementos constitutivos de boas práticas educativas? **Poiésis. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, v.8, n.14, p.365-384, jul./dez. 2014.

MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A (orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias de Vida. In: NÓVOA, A.(org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, R. V.; FRAGA, A. B. "Alinhamento astral": o estágio docente na formação do licenciado em educação física na ESEF/UFRGS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 297-312, 2006.

SIGNORELLI, G. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In.: ANDRE, M. (org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

SILVA, L. O.; DIEHL, V. R. O.; MOLINA NETO, V. Narrativa escrita: relacionando a produção de conhecimento e a formação docente. *In*.: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 4., 2010, São Paulo. **Anais IV CIPA...**, São Paulo: USP, 2010. Disponível em: https://www.ufrgs.br/f3p-efice/publicacoes/vera_cipa.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009.

WITTIZORECKI, E. S.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; GÜNTHER, M. C. C.; SANTOS, M. V.; SANCHOTENE, M. U.; MOLINA, R. K.; DIEHL, V. R. O.; MOLINA NETO, V. Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 9–33, 2007.

CATÁLOGOS DAS ELETIVAS: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DIVERSIFICADO DO CEARÁ[1]

ELECTIVE CATALOGS: AN ANALYSIS OF THE DIVERSE CURRICULUM OF CEARÁ

CATÁLOGOS ELECTIVOS: UN ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DIVERSO DE CEARÁ

Mônica Vieira Novais,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Fabiana Alves de Lucena,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Alvaro Rego Millen Neto
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

INTRODUÇÃO

As Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) foram implantadas no Estado do Ceará em 2016. Esse modelo escolar prevê a proposta de ampliação da jornada diária escolar de 5 (cinco) para 9 (nove) horas aulas, o que preestabelece a complementação das disciplinas da Base Comum com a oferta da Base Diversificada do currículo. A parte diversificada corresponde a um grupo de conhecimentos que visam o fortalecimento do currículo da BNCC, almejando ainda contribuir para a educação integral dos educandos.

As eletivas, como são comumente chamadas no estado, consistem em ser uma parte flexível do currículo, que "são de livre escolha dos estudantes". Essas eletivas possibilitam aos educandos ao final do ensino médio, "[...] diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2018, p. 475), assim, fortalecerão as competências socioemocionais e projetos de vida dos jovens.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC – CE), em seu site oficial, afirma que o currículo na Educação Integral se materializa através de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal. Exercendo, portanto, o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos alunos (CEARÁ, 2016).

As EEMTI cearense contemplam na parte flexível do currículo uma jornada de 15 h/a semanais a mais que as escolas regulares de tempo parcial. Vale ressaltar que, cabe à escola definir seu cardápio de oferta de disciplinas eletivas, que, por sua vez, corresponde geralmente a quatro ou cinco vezes, em média, o número de turmas em tempo integral que a escola possui (FERREIRA FILHO; OLIVEIRA, 2019).

Ressalta-se, contudo, a obrigatoriedade de cada aluno escolher/cursar cinco eletivas, das que são ofertadas semestralmente. "As atividades escolhidas são distribuídas em cinco tempos eletivos de 2 h/a, um a cada dia da semana, somando 10 h/a semanais. Ao longo dos três anos do EM, o aluno terá cursado, no total, 30 eletivas de 40 horas, completando 1.200 h/a" (FEITOZA, 2021). Concretizadas a partir de um modelo curricular que compreende 45 horas aulas semanais.

Para tanto, neste estudo temos como objetivo analisar os currículos diversificados das eletivas dos anos 2018, 2019, 2020 e 2021 propostos pela SEDUC – CE, buscando perceber a oferta e a classificação de eletivas que consideramos pertencer ao ensino da EF ou que são de notório saber da Cultura Corporal do Movimento. Além de apresentar considerações pertinentes acerca da efetivas das práticas pedagógicas desenvolvidas por meio das eletivas.

O processo metodológico a fim de comprovar os objetivos estabelecidos dar-se-á por meio da pesquisa de natureza qualitativa. Utilizamos como procedimento a análise documental, considerando os currículos diversificados das eletivas.

Dito isto, o ponto de partida deste estudo foi a consulta a documentos de origens diversas. Inicialmente, buscamos compreender sobre a implantação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual de ensino do Ceará, com base nas seguintes fontes: Diário Oficial do Estado com a publicação da legislação referente à política (Lei nº 16.287/2017); Notas Técnicas da SEDUC – CE com orientações para as escolas de tempo integral; notícias publicadas no portal da SEDUC – CE e ainda, os Catálogo das Eletivas.

Desse modo, examinamos de maneira específica os Catálogos das Eletivas do Estado do Ceará, dos quais tratam-se de documentos curriculares norteadores da base diversificada das eletivas, implantado a partir de 2018. Vale esclarecer que os primeiros dois anos de implantação das EEMTI o processo dessa construção curricular referente às Eletivas, dava-se na própria escola. O mesmo ocorria da seguinte forma: o docente recebia a lotação na carga horária correspondente a uma ou mais eletivas; em seguida, elaborava as ementas da(s) temática(s) a(s) qual(is) tinham interesse; e por fim, a secretária escolar fazia o cadastro dessa(s) respectiva(s) propostas no SIGE (Sistema Integrado de Gestão Escolar).

A partir de 2018 a SEDUC – CE criou uma equipe técnica responsável pela elaboração desses Catálogos, objetivando nortear as propostas a nível de rede. Posteriormente, foi apresentada a comunidade escolar os componentes eletivos a ser escolhidos/seguidos pelos docentes da rede com lotações em eletivas.

Enfocamos ainda, que a sistematização das ementas e atualizações dos catálogos acontece anualmente. Deste modo, durante os meses de outubro a dezembro de 2021 analisamos os "Catálogos das Eletivas" publicados nos anos 2018, 2019, 2020 e 2021, cuja explanação faremos no tópico seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos abaixo, os apontamentos encontrados através da análise dos currículos diversificados das eletivas, os chamados "Catálogos das Eletivas" publicados nos anos 2018, 2019, 2020 e 2021. Os mesmos definem as eletivas que são ofertadas anualmente nas EEMTI. Para tanto, ressaltamos que consideramos serem eletivas pertencentes ao ensino da Educação Física ou que são de notório saber da Cultura Corporal do Movimento, as propostas que viabilizem as possibilidades dos saberes da Educação Física.

No Catálogo das Eletivas de 2018, as eletivas foram classificadas no eixo ABC – Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum, a saber: ABC047 - Educação Física para o ENEM e ABC049 - Anatomia e Fisiologia. Bem como no eixo ARC – Artes e Cultura, a exemplo: ARC007 – Dança; ARC017 – Capoeira; ARC036 – Arte Circense. E, por fim, no ELS – Esporte, Lazer e Promoção da Saúde, podemos exemplificar: ELS006 – Atletismo;

ELS007 – Esportes Coletivos; ELS010 – Primeiros Socorros; ELS012 – Educação Nutricional; ELS015 – Lutas e Artes Marciais; ELS017 – Jogos Cooperativos, Recreativos e Pré-Desportivos; ELS023 – Ginástica; ELS026 – Crossfit; ELS027 – Jogos e Africanidades, entre outras.

Já no Catálogo das Eletivas de 2019, mantiveram-se as mesmas propostas de eletivas, acrescentando-se as seguintes no ELS – Esporte, Lazer e Promoção da Saúde: ELS028 – Cuidados Básicos com a Saúde; ELS029 – Esportes de Natureza e Aventura; ELS030 – EF e Interdisciplinaridade; ELS031 – Esporte e Inclusão; e ELS032 – Yoga e Desenvolvimento.

No Catálogo das Eletivas de 2020, as propostas de eletivas passaram a ser trazidas na área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias (LGG), a exemplo apontamos: LGG029 – Dança; LGG051 – Futsal; LGG055 – Atletismo; LGG058 – Xadrez e outros jogos de tabuleiro; LGG061 – Lutas e artes marciais; LGG068 – Badminton; LGG072 – Esportes de Natureza e Aventura; LGG073 – EF e Interdisciplinaridade; LGG077 – EF para o ENEM, entre outras. E na área Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), tínhamos: CNT009 – Anatomia e Fisiologia; CNT043 – Educação Nutricional; CNT044 – Educação, Saúde e Bem Estar; e CNT048 – Primeiros Socorros.

E, por fim, no Catálogo das Eletivas de 2021, último documento analisado, são trazidas basicamente as mesmas propostas de eletivas, também classificadas nas respectivas áreas de conhecimento do ano anterior, porém com significativa exclusão de eletivas que entendemos promover saberes da Educação Física.

Considerando à oferta de disciplinas eletivas nos respectivos Catálogos constatamos algumas oscilações de crescimentos e reduções de pospostas. Em 2018, o Catálogo tinha um total de 247 eletivas e 43 clubes estudantis; deste total 34 eletivas, o que corresponde a 13,76%, eram eletivas que pertencem ao ensino da Educação Física ou são de notório saber da Cultura Corporal do Movimento. Já em 2019, o Catálogo trazia o total de 240 eletivas e 46 clubes estudantis; sendo 38, o correspondente a 15,83%, a oferta de eletivas que entendemos estar nos mesmos critérios. Ressaltamos uma pequena ampliação da oferta de eletivas que consideramos possibilitar saberes da Educação Física nesse período.

No Catálogo de 2020 tínhamos um total de 249 eletivas e 53 clubes estudantis, sendo destas 32 eletivas, ou seja, 12,85% pertencentes ao ensino da Educação Física ou de notório saber da Cultura Corporal do Movimento. Enquanto em 2021, se tinha um total de 240 eletivas e 46 clubes estudantis, das quais 29 eletivas, o que representa 12,08%, são de oferta de eletivas que entendemos estar nos mesmos critérios. Percebemos um movimento contrário nessas propostas curriculares, há uma redução no total geral de eletivas ofertadas, assim como uma redução na oferta de eletivas que consideramos possibilitar saberes da Educação Física no dado período.

Por fim, gostaríamos de apontar algumas considerações acerca da efetivação das respectivas eletivas. Na prática elas acontecem semanalmente em todas as EEMTI do estado e possibilitam um movimento de ampliação da oferta de vivências e dos saberes da Educação Física com essas disciplinas eletivas, ainda que tenha, a princípio, existido um enxugamento da carga horária de várias disciplinas da Base Comum, inclusive da Educação Física, provocado pela reforma do Ensino Médio.

Não estamos com isso romantizando a ofertas das eletivas voltadas ao ensino da Educação Física, mas sim afirmando acreditarmos que as mesmas além de serem diversas, possibilitadoras e interessantes, podem contribuir significativamente para a ampliação dos conhecimentos, das vivências e da promoção dos aspectos socioculturais da área.

Portanto, consideramos que um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento das eletivas, além da possibilidade de escolha e disseminação de conhecimentos da Educação Física, seja a variedade de possibilidades de suas práticas pedagógicas. Tais propostas curriculares, trazem em suas ementas: propostas, estratégias de desenvolvimentos e produtos a ser alcançados ao final do período de oferta das eletivas. Assim, acreditamos que no desenvolvimento das eletivas, os professores conseguem promover significativas contribuições para a aprendizagem dos alunos nos mais variados conhecimentos da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que, com o passar dos anos houve diminuição da oferta de eletivas pertencentes ao ensino da Educação Física ou que são de notório saber da Cultura Corporal do

Movimento. Houve oscilações na oferta de eletivas nos currículos analisados, sendo em 2018 e 2019 uma pequena ampliação da oferta. Enquanto em 2020 e 2021, percebemos um movimento contrário, havendo, portanto, uma redução no total de eletivas que consideramos possibilitar saberes da Educação Física.

Notamos ainda a mudança de nomenclatura das classificações das eletivas, que passaram de eixos de ensino para áreas de conhecimento. Acreditamos que esse movimento tenha ocorrido devido a aproximação das propostas para com as mudanças curriculares a nível nacional, provocadas pelas propostas no Novo Ensino Médio (NEM).

Entendemos que desenvolver tais práticas pedagógicas propostas nas eletivas são bastante desafiadoras. Compreendemos que temos carências estruturais, carência de materiais, de tempo pedagógico para desenvolver bons planejamentos e de compreensão dos alunos acerca do que são as eletivas. Todavia, ainda assim acreditamos que por meio delas, seja possível a efetivação de significativas contribuições para a aprendizagem dos alunos nos conhecimentos da Educação Física.

Ainda que não possamos afirmar os motivos pelos quais realmente ocorreram tais mudanças e reduções de ofertas de eletivas nos Catálogos, entendemos haver a necessidade de investigações mais profundas, talvez com os elaboradores desses documentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2017, 600p.

CEARÁ. **Tempo Integral no Ceará. A escola em tempo integral foca no desenvolvimento integral do estudante.** Secretaria da Educação do Estado do Ceará/SEDUC. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/publicacao/ Acesso em: 20 fev. 2016.

CEARÁ. **Catálogo de Atividades Eletivas 2018.2.** EEMTI – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (CODEA/Gestão Pedagógica). Secretaria da Educação do Estado do Ceará/SEDUC. Gráfica Digital – SEDUC. 2018.

CEARÁ. **Catálogo de Atividades Eletivas 2019.1**. EEMTI – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Secretaria da Educação do Estado do Ceará/SEDUC. Gráfica Digital – SEDUC. 2019.

CEARÁ. **Catálogo de Componentes Eletivos para o ano de 2020.** EEMTI – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. COETI – Coordenadoria de Educação em Tempo Integral. Secretaria da Educação do Estado do Ceará/SEDUC. Gráfica Digital – SEDUC. 2020.

CEARÁ. **Catálogo de Componentes Eletivos 2021.** Secretaria Executiva do EM e Profissional. EEMTI – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. COETI – Coordenadoria de Educação em Tempo Integral. Secretaria da Educação do Estado do Ceará/SEDUC. Gráfica Digital – SEDUC. 2021.

FEITOZA, Anderson Carlos da Conceição. **Entre o prescrito e o real – disciplinas eletivas ligadas a biologia no ensino médio de tempo integral em Fortaleza – CE** / Anderson Carlos da Conceição Feitoza – 2021. 68 f.: il. color.

FERREIRA FILHO, Luciano Nery. OLIVEIRA, Kenia Edjane Beserra de. A eficácia da escola pública regular de tempo integral no estado do Ceará: um estudo sobre os resultados acadêmicos no ensino médio. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação. 2019.**

CHUTES E SOCOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

KICKS AND PUNCHES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

PATADAS Y PUÑETAZOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Fabrine Leonard Silva,
(UFMG)

INTRODUÇÃO

Os estudos que investigam o fenômeno da judicialização na educação tem se dedicado, cada vez mais, à compreensão dos desafios enfrentados pelas escolas no que se refere ao contexto de violência no qual muitas delas se encontram e do qual muitos de seus alunos são oriundos. O desconhecimento ou o medo de ter de enfrentar situações de violência escolar podem gerar atitudes e comportamentos que redundam em ações judiciais, nas quais o sistema judicial é obrigado a interferir ao constatar a ausência da gestão pública na solução da maioria desses problemas.

Nessa direção, o objetivo desse trabalho é caracterizar os eventos violentos ocorridos nas aulas de Educação Física em escolas de Belo Horizonte no período entre 2014 e 2015 que foram mediados pela Polícia Militar e, em seguida, por operadores do poder judiciário. Para tanto, analisamos 21 processos judiciais originados de agressões praticadas por adolescentes nas aulas de Educação Física.

Assim, realizamos uma análise documental desses processos judiciais[1] seguindo as recomendações de Cellard (2008), o qual aponta as técnicas utilizadas para realizar o manuseio de documentos, a saber: descrever como o documento se organiza; classificar os documentos; e criar categorias.

[1] O documento de maior importância encontrado no interior dos processos foi o Boletim de Ocorrência (BO). Os procedimentos inquisitórios utilizados pela Polícia Militar ao longo do processo judicial pelo qual passa o(a) adolescente giram em torno da necessidade de se chegar à constatação da prova, já que ela é a "alma do processo" (SENASP, 2019).

ISSN: 2175-5930

DA QUADRA DA ESCOLA À SALA DO JUIZ

Nos últimos 30 anos, pesquisadores têm procurado compreender a presença de atos violentos praticados por adolescentes no contexto escolar. Essas investigações sinalizam que o fenômeno da violência e sua mediação, antes, feita pela escola, agora também é conduzida por outros sujeitos: policiais e magistrados.

A partir dos anos 2000 alguns trabalhos observam, pelo menos em territórios mineiros, uma aproximação visceral da polícia com as escolas. Essa entrada é justificada pelo fato de ela, a escola, fazer parte da rota do tráfico e do consumo de drogas desde final da década de 1980. Segundo Oliveira (2008), a escola foi e, ainda é, um espaço a ser observado, vigiado para garantir a segurança da sociedade precisando, para tanto, de uma ação policial mais próxima. "No fundo, é nesse contexto de combate ao crime organizado que a escola aparece em primeiro lugar na lista de espaços a serem observados" (2008, p.132).

A ligação entre a Polícia Militar (PM) e a escola influenciou na forma de a escola tratar os atos violentos que acontecem no seu interior. Se anteriormente a indisciplina, as brigas eram tratadas pedagogicamente pela escola, de uns anos para cá, a PM tem sido acionada pelas próprias escolas para lidar com essas questões quando acontecem dentro do seu espaço. Ou seja, quando a escola chama a PM para intervir em situações de agressão cometidas por adolescentes dentro de seu espaço, inclusive nas aulas de Educação Física, a tratativa passa a ser aquela orientada pelos princípios e procedimentos dessa instituição.

Por exemplo, quando ocorria situações envolvendo agressão entre alunos, esse caso era registrado no livro de ocorrências da escola na presença dos pais e, para tanto, termos como chutes, socos compunham esse registro. Atualmente, com a intervenção policial, ocorre um ajuste linguístico dessas agressões ao vocabulário policialesco-jurídico. Os chutes e socos entre os alunos são enquadrados no Art. 129 do Código Penal Brasileiro (CPB) de crime de *Lesão Corporal* e passam a ser registrados pelo policial militar que atendeu a chamada da escola num Boletim de Ocorrências (BO) em delegacia especializada (CIAMG)[2].

[2] No caso de Belo Horizonte, quando um adolescente comete um ato violento e a PM é chamada, o infrator é levado pelos policiais militares ao *Centro Integrado de Apoio ao Adolescente Autor de Ato Infracional – CIAMG*. Além da Polícia Militar, se encontram nesse

ISSN: 2175-5930

Na leitura dos 21 processos judiciais identificamos as categorias do Código Penal Brasileiro utilizados pelos policiais militares para classificar os atos violentos ocorridos nas aulas de Educação Física:

Lesão Corporal – Art. 129 CPB (Briga corporal entre os alunos e ou professores durante as aulas de Educação Física): 9 vezes.

Ameaça – Art. 147 CPB. (Ameaça de morte ou de agressão fora da escola): 6 vezes.

Desacato – Art. 331 CPB. (Ofensa verbal contra professores. Desrespeito): 3 vezes.

Crime de Dano – Art. 163 CPB (depredação do patrimônio público. Quadra esportiva): 2 vezes.

Consumo de drogas – Art. 28 Lei 11.343/2006. (uso de drogas dentro do vestiário): 1 vez.

No caso da Lesão Corporal, maior número de eventos de ações violentas ocorridas nas aulas de Educação Física, temos seu enquadramento legal descrito no Art. 129 do Código Penal Brasileiro e refere-se ao ato de "ofender a integridade corporal ou a saúde de alguém" (BRASIL, 2016). Os episódios de agressão física praticados por aluno(s) contra outro(s) aluno(s) em aulas de Educação Física, ocasionaram ferimentos corporais como escoriações, sangramento do nariz, lesão no abdômen, hematomas nos braços, no rosto, nos olhos, cortes nos lábios, na testa, no rosto, necessitando, para tanto, o encaminhamento da vítima para o hospital. Os professores também foram vítimas de agressões, as quais lhes ocasionaram danos físicos quando interviram em situações de indisciplina e de confrontos envolvendo alunos adolescentes, cujas reações geraram um impacto fisicamente negativo para o professor.

> "Comparecemos na Escola Municipal [...] que nos informou que durante a aula de educação física o aluno [...] estava participando de um jogo de queimada e foi o único que não se adaptou as regras do jogo, que foi solicitado a sua retirada com grande resistência por parte do aluno. Chegando ao ponto de agredir o professor para continuar no jogo foi deferido vários chutes e

espaço Polícia Civil, a Defensoria Pública, o Ministério Público além do Conselho Tutelar e outros órgãos responsáveis pela proteção de crianças e adolescentes. Traremos outras informações sobre esse local e seu funcionamento logo adiante no texto.

ISSN: 2175-5930

> ameaça de lançamento de objetos como uma lixeira que estava próximo. O professor dispensou atendimento médico." (BO-24).

Além da adequação linguística ao vocabulário policial-jurídico registrado no BO, há outros procedimentos inquisitórios[3] envolvendo o processo.

E, como acontece o desenrolar desse processo? Após o evento de agressão, a direção ou a coordenação pedagógica aciona a PM que escuta os envolvidos ainda dentro da escola. Em seguida, o(s) estudante(s) infrator(es) é levado até a delegacia em uma viatura policial. Ao mesmo tempo, a escola procurava localizar o(s) responsável(eis) pelo(s) adolescente(s) e o(s) informava(m) do ocorrido solicitando a ele(s) que se dirigisse(m) até o CIAMG. Quando acontecia de o(s) responsável(eis) não ser(em) localizado(s), um representante da escola deveria acompanhar os procedimentos.

No CIAMG, os adolescentes eram encaminhados ao posto da Polícia Militar para, junto do policial que atendeu ao chamado da escola, produzir o Boletim de Ocorrência (BO). Em seguida, os envolvidos eram encaminhados com o BO ao posto da Polícia Civil que tomava ciência do ocorrido, incialmente, pela leitura do BO e, depois, por meio da escuta dos envolvidos na agressão, era produzido um registro da entrevista (oitiva) que também era anexada ao processo judicial.

Em seguida, essa documentação seguia para a secretaria administrativa do CIAMG que consultava o sistema para averiguar a presença ou não de registro pretérito de delito de ato(s) infracional(is) cometido pelo adolescente considerado infrator da agressão em pauta. A secretaria emitia, então, uma certidão contendo o resultado da busca que era também adicionada ao processo.

Em posse de todos os arquivos – o Boletim de Ocorrência, as Oitivas e a certidão – era constituída uma *audiência preliminar* na presença do Juiz de Direito da Infância e Adolescência e do representante da Promotoria Pública e de advogado de defesa (defensoria pública). Nessa audiência, o magistrado decidia pelo arquivamento do processo e ou pela aplicação (ou não) de

[3] Convém ressaltar que esses procedimentos são definidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 2014).

ISSN: 2175-5930

uma medida socioeducativa[4] e ou medida protetiva[5] ao adolescente que cometeu o ato infracional. As duas medidas também podiam ser empregadas conjuntamente.

Dos 21 processos analisados, contabilizamos as seguintes decisões judiciais:

(a) arquivamento do processo: 7 decisões.

(b) arquivamento do processo com aplicação de uma medida protetiva: 7 decisões.

(c) aplicação de uma medida socioeducativa apenas: 5 decisões.

(d) aplicação de uma medida socioeducativa com uma medida protetiva: 2 decisões.

Silva (2007) mostra que, antes de existir o ECA, a direção escolar atuava e advertia os estudantes em casos de agressão. É evidente que o ECA modificou esse procedimento. Hoje, como explicitamos, quem adverte é o juiz, mas jamais com suspensão, ou expulsão, do aluno da escola.

O problema que passou a ser considerado pelos agentes escolares é a volta dos adolescentes infratores, que, embora tenham sido advertidos por um agente do poder judiciário, não ficam, de forma alguma, impedidos de estarem na escola. Essa situação é o que leva os agentes escolares a declararem que estão de "mãos atadas", como ressaltaram Silva e Salles (2019), ou que nada mais podem fazer. A advertência outrora dada pela direção escolar poderia resultar em expulsão dos estudantes, mas, agora, a advertência proferida pelo judiciário, na interpretação dos agentes escolares, soa como algo sem importância. Isso fica mais conflitante, sobretudo, quando o próprio egresso, ao retornar para o convívio escolar, usa essa situação para dizer que nada aconteceu com ele(a). E, em alguns momentos, até se vangloria disso ter acontecido. Por essa insatisfação advinda dos docentes, fica difícil conseguir controlar o clima escolar. A pergunta que se tem feito, é o que estaria faltando para transformar essa sensação de

[4] As Medidas Socioeducativas são aquelas designadas no Art. 112 do ECA: Advertência, Reparação de Danos, Prestação de Serviço à Comunidade, Liberdade Assistida, Inserção em regime de semiliberdade e Internação em estabelecimento educacional. (BRASIL, 2014)

[5] As Medidas Protetivas são aquelas designadas no Art. 101 do ECA. Para esse trabalho foram apontadas pelos magistrados aquelas contidas nos incisos III (que exige a matrícula e frequência do adolescente em escolas do ensino fundamental), V (que requisita atendimento médico e psicológico, ou psiquiátrico para o adolescente). (BRASIL, 2014)

ISSN: 2175-5930

que nada foi feito em outra perspectiva que valorizasse o trabalho da escola enquanto espaço não só de transmissão de conhecimento, mas também de proteção, ou, mais precisamente, de aprendizado da convivência?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre que a PM é acionada pela escola, o policial designado para o caso é obrigado a registrar o ato infracional para o qual ele foi acionado. E é nesse momento que começam as diferenças. Anteriormente, o registro da escola seguia os padrões da ética e dos costumes que eram adotados até pelas famílias dos estudantes. O estudante que infringia alguma norma era encaminhado para a sala da diretora e lá ficavam isolados o tempo que fosse necessário, ou ficavam expostos em um lugar que era visto como vergonhoso. Contudo, hoje, mediante intervenção policial e produção do Boletim de Ocorrência, essas condutas são reclassificadas de forma a se enquadrarem na lógica e no vocabulário previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Código Penal Brasileiro.

Com esse processo, observamos que a escola tem tido dificuldade de intervir em situações violentas. Ao abdicar desta mediação, nos questionamos sobre o lugar da escola enquanto ponto de apoio na rede de proteção e segurança para crianças e adolescentes. Assim, nos perguntamos se, ao não intervir em tais situações, a escola acaba por fragilizar sua função de ajudar aos estudantes a desenvolverem habilidades essenciais para a formação de cidadãos e de uma sociedade sustentados sobre uma boa convivência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 1990. Disponível em: <http://www.criancanoparlamento.org.br/sites/default/files/eca.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

BRASIL. **Código Penal.** Decreto-lei nº 2.848/1940. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529748/codigo_penal_1ed.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al*. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, W. J. M. **A policialização da violência em meio escolar**. 2008. 244f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SENASP. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área da Segurança Pública*, Brasília: Ministério da Justiça, 2008. Disponível em: <http://posticsenasp.ufsc.br/files/2014/02/2009MatrizCurricular.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SILVA, L. C. **Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica**. 2007. 284f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, I. R. O; SALLES, L. M. F. Adolescentes em liberdade assistida e a escola. **Estudo em Psicologia,** Campinas, v. 28, n. 3, p. 353-362, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n3/a07v28n3.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIAS DE PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

CONCEPTION OF CHILDHOOD BY PHYSICAL EDUCATION TEACHERS WITH CHILDHOOD EDUCATION

CONCEPCIÓN DE LA INFANCIA POR LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA CON EDUCACIÓN INFANTIL

Mirvane Dias de Souza
Universidade São Judas Tadeu (USJT)
Isabel Porto Filgueiras
Universidade São Judas Tadeu (USJT)

INTRODUÇÃO

Neste estudo, discutiremos as concepções de infância das(os) professoras(es) de Educação Física que trabalham com a Educação Infantil, apresentando como esses saberes e olhares para as infâncias direcionam seu trabalho.

Utilizaremos como base um recorte da pesquisa do mestrado intitulada "Educação Física na Educação Infantil e formação continuada: reflexões de professores e professoras", (SOUZA, 2021)

A concepção de infância adotada pelas(os) professoras(es) de Educação Infantil é fundamental para o processo de construção de práticas pedagógicas. Segundo Sarmento (2020) a ideia da criança enquanto um ser biológico dominou por muito tempo a Educação Infantil, mas com apoio dos estudos da sociologia da infância, passa-se a pensar a infância como fenômeno social, olhando para criança como sujeito de direitos. No entanto, essa ideia

ainda é um fato recente, que precisa ser trabalhado na formação das(os) professoras(es) que trabalham com essas crianças.

É crescente a consciência da complexidade e importância do papel da(o) docente com a Educação Infantil, assim como também na Educação Física com a Educação Infantil. Ao mesmo tempo, é sempre lembrado que essa docência tem especificidades relacionadas às características das crianças pequenas e da Pedagogia das Infâncias (FOCHI, 2020).

A formação dessas(es) docentes, em relação à infância, é crucial na construção e desenvolvimento da profissionalização específica para o trabalho com a Educação Física na Educação Infantil, buscando uma transformação para um trabalho da Educação Física com a Educação Infantil, porém apenas os diplomas das(os) professoras(es) não traduzem, necessariamente, a aquisição ou desenvolvimento de conhecimentos e saberes imbricados e necessários para a docência nessa etapa da educação.

CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, relacionando o contexto social a uma preocupação com a construção do conhecimento, além de discutir questões sociais e políticas dos fatos ocorridos. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade São Judas Tadeu pelo parecer número 4.291.679/2020. Como instrumentos de coleta de informações foi utilizado grupo focal por videoconferência. O encontro foi gravado e depois transcrito integralmente pela pesquisadora. Assim como grupos focais presenciais, os grupos focais online têm a finalidade de atrair a atenção e interesse em um tema específico, sobre o qual se discutirá, mediante a interação dos indivíduos participantes, como as pessoas se sentem e pensam acerca do tema discutido.(ABREU, 2019)

Participaram da pesquisa 2 professores e 5 professoras que atuam na rede municipal de Santo André. Os dados foram tratados por análise temática (Braun, 2006 e Kinger,2020) envolvendo 6 fases: familiarização com os dados, geração de códigos iniciais, busca do tema, revisão dos temas, definição e nomeação dos temas e produção do relatório.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA DAS(DOS) PROFESSORAS(ES) PARTICIPANTES DA PESQUISA

Durante a realização do grupo focal, ao discutir o papel das aulas de Educação Física para crianças da Educação Infantil, as(os) professoras(es) revelaram aspectos que compõem suas concepções de infância como a relação entre corpo e movimento e o desenvolvimento infantil, o papel da brincadeira e do “acervo motor” como algo que possibilita “vir a ser” como adulto. Vale destacar que tais concepções são fruto dos saberes acumulados durante a vida

acadêmica, familiar, social e cultural. O professor Renato (os nomes são fictícios) iniciou a discussão:

A gente compreende que um '*gap*', uma ausência de atividades lúdicas e pensadas não só na ludicidade, mas no ato de brincar em si, mas atrelar isso a questão do acervo motor, fazer com que as crianças tenham essa competência já trabalhada desde os primeiros anos, a gente sabe que isso faz muita diferença para muitos aspectos. Seja no aprendizado em si mesmo e para que essas crianças consigam levar isso para a vida. A gente percebe que muitas pessoas quando perdem essa etapa não conseguem desenvolver o aspecto motor por mais que trabalhem, por mais que tentem.

O professor Sérgio comenta:

> Fazer o movimento, seja ele coordenação motora fina, coordenação motora global, isso vai ajudar no aprendizado. E quem tem esse olhar na escola? O Professor de Educação Física. E quanto mais cedo você iniciar isso, melhor para o indivíduo. Melhor para as pessoas, para as crianças que são os futuros adultos.

Percebe-se a importância atribuída ao desenvolvimento biológico e motor das crianças pequenas e que esse desenvolvimento precisa acontecer o quanto antes, pois influenciará no adulto que a criança será. Essa é uma visão da abordagem psicomotora na Educação Física na Educação Infantil.

Segundo Arce (2013), os estudos sobre desenvolvimento da criança pequena não podem se desvincular de análises sobre o desenvolvimento biológico, mas é preciso integrar esses olhares às questões histórico-culturais. Essas diferentes dimensões do desenvolvimento infantil caminham juntas, principalmente quando falamos de crianças pequenas, o que não significa reproduzir visões maturacionais e ou comportamentais da análise do desenvolvimento infantil.

É preciso, olhar a criança por completo numa sociedade solidária e colaborativa, (ELKONIN, 1971) e não apenas como futuros adultos. As crianças formam sua visão de mundo a partir do social e cultural que lhe é ofertado e a inserção no mundo cultural no qual vivemos é o grande motor para o desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, as relações sociais e

ISSN: 2175-5930

culturais das crianças são decisivas para seu desenvolvimento, para além do seu desenvolvimento biológico. Esse olhar para a infância compreende a criança como um sujeito de direitos, um ator social, construtor de cultura e portador de agência, modificando completamente o trabalho pedagógico realizado.

Nesse caminho, encontra-se a Professora Aline, conforme seu relato:

> [...] enfim todas as partes que a psicomotricidade defende eu acho que é fundamental para a Educação Infantil, mas aí eu acho que fica faltando o que eu acho que talvez seja o pecado da psicomotricidade, a gente esquecer de desenvolver outras coisas nas crianças. Se fala muito no protagonismo. Eu acho ele necessário, né, a gente escuta as crianças, você propôs alguma coisa. O que a criança te devolve daquilo que você propôs? E a partir do que você ouve, não só ouvir mas, ouvir de verdade, escutar né, é ouvir o que ele falou pra mim? Eu faço mais disso aqui? Eu faço menos? Eles já entenderam? Eles já chegaram lá? Esse feedback que as crianças dão precisa influenciar no quanto a gente continua fazendo aquilo ou não.

A professora expõe uma questão crucial que é a escuta das crianças. Percebe-se que a professora tem um olhar para a criança como sujeito de direitos (CORSARO, 2011) uma vez que considera o desenvolvimento motor e biológico importante, mas afirma que não pode estar desvinculado da análise sobre como a criança é e como constrói cultura.

Fochi (2020) traz a importância da escuta para o trabalho com as crianças pequenas e cita que quando um adulto escuta uma criança é preciso levar em consideração como essa relação acontece, porque escutar a criança é também acolher essa criança. A escuta da criança depende da imagem que o adulto tem a seu respeito. Se a sua imagem da criança for de uma criança que ainda não é, sua escuta será a partir daquilo que falta na criança, a partir daquilo que ela ainda não alcançou; ao contrário, quando a imagem é de uma criança que é, a escuta será a partir do que ela já é, daquilo que ela já sabe, já pode.

Por isso é importante discutir com as(os) professoras(es) a respeito de como olham crianças, qual a imagem de crianças que possuem, pois, essa questão vai orientar qual o trabalho pedagógico será realizado na Educação Física na Educação Infantil.

O Sérgio, continuando o debate, também fez reflexões importantes sobre essa questão, confessando:

O que falta às vezes, o que faltou para mim é conhecer a infância, entendeu?

Essas falas demonstram como a formação continuada e permanente é importante para a formação profissional dos docentes de Educação Física para o trabalho com a Educação Infantil. É preciso entender a infância para trabalhar com a infância. É fundamental transpassar o pensamento de que a criança é um sujeito que historicamente foi visto como um ser a quem falta algo e os adultos como os seres que suprirão essa falta (CORSARO, 2011).

Conforme Mello (2012), a Educação Física na Educação Infantil vem passando por um processo de reformulação das concepções de infância entre (as)os professoras(es) o que vêm alterando o olhar para as práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para as questões motoras, ampliando a visão para a cultura corporal, o que impacta no desenvolvimento das crianças. Portanto, um(a) professor(a) que possua uma concepção de infância com base na criança contemporânea, que trabalhe com as manifestações da cultura corporal como objeto da Educação Física na Educação Infantil, pode fazer resistência à ideia de uma Educação Infantil escolarizada que não cabe mais nem na legislação brasileira e nem na contemporaneidade. Segundo Darido (2003), o problema é quando o(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil incorpora o discurso da cultura corporal, porém as práticas são fundamentadas nas mesmas concepções anteriores a essa.

De acordo com Oliveira - Formosinho (2020), a persistência em um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou a pedagogia transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas. De fato, a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada para pensar a criança como ser participante e não como ser de participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2020).

Para entender as infâncias, portanto, é imprescindível estudar a sociologia da infância, um estudo para além das questões da psicologia do desenvolvimento. Só assim teremos uma Educação Física com a Educação Infantil que olhe para o contexto que organizará a produção dessas culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando compreender a concepção de infâncias que embasam o trabalho pedagógico das(os) professoras(es) e de Educação Física que participaram da pesquisa, este estudo trouxe questões importantes para a discussão e reflexão de como a Educação Física na Educação Infantil se constitui na rede pública pesquisada e qual a perspectiva que vem se desenhando a partir das mudanças que vem acontecendo nas concepções de infâncias pelas(os) professoras(es).

A Educação Física na Educação Infantil vem passando por um processo de reformulação das concepções de infância entre as(os) professoras(es) que vem gradativamente ampliando suas visões para a cultura corporal e seus aspectos sociais e ambientais, além de trazer para a Educação Física a concepção de infâncias como fenômeno social aonde vamos progressivamente ampliando as discussões para a transformação de uma Educação Física NA Educação Infantil para uma Educação Física COM a Educação Infantil.

No entanto, muitas dificuldades ainda são encontradas por docentes de Educação Física para o trabalho com a Educação Infantil, que passam pela formação inicial e continuada até a inserção da Educação Física na escola de Educação Infantil. Diante desse cenário, o processo de formação continuada promovido pelas Secretarias de Educação se torna fundamental e necessário.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 5-12, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695 Acesso em abril.2023.

CORSARO, W.A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

DARIDO. S.C. **Educação Física na escola: Questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara, p.91, 2003.

ELKONIN, D.B. **Toward the problem of stages in the mental development of children**. 1971. Disponível em: https://www.marxists.org/archive/elkonin/works/1971/stages.htm Acesso em: abril. 2023.

FOCHI, P. S. A relação entre adultos e crianças na educação infantil: reflexões emergentes no observatório da cultura infantil–OBECI. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.10 Acesso em: abril 2023.

MELLO, A.S. et al. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, p. 443-455, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/refuem/a/vP5VxKLWvpHRyNcPtyQLfJK/?lang=pt Acesso em: abril 2023

OIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação de professores como pedagogia da relação. **RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 9, n. 1, p. 43-52, 2020. Disponível em: https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7037/10156 Acesso em abril 2023.

SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A infância é um direito?. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, p. 15-30, 2020. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/download/10133/9303/34038 Acesso em abril 2023.

SOUZA, M.D. **Educação Física na Educação Infantil e formação continuada**: reflexões de professores e professoras. 2021, 160p. Dissertação (Mestrado). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/17535 Acesso em abril de 2023.

CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

CRITICAL CONSIDERATIONS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION TEACHING

CONSIDERACIONES CRÍTICAS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Breno Francesconi Felicio
Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)

INTRODUÇÃO

Este texto aborda parte dos resultados provenientes de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi analisar e sistematizar como a relação entre teoria e prática se expressa ou pode se expressar na proposição do ensino de Educação Física, em especial na formulação de seus conteúdos.

Parte-se da compreensão de que o processo educativo assume a articulação entre teoria e prática como um problema pedagógico, cujas respostas dependem das distintas concepções e proposições sobre conhecimento e ensino.

O desenvolvimento da pesquisa envolveu a discussão das categorias teoria e prática e procurou sistematizar o modo como tais categorias e a relação entre elas se apresentam em propostas efetivamente elaboradas, na forma de referenciais curriculares para a educação básica.

Os resultados dessas análises foram sintetizados em um campo de problemas, constituído por: a) uma crítica à redução da teoria e da prática a "tipos" de saberes (conceituais ou corporais) a serem ensinados e a formas de aulas (teóricas ou práticas); b) a consideração da estrutura das atividades humanas como critério para propor os conteúdos de ensino; c) a adoção

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da CAPES para sua realização.

das categorias conhecimento empírico e conhecimento teórico para caracterizar distintas formas de expressão da relação entre teoria e prática no ensino.

PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

No processo pedagógico, os termos "teoria" e "prática" são frequentemente utilizados a partir do seu entendimento mais comum, como coisas formalmente separadas: a primeira como tudo aquilo que é relacionado ao pensar, verbalizar ou ao intelectual, e a segunda como tudo aquilo que é relacionado ao fazer, executar ou ao manual. A figura das aulas teóricas e aulas práticas exemplifica esse entendimento.

Na especificidade da Educação Física, essa questão carrega ainda um problema suplementar, que consiste na vinculação histórica da área a certa compreensão de "prática", representada pelos fazeres (corporais) característicos das manifestações da cultura corporal. Ao mesmo tempo, apresenta um processo de produção de conhecimento a respeito de tais manifestações e fazeres, envolvendo as condições em que elas se realizam e suas implicações para os praticantes e para a vida social de forma geral.

A partir dessas considerações, foram delineadas duas ações de investigação. A primeira consistiu no aprofundamento (teórico-conceitual) sobre as categorias teoria e prática, e suas articulações com as categorias atividade e conhecimento, com base em autores do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural (especialmente Marx, Engels, Barata-Moura, Kopnin, Leontiev e Davidov).

A segunda ação de investigação foi a análise de referenciais curriculares de Educação Física para a educação básica. Foram selecionados dois documentos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o referencial curricular do estado do Rio Grande do Sul, de 2009 ("Lições do Rio Grande") (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Esse movimento de análise procurou sistematizar os critérios utilizados na proposição dos conteúdos de ensino de Educação Física. Uma resposta encontrada foi a caracterização do objeto de conhecimento e a organização dos conteúdos da área a partir da distinção e separação

entre dois planos ou tipos de saberes: “saber corporal” (ou “saber fazer”) e “saber conceitual” (ou “saber sobre o fazer”)[2].

Tanto a distinção entre formas de aula, quanto a proposição dessa tipologia de saberes, configuram uma expressão da relação entre teoria e prática no ensino de Educação Física, com uma implicação relevante na determinação de seus conteúdos.

A partir dessa caracterização, as questões que orientaram as discussões foram: a distinção de tais formas ou tipos pode implicar na cristalização da separação entre eles e na fragmentação do conhecimento da área? Como formular os conteúdos de ensino a partir da relação objetivamente existente entre eles?

DISCUSSÕES E SÍNTESES

Na perspectiva deste trabalho, compreender a teoria e a prática em relação pressupõe considerá-las dentro do movimento presente na estrutura da atividade humana, que leva ao surgimento de novas necessidades e objetivos a partir das formas de atividade anteriores, especialmente do processo de trabalho. Esse movimento resulta no desenvolvimento e diversificação da atividade humana em formas particulares e na relativa autonomização das formas teóricas e práticas na relação do ser humano com o mundo em que vive (MARX; ENGELS, 2007; LEONTIEV, 2021).

A prática é compreendida como forma de intervenção na realidade que implica em uma transformação material, estrutural das coisas, relações e processos que a constituem. Nesse sentido, ela não se apresenta como um fazer ou uma execução de qualquer natureza e alcance, mas representa uma forma específica e, ao mesmo tempo, determinante da capacidade humana de intervir na realidade no sentido de transformá-las, capacidade essa sintetizada no sistema de atividades que constitui o processo de vida humano (BARATA-MOURA, 1994).

A teoria, por sua vez, é compreendida como forma desenvolvida historicamente de sistematização lógica da realidade pelo pensamento, orientada a revelar as relações e contradições fundamentais dos diferentes objetos e sistemas de relações existentes. Nesse

[2] Como um primeiro desenvolvimento dessa distinção na caracterização do objeto de conhecimento da Educação Física, destacamos o texto de Bracht (1997).

sentido, ela também não se apresenta como um pensar ou verbalizar de qualquer natureza e alcance, mas uma forma específica e determinante da capacidade humana de compreender o mundo em que vive e seu processo de vida (KOPNIN, 1978).

Nessa direção, podemos assumir a atividade humana – o movimento de sua estrutura e de suas formas particulares dentro de um sistema de relações – como uma referência para a proposição dos conteúdos de ensino, que devem expressar, assim, as relações específicas e objetivamente existentes de cada atividade particular.

Conforme o Coletivo de Autores (1992), as atividades da cultura corporal – como Esporte, Ginástica, Atletismo, Jogo, Luta, Dança, Brincadeira – podem ser consideradas formas particulares de representação de realidades vividas pelo ser humano. O conjunto e o desenvolvimento de tais atividade, a sua função social determinada e sua contribuição para a explicação da realidade como um todo, expressam o objeto de conhecimento e ensino da Educação Física, sintetizado na categoria cultura corporal.

Nascimento (2014) defende que a Educação Física busca ensinar as atividades humanas relacionadas às "práticas corporais" e objetivadas nos seus objetos de ensino e que tais atividades não são diretamente acessíveis, mas precisam ser explicitadas pela atividade de ensino, de modo a serem apropriadas em suas dimensões genéricas e essenciais.

Para discutir e fundamentar essa compreensão, adotamos as categorias conhecimento empírico e conhecimento teórico, como formas existentes de apreender e sistematizar distintos elementos, relações e processos da realidade (DAVIDOV, 1988)

Tanto a análise do objeto da área de conhecimento, quanto a proposição dos conteúdos de ensino, podem se orientar pelo caráter empírico ou pelo caráter teórico desse objeto. Essa caracterização não implica em uma oposição entre essas duas categorias e/ou na escolha por uma delas, mas em procurar explicitar a relação (o movimento) entre elas (KOPNIN, 1978; DAVIDOV, 1988).

A partir dessas categorias e da análise realizada, pode-se afirmar que a referida tipologia (saber/conceitual – fazer/corporal) acaba por atuar como critério para a separação, classificação, ordenamento e disposição dos elementos das manifestações da cultura corporal. Dessa forma, permanece circunscrita ao conhecimento empírico do objeto a ser ensinado

O conhecimento teórico coloca em primeiro plano a sistematização dos problemas (humanos) e do conjunto de respostas já formuladas que constituem as atividades da cultura corporal. Destaca também as relações essenciais, específicas de cada uma delas, orientadas a explicar e organizar o conjunto de manifestações corporais e de seus variados aspectos e elementos. A referência dessa perspectiva é o ensino da estrutura das atividades da cultura corporal (NASCIMENTO, 2014).

Nessa perspectiva, determinar os conteúdos de ensino requer, da mesma forma, a caracterização do conjunto de elementos e aspectos das manifestações, porém pautando-se nas relações historicamente estabelecidas entre eles dentro das diferentes atividades da cultura corporal. Esse processo não implica na separação dos conteúdos em "tipos" (teóricos ou práticos, conceituais ou corporais), mas em procurar revelar o lugar e a função de cada elemento ou aspecto na atividade como um todo.

A título de exemplo, pode-se afirmar que, nos "Jogos (de oposição)" e na "Dança", as relações estratégico-táticas e as relações artísticas, respectivamente, se compreendidas a partir de seu conteúdo teórico (como relações essenciais) podem atuar em um papel mobilizador e organizador dos muitos aspectos e elementos de cada manifestação corporal característica dessas atividades. A determinação dessas relações, entretanto, não se estabelece de antemão nem definitivamente, mas depende de uma análise permanente da atividade em questão.

Quanto ao problema da relação entre teoria e prática estabelecido historicamente no debate específico da Educação Física, pode-se afirmar que a apropriação dessas relações essenciais não está em oposição ou complementariedade ao "fazer/realizar", ou aos modos de ação das atividades da cultura corporal. Ao contrário, os problemas humanos sintetizados nessas relações se estabelecem e desenvolvem a partir da realização dessas atividades, logo suas respostas e soluções não podem deixar de abarcar, primariamente, esse mesmo plano. Dessa forma, as relações constituem as atividades e existem em função da sua realização.

Por outro lado, tais relações não são reveladas e/ou apropriadas na realização das atividades por si mesmas, nem são simplesmente o acúmulo do que se conhece a respeito desse "fazer", ou mesmo qualquer somatória ou sucessão formalmente estabelecidas entre esses dois planos. Sistematizadas no conhecimento teórico, essas relações orientam e modificam a

realização das atividades, representando a compreensão do que está sendo feito, a projeção do que pode vir a ser realizado e as ações necessárias para tanto – o domínio dos meios e fins que estruturam cada atividade da cultura corporal. Dessa forma, ressalta-se não o fazer ou o saber/pensar, mas a unidade da atividade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema da relação entre teoria e prática no ensino aparece no cotidiano escolar e no debate pedagógico como uma questão a ser enfrentada. Tal relação necessariamente se expressa no objeto e nos conteúdos de ensino, e o faz a partir da especificidade de cada área de conhecimento e componente curricular. No caso da Educação Física, trata-se de um problema estabelecido historicamente na área e presente em suas proposições de ensino.

Este texto procurou contribuir com a formulação e explicitação desse problema, bem como de possíveis respostas a ele, defendendo que o ensino de Educação Física se oriente pela compreensão da estrutura das atividades da cultura corporal e pela distinção (e relação) entre os caráteres empírico e teórico dos conteúdos de ensino.

Nesse sentido, afirmamos a relevância de abordar o ensino a partir de uma sistematização de seus conteúdos de caráter teórico, tendo em vista que eles expressam concepções de conhecimento, formas de orientar a relação do ser humano no mundo por meio de sua atividade. As formulações dos conteúdos de ensino fazem parte, portanto, do campo de relações e embates que constituem a teoria, a prática, a educação e o ensino nesta sociedade.

REFERÊNCIAS

BARATA-MOURA, J. **Prática – Para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica.** Cadernos - I. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

BRACHT, V. Educação física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. (org.). **Trilhas e partilhas:** educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. 598p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 jan. 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 192.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal.** 2014. 293 f. Tese (Doutorado de Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM "INÉDITO VIÁVEL"[1]

CONSTRUCTION OF A TEACHING PLANNING PROPOSAL FOR PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL: A "UNPRECEDENTED VIABLE"

CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UN "INÉDITO VIABLE"

Tábata Aline Januário
Rede de Educação do Estado de Minas Gerais (REE-MG)
José Angelo Gariglio
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

INTRODUÇÃO

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa-intervenção que teve por objetivos refletir e modificar a proposta de planejamento de ensino em Educação Física (EF) voltada para a realidade de uma escola de ensino médio, pertencente à Rede de Educação do Estado de Minas Gerais ("Escola de baixo")[2]. Tal proposta configura-se como um dos resultados de uma pesquisa desenvolvida dentro de uma Programa de Mestrado Profissional em EF. Esse trabalho de pesquisa representa um esforço de reflexão sobre a nossa prática pedagógica, mais especificamente sobre as ações de planejamento de ensino em EF, no contexto do Ensino Médio.

Além desse esforço de reflexão, esta pesquisa teve, também, um caráter de intervenção. A investigação e a análise das nossas ações de planejamento de ensino objetivaram reconstruir a proposta curricular da EF, que vimos desenvolvendo desde a nossa inserção profissional na referida escola. Para isso, foram priorizadas ações de

[1] Esta pesquisa foi financiada com recursos da CAPES, com provimento de uma bolsa de mestrado.
[2] "Escola de Baixo" é um nome fictício, utilizado para garantir o anonimato da escola.

diagnóstico sobre as características socioculturais dos jovens da escola onde atuo, bem como da produção de canais de diálogo com suas demandas e necessidades de formação. Esse esforço de diálogo com a juventude teve como premissa a aposta na construção curricular participativa, na qual estudantes não são meros objetos da relação ensino-aprendizagem, mas sim corresponsáveis por isso.

Esta pesquisa teve a ideia do "inédito viável" como uma espécie de inspiração ao desenvolvimento do estudo. Para Paulo Freire (2014), o inédito viável é, na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida. Não é apenas mais um sonho, é algo que se pode tornar realidade. Isso porque pessoas encontram, na vida pessoal e social, obstáculos e barreiras que precisam ser vencidos. A essas barreiras ele chama de situações-limite. Algumas pessoas as percebem como um obstáculo que não podem transpor ou como algo que não querem transpor; já outras enxergam como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e, então, se empenham na sua superação.

A ideia do "inédito viável" como inspiração se explica porque nunca havíamos pensado e feito ações de construção curricular e de planejamento de ensino que envolvesse uma profunda reflexão da prática pedagógica, nem o diálogo mais efetivo com os estudantes jovens da nossa escola. Viável, por acreditar que era possível e necessário construir ações de ensino em que a estreita interlocução com os jovens estudantes fosse tomada como uma premissa fundamental no desenvolvimento do nosso trabalho.

A perspectiva do "inédito viável" estabelece relação também com as situações-limite das quais tivemos participação durante a nossa trajetória como docente na "Escola de Baixo", onde atuamos hoje, especialmente aquelas mais diretamente ligadas às dificuldades de convencimento dos estudantes sobre a necessidade e a relevância da implementação de um projeto de ensino que fosse marcado pela sistematização da prática pedagógica e por intencionalidades educativas mais claras, tanto para nós quanto para os estudantes. Nesse núcleo interacional (relação professor-aluno) vivíamos situações diversas de enfrentamento e tensionamento, situações essas geradoras de frustração profissional e de sofrimento psicológico. Instituir nova cultura de Educação Física nesse contexto constituiu, portanto, o nosso "inédito viável".

Esta pesquisa nutre-se do debate contemporâneo sobre a EF escolar no Brasil, em especial, aquele que tem problematizado a necessidade de tomar a EF como área de conhecimento, como um componente curricular. Nesta concepção, a EF ultrapassa a mera condição de atividade, tendo por finalidade central formar indivíduos dotados de capacidade crítica de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que os auxiliem no exercício da cidadania, na fruição do tempo livre e na crítica às formas de exploração do corpo no mundo do trabalho (BRACHT, 2001; GONZALEZ e FERSTENSEIFER, 2009).

Esta pesquisa referencia-se, também, da discussão desenvolvida na área que visa problematizar as características de ações de inovação pedagógica em EF escolar ou de boas práticas de ensino na área, a partir da consagração da ideia de que a EF é um componente curricular responsável pelo enriquecimento da formação cultural dos estudantes. A luz do acúmulo desse debate, uma EF escolar identificada como um componente curricular se expressaria por ter: Proposta pedagógica articulada com o projeto escolar; Desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora (ações de planejamento do ensino); Envolvimento do conjunto dos (as) alunos (as) e construção do planejamento e nas aulas; A presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; Processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; FARIA et al,2010).

Portanto, o nosso estudo visa contribuir com esse debate, seja porque visamos avançar no processo de legitimação da EF na "Escola de Baixo", seja porque queremos enfrentar os reais limites, desafios e possibilidades de uma ação pedagógica que tem como premissa o envolvimento dos estudantes nos processos de construção curricular em EF.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Com o objetivo de inventariar, investigar, refletir e intervir em nossa prática curricular na escola, com vistas a transformá-la, apropriamo-nos dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa-ação para fins de melhor analisar os limites, as fragilidades, os

ISSN: 2175-5930

avanços e as conquistas do currículo moldado pela nossa ação pedagógica. A pesquisa-ação é, em geral, realizada em um espaço de interlocução em que os atores implicados participam da resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação (THIOLLENT, 2002).

Para construção dos dados da pesquisa nos valemos de uma análise mais detalhada e profunda sobre a realidade contextual da "Escola de Baixo", com levantamentos de dados sobre a história da instituição, o perfil profissional sobre o corpo docente, as características dos discentes, uma análise mais criteriosa dos ambientes escolares, de sua organização administrativa e de suas estruturas materiais. Paralelamente, submetemos a nossa organização curricular ao escrutínio autorreflexivo. As nossas ações curriculares em EF foram, também, "confrontadas" por dados empíricos sobre a condição social cultural dos estudantes jovens da "Escola de Baixo". Para isso, construímos e aplicamos um questionário (a todos os estudantes do Ensino Médio dessa unidade escolar) com o objetivo de conhecer melhor as características socioculturais dos estudantes, suas expectativas em relação a escola e ao ensino da EF.

Ainda com o intuito de abrir canais de diálogo com a juventude, realizamos uma entrevista semiestruturada com estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Nesta entrevista, buscamos avançar na construção de dados sobre a condição juvenil, sua relação com o universo das práticas corporais, suas expectativas de aprendizagem em relação a escola, ao ensino da EF e suas percepções sobre o papel pedagógico deste componente curricular. As entrevistas foram realizadas de forma coletiva, com nove estudantes, organizados em dois subgrupos (com 4 e 5 jovens, respectivamente). Tal esforço de diálogo com os estudantes jovens foi enriquecido com um encontro presencial, com alunos do segundo ano do Ensino Médio, que denominamos de "Café com Papo". Neste encontro, buscamos abrir uma outra via de diálogo com os jovens: um espaço de discussão coletiva sobre o papel da EF e de construção coletiva de proposições ao ensino da EF no Ensino Médio na "Escola de Baixo". Foi feito um diário de campo com registros das observações realizadas durante este encontro.

RESULTADOS DA PESQUISA

ISSN: 2175-5930

No que trata das percepções e relações com os jovens estudantes da "Escola de Baixo", esse estudo tornou possível uma compreensão mais profunda e ampla da realidade sociocultural à qual os jovens estão imersos. Esse exercício interpretativo sobre a condição juvenil possibilitou termos mais clareza sobre a superficialidade do conhecimento que tinha acerca das trajetórias de vida dos estudantes, deixou mais evidente a relação entre as dificuldades de sistematização de ensino e a condição juvenil e ainda, expôs a necessidade de serem estabelecidas conexões entre as trajetórias de vida dos discentes e a construção de um projeto de ensino da Educação Física. Esse diagnóstico sobre os estudantes jovens possibilitou também mapear o conjunto de seus interesses de aprendizagem em Educação Física, assim como conteúdos a serem trabalhados e formas de ensiná-los. Tal mapeamento foi precioso para a construção da proposta de planejamento, bem como para desmitificar a ideia pré-concebida que tínhamos de que os jovens não se interessavam por práticas corporais que transcendiam o universo esportivo.

A construção dessa dissertação possibilitou, também, refletir sobre o quanto era incipiente a forma como concebíamos nossa proposta de planejamento de ensino. Por vezes, confundíamos o ato de planejar com uma mera indicação de ensino de conteúdos a serem abordados durante o ano letivo. As leituras sobre planejamento de ensino, currículo, ensino da Educação Física Escolar e avaliação da aprendizagem escolar ampliaram a nossa compreensão conceitual sobre esses temas, o que possibilitou não apenas a crítica ao que realizávamos, mas também, a construção de instrumentos práticos para produção de uma proposta de planejamento mais autoral, com referências de ação mais claras e com justificativas didático-pedagógicas ancoradas na materialidade do nosso contexto de intervenção.

O estudo propiciou também uma leitura mais crítica e apurada sobre a juventude, em especial, a constatação de que os jovens são sujeitos de suas experiências e que as mesmas devem ser reconhecidas, problematizadas e ampliadas na relação com a escola e a Educação Física, em específico. A ampliação da leitura sobre esse ponto específico da realidade exigirá a continuidade das ações de diagnóstico da condição juvenil e do refinamento

da nossa capacidade de interpretação da circulação de sentidos e significados que transitam nas aulas da EF, na "Escola de Baixo".

Por fim, esta investigação possibilitou a produção de dados mais objetivos sobre o nosso contexto de ensino. Com isso, tivemos melhores condições para a elaboração de uma proposta de planejamento de ensino com intenções educativas mais claras, indicação de organização dos conteúdos no fluxo escolar e a confecção de procedimentos metodológicos e instrumentos de avaliação, ancorados na realidade escolar onde atuamos e em sintonia com as demandas e necessidade educativas dos estudantes jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos, reafirmando que a experiência de construção de uma proposta de planejamento, nos termos descritos neste artigo, foi fundamental à concretização do que havíamos chamado inicialmente de nosso "inédito viável". A escrita deste plano de ação curricular abriu novos horizontes de inovação pedagógica para a EF na "Escola de Baixo", como também, reforçou a nossa posicionalidade docente (NÓVOA, 2017), ou seja, a nossa capacidade de intervir, de sermos professores no seio da profissão docente e de tomarmos posição, pública, sobre os grandes temas educativos, em especial, aqueles que dizem respeito aos processos de construção de políticas curriculares.

REFERÊNCIAS

FARIA, B. A et al. Inovação Pedagógica na Educação Física. O que aprender com práticas bem-sucedidas? Ágora Para la EF y El Deporte, n. 12, v. 1, p. 11-28, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. In: FREIRE, P (Org.). *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 21-272.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: Congreso de Educación Física: Repensando la Educación Física, 2006, Córdoba. Actas del Congresso de Educación Física, p. 738-746, 2006.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaiando o novo na educação física escolar: a perspectiva de seus autores. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan-mar. 2011.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n.166,1106-1133, 2017.

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. Natal/RN: Cronos, v. 3, n. 2, Julho/Dezembro, 2002

CORPO AUSENTE OU CORPO PRESENTE? DIÁLOGOS A PARTIR DO CONBRACE

ABSENT BODY OR PRESENT BODY? DIALOGUES FROM THE CONBRACE

CUERPO AUSENTE O CUERPO PRESENTE? DIÁLOGOS A PARTIR DEL CONBRACE

Ana Luiza Goulart
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Ana Lúcia Cardoso
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola
Bruna Carolini De Bona
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF)

INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho surgiu por meio de questionamentos em relação à influência das redes sociais sobre a imagem corporal na adolescência e como isso pode se relacionar com o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física, pensando a especificidade do Ensino Médio. A escolha do tema *padrões corporais, mídia e Educação Física escolar* se deu por meio de reflexões sobre os padrões que são impostos para nossos corpos na sociedade contemporânea, compreendendo a forte influência que essa relação exerce quando nos referimos aos adolescentes e jovens, principais consumidores do estilo de vida e dos supostos padrões que demarcam esse espaço.

A delimitação do objeto de estudo, porém, sofreu alterações no processo de construção. Ao iniciar a pesquisa, tomamos o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) como espaço de análise, considerando-o como o principal evento científico da Educação Física no país. Primeiramente, buscamos referências no grupo de trabalho temático (GTT) Escola, procurando trabalhos relacionados à temática, com intuito de nos aproximar de estudos que tivessem como pauta os possíveis temas: corpo, mídia, adolescência e as aulas de Educação Física.

ISSN: 2175-5930

No entanto, após realizar a busca de estudos que apresentassem essa relação no GTT Escola**,** considerando as publicações entre os anos de 2009 até 2019, selecionando de acordo com o título escolhido para análise por meio da leitura do resumo, dentre os quatorze artigos encontrados, selecionamos apenas um estudo abordando a temática proposta para esse trabalho. Ao nos depararmos com a escassez de temáticas aproximadas ao objetivo do nosso estudo, foi necessário expandir a busca em outros GTT's, considerando para além do GTT Escola, os grupos Corpo e Cultura e Comunicação e Mídia.

Mediante a análise destes grupos foram encontrados cinco estudos que possuem relação com o objetivo desta pesquisa, que buscou analisar nos Grupos de Trabalho Temáticos (Escola; Comunicação e Mídia e Corpo e Cultura) as interpretações sobre a relação corpo, mídia, adolescência e as aulas de Educação Física no ensino médio. Como objetivos específicos, indicamos: a) valorizar a importância do diálogo sobre o corpo nas aulas de Educação Física; b) reafirmar os diálogos sobre o corpo na adolescência, na perspectiva do trato dos temas contemporâneos (mídia, gênero, estilo de vida, etc.) vinculados à cultura corporal; c) identificar nos GTT's do Conbrace onde estão alocados os trabalhos vinculados aos termos corpo, adolescência e Educação Física escolar.

A partir dos anais do evento, chegamos ao total de cinco artigos, considerando principalmente as aproximações com a Educação Física escolar. Indicamos na tabela a seguir os artigos selecionados:

Tabela1: Artigos selecionados para a análise

Ano	GTT	Título	Autores
2019	Escola	O afastamento dos alunos das aulas práticas de Educação Física: a quadra e a questão da visibilidade do corpo.	FONTÃO; TAVARES; ALMEIDA; SANTOS; SOUZA.
2019	Corpo e Cultura	Projeto corpos em debate: dez anos discutindo corpo e cultura.	CHAVES; MOREIRA; MONTEIRO.
2019	Corpo e Cultura	Alunos do ensino médio da EJA, corpo e as aulas de Educação Física.	BALAGUER; LUDORF.

ISSN: 2175-5930

2019	Corpo e Cultura	Professores de Educação Física e gerenciamentos do corpo: caminhando por significados e cuidados	PEREIRA; SILVA; LUDORF.
2019	Comunicação e Mídia	Influência das mídias sociais na imagem corporal: uma revisão integrativa	VIEIRA; FARIA; RATO; MORGADO; PIRES.

Fonte: Do autor (2021)

Baseadas em uma pesquisa bibliográfica, seguimos apresentando considerações sobre as temáticas pertinentes à relação corpo, adolescência e Educação Física escolar.

UM BREVE PANORAMA A PARTIR DOS GTT'S ESCOLA, CORPO E CULTURA, COMUNICAÇÃO E MÍDIA.

O primeiro estudo a ser analisado, referente ao GTT Escola, tem por título "O afastamento dos alunos das aulas práticas de Educação Física: a quadra e a questão da visibilidade do corpo" (FONTÃO et al, 2019). O texto teve por objetivo verificar as percepções que os alunos do Ensino Médio de um Centro Integrado de Educação Pública têm sobre a quadra esportiva**,** espaço utilizado para as aulas práticas de Educação Física Escolar. O estudo fez a abordagem de pesquisas que buscassem possíveis respostas para o desinteresse dos alunos no Ensino Médio em relação a participação nas aulas práticas de Educação Física, visto que quando os estudantes estão no Ensino Fundamental I, o entusiasmo para a participação das práticas é muito maior.

O primeiro artigo selecionado do grupo de trabalho temático Corpo e Cultura é intitulado "Projeto corpos em debate: dez anos discutindo corpo e cultura" (CHAVES, MOREIRA E MONTEIRO, 2019). O artigo aborda as constantes transformações sociais acerca de padrões que são impostos de forma acelerada na atualidade. O estudo faz um relato de experiência sobre o projeto "Corpos em debate", criado em 2007 por meio de uma necessidade por partes de acadêmicos da Universidade Federal do Rio de Janeiro e também pela importância dos alunos compreenderem que os sujeitos possuem suas singularidades e não é necessário que haja comportamentos estereotipados, estigmatizadores e excludentes.

O objetivo principal do projeto analisado pelos autores é o do promover diálogos nos ambientes de aprendizagem que potencializem uma discussão e compreensão crítica da realidade inscrita nos corpos dos diferentes grupos sociais marcados pela pluralidade, diversidade e contradições características da vida em sociedade. Entende-se que escola é espaço para dialogar e pensar, no entanto é preciso compreender a totalidade da realidade e então desenvolver novos pensamentos para que se possa transformar essa realidade. Portanto as aulas de Educação Física são espaços para adentrar problematizações, como cita Fugikawa et al (2006, p. 11):

> As discussões e as práticas fundamentadas na Cultura Corporal possibilitam a problematização de questões importantes para o desenvolvimento crítico do aluno e a desnaturalização de alguns conceitos como, por exemplo, o de que a competitividade individualista, dos tempos atuais, é inata ao ser humano.

O segundo artigo selecionado possui o tema "Alunos do ensino médio da EJA, corpo e as aulas de Educação Física" (BALAGUER E LUDORF, 2019) e tem como objetivo compreender as percepções e reflexões relacionadas ao corpo e as aulas de Educação Física na visão dos alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. O estudo descreve uma pesquisa realizada com alunos do EJA com questionamentos acerca da interpretação desses alunos sobre corpo, cultura, saúde e as aulas de Educação Física. Inicialmente já estabelece a vasta relação entre os alunos mais jovens e o próprio corpo, sobressaindo respostas de corpo instrumento e corpo saúde. Sobre essa relação, Bungenstab e Filho (2017) destacam que os jovens mais empobrecidos tendem a abandonarem a escola, impulsionados principalmente pela necessidade de trabalharem com a finalidade de ajudar financeiramente suas famílias, portanto, compreendem o corpo como um instrumento de trabalho.

O terceiro e último artigo selecionado do grupo de trabalho temático Corpo e Cultura, tem como título "Professores de Educação Física e gerenciamento do corpo: caminhando por significados e cuidados" (PEREIRA, SILVA E LUDORF, 2019). O estudo aborda uma pesquisa feita com doze professores de Educação Física que atuam em escola pública, no qual foram levantados questionamentos relacionados ao próprio corpo, que resultaram em respostas

relacionadas às questões de saúde, estética, envelhecimento, prática de atividade física ou disposição para o dia a dia.

O artigo selecionado no grupo de trabalho temático Comunicação e Mídia teve como título a "Influência das mídias sociais na imagem corporal: uma revisão integrativa" (VIEIRA et al, 2019). E como objetivo identificar, por meio de uma revisão integrativa da literatura, qual a relação do uso das mídias sociais com a construção da imagem corporal. A pesquisa desenvolvida pelo autor ainda está em andamento, mas trata-se de uma revisão integrativa da literatura realizada nas bases de dados PubMed, Scopus e Web Of Science. Busca compreender as relações do sujeito com o mundo para entender de que forma a imagem corporal influencia cada indivíduo e consequentemente de que forma a mídia social influência na busca pelo corpo perfeito e a aceitação da imagem corporal. O estudo elenca algumas considerações finais indicando que homens e mulheres gastam em média 2,8 horas por dia nas redes sociais e esse uso faz relações com a não aceitação da própria imagem corporal e questões relacionadas à saúde mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise da temática que buscou colocar em diálogo os temas mídia, padrões corporais, adolescência e as aulas de Educação Física, se sobressaíram questões de vergonha e insegurança com o próprio corpo nas aulas, fazendo-nos refletir sobre o tipo de sociedade em que estamos inseridos. Compreendemos as aulas de Educação Física como espaços privilegiados para as discussões relacionadas à importância de aceitar seu próprio corpo e o do outro, respeitando as singularidades de cada indivíduo, evitando práticas de descriminação, bullying, exclusão, entre outros. Acreditamos que é um processo de conhecimento para que o aluno se compreenda enquanto sujeito histórico, contribuindo para relações humanas cada vez mais humanizadas e avançadas.

Compreendemos que o professor de Educação Física tem fundamental importância no processo de organização do conhecimento e deve abordar em suas aulas conteúdos presentes em todas as esferas da sociedade. Questões que precisam ser discutidas e debatidas para que possamos superar as condições atuais que impactam de forma negativa.

Uma alternativa para que o professor de Educação Física avance em metodologias qualitativas é compreender melhor a fase da adolescência. Entender sobre os processos de transformações e inquietações mediante as mudanças de consciência e personalidade e a forma como o mundo e a análise do real se ampliam nesse período, contribuem para avanços em relação aos conhecimentos tratados em sala de aula. Da mesma forma, por meio da análise dos estudos, percebe-se a escassez de pesquisas relacionando corpo, mídia, adolescência e as aulas de Educação Física. Tema que se faz importante para que os professores possam construir ferramentas de reflexão e ação que possibilitem avanços em relação à compreensão do conjunto de alunos que compõe o espaço da sala de aula e de suas demandas no conjunto de práticas sociais dos quais participam, numa sociedade muitas vezes injusta, preconceituosa e desigual.

REFERÊNCIAS

BALAGUER, C. G.; LÜDORF, M. A. Alunos do Ensino Médio da EJA, corpo e as aulas de Educação Física. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte,** 21, 2019, Natal. Anais Eletrônicos. Natal: CBCE, 2019. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12995/6458 Acesso em: 10 out. de 2021.

BUNGENSTAB, G. C.; LAZZAROTTI FILHO, A. A Educação Física no "novo" Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e "esportivizante" da vida. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 19-37, 2017. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p19/35049. Acesso em: 08 nov. 2021.

CHAVES, S. F.; MOREIRA, J. F. F.; MONTEIRO, J. A. S. Projeto Corpos em Debate: Dez anos discutindo corpo e cultura. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 21, 2019, Natal. Anais Eletrônicos. Natal: CBCE, 2019. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12423/6452 Acesso em: 5 nov. 2021.

FONTÃO, R. P., et al. As percepções dos alunos do Ensino Médio sobre a Quadra Esportiva / High School Students Perceptions of the Sports Court. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 5, p. 14095–14108, 2020. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/viewFile/17853/14463 Acesso em: 10 out. de 2021.

FUGIKAWA, C. S. L. et al. **Educação Física**. 2. ed. Paraná: SEED-PR, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/edfisica.pdf Acesso em: 01 nov. de 2021.

PEREIRA, P. P. S. N.; SILVA, A. C.; LÜDORF, S. M. A. Professores de Educação Física e gerenciamentos do corpo: caminhando por significados e cuidados. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 21, 2019, Natal. Anais Eletrônicos. Natal: CBCE, 2019. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12430/6453 Acesso em: 15 set. de 2021.

VIEIRA, T. L. B. et al. Influência das mídias sociais na imagem corporal: uma revisão integrativa. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 21, 2019, Natal. Anais Eletrônicos. Natal: CBCE, 2019. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12537/6421 Acesso em: 28 set.de 2021.

CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO[1]

CRITICAL-LIBERATING CURRICULUM AND PHYSICAL EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: AN EXPERIENCE IN PROFESSIONAL HIGH LEVEL EDUCATION

CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERATORIO Y EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN DE ALTO NIVEL PROFESIONAL

Daniel Teixeira Maldonado,
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

INTRODUÇÃO

A organização político-pedagógica da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um tema que ainda precisa ser mais problematizado na área. Na perspectiva de Carvalho (2022), ao sistematizar um projeto educativo nessa modalidade de ensino, o(a) docente necessita reconhecer as marcas das desigualdades em que vivem os(as) educandos(as), se distanciando da lógica dominante de educação bancária que ainda é muito presente no Brasil. Assim, em diálogo com a autora, defendemos que os(as) jovens e adultos estão nas escolas em formação humana e não apenas se preparando para o mercado de trabalho. Tampouco é correto olhar para esses sujeitos como "carentes", mas reconhecer que eles e elas vivenciam as experiências educativas como lugar do sonho, do amparo e da transformação social.

A partir dessa conjuntura, a Educação Física na EJA precisa ser sistematizada com a função social de ampliar a leitura de mundo dos(das) estudantes sobre as práticas da cultura corporal, transgredindo o paradigma esportivo e da aptidão física que ainda é hegemônico na área (CARVALHO, 2017). Nesse contexto, o objetivo desse estudo foi apresentar uma

[1] o presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

experiência político-pedagógica nas aulas de Educação Física na EJA com inspiração no currículo crítico-libertador.

Essa análise se faz potente porque o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) produziu nos últimos anos uma política educativa específica para essa modalidade de ensino, evidenciando os saberes da Educação Física nesse aparato curricular. Além disso, tive a primeira experiência educativa com estudantes jovens e adultos, utilizando como inspiração o currículo organizado pela instituição. Portanto, esse artigo foi sistematizado com a perspectiva de aprofundar o debate sobre essas problemáticas.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO IFSP

Desde meados de 2018, o IFSP organizou um amplo processo de reorganização curricular, ratificando em 2022 na publicação dos currículos de referência dos cursos de educação profissional de nível médio na modalidade de EJA. O campus Jacareí, no qual sou docente, possui o curso de Logística e teve o seu aparato curricular aprovado pela Resolução nº 48, de 2 de agosto de 2022.

Importante ressaltar que os currículos da EJA foram produzidos com o perfil do egresso, objetivos do curso e conhecimentos essenciais organizados por temas geradores, tendo inspiração freireana para a sua organização. Dessa forma, o quadro 1 mostra quais saberes da Educação Física foram evidenciados nas diferentes problemáticas elencadas para essa modalidade de ensino.

Quadro 1 – Conhecimentos essenciais do currículo de referência da Educação Física produzidos para o currículo de referência da modalidade de EJA do IFSP.

TEMA GERADOR	DESCRIÇÃO
Linguagem Matemática	Conhecimentos pertencentes ao universo da cultura lúdica, nos quais o raciocínio lógico-matemático se apresenta não apenas como uma habilidade necessária, mas também como *ethos* que identifica sua comunidade de praticantes; bem como conhecimentos pertencentes ao universo do treinamento físico, nos quais a linguagem matemática é empregada na análise dos movimentos corporais, no controle do exercício físico e na avaliação do condicionamento físico.

Linguagem Corporal	Conhecimentos referentes aos códigos, linguagens e significados das diversas manifestações que compõem o patrimônio das práticas corporais. Aqui, a ideia de uma "linguagem corporal" é associada ao objetivo de tornar possível ao estudante a "leitura" dessas práticas, tanto no sentido de sua apreciação quanto no sentido da compreensão crítica dos aspectos subjetivos e objetivos que as constituem.
Ciência e Tecnologia	Conhecimentos que evidenciam a relação entre corpo, gesto e práticas corporais e os produtos tecnológicos da modernidade, com destaque às mídias eletrônicas e aos produtos das indústrias farmacêutica, alimentícia e fitness. Tais conhecimentos foram formulados de modo a favorecer a problematização dos interesses econômicos que sustentam esta relação, associados ao interesse no aumento da produtividade e desempenho dos corpos e na disseminação de novos padrões de consumo.
Culturas e Etnicidade	Conhecimentos que problematizam, em uma perspectiva antirracista e decolonial, por um lado, a representatividade de negros, negras e indígenas nas práticas corporais em geral e, por outro, a marginalização e descaracterização das manifestações culturais afro-diaspóricas e dos povos originários do atual território brasileiro em nossa sociedade. Neste último caso, os conhecimentos estão orientados à valorização dessas manifestações, bem como à contestação: do preconceito a elas direcionado; do predomínio da cultura ocidental sobre as culturas dos povos oprimidos pelo processo colonial; e da descaracterização destas pela indústria cultural.
Direitos Humanos e Inclusão	Conhecimentos que evidenciam, por um lado, como as problemáticas e as lutas dos movimentos sociais e grupos minoritários (movimentos feministas e LGBTQIAPN+, idosos, pessoas com deficiência, populações periféricas) se fazem presentes também no universo das práticas corporais. E por outro, a importância do acesso às práticas corporais, à cidade, ao lazer, à cultura lúdica e à saúde como direitos sociais e espaços de participação coletiva.
Sustentabilidade e Desenvolvimento	Conhecimentos que exploram a relação entre atividade física e saúde, e a relação entre práticas corporais na natureza, políticas públicas de lazer e a questão ambiental. Em ambos os casos, os conhecimentos foram formulados a partir de um olhar amplo e crítico sobre a sustentabilidade da vida moderna, seus determinantes socioeconômicos, culturais e ambientais. Busca-se, assim, evidenciar, por um lado, os limites da atividade física e do lazer como remédios e práticas compensatórias em nossa sociedade, e por outro, o potencial educativo do lazer e das práticas corporais na

	direção da emancipação humana e de uma sociedade justa e sustentável.
Arte e Cultura	Conhecimentos que evidenciam, por meio de uma abordagem histórica, cultural e crítica, as relações que o corpo, o gesto e as práticas corporais possuem com a diversidade de linguagens artísticas (visuais, audiovisuais, musicais e cênicas).
História de Vida e Territorialidade	Conhecimentos que evidenciam o papel que as práticas corporais e de lazer desempenham no espaço geográfico urbano, com destaque às disputas, diálogos, negociações e estratégias de dominação e resistência por parte de diversos atores sociais (empresários de diversificados setores, políticos, populações de diferentes classes sociais, comunidades tradicionais etc.), a partir das quais estes espaços são produzidos.
Trabalho e Sociedade	Conhecimentos nos quais o mundo do trabalho nas sociedades industriais capitalistas é pensado em sua relação com o corpo, o gesto e as práticas corporais, com foco: nas condições de saúde e segurança nos ambientes de trabalho; na educação/conformação dos corpos às exigências da produção; nos diferentes ramos da produção de bens que atendem a demandas relacionadas ao universo das práticas corporais; e nos diferentes setores que compõem o mercado de trabalho próprio das práticas corporais. Incluem-se também neste tema conhecimentos atrelados a uma reflexão crítica sobre o significado ambíguo das práticas corporais de lazer na sociedade industrial, como práticas de liberdade e como alienação.

Fonte: elaborador pelo autor

Nesse contexto, é importante destacar que os conhecimentos da Educação Física para cada tema gerador foram produzidos por três docentes do IFSP, que foram nomeados como assessores(as) da área. Esse trabalho foi aprovado em consulta pública. No próximo tópico, irei analisar uma experiência político-pedagógica realizada no campus Jacareí da instituição inspirada nesse aparato curricular e nas premissas do currículo crítico-libertador.

CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA NO IFSP

Ao iniciar o ano de 2023, tive a primeira experiência como docente do curso de Logística integrado ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A turma foi composta por 20 estudantes com diferentes idades, mas com a característica de trabalhar na

cidade durante o dia e estudar no período noturno. A partir das premissas do currículo crítico-libertador da Educação Física (BOSSLE, 2021), iniciei um projeto educativo no primeiro bimestre com a intencionalidade de tematizar as relações de gênero, raça e desigualdades socioeconômicas que atravessam as práticas corporais, dando ênfase para os temas geradores "culturas e etnicidade" e "direitos humanos e inclusão" do currículo de referência da instituição.

Comecei as aulas investigando com os(as) educandos(as) as práticas corporais de matriz africana e indígena a partir das obras "Doze brincadeiras indígenas e africanas: da etnia Maraguá e de povos do Sudão do Sul", "Kapopi, Kapopi! Brincando e jogando com as crianças de 20 países africanos", "Ndule, Ndule: assim brincam as crianças africanas", "Jogos de Moçambique", "Brincadeiras africanas para a educação cultural", "Jogos de todo o mundo" e "Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da lei nº 11.645/08 na Educação Física escolar". Coloquei todos esses materiais no chão da sala, cada estudante fez uma análise das obras e escolhemos coletivamente algumas dessas manifestações da cultura corporal para vivenciar na quadra e ensinar para pessoas das famílias dos(das) jovens e adultos.

Após essas experiências, os(as) educandos vivenciaram jogos de tabuleiro de matriz africana e indígena, com destaque para mancala, yoté, shisima, seega, alquerque e o jogo da onça. Essa atividade de ensino foi muito potente, pois ninguém conhecia essas práticas corporais. Assim, esse desconhecimento foi problematizado para pensarmos juntos sobre os motivos dessa realidade, já que a cultura africana e afro-brasileira faz parte das origens do nosso povo.

Outro momento importante do projeto foi convidar um mestre de cultura viva da cidade de Jacareí para realizar uma oficina com os(as) estudantes e problematizar a importância das práticas corporais da cultura negra para a cidade. Nesse momento, todos e todas conheceram um pouco da história e da cultura do samba e da capoeira, além de vivenciar a sua gestualidade.

Com a intencionalidade de problematizar as desigualdades socioeconômicas que atravessam as práticas corporais, levei a turma para o auditório e os(as) jovens e adultos apreciaram o filme Entremundo, que mostra as diferenças sociais entre Paraisópolis e Morumbi na cidade de São Paulo, enfatizando como que os(as) moradores(as) desses territórios

experenciam as práticas da cultura corporal. Ao final do filme, foi realizado um debate e cada aluno(a) realizou um texto reflexivo sobre a produção cinematográfica.

Para finalizar o bimestre, convidei três estudantes do campus que realizaram o curso de Administração integrado ao Ensino Médio para mostrar o trabalho delas de iniciação científica que orientei, no qual foi realizada uma análise sobre a forma que o Blog Dibradoras e do Portal Geledés abordam em suas reportagens os temas que se relacionam com as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes, os jogos e as brincadeiras. Essa problemática se mostrou importante por conta do caráter progressista desses meios de comunicação, principalmente pela produção de conhecimento sobre as relações de gênero e de raça que atravessam a sociedade contemporânea. Por fim, cada estudante escolheu uma reportagem nesses espaços midiáticos para apresentar aos demais colegas, possibilitando uma leitura de mundo densa e crítica sobre as práticas da cultura corporal.

O projeto educativo foi finalizado com uma produção textual autoral que versou sobre a leitura de mundo que cada educando(a) realizou sobre as práticas corporais durante o primeiro bimestre nas aulas de Educação Física. Ao fazer a leitura dos textos, percebi tomadas de consciência sobre as temáticas problematizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para construir uma Educação Física Escolar com inspiração no currículo crítico-libertador na EJA é necessário organizar projetos educativos a partir de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos que fortaleça um processo democrático, respeite os saberes da cultura popular, possibilite tomadas de consciência a partir dos saberes construídos pela humanidade sobre as práticas corporais, permita a vivência da gestualidade dessas manifestações culturais e oportunize o diálogo como categoria central para a ampliação da leitura de mundo dos(das) jovens e adultos. Portanto, tanto o currículo de referência produzido pelo IFSP como a prática político-pedagógica narrada nesse trabalho procuram se alinhar com essas premissas educacionais para lutar pela construção de uma sociedade mais justa, equitativa e diversa.

REFERÊNCIAS

BOSSLE, Fabiano. Carta-utopia: palavras para uma teoria pedagógica da educação física escolar crítico-libertadora. In: MEIRELES, Bruno Freitas *et al*. **Freireando há 100 anos:** o encontro com a Educação Física Escolar. Curitiba: CRV, 2021b. p. 139-149.

CARVALHO, Rosa Malena. **Docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) & Educação Física**. Curitiba: CRV, 2017.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. A Educação de Jovens e Adultos constituída por uma epistemologia que desnaturaliza o viver. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique; MARTINS, Raphaell Moreira. **Educação Física Escolar e justiça social**: experiências curriculares na Educação Básica. Curitiba: CRV, 2022. p. 79-92.

DAS POSSIBILIDADES DE EXPERIMENTAÇÃO DA DOCÊNCIA[1]

ABOUT POSSIBILITIES OF EXPERIMENTATION IN TEACHING

DE LAS POSSIBILIDADES DE EXPERIMENTACIÓN EM LA ENSEÑANZA

Marina Contarini Boscariol,
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Mário Luiz Ferrari Nunes,
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

DA CONTEXTUALIZAÇÃO ESTUDO

Ao compreender a docência como um lugar instável da atribuição de significados, entendemos que a mesma – a partir de um referencial teórico apoiado nas filosofias da diferença, mais especificamente em alguns conceitos da obra de Michel Foucault – não se constitui enquanto um campo acabado e não manifesta verdades legitimas por si mesma. A docência se constrói atravessada por discursos e práticas que direcionam as condutas dos sujeitos de modo a atuarem em consonância com a instituição escolar, ao atender as demandas desejáveis a partir dos modos de operar de determinadas sociedades.

Este estudo, que é um recorte de uma pesquisa de mestrado já defendida, se trata, então, da produção de um processo de tornar-se e perceber-se docente na escola, a partir de uma experiência construída por uma professora de educação física (EF). Tem por objetivo compreender quais as forças que atravessam a constituição de uma experiência docente, no intuito de, a partir dessa compreensão, pensar as possibilidades de produzir outros modos de existir na docência

Para isso, operamos com a cartografia (ROLNIK, 2016), a qual pressupõe a construção de alguns princípios, ou pistas, que consideram o percurso da pesquisa e os efeitos produzidos pelo pesquisador sobre o próprio objeto, no caso, a subjetividade docente. Elegemos como pistas algumas das relações estabelecidas na escola, a saber: professora-instituição/ pares/

[1] O presente trabalho (não) contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

educação física, por participarem ativamente no processo de constituição dos territórios da docência.

Ao ter como único princípio fixo a valorização da vida, a prática cartográfica age na visibilidade e produção de linhas que compõe o processo de subjetivação e invenção da docência, ao passo que se reconhece o que de fato está produzindo normas de conduta do sujeito professora, sendo seu único princípio fixo – o que Rolnik (2016) chama de antiprincípio – a não captura pela moral.

A cartografia ora produzida considerou a organização de um diário de bordo, elaborado por uma professora recém ingressa na Educação Básica na rede pública. Esse constituiu-se de narrativas acerca de alguns dos acontecimentos vivenciados na escola, e que produziram uma docência atenta ao seu processo de subjetivação. No diário há registros de um percurso caracterizado pelos pensamentos docentes e questões produzidas a partir das relações estabelecidas.

ENTRE O TORNAR-SE, VER-SE, NARRAR-SE, ASSUMIR-SE, ... PROFESSORA

Duas das noções elaboradas por Michel Foucault são caras para esta pesquisa, sendo elas: processo de subjetivação e o cuidado de si. A primeira – processo de subjetivação – é compreendida a partir de três elementos: o assujeitamento, ou, a inserção de um sujeito em determinada ordem discursiva e a incorporação pelo mesmo a determinadas verdades, no caso a docência. O segundo elemento sinaliza a presença e a assunção de algumas estratégias, as quais o filósofo denomina técnicas, que vão garantir que os sujeitos se mantenham assujeitados a determinadas verdades. Por fim, a subjetividade, que diz sobre os conhecimentos que o sujeito valida sobre si mesmo, como o sujeito se vê, se narra, se julga, a partir de determinada ordem discursiva (FOUCAULT, 2014).

É nesse terceiro elemento, que, para Foucault (2014), está a chave para compreendermos as maneiras de condução de nossos comportamentos, no caso dessa pesquisa, das representações docentes já dadas pela sociedade, pelas instituições de ensino superior, pela própria cultura escolar, e pela EF. E é a subjetividade que conectamos a segunda noção, a de cuidado si.

O filósofo francês elabora o cuidado de si ao fazer um estudo aprofundado das práticas de ascese dos gregos antigos, que de forma geral são entendidas como exercícios de si sobre si mesmo. A partir da aplicação desses exercícios, os gregos poderiam compreender a quais verdades seus comportamentos estavam associados ao mesmo tempo que buscavam assumir por meio dessas técnicas certas condutas na relação consigo mesmos e com os outros (FOUCAULT, 2017). Tendo como referência a função professora, este trabalho compreende o cuidado de si como esse conjunto de técnicas que contribui ora na modulação de um comportamento condizente com determinada perspectiva docente, ora no intuito dispor de possibilidades para pensarmos na elaboração de estratégias que permitam ao sujeito professor(a) pensar a quem, e a quais discursos servem seus comportamentos e práticas. Ao mesmo tempo que o permite assumir alguns e recusar aqueles que não se articulam aos princípios éticos que orientam suas propostas.

Ao tratarmos da relação professora intuição, observamos principalmente a organização social neoliberal como fonte de produção discursiva sobre a conduta docente, que atua, principalmente, na construção de uma subjetividade, a qual segue moldes da perfomatividade competitiva. Diante disso a professora é incentivada a sempre fazer mais e melhor, autogerindo tanto sua busca pela aquisição de “novos” conhecimentos como manter altos níveis de produtividade, considerando que a mesma esta a serviço de valores econômicos da sociedade (BALL, 2002).

Como exemplificado pelos trechos abaixo, retirados do diário da professora:

> Estou sempre a preencher papéis que parecem comprometer o meu trabalho. Neles, assumo não corresponder as metas de forma indireta. Volta e meia tento me convencer de que está tudo bem fracassar, mas não está. [...] caço dias produtivos na escola (fonte: diário).

Outro aspecto observado na produção da docência, quando atentamos para as relações professora-instituição, professora-pares e professora educação física, é a influência dos discursos pedagógicos acessados em diferentes etapas da formação. Segundo Lopes e Macedo (2011), os discursos pedagógicos se constituem em duas frentes: a do discurso instrucional,

aqueles que dizem sobre as competências, os conhecimentos para o trabalho e do discurso regulador, aqueles que se referem a conduta moral para a realização do trabalho. As autoras pontuam que ao olhar atentamente os discursos reguladores predominam a orientação das condutas pelo discurso pedagógico. Condição que consolida tanto o que deve ser ensinado e aprendido, como o modo de agir do(a) professor(a) para que esse ensino e essa aprendizagem se concretizem.

Nesse sentido, dá-se também a constituição da docência pautada pelo que são os discursos pedagógicos construídos a partir dos objetos de estudo da EF, sendo eles: a aptidão física, o movimento, a cultural corporal (compreendida de diferentes formas), a cultura corporal de movimento e a saúde. Discursos incorporados e (re)produzidos por meio de técnicas representadas pelo currículo de formação no ensino superior, pelas reuniões pedagógicas, pela construção do tempo e espaço escolar.

São recorrentes no diário narrativas como as indicadas abaixo:

> Cheguei na escola dia 4 de abril de 2018, 20 dias depois já tenho que dar notas, não sei nem o nome dos alunos. Me foi sugerido por uma colega sentar com eles na quadra e chamar um por vez solicitando que o mesmo realizasse um chute, e caso o chute fosse o bom a nota seria boa, caso não eu poderia dar uma nota ruim (fonte: diário).

> São comuns as falas como: “nossas crianças aqui do bairro viram adultas muito cedo, elas têm muitas preocupações já”, “é importante resgatarmos com elas o que é ser criança”, “temos que ensiná-las a brincar” (fonte: diário).

No que diz respeito a EF, destacamos o currículo cultural (CC), o qual corresponde a proposta pedagógica que orienta as práticas da docente descritas no diário e indica que a assunção do lugar de professora do CC constrange a mesma a alguns regimes de verdade dados pela própria perspectiva. Como pontua Borges (2019), o CC, assim como os outros, produz técnicas de manutenção dos discursos. Por exemplo, a elaboração de relatos de experiência, que contribuem para a circulação da proposta e estabelecem certo padrão de conduta docente.

Ao compreender essas questões e pensar nas formas de atuação da professora sobre a própria subjetividade, pontuamos possíveis estratégias para um cuidado de si-professora, que, em um primeiro momento, possa orientar a escolha do que caberia, ou não, a docência, a partir da assunção, recusa e produção dos discursos.

Essas técnicas foram: a amizade, elaborada por Foucault (2013), como a capacidade de produção de relações entre os sujeitos que extrapolem as dimensões dadas pela própria instituição (escolar) sobre as possibilidades de se relacionar. Capacidade essa que parte do princípio de deslocamento do lugar que os sujeitos ocupam no discurso, podendo ser o discurso sobre a docência, sobre o discente, sobre como deve ocorrer o trabalho coletivo entre as professoras e a gestão; e a escrita de si (FOUCAULT, 2017) que permitiu, por meio do diário, que a professora percebesse no movimento de escrever-se e ler-se à quais discursos serviam e servem algumas de suas condutas na docência. Para que, nesse movimento do conhecer-se, possibilitado pelo tratamento ético da noção de cuidado de si, a mesma possa atuar sobre a subjetividade docente em produção (FOUCAULT, 2014).

Esse caráter transitório de constituição da subjetividade se produz a partir das experiências acessadas pelos sujeitos, e, que assumem a constituição de uma experiência de si-professora como um lugar de passagem. A docência pensada nesta pesquisa é potente na criação dos modos de explorar territórios possíveis, dados pelas experiências singulares a cada acontecimento do cotidiano escolar. Pontuamos por fim o atravessamento da ética (FOUCAULT, 2017) que nos garante manter sempre ativo o campo de forças que produzem as relações que tensionam o significado do ser professora. Pensar a condução da docência a partir da chave da ética é compreender que aquele sujeito sobre qual o poder se exerce – seja o discente, docente, ou qualquer outro agente pedagógico – é, também, sujeito de ação.

APONTAMENTOS CENTRAIS

Ao utilizar a cartografia como operador metodológico, esta pesquisa expõe tanto pesquisadores(as) como objeto de estudo a um território instável de atribuição dos significados da docência. Neste sentido, buscamos compreender quais as forças que atravessam a constituição de uma experiência docente.

Constatamos que muitas são as fontes de produção discursiva que constroem o corpo da professora de EF. Sendo duas delas: os modos de operar da sociedade capitalista de organização neoliberal; e os discursos pedagógicos. Ambos orientados por estratégias de controle e metodologias didático-pedagógicas, tanto na área da Educação como da EF, que ao preestabelecerem objetivos de ensino-aprendizagem, preordenam saberes necessário à docência e suas formas de conduta dentro do ambiente escolar.

Para além dos regimes de verdade chamamos atenção para o que Foucault (2014) denomina técnicas, as quais são desenvolvidas e organizadas de modo a garantir a reprodução e manutenção de alguns discursos em detrimentos de outros, ou formuladas na direção ao tratamento ético. A partir desta noção, tencionamos pensar a criação de caminhos para a produção de outras formas de conduta docente pelo próprio sujeito professor(a), ao compreender algumas dessas técnicas como uma possibilidade de acesso aos regimes de verdade os quais constituem o sujeito professora. Intenta-se que, assim, a mesma possa assumir, recusar ou criar maneiras éticas de condução da docência dentro da escola.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, 2002, p. 3-23.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. **Governo, verdade, subjetividade**: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOUCAULT, Michel. Da Amizade como Modo de Vida. In: FOUCAULT, Michel. **Ditose Escritos VI**: Repensar a política. Tradução: Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX**: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Tradução: Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TERRITÓRIOS VIOLENTOS[1]

CHALLENGES AND TEACHER PERSPECTIVES ABOUT PHYSICAL EDUCATION TEACHING IN VIOLENT TERRITORIES

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN TERRITORIOS VIOLENTOS

Paulo Vitor da Silva Costa,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Alvaro Rego Millen Neto,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

INTRODUÇÃO

Territórios violentos são caracterizados pela presença constante de criminalidade e violência, o que afeta diretamente a segurança e o bem-estar da população local (GRILLO, 2019; CHAGAS et al, 2019). Estudos têm investigado os impactos da violência em diferentes áreas (NJAINE et *al.*, 2020; ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010), o que é importante para a elaboração de políticas públicas e estratégias de combate à violência. Dado que a escola pode ser um local no qual a violência pode ser produzida e perpetuada (ABRAMOVAY, 2005), é necessário refletir sobre a convivência em territórios violentos e as influências no cotidiano das instituições escolares.

Neste estudo, objetivou-se investigar a percepção dos professores sobre as influências de territórios violentos no desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar. A pesquisa permitiu aprimorar a compreensão da realidade vivenciada pelos professores nessas áreas, desvendando como isso afeta as dinâmicas de suas aulas.

METODOLOGIA

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

Foi empregada uma metodologia exploratória e descritiva, com enfoque qualitativo, para examinar traços e especificidades de um conjunto de docentes de Educação Física escolar (GIL, 2019).

A definição do contexto de pesquisa foi baseada em um levantamento dos bairros com maiores índices de violência na cidade de Salvador/BA, tendo como foco os cinco primeiros bairros mencionados nessa lista: São Cristóvão, Sussuarana, Itapuã, Mata Escura e Nordeste de Amaralina (CARINHANHA *et al.*, 2021).

Foram selecionadas para este estudo seis escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador - Bahia (RMES) que ofereciam os anos finais do Ensino Fundamental nesses bairros. A escolha dessa rede municipal de ensino em particular se deve ao fato de que as escolas situadas em bairros violentos frequentemente recebem atenção da mídia devido a eventos de violência que afetam suas rotinas. Além disso, a seleção de escolas que ofereciam os anos finais do Ensino Fundamental nesses bairros possibilitou um estudo viável, pois havia um número limitado de apenas sete instituições que atendiam a esse critério. Foi obtida autorização institucional da RMES para a realização da pesquisa, mediante carta de aceite institucional. No entanto, cada escola teve a autonomia de aceitar ou não a realização do estudo em suas dependências. Apenas uma escola optou por não conceder anuência, limitando o escopo da pesquisa a seis escolas.

A pesquisa contou com a participação de 12 professores de Educação Física, selecionados a partir do levantamento do quantitativo de professores que lecionavam o componente curricular de Educação Física nas seis instituições investigadas. Esses professores foram convidados a participar da pesquisa e informados sobre os procedimentos, objetivos, riscos e benefícios da investigação. Todos atestaram suas participações através do preenchimento e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas individualmente com cada professor, utilizando um roteiro previamente elaborado como guia. As 12 entrevistas foram realizadas em dezembro de 2022, sendo conduzidas de forma presencial ou através da plataforma de videoconferência *Google Meet*, com consentimento dos entrevistados para gravação em formato de áudio, visando a transcrição posterior com fidedignidade.

O material foi analisado através da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), que consiste em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na pré-análise, o material coletado foi revisado de forma minuciosa, com o intuito de definir unidades de registro, unidades de contexto, trechos significativos e categorias. Em seguida, na fase de exploração, o material foi analisado mais detalhadamente. Por fim, na fase de interpretação, foram processados os resultados de forma significativa, considerando a característica qualitativa dos dados e sua relevância para os propósitos deste estudo.

RESULTADOS

De acordo com os resultados das entrevistas conduzidas, foi constatado que todos os doze professores de Educação Física compartilham da percepção de que os bairros onde suas escolas estão localizadas apresentam um ambiente violento. Com o objetivo de retratar os reflexos dessa violência nas dinâmicas desses educadores, os resultados puderam ser descritos através das categorias: aspectos pedagógicos, aspectos relacionais, aspectos espaciais, competitividade e adaptações.

Os professores de Educação Física dos territórios violentos selecionados enfatizaram certos desafios relacionados aos aspectos pedagógicos desse componente curricular, como a negociação para abordar teoria e prática dos conteúdos, garantir a participação de todos os alunos em suas aulas, o desinteresse e resistência às atividades propostas e a falta de ambientes seguros para a prática esportiva nessas comunidades. Além disso, a suspensão de aulas devido a eventos de violência nesses territórios pode apresentar reflexos no planejamento e realização de suas aulas.

> Como eu te falei que interfere no nosso planejamento, né? A gente planeja e muitas vezes tem que sair daqui correndo. A aula não acontece. Aí quando chega da outra vez a mesma coisa, entendeu? Então isso acaba influenciando na nossa prática (Professor 11).

Os participantes deste estudo apontaram que a violência que ocorre nas comunidades pode dificultar o gerenciamento das relações durante as aulas de Educação Física na escola, já

que essa disciplina envolve um maior contato corporal. Esses docentes frequentemente se preocupam com os aspectos relacionais estabelecidos entre os alunos, tendo em vista a percepção de que os conflitos podem ser resolvidos de maneira violenta dentro desse grupo.

> [...] paira sempre aquela tensão de que pode acontecer um contexto de violência ou conflito no bairro em qualquer momento e isso vem para dentro da sala de aula, porque o aluno reflete o contexto mais amplo do seu bairro dentro das suas relações. Se ele nunca viu ninguém resolver uma questão com diálogo, com troca de argumentações ele: 'pisou no meu pé, eu bato.', 'olhou para mim feio, eu xingo até a terceira geração', então, isso vai dando referências de como você lida com problemas e conflitos. E se a medida de gerenciamento de problemas e conflitos é a violência, a primeira medida, a possibilidade de que isso acabe com agressões, com contextos violentos é muito grande (Professor 13).

A falta de noção de respeito e segurança para com o outro, a discriminação e a falta de inclusão também são questões que os professores observaram em suas aulas. Alguns deles também mencionaram a presença de gestos entre os alunos que fazem referência a códigos que simbolizam conflitos armados, facções criminosas, apologia ao crime e tráfico de drogas, similar ao encontrado em outros estudos (SANTOS; SILVA, 2019).

De acordo com os relatos dos professores entrevistados, os aspectos espaciais da Educação Física também apresentam reflexos significativos. Segundo Pereira e Rebolo (2017), as questões estruturais da escola, como precariedade, descaso e falta de infraestrutura, são fatores relevantes que podem afetar o trabalho dos professores. Embora tenham sido identificadas diferenças nas estruturas das escolas e nas opniões dos professores a respeito delas, a qualidade e segurança desses espaços são preocupações comuns, especialmente em relação ao cuidado que a comunidade escolar deposita neles. Em alguns relatos, docentes puderam destacar que certos estudantes e membros da comunidade chegam a fazem uso inadequado das instalações físicas escolares. Em determinadas ocasiões, os professores precisam negociar o uso desses espaços com a comunidade.

Nas entrevistas, alguns participantes ressaltaram a relevância da escola como um ponto de referência, um marco na comunidade. Eles destacaram também a importância de uma infraestrutura adequada para criar um ambiente saudável para as atividades físicas, artísticas e

ISSN: 2175-5930

sociais dos alunos. A Educação Física é vista como uma possibilidade para que os alunos possam realizar essas atividades, que frequentemente são restritas pela falta de espaços adequados nas escolas e nos bairros.

> É a escola, ela é um marco, ela é uma referência aqui na comunidade, né? É aqui onde eles podem transitar livremente onde eles têm o lazer, queira ou não, e a Educação Física contribui muito nisso, né? Nos torneios, campeonatos, atividades que nós fazemos né, porque o bairro como eu te falei é cheio de vielas, de locais inacessíveis a carros, às vezes até a pedestre. E dentro da escola, eles têm esse espaço [...] (Professor 11).

De acordo com as informações fornecidas pelos docentes, as aulas de Educação Física apresentam um aspecto característico de competitividade. Os estudantes mostram-se excessivamente competitivos e, por vezes, apresentaram comportamentos intimidatórios, agressivos ou até violentos.

> [...] tem esse tipo de coisa, de ameaçar, de partir para cima, ou para fora da quadra, o pé pra sacanear, dá um chute na bola e tal, aí se fizer, meu amigo, o que parecia um jogo profissional vira... o pau quebra e quebra feio (Professor 9).

Dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores ao gerenciar as aulas desse componente curricular, a busca excessiva pela vitória já permitiu desencadear situações indesejadas como o machismo, a exclusão dos menos habilidosos, o aumento de conflitos, a dificuldade em lidar com a derrota e a desobediência às regras estabelecidas.

> No esporte, às vezes é agressão física. Ele não pensa na consequência, mas ele quer evitar que o outro faça o gol, um exemplo. E ele vai e faz uma agressão mesmo, empurra ou dá uma rasteira, alguma coisa desse tipo. Então às vezes a gente tem que tá atuando nisso muito forte, sempre falando nisso (Professor 8).

Como já mencionado, as frequentes suspensões de aulas devido a eventos violentos nos territórios em questão exigem ajustes no planejamento das aulas e atividades. Essas adaptações

ISSN: 2175-5930

são frequentes nos relatos dos professores entrevistados. A ocorrência de conflitos, intimidações e agressões físicas e verbais também demandam desses professores a adaptação de atividades físicas e a necessidade de trabalhar a questão da violência no ambiente escolar com maior atenção, valorizando o respeito às regras estabelecidas e promovendo a convivência pacífica entre os alunos, de modo a criar um ambiente seguro e saudável para todos (PEREIRA; REBOLO, 2017).

> Eu levei isso para a gestão, para coordenação, e aí, tipo... É, apresentei palestras, sabe? Coisas relacionadas ao tema de violência, entendeu? Então, já houve momentos na escola onde eu precisei fazer essas adaptações e na minha prática específica é... pegar isso e contextualizar pra gente tentar diminuir esses problemas que aconteciam (Professor 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi investigar a percepção dos professores sobre as influências de territórios violentos no desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar. Os resultados mostraram a relevância de compreender os desafios que esses professores enfrentam nesses locais, a fim de criar estratégias que possam ajudá-los a superar essas adversidades. Essas estratégias devem ser incorporadas aos programas de formação de professores para que eles possam estar mais preparados para lidar com essa realidade.

Vale destacar que este estudo exploratório e descritivo teve a participação de um grupo de professores de Educação Física das escolas localizadas em áreas violentas. A análise dos dados considerou somente esse grupo de professores. Portanto, inferências e conclusões obtidas a partir desses resultados são baseadas no contexto específico da pesquisa e não podem ser generalizadas para outras populações ou situações.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord). **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília, UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, Brasília, 2005.

ASSIS, S.G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J.Q. (Org.). **Impactos da violência na escola:** um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

CARINHANHA, A. M et al. **Mesmo que me negue sou parte de você**: racialidade, territorialidade e (re)existência em Salvador. [livro eletrônico]. São Paulo: Iniciativa Negra Por Uma Nova Política Sobre Drogas, 2021.

CHAGAS, C. A. N. et al. Território e violência urbana: os agentes macro territoriais e os crimes violentos letais em Macapá-Amapá. **Revista Caminhos da Geografia**. V.20, n.69, mar/2019, p.385-402. Uberlandia/MG, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRILLO, C. C. Da violência urbana à guerra: Repensando a sociabilidade violenta. **DILEMAS:** Revista de Estudos de Conflito e Controle Social. Vol. 12, nº1. JAN-ABR 2019 –pp. 62-92, Rio de Janeiro, 2019.

NJAINE, K. et al. (Org.). **Impactos da Violência na Saúde** [online]. 4.ed. updat. Rio de Janeiro: ENSP, Editora FIOCRUZ, 2020, 448 p. ISBN: 978-65-5708-094-8.

PEREIRA, P. P.; REBOLO, F. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 22, n. 46, p. 93–112, 2017.

SANTOS, L. C.; SILVA, C. A. F. O se-movimentar de alunos na aula de educação física em uma favela conflagrada pelo tráfico. **Movimento**, v.25, e25045, Porto Alegre, 2019.

DESCOBRINDO UM PERCURSO HÍBRIDO COM PARKOUR E CAPOEIRA EM PROCESSO DE ANIMAÇÃO CULTURAL E EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA ESCOLA DE AVENTURAS[1]

DISCOVERING A HYBRID COURSE WITH PARKOUR AND CAPOEIRA IN THE PROCESS OF CULTURAL ANIMATION AND AESTHETIC EDUCATION AT THE ADVENTURE SCHOOL

DESCUBRIENDO UN CAMINO HÍBRIDO CON PARKOUR Y CAPOEIRA EN EL PROCESO DE ANIMACIÓN CULTURAL Y EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LA ESCOLA DE AVENTURA

Joelson Silva de Sousa,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Carolina Arrais Braz,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Giuliano Gomes de Assis Pimentel,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

INTRODUÇÃO

E se a extensão fosse uma oportunidade de expressão de criatividade na prática social a partir do conhecimento acumulado no ensino e na vanguarda da pesquisa? Mais ainda: imagine problematizar junto às infâncias, no processo de educação do lazer no interior do ensino formal, o devir das práticas híbridas! Além disso, especificamente neste trabalho reportamos a discussão a respeito da "parcoeira", a saber, os empregos de mão dupla entre Parkour e Capoeira pelos praticantes, seja na constituição de subjetividades, seja para diversão.

No âmbito do projeto Escola de Aventuras, um projeto de extensão, vimos explorando a produção de materiais didáticos interativos para brincar com a aventura. Além de funcionar como incentivo ao trabalho coletivo, essas relações com a animação e a educação estética, tem nos colocado diante de desafios que as crianças do Fundamental I nos trazem. Uma delas foi a hibridação de técnicas da capoeira, já presentes em alguns deles, em situações de aprendizagem criativa de modalidades de aventura. Seja fazendo um 'macaquinho' como base de equilíbrio

[1] Este trabalho foi financiado pela Fundação Araucária, Paraná, via PIBIS.

sobre o skate após uma remada, seja combinando acrobacias do *parkour freestyle* com as da capoeira, parece que os alunos nos apontavam para uma possibilidade. Todavia, ao nos depararmos com resultados não-previstos de ampliação do nível cultural dos alunos, era premente superarmos o automatismo daquilo que já sabíamos e fazíamos no projeto.

Essa experiência se tornou estratégica, mediada pela Animação cultural e educação estética no ensino do parkour com a capoeira e por meio de tecnologias educacionais, revelou um caminho híbrido entre essas duas práticas, e potente para o ensino do parkour. Pois, tem-se revelado como uma proposta, que "educa ao incomodar e informar sobre as possibilidades de melhor sorver, acessar e produzir diferentes olhares" (MELO, 2006, p. 60), não pela construção de ideias, mas pela "desconstrução de mentalidades e de olhares", que traça novas perspectivas de compreender a realidade, receberem incentivo à reflexão e oportunizar a questionar o contexto no qual estão inseridos de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Além de vivenciarem uma educação estética, que possibilite novas experiências estéticas, no empoderamento por meio de um processo de mediação e diálogo, apresentou-se e discutiu novas linguagens, códigos e tecnologias, diante do signo da aventura materializado no parkour, na capoeira e em suas interfaces. Frente a essas considerações, apresentamos um diálogo com experiências produzidas na perspectiva de inovar o ensino de Parkour e das reflexões em relação à hibridação cultural no processo de animação educativa no projeto Escola de Aventuras.

PARCOEIRA[2]

O Parkour é uma das modalidades ofertadas no projeto Escola de Aventuras. No imaginário colonizado aparece como uma ginástica de aventura de origem europeia, embora, tal como a Capoeira, se trata de uma manifestação fruto de hibridismo cultural. Por isso, pensamos em combinar, de forma indutiva, Capoeira e Parkour, como duas manifestações que

[2] O parkour e a capoeira, quando utilizávamos como práticas combinadas, inicialmente, começamos a chamar de "parcoeira".

ISSN: 2175-5930

tematizam movimentos produzidos por grupos sociais representativos do povo, seja ele afro-brasileiro ou franco-africano.

Na aula, praticamos a "parcoeira". Iniciamos com aquecimento gingando ou vivenciando nas brincadeiras que envolvem as movimentações basilares da Capoeira acompanhado com a musicalidade da mesma para ambientar mais ainda a atmosfera lúdica e, depois, praticamos alguns movimentos do Parkour a fim de discutir suas aproximações e singularidades.

É valido destacar que nessa vivência estética e cultural por meio do corpo, faz-se a leitura a partir de Merleau-Ponty (1962), que a capoeira e o parkour, respectivamente, seguem como práticas numa experiência específica por meio dos corpos e do espaço circundante onde manifestam suas práticas, ao reconhecer explicitamente a percepção como nosso ethos primário de ser-no-mundo. Além de incorporar perspectivas basilares da existência subjetiva no corpo e não na mente (FUGGLE, 2008).

Ugolotti (2016) verifica que as relações íntimas e pessoais que pode ser encontrada no Parkour, transformam o espaço considerando um terreno de experiência, concebendo ao praticante reconhecer, acolher e possivelmente ultrapassar, os seus sentimentos, como o medo ou a falta de confiança. E que a capoeira faz da contínua interação corpo/espaço como elemento fundador de um processo de autodescoberta e expressão, o qual utiliza o corpo do oponente, o espaço físico e relacional do jogo de modo a apreciar, aceitar e possivelmente transformar suas limitações, potencialidades e reações emotivas. Isso tudo, para concluir o reconhecimento como o corpo, o eu e o espaço são mutuamente constituídos em ambas as práticas podem, assim, informar avanços teóricos significativos sobre como podemos entender o corpo em movimento e colocado em ambientes cotidianos, urbanos e esportivos.

Assim, essa prática do parkour com interface com a capoeira, nessa mistura de movimentos e técnicas, musicalidade, podemos observar habilidades e competências que podem ser vistas como recursos integrados em ambas as práticas, como gestão de risco, perigo e violência, maior consciência corporal e consciência de reações emocionais, formas incorporadas de conhecer e experimentar o mundo e libertando experiências de superação de limitações físicas.

CONHECIMENTO DECLARADO DA APRENDIZAGEM

Se a questão da parcoeira demonstrava que as crianças transcendiam os conteúdos de nossas aulas, outra preocupação do projeto era se avaliação diagnóstica com as crianças verificaria o que elas compreendiam e sabiam fazer no Parkour. Nesse processo avaliativo eram apresentados movimentos em que as crianças executavam na aula e, em uma escalada de 0 a 10, elas deveriam avaliar o quão acharam de dificuldade em desenvolver o movimento, e depois, elas registravam o valor (de 0 a 10) em seu álbum de tarefas; o qual contava com espaço para anotação das experiências multidisciplinares e para colar as figurinhas com imagens de movimentos do Parkour. Esse foi um recurso didático pedagógico que intuía dinamizar interação lúdica com os alunos tratando dos conteúdos conceituais e procedimentais das atividades propostas.

É válido lembrar que no processo avaliativo, o espaço para anotação das experiências multidisciplinares, foram registrados percepções e subjetividades acerca da vivência das experiências estéticas com a capoeira e ela com o parkour. Que fora estimulado pela reflexão e o diálogo, questionando e (des)organizando os conceitos e procedimentos do parkour na interface com a capoeira – descobrindo semelhanças, diferenças e combinações de movimentos entre as práticas. Logo, os alunos conseguiam perceber e externar o que tinham aprendidos de ambas as práticas e suas interações e combinações diante da aprendizagem, por exemplo, a transposição da caixa de madeira ou do macarrão da hidroginástica utilizando os movimentos de pernadas da capoeira (queixada e meia-lua de frente), ou executar o *underbar* utilizando a sequência da capoeira como: cocorinha, negativa e ponte para trás ao passar por baixo da barra.

Essas conclusões advindas dos alunos, dessas relações do parkour e da capoeira, nas combinações nos revelaram um processo híbrido perante as percepções dos mesmos, junto a liberdade de experienciar e criar por intermédio de uma educação estética esses conceitos e procedimentos (des)organização. A ideia de mediação pelo álbum, pela reflexão e diálogo, para lidarmos com a intervenção no âmbito da cultura e, desse modo, estabelecer uma certa ‘desorganização’ seria o processo de educação para buscar instaurar um incômodo (MELO, 2006), que mobilizasse despertar nos alunos, novas formas de compreender os objetos de

conhecimento (parkour, capoeira e suas interfaces), com reflexão-ação-reflexão da realidade e do contexto no qual está inserido.

Além de oportunizar o estímulo ao desenvolvimento da subjetividade (FUGGLE, 2008; MELO, 2006) dos alunos, e desse modo, empoderá-los para julgar a partir de seu próprio referencial, qual seria, por exemplo, diferenciaria qual movimento seria de parkour, de capoeira ou da hibridização dos dois, melhor seriam executáveis e/ou melhor combinariam junto a sua experiência estética.

Nesses termos, a escola deve buscar aproximar do aluno, o que for interessante e motivador, que contribua para a sua aprendizagem, oportunize experiências estéticas, desenvolva a subjetividade, empodere com novas formas de olhar e transformar as realidades de maneira mais justa e respeitando as diferenças. Nesta perspectiva, a utilização do álbum de figurinhas, compreendendo que possui caráter pedagógico formador, é um atrativo estratégico para o aluno desenvolver o aprender ludicamente com um objeto que é concomitantemente uma ferramenta pedagógica e uma opção de lazer (VILCHES, 2014).

Seguindo com as aulas – em outro momento, foi proposto um circuito para que os alunos vivenciassem os movimentos do Parkour que já tinham aprendido no decorrer das aulas, onde seguia o fluxo: com o rolamento seguido por equilíbrio em quatro apoios, salto por cima de um obstáculo, equilíbrio, salto de precisão e por fim salto por cima de um obstáculo maior. Na integração com a matemática, cada criança calculava a chance de sucesso de cada movimento (*vault*). Importante ressaltar que as crianças escolhiam por onde começar conforme o que elas achassem em qual movimento teria a maior chance de sucesso. Os movimentos do circuito foram registrados no álbum, com as imagens como linguagem de apoio. Todavia, também externaram que existiram movimentos feitos pelos colegas de maneira livre e criativa, que foram observados pelos alunos, que não existia nas imagens das figurinhas para serem registrados no álbum. E que isso seria um oportuno momento para descobrir mais possibilidades de vault de movimentos híbridos diante dessa experiência cultural, educacional e estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a experiência da extensão precisa ser marcada pela crítica aos problemas reais das crianças na escola, como a desvalorização da cultura nacional ou a dificuldade em aplicar a matemática em situações cotidianas. Para tanto, o processo criativo é essencial ao trabalho inovativo no ambiente universitário, resultando em novas formas empíricas, tecnológicas e didáticas de ensinar práticas corporais de aventura e poder ter experiência estética para (des)construção de mentalidades e de olhares que melhor prepare para encarar a realidade e o contexto onde esteja inserido na sociedade.

E ainda, as práticas observadas neste estudo, destacam no torno das atividades que ultrapassam os limites da prática do parkour, da capoeira organizada como esporte ou esporte de Aventura; porque não se trata de uma forma e o contexto da prática esportiva ou de Aventura, mas, como ela é orientada e usada, pois, revelam a criação das diferenças fundamentais na abordagem de suas práticas e espaços (pós) esportivos e de Aventura, especialmente, na escola.

REFERÊNCIAS

BRAZ, C. et al. ESTRATÉGIAS CRIATIVAS NO ENSINO DE PARKOUR. In: **Anais do 3º EAEX**. Anais...Maringá (PR) Av. Colombo, 5790, 2020. Disponível em: <https//www.even3.com.br/anais/eaex2020/275013-ESTRATEGIAS-CRIATIVAS-NO-ENSINO-DE-PARKOUR>. Acesso em: 04/05/2023 19:57

FUGGLE, S., 2008. **Discourses of Subversion**: The Ethics and Aesthetics of Capoeira and Parkour. Dance Research, 26 (2), pp. 204-222.

MELO, V.A. de. **A animação cultural**: conceitos e propostas. Campinas, SP: Papirus, p. 144, 2006.

MERLEAU-PONTY, M., 1962. **Phenomenology of perception**. New York, NY: Routledge.

UGOLOTTI, N. M. **Escalando Paredes, Fazendo Pontes: Capoeira, Parkour e Negociações Identitárias de Filhos de Imigrantes nos Espaços Públicos de Turim.** 2016. Tese de Doutorado. Universidade de Bath.

VILCHES, G. **Breve história del cómic**. Madrid: Nowtilus, 2014.

DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS BRINCANTES A PARTIR DE VÍDEO-CARTAS [1]

DIALOGUES AND PLAYING EXPERIENCES FROM VIDEO-LETTERS

DIÁLOGOS Y EXPERIENCIAS DE JUEGO A PARTIR DE VIDEOLETRAS

Fabianna Ramos Ferreira,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Mariana Gatto Lemos de Souza dos Santos,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Bruno Matias de Almeida,
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

INTRODUÇÃO

O presente texto consiste em relatos de duas professoras e um professor de Educação Física da Educação Básica que tem por objetivo socializar experiências de tematização das brincadeiras populares, com o compromisso de refletir sobre os diálogos intermunicipais e interestaduais estabelecidos a partir de vídeo-cartas. As referidas práticas pedagógicas foram realizadas junto a turmas de primeiro segmento do Ensino Fundamental no contexto de três escolas públicas: duas na região Sudeste, no estado do Rio de Janeiro, e a terceira no Nordeste, na Paraíba. As escolas fluminenses estão localizadas no município de Barra Mansa e São Gonçalo e a escola paraibana, no município de Esperança.

O planejamento pedagógico das três escolas mencionadas anteriormente circulava em torno das brincadeiras de contexto regional e nacional. Assim, preocupados/as em estabelecer diálogos entre suas respectivas redes, as professoras e o professor se contataram para pensar coletivamente em uma proposta que envolvesse a produção coletiva de conhecimento de seus/as educandos/as. Inspirada por experiências anteriores com vídeo-cartas (SANTOS; SARTI, 2022), uma das professoras propôs a adoção destas enquanto perspectiva comunicativa

[1] Indicar se o trabalho contou (ou não) com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

ISSN: 2175-5930

intermunicipal e interestadual. A partir disso, as professoras e professor investigaram junto aos/aos seus/suas educandos/as uma brincadeira que fosse significativa ao entorno de cada território escolar para a construção dos vídeos que seriam enviados.

As tematizações relatadas nas linhas a seguir, tecidas coletivamente entre professoras, professor e educandos/as, encontram-se orientadas por uma perspectiva crítica da Educação Física escolar, a qual aposta no diálogo como potência para a construção de uma educação libertadora e na "ad-miração" coletiva do mundo na construção de conhecimento, o que significa tomar distância do objeto para fazer novas inferências sobre ele (FREIRE, 1987). Além disso, essa proposta compreende a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física escolar, isto é, o acúmulo de esportes, danças, ginásticas, lutas e brincadeiras construídas historicamente (SOARES *et al.*, 1992).

EXPERIÊNCIAS BRINCANTES A PARTIR DE VÍDEO-CARTAS

Dentro de um amplo conjunto de práticas corporais historicamente construídas que compõem o acervo da Cultura Corporal, destacam-se neste relato as brincadeiras populares. Apoiadas nas contribuições de Soares e colaboradores/as (1992) para a Educação Física escolar, as experiências aqui narradas compreendem as brincadeiras enquanto produções humanas elaboradas no decorrer da história e exteriorizadas a partir das expressões corporais que ganham contornos específicos de acordo com cada contexto social.

Assim, buscando construir diálogos entre as expressões brincantes de três municípios, a experiência em tela contou com a comunicação entre uma escola situada no município de Barra Mansa – RJ, uma escola localizada no município de São Gonçalo – RJ e uma escola situada no município de Esperança – PB. Adotando a perspectiva comunicativa a partir das vídeo-cartas, definidas por Dultra (2017) como mensagens audiovisuais endereçadas a um/a ou mais remetentes, duas professoras e um professor trocaram entre si os registros audiovisuais de brincadeiras significativas para seus/suas educandos/as. As vídeo-cartas contavam com a apresentação do/a professor/a, das turmas, do município de origem e, por fim, da brincadeira escolhida pelos/as estudantes.

Partindo do município de Barra Mansa – RJ, a vídeo-carta produzida pela professora em colaboração com os/as estudantes das turmas de segundo ano do Ensino Fundamental apresentava a brincadeira "pega-rabinho". Historicamente apreciada pelas crianças nos espaços próximos à escola, a brincadeira consiste em prender uma fita ou objeto semelhante nos *shorts* para que, em duplas, uma criança puxe o "rabinho" de outra. Buscando extrapolar esta possibilidade, os/as estudantes também apresentaram na vídeo-carta uma variação em que, não mais em duplas, mas todas as crianças brincam simultaneamente. Na variação, após prenderem o "rabinho", todos/as devem fugir de um/a pegador/a, que buscará puxar os "rabinhos".

Produzida por uma professora em colaboração com os/as estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental, a vídeo-carta que partiu do município de São Gonçalo – RJ apresentava a brincadeira de pular elástico, a qual é compreendida como uma brincadeira bastante vivenciada nos subúrbios da região Sudeste brasileira. Durante a tematização, os/as estudantes experimentaram quatro sequências mais populares dentro dessa brincadeira. As duas primeiras sequências são relacionadas à forma de pular, são elas: "dentro - fora – cruza – vai embora" e "dentro - fora – em cima – vai embora". Nelas, os estudantes pulam de acordo com os comandos de movimento. Já nas duas seguintes formas, os/as educandos/as pularam falando as sílabas de duas palavras, cada sílaba representava uma forma de pular. Essas sequências são representadas pelas palavras: "Bor-bo-le-ti-nha" e "Ma-car-ro-na-da". Após essa vivência, os/as educandos/as criaram outras formas de pular que não haviam sido experimentadas antes, as quais foram filmadas e, conjuntamente com as sequências propostas pela professora, foram apresentadas na vídeo-carta.

Por fim, partindo de uma escola localizada no município de Esperança – PB, a vídeo-carta produzida pelo professor em colaboração com os/as estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental apresentava a brincadeira "sete pecados". Essa brincadeira reúne várias crianças em roda e uma delas é escolhida para jogar a bola para o alto enquanto fala o nome de alguém da turma. A pessoa chamada tem que segurar a bola enquanto os outros correm o mais longe que conseguirem. Assim que o/a participante escolhido pegar a bola, deve gritar "pare" e, nesse momento, todos/as param de correr e ficam parados/as. Quem está com a posse da bola deve

dar sete passos e tentar acertar a bola em quem estiver mais perto. Aquele/a que, durante o jogo, acumular 7 queimadas (7 pecados) sairá da brincadeira.

Após enviadas, as vídeo-cartas repercutiram entre os/as educandos/as que, depois de assistirem os materiais audiovisuais e dialogarem sobre eles, produziram também suas "respostas" nesse mesmo formato. As "respostas" continham, além dos registros da experimentação dos movimentos propostos pela vídeo-carta recebida, novas formas autorais de vivenciar as brincadeiras de pular elástico, pegar os rabinhos e sete pecados. Ao chegar nas escolas, as vídeo-cartas "respostas" despertaram a animação dos/as educandos/as, que tiveram uma aula para assistir ao novo vídeo e discutir coletivamente a respeito das novas possibilidades construídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências narradas buscaram lançar olhares para os/as educandos/as e educadores/as e suas respectivas vivências brincantes singulares dotadas de significados históricos e sociais, a partir do horizonte de uma Educação Física escolar cuja responsabilidade é a formação humana e cultural dos sujeitos. Assim, diante da socialização de tais experiências intermunicipais e interestaduais, torna-se possível traçar duas principais notas ad-mirativas relacionadas à perspectiva comunicativa a partir das vídeo-cartas: a construção coletiva de conhecimento; a re-ad-miração das brincadeiras populares.

Dentro da prática pedagógica, a tematização, conforme Freire (1987), pressupõe a investigação coletiva sobre o objeto de estudo, pautada no diálogo e no entendimento dos/as educandos/as como produtores/as e interventores/as na cultura. Desse modo, a primeira nota aponta para a potência da troca de vídeo-cartas, dentro da tematização de brincadeiras populares, sinalizando a produção de conhecimento de forma coletiva a partir de relações dialógicas entre professoras, professor e estudantes/as, as quais extrapolaram os muros entre as três escolas.

A segunda nota diz respeito ao processo de ad-miração e re-ad-miração das brincadeiras possibilitado pelas vídeo-cartas. O espaço educativo, conforme debatem Farias e colaboradores/as (2021), pode se constituir num espaço que permite o acesso das novas

gerações ao acervo da Cultura Corporal historicamente construído. Após ad-mirarem as formas de brincar pertencentes ao seu contexto, os/as educandos/as puderam re-ad-mirar conhecimentos brincantes construídos por educandos/as e educadoras e educador de diferentes gerações, estados e munícipios, estreitando os laços culturais. Nessa perspectiva, os recebimentos das "respostas" de vídeo-cartas de outras escolas permitiram os/as educando/as re-ad-mirarem suas ad-mirações anteriores (FREIRE, 1987).

REFERÊNCIAS

DULTRA, M. A. Potencialidades Do "(Não)": A Vídeo-Carta como estratégia metodológica para o trânsito Arte-Ciência-Filosofia. **Arte & Ensaios**, n. 34, p. 168- 175, 2017. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/14503/9707. Acesso em: 27 abr. 2023.
FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FARIAS, U. S.; JANUARIO, P. C. S.; FREIRE, E. S. Tematizando brincadeiras da cultura indígena "COM" a Educação Infantil: uma leitura a partir das aulas de Educação Física escolar. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (Org). **Linguagens na Educação Física Escolar: diferentes formas de ler o mundo**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2021, V.44, P. 153-168.

SANTOS, M. G. L. S.; SARTI; R. Todo mundo pula: uma experiência de tematização em diálogos intermunicipais. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 01 – 12, 2022. Disponível: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3671 . Acesso em: 05 mai. 2023.

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

DOCÊNCIA E DIFERENÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DO ENSINO REMOTO AO ENSINO PRESENCIAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

TEACHING AND DIFFERENCE IN ELEMENTARY EDUCATION: FROM REMOTE EDUCATION TO PRESENTIAL EDUCATION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

ENSEÑANZA Y DIFERENCIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA A LA EDUCACIÓN PRESENCIAL EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Roseli Belmonte Machado,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Francine Muniz Medeiros,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Lavínia DiLuca,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Denise Grosso da Fonseca
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

DIFERENÇA E DOCÊNCIA

Bauman (2001), em sua obra Modernidade e Ambivalência, destaca que a busca pela ordem é a principal tarefa que a Modernidade se atribuiu e o que fizeram dela, destacando que se a Modernidade tem relação com a busca e a produção da ordem, a ambivalência seria o refugo da Modernidade, um inimigo que cresce, escapa à ordem. A partir disso, quando Bauman (2001) trata sobre diferença, retoma como ela pode ser, ao invés de combatida, pode ser tolerada, embora à distância. Em relação a nos ajudar a pensar sobre diferença, trazemos Lopes (2009) que, ao discutir como se constituem as políticas de inclusão, afirma que foram feitas modificações, ao longo dos tempos, que foram ocorrendo com as maneiras de lidar com os considerados indesejados, com as diferenças. Para Lopes (2009), hoje, a inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, pode funcionar como uma ação do

[1] O presente trabalho conta com apoio da FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul).

jogo econômico, entendendo que uma das regras da racionalidade neoliberal atual, como ensinou o filósofo Michel Foucault, é a não-exclusão (FOUCAULT, 2008). Desse modo, compreende-se que hoje a inclusão, a partir de uma possível garantia de melhores condições de vida, de universalização e igualdade de direitos individuais, pode ser compreendida como uma estratégia social e política que governa os diferentes sujeitos, mas que, também permanece marcando as diferenças.

Ao trazer essas reflexões para problematizar o contexto educacional destaca-se que a Constituição Federal de 1988 garante, em seu Artigo 206, inciso I, que um dos princípios do ensino é o de "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Todavia, princípios ainda frágeis na relação da consecução dos mesmos, principalmente quando focamos a olhar para determinados grupos, como é o caso de pessoas com deficiência, esta situação de desigualdade se amplia. Alguns estudos têm apontado que a vontade de incluir as distintas diferenças na escola gera constantes relações de exclusão. Lopes (2007) e Lopes e Fabris (2013) afirmam que, quando tratamos da inclusão na escola, deve-se compreender a existência do termo in/exclusão como uma unidade de sentido, um conceito que, na racionalidade atual não é dissociado e que nos permite observar mecanismos e relação de exclusão acontecendo por dentro de uma vontade de inclusão.

Relacionando-se tal aspecto à Educação Física escolar nos dias de hoje, os alunos considerados com deficiência, em muitas escolas, estão no mesmo espaço de outros, mas sem realizar atividades. Ficam excluídos dos que os demais estudantes estão tendo acesso, embora estejam incluídos no espaço e tempo das escolas. Para Mandarino (2013) o tema em foco passou a ser um dos desafios presentes no campo da Educação e Educação Física, tendo gerado uma inquietação em muitos de seus profissionais. Além disso, discute-se o quanto o ensino na Educação Física escolar está ficando secundarizado em nome de um estar junto e de um olhar somente para o social (MACHADO, 2017). Talvez, ao compreender que, a partir da diferença, se produz a inclusão e a exclusão no cotidiano das aulas de Educação Física, seja possível pensarmos outros modos de estar com o outro para além do estar junto e pensarmos em potencializar o movimento e o ensino dos aspectos referentes à Educação Física.

Para abordar o conceito de docência, embora seja discutido por diferentes vieses, escolhemos as considerações de Larrosa (2018). Para o autor o ofício de professor é algo que tem a ver com a artesania, com a realização de uma obra, com uma condição e com uma realização justa e adequada dessa condição. Algo inseparável do que se faz e do que se é, que tem relação com uma potência de atuar, com entregar-se e submeter-se e com cumprir os deveres que se traz consigo. Para o autor ofício de professor não tem nada a ver com competências, com técnicas didáticas ou com resultados, mas com ser "de verdade"; o que incorpora uma série de hábitos que constroem um éthos, um costume, um modo de ser e de atuar, um modo de viver. Além de pensar o ofício do professor como algo de um éthos, de um modo de viver, Larrosa (2018) também nos oferece uma reflexão da docência como presença. O professor como aquele que, com sua presença – no sentido de estar presente naquilo que faz – torna presente a matéria de estudo e convoca a presença do aluno. Compreender esse conceito da docência como um éthos e a relação com presença contribui para as reflexões que enredam docência e diferença nesta pesquisa. Entende-se que a diferença na escola pode ser sentida, vivida, espalhada, conhecida e realizada na medida em que a docência a trouxer como presença (LARROSA, 2018).

CAMINHOS INVESTIGATIVOS

O objetivo deste estudo é o de analisar práticas docentes para alunos com deficiência na Educação Física, do Ensino Fundamental, do ensino remoto ao ensino presencial, problematizando as relações para a diferença. Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, num viés pós-estruturalista, a qual problematiza o sujeito desde sempre aí (SILVA, 1994), e compreende que o mesmo vai se constituindo na linguagem, nas práticas, entremeado pela cultura em que está inserido.

Como caminho metodológico, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física da rede pública do estado do RS, oriundos de seis escolas de Ensino Fundamental distintas, situadas em Porto Alegre. Nas entrevistas, os nomes dos colaboradores foram mantidos em sigilo e aqui se identificam pela letra D. Para fins de escolha dos participantes, optou-se por convidar todos os docentes de Educação Física das seis escolas

parceiras da pesquisa. A partir desse convite, após procedimentos de cuidados éticos, explicitados e aprovados em Comitê de Ética institucional, este estudo passou a contar com 15 participantes.

As entrevistas foram realizadas na escola dos participantes e os principais temas versaram sobre: descrever suas aulas durante o ensino remoto e no ensino presencial; abordar como são caracterizados e assistidos alunos com deficiência na escola; detalhar o trabalho desenvolvido em turmas que possuem estudantes considerados com deficiência. Após a realização, as mesmas foram transcritas para a análise das informações.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise dos dados nos mostra um panorama das práticas desenvolvidas com alunos com deficiência dentro da escola, considerando do ensino remoto – ano de 2020 – ao retorno à presencialidade – ano de 2022. Aqui serão abordados dois pontos: adaptações e afastamentos no ensino remoto; deslocamentos e dificuldades no ensino presencial.

Em relação ao tópico adaptações e afastamentos no ensino remoto, os docentes descreveram as inúmeras atividades diferenciadas que organizaram para realizar suas aulas e, também, para buscar atender aos estudantes com deficiência que eram parte de suas turmas. A maior parte, ao enviar propostas para os alunos de inclusão, preferiram as atividades que favoreçam o movimento do corpo. Também relatam que fizeram adaptações nos materiais disponibilizados. Além disso, afirmam que não tiveram retorno de grande parte das atividades enviadas a essas estudantes, ou seja, não receberam as chamadas devolutivas. Ademais, destacam o pouco contato direto com esses estudantes. Vejamos alguns excertos das entrevistas:

São modificadas as atividades de acordo com os estudantes alunos, e se busca um debate sobre as atividades, mas nem sempre recebemos retorno (D3).

Nosso principal problema tem sido a desigualdade de acesso (D 12).

Não tive retorno das tarefas enviadas em nenhuma plataforma ou rede (D8).

Não foi fácil garantir a inclusão de forma remota. O trabalho foi realizado mais por orientadoras educacionais e centros de atendimento, não por falha docente, mas pela complexidade do processo (D 11).

Nossa escola tem um professor que trabalha diretamente com eles. Elaboramos as aulas e encaminhamos ao professor que nos ajuda nesta aprendizagem com eles (D 15).

As formas de comunicação e a realização das tarefas escolares no âmbito das casas propiciaram uma diminuição no vínculo e no envolvimento dos alunos. Os docentes relatavam não tiveram contato com os alunos, que as atividades eram mediadas por outros setores, tais como salas de AEE, Serviço de Orientação Educacional e professoras das salas de recursos. A diminuição do contato entre professores e alunos dificulta o favorecimento de processos inclusivos, pois a potência de estar com o outro é dificultada pela distância física.

Em relação a deslocamentos e dificuldades no ensino presencial, os professores destacam que, no retorno à presencialidade na escola, muitos dos momentos dos estudantes com deficiência foi na companhia do professor de AEE, sendo, muitas vezes, esses retirados das aulas de Educação Física para fazer alguma atividade com esse outro docente. Um trabalho que se desenvolve sem a presença do docente de Educação Física. Vejamos alguns excertos sobre essa situação e outras dificuldades.

> A aluna com autismo que eu trabalho no 4° praticamente não frequentou as aulas de Educação Física, quase sempre fica com a professora de AEE (D 4).
> Eles voltaram com muitas dificuldades motoras, tiveram um retrocesso no desenvolvimento motor (D 8).
> Ainda não consegui conhecer os alunos com deficiência que temos, eles estão sendo retirados das aulas para ficar com o atendimento (D 9).
> Está bem difícil. Os alunos não conseguem se aproximar dos colegas. Temos dificuldade para estar com eles (D 10).

É preciso considerar que a escola é o lugar em que as crianças aprendem a compartilhar coisas, a respeitar espaços e tempos coletivos, a viver com diferenças e diferentes. Veiga-Neto (2003) afirma que a educação familiar e a educação escolar são condições necessárias para a constituição desse tipo de individualidade que chamamos de sujeito moderno, possível graças à articulação complementar entre, por um lado, a aprendizagem de normas comportamentais e códigos morais na esfera restrita e particular da família e, por outro lado, a aprendizagem de novas normas e novos códigos na esfera ampla e plural da sociedade. Considera-se que deixar a docência ser presença, a escola possibilitar o encontro e a convivência é condição fundamental para viver a diferença.

CONSIDERAÇÕES

Ao abordarmos a relação entre a Educação Física escolar e os processos de inclusão no ensino remoto e no retorno às aulas presenciais, os professores relataram que, embora houvesse um trabalho docente que buscava a inclusão, havia dificuldades em relação ao acesso desses alunos às aulas, bem como havia um afastamento deles em relação aos seus professores e aos demais colegas. Numa análise que enxerga as políticas de inclusão como uma ação de governamento, de condução das condutas, é possível entender que os estudantes estavam dentro do arcabouço escolar, mas vivendo tempos e espaços diferentes. Enquanto alunos com deficiência passaram por distintos processos de afastamento dos seus docentes, dos colegas e do ensino, os demais estavam usufruindo dessas relações. Uma relação de in/exclusão, pois embora nos registros escolares, excluídos de diversos processos. Uma Educação Física, na etapa do Ensino Fundamental, experenciada sem a presença de docentes da área e colegas. Um ensino sem contato e distante das aprendizagens.

Outrossim é difícil a construção de um viver para a diferença sem as relações sendo estabelecidas entre as singularidades que habitam a escola. Parece um retorno à busca pela ordem moderna, o afastamento do outro. Diante disso, esperamos que estudos como esse nos façam refletir sobre um recente momento vivenciado na história dos processos escolares brasileiros e que sirvam como elementos para construir outras e potentes possibilidades de estar com o outro. Aponta-se que para a vivência da diferença e suas potencialidades numa perspectiva de escola inclusiva, favorecendo a docência como presença nos diferentes contextos escolares.

REFERÊNCIAS:

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (orgs.). **In/Exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007, p. 11- 33.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153- 170, mai./ago. 2009.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn**. Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACHADO, Roseli Belmonte. Educação Física escolar e políticas de inclusão: entre a gestão de riscos e o ensino. In: Práxis Educativa. Volume 12, n. 2, 2017, p. 430-447.

MANDARINO, Claudio. Sitiamentos sobre a in/exclusão na educação física escolar. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele. **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: EDUFES, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "Adeus às Metanarrativas Educacionais". In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, p. 247-258, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro**? RJ: DP&A, 2003.

EDUCAÇÃO DO CORPO A PARTIR DA FORMAÇÃO DOS SENTIDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[1]

EDUCATION OF THE BODY FROM THE FORMATION OS THE SENSES: AN EXPERIENCE REPORT

EDUCACIÓN DEL CUEPO DESDE LA FORMACIÓN DE LOS SENTIDOS: RELATO DE UMA EXPERIENCIA

Danielle Batista de Moraes,
Instituto Federal de Goiás (IFG)
Amanda Corrêa Patriarca,
Instituto Federal de Goiás (IFG)
Edson Marcelo Húngaro
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

Esse relato consiste em apresentar uma experiência político-pedagógica exitosa, realizada das aulas de Educação Física (EF) no Ensino Médio Integrado com os cursos técnicos, do Instituto Federal de Goiás (IFG), no campus Luziânia. As ações educativas partiram de uma perspectiva crítica[2] engajada com o enriquecimento humano a partir da função social da escola de socializar o saber elaborado e pedagogicamente sistematizado (SAVIANI, 2012). E visaram explorar elementos para pensar uma educação estética a partir da aproximação da arte ao lazer como conteúdo da Educação Física.

Na literatura não encontramos relatos de experiências da EFE abordando o lazer como conteúdo e aproximação com Arte e as reflexões estéticas no Ensino Médio, mas encontramos a articulação dos conteúdos: a) jogos, danças, brinquedos e brincadeiras com literatura na Educação Infantil (GOULART, 2018); b) e esporte com o cinema na Formação Inicial em Educação Física (DANTAS JUNIOR, 2012).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.
[2] Entendemos a categoria "crítica" de maneira a assumir a herança do movimento renovador de criticar o papel conservador que a Educação Física desempenhava.

Neste estudo utilizamos a pesquisa explicativa (GIL, 2007) com intenção de identificar as possibilidades entre lazer e estética. O texto organiza-se a partir de: a) uma breve exposição da aproximação do debate marxiano sobre a educação estética; e b) descrição e avaliação das atividades.

EDUCAÇÃO DO CORPO A PARTIR DOS SENTIDOS: A ESTÉTICA COMO CONTEÚDO DA EF ESCOLAR

Por meio da constatação do trabalho humano como prática transformadora sobre a qual se assenta toda a sociedade, Marx (2010) recorre ao estético, mostrando que a arte faz parte da produção humana que não é limitada às necessidades biológicas da espécie, como os animais, por exemplo. Diferentemente, a arte representa a afirmação da capacidade criadora dos seres humanos, de produzir segundo as leis da beleza. Por isso, há o entendimento de que a formação dos sentidos para a criação e fruição artística é um trabalho de toda a história universal até os nossos dias. (MARX, 2010)

E considerando a contribuição específica da arte no processo de desenvolvimento do gênero humano, que é a formação dos sentidos humanos, em particular a possibilidade de elevação da subjetividade. Processo que revela ao sujeito a realidade intensificada, não uma realidade fotográfica do cotidiano, mas um reflexo da vida e uma crítica à vida, auxiliando o sujeito a localizar-se e agir no mundo, a *arte como autoconsciência do gênero*. (Lukács,1966).

Em outras palavras, na fruição estética o sujeito receptor se confronta por meio de um contexto particular exposto pela obra de arte de um momento da trajetória da espécie humana, possibilitando a superação de seus limites com relação a causa da humanidade, porque cria no sujeito a necessidade de questionar sua concepção de vida e de si mesmo. (Frederico, 1997).

Então, a arte como o conhecimento do ser humano sobre si mesmo e sobre a realidade concreta em que está inserido, demonstra a objetividade das relações sociais desfetichizada da sua forma imediata no cotidiano, ou seja, a arte contribui para o desvelamento de determinações pertencentes à realidade.

A partir da importância da arte, sentimos a necessidade de aproximação da estética que vai ocupar-se das reflexões sobre a arte e sua relação com a sociedade, bem como a totalidade

ISSN: 2175-5930

da nossa vida sensível, apresentando um campo fértil à EF. Já que a totalidade da vida sensível indica "... o movimento de nossos afetos e aversões, de como o mundo atinge o corpo em suas superfícies sensoriais, tudo aquilo, enfim, que se enraíza no olhar e nas vísceras e tudo que emerge de nossa mais banal inserção biológica no mundo". (EAGLETON, 1993, p. 19).

A pesquisa sobre Educação Física Escolar se aproxima dessa temática quando se empenha em compreender o ser humano por inteiro, superando a dicotomia entre corpo e mente, razão e sensibilidade, quando se ocupa em construir a subjetividade humana a partir do acesso e produção da cultura corporal, no sentido de vivenciar movimentos corporais que expressam as relações sociais que foram consolidadas historicamente pela humanidade. E poderia se aproximar mais, indicando a necessidade de mais investigações que relacionam objetos da cultura corporal expressados e abordados esteticamente pelas objetivações artísticas tendo em vista o desenvolvimento (e a sensibilização) dos sentidos humanos frente ao processo de estranhamento, para compreender e agir sobre a realidade que se impõe.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Na disciplina, "Educação Física, Saúde, Lazer e Trabalho, do, 3º ano, do Ensino Médio é onde sucede a experiência de aproximação entre Educação Física e Arte, com discussões estéticas e possibilidades de fruição. A ementa consiste em análise, vivência e reflexão crítica dos temas da cultura corporal de movimento abordados pela Educação Física e suas relações com o mundo do trabalho, a saúde e o lazer.

Ela escancara as possibilidades de mediações que a cultura corporal possui e dá o tom para uma "nova" Educação Física que além do saber fazer, saiba também sentir, pensar e refletir criticamente acerca de suas nuances e inserções, possibilitando buscar o subsídio para a formação omnilateral do ser humano.

RELATO

Para iniciar os debates, apresenta-se uma compreensão simplista do conceito de Estética. Para fins didáticos, os alunos a compreendem como "Educação dos Sentidos" e, a

partir desse entendimento possibilita-se o aprofundamento das discussões sobre as relações possíveis entre os órgãos dos sentidos e suas funções sociais.

Inicialmente, os alunos têm acesso à leitura de alguns trechos (especialmente escolhidos) do livro de Rubem Alves, *"A Educação dos Sentidos e mais…"*. O livro proporciona uma compreensão acessível para os alunos acerca da importância dos sentidos para "experimentar o mundo".

Na busca do entendimento da educação dos sentidos selecionamos contos da autora Lygia Fagundes Telles e alguns textos e crônicas foram sugeridos por alguns alunos (em especial de uma página do Facebook - Textos cruéis demais para serem lidos rapidamente, posteriormente compilados em livro). Dessa página sugerida por alguns alunos, selecionamos alguns textos que falam sobre auto aceitação e amores adolescentes, por terem muita relevância e significado para a fase que estão passando de afirmação de suas próprias identidades e de descobertas amorosas. Essa estratégia se deu para alcançar os alunos em suas próprias linguagens.

O segundo encontro se dá com o filme *"O carteiro e o Poeta"*, de Michael Radfort, de 1994, que demonstra o crescimento humano proporcionado a um carteiro de uma ilha italiana a partir da convivência com o poeta Pablo Neruda em seu exílio. A discussão após o filme foi riquíssima, por demonstrar aos estudantes a importância do contato com a arte para uma formação humana genérica, que abarca tanto o saber das letras, quanto do mundo. A partir da compreensão do conceito de metáforas, o carteiro passa a experimentar o amor de uma maneira mais elaborada e, principalmente compreender o funcionamento social e político de sua ilha, buscando também agir sobre esse funcionamento, esse esclarecimento em geral é catártico para os estudantes na compreensão de sua inserção no mundo e no entendimento sobre o que queremos dizer ao tratar de uma Educação dos Sentidos (em seu sentido formativo).

A partir dessas discussões iniciais, os alunos já estão mais sensibilizados quanto ao papel da arte no processo de formação humana, entendendo o conceito de "gênero humano" e de "omnilateralidade", que são tão caros a esse conteúdo.

Em seguida, passamos para materiais artísticos e culturais mais voltados para a compreensão do funcionamento do modo de produção capitalista, como *"Se os Tubarões fossem*

Homens"; "*Eu, Etiqueta*"; quem é o Homem Burguês. E também para o modo como as mulheres são vistas e objetificadas socialmente com o filme "*Eu não sou um homem fácil*", de Eleonore Pourriat, de 2018.

Ainda trabalhou-se a coleção de arte chamada "*Os Impressionistas*", são vários livros que apresentam gravuras das obras de artes e contam um pouco sobre esse período e sobre vários artistas dessa escola de arte. Esse material é apresentado aos estudantes junto com diversas edições da Revista Traços, que é um projeto social realizado com pessoas em situação de rua, inserindo-os no mercado de trabalho como "porta-vozes da cultura". Esses dois conjuntos de materiais contribuíram para fomentar discussões e por representar dois extremos para os estudantes. De um lado, eles não teriam acesso às esculturas por estarem localizadas em museus internacionais (apesar de muitos deles terem visitações online) e, por outro lado, ser a materialização das desigualdades sociais e o papel transformador que a cultura pode ter na vida de pessoas em vulnerabilidade social.

Por fim, apresentamos algumas músicas com os estudantes e debatemos as letras, sobre a conjuntura social e política que muitas delas retratavam. Nesse encontro, os estudantes já demonstram uma maturidade de compreensão e crítica muito interessantes. Há relatos de que passaram a se incomodar ao ouvir certas músicas que eles gostavam antes, por compreender melhor sua letra e seu papel social, dão vários exemplos das músicas que objetificam o corpo da mulher e de músicas com apelo social que antes não compreendiam.

Também realizou-se um Encontro Gastronômico com as turmas com comida mexicana e, muitos deles nunca haviam experimentado.

Após todas essas experiências com a Educação dos Sentidos, em que buscamos proporcionar processos educativos para a visão, audição, tato e paladar, a avaliação dos alunos se dava a partir de dois instrumentos avaliativos, um texto dissertativo e uma atividade livre, que não poderia ser dissertativa.

Na primeira atividade, elencamos um enunciado "complexo", mas nada mais do que uma síntese da compreensão dos estudantes acerca da importância do acesso à arte para nossa emancipação humana e o papel dos sentidos nessa experimentação da cultura humana -

Avaliação 1 : Educação do Corpo a partir dos Sentidos: a importância da estética para uma educação "de corpo inteiro".

Para a segunda atividade avaliativa, deixamos o tema e o estilo livres e pedimos que os estudantes externalizem de maneira artística o que eles quiserem, podendo ser conto, crônica, música, carta, desenho, etc.. exceto um texto dissertativo, para que eles pudessem expor (ou exercitar) um pouco da sensibilidade - **Avaliação 2 : Educação dos Sentidos: a sensibilidade estética como forma de manifestação.**

Esse momento avaliativo foi carregado pela expressão de emoções e afetividade dos alunos, que relataram ser decorrente das vivências e por coincidir com a reta final do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES

Nos limites deste trabalho levantamos resumidamente elementos conceituais e experiência pedagógica para pensar uma possível educação estética a partir da aproximação da arte ao lazer como conteúdo da EF. Principalmente com o destaque para a importância da arte e da reflexão estética na vida humana, valorizando o tempo do lazer e a fruição estética como elemento enriquecimento social, com saberes vivenciados sob a forma sui generis da arte, permitindo conhecer sobre si mesmo e também sobre o conjunto do gênero humano, porque a mesma possibilita o desvelamento de determinações da realidade por meio do desenvolvimento da sensibilidade. Com destaque para o entendimento de que a arte é um conhecimento importante para ser sistematizado e socializado pela a escola.

E percebemos que os momentos de fruição para os estudantes que se encontram na reta final da educação básica, muitas vezes se sentindo perdidos - num limbo entre a adolescência e a idade adulta – tocaram os mesmo no sentido de compreenderem a transitoriedade da vida, de compreensão dos ciclos. E, por meio da avaliação das atividades percebemos que os alunos estão abertos para novas vivências e reflexões estéticas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A Educação dos Sentidos e mais…** Campinas, SP. Verus Editora, 2005.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Eu, Etiqueta.** In: **Obra Poética.** Volumes 4-6. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.

A VOZ DO CORAÇÃO. Direção: Christophe Barratier. Distribuição: Playart. França. 2003.

BRECHT, Bertold. **Se os tubarões fossem homens.**

COLEÇÃO OS IMPRESSIONISTAS. Editora Globo, 1997.

DANTAS JUNIOR, H. S. Esporte e Cinema: possibilidades pedagógicas para Educação Física Escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p.67-p.78, set., 2012.

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

EU NÃO SOU UM HOMEM FÁCIL. Direção: Éleonore Pourriat. França, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FREDERICO, C. **Lukács: um clássico do século XX.** São Paulo: Editora Moderna, 1997.

GOULART, M. L. S. Viajando no mundo da literatura Infantil: uma experiência pedagógica nas aulas de Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, p.65-p.75, mar., 2018.

KONDER, L. **Os sofrimentos do "Homem Burguês".** São Paulo: Editora SENAC de São Paulo, 2000.

LUKÁCS, G. **Estética: la peculiaridad de lo estético.** Barcelona: Grijalbo, 4 v, 1966.

MARX, 2010. **Manuscritos econômico filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

O CARTEIRO E O POETA. Direção: Michael Radfort. Distribuição: Miramax Films. Itália. 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2011.

TELLES, Lygia Fagundes. **Antes do baile verde.** Companhia das Letras, 2009.

EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA: UMA ANÁLISE DO MÉTODO PEDAGÓGICO DA TEMATIZAÇÃO[1]

CRITICAL-OVERCOMING PHYSICAL EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE THEMATIZATION PEDAGOGICAL METHOD

EDUCACIÓN FÍSICA DE SUPERACIÓN CRÍTICA: UN ANÁLISIS DEL MÉTODO PEDAGÓGICO DE LA TEMATIZACIÓN

Ana Rita Lorenzini
Universidade de Pernambuco (UPE)
Marcelo Soares Tavares de Melo
Universidade de Pernambuco (UPE)
Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo foi explicar a concepção do método pedagógico da tematização nas aulas da Educação Física Crítico-Superadora (EFCS). Foi realizada uma pesquisa documental com base em documentos curriculares referenciados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDE)[2]. O objeto é 'o método pedagógico da tematização', o qual é concebido a partir de um projeto social em prol de uma educação emancipatória, que supera por incorporação a emancipação do indivíduo, em prol da classe trabalhadora, visando produzir a vida em sociedade, com interação e argumentos entre participantes, processos e produtos, situados na realidade histórica concreta rumo à transformação social.

A tematização, a partir da EFCS, não pode ser confundida como mera identificação do assunto, conteúdo, matéria da aula, muito menos o tópico ou mote da ação pedagógica. Também

[1] Este trabalho é síntese da publicação do artigo LORENZINI, A. R.; MELO, M. S. T. de; SOUZA JÚNIOR, M. A aula crítico-superadora na Educação Física: fundamentos e princípios da lógica dialética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, p. 1-8, 2022.
[2] No site (http://www.educacao.pe.gov.br/portal/) da Secretaria de Educação e Esporte do Governo de Pernambuco os documentos curriculares estão disponibilizados.

não se compreende como o mapeamento e seleção das várias possibilidades de leituras a emergir da aula diante de marcadores sociais.

Na EFCS a tematização, parte do reconhecimento de um objeto de estudo denominado cultura corporal. Entretanto ela é metodológica e, portanto, uma forma de assimilação e produção do conhecimento, que reconhece o movimento dialético entre totalidade-singularidade do conteúdo, buscando reconhecer sentidos e significados produzidos, tanto na interdependência de questões sociopolíticas, quanto nas intencionalidades que orientam a aula, diante de sua problematização, levando estudantes a saírem de uma situação sincrética a uma nova síntese nas aprendizagens.

A partir deste aporte, as categorias teóricas orientadoras do objeto investigado foram: a Educação Física Crítico-Superadora; o trabalho educativo; e o método pedagógico.

O Coletivo de Autores (1992-2012)[3] evidencia que a EFCS, requer a entrada na luta e movimento pela transformação social, priorizando os interesses concretos da classe trabalhadora em prol da superação da sociedade capitalista, visualizando as possibilidades de transição. O projeto político-pedagógico daí decorrente, materializado na dinâmica curricular e nas aulas, com uma proposta de conteúdos científicos, artísticos, filosóficos viabilizam a leitura da realidade, estabelecendo laços concretos com um projeto emancipatório (LORENZINI, et al, 2021).

Nesta visão de conjunto, o trabalho educativo vislumbra potencializar a elevação dos níveis de conhecimento e da consciência sobre os antagônicos modos de produção humana, possibilitando aos estudantes a apropriação do conteúdo da EFCS mediante a constatação ↔ interpretação ↔ compreensão ↔ explicação das contradições presentes na realidade social, visando superações em suas desigualdades sociais (TENÓRIO, et al, 2020).

Nossa hipótese aponta que o método pedagógico da tematização estrutura o trabalho, em prol da transmissão e da apropriação do conhecimento. Mas, como trabalhar com este método na EFCS?

[3] Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro 'Metodologia do Ensino de Educação Física', publicado em 1992, pela Cortez: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht. O livro tem uma 2ª edição, ampliada onde os seis autores prestam depoimentos acerca da obra (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise das 'Orientações Teórico-Metodológicas para EF no Estado de Pernambuco' (OTMs, 2010), evidenciamos uma trajetória da própria construção do método, identifica princípios orientadores, explicita características e objetivos da Cultura Corporal na EFCS, trazendo unidades didáticas, procedimentos didático-pedagógicos e avaliação. Diante de reflexões acerca do trabalho educativo, reconhecemos que as OTMs (2010) explicitam contradições, com antagonismos e superações, características do método pedagógico e diante disso esboçamos no quadro 01 uma síntese.

Quadro 01 – Síntese da caracterização do método pedagógico.

Método tradicional	Método crítico da tematização
Na singularidade da Educação Física, cujo objeto é a aquisição da aptidão física ou atlética, o método das aulas é linear, fragmenta em partes os conteúdos, segue a lógica formal na estruturação da aula: do aquecimento, dos exercícios e técnicas, da aplicação esportiva ou volta à calma.	Na singularidade da EFCS, cujo objeto de conhecimento é a cultura corporal, o método da tematização possui momentos dialéticos: a contextualização, o confronto de saberes / problematização, o ensino com organização e reorganização do conteúdo, a síntese avaliativa.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas características elencadas inferiu-se que os métodos pedagógicos são antagônicos por serem regidos por lógicas distintas e concepção de sociedade antagônica. Com o método tradicional os professores não atingem, com seu ensino, os níveis complexos de abstração e cultura que intencionam fazer uma leitura crítica das linhas e das entrelinhas da prática social. Já com o método crítico da tematização emergem possibilidades de superação por incorporação, da lógica e, de contribuições em prol da transformação do projeto social hegemônico, ao assegurar as condições objetivas para qualificar o ensino-aprendizagem, visando a apropriação do conteúdo e desenvolvimento dos estudantes.

Já no documento denominado Parâmetro Curricular de Pernambuco – Educação Física (PCPE - 2013a, 2013b), que incorporou as OTMs (2010) e avançou com o aprofundamento das

referências da Cultura Corporal sobre os ciclos de escolarização[4], vemos que a EFCS buscou aproximação com a Psicologia Histórico-Cultural, visando explicitar os nexos e relações entre a lógica interna do desenvolvimento psíquico do estudante e o conteúdo-método pedagógico. Foram incorporados novos elementos na forma de organização e sistematização lógica do conhecimento da cultura corporal nos ciclos de escolarização, subsidiados na formulação da Lei Geral do Desenvolvimento Humano, a qual explica que,

> [...] todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletiva, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTISKI, 2006, p.114).

No documento, a EFCS foi sistematizada em eixos temáticos: jogo, dança, luta, ginástica e esporte, possibilitando outros temas, nas expectativas de aprendizagem e anos de escolarização, explicitando sua avaliação e tecendo considerações sobre a inclusão na EF. As aulas da EFCS são orientadas pelo método pedagógico da tematização, necessário à transmissão e apropriação do conhecimento, partindo do fundamento lógico subjacente a metodologia.

No PCPE (2013a e 2013b), a aula requer um método pedagógico que possui momentos imbricados, constitutivos de uma unidade metodológica, tendo coerência lógica e princípios, articulando o geral do projeto político-pedagógico da escola e a especificidade da EF. O conhecimento necessita da sistematização**,** despertando no estudante, necessidades, curiosidades e desafios, elencando aprendizagem que inicia com a síncrese, passa pela análise e chega na síntese. O método é uma realidade no PCPE (2013b), o qual estrutura o espaço-tempo pedagógico aula, a partir de princípios da lógica dialética (totalidade, movimento, contradição, dentre outros), sendo operacionalizado com *momentos*, sintetizados no quadro 02, interligados entre si, podendo se apresentar ou não em cada aula.

[4] Ver mais em: DANILOV M. A.; SKATKIN M.N. **Didáctica de la escola média**. República de Cuba, Pueblo y Educación, 1975; DAVIDOV V.V. **Tipos de generalización em La enseñanza**. Editora Pueblo y Educación, 1982.

Quadro 02 – Método pedagógico da tematização do conhecimento.

1° momento – **contextualização do conhecimento** cabendo ao professor a transmissão do objetivo, do conteúdo e da dinâmica da aula, relacionando-os aos diferentes sentidos e significados históricos do conhecimento na prática social.
2° momento – **confronto dos saberes / problematização do conteúdo** elencando os saberes dos estudantes, via questionamentos e/ou experimentações corporais, que desafiam a aprendizagem, relacionando-a à existência em sua realidade social.
3° momento – **organização e reorganização do conhecimento** via sistematização do conteúdo dialetizado, partindo para a recriação deste diante do trabalho realizado, com mais problematizações e instrumentalização.
4º momento - síntese avaliativa concretizando (ou não) o objetivo da aula durante a qual o professor observa a aprendizagem e orienta a reflexão e, o estudante organiza o pensamento sobre o conhecimento via contradições, relacionando a aprendizagem com a prática social, projetando superações.

Fonte: PCPE (2013b), com síntese dos autores

Lorenzini (2013), argumenta que a contextualização do conhecimento requer condições objetivas para a escola, o professor, o nº de estudantes em turmas, ou seja, as condições materiais, a interdependência da Educação Física com o Projeto Político-Pedagógico, as relações com a direção, os coordenadores, os professores de outros componentes curriculares, os estudantes de outras turmas e de outras escolas, aderência à proposta curricular da rede e o reconhecimento dos estudantes acerca do conteúdo da aula.

O Confronto dos saberes / problematização do conteúdo abarca as características, os sentidos e significados, a reflexão sobre os conhecimentos trabalhados pelo professor com os estudantes e entre os estudantes. É o momento da incorporação, por superação do pensamento sincrético, passando aos elementos essenciais que possibilitam compreender dados da realidade de uma maneira crítica. Os conteúdos voltam-se à formação de definições, conceitos, princípios e, necessitam de coerência e articulação ao contexto gerador de desafios, problemas, relações e nexos com outras temáticas.

A organização e a reorganização do conhecimento dependem da instrumentalização do professor, oportunizando o estudante a conhecer, a apropriar-se dos conceitos, processos, atitudes, habilidades, valores, favorecendo a construção de novos patamares que passam da

identificação dos dados da realidade, para a formação de generalizações, ou desta para o reconhecimento de regularidades teórico-científicas.

A síntese avaliativa é o momento conclusivo, de concretização ou checagens dos elementos didáticos planejados (o objetivo delimitado, a apreensão do conteúdo, o desenvolvimento metodológico, a funcionalidade dos ambientes e materiais e, inclusive, validade e coerência dos elementos avaliativos: técnica, instrumento, critérios).

Os referidos momentos metodológicos são operacionalizados com princípios da lógica dialética visando o trabalho educativo por meio da tríade: síncrese-análise-síntese. Evidenciamos que, são os princípios da lógica dialética que dão o rumo ao método da tematização, com seus momentos metodológicos dinâmicos e imbricados podendo ser encontrados em cada aula ou não, dependendo da concretização do objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos investigados revelaram que, o método pedagógico tematiza os fenômenos da cultura corporal, qualificando o trabalho educativo. Possibilita aprofundar e dominar a teoria para materializá-la na prática, gerando novas contradições, que começam com uma diferença não-essencial e chegam ao estágio da diferença essencial (conceitos científicos) e, mediante condições adequadas, chega aos contrários que, ao passarem um no outro condicionam suas contradições, resolvendo-as ao gerar um salto qualitativo.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. SP: Cortez, 1992-2012.

LORENZINI, A. R. **Conteúdo e método da Educação Física escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

LORENZINI, A. R. et al. Metodologia do ensino de educação física: gênese, desenvolvimento e atualidade na perspectiva crítico-superadora. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; NASCIMENTO, C. P. (Org.). **Ensino de educação física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021, v. 1, p. 115-140.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Orientações Teórico-Metodológicas - Educação Física - Ensino Fundamental e Ensino Médio**, SEDE-PE, 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares de Pernambuco**. Educação Física Ensino Fundamental e Médio, SEDE-PE, 2013a.

_____. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Parâmetros na sala de aula – educação física: ensino fundamental e médio. SEDE-PE, 2013b.

TENÓRIO, K. M. R. et al. Organização dos saberes escolares na educação física à luz da perspectiva crítico-superadora. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Orgs.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE**. Natal: EDUFRN, 2020, p. 57-76.

VIGOTSKI, L. S**.** Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** SP: Ícone, 2006.

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ELEMENTOS DA PERSPECTIVA CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PHYSICAL EDUCATION AND CHILDHOOD EDUCATION EARLY STAGES: THE ELEMENTS OF THE CULTURAL PERSPECTIVE IN CHILDHOOD EDUCATION EARLY STAGES

la EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN INFANTIL: LOS ELEMENTOS DE LA PERSPECTIVA CULTURAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Thacia Ramos Varnier,
Thaise Ramos Varnier

INTRODUÇÃO

O currículo cultural tem em sua centralidade a cultura e os seus processos de subjetivação, ou seja, a maneira como a cultura exerce efeito na construção da formação humana e a sua relação com as formas de representação do mundo, levando em consideração o contexto e o momento histórico (NEIRA; NUNES, 2022).

No campo do currículo, essa perspectiva curricular é expressão da Teoria Pós-crítica que, comumente, é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos teóricos da Teorias Crítica, caracterizada por influências do marxismo e da Escola de Frankfurt. De acordo com Lopes (2013), as bases que constroem a Teoria pós-crítica são os estudos pós-estruturalistas, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxista. Nesse escopo, Neira e Gramorelli (2017) incluem o multiculturalismo crítico, a Teoria Queer, os estudos feministas e étnico-raciais.

Sob efeito dessa bagagem teórica está a formação de sujeitos solidários agenciados por princípios ético-políticos básicos, que entre eles estão o reconhecimento do patrimônio cultural, a articulação com o projeto político pedagógico da escola, a justiça curricular, a ancoragem social dos conhecimentos, a descolonização do currículo, a rejeição ao daltonismo cultural e o favorecimento da enunciação dos saberes discentes.

ISSN: 2175-5930

Tendo em vista o fomento das discussões realizadas ao longo da disciplina e o acervo teórico disponibilizados para aprofundamento do assunto, julgamos necessário compreender como são trabalhados os elementos da perspectiva cultural da Educação Física na Educação Infantil. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi de identificar como são trabalhados os elementos da perspectiva cultural da Educação Física na Educação Infantil.

MÉTODO

Essa pesquisa, exploratória, de caráter documental (LAKATOS; MARCONI, 2003), se dedicou a analisar os relatos de experiências em que o currículo cultural foi desenvolvido nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Para isso, reunimos publicações que contemplavam relatos de experiências de professores de Educação Física que atuavam na Educação Básica na perspectiva do currículo cultural, frutos de produções acadêmicas produzidas pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF-FEUSP)[1].

Durante a exploração das produções acadêmicas, encontramos a somativa de quatro obras com relatos de experiências publicadas entre o período de 2017 à 2021, a saber: (I) Educação Física cultural: o currículo em ação (NEIRA, 2017); (II) Educação Física cultural: relatos de experiência (NEIRA 2018), (III) Escrevivências da educação física cultural (NEIRA, 2020) e (IV) Escrevivências da educação física cultural (NEIRA, 2021). Contudo, em virtude da limitação deste breve estudo, iremos nos dedicar a publicação do relato de experiência (IV), por ser a publicação mais atual e que apresentou maior número de relatos de experiência dedicados a Educação Infantil.[2]

Na publicação em destaque, encontramos 4 (quatro) artigos cujas temáticas tem *lócus* na educação infantil: (I) Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma

[1] A escolha pelo grupo de pesquisa GPEF/FEUSPE se deve ao fato deste ser referência em produções acadêmicas que discutem a perspectiva do currículo cultural.

[2] As referências das obras apresentadas são: NEIRA, M. G. Educação Física cultural: o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017; NEIRA, M. G. Educação Física cultural: relatos de experiência. Jundiaí [SP]: Paco, 2018; NEIRA, M. G. Escrevivências da Educação Física cultural. São Paulo: FEUSP, 2020; e NEIRA, Marcos Garcia. Escrevivências da Educação Física cultural. Tradução. Jornal da USP, São Paulo, 2021.

tematização do frevo na Educação Infantil: Alice Gomes Signorelli e Leonardo de Carvalho Duarte; (II) Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil: Ana Cristina Godoy e Leonardo de Carvalho Duarte; (III) Jongo, uma roda pela igualdade": tematizando o jongo na Educação Infantil: Carolina Gitahy Hamburger e (IV) Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia: Marina Basques Masella, Alice Gomes Signorelli, Ana Cristina Silva Godoy, Carolina Hamburger, Lenize Cristina Riga, Lígia Chiavolella, Priscilla de Lima Rocha e Solange Miranda.

Nesse sentido, no tópico a seguir, iremos nos dedicar ao aprofundamento dos relatos de experiência desse recorte apresentado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos estudos culturais, as práticas corporais, são concebidas sob o modelo da textualidade, em que os signos nela são contidos, interpretados e postos em análise (NUNES, 2016). Assim sendo, no que tange as ações pedagógicas dos professores na escola, aspectos didáticos e metodológicos fazem parte das estratégias pedagógicas dos professores sob o prisma da perspectiva cultural como mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação (BONETTO; NEIRA, 2019). Além disso, para Bonetto e Neira (2019), os professores de Educação Física são agenciados por princípios curriculares éticos-políticos que permeiam a sua ação pedagógica: *reconhecimento das identidades culturais dos estudantes, a justiça curricular*, a *descolonização do currículo, evitamento de daltonismo cultural, ancoragem social dos conhecimentos, enunciação dos saberes discentes e articulação com o projeto da escola.*

No relato de experiência (I) 'Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil' de Signorelli e Duarte, a proposta foi desenvolvida em crianças de quatro, cinco e seis anos de idade. A curiosidade com esse novo ritmo, fez com que as crianças se interessassem pelo Frevo, e deixa claro as referências de atuação do professor aos princípios ético-políticos como a *enunciação dos saberes discentes* e do *reconhecimento das identidades culturais dos estudantes*. A partir disso, foi proposto tematização do Frevo em que foram acessados os conhecimentos sobre a história e origem do

Frevo; a relação da prática com a comunidade no entorno da escola; a cultura da região nordeste; os figurinos característicos, corporeidade da gestualidade da dança, no qual os alunos se apropriaram do uso de desenhos e espelhos para a ressignificação dos movimentos; e as linguagens e gírias características da região de Pernambuco, apresentando uma concepção de mapeamento em que foi possível o respeito das práticas corporais, dos sujeitos, dos significados produzidos na e pela comunidade (NEIRA, 2021), atendendo a princípios ético-políticos como a *justiça curricular*, a *descolonização do currículo, o evitamento de daltonismo cultural e a ancoragem social dos conhecimentos*.

A tematização da prática corporal da capoeira (lutas) foi desenvolvida, no Relato de experiência (II), com crianças de quatro e cinco anos. A análise dessa conduta pedagógica traçou indícios da *articulação ao Projeto pedagógico¸ ao evitamento de daltonismo cultural, a ancoragem social dos conhecimentos e a justiça social*. Desta forma, percebe-se uma preocupação com o *reconhecimento das identidades culturais dos estudantes* em diálogo com a *enunciação dos saberes discentes*. Em seguida, a *enunciação dos saberes discentes* também se faz presente nas atividades de criação e reprodução dos movimentos do frevo pelos colegas de turma, onde a criança criava os movimentos e a turma reproduzia os gestos, em seguida. Pensando em explorar as gestualidades das lutas, foi fixado imagens ao redor da quadra com o intuito de desafiar as crianças a realizarem tais movimentos. A iniciativa aborda *a justiça curricular*, a *descolonização do currículo* e o *evitamento de daltonismo cultural* ao apresentar os elementos da cultura corporal à realidade das crianças.

A partir da análise do relato de experiência (III), 'Jongo: uma roda pela igualdade', identificamos alguns elementos da perspectiva cultural da Educação Física que a vincularam à formação de identidades solidárias. A proposta pedagógica foi desenvolvida com crianças de quatro e cinco anos. Na perspectiva do texto de Muller e Neira (2022), o professor que atua nessa perspectiva é influenciado por princípios ético-políticos como o *reconhecimento das identidades culturais dos estudantes* (a escolha da Rainha de Jongo); *a justiça curricular* a partir da tematização do Jongo – desconhecido pelas crianças e por muitos da comunidade escolar, equilibrando ao tratamento de outros temas tradicionais comumente abordados em uma visão tradicional; a *descolonização do currículo* ao problematizar uma prática corporal

subalterna, proporcionando experiências com participantes da comunidade escolar (jongueira e jongueiro); a opção por escapar do *daltonismo cultural* por apostar na diferença as diversas possibilidades de experiências e aprendizagens (subjetividades dos alunos); a *ancoragem social* a partir do momento que tematiza o Jongo como prática corporal socialmente e historicamente construída; e o favorecimento à *enunciação dos saberes discentes* a partir da estimulação de seus posicionamentos – muitos associaram o Jongo à capoeira e ao samba.

No relato de experiência (IV), encontramos uma particularidade em relação aos demais: a pandemia de Covid-19 que assolou o mundo inteiro. Inicialmente, partiu do reconhecimento da capoeira com a análise da obra de José Borges e das contribuições de algumas crianças sobre essa prática corporal que resultou na produção de um vídeo de vivências de capoeira realizada pelas crianças nos anos anteriores. Tais contribuições, abordaram o reconhecimento *das identidades culturais dos estudantes* e a *enunciação dos saberes discentes e articulação*. A Literatura de Cordel e a Xilogravura – representados como forma de luta a opressão dos coronéis nordestinos -; e a confecção de berimbau com materiais alternativos foram atividades pedagógicas que adentraram ao universo cultural e, consequentemente, ao imaginário das crianças, em um movimento de diálogo com a *justiça curricular*, a *descolonização do currículo*, o *evitamento de daltonismo cultural*, e a *ancoragem social dos conhecimentos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, acreditamos que os relatos destacados dialogaram com as bases pós-críticas em que o currículo cultural se fundamenta, quando compreende o movimento humano como linguagem e toma o corpo atravessado pela história, subjetividade, como um conjunto de forças que se encontram em constante conflito (NUNES et al., 2022). Dessa forma, as bases do currículo cultural indicam processos contínuos de significação de conceitos, formas de dizer e vivenciar. Em suma, os relatos apresentados apresentaram princípios ético-polítticos, ampliações e aprofundamentos que agenciaram os encaminhamentos pedagógicos dos professores, com a validação de saberes que comumente não são tratados no currículo escolar contribuindo para a ampliação de outras formas de produzir e explicar a realidade, além de permitir conhecer como funciona o poder nas representações sociais e como são elaboradas

percepções que os homens e mulheres tem de si próprios e do mundo que os rodeia (NEIRA, M. G.; NUNES, 2022).

Por fim, salientamos que não encontramos, nas obras analisadas, relatos de experiências na Educação Infantil que contemplassem os grupos de 1 a 3 anos de idade, o que ressalta uma limitação do estudo para a articulação do currículo cultural nesses grupos desassistidos. Além disso, esse ensaio propõe o desafio de pensar em propostas de atuação do currículo cultural para as faixa-etárias citadas.

REFERÊNCIAS

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? Educação. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. Fundamentos de metodologia científica. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade & Culturas, *[S. l.]*, n. 39, p. 7–23, 2013. DOI: 10.34626/esc.vi39.311. Disponível em: https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311. Acesso em: 4 mai. 2023.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural:** o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017.

_____. **Educação Física cultural:** relatos de experiência. Jundiaí [SP]: Paco, 2018.

_____. **Escrevivências da Educação Física cultural.** São Paulo: FEUSP, 2020.

_____. Escrevivências da Educação Física cultural. Tradução. Jornal da USP, São Paulo, 2021.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. Pensar a Prática, Goiânia, v. 20, n.2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação. In: Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 14-38.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.) Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, M. L. F. et al. Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.) Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. São Paulo: FEUSP, 2022.

MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. Registro e avaliação no currículo cultural da Educação Física. NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.) Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. São Paulo: FEUSP, 2022.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A EJA EM DESTAQUE[1]

SCHOLL PHYSICAL EDUCATION AND ANTI-RACISM EDUCATION: THE EJA IN THE SPOTLIGHT

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y EDUCACIÓN ANTIRRACISTA: LA EJA EN EL PUNTO DE MIRA

Lara Holmes de Rezende Serrano,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rosa Malena de Araújo Carvalho,
Universidade Federal Fluminense (UFF)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de dissertação de mestrado em educação desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação – Processos formativos e Desigualdades sociais - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de janeiro (FFP- UERJ). Partiu da racialidade no Brasil e, como isso nos impacta de diferentes formas, pois vivemos em um país que contém, em suas histórias, marcas que são ainda presentes e nos afetam diretamente. A pesquisa teve como objetivo principal analisar as consequências da racialidade, sua presença na Educação Física escolar e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A metodologia dessa pesquisa incluiu relatos de experiências do campo formativo e; os resultados destacam a necessidade de que o trabalho docente considere o corpo e as práticas corporais como pontos relevantes para compreender toda essa discussão, a qual requer uma educação antirracista.

RACIALIDADE, RACISMO, BRANQUITUDE – O CORPO EM EVIDÊNCIA

Considerando alguns problemas que repercutem em nossa sociedade sobre as minorias, o racismo aparece como um dos principais responsáveis sobre a desigualdade em nosso país. Por isso, segundo Ribeiro (2019, p. 9), “o primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo

[1] A pesquisa contou com bolsa CAPES, entre junho de 2021 e fevereiro de 2023.

no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências".

Esse debate, então, não deixa dúvidas sobre o fato de que somos um país construído sobre as bases de um sistema escravocrata e, deste modo, qualquer debate sociopolítico e educacional acerca da sociedade brasileira necessita incluir o recorte racial. Para entender melhor o racismo, recuamos um pouco e trazemos a questão da racialidade. Segundo Almeida (2019),

> A raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo da morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea (p. 28)

Pensando pelo viés racial, identificamos a branquitude e a negritude enquanto produções sociais, que se interrelacionam. Entender como a branquitude opera é fundamental, pois quando refletimos sobre desigualdades saímos de uma zona de conforto, na qual a produção do ser branco/a é naturalizada. Ao compreender seu surgimento, encontramos que "os estudos críticos da branquitude nasceram da percepção de que era preciso analisar o papel da identidade racial branca enquanto elemento ativo nas relações raciais em sociedade marcadas pelo colonialismo europeu" (SILVA, 2017, p. 21).

A racialidade, o racismo, a branquitude, ao colocarem o corpo em evidência, nos dizem que compreender essas características corporais como construções históricas e sociais é fundamental para o entendimento desses corpos racializados e para a mudança da realidade, ainda adversa para quem tem a pele negra. E, considerando que "o corpo é um conjunto de expressões, adquiridas e instaladas nele mesmo, o ser humano aprende a cultura por meio de seu corpo e pode ser construído diferentemente por cada sociedade, e não pelas suas semelhanças biológicas" (BARROS; CARVALHO, 2022, p. 102), ao pensar sobre as relações raciais no contexto social do Brasil, é na perspectiva de entender e contribuir com formas para modificar essa situação, produzindo outras relações interpessoais.

Com essa ideia, seguimos dialogando esses conceitos com o processo escolar desenvolvido pela educação física na educação de jovens e adultos.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EJA

Buscando estruturar um breve fio histórico dessa prática social, que é a Educação Física, alguns autores dizem que surge com conteúdo médico-higienista – o que, inicialmente, a torna sistematizada para uma sociedade naturalizada e biologizada, como uma educação voltada para a educação do físico, ou seja, "associada diretamente à saúde de um corpo meramente biológico" (CARVALHO, 2011, p. 65).

Hoje, entendemos que a Educação Física é um campo do conhecimento que aborda as práticas corporais expressas pelas corporeidades, considerando os contextos e buscando compreender os corpos que habitam o mundo de modo amplo e complexo.

Ao aproximar da EJA, a partir da cultura corporal e das práticas corporais e, considerando todas as particularidades que a modalidade de jovens e adultos traz, um ponto importante e de grande relevância é entender os sujeitos que estão nesse processo. Por isso, uma educação que seja o contrário de uma educação bancária (FREIRE, 1997), que é uma forma de educação que temos o professor e a professora como detentor do conhecimento e o aluno é aquele que recebe o conhecimento, passivo e calado. Mas, uma educação que seja pautada em levar em consideração as características e os conhecimentos de cada um, é de grande relevância para o trabalho docente que promova com que todos participem do processo e que todos terão sempre algo para aprender e compartilhar, tanto os professores quanto os alunos. Fazendo, assim, uma educação "transformadora", que critique os meios exploradores da sociedade e de seus entornos escolares.

Pensar sobre o pertencimento à cultura, como os locais que frequentamos, nossas roupas, a religião ou a não religião, dentre outras questões, nos coloca em posição de compreender o outro, e a compreensão na maioria das vezes pode-se refletir em respeito e não a intolerância. Ou seja,

> (...) o corpo é evidenciado como produto de fabricação social mediado pela cultura. O corpo se desenvolve como pessoa para além de suas dimensões orgânica, afetiva/emocional, e intelectual, mas principalmente pela consciência de ser no mundo. A complexidade da sociedade capitalista atual, ao mesmo tempo em que determina marcas socioeconômicas produz na materialidade da pessoa, no corpo, processos de exclusão marcados pela

> cultura colonialista que exclui e submete a pessoa também por suas marcas identitárias específicas (GRANDO, 2014, p. 138).

Por isso, a partir do histórico da Educação Física anteriormente realizado e, com a cultura como aspecto central, essa pesquisa segue com a "cultura corporal" (COLETIVO DE AUTORES, 2012) como a concepção pedagógica que pode auxiliar a descolonizar a ideia de dialogar sobre as temáticas raciais e; ampliar as possibilidades dos jogos nas aulas de Educação Física.

Estudar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), aqui, é debruçar de maneira histórica e conceitual sobre os processos formativos e as desigualdades sociais que a educação de jovens e adultos expressa. Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, "a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita como bens sociais, na escola ou fora dela (...)" (BRASIL, 2000, p. 5). Compreender esse ponto inicial é pensar em formas de se fazer a política, e entender que em algum momento o próprio Estado falhou com uma parte da população, visto que, na Constituição de 1988, em seu art. 205, diz que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988). Portanto, partir de uma compreensão histórica, focando em nossa formação enquanto país, e como as políticas de reparação ainda funcionam, é fundamental.

Por tudo isso, pensar uma Educação Física contra-hegemônica, significa realizar uma prática pedagógica que, segundo Paulo Freire (1999), seja capaz de reagir criticamente aos modelos dominantes de formação. O que indica pensar em uma educação crítica e transformadora, com currículo debatido e construído por todos coletivamente, com as aulas fazendo sentido e tendo um porquê de estarem realizando e debatendo o tema proposto.

Nesse processo, a presente pesquisa, ao buscar caracterizar a Educação Física escolar como uma prática pedagógica que parte da produção histórica dos corpos habitando o mundo, que vivem a história enquanto sujeitos que ocupam e formam espaços com outros, com sentimentos, sonhos e lutas, indica a possibilidade de contribuir com uma educação que não reproduza o hegemônico.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Mesmo em contexto ainda pandêmico, modificando o planejamento inicial da pesquisa, algumas experiências pedagógicas foram realizadas, no ano de 2022, pela pesquisadora principal. O estágio docente junto a segunda pesquisadora; a observação participante em unidade escolar de professora colaboradora do grupo de pesquisa; o diálogo com outros/as pesquisadores/as desse grupo; a realização de oficinas em eventos acadêmicos, permitiram explorar a temática em diferentes situações.

Nesse exercício de fazer uma atuação docente que combata o racismo no âmbito escolar, identificamos que a Lei 10.639/2003 considera fundamental um diálogo da escola como um todo. Afinal,

> A obrigatoriedade da temática História e Cultura afrobrasileira, busca remodelar a construção/reconstrução da valorização das identidades marginalizadas, reconhecendo as múltiplas culturas existentes, sobretudo a negra. A valorização no ambiente cotidiano educacional da identidade negra e sua incorporação em currículos e práticas educacionais são os objetivos da referida legislação (CORENZA, 2020, p. 149)

Para que possamos, portanto, ter uma sociedade que trate de maneira igualitária todos, a educação antirracista faz parte das reivindicações dos direitos, das cobranças por políticas públicas, principalmente as de reparações históricas, visto que nosso país tem impactos de um passado escravagista, patriarcal e totalmente desigual. Pesquisas, como essa, podem contribuir nesse processo de construção de uma educação que consiga dialogar com as questões sociais que são importantes de serem debatidas nas aulas de EF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo é uma questão que se faz urgente quando observamos que a racialidade no Brasil é algo que prejudica o país, como as desigualdades nas posições de poder ainda ocupadas por pessoas em sua maioria brancas; as formas de violência que são empregadas, como o racismo religioso e recreativo. Entender como essas situações formam a nossa história e memória, por isso torna-se algo que não deve ser jamais esquecido. Ao contrário, presente na valorização da cultura Africana e Afro-brasileira, nas lutas e cobranças por políticas públicas e

ISSN: 2175-5930

reparação histórica, pois tudo foi tirado de um povo constituído por pessoas que foram escravizadas, que tinham suas famílias, seus amores, suas casas e seus empregos.

Como forma de desenvolver uma educação crítica, para inserir e manter a discussão antirracista nas aulas de Educação Física, a pesquisa destaca alguns jogos africanos, como o *shisima* e o *mancala*, que são materiais excelentes para ser um pontapé riquíssimo no debate sobre racismo e valorização da cultura africana. Ou seja, a cultura corporal como fio condutor da realização dessa prática pedagógica e, esses jogos como conteúdos a serem contextualizados. Temos o *shisima*, como um jogo que surge na parte ocidental do Quênia e, o *mancala*, que tudo indica que tenha surgido no Egito, embora a origem desses jogos é um pouco incerta, mas com indícios encontrados por volta de 2000 a.C.

Através dessa pesquisa, compreendemos com mais intensidade o corpo afrodescendente lutando contra todas as formas de opressão, não somente para sobreviver, mas como uma forma de construir suas identidades, como pertencimento no mundo. Junto com isso, a branquitude surge com um propósito de reconhecimento enquanto uma racialidade que se construiu como algo dito "superior", e que produz e legitima a violência do racismo.

A educação antirracista pode contribuir para que um dia possamos viver em uma sociedade que não sejamos divididos, que não tenha o ódio dominando e, que a raça seja só uma lembrança de um passado desigual e cruel. Assim como mudanças para que a EJA não mais precise reparar e, que um dia todos tenham direito a educação em suas infâncias e juventudes, não precisando fazer o ensino básico quando estiverem mais velhos, e sim, que conquistem as mais diversas áreas do conhecimento, que possam ocupar todos os espaços, como as universidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARROS, Nathália; CARVALHO, Rosangela. A corporeidade na educação física na EJA Manguinhos: Memórias dos processos e desafios da práxis pedagógica. In. CARVALHO,

Rosa Malena**. Corporeidades e processos formativos**: contundências e resistências em defesa da vida e da escola. – 1 ed. – Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021, p. 99-119.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Editora da UFF/FAPERJ, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORENZA, Janaína. Relações raciais e os estudantes da EJA: Desdobrando a lei nº 10.639/2003. In. SILVA, Jaqueline. **Formação de professores na educação de jovens e adultos**: temas em debate. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020, p. 149-167.

FREIRE, Paulo. Educação "bancária" e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GRANDO, Beleni. Do corpo e da cultura: indícios da realidade na perspectiva intercultural. Rev. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.138-154, jan/jun 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Pierre; CAVALCANTI, Kátia. **Da Cultura Corporal à Corporeidade**: Por uma Inversão Epistêmica na Educação Física. Educação em questão. V 19, n5, p. 69-87 – jan/abr. 2004.

SILVA, Priscila. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In. MÜLLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude**: Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 19-32.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: UMA CONSTRUÇÃO DIDÁTICA PARA ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL JAYME VERÍSSIMO DE CAMPOS JÚNIOR

INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION: A TEACHING CONSTRUCTION FOR STUDENTS IN THE 2ND YEAR OF HIGH SCHOOL AT JAYME VERÍSSIMO DE CAMPOS JUNIOR STATE SCHOOL

EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA: UNA CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA PARA ESTUDIANTES DE 2° AÑO DE SECUNDARIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA JAYME VERÍSSIMO DE CAMPOS

Adauto André Soares Melo,
Escola Estadual Jayme Veríssimo de Campos Júnior (SEDUC/MT)
Luciane de Almeida Gomes,
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência de um projeto desenvolvido com alunos do segundo ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Jayme Veríssimo de Campos Junior, no município de Alta Floresta/MT, que tematizou a inclusão nas aulas de Educação Física, num percurso que se fez transversal ao planejamento, ao longo de todo o ano letivo, mas que na primeira etapa previu o tratamento dos esportes adaptados durante o primeiro bimestre. O relato refere-se a essa primeira etapa.

Em tempos em que a inclusão, a solidariedade, a pedagogia da presença e a educação pluridimensional se faz presente, a Educação Física como componente curricular obrigatório da escola é chamada a aderir de forma consciente a esse movimento renovador a fim de construir de forma legítima uma educação pública, democrática e republicana e inclusiva. Neste sentido, pensamos em recorrer ao tema da inclusão nas aulas para os alunos do 2º ano do Ensino Médio, com a finalidade construir um planejamento anual para as turmas que possibilitasse refletir uma proposta que coadune com a necessária visão de uma cultura corporal numa perspectiva inclusiva.

ISSN: 2175-5930

Segundo Rodrigues (2003), uma escola inclusiva acolhe todas as diversidades, é universal e promove o protagonismo. Uma sociedade que prioriza espaços democráticos de mediações de conflitos, jamais deveria se conformar com uma visão reducionista, reacionária e alienante da criatura humana. Tais posturas fomentariam uma desarticulação da educação inclusiva.

Ao se referir a uma educação inclusiva, Rodrigues afirma que:

> A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso. (RODRIGUES, 2003, p.75)

O autor é enfático quando afirma que a educação inclusiva deve promover a qualidade não só daquele (a) que possui uma deficiência, mas também a todas as diferenças no processo de ensino – aprendizagem. Ao pensar nesta perspectiva, evitaremos instituir ilhas na escola e na sociedade, e assumiremos o compromisso social de promover práticas inclusivas que atendam todas as diferenças.

Ao estudar as diferentes concepções de corpo na sociedade, especialmente no contexto da Educação Física escolar, nos deparamos com inúmeros paradigmas que entre eles estão a questão da eficiência e eficácia do corpo enquanto produto do movimento. Por outro lado, o movimento enquanto unidade expressiva da manifestação corporal se relacionam a instâncias por vezes não são abordadas no universo da Educação Física, que se relacionam com a energia da vontade, dos sentimentos e dos pensamentos da criatura humana como mola propulsora das suas intenções e direções para uma vida feliz. Desta forma, tentar quantificar a eficiência e eficácia do corpo pelo viés apenas do físico poderá enfraquecer o combustível da inclusão como passaporte para uma educação física democrática e republicana.

Segundo Richineli (2008), as abordagens da Educação Física poderão ora incluir e excluir. Tudo depende da intenção e direção construída nas aulas de Educação Física. Duas abordagens podem excluir que são militar/higienista e a tecnicista, pois enfatiza o corpo

perfeito. A desenvolvimentista, construtivista, sistêmica, crítico – superadora, saúde renovada, PCN e motricidade humana são exemplos de propostas que coadunam com um viés inclusivo e podem auxiliar os (a)s professores (a)s numa proposta acolhedora de corpo diferente para o futuro diante das diversidades, diferenças e deficiências.

As ações tornaram possível analisar, compreender e vivenciar possibilidades dentro da unidade temática do esporte, por ser uma unidade bastante conhecida pela turma, e pela cultura escolar e pela sociedade. Os bimestres seguirão pautados por uma reflexão da perspectiva adaptada, inclusiva sob as bases da cultura corporal do movimento. Consideramos que essa abordagem pode nos indicar caminhos que nos aproximam de uma educação e uma sociedade de fato republicana.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS

A experiência aqui relatada, foi vivenciada numa escola estadual de tempo integral em Alta Floresta – MT, no primeiro bimestre letivo do ano de 2023. Possuímos três turmas de 2º anos do ensino médio, na qual temos aproximadamente cinquenta alunos. No momento estou atribuído na base comum no 2ºA e 2ºB. Realizamos a mediações colaborativa com as duas turmas (2ºA e 2ºB). A turma do 2ºA tem um aluno que utiliza uma cadeira eletrônica, e que participa ativamente das atividades. Ela vai a escola sozinha pilotando a cadeira.

Ao longo do primeiro bimestre trabalhamos com a unidade didática esporte a partir do objeto de conhecimento esportes adaptados. Para a construção de nosso roteiro foi apresentado aos alunos a ideia inicial sobre esportes adaptados onde buscamos construir de forma coletiva a contextualização histórica, a pesquisa, a apresentação e a avaliação. O currículo participativo, possibilitou um maior engajamento dos sujeitos no processo, pois não há uma única verdade como roteiro, mas múltiplas possibilidades que sob as bases da razão, da lógica e do sentimento bem conduzido envolve-nos de significados/sentidos.

Antes de aprofundar o tema do planejamento (Esportes Adaptados), buscamos mostrar o que é a Educação Física, pois alguns traziam a visão de um componente curricular desarticulado da proposta da educação. Ao mostrar nas primeiras aulas o objetivo da Educação Física na escola, foi dialogado sobre os caminhos a fim de tornar plausível o desdobramento do

planejamento, e poder além de fruir, mas também problematizar inquietações da inclusão e exclusão presente em nossa sociedade e cultura corporal do movimento.

Pensar a premissa da contextualização histórica é tarefa fundamental de qualquer tema. Todo fato precede de um contexto. Todo texto está subordinado ao contexto. Desta forma, todo esporte pressupõe um dilema. Qual será o papel do esporte adaptado? Antecipando a problemática, visualizamos não só um resgate histórico as pessoas com deficiência, entretanto uma oportunidade de bem viver. Por bem viver, podemos aventar uma aceitação profunda de si mesmo diante das questões circunstanciais.

No enigma pesquisa e apresentação, foi decidido que formaríamos grupos de quatro a cinco integrantes onde pudessem escolher uma possibilidade de esporte adaptado, para apresentar em forma de slide e por consequência propor uma transposição prática da proposta de acordo com as condições da escola. A preparação do trabalho requisitou quatro aulas (são ofertadas duas aulas de Educação Física) por semanas, na qual na segunda aula fornecíamos aos sujeitos o Chromebook com a finalidade de organizar a apresentação e estudar meios pelo quais estariam trilhando a aplicação dela aos alunos (as) da sala.

Antes de usar os dispositivos eletrônico (Chromebook), fizemos um acompanhamento do material didático para cada mês com a finalidade de compreender o que é esporte, quais são as dimensões sociais do esporte, o que é esporte da escola e esporte na escola. Nesta perspectiva, utilizávamos de vídeos curtos, questões abertas e fechadas, charge, tirinha e documentário curto. Por ter duas aulas semanais, programávamos as atividades para que não se repetisse e pudéssemos provoca-los sobre o contexto do esporte na sociedade em suas várias representações.

Na confecção dos slides compartilhamos um roteiro de apresentação para preenchimento, que compreendia: tema, objetivo geral e específico, contextualização histórica, regras do esporte, como vivenciar sob as bases do esporte da escola e esporte na escola, principais competições, atletas de referência, benefícios para a saúde, se era um esporte olímpico, conclusão e referência. A prévia dos slides elaborada era enviada antecipadamente ao e-mail do professor.

Na data da apresentação, a cada grupo foi concedido um tempo máximo de 10 (dez) minutos para apresentação que contou também com a participação daqueles (as) que não faziam parte do grupo para a realização de uma pergunta referente ao tema. Tivemos a as seguintes apresentações: basquete sobre rodas, vôlei sentado, esgrima adaptada, xadrez para cegos, Tênis de Mesa, e Bocha. A parte conceitual foi desenvolvida com sucesso, pois todos conseguiram expor dilemas, contexto histórico e possibilidades do esporte, mas, foi possível perceber, que apesar dos esforços dos alunos (a)s, tiveram dificuldades na organização dos aspectos procedimentais por conta das condições do contexto escolar

No enigma da avaliação, foi realizada uma avaliação, contendo dez questões fechadas, que permitiu de extrair o que conseguiram compreender dos textos e contextos, que procurou por meio de questões abertas e fechadas decodificar a relação deles (a)s com o tema esporte adaptado, além da proposição de um texto dissertativo sobre o tema Educação Física inclusiva, apresentações, rodas de conversa e vivências prática que permitiram o engajamento e protagonismo dos (a)s sujeitos (a)s, permitindo alternativas para a avaliação como um processo transformador e não punitivo.

Esses variados instrumentos/espaços de avaliação foram necessários para garantir o cuidado para de reproduzir uma visão tradicional, estereotipada e excludente da educação. Ainda, no final do bimestre aplicamos um questionário de saída, para auscultar dos (as) partícipes as aprendizagens construídas sobre o tema. Para a maioria foi significativa a oportunidade de conhecer e vivenciar as temáticas do esporte adaptado.

Os alunos (a)s indicaram nas avaliações que as aulas de Educação Física foram diferentes, uma vez que estavam acostumados a uma Educação Física considerada como “rola bola”, que segundo Gonzáles (2020), são aulas organizadas a partir das modalidades esportivas sem intencionalidades didático/pedagógicas. Foi possível identificar que as turmas conseguiram perceber os sentidos e o conceito de inclusão, exclusão, cultura corporal do movimento, esportes adaptados, esportes paralímpicos e Educação Física como componente curricular da escola.

Verificamos ainda uma resistência dos alunos do 2ºA para aceitar o tema em questão como um projeto de educação, de educação física, e não como uma simples prática

desarticulada das questões sociais e do corpo. Nesta turma em questão, houve uma reinvindicação por aulas de Educação Física propostas unicamente na dimensão procedimental e esportivista quando diz: "Hoje vai ter aquele futebolzinho e Voleizinho? ou vamos para quadra professor!". Herança de uma educação física não submetida ao movimento renovador.

O projeto segue em outras etapas prevendo, no segundo bimestre, a unidade didática dança inclusiva, no terceiro ginástica inclusiva e no quarto práticas corporais de aventura inclusiva e lutas inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma Educação Física na escola, que coadune com a visão republicana, é um exercício continuado para alcançar a construção de uma sociedade democrática. Foi nessa perspectiva que o planejamento assumiu a inclusão, como um tema necessário para por em cena os princípios republicanos.

O tratamento do esporte, que é um conteúdo por vezes hegemônico nas aulas, numa perspectiva adaptada/inclusiva, possibilitou uma compreensão diferente de corpo, do esporte, também da Educação Física. Os alunos (as) partícipes das aulas aqui relatadas, indicaram nas avaliações uma mudança nos sentidos e significados dos conceitos envolvidos na temática, além de e uma mudança na visão dos alunos sobre as aulas de Educação Física.

O projeto segue desenvolvendo outras temáticas previstas numa perspectiva inclusiva reforçando o compromisso com princípios de inclusão, reforçando uma postura republicana e democrática necessárias na vida, reascendendo o corpo enquanto instituição orgânica que pensa, sente, propõe, convive e vive.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. *Educação física e Sociedade: A Educação Física na escola Brasileira*. Disponível em: Minha Biblioteca, (3rd edição). Editora Unijuí, 2020.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24/04/2023.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 24/04/20223.

Confederação Brasileira de Esportes Adaptados (CEBRA). Disponível em: https://www.cbra.org.br/. Acesso em: 24/04/20223.

GONZÁLES, F. J., & FENSTERSEIFER, P. E. (2009). Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de formação RBCE*.

GONZÁLEZ, F. J.. Educação física escolar: entre o "rola bola" e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

RODRIGUES, D. A Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. Revista da Educação Física da UEM, Maringá, v.14, n.1, p.67-73, 2003. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/viewFile/111/98>. Acesso em: 01 abr. 2019.

RECHINELI, A., PORTO, E. T. R., & MOREIRA, W. W. (2008). Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. Revista Brasileira De Educação Especial, 14(2), 293–310. https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000200010

EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNNC: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS PARA A CULTURA CORPORAL NA FORMAÇÃO HUMANA NA DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA/PR

PHYSICAL EDUCATION AT BNNC: AN ANALYSIS OF THE IMPACTS FOR BODY CULTURE ON HUMAN TRAINING IN THE MUNICIPAL NETWORK OF CURITIBA/PR

EDUCACIÓN FÍSICA EN EL BNNC: UN ANÁLISIS DE LOS IMPACTOS DE LA CULTURA CORPORAL EN LA FORMACIÓN HUMANA EN LA RED MUNICIPIO DE CURITIBA/PR

Carine Ferreira Costa,
Prefeitura de Curitiba (PMC)
Vilson Aparecido da Mata,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

INTRODUÇÃO

Conhecer e aplicar a legislação educacional denominada como BNCC[1] (2018) consistiu numa demanda cotidiana para os professores da educação básica nos últimos anos e por isso, compreender a conjuntura histórica do desenvolvimento e sua aplicação é fundamental uma vez que o documento consiste no resultado da implantação das políticas neoliberais sem reflexão e fundamentação crítica.

Na rede municipal de Curitiba/PR a homologação documento *Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020)* foi lançado em meio à crise sanitária da covid 19 e o ensino remoto assíncrono uma ação desarticulada do debate com o magistério municipal.

Tanto o ensino remoto como a publicação do novo currículo foram deliberados de forma unilateral pela administração municipal evidenciando o que segundo Duarte (2001) sustenta duas ideias fundamentais da pedagogia do aprender a aprender: a ideia de que o indivíduo aprende por si só é superior e o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento em si.

[1] Base Nacional Curricular Comum (2018).

ISSN: 2175-5930

A base para a Educação Física substitui o desenvolvimento da cultura corporal que almeja a contribuição para emancipação humana e política pela vivência e experimentação de práticas corporais sem contextualização social.

Nesse ínterim esse trabalho pretende responder a seguinte questão: quais elementos comprovam a descontextualização da cultura corporal e a supremacia da vivência e experimentação das práticas corporais na educação física da RMC[2] com a implantação dos princípios da BNCC (2018) no currículo municipal dos anos iniciais do ensino fundamental publicado em 2020?

Objetivamos apresentar os resultados da análise de como o princípio da vivência e experimentação se tornaram soberanos na atual legislação municipal e incorporados as orientações da SME nos posteriores a publicação do currículo de 2020 denominados como Cadernos Pedagógicos de Unidades Curriculares de Transição, publicados em dois volumes 2020-2021 e 2021-2022. Considera-se essa pesquisa de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico tendo como fundamentação as abordagens críticas da educação física com referencial materialista histórico-dialético.

A BNCC NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Para compreender a forma de implantação da BNCC (2018) na RMC é preciso destacar entender o impacto da implantação das políticas neoliberais na educação um movimento que segundo Duarte (2021) resulta numa postura neutra e objetiva da educação limitando os professores a passarem os conteúdos desprovidos de posicionamento político-ideológico auxiliando os estudantes a adquirem habilidades uteis a vida.

Desde o ano de 2017 a administração municipal se esforça em contemplar os interesses neoliberais realizando ações de grandes impactos para o funcionamento das escolas que vão desde o congelamento do plano de carreira do magistério até a contratação de professores em regime de trabalho precarizado.

[2] Rede Municipal de Curitiba.

ISSN: 2175-5930

No âmbito da educação física houve também uma ruptura da atuação dos professores que a partir de 2018 passaram a ser dimensionados apenas pelas turmas regulares do ensino fundamental a partir da Portaria nº 56 de 24 de novembro de 2017 dando fim a inúmeros projetos que aconteciam no tempo integral passando essas aulas para as professoras consideradas docência I (com formação em pedagogia ou normal superior) e no contraturno escolar[3].

O trabalho didático da educação física era fundamentado pelas Diretrizes Curriculares Municipais de 2006 que foi construída a partir de uma perspectiva progressista propondo uma organização curricular que considerava a cultura corporal como objeto de estudo da educação física e uma organização metodológica baseada na ação – reflexão – nova ação consciente salientando a influência das abordagens críticas da área.

Embora atualmente seja possível identificar fragilidades históricas no documento é fato que ele estruturava o trabalho didático a partir de teorias críticas e era fruto de um esforço coletivo dos professores.

O novo currículo por sua vez, reitera a cultura corporal como objeto da educação física mas salienta que é necessário pensar a escola e a educação física como um lugar de diferentes culturas e desse modo é necessário colocar os estudantes no centro do diálogo os reconhecendo como possuidores de infâncias reais e contraditórias sendo responsabilidade da educação física considerar que o conhecimento é construído na escola e o desafio de seus professores consiste em utilizar procedimentos e recursos didáticos que respeitem os diferentes momentos dos estudantes. (CURITIBA, 2020, p.82).

Metodologicamente o documento salienta que

> O trabalho pedagógico é organizado metodologicamente, vislumbrando a especificidade da Educação Física a partir da dimensão presente no processo de conhecer, vivenciar, analisar e significar conteúdo. (CURITIBA, 2020, p.83)

[3] Para mais informações sobre o assunto acessar: SME retira professores do integral para tapar buraco no ensino regular (sismmac.org.br), acesso em 01/05/2023.

ISSN: 2175-5930

Ao descrever as etapas metodológicos o documento não estabelece nexos de cunho reflexivo a conjuntura histórica de uma prática corporal haja visto, elementos políticos e seus impactos na sociedade, a etapa da 'análise' é resumida a estabelecer nexos com a vida cotidiana. Tal esforço é intensificado no documento chamado Cadernos Pedagógicos de Unidades Curriculares de Transição.

Na justificativa da publicação dos cadernos de transição salienta-se que o intuito seria implantar o novo currículo, mas também sanar os déficits provenientes do ensino remoto o primeiro volume apresenta uma defesa da BNCC (2018) fundamentada nas benesses dos ciclos de aprendizagem e na passagem da educação infantil para o ensino fundamental que deve ser baseada na escuta e acolhimento traduzindo o papel ativo da criança no processo de aprendizagem e na experiencia de aprender através de experiencias concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes (CURITIBA, 2020, p.11).

Após a fundamentação das intenções o caderno explana uma coletânea de atividades apresentadas nas vídeo aulas durante o ensino remoto, onde o encaminhamento metodológico se resume a aplicação descritiva da estrutura da atividade.

O segundo volume dos cadernos de transição assumem um novo recorte defendendo a educação física como linguagem apresentando possibilidades para ampliação da sua atuação através do uso de tecnologias como recursos didáticos e os princípios de uma cidade educadora afirmando que o conhecimento abarcado nas aulas sejam elas remotos ou presenciais partam dos conteúdos curriculares e incentive o protagonismo nos estudantes garantindo o acesso mediante a multidimensionalidade presente na realidade dos estudantes. Por sua vez, o uso das tecnologias nas aulas de educação física não deve ser ignorado pois consistem num importante recurso para elaborar e organizar as ações pedagógicas considerando a importância da aplicação das TDICs[4] ao longo do ensino remoto que segundo o documento *'permitiram a transmissão precisa e coerente das informações´* (Curitiba, 2021, p.11).

Metodologicamente o caderno defende as etapas apresentadas no currículo: conhecer, vivenciar, analisar e significar conhecimentos e atrela ainda etapas secundárias que seriam: o

[4] Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

confronto, a análise, a reflexão – a simultaneidade – a espiralidade – a ludicidade salientando a imprevisibilidade de mudança dos contextos de ensino e indicando aos professores que é sua responsabilidade imprimir significados aos saberes escolares e que cabe a escola refletir sobre o fato de que os conhecimentos escolares são passíveis de uma reencontro com a vida e por isso, a tarefa da educação física seria garantir a interpretação dos saberes garantindo experiencias que gerem o protagonismo dos estudantes.

Após a fundamentação teórica sobre o protagonismo e o acesso a vivencias e experiencias significativas o caderno discorre sobre uma série de atividades isoladas, mas contextualizando o que se espera de cada prática corporal. No caso da prática de Esporte, no objeto esporte de precisa a análise apresentada ao final da atividade denominada 'Ponteiro – Pontaria' indica

> Ao final da atividade, promova questionamentos sobre as impressões dos estudantes: como vocês se sentiram fazendo um jogo esportivo de precisão? Qual parte da atividade foi mais fácil? E qual foi a mais difícil? Vocês conseguiram acertar a bolinha no alvo em todas as tentativas? O que foi preciso fazer para alcançar o alvo? Que elementos dessa atividade estão presentes nos esportes de precisão? Na nossa vida, usamos movimentos que exigem precisão? Existem profissões que exigem muita atenção e movimentos precisos?
> Comente que atividade exigiu muita concentração e atenção para que acertassem o alvo. Além de movimentos certeiros, foi preciso que cada um fizesse o seu melhor, com determinação, inspiração e coragem. Enfatize que esses valores fazem parte do universo esportivo e também da nossa vida. (CURITIBA, 2021, p.42-43)

É importante ressaltar que não se trata de um esforço em menosprezar o tipo de questionamento apresentado, mas sim, de problematizar que essa forma de questionar articulado a uma coletanea de vivencias corporais isoladas a serem desenvolvidas nas aulas onde se faz um paralelo de valores do campo esportivo para o campo da vida, sem problematizar a esfera esportiva na sociedade capitalista consiste em emparelhar o curriculo escolar a manutenção do status quo e fazer dos componentes curriculares instrumentos de difusão das politicas neoliberais que no caso da educação física, consiste em através do movimento e do brincar ensinar a naturalizar todas as formas de contenção do desenvolvimento da subjetividade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que atual legislação municipal de Curitiba/PR estabelece intensos laços com a pedagogia do aprender a aprender, a pedagogia das competências e ao multidimensionalidade reduzindo os conteudos escolares a problematizações de temas do cotidiano doméstico fazendo da educação escolar pública um forte instrumento de produçao de desigualdades, sendo conforme afima Silva e Orso (2020, p. 212) "*um ataque frontal à escola, ao professor e aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade*".

Consideramos que o papel da escola consiste conforme afirma Martins (2019, p.13) em disponibilizar objetivações culturais humano genéricas a apropriação dos individuos particulares de modo que aquisição dessas particularidades demanda a apropriação do legado objetivado pela pratica historico social.

Para a educação física escolar consiste inclusive num retrocesso dos avanços históricos alcançados nas ultimas décadas, uma vez, que através da vivencia e experiementação as aulas vão gradativamente sendo reduzidas a um momento de recreação coletiva afastando o componente curricular de uma atividade voltada a formação humana. O aprender a aprender se traduz no movimento pelo movimento e os aspectos da corporiedade no desenvolvimento da subjetividade humana se traduz na execução simples do que é solicitado.

A problematização em torno da aplicabilidade e das consenquencias a curto a prazo da BNCC (2018) para as escolas públicas é necessária e fundamental para a sobrevivencia inclusive das áreas de conhecimento como educação física, artes, sociologia, filosofia que no estado do Paraná gradativamente vem perdendo espaço nos curriculos escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. 2018.

CURITIBA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, 2006.

CURITIBA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CURRICULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS COM A BNNC, 2020.

CURITIBA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CADERNOS DAS UNIDADES CURRICULARES DE TRANSISÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2020-2021, 2020.

CURITIBA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CADERNOS DAS UNIDADES CURRICULARES DE TRANSIÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2021-2022, 2021.

DUARTE, N., **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2008.

MARTINS, L.M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In. Martins, L.M. et. Al. **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico**, Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2020.

SANTOS, S.A., ORSO, P.J. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque a escola pública, p.212-235 In. MALANCCHEN, J. *et.al*. **A Pedagogia Histórico – Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**, Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2020.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HÁ POSSIBILIDADES NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS?[1]

PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ARE THERE POSSIBILITIES IN THE CITY OF CAMPINAS?

LA EDYCACIÒN FÍSICA em LA EDUCACIÓN INFANTIL: ¿HAY POSIBILIDADES em LA RED MUNICIPAL DE CAMPINAS?

Maísa Ferreira,
(UNICAMP)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte dos resultados de uma dissertação de mestrado, o qual toma como pressuposto a existência de um projeto econômico global que influi na produção de currículos com consensos nos diversos âmbitos do Estado, porém com sentidos diversos. Por conta da recontextualização dos discursos circulantes no contexto da produção de políticas, criam-se currículos nacionais e políticas de avaliação homogêneos nos diversos países. Já as políticas produzidas localmente têm finalidades diferentes, são heterogêneas, pois transferem os múltiplos sentidos do global para comunidades específicas (BALL, 2001).

Com a intensificação do projeto econômico global de sociedade, a partir do meado do século XIX, as crianças tornam-se alvos da preocupação dos agentes governamentais. As crianças passam a ser foco de políticas públicas a fim de constituírem-se nos cidadãos desejados, estabelecendo uma grande disputa de discursos para regular e controlar os seus corpos. Para Bujes (2002), com o advento da sociedade moderna e da ascensão da economia política liberal, a preocupação com a educação das crianças era enfatizada como responsabilidade da família.

No Brasil, tardiamente, é apenas com promulgação da Constituição Federal de 1988, que se firmam marco importante para a mudança de tratamento para com as crianças. Os sujeitos infantis passam a ser considerados como sujeitos de direitos, principalmente no quesito

[1]O presente trabalho contou com o apoio financeiro da CAPES.

educacional. Dentro desse contexto, em 1990, foi homologado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990, que ressalta o fator das creches e pré-escolas serem direitos das crianças. Além disso, outro marco importante de ser ressaltado no Brasil, foi que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9 394/1996 (LDB), a Educação Infantil passa a ser direito das crianças de 0 a 6 anos, o que a torna obrigatória e parte da Educação Básica. Marcos esses que produziram políticas públicas para a Educação Infantil, dentre elas a produção de documentos oficiais normativos e orientadores para essa etapa da escolarização.

Nos documentos oficiais nacionais, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) (DCNEI) e, também, na Base Nacional Comum Curricular (2017) (BNCC) não é possível encontrar componentes curriculares específicos como a Educação Física na parte da Educação Infantil. Em contrapartida, a LDB afirma a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica, o que nos faz problematizar de que forma a Educação Física se relaciona com a Educação Infantil.

Nesse canário, analisamos as possibilidades da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas a partir da análise do documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão (2013) (DCCEI), que regulam e produzem os corpos dos infantis e dos agentes educacionais de Campinas. Utilizamos a análise pós-estrutural do currículo baseada em Cherryholmes (1993) e as contribuições de Ball (1994) acerca do contexto de produção de texto, pois, para o autor, os textos políticos representam a política, e não necessariamente precisam ser coerentes, visto que decorrem de disputas pela definição de educação.

Vale ressalta, que a existência das DCCEI não está ligada às vontades autônomas que foram livremente produzidas. O documento é constituído, formado, regulado, tudo isso ainda dentro de uma ordem discursiva. Por isso, tomamos as DCCEI como uma função do discurso no interior das escolas, e, também, no interior das agências de controle das populações, logo da população infantil do município de Campinas.

METODOLOGIA

Ao considerar o objetivo deste trabalho, utilizamos como ferramenta metodológica uma análise pós-estrutural do currículo conforme Cherryholmes (1993). Segundo o autor, para estudar o campo do currículo pautados no pós-estruturalismo, é necessário problematizar as certezas que o currículo parece conter e que são frequentemente naturalizadas. Entendemos, dialogando com o autor, que as palavras que compõe o texto não fazem referência só pelo que lemos, elas trazem definições, valores e diversos significados construídos historicamente, politicamente e socialmente.

Cherryholmes (1993) apresenta algumas sugestões para a realização da análise pós-estrutural do currículo: 1) A descrição das relações entre os acontecimentos históricos e as práticas políticas de um lado, e a teoria curricular de outro; 2) Quais interesses são atendidos e quais são excluídos; 3) Quais são os valores que levam às escolhas dos princípios organizadores do currículo; 4) Quais são as condições históricas e as estruturas sociais que influenciam a tomadas de decisões. Neste trabalho, focaremos na questão das condições históricas e as estruturas sociais que influenciam a tomadas de decisões, e, dentro disso, pensar nas possibilidades da Educação Física na Educação Infantil nas DCCEI.

AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DCCEI

Ao realizarmos a leitura minuciosa das DCCEI identificamos que o exato enunciado "Educação Física" não consta no documento. Após esse momento, percebemos que as DCCEI apresentam termos que podem, de alguma maneira, estarem relacionados com os saberes presentes na Educação Física, como por exemplo, o brincar. Segue o primeiro trecho a se destacar para o debate:

> Ao nascerem, as crianças são mergulhadas no mundo da cultura, estabelecem múltiplas relações e a reinventam em sua confluência das experiências que realizam cotidianamente. Produzem sentidos, significados e reconfiguram o mundo na multiplicidade de relações. Para tanto, exige-se uma postura investigativa do profissional, que considere as crianças protagonistas, criadoras, inventoras, transgressoras, que tem no brincar o constitutivo do humano, ao contrário de uma concepção pré-determinista que prevê o que as crianças realizarão (CAMPINAS, 2013, p. 17).

ISSN: 2175-5930

Percebe-se, neste trecho, que as DCCEI entendem o brincar como algo que constitui o ser criança. Atentamos ao fato de que o discurso sobre o brincar ser um dos aspectos importantes na formação dos infantis ganha força principalmente a partir do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). É de bom tom realçar que essa definição também está presente tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010) como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), indicando a força e o caráter normativo que esse discurso exerce na Educação Infantil brasileira, estabelecendo regimes de verdade. Em que pese a uniformidade discursiva, o brincar assume condições diferentes nos documentos. Enquanto a RCNEI e a BNCC entendem o brincar como uma ferramenta para se chegar em algum objetivo desejável, as DCNEI, assim como as DCCEI, também defendem o brincar inerente ao ser criança.

O segundo trecho a se destacar das DCCEI, o qual aparece outra maneira de se verificar o termo brincar no documento é a partir do levantamento sobre as experiências cotidianas das crianças:

> Todas as experiências cotidianas de cuidados educacionais compõem o currículo, como: carinho, beijo, toque, banho, trocar fraldas, descansar, dormir quando tiver vontade, calçar os sapatos, vestir a roupa, arrumar a sala, locomover-se, alimentar-se, passear, cantar, escalar, pular, escorregar, brincar, conversar, pintar, modelar, desenhar, dramatizar, escrever, pesquisar, dentre tantas outras práticas, intencionais, que na instituição de Educação Infantil são planejadas e avaliadas, com a mesma importância na configuração currícular, ou seja, desenhar não se sobrepõe a lavar as mãos para se alimentar e trocar fraldas é tão importante quanto contar uma história (CAMPINAS, 2013, p. 16).

Identificamos nesse trecho que o brincar é considerado como uma forma importante pela qual a criança se relaciona com o mundo e representam sua construção histórica, social e política. Ao nos debruçarmos nas produções sobre a Educação Física para a Educação Infantil que levam em consideração a cultura corporal, ao estudar as práticas corporais da cultura das crianças, sendo as brincadeiras uma das possibilidades da cultura das mesmas (NEIRA;NUNES, 2009), parece coincidir com o pensamento desse trecho, porque ambos

consideram as várias formas de experienciar o mundo como um componente curricular, no caso, as brincadeiras, e, consequentemente, entendem as crianças como produtoras de cultura.

É importante levar em consideração, também, a respeito do brincar como prática totalmente vinculada a infância. Discurso que ganhou evidência como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que no seu artigo 16º legitima o brincar como direito da criança. Vale ressaltar que a questão do ECA, a questão dos documentos oficiais nacionais e, no presente caso, a questão das DCCEI apresentarem a questão do brincar, não significa que estamos entendendo essa questão como causa e efeito, mas sim como consequências das produções de força que fomentam o debate na Educação Infantil, e, com isso, problematizam as possibilidades do lugar da Educação Física na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos as possibilidades da Educação Física na Educação Infantil a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão (2013) da Rede Municipal de Campinas. Para isso, utilizamos como ferramenta metodológica a análise pós-estrutural do currículo elaborada por Cherryholmes (1993).

Percebemos que as DCCEI não apresentam o termo especifico “Educação Física”, assim como os documentos oficiais nacionais para a Educação Infantil: RCNEI, DCNEI e BNCC. O fato de não apresentar esse componente e, também, de nenhum momento fazer a separação de disciplinas, infere-se que a rede de Campinas defende que os(as) professores(as) de Educação Física não atuem na Educação Infantil.

Porém, mesmo não trazendo o termo especifico “Educação Física”, identificamos que as DCCEI fazem alusão aos saberes da Educação Física, no caso, o brincar. A questão do brincar no documento estudado aparece juntamente com as questões culturais, isso demonstra que o documento não tem interesse na concepção do brincar como uma ferramenta de aprendizagem. O discurso sobre o brincar se tornou um conteúdo fundamental na educação dos infantis e as DCCEI não fogem disso. O brincar é recorrente nos documentos oficiais,

normalmente vinculado à Educação Física. Além das DCCEI considerarem o brincar como uma das experiências cotidianas das crianças, ele também é entendido como constitutivo do humano.

Sendo assim, esse trabalho enfatiza a velha problemática das possibilidades da Educação Física na Educação Infantil. No caso da Rede Municipal de Campinas não existe a abertura para o professor especifico de Educação Física atua na Educação Infantil, porém inferimos que o documento parece defender uma Educação Física pautada nas Ciências Humanas na formação das pedagogas que atuam na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Crinça e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. CNE. Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. Seção 1, p. 18.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPINAS, S. M. E. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, 2013.

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto Social para o Currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. 1993, p. 143-172.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam:** da criança na rua à criança cyber. Editora Vozes, 2005.

LEMOS, F. C. S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 0-0, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

EFEITOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

EFFECTS OF HIGH SCHOOL EDUCATION REFORM ON PHYSICAL EDUCATION IN FEDERAL INSTITUTES

EFECTOS DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS INSTITUTOS FEDERALES

Luan Gonçalves Jucá
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Félix William Medeiros Campos
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
André Luis do Nascimento Mont Alverne
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Luciana Nunes de Sousa
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Daniel Teixeira Maldonado
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

INTRODUÇÃO

No dia 30 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008), nascendo de uma rede já existe constituída por Cefets, Uneds, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas (SÁ, 2019). Um dos objetivos dos Institutos Federais (IFs) seria propor ações voltadas para o Ensino Médio (EM) com intuito de instituir uma política contundente de acesso da classe trabalhadora a essa etapa da formação básica e a criação de oportunidades para o ingresso no ensino superior.

O EM passa a ser acessível a todas as pessoas, mesmo aquelas que em algum momento foram privadas ou excluídas dessa etapa de escolarização. Além disso, a respectiva política educacional busca desconstruir uma formação unicamente voltada para o mercado de trabalho, consolidando uma ruptura no sistema tradicional de ensino, na perspectiva de construir uma sociedade mais justa, equitativa e plural. Nesse contexto, compreender esse cenário nos possibilita pensar que a Educação Física (EF) no Instituto Federal precisa ser efetivada por uma prática político-pedagógica crítica e não promover um atendimento das demandas profissionais

ISSN: 2175-5930

e à competitividade econômica, desenvolvendo conhecimentos de caráter compensatório (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016).

Todavia, com o impeachment sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff em 2016, aplicado por meio do golpe jurídico parlamentar, o vice-presidente Michel Temer assume o governo e logo em seguida aprova por medida provisória (nº 746/2016) a reforma do EM. Uma proposta pensada, estruturada e implementada sem consulta pública da sociedade, já que sequer estudantes, professores(as) e demais profissionais da educação tiveram possibilidade de opinar sobre as mudanças encaminhadas (SIMÕES et al., 2016). Nesse contexto, essas ações resultaram na promulgação e implementação do "Novo EM" (Lei.13.415/2017).

Dentre as principais mudanças estabelecidas destacam-se a "flexibilidade" do currículo em que os(as) estudantes teriam 60% de disciplinas obrigatórias e as outras 40% optativas, que poderiam ser "escolhidas" conforme a área que o(a) adolescente gostaria de se especializar. Nesse sentido, as únicas disciplinas que permaneceram com caráter obrigatório no currículo comum do EM foram Português, Matemática e Inglês, sendo que as demais ficaram a critério das instituições à oferta e do interesse do(a) estudante em acessá-las, ou seja, dentro da carga horária optativa que precisa cumprir (SÁ, 2019). Assim, muitas instituições começaram a ofertar a EF por meio de itinerários formativos ou disciplinas eletivas.

Apesar dos IFs serem autarquias com regimes próprios, percebemos que aos poucos essa política de valorização de alguns conhecimentos em detrimento de outros começa a ganhar força nessas instituições. Com esses tensionamentos e as iminentes discussões, nos dias atuais, sobre a revogação do EM, buscamos compreender as repercussões dessa proposta nos IFs. Quais são os posicionamentos que essas instituições têm tido frente ao modelo de política educacional vigente? Qual a postura dos(as) professores(as) de EF frente a inserção de demandas do "Novo" EM nas aulas de EF nos IFs?

Assim, o objetivo do presente estudo foi compreender a influência da reforma do EM nas aulas de EF nos IFs.

METODOLOGIA

ISSN: 2175-5930

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. O instrumento utilizado para a produção das informações foi a entrevista semiestruturada, realizada entre os meses de outubro de 2022 a fevereiro de 2023. Foram entrevistados 11 professores e professoras dos IFs de diferentes territórios brasileiros, sendo dois(duas) professores(as) da regiões Nordeste, Norte, Sul e Sudeste, e três da região centro-oeste. Utilizamos a amostra típica intencional para selecionar os(as) docentes (FLICK, 2004).

Foram utilizados como critérios de inclusão para a seleção dos(as) professores(as): possuir vínculo efetivo com a instituição de ensino e ter reconhecimento nacional através de publicações acadêmicas na função de professor(a) que evidenciem ações numa perspectiva crítica. Como critérios de exclusão foram utilizados: (a) não lecionar em turmas do EM e (b) não ter experiência mínima de três anos de atuação na função.

Esta investigação se amparou sobre as definições de análise temática definidas por Braun e Clarke (2006), ocasionando na produção de dois temas analíticos: Os efeitos da reforma do EM para a EF nos IFs e a Consolidação de uma EF crítica na contramão das reformas neoliberais nos IFs.

OS EFEITOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Para iniciarmos essa discussão faz-se necessário entendermos o cenário político vigente. Depois de pouco mais de seis anos da implementação da reforma do EM pela Lei 13.415/2017, elaborada sem a participação popular, estamos em um momento de retorno e reestruturação dos princípios democráticos no Brasil. Após muita pressão advinda de sindicatos, setores estudantis, gestores, professores(as) e alunos(as) de escolas públicas, esse documento passa por reavaliações.

Percebemos, em contexto geral, que nos IFs o novo EM não se consolidou e a EF não deixou de ser um componente curricular obrigatório da parte comum do currículo dos(das) jovens. Todavia, algumas tentativas de aproximações ficaram evidentes no relato de alguns(mas) professores(as). Salientamos que essa tentativa de redução das aulas de alguns componentes curriculares não é casual. Ao considerarmos que as avaliações às quais os(as)

ISSN: 2175-5930

estudantes são submetidos para diagnosticar a "qualidade da educação" cobram saberes instrumentais, os conhecimentos das disciplinas de EF, Arte, Sociologia e Filosofia, na maioria dos casos, não aparecem nos testes, por isso não são úteis para a lógica empresarial (MALDONADO et al., 2022). Isso posto, por vezes, tentam suprimi-los ou mesmo apagá-los dos currículos escolares. Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) destacam que a competição, a meritocracia, a concorrência, a busca por resultados e a ampliação da participação da iniciativa privada são ações baseadas na lógica empresarial promovida pela reforma.

Mesmo com a permanência da EF nos IFs, existiu uma redução das aulas desse componente curricular em alguns estados brasileiros, pois a diminuição da carga horária obrigatória do currículo dessa etapa da Educação Básica provocou um tensionamento para manter o espaço das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outros. Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) destacam a existência de uma hierarquização de saberes na escola, estando no topo os conhecimentos supracitados.

Notamos indícios de uma diminuição na carga horária semanal das aulas de EF. Identificamos uma redução progressiva do quantitativo de aulas com o passar dos anos, sendo que ao chegar no terceiro ano do EM apenas uma aula semanal da disciplina passa a ser ofertada em alguns IFs. Outro ponto de destaque foi a ausência ou a quantidade mínima de aulas da EF na Educação de Jovens e Adultos, por conta dos efeitos da reforma.

Ademais, percebemos que aos poucos as direções de ensino dos IFs tentaram aproximar essa política neoliberal dos interesses institucionais em muitos câmpus dos(das) docentes entrevistados(as), promovendo uma hierarquização dos saberes e pressionando os(as) professores(as) pela efetivação das políticas educativas neoliberais vigentes em solo brasileiro. Todavia, essa difícil realidade provocou movimentos de resistências dos(das) professores(as) nesses espaços e a luta coletiva pelo não apagamento da EF no currículo obrigatório.

CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA NA CONTRAMÃO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Uma leitura crítica da realidade nos possibilita pensar em uma prática político-pedagógica baseada em princípios democráticos, que enfrente as desigualdades e que resista

ISSN: 2175-5930

aos moldes do sistema neoliberal que adentra com muita força nas instituições de ensino. Percebemos que apesar dos IFs irem por uma lógica contrária ao que a escola comum requer dos(as) seus(suas) estudantes, algumas influências adentraram esses espaços.

Nesse contexto, os(as) docentes entrevistados defendem que eles e elas precisam se tornar intelectuais transformadores das suas práticas, estando sempre atentos(as) aos confrontos e ressistindo para manter a EF como um componente curricular importante para formação dos(as) estudantes.

Velloso, Maldonado e Freire (2022) afirmam que as políticas educativas neoliberais chegam com tanta rapidez que os(as) educadores(as) com identidades progressitas possuem dificuldades em iniciar o processo de resistencia. Silva, Silva e Molina Neto (2016) mencionam que devido a EF ser reconhecida, em muitos contextos educacionais, pela sua forma esportivista e tecnicista, é necessário que o(a) professor(a) desse componente se afirme politicamente e elucide os conhecimentos e a ação pedagógica que irá desenvolver no Instituto Federal.

Em relação ao processo de resistência contra essas políticas, percebemos pela fala de alguns(mas) professores(as) que as decisões são tomadas por um coletivo, por pessoas que estão no poder, engajadas politicamente. Assim, torna-se necessário uma aproximação com a política institucional para que eles e elas ganhem força nesses espaços e lutem pela manutenção da EF no currículo obrigatório.

Outro ponto nevrálgico apontado pelos(as) docentes entrevistados(as) foi que os livros produzidos no último Plano Nacional dos Livros Didáticos estão sendo implementados em algumas instituições, necessitando de um posicionamento crítico dos(das) educadores(as) frente aos conhecimentos que são trazidos para os(as) estudantes nesses materiais, já que foram produzidos em meio a implantação da reforma do EM, reforçando as suas bases políticas e pedagógicas. Em um contexto de ampliação das políticas neoliberais, a utilização de livros didáticos com conhecimentos hegemonicamente perpetuados pela sociedade pode ser uma oportunidade para manter a formação de identidades acríticas.

Ao analisar as entrevistas, ainda notamos que existem conflitos tanto entre os componentes curriculares no núcleo comum, mas principalmente com as disciplinas que compôem a área técnica. Assim, percebemos o currículo produzido no IFs como um imenso

espaço de disputas (ARROYO, 2013), em que cada área (formação geral e profissional) idealiza um modelo curricular e estabelece o tipo de sujeitos que pretendem formar para atuar na sociedade, inviabilizando a proposta de integração curricular e de trabalho como princípio educativo idealizada pelos proponentes dos IFs.

Nesse sentido, quando algum campus dos IFs consolidam a dimunuição da carga horária da EF, a partir de justificativas espúrias e sem nenhuma base pedagógica, os(as) docentes do componente curricular resistem e não aceitam se tornar meros(as) treinadores(as) de modalidades esportivas realizadas no contra turno das aulas obrigatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, foi possível observar a existência de políticas que buscam retirar as aulas de alguns componentes curriculares que não serão úteis para a lógica neoliberal. Todavia, percebemos a existência de professores e professoras que resistem à tentativa de cortes ou até mesmo ao retorno de um ensino instrumental nas aulas de EF. Compreendemos que a luta precisa ser coletiva entre a própria área e também de subverter uma possível dominação de uma formação profissional acrítica nesses espaços educativos, pois as bases epistemológicas de criação dos IFs foram pautadas pelos ideiais da formação polítiécnica e *omnilateral*. Essas discussões nos mostram que precisamos estar atentos, pois até mesmo instutuições consolidadas pela sua autonomia acabam sendo induzidas a mudanças quando uma política conservadora é implementada e consilidada no território brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BELTRÃO, J. A; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRAUN, V; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARIGLIO, J. Â; JUNIOR, A. S. A; OLIVEIRA, C. M. O "Novo" Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017.

MALDONADO, D. T. *et al*. Abordagem progressista na educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 3, n. 7, p. 104-118, 2022.

SÁ, K. R. **Currículo do Ensino Médio integrado do IFMG**: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física. 2019. 257 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, M. A; SILVA, L. O; MOLINA NETO, V. Possibilidades da educação física no ensino médio técnico. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 325-336, 2016.

SIMÕES, J. L. *et al*. **Educação Física na Adolescência**: a defesa da Educação Física no currículo do Ensino Médio e sua importância na adolescência. Recife: Editora Liceu, 2017.

VELLOSO, L. R. S; MALDONADO, D. T; FREIRE, E. S. Educação Física no Ensino Médio integrado: movimentos de resistências em tempos de currículos padronizados e políticas neoliberais. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano VIII, v. 1, p. 8-26, 2022.

ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

TEACHING DANCE AT SCHOOL: CONTRIBUTIONS OF PHYSICAL EDUCATION

LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN LA ESCUELA: APORTES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Lívia Tenorio Brasileiro,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

Partindo do reconhecimento que a Dança é uma linguagem artística e como tal tem uma formação específica reconhecida no campo da Arte, mas que ao longo da história de sua inserção nos espaços escolares brasileiros, a Educação Física assumiu também o seu ensino (CHAVES, 2002; MORANDI, 2005); e de que a produção acadêmica sobre Dança vem sendo ampliada por essas áreas, é que apresentamos esse estudo buscando reconhecer como a Educação Física vem contribuindo para repensar e qualificar o ensino da Dança na escola.

Destacamos o estudo de Muglia-Rodrigues e Correia (2013, p. 91) que analisa a produção do conhecimento relativo ao fenômeno Dança no contexto dos periódicos científicos nacionais de Educação Física no período de 2000 a 2010. Tal produção foi analisada a partir das subáreas do conhecimento presentes na área, sendo reconhecido que as subáreas dos Estudos Socioculturais do Movimento Humano e da Pedagogia do Movimento Humano apresentavam maior produção, 38,81% e 34,33% respectivamente, mas também a presença nas subáreas de Biodinâmica do Movimento Humano, Adaptação do Movimento Humano e Comportamento Motor.

Nos alerta os autores que "[...] é o âmbito da Pedagogia do Movimento, no qual houve uma inclinação para abordagem da dança na perspectiva da educação física escolar (66,22%)

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro durante suas etapas de mapeamento de produção, via bolsas de Iniciação Científica CAPES e CNPq.

quando comparada ao domínio não escolar (33,78%)" (MUGLIA-RODRIGUES; CORREIA, 2013, p. 96).

No bojo desta discussão nosso objetivo é analisar as produções nacionais sobre a Dança como conhecimento tratado pela área de Educação Física, tendo como intenção identificar suas principais temáticas de estudo, dando continuidade a atualização dos mapeamentos de produções, a fim de contribuir com a qualificação para o ensino da Dança.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base em uma revisão sistemática (GOMES; CAMINHA, 2014), tomamos como fonte as produções sobre Dança e Educação Física em nosso país.

Para tal delimitamos dois grupos de fontes: o primeiro, para mapear artigos científicos, recorrendo a plataforma *Scientific Eletronic Library Online* – SciELO[2], por reconhecer a abrangência da mesma e suporte de produções de origem brasileira, e a base de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde – LILACS[3], que congrega parte dos periódicos brasileiros da Educação Física; e o segundo, o banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT[4], onde se reúne a produção da Pós-graduação brasileira; tendo os descritores Dança *and* Educação Física.

Para tal, definimos como critérios de inclusão: produções disponíveis *online*, disponíveis na íntegra para *download*; em língua portuguesa. Os dados coletados foram acompanhados de revisão de pares e foram registrados por meio da catalogação dos artigos, dissertações e teses, com o preenchimento de quadros analíticos que permitiram reconhecer seus indicadores, suas inserções institucionais, suas temáticas e suas contribuições para a área de Educação Física.

[2] Acesso: https://scielo.org/pt
[3] Acesso: https://lilacs.bvsalud.org
[4] O IBICT coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Acesso: http:// bdtd.ibict.br/vufind/.

Na plataforma da SciELO, foram mapeados 40 artigos, que após verificação um a um resultou em 38; na LILACS foram mapeados 108 artigos, resultando em 67; e no banco de dissertações e teses foram mapeadas 456 produções, resultando em 38 dissertações e 17 teses.

Na fase de análise nos aproximamos da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011),

recorrendo ao tipo categorial por temática (SOUZA JUNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010).

ENTRE TEMAS E CAMPOS DE ESTUDO

Ao analisar as produções sobre Dança e Educação Física mapeadas, conforme orientado por Souza Junior, Melo e Santiago (2010), retomamos o objeto e objetivos da pesquisa, buscando construir indicadores iniciais de análise com a organização das unidades de registro, sendo a mesma entendida como "[...] uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas (BARDIN, 2011, p. 104-105); e as unidades de registro, entendida como "[...] segmento da mensagem que, pela dimensão superior, propicia entender o significado de registro" (BARDIN, 2011, p. 107)

De forma que ao analisarmos estas unidades optamos por apresentá-las recorrendo ao agrupamento das produções da Educação Física na pós-graduação brasileira. Manoel e Carvalho (2011), ao analisar a caracterização acadêmica da Educação Física no Brasil, reconhece três grandes subáreas: Biodinâmica, Sociocultural e Pedagógica, reconhecendo que a primeira foi a que mais se desenvolveu nos programas *stricto sensu*. Em nosso estudo essa subárea teve 26 estudos (16,25%) e na subárea Sociocultural foram identificados 49 estudos (30,62%).

No entanto, neste estudo trataremos dos dados referentes a subárea Pedagógica, foco central deste recorte para o ensino de dança na escola. Identificamos 85 estudos (53,12%), sendo 52 (61,2%) dedicados ao tema da Educação Básica, foco deste recorte, sendo os demais dedicados a Formação, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Produção sobre Dança e Educação Física –

Subárea Pedagógica – Unidades de Contexto e de registro[5].

DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA – SUBÁREA PEDAGÓGICA	
Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Ensino	Conteúdo
	Proposta Curricular
	Metodologia
	Livro didático - Blog
	TICs
	Desenvolvimento Motor – Promoção da Saúde
Formação	Inicial
	Continuada
	Produção de conhecimento
	Pesquisa
	Saberes profissionais
Inclusão	Pessoas com deficiência
	Gênero
	Relações étnicas
	Diversidade

Fonte: A autora.

No contexto do Ensino, desafio presente nas nossas escolas e amplamente apresentado na literatura, a Dança é reconhecida como Conteúdo de Ensino na quase totalidade das Propostas Curriculares do Brasil, tanto na Arte como na Educação Física, bem como apresentada em estudos que indicam as dificuldades dos professores/as de tratar a Dança em suas aulas, seja por precariedade na formação inicial, por ausência de espaço nas escolas ou por desinteresse dos/as estudantes. Tais temáticas estão presentes neste mapeamento, mas observa-se um indicativo de superação das mesmas especialmente quando da afirmação de que a Dança é um conteúdo de ensino do componente curricular Educação Física, conforme observamos em alguns estudos, dentre os quais Alves et al. (2015, p. 362).

> Constata-se, [...] que a dança na Educação Física Escolar vem dando um salto qualitativo e, aos poucos, conquistando o seu lugar por direito, com sentido e significado como conteúdo a ser ensinado, uma vez que, a

[5] Frente a limitação de espaço para descrição textual não traremos na integra as unidades de registros e contextos, podendo ser acessado na integra em Brasileiro (2022).

ISSN: 2175-5930

> maioria dos professores já reconhece a dança como parte do conteúdo curricular da Educação Física.

Importante registrar que alguns dados ainda indicam a ausência deste conteúdo nas aulas de Educação Física, como destacam França e Morales (2021).

Aspectos referentes a Metodologia são também destacados, Nascimento (2018) ao analisar critérios teórico-metodológicos para a proposição dos significados da cultura corporal em uma perspectiva histórico-cultural, tomando a Dança como um exemplar de análise, indica que

> Uma proposição sobre o objeto de ensino (da dança) no campo da prática pedagógica da Educação Física deve sistematizar uma explicação sobre aquilo que a dança é (como fenômeno histórico e cultural) e sobre aquilo que ela pode vir a ser para a formação dos sujeitos que nela se engajem na dinâmica de ensino e aprendizagem que se dá na escola. Para explicitar essa relação entre o "ser" e o "vir a ser" de uma atividade da cultura corporal é preciso identificar o significado (ou conjunto de significados) historicamente produzido pela prática social (NASCIMENTO, 2018, p. 683).

Fica explicito que a perspectiva teórico-metodológico indicada pelo professor/a permitirá fazer escolhas de passos metodológicos distintos, mas em todas a intencionalidade é mediar processos nos quais a aprendizagem seja significativa aos estudantes.

Percebemos também que aparece com mais frequência na atualidade estudos que apresentam como possibilidade para o ensino de Dança o uso das Tecnologias (FARIAS; IMPOLCETTO, 2021). Assim como estudos que indicam o Livro Didático e Blogs educativos como elementos que qualificam o ensino (DINIZ; DARIDO, 2012, 2015).

Identificou-se, ainda, estudos que apresentam a Dança com a finalidade de Desenvolvimento Motor e para a Promoção a Saúde na escola, e neste caso passa a tratar pelo termo Atividade Rítmica (RONDON et al., 2010).

Tais estudos também promovem temáticas que vem fazendo parte de um debate importante na Educação, elucidando os processos de exclusão social historicamente marcado em nosso país e no mundo, e que ganham visibilidade nas problematizações acadêmicas, devido a sua pulsão nos contextos escolares seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. A

exemplo das relações étnicas, das questões afetas ao gênero, a religião, que se encontram no interior dos espaços escolares e são invisibilizadas.

Evidenciamos que as preocupações centrais nos estudos sobre Ensino encontram-se dispostas no reconhecimento da Dança como conteúdo que integra o componente curricular Educação Física e que tem um papel cultural importante na formação dos/as estudantes. Os estudos reforçam a importância de sua inserção recorrendo a indicações de possibilidades de sensibilização dos/as estudantes, problematização de preconceitos, rediscussão de estratégias metodológicas, uso das TICs e outras mídias, bem como diálogo contínuo com o contexto nos quais os/as estudantes estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os temas e campos de estudos, destacamos a sua classificação a partir das subáreas da Pós-graduação em Educação Física, tendo presença em todas elas, mas com maior presença de produções na subárea Pedagógica, tendo no Ensino e na Formação suas bases. No Ensino, vinculado a Educação Básica e suas preocupações de fortalecer a Dança como conteúdo de ensino das aulas de Educação Física na escola, reconhecendo-a como fenômeno histórico e cultural e os sentidos/significados aos que dela participam em diferentes contextos.

Destaca-se também a problematização de procedimentos metodológicos que atentem aos estudantes, aos professores/as, aos seus espaços de atuação e as possibilidades de materiais construídos e sua relação com as tecnologias.

Traz, ainda, a problematização tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior de temáticas na perspectiva da inclusão social, fortalecendo o potencial da Dança de promover vivências significativas com os que dela participam.

Encerramos, certos de que é apenas o “fim” de uma etapa que se pretende contínua, indicando que de fato as contribuições das produções sobre Dança na Educação Física devem ser tomadas como referência nos processos formativos na formação inicial dos/as estudantes, com vista a promover o reconhecimento deste conteúdo nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. S. et al. O ensino da dança no Ensino Fundamental II e Médio da Rede Estadual do Recife - Região Sul. **Pensar a Prática**, v. 18, p. 350-367, 2015.

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

BRASILEIRO, L. T. **A produção do conhecimento sobre ensino de dança na escola**: contribuições da Educação Física. Tese (Defesa pública de trabalho original apresentado à promoção ao cargo de Professor Associado) - Universidade de Pernambuco, Escola Superior de Educação Física, Recife, 2022.

CHAVES, E. **A Escolarização da dança em Minas Gerais** (1925 – 1937). 2002. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

DINIZ, I; DARIDO, S. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.176-185, jan./mar. 2012.

_____. Blog Educacional e o ensino das danças folclóricas nas aulas de Educação Física: aproximações a partir do currículo do Estado de São Paulo**. Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3., p. 701-716, jul./set. de 2015.

FARIAS, A.; IMPOLCETTO, F. Utilização das TIC nas aulas de Educação Física Escolar em unidades didáticas de atletismo e dança. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 24, p. 1-22, 2021.

FRANÇA, S.; MORALES, P. A dança na prática pedagógica dos docentes de Educação Física da rede municipal de ensino de Joinville. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 264-275, abr./jun. 2018.

GOMES, Isabelle S.; CAMINHA, Iraquitan. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 395–411, 2013.

MANOEL, E. J.; CARVALHO, Y. M. Pós-graduação na Educação Física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Revista de Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 389-406, 2011.

MORANDI, C. S. **Passos, compassos e descompassos do ensino da dança nas escolas**. 2005. 93p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MUGLIA-RODRIGUES, B.; CORREIA, W. R. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 91-99, 2013.

NASCIMENTO, C. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. 2018.

RONDON, T. et al. Atividades rítmicas e Educação Física escolar: possíveis contribuições ao desenvolvimento motor de escolares de 08 anos de idade. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.1 p.124-134, jan./mar. 2010.

SOUZA JUNIOR, M.; MELO, M.; SANTIAGO, E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INTEGRAÇÃO CURRICULAR: MAPEANDO POSSIBILIDADES[1]

INTEGRATED HIGH SCHOOL, PHYSICAL EDUCATION AND CURRICULUM INTEGRATION: MAPPING POSSIBILITIES

EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA, EDUCACIÓN FÍSICA E INTEGRACIÓN CURRICULAR: MAPEO DE POSIBILIDADES

Ivan Carlos Bagnara
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar (EFE) tem enfrentado, especialmente nas últimas décadas, um desafio de grande magnitude: realizar a transição de um componente curricular com características de atividade escolar para um componente com saberes a ensinar e conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento a produzir. Especificamente no que concerne à Educação Física (EF), inserida no Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), soma-se ainda o desafio de realizar uma espécie de integração curricular com os demais componentes e áreas do currículo, tanto do núcleo de formação geral quanto do núcleo profissional.

Nessa perspectiva, questiona-se: com quais conteúdos dos demais componentes curriculares os conhecimentos produzidos na e pela EF podem integrar-se no desenvolvimento das estratégias didático-pedagógicas? Atentar para a questão da integração curricular neste nível de ensino e modalidade educacional é uma problemática bastante importante, pois a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), que institui os Institutos Federais (IFs), no seu Artigo 7, regulamenta que estas instituições devem ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. Esse aspecto em particular, passada uma década e meia da respectiva Lei, ainda necessita de respostas e proposições consistentes.

[1] Apoio financeiro CNPq – edital IFRS nº 55/2022 (bolsa PIBIC-EM).

Há pesquisas que buscam analisar a problemática da integração curricular no EMI numa perspectiva mais generalista (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018; FRIGOTTO; RAMOS, 2019, dentre outros). Esse movimento também tem ocorrido na EF, com os estudos de Bagnara e Boscatto (2021, 2022); Boscatto e Bagnara (2022), Almeida e Martins (2020), Sá (2019), dentre outros. Especificamente na EF, as propostas de integração curricular realizadas ainda são incipientes, e em certa medida, se resumem a participação em projetos integradores ou ações pontuais. Ao mesmo tempo que é importante reconhecer este esforço instituinte, entende-se que é necessário avançar e buscar perspectivas e propostas de integração mais consistentes.

Para avançar com a reflexão acerca da problemática, dentre algumas possibilidades, entende-se que os estudantes podem contribuir sobremaneira com este debate, pois ao possuírem contato com a totalidade dos conteúdos ensinados ao longo do processo formativo, podem identificar aqueles que são tematizados em diferentes componentes e áreas, mas que possuem aproximações/relações. Ao identificar tais possibilidades, seria possível fornecer pistas importantes aos professores para fomentar a elaboração de propostas curriculares e ações didático-pedagógicas integradas. Assim, este estudo possui como objetivo identificar os conteúdos e conhecimentos de especificidade da EF que possuem potencial para a realização de integrações com os conteúdos dos demais componentes do currículo no EMI.

METODOLOGIA

Acerca da abordagem do problema, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa; do ponto de vista de seus objetivos, como uma pesquisa descritiva; e no que concerne aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como uma pesquisa documental, pois tem como objetivo analisar as avaliações teóricas produzidas pelos estudantes do 1º ano do EMI em Informática[2], durante as Unidades Didáticas (UD), desenvolvidas na EF.

Em cada UD, que corresponde a determinado conteúdo estudado na EF (vide Quadro 1), os estudantes possuíam uma avaliação teórica dissertativa (documento da pesquisa). Dentre as questões elencadas na avaliação, uma delas possuía o seguinte enunciado: Em forma de texto

[2] Em sua totalidade o estudo também foi desenvolvido no curso de Mecatrônica, mas devido aos limites de caracteres são apresentados apenas os resultados do curso de Informática.

ou tópicos, indique com quais conteúdos dos outros componentes, o conteúdo estudado nesta UD de EF possui relações, apresentando uma breve contextualização. A mesma questão foi respondida ao final do ano letivo, na avaliação final da EF, buscando identificar a relação dos conteúdos tematizados no decorrer do ano entre os diferentes componentes curriculares, em uma perspectiva longitudinal e atemporal, buscando identificar se os conteúdos estudados na EF em determinada UD possuíam relação com temas de outros componentes estudados em outros momentos do ano letivo, em período anterior ou posterior ao conteúdo da EF.

Os dados foram analisados com base no método da análise de conteúdo, de Bardin (2011). Por ser um estudo documental, foi dispensada a submissão ao Comitê de Ética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2022, na EF, para o primeiro ano do curso de EMI em Informática foram desenvolvidas quatro unidades didáticas: esportes, danças, ginástica e lutas. Em cada uma das UDs, a organização geral e as aulas foram desenvolvidas com base na multidimensionalidade dos conhecimentos, proposta por Bagnara e Boscatto (2022). Os autores propõem que os conteúdos da cultura corporal de movimento sejam estudados com base em duas macrodimensões de conhecimentos (corporal e conceitual), das quais originam-se cinco subdimensões. A macrodimensão das práticas corporais desdobra-se nas subdimensões das práticas corporais fundamentais e avançadas; a macrodimensão conceitual, por sua vez, nas subdimensões conceitual fundamental, relacional e crítico-social. É com base nesse viés que os conteúdos e conhecimentos estão descritos em cada UD.

No Quadro 1 são apresentadas as UDs de EF com as temáticas de aprofundamento para cada conteúdo, na ordem em que foram desenvolvidas no decorrer do ano letivo. São descritos, também, os demais componentes curriculares e os conteúdos apontados pelos estudantes em cada componente como sendo temas potenciais para o desenvolvimento de ações educativas integradas.

Quadro 4 – Conteúdos tematizados em EF e sua relação com os demais componentes curriculares do curso de EMI em Informática.

Conteúdos da EF	Componente de relação	Conteúdo de relação	Trimestre estudado[3]
UD - ESPORTES – 1º trimestre			
Esporte moderno: contextualização, conceitos, elementos históricos gerais, classificação.	História	Grécia Antiga	2º
Megaeventos esportivos: conceituação, legados, critérios para candidatura.	Geografia	Geopolítica: influência econômica proporcionada pelos Megaeventos	1º
	Sociologia	Impactos sociais e culturais	1º, 2º e 3º.
Esportes de marca: salto em distância, salto triplo, arremesso de peso, lançamento de dardo.	Física	Movimento Retilíneo Uniformemente Variado, Movimento Oblíquo.	1º
	Algoritmos e lógica de programação	Laços de repetição	1º
	Matemática	Funções quadráticas, exponenciais e afim.	2º
Práticas corporais e sociedade – esporte e tipos de violência, fair play.	Sociologia	Estruturas de opressão da sociedade (Marx e Weber). Fato Social (Durkheim).	2º
	Introdução à informática	Cyberbullying	2º
UD - DANÇAS – 2º trimestre			
Dança: história, contextualização, classificação/estilos e estrutura coreográfica.	História	Práticas culturais dos povos estudados	2º
	Artes	Diferentes tipos de culturas Expressões artísticas de grupos étnicos originários Linguagens artísticas e Pré-História	1º e 2º
	Sociologia	Walter Benjamin e a cultura de massa. Capital cultural.	3º
Festival de danças.	Inglês	Festivais ao redor do mundo; Musicais de cinema.	3º
Dança enquanto: cultura e expressividade corporal; manifestação artística;	Artes	Formas de expressão das artes	1º , 2º e 3º
		Biopoder. O preconceito como forma de controle	2º

[3] Se refere ao trimestre em que o conteúdo do outro componente curricular foi estudado.

ISSN: 2175-5930

exercício físico; prática de lazer; atividade profissional; autoconhecimento; dança e preconceito.	Sociologia	Indústria Cultural	3º
UD - GINÁSTICA PARA A SAÚDE – 2º e 3º trimestre			
Exercício físico, saúde e qualidade de vida: conceituação e contextualização.	Sem indicação de relações.		
Princípios básicos do exercício físico.	Sem indicação de relações.		
Tipos de exercícios físicos e seus benefícios (aeróbios, anaeróbios, força, flexibilidade).	Física	Velocidade, trabalho, força. MRU, MRUV.	1º
		Trabalho e força.	2º e 3º
		Leis de Newton.	3º
		Gasto calórico	3º
	Química	Reações químicas na produção de energia.	3º
Monitoramento da frequência cardíaca e cálculo da intensidade de exercício.	Matemática	Fórmulas/equações diversas.	2º e 3º
Padrões de beleza, estética corporal e mídia (culto ao corpo e problemas sociais associados).	Artes	Arte na Idade Antiga e Idade Média – Grécia.	2º
	História	Grécia Antiga.	2º
	Sociologia	Indústria de Massa e Indústria Cultural.	3º
		Propaganda.	3º
	Introdução à informática	Cyberbullying.	2º
UD - LUTAS – 3º trimestre			
Lutas: história, conceito, contextos e transformações.	Sociologia	Classe social, lutas de classes, o dominante e o dominado.	1º, 2º, 3º.
	História	Idade Média e Cultura Medieval. Roma antiga.	2º e 3º
Classificação das lutas.	Sem indicação de relações.		
Lutas e preconceitos. Luta x briga.	Sociologia	Weber e o conceito de violência.	2º
		Adorno – estereótipos sociais	3º
	Língua Portuguesa	Preconceitos Linguísticos.	3º

ISSN: 2175-5930

Capoeira: introdução, estilos, características e sua relação com a história do Brasil.	História	Continente africano (contribuições dos povos africanos).	2º
Golpes básicos da capoeira.	Física	Cálculo da força com base no tempo, distância, massa, gravidade. Energia.	3º

Fonte: elaboração própria.

O Quadro apresenta os conteúdos que, na ótica dos estudantes, possuem relação e poderiam ser tematizados de maneira mais integrada, por mais de um componente curricular. Devido aos limites espaciais do texto, não é possível aprofundar e exemplificar de maneira detalhada, mesmo assim, algumas pistas podem ser apresentadas, dentre as quais destaca-se: a) os conteúdos da EF apresentam maior potencial de relações com Sociologia e História, respectivamente (hipoteticamente, essa maior aproximação pode ser fruto do trabalho realizado pela EF com conteúdos da subdimensão conceitual crítico-social); b) foram identificadas possibilidades de integrações com onze diferentes componentes do curso, inclusive com componentes da área técnica; c) curiosamente, não foi apontada uma quantidade elevada de possibilidades de integração com os componentes da área de Linguagem, área de conhecimento da EF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou identificar os conteúdos e conhecimentos de especificidade da EF que possuem maior potencial para a realização de integrações curriculares no EMI, tomando a EF como componente central para a análise. Conforme as possibilidades aventadas pelos estudantes, observou-se que há vários conteúdos e conhecimentos com potencial para serem tematizados de maneira integrada entre a EF e outros componentes curriculares, alguns com maior proximidade, outros, reconhecidamente, de maneira mais periférica/indireta.

Com os conteúdos que possuem relação identificados, o desafio consiste na organização do currículo escolar, aproximando temporalmente tais conteúdos para que se possa pensar nas ações de integração. Para isso, entende-se como determinante refletir acerca de, pelo menos,

dois aspectos: 1) é fundamental a predisposição para o desenvovimento de trabalhos coletivos, buscando planejar e desenvolver colaborativamente estratégias didático-pedagógicas que possam, ao mesmo tempo, salvaguardar as especificidades de cada componente curricular, mas também, possibitem uma tematização integrada, mobilizando a teia de possibilidades compreensivas para cada tema; 2) repensar a organização dos tempos e espaços institucionais, criando oportunidades para que o corpo docente possa realizar reuniões e estudos periódicos e sistematizados, tendo como centralidade debates acerca do currículo integrado e suas possibilidades de efetivação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; MARTINS, F. D. Educação física escolar no ensino médio integrado: limites e possibilidades de uma proposta de intervenção. **Revista Prática Docente**. v. 5, n. 1, p. 100-120, jan./abr. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n1.p100-120.id635. Acesso em 07 de março de 2023.

BAGNARA, I. C.; BOSCATTO, J. D. Integração curricular no Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica: o panorama da Educação Física. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico,** Manaus, v. 7, e165121, 2021. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1651. Acesso em: 26 mar. 2023.

BAGNARA, I. C; BOSCATTO, J. D. **Educação Física no Ensino Médio Integrado**: especificidade, currículo e ensino (uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos). Ijuí: Unijuí, 2022.

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

BOSCATTO, J. D.; BAGNARA, I. C. Educação Física no Ensino Médio Integrado: conhecimento e especificidade. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. v. 44, e003022, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/rbce.44.e003022. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2008.

FRIGOTTO, G.; ARAUJO, R. M. L.; Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. Apresentação – Dossiê temático: Ensino Médio – passos e impasses na atualidade (parte I). **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 2-5, 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-Mosaicos/article/view/47537/31732. Acesso em: 23 ago. 2022.

SÁ, K. R. **Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG:** a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física. 2019. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ESCOLA INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA ZONA OESTE DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

INCLUSIVE SCHOOL: PERCEPTIONS OF TEACHERS FROM THE WEST ZONE OF THE CITY OF RIO DE JANEIRO

ESCUELA INCLUSIVA: PERCEPCIONES DE DOCENTES DE LA ZONA OESTE DE LA CIUDAD DE RIO DE JANEIRO

Bianca de Albuquerque Mathiesen Name,
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)
Martha Lenora Copolillo
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)
Carlos Alberto Figueiredo da Silva,
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

INTRODUÇÃO

A Constituição do Brasil de 1988, em seu artigo 205, assegura a educação como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade garantir o desenvolvimento da pessoa para autonomia e formação para o trabalho. O mesmo diploma legal no artigo seguinte, 206, ressalta em seu primeiro princípio: a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Alinhados ao texto constitucional, também estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, (LDBN), e o Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA), ambos ratificando o direito à educação e inclusão de crianças e jovens neste processo.

Este estudo tem como objetivo analisar as percepções de professores, que atuam na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, sobre ações inclusivas nas escolas.

CONTORNOS DO MÉTODO

A cidade do Rio de Janeiro é geográfica e administrativamente dividida em quatro regiões, são elas: Zona Norte, Zona, Sul, Zona Oeste e Centro. Para este estudo concentramos nossos dados na Zona Oeste da cidade. A região apresenta o menor Índice de Desenvolvimento

ISSN: 2175-5930

Humano (IDH) do município apontando realidades de profundo contraste. Entre os marcadores deste índice está a educação que se apresenta como cerne principal deste estudo.

A presente pesquisa aproveita a herança da etnometodologia, de forma a identificar e descrever os saberes e conhecimentos construídos por um grupo em suas ações práticas. Os etnométodos foram, então, observados, analisados e descritos a partir das análises das entrevistas, sobre as ações cotidianas dos participantes, pois essas ações visam interpretar e construir o mundo social (GARFINKEL, 2012; COULON, 1995).

Participaram deste estudo cinco indivíduos que atuam na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, professores da Educação Básica nas Redes Públicas de Ensino das esferas: Federal, Estadual e Municipal.

Os critérios para seleção dos participantes do estudo foram assim estabelecidos: a) ter licenciatura; b) estar há, pelo menos, três anos atuando na rede de ensino, ocupando, no período da pesquisa, o cargo de regente.

Quanto aos dados coletados nas entrevistas, foram tratados sob a metodologia da análise da conversação ancorada na etnometodologia. Segundo Silva, Andrade e Ostermann (2009), poder contar com o olhar dos participantes sobre suas ações e suas interpretações são objeto central dos etnometodólogos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Utilizamos na análise das percepções dos professores as siglas P1, P2 e P3, para nos referirmos aos professores da rede Municipal do Rio de Janeiro, respectivamente da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e P4 para professor da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro e P5 para professor da Rede Federal de Educação.

O primeiro apontamento trazia para entrevista o índice de evasão escolar da educação brasileira, e nesta perspectiva os professores foram perguntados se percebiam a ocorrência deste fenômeno em sua unidade escolar. Na rede municipal, P1 e P2 responderam não perceberem a evasão escolar na unidade em que trabalham, enquanto P3 apontou perceber este fenômeno em sua escola. P4 também confirmou a existência de evasão dos alunos e P5 disse não existir evasão.

Chama atenção nesta localidade as desigualdades sociais presentes entre esses bairros. Os professores que assinalaram a não existência da evasão, P1 e P2, atuam nos bairros de Realengo e Bangu, que embora tenham área de pobreza conflagrada apresentam um quadro dessa realidade em melhor condição do que os bairros de Santa Cruz e Campo Grande, descritos por P3 e P4, onde a evasão está presente. Esta realidade relatada pelos professores tem, em ambos, como justificativa o alto índice de violência, a falta de estrutura das famílias, a constante mudança de endereço e defasagem de aprendizagem. Chama atenção também o fato de P1 e de P2 serem professores dos anos iniciais de escolaridade, onde o controle e cobrança das instituições, no caso do município, são maiores e muitas vezes a frequência escolar está vinculada a programas federais de permanência escolar. Já P3 e P4, onde a evasão é maior, trabalham com Ensino Fundamental II e Médio onde o controle institucional e a liberdade pessoal são mais flexíveis. P5 retrata a realidade seletiva da Educação Federal, onde a existência do sorteio ou do teste de seleção são critérios que valorizam a posse da vaga. Sucessivas reprovações, falta de incentivo familiar e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo, violência são alguns dos fatores que contribuem para a não permanência na escola.

O estudo buscou perceber a familiaridade do professor entrevistado com termos que caminham lado a lado com a perspectiva de uma escola para todos, sem segregação ou exclusão. Em relação aos conceitos de integração e inclusão, buscou-se observar os relatos de como na prática isso se dava dentro da escola, pois a distinção entre os termos é um bom começo para transformação desses espaços (MANTOAN, 2015).

Os relatos apontam que, na prática, ações baseadas nesses conceitos ainda não são consistentes. Os relatos são colidentes e justificados pela falta de informação, capacitação e intimidade com o processo. A maior coerência foi relatada por P1 que verbalizou perceber a educação pública mais inclusiva e que orienta sua prática também por esse perfil e justifica: “a escola aceita todos sem discriminação e vem se preparando para receber esse aluno com sala de recursos, estagiários e agentes de educação especial”. P1 ressalta que, com tudo isso, ainda faltam muitos recursos para efetivação do processo. P2 e P3 afirmam categoricamente que percebem na escola um perfil ainda integrador e suas práticas são correspondentes. Foi percebido nesse momento da conversa que de fato eles atuam desta forma, pois as ações diárias

ISSN: 2175-5930

tanto das políticas públicas quanto das aulas propriamente ditas ainda são integradoras, eles não foram capacitados para trabalhar com as diferenças entre integração e inclusão. P4 demonstra em seu relato a vontade de unir as propostas integradoras e inclusivas, pois se completam. P5 relata que em sua unidade federal a prática mescla as duas perspectivas, integradora e inclusiva, variando conforme o perfil da direção da unidade.

Perguntou-se se já tinham participado de discussões ou formações sobre o tema inclusão. Dos cinco professores participantes da entrevista três disseram que sim, e dois apontaram que não, mas com a ressalva de que os que já participaram de algum movimento deste nível, traziam a questão da deficiência como o pano de fundo da discussão. Em seguida, ao serem perguntados se abordavam assuntos pertinentes à inclusão com seus alunos, todos relataram já ter discutido o tema em aula, tendo apenas P2 trabalhado sobre o olhar da deficiência, os outros quatro professores relatam que as situações desencadeantes partiram de questões de ordem das diferenças: sexo, religião, violência.

Os professores que atuam na esfera municipal, P1, P2 e P3, reconhecem o ordenamento jurídico como de fato um garantidor dos direitos dos cidadãos no que diz respeito a acesso e permanência na escola. Entretanto, cabe ressaltar aqui o posicionamento de P3, cuja escola está situada em uma área muito vulnerável da Zona Oeste, bairro de Santa Cruz. Ele apontou que mesmo com as leis o número de vagas, por exemplo, é insuficiente, e que não são cumpridas. Esse relato deixa indícios de que existe uma procura grande de vagas para a matrícula, que temos ainda crianças fora da escola e que, no universo micro, a escola não tem meios para modificar essa realidade.

P4 e P5 percebem em suas redes, respectivamente Estadual e Federal, a eficácia do ordenamento jurídico, ambos citam com clareza que hoje é permitido a matrícula em qualquer idade nas escolas, tem vagas para todos que desejam estudar. Embora com esse discurso, cabe refletir aqui sobre o processo seletivo de captação de alunos na Rede Federal, pois ele é feito via teste de seleção, o que de imediato já pressupõe uma exclusão. Esse fato só se justifica aqui pela não obrigatoriedade de oferta de educação neste segmento.

Quanto à formação e a capacitação desse professor da educação pública, no que se refere às leis, os entrevistados foram unânimes em informar que não ocorrem. Quando a eles é

ISSN: 2175-5930

oferecida qualquer capacitação, está relacionada às práticas docentes. Chama atenção nesse momento os relatos de completo afastamento do universo escolar como um todo. Por essas narrativas, pode-se perceber o quanto as próprias instituições afastam seus agentes da colaboração no projeto macro de educar. Esses profissionais ficam de certa forma, confinados em sua área de conhecimento, presos a uma parte e afastados do pertencimento ao todo.

Com relação ao conhecimento das famílias, os professores P1, P2 e P3, relataram que elas não têm pleno conhecimento dessas leis e consequentemente de seus direitos. Disseram ainda que poucas famílias apresentam algum entendimento; entretanto, não foram discutidos e nem informados na escola. Essas buscas por conhecimento das leis são pessoais e muitas vezes as informações obtidas são distorcidas e irreais. Já os professores das redes Estadual e Federal, apontam o conhecimento das famílias sobre as leis e que são claramente discutidas nas reuniões das unidades. Esses relatos demonstram que aos menores cabe uma relação de dependência, ou seja, eles precisam da ação do entendimento da família para garantia dos seus direitos, aos maiores as buscas podem ser por conta própria.

Com relação à promoção dessas discussões nas unidades em que atuam, elas ocorrem sempre de forma indireta, em rodas de conversa, projetos, ou até uma sinalização para atenção a determinada demanda, vinda sempre de um órgão ou setor superior.

Quanto aos programas que são ofertados pelo estado, que visam garantir as condições necessárias para permanência dos discentes na escola, alimentação, transporte, material didático e assistência à saúde, a totalidade de professores entrevistados relatou ter conhecimento de tais ações e programas. Em falas bem desenvoltas, aduzem que como fazem parte daquele grupo e daquele processo de educação todos têm pleno conhecimento do que são e como acontecem tais programas.

Foi perguntado quais dessas ações tinham direto relacionamento com suas disciplinas? Neste questionamento os professores foram novamente unânimes em afirmar que todos de alguma forma colaboram ou proporcionam discussões relevantes.

Para finalizar, no que diz respeito às práticas pedagógicas, todos os professores relataram que ainda existem situações excludentes, mas todos promovem momentos de discussão, reflexão e ponderação para ajustamento dessas condutas.

CONCLUSÃO

O perfil excludente da realidade educacional brasileira ainda está presente no interior das escolas. É necessário rever nossas estruturas físicas dos espaços educacionais e torná-las próprias para os modelos propostos. É preciso atender a todos, dando-lhes condições apropriadas ao desenvolvimento de suas potencialidades. É imprescindível ainda olhar para formação de professores, prepará-los para o modelo inclusivo de educação que há anos estamos tentando construir. Devemos, da mesma forma, garantir um processo de formação continuada essencial no monitoramento e garantia de sucesso e avanço em qualquer proposta vigente. Implementar o profissionalismo no setor administrativo, não se trata apenas de formar um bom diretor, mas fortalecer e capacitar todos os agentes colaboradores administrativamente de uma unidade.

Estar próximo das famílias é acima de tudo estabelecer e criar vínculos com a comunidade escolar à unidade a que pertence, chamando a escola para responsabilidade de interferência naquele espaço. Mas acima de tudo é de fundamental importância olhar para os principais atores desse processo: discentes, que trazem consigo a marca rica da diversidade. Por isso precisamos de uma educação inclusiva, um sistema inclusivo, uma escola inclusiva, uma classe inclusiva, que acolha a todos em suas diferenças, pois só assim poderemos almejar uma sociedade justa. A inobservância dessas ponderações leva ao direito constitucional à educação fadar ao insucesso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GUESSER, A. H. A Etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Em Tese**, Florianópolis, v.1, n.1, p. 149-158, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. O desafio de ser sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: uma breve introdução. **Revel**, v.7, n.13, 2009.

ESCRITURAS E LEITURAS DO PIPA NA ARTISTAGEM DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

WRITINGS AND READINGS OF THE KITE IN THE ARTISTRY OF THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM

ESCRITOS Y LECTURAS DEL PAPALOTE EN EL ARTE DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Flávio Nunes dos Santos Júnior
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/PMSP)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pedagógico relatado foi produzido coletivamente com estudantes de uma escola da rede municipal de educação da cidade de São Paulo com turmas de nono ano. Localizada numa área periférica, distrito do Capão Redondo, a unidade oferece o Ensino Fundamental I e II.

O percurso trilhado coletivamente foi atravessado pela fundamentação teórica da perspectiva cultural de Educação Física (NEIRA; NUNES, 2008; 2022). Um currículo sensível às múltiplas leituras e escrituras acerca das gestualidades e significados ligados às práticas corporais e seus representantes.

Influenciado pelas teorias pós-críticas, o chamado currículo cultural tem a cultura como ponto central, fica à espreita sobre os processos de subjetivação. Isso significa que existe um desmedido esforço em compreender a maneira como a cultura interfere na constituição daquilo que somos, a forma como nos percebemos e conduzimos nossas condutas, como nos referimos aos outros, a nós mesmos e às práticas corporais. Portanto, a proposta visa potencializar a construção de narrativas outras e de atitudes éticas que viabilizem as diferenças.

DESENVOLVIMENTO

No início do segundo semestre de 2021 realizamos um diálogo voltado a rememorar as práticas corporais já estudadas. Recordamos as experiências de 2019, último ano letivo pré-pandemia. Na ocasião, tematizamos futebol, dança contemporânea, skate, bicicleta e patins.

ISSN: 2175-5930

Enquanto ao longo de 2020, realizado em modo remoto a partir de abril, demos continuidade ao trabalho com futebol e dança.

Diante de tantas lembranças, o professor apresentou o tema a ser estudado: o pipa. Aqui cabe um parêntese: embora a norma culta determine o uso do artigo "a", em grande parte da capital paulista, pipa é substantivo masculino. Retomando. Os presentes reagiram com espanto. "Pipaaa?". O docente respondeu: "Simmm. Pipa". Logo emergiu uma tréplica: "Mas época de pipa já passou".

A prática foi selecionada em virtude de sua ocorrência no território onde a escola se situa, bem como pelo fato de nunca ter sido abordada no interior da escola. Em meio à surpresa, o docente sugeriu a assistência de um vídeo do comediante Thiago Ventura, no qual encena com muita diversão o modo como as pessoas vivenciam o pipa no seu bairro. Ao assistir, buscou-se identificar gestos, expressões e procedimentos da prática corporal. No final, combinamos de soltar pipa na aula seguinte.

Chegado o dia, um dos estudantes compareceu com sua carretilha e uma sacola portando sete pipas. Apresentou aos demais os tipos de pipas presentes, bem como a maneira de usar a carretilha. Após a explanação, saímos:

> Prof.: "Vamos soltar de onde?".
> Estudante: "Se o vento estiver para cima é melhor empinar lá da quadra".
> Estudante: "Olha lá, o vento está para baixo.
> Estudante: "Então vamos lá para trás".

Acomodados ao local, em poucos instantes o pipa já estava no alto. Neste mesmo momento buscou-se identificar cada gesto realizado para fazer o pipa subir e mudar de direção, são eles: bater carioquinha, disbicar, descer retão, puxada, descarregar.

No encontro seguinte elencamos os objetivos do trabalho: vivenciar a brincadeira de pipa; identificar e analisar as diferentes representações do pipa na sociedade em diferentes contextos; analisar os discursos associados aos praticantes.

Professor e estudantes notaram que o pipa ganhou significados múltiplos em diferentes contextos históricos e culturais. Isso permitiu dialogar sobre os modos como é visto no território onde a escola se situa. Os estudantes disseram: Algumas empresas utilizam o pipa para divulgar

suas marcas. Tem pipa da Fundão, da Coca-Cola, do PSG, da Nike. Tem gente que trabalha com pipa. Meu pai vende pipa lá na Portela. Tem também quem use para decorar o quarto.

Outro encontro, escolheu-se para brincar com um tipo de pipa diferente do momento anterior. Decidiu-se brincar com um pipa tipo raia. O vento estava muito forte. A impressão era de que a linha não suportaria tanta força. A cada balanço a raia emitia um som, suas folhas vibravam intensamente com o vento, soavam como música.

O espaço da quadra era aberto, acessível a qualquer pessoa, repentinamente alguns meninos, moradores da comunidade, apareceram para jogar futebol. Aproximaram-se da aula, pareciam surpresos. “Fazendo o que professor?”. “Estamos soltando pipa. Já soltou pipa na Educação Física?”. “Não, nunca. Bacana. Aproveita, pessoal”.

No mesmo dia, um pai de uma estudante nos observou de longe. Meio desconfiado, andava em passos curtos e vagarosos em nossa direção. Chegou junto, puxou conversa, parecia espantado com o que via. Dirigiu a seguinte fala ao grupo: “Soltando pipa? Na minha época Educação Física não era assim. A prefeitura te paga para fazer isso?”. O silêncio abateu a todos e todas, chegava a ser ensurdecedor, docente e educandos apenas trocaram olhares que diziam muita coisa.

A pergunta impactou a turma, pois deu a entender que escola não é lugar apropriado para abordar pipa. Um processo de desnaturalização passou a integrar o olhar não só dos estudantes, mas também de membros da comunidade. Um mix de espanto, indignação e encantamento parecia acometer os corpos que testemunhavam a congregação entorno de pipas, linhas e rabiolas.

Ao olharmos a ocorrência da brincadeira percebeu-se que ela acontece mais nas periferias da cidade e que a maioria dos praticantes é homens e meninos. O grupo foi convidado a refletir sobre o caso a partir da seguinte questão: o que motiva a retirada das mulheres e meninas da brincadeira de pipa? As falas estudantis enunciadas responsabilizavam-nas pela própria exclusão: “elas não gostam de brincar”. “Não acham interessante”. “Muitas preferem outras brincadeiras”. “Tem mulheres que não curtem pipa e acreditam ser uma brincadeira de menino”. “O machismo está presente na humanidade”.

O grupo notou a estrutura que afirma certas práticas em detrimento de outras, capta os corpos autorizados a escreverem a gramática do pipa. Foi preciso questionar e escrever este texto. Para ajudar na conversa assistiu-se ao vídeo Garota pipeira tirando relo da laje, disponível no canal Rafa Pipeira.

Ter assistido à Rafa mostrando seu engajamento na prática do pipa energizou todos e todas. Elas se sentiram mais à vontade para empinar. Eles perceberam a necessidade de partilhar aquilo que sabiam não só com elas, mas também com outros garotos que não tinham tanta experiência.

Investigamos o nome que o pipa recebe em outros lugares do nosso país. Tomamos como referência o estado de origem dos familiares. Encontramos: cafifa, papagaio, quadrado piposa e pandorga compõem o vocabulário de estados do Sul. Pipa, arraia, morcego, lebreque, bebeu, coruja e tapioca, no Rio de Janeiro. Papagaio e maranhão, em Minas Gerais. Arraia, barril estilão, papagaio, pião, tapioca e bolacha, no Nordeste. Curica, cângula, jamanta, pepeta, casqueta e cambeta, no Norte.

Pensou-se, também, em dedicar atenção à confecção de pipas. Convidamos para a atividade o Vitor, estudante do 6º ano. Seu pai o ensinou a fazer pipas para ajudar na produção e abastecer o comércio da família. Providenciou-se varetas, folhas de seda, cola e linha. Vitor se encarregou de fazer as armações, mostrando aos colegas a técnica adotada. Suas mãos trançavam arte, produziam magia com desmesurada elegância. Fazia uma armação em menos de dois minutos. Grupos se formaram para encapar, escolheram as folhas conforme a cor preferida. Um trabalho artesanal coletivo: desenha, recorta, cola, dobra, estica, puxa. Não se sabia ao certo qual seria o resultado, mas apostou-se na criação, na incerteza.

Recorremos à técnica do isqueiro para realizar o acabamento. Com a manipulação, algumas folhas amassaram e aproximá-las do calor fez com que ficassem lisinhas. Passou-se à rabiola: distribuiu-se sacolas plásticas e tesouras. Vitor explicou como cortar as fitinhas e amarrá-las. Com pipa encapado e rabiola feita, faltava apenas amarrar a linha no pipa, mas isso não pode ser feito de qualquer forma, é necessário um elemento importante, o estirante. Depois de tudo pronto saímos para brincar. Dois estudantes auxiliaram no momento de colocar o pipa de cada grupo no alto, devolvendo-o posteriormente.

A fim de ampliar os conhecimentos, fizemos uma etnografia do pipa. Em um final de semana, professor e cinco estudantes, visitaram um festival de pipa que ocorreu nas proximidades. Entrevistaram pipeiros, fizeram vídeos e fotos do encontro e, como não podia ser diferente, também brincaram.

Os registros buscaram salientar os corpos presentes neste evento, os tipos de pipa e linha usados, as características do local. Em conversa com frequentadores, um deles, era pai de uma estudante. Seu nome, Silas. Fez uma fala dizendo que o evento reúne grupos de pipeiros da Zona Sul da capital, iniciando às 7h, até às 12 é permitido somente pipa grande, após esse horário vale qualquer tipo e não tem hora para acabar. No olhar dele, pipa é uma prática marginalizada, porém o evento é um momento de estar com a família, com as crianças, e de conscientização sobre a brincadeira. Finaliza dizendo: “Pipa não é crime é arte”.

A assistência do material fez emergir a busca por movimentos que afirmassem o pipa enquanto arte, cultura. Eis que se descobriu que no Rio de Janeiro há uma lei, de 2018, que considera pipa patrimônio cultural, histórico e imaterial do estado. Isso fez o grupo consultar o site da Câmara Legislativa da cidade de São Paulo, infelizmente não há nada parecido com o que existe no estado vizinho.

Entre aulas e mobilizações de resistência contra a reforma da previdência de servidores municipais, fez-se contato com a legislatura do vereador Celso Giannazi. Em conversa com o assessor pontuou-se a constatação feita junto com os estudantes a respeito da inexistência de qualquer iniciativa de proposta que elevasse o pipa à condição de patrimônio cultural, histórico e imaterial da cidade. De pronto, abriu-se a possibilidade de dialogar no gabinete com vistas a articular tal projeto.

Na aula seguinte foi partilhado com as turmas o diálogo supracitado, alguns acharam interessante e sinalizaram disposição para comparecer à Câmara de Vereadores para levar a proposta. Apresentamos a ideia ao Silas que prontamente a aceitou.

Chegado o dia da visita, professor, estudantes e Silas, dirigiram-se à Câmara e foram gentilmente recebidos pelo vereador e sua equipe. O encontro foi marcado por uma partilha de conhecimentos. Professores e estudantes expuseram aquilo que produziram no chão da escola. Silas abordou a ocorrência do pipa no território do Jardim São Luís. Vereador explicou o

funcionamento da casa e as tensões que vive no parlamento. Após uma hora de bate-papo, circulamos pelo plenário, tiramos fotos, apreciamos a estrutura e seus adornos.

Caminhando para a finalização do semestre, constituiu-se uma avaliação do trabalho a partir da visualização dos registros produzidos ao longo da tematização. Alguns mencionaram que já sabiam empinar pipa e que os aspectos históricos ajudaram a compreender melhor. Outros salientaram que a descriminalização do pipa é urgente, pois faz parte da vida de muita gente da periferia. Teve quem destacou a forma como o pipa é nomeado em diferentes lugares do país. Houve quem trouxe à tona que as aulas oportunizaram brincar com o pipa e fazê-lo pela primeira vez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tematização relatada buscou fazer da escola um lugar sensível para aquilo que acontece na comunidade, abrindo espaço para que os conhecimentos e afetos estudantis emergissem a cada encontro. As vivências e discussões se arriscaram em tencionar as verdades cristalizadas entorno do pipa, alinhou-se à multiplicidade de escrituras e leituras implicadas aos gestos e significados que compõem a sua ocorrência, bem como os seus representantes.

Portanto, o processo foi construído de forma coletiva, à medida que as vozes e gestualidades estudantis emergiam em cada cena. Ter selecionado o pipa para compor as aulas e se colocar disponível para as diferenças permite inferir que a prática pedagógica foi atravessada por um esforço de fazer justiça curricular, descolonização e reconhecimento das identidades culturais discentes. Sendo assim, potencializou as forças democráticas no interior do espaço público educacional periférico.

REFERÊNCIAS

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação. In: **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 14-38.

ISSN: 2175-5930

ESPORTES DE REDE/QUADRA DIVIDIDA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS POR MEIO DOS JOGOS REDUZIDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL[1]

NET SPORTS IN THE PHYSICAL EDUCATION CLASSES: THE PEDAGOGICAL POSSIBILITIES THROUGH SMALL-SIDED GAMES IN ELEMENTARY SCHOOL

DEPORTE EN RED/CANCHA DIVIDIDA EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: LAS POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS A TRAVÉS DE JUEGOS REDUCIDOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Bruno da Silva Pinto,
Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME)
Carrilho Romero Grunennvaldt,
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da unidade temática Esportes a partir do modelo de classificação baseado na lógica interna e na distribuição das modalidades esportivas em sete categorias, a saber: Marca, Precisão, Técnico-combinatório, Rede/quadra dividida ou parede de rebote, Campo e taco, Invasão ou territorial e de Combate.

O objetivo do estudo é analisar a prática docente do professor com o conteúdo esportes de rede/quadra dividida (ERQD), a partir da experimentação dos jogos reduzidos (JRs) como uma possibilidade pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar (EFE).

Entre os objetivos específicos nos propusemos a verificar a participação e a opinião dos estudantes sobre a utilização dos JRs nas aulas de Educação Física (EF); e identificar as dificuldades e as potencialidades na utilização dos JRs como estratégia de ensino nas aulas de EF com o conteúdo ERQD.

JOGOS REDUZIDOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DOS ESPORTES

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

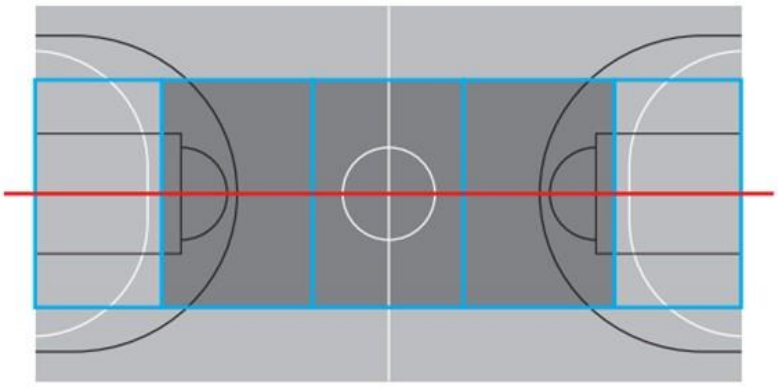
Para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem dos esportes de rede e quadra/dividida, escolhemos como estratégia de ensino a utilização dos JRs, que são adaptações do jogo formal e incluem, em geral, regras mais simples, menos jogadores e espaço reduzido.

Os JRs permitem aos estudantes vivenciarem situações reais de jogo numa realidade menor, seguindo uma progressão do mais simples para o mais difícil. Outro ponto positivo é que os JRs oferecem maiores situações de contato com a bola/implemento, tornando o jogo mais motivante e interessante, uma vez que os jogadores têm mais participação e importância nas ações e nas situações de jogo (ARAÚJO, 2014).

Mesmo com esses fatores positivos no que diz respeito ao ensino do esporte por meio dos JRs, eles vêm sendo muito mais aproveitado em ambientes de treinamento e escolinhas esportivas do que para o ensino dos esportes nas aulas de EFE, mesmo considerando seu grande potencial no ensino formal (CLEMENTE et al., 2014).

González, Darido e Oliveira (2017) dividindo uma quadra de futsal em 5 quadras menores, sugerem a organização dos espaços com quadras reduzidas, principalmente nos ERQD e apresentam algumas possibilidades para o ensino dessa categoria de esportes que podem ser utilizadas no ambiente escolar. Isso permite que todos ou quase todos os estudantes estejam envolvidos em atividades/jogos com equipes, simultaneamente e durante toda a aula.

Ilustração 1: Divisão de uma quadra de futsal em 5 miniquadra



Fonte: Adaptação de Magalhães (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2017)

As estratégias de ensino que se estabelecem com redução de espaços parecem ser um bom caminho metodológico para o professor na organização, no planejamento e no desenvolvimento de suas aulas relacionadas ao conteúdo esporte quando seu objetivo é oferecer uma EF mais envolvente e menos excludente, mais participativa e menos "aguardativa".

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em duas unidades públicas de ensino, com 59 estudantes do 8°ano, numa abordagem qualitativa, com delineamento metodológico da pesquisa-ação. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário diagnóstico para compreender as experiências e as expectativas dos estudantes sobre o conteúdo ERQD e, a partir desse diagnóstico, planejou-se uma unidade didática. Ao término dessa unidade didática, aplicou-se um questionário de saída para compreender o impacto na aprendizagem dos estudantes, bem como verificar a opinião deles sobre a utilização dos JRs nas aulas de EF.

Outro instrumento de coleta de dados foi o diário de campo. Além das anotações no diário de campo, em alguns momentos durante as aulas de intervenção, foram realizados registros por meio de fotos, vídeos e gravações de áudios. Esses registros possibilitaram que o pesquisador pudesse analisá-los posteriormente e observar ainda com mais atenção algumas interações que às vezes não foram percebidas ou relatadas no diário de campo.

Os dados coletados foram organizados utilizando as categorias de codificação propostas por Bogdan e Biklen. Realizou-se a discussão dos resultados a partir de duas categorias: "Implementação da unidade didática com ensino dos ERQD" e "Potencialidades e dificuldades dos JRs no processo de ensino dos ERQD".

RESULTADOS E DISCUSÃO

Na primeira categoria de discussão dos resultados "implementação da unidade didática com o ensino dos ERQD" apresentamos como aconteceu o processo de investigação do conhecimento prévio e as expectativas de aprendizagem dos estudantes, culminando com a elaboração de um planejamento que atenda em partes ao desejo dos estudantes, mas que também amplie as possibilidades de conhecerem novas e diferentes manifestações da Cultura

Corporal de Movimento (CCM). No caso deste estudo, modalidades esportivas de rede/quadra dividida.

A partir da análise do questionário diagnóstico, definimos quais as modalidades de rede/quadra dividida iríamos aprofundar nessa unidade didática: o voleibol, escolhido por ser o esporte que a maioria dos estudantes gostariam de aprender/praticar; o badminton, selecionando principalmente por ser o esporte menos conhecido; e o tênis, incluído por ser o esporte menos praticado entre os estudantes participantes do nosso estudo.

Foi interessante a aplicação desse questionário, na perspectiva de considerar em nossos planejamentos as expectativas e os desejos dos estudantes sobre aquilo que eles gostariam de aprender. Porém, o professor deve considerar não somente aquilo que o estudante deseja aprender e/ou praticar. É relevante incluir em seus planejamentos conteúdos que favoreçam e oportunizem que as aulas de EF ofertem o conhecimento de uma pluralidade de práticas da CCM.

Na segunda categoria de discussão dos resultados, "Potencialidades e dificuldades dos JRs no processo de ensino dos ERQD" percebemos que ao decidir ensinar os esportes a partir da estratégia de JRs, precisamos saber que haverá a necessidade de mais materiais pedagógicos, tendo em vista que existirão vários grupos jogando ao mesmo tempo. Para os ERQD, não é diferente, principalmente os que necessitam de raquetes, como tênis, badminton e beach tennis.

Pensando na realidade de muitas escolas públicas brasileiras, que infelizmente ainda possuem grandes dificuldades de ter o básico para o ensino, entendemos que muitos professores podem encontrar aqui as primeiras dificuldades no desenvolvimento de JRs nas aulas de EF. Entre os caminhos que trilhamos e que podem ser possibilidades para superar essas dificuldades, procuramos por exemplo, conquistar a confiança da gestão escolar para a aquisição e os investimentos em materiais pedagógicos para a escola, buscamos parcerias com a comunidade vizinha e externa à escola e realizamos adaptações ou confecção de materiais alternativos junto com os estudantes.

Em relação ao processo de ensino da categoria de esportes de rede e quadra dividida, utilizando a estratégia dos JRs, oferecemos a possibilidade de vivenciarem os JRs com a formação de 1x1 até 4x4 nos diferentes esportes ensinados.

Nos preocupamos com a equidade no acesso ao conhecimento da CCM. Sendo assim, após uma equipe vencer duas partidas seguidas, ela necessariamente precisava ceder lugar para as equipes que estavam aguardando a vez de jogar. Tentamos criar nesses jogos um ambiente que não privilegie os mais habilidosos e, que consequentemente, causasse desmotivação e traumas aos estudantes que apresentassem maiores dificuldades.

Foi necessário ainda, pensar em estratégias de como organizamos as equipes, e a distribuição dessas nas quadras reduzidas. Existem várias estratégias para isso, porém nos JRs podemos ter alguns problemas, tendo em vista que são muitas equipes para organizar, principalmente quando a proposta da aula são ERQD, que normalmente se joga em duplas. Sendo assim, se esse momento não for bem conduzido e organizado pelo professor, pode ocupar muito tempo da aula. Nesse sentido, na tentativa de acelerar esse processo de organização dos estudantes, as equipes que conseguissem se organizar primeiro teriam algumas vantagens e maiores opções de escolher: a quadra ou modalidade que queiram iniciar jogando, contra quem preferiam começar jogando e até mesmo a escolha dos materiais.

Assim como no estudo realizado por Dias (2020), percebemos que os JRs contribuem para uma participação mais efetiva e significativa de todos os estudantes durante as aulas, principalmente em relação aos menos habilidosos. Isso porque proporcionam que, em quase todas as aulas, todos os estudantes joguem ao mesmo tempo, bem como aqueles com mais dificuldades motoras sintam-se mais confiantes e menos envergonhados, já que não são tão observados e criticados pelos demais colegas da turma, principalmente os mais habilidosos.

Sadi (2016) lembra que as metodologias de ensino norteadas pelas Novas Tendências da Pedagogia do Esporte (NTPE), como é o caso dos JRs, foram desenvolvidas em outros países e importadas para o Brasil por volta dos anos de 1990, sendo um conhecimento ainda recente para os brasileiros e que necessita de maior aprofundamento, adaptação e possibilidades de aplicação. Nesse sentido, reforçamos a necessidade das instituições de ensino superior oferecer uma formação inicial que dê condições para que os futuros professores de EF sintam-se mais seguros e preparados para ensinar a partir das novas tendências, bem como aconteçam formações continuadas para que os professores já formados conheçam e/ou se apropriem efetivamente dessas novas maneiras de ensinar o esporte.

Sobre as considerações dos estudantes, 100% deles disseram ter gostado de participar das aulas das aulas de EF em que ensinamos o conteúdo de ERQD. Para verificar a opinião dos estudantes especificamente sobre a utilização dos JRs nas aulas de EF, perguntamos se eles gostaram de ter aprendido e praticado os ERQD nas quadras reduzidas. A maioria dos estudantes (71%) respondeu ter gostado e, entre as principais justificativas apontadas por eles, podemos destacar: oportuniza a participação de todos os estudantes ao mesmo tempo; fica mais fácil de jogar para quem está aprendendo; oportuniza mais contato com a bola; deixa o jogo mais divertido e animando.

Procuramos, através desse questionário de saída, dar voz aos estudantes, avaliando todo o processo de ensino. Ficou evidente que estudantes gostam de aprender novos e diferentes esportes, percebemos que eles compreenderam, valorizaram e sentem-se motivados a aprender e participar das aulas, principalmente quando são conduzidos por caminhos diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que os estudantes gostaram de aprender novos e diferentes esportes por meio dos JRs, considerando que ficou mais fácil aprender e jogar os esportes ensinados.

Como potencialidades, entendemos que os JRs garantiram que todos os estudantes jogassem ao mesmo tempo, ou que pelo menos, estivessem envolvidos e participando ativamente da aula; oportunizou aos estudantes maior participação e importância nas ações e situações de jogo, garantindo mais contato com a bola/implemento e deixando os jogos e as aulas mais motivante e interessante para eles.

Entre as dificuldades com a estratégia dos JRs, considerando o contexto da educação brasileira e suas condições estruturais e formativas, podemos apontar a necessidade de uma quantidade maior de materiais, principalmente quando se trata de escolas públicas; e a insegurança dos professores em ensinar os esportes a partir das NTPE.

Concluímos que os JRs são uma possibilidade pedagógica que favorece o ensino da categoria de ERQD no ambiente escolar, principalmente para os esportes que são jogados oficialmente de maneira individual ou em dupla, de modo a contribuir para a diversificação e a facilitação do ensino das práticas da cultura corporal de movimento nas aulas de EF.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. N. O ensino do handebol por meio de jogos reduzidos (jogo possível). In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 2014, Matinhos. **Anais**... Matinhos: Secretarias do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul), 2014. Disponível em: http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/7csbce/2014/paper/view/5895/3140. Acesso em: 26 jun. 2022.

CLEMENTE, F. M. et al. Jogos reduzidos no handebol: efeitos na percepção subjetiva de esforço. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 53-64, jul./dez. 2014. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/5341/5111. Acesso em: 26 abr. 2022.

DIAS, E. R. **O ensino e a aprendizagem do handebol na educação física escolar:** o entendimento da lógica do jogo a partir da implementação de minijogos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192871/dias_er_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 30 out. 2021.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.). **Práticas corporais e a organização do conhecimento:** Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo. 2. ed. Maringá: Eduem, 2017. v. 2. Disponível em: https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/5169. Acesso em: 20 dez. 2021.

SADI, R. S. **Pedagogia do esporte:** explorando os caminhos da formação permanente e da intervenção criativa em crianças e jovens esportistas. São Paulo: Ícone, 2016.

FORA DA QUADRA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A COLABORAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A BIBLIOTÉCA

OUTSIDE OF SPORT COURT: AN EXPLORATORY ANALYSIS ABOUT THE COLLABORATION BETWEEN THE SCHOLAR PHYSICAL EDUCATION AND LIBRARYTITLE IN ENGLISH

FUERA DE LA CANCHA: UMA INVESTIGACIÓN EXPLORATÓRIA SOBRE LA COLOABORACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y LA BIBLIOTECA

Gabriela de Oliveira Gobbi,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)
Felipe Ferreira Barros Carneiro,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)

INTRODUÇÃO

A biblioteca escolar é parte estruturante do sistema público e privado de ensino no Brasil, sua obrigatoriedade consta na Lei 12.244, de 24 de maio de 2010 (BRASIL, 2010) que dispõe sobre a universalização nas instituições de ensino. A lei considera a biblioteca escolar uma coleção de livros, documentos registrados em suportes destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura ou ainda materiais videográficos, sendo obrigatório um acervo de livros com um título para cada aluno matriculado, cabendo aos sistemas de ensino ainda planejar a ampliação, bem como disseminar orientações referentes à guarda, preservação, organização e funcionamento das unidades.

A *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA, 2016) elaborou diretrizes para biblioteca escolar, em que define este equipamento informacional como:

> [...] um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural (IFLA, 2016, p. 19).

ISSN: 2175-5930

As bibliotecas escolares são consideradas pelos órgãos governamentais como espaço essencial no ambiente escolar, aparecerem nos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais; Plano Nacional do Livro e Leitura e; Programa Nacional Biblioteca na Escola, como um polo difusor de cultura e informação, um ambiente destinado a lazer e entretenimento, ligado, principalmente, a formação de leitores e ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Dados do Censo Escolar do ano de 2018 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou o panorama das bibliotecas ou salas de leituras nas escolas, 98,1% da rede federal conta com a unidade, enquanto na rede privada 91,9 %, na rede estadual 85,4% e na rede municipal 82,7%. Embora exista nas políticas públicas educacionais um reconhecimento da importância da biblioteca escolar e ela esteja presente em mais de 80% das escolas, ainda é um espaço de precarização em diversas regiões no Brasil, a falta de investimentos em infraestrutura e profissionais qualificados reflete diretamente na configuração de um ambiente efetivamente de aprendizagem.

Apesar do enfraquecimento das bibliotecas, muitas têm desenvolvido suas atividades de forma interdisciplinar, professores e bibliotecários estão atuando mutualmente em prol do desenvolvimento educacional. De acordo com o manifesto da IFLA (2000), é comprovado que quando bibliotecários e professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de leitura, de literacia, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências relacionadas as tecnologias de informação.

Tendo em vista estas considerações a pesquisa se desenvolve em torno da questão: quais as possibilidades de cooperação da biblioteca escolar com a disciplina de Educação Física no processo de ensino-aprendizagem? Temos como objetivo principal: elencar ações e atividades que podem ser executadas em parceria. Como objetivos específicos: a) abordar aspectos referentes às bibliotecas e educação física escolar; b) evidenciar possíveis motivos científicos, sociais e culturais que sustentem as ações elencadas.

Justifica-se este estudo pela possibilidade de se pensar o trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os componentes curriculares da educação básica, em especial, a Educação Física. Além do mais, apesar da temática biblioteca escolar ser antiga no Brasil, não há um

número expressivo de pesquisas relacionadas aos problemas que profissionais atuantes em bibliotecas escolares encontram conforme constato pela análise de produção de Rocha e Santos (2019) acerca da temática. Acredita-se que as questões abordadas podem auxiliar nas discussões desses desafios expostos.

Esta pesquisa é exploratória, de abordagem qualitativa, o procedimento metodológico foi bibliográfico realizados a partir de documentos indexados na Base de Dados Referencial de Artigos de Periódico em Ciência da Informação (Brapci) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

AARTICULAÇÃO ENTRE A BIBLIOTECA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Cabe ressaltar que, para as proposições realizadas nesta pesquisa, consideramos biblioteca escolar um ambiente físico que contenha espaço para comunicação, materiais informacionais devidamente organizados e que tenha a um mediador da informação gerindo a unidade, seja ele um profissional formado em Biblioteconomia ou áreas afins.

De acordo com Campello *et al.* (2011) a biblioteca escolar surgiu no Brasil na década de 1950 com a responsabilidade de orientar seus usuários na utilização de sua coleção, na década seguinte, 1960, sua função expandiu, a instrução foi voltada para fontes do conteúdo curricular. Na década de 1980, seu papel educativo foi objeto de diversas pesquisas acadêmicas fortalecendo assim sua função pedagógica, que refletiu diretamente na segurança no trabalho educativo do bibliotecário, que ocorre quando há mobilização de recursos para colaboração com os docentes para integrar a biblioteca no processo de ensino-aprendizagem.

Já a Educação Física escolar se configura como um componente curricular da Educação Básica, que, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), insere-se na chamada área de linguagens, sendo abordada a partir de uma perspectiva culturalista. Assim, além dos próprios movimentos a serem trabalhados em determinada prática, as expressões culturais também passam a ser objeto de conhecimento da Educação Física.

Segundo Brasil (2017), a BNCC categoriza as práticas corporais em seis grandes temas que aparecem ao longo do ensino Fundamental, sendo eles: as brincadeiras e jogos; o esporte; a luta; a dança; a ginástica; e as práticas corporais de aventura. Segundo a base, é fundamental

que os alunos tenham contato com o maior número possível de práticas e que todos estejam prontos para acolher a diversidade que representam. A partir dessas experiências, os alunos podem remodelar sua própria cultura. Outro aspecto importante é que os alunos reflitam sobre os valores inerentes às práticas e que possam desenvolver incompetências socioemocionais à medida que as vivenciam.

Percebe-se que a biblioteca escolar, assim como as aulas de Educação Física, em razão do dinamismo de seus conteúdos, estão em constante transformação, a biblioteca muito em virtude das novas tecnologias que mudou a forma como usuários acessam a informação e leitura. Atualmente elas se concentram em fornecer recursos em diferentes formatos, incluindo livros digitais, audiolivros e conteúdo multimídia e seus serviços são voltados para realização de programas de eventos e oficinas de aprendizagem. A Educação Física Escolar

Por meio do levantamento bibliográfico identificamos relatos de experiências como o de Arakaki *et al.* (2017) da biblioteca Presidente Epitácio do Instituto Federal de São Paulo, que com uma equipe interdisciplinar com docentes de diversas áreas, incluindo Educação Física, reestruturaram o espaço física da biblioteca. Dentre as atividades propostas duas se relacionam diretamente com a disciplina, uma delas foi pensada na saúde e bem estar da comunidade escolar, com prática de alongamento, exercícios de respiração e conscientização corporal no intuito de sensibilizar os alunos com o corpo e incentivar novos hábitos. A intervenção ocorreu duas vezes na semana, com duração de 10 a 15 minutos. Outra atividade foi a criação de um grupo de xadrez, que teve parceria das aulas de Educação Física, foi relatado que com os xadrezes a disposição na biblioteca o fluxo de estudantes na biblioteca aumentou, a atividade ainda inseriu quis, ação que incentivou a busca por informação acerca do jogo.

No escopo do eixo das brincadeiras e jogos, Maldonado e Bocchini (2015) demonstram a possibilidade de se tematizar os jogos de tabuleiro como conteúdo das aulas de Educação Física, explotando as possibilidades desde a utilização de jogos pré-existentes, passando por sua ressignificação, até a construção de novos jogos.

Os jogos de tabuleiro se configuram como uma outra possibilidade de colaboração entre as aulas de Educação Física e a Biblioteca, na medida em que o espaço da biblioteca se configura como um local potente para o desenvolvimento desse conteúdo, proporcionando o

desenvolvimento sistemático dos jogos, bem como oferecendo material de consulta com literatura de apoio técnico e tático para formação dos estudantes nesse conteúdo. Assim, fomenta-se o desenvolvimento de habilidades cognitivas como de raciocínio lógico, resolução de problemas, planejamento estratégico e tomada de decisões, ainda melhora a concentração e a atenção, favorece a socialização.

Para essa atividade, a biblioteca escolar poderia fornecer os jogos de tabuleiro e a educação física seria responsável por organizar a atividade em aula. Os jogos poderiam ser escolhidos em conjunto pelos professores, tendo em vista os objetivos de aprendizagem e habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos.

Exposições de livros também têm sido um recurso muito utilizado durante e após a as aulas ministradas na biblioteca. O acervo referente a temática é exposto como forma de promover a leitura, de divulgar os novos títulos e também apoiar um tema específico. Outras vantagens são a quebra de rotina e a criação de vínculo com a biblioteca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser de caráter exploratório este estudo apresenta considerações de caráter potencial para o desenvolvimento da colaboração entre a biblioteca escolar e a Educação Física escolar.

Identifica-se na literatura que os caminhos vão além da disponibilização de recursos informacionais e suportes a pesquisas sobre esportes e atividades físicas para professores e alunos, a promoção de eventos é a principal colaboradora da integração em questão.

O uso do espaço da biblioteca se configura como um espaço potente para o desenvolvimento do eixo temático das brincadeiras e jogos previstos na BNCC, em especial, ao desenvolvimento de jogos de tabuleiros.

Essas são apenas alguns apontamentos de como a biblioteca e a Educação Física podem cooperar em um ambiente escolar. O importante é que ambas as áreas trabalhem juntas para fornecer aos alunos uma experiência educacional mais adequada e atrativa.

Como possibilidades futuras, levanta-se a possibilidade de uma pesquisa de campo com a finalidade de intervir para compreender as possibilidades efetivas de desenvolvimento do trabalho colaborativo entre a biblioteca e a educação física escolar.

REFERÊNCIAS

ARAKAKI, F. A. Ambiente de integração da leitura ao lazer: o caso da biblioteca do IFSP - Presidente Epitácio. *In:* Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, 27. 2017, Fortaleza. **Anais** [...]. 2017. Disponível em: https://portal.febab.org.br/cbbd2019/article/view/1656. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União,** de 25 de maio de 2010, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.084, de 30 de junho de 1962. Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2 julho 1962.

BRASIL. Lei nº 9.674, de 25 de junho de 1998. Dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário e determina outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 26 junho 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MINISTÉRIO DA CULTURA. Plano Nacional do Livro e Leitura. Brasília: Câmara Setorial do Livro, Leitura e Literatura, 2006. Disponível em: <http://www.pnll.gov.br/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

CAMPELLO, B. S. E. A. Parâmetros para bibliotecas escolares brasileiras. **Revista Eletrônica da ABDF**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 52-70, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/166070. Acesso em: 19 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. NOTAS ESTATÍSTICAS: Censo Escolar 2018. INEP: Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 01 maio 2023

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS; UNESCO. Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar. 2. ed. 2016. Disponível em: https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS; UNESCO. Manifesto da biblioteca escolar da IFLA/UNESCO. 1999. Disponível em: https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf. Acesso em: 03 maio 2023.

MALDONADO, D. T; BOCCHINI, D. Os jogos de tabuleiro na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **REBESCOLAR**, v. 15, n 1, p. 69-79, 2015.

ROCHA, F. M. S.; SANTOS, L. A. P. P. Análise da produção dos artigos científicos sobre biblioteca escolar na base de dados BRAPCI. **Biblionline,** Paraíba, v. 15, n. 4, p. 69-79, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1809-4775.2019v15n4.50418 Acesso em: 26 abr. 2023.

GINÁSTICA ARTÍSTICA E PAPÉIS DE GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PELA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

ARTISTIC GYMNASTICS AND GENDER ROLES: AN EXPERIENCE IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION THROUGH PEDAGOGICAL RESIDENCY

GIMNASIA ARTÍSTICA Y ROLES DE GÉNERO: UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A TRAVÉS DE LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA

Augusto Fernandes Condé
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Giovani Fernandes Fonseca
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Amanda Clara Barbosa de Souza Assis
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Larissa Fatima de Azevedo Lellis
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Anderson da Cunha Baía
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Jairo Antônio da Paixão
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

INTRODUÇÃO

Dentre o escopo de ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, o programa Residência Pedagógica - orientado pelo programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - tem por finalidade, contribuir para o aprimoramento da formação de professores nos cursos de licenciatura, por meio da imersão dos estudantes na rotina de instituições da educação básica e construções do conhecimento relativos à educação física escolar entre discussões teórico/metodológicas com o núcleo e regências de aula em escolas públicas. Dentre os cursos de formação que o programa abrange, está a Educação Física.

Ao longo da história, a inclusão da Educação Física no ambiente escolar tem sido acompanhada por esforços de legitimar e compreender sua intervenção. Sofrendo influência de

ISSN: 2175-5930

mudanças socioculturais e políticas (SOARES, 2012; FIGUEIREDO, 2016). A Educação Física escolar, parece carregar estereótipos provenientes tanto de suas origens relacionadas à construção de disciplina e corpos saudáveis, sob influências higienistas e militaristas (SOARES, 2012), quanto da formação para o desempenho esportivo e/ou produtivo no trabalho (FIGUEIREDO, 2016).

Por outro lado, produções epistemológicas fomentam a aproximação desse campo de conhecimento, à teorias educacionais denominadas críticas (KUNZ, 2012; SOARES et al, 2016). Diante disso, avanços no trato pedagógico de conteúdos da disciplina estão presentes, pelo menos em panoramas teóricos da formação docente. Assim, as aulas de Educação Física carecem de planejamentos e intencionalidades, num trabalho pedagógico potencial à contribuição na construção de uma formação humana.

Nessa perspectiva, discentes inseridos no programa Residência Pedagógica núcleo Educação Física, constroem sua práxis em concepções teórico-metodológicas com princípios críticos de ensino. Em face disso, é relevante divulgar práticas pedagógicas que materializam os avanços epistemológicos da área de conhecimento.

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo relatar experiências de discentes inseridos na Residência Pedagógica, acerca de intervenções realizadas em uma escola pública de Viçosa, Minas Gerais, no ensino fundamental II.

METODOLOGIA

O trabalho apresenta seu percurso metodológico de caráter qualitativo-descritivo (MINAYO, 1995). Trata-se de um relato de experiência, a partir das percepções de 3 discentes - participantes da Residência Pedagógica, núcleo Educação Física - sobre duas aulas de 50 minutos realizadas por esses discentes, em turmas do 8° e 9° ano do ensino fundamental.

O núcleo Educação Física da Residência Pedagógica, na Universidade Federal de Viçosa, tem o período de vigência estabelecido em 18 meses, a partir de novembro de 2022. Apresenta-se em sua organização, 2 coordenadores, 4 preceptores, 22 bolsistas e 2 voluntários. São acompanhados quatro níveis de ensino da educação básica, a saber: ensino infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio.

Diante disso, os discentes foram distribuídos em subgrupos, contemplando cada nível de ensino em um bimestre letivo, relativo às escolas acompanhadas. Essa vivência, em específico, aconteceu durante as intervenções realizadas no ensino fundamental II, no primeiro bimestre de 2023.

As aulas construídas pelos residentes alinham-se a abordagens críticas dos conteúdos da Educação Física e do espaço escolar. Princípios da perspectiva crítico-superadora são ressaltados ao longo da sequência de aulas, na procura de orientar um processo que ultrapasse o senso comum e caminhe para a formação humana dos estudantes, na construção de uma transformação social, a partir da tematização de conteúdos da cultura corporal, gerando sentidos associados às realidades do indivíduo. (SOARES et al., 2016).

Assim, os planejamentos das aulas se apropriam de referenciais teóricos (SOARES et al., 2016) em busca da expressão corporal como linguagem, que conecta seus conteúdos com demais disciplinas e esferas da sociedade, de modo a problematizar e refletir sobre pontos evidenciados ao entorno social, para além de características procedimentais de aula. Dessa maneira, as temáticas da sequência de aulas constroem um processo de reflexão e discussão acerca de gênero e ginástica, a partir de perspectivas históricas, culturais e sociais, que transcendem os horários da aula de Educação Física e integram à comunidade escolar e social dos alunos.

No que tange aos temas das aulas, foram concentrados nas discussões sobre ginástica artística e papéis de gênero, na procura de evidenciar estereótipos enraizados culturalmente, entre as especificidades das provas de ginástica artística ao público masculino e ao público feminino, no alto rendimento. À vista disso, tensionamentos foram apresentados e construídos, com finalidade à reflexões e superação de paradigmas sociais.

GINÁSTICA ARTÍSTICA, GÊNERO E ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

A prática corporal ginástica é permeada por diferentes modalidades, tanto esportivas quanto não esportivas, como: ginástica aeróbica, pilates, ginástica rítmica, hidroginástica, ginástica de trampolim, entre outras. As aulas tiveram como foco de discussão, a ginástica artística, em específico.

As provas da ginástica artística são separadas por gênero, as masculinas são compostas por provas de solo, cavalo com alças, argolas, salto sobre a mesa, paralelas simétricas, barra fixa e a modalidade feminina tem em seu espectro de provas o salto sobre a mesa, paralelas assimétricas, trave de equilíbrio e solo.

O processo de ensino é dividido em diferentes etapas, conforme Soares et al. (1992), incluindo a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Diante disso, como momento de prática social inicial os professores buscaram entender como essa modalidade se inseria na realidade de cada estudante. Verificou-se que, as experiências pregressas dos discentes estavam circunscritas às modalidades da ginástica esportiva, com seu consumo em meios midiáticos, principalmente a televisão, e ainda, em épocas específicas, durante os Jogos Olímpicos.

Na procura da aproximação do tema de aula aos estudantes, foi apresentado um escopo geral dos diferentes estilos de ginástica, entre as não esportivas e esportivas. Em articulação à construção de uma problematização relacionada à ginástica artística, os professores iniciaram uma discussão sob maior foco, nas provas masculinas e femininas desta modalidade. Assim, os docentes distribuíram algumas folhas com nomes e imagens sobre cada prova, para a visualização dos alunos. Nesse momento, os professores informaram as principais justificativas da existência de provas específicas para cada sexo, a saber: as especificidades de estilo e ordens de realização das provas da ginástica feminina procuram remeter a ideia de beleza, leveza, graciosidade, agilidade e flexibilidade. Enquanto isso, as provas masculinas são construídas na busca da exibição de força, destreza e alternância dos grupamentos musculares (PIRES, 2010).

Além disso, outro ponto de discussão, foi relacionado ao uso da música nas provas femininas, que são justificados pela utilização de coreografias em provas femininas. Em contraponto, as provas masculinas não são realizadas com elementos coreográficos.

À vista disso, foram construídos alguns tensionamentos sobre essas justificativas, o que despertou o momento de problematização da aula, orientadas pelas perguntas: Apenas os movimentos corporais das provas masculinas exigem o uso de força? Somente as provas femininas trabalham elementos de flexibilidade e graciosidade? O uso de músicas e

coreografias devem ser priorizados ou serem critérios de utilização apenas nas provas femininas?

Em continuidade, o momento de instrumentalização foi realizado em duas etapas, ao final desta primeira aula e ao iniciar a segunda aula sobre o tema. Essa fase, constitui-se de exercícios relacionados ao uso da força e flexibilidade, com a execução de movimentos básicos da ginástica. Parte deste momento foi realizado com o uso da música e parte sem a presença desse elemento.

A turma foi distribuída em grupos de quatro pessoas, com funções específicas: um executante, dois ajudantes para auxiliar o discente na execução do movimento e, uma pessoa, em posição de expectativa, como proteção às imprevisibilidades da prática. Essa dinâmica foi realizada em forma de rodízio, o que possibilitou a experimentação de todos nas diferentes funções.

Dentre os elementos construídos na práxis, foi apresentado como constituição de uma intervenção pedagógica, a elaboração de movimentos em partes em caminho à realização de posições mais complexas, com a seguinte cronologia: ponte com saída do solo; parada em três apoios; parada de mãos iniciante; parada de mãos avançada; ponte para frente e por fim, a ponte para trás.

Em seguida, a Catarse foi estruturada pela percepção dos discentes aos movimentos, em relação a alguns aspectos citados anteriormente: os momentos de prática exigiram o uso de força, flexibilidade, agilidade? Os movimentos se diferem em relação ao gênero da pessoa ou por padrões biofisiológicos individuais de cada sujeito? A música produziu efeitos (potencialidades, interferências) durante a prática? Caso sim, esses efeitos foram motivados pelo gênero de cada pessoa?

Esse processo apresentou como finalidade, o questionamento e superação da realidade historicamente construída, acerca dos processos de constituição das provas masculinas e femininas da ginástica, suas configurações e, reflexões para além da competição.

Por fim, como prática social final, foi sugerido aos estudantes que por meio da simulação da escrita de uma carta aberta à Federação Internacional de Ginástica com conteúdo relacionado à percepções e reflexões dos estudantes, sobre o uso ou não da música na prova de

solo da ginástica artística, e também em relação ao uso de força, destreza e flexibilidade envolta em ambos os sexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a reflexão sobre as vivências dos residentes em relação à prática pedagógica, foi possível perceber que as aulas de Educação Física configuram-se um lugar potencial para o trato de conteúdos da cultura corporal. A ginástica, enquanto unidade temática da Educação Física, atravessa diferentes tratamentos dentro da sociedade e da escola, e imbrica-se a questões culturais, políticas, econômicas e sociais. Nesse contexto, o seu tratamento dentro das aulas vai além da realização de movimentos e gestos técnico-táticos, – que podem fazer parte das aulas, mas que transgrida seus vieses apenas performáticos e produza uma pedagogia de significados e intenções – mas um fenômeno de diferentes finalidades, sentidos e necessidades. Dessa forma, os residentes procuraram produzir um espaço que discute e auxilia na ruptura de paradigmas acerca do ginástica artística e suas relações com uma performatividade de gênero impostas em suas práticas.

Os autores compreendem a necessidade da ampliação de registros de experiências que relatam e apropriam-se de intervenções comprometidas com o trato de conteúdos em vistas à construção de subsídios para uma formação cidadã. Além disso, a carga horária da Educação Física escolar, geralmente reduzida a duas aulas de 50 minutos semanais, limita o aprofundamento e fomento à discussões envoltos a aspectos socioculturais das práticas corporais.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, P. **A história da educação física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil**: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958). 2016.

KUNZ, E. **Educação física**: ensino e mudanças. 3 ed. Unijuí. 2012

MINAYO, M. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIRES, F. **Ginástica artística e preparação artística**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2010.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, C. L. **Raízes europeias e Brasil**. 5 ed. Autores Associados, 2012.

HIP HOP PRESENTE! - ACONTECIMENTO NA ESCOLA

HIP HOP PRESENT! - HAPPENING AT SCHOOL

HIP HOP PRESENTE! - EVENTO EN LA ESCUELA

Tatiana Zavanella
Escola SESI Santo André
Arthur Müller
Faculdades SESI de Educação
Hugo Cesar Bueno Nunes
Faculdades SESI de Educação

INTRODUÇÃO

A dança é uma manifestação expressiva e cultural da humanidade, por isso se faz presente no ambiente escolar, mas não raro percebemos a proposta da vivência de tal manifestação restringida a arte e educação física, principalmente quando consideramos o período das festividades juninas.

Inserida em uma proposta cultural de educação física, a dança pretende dialogar com as diferentes culturas dos escolares por meio das orientações: mapear e realizar as leituras das práticas corporais, vivenciar e ressignificar os diferentes "dançares", aprofundar e ampliar as possibilidades de prática.

O presente relato de experiência foi pautado a partir da proposta do currículo da rede SESI (culturalmente orientado), onde foi tematizada a dança com estudantes dos 9º anos do ensino fundamental na escola SESI Jardim Santo Alberto, em Santo André.

PERCURSOS

Partindo da tematização de dança, para melhor realizar o mapeamento e as leituras corporais presentes das turmas, questionamos: "O que é dançar para você?" e "Como a dança está presente em sua vida?" Dentre as respostas, a expressividade, a diversão, a comemoração e o entretenimento foram as mais fortes, estando presente nas vidas dos estudantes a partir das redes sociais.

ISSN: 2175-5930

A partir disso, percebemos que as "coreografias" curtas, de movimentos ilustrativos às letras das músicas escolhidas, contemplava o imediatismo e a velocidade de informações mencionados por Bondia (2002). Sendo assim, passamos para outra vivência e como primeiro desafio os alunos deveriam se dividir em grupo por livre escolha e cada um deveria selecionar 5 movimentos presentes no cotidiano. Nesse momento, alguns protestaram: *"Prô, não tenho criatividade!". "Não tenho coordenação para isso!". "Nossa, que difícil! Que vergonha! Eu não sei dançar!".*

Mediante a essas falas, decidimos dialogar para compreendermos um pouco melhor do que se trata o movimento. *"Chutar uma bola é um movimento?". "Colocar os cílios é um movimento?". "Ah tá! Agora ficou mais fácil!".*

Aparentemente superado isso, retomamos a atividade em que unimos os movimentos de todos/as estudantes para compartilhar uns com os outros. Passados os breves momentos de desconforto e timidez, a turma se acomodou naquele novo território corporal. Foram juntos, assumindo o papel de estrangeiros e se entregaram de maneira muito divertida àquela nova experiência corporal.

Durante a vivência, algo nos chamou a atenção. A partilha de movimentos não precisava ser com música, porém um dos grupos trouxe a música da Galinha Pintadinha em ritmo de valsa. Como em nosso mapeamento apareceu a dança como forma de festa e comemoração, passamos a organizar as aulas nesta perspectiva.

A VALSA

Duplas formadas, passos aprendidos. Música e vamos dançar! Nesse momento um dos garotos me tira para dançar e me conduz com toda a fluidez da valsa. A surpresa e o encanto tomaram conta da turma, fazendo com que acontecesse uma disputa para dançar com o "Pé de valsa" (nome atribuído ao garoto nesse momento).

Terminada essa vivência, fizemos uma roda de conversa. A primeira pergunta foi para o "Pé de Valsa". "*Onde você aprendeu a dançar valsa assim?!". "Minha vó!* Respondeu. *"Ela vai para os bailes e ensaia comigo! Adoro dançar valsa com ela!"*. Em seguida, após abrir para a turma dizer sobre suas sensações, muitas garotas responderam que foi muito bom, pois

queriam aprender a dançar para a festa de debutante. Começamos a discutir sobre os tipos de festas onde a valsa está presente. *Casamento, debutante, formatura*, todas festas consideradas de gala, com um grande investimento financeiro. Conversamos onde e quando a valsa surgiu e sobre sua representação de nobreza. Discutimos ainda sobre o significado do baile de debutantes, "a apresentação da menina/mulher para a sociedade". "*Nossa prô! Então era meio que um leilão das meninas?". "Por que ainda reproduzimos esse tipo de coisa?". "Para se aparecer!".*

O ROCK A BILLY

Durante a roda de conversa, nos deparamos com mais uma prática: *"Professora, meu pai é Rock a Billy. Ele já foi até se apresentar no Raul Gil!". "O que é isso?"* Vamos para a prática!

Duplas formadas, passos aprendidos e corpo sacolejando ao som de Elvis Presley, Jerry Lee Lewis, Chuck Berry e Little Richard. Nessa vivência tivemos até a participação do coordenador pedagógico que dançou com a turma.

Partimos então para a roda de conversa. Assim como na valsa, iniciamos com as impressões sobre a vivência: "*Alguém conhece essas músicas que dançamos?".* Resposta única: Elvis Presley. Perguntei se a turma sabia a origem do rock e bem afiados em seus conhecimentos logo afirmaram que vinha do Jazz e do Blues. *"Certo! Mas então por que o Elvis é considerado o rei do rock e vocês nem conheciam o Chuck Berry que é da mesma época do Elvis e preto?".* Aproveitando o momento de reflexão aproveitei para provocar mais um pouco contando sobre a origem sulista do Elvis e do Jerry Lee e que frequentemente fugiam para as festas clandestinas dos pretos ainda fortemente perseguidos pela comunidade sulista. Eis que no fundo da sala ecoa *"Apropriação cultural!"*. A partir daí discutimos sobre a comercialização dos estilos musicais para a classe média branca escondendo a negritude e a periferia. Os alunos fizeram um paralelo com o que acontece com o funk e o rap na atualidade.

Comentamos sobre a sexualização do corpo dançante através do tempo, que acontece no funk e aconteceu no rock com o Elvis também, pois no início de sua carreira as apresentações

ISSN: 2175-5930

televisionadas cortavam seu corpo para não mostrar a ginga da sua pelve evitando assim profanar a pureza das moças de família.

MOVIMENTOS URBANOS

Aproveitando o discurso da turma sobre a omissão da negritude e da periferia nas produções culturais e considerando as origens e o contexto da comunidade escolar e da realidade tecnológica que permeia o universo juvenil, trouxemos novamente esse corpo dançante e expressivo para sua realidade cultural emergido de novas experiências e vivências aparentemente significativas. O desafio agora era compreender nossa forma de expressão, decidir como dialogar com a nossa comunidade escolar sobre esse corpo omitido, negligenciado e reduzido às reproduções mercadológicas das mídias sociais.

E ela estava lá! O tempo todo, sem que nos déssemos conta, as folhas de caderno rabiscadas e contornadas pelas linhas do grafite durante os momentos entediantes, devaneios escritos na tábua da mesa entre uma conta de matemática e outra, brincadeiras de rima no intervalo e provocações corporais acrobáticas entre amigos. Hip Hop, presente!

Diante dos fatos surgiu a necessidade de conhecermos um pouco mais sobre o espaço público, arte urbana e inclusão social. As expressões artísticas se descolam da vida e se limitem em espaços de apreciação, entre obra e espectador, artista e apreciador se transformando em uma arte hegemônica.

As expressões urbanas por sua vez quebram as paredes que aprisionam os patrimônios culturais e se diluem entre os transeuntes, sem hora, nem dia marcado, sem esperar uma análise crítica e intelectualizada. Alinhado ao currículo cultural e o campo da imanência, da arte do acontecimento, provoca o estranhamento e rompe o automatismo do ir e vir presente nos espaços urbanos.

Pensando nesses aspectos, as turmas se dividiram entre as manifestações mais significativas para cada um. Em uma turma os alunos se dividiram em grupos de grafite, rap e break e na outra turma se dividiram entre grafite e batalha de rima. As produções foram realizadas durante as aulas de educação física, com espaço de voz para os alunos se expressarem dentro de sua escolha.

O ACONTECIMENTO

Em princípio, a ideia de apresentar as produções não foi muito bem aceita por alguns, as justificativas por não compartilhar as produções estavam apoiadas na vergonha, no julgamento dos outros, *"Mas vamos apresentar para a escola toda?!". "Que vergonha!"*. Reações totalmente esperadas se tratando de jovens daquela faixa etária, porém conversamos sobre a oportunidade de se fazerem ser ouvidos, que tudo o que produzimos até o momento constituía nossa história e que havia um pouco de cada um de nós, do nosso grupo, sendo assim, seria muito interessante que nossa comunidade escolar pudesse saber um pouco mais sobre nosso grupo.

Após aceitarem o desafio da apresentação, chegamos à conclusão de que ela não poderia ser como sempre se fazia na escola: aviso prévio e organização estruturada, onde o pátio é destinado para as pessoas que irão assistir e o palco para aqueles/as que irão apresentar. Era preciso subverter essa ordem. Mas como fazer? A ideia era quebrar com a rotina, precisávamos revirar a rotina da escola e as ideias vieram, cada turma dentro da sua proposta e de forma diferente.

Com a turma A decidimos entrar nas salas de aula, ir até as pessoas e não o contrário. *"Mas prô, como vamos fazer o break na sala de aula? Não tem espaço!". "Espaço tem! Precisamos é ganhar ele!".*

Chegado o dia somente avisei os professores que passaríamos nas salas apresentando um trabalho, não entrei em muitos detalhes. Batíamos na porta, eu colocava somente a cabeça na porta, então o professor ou professora acenava positivamente para entrarmos.

Ao som de "Na Fé Firmão" dos Racionais MC´s, literalmente invadimos o espaço de mesas e cadeiras enfileiradas uma atrás da outra. *"Levanta! Levanta! Levanta!"* todos nós falávamos e empurrávamos as mesas e cadeiras em busca de espaço. Os alunos da sala demoravam para processar, não estavam entendendo o que estava acontecendo. *"É sério? É para levantar?", "O que está acontecendo?", "Por que isso?"*. A surpresa e o espanto estavam estampados nos rostos e quando o espaço estava aberto, os alunos do break entravam já com suas acrobacias causando um alvoroço para quem assistia, seguidos pela turma do grafite que

ISSN: 2175-5930

carregava suas obras nas mãos. Nesse momento o espaço da sala se transformava em um grande acontecimento.

O rap foi escrito por um grupo de garotas e elas recitaram sua poesia ao final do break.

Sendo ovacionados, saímos da sala, sem mais nem menos, deixando tudo aquilo ecoando no espaço, atravessando a rotina de aula.

Com a turma B realizamos uma intervenção na hora do intervalo. Nos encontramos no centro do refeitório, enquanto muitos dos alunos estavam sentados nas cadeiras, tomando seus lanches. Fizemos uma roda, expusemos os grafites, colocamos o som e a batalha começou.

Em princípio a turma estava um pouco tímida, mas aos poucos a roda foi tomando volume com a turma que corria curiosa para saber o que estava acontecendo. *"É briga?". "Não! É batalha de rima!". "Mata ele! Mata ele! Mata ele!".* Devo confessar que me assustei com os gritos de "Mata ele!", mas uma aluna esclareceu a minha ignorância *"É assim que a galera vibra na batalha prô!"*. E assim aprendo!

Durante as rimas algumas frases preconceituosas referidas a cor e o tipo físico foram proferidas e ao final da intervenção fizemos uma roda de conversa. Questionei os alunos se em uma batalha de rima era frequente a utilização dessas expressões. Alguns afirmaram que sim, e outros que nos lugares que frequentavam não era permitido. Diante disso retomei com os alunos a proposta dos movimentos urbanos e do hip hop pontuando como a rima ofensiva vai contra toda a proposta do movimento.

AVALIAÇÃO CULTURAL

Toda a proposta foi se estruturando de acordo com os momentos de avaliação mediante as rodas de conversa em torno dos princípios éticos/políticos que atravessavam as vivências trazidas pelos alunos e um relato de vivência no final do processo, no intuito de calcular e recalcular rotas, como utilizado por Müller e Neira (2018, p. 775-800)

Sabendo que as experiências são individuais e imensuráveis não é possível atribuir um valor numérico a subjetivação dos alunos, porém nos encontramos em um sistema e em uma instituição que quantifica o resultado da aprendizagem. Para contemplar essa norma

burocrática, realizamos uma autoavaliação entre os pares em torno das questões observadas durante o processo e cada aluno atribui sua própria nota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É desafiador propor práticas que se esquivam da bola e da quadra nas aulas de educação física, bem como buscar uma prática de currículo cultural uma vez que as culturas esportivistas, tecnicistas e higienistas ainda permeiam de forma estrutural nosso componente na escola. Seguimos resistindo para continuar existindo na educação, no lugar de transformação social.

Independente da tematização proposta o existir de cada ser se faz em seus corpos, atravessados, remoídos e reinventados. É o aprender visceral, provocante de urgência das questões latentes e inconscientes, mas que se fazem presentes em ações, gestos e discursos. Entender e compreender tais fatos nos resgata da escuridão e da ignorância, nos muni de poder para transformar realidades negligenciadas e já translucidas pelas infinitas tentativas de serem apagadas.

Sigamos nesse por vir de corpos dançantes, jogantes, brincantes, lutantes e tantos outros corpos que surjam para dialogar em busca de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista brasileira de educação, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan. /fev. /mar. /abr. 2002.

FARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

NEIRA, M.G. **Educação física cultural: Inspiração e prática pedagógica.** Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, A.G.; NUNES, M. **Epistemologia didática do currículo cultural da educação física.** São Paulo: FEUSP, 2022

MARZADRA, F. **Espaço público, arte urbana e inclusão social.** Revista NAU social, Salvador, v. 3, n. 5, p. 169-183, mai./out. 2013.

MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. **Avaliação e registro no currículo cultural da educação física.** Estudos em avaliação educacional, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. **Proposta curricular de educação física SESI – SP: ensino fundamental ao médio.** São Paulo: SESI – SP editora, 2013

IMAGEM CORPORAL, CORPO E CORPOREIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ATIVIDADE DE EXTENSÃO PARA ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

BODY IMAGE, BODY AND CORPOREITY: AN EXPERIENCE REPORT OF AN EXTENSION ACTIVITY TO PHYSICAL EDUCATION STUDENTS

IMAGEN CORPORAL, CUERPO Y CORPORALIDAD: RELATO DE EXPERIENCIA DE UNA ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Marcus Vinícius Freitas Rodrigues
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Vitor Alexandre Rabelo de Almeida
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Vitória Ferreira de Morais
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Fabiane Frota da Rocha Morgado
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

A imagem corporal (IC) pode ser entendida como a figura mental que um indivíduo possui de si mesmo (SCHILDER; WERTMAN, 1999). Para além da percepção de alguém sobre seu tamanho e forma, a imagem corporal é um construto multifacetado, englobando sentimentos, pensamentos e comportamentos sobre o próprio corpo (THOMPSON *et al.*, 1999). A partir disto, a IC se subdivide em positiva e negativa. Vale salientar, que ambas não são necessariamente opostas ou inversamente proporcionais.

Na teoria sociocultural da IC (VAN DEN BERG *et al.*, 2002), é concebida a ideia de que esta é formada ainda na infância e continua a sofrer influência na vida adulta por três agentes principais, sendo eles os pais, pares e a mídia. Em destaque a este cenário, a população de universitários tem sido considerada crítica para questões relacionadas a imagem corporal e o contexto sociocultural. Segundo Bailey, Gammage e Van Igen (2017) e Medeiros *et al.*

ISSN: 2175-5930

(2020), é de central importância dar voz a esse grupo e compreender suas apreensões acerca da IC.

A partir do que fora mostrado nas linhas acima, este trabalho tem como objetivo apresentar em forma de relato de experiencia a organização e aplicação da atividade de extensão chamada "Imagem corporal, corpo e corporeidade: Questões e Reflexões aplicadas na Educação Física Escolar" para graduandos de educação física de uma Universidade pública do Rio de Janeiro.

MÉTODOS

Nesta pesquisa, foi utilizado o guia de roteiro para relatos de experiência proposto por Mussi, Flores e Almeida (2021, p.7), que discorre sobre a importância dessa produção de conhecimento estar embasada cientificamente a partir de uma reflexão crítica de uma vivência acadêmica e/ou profissional. A atividade de extensão "Imagem Corporal, Corpo e Corporeidade: Questões e Reflexões aplicadas na Educação Física Escolar" foi organizada, desenvolvida e aplicada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Aspectos Psicossociais do Corpo (GEPAC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O grupo é coordenado pela Prof.ª. Dr.ª Fabiane Frota da Rocha Morgado

A atividade foi planejada em meados de setembro de 2022 e oferecida na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, nos dias 18 e 20 de outubro de 2022, tendo início às 13:00 e término às 16:00 horas, no Ginásio 1 do Departamento de Esportes e Lazer (DEL) da UFRRJ (Evento 1). A atividade foi replicada e oferecida no dia 13 de abril de 2023 na Sala E do Anexo 1 do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS) da UFRRJ, no evento de extensão Bicentenário da Independência do Brasil – 200 anos de ciência, tecnologia e Inovação no Brasil, promovido pelo ICBS (Evento 2).

A inscrição em ambos os eventos se deram por meio do Sistema Integrado de Gestão em Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFRRJ. Não foi cobrada qualquer taxa de inscrição. Após a participação voluntária dos alunos, foi emitido um certificado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRRJ. Na atividade do evento 1, participaram 45 individuos e, na atividade do evento 2, participaram 25, em sua maioria alunos(as) do curso de licenciatura em Educação

Física da UFRRJ. No quadro 1, é possivel observar o conteúdo (plano de atividades) da atividade extensão.

QUADRO 1 – Planejamento da atividade de extensão relatada neste estudo

Apresentação e (30 min)	- Em roda, todas e todos se apresentam e respondem à seguinte pergunta: "O que gosto de fazer com meu corpo?"
Nuvem de palavras – problematização da imagem corporal (30 min)	- Mediadores propõem aos participantes imaginarem uma nuvem de palavras no meio da roda e adicionem palavras que se relacionam com o tema Imagem corporal
Em forma de grupo focal (45 min)	- Mediadores pedem para que os participantes compartilhem o que entendem sobre imagem corporal. A partir das contribuições, os principais conceitos da Imagem corporal foram discutidos (Definição, imagem corporal positiva e negativa, imagem corporal no cotidiano, modelo tripartite, *media literacy* e imagem corporal na educação física escolar
Práticas corporais (60 min)	Mediadores propõem algumas práticas corporais para que os participantes possam vivenciar diferentes maneiras de se movimentar e experimentar o corpo,são elas: percussão corporal, atividades teatrais, dança, mobilidade, alongamento e técnicas de respiração.
Dinâmica de grupo e finalização (15 min)	Mediadores propõem que todos fiquem em um círculo e uma caixa vai passando e sendo aberta, dentro da caixa há um espelho. Após todos os participantes abrirem a caixa, reflexões sobre amor próprio e cuidado de si foram motivadas.

Fonte: Autores (2023)

Nota: os mediadores são discentes, mestrandos e doutorandos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), além de discentes de Graduação do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ participantes do GEPAC. Todos(as) sob supervisão da prof.ª Dr.ª Fabiane Frota da Rocha Morgado

No evento 1, houve ainda apresentação da escala de silhuetas tridimencionais (MORGADO; FERREIRA, 2010) para discussão. No evento 2, optou-se por não utilizar este recurso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das observações dos autores, durante as atividades dos eventos 1 e 2, é possível ressaltar que ações de extensão universitária se caracterizam como momentos ímpares na formação de estudantes do ensino superior, principalmente, se oferecidos de forma gratuita, como o do presente estudo. Gomes e Morais (2021) apontam em seu estudo que caracterizou a extensão universitária da USP dos anos de 2004 a 2020, que 68,9% dos cursos de extensão oferecidos neste período foram pagos. Vale ressaltar, como aponta a LDB nº 9.394/1996, no art. 43, inciso VII que a educação superior deve "promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição". Adicionalmente, no parecer CNE/CES nº 608/2018, o Conselho Nacional de Educação (2018, p. 13) apresenta um dos princípios da extensão universitária é "a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável".

Adicionalmente, os participantes em ambos os eventos relataram que não possuíam experiências formais de aprendizado sobre a IC. Corroborando com os achados de Almeida *et al.* (2023, no prelo), ainda os participantes apontaram que todo o conhecimento adquirido sobre a temática era pautado em experiências pessoais vividas desde a infância até o momento. De acordo com Pereira, Silva e Ludorf (2022), as experiências pessoais relacionadas ao corpo influenciam nas práticas pedagógicas de professores de educação física. Portanto, uma vez que há uma cultura da busca pelo ideal de beleza na sociedade, e este ideal é majoritariamente opressor, é possível que os próprios futuros professores de educação física possam sofrer com questões relacionadas à imagem corporal e por não possuírem conhecimento técnico-científico sobre a temática, possam ter uma participação omissa na construção da imagem corporal de seus estudantes, ou serem reprodutores desta cultura que segrega e oprime corpos em suas mais variadas formas.

Outra observação relevante foi a reação dos participantes a um momento durante o evento 1. Ao serem convidados a se separarem em dois grupos de homens e mulheres, muitas perguntas e expressões faciais de discordância foram apresentadas. É necessário repensar como as avaliações em imagem corporal são realizadas. Diferentes instrumentos apresentam esta separação entre homens e mulheres, como o *Drive for Muscularity* (CAMPANA et al, 2013) e

o *The Body Image Scale* (SOUZA et al, 2017). Estas escalas desconsideram as latentes discussões e avanços sobre a identidade de gênero (DE JESUS, 2012) e ainda mais no contexto da educação física escolar que por vezes pode se apresentar de forma sexista (CRUZ; PALMEIRA, 2009). A partir destas reflexões, não houve a separação de homens e mulheres no evento 2. Todavia, durante as discussões, os próprios participantes levantaram questões relacionadas à imagem corporal e gênero.

Por fim, o engajamento dos participantes nas práticas corporais propostas é destacado. Foi possível observar que práticas que promovam a experimentação corporal como as expostas no quadro 1 podem promover estados positivos de humor, observado empiricamente entre os participantes após o evento. O que é essencial quando há a busca pela ressignificação da relação que o indivíduo tem para com o próprio corpo. Segundo Tylka (2018), intervenções que promovam funcionalidade e aceitação corporal são eficazes no aumento da imagem corporal positiva (satisfação com o corpo, apreciar o próprio corpo, positividade e cuidado para consigo mesmo) durante as práticas corporais propostas mediadores pediam para que os participantes pudessem estar conscientes de seus corpos e o que eram capazes de fazer, e que os tratassem com gentileza, recebendo o apoio de todas as pessoas presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência apresenta uma atividade de extensão sobre imagem corporal, corpo e corporeidade com estudantes universitários, em sua maioria de Educação Física. Este estudo ressalta a importância das atividades de extensão na formação integral de estudantes e futuros profissionais. Também a emergente necessidade de que o currículo da Educação Física do ensino superior e da educação básica abranja a temática da imagem corporal na construção de uma relação saudável de indivíduos com seus corpos. Além disso, as avaliações e intervenções em imagem corporal precisam discutir de forma profunda as questões de gênero principalmente na educação física escolar. Em conclusão, práticas corporais que promovam uma relação gentil (não performática ou serviçal da cultura da beleza) devem ser promovidas nos mais variados ambientes formativos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Vitor Alexandre Rabelo de et al. Percepções sobre imagem corporal na formação superior: Com a palavra, graduandos de educação física. **Educação e Pesquisa**. No prelo

BAILEY, K. A.; GAMMAGE, K. L.; VAN INGEN, C. How do you define body image? Exploring conceptual gaps in understandings of body image at an exercise facility. **Body Image**, [s.l.], v. 23, p. 69-79, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 608, de 3 de outubro de 2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 de maio de 2023

CAMPANA, Angela Nogueira Neves Betanho et al. An examination of the psychometric properties of Brazilian Portuguese translations of the Drive for Muscularity Scale, the Swansea Muscularity Attitudes Questionnaire, and the Masculine Body Ideal Distress Scale. **Psychology of Men & Masculinity**, v. 14, n. 4, p. 376, 2013.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 116-131, 2009.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**, v. 2, p. 42, 2012.

GOMES, Erasmo José; MORAIS, Gustavo Sapiensa. Extensão universitária: caracterização da oferta de cursos de extensão pela Universidade de São Paulo (2004-2020). **Em Extensao**, v. 20, n. 2, 2021.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Análise exploratória das Escalas de Silhuetas Bidimensionais e Tridimensionais adaptadas para a pessoa com cegueira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 01, p. 47-64, 2010.

MEDEIROS, A. D. S. F., LEIJOTO, M. V. M., CARVALHO, P. H. B., AMARAL, A. C. S. Promovendo diálogos sobre imagem corporal com futuros professores de Educação Física. **Motrivivência**, [s.l.], v. 32, p. 01-18, 2020.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PEREIRA, Paula Pessoa dos Santos de Nader; SILVA, Alan Camargo; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Corpo e prática pedagógica: diálogos entre dimensões pessoal e profissional no ensino de educação física. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

SCHILDER, Paul; WERTMAN, Rosanne. **Imagem do corpo: as energias construtivas da psique.** Martins Fontes, 1994.

SOUZA, Catiane et al. Development of a body image scale for Brazilian women. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 19, p. 608-617, 2017.

THOMPSON, J. Kevin et al. **Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance**. American Psychological Association, 1999.

TYLKA, Tracy L. Overview of the field of positive body image. **Body positive: Understanding and improving body image in science and practice**, p. 6-33, 2018.

VAN DEN BERG, Patricia et al. The tripartite influence model of body image and eating disturbance: A covariance structure modeling investigation testing the mediational role of appearance comparison. **Journal of psychosomatic research,** v. 53, n. 5, p. 1007-1020, 2002.

IMIGRAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE A ÁREA TEM PRODUZIDO SOBRE TEMA?[1]

CHILD IMMIGRATION AND PHYSICAL EDUCATION: WHAT HAS THE AREA PRODUCED ON THE SUBJECT?

INMIGRACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN FÍSICA: ¿QUÉ HA PRODUCIDO EL ÁREA SOBRE EL TEMA?

Jardielly Alencar Vasconcelos Martins,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Vanessa Guimarães,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
André da Silva Mello,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Os fluxos imigratórios observados na última década, vem adquirindo relevância social e acadêmica em decorrência do elevado número de pessoas que tem chegado ao Brasil, principalmente, na fronteira norte do país. Conforme aponta o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra (2022), entre os diferentes sujeitos que compõem esses deslocamentos, houve um aumento substancial no número de crianças que chegam ao país, sobretudo, no Estado de Roraima (CALVANCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2022).

Por meio de experiências como professora de Educação Física, atuante da rede municipal de ensino de Boa Vista (RR), esse aumento no índice de crianças imigrantes, principalmente de nacionalidade venezuelana, é uma realidade nos cotidianos das escolas municipais, em especial, na Educação Infantil, trazendo inúmeros desafios para as práticas pedagógicas nesse contexto.

Considerando esses fluxos imigratórios, torna-se necessário pensar as infâncias vividas nesses contextos de mobilidades humanas, voltando o olhar para a diversidade e também para as singularidades das crianças imigrantes que constituem esse cenário, haja visto que o

[1] O *presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização*.

fenômeno da imigração infantil necessita de novos olhares, por meio de diferentes perspectivas e áreas do conhecimento, principalmente, no que tange aos seus impactos no contexto educacional.

Os estudos que discutem o fenômeno da imigração são multifacetados e as crianças, nesse tema de pesquisa, pouco têm sido consideradas de forma periférica, como "apêndices" de estudos sobre adultos imigrantes (NORÕES, 2021). Bhabha (2014), sinaliza que o Direito é a área que vem problematizando as vulnerabilidades infantis, com maior ênfase, em especial, no que concerne aos direitos sociais. Juntamente com o Direito, as áreas da Geografia, da Psicologia e da Ciências Sociais são as que mais têm focalizado as imigrações infantis (GIROTO; PAULA, 2020). Entretanto, Ghiggi e Coutinho (2022), em consonância com os estudos de Rocha *et al*. (2022), demonstraram que as pesquisas sobre crianças imigrantes, nos últimos quatro anos, vem sendo uma preocupação crescente entre pesquisadores da Educação.

Embora a imigração infantil, que possui contornos e características próprias (NORÕES, 2021), venha ganhando espaço nas discussões acadêmicas da educação, se tornando uma importante linha de pesquisas, os debates acerca dessa temática encontram-se ausentes ou, ainda, com a produção muito incipiente em outras áreas, como a Educação Física.

Diante do exposto, com foco no campo profissional e acadêmico da Educação Física, apresentamos os seguintes questionamentos: como a Educação Física tem olhado para os processos imigratórios? Se tem olhado, a partir de qual perspectiva? E a imigração infantil, tem ganhado espaço nas discussões acadêmicas-científicas da área? A fim de responder essas questões, esse estudo tem como objetivo analisar o que se tem produzido sobre imigração infantil nas produções acadêmico-científicas na Educação Física.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, que busca analisar a produção acadêmico-científica da área da Educação Física sobre a imigração infantil. Na constituição do caminho de pesquisa[2], utilizamos como fontes as seguintes bases acadêmicas:

[2] O protocolo de planejamento segue o modelo desenvolvido pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2021).

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Banco de Teses e Dissertações da Capes; Portal de Periódico da Capes; Scielo; Scopus e o Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) realizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)[3], focalizando em 4 Grupos de Trabalho Temático (GTT): Escola; Políticas Públicas; Movimentos Sociais e Inclusão e Diferenças. Compreendemos que esses grupos temáticos estabelecem interfaces mais próximas com o tema da imigração infantil. Adotamos o recorte temporal de 2013 a 2022[4] e a seguinte combinação de palavras, como estratégia de busca: "educação física" AND migração AND ("educação infantil" OR crianças OR infância). O processo de levantamento das informações ocorreu no mês de dezembro de 2022 e o percurso trilhado nos bancos de dados com a totalização do número de trabalhos localizados estão demonstrados nas Tabelas 1 e 2:

Tabela 1– Quantidade de trabalhos localizados nos repositórios acadêmicos:

SCIELO	SCOPUS	PORTAL CAPES	BDTD	CTD
1*	0	4*	5*	3*

Fonte: Os autores.

Tabela 2– Quantidade de trabalhos localizados no site de Anais do CBCE:

ANAIS DE EVENTO DO CONBRACE/CONICE/CBCE								
Ano	GTT (05) ESCOLA		GTT (12) POLÍTICAS PÚBLICAS		GTT (11) MOVIMENTOS SOCIAIS		GTT (08) INCLUSÃO E DIFERENÇAS	
	Total	Localizado	Total	Localizado	Total	Localizado	Total	Localizado
2013	117	0	27	0	12	0	28	0
2015	139	0	46	0	09	0	21	0
2017	193	0	49	0	14	0	44	0
2019	341	0	71	0	14	1*	92	0
2021	156	0	29	0	11	0	36	0

Fonte: Os autores.

[3] https://www.cbce.org.br/anais/

[4] A busca por publicações no CONBRACE/CONICE se efetivaram nas últimas cinco (05) edições do evento: 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021.

Ao iniciarmos o processo de levantamento de dados, o primeiro passo foi aplicar a estratégia de busca planejada em todas as bases prospectadas. Desde o início, esse movimento anunciava uma possível ausência relacionada ao tema, uma vez que não encontramos trabalhos que contemplassem o escopo desse estudo, pois todos os resultados eram expressos por zero (0), o que denota que, de fato há uma ausência de estudos sobre a imigração infantil, tendo em vista que a quantidade de instâncias acadêmicas e de tipologias de documentos foram diversificadas.

Diante desse resultado preliminar, optamos por adotar as *strings* de busca, que consiste em fracionar a estratégia combinando as palavras-chave, ou aplicar apenas uma palavra, afim de tentar alcançar estudos que não estavam sendo contemplados pela estratégia inicial de combinação. Assim, embora esta pesquisa possua vários termos seminais, realizamos esse movimento apenas com as palavras "Educação Física" e "Imigração", pois o foco do estudo é analisar como o campo da Educação Física tem dialogado com os processos imigratórios de crianças.

Após a realização dessa segunda estratégia de busca, foi possível localizar 14 trabalhos que estabelecem relações entre essas duas dimensões (Educação Física e Imigração). Embora, os trabalhos tenham sido localizados a partir da leitura dos títulos e dos resumos, nenhum deles apresenta correlação direta com a imigração infantil. Na análise desses trabalhos, observamos que as produções acadêmicas da Educação Física têm mobilizado a "imigração" por meio de outros sentidos e contextos, diferente daquela abordado nesse estudo.

Imigração significa o movimento de entrar e morar em um país estrangeiro e migração se refere aos deslocamentos internos, de uma região para a outra no mesmo país. Contudo, em nosso processo de busca, ao operarmos com os termos "Educação Física" e "Imigração", foram selecionados vários estudos que tratam de "migração" e, na ausência de estudos que tratam especificamente de imigração, consideramos em nossas análises todos os estudos encontrados.

Encontramos oitos estudos relacionados ao termo migração no campo da Educação Física. Porém, nenhum deles trata da imigração infantil. Os trabalhos encontrados contemplam o termo migração com as seguintes conotações: migração celular (PEREIRA, 2020); migração entre modalidades esportivas (NOGUEIRA, 2014); inserção de um novo esporte a partir da

migração (TRALCI FILHO, 2014); migração de atletas (LOFFREDO, 2018; MAGNANI, 2018; NASCIMENTO *et al.*, 2020; SILVA, RIGO, FREITAS, 2012; ALMEIDA, 2020 e RIBEIRO *et al.*, 2013); migração no sentido de mudar de uma área de conhecimento para a outra (BAPTISTA, CASTRO, LUDORF, 2017); migração como novo padrão étnico-racial dentro dos esportes influenciando os aspectos socioculturais (ARAÚJO, 2019); migração a partir do olhar de treinadores de futebol (NASCIMENTO, RIBEIRO, PEREIRA, 2019) e migração de dirigentes para outros esportes (MORAES, 2014).

Ao refletirmos sobre os resultados encontrados, constatamos que a produção acadêmica da Educação Física não tem problematizado o fenômeno da imigração, sobretudo, da imigração infantil, o que "[...] contribui para mantê-la **[a criança]** à parte da sociedade ou invisibilizada nesses processos" (NORÕES, 2021, p. 420 – grifo nosso). O campo acadêmico da Educação Física não tem pensado e discutido os contornos da imigração infantil no contexto da educação escolar e em suas implicações e repercussões para o currículo e para as práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não encontrou trabalhos, nem mesmo com apontamentos periféricos, que trouxessem a articulação entre a imigração infantil e a Educação Física. Pela fragmentação na estratégia de busca, identificamos que os trabalhos sobre migração têm sido discutidos na Educação Física por meio de diferentes perspectivas, mas em nenhuma delas o tema da imigração humana, sobretudo, da imigração infantil é contemplado.

Compreendemos que a imigração infantil é uma realidade emergente no Brasil, que tem impactado e modificado a paisagem social, as dinâmicas e as culturas escolares. No campo da Educação Física escolar, a presença de crianças imigrantes tem influenciado as práticas pedagógicas dessa área do conhecimento, revelando a necessidade de estudos que contemplem a diversidade cultural decorrentes desses processos imigratórios, afim de atender as crianças em suas singularidades e necessidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. D. **Brasileiros, por que não? Trajetória e identidade dos migrantes internacionais no esporte olímpico do Brasil.** 2020. 299f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. 2020.

ARAÚJO. J. L. M. IDENTIDADE NACIONAL E MIGRAÇÃO: analisando a seleção francesa de futebol masculino – de 1996 a 2018*. XXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 2019. Natal/RN. **Anais** [...] Natal: 2019. p. 01-04.

BAPTISTA, G. G.; CASTRO, P. H. Z. C.; LÜDORF, S. M. A. "Educação do corpo" e campo científico: da fluidez do conhecimento às lutas simbólicas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 330-337, 2017.

BHABHA, J. **Child Migration and Human Rights in a Global Age**. Princeton: Princeton University Press, 2014.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Relatório Anual OBMigra 2022. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

GIROTO, G. PAULA; E. M. A. T. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. **Rev. Espaço do Currículo (online),** João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 164-75, 2020. Disponível: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/43867. Acesso em: 12 fev. 2023

GHIGGI, G.; COUTINHO, A. S. Revisão de Literatura: crianças migrantes e refugiadas nas pesquisas em Educação Infantil (1988-2021). **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 63, 2022. Disponível: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28781. Acesso em: 21 mar. 2023.

LOFREDO, M. C. **Migração e aculturação de atleta de elite do handebol feminino brasileiro: Estudo de caso.** 2018. 64f. Dissertação (Mestrado). Universidade São Judas Tadeu. 2018.

MAGNANI. A. I. G. P. **MIGRAÇÃO ATLÉTICA DE JOGADORES DE FUTEBOL PROFISSIONAL BRASILEIRO PARA O EXTERIOR**: o processo de adaptação cultural. 2018. Tese (Doutorado). Universidade São Judas Tadeu. 2018.

MORAES, R. D. **O ciclismo nos clubes de Porto Alegre/RS: entre o passado e o presente.** 2014. 62f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014.

NASCIMENTO, D. R.; RIBEIRO, C. H. V.; PEREIRA, E. G. B. Futebol e migração: a perspectiva dos treinadores brasileiros no exterior. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 01-19, outubro/dezembro, 2019.

NASCIMENTO, D. R. *et al*. Migração no esporte: uma revisão sistemática. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-19, 2020.

NOGUEIRA, Maressa D. **Organização e qualidade de programas para o desenvolvimento da maratona aquática de alto rendimento no Brasil**. 2014. 149f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. 2014.

NORÕES, K. C. Migração infantil e educação: entre silêncios e urgências no acesso a direitos. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 43, p. 420-443, 2021. Disponível: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121763. Acesso em: 28 mar. 2023.

PEREIRA, N. P. **Papel do microRNA-146a e seu gene alvo vasorina no remodelamento da artéria carótida após lesão por cateter balão: efeito terapêutico do treinamento físico aeróbico.** 2020. 87f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. 2020.

RIBEIRO, C. *et al.* Tem um queniano correndo entre nós: atletismo e migração no Brasil. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v. 27, p. 401-410, Jul-Set 2013.

ROCHA, S. R. P. *et al.* Migração e Infância: o que dizem as produções científicas da área da educação? In: CAVALCANTE, C. V. *et al*. **EDUCAÇÃO, MIGRAÇÃO E DIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2022. p.37-57.

SILVA, D. V.; RIGO, L. C.; FREITAS, G. S. Considerações sobre a migração, a naturalização e a dupla cidadania de jogadores de futebol. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, p. 457-468, 2012.

TRALCI FILHO, M. A. **Artes marciais chinesas: histórias de vida de mestres brasileiros e as tensões entre a tradição e o modelo esportivo.** 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. 2014

IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO IFSP: A LUTA PELA EDUCAÇÃO FÍSICA

IMPACTS OF HIGH SCHOOL EDUCATION REFORM ON IFSP: THE FIGHT FOR PHYSICAL EDUCATION

IMPACTOS DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EM EL IFSP: LA LUCHA POR LA EDUCACIÓN FÍSICA

Livia Roberta da Silva Velloso,
Instituto Federal de São Paulo/Universidade São Judas Tadeu (IFSP/USJT)
Elisabete dos Santos Freire,
Universidade São Judas Tadeu (USJT)

INTRODUÇÃO

Desde o golpe jurídico-parlamentar de 2016 a educação pública brasileira vem sofrendo uma série de ataques e retrocessos na execução e reformulação de suas políticas, entre esses, destacamos a Reforma do Ensino Médio (REM) via medida provisória (MP n. 746/201), que culminou na Lei nº 13.415/2017.

Para Corte (2019), a REM assumiu uma radicalidade neoliberal marcada pela ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em detrimento dos componentes curriculares até então obrigatórios, formação por competências e contratação de profissionais sem licenciatura, abrindo precedentes para a privatização e influência dos setores empresariais na formulação de políticas educacionais. Embora setores empresariais já influenciem as políticas educacionais desde antes de 2016, foi a partir deste ano que se aceleraram as reformas e ampliaram as possibilidades de acesso aos fundos públicos pelo setor privado-mercantil (PIOLLI; SALA, 2020).

É evidente que a perspectiva educacional expressa na REM é oposta à ideia de uma educação integral cujo caráter não é pautado pela lógica instrumental e empresarial de formação. Assim, não foi surpresa que a presença da Educação Física (EF) no currículo do

ISSN: 2175-5930

Ensino Médio fosse questionada e sua permanência, tendo sido aprovada com o termo estudos e práticas na BNCC do Ensino Médio (GARIGLIO; ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017).

Em diálogo com Garíglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017), enfatizamos que a REM apaga conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e fundamentais à formação crítica dos(das) estudantes em troca de uma falsa flexibilidade curricular. Quando a lógica do tecnicismo neoliberal se impõe de forma tão radical nas políticas educacionais, se instaura a ideia de que determinados componentes curriculares como EF, Arte, Sociologia, etc. podem simplesmente desaparecer do currículo escolar. Especificamente a EF enfrenta grandes dificuldades de legitimação e reconhecimento no currículo escolar, seja por tratar de saberes vinculados ao universo das experiências do cotidiano, não oriundos de disciplinas de caráter teórico-conceitual; seja por ser uma ação pedagógica tomada por vivências corporais, de difícil codificação e avaliação da aprendizagem individual dos(das) estudantes.

A REM impacta a Educação Profissional de Nível médio e adentra ao Instituto Federal de São Paulo (IFSP) a partir da publicação da resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que debelou a resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, sendo esse o momento de maior retrocesso desde a criação do projeto de educação politécnica efetivado pelo decreto nº 5.154/2004.

A partir de 2022, após a homologação dos Currículos de Referência (CR) do IFSP e a Instrução Normativa nº 6, de 22 de junho de 2021, teve início o processo de reformulação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos (PPCs) de ensino médio integrado. Dessa forma, o professorado da EF que leciona no IF está sendo submetido ao controle das políticas neoliberais vigentes. O objetivo deste trabalho é relatar como os(as) professores(as) de EF do IFSP vêm resistindo ao avanço dessas políticas durante o processo de reformulação dos PPCs de ensino médio integrado da instituição.

A REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE NÍVEL MÉDIO NO IFSP E O MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Desde 2015 o IFSP vem produzindo a sua legislação educacional para resistir à política educativa neoliberal materializada na BNCC e na REM. Em 2015 o IFSP cria a Comissão para Elaboração e Implementação de Projetos Pedagógicos de Cursos de Educação Básica (CEIC). Em novembro de 2016, contrapondo a MP 746/2016 sobre REM, através da resolução 148/16 aprova a obrigatoriedade das disciplinas de Artes, EF, Filosofia e Sociologia na composição dos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio da instituição. Em novembro de 2017, cria-se a resolução 163/2017, legislação que organiza o currículo dos cursos do ensino médio integrado a formação profissional, valorizando os conhecimentos de todos os componentes curriculares da formação geral (ALVES, et al., 2020).

Nesse contexto, em 2018 o IFSP inicia a construção dos seus currículos de referência[1], de forma coletiva e democrática, utilizando a fundamentação epistemológica da politécnica como inspiração. A partir daí, um grupo de docentes de EF desenvolve o trabalho coletivo de construção dos conhecimentos essenciais da e conhecimentos potencialmente integradores (ALVES, et al., 2020). Junto a construção curricular, principalmente no ano de 2020 a instituição promove uma série de "*lives*" sobre os "perigos" da REM na qual docentes e servidores(as) participaram debatendo o assunto.

Em acordo com Nadaletti, et al. (2022), entendemos que o conjunto de legislações e movimentos descritos acima, obstacularizam, de certa forma, a implementação da REM nos cursos do IFSP, mas isso não significa que as tentativas de implementação da reforma não estejam em curso, como observaremos adiante.

Ao final do processo de construção curricular, em novembro de 2020 o IFSP passa por eleições para escolha de novo reitor da instituição, bem como diretores de campus. Em 2021, com os currículos de referência já prontos e a publicação da resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, a nova equipe gestora da Pró-reitoria de Ensino do IFSP dá celeridade para sua homologação.

[1] Acesso em: https://www.ifsp.edu.br/o-que-e-rss/42-assuntos/ensino/157-normas-e-legislacao. Aba "Currículos de Referência". "Tópico Técnico Integrado".

ISSN: 2175-5930

Nesse momento, o grupo de assessores(as) e consultores(as) do currículo de referência de EF indagaram a gestão sobre o processo de formação e orientação da comunidade do IFSP para a implementação dos currículos de referência antes do início de uma reformulação dos PPCs, pois essa era também uma parte do processo que havia sido acordada quando do início da construção curricular em 2018. Sem justificativas concretas para a não realização de formação para a implementação dos currículos de referência, o ano de 2021 correu com enormes pressões e tensionamentos da instituição com seus(suas) servidores(as), principalmente os(as) docentes. Pois, o IFSP redigiu normativas jurídicas internas, entre elas a Instrução Normativa nº 6, de 22 de junho de 2021 com as orientações para o início do processo de reformulação dos cursos da instituição.

Nesse contexto, as discussões entre o grupo de assessores e consultores de EF e demais professores(as) de EF se intensificam nos grupos de *Whats App*[2], pois a preocupação com o espaço da EF era latente, já que a carga horária para a formação geral dos estudantes diminuiu drasticamente. Concomitante a essas discussões, surgem de forma anacrônica duas propostas de reformulações de cursos integrados do campus de Campos do Jordão[3] que contradizem todo "o esforço promovido pelo IFSP nos últimos anos para implementar a política educacional expressa nos documentos fundadores dos Institutos Federais e no seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023)" (NADALETTI et al., 2022).

Nessas propostas, alguns componentes curriculares, entre eles a EF não seria ofertada em todos os anos do curso, indo na contramão da Resolução-IFSP 163/2017 e limitando-se às orientações da BNCC e resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (NADALETTI et al., 2022). A repercussão da aprovação dos cursos do IFSP- Campus do Jordão foi tamanha que gerou enorme resistência da comunidade de docentes e principalmente dos(das) docentes de EF, que se manifestaram de diferentes formas, como na elaboração da "Carta do coletivo dos

[2] Grupos que foram criados por docentes para discutir os currículos de referência, a Educação Física no IFSP e resistir à Reforma do Ensino Médio.
[3] No *drive* institucional do IFSP é possível acessar o processo de reformulação dos cursos em questão: https://drive.ifsp.edu.br/s/Y5r2TBdFaYCPHcC.

professores de Educação Física do IFSP"[4]. Assim, o movimento de resistência à REM já existente nos últimos anos foi se intensificando (VELLOSO; MALDONADO; FREIRE, 2022). Como Ferreti (2022), entendemos que posturas e atos de resistência à Lei nº 13.415/2017 podem e devem ser exercidos por pessoas ou grupos em diferentes instâncias da sociedade civil (sindicatos, grupos de discussão, instituições privadas etc.), bem como nas instituições encarregadas de colocá-la em prática.

Destarte, durante todo o ano de 2022, docentes de EF junto à servidores, estudantes e sindicato continuaram seus processos de resistências, seja na efetivação de práticas político pedagógicas em aulas do componente curricular, quando essas(esses) docentes buscaram efetivar uma educação politécnica com projetos progressistas, buscando a justiça curricular, como observamos na publicação de Maldonado et al. (2022), como também no processo de reformulação dos cursos em seus campus, participando ativamente das (CEICs) e disputando o lugar da EF nos PPCs através de debates e organização coletiva com seus pares para a formulação de componentes interdisciplinares e integrados, como Corpo e Arte, Gesto e Corpo expressivo, Corpo e Movimento, Saúde e Segurança do Trabalho, etc.

Portanto, observamos todas as ações mencionadas anteriormente como um movimento de resistência dos(das) professores(as) de EF do IFSP, o que está em consonância com os apontamentos de Garíglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017), quando mencionaram que a teorização crítica no campo da EF é desafiada a produzir novos sentidos às suas práticas escolares no Ensino Médio, em diálogo com as juventudes e seus projetos, com mundo do trabalho (e não com o mercado), com o mundo do lazer e com a necessidade de produção de uma educação com qualidade social. É por esta educação politécnica, integrada e omnilateral que os(as) docentes de EF do IFSP continuam resistindo à REM no ano de 2023 após a homologação dos novos PPCs, os quais estão sendo efetivados em todos os campus neste momento.

[4] Essas manifestações se encontram publicadas no *site* do sindicato, SINASEFE-SP: https://sinasefesp.org.br

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos, que a intencionalidade de relatar o movimento de resistência à REM pelos docentes de EF do IFSP foi demonstrar que esses(as) sujeitos lutam de diversas formas por uma EF que busca a Justiça Social e esteja presente em uma organização curricular que retome os preceitos da formação omnilateral do ser humano e a conscientização das(dos) estudantes.

Reiteramos a necessidade dos docentes de EF do IFSP continuarem resistindo diariamente em suas práticas político pedagógicas aos ditames do neoliberalismo, bem como a toda forma de opressão que estudantes e professores(as) vêm sofrendo nos últimos anos nas instituições federais de ensino.

Por fim, na defesa da democracia, entendemos que é preciso lutar por justiça social, pois, de acordo com Arelaro (2021), não podemos abrir mão pela boniteza da vida que Paulo Freire propôs, que implica luta pela melhoria das condições de vida de todos e todas - o que reforça a importância de revertermos a situação do Ensino Médio brasileiro. Assim, continuamos defendendo a revogação da Lei nº 13.415/2017 (VELLOSO; MALDONADO; FREIRE, 2022).

REFERÊNCIAS

ALVES, C. et al. Educação Física e linguagem: a construção dos “currículos de referência” dos cursos integrados do IFSP na perspectiva da formação politécnica dos estudantes. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. **Linguagens na Educação Física escolar**: diferentes Formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. p. 101-133.

ARELARO, L., Esperança e resistência em Paulo Freire. FREIRE, A. M. A. **A**

palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 25-49.

CORTI, A. P. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 47-52.

FERRETTI, C. J.; Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13672, mar. 2022.

GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O "Novo" Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, setembro/2017.

MALDONADO, D. T. et al. Educação Física no Ensino Médio integrado na educação profissional: práticas corporais e justiça social. In: MALDONADO, D. T.; SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. **Educação Física Escolar e justiça social**: experiências curriculares na educação básica. Curitiba: CRV, 2022. p. 193-218.

NADALETTI, C. L. et al. Instituto Federal de São Paulo e a reforma neoliberal na educação profissional: entre contradições e disputas. In: KRAWCZYK, N.; ZAN, D. **A reforma do ensino médio em São Paulo**: a continuidade do projeto neoliberal. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022.

PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 69-86, outubro/novembro/dezembro 2020.

VELLOSO, L. R. S; MADONADO, D. T.; FREIRE, E. S. Educação física no ensino médio integrado: movimentos de resistência em tempos de currículos padronizados e políticas neoliberais. **Revista brasileira de educação física escolar**, julho de 2022 - ano VIII, vol 1 edição especial.

ISSN: 2175-5930

INDICADORES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

ACADEMIC PRODUCTION INDICATORS ON DANCE IN PHYSICAL EDUCATION

INDICADORES DE PRODUCCIÓN ACADÉMICA SOBRE DANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Lívia Tenorio Brasileiro,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

O estudo intencionar elucidar quais os indicadores da produção sobre Dança disponível em artigos, dissertações e teses da área de Educação Física, com o objetivo de analisar as produções nacionais sobre a dança como conhecimento tratado pela área de Educação Física, tendo como intenção identificar suas principais temáticas de estudo e seus campos de inserção.

Através de uma revisão sistemática (GOMES; CAMINHA, 2014) mapeamos as produções presentes com os descritores Dança *and* Educação Física, recorrendo aos artigos científicos - plataforma *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e a base de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); e teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); tendo como critérios de inclusão: produções disponíveis *online*, disponíveis na íntegra para *download*; em língua portuguesa.

Na fase de tratamento dos dados recorremos a uma análise bibliométrica Esse tipo de análise compreende "A avaliação da produção científica, como fator primordial para o reconhecimento dos investigadores junto da comunidade científica" (SANCHO, 2002 *apud* COSTA et al., 2002, p. 2), tendo como foco indicadores de produção e veiculação. De forma

[1] O estudo contou com apoio financeiro durante suas etapas de mapeamento de produção, via bolsas de Iniciação Científica CAPES e CNPq.

que apresentamos os indicadores quantitativos destacando: ano e local da produção, instituição vinculada e temáticas.

Ainda nesta análise, nos aproximamos da lógica de Azevedo-Ferreira, Santos-Souza e Alves (2018) a partir da estatística descritiva simples, análise de redes e os seguintes indicadores bibliométricos: produção, colaboração e temática de produção. Utilizamos esse indicador como uma ferramenta para facilitação do processo de identificação da distribuição: geográfica em nosso país, institucional e de autoria que estiveram envolvidos nos estudos mapeados.

OS INDICADORES DA PRODUÇAO

Fechamos a amostra de produções com 160 estudos entre artigos (105), teses (17) e dissertações (38) relacionadas à temática Dança e Educação Física (EF).

Importante destacar que a produção de artigos, presente em 21 periódicos, está majoritariamente em revistas da EF (13), mas também presente em revistas de outras áreas, a exemplo da Educação (5). No que se refere à web *qualis* identificamos que as produções se encontram com maior incidência nos extratos B, o que indica que a temática Dança e EF ainda não vem ganhando espaços nos escopos mais elevados da área.

Destaca-se, em nosso mapeamento, que quando analisados os artigos inseridos na Scielo e Lilacs a revista Pensar a Prática tem maior incidência de produção, sendo apresentada como uma revista que

> [...] baseada na perspectiva do debate plural e interdisciplinar na produção do conhecimento científico, publica artigos pertinentes ao campo acadêmico-científico da Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, em seus aspectos pedagógicos, históricos, socioculturais e filosóficos (PENSAR A PRÁTICA, 2022)[2].

Seguida da revista Movimento que também se apresenta com um escopo aproximado, indicando que visa "[...] divulgar a produção científica nacional e internacional, **sobre temas**

[2] Acesso em: Sobre a Revista | Pensar a Prática (ufg.br).

relacionados à Educação Física, no que tange aos seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais" (MOVIMENTO, 2022)[3].

E quando analisamos os dados referentes as produções da Pós-graduação (PG) reconhecemos que as suas áreas de produção vão além da EF (13 de 23), tendo a presença marcante da Educação (8). Tal abrangência já vem sendo reconhecida em estudos que analisam a produção de PG da área no Brasil em diálogo com outras áreas, a saber: Educação, História, Psicologia, Saúde etc. (JORDAN; MARANI, SBORQUIA, 2022).

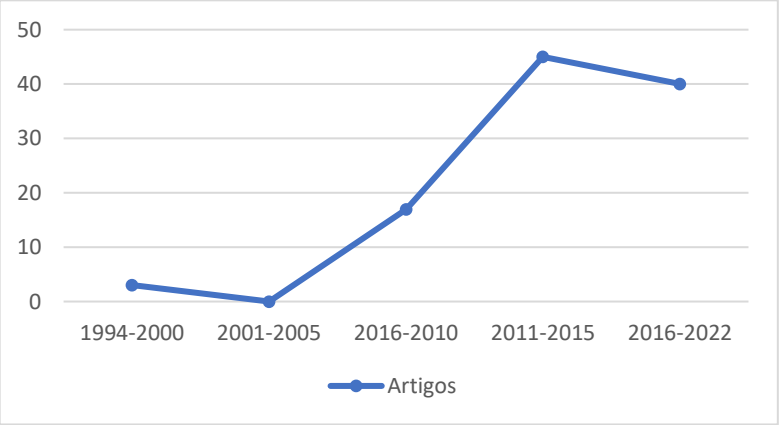
Quando analisamos o impacto desta produção por regiões brasileiras, evidencia-se tanto nos PGs da EF quanto da Educação, uma centralidade na região Sudeste, sendo 9 e 6 respectivamente, seguidos da região Sul. Tal assimetria também vem merecendo atenção de pesquisadores/as que apesar de reconhecerem o crescimento em outras regiões, não garante o acesso de forma justa a todas (CHAVES-GAMBOA; SÁNCHEZ GAMBOA; TAFFAREL, 2017).

Ao visualizar o período das publicações, destaca-se o início em 1994 com o artigo intitulado "A Dança como conteúdo específico nos cursos de Educação Física e como área de estudo no Ensino Superior" (MIRANDA, 1994). E em 1996, para produções de PG, com a dissertação "Dança: forma, técnica e poesia do movimento: na perspectiva de construção de sentidos coreográficos" (DANTAS, 1996).

O que podemos observar é uma oscilação da produção de artigos, tendo uma crescente entre os anos de 2010 e 2022 (parcialmente), mas não mantendo regularidade neste percurso, demonstrando um fluxo crescente, mas descontínuo, como podemos observar no Gráfico 1.

[3] Acesso em: Sobre a Revista | Movimento (ufrgs.br)

Gráfico 1 - Fluxo de Artigos entre 1994-2022.

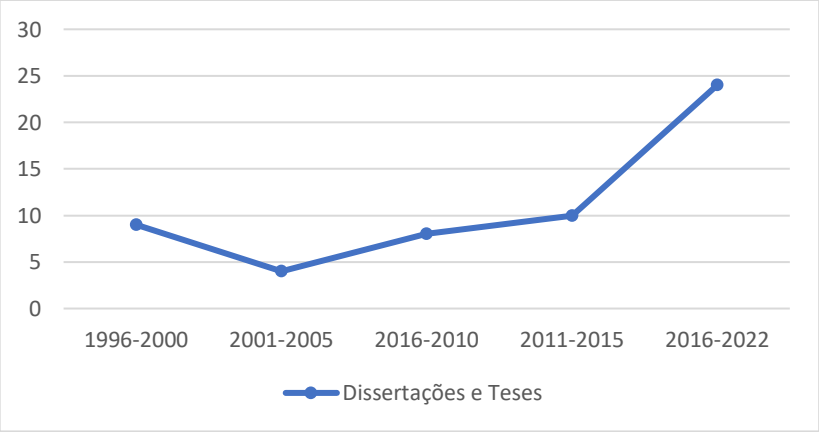


Fonte: A autora.

Brasileiro, Fragoso e Gehres (2020) evidenciam que essa produção da área se destaca nos anos 2010 e vem em uma crescente. A mesma tendência pode ser observada desde os estudos de Muglia-Rodrigues e Correia (2013). No entanto, em nenhum destes, mesmo que com procedimentos e fontes distintas, há uma regularidade das produções anualmente.

Diferentemente das produções da pós-graduação que demonstra claramente um aumento nos últimos anos, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 - Fluxo de produções da Pós-graduação *strict sensu* entre 1994-2022.



Fonte: A autora.

Gomes et al. (2019, p. 6) ao analisarem os programas de PGs em EF das universidades brasileiras, reconhecem que há predominância da subárea da Biodinâmica e esta se justifica pela forte relação da área com as Ciências Naturais, e que os discursos aparados nas Ciências Humanas só aparecem a partir da década de 1980 "[...] buscando propor novos olhares para os diversos objetos de estudo da Educação Física, para um olhar além de um enfoque marcado por um discurso biológico".

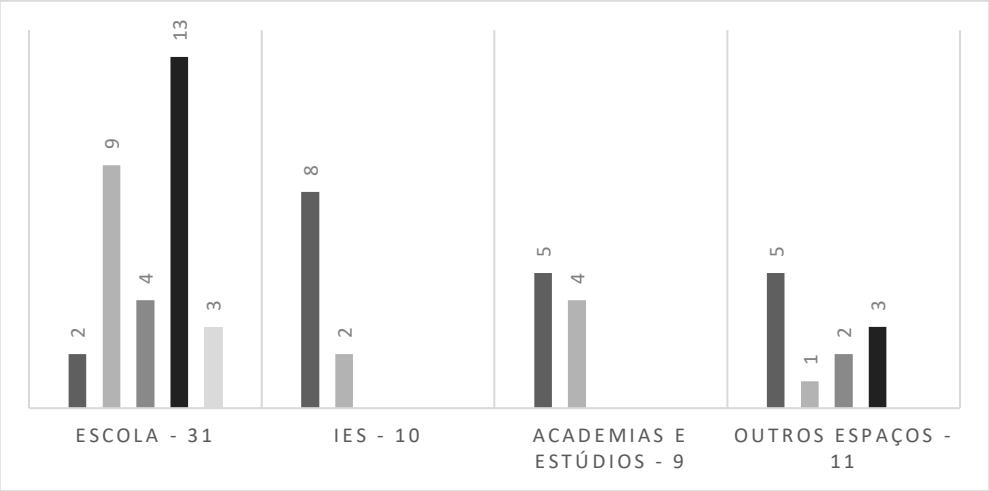
Tal dado nos permite trazer a Dança para estas produções a partir da ampliação de orientações das áreas Sociocultural e Pedagógica, especialmente, conforme evidenciado por Muglia-Rodrigues e Correia (2013, p. 96) ao indicar que "[...] foi possível perceber leve predominância de artigos na subárea dos Estudos Socioculturais do Movimento Humano (38,81%) sobre as outras subáreas" e na "Pedagogia do Movimento Humano (34,33%)", revelando, ainda, que "[...] houve uma inclinação para abordagem da dança na perspectiva da educação física escolar (66,22%) quando comparada ao domínio não escolar (33,78%)".

Importante destacar a presença de dissertações oriundas de Mestrados Profissionais da Educação e Educação Física nesta produção mais recente, o que traz a discussão da Dança como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física de forma central.

No que se refere aos tipos de estudos, identificou-se equilíbrio entre a produção do tipo teórica (44) e de campo (61). Os estudos teóricos foram construídos com base em revisões e ensaios (33), documentos curriculares (7), documentos históricos (2) e relato de experiência (2).

No conjunto dos estudos de campo identificou-se: estudos nas escolas (31), sendo com estudantes da Educação Infantil (2), do Ensino Fundamental (9, sendo um com pessoa com deficiência – PCD), Ensino Médio (4); professores/as (13), escolares no geral (3); estudos em academias e estúdios de dança (9), sendo com bailarinos/as (5), professores/as, gestores e clientes (4); em outros espaços (11), sendo com idosos/as (5), professor (1) e jovens (2), em comunidades indígenas e quilombolas (3); e na universidade (10), com graduandos (8), público da extensão (2).

Gráfico 3 - Sujeitos e espaços da pesquisa de campo nos artigos.

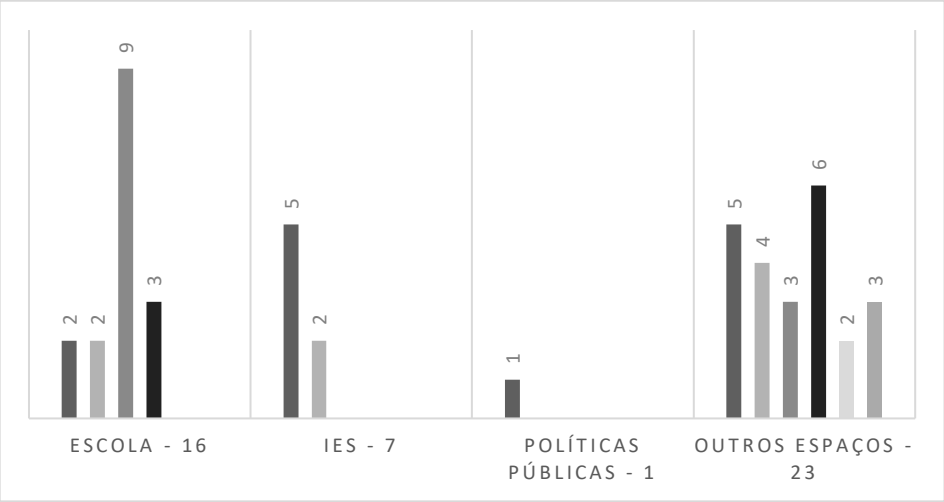


Fonte: A autora.

Nas produções da PG também há uma presença maior de estudos de campo (40) que de teóricos (15). Os estudos teóricos foram construídos com base em revisões e ensaios (9), documentos históricos (2), documentos curriculares (2), análise de vídeos (1) e relato de experiência (1).

Enquanto os sujeitos e espaços envolvidos nos estudos de campo tiveram uma ampla apresentação, podendo intervir com mais de um desses: na Educação Básica com estudantes do Ensino Fundamental (2), Ensino Médio (2) e com professores/as (9) e com escolares, mas sem tomar como referência um componente curricular (3); nas Instituições de Ensino Superior com graduandos (5) e professores/as (2); na política pública com gestores (1); com público em geral (5); com crianças (4), jovens (3), Idosas (6) e PCDs (2), e com bailarinos/as (3).

Gráfico 4 - Sujeitos e espaços da pesquisa de campo nas dissertações e teses.



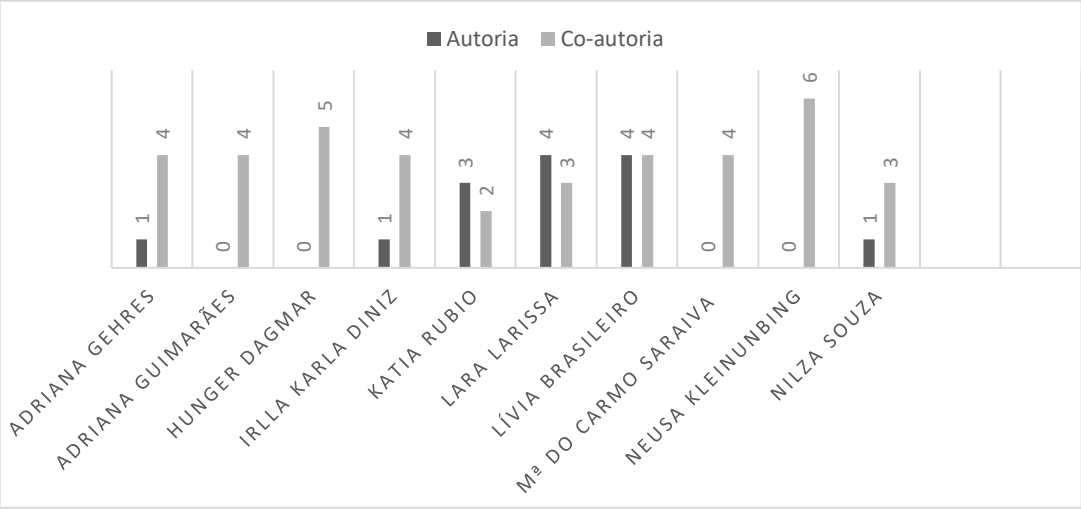
Fonte: A autora.

O que observamos como estes dados é uma crescente intenção de fazer estudos de campo (101 produções – 63,12%), buscando interagir de forma mais direta com os sujeitos envolvidos, sejam eles estudantes ou professores/as da Educação Básica (47) ou do Ensino Superior (17)[4]. Assim como investigações que se dedicam a refletir sobre a Dança em intervenções com idosos/as, com bailarinos/as e com crianças e jovens em outros espaços socioeducativos.

Em outro movimento buscamos reconhecer os autores/as, destacando aqueles que tem uma maior incidência de produções. Neste evidenciamos que há pesquisadores/as que tiveram produções de dissertação e tese que se desdobraram em artigos, mas também outros artigos temáticos para além das produções de PG. Dentre estes destacamos as autoras com incidência a partir de 4 produções. Foi registrado, ainda, 17 pesquisadores/as que possem entre 2 ou 3 produções mapeadas.

[4] Temos clareza que algumas produções no formato de artigo são oriundas das dissertações e teses, mas nossa intenção é reconhecer os diferentes formatos de divulgação acadêmica.

Gráfico 5 - Autoras e número de produções mapeadas.



Fonte: A autora.

No que se refere a inserção temática dos estudos, tomando como referências as palavras-chaves, identificamos grande variabilidade, conforme Figura 1.

Figura 1 - Incidência de palavras-chave nas produções.

Fonte: A autora.

Fica explicitado que os estudos sobre Dança instalados pela área de EF têm uma amplitude de características na área, de forma que as discussões acompanham o campo da Educação como centralidade, mas também estão presentes no campo da Saúde, com discussões sobre atividade física, competência motora, desempenho etc.; no campo do Lazer, tematizando as festas, as culturas locais, as atividades lúdicas etc.; e no campo do Esporte, com treinamento, exercício, porém bem menos presente neste mapeamento.

No que se refere ao campo da Educação, a questão do Ensino, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior ganha destaque, bem como a tematização de questões afetas ao ensino de Dança, tais como gênero, sexualidade, cultura, tecnologia, mídia, inclusão, dentre outras[5].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo realizamos uma análise bibliométrica apresentando dados que nos permitiu caracterizar a produção mapeada através de indicadores importantes quanto a inserção, fluxo, tipologias e temáticas centrais, bem como autores de referência. Evidenciando o crescimento da produção na área e sua contínua presença no fluxo das mesmas, bem como sua preocupação em dialogar nos seus possíveis campos de intervenção, tendo no Ensino sua centralidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO-FERREIRA, M.; SANTOS-SOUZA, H. R.; ALVES, S. O perfil de pesquisa do IFRJ: campus avançado Resende. In: Congresso de Administração, Sociedade e Inovação - 2018. **Anais** …. Rio de Janeiro: ECEME, 2018. Disponível em: https://even3.blob.core.windows.net/anais/119241.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASILEIRO, L. T. **A produção do conhecimento sobre ensino de dança na escola**: contribuições da Educação Física. Tese (Trabalho original apresentado à promoção ao cargo de Professor Associado) - Universidade de Pernambuco, Escola Superior de Educação Física, Recife, 2022.

[5] Essas discussões estão ampliadas em Brasileiro (2022).

BRASILEIRO, L. T.; FRAGOSO, Aline R. de F; GEHRES, Adriana F. Produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: analisando artigos científicos. **Pró-Posições**, v. 31, p. 1-18, 2020.

CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA; S.; TAFFAREL, C. N. Z. **Produção do conhecimento na Educação Física no Nordeste brasileiro**: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas, SP: librum, 2017.

COSTA, T. et al. A Bibliometria e a Avaliação da Produção Científica: indicadores e ferramentas. In: 11º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 2012. **Anais...** Lisboa: BAD, 2012. Disponível em: https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/429. Acesso em: 01 de março de 2020.

DANTAS, M. F. Dança: forma, técnica e poesia do movimento: na perspectiva de construção de sentidos coreográficos. 1996. 155p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 1996.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 395–411, 2013.

GOMES, L. et al. Programas de pós-graduação stricto sensu em Educação Física no Brasil: diversidades epistemológicas na subárea pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-14, 2019.

JORDAN, L. P.; MARANI, V. H.; SBORQUIA, S. P. A produção de conhecimento em dança na área sociocultural da Educação Física brasileira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-22, 2022.

MIRANDA, M. L. A Dança como conteúdo específico nos cursos de Educação Física e como área de estudo no Ensino Superior. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 3-13, jul./dez. 1994.

MUGLIA-RODRIGUES, B.; CORREIA, W. R. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 91-99, 2013.

JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES: UMA ELETIVA CURRICULAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PERNAMBUCO[1]

POPULAR GAMES AND PLAYS: A CURRICULAR ELECTIVE IN A PUBLIC SCHOOL IN PERNAMBUCO

JUEGOS POPULARES: UNA OPTATIVA CURRICULAR EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE PERNAMBUCO

Rafaelle de Araujo Lima e Brito,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Marcela Maria da Silva,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Carlos Eduardo Sampaio de Holanda Cavalcanti,
Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE)
Alex Keven Mendonça da Silva,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Marcelo Soares Tavares de Melo,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

O jogo segundo Huizinga (2000) é uma atividade mais antiga do que a própria cultura, onde todo jogo vai ter um significado para quem joga ultrapassando as esferas biológicas e físicas. Já a brincadeira para Kishimoto (1998) é a conduta estruturada com suas regras. Desta forma o presente estudo tem origem em um relato de experiência em uma escola estadual pública do estado de Pernambuco, em uma disciplina curricular do ensino médio, com a temática de Jogo, e mais especificamente jogos populares, buscando atrelar a importância desta prática corporal e todo o seu sentido e importância para a sociedade.

A princípio é necessário compreender que existe no currículo do ensino médio do estado de Pernambuco, um grupo de disciplinas chamadas itinerários formativos, e dentro desse grupo temos as eletivas as quais consistem em uma unidade curricular que os estudantes escolhem, a partir das temáticas ofertadas pelos professores que lecionam, e cursam durante 1 (um)

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

semestre. Portanto os estudantes fazem a escolha todo semestre de uma disciplina eletiva diferente, existindo sempre um rodízio dos mesmos. Ressaltando que as eletivas precisam dialogar por todas as áreas de conhecimento, fazendo assim o educando se aproximar de temáticas a partir de seu interesse, pois segundo o Currículo de Pernambuco – Ensino médio (2021) as eletivas vão ter o objetivo de desenvolver o potencial e ampliar o conhecimento dos estudantes, dialogando com suas escolhas.

No semestre de 2022.2 foi oferecido a eletiva: Jogos e brincadeiras populares: resgate da cultura corporal e é sobre essa vivência que iremos abordar. A unidade curricular se atrelou ao itinerário formativo de Linguagens e suas tecnologias, buscando trabalhar com diversidade cultural e território, de forma interdisciplinar com as disciplinas: Educação Física, Geografia, História, Português e Artes.

Um dos fatores que levou a escolha da temática da eletiva, foi de perceber que os estudantes estão cada dia mais envolvidos no mundo virtual, com o uso excessivo de aparelhos eletrônicos, diminuindo a interação social entre eles no mundo real e cada vez mais direcionando esse contato apenas virtualmente. Percebendo com isso o esquecimento aos poucos da prática corporal e valorização de jogos e brincadeiras da sua cultura, que são os populares, com isso o objetivo geral do presente trabalho é: Apresentar um relato de experiência de uma disciplina curricular, de temática Jogo, em uma escola pública do estado de Pernambuco.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Soares (2005) nos permitiu perceber a importância dos jogos desde o desenvolvimento dos métodos ginásticos na Europa, quando Amoros acreditava que o jogo seria a atividade mais completa e ampla, com possibilidades de o professor conhecer sobre o caráter e vícios dos seus estudantes. Como por exemplo, atitudes dentro dos jogos de cooperação, de respeito as regras, as tensões e sentimentos que são desenvolvidos dentro da prática. Tavares (2010) corrobora quando enfatiza a importância dos jogos envolvendo questões sociais e as interações do meio ambiente que o indivíduo está inserido, onde assim será enfatizada a cultura corporal dos estudantes. Proporcionando lazer, alegria e ludicidade.

Com isso o objetivo da eletiva para os estudantes foi: compreender os jogos e brincadeiras populares e sua importância na sociedade, valorização e preservação. As aulas ocorreram durante 5 meses, com 2 (duas) aulas semanais seguidas, de 50 minutos cada, com estudantes do 1° ano do ensino médio, das 14:10 ás 15:50 da tarde. Levando em consideração o planejamento participativo segundo Tavares (2011), buscando agregar o conhecimento que os educandos já possuíam sobre a temática, para construir um caminho mais próximo a realidade deles, possibilitando diversas experiências positivas com essa abordagem.

A eletiva foi construída por etapas, para conseguirmos chegar à culminância, com isso iremos relatar esse percurso para melhor compreensão. Na primeira etapa foi necessário resgatar dos estudantes o que eles sabiam sobre a temática da disciplina e por qual motivo eles tinham escolhido aquela eletiva. Nesse momento conseguimos ouvir deles as experiências e conhecimentos que já possuíam, e as expectativas em relação ao que iriam aprender e vivenciar, com relatos deles de fazer a opção pela disciplina pois queriam brincar, se divertir. Em que essa relação do brincar, diversão, faz total relação com as características lúdicas destacadas por Huizinga (2000): ordem, tensão, movimento, ritmo, entusiasmo, fatores no qual os educandos estavam ansiosos para vivenciarem.

Na segunda etapa dialogamos sobre o que são os jogos e brincadeiras populares, da onde surgiu, a sua importância para cultura e quais são as formas de preservação dessas práticas para a sociedade, debatemos também sobre o contexto geográfico e histórico desses jogos, com a relação cultural e regional dos jogos e brincadeiras. Os educandos individualmente após esse momento criaram uma lista pessoal de jogos e brincadeiras que eles mais jogavam, e depois realizamos uma roda de diálogo expondo essas atividades, apresentando e explicando como funcionava cada uma delas, suas regras e objetivos.

Iniciando a terceira etapa com a prática de diversos jogos e brincadeiras que eles relataram nas listas, os jogos foram: pega-se-esconder, batatinha-frita, pula-corda, cabo-de-guerra, pega-pegou e suas variações e entre tantas outras atividades. Durante esta etapa vivenciamos muitos jogos e brincadeiras, era visível a alegria, entusiasmo e diversão dos educandos, eles gritavam, gargalhavam e vibravam. Utilizamos o pátio da escola nessas primeiras aulas onde ficava muito visível para outras salas, através de janelas ou portas abertas,

com isso gerou um movimento de diversos outros estudantes das outras eletivas, solicitarem a troca da eletiva, no entanto não era permitido devido ao quantitativo limite de cada turma, ou seja, o desejo de também se inserir naquele contexto por outros educandos foi grande, ter o sentimento de tensão, entusiasmo e alegria.

Durante esta etapa foi destacado sempre as características do jogo, que utilizamos o Huizinga (2000, p.24) como base, destacando que para o referido autor "... o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias...", sempre buscando a melhor organização possível das regras e objetivos das atividades.

Na quarta etapa da eletiva, os educandos formaram grupos, e precisavam escolher um jogo popular e buscar alterar suas regras ou criarem um jogo novo para todos da turma participarem. O Coletivo de Autores (2012) fala que o jogo é um ato que resulta em um processo criativo para modificar, imaginar, recriar a realidade e o presente, assim, o trabalho encaminhado para os educandos, corrobora com a ação que o jogo proporciona aos seus praticantes, incentivando o trabalho em grupo, o pensamento criativo e crítico.

As dinâmicas criadas foram diversas, e seguimos fazendo nas aulas as práticas elaboradas por eles. Nesse momento utilizamos a quadra, eles criaram muitas brincadeiras ou adaptações com a bola, a exemplo do queimado que era o jogo favorito da turma. Visivelmente foi muito satisfatório para eles a construção dessa atividade, pois todos estavam praticando algo construído pelo grupo, estavam muito envolvidos e alegres na construção e na prática, onde por muitas vezes esqueciam que estavam jogando, esquecendo o caráter lúdico, pois estavam tão inseridos nas brincadeiras que a competição em alguns momentos se destacava entre os grupos nos jogos, pois a busca pela vitória estava muito presente.

Na quinta e última etapa realizamos um diálogo sobre a importância dessas vivências durante os 5 meses das aulas, buscando deles o que eles aprenderam com a eletiva e refletindo sobre a importância dos jogos e brincadeiras populares para a cultura.

Com o bom desenvolvimento da eletiva, a mesma foi escolhida para representar a escola em um evento regional da secretaria de educação. O evento consistia em uma exposição de trabalhos de eletivas no qual levamos 3 (três) estudantes para apresentar em formato de banner

o processo da disciplina vivenciada. Os educandos que participaram do evento, ficaram extremamente comprometidos e felizes com a oportunidade de apresentar o que eles aprenderam durante o período da eletiva.

Com isso foi notório o quanto os estudantes aprenderam e estiveram envoltos em todo o processo. Durante todas as aulas sempre foi incentivado aos educandos que eles não perdessem a consciência do caráter lúdico das práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eletiva teve como proposta essa perspectiva de preservação e valorização desses jogos e brincadeiras populares, e foi perceptível durante a construção da eletiva esse conhecimento e compreensão sendo formado. Eles buscavam entender de onde aquelas brincadeiras surgiram, faziam relações com o que já tinham visto de práticas semelhantes em filmes, novelas e seriados. Buscando compreender e perceber toda a imensidão de práticas existentes. E quando especificamente refletimos sobre os estudantes que foram ao evento, percebemos o quanto eles de fato conseguiram perceber a importância, a valorização, pois explicavam para os visitantes com muita dedicação e com um sentimento de pertencimento, pois tudo o que estavam apresentando eles participaram da composição.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco – Ensino Médio**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens na educação do corpo: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX / Carmen Lúcia Soares**. – 3. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TAVARES, Marcelo; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Jogo, brinquedo e brincadeira nas aulas de Educação Física**. Lecturas: Educación Física y Deportes, Bueno Aires, v. 15, n. 144, mai. 2010. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd144/jogo-brinquedo-e-brincadeira-em-educacao-fisica.htm. Acesso em: 24 abr. 2023.

TAVARES, Marcelo. **O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de educação física. Prática pedagógica e Formação Profissional na Educação Física: reencontros com caminhos interdisciplinares**. 2ªed. Recife: EDUPE, 2011.

MANIFESTAÇÃO DE VIOLÊNCIA EM ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM FORTALEZA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DO PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA

MANIFESTATION OF VIOLENCE FROM STUDENTS AT A PUBLIC SCHOOL IN FORTALEZA: A CRITICAL STANDPOINT WITHIN THE PIBID-PHYSICAL EDUCATION

MANIFESTACIÓN DE VIOLENCIA EN ESTUDIANTES DE UMA ESCUELA PÚBLICA EN FORTALEZA: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DEL PIBID-EDUCACIÓN FÍSICA

Lorena Pedrosa Lopes
Universidade Federal do Ceará
Arthur Santos Lobão
Universidade Federal do Ceará
Iago Amaro de Moraes
Universidade Federal do Ceará
Felipe Néo dos Santos
Rede Pública de Ensino Municipal de Fortaleza
Ricardo Hugo Gonzalez
Universidade Federal do Ceará

INTRODUÇÃO

Em novembro de 2022, fomos selecionados/as para participarmos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) – no núcleo de Educação Física na Universidade Federal do Ceará (UFC) – e em fevereiro de 2023, iniciamos a monitoria em uma escola pública de Fortaleza. Nos primeiros três meses, pudemos acompanhar o professor-supervisor em suas atividades cotidianas na escola e tivemos aprendizados que nos aproxima a realidade escolar. Desde então, os conflitos verbais entre os/as estudantes têm nos causado estranheza e atenção.

Diante disso, elaboramos uma proposta de intervenção acerca de competências socioemocionais como fator de proteção para um ambiente - de empatia, respeito, tolerância, escuta-ativa, autoconhecimento e autoestima -, a partir da cultura da paz para estudantes de uma

ISSN: 2175-5930

escola pública em Fortaleza. Cabe-nos destacar que a educação em valores necessita transpor uma aprendizagem mecanicista. Desse modo, é fundamental "uma abordagem crítica e reflexiva que se torne uma possibilidade para discutir os valores vigentes a fim de modificá-los" (MATOS, 2011, p 33). Para isso, o reconhecimento do ser humano como responsável pela transformação da sua realidade violenta é imprescindível para alterar o contexto em que se insere (MAESTRE; FUENTES, 2019).

METODOLOGIA

O desenho do nosso estudo inspira-se qualitativamente em pressupostos da pesquisa-ação estratégica, como a identificação de estratégias de ação planejada que são implementadas e, então, submetidas a análise, reflexão e mudança (TRIPP, 2005). Contudo, este estudo refere-se a um caso de modo inicial e, por isso, não contempla todos os critérios de validade da pesquisa-ação (VENÂNCIO; SANCHES NETO; BETTI, 2018). Nesse sentido, o estudo de caso qualitativo caracteriza-se por um conhecimento que está em constante processo de formação, englobando uma pluralidade de dimensões e a realidade pode ser compreendida sob diversas perspectivas (SANCHES PERES; SANTOS, 2005).

Os/As sujeitos/as do estudo são estudantes do nono ano do ensino fundamental, entre 13 e 17 anos de idade, do sexo feminino e masculino, e escolhidos/as segundo disponibilidade. O critério de exclusão consiste em não querer participar das dinâmicas ou ter faltado à aula no dia da intervenção. Ressaltamos que nenhum/a participante recebeu gratificação ou qualquer tipo de benefício para a sua participação. Optamos por uma intervenção única na forma de uma roda de conversa com os/as alunos/as.

A roda de conversa é entendida como espaço de interação e escuta ativa dos/as sujeitos/as envolvidos/as, principalmente por parte dos/as professores/as, podendo desenvolver um papel importante na promoção de interações qualitativas (SOUSA *et al.*, 2019). As rodas de conversa são importantes para entender o/a aluno/a nesse período de desenvolvimento, para que ele/a se sinta acolhido/a e aprenda a canalizar os sentimentos negativos.

Inicialmente, foi compactuada a maneira de convivência e a participação de cada um/a dos/as estudantes, fulcro à escuta qualificada e respeitosa de todos/as, sem qualquer tipo de

julgamento durante as falas. Cada participante deveria realizar uma inscrição ou erguer as mãos para solicitar a fala. Nas práticas dos jogos e da dinâmica que o círculo de cultura proporciona, os/as estudantes aprendiam a interpretar de forma crítica as práticas corporais em seu modo mais abrangente (FARIAS *et al*., 2018).

A intervenção teve duração de 50 minutos e foi gravada para posteriormente analisar as informações. Além disso, a turma foi organizada em duplas com cinco minutos para o diálogo, iniciado pela seguinte pergunta: Quais qualidades você gostaria de ter em um/a parceiro/a ou melhor amigo/a?

Posteriormente, as seguintes perguntas:

-O que a violência faz conosco? Em quais aspectos ela nos influencia?

-O que é violência para você? Quais os tipos de violência?

-Quem gostaria de ter uma vida feliz e saudável?

-O que deveríamos fazer para canalizar a nossa energia para ter uma vida mais feliz?

Após cada pergunta foi realizada uma reflexão e, por fim, foi proposto um desafio para eles/as não sentirem raiva por 24 horas. Quando sentissem que estavam prestes a ter um momento de raiva e estresse, precisariam parar, respirar fundo e sorrir, pois nada deveria atingi-los/as negativamente. Além disso, a turma foi instigada a refletir de onde vem o sentimento de raiva deles/as.

RESULTADO

Da turma de 22 alunos/as presentes, apenas dez alunos/as participaram efetivamente, sendo quatro alunas e seis alunos. Os/as demais, aparentemente por timidez, não quiseram utilizar o momento de fala, já que foi uma partilha em grupo. As informações foram elaboradas em categorias. Com o objetivo de manter o sigilo dos/as alunos/as, as falas deles/as estão apresentadas em uma sequência alfanumérica.

A primeira pergunta corresponde às qualidades que cada um/a busca em outra pessoa. Todos/as responderam que sempre buscam lealdade, companheirismo, diversão e sinceridade;

A segunda pergunta versa sobre o que a violência faz e em quais aspectos ela os/as influencia. Obtivemos as seguintes respostas:

A1 – “Me influencia negativamente, pois eu tenho medo de andar sozinha na rua e expressar minha opinião”;

A2 – “Me deixa nervoso com medo de ser assaltado”;

A3 – “A violência me deixa ansioso”.

A terceira pergunta é o que consideram ser violência e quais os tipos:

A4 – “A violência é toda forma de agressão”.

E, por unanimidade, todos/as falaram sobre os tipos de violência: “violência física, violência psicológica, violência sexual, violência patrimonial e violência moral.”

Quando questionamos como lidam com a raiva e como fazem para canalizar:

A2 – “Eu sempre choro”;

A5 – “Eu sinto vontade de bater na pessoa e de chorar”;

A3 – “Eu fico muito nervosa e não quero falar com ninguém”;

A6 – “Eu choro até a raiva passar”;

A7 – “Eu vou jogar bola pra passar”;

A8 – “Eu só quero ficar sozinha”;

A9 – “Eu vou pro *Muay Thai* fingir que tô batendo na pessoa”;

A10 – “Eu escrevo e choro”.

E, por fim, pedimos que falassem, de um modo geral, quando sentem raiva.

A maioria disse que era “quando chegava em casa e tinha que lidar com a família ou com pessoas soberbas”.

DISCUSSÃO

Sabe-se que a violência é uma problemática que surge pela interação de várias relações sociais (SILVA; NEGREIROS; COUTO, 2021). Diante dos levantamentos realizados, podemos constatar a quantidade de alunos/as que, apesar da pouca idade, carregam medos/angústias em relação à sociedade hodierna e conflitos com familiares, os quais deveriam promover um ambiente de paz e harmonia. Além disso, alguns/as participantes relataram sentir vontade de agredir alguém que estimula seu sentimento de raiva.

Ademais, nas escolas brasileiras, as alunas percebem práticas violentas em maior número quando comparadas aos alunos (CHAVES, 2019), mesmo que tais práticas sejam disfarçadas por trás de brincadeiras. Essas violências podem surgir mediante a discriminação de gênero e até assédios. Esse cenário de despreparo profissional e de falta do apoio da gestão não acontece apenas no âmbito escolar, mas, também, em diversos espaços de interação e educação, podendo ser gerado pela ausência de conversa e pressão institucional (MONTEIRO; LIMA; ASINELLI-LUZ, 2019).

Em março de 2023, uma professora de 71 anos foi morta a facadas dentro de uma escola por um adolescente que possui um histórico de violência em escolas anteriores. Alunos/as podem manifestar sinais de violência; no entanto, às vezes, educadores/as não dão a devida atenção para a situação. Nesse sentido, faz-se necessária a promoção do diálogo acerca da realidade a fim de identificar as demandas e peculiaridades de cada aluno/a. Assim, é pertinente que profissionais da educação saibam lidar com determinadas situações para poder realizar uma intervenção efetiva na vida do/a aluno/a e que possa promover a paz. É possível aprender com vivencias positivas e é fundamental integrar escola e comunidade, acima de tudo, na necessidade de democratizar a escola, não somente em eventos esporádicos, envolvendo as comunidades nos processos determinantes da escola (CUNHA; CUNHA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que esse processo investigativo contribuiu na busca pela promoção da cultura da paz em uma escola pública de Fortaleza. Os indícios nos fornecem como sugestão para posteriores estudos a própria problemática da pesquisa, pois esse assunto é de extrema necessidade no quadro atual de violência notória em escolas no Brasil. É preciso cuidar da saúde mental dos/as estudantes e apresentar a importância da boa convivência na prática. Também podemos constatar o número expressivo de discentes que vivenciam situações de violência em casa e na escola. Não devemos naturalizar a violência, seja qual for, como um fundamento para transformar essa realidade.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Fabiana Maria Roque. Violência nas escolas: percepções e práticas de violência entre alunos em duas escolas de Portugal e duas escolas no Brasil. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 11, n. 22, p. 285-301, 2019. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10803. Acesso em 03 abril. 2023.

CUNHA, Kátia Silva; CUNHA, Matheus Silva. Professores, violência e convivência social: por uma cultura da paz. **Revista Pistis Praxis**, v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324937014_Professores_violencia_e_convivencia_social_por_uma_cultura_da_paz. Acesso em 04 abril. 2023.

FARIAS, U. de S.; SOUSA, C. A. de; MALDONADO, D. T.; MOREIRA, V. dos S.; JANUARIO, P. C. S. (2018). No caminho de novas práticas pedagógicas em educação física escolar. **Conexões**, v. 15, n. 4, p. 486-504, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648539. Acesso em 03 abril. 2023.

MAESTRE, Annie Julieth Álvarez; FUENTES, Carlos Alfredo Pérez. Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. DOI: https://doi.org/10.5294/edu.2019. Disponível em: https://generaconocimiento.segob.gob.mx/sites/default/files/document/biblioteca/525/20221031-educacion-para-la-paz-aproximacion-teorica-desde-los-imaginarios-de-paz.pdf. Acesso em: 3 abr. 2023.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Cultura de paz, ética e espiritualidade II**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; DE LIMA, Tatiane Delurdes; ASINELLI-LUZ, Araci. A escola como expressão da violência ou locus da cultura da paz?. **Dialogia**, n. 32, p. 65-80, 2019. Disponível em:https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13630/7073. Acesso em: 3 abr. 2023.

PAIVA, A. C. dos S. de S; ARAÚJO, J. D. de A. B.; Cruz, S. H. V. O desenvolvimento da atividade da "roda de conversa" em turmas de Educação Infantil. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 2, p. 73-88, 2019. Disponível em: https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/166. Acesso em: 4 abr. 2023.

SANCHES PERES, Rodrigo; SANTOS, Manoel Antônio dos. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. **Interações** [online]. 2005, vol.10, n.20, pp. 109-126. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-29072005000200008&lng=pt&nrm=is. Acesso em: 2 abr. 2023.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; NEGREIROS, Fauston; COUTO, Ricardo Neves. Prevalência de violência entre alunos nas escolas públicas do Piauí, Brasil. **Ciencias**

Psicológicas, v. 15, n. 2, p. 1-14, 2021. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/4595/459569568001/html/. Acesso em: 3 abr. 2023.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v31n03/v31n03a09.pdf. Acesso em: 2 abr. 2023.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Perspectivas da pesquisa-ação na educação física escolar: indícios a partir de programas de pós-graduação. Estreiadialogos, Braga, v. 3, n. 1, p. 123-40, 2018. Disponível em: https://www.estreiadialogos.com/_files/ugd/eb8d33_4b6a51d4f11a49049dfefe0ca7b0218c.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

NA *DANÇA DAS CADEIRAS*, NINGUÉM DANÇA: ANÁLISE E MODIFICAÇÃO COLETIVA DE SITUAÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM COM AS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL

IN THE *DANCE OF THE CHAIRS*, NO ONE DANCES: ANALYSIS AND COLLECTIVE MODIFICATION OF TEACHING AND LEARNING SITUATIONS WITH THE ACTIVITIES OF BODY CULTURE

EN LA *DANZA DE LAS SILLAS*, NADIE BAILA: ANÁLISIS Y MODIFICACIÓN COLECTIVA DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CON LAS ACTIVIDADES DE CULTURA CORPORAL

Bruna Carolini De Bona
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF)
Bruno Dandolini Colombo
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF)
Wagner Nunes Miguel
Secretaria Municipal de Educação de Criciúma (SMEC)
Carlos Augusto Euzébio
Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral (UFPR)
Carolina Picchetti Nascimento
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Patrícia Laura Torriglia
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca socializar as ações de um projeto de extensão, direcionado ao estudo dos processos de organização do ensino da Educação Física, a partir da elaboração e análise coletiva de situações de ensino e de aprendizagem com as atividades da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). As atividades são desenvolvidas por um coletivo de professores de Educação Física da rede pública catarinense e de professores pesquisadores vinculados à Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Paraná (UFPR – Setor Litoral).

Tomando a dança como objeto para análise de situações de ensino e aprendizagem, partimos do pressuposto de que ela, assim como a mímica e o circo são atividades da cultura

ISSN: 2175-5930

corporal que podem ser reconhecidas como expressões da Arte. Essas atividades, portanto, em suas específicas formas artísticas – no caso da dança, a forma do gesto coreográfico (BONA, 2023) –, expressam a unidade entre a aparência material e os conteúdos que essa composição criada nos suscita. Esse processo intitulado por Nascimento (2014) como *criação de uma imagem artística com as ações corporais* compartilha de um objetivo geral: *a criação de uma forma cênica com os movimentos corporais.*

No contexto do estudo coletivo realizado no projeto de extensão em 2021/2022, a dança foi considerada o objeto que mostrava os maiores desafios para pensarmos e sistematizarmos seu ensino na escola e, por isso, foi eleita como um conteúdo de estudo pelo grupo. Das ações pedagógicas que constituem o movimento da oficina, dialogamos com um dos objetivos específicos que orientam as construções dos professores participantes, *o exercício de elaboração e/ou modificação de brincadeiras que possam promover substanciais transformações no modo como organizamos o ensino*, tendo como referência *a perspectiva de promoção do desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2010; 2007). Apresentamos parte dos resultados de uma proposta de modificação da brincadeira *Dança das Cadeiras*, partilhada pelos professores participantes, quando do levantamento de brincadeiras reconhecidas pela área como brincadeiras de dança. A pergunta que orientou os debates foi: como essa brincadeira pode efetivamente materializar o ensino e a aprendizagem da Dança como atividade da cultura corporal?

Apresentamos, a seguir, a exposição de parte das formulações e vivências das modificações propostas para essa brincadeira. A exposição dessa transformação contribuiu diretamente para a justificativa dos estudos desenvolvidos pelo grupo de extensão, considerando a possibilidade real de superar os limites colocados pelas brincadeiras que recorrentemente são associadas ao objeto dança, mas que limitam consideravelmente a apropriação, por parte dos alunos, dos conhecimentos necessários de serem ensinados e aprendidos para que os sujeitos possam intencionalmente agir, criar e fruir a partir deles.

O PROCESSO DE MODIFICAÇÃO DO CONTEÚDO DA BRINCADEIRA A PARTIR DO OBJETO DANÇA

Iniciamos com o modo socialmente reconhecido de brincar de *Dança das Cadeiras*, ação que também foi realizada pelos professores participantes da oficina. Com a organização das cadeiras para os integrantes da brincadeira (uma cadeira a menos do total de participantes), elas foram dispostas em círculo de modo que fosse possível formar uma roda de cadeiras que permitia aos participantes se movimentarem ao redor dela. Elemento importante passa a ser a música que mobiliza os participantes a circular em torno da roda "dançando" e que, ao ser parada, indica o momento em que cada integrante deverá se sentar.

A versão conhecida da brincadeira e propositalmente apresentada aqui nos indica, antes de tudo, que não estamos lidando com uma brincadeira de dança. Mesmo que os sujeitos tenham que supostamente dançar ao som de uma música, reforçamos a posição defendida por esse coletivo de estudos, de que a simples presença de elementos da dança – movimentar-se ao redor da roda ao som de uma música – não é capaz de engendrar a finalidade de criação do gesto coreográfico, resultado da síntese entre determinada intenção evocativa e diversos elementos cênicos que podem vir a compor uma coreografia. (NASCIMENTO, 2014; BONA, 2023). Distante disso, sua finalidade está em se sentar antes do que os colegas na cadeira, o que indica "o dançar" como ação acessória. E é por isso que nos colocamos a pensar sobre sua necessária reconstrução.

Apresentaremos, aqui, uma sequência inicial de modificações, buscando alterar de forma proposital a função da cadeira no conjunto da atividade, tornando-a um *elemento cênico.* Como estrutura da brincadeira, consideramos, como primeira modificação, ações em duplas, sendo disponibilizada uma cadeira para cada dupla que estava aleatoriamente espalhada pela sala onde a ação foi desenvolvida. Ao som da música, que também faz parte dessa nova versão, os participantes deveriam "dançar" ou percorrer os espaços próximos à sua cadeira e, quando a música parasse, a dupla deveria fazer uma "estátua" em composição com a cadeira, concretizando uma forma corporal estática.

Ao assumir a posição final de sua estátua, o outro professor da dupla *interpretava* a forma do colega e *criava* uma continuação àquela, podendo ser uma continuação da imagem criada de forma literal ou metafórica ou até com mudança do tema. Sendo assim, o dançarino um criava a forma – tendo por referência inicial a música ou uma ideia a ser materializada –, o

dançarino dois interpretava a forma criada pelo colega e, imediatamente, criava uma cena com nova *forma*. Acompanhamos a criação de sequências de formas corporais que ora possuíam certa narrativa a partir da ideia considerada inicialmente, ora não representavam uma sequência regular de temas.

Nesse primeiro momento, as cenas assumiram uma forma *estática*. A música, como um desencadeador espontâneo de ideias, começou igualmente a desempenhar o papel de elemento cênico intencional, o que nos aponta que, para a organização da brincadeira, a eleição de um conjunto variado de músicas, pode contribuir para uma também variada criação de novas formas na relação com as cadeiras. Além disso, nessa primeira estrutura da brincadeira, foi possível propor, como segunda ação, o registro dos roteiros das cenas criadas, buscando modificar/sugerir alterações para a *ideia da cena* e para os *gestos realizados*. O espaço do ensaio e a possibilidade de escolha da música que melhor respondesse à criação também foram considerados como uma sequência pedagógica possível para essa primeira modificação.

Como uma segunda modificação, dando continuidade à tarefa de estudo desencadeada, foi solicitado aos professores que desta vez, ao invés de criarem formas estáticas, compusessem cenas dinâmicas. Assim, o objetivo passou a ser o de criar uma breve sequência de movimentos e de repeti-los duas ou mais vezes para que o colega da dupla pudesse *interpretá-la* e criar uma continuação ou *diálogo* com a cena inicial. A eleição dos temas e de uma suposta narrativa também contribuiu para esse processo. Um gesto levava ao outro, havendo uma preocupação, por parte dos professores, de criar certa fluência nessas transições. Como ideia que mobilizava a composição de uma das duplas, por exemplo, estava a *Bola*, representada de forma literal pela reprodução de gestos esportivos relacionados a determinadas manifestações. Tivemos, então: a bola no jogo de Handebol; a bola no jogo de Boliche; a bola no jogo de Futebol; a bola no jogo de Tênis; a bola no jogo de Vôlei. Assim, como elemento cênico, foi dada à cadeira a qualidade representativa da bola e os gestos presentes na composição, associados às relações de jogo construídas historicamente no conjunto de significados de cada manifestação.

Consideramos, pela fala dos professores participantes da oficina pedagógica, a dificuldade de compor uma sequência de movimentos que, associada a uma intenção evocativa,

pudesse ser capaz de superar a representação cotidiana dos objetos e relações[1]: afinal, como representar a ideia *Bola*, sem que para isso seja necessário realizar o chute do futebol? O que, para além das formas de manuseio da bola, podemos considerar de artístico na relação com essa primeira ideia? Poderia o objeto *Bola* compor uma ideia artística, a partir da dança?

Na terceira modificação, disponibilizamos uma sequência de *ações* concretas e corriqueiras com as cadeiras para os professores: *levantar e baixar a cadeira, girar a cadeira 180º, circular a cadeira com seu corpo, empurrar e puxar a cadeira para si, subir e descer da cadeira*, as quais permitiram aos participantes transformar o significado *cotidiano* das ações corporais em um significado artístico. A ideia era compor, a partir das ações corporais indicadas para todas as duplas, determinada *imagem artística* com as seguintes intenções comunicativas: *festa, guerra, morte e nascimento*. Afinal, *como* empurrar e puxar a cadeira para expressar determinado sentimento ou ideia? O que muda no *descer e subir* em uma cadeira quando nos orientamos por determinada intenção evocativa?

Essas três modificações, apresentadas de forma breve, compõe um conjunto de reflexões teórico metodológicas que, para além da proposição de novas brincadeiras de dança, preocupa-se em superar as relações que configuram de forma imediata os objetos da cultura corporal, reconhecendo a necessária aproximação aos significados das atividades da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) que possibilitam uma compreensão cada vez mais profunda dos objetos. É justamente a ausência da materialização desses significados nas situações de ensino o que faz com que em brincadeiras como "dança das cadeiras", ninguém efetivamente esteja em atividade de dança, preocupação que demarca a continuidade das reflexões e avanços possíveis pelas oficinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse primeiro conjunto de modificações, partindo do objeto dança, permitiu reconhecermos que a reprodução literal de uma forma com as ações corporais é um avanço

[1] Um dos pontos indicados pelos professores foi a necessidade de avançarmos cada vez mais na diferenciação entre a forma artística da mímica e a forma artística da dança, considerando a especificidade de cada manifestação, ponto que recebe certa contribuição da tese que ora defendemos.

ISSN: 2175-5930

importante para a produção de uma *imagem artística*, mas que requer os desdobramentos necessários para que possamos considerar a dança como uma atividade artística que permita aos sujeitos se desenvolverem criativa e sensivelmente. Considerar a perspectiva da criança de reconhecer, a partir de um repertório cada vez mais ampliado de formas corporais – repertório também enriquecido por um processo intencional de ensino –, a representação de objetos, ideias, sentimentos, apresenta-se como uma condição de fundamental importância nesse processo, que marca a potencialidade da relação *conteúdo* e *forma* no conjunto da composição em dança.

A compreensão de que é possível compor, apoiado em gestos coreográficos, um conjunto de ideias que permitem certo diálogo sensível com outros seres humanos, sugere avanços no modo como atuamos a partir da dança. Lidamos aqui com um processo de composição[2], que coloca em evidência o papel que cada elemento é capaz de assumir, orientado pela criação de uma coreografia que se revele como síntese entre determinada intenção evocativa e os seus diversos elementos cênicos. As modificações da *Dança das Cadeiras* materializam a importância da composição no processo de criação de uma imagem artística capaz de atuar como espaço de desenvolvimento seja pela perspectiva da criação, da atuação ou da fruição em dança. É por esse entendimento que vislumbramos o agir ativo e criativo dos sujeitos envolvidos nesse processo e que consideramos seus desdobramentos no processo de organização do ensino da dança nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BONA, B. C. de. (2023). O gesto coreográfico como síntese criativa entre a intenção evocativa e os elementos cênicos: a composição em dança com base na estética de Lukács. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

[2] As modificações desenvolvidas pelos professores, nesse primeiro momento, demarcam a possibilidade de uma adequada organização do ensino orientada para crianças e adolescentes em idade escolar, propósito do grupo de participantes do projeto de extensão. Da mesma forma, revela-se a necessidade da continuidade das discussões, considerando as sínteses iniciais do grupo.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

NASCIMENTO, C. P. (2014). A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2010

_____. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007

O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O PIBID: OUTRAS POSSIBILIDADES FORMATIVAS[1]

THE CULTURAL CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION AND PIBID: OTHER TRAINING POSSIBILITES

EL CURRÍCULO CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL PIBID: OTRAS POSIBILIDADES FORMATIVAS

Mário Luiz Ferrari Nunes
Faculdade de Educação Física (FEF/Unicamp)

INTRODUÇÃO

Enquanto política pública formativa, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) emerge em 2007, para aproximar os futuros egressos das questões da escola de modo a construir uma prática docente com experiência e qualidade, integrando novos conhecimentos e vivências. Neste quadro, esta pesquisa tomou como objeto o subprojeto Educação Física (EF), do edital Pibid 2020-2021. Tencionamos interpretar os efeitos que as diversas ações formativas colocadas em ação em dimensões contextuais específicas (BALL *et al*, 2016) e marcadas pelas condições dadas pela pandemia do Covid-19 tiveram sobre os modos pelos quais os bolsistas pensam, planejam e executam aulas de EF.

O subprojeto ancora-se no currículo cultural (CC) da EF (NEIRA; NUNES, 2009). Perspectiva curricular que investiga como as práticas corporais sistematizadas moldam formas de regulação, que estabelecem modos de pertencimento e exclusão, logo de subjetividades; coloca em xeque essas representações, faz vivenciar e interpretar seus acontecimentos e efeitos, para problematizar as verdades que as produzem, a fim de criar forma de vida que se posicione criticamente frente aos excessos de governamento presentes na sociedade.

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro do PIBID/CAPES para sua realização.

A empiria produzida a partir do material fomentado no âmbito do subprojeto Educação Física foi confrontada com a teorização do currículo cultural da Educação Física e estudos do campo do currículo.

AS AÇÕES FORMATIVAS

Os encontros de formação eram semanais, via *google meet*, e tiveram como centralidade tanto os estudos a respeito das danças, lutas, esportes etc. como prática cultural que produz formas de afiliação e exclusão, como os estudos acerca da escolarização e da participação da EF neste processo. Nas ações formativas, os bolsistas tiveram acesso à bibliografia específica; pesquisa documental; dados sobre a escola campo a partir de informantes, documentos oficiais, tendo em vista retratar o contexto da escola, seus agentes, seus espaços, sua estrutura organizacional e acadêmica, a comunidade e as suas práticas corporais; planejaram e executaram atividades didáticas de modo colaborativo com o coordenador e a preceptora; efetuaram apresentações em eventos acadêmicos, a produção de artigos científicos e relatório de experiência (disponíveis nos bancos de dados e nas plataformas de gestão da Capes).

No tocante à presença na escola, cada dupla, de um total de 8 bolsistas, acompanhava uma turma por meio do google meet. A presença na escola ocorreu apenas no final de 2021. Além das aulas, os bolsistas participaram de reuniões de professores, inclusive nas atividades dadas por ações da SME para o retorno às aulas e combate à pandemia; da associação de amigos da escola, da eleição dos conselhos escolares e vivenciaram um momento de luto na escola, trazendo para perto de si a realidade do cotidiano escolar e da vida, que não são tratadas na graduação.

O ACONTECIMENTO-AULA

Ao adentrarem as aulas em meados de Outubro de 2020, e como parte do trabalho pedagógico da EF, os bolsistas participaram ativamente das ações de mapeamento do território escolar, elaboradas de modo colaborativo com a preceptora. As análises das atividades ajudaram a traçar uma cartografia entre vários territórios, como: os saberes dos alunos, os

códigos e linguagens das práticas corporais presentes no universo cultural das crianças, as conjunturas das aulas - delimitadas pela atividade remota e pelas condições de acesso e de execução por parte dos discentes.

A partir das linhas traçadas pelo mapeamento, decidiu-se como primeiro tema de estudo as "danças urbanas". O acesso de alguns alunos ao aplicativo *Tik Tok* era evidente e massivo. Dele, os alunos acessavam danças diversas para prática. Além disso, se tratava de uma temática facilitada pelas condições dadas pelo ensino virtual. Os encaminhamentos do CC (vivência, leitura, ressignificação, ampliação e aprofudnamento) eram formulados de modo colaborativo entre todos e enviados aos alunos. Estes os realizavam de forma assíncrona e devolviam por meio de textos, desenhos, fotografias e vídeos, sendo que alguns continham a apresentação da própria criança dançando. A professora as comentava e partilhava com as demais. Aconteceram investigações de várias danças urbanas como: *popping, breaking, vogue, tutting, locking, house dance, waacking* e *finger tutting dance*, Além disso, os alunos eram incentivados em outros momentos a comentarem acerca das suas percepções e relatarem sentimentos diversos

O segundo tema foi o samba. No mapeamento, os bolsistas identificaram a presença de uma escola no entorno da escola campo, que tem forte influência social, cultural e política no bairro. Entendeu-se, também, que essa opção contribuiria para o estudo do tema trabalhado pela escola: "Cultura, Identidade e Lugar". Os bolsistas formularam diversas atividades de interpretação dos códigos de comunicação do samba, fomentando experimentações corporais por meio da dança, canto e batuques, além da compreensão de seus diferentes tipos, seus representantes e outros aspectos. As atividades envolveram a criação de instrumentos caseiros, utilizando-se de utensílios domésticos, que permitiram a prática do batuque e da dança. Organizaram entrevista com a tia de uma das estudantes, que havia sido porta-bandeira da escola de samba do bairro. Também promoveram a audiência aos vídeos dos desfiles da escola de samba nos desfiles de carnaval da cidade; entrevistas com sambistas locais; a confecção de bandeiras; observação do vestuário; o estudo e a vivência dos passos do mestre-sala e da porta-bandeira, entre outras.

O último tema tratou do atletismo paralímpico. Esse tema, decorreu da ação de pensar o mapeamento como gesto cartográfico (NEIRA; NUNES, 2022), isto é, traçar

permanentemente o mapa do território habitado, visto que novas linhas foram traçadas com a proximidade do início dos Jogos Olímpicos de Tóquio e em função do debate entre docentes acerca da educação inclusiva. Os encaminhamentos formulados permitiram aos alunos conhecerem o que são as paralimpíadas; a vida de atletas paralímpicos; as provas de corrida próprias do atletismo paralímpico; problematizaram o desafio de atletas-guia e atletas com deficiência visual; entrevistaram o treinador da equipe de atletismo olímpico Evandro Lázari e com a atleta olímpica da corrida de 400m - Tiffani Marinho, a fim de ver as diferenças entre as modalidades e vivenciaram diversas situações de corridas, possibilitadas pelo retorno às aulas presenciais no segundo semestre de 2021.

OS EFEITOS

Ao se ancorar no CC, o subprojeto EF apresenta outras possibilidades formativas pra o Pibid mediante o modo como ele produz as práticas pedagógicas. A questão do mapeamento é um aspecto importante para a análise desse estudo. Os bolsistas adentram ao Pibid no início de sua formação, que se organiza nos primeiros quatro semestres do curso sob a lógica de disciplinas que compõem um núcleo comum tanto para a formação no bacharelado como para a licenciatura. Os estudos de Nunes (2021) indicam que essa modalidade não oferece condições para os estudantes perceberem as distinções entre atuar com a Educação Física na escola e no campo do bacharelado. Não à toa, o estranhamento por parte dos bolsistas no modo como o CC promove a seleção do tema de estudo a partir do mapeamento do território a se habitar composto por várias linhas, dentre elas a cultura corporal dos alunos e/ou do entorno da escola e da relação dele com o Projeto Político Pedagógico da escola. Causa estranhamento também, o modo como os saberes dos alunos fomentam as aulas, diferentemente de outras perspectivas de EF, que podem considerá-los prévios, ingênuos, sincréticos ou de falas do senso comum presentes nos discursos da EF em que “se deve trabalhar com o que as crianças gostam”. Do mesmo modo, a compreensão do mapeamento só se deu por conta da efetuá-lo na prática.

> “Um dos termos que foi mais aprofundado nesse período foi o “mapeamento”, que, além da apresentação teórica, pode ser compreendido pelo início da temática do Samba nas aulas da escola parceira” (bolsista MC).

> "Mapeamos em conjunto com os alunos a existência de um Centro Esportivo de Alto Rendimento (CEAR) em Campinas, em que atletas olímpicos da Seleção Brasileira treinam atletismo. Identificamos também familiares dos alunos que frequentavam o lugar e participavam de atividades esportivas ofertadas" (bolsista G).

O mapeamento também contribuiu para que os bolsistas percebessem a importância de compreender o território escolar para a sua atuação docente. Em que pese o cenário desfavorável para todos, o contexto vivenciado colaborou com o processo formativo dos bolsistas, pois além da aproximação com a heterogeneidade cultural que constitui a escola e com a qual nunca tiveram contato, conhecer as condições de existência dos seus sujeitos compõem a noção de mapeamento, o que o torna uma prática constante, uma escrita possível a respeito das práticas corporais, sujeitos, condições do bairro, marcadores identitários. Puderam na prática formular a produção de mapas de encontros, de afetos, de forças (NEIRA;NUNES, 2022).

Os saberes dos alunos também impactam a experiência dos bolsistas. Relataram a dificuldade em considerar o que os alunos sabem e não impor modos de fazer. Isso se expande diante dos encaminhamentos da ampliação e do aprofundamento.

> "(...) o movimento de ampliação não (é) somente por parte dos alunos, mas também dos professores, quando se entende que não somente sua visão é a verdadeira ou a única possível para determinada prática, mas sim diversas outras formas de se manifestar" (bolsista V).
> "Poder enxergar a educação física de outra forma, foi o que mais me surpreendeu durante todo o programa. Aprender com as crianças e me desenvolver com elas fez total diferença, é muito interessante compreender que a educação não precisa ser uma via de mão única, na qual apenas o docente transmite o aprendizado, se torna muito mais interessante e proveitoso quando ambos os lados cooperam para construir juntos algo novo". (bolsista S)

Os encaminhamentos da vivência e da leitura dos códigos de comunicação da prática corporal permitiram situá-los em outros discursos pedagógicos.

> "Ao contrário de outros currículos da educação física, que determinam o que se deve aprender, no currículo cultural, a aula é um encontro de sensações e construção do aprendizado" (bolsista MC)
> "(...) na concepção do Currículo Cultural valoriza-se os alunos como indivíduos leitores do mundo e produtores de cultura, o que torna sua participação ativa nas aulas essencial para a construção cooperativa de conhecimento e desconstrução de relações de poder (bolsista MC)

O mesmo se deu em relação à resssignificação.

> "O currículo cultural aborda os temas de um modo humanizado; sem hierarquia, os professores não são donos de nenhuma verdade absoluta. Os professores e alunos ressignificam os temas juntos, por meio de conversas, práticas corporais, perguntas e buscam juntos por respostas" (bolsista M).

FINALIZANDO O PROCESSO

As ações formativas empreendidas e as atividades dos bolsistas junto à comunidade educativa denotam que um trabalho colaborativo e atento às forças que o atravessam é mais do que um ritual de iniciação na profissão docente, no conhecimento profissional, teórico e metodológico que a caracteriza. Podemos dizer que o realizado permitiu que os momentos vividos no Pibid não se consolidassem como forma de assujeitamento à função docente determinada por qualquer ordem político-discursiva consolidada, hegemônica ou não.

A experiência com alguns encaminhamentos didático-metodológico do CC permitiu aos docentes e bolsistas compreenderem a produção discursiva dos discentes acerca dos temas estudados. Viabilizou-se a construção das aulas de modo a conceber os saberes dos alunos como construídos culturalmente e que conferem sentido à existência deles. Saberes que são fonte de estudos e também de problematizações, proporcionando a vivência dos bolsistas do PIBID sobre como elaborar um plano de aulas no qual o objeto de estudo é escolhido a partir do território em que a escola se encontra. Soma-se a isso, pensar em planejar ações articuladas ao Projeto Pedagógico da escola e às condições dadas para todos pela pandemia. Diante desses desafios, que eram imensos e múltiplos, o subprojeto EF viu-se à frente da necessidade de criar respostas didáticas para uma nova forma de ensinar mediada pelas redes digitais.

Se tomarmos o Pibid como um ritual de entrada à docência escolar, podemos dizer que ele reverbera sentidos ao curso de Licenciatura, pois produz elementos que alimentam problematizações à formação docente e à prática pedagógica no tocante à posição de sujeito docente requerida pelas mudanças curriculares e processos avaliativos em voga. O que se buscou fomentar foi uma posição docente afeita à uma concepção de escola (básica e superior) como espaço de combate ao mesmo e às todas as formas de dominação; a escola enquanto

espaço de valorização dos saberes que escapam do modelo padrão e controle; a escola como espaço de produção de potência, de formas singulares de vida.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

NEIRA, M. G.; NUNES M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1449-1479, set./dez. 2022. ISSN Eletrônico 1982-596X

NUNES, M.L.F. O dispositivo currículo: a produção do sujeito professor de Educação Física. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.19, n.2, p.659-681, abr/jun. 2021.

"OPERA BALILA" E "HITLER JUNGED": INSPIRAÇÕES PARA A ESCOLA CÍVICO MILITAR?[1]

"OPERA BALILA" AND "HITLER JUNGED": INSPIRATIONS FOR THE MILITARY CIVIC SCHOOL?

"OPERA BALILA" Y "HITLER JUNGED": INSPIRACIONES PARA LA ESCUELA CÍVICA MILITAR?

André Osvaldo Furtado da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

O TOTALITARISMO: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES

Ao revisitar a história e lançar um olhar para a perspectiva política e social, observo que na primeira metade do século XX, diferentes formas de totalitarismo de extrema direita que chegaram ao poder.

Na Itália, o totalitarismo tomou forma na gestão de Benito Mussolini no ano de 1919. O fascismo, se deu pelo fortalecimento das suas organizações. Tal atitude resultou na fundação das milícias de voluntários para a segurança nacional que eram denominados "camisas negras". Após a institucionalização desta política, os seguidores chamavam Mussolini de "Il Duce", ou seja, "O líder". Ainda, toda a vez que fossem cumprimentar o "Duce" deveriam esticar o braço direito com a mão à frente e a palma voltada para baixo.

Anos depois, na Alemanha, o regime liderado por Adolf Hitler, em meados da década de 30 chegou ao poder, quando ele se inspirou no fascismo italiano e espanhol para alicerçar as suas concepções de política. O Nazismo ou Nacional-Socialismo, nasce do movimento de extrema direita que incorporou além do fascismo, o racismo cientifico e o antissemitismo, trazendo como pano de fundo as concepções pangermânicas, que era o pensamento voltado para a união de uma suposta raça alemã nata. Tal ideário defende o extermínio das minorias alemãs, como os alemães-judeus. Nesse processo, os nazistas chamavam Hitler de "Fuhrer", ou seja, "O comandante". No nazismo, ao idolatrar o "Terceiro Reich" ou o "Fuhrer", os alemães

[1] Este estudo não contou com fomento de nenhum órgão/instituição.

deveriam esticar o braço direito no ar com a palma estendida para baixo – a exemplo da saudação fascista - e falar fervorosamente a frase: "Sieg Heil! Heil Hitler! Heil mein Führer" – Salve meu líder, salve Hitler!

Já no século XXI, diversos países passaram a apresentar uma simpatia a gestões de extrema direita. Nesse fluxo, no Brasil, chegou ao poder propagando um discurso de melhoria na segurança, educação, saúde e um duro combate à corrupção, Jair Bolsonaro. Ele traz consigo uma gama de políticos com o mesmo viés ideológico.

A onda bolsonarista atropelou a política brasileira como uma força inesperada. Jair Bolsonaro ganhou as eleições com oito segundos de campanha televisiva, conseguiu que o até então insignificante PSL obtivesse 52 deputados e pôs o número 17 na boca da população [...] (SOLANO, 2019, p. 307).

Bolsonaro utilizou as redes sociais, para a sua propaganda, mesmo sem expressão no meio televisivo, ele captou uma parcela "abandonada" da população que apoiou a sua chegada ao poder. Assim, ganharam força movimentos como o "Vem pra rua!" que reivindicavam uma mudança conservadora no país. Desse modo, o político de baixa expressão acabou eleito pela maioria dos votantes, pois no seu discurso ele acabou "... capturando o sentimento de frustração e desesperança se apresentando com discursos de renovação" (SOLANO, 2019, p. 308).

Desta forma, o enaltecimento do histórico militar, a formação conservadora e o flerte com a ditadura brasileira, além do discurso de que existia uma crise política e econômica insustentável, fizeram de Bolsonaro o gestor do Brasil com o brado de "Mito".

No Brasil, Bolsonaro segue essa trajetória. Consegue capturar a insatisfação causada pelas crises econômica e política nacionais, aqui exacerbadas pelos escândalos de corrupção, e transformar a insatisfação em potência eleitoral. (SOLANO, 2019, p. 308-309).

Além do extremismo, da propaganda, do ódio a movimentos de esquerda, o que há de semelhante nas três gestões? A Itália de Mussolini instituiu uma política educacional chamada *"Opera Nazionale Balilla"* que era a política que visava formar a nova sociedade italiana. Na Alemanha a política foi a *"Hitler-jugend"* que almejava formar uma sociedade obediente e leal ao *"Fuher"*. No Brasil, claro, sem o mesmo brilhantismo e envergadura, tenta-se estabelecer a Escola Cívico-Militar que toma força pelo sucesso das escolas militares espalhadas pelo país.

Nessa senda, a proposta deste trabalho é discutir como a Escola Cívico Militar se aproxima a "Opera Nazionale Balilla" e a "Hitler-jugend", além dos pontos de resistência que podem ser traçados para travar o seu avanço no estado do Rio Grande do Sul.

"ÓPERA NAZIONALE BALILLA", "HITLER-JUGEND", ESCOLA CÍVICO-MILITAR: A EDUCAÇÃO À DIREITA

Ao longo da história, os gestores tentam significar a sua perspectiva de sociedade pela educação. Nos regimes totais de direita não é diferente. As semelhanças nos modos de gerir as nações e a tentativa de influir na educação deixam claro a sua visão de mundo alinhada ao conservadorismo.

Observo que os fascistas não possuíam um plano de governo aberto, mas tinham objetivos bem definidos ao tomar o poder na Itália. Para tal situação, o regime utilizou a Educação e a Educação Física (EF) na tentativa de construir a sociedade fascista. No mesmo passo, na Alemanha nazista, a EF toma notoriedade, pois ela comprovaria a tese da superioridade ariana.

Tanto na Itália fascista, quanto na Alemanha nazista, foram instituídas formas diferentes de Educação Militar com o foco na formação de cidadãos fortes e que também fossem soldados (ROSA, 2009; VICENTE; VITT, 2017). Tal situação influiu na formação dos estudantes, tornando a escola um espaço de formação ideológica com um saber único. Nesse contexto, as mulheres deveriam ter aulas voltadas aos valores da família, em um cenário em que a sua formação era para ser "bela, recatada e do lar".

Nas instituições do Fascismo, meninos e meninas recebiam uma educação voltada para a vida fascista, onde aprendiam que valores internalizar, como se comportar no dia a dia, a quem idolatrar e que papéis sociais assumir. (ROSA, 2009, p. 622).

Deste modo, na Itália foi criada a *"Opera Nazionale Balilla"* e na Alemanha a "*Hitler-jugend".* Em ambos os cenários a Educação e o componente curricular EF ganhavam destaque por conta da sua peculiaridade do trabalho com o corpo. A matricula era obrigatória nestas escolas e caso os jovens fossem infrequentes seria considerado um ato de rebeldia ao sistema e as famílias deveriam ser denunciadas aos regimes.

No ingresso á *"Ópera Balilla*", os jovens participavam da "Leva Fascista" na praça de Veneza ou na praça central da sua cidade quando era distante de Veneza. Na cerimônia, diante de Mussolini, eles reafirmam a sua fé ao fascismo e ao "Duce" repetindo a frase: "Em nome de Deus e da Itália juro seguir as ordens do "Duce" e de servir com todas as minhas forças e se necessário com o meu sangue à causa da Revolução fascista" (ROSA, 2009, p. 626). Nesse ritual, os estudantes recebiam a carteira fascista que era o símbolo de fé e uma arma de fogo de fácil manuseio chamada de *"Moschetto"*, como símbolo de força.

Na *"Hitler-jugend"*, os jovens tinham uma formação de vigor físico e de caráter, construindo um espírito forte que não seria vencido por qualquer outro sujeito. Para Hitler (2005) "... o Estado nacionalista, na sua missão educativa deve dar a maior importância a Educação Física e ao caráter (p. 15)". Assim, os estudantes eram moldados nas aulas com duração de três a cinco horas semanais de ginástica. Houve, ainda, a inclusão do conteúdo de boxe, pois nas palavras de Hitler (2005): "Toda a sua educação, todo o seu treinamento, devem ser dirigidos no sentido de dar-lhe a convicção da sua superioridade. Certa da sua força e da sua habilidade, a mocidade deve readquirir a fé na invencibilidade da sua nação (p. 312).

Ambas políticas desconsideravam os conhecimentos teóricos. Esses saberes deveriam ser evitados para que o tempo fosse melhor utilizado para o benefício do pleno desenvolvimento físico. Penso que a desconstrução de componentes curriculares crítico-reflexivos é uma característica marcante dos conservadores. Neste passo, diversos conteúdos foram retirados do currículo, dentre eles as línguas estrangeiras, como o francês.

O regime nazista propôs uma escola diferente, composta por atividades extracurriculares, onde os estudantes tinham uma "formação integral" para a nação.

> [...] o Partido Nazista, além de utilizar do sistema escolar regular para propagar a ideologia nazista, investiu em outras frentes que compunham o ensino obrigatório. Essas atividades, que podem ser entendidas como extracurriculares, tornaram-se também obrigatórias para as crianças e jovens alemãs objetivando envolvê-los ainda mais profundamente nos projetos da nova Alemanha (VICENTE; VITT, 2017, p. 80).

Nessa senda, o fascismo e o nazismo tiveram um olhar para a regulação da educação e intencionavam formar uma nova nação fiel a eles. Assim, por vezes utilizaram a EF para isso. Ou seja, "através do esporte o jovem ia para a direita, para o lado do bem"

No Brasil, em 02 de janeiro de 2019, os gestores formularam o decreto nº 9.465 que alterou as diretrizes do Ministério da Educação. O parágrafo único do artigo 1º, estabelece: "Para o cumprimento de suas competências, o Ministério da Educação poderá estabelecer parcerias com instituições civis e militares que apresentam experiências exitosas em educação" (BRASIL, 2019, s/p). Tentando compreender as experiências exitosas, o estudo de Jacoby (2019) aponta que as aulas de EF são permeadas pelos "discursos biologizantes" e levam a uma separação entre meninos e meninas nas aulas, sob o pretexto da força e da maturação dos estudantes.

Ao analisar o documento formulado pelos gestores, percebe-se que nas suas premissas há nuances que levam a acreditar que eles buscam, também, influir no trabalho do professorado, com destaque ao trecho que trata das competências da subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares:

II - propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio; (BRASIL, 2019, s/p).

No compasso federal, os gaúchos formularam o Projeto de Lei nº 72/2019, que visa utilizar os militares da reserva para atuarem nas escolas com "monitores cívico-militar". A justificativa desta escolha tem o respaldo do Ministério da Educação, sob a criação de "estrutura específica visando implantar mais escolas de caráter cívico militar no País" (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 02). Este projeto traz a atuação de militares a espaços externos à sala de aula, mas em uma concepção ampla de educação a aprendizagem não ocorre somente em sala, mas também nos demais espaços por onde os estudantes transitam.

O projeto que vem se instituindo no Rio Grande do Sul, aspira que os "monitores" atuem em situações que, ainda, são obscuras. Pode-se pensar que está em curso a instauração de um novo modelo de escola, onde os estudantes serão punidos caso a sua ação não seja condizente com a perspectiva do monitor. Assim, tal profissional terá a incumbência de realizar "o resgate da cidadania e do culto aos valores sociais" (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 02). É possível

pensar que tais elementos, contribuem para o controle do Estado, no sentido de estabelecerem os valores tradicionais e a "moralidade".

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Revisitando a história, observando as desigualdades, percebo os regimes totalitários e reconheço as crueldades e injustiças cometidas no passado. Benjamin (2016) ensina que as histórias podem ser descritas de prismas diferentes e dar um sentido/destino oposto aos fatos ocorridos. Assim, trazer a história e lembrá-la faz com que sejamos vigilantes para entender, lutar, coibir e resistir a tentativas de fortalecimento daqueles que enaltecem as crueldades que ocorreram.

A partir disso, entendo existir um movimento de controle do sistema educacional, um endireitamento da educação. Nesse processo, a “aliança de modernização conservadora” (APPLE, 2002) estaria atendendo aos interesses dos grupos que a compõem. Observando o cenário gaúcho, além da Escola Cívico Militar que avança, matrizes curriculares são formuladas desconsiderando os componentes curriculares de caráter crítico-reflexivos. Nesse passo, a EF vem esmaecendo e a cada formulação perde mais protagonismo como ocorre no Ensino Médio que é a etapa da escolarização entendida como a fase de consolidação dos saberes.

Acredito que esse ataque ocorre pelo fato da EF hoje estar posicionada na área das linguagens e assim propor um debate sobre questões de gênero, lazer, além das relações com o corpo e não somente a ênfase na construção de um corpo forte e sadio para o trabalho como no passado.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. **Currículo sem Fronteiras**, v 2, n.1. jan/jun. 2002, p. 80/98

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 8ª ed. São Paulo: Brasiliense. 2016.

BRASIL. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação.** Brasília. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Introduz modificações na Lei nº 15.108, de 11 de janeiro de 2018, que dispõe sobre o Programa "Mais Efetivo" e dá outras providências, e na Lei nº 11.991, de 27 de outubro de 2003, que cria o Programa de Militares Estaduais Temporários da Brigada Militar, e dá outras providências.** Porto Alegre. 2019

ROSA, C. S. Pequenos soldados do Fascismo: a educação militar durante o governo de Mussolini. **Antiteses**, vol 2, n. 4, jul/dez. 2009. P. 621 -648

SOLANO, E. **A bolsonarização do Brasil. In: Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil de hoje.** São Paulo. Companhia das Letras. 2019

VICENTE, G. A; WITT, M. A. A educação na Alemanha durante o terceiro reich e seu papel na doutrinação das crianças e jovens**. Conhecimento online.** Novo Hamburgo. Ano 10, v. 1, jan/jun. 2018 p. 71-87.

OS ESPORTES NÁUTICOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIENCIA[1]

NAUTICAL SPORTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: AN EXPERIENCE REPORT

EL DEPORTE NÁUTICO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Randley Ray de Castro Cruz,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Ana Carolina Capellini Rigoni
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Vitória, capital do Espírito Santo é uma cidade referência para a prática de esportes náuticos no Brasil, ostentando uma emblemática marina e uma paisagem marítima frequentemente composta por navios, barcos e pranchas à vela. Nesta cidade, encontramos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Orlandina D'Almeida Lucas (EMEF ODL), localizada num bairro de classe média baixa, a qual revelou um fato intrigante a respeito das experiências de lazer dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Enquanto cursava o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), realizado no polo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o professor de Educação Física (EF) identificou, a partir de um planejamento participativo, que nenhum dos estudantes dos anos finais com os quais trabalhava tinha, até aquele momento, contato com os esportes náuticos e as práticas corporais de aventura aquáticas que eram praticadas em sua cidade, relatando nem mesmo ter curiosidades a respeito dessas atividades de lazer que fazem parte e transformam a paisagem marítima da sua cidade. Tocado por essa constatação, especialmente por ser praticante e apreciador de esportes náuticos, o professor verificou que

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

existiam ali algumas barreiras que restringiam o acesso destes jovens a certos espaços públicos e a parte da cultura corporal de movimento que emergia em Vitória.

De acordo com Piccolo (2009), a EF enriquece as práticas de lazer, traz luz às problemáticas da sociedade na dimensão do cotidiano, desenvolve o conceito de lúdico, ócio e tempo livre. Em virtude disso, esse campo de conhecimento tem responsabilidade sobre as experiências esportivas e de lazer dos estudantes, podendo ampliar e enriquecer suas relações com a cultura corporal do meio em que vivem.

Partindo do princípio de que a pesquisa-ação é uma metodologia onde pesquisa e intervenção caminham juntas para produzir a transformação do cenário e do problema estudado (PIMENTA, 2005), o professor-pesquisador elegeu essa metodologia como forma de modificar essa realidade e buscou elaborar estratégias pedagógicas para o tratamento dos esportes náuticos em suas aulas, de modo a tornar este tema mais estimulante à produção de conhecimento, à reflexão e à vivência corporal dos estudantes. Também foi construída uma cartilha digital com sugestões e orientações para auxiliar outros professores de EF interessados em trabalhar esse conteúdo em suas aulas.

Desta forma, ao longo de um trimestre letivo do ano de 2022 foram planejadas e desenvolvidas um conjunto de 20 intervenções pedagógicas, realizadas com uma turma de 8º ano, composta por aproximadamente 26 estudantes. A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES através do código CAAE 54368621.0.0000.5542.

AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Para produção das intervenções pedagógicas foi inicialmente aplicado um formulário diagnóstico com intuito de diagnosticar a realidade dos alunos, conhecer suas experiências anteriores com os esportes náuticos e obter uma dimensão real e cuidadosa de suas experiências esportivas e de lazer no meio líquido. As intervenções foram iniciadas tão logo algumas parcerias, essenciais para o desenvolvimento de algumas atividades foram confirmadas. Elas foram divididas em 5 Eixos Temáticos, pensados para organizar o conhecimento sobre os esportes náuticos e temas transversais que se faziam relevante para o contexto da EMEF ODL.

No primeiro Eixo Temático, intitulado "Corporeidade e Natureza", a turma organizou um piquenique num parque público e foram realizadas brincadeiras com água nos espaços da escola (quadra e pátio), como guerra de balões d'água, banho de mangueira e esqui em lona molhada. As aulas objetivaram refletir sobre as potencialidades, desafios e questões que emergem do contato do corpo com a natureza e com a água, em especial no momento de lazer.

Marinho (2008) observa que há nas atividades de lazer na natureza um potencial intrínseco para promoção de emoções, sensações, laços de amizade e vínculo entre as pessoas. No mesmo sentido, Brunhs (1997) considera que as práticas na natureza levam o sujeito a experimentar diferentes emoções e sensibilidades, a interagir e a se comunicar de modo diferente com o meio em que vive, bem como a refletir sobre relação ser humano – natureza. Deste modo, as atividades nesse Eixo Temático intentaram estimular as sensações e sensibilidades dos alunos para um contato mais íntimo com a natureza, a água e um tempo e espaço de maior fruição, assim como pensar sobre os benefícios disso para a vida dos sujeitos.

Em outro plano, França e Rechia (2006) analisam que para acontecer uma participação ativa das pessoas nos lugares abertos e públicos das cidades – como na praia e no mar – é preciso que aconteça um encontro, uma troca e a comunicação entre os sujeitos nestes espaços. Segundo os pesquisadores, muitas dessas trocas acontecem através de experiências de lazer, esporte e atividades físicas e contribuem para que estes espaços tenham significado para a comunidade e para que um novo tipo de relação entre espaço-tempo e cidade-cidadão seja conquistado, produzindo uma nova forma de viver, ver e perceber a cidade.

Para instigar essa reflexão nos estudantes foi pensado o Eixo Temático "Direito ao lazer e ao mar", onde uma aula expositiva foi realizada com o apoio de recursos audiovisuais (fotos e vídeos) e da leitura de artigos da Constituição Federal, e procurou debater as formas pelas quais o direito ao lazer e ao mar tem sido garantido ou protelado dos estudantes e da comunidade onde estão inseridos, bem como as formas de reforçar esse direito. Foram instigadas discussões entre os alunos para que eles reconhecessem a história e a relevância dos esportes náuticos em sua cidade e o motivo deles não se sentirem atraídos ou parte dessas práticas.

Os dois Eixos Temáticos seguintes se basearam na proposta Inácio (2021) para classificação das práticas corporais de aventura, de acordo com a força propulsora do deslizamento das embarcações na água. O autor agrupa as atividades de acordo com a forma, o sentido e o impulso do deslocamento (força humana, gravidade, vento, salto, etc.).

Baseando-se nisso, o terceiro Eixo Temático, "Esportes Náuticos de impulso por força humana" introduziu o conceito de esportes náuticos e suas possíveis classificações e contemplou 4 intervenções, incluindo uma aula expositiva com apresentação de material audiovisual sobre esportes a remo seguida de uma aula na quadra onde os movimentos do caiaque e do *stand up paddle* (SUP) foram simulados com uso de *skates* e cabos de vassoura adaptados com lâminas de borracha em suas pontas. Também foi realizado um jogo de pesca esportiva e por fim, uma aula de campo na piscina da UFES, onde o caiaque e o SUP foram experimentados na água, em seus equipamentos reais. Essa intervenção contou com o apoio de um guarda-vidas e de equipamentos náuticos (pranchas, caiaques e coletes salva-vidas) gentilmente cedidos por uma escola de vela e uma agência de turismo de aventura parceiros do projeto de pesquisa.

No Eixo seguinte, "Esportes Náuticos de impulso por força do vento", os esportes à vela foram apresentados inicialmente por recursos audiovisuais. Na sequência houve uma roda de conversa com uma velejadora local, que compartilhou sua história pessoal, esportiva e profissional com a vela. Posteriormente foi realizada uma oficina de nós náuticos, onde os alunos puderam aprender os principais nós utilizados em embarcações à vela. Nas aulas seguintes os alunos construíram veleiros de brinquedo utilizando rolhas, elásticos, palitos de churrasco e folhas de E.V.A, e brincaram de regata com esses barquinhos na pia do refeitório da escola.

Por fim foi organizada uma vivência na praia com apoio dos parceiros e do Corpo de Bombeiros Militar do Espírito Santo (CBM-ES) onde foi feita uma oficina de salvamento aquático e a vivência do caiaque e passeios de barco a vela no mar. Mais uma vez os parceiros da pesquisa contribuíram cedendo o equipamento náutico, os coletes salva-vidas e auxiliaram na organização da atividade com os alunos no mar. O CBM-ES acompanhou de perto os estudantes durante toda atividade para garantir sua segurança.

O Eixo Temático conclusivo buscou avaliar e partilhar a produção de conhecimento dos estudantes com a comunidade escolar. Para isso eles foram divididos em comissões, onde cada uma ficou responsável por uma parte da organização de um Festival Náutico. Durante duas semanas os estudantes trabalharam na organização e no planejamento do evento. Este Festival propiciou o protagonismo dos alunos no seu percurso de aprendizagem e os colocou na posição de professores dos demais colegas.

Neste evento, os alunos apresentaram parte das atividades que tinham realizado durante as aulas, em forma de oficina. Foram oferecidas oficinas de nós, jogo de pesca e simulação de movimentos de caiaque e SUP. Também realizaram uma exposição de equipamentos náuticos, de registros fotográficos elaborados pelos próprios alunos, bem como dos seus diários, com anotações e desenhos sobre cada aula. Além disso, foi apresentada uma palestra onde os alunos compartilharam com os demais colegas da escola sua experiência pessoal com esses esportes nas aulas de EF.

A experiência pedagógica abordando os esportes náuticos como conteúdo da EF revelou vários empecilhos que dificultam o trabalho do professor que se desafia a problemátizá-los em suas aulas. Foram percebidas dificuldades estruturais por falta de espaços e materiais adequados, falta de apoio da gestão, conflitos com as políticas educacionais em vigor, dependência de parcerias, tempo de planejamento insuficientes, dentre outras situações.

Por outro lado, o tema se revelou extremamente rico, com grande potencial interdisciplinar, produziu aulas diferenciadas, marcantes e com experiências corporais singulares e únicas aos estudantes, estimulando sensibilidades e aprendizagens pouco exploradas nas aulas de EF. Outrossim, foi percebida uma melhora da relação interpessoal dos estudantes com o professor e maior valorização da EF entre os pares e com a gestão, que produziu coberturas jornalísticas, entrevistas com o professor e os alunos e divulgação de reportagens e notícias sobre as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-ação buscou transformar a realidade dos estudantes da EMEF ODL com os esportes náuticos e conectar a comunidade escolar com a cultura do mar, romper barreiras

sociais e estigmas, estimular a criticidade, o questionamento e a curiosidade, bem como ampliar o horizonte de práticas e experiências dos alunos. As atividades foram realizadas com uma turma de oitavo ano da EMEF ODL e contou com o suporte de muitos parceiros, nos quais se destacaram o Centro de Educação Física e Desportos da UFES, uma escola de vela, uma agência de turismo e outras várias pessoas e profissionais que somaram forças com o professor-pesquisador.

As intervenções revelaram que há espaço, meios e alternativas de desenvolver o conteúdo esportes náuticos dentro e fora da escola, com os recursos disponíveis no ensino público. Entretanto, as parcerias externas foram fundamentais para o enriquecimento das experiências dos estudantes. Desta forma, as iniciativas aqui construídas evidenciaram que é possível trabalhar esse conteúdo numa escola periférica, sem a disponibilidade de uma piscina, distante da praia e ainda assim garantir vivências corporais e marcantes aos alunos.

Logo, a inicial falta de interesse e curiosidade sobre os esportes náuticos revelou-se na verdade um grande afastamento dessas atividades, provocado principalmente por barreiras socioeconômicas, que geram desconexão e falta de identificação dos estudantes para com elas. A partir das experiências produzidas pelas aulas, os alunos puderam construir suas próprias histórias com essas modalidades e assim atribuir sentido e significado a elas em sua vida. As intervenções não só mostraram aos alunos que os esportes náuticos existiam, mas também que eram divertidos, emocionantes, desafiadores e possíveis mesmo ali na escola, na aula de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BRUHNS, H. T. O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico. In: SERRANO, C.; BRUHNS, H. T. (Orgs.). **Viagens à natureza:** turismo, cultura e ambiente. Campinas: Papirus, 1997.

FRANÇA, R.; RECHIA, S. O estado do Paraná e seus espaços e equipamentos de esporte e lazer: apropriação, desapropriação ou reapropriação? In: CAVICHIOLLI, F.; MEZZADRI, F.; SOUZA, D.L. (Orgs.). **Esporte e Lazer:** Subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006.

INÁCIO, H. L. D. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.43, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3yuuizd. Acesso em 04 mai. 2023.

MARINHO, A. Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 181-206, 2008. Disponível em: https://bit.ly/3mRJm81. Acesso em 04 mai. 2023.

PICCOLO, G. M. A escola como ferramenta à educação para o lazer**. Licere**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, 2009. Disponível em: https://bit.ly/3zzyUFx. Acesso em 04 mai. 2023.

PIMENTA, G.S. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: https://bit.ly/3oZWZow. Acesso em 04 mai. 2023.

PEDALANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO POR DENTRO DAS POLÍTICAS DE GOVERNO DE MARICÁ/RJ[1]

CYCLING IN CHILDHOOD EDUCATION: EXPLORING WITHIN GOVERNMENT POLICIES OF MARICÁ/RJ

EL CICLISMO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: EXPLORANDO EN LAS POLÍTICAS GUBERNAMENTALES DE MARICÁ/RJ

Rosângela de Andrade Monteiro,
Universidade de Vassouras- Campus Maricá
Ranulfo Cavalari Neto,
Secretaria Municipal de Educação de Maricá (SME)
Universidade de São Paulo (USP)

INTRODUÇÃO

A cidade de Maricá fica localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, possui de acordo com o censo (IBGE, 2010) uma densidade populacional de 351,55 hab/km² e uma população estimada [2021] de 167.668 pessoas. Não é conhecida apenas por suas belas praias, ela oferece um ambiente propício para a prática de esportes radicais, como o surf e mountain bike. É repleta de opções para quem ama estar em contato com a natureza. O município pertence à região turística da Costa do Sol, e possui planos para que essa atividade seja mais fortalecida. Atualmente sua principal atividade econômica é a exploração do petróleo, baseado na exploração de petróleo na camada do Pré-Sal e no Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj) (CONTI, LAVANDOSKI, 2019). Em 2014 a cidade lançou a Moeda Social Mumbuca, que beneficia moradores com o valor atualizado de R$200 mensais para serem gastos no comércio local. Este benefício se tornou referência e objeto de estudo em diversas instituições (SILVA MIRANDA, 2021; SOUZA, 2019).

Foi pioneira em 2014 também ao implantar o passe livre, com ônibus de tarifa zero que oferece o direito de ir e vir para todo cidadão. Implantou também, em 2019, um sistema de

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro.

transporte não motorizado, as chamadas vermelhinhas, bicicletas gratuitas que podem ser usadas baixando um aplicativo. Com estações distribuídas por toda cidade, o usuário escolhe uma delas e retira a vermelhinha por um tempo determinado de empréstimo.

Foto 1. Moradoras da cidade de Maricá em uma das estações de empréstimo das

Vermelhinhas.

Fonte: Site da Prefeitura de Maricá, 2022.

O apoio e incentivo aos esportes é outro ponto em destaque no que diz respeito as ações da cidade. Seu objetivo é integrar e incluir a comunidade oferecendo várias modalidades de esporte para crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência (PCDs), com foco na qualidade de vida e na saúde da população. Deste modo, podemos perceber políticas governamentais inovadoras em consonância com a mobilidade urbana, a redistribuição de renda e a promoção de atividade física.

O projeto em diálogo com as políticas governamentais, acima mencionadas, aconteceu em uma escola de educação infantil da cidade de Maricá-RJ desde o ano de 2019 e conta, principalmente com a parceria da comunidade escolar ao levar bicicletas das e dos estudantes para a escola que atende ao público de crianças de 4 a 6 anos. O objetivo do projeto é democratizar o uso da bicicleta e favorecer o aprendizado de novas habilidades motoras. Mais especificamente, a partir da perspectiva da educação física escolar na educação infantil, podemos destacar as seguintes intencionalidades pedagógicas junto ao projeto: a) desenvolver habilidades de deslocamento (pedalar) e a percepção espaço temporal; b) deslocar o corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, dentro, fora, pare, continue, espere, etc.; e c) desenvolver noções de segurança no trânsito e na vida.

O projeto iniciou com um pedido aos responsáveis de que levassem as bicicletas das crianças, caso tivesse em casa e disponível, para a escola no dia da aula de educação física, com agendamento prévio. Após algumas ações do projeto e a avaliação positiva da equipe gestora e pedagógica da escola, junto ao feedback positivo das alunas e alunos, em agosto de 2022 decidimos por ampliar para patins, skates, patinetes e equipamentos de segurança. Desde então, o número aumentou de bicicletas e afins até dezembro de 2022. As ações foram realizadas dentro do espaço escolar onde, geralmente, acontecem as aulas de educação física.

O objetivo desse relato de experiência é discutir as possibilidades da educação física escolar, articulada com as políticas governamentais promotoras de atividade física em Maricá/RJ. De modo a estimular a intersetorialidade para dentro e para fora do ambiente escolar.

DIREITO À CIDADE, PROJETO BIKE NA ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Foto 2 – Criança com a bicicleta no Projeto Bike na Escola.

Fonte: Acervo dos autores, 2022.

O projeto dialoga de forma mais direta com a iniciativa das Vermelhinhas, que possui uma estação de empréstimo em frente da escola onde ficam disponíveis várias bicicletas para a população no geral. Durante o projeto foi dialogado com as e os estudantes sobre o funcionamento das Vermelhinhas e as diversas possibilidades de uso. Por diversos momentos eles tiveram acesso as bicicletas Vermelhinhas para brincadeiras dentro da própria escola. Assim, possibilitando que esse diálogo se estenda para dentro de casa e que o uso da Vermelhinha possa ser uma opção de lazer na cidade após o período escolar ou nos finais de semana em família.

Vimos que o projeto possibilita outras interações entre as e os estudantes como a partilha de brinquedos e materiais, o uso coletivo, o cuidado e a cooperação enquanto coletivo. O projeto é para todas e todos os estudantes, cada um participando da sua forma e dentro de suas possibilidades, possam se sentir instigados a se desafiarem individualmente e coletivamente (RODRIGUES, 2019). É oportunizado a utilização, aprendizado e interação com veículos de locomoção (bicicletas, skates, patins) que muitas vezes não são possíveis no ambiente familiar devido as condições ambientais, financeiras e sociais.

Ainda nessa perspectiva e inspirado em práticas já existentes em outros municípios brasileiros, desejamos que as crianças ocupem lugares fora das grades da escola. Que a cidade dessa forma, possa pensar nas crianças enquanto sujeitos, que elas consigam chegar a praças, parquinhos, árvores e no que quiserem conhecer. Para além do projeto, o desafio é sensibilizar de que a educação está para além do espaço escolar, e que precisamos refletir cotidianamente

ISSN: 2175-5930

se estamos educando de fato, ou apenas reproduzindo modelos e práticas. O projeto convoca a educação a pensar na coragem que é preciso para andar de bicicleta, e se expandir na busca pela educação libertária que tanto falamos.

Ainda nesse sentido, acreditamos ser importante pensar a partir do conceito de direito à cidade, do filósofo Henri Lefebvre (2016), que trata desse direito como um compromisso ético e político de defesa de um bem comum essencial a uma vida plena e digna em oposição à mercantilização dos territórios, da natureza e das pessoas. Além disso, o direito a intervir na cidade, com um papel decisório da população. A categoria território deve ser primordial para o trabalho educativo em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, atuar nesse sentido desde a educação infantil é favorecer esse entendimento.

Com o projeto esperávamos também mobilizar em nós enquanto profissionais mais coragem para o "desemparedamento" da educação (SILVA BATISTA, 2022), principalmente na atuação com as crianças pequenas (4 a 6 anos). Buscando sempre construir junto com elas uma educação mais consciente dos processos que se constituem a cidade e a mobilidade urbana (SOARES, 1992).

Já em relação a avaliação do projeto é possível perceber um engajamento em relação aos profissionais da escola com a proposta, auxiliando e pensando modos de minimizar problemas, como a identificação dos veículos na chegada das e dos estudantes, e propondo novos desafios a prática. Já em relação as crianças que brincam, pode-se perceber como um momento de grande empolgação, desde o trajeto até a chegada na escola, onde eles já percebem as/os colegas com suas bicicletas, skates e patins.

Durante a prática vários se colocam em desafios de experimentar andar sem rodinhas, de patins, de skate, cada um/a no seu ritmo de acordo com seu desejo. A experiência vivida ao participar do Projeto Bike na Escola favoreceu a alegria das crianças chegando na escola empurrando suas bicicletas e com os olhos brilhantes, e aquela euforia de ir para a escola levando seu equipamento, e para aqueles que não possuíam, ficavam com a certeza de que haveria empréstimos e rodízios de todos os equipamentos independente de quem tenha levado. A observação da criança ao socializar com a atividade, aprendendo a noção de direção, pois com o pedalar ela pode observar tudo o que acontece a sua volta. Além disso, aprendem a noção

de equilíbrio, da lateralidade e do compartilhar, pois ao emprestar ao colega que não tem bike esse ato era consolidado e se tornava algo comum.

Outro aprendizado necessário nos tempos de hoje e estimulado no projeto era sobre a reponsabilidade no cuidar do que não é seu, mas do que pode ser nosso/coletivo. Por meio dessas aulas o fator da afetividade era aumentado, na confiança que construíam nos educadores, na instituição e na cidade, principalmente para aqueles que possuíam um temor das bicicletas sem rodinhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitem concluir que, o Projeto Bike na Escola trouxe benefícios para as crianças que participaram, trazendo estímulo do brincar/educar associado as políticas governamentais da cidade. Na partilha e uso coletivo das bicicletas, na participação e apoio dos pais e funcionários para o desenvolvimento do projeto. Além de trazer para dentro da escola debates importantes dessas políticas em articulação para dentro e fora da escola, possibilitando outras reflexões que extrapolam o convencional.

Os objetivos de favorecer o aprendizado foi alcançado, tanto nas habilidades motoras, como no uso das bicicletas de forma democrática. Sem contar com a satisfação dos profissionais em ver concretizado tal projeto e o educar atravessando as barreiras do espaço escolar. Como avanços futuros e almejados buscamos que as crianças de fato consigam intervir na cidade, no urbano, ocupando de fato o protagonismo almejado.

REFERÊNCIAS

CONTI, B. R.; LAVANDOSKI, J. Caminhos para o desenvolvimento turístico em Maricá, RJ. **Caderno Virtual de Turismo**, vol. 19, n. 1, 2019.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Itapevi, SP: Nebli, 2016.

RODRIGUES, A. T. *et al.* Educação Física na educação infantil: reflexões à luz da pedagogia histórico -crítica. In: RODRIGUES, A. T. *et al.* **O ensino da educação física na educação infantil**: reflexões teóricas e relatos de experiências com a Cultura Corporal na primeira etapa da Educação Básica. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA BATISTA, M. A concepção de duas professoras sobre o brincar na educação infantil, visando o desemparedamento da infância. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 885 - 894, 2022. Disponível em: http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/213. Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVA MIRANDA, I. da. Os desafios das moedas sociais: a Moeda Social Mumbuca como recurso para inclusão cidadã em Maricá — Rio de Janeiro. **Tesis de maestría,** Flacso Brasil. 2021.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, H. P. B. de . Uma análise do circuito monetário da moeda social Mumbuca. **Econômica** – Niterói, v. 21, n. 1, p. 115–137. Junho, 2019.

POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 DENTRO DOS CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

POSSIBILITIES OF IMPLEMENTING LAW 10.639/03 WITHIN THE MANDATORY CONTENTS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

POSIBILIDADES DE IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 10.639/03 DENTRO DE LOS CONTENIDOS OBLIGATORIOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Esterlandia Souza Castro,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Maria Eleni Henrique da Silva,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

No contexto educacional da Educação Física escolar evidencia-se a necessidade de uma pesquisa que dialogasse com professores sobre a pertinência de trabalhar a Lei 10.639/03 dentro dos conteúdos da Educação Física. O objetivo deste estudo foi elaborar e validar possibilidades pedagógicas que contribuam com a prática docente para o cumprimento da Lei 10.639/03 a partir do diálogo com os conteúdos desse componente curricular na escola, para isso iniciamos

uma pesquisa buscando entender inicialmente o que é, e como o racismo se mostra na sociedade para depois levá-lo para dentro da escola.

De acordo com Ferreira (1999) racismo significa:

> Teoria ou crença que estabelece uma hierarquia entre as raças (etnias), trazendo como definição ainda como preconceito exagerado contra pessoas pertencentes a uma raça (etnia) diferente, geralmente considerada inferior, atitude hostil em relação a certas categorias de indivíduos. (FERREIRA, 1999).

Para Almeida (2018 apud Batista, 2018), racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam.

Ao levarmos para o campo educacional, dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), com dados de 2018, desenvolvida pelo IBGE (2019), revelam que 64% das crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos que estão fora da escola são pretas e pardas. Segundo Da Silva Carvalho e De França (2019), as políticas de educação brasileiras ainda têm sido insuficientes para enfrentar as desigualdades raciais que marcam historicamente o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças e adolescentes negros nas escolas brasileiras.

A manifestação discriminatória dentro do processo educativo tem gerado uma série de agressões físicas e simbólicas que acarreta sofrimento no cotidiano dos alunos, principalmente dos negros. (DA SILVA CARVALHO e DE FRANÇA, 2019).

Castro e Abramovay (2006) afirmam que:

> Na maioria das escolas em que a questão racial é tematizada, ela não aparece como prioritária. Mesmo naquelas que concentram uma quantidade significativa de alunos negros, ou que apresentam um amplo repertório de preconceito e discriminação racial em relação aos alunos negros, a questão racial não é tratada em projetos pedagógicos específicos. (CASTRO; ABRAMOVAY,, 2006, p. 333).

Diante disso, neste estudo buscamos formas de combater o racismo dentro das escolas, mais precisamente nas aulas de Educação Física escolar. Para tanto, trabalhamos na elaboração de um material que viabilize uma pratica antirracista, nos apoiando na Lei 10.639/03, que obriga a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas de ensino

fundamental e médio (MOREIRA, SILVA, 2018). Buscando validar este material com professoras e professores sobre seu conhecimento sobre Lei 10.639/03, se já trabalham a Lei dentro dos conteúdos obrigatórios e quais são os limites e possibilidades de aplicação da Lei dentro das aulas de Educação Física.

O sancionamento da Lei 10.639/03, de acordo com Miranda (2017) marca o acontecimento histórico de um grande passo no sistema educacional brasileiro, a fim de que se iniciasse à evolução da formação docente rumo a uma educação antirracista e antidiscriminatória no Brasil.

Corsino e Conceição (2015) relata que leis como essa, procuram atender à necessidade de construção de uma educação igualitária, rumo a pedagogias que possibilitem a desconstrução de verdades estabelecidas e engendradas nos currículos oficiais, nos livros didáticos e nas diversas práticas estabelecidas no cotidiano escolar, por meio de discursos fundamentados em uma perspectiva colonizadora, reprodutora de uma cosmovisão europeia, masculina, heteronormativa, elitista e autocêntrica. Para Oliveira (2002) a escola ainda hoje possui uma base conservadora ao se pautar em um modelo de currículo que poderíamos denominar de etnocêntrico e embranquecido, cuja confirmação se dá diante da marginalização de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados no cotidiano escolar.

Miranda (2017) acredita que a Lei traz possibilidades de abertura de diálogos na busca um ponto de convergência, no qual o aluno negro se veja incluído como agente social ativo e haja de fato uma dissolução da hegemonia branca.

A história da Educação Física foi marcada por uma história de eugênia e pela necessidade de uma pureza para a raça branca.

> A Educação Física, então, favorecia a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças. Além disso, havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia . Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia um temor de uma "mistura" que "desqualificasse" a raça branca. (BRASIL, 1997, p. 19 *apud*. Maranhão, 2009)

Maranhão (2009), relatam que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) no século passado, a Educação Física esteve estreitamente ligada a instituições militares e à classe médica que influenciaram e determinaram caminhos a serem seguidos dentro da área.

> A Educação Física brasileira sofreu várias tendências e passou por vários momentos atendendo determinados interesses, os da classe dominante onde sua maioria e/ou toda era branca. Passando pela tecnicista na década de 60, "onde o ensino era visto como uma maneira de se formar mão de obra qualificada" (Brasil,1997); militarista para manutenção da ordem e do progresso década de 30/40; esportivista década de 1970, pois as "atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o milagre econômico brasileiro" entre outras correntes. (MARANHÃO, 2009).

Somente no fim da década de 1990, que surge material que corrobora, e traz a discussão enquanto objetivo da Educação Física com questões étnicas aparece para serem trabalhadas:

> Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais. (BRASIL, 1997, p.6).

A concepção do século passado ainda reflete diretamente como ela é tratada e trabalhada hoje nas escolas brasileiras.

Pereira et.al. (2019) em sua pesquisa com professores e professoras de Educação Física escolar, relatam que 69,1% dos docentes do grupo de pesquisado, alegavam desconhecer a Lei 10.639/03 e que apenas 30,9% do grupo pesquisado trabalham as questões raciais fora das datas comemorativas. Dados como esse revelam a grande necessidade que temáticas étnicas raciais sejam estudadas e estruturadas para que, quem sabe assim, as práticas antirracistas sejam levadas para dentro da escola. Corsino e Auad (2014 apud. Corsino 2015) considera que há múltiplos fatores responsáveis pelo tratamento ou pelo não tratamento das relações raciais na Educação Física escolar, dentre eles destacam-se os currículos, a formação inicial e permanente dos/as professores/as, a história de vida e as relações de poder presentes nessas instituições.

Na busca de uma ação concreta, de realizar um diálogo preciso entre a Lei 10.639/03, resolvemos elaborar uma unidade didática que viabilize o trabalho com a Lei dentro dos conteúdos obrigatórios da Educação Física escolar. Tendo como objetivo principal deste estudo elaborar e validar um material educativo para subsidiar a prática de professoras e professores que se encontram atuando nos anos finais da Educação Física escolar.

METODOLOGIA

Como ponto de partida para investigação, desenvolvemos uma unidade didática (LEITÃO, 1976), em que as unidades temáticas (BNCC, 2017) dialogassem com as obrigatoriedades da Lei 10.639/03. Para tanto, separamos como objeto de conhecimento (BNCC, 2017) as Danças urbanas, os Jogos eletrônicos e os Esportes de marca e técnico-combinatórios, totalizando 10 hrs/a de possibilidades de implementação dos princípios da Lei 10.639/03. Destacamos que para elaboração das aulas utilizamos ainda os princípios pedagógicos (DARIDO, 2012) da coeducação, da inclusão, da contextualização, da participação ativa das alunas e alunos e da diversificação das aulas, dos espaços, materiais e das atividades.

Para obtenção dos dados foi desenvolvida uma pesquisa *online*, que para Mendes (2009) pesa a favor do pesquisador pela facilidade que a pesquisa é feita e, ainda é a favor do respondente, lhe dando a liberdade de participar quando lhe for mais conveniente. Elaboramos então um questionário em relação ao conhecimento dos professores sobre a Lei 10.639/03, que investiga ainda como a aplicação da Lei 10.639/03 está sendo realizada em suas aulas e principalmente, investigamos, ao que se refere a exequibilidade da unidade didática produzida para este estudo, entendendo a importância da sua validação para a realidade das professoras e professores, quanto a materiais didáticos utilizados nas aulas, quanto aos espaços estruturais para realização das aulas, aos princípios pedagógicos utilizados e ainda para evidenciarmos se houve o cumprimento da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 dentro das aulas elaboradas.

RESULTADOS

No conjunto de respostas das professoras e dos professores participantes do estudo, destacamos que obtivemos, através da validação das aulas proposta na unidade didática desenvolvida, uma experiência positiva, ao sabermos que, para o grupo colaborador, as aulas são exequíveis dentro das suas realidades, entendendo que ainda precisamos realizar mudanças e melhorias nas mesma, e nos propomos a continuar a busca por avanços nas formas que a temática chegará dentro dos conteúdos obrigatórios da Educação Física escolar.

Compreendemos que a Lei por si só, depois de mais uma década de sancionamento, ainda não é suficiente para sua implementação na dia a dia da escola, mas no nosso estudo percebemos avanços significativos, de conhecimento da lei, da forma que a abordagem da lei está chegamos na escola e no cuidado que as professoras e professores tiveram a validar a unidade didática como possibilidade de ensino que subsidie uma prática antirracista, como o início de um percurso, que mesmo árduo e difícil, possível, pensando no bem da comunidade escolar, do aluno e da aluna negra, e da construção de uma sociedade menos racista para o presente e para o futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Lívia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003-competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017.

BATISTA, Waleska Miguel. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. **Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica**, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 10.639, altera a Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 10 de janeiro de 2003.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. UNESCO, Representação no Brasil, 2006.

CORSINO, Luciano Nascimento. Raça, gênero e a lei 10.639/03 no âmbito da educação física escolar: percepções docentes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 2, p. 247-262, 2015.

DA SILVA CARVALHO, Daniela Melo; DE FRANÇA, Dalila Xavier. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: Uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, v. 4, n. 12, p. 148-168, 2019.

DARIDO, S. C. Princípios de ensino para a educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 90-103, v. 16.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

IBGE –Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Informativo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios -PNAD Contínua Educação 2018. Rio de Janeiro, 2019.

MARANHÃO, F. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física : processos educativos das relações étnico-raciais.** 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MENDES, Conrado Moreira. A pesquisa online: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. **Hipertextus: revista digital**, n. 2, 2009.

MIRANDA, Laura Letícia Ribeiro do Nascimento de. **Atuação docente antirracista nas aulas de educação física.** Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" Faculdade de Ciências – Bauru, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas. In: **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 2002. p. 337-337.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes et al. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 4, p. 412-418, 2019.

PRÁTICAS CORPORAIS E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO[1]

CORPORATE PRACTICES AND INTEGRATED HIGH SCHOOL STUDENTS

PRÁCTICAS CORPORALES Y ESTUDIANTES DE SECUNDARIA INTEGRADA

Juliana Araujo de Paula,
Instituto Federal de Brasília (IFB)
Maria Denise Dourado da Silva,
Instituto Federal de Brasília (IFB)

INTRODUÇÃO

Iniciamos o ano letivo de 2023 vivendo uma nova experiência como professoras. Mesmo com um longo percurso de atuação em redes públicas de educação, a docência em um Instituto Federal se mostrou como uma novidade nas nossas carreiras. Aprovadas em um processo seletivo simplificado para professoras temporárias de educação física, ingressamos no Instituto Federal de Brasília (IFB), especificamente no campus Brasília (CBRA), para atuarmos como substitutas dos dois professores efetivos da instituição. Não tivemos contato com os referidos professores, e isso fez com que o desafio de atuar com educação física no sistema de ensino federal que oferta educação profissional e tecnológica fosse ainda maior.

As informações sobre o trabalho pedagógico com educação física nesse espaço nos chegaram por meio de outros professores e servidores e da leitura dos documentos oficiais. Entretanto, entendendo os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, decidimos por realizar junto a eles uma avaliação diagnóstica para que pudéssemos obter informações e traçar os melhores caminhos para o nosso planejamento pedagógico.

Nesse sentido, elaboramos um questionário com questões abertas e fechadas que foi aplicado em sala de aula para todos os estudantes do curso técnico em informática integrado ao

[1] Indicar se o presente trabalho contou (ou não) com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

ISSN: 2175-5930

ensino médio. O referido instrumento foi desenvolvido no aplicativo Google Forms, tendo como principais pontos abordados: experiências escolares e extra escolares com práticas corporais, e, interesses em temáticas/práticas corporais relacionadas à educação física e concepções sobre a importância da educação física na escola.

O questionário foi respondido por todos os estudantes matriculados no curso técnico em informática integrado ao ensino médio do IFB/CBRA. Os dados obtidos foram totalizados e serão apresentados por meio de gráficos e tabelas referentes aos principais pontos analisados.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O IFB

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. São instituições públicas que oferecem educação profissional e tecnológica em nível médio e superior e apresentam uma estrutura física e profissional extremamente qualificada.

> Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (BRASIL, 2008, p. 27).

O IFB foi criado a partir da transformação da Escola Técnica Federal de Brasília sendo que, dos dez campi que atualmente compõem a instituição, nove foram construídos quando da sua criação. (OLIVEIRA, 2016). No Campus Brasília são ofertados dois cursos na modalidade de ensino médio integrado: eventos e informática e em ambos currículos há a presença da disciplina curricular educação física.

A partir de pesquisa qualitativa realizada com professores de educação física dos Institutos Federais do país, BOSCATTO et al (2020) buscaram Identificar quais os conteúdos ensinados (práticas corporais) e quais os referenciais curriculares utilizados pelos professores como base para o desenvolvimento do processo educativo no Ensino Médio Integrado (EMI). Os autores pontuam que há um “alargamento do currículo da EFE nos IFs com as abordagens

ISSN: 2175-5930

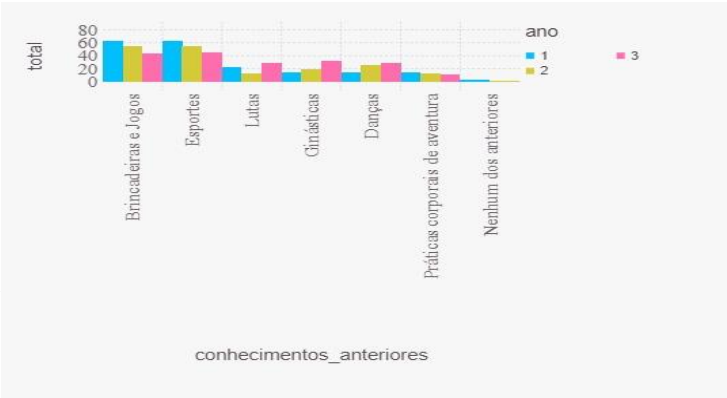
utilizadas pelos professores, percebe-se um movimento significativo no desenvolvimento da EF sob o prisma de um componente curricular, que produz conhecimentos e saberes multidimensionais, relacionados às práticas corporais." (BOSCATTO et al, 2020, p.1642)

Nesse sentido, o currículo da educação física no plano de curso do técnico em informática na forma articulada integrada ao ensino médio do IFB/CBRA é bastante abrangente. Todas as seis unidades temáticas previstas na base nacional curricular comum - BNCC (BRASIL, 2018) estão contempladas na organização dos conteúdos distribuídos ao longo dos três anos do ensino médio. No próximo tópico, abordaremos a relação dos estudantes do IFB/CBRA com as práticas corporais a partir de suas vivências escolares como um todo e aquelas realizadas fora do contexto escolar.

ESTUDANTES DO IFB/CBRA E AS PRÁTICAS CORPORAIS NA ESCOLA

O primeiro eixo de investigação proposto pela pesquisa refere-se às práticas corporais vivenciadas durante toda vida escolar. Primeiramente, tais práticas foram apresentadas no questionário conforme a organização da BNCC, nas seis unidades temáticas: esportes; brincadeiras e jogos; ginásticas; danças; lutas e práticas corporais de aventura. Analisando as categorias, é possível ver que "esportes" e "brincadeiras e jogos" são preponderantes, independentemente do ano do ensino médio em que se encontra o estudante. No gráfico abaixo, discriminamos os conhecimentos aprendidos anteriormente por ano do ensino médio:

Gráfico 1 - Práticas corporais aprendidas no contexto escolar



Fonte: Elaboração própria

A predominância do esporte como conteúdo da educação física escola é fato amplamente debatido na literatura acadêmica da área desde o ínicio da década de 90.

> ao analisarmos através da literatura especifica a forma cultural do movimento corporal que tem sido objeto da educação física no Brasil, veremos que inicialmente havia o predomínio do exercício ginástico – principalmente de orientação militarista 56 – que a partir de então cede lugar progressivamente ao movimento de forma cultural do esporte. É lógico que outras expressões da cultura corporal ou de movimento, estiveram/estão presentes ou são tematizadas na educação física, como a dança os jogos e brincadeiras populares. Parece-me, no entanto, que estas expressões constituem a minoria, e que podemos falar da ginástica e posteriormente do esporte como atividades, nos respectivos momentos históricos, que se apresentam como hegemônicos da educação física (BRACHT, 1992, p.17).

As mudanças na área desde os anos 90, entretanto, foram profundas e talvez a BNCC seja um forte indício da ampliação das discussões e compreensões sobre os conteúdos da educação física.

> As mudanças que a BNCC traz para a Educação Física são avanços em termos de concepções críticas, preocupadas em formar um indivíduo capaz de conhecer e reconhecer a cultura corporal de movimento, além de ter capacidade e autonomia de se posicionar diante dela e refletir perante cada conhecimento e os espaços que são ofertados pela comunidade, além de levar o aluno a observar se tem ou não a oportunidade de vivenciar tal prática fora do contexto escolar. (CALLAI, BECKER e SAWITZKI, 2019, p. 14)

Entretanto, nossos dados mostram como ainda há uma hegemonia do esporte como conteúdo da educação física e o quanto ainda é necessário avançar nas práticas escolares para que haja um equilíbrio entre os conteúdos trabalhados.

Quando analisamos os dados das experiências com práticas corporais - considerando as unidades temáticas - por ano do ensino médio, é possível notar que “lutas”, “ginásticas” e “danças” têm um aumento quando se compara o primeiro e o terceiro ano. Já em relação a “esportes” e “jogos e brincadeiras”, percebe-se uma diminuição quando se compara o primeiro e terceiro anos. Tal fato pode ser um indicativo de que a diversidade presente no currículo prescrito da educação física do IFB/CBRA esteja sendo efetivada no cotidiano das aulas.

Foi solicitado aos estudantes que citassem, em respostas livres, as práticas corporais vivenciadas anteriormente nas aulas de educação física. O voleibol foi a prática mais citada, seguida do futebol.

Tabela 1: Práticas corporais vivenciadas no contexto escolar

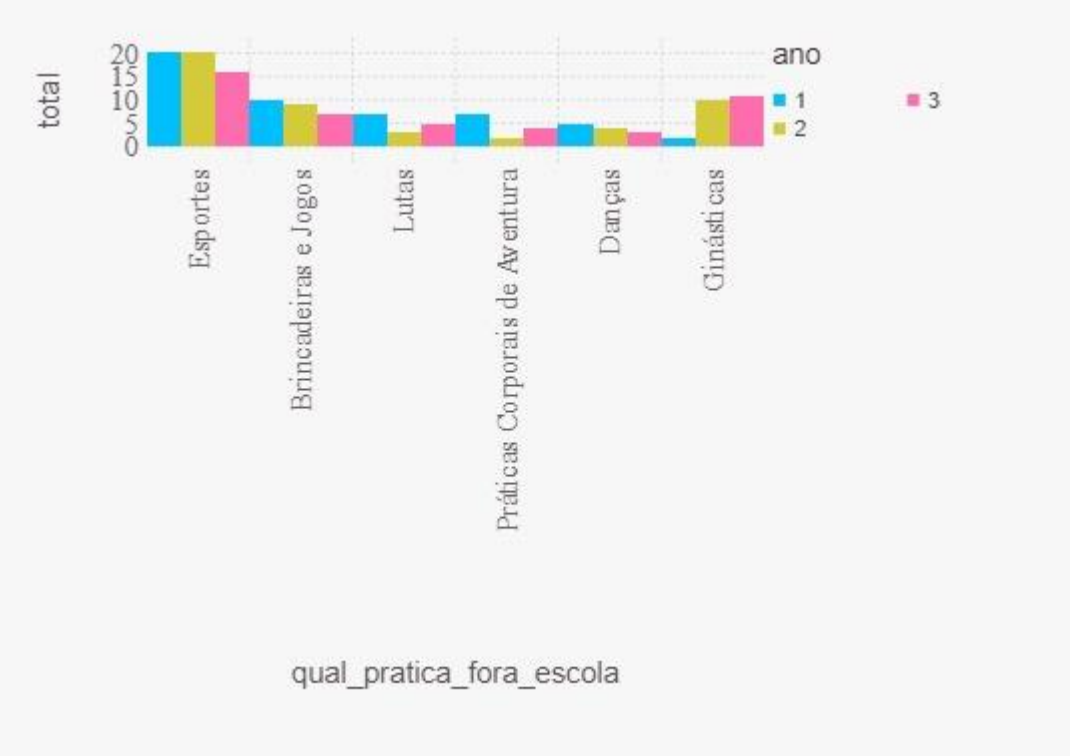
Prática corporal	Nº de ocorrências
voleibol	125
futebol	67
basquete	65
queimada	52
futsal	51
handebol	36
natação	31
dança	26
ginástica	25
capoeira	19
pique	18
judô	15
tênis	11
brincadeiras	11

Fonte: Elaboração própria

ESTUDANTES DO IFB/CBRA E AS PRÁTICAS CORPORAIS EXTRA ESCOLARES

O segundo eixo de análise refere-se às práticas corporais realizadas fora do contexto escolar. Como na questão anterior, no primeiro momento foi fornecida aos estudantes as opções conforme a organização da BNCC. Dessa forma, o esporte foi o predominante.

Gráfico 2 - Práticas corporais realizadas fora do contexto escolar



Fonte: Elaboração própria

Entretanto, ao analisarmos a questão aberta que pedia para que citassem nominalmente as práticas realizadas em uma questão aberta, notamos que predominam nas respostas a palavra "academia", seguida por "futebol" e "musculação". A palavra "futsal" aparece logo em seguida. Se fosse agrupada com "futebol" aumentaria a representatividade desse esporte nas respostas (29), mas não superaria a agregação de "academia" e "musculação" (34).

Tabela 2: Práticas corporais realizadas fora do contexto escolar

Prática corporal	Nº de ocorrências
academia	20
futebol	17
musculação	14
futsal	12

ISSN: 2175-5930

basquete	10
vôlei	9
jogo	5
queimada	5
escola	4
dança	4
natação	4
escolinha	3
semana	3
prático	3
capoeira	3

Fonte: Elaboração própria

É preciso ressaltar que estamos considerando palavras isoladas, sem verificar o contexto em que apareceram. Algumas dessas palavras podem ter aparecido em situações em que o respondente diz "não vou à academia", por exemplo, e estamos contando a ocorrência da palavra "academia". De toda forma, dada a natureza da pergunta (que pede para detalhar práticas realizadas fora da escola), é razoável que o aparecimento dessas palavras se dê em contexto em que o respondente específica o que pratica fora da escola, de forma que podemos inferir que há predominância da prática de atividades em academias ("academia" + "musculação") e de futebol ("futebol" + "futsal").

Esses dados corroboram os resultados encontrados por Azevedo Júnior, Araújo e Pereira (2006) que apontam uma crescente procura dos adolescentes por atividades realizadas em academias. Esse é um fato, entretanto, que merece um olhar cuidadoso no processo pedagógico da educação física. Como revela o estudo de Oliveira e Gomes (2019), a procura por esse tipo de atividade muitas vezes é motivada pela busca de um ideal de corpo e pode levar a utilização

de anabolizantes e suplementos. Portanto, mostra-se importante tratar essa temática e buscar ampliar as reflexões sobre as idealizações de corpo e saúde em uma perspectiva crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender as relações dos estudantes do ensino médio integrado do IFB/CBRA com as práticas corporais tendo em vista suas experiências escolares e extra escolares. Como professoras recém contratadas na instituição, buscamos conhecer as experiências corporais de nossos estudantes de forma a traçar objetivos de aprendizagem coerentes com a realidade.

O estudo revelou que “esportes” e “brincadeiras e jogos” são as práticas com maior recorrência na vida escolar dos estudantes, independentemente do ano do ensino médio em que se encontram. Dessas práticas, o vôlei foi o conteúdo mais citado pelos estudantes. Entretanto, quando analisamos os dados das experiências com práticas corporais por ano do ensino médio, é possível notar que “lutas”, “ginásticas” e “danças” têm um aumento quando se compara o primeiro e o terceiro anos, o que pode representar a diversidade dos conteúdos trabalhados nas aulas de educação física do IFB.

Por último, inferimos que, dos estudantes que declararam que realizam práticas corporais fora do contexto escolar, a maioria pratica atividades em academias. Isso nos mostrou, em especial, a necessidade de tratar de temáticas relacionadas à saúde de forma crítica e problematizadora das pressões sociais relacionadas ao corpo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO JÚNIOR, M. R. de, ARAÚJO, C. L. P. e PEREIRA, F. M. Atividades físicas e esportivas na adolescência:mudanças de preferências ao longo das últimas décadas. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp**., São Paulo, v.20, n.1, p.51-58, jan./mar. 2006

BAGNARA e BOSCATTO (2021). **Integração curricular no Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica**: o panorama da Educação Física. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v.7, e165121, 2021

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992

BRASIL. MEC/Setec**. Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/Setec, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

CALLAI, A.N.A, BECKER, E.P e SAWITZKI, R.L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC**. Conexões**: Educ. Fís., Esporte e Saúde, Campinas: SP, v. 17, e019022, p.1-16, 2019

OLIVEIRA, B. C. de. **O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília**. 2016. 170 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, U. e GOMES, R. Q. Motivações de estudantes do ensino médio para prática de musculação**. Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./jul. 2019, p. 63-80.

REFLEXÕES SOBRE (IN)JUSTIÇA SOCIAL E INCIDENTES CRÍTICOS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR[1]

REFLECTIONS ON SOCIAL (IN)JUSTICE AND CRITICAL INCIDENTS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES

REFLEXIONES ACERCA DE LA (IN)JUSTICIA SOCIAL E INCIDENCIAS CRÍTICAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Breno José Mascarenhas Sá de Flor,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGEF (UFRN)
Iury Crislano de Castro Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGEF (UFRN)

INTRODUÇÃO

Este estudo consiste em um recorte de um projeto de mestrado que está, ainda, em curso visando investigar, por meio de incidentes críticos nas aulas de Educação Física Escolar (EFE), qual a relevância sobre a compreensão de questões sociais nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante disso, a proposta foi pensada a partir da relação entre EFE e as temáticas voltadas para a (in)justiça social, sendo esta, a principal motivação deste trabalho, sobretudo buscar compreender como as questões de relevância social dialogam com o ensino da Educação Física (EF) na escola. Almeida Júnior (2017) explana que, cada vez mais, são utilizados por pesquisadores(as) nas ciências sociais e na educação os conceitos de narrativa, histórias de vida e (auto)biografia, também por acreditar, assim como Silva (2020), que ao refletir sobre a experiência pedagógica desenvolvida com os acontecimentos vividos durante as aulas, é possível identificar o quanto essa proposta é significativa na construção da identidade profissional.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Entendendo que as questões sociais interferem diretamente na vida dos sujeitos, é possível encontrar relevância nessas temáticas na EFE, de modo que, para Flor *et al.* (2021) e Silva *et al.* (2021), que acreditam ser importante conhecer as realidades da sociedade para entendermos quais as realidades dos(as) nossos(as) alunos(as) e traçar, assim, uma prática que seja relevante para todos(as) e alcance os objetivos desejados.

Nessa perspectiva, o presente estudo se faz necessário a partir da busca pelo entendimento do que a (in)justiça social pode proporcionar para a EFE sob a perspectiva de incidentes críticos nas aulas de EF. Reforçando a fala de Ribeiro (2017) que considera o (re)conhecimento social como o primeiro passo para o diálogo sobre os problemas sociais e (re)conhecimento identitário e Venâncio *et al.* (2021) que acredita que a ação reflexiva sobre a temática da justiça social é imprescindível para a formação de professores(as) com carácter crítico e questionador. Considerando que uma educação crítica promove bons resultados no processo (auto)formativo de professores(as), essa possibilidade nos convida a (re)pensar a educação física escolar e as suas competências no processo educativo.

Articular sobre Justiça Social é entender, ou pelo menos se questionar, se existe alguma justiça presente na sociedade (FLOR, 2022). Conceição (2020) destaca a educação como um direito de todos(as), porém, questiona se, na prática, esse direito é realmente cumprido. O que nos leva a refletir sobre os direitos e privilégios dos diferentes grupos que compõem as comunidades. Então, compreender o afastamento de determinado grupo social da escola por questões de vulnerabilidade social, por exemplo, nos ajuda a entender a complexidade dos desafios didáticos presentes neste ambiente.

(IN)JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA CODEPENDÊNCIA

Na perspectiva de uma pedagogia crítica, Kirk, Almeida e Bracht (2019) afirmam que elas estão preocupadas em proporcionar aos sistemas educacionais uma colaboração com os processos de superação das inquietudes e (in)justiças, o que só se torna viável com grandes transformações sociais. Argumentam ainda, que algumas perspectivas educacionais podem contribuir com a reprodução da desigualdade nas sociedades, porém, perspectivas críticas para a EF podem desempenhar um papel fundamental indo de encontro com discursos e práticas que

propagam (in)justiças sociais ou que subjugam pessoas. Nessa lógica, a implementação da pedagogia crítica nas práticas escolares deve ser vinculada às pautas políticas que estimulem a disposição crítica em favor da justiça no âmbito da EF.

A busca por uma prática mais progressista está relacionada, para Machado (2009) e Faria (2010), com uma reflexão crítica do ambiente escolar e Venâncio *et al.* (2021), no que diz respeito a (in)justiça social, argumenta ser necessário o reconhecimento, por parte dos(as)professores(as), da relevância dessas temáticas e também, para consolidar a docência de forma progressista os(as) professores(as) precisam ser formados(as) na percepção da (in)justiça social desde a graduação. Hickey, Mooney e Afrey, L. (2019) argumentam ainda, que a ausência de reflexões críticas na prática institucional da EF tendem a promover ideologias neoliberais que privilegiam homens, individualistas e brancos de classe média.

Indo ao encontro desse pensamento, Santos *et al.* (2021) ao associarem os conteúdos da EF com a justiça social retratam as suas vontades de entender essas questões pelos olhares dos(as) estudantes. Assim, com o decorrer das atividades, identificaram um maior interesse, participação, assiduidades e compreensão crítica dos conteúdos por parte dos(as) discentes. Além de, perceberem a verdadeira importância e o impacto dos assuntos abordados na vida de cada escolar para compreender a sociedade atual, fomentando saberes relevantes e fundamentais a serem desenvolvidos na EF.

Sendo assim, é possível corroborar diálogos sobre a (in)justiça social e as narrativas de professores(as). Visto que, para Faria (2010) a prática de professores(as) inovadores(as) tem relação com a cultura, processos formativos evidenciados na trajetória de vida, influências na formação cultural diversificada entre outros. Venâncio *et al.* (2021) sugere, que tornar-se professor(a) exige repensar a si mesmo(a) de forma permanente, revisitar as trajetórias escolares considerando novas óticas teórico metodológicas que acordem com a justiça social.

METODOLOGIA

De modo a investigar questões sobre a (in)justiça social por meio de incidentes críticos relatados durante as aulas de educação física por professores(as) de EF, utilizaremos, neste estudo, os critérios da investigação qualitativa.

Ainda, entendemos como estudo qualitativo aquele que, de acordo com Silva, Velozo e Rodrigues Júnior (2008), tem o intuito de estudar valores, crenças, significados, interesses de certos grupos e sociedades, particularidades, relações de poder, etc.

Desta forma, o público alvo dessa pesquisa se dará por professores(as)/pesquisadores(as) de Educação Física Escolar, que estão desenvolvendo atividades na educação básica no ensino médio, da rede pública de Fortaleza, no Estado do Ceará. Dessa forma, faremos um entrecruzamento de incidentes críticos presenciados nas aulas dos(as) participantes com o que encontramos na literatura sobre as temáticas levantadas.

Assim, os Incidentes Críticos são, de acordo com Philpot *et al.* (2021), qualquer circunstância observada durante o período de aula, que tenha alguma vinculação com a justiça social e que possa, de certa forma, conceder desdobramento para os processos de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes.

Partindo deste ponto, Flor *et al.* (2023) acredita que os incidentes críticos são acontecimentos vivenciados por professores(as) e estudantes durante o período de aula, e se caracterizam por marcarem, de acordo com a sua relevância, o momento da aula podendo, assim, ser mediado por meio do diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender classe, etnia, gênero ou orientação sexual como marcadores correlacionados e diante deles, as suas possibilidades formadas nos espaços educacionais, especificamente tratando da EF, este para Auad e Corsino (2018) pode ser um progresso necessário, no sentido de tornar evidentes as desigualdades expostas na sociedade e que, por vezes, emergem durante as aulas. Assim, acreditar que o “O silêncio aumenta o preconceito” combate os fenômenos presentes na própria frase, dessa forma, a escola, sobretudo a EF, deve agir para promover a quebra dos silêncios e invisibilidades dos sujeitos.

Dessa forma, atentemo-nos para o debate teórico-político sobre vulnerabilidades seja ela de âmbito capital ou cultural das juventudes, além de reflexões críticas sobre estereótipos, preconceitos, como o sexismo, o racismo, a homofobia e as violências, inclusive as de âmbito

sexual. E assim, embora a sociedade tenha evoluído, são necessárias mais discussões e pesquisas que impulsionam essas perspectivas.

A EFE tem sido utilizada para proporcionar esse amadurecimento e discussões urgentes para o letramento social. Embora essa prerrogativa já venha sendo adotada, é necessário uma maior comoção para que atinja uma proporção ainda maior. Deste modo, esta pesquisa tem contribuído e contribuirá para que a sociedade seja, cada vez mais, justa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, A. S. de. Foto(e)grafias na formação de professores|as de educação física. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, v. 2, n. 6, p. 661-681, set./dez. 2017.
Auad, D. e Corsino, L. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. Revista Estudos Feministas [online]. 2018, v. 26, n. 1 [Acessado 11 Junho 2022]

CONCEIÇÃO, W. L. da. Histórias de vidas de professores/as e o fazer docente na socioeducação. **Revista Prática Docente**, v.5, n.2, p.1395-1409, 2020.

FARIA, B. de A.; BRACHT, V.; MACHADO, T. da S. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com as práticas bem sucedidas?. **Ágora Para La Ef y El Esporte**, [*s. l*], v. 1, n. 12, p. 11-18. 2010.

FLOR, B. J. M. S. de; SILVA, I. C. C.; VEN NCIO, L.; SANCHES-NETO, L. Lugar de Fala e Escuta Sensível como saberes necessários à prática docência. In: ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS, 2021, Fortaleza. XIV Encontro de Práticas Docentes. Fortaleza: Eu2020/Ufc, 2021. p. 2.

FLOR, Breno José Mascarenhas Sá de. **Possibilidade de ensino para a formação inicial de professores (as) de educação física na educação infantil**. 2022. 24 f. TCC (Graduação) - Curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas, Centro Serrano, Instituto Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2022.

FLOR, B. J. M. S. de et al. Explorando a técnica de incidentes críticos sobre temas da justiça social com professores/as-pesquisadores/as de educação física escolar. In: MISSIAS-MOREIRA, R.; MOTA, J.; HASSE, M. (org.). Temas interdisciplinares sobre educação física e ciências do desporto: Terried, 2023. p. 7-114.

HICKEY, C., MOONEY, A., & AFREY, L. (2019). Locating criticality in policy: The ongoing struggle for a social justice agenda in school physical education. Movimento (ESEFID/UFRGS), 25, 25063.

KIRK, D.; ALMEIDA, F. Q. de; BRACHT, V. Critical pedagogy of physical education: Contemporary challenges and perspectives. **Movimento (Porto Alegre)**, Porto Alegre, p. e25061, nov. 2019. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/97341/54826>. Acesso em: 23 jan. 2022. doi:https://doi.org/10.22456/1982-8918.97341.

MACHADO, T. da S.;BRACHT, V.; FARIA, B. de A.; MORAES, C.; ALMEDA, U. ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, dez. 2009. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495/8924>. Acesso em: 26 abr. 2021. doi:https://doi.org/10.22456/1982-8918.10495.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

PHILPOT, Rod; SMITH, Wayne; GERDIN, Göran; LARSSON, Lena; SCHENKER, Katarina; LINNÉR, Susanne; MOEN, Kjersti Mordal; WESTLIE, Knut. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. E**uropean Physical Education Review**, v. 27, n. 1, pp. 57-75, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1356336X20921. Acesso em: 6 fev. 2023.

SANTOS, F. N. dos .; SÁ NETO, F. P.; VENÂNCIO, L. .; SANCHES NETO, L. . Possibilidades de intervenção e de avaliação em Educação Física Escolar no ensino remoto: parceria colaborativa por meio do PIBID. Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, *[S. l.]*, v. 2, n. 3, p. e021022, 2021. DOI: 10.51281/impa.e021022. Disponível em:

SILVA, I. C. C.; FLOR, B. J. M. S. de; SANCHES-NETO, L.; VENÂNCIO, L. Racismo nas relações entre əs professorəs e com əs alunəs. In: ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS, 2021, Fortaleza. **XIV Encontro de Práticas Docentes.** Fortaleza: Eu2020/Ufc, 2021. p. 3.

SILVA, M. S. da. Reflexões sobre uma experiência pedagógica a partir das narrativas (auto)biográficas. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 5, n. 14, p. 874-888, 29 jun. 2020.

SILVA, Cinthia Lopes da; VELOZO, Emerson Luís; RODRIGUES JUNIOR, José Carlos. Pesquisa Qualitativa em Educação Física: possibilidades de construção de conhecimento a partir do referencial cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 37-60, dez. 2008.

VENANCIO, L.; BRUNO, B. D.; SILVA, I. C. de C. ; FLOR, B. J. M S. de; GONÇALVES, Y.; SANCHES-NETO, L.Temas e desafios (auto)formativos para professorəs de educação física à luz da didática e da justiça social. **Cenas Educacionais**, *4*, e10778, 2021.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DE RUSSAS/CE[1]

EXPERIENCE REPORT OF TEACHING INITIATION STUDENTS AT THE FEDERAL INSTITUTE OF CEARÁ IN A SCHOOL IN THE RURAL AREA OF RUSSAS/CE

RELATO DE EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DE INICIACIÓN DOCENTE DEL INSTITUTO FEDERAL DE CEARÁ EN UNA ESCUELA DEL ÁREA RURAL DE RUSSAS/CE

Raylane Canuto de Oliveira,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Lia Sherohn Maia Lourenço,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Jezreel Talia da Silva Furtado,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Pedro Henrique da Silva Cavalcante,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Marcio Kledir Regis Castro,
Inácio De Barros Neto EMEIEF (IBN)
Cesar Augusto Sadalla Pinto,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui um relato de experiência da atuação dos bolsistas de iniciação à docência no contexto de uma escola pública municipal da zona rural do município de Russas/CE. A referida escola é parceira do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Ceará (IFCE), *campus* Limoeiro do Norte.

Através do desenvolvimento das atividades do Pibid em uma escola pública da Zona Rural, esperamos contribuir com ações que se adaptem às especificidades da localidade rural.

1 O trabalho contou com o apoio financeiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Nesse sentido, a Educação Física desempenha um importante papel, ao buscar promover o desenvolvimento integral dos estudantes por meio da valorização de seus elementos culturais identitários.

A questão central que desejamos responder é Que experiências os bolsistas do Pibid vivenciaram em uma escola pública municipal da zona rural de Russas/CE? O objetivo deste texto é relatar as experiências vivenciadas pelos bolsistas do Pibid em uma escola pública municipal da zona rural de Russas/CE.

O trabalho justifica-se pela necessidade de valorização da Educação do Campo, como objeto de conhecimento e prática social, para a promoção de um projeto político-pedagógico de Educação Física que respeite a identidade das populações rurais e comprometida com as melhorias das suas condições sociais.

BASE TEÓRICA

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população rural do Brasil soma 29,8 milhões de pessoas (IBGE, 2012), fazendo-se necessárias políticas públicas que considerem as particularidades dessa população.

A esse respeito, a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBN (Lei 9.394/96) afirma em seu artigo 28 que “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996, p. 27836).

Nesse sentido, a Educação Física como disciplina escolar no contexto da Educação do Campo pode contribuir para que os alunos tenham acesso aos conteúdos da cultura corporal, respeitando as suas características. Nesse processo, deve-se reconhecer as diferenças entre campo e cidade na construção de um projeto de Educação Física comprometido com a emancipação do homem do campo. A esse respeito Branco e Lucas (2021, p. 8) destacam:

> A educação do campo é diferente da educação urbana, o que se estende à disciplina de educação física, pois suas atividades são realizadas em espaços não adequados, onde muitas vezes são desvalorizadas por pessoas que não

ISSN: 2175-5930

> entendem como se desenvolve a disciplina e sua devida importância para o processo de ensino-aprendizagem do homem do campo.

Taffarel e Queiroz (2023, p. 375) ressaltam que a educação do campo vai além de um projeto pedagógico, devendo considerar as reivindicações dos movimentos sociais em defesa do direito à escola no território rural, associado às lutas em defesa da vida camponesa, da produção na terra, de um projeto contra-hegemônico de educação, entre outras reivindicações.

Acreditamos que a Educação Física, como conteúdo escolar, deve integrar-se a um projeto político-pedagógico comprometidos com a transmissão cultural historicamente acumulada para a emancipação das populações da zona rural.

METODOLOGIA

O trabalho trata-se de um relato de experiências vivenciadas pelos bolsistas do Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte, em uma escola pública da zona rural do município de Russas/CE, sob a supervisão do professor de Educação Física da escola.

Os relatos estão constituídos a partir do seguinte roteiro: contexto escolar na zona rural, ações do Pibid desenvolvidas na escola, dificuldades para o desenvolvimento das ações do Pibid e influência do Pibid no contexto escolar.

Os relatos estão ancorados em depoimentos fornecidos por 3 (três) bolsistas de iniciação à docência e por 1 (um) professor de Educação Física, supervisor do Pibid, por meio da ampliação de um questionário contendo questões abertas sobre a sua experiência no contexto da Educação do Campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na escola em questão, a família é participativa e isso contribui para o desenvolvimento do aluno no âmbito escolar, estimulando o envolvimento das crianças e adolescentes nas atividades propostas. Os pais são mais presentes, mais participativos em reuniões e auxiliam mais os filhos nos estudos. Os alunos são mais ativos nas aulas e são mais ativos fisicamente, pois em uma comunidade é comum crianças ainda serem um pouco mais afastadas das tecnologias e brincarem nas ruas.

As crianças da zona rural têm mais liberdade para brincar nas ruas, assim como têm mais vivências corporais. Tudo isso contribui para que a vivência pedagógica em relação à Educação Física esteja mais fortalecida no ambiente escolar, com reflexos positivos nas atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte.

A proposta pedagógica da escola em relação a Educação Física busca superar o modelo de ensino esportista, que visa priorizar apenas a prática de Futsal e ser uma aula exclusivamente voltada para o entretenimento/lazer. Ao contrário disso, as aulas visam trazer conhecimentos pedagógicos, a inclusão dos alunos e o engajamento deles em vivências diversificadas. Dessa forma, as ações realizadas na escola pelos bolsistas do Pibid buscam ir além dos conteúdos esportivistas, ao mesmo tempo que reconhecem a importância do esporte como conteúdo escolar.

Nesse sentido, a proposta pedagógica do Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte contempla oficinas de Lutas, Ginástica, Basquete e Voleibol. As atividades são desenvolvidas de forma lúdica e cooperativa, utilizando referências de apoio, buscando a participação e bem-estar dentro do esporte e contribuindo para uma vida saudável.

A atuação dos bolsistas de iniciação à docência é supervisionada pelo professor de Educação Física da própria escola. Além disso, são desenvolvidas ações formativas no interior da instituição escolar ou na Instituição de Ensino Superior (IES), tais como estudos individuais e coletivos, planejamento e socialização de experiências, as quais contribuem para a qualificação das ações realizadas.

Apesar da boa receptividade da comunidade escolar e do apoio pedagógico que dispomos, há desafios para desenvolver a proposta pedagógica do Pibid, entre os quais destacamos a indisponibilidade de materiais e a evasão escolar.

O Pibid não prevê recursos de custeio destinados à aquisição de materiais, sendo utilizados aqueles que são cedidos pela escola e pelo curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE - *campus* Limoeiro do Norte. Isso se torna um contratempo, pois as atividades devem se adequar a realidade escolar de insuficiência de materiais.

Em relação a evasão escolar, algumas crianças costumam ajudar os pais nos trabalhos domésticos e, principalmente, as meninas que além dos afazeres domésticos costumam ajudar a cuidar de seus irmãos mais novos.

Uma escola que recebe os bolsistas do Pibid tem sua realidade transformada, os alunos trazem uma ampliação de desenvolvimento de conteúdos voltados para a Educação Física, abrindo novas possibilidades de desenvolvimento desses alunos.

O Pibid oferece aos alunos mais oportunidades de conhecer conteúdos diversos e aprender a valorizar as disciplinas, com aulas extracurriculares, inserindo o aluno dentro da escola por mais tempo e despertando nele o desejo de aprender cada vez mais. Além disso, programa de iniciação à docência proporciona uma oportunidade singular de formação dos futuros professores de Educação Física, em nosso caso alinhando-se com a realidade da Educação Física para a população da zona rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos de experiência dão conta de que a escola da zona rural possui particularidades que necessitam ser observadas na condução das atividades, desde o planejamento até a execução. Tais particularidades, são favoráveis ao trabalho do professor, como a participação das famílias e a vida mais ativa dos alunos, mas também implicam desafios, como a insuficiência de materiais e a evasão escolar.

Entre os desafios, a insuficiência de materiais é uma dificuldade que se impõe de forma mais evidente aos bolsistas de iniciação à docência no desenvolvimento de suas ações, o que é agravado pela indisponibilidade de recursos para custeio de materiais do Pibid.

Apesar disso, consideramos que as experiências vivenciadas no âmbito do Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte têm sido exitosas, proporcionando aos bolsistas o contato com a realidade escolar da zona rural, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação desses futuros professores, ao mesmo tempo que proporciona à comunidade escolar uma ampliação do acesso ao conteúdo da cultura corporal.

Consideramos ser necessária a realização de outros estudos e pesquisas para o conhecimento da realidade escolar na zona rural, explorando as possibilidades pedagógicas de

ISSN: 2175-5930

trabalho com esse público. Sendo essa uma possibilidade para estudos futuros a serem desenvolvidos, com ênfase para a realização de trabalhos de natureza empírica que busquem conhecer o quotidiano da Educação Física e do Pibid na escola.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Porthos da Costa Castello; LUCAS, Almeci Macedo. A Educação Física e as Práticas Pedagógicas na Educação do Campo. Amazon Live Journal, v. 3, n.3, p. 1-13, 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1, pt. 1.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. A juventude do campo e a disputa de projetos de escolarização: relações entre capital, trabalho e educação. Revista Educação e Políticas em Debate–v. 12, n. 1, p. 363-382, jan./abr. 2023.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DO IFRJ PINHEIRAL SOBRE ESPORTES NA NATUREZA [1]

SOCIAL REPRESENTATIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS/TECHNICIANS AT IFRJ PINHEIRAL ABOUT SPORTS IN NATURE

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA/TÉCNICOS DE LA IFRJ PINHEIRAL SOBRE EL DEPORTE EN LA NATURALEZA

Gabriela Conceição de Souza,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Maria Eduarda Batista Melo,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Felipe Triani
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

INTRODUÇÃO

A opção de se investigar sobre os esportes na natureza se deve a definição do termo quando propõe envolver elementos esportivos e de lazer, que possuem as próprias regras, porém tem como campo de jogo a natureza, ou seja, está sujeito a intempérie e às irregularidades do terreno de acordo com Dias (2007). Para o autor, dizer esportes na natureza se diferencia das práticas corporais de aventura, terminologia que recentemente foi adotada pela Base Nacional Curricular Comum (2017), a medida em que abrange uma quantidade de práticas que possuem características distintas entre si, sobretudo aquelas que podem ser desenvolvidas em meio a natureza, porém acabam por reduzir os riscos e imponderabilidades através da "domesticação do espaço" (DIAS, 2007, p. 10), no caso dos esportes praticados em meios urbanos, a exemplo autor traz o skate, que foi uma adaptação das pranchas de surf.

A escolha por realizar esta pesquisa no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) *campus* Pinheiral, está ancorada na evolução das práticas de aventura desenvolvidas no Ensino-

[1] Este trabalho contou com o apoio dos recurso da Pró-Reitoria de Extensão do IFRJ (PIBIEX)

Pesquisa-Extensão desde 2015 (SOUZA, 2023). As peculiaridades deste *campus* oferecem a oportunidade de desenvolver práticas esportivas em trilhas, paredes de escalada e, principalmente o esporte orientação.

Nesse contexto, esse manuscrito discute as representações sociais de um grupo de estudantes do Ensino Médio/Técnico sobre os esportes na natureza. Para isso, foi adotada a Teoria do Núcleo Central com a finalidade de conhecer os possíveis indícios que estão presentes na conformação do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais dos estudantes.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, que utilizou a Teoria das Representações Sociais como fundamento teórico e metodológico, a partir da sua abordagem estruturalista na perspectiva da Teoria do Núcleo Central (SÁ, 1996, 2000). Dessa forma, o instrumento empregado foi o Teste de Associação Livre de Palavras. Esse teste consiste em solicitar que o participante diga as três primeiras palavras que lhes vem à mente quando utilizado o termo indutor: “esportes na natureza”. O instrumento foi aplicado a 49 estudantes do Ensino Médio/Técnico do Instituto Federal do Rio de Janeiro *campus* Pinheiral no ano de 2022.

O estudo teve aprovação no comitê de ética e pesquisa do IFRJ com o parecer 4.147.796. Desta forma, foi aplicado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, onde foram elucidadas as questões éticas do estudo.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Após a verificação das palavras evocadas, pudemos identificar que o Núcleo Central foi caracterizado pelos grupos semânticos de palavras: Saúde; Aventura; Trilha. Os elementos intermediários do 2º foram: Diversão; Natureza; Esporte; Emoção. Como elementos periféricos temos: corrida; Ar livre; Perigo; Adrenalina. Como contrastante temos: Lazer; Estratégia; Equipamento; Dificuldade; Bem-estar; Solidão; Animais; Descoberta. Abaixo podemos visualizar o quadro contendo as palavras evocadas e suas posições nos quadrantes de referência.

Quadro 1: Elementos das representações sociais referentes aos esportes de aventura

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações F>5,8 e OME<1,91			Alta F e alta Ordem Média de Evocações F>5,8 e OME>1,91		
Grupo semântico	Freq.	OME	Grupo semântico	Freq.	OME
Saúde	4	1,25	Diversão	8	2,75
Trilha	9	1,89	Natureza	10	2,00
Aventura	11	1,45	Esporte	13	2,31
			Emoção	14	2,21
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações F<5,8 e OME<1,91			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações F<5,8 e OME>1,91		
Grupo semântico	Freq.	OME	Grupo semântico	Freq.	OME
Corrida	4	1,00	Lazer	2	2,00
Ar livre	3	1,33	Estratégia	5	2,40
Perigo	5	1,40	Equipamento	3	2,00
Adrenalina	3	1,33	Dificuldade	2	2,00
			Bem-estar	5	2,00
			Animais	2	2,00
			Descoberta	2	2,00

Fonte: os autores

Os Elementos Centrais estão mais relacionados a memória coletiva, e é considerada mais estável, de forma que não se altera, mesmo que ações interventivas sejam aplicadas ao grupo, como no caso das aulas de Educação Física em que se ensina sobre esporte na natureza. Sendo assim, mesmo que os estudantes sejam ingressantes no EM/T, estas palavras evocada provavelmente não se alteram. Algumas possíveis evidências para justificar as três palavras presentes no núcleo central e assim permanecerem estáveis é: a instituição possuir 32 hectares de "trilhas"; alguma tradição percebida na região pelas atividades de "*aventura*", tendo em vista que é uma região serrana do Estado do Rio de Janeiro e possuir um representativo turismo de aventura; e por ser uma prática desenvolvida na disciplina que remete a "*saúde*".

Os elementos periféricos remetem ao que de fato é ensinado nas aulas, de forma que transita entre as experiências individuais dos sujeitos, e pode ser flexível pelas periferias, se aproximando ou distanciado do núcleo central, a medida em que adquirem mais conhecimentos e praticam as atividades disponibilizadas pelos professores da disciplina.

ISSN: 2175-5930

Quando levamos a uma discussão sobre o que podemos inferir a partir do Núcleo Central dos estudantes do EM/T do IFRJ Pinheiral, percebemos que o elemento natureza, em si, ficou em uma segunda periferia. Para Dias (2007), os esportes na natureza se concentram:

> em descrever o esporte como uma prática que estabelece relações intersubjetivas com a natureza, a fim de extrair prazer dessa interação. E na medida em que a própria natureza é apontada como uma das suas motivações principais, seus simbolismos são permeados por uma espécie de mitologia do reencontro com a natureza selvagem. (p. 9)

Os esportes como montanhismo, corrida de orientação, trekking, surf, dentre outros que possuem como local de prática a natureza é assumida como definição principal deste estudo, por ser especificamente o espaço do encontro do humano com as áreas livres e naturais para a prática esportiva e para o lazer, como descrito por Severino, Pereira e Santos (2016). Para estes autores os esportes na natureza, embora muitos levem em consideração a aventura, está mais relacionado a atividade física pelo exercício sem privilegiar a competição, mas sim o lazer e os aspectos ecológicos.

Ainda de acordo com Severino, Pereira e Santos (2016) as próprias orientações governamentais sobre o tema em questão (BRASIL, 2017) possuem contradições conceituais e procedimentais de viabilidade do ensino deste conteúdo. Da mesma forma os autores destacam que o conceito de natureza "não deve ser uma simples oposição à ideia de urbanidade, pois sua etimologia vai além desta noção" (p. 122), ou seja, embora aqui tenha se optado por retratar os esportes na natureza, o fato de alguns esportes ditos de aventura serem praticados em meios urbanos, não distancia completamente do conceito de natureza, logo, o autor diz que deve haver uma reflexão sobre o tema "Práticas Corporais de Aventura", além disso, a própria formação defasada dos professores em práticas pedagógicas de esportas de aventura e na natureza sugere a impossibilidade ou limitação destas práticas na escola.

Ancorado nos instrumentos de orientação curricular, como a Base Nacional Curricular Comum (2018), ou ainda como foi rasamente mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física (1998), é possível perceber que este tema atravessa o universo desta disciplina, porém ainda é possível perceber que os professores se prendem aos modelos

hegemônicos de ensino, com aulas dentro da quadra e em esportes como futsal, voleibol, basquete e handebol (BLAIA; DE SANTANA, 2008; TAHARA E DARIDO, 2016).

Diante deste contexto a base teórica para o que propomos discutir é pautada em estudos que apontam a resistência e dificuldades na adesão e compreensão da prática de esportes na natureza e aventura nas escolas (TRIANI; TELLES, 2019).

No estudos de Blaia e Santana (2008) verificamos que a maior parte dos professores de Educação Física na escola ainda privilegiam os esportes de rendimento para o aprimoramento do gesto técnico e a formação de atletas, além de estimular a prática esportivista e a massificação do esporte, deixando de lado práticas não hegemônicas e que possuem potencial de envolver diferentes saberes, como no Esporte Orientação.

Tahara e Darido (2016) nos ajudam a compreender a importância que as Práticas Corporais de Aventura possuem, pois, essas práticas possuem relação com a história dos seres humanos e, por isso, "tal temática poderia e deveria ser enfatizada dentro das aulas de Educação Física na escola" (p. 115). Principalmente se consideramos os que as representações de estudantes do IFRJ possuem, no que se refere a descobertas, bem-estar, dentre outras evocadas nas zonas periféricas.

Assim, com o propósito de promover a inclusão de outros esportes nas aulas de educação física escolar e, no intuito de superar a barreira histórica imposta pelos esportes tradicionais, Freitas *et al.* (2016) considera que as Práticas Corporais de Aventura podem ser uma possibilidade de promover aulas dinâmicas, além de proporcionar a autoconfiança, o desenvolvimento das competências de liderança, o estímulo ao trabalho em grupo, a sociabilidade, o respeito ao limite individual, dentre outros. Quando identificamos evocações como as do 4º quadrante, precisamos refletir que as representações de alguns grupos parecem estar ancoradas na ideia de esportes solitários, mas também que causam descobertas e convívios com uma natureza nativa.

No estudo de Triani, Silva e Paixão (2019), ficou evidente que o conteúdo de esportes de aventura, no caso a escalada indoor, se difere dos tradicionais apontados anteriormente como hegemônicos, no cenário da escola. Os autores demonstraram que houve estímulo a participação dos alunos às aulas, a novos desafios, referências, transposição de obstáculos,

dentre outras vantagens, logo, se mostrou como uma alternativa possível de conteúdo para a prática pedagógica da Educação Física. Sobretudo por se tratar de "um conteúdo instigante e inovador no âmbito da escola" (p. 13), embora tenham apontado que a aquisição de equipamentos e a formação do professor que, em muitos casos, não teve a disciplina de Esportes de Aventura durante a graduação, como fatores negativos do desenvolvimento destas atividades. Desta forma, as palavras evocas: perigo, equipamento e estratégia, apresentadas nas zonas periféricas, podem estar relacionadas a não compreensão dos próprios docentes sobre estas práticas, que acabam por refletir no imaginário coletivo dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados acreditamos que o objetivo de discutir sobre o Núcleo Central de estudantes do IFRJ *campus* Pinheiral está de acordo e reforçando com as propostas da BNCC em incluir as Práticas Corporais de Aventura como Unidade Temática, tendo em vista que as práticas esportivas na natureza estão inseridas neste contexto. O que reforça a necessidade de mais formações continuadas para capacitar docentes na promoção deste conteúdo em suas aulas.

O número de respondentes e a dificuldade de retorno dos termos de consentimento e assentimento por parte dos responsáveis foram uma limitação para o estudo, de forma que, seriam importante se pensar não apenas a continuidade do estudo, mas também, a concsientização dos estudantes sobre a importância de participação como voluntários em estudo desta natureza. Além disso, sugerimos a aplicação de mesmo instrumento aos alunos concluintes da instituição para verificar se houve deslocamentos de sentidos semânticos com a prática das atividades propostas ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS

BLAIA, *C. C. M.; SANTANA*, W. S. *Subsídio para implementação da Corrida de Orientação* nas aulas de Educação Física. **Revista Dia a Dia Educação.** Londrina, 2008.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DIAS, C. A. G. Notas e definições sobre esporte, lazer e natureza. **Licere,** Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 1-36, 2007.

FREITAS, T. A. *et al.* Avaliação da implementação de um programa de práticas corporais de aventura na Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, v. 12, n. 1, p. 4-16, 2016.

SÁ, C. P. **Núcleo das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A Representação Social da Economia Brasileira antes e depois do Plano Real. In.: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** 2 ed. Goiânia: AB, 2000.

SEVERINO, A. J.; PEREIRA, D. W; SANTOS, V. S. F. Aventura e educação na Base Nacional Comum. **EccoS – Rev. Cient**., São Paulo, n. 41, p. 107-125, set./dez. 2016.

SOUZA, G. C. Orientação no ensino-extensão-pesquisa do IFRJ Pinheiral: um relato de experiência. *In*.: CANDIDO, C. M. *et al*. (Orgs). **Práticas de aventura e educação**: tecendo significados através das experiências. São Paulo: Supimpa, p.111-136, 2023.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, v. 14, n. 2, p. 113-136, 2016.

TRIANI, F.; TELLES, S. C. Representações sociais sobre os esportes de aventura na educação física. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.10, n.30, p. 293, 314, 2019.

TRIANI, F.; SILVA, F. T.; PAIXÃO, J. A. Escalada indoor como possibilidade de conteúdo para a educação física escolar. **Conexões,** Educação Física, Esporte e Saúde. Campinas: São Paulo, v 17; p1-17, 2019.

SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DE ESTUDANTES DE CIDADES DA CONURBAÇÃO DE MARINGÁ-PR CONFORME AS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS[1]

FULFILLMENT OF BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS OF STUDENTS FROM THE MARINGÁ-PR CONURBATION CITIES ACCORDING TO SOCIO-DEMOGRAPHIC VARIABLES

CUMPLIMIENTO DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DE ESTUDIANTES DE LAS CIUDADES DE LA CONURBACIÓN DE MARINGÁ-PR SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Saulo Testa,
Prefeitura Municipal de Paiçandu – Paraná (PMP)
Jorge Both,
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

INTRODUÇÃO

A escola se caracteriza como o principal lócus de transmissão do conhecimento científico estruturado em nossa sociedade (SILVA; CHIMANAZZO; FERNANDES, 2021). Neste ambiente, construir a motivação para promover o envolvimento do aluno é fundamental pois, jovens motivados se envolvem de forma mais efetiva, tendendo a assimilar os conteúdos de maneira significativa (MOREIRA et al., 2017).

A motivação pode advir de fontes extrínsecas (externas) ou intrínsecas (internas). Para Deci e Ryan (1985) na Teoria da Autodeterminação (TAD) a motivação intrínseca é o comportamento autodeterminado e, os estágios motivacionais extrínsecos são transitórios na construção da motivação, como elementos recompensatórios para a realização da tarefa.

Como desdobramento da Teoria da Autodeterminação, os estudos de Deci e Ryan (1985) apontaram que o estado motivacional do sujeito está relacionado à satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB), inatas ao indivíduo, sendo elas a Autonomia, a Competência e os Relacionamentos. A Autonomia é a capacidade de realizar tarefas a partir de

[1]Presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

sua própria vontade; a Competência é a capacidade do sujeito em realizar as tarefas a partir da técnica adquirida e; os Relacionamentos são vinculados à capacidade da pessoa em estabelecer vínculos com os demais sujeitos (SILVA; CHIMANAZZO; FERNANDES, 2021).

No âmbito da Educação Física (EF), a construção de um ambiente motivador é essencial para que o aluno se dedique à disciplina. Logo, o desenvolvimento das NPB contribui para a criar o comportamento automotivado, tendo o professor como elemento central na construção de um ambiente de satisfação das NPB dos alunos (PIZANI et al., 2016).

Porém, somente o trabalho do professor não garante a construção da motivação dos alunos. Fatores sociais podem interferir no processo. Assim, o objetivo deste trabalho foi avaliar os níveis das NPB com as variáveis sociodemográficas dos alunos do Ensino Fundamental e Médio das cidades de Sarandi e Paiçandu, cidades da Conurbação de Maringá, região Noroeste do Paraná.

Destaca-se que a escolha destas localidades se dá por serem "cidades dormitório", onde os trabalhadores residem, mas, trabalham na cidade polo. Estas cidades são locais de maior risco social e desigualdade econômica, fatores que podem interferir na motivação do aluno e em seu rendimento escolar (VICENTINI et al., 2021). Assim, a investigação nessas cidades busca compreender os aspectos motivacionais destes alunos que convivem com maior desigualdade social.

METODOLOGIA

A pesquisa é caracterizada como uma pesquisa quantitativa, descritiva e de corte transversal (GIL, 2002). A amostra do estudo foi de 392 estudantes de escolas públicas estaduais das cidades de Sarandi e Paiçandu, de turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Ressalta-se que a coleta de dados ocorreu no ano de 2022 seguindo todos os procedimentos éticos e, autorizada pelos pareceres CAAE: 40760320.1.0000.5231 e CAAE: 40760320.1.3001.5539.

Para a coleta de dados foi utilizado um Questionário Sociodemográfico produzido para a investigação, com as variáveis: Sexo, Idade, Série de Matrícula, Cidade de Residência e Praticante de Esportes. Para a avaliação das NPB foi utilizada a Escala de Necessidades

ISSN: 2175-5930

Psicológicas Básicas para o Exercício (BPNES), instrumento composto por 12 itens que avaliam as dimensões de Autonomia, Competência e Relacionamentos, com formato de resposta em Escala Likert de 5 pontos (COSTA; VIEIRA; MARÔCO, 2018).

A análise estatística utilizou o software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Science) versão 20.0 e, foram utilizados os testes de Friedman, Prova U de Mann-Whitney e Teste de Kruskall-Wallis. Em todas as análises foi adotado nível de significância de 95% ($p<0,05$).

RESULTADOS

De forma geral os resultados dos alunos analisados (Tabela 1) reportaram valores medianos, sendo que, a Autonomia apresentou os menores níveis de satisfação.

Tabela 1 – Comparação das NPB dos alunos de Educação Física participantes do estudo

Dimensões	Md (Q1-Q3)	p*
Autonomia	2,75 (2,25-3,50)	
Competência	3,00 (2,00-3,75)	<0,001
Relacionamentos	3,00 (2,25-3,50)	

*Probabilidade estimada pelo Teste de Friedman

Fonte: os autores

A análise entre os níveis de satisfação das NPB dos estudantes das diferentes cidades não reportou diferença estatisticamente significativa entre os grupos, sendo que ambos apresentaram resultados similares (Tabela 2)

Tabela 2 – Associação entre as NPB e endereço socia dos alunos de Educação Física

Cidades	Autonomia		Competência		Relacionamentos	
	Md (Q1-Q3)	p*	Md (Q1-Q3)	p*	Md (Q1-Q3)	p*
Paiçandu	2,75 (2,25-3,50)	0,615	3,00 (2,00-3,75)	0,487	3,00 (2,25-3,50)	0,428
Sarandi	2,75		3,0		3,00	

(2,00-3,50)	(2,12-3,75)	(2,50-3,50)

* Probabilidade Estimada pelo Teste Prova U de Mann-Whitney

Fonte: os autores

Pormenorizando a análise, foram avaliados os níveis das NPB dos alunos de cada município em função das variáveis sociodemográficas. No caso dos alunos de Paiçandu (Tabela 3), os discentes do sexo masculino, que estudavam no ensino fundamental e praticavam esportes possuíam maiores índices em todas as dimensões das NPB.

Tabela 3 – NPB considerando as variáveis sociodemográficas dos alunos de Educação Física de Paiçandu

Variáveis	Autonomia		Competência		Relacionamentos	
	Md (Q1-Q3)	p	Md (Q1-Q3)	p	Md (Q1-Q3)	p
Sexo						
Masculino	3,25 (2,37-3,75)	0,023*	3,50 (2,75-4,00)	<0,001*	3,25 (2,62-3,75)	0,001*
Feminino	2,50 (2,00-3,50)		2,25 (1,68-3,25)		2,75 (2,25-3,25)	
Faixa Etária						
Até 14 anos	2,25 (1,68-2,25)	0,152**	2,25 (1,93-3,50)	0,146**	2,50 (1,93-3,06)	0,100**
15 e 16 anos	3,00 (2,25-3,75)		2,75 (2,00-3,87)		3,00 (2,25-3,62)	
17 anos ou +	3,00 (2,25-3,50)		3,12 (2,50-3,75)		3,00 (2,25-3,50)	
Nível de Ensino						
Fundamental	3,25 (2,50-3,75)	<0,001*	3,5 (2,75-4,25)	<0,001*	3,25 (2,68-3,75)	0,001*
Médio	2,25 (2,00-3,25)		2,25 (1,75-3,00)		2,5 (2,12-3,25)	

Praticante de Esportes						
Sim	3,25 (2,50-3,75)	<0,001*	3,5 (2,75-4,25)	<0,001*	3,25 (2,68-3,75)	<0,001*
Não	2,25 (2,00-3,25)		2,25 (1,75-3,00)		2,50 (2,12-3,25)	

* Probabilidade Estimada pelo Teste Prova U de Mann-Whitney

** Probabilidade Estimada pelo Teste de Kruskal-Wallis

Fonte: os autores

Em relação aos alunos de Sarandi (Tabela 4), constatou-se que os discentes do sexo masculino, que praticavam esportes e que cursavam o ensino fundamental apresentavam os maiores indicares em todas as dimensões do NPB. Além disso, constatou-se que os estudantes com 15 e 16 anos apresentavam maiores escores autonomia e competência quando comparado aos demais alunos.

Tabela 4 – NPB considerando as variáveis sociodemográficas dos alunos de Educação Física de Sarandi

Variáveis	Autonomia		Competência		Relacionamentos	
	Md (Q1-Q3)	p	Md (Q1-Q3)	p	Md (Q1-Q3)	p
Sexo						
Masculino	3,25 (2,50-3,75)	<0,001*	3,50 (2,75-4,25)	<0,001*	3,25 (2,75-3,75)	<0,001*
Feminino	2,50 (2,00-3,00)		2,50 (1,75-3,25)		2,75 (2,25-3,25)	
Faixa Etária						
Até 14 anos	2,75 (2,00-3,37)	0,029**	2,75 (1,75-3,50)	0,003**	3,00 (2,25-3,50)	0,099**
15 e 16 anos	3,25 (2,37-3,75)		3,25 (2,37-4,50)		3,25 (2,75-3,62)	
17 anos ou +	2,75 (2,00-3,50)		3,00 (2,50-4,00)		2,75 (2,50-3,75)	
Nível de Ensino						
Fundamental	3,25 (2,75-3,75)	<0,001*	3,62 (2,75-4,50)	<0,001*	3,25 (2,50-3,75)	0,005*

Médio	2,75 (2,00-3,25)		2,75 (1,75-3,50)		3,00 (2,25-3,50)	
Praticante de Esportes						
Sim	3,25 (2,75-3,75)	<0,001*	3,62 (2,75-4,50)	<0,001*	3,25 (2,50-3,75)	<0,001*
Não	2,75 (2,00-3,25)		2,75 (1,75-3,50)		3,00 (2,25-3,50)	

* Probabilidade Estimada pelo Teste Prova U de Mann-Whitney

** Probabilidade Estimada pelo Teste de Kruskal-Wallis

Fonte: os autores

DISCUSSÃO

De forma geral, constatou-se que a Autonomia é a NPB com os menores índices de satisfação. De fato, a motivação dos alunos pode estar mais vinculada as dimensões competência e relacionamentos, como foi evidenciado entre alunos moçambicanos (SITOE et al., 2019). Além disso, a autonomia apresentar os valores mais baixostambém foi evidenciado nos estudos de Aniszewski et al. (2019), Silva, Chimanazzo e Fernandes (2021) e Pires (2010). Tal condição pode estar relacionada à obrigatoriedade da Educação Física Escolar (EFE), o que faz com que os alunos sejam obrigados a realizar as atividades que não são aquelas que mais lhe interessam.

O fato dos meninos apresentaram maior satisfação das NPB em ambas as cidades estudadas foi similar as investigações de Silva, Chimanazzo e Fernandes (2021) e Aniszewski,Simões e Henrique, (2021). Considera-se essa realidade pelo fato da prática de atividades físicas fora do tempo escolar ser mais incentivada aos meninos do que às meninas, permitindo maiores níveis de satisfação das NPB ao trazer esse aspecto da prática esportiva para as aulas de EF.

Quanto à satisfação das NPB e Faixa Etária dos participantes, os alunos de Paiçandu não apresentaram diferenças significativas, embora os alunos de Sarandi apresentaram diferenças entre a autonomia e competência, sendo que os alunos de 15 e 16 anos reportaram os maiores níveis de satisfação. Esta condição é contrária aos achados de Silva, Chimanazzo e Fernandes (2021) onde alunos mais velhos tendem a possuir maior satisfação de Autonomia e

Competência. Assim, as evidencias apresentadas em Sarandi podem estar associadas ao fato da idade avançada no ambiente escolar, o que pode ser um desistimulo aos estudantes mais velhos.

Analisando a satisfação das NPB e o nível de ensino, nas duas cidades os alunos de ensino fundamental apresentam maior satisfação das três NPB. Esta condição pode estar relacionada às particularidades da EF em cada nível de ensino. Pois, conforme avançam os anos escolares há tendência de complexificação das atividades (ANIZEWSKI et al., 2019), levando os alunos do ensino médio à não-satisfação de suas NPB. De fato, com o avançar dos anos escolares aumenta-se o nível de interferência do professor para a realização das atividades, diminuindo a autonomia, a complexificação afeta a compreensão de sua competência e, o medo do bullying por não realizar as tarefas afeta a dimensão de relacionamentos.

Por fim, nas duas cidades os alunos praticantes de esportes apresentaram maiores níveis de satisfação das NPB em relação aos alunos não-praticantes. A investigação de Pires (2010) com alunos portugueses encontrou resultados similares entre a satisfação das NPB e a prática esportiva. Ao praticar esportes o aluno desenvolve suas NPB de forma satisfatória e, no tempo escolar na EFE, transferem essa satisfação para o contexto das aulas.

CONCLUSÕES

Para os alunos de duas cidades da conurbação de Maringá (Paraná), constatou-se que a autonomia é a NPB com menores índices de forma geral. Quando consideradas as variáveis sociodemográficas dos alunos das diferentes cidades, observou-se resultados similares em relação ao sexo, nível de ensino e prática de esportes. Entretanto, a faixa etária foi o aspecto que não foi similar, onde os alunos de 15 e 16 anos de Sarandi apresentaram maiores índices de autonomia e competência.

Assim, conclui-se que, a fim de produzir um ambiente motivador para a disciplina que desenvolva as NPB, o professor deve se atentar às diferenças sociodemográficas que impactam de forma positiva e negativa neste processo de forma a produzir resultados melhores para os grupos que apresentaram os menores índices.

Como limitação da pesquisa e sugestão para ampliação do estudo, sugere-se a investigação comparando alunos de diferentes cidades para verificar se o tamanho da cidade,

relações socioeconômicas e estruturais do município impactam no desenvolvimento das NPB nas diferentes variáveis sociodemográficas.

REFERÊNCIAS

ANISZEWSKI, E. et al. A (Des)motivação nas aulas de Educação Física e a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais. **Journal of Physical Education**, v. 30, n. 1, 2019.

ANISZEWSKI, E.; SIMÕES, G.; HENRIQUE, J. Relação entre Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas e percepção de Autoeficácia nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. In: **XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Anais... 2021.** Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14549/7875

COSTA, L. C. A.; VIEIRA, L. F. MAROCO, J. Validation of the basic psychological needs in exercise scale (BPNES). **Journal of Physical Education**, v. 28, 2018.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Motivation and self-determination in human behavior. **NY: PlenumPublishing Co**, 1985.

MOREIRA, C. H. et al. Motivação de estudantes nas aulas de educação física: um estudo de revisão. **Corpoconsciência,** p. 67-79, 2017.

PIRES, A. **Aplicação da Teoria da Autodeterminação ao Contexto da Educação Física:** Estudo da Relação Entre as Necessidades Psicológicas Básicas a Regulação do Comportamento e as Intenções de Praticar Desporto Escolar e Desporto Fora da Escola. 2010. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Santarém (Portugal).

PIZANI, J. et al. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, p. 259-266, 2016.

SILVA, S. R da; CHIMINAZZO, J. G. C.; FERNANDES, P. T. Motivação na educação física escolar: Teoria da Autodeterminação. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 1, p. 11-17, 2021.

SITOE, S. A. et al. Educação física e satisfação das necessidades psicológicas básicas em escolares de Maputo-Moçambique. **Pensar a Prática**, v. 22, 2019.

VICENTINI, D. de S. M. et al. Qualidade da educação básica e lições aprendidas em uma escola estadual de Minas Gerais. **Intersaberes**, v. 16, n. 38, p. 874–892, 2021.

SÍNTESES: SOBRE A CONSTITUIÇÃO E OS ANSEIOS DE UM NOVO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

SÍNTESES: ON THE CONSTITUTION OF A NEW RESERCH GROUP AND THEIR ASPIRATINS ON PHYSICAL EDUCATION GOALS TOWARD SCHOOL TEACHING

SÍNTESIS: SOBRE LA CONSTITUCIÓN Y LA ANHELOS DE UN NUEVO GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Jonatas Maia da Costa,
Universidade de Brasília (UnB)
Jessica Frasson,
Universidade de Brasília (UnB)
Jaciara Oliveira Leite,
Universidade de Brasília (UnB)
Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo,
Universidade de Brasília (UnB)
Daniel Cantanhede Behmoiras,
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

O presente texto se constitui como um relato de experiência, embora traga elementos que, talvez, transcendam a sua natureza. Isso porque explora aspectos do âmbito dos anseios dos sujeitos que estão a participar efetivamente dos processos de tal experiência. De todo modo, há de se observar aqui uma perspectiva acadêmico-científico conforme a precisão de Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 64):

> [...] o Relato de Experiência em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação critica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante).

Portanto, o objeto (de experiência) da necessária reflexão crítica – como também de suporte teórico-metodológico – é a constituição de um novo grupo de pesquisa em Educação

ISSN: 2175-5930

Física Escolar, o Sínteses[2]. Este está sediado na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF-UnB) e tem como lideranças os professores Jonatas Maia da Costa, Jessica Frasson, Jaciara Leite, Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo e Daniel Cantanhede.

O Sínteses – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar – é uma grande aposta. Em geral, uma aposta é sempre muito mais do que apenas uma hipótese e muito menos de que uma grande certeza... Logo, as considerações registradas neste relato pretendem revelar, mesmo que de forma breve, os elementos que fazem deste coletivo um auspicioso espaço de formação crítica na universidade pública e, em particular, na pós-graduação brasileira.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS À CONSTITUIÇÃO DO SÍNTESES

Não se trata de contradição o Sínteses possuir uma história que anteceda sua constituição. Na verdade, sua organização assistemática se deu inicialmente no interior do Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer – o Avante. O Avante também está sediado na UnB e em 2020 completou dez anos de existência. O grupo se organiza em duas linhas de pesquisa, uma voltada para as políticas de esporte e lazer e outra, orientada para as investigações sobre a formação e o mundo do trabalho (ATHAYDE *et. al.*, 2021). Foi nesta última linha de pesquisa, a partir da inserção de professores que se credenciaram no Programa de Pós-graduação em Educação Física da FEF (PPGEF-UnB) e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), que, pouco a pouco, foi se constituindo um grupo no qual o interesse de pesquisa se situava especificamente no campo da Educação Física escolar (EFE). Estes pesquisadores passaram a se envolver de forma orgânica nas atividades programáticas do Avante.

Contudo, tal coletivo foi crescendo na medida em que se abriam vagas para o tema da EFE em ambos os programas de pós-graduação *stricto sensu* da FEF-UnB. A vocação

[2] Ao tempo do processo de redação deste texto, o "Sínteses – Grupo de estudos e pesquisas em educação física escolar", vivia o processo de formalização de sua criação junto ao Decanato de Pesquisa e Inovação da Universidade de Brasília (DPI-UnB) com vistas a se configurar como um grupo pertencente ao diretório do CNPq conforme as regras internas da UnB e disponíveis na Resolução da Câmara de Pesquisa e Pós-graduação n.002/2012. Vale dizer que o Sínteses atende a todos os pré-requisitos normativos da UnB para se constituir como grupo de pesquisa. Ao tempo da publicização deste texto, é muito provável que seja possível encontrá-lo no sítio do CNPq.

agregadora do Avante aliado à seriedade com que tal grupo trabalha para uma formação de perspectiva emancipatória contribuiu rapidamente para que, em geral, professores da rede pública de ensino do Distrito Federal e egressos da FEF-UnB se aproximassem e efetivamente se organizassem em torno dos referenciais teórico-metodológicos que dão identidade ao Avante, no caso, o marxismo. Paulatinamente, foi crescendo em número as pesquisas e cada vez mais novos integrantes passaram a comparecer as suas reuniões de estudo. Visto o envolvimento destes professores-pesquisadores é que o Sínteses "nasceu" contando com dois doutorandos, onze mestres, onze mestrandos e um estudante de graduação de iniciação científica, totalizando 25 pesquisadores além dos cinco professores que lideram o grupo e estão presentes nos programas de pós-graduação *stricto-sensu*, já aqui mencionados.

Portanto, é importante destacar que o Sínteses foi criado em face ao consenso entre os seus pares sobre a premente necessidade de valorizar o tema da EFE como um núcleo de investigação próprio e que solicita linhas de pesquisa que dialoguem diretamente com esta temática. Julga-se assim, que a EFE compreende um campo de investigação que incide diretamente e decisivamente na formação de professores para a escola pública. Ademais, seria estratégico do ponto de vista político institucional para a FEF-UnB a instalação de um grupo de pesquisa – com forte aderência em seus programas de pós-graduação – que passasse a ter protagonismo em decisões relacionadas à formação superior no curso de licenciatura, bem como estreitar os diálogos com instâncias classistas, científicas e do Estado[3]. Por fim, vale dizer que o Sínteses não é uma dissidência[4] do Avante. Ao contrário disso, o Sínteses é um parceiro de luta para uma formação – da graduação ao mundo do trabalho – verdadeiramente crítica e que visa contribuir para a construção de uma sociedade humanamente emancipada

[3] Há no horizonte do Sínteses um anseio de fortalecer as ações de formação continuada. Nesse sentido, é fundamental recrudescer – a já existente – relação política com o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF), a Secretária Distrital do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE-DF), a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e o Observatório da Educação Básica (ObsEB).

[4] É expressivo a quantidade de pesquisadores do Sínteses que permanecem vinculados organicamente ao Avante. Além disso, as atividades conjuntas entre os grupos fazem parte da programática formativa de ambos.

ISSN: 2175-5930

PARA PENSAR O HORIZONTE: UMA SÍNTESE DE COMO ESTÁ ORGANIZADO O SÍNTESES

O futuro do Sínteses certamente está condicionado as formas pelas quais o seu efetivo trabalho acadêmico-científico está posto na FEF-UnB. Conforme anunciado, do ponto de vista de seus recursos humanos, o grupo já dispõe de uma razoável força de trabalho e que põe em perspectiva a sua própria expansão na medida em que suas lideranças fazem parte de dois programas de pós-graduação *stric*to-*sensu*. Atuar na formação de professores-pesquisadores, seja no PPGEF-UnB ou no PROEF, produz ao grupo uma demanda de pesquisa permanente no tema da educação física escolar.

Com efeito, tendo em vista estes projetos de pesquisa que perfazem a formação de professores no âmbito da pós-graduação, faz-se necessária uma organização e uma programática que responda ao conjunto de interesses históricos e emergentes no campo da educação física escolar. Para tanto, no interior do Sínteses, há quatro linhas de pesquisas.

A primeira intitula-se "Práxis pedagógica e cultura corporal", que se ocupa da relação de interpretação, ação e reflexão crítica sobre a prática docente, aprimorando e ampliando as compreensões a respeito dos elementos didático-metodológicos que envolvem o trabalho pedagógico na educação básica, compreendendo a cultura corporal como objeto de conhecimento precípuo nas aulas de educação física. Aqui a práxis é entendida como indissociabilidade entre teoria e prática e apresenta-se como possibilidade de compreensão do real e de sua transformação, com vistas à superação das desigualdades sociais e orientada por uma concepção de educação humanizada e humanizadora que colabora para o cumprimento do compromisso inalienável de reconstituição das relações sociais e superação do *status quo* da sociedade vigente (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011). A Cultura Corporal, por sua vez, é entendida como o objeto de conhecimento a ser tratado, pedagogicamente, pela educação física nos diferentes níveis de ensino da educação básica (SOARES, *et. al.*, 1992).

A segunda linha de pesquisa é a de "Formação de Professores". Esta se assenta numa concepção de ser humano e de mundo pautada – conforme a linha anterior – na filosofia da práxis. Portanto, no âmbito da formação de professores de educação física para a educação básica, esta é uma linha que abarca as investigações cujo objetivo é adensar a produção de

conhecimento em torno da teoria pedagógica que assegura uma formação crítica em educação física seja na formação inicial seja na formação continuada e, peremptoriamente, com vistas a atender a educação pública. Daí a necessidade de avançar nos estudos que promovam a convergência teórica dos fundamentos epistemológicos de perspectiva crítica – o marxismo, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia crítico-superadora – aos inúmeros aspectos da formação. Ademais, consiga superar (por incorporação) as insuficiências teóricas do campo da educação física escolar crítica bem como participar do sempre necessário debate acadêmico-científico, esgrimando com outras perspectivas teóricas da EFE.

"Políticas educacionais e currículo" compreende a terceira linha de pesquisa do Sínteses e reúne os estudos sobre as políticas educacionais e de currículo orientados pelo princípio do Materialismo Histórico-dialético e pela compreensão Crítica de Currículo, especialmente pela Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003). Tem como objetivo investigar as políticas da Educação e da Educação Física na legislação brasileira com destaque para a proposta governamental de currículo nacional, programas e projetos curriculares estaduais e municipais implementados nas escolas na educação básica – especialmente no Distrito Federal, território de gênese e origem deste grupo – e suas modificações ao longo dos anos; bem como os atravessamentos dessas políticas educacionais e do Currículo na organização do trabalho pedagógico dos professores na educação básica.

Por fim, a quarta linha de pesquisa denomina-se "Educação para a diversidade, direitos humanos e sujeitos coletivos". Trata-se dos estudos que guardam relação com o conjunto de temas que atravessam a constituição dos movimentos sociais, das comunidades históricas – quilombolas e indígenas –, dos grupos sociais identificados com a luta por ações afirmativas e todo sujeito ou coletivo que, como ensinou Arroyo (2017, p.121), foram "segregados como inferiores porque diferentes". Em particular nesta linha, o desafio é fazer a mediação com a educação física e com a escola sem perder de vista à fundamentação crítica visto que a própria tradição marxista não suficientemente se instalou em torno destes temas. Ademais, avançar nisso é também contrapor os estudos pós-modernos e disputar a hegemonia frente ao multiculturalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU "É PELA MEDIAÇÃO DA ANÁLISE QUE SE PASSA DA SÍNCRESE À SÍNTESE"

Na introdução deste breve relato, confessa-se que a constituição do Sínteses é uma grande aposta... É provável que os leitores se perguntem sobre o que se está apostando. Ou o que se ganha ou se perde com esta aposta? Perguntas que dificilmente os atores desta empreitada sobre a formação de um grupo de pesquisa na universidade pública, conseguiriam, objetivamente, responder a contento. O fato é que a ideia de "aposta" traz consigo também a ideia dos "riscos" que inevitavelmente a ciência implica. Por um lado, riscos de não poder determinar as verdades absolutas sobre a realidade humana, mas por outro, de não mitigar a necessidade humana de fazer da ciência um instrumento de luta contra as desigualdades e contra toda sorte de mistificações. O Sínteses toma isto como um de seus princípios. Fará isso no interior da educação física e, em particular, tomando como compromisso a formação para a educação escolar.

Em face de seus propósitos como um coletivo que se instala na universidade pública e toma como trabalho educativo a formação de professores e pesquisadores em educação física escolar, o Sínteses compreende que "a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação" (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.237).

Isto, que é possível chamar de "educação das consciências", terá êxito na medida em que o grupo, por meio de processos formativos, promova em cada sujeito concreto e singular, a ultrapassagem de sua condição de conhecer sincreticamente a realidade humana para a condição de conhecer esta mesma realidade como uma síntese de múltiplas determinações. Quando isto acontecer, uma única certeza surgirá para o Síntese: a de que definitivamente, uma aposta foi ganha.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ATHAYDE, P. F. A. *et. al*. Avante! 10 anos de um caminho que se faz caminhando... **Motrivivência**, v.33, n.64, p.1-19, 2021.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n. 48, p. 60-77, out./dez., 2021.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, C.L. *et. al*. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora,1992.

SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES ESCOLARES SOBRE DANÇAS A PARTIR DA CATEGORIA HISTORICIDADE

SYSTEMATIZING SCHOOL KNOWLEDGE ABOUT DANCES FROM THE CATEGORY OF HISTORICITY

SISTEMATIZACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ESCOLARES SOBRE LAS DANZAS A PARTIR DE LA CATEGORÍA DE HISTORICIDAD

Gislene Alves do Amaral,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Marina Ferreira de Souza Antunes,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Francisco Felipe Pacheco da Silva,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste texto reflexões sobre a produção de saberes escolares/conteúdos de ensino, enfatizando a necessária compreensão do objeto na perspectiva de sua historicidade. Temos investido nossos estudos e reflexões sobre a Educação Física Escolar problematizando o planejamento do ensino e a unidade dialética conteúdo-método como elementos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva crítico-dialética.

A partir do contexto de formação continuada em que nos inserimos realizamos, em 2022, o Curso de Extensão "Oficinas de Materiais Curriculares sobre temas de ensino na Educação Física Escolar", no qual objetivamos experimentar um caminho teórico-prático para a produção de Materiais Curriculares – MC - (ROTELLI, 2012), articulando procedimentos metodológicos (dimensão didática) e saberes escolares (dimensão curricular).

Buscando contribuir com as discussões no Grupo de Trabalho Temático Escola (GTT Escola), apresentamos este Relato de Experiência estruturado em três momentos: 1- uma revisão bibliográfica dos trabalhos publicados nos anais entre os anos 2009 e 2021, visando identificar elementos para o debate sobre os saberes escolares com o tema Danças; 2- discussão

ISSN: 2175-5930

sobre a categoria historicidade como referência para seleção e organização do conhecimento no currículo escolar; 3- relato da experiência de produção de um MC sobre o tema Danças como fenômeno histórico-cultural e considerações sobre a continuidade das reflexões apresentadas.

DIALOGANDO COM O GTT ESCOLA

Utilizamos como fonte os Anais (2009 - 2021) do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), considerando a disponibilidade no Sistema Online de Acompanhamento de Conferências (SOAC).

Identificamos 20 artigos com as palavras danças e/ou dança no título. Os resumos foram lidos e classificados de acordo com a tipologia do trabalho: Estudo/ Ensaio, Relatos de Experiências, Pesquisa bibliográfica, Pesquisa Descritiva Exploratória. Em seguida, os trabalhos foram lidos na íntegra e organizados em um quadro com quatro colunas (C): (C1) ano/título da produção; (C2) Resumo do artigo; (C3) Tipo de trabalho e (C4) Indicadores para o trato com os conhecimentos/conteúdos de ensino sobre as danças.

Os indicadores para o trato com os conteúdos de ensino/conhecimentos/saberes escolares acerca do tema Danças encontrados nos textos podem ser organizados em três categorias temáticas, as quais aparecem, quase sempre, de forma combinada: 1 - Subjetividades; 2 - Conhecimentos técnicos-instrumentais e 3 - Saúde/Bem-estar.

Na Categoria 1 a dança é ponto de chegada que “surge”/“emerge” por meio de diferentes caminhos, seja pelos “campos das ritualidades e religiosidades", nos “sentidos e emoções” ou a partir da “espontaneidade e expressão natural dos movimentos”. Neste contexto, o(a) professor(a) fica à mercê de um conhecimento não explicitado e de um alto grau de subjetividade que “aparecerá” em cada estudante como resultado de vivências com a dança, seja no sentido genérico do termo ou quando se trata uma manifestação específica de uma determinada expressão das danças. Comprometendo uma das tarefas da escola apontada por Saviani (2008), a de possibilitar ao estudante a apropriação dos conhecimentos/conteúdos científicos mais desenvolvidos na história, para que este, se torne cada vez mais humanizado a partir da historicidade. Esse processo de apropriação, que não ocorre sem a mediação do

trabalho educativo, é necessário para que haja uma elevação da subjetividade aos níveis mais ricos e complexos, tornando a riqueza cultural produzida pela humanidade parte da individualidade dos sujeitos estudantes. (DUARTE, 2016)

Na Categoria 2 identificamos que alguns trabalhos apontam a importância dos conhecimentos de natureza técnico-instrumental, citando elementos como gestos, contração-relaxamento, encadeamento e fluxo de movimento, dentre outros. Compreendemos que a sistematização desses conhecimentos/conteúdos no processo pedagógico é necessária para promover aproximações sucessivas ao objeto do ensino visando (re)conhecer e identificar diferentes expressões dançantes como atividade humana que se modifica por meio da técnica corporal. Esses conhecimentos, todavia, não são assimilados de forma imediata por meio da experimentação corporal, mas devem ser organizados na forma de saberes escolares, cabendo ao processo pedagógico prover os meios necessários para que sejam não apenas assimilados como saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Na Categoria 3 encontramos justificativas que associam o trabalho com as danças à uma dimensão terapêutica. Para os(as) autores(as) que apresentam essa associação as danças na escola possibilitam o "autoconhecimento", "aceitação" e "desenvolvimento das personalidades"; estimula a "disciplina dos próprios impulsos" dos(as) estudantes. A promoção de bem-estar por meio de práticas das danças aparece vinculada à ideias como "desenvolvimento das capacidades física, afetiva, social e cognitiva de forma integral", "reafirmação de identidades", "descolonização do corpo dos alunos, fechado e enrijecido".

Diante do desafio de avançarmos para uma formulação menos abstrata acerca dos conhecimentos sobre as Danças no currículo escolar, entendemos que não é suficiente elencar aspectos ou princípios gerais, nem listar um elenco de modalidades, tipos e classificações. Os saberes escolares sobre as Danças e sua estruturação no currículo, devem ser apresentados, tendo como referência o acervo de conhecimentos acumulados, sendo esta uma tarefa que deve ser realizada como parte do processo de planejamento docente.

A metodologia de ensino, como caminho para alcançar patamares mais elevados de conhecimento acerca de um tema, implica a unidade dialética currículo-didática e deve

contribuir para que os estudantes se movam em direção ao objeto de ensino/estudo, promovendo aproximações sucessivas ao conhecimento acerca da realidade (SAVIANI, 2010). Para isso, é necessário que estejam explicitados os conteúdos/saberes escolares, de forma que o trabalho pedagógico seja organizado intencionalmente para atingir as finalidades do projeto educativo.

A ausência da explicitação desses conhecimentos remete às aspectos presentes nas pedagogias hegemônicas na atualidade, denominadas de pedagogias do aprender a aprender, tais como: relativismo epistemológico e cultural; princípios pragmáticos ou neopragmáticos e utilitaristas que colocam como relevantes conhecimentos que podem ser empregados na resolução de problemas cotidianos imediatos; o professor como organizador de atividades que promovam uma negociação de significados construídos no cotidiano dos estudantes. Neste contexto, a educação escolar se limita os conteúdos ensinados se limitam ao que é demandado pela reprodução da divisão social do trabalho e da ordem social dominante, limitam-se à adaptação (DUARTE, 2010).

Em contraposição à estas pedagogias, a perspectiva crítico-dialética estabelece relações entre o trabalho educativo e a formação/transformação da concepção de mundo de estudantes e professores por meio da apropriação dos elementos culturais necessários à sua humanização. Portanto, a discussão sobre os conhecimentos que devem fazer parte do currículo escolar e as formas mais adequadas para sua apropriação pelos sujeitos do/no processo pedagógico é a tarefa primordial para todos/as que desejamos uma educação transformadora.

Buscando, portanto, responder o que significa o ensino na Educação Física "para além" da prática, trazemos aqui a especificidade da categoria historicidade no trato com os conteúdos/conhecimentos.

Segundo Saviani (2003), a função da educação escolar é a veiculação de conhecimentos culturalmente produzidos pela humanidade, o que deve se dar pela "transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado" (p. 16). Saviani (2010) afirma que o saber escolar "[...] deve se aproximar do saber sistematizado, elaborado, não espontâneo (científico, filosófico, teórico, metódico, rigoroso) crítico, reflexivo, erudito, enfim, os que integram o

acervo cultural organizado." (p. 147). Sendo estes, objeto da conversão pedagógica. A escola, desta maneira, não deve ocupar-se com qualquer tipo de conhecimento.

Como disciplina do currículo escolar a Educação física tem a tarefa de ensinar conhecimentos historicamente produzidos acerca das diversas práticas corporais e dos fenômenos relacionados a elas. O princípio básico de compreensão e de produção do conhecimento é a afirmação da condição de radical historicidade dos fenômenos sociais, cujas leis não são mecânicas e universais como na natureza física, mas se constituem no e pelo processo histórico resultante de múltiplas determinações, em um constante movimento impulsionado pelas forças contraditórias que atuam na realidade (TRIVIÑOS, 1987).

A partir disso podemos afirmar que a perspectiva materialista-dialética, que nos apresenta a história como "forma e conteúdo" (SAVIANI; DUARTE, 2010) para compreendermos o processo histórico de constituição da humanidade, é a que nos permite construir formas mais elaboradas de organização do conhecimento sistematizado e sua transformação em saberes escolares.

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

Durante o curso de extensão, foi proposto a elaboração de um MC sobre as Danças para abordá-las como fenômeno histórico-cultural. Outros aspectos sobre o tema também foram tratados, porém, nos deteremos aqui na sistematização desse material por sua articulação mais explícita com a categoria historicidade.

Com o objetivo sistematizar os conhecimentos relevantes para a produção de uma Linha do Tempo, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental, optamos pela utilização da periodização mais comum encontrada nos livros didáticos brasileiros: Pré-história, Antiguidade (clássica e oriental), Idade Média, Moderna e Contemporânea.

É preciso considerar que essa periodização não abarca um amplo espaço de povos e culturas que coexistiram num mesmo período e, ao determinar fatos que marcam a mudança de um período para outro, desconsidera contextos para os quais tais fatos podem não ter sido relevantes. Da mesma forma, o desenvolvimento da escrita, que marca o início da chamada

Antiguidade, não foi uniforme em todo mundo e as mudanças não ocorreram repentinamente e de forma universal.

Como a ideia era de elaborar uma Linha do Tempo, o MC foi intitulado "História da Dança", porém, em função do entendimento de que a história em destaque, e que deve ser compreendida à luz da concepção dialética, é a história humana, o título foi modificado para "As Danças na História Humana". São manifestações que resultam do desenvolvimento histórico-cultural e de relações sociais determinadas pelo movimento objetivo de transformações nos distintos modos de existir socialmente. Como linguagem artística, não deve ser considerada uma dádiva da natureza, contida numa suposta essência humana supratemporal, mas como desdobramentos de aspectos da atividade coletiva de transformação da natureza e reprodução da vida humana. (DUARTE, 2016)

Para a sistematização dos saberes escolares foram desenvolvidas três atividades: 1- busca de imagens e vídeos para identificação dos tipos e formas de dançar em cada época; 2- a produção de um texto didático no qual buscamos relacionar as manifestações dançantes com a ordem social-econômica dominante; 3- organização do conteúdo numa apresentação no Canva para que seja utilizado tanto por meio de exposição em power point, como também impresso na forma de livreto. Todas as atividades exigiram estudo, discussões e análises para selecionar fontes de consulta adequadas ao referencial crítico-dialético, tratando o tema de ensino como fenômeno histórico-cultural, como parte da riqueza material e espiritual produzida socialmente.

Em suma, com essa experiência, reafirmamos que é tarefa do/a professor/a buscar a teoria, não para "aplicá-la", mas para produzir autonomamente sua síntese pedagógica a partir da qual poderá analisar a sua prática e reformular suas ações. Esse caminho se constitui e é constituído na realização da unidade dialética conteúdo-método.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.;

DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias Duarte. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. **Os Conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p.422- 433, set./dez. 2010.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da relação conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 2010.

ROTELLI, P. P. **A construção e utilização de materiais curriculares como estratégia de formação de professores de educação física**. 2012. 249 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

STAND UP PADDLE COM MIRITI: SABERES DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE

STAND UP PADDLE WITH MIRITI: KNOWLEDGE OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE PARAENSE AMAZON

STAND UP PADDLE CON MIRITI: CONOCIMIENTOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA AMAZONIA PARAENSA

Patrícia do Socorro Chaves de Araújo,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
João Nazareno dos Santos Ferreira
Prefeitura Municipal de Marapanim (PMM)

INTRODUÇÃO

A seleção do tema busca compartilhar reflexões a respeito da importância de Práticas Corporais de Aventura (PCA) com interface de conhecimentos criativos, culturais e o Desenvolvimento Sustentável na escola, afim de que esta relação possa potencializar a Educação Física Escolar, como peça chave neste processo.

A partir de Daolio (2006), acreditamos na possibilidade de vislumbrar a Educação Física Escolar que leve à transformação da sociedade, consentindo ao homem o desenvolvimento em todos os seus aspectos, pois além de fruto é agente de cultura. Em relação ao ambiente escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evoca as PCA como um dos conteúdos estruturantes na prática pedagógica da Educação Física e propõe que:

> na unidade temática "práticas corporais de aventura", exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. (BRASIL, 2018, p. 218).

Visto o crescimento dessas práticas, é fundamental que este tema seja discutido pela Educação Física, já que se trata de uma Prática Corporal enquanto conteúdo na Educação Física do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental I. O objetivo desse estudo é utilizar o espaço escolar como referência na prática e transformação didático-criativa a partir do ensino do stand up peddle, construídos com material da nossa flora Amazônica e a possibilidade do desenvolvimento sustentável enquanto mediação para reflexão.

Nesta perspectiva, presentamos o fomento das práticas sistemáticas do conteúdo PCA, aliado ao desenvolvimento sustentável, a partir da construção e reflexão do acesso ao Stand Up Paddle na Educação Física Escolar, visando à relação Educação Física e prática cultural em uma escola pública do município de Marapanim[1], na região do Portal da água doce, área rural do município na região nordeste do estado do Pará, utilizando o Miriti[2] de forma sistemática e concreta. Tendo em vista a "segurança, sustentabilidade, autoconhecimento, estética, controle dos riscos, superação de limites e apropriação dos espaços públicos" (PIMENTEL, 2018, p. 6).

As ações educativas no decorrer das aulas de Educação Física, visam também, sensibilizar e refletir para que as escolhas sejam na direção da construção de um planeta sustentável, voltado à conservação do meio ambiente, de uso comum da sociedade, fundamental para a qualidade de vida e sustentabilidade.

Frente a nossa realidade realizamos as aulas no Igarapé do rio Maú[3], localizado no município de Marapanim-PA, na comunidade de Vila Monte Alegre do Maú, com o 9º ano do ensino fundamental, na busca de emoções como forma sedutora de realizar a atividade

[1] Marapanim é uma cidade de Estado do Pará. Os habitantes se chamam marapanienses. O município se estende por 796 km² e contava com 28 336 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 35,6 habitantes por km² no território do município. Disponível: https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-marapanim.html . Acesso: Acesso 20 de abr. 2023.

[2] O miritizeiro é uma palmeira conhecida cientificamente por Mauritia Flexuosa L, e pertence à família botânica aracaceae palmae. Em geral é encontrada em áreas de várzea, que são terrenos muito alagados, e serve de meio de subsistência para índios e ribeirinhos. O seu nome é derivado do tupi guarani, que significa *que contém água*. Como o açaizeiro é tipicamente amazônico, mas pode ser encontrado em outras regiões do Brasil.

[3] Os igarapés contemplam a maior parte da área das bacias hidrográficas do Pará, mas são muito pouco estudados no campo da Educação Física e Lazer. Disponível: https://rasnetwork.org/wp-content/uploads/2020/11/RAS_Igarapes_WEB.pdf. Acesso 20 de abr. 2023.

escolhida, visto que os banhos nos igarapés, serem uma prática comum e muito requisitada pelas crianças, jovens e adultos da região, mas agora focalizando que o esporte de natureza seja uma forma de vivenciar uma atividade diferenciada e ainda não conhecida pelo grupo.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Nas últimas décadas, práticas esportivas em meio à natureza conquistaram novos adeptos, o que provocou um aumento do número de participantes de Atividades de Aventura na natureza.

O esporte da natureza não deve se focar somente na atividade em si, mas sim na preservação do ambiente, e principalmente no local onde se pratica as modalidades, pois não deve ser uma prática somente corporal, mas também uma prática social, pois a prática esportiva pode ser uma chave fundamental para se propor uma práxis, a fim de construir um conhecimento construtivo sobre a problematização que norteia: Como construir uma prancha de stand up paddle com miriti? Como tratar no espaço amazônico e as PCA a partir das diretrizes do Desenvolvimento Sustentável (DS)?

As diretrizes e objetivos do Desenvolvimento Sustentável (DS) na proposta da ONU na Agenda 2030 é ser "um plano de ação para pessoas, para o planeta e para a prosperidade" (ONU, 2015, p. 1), mostram a importância de trabalhar as questões ambientais por meios dos objetivos e metas, que visa a sensibilização da sociedade na busca por soluções para as futuras gerações. São eles: erradicação da pobreza, fome zero, saúde e bem estar, educação de qualidade, igualdade de gênero, água potável e saneamento, energia limpa e acessível, trabalho decente e crescimento econômico, indústria, inovação e infra estrutura, redução das desigualdades, cidades e comunidades sustentáveis, consumo e produção responsáveis, ação contra a mudança global do clima, vida na água, vida terrestre, paz, justiça e instituições eficazes, parcerias e meios de implementação.

Sabemos que se intensificou neste século XXI, à exploração demasiada dos recursos naturais, utilizando-se de tecnologias na exploração destes. Domingues, Kunz e Araújo (2011) analisaram os limites e possibilidades para desenvolver trabalho pedagógico de acordo com os princípios da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DS). Dentro dessa ótica, nota-se

as possibilidades de aliar o DS com a educação física, para tanto, os pesquisadores consideram que "a Educação Física pode estar, enquanto um campo de atuação profissional, contribuindo com ações ambientais, alterando a relação ser humano e natureza, pelas suas próprias especificidades (2011, p. 07)"

CONSTRUINDO O STAND UP PADDLE COM MIRITI

A grande motivação que nos induz analisar a produção e reflexão das PCA na escola, nas aulas de Educação Física, é o contexto social atual e o cenário BNCC,

A partir do contexto supracitado propomos o desenvolvimento de práticas culturais através do Miriti e de sua construção refletida, mostrando a grande relevância para a formação e desenvolvimento dos discentes e, em conjunto a isso, colaborando para a construção de uma consciência mais ampliada sobre o acesso com este rico material ao redor do igarapé e nos campos.

> O Miriti tem como matéria-prima a folha de uma palmeira, regionalmente chamada de miritizeiro, essa palmeira é utilizada também de outras formas: seu fruto serve de alimento como, suco, doce, sorvete, picolé, mingau etc.; a extremidade da folha seca é utilizada na produção artesanal de tapetes, bolsas, bijuterias e outros objetos; seu tronco, material flutuante, serve de ponte ou trapiche para os ribeirinhos. (SOUZA; ARAÚJO, 2013, p.07)

Torna-se uma árvore de múltiplos usos, ou seja, "meio de subsistência, cestaria, material de artesanato, complemento na construção de habitações, fruto de agradável sabor, com inúmeras possibilidades." (LOUREIRO E OLIVEIRA, 2012, p. 15).

Apresenta-se a possibilidade de desenvolver a atividade de Educação Ambiental associada à Educação Física, utilizando-se o Stand up Paddle como estratégia pedagógica para conscientização dos estudantes sobre a importância da preservação ambiental e a apresentação de um material ao acesso de todos da comunidade, o Miriti, no qual a presentamos os momentos efetivados durante três aulas.

1º Momento: Recolher as folhas e/ou palmas de miriti nas margens do igarapé, utilizamos para construção, o centro das folhas palmadas, que somente servem quando envelhecem e caem naturalmente da palmeira, com as talas na região se fazem os papagaios ou

as chamadas rabiolas, cangula, pipa[4] e do centro aproveitamos a bucha, que tem a textura cortiça que se produz rolhas para bebidas, assim fizemos a experimentação na construção do Stand up Paddle com tala e sem tala, e tivemos maior sucesso com tala. Assim, iniciamos com a problematização dos aspectos ambientais, do desenvolvimento sustentável no uso do miriti e relacionar a importância da preservação ambiental utilizando as atividades de aventura.

2º Momento: Apresentação da modalidade através de vídeos e fotos

Essa PCA exige do equilíbrio, pois a pessoa fica em pé, em cima de uma prancha, usa se um remo para ajudar a deslocar-se nas águas, temos os igarapés, as praias, os rios, e as lagoas para essa prática. Podemos mostrar que com a criatividade nas aulas de PCA, que é possível fazer o uso de materiais recicláveis para trabalhar novos conceitos na atividade, já que uma prancha original de stand up paddle tem um alto custo.

3º Momento: Apresentamos aqui uma jangada, (prancha) a qual foi construída com as hastes seca da folha do meritizeiro, de forma bruta mesmo, sofrendo apenas um nivelamento em suas extremidades que visa segurança e também estética, para prevenir algum risco, foi atracado a três hastes iguais de forma transversais, amarrados e trançados de forma dupla e bem unidas com um tipo cipó, o cipó tracuá, (uma espécie de corda vegetal típica) muito utilizada e encontrada em regiões ribeirinhas amazônicas como é o caso aqui região da água doce do Alto Marapanim, más é possível ser substituída por corda fina de nylon ou de sisal, prendendo as mesmas e consolidando a atracação final.

A jangada (prancha), foi construída com as hastes seca da folha do miritizeiro, de forma bruta mesmo, sofrendo apenas um nivelamento em suas extremidades que visa segurança e também estética, para prevenir algum risco, foi atracado a três hastes iguais de forma transversais, amarrados e trançados de forma dupla e bem unidas com um tipo cipó, o cipó tracuá, (uma espécie de corda vegetal típica) muito utilizada e encontrada em regiões ribeirinhas

[4] O Papagaio, a rabiola e o Cangula são feitos com papel de seda e talas de Miriti. A diferença entre estes tipos deve-se basicamente a quantidade de talas utilizadas ao formato e tipo específico de cruzamento destas talas. O cangula possui somente duas talas, a horizontal é maior do que a vertical. A Pipa as talas são cruzadas no meio da tala vertical. O rabo possui escamas de papel ou de plástico. A curica é feita geralmente de papel de caderno, pode ter tala ou não; caso tenha tala, e é enfiada na horizontal e vertical perfurando o papel, sua principal função é armar o papel, quando a curica fica muito mole

amazônicas como é o caso aqui região da água doce do Alto Marapanim, más é possível ser substituída por corda fina de nylon ou de sisal, prendendo as mesmas e consolidando a atracação final.

5ª Momento: Vamos a experimentação? Inicialmente em duplas e sentados na plancha. O miriti é um material flutuante por conta da própria constituição da palmeira. A dimensão usada foi aproximada em torno de 1,80 X 0,80 metros e seguindo uma dinâmica de trios, com dois alunos pra prestar segurança e ajudar no deslocamento.

6º Momento: No deslocamento individual Stand Up Paddle com material de miriti, criados no percurso da aula de Educação Física com os alunos/as do 9º ano.

À GUISA DE CONCLUSÃO

O registro destas aulas com a turma do 9º, indicam que há possibilidades de a Educação Física inserir na proposta pedagógica a dimensão ambiental, podendo desta forma contribuir com o raciocínio que argumenta e demonstra a transversalidade real do tema DS e o conteúdo PCA, no qual a Educação Física acaba por mostrar parte do caminho da introdução das reflexões sobre a sustentabilidade no ensino formal e os espaços fora dos muros escolares.

Mesmo sendo observado resultados significativos acreditamos que são necessários mais estudos para a determinação de estratégias pedagógicas que contribuam para ampliação entre Educação Física e DS. Foi partindo da necessidade de uma maior reflexão da realidade educacional, que nos remetemos a este estudo, visando principalmente, que ele sirva como base norteadora, para uma melhor qualidade do ensino, contribuindo assim, com uma educação conscientizadora e formadora da cidadania ambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura Educação Física e Futebol.** 3ª Ed. rev. Campinas-SP: editora da UNICAMP, 2006.

DOMINGUES, S. C; KUNZ, E; ARAUJO, L. C. G. Educação ambiental e educação física: possibilidades para a formação de professores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. 2011, vol.33, n.3, pp. 559-571.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Prefácio. In: PAIXÃO, Jairo Antônio da**. O esporte de aventura no currículo da Educação Física Escolar**: possibilidades de intervenção. Viçosa: UFV. 2018. p. 5-7.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: https://conectabrasil.org/#/blogs/details/ods-1-significado-pacto-global . Acesso: 01 de maio de 2023

TRABALHO EDUCATIVO E PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE O ENSINO REMOTO[1]

EDUCATIONAL WORK AND PARTICIPATION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES DURING REMOTE TEACHING

TRABAJO EDUCATIVO Y PARTICIPACIÓN EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Nathália Carolina da Silva,
Graduada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Melina Silva Alves[2],
Docente na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

INTRODUÇÃO

O ensino remoto foi um caminho escolhido para tentar manter o contato dos estudantes com as atividades escolares, possibilitado a partir da nota de esclarecimento de 18 de março de 2020, do Conselho Nacional de Educação, que deliberou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durou a situação instaurada pela COVID-19[3] (BRASIL, 2020). Segundo Saviani e Galvão (2021), em sua essência, com o discurso que esta seria a única alternativa, surgiu uma grande oportunidade para empresas privadas venderem seus aplicativos, aulas digitais, soluções que hipervalorizam a forma em detrimento do conteúdo, intensificando a jornada de trabalho dos docentes e o número de atividades propostas para seus alunos.

As infecções e mortes, o fechamento do comércio, do transporte público e o aumento do desemprego influenciaram na mudança da rotina dentro das casas de muitas crianças e adolescentes e, quem não possuía aparato tecnológico, nem condições favoráveis de subsistência familiar, ficou impossibilitado de acompanhar tais atividades:

> Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos

[1] O presente trabalho não contou com nenhum apoio financeiro.
[2] Professora orientadora.
[3] COVID-19: *Corona Virus Disease*, doença do Coronavírus, que apresentou seus primeiros registros no ano de 2019.

ISSN: 2175-5930

> condições de se manter aprendendo em casa – seja por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado (Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, 2021).

Mas essa não era a única opção. Algumas saídas poderiam ter sido praticadas se o governo vigente dialogasse com especialistas da educação, para tomar decisões que contemplassem, primeiramente, as necessidades básicas de subsistência das pessoas e, em seguida, as de possuir e utilizar aparelhos com internet de qualidade, aplicativos, plataformas gratuitas, ferramentas que não significassem a continuidade dos conteúdos programados para o ano letivo presencial, mas a manutenção da atividade de estudo através de rodas de conversas e palestras, por exemplo (FRANCO *et al.*, 2020).

Considerando esses fatores, o objetivo deste trabalho foi analisar a realidade do contexto da pandemia de COVID-19 sobre o trato com o conhecimento e a aprendizagem nas aulas de educação física, a partir da experiência de estudantes do 7º ano A, de uma escola pública na cidade de João Pessoa/PB. A escolha da população foi intencional e não-probabilística, pois o principal critério utilizado foi a participação da instituição no Programa Residência Pedagógica (PRP), entre 2020 e 2021, junto com as pesquisadoras e, para a turma, ter apresentado a maior frequência nas atividades da remotas.

Sua elaboração partiu de um trabalho de conclusão para o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que foi aceito pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciência da Saúde da UFPB, apresentado um Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 60235922.0.0000.5188. Como base metodológica para a sua execução foi utilizado o materialismo histórico-dialético[4], uma tipologia descritiva, corte temporal transversal e, como técnicas de análise de dados, a análise de conteúdo de Bardin (1977) e a análise estatística descritiva, a partir do programa *Stata* 12.0.

Para a seleção dos participantes estavam entre os critérios de inclusão, a participação voluntária a partir da leitura e assinatura de um Termo de Assentimento, por um responsável

[4] Para o materialismo histórico-dialético, ir da aparência para a essência seria captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno (MARTINS; LAVOURA, 2018).

legal, ou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ter sido o professor responsável pela disciplina de educação física durante o período de 2020 a 2022 ou se matriculado como estudante, no mesmo período, e ter participado das aulas. Das 16 pessoas que entregaram os termos e responderam aos instrumentos, foram excluídos cinco participantes porque não participaram das atividades remotas.

O levantamento dos dados analisados foi realizado através de um questionário sociodemográfico e de aprendizagem para os estudantes e um questionário sociodemográfico, formação acadêmica e realidade durante as aulas remotas, seguido de uma entrevista sobre a seleção, organização e sistematização dos conteúdos para o professor.

A seguir, foi apresentado um resumo sobre a base teórica utilizada, que forneceu conceitos importantes para a análise dos dados que foram coletados, descritos a partir dos tópicos perfil sociodemográfico, seleção, sistematização e organização dos conteúdos e aprendizagem, e que serão utilizados nas considerações finais.

BASE TEÓRICA

Para isso, é significante explicar que a Pedagogia Histórico-Crítica é a teoria pedagógica necessária para atender ao objetivo supracitado, por explicar e defender que os problemas educacionais são marcados pela divisão da sociedade em classes, mas que a escola pode agir como um fator que auxilia na mudança, realizando a sua especificidade e democratizando o acesso ao conhecimento científico, garantindo que os trabalhadores tenham acesso a um ensino da melhor qualidade possível. Para entender qual a função da educação, sua especificidade, é preciso primeiro entender que sua natureza está no trabalho imaterial, ação na qual o produto não se separa do ato de produção, e que é a partir da realização deste trabalho que é propiciado o desenvolvimento do psiquismo, que são desenvolvidas as funções psíquicas superiores do ser humano, que não são garantidas de forma natural (SAVIANI, 2011).

A escola é a principal aliada desse processo, já que é onde deve ocorrer a transmissão do conhecimento sistematizado em suas máximas possibilidades. Mas, além de reconhecer a importância do saber sistematizado, é necessário também viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Então é objeto da educação a identificação dos elementos culturais

que precisam ser assimilados, das formas mais adequadas para atingir esse objetivo, considerando, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, o seu destinatário, a atividade que impulsiona o aprendizado no ciclo que os estudantes se encontram (MELO, LAVOURA e TAFFAREL, 2020). Esse processo, que é de competência e domínio dos professores, é definido como trato com o conhecimento, que indica a seleção, organização e sistematização dos conteúdos.

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

Participaram 11 estudantes, que disseram estar matriculados e ter frequentado as aulas, e um professor de educação física. A idade média encontrada para os estudantes foi de 12 anos e 5 meses e, em sua maioria, estavam meninas (10/90,9%), que não residiam nos bairros aos arredores da escola (8/72,7%), que moravam e eram tuteladas por seus pais e suas mães (7/63,6%). O professor é graduado pela Universidade Federal de Goiás, em licenciatura plena e possui duas especializações. É o responsável pela disciplina há 3 anos e meio e utiliza a Abordagem Crítico-Superadora como referência para as suas aulas.

SELEÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Durante o ER, as aulas de educação física aconteciam uma vez por semana, durante um turno e, a partir de um grupo em um aplicativo de mensagens, atividades organizadas pelos professores eram enviadas aos alunos, que precisavam provar a resposta através de uma foto. O único acesso aos estudantes foi através de *smartphones*, que poderiam ser seus ou dos responsáveis e, no máximo, apenas 20% da turma participava. Todo o planejamento para a reorganização das aulas partiu da iniciativa dos professores e da gestão escolar, que decidiram continuar com os conteúdos que haviam começado no início do ano que, no caso da educação física, foi o Xadrez.

Outros conteúdos que foram citados foram os Jogos Eletrônicos, pois havia a perspectiva que os estudantes receberiam tablets na época, mas eles só chegaram no segundo semestre de 2022; esportes de quadra, Handebol, Futsal, Voleibol e Basquete, pela promessa de reforma da quadra da escola, que está interditada desde 2018; e a Capoeira, pela integração

com o mês de novembro e o dia da Consciência Negra. Esses Conteúdos foram organizados em cadernos, cada um apresentava 4 atividades, que eram sistematizadas a partir da identificação, historicização do conteúdo, mostrando suas formas mais avançadas, tudo isso em um resumo e um questionário cada.

APRENDIZAGEM

Para avaliar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, foram elaboradas catorze questões discursivas e as respostas foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo. Elas foram importantes para avaliar se os participantes lembravam do que foi enviado, dos conhecimentos gerais relacionados aos temas escolhidos. Através da análise das respostas sobre questões gerais sobre os conteúdos trabalhados, foi possível perceber que a maioria não conseguiu lembrar de conceitos e informações trabalhadas durante as atividades remotas.

Para que ocorra aprendizagem significativa, é necessário que um par mais avançado atue sobre o objeto de ensino. Na escola essa é a responsabilidade do professor, que deve entender e dominar a função social da educação e da educação física, a tríade conteúdo-forma-destinatário, os seus princípios de seleção e metodológicos, seus fundamentos gerais para o trato com o conhecimento, a forma com que eles serão ministrados e o estágio de desenvolvimento psíquico, o nível de aproximação dos seus alunos com esse objeto, em um ambiente que exista a coexistências presencial desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados levantados, com a população específica desta pesquisa, foi possível concluir que a escolha de continuar as atividades da escola através do ensino remoto, não falhou só em não abranger a todos os estudantes, falhou também em não garantir que a sua concretização acontecesse em um contexto em que todos se sentissem seguros, em suas casas, com condições de existência e materiais para o acesso às atividades.

A aprendizagem não foi satisfatória, mostrando que o processo de internalização do conhecimento precisa existir para além das telas, que o contato entre as pessoas é essencial para gerar motivos de aprendizagem e para o desenvolvimento do trabalho educativo. Nessa escola,

utilizando esse modelo de ensino, houve a ruptura da natureza da educação, já que seu produto foi separado do ato de produção, o que dificultou o trato com o conhecimento porque a ação do professor ficou refém de um grupo em uma rede social.

A assimilação de conteúdos demanda o ensino e a atividade de estudo mediados em sala de aula pelo professor, para que o conhecimento saia da exterioridade e se torne intrapsíquico, e isso não ocorre através de questionários preparados para serem respondidos como tarefas de casa, com auxílio da família que, mesmo bem intencionada, não pode assumir este papel pois não domina o trato com o conhecimento.

Outro aspecto importante a ser destacado é que, com a separação dos integrantes da escola, causada pelo distanciamento social, as relações entre os estudantes e os professores foram comprometidas, quebrando a lógica da atividade guia do terceiro ciclo de escolarização, que é a comunicação íntima-pessoal, e da esfera de relação social afetivo-emocional, descrita como a geradora de necessidades para a aprendizagem neste ciclo.

Por fim, é importante destacar que a união de todos esses fatores pode ter colaborado para o empobrecimento da especificidade da educação durante o ensino remoto, resultando também no empobrecimento do ensino e da aprendizagem na disciplina de educação física para esses estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de Esclarecimento, de 18 de março de 2020**. Atualizações sobre o fluxo do calendário escolar, tanto na educação básica quanto na educação superior. Disponível em: http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, v. 67, n. 31, p. 36-49, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.59428.

MELO, F. D. A.; LAVOURA, T. N.; TAFFAREL, C. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 117-134, 2020.

TRADUÇÕES DA TEORIA CURRICULAR CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA[1]

TRANSLATIONS OF CULTURAL CURRICULAR THEORY OF PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF PRACTICE

TRANSLATIONS OF CULTURAL CURRICULAR THEORY OF PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF PRACTICE

Marcos Garcia Neira,
Universidade de São Paulo (USP)

INTRODUÇÃO

Enquanto parte do movimento conhecido como implementação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) publicou o *Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Educação Física*. O documento afirma-se alinhado aos pressupostos teórico-metodológicos da chamada Educação Física cultural. Resumidamente, a Educação Física cultural, culturalmente orientada ou currículo cultural busca inspirar-se nas teorias pós-críticas do currículo (LOPES, 2013) para tematizar as práticas corporais, questionar os marcadores sociais que as perpassam e empreender uma ação política a favor das diferenças por meio do reconhecimento das linguagens corporais de todos os grupos que coabitam a sociedade.

Com o intuito de efetivar o *Currículo da Cidade*, a SME-SP deu início, em 2018, a uma série de cursos de formação. Sabe-se que o modelo é usual sempre que se deseja implementar uma "nova" política curricular. Para tanto, contrariando seus princípios, conferiu ao currículo cultural da Educação Física uma tonalidade normativa, generalista e homogeneizante. Todavia, as investigações sobre a sua realização nas escolas enfatizam o caráter contra hegemônico, nômade e menor, dado o engajamento político no combate a todas as formas de fixação de significados atribuídos às práticas corporais e seus participantes.

[1] Apoio financeiro da Fapesp – Processo nº 2020/04661-5 e do CNPq – Processo nº 310410/2019-3

A constatação desse paradoxo fez surgir o interesse de compreender como os sujeitos traduzem no contexto da prática a teoria subjacente ao documento curricular quando lhes é apresentada pela instância governamental.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inspirados na pesquisa educacional pós-crítica (PARAÍSO, 2014), no segundo semestre de 2021, realizamos entrevistas narrativas com professore(a)s que participaram dos cursos de formação promovidos pela SME-SP, mediante a seguinte interpelação: "relate um projeto didático já desenvolvido que você considere alinhado ao Currículo da Cidade, ou seja, à perspectiva cultural da Educação Física". As entrevistas foram gravadas e transcritas no formato de relatos de experiência, devidamente validados pelos participantes do estudo. Para os propósitos desta investigação, dos 18 documentos resultantes, selecionamos 4, cujas entrevistadas anunciaram tratar-se de sua primeira incursão pela proposta. Os relatos analisados mediante o confronto com a teoria curricular cultural da Educação Física narram tematizações das brincadeiras de polícia e ladrão (Relato 01) e queimada (Relato 02), futebol (Relato 03) e funk (Relato 04).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Importa dizer que uma parcela das experiências relatadas pelos professores deu-se durante a pandemia de Covid-19, período em que as medidas protetivas adotadas incluíram o isolamento social, o que forçou a realização do trabalho pedagógico com o apoio do ensino remoto emergencial num primeiro momento (no caso a tematização do funk), no segundo, do ensino híbrido emergencial (tematização da queimada) e, por fim, a retomada das atividades presencias para a totalidade do(a)s estudantes (tematização da polícia e ladrão e do futebol).

Logo nos primeiros parágrafos dos relatos analisados, é possível notar que as professoras definem a prática corporal a ser tematizada dentre aquelas que constituem o repertório cultural corporal do(a)s estudantes:

> Uma das observações que chamaram a minha atenção foi em relação aos brinquedos de montar. As crianças faziam armas e entre elas, falavam sobre a brincadeira polícia e ladrão. Olhavam para mim, na certeza de uma atitude repreensiva, porém, naturalmente, desmistifiquei tal construção, e eles foram brincando, no espaço da sala de aula. Durante o parque, brincavam de polícia e ladrão. No espaço da área verde, também. Quando brincavam de massinha, construíam armas e usavam a própria mão, imitando ter uma arma. (RELATO 01)

> Em uma das aulas no 5ºC tivemos um tempo livre e os alunos me pediram para jogar futebol e, para minha surpresa, todos que ali estavam se envolveram na atividade, não havia ninguém que não estava interessado em fazer outra coisa. Assim, achei que o futebol podia ser um tema de bastante relevância e interesse para trabalharmos no retorno de 100% dos alunos, visto tamanho interesse dos alunos (RELATO 03).

O currículo cultural da Educação Física denomina essas situações didáticas de mapeamento, tomadas como o "encontro entre os enunciados, as coisas e as pessoas" (BONETTO; NEIRA, 2019, p. 6). Sem restringir-se a esse momento, o mapeamento abre as portas da tematização, uma vez que se constitui em elemento fundamental para dimensionar o tema a ser tratado e suas possibilidades pedagógicas (NEIRA; NUNES, 2022).

> Quando perguntei no início quem conhecia James Brown, muitos afirmaram não conhecer, alguns se surpreenderam quando apresentei os vídeos porque não associavam a música que já conheciam com seu autor (RELATO 04).

Identificam-se outras situações didáticas nos relatos de experiência analisados, como as vivências perpassadas por leituras das práticas corporais que culminam em ressignificações, desde as diferentes possibilidades de realização da prática corporal no formato conhecido pelo(a)s estudantes, como aconteceu na tematização do polícia e ladrão e da queimada, até a reelaboração como sucedeu nas tematizações do futebol e do funk.

> Além dos brinquedos, disponibilizei barbante, placas de madeira, tiras de papel crepom, adesivos de estrela. As meninas que escolheram ser policiais montaram a cadeia no espaço entre os 2 armários. (RELATO 01).

> A brincadeira aconteceu e foi muito bem aceita pela maioria. Logo as crianças perceberam algumas dificuldades e estratégias de jogo e começaram a questionar ou recriar essas estratégias. (RELATO 02)

ISSN: 2175-5930

> Mais uma vez perguntei qual seria o jogo possível de se fazer, tendo em vista aquelas condições disponíveis. Diferentes possibilidades de prática surgiram e, em todas, estimulei que discutissem as regras e propusessem as formas de organização do jogo (RELATO 03).

A ênfase dada à maneira como as turmas vivenciaram, leram e ressignificaram a prática corporal tematizada permite inferir que o foco do currículo cultural reside na expressão da gestualidade, sem qualquer intenção de melhoria da performance.

O aprofundamento e a ampliação, situações didáticas do currículo cultural da Educação Física, são facilmente perceptíveis nos relatos analisados. O aprofundamento cria condições para "[...] conhecer melhor a prática corporal, identificando e analisando suas inúmeras peculiaridades e os fatores que influenciaram na composição do seu atual formato [...]" (NEIRA, 2019, p. 70).

> Infelizmente, iniciamos a semana com suspeita de Covid na escola. Tivemos que fazer aula remota. Foi enviado um vídeo para que os alunos assistissem e fizessem um registro sobre a "Queimada" (Relato 02).

> Assistimos vídeos sobre a origem do futebol e também sobre as regras oficiais e aos melhores momentos do jogo Brasil x Índia pela Copa do Mundo de Futebol Feminino (Relato 03).

> Assistiram vídeos mostrando que o funk no Brasil em sua fase inicial era praticamente instrumental, ao som de "LPs" americanos e o DJ Malboro incentivando os primeiros MCs. E assistiram a um vídeo dos bailes funk no Rio de Janeiro (Relato 04).

A seu tempo, a ampliação pôde ser observada, quase sempre, em conversas com pessoas envolvidas com a prática corporal.

> Lancei o desafio de conversarem com suas famílias sobre essa brincadeira e que poderiam perguntar se também brincavam, quando eram crianças. No dia seguinte, Lucas contou que seu pai brincava na rua, com os amigos, mas sem armas. Valentina disse que o pai brincava, mas a mãe não. Brenda contou que a mãe se escondia nas árvores. (Relato 01).

> João Guilherme relatou que a avó disse que não era permitido esconder atrás da coluna (episódio ocorrido durante o jogo anterior, onde o mesmo utilizou dessa estratégia de jogo); o avô disse que tudo era permitido. Maria Eduarda, Sofia e Gabriel disseram que o jogo acontecia como o que ocorre hoje; Miguel disse que a mãe jogava queimada com bola de meia; Ruan disse que o pai

ISSN: 2175-5930

> contou que a bola começava pelo morto, a mão sendo fria somente se segurasse a bola. Se a bola batesse na mão e caísse no chão, a pessoa estava queimada"! (Relato 02).

Constata-se que as atividades de ampliação dão a "[...] conhecer os pontos de vista dos grupos e pessoas que participam da manifestação cultural" (NEIRA, 2019, p. 72). Essas situações didáticas promovem o conhecimento das modificações da prática corporal tematizada, bem como dos diferentes significados que lhes são atribuídos. Tal movimento oferece novas perspectivas à prática corporal em tela e às pessoas envolvidas.

A ampliação e o aprofundamento dão acesso a conhecimentos outros que não os historicamente legitimados, pois "além de abrir espaço e assinalar os saberes que tradicionalmente foram renegados, a Educação Física cultural traz para o debate a variedade de significados atribuídos às práticas corporais e a quem delas participa". (NEIRA, 2020, p. 833).

Por último, o registro e a avaliação são identificadas nos relatos experiência quando aludem a desenhos, gravações, anotações, precedidas de observações discentes e docentes. É interessante notar que essas situações didáticas são mencionadas simultaneamente, o que coincide com o posicionamento de Müller e Neira (2018), para quem, o registro e a avaliação são indissociáveis, pois é a documentação da trajetória percorrida que permitirá o exame detalhado do processo e as considerações sobre seus efeitos no alunado, como se observa nas seguintes passagens:

> A partir das vivências e questões levantadas pelos alunos, é possível perceber que o futebol se faz muito presente na nossa cultura, mas as pessoas têm diferentes percepções e experiências com a prática corporal. Acredito que os alunos puderam perceber estas diferenças de práticas e formas de manifestação e perceberam o valor de suas atitudes e ações no desenvolvimento do esporte, nos mais diferentes locais onde ocorre (RELATO 03).

> Em alguns encaminhamentos pedagógicos os alunos se distribuem em salas virtuais de apoio para realizarem as análises, conversarem entre si e depois voltarem para a sala virtual principal e apresentarem suas impressões. Tenho acesso ao chat dos estudantes nessas salas e é ali que eles realmente falam o que pensam sem inibição. De qualquer maneira, são momentos mais abertos da aula onde aparecem os afetos (RELATO 04).

ISSN: 2175-5930

Entretanto, longe de uma postura fatalista, a avaliação sobre o percurso permite a reorientação da rota e os caminhos a seguir em ações futuras (MÜLLER, NEIRA, 2018).

> O tempo é sempre um fator desafiador, conforme a tematização foi acontecendo, muitas ideias surgiram. Pensei que poderíamos ter pesquisado a origem da polícia, sabermos sobre o fardamento, por que o uso de armas. Será que sempre foi assim? (RELATO 01).

> Solicitei uma autoavaliação e minha hipótese inicial de que não dançaram por timidez ou por não gostarem de dançar se confirmou nas respostas de alguns estudantes. A influência do ensino remoto não foi citada, mas transparece em outros momentos, como durante as aulas síncronas em que nenhum estudante abria sua câmera, nem quando precisavam apresentar um trabalho. (RELATO 04)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos relatos de experiência mediante o confronto com a teoria curricular cultural da Educação Física quando apropriada pelo discurso oficial é, em linhas gerais, traduzida na prática como um método de ensino. É o que se pode abstrair dos documentos examinados devido à preocupação das professoras com a descrição detalhada das situações didáticas planejadas e desenvolvidas: mapeamento, vivência, ressignificação, leitura da prática corporal, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. O fato pode ser atribuído à ênfase dada ao “saber fazer”, em vez de uma apropriação crítica da epistemologia que subsidia essa vertente de ensino.

Essas percepções convidam a repensar o processo de implementação das políticas curriculares, sobretudo, a formação continuada de professores, e chamam a atenção para o fato de que a teoria curricular cultural da Educação Física se traduz diferentemente, a depender do contexto de prática. Por ora, o seu entendimento como “método” não constitui em si um problema, pois a história do componente mostra que a dificuldade de implementar mudanças curriculares possui relação direta com a incompreensão do “como se faz”. Logo, é possível dizer que saber como fazer antecede o interesse em compreender o por que fazer.

REFERÊNCIAS

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? Educação, Santa Maria, v. 44, p. 01-23, 2019.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

MÜLLER, A; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural:** inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem. Educação e Filosofia, Uberlândia, v.36, n.78, p. 1449-1479, set./dez. 2022.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n.2, p. 827-846 abr./jun. 2020.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física.** São Paulo: FEUSP, 2022.

UMA ANÁLISE SOBRE A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR DO ENSINO MÉDIO

AN ANALYSIS OF THE INSERTION OF PHYSICAL EDUCATION INTO THE NATIONAL COMMON HIGH SCHOOL CURRICULUM BASE

UN ANÁLISIS DE LA INSERCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA BASE CURRICULAR DEL ESCUELA SECUNDARIA COMÚN NACIONAL

João Marcos Saturnino Pereira,
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Antônio Cláudio Pereira de Freitas Júnior,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Francisco Eraldo da Silva Maia,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com um recorte específico para o tratamento didático e pedagógico que o documento atribuiu para a Educação Física no Ensino Médio, componente curricular responsável por trabalhar os conteúdos de ensino oriundos da cultura corporal, tais como os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginasticas.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define e assegura um conjunto orgânico dos conteúdos de ensino responsáveis pelas aprendizagens essenciais que os alunos devem ter acesso ao decorrer da Educação Básica (BRASIL, 2018). Desta forma, o documento apresenta no seu interior os conteúdos que servirão de base para as escolas públicas e privadas estruturar o currículo escolar.

Posto isso, questionamo-nos: Como a Educação Física foi inserida, enquanto um componente curricular da Educação Básica, na BNCC do Ensino Médio? Desse modo, o trabalho teve como objetivo: Analisar como a Educação Física foi inserida, enquanto um

ISSN: 2175-5930

componente curricular da Educação Básica, na BNCC do Ensino Médio. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com uso da abordagem qualitativa.

Esta pesquisa justifica-se no âmbito acadêmico por possibilitar uma análise do que a BNCC reservou para a Educação Física no Ensino Médio, trazendo a torna contribuições e reflexões teóricas que servirão de base para a realização de novas pesquisas na área. Na esfera social, o estudo ganha importância por defender uma formação escolar que valorize o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e da cultura corporal.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC DO ENSINO MÉDIO: O QUE NOS RESTOU?

A BNCC caracteriza-se como um documento que norteará as escolas da rede pública e privada na construção de suas propostas curriculares. A sua elaboração cumpre as exigências estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.393/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que ao tratar da melhoria da qualidade da Educação Básica, na meta de n. 7 definiu como uma das estratégias "[...] estabelecer e implementar as diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos" (BRASIL, 2014, p. 115).

Mas o que é realmente a BNCC? O documento oficial nos esclarece que:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2018, p. 7).

O processo de construção da BNCC surge com o objetivo de elevar a qualidade da educação no Brasil e de ganhar mais visibilidade nos *rankings* das avaliações internacionais, passando, dessa forma, a copiar as experiências internacionais desenvolvidas em países como Singapura, Hong Kong e Japão, os quais têm se destacado nas avaliações internacionais, estando no topo do *ranking* elaborado pelo PISA, juntamente com outros países como Finlândia, Estônia, Canadá e Suíça, que apresentaram bons resultados nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências Naturais (CÁSSIO, 2018).

Julgamos necessário, antes de tratarmos da BNCC do Ensino Médio, abordar sobre o que o documento da BNCC propõe para a Educação Física no Ensino Fundamental, tendo em vista que a base reservou um lugar para tratar dos conhecimentos didáticos e pedagógicos próprios da Educação Física neste nível de ensino, distribuídos em 28 páginas, no qual nas 10 primeiras páginas (213-223) é apresentada a concepção que norteou a sua elaboração, sendo a Educação Física definida como um componente curricular:

> [...] que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p. 213).

Entre as páginas (224-240), o documento trata de forma mais específica sobre as unidades temáticas, os conteúdos de ensino da Educação Física e as habilidades que nortearão o trabalho pedagógico dos professores nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. As unidades temáticas foram utilizadas para organizar os conteúdos de ensino da Educação Física no currículo escolar, sendo elas: 1) as brincadeiras e os jogos, 2) os esportes, 3) as ginásticas, 4) as danças, 5) as lutas e 6) as práticas corporais de aventura. Diante disso, constata-se que o volume para tratar dos conhecimentos didáticos e pedagógicos próprios da Educação Física no Ensino Fundamental é substancioso quando comparado com o do Ensino Médio.

No Ensino Médio a Educação Física encontra-se dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa, e os estudos realizados dentro da área de Linguagens têm o objetivo de consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). No entanto, o trato com os conteúdos de ensino no documento da BNCC do Ensino Médio não favorece isso, uma vez que os componentes curriculares são tratados de forma diferente, ficando alguns em segundo plano no currículo escolar ou até mesmo sem espaço na base para tratar dos seus conteúdos de ensino, a exemplo, a Educação Física que encontra-se apenas com 4 parágrafos de um documento que possui mais de 130 páginas.

ISSN: 2175-5930

Dessa forma, percebe-se que as unidades temáticas e os conteúdos de ensino da Educação Física não foram incluídos na BNCC do Ensino Médio como foi na BNCC do Ensino Fundamental. Além disso, a Educação Física encontra-se explicitada em apenas uma competência da área de Linguagens, a competência específica de n. 5, que indica que ao final do Ensino Médio os alunos devem "Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade" (BRASIL, 2018, p. 495). Para o desenvolvimento dessa competência, ao decorrer das 3 séries do Ensino Médio, o documento apresenta apenas 3 habilidades, a saber:

> (EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
>
> (EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.
>
> (EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento (BRASIL, 2018, p. 495).

Desse modo, percebe-se que o documento envolve um grande conjunto de saberes em poucas habilidades, o que torna difícil a sua realização, uma vez que a Educação Física encontra-se sendo ministrada uma vez por semana na maioria das escolas de Ensino Médio da rede pública e privada, com apenas uma aula de 50 minutos.

Nesse sentido, Neira (2019, p. 170) destaca que se o objetivo:

> [...] da Educação Física na área das Linguagens é tematizar as práticas corporais, espera-se que o cidadão projetado seja capaz de ler e analisar a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, reconhecer suas múltiplas significações e reconstruí-las criticamente. Tanto a

ISSN: 2175-5930

> BNCC do Ensino Fundamental quanto a proposta para o Ensino Médio passam ao longe dessas questões.

Ademais, nota-se a ausência de criticidade no documento final da BNCC que pode ser justificada pelo diálogo que a base realiza com a pedagogia das competências. O modelo de ensino defendido por esta pedagogia é pautado no desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a adaptação dos indivíduos na sociedade contemporânea, perspectivando formar um ser produtivo, flexível e fácil de adaptar-se as novas condições impostas socialmente, sem a capacidade de realizar uma leitura crítica da sociedade e das relações sociais que os cercam.

Percebe-se, com isso, que tal modelo de educação é defendido por alguns organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2008, p. 11) que ao abordar sobre a reforma da educação secundária, correspondente ao Ensino Médio no Brasil, destaca que os sistemas de educação secundária:

> [...] precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia. É claro que, para que os indivíduos logrem ajustar-se e competir no ambiente em rápida evolução que caracteriza o mundo contemporâneo, necessitam de um repertório de habilidades para a vida que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo.

E acrescenta que:

> Os conteúdos curriculares ou de aprendizagem abarcarão competências essenciais e outras, opcionais, em função de necessidades específicas da coletividade. Competências essenciais tais como o letramento e a numerização serão reforçadas, desenvolvidas e complementadas com a responsabilidade cívica e a cidadania. Entre as competências transversais, estariam incluídas áreas como a comunicação, o espírito de equipe, o empreendedorismo e as habilidades em informática (UNESCO, 2008, p. 7).

ISSN: 2175-5930

Portanto, evidencia-se que a pedagogia das competências ao ganhar espaço no currículo escolar secundarizou os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física, História, Geografia, dentre outras áreas, que são de suma importância para a formação dos alunos. Por outro lado, disciplinas como Matemática e Português permaneceram asseguradas no currículo escolar. Com o rebaixamento de algumas disciplinas do currículo escolar, como é o caso das que foram apontadas acima, com exceção de Português e Matemática, a escola acaba perdendo a sua atividade nuclear, que para Saviani (2013) é a socialização dos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar como a Educação Física foi inserida na BNCC do Ensino Médio. A partir do estudo, constatamos que os aspectos didáticos e pedagógicos da Educação Física foram suprimidos da BNCC do Ensino Médio, aparecendo apenas no Ensino Fundamental. No Ensino Médio a discussão foi reduzida a apenas 4 parágrafos, de um documento que contem mais de 130 paginas, deixando vaga a compreensão de como a Educação Física será tratada no currículo escolar nesse nível de ensino.

Por outro lado, identificamos que a BNCC do Ensino Fundamental reservou um espaço no documento para tratar dos aspectos didáticos e pedagógicos da Educação Física, tratando de forma mais específica às unidades temáticas, os conteúdos de ensino e as habilidades que nortearão o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A partir disso, percebemos um avanço na Educação Física com a BNCC do Ensino Fundamental e um retrocesso com a do Ensino Médio.

Além disso, constatamos, ainda, que o documento dialoga com a pedagogia das competências, promovendo orientações para uma organização curricular com a valorização de conteúdos que promova o desenvolvimento de habilidade e competências necessárias para a adaptação dos indivíduos na sociedade contemporânea e as exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, o letramento e a numerização passam a ser valorizados no currículo escolar, e as outras áreas de conhecimentos secundarizados, dentre elas a Educação Física.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília, MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf > Acesso em: 21 an. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf> Acesso em: 02 jan. 2021.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC: In.: CÁSSIO, Fernando; JÚNIOR, Roberto Catelli (orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. **BNCC de Educação Física:** caminhando para trás. In.: CÁSSIO, Fernando; JÚNIOR, Roberto Catelli (orgs.). Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

UNESCO. **Reforma da educação secundária:** rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008.

UMA PROPOSTA DE ENSINO DAS DANÇAS POPULARES MARANHENSES[1]

A PROPOSAL FOR TEACHING POPULAR DANCES FROM MARANHÃO

UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS DANZAS POPULARES DEL MARANHÃO

Willian Costa Rosa,
Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA)
Raimundo Assunção Viana,
Universidade Federal do Maranhão (DEF/UFMA)

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta o percurso metodológico de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB-UFMA), onde se construiu um produto educacional a partir da mesma. A pesquisa se debruçou sobre o ensino das Danças Populares Maranhenses nas aulas de Educação Física. Devido à natureza do mestrado, o pesquisador deve apresentar um produto educacional, criado a partir de sua pesquisa. Assim, buscamos como objetivo geral, demonstrar que as Danças Populares Maranhenses possuem um conhecimento e conteúdo próprio que pode ser abordado nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, de forma sistematizada e contextualizada, por meio de um Guia de Orientações Didático-Pedagógicas.

O Estado do Maranhão apresenta inúmeras Danças Populares, como Bumba Meu Boi; Tambor de Crioula; Cacuriá; Tambor de Mina; Dança do Lelê ou Péla Porco; Dança de São Gonçalo; Dança do Caroço; Bambaê de Caixa; Dança do Coco, dentre outras. E todas podem gerar possibilidades de vivências e experimentações nas aulas de Educação Física. Trabalhamos em nossa pesquisa com Bumba Meu Boi, o Tambor de Crioula e o Cacuriá, fortes manifestações culturais durante o período junino.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nehuma natureza para sua realização.

A Dança Popular que aqui abordamos, não é aquela que está na moda, produzidas e divulgadas pela indústria cultural (NÓBREGA, 2000). Mas, aquela produzida por um povo e que possui os pontos destacados da cultura popular: a criatividade, a autoafirmação, o cotidiano e com atribuição de significado e utilidade próprios. (ZANDOMÍNEGUE; MELO, 2014). Assim as Danças Populares Maranhenses, nascidas das manifestações da Cultura Popular, possuem significado e simbologia própria, e desta forma, significativas para estar nas aulas de Educação Física.

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), afirma que "O BUMBA-MEU-BOI [...] se define como uma grande celebração em cujo epicentro se encontra o boi, o seu ciclo vital e o universo religioso no qual está inserido." (IPHAN, 2018, p. 207). E por meio de toadas cantadas, indumentarias usadas e dos corpos brincantes é que a história é contada e ganha vida.

Segundo Manhães (2012, p. 6), "O tambor de crioula é uma manifestação afro-brasileira que surgiu exclusivamente no Maranhão, embora tenha muitas semelhanças com outras manifestações folclóricas do Brasil.". O ponto alto deste momento se dá por meio da punga, gesto motor de convite ou saudação, onde as mulheres, as coreiras, se tocam na região do ventre.

Nos utilizando das palavras de Brito (2016), o Cacuriá é uma Dança maranhense, em que se dança com passos marcados e os dançarinos utilizam o rebolado do quadril e de uma coreografia cheia de simbolismo, alegria, criatividade e sensualidade. Ao nos debruçarmos sobre o movimento corporal ao dançar, verificamos a intrínseca relação com as letras das músicas, que vão alinhar as coreografias criadas, embora haja momentos de dança livre ou criativa por parte dos brincantes.

PERCUSSO METODOLÓGICO: COMPREENDENDO O CONTEXTO PARA CONSTRUIR POSSIBILIDADES

Nossa pesquisa se desenvolveu no ano letivo de 2021, numa escola estadual da cidade de São Luís: o Centro Educa Mais Padre José Bráulio Sousa Ayres, que oferece o ensino em tempo integral desde 2017. A escolha da escola como local de pesquisa se deu pelo fato de o

pesquisador ter sido docente da mesma, no ano de 2015. Durante esse período, não se observou ensino das Danças Populares Maranhenses, em nem um dos turnos de aulas oferecidos.

Nossa pesquisa se configura como do tipo pesquisa-ação, onde, segundo Thiollent (2009, p. 17), os pesquisadores "desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.". Não partimos da pretensão de que já possuímos as respostas, e por via de nossa ação, resolveremos os problemas encontrados no percurso. Desta forma, nos valemos de elementos da Pesquisa-ação para construir nosso percurso metodológico.

A princípio, se planejou realizar uma intervenção pedagógica com aplicação do produto educacional. Mas, com a pandemia gerada pelo novo Coronavírus, SARS-CoV-2/COVID-19, que forçou todas as redes de ensino a mudarem sua oferta de aulas de presencial para remoto/on-line, precisou-se adaptar a pesquisa para o novo contexto social. Assim, optamos por fazer a coleta de dados somente com o docente de Educação Física. Também optamos por incluir na coleta de dados, a Professora Coordenadora de Área (PCA) e a Gestora Auxiliar Pedagógica (GAP), responsáveis pelo apoio pedagógico ao trabalho docente.

Utilizamos como procedimentos de coleta de dados a aplicação de questionário, entrevista e o grupo focal. Para análise e interpretação dos dados encontrados na nossa coleta de dados, foram utilizados os quadros de respostas para categorização e a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Estas categorias nos ajudaram a organizar as principais ideias do grupo pesquisado e suas contribuições para a construção do Guia de Orientações Didático-Pedagógicas para o ensino sobre as Danças Populares Maranhenses.

O questionário foi organizado na ferramenta administrativa do Google, o Google Forms. A partir dos questionários podemos fazer as seguintes afirmativas: o ensino sobre as Danças Populares Maranhenses acontece no Centro Educa Mais Padre José Bráulio Sousa Ayres, nas aulas de Educação Física; a escola apresenta uma estrutura física que possibilita o ensino dessa temática; porém, não há nem um material didático de apoio disponível ao professor para ensino dessas Danças, o que seria muito útil à prática docente.

Na segunda etapa da coleta de dados foi feita a entrevista. Onde, na visão das entrevistadas, a contribuição do ensino sobre as Danças Populares Maranhenses estaria

principalmente ligada ao sentimento de pertencimento, relacionado a uma construção identitária por meio do reconhecimento da cultura do próprio Estado.

O objetivo do grupo focal foi o de construir coletivamente uma Sequência Didática para o ensino sobre as Danças Populares Maranhenses nas aulas de Educação Física. Segundo Araújo (2013, p. 323), Sequência Didática "é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais.". Com a Sequência Didática, construímos o nosso produto Educacional: o Guia de Orientações Didático-Pedagógicas.

A estrutura da Sequência Didática foi pensada a partir do modelo apresentado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: caderno de Educação Física (MARANHÃO, 2018), possuindo os seguintes tópicos:

Tema

Objetivo(s)

Conteúdo(s)

Série

Número de aulas sugeridas

Material usado

Desenvolvimento (subdividido em etapas)

Avaliação

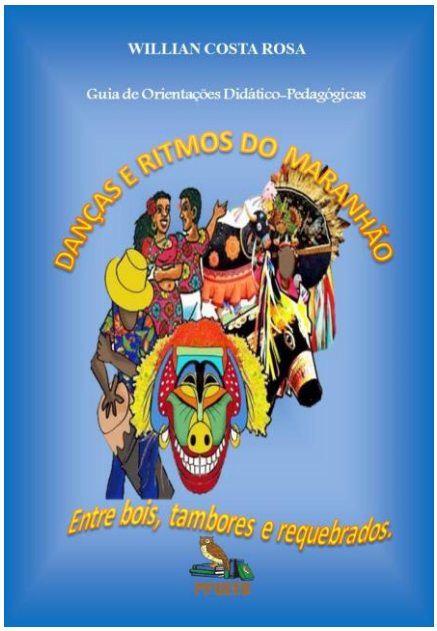
Cada item foi elaborado a partir dos aportes teórico-metodológicos dos conteúdos das Danças (Contextos, Textos e Subtextos) em Marques (1997), nas pistas para o ensino das Danças Populares em Nóbrega (2000), nas possibilidades cinemotores das Danças Populares Maranhense em Viana (2003). Foi pedido que cada item da Sequência Didática fosse analisado e feito inferências sobre o mesmo, quando achassem necessário.

Com a Sequência Didática construída coletivamente em mãos, partimos para a elaboração do Guia de Orientações Didático-Pedagógicas sobre o ensino das Danças Populares Maranhenses – Bumba Meu Boi, Tambor de Crioula e Cacuriá.

PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA - DANÇAS E RITMOS DO MARANHÃO: ENTRE BOIS, TAMBORES E REQUEBRADOS.

O Guia possui 64 páginas, incluindo os elementos pré-textuais (capa, folha de rosto, ficha de identificação, apresentação e sumário), os elementos textuais (Introdução, Parte 1 e seus tópicos, Parte 2 e seus tópicos, Parte 3 e seus tópicos, Parte 4 e seu tópico e as considerações finais) e os elementos pós-textuais (referências e o breve currículo dos autores).

Figura 01: Capa do Guia.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Na apresentação, temos uma carta ao leitor, apresentamos as motivações pessoais e acadêmicas que levaram à criação deste Guia, assim como seus objetivos pretendidos. No sumário apresentamos a denominação das partes, tópicos e subtópicos abordados ao longo do Guia.

Na parte 1, “Dos conhecimentos prévios aos conhecimentos sistematizados”, se traz um texto para a base teórica do ensino sobre as Danças Populares Maranhenses, são apresentados conceitos como Cultura e Cultura Popular e se abordados os contextos, textos e subtextos do Bumba Meu Boi, do Tambor de Crioula e do Cacuriá, respectivamente. Contendo ainda uma proposição de uma avaliação formativa.

Na segunda parte, "Dos conhecimentos teóricos às vivências práticas", se faz a proposição de vivências e experimentações práticas pelos/as alunos/as das danças abordadas, as aulas práticas. As aulas são propostas com seguinte sequência didática, em quatro momentos:

PARA COMEÇO DE CONVERSA: roda de conversa inicial sobre o tema da aula que será abordado com questionamentos direcionados pelo/a professor/a.

ALONGANDO E AQUECENDO: alongamentos dos membros e tronco para evitar lesões, seguido de uma pequena atividade ritmada para aquecer os músculos.

PRÁTICA NA PRÁTICA: proposição de ações sob o comando do professor, referentes ao gesto motor das danças feito com acompanhamentos musicais.

E AÍ, MERMÃ? E AÍ, MERMÃO?: roda final de conversa com utilização de questionamento por parte do/a professor/a sobre a aula e a temática, buscando consolidar significados.

Na terceira parte, "Das vivências práticas às construções coreográficas", se propõe a confecção de instrumentos com materiais alternativos por meio de uma oficina e a proposição aos/as alunos/as de criar uma coreografia e apresentação a partir do que foi aprendido e vivenciado nas aulas teóricas e práticas. Há uma proposição de uma ficha de observação para que o/a professor/a possa avaliar a participação dos/as alunos/as nesta etapa. Onde se atribuirá pesos ou pontos a itens avaliados e o somatório será uma nota qualitativa.

Na quarta parte, "Avaliando a aprendizagem – Avaliação Sumativa", se traz a proposição de duas possibilidades ou modelos de avaliações da aprendizagem adquirida pelos/as alunos/as, ambas de cunho subjetivo. "Para fim de conversa – Considerações Finais" é a mensagem final ao/a professor/a, que irá utilizar este instrumento em suas aulas, com as considerações sobre o Guia pelos autores e suas pretensões com todas as proposições feitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre as Danças Populares Maranhenses em recorte – o Bumba Meu Boi, o Tambor de Crioula e o Cacuriá – enquanto conhecimento a ser abordado nas aulas de Educação Física ficou evidenciado os conteúdos a serem abordados, como destacado por Marques (1997), que estas

danças possuem contextos, textos e subtextos que podem ser trabalhados de forma pedagógica pelos/as professores/as em suas aulas.

Na realidade em que pesquisamos, podemos inferir que o ensino sobre as Danças Populares Maranhenses ocorre e que os espaços e materiais à disposição dão condições para que este ocorra. Podemos ainda ratificar a importância que seria ter um material pedagógico de apoio para o ensino sobre as Danças Populares Maranhenses, que atualmente não existe.

Esperamos por meio do Guia de Orientações Didático-Pedagógicas, oferecer ao/a professor/a de Educação Física, um material didático-pedagógico de apoio em suas aulas sobre esta temática das Danças Populares Maranhenses, construtos da nossa cultura. E desta forma, esperamos contribuir para um ensino sobre as Danças Populares Maranhenses, de forma sistematizada e contextualizada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como se faz) sequência didática? **Revista Entrepalavras**, v. 3, p. 322-334, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRITO, Fabia Holanda de. **Do Maranhão para o mundo – o Bumba-Meu-Boi de orquestra**: tradição, cultura popular e turismo no brincar do Brilho da Ilha. 2016. 183 f. Dissertação (mestrado) - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Saberes, fazeres, gingas e celebrações: ações para a salvaguarda de bens registrados como patrimônio cultural do Brasil 2002-2018**. Coordenação de edição Rívia Ryker Bandeira de Alencar. – Brasília-DF, 2018.

MANHÃES, Juliana Bittencourt. A punga de tambor de crioula no Maranhão: espaço de memória, ritual e espetáculo. Rio de Janeiro, 2012. **III Encontro Baiano de Estudos em Cultura, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**, 2012.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio:** caderno de educação física. São Luís, 2018.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz**, v. 3, n. 1, p. 20-28, 1997.

NÓBREGA, T. P. da. Dançar para não esquecer quem somos: por uma estética da dança popular. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO, 2.; CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 3. **Anais.** Natal, 2000. p. 54-59.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIANA, Raimundo Nonato Assunção. **Bumba-meu-boi, Cacuriá, Tambor de Crioula**: expressões das linguagens do corpo na educação. 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C.; MELLO, A. S. Cultura Popular: o contexto e o debate na educação física. In:___. **A Cultura Popular nas Aulas de Educação Física**. Curitiba: Appris, 2014. p. 59 - 79.

UMA PROPOSTA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 9.795/99NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: COMPLEXIDADE E SISTEMATIZAÇÃO DAS DEMANDAS AMBIENTAIS

A PROPOSAL FOR THE IMPLEMENTATION OF LAW 9.795/99 IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: COMPLEXITY AND SYSTEMATIZATION OF ENVIRONMENTAL DEMANDS

UMA PROPUESTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 9.795/99 EM LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: COMPLEJIDAD Y SISTEMATIZACIÓN DE LAS DEMANDAS AMBIENTALES

Yasmin Gonçalves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Rener Victor Oliveira de Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

ALGUNS PRESSUPOSTOS SOBRE A LEI 9.795/99

O Brasil alcançou uma posição de protagonismo geopolítico mundial sobre a relevância das demandas ambientais ao longo da década de 1990. No campo da política educacional, o meio ambiente foi considerado uma temática transversal que todos os componentes curriculares da educação básica deveriam abordar, incluindo a educação física, que é o foco deste capítulo (DARIDO *et al*., 2006). Como marco importante no processo histórico, a Constituição Federal, de 1988, por meio do inciso VI do § 1° do artigo 225.

A partir desse inciso da Constituição, foi estabelecida uma lei sobre a educação ambiental no Brasil, sendo-a:

> A Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto n° 4.281/02, "dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo".

Os resultados do levantamento realizado por Garcia *et al*. (2020), indicam que a EA faz parte das agendas políticas, predominantemente, como programas finalísticos, ou estando nas

agendas transversais, ou sendo fortalecida no âmbito das políticas públicas ambientais e educacionais. Porém, aparentemente, há uma abordagem superficial sobre a EA.

Conforme os objetivos da educação ambiental no Brasil, neste capítulo problematizamos o artigo 13 – item VIII – que visa "promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz" (BRASIL, 2012, p. 4). Entendemos que esse item vai de encontro às fragilidades da EA – apontadas por Garcia *et al*. (2020) – e ainda permite-nos refletir como a Educação Física Escolar (EFE), como componente curricular da educação básica, pode contribuir nos ajustes dessas fragilidades.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A (IN)JUSTIÇA SOCIAL E AMBIENTAL

Compreendemos que no processo histórico da EFE, ao longo do século XX, o corpo era visto de maneira fragmentada, por influência cartesiana na área. A visão de racionalidade dos corpos, que poderiam ser instruídos e padronizados, remeteu à construção mecanizada de corpos humanos pensados exclusivamente como seres biológicos.

Essa noção "não é equivalente a dizer que os fins justificam os meios ou *vice-versa*. As finalidades, assim como os meios, importam à perspectiva da justiça social" (VENÂNCIO *et al*., 2021, p. 10).

Enquanto os olhares da EA estiverem voltados aos interesses do capitalismo, as ações implementadas serão pontuais e ineficientes a longo prazo. Todavia, quando voltamos os olhares ao artigo 13 – item VIII – é possível obter uma visão crítica acerca das injustiças sociais e ambientais. Sendo assim, a justiça social e ambiental dialogam entre si no contexto brasileiro.

EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA

Os autores Oliveira e Sanchéz (2018), assim como Biancon e Martinez (2018), concordam que as injustiças ambientais e sociais não se dissociam, pois as pessoas em situações de maior vulnerabilidade social são as que mais sofrem as consequências da crise ambiental. Essas crises são "reflexos diretos dos meios de produção que, de certa forma, determinam a apropriação e a degradação do espaço socioambiental" (BIANCON; MARTINEZ, 2018, p. 25),

tendo como exemplos as inundações, alimentação com agrotóxicos, poluição dos rios, entre outras.

Nesse sentido, "as políticas públicas voltadas à EA necessitam comprometer-se com a superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza, bem como da própria humanidade" (BIANCON; MARTINEZ, 2018, p. 24).

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR TRANSCENDENDO BARREIRAS

Entre os estudos desenvolvidos no campo progressista da EFE, autores/as como Sanches Neto *et al*. (2017) realizaram um recuo epistemológico nas proposições (abordagens, metodologias, conteúdos etc.) da EFE brasileira e elaboraram uma convergência entre quatro eixos dinâmicos, propondo blocos de conteúdos temáticos baseados na especificidade da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente (explicitados na Figura 1).

Figura 1 – Blocos de conteúdos temáticos.

Fonte: Sanches Neto (2017, p. 27).

Para Sanches Neto *et al.* (2017), ao construir um plano de aula para a EFE, é necessário refletir sobre a complexidade dos elementos culturais, movimentos do organismo humano,

aspectos (inter)pessoais dos sujeitos e demandas do ambiente. Nessa proposta, Sanches Neto *et al.* (2013) dialogam de maneira mais ampla sobre o bloco das demandas ambientais e salientam que a temática da *física e natureza* se relaciona com a insistência do ser humano de separar a si próprio do mundo natural. Nesse sentido, iremos um pouco mais a fundo nesse bloco das demandas ambientais, na tentativa de contribuir para a implementação do artigo 13 – item VIII – da lei 9.975/99, enfatizando a convergência do ambiente com as dinâmicas da cultura, do corpo e do movimento.

O bloco das demandas ambientais se subdivide em seis temáticas, às quais agregaremos vertentes da EA a serem trabalhadas juntamente com essas temáticas da EFE. Ao se pensar na perspectiva da *Administração e Economia*, podemos associá-la a uma das principais rendas econômicas brasileiras, o agronegócio. Quando essa demanda é problematizada, torna-se possível observar diversas consequências dessa indústria no meio ambiente.

A temática da *Estética e Filosofia*, por exemplo, abrange a questão da superioridade humana para com os outros animais não humanos e a relação intrínseca entre o ser humano e o mundo natural (THOMAS, 1996). Levamos como referência o sexto volume da *Coleção Educação para Todos – Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental* (2010), material publicado pelo MEC. Essa coleção busca um olhar crítico-reflexivo aos/às leitores/as a partir das contribuições de pensadores/as como Paulo Freire, Karl Marx, Sygmund Freud, entre outros/as (CARVALHO; GRÜN; TRAJBER, 2010).

Ao falar sobre *Física e Natureza*, podemos pontuar a complexidade do ser humano como um animal que compartilha (saberes, artefatos etc.), de maneira hierárquica e desigual, com os animais da mesma espécie – *Homo Sapiens* – e os demais animais não humanos nesse organismo vivo chamado Terra (KRENAK, 2020).

Avançando para a concepção de *História e Geografia*, realizamos um recuo acerca do desenvolvimento das sociedades humanas. “O entendimento da crise ambiental como crise civilizatória” dialoga com uma visão crítica sobre a relação entre ser humano e natureza ao longo da história da humanidade no planeta (OLIVEIRA; SÁNCHEZ, 2018, p. 152). Quanto à injustiça social, vem à tona a discussão a respeito do racismo ambiental.

No que abrange a *Sociologia e Política*, por exemplo, podemos enfatizar a luta dos grupos sociais que unem forças para criticizar (FREIRE, 1996) seus/as membros/as e lutar contra a hegemonia cultural posta pelas classes dominantes.

Por fim, na temática *Virtual* colocamos em xeque a manipulação da classe trabalhadora pela classe dominante. Recordando o que já comentamos sobre as ações pontuais em datas comemorativas para dialogar superficialmente sobre as questões ambientais, compreendemos que o fomento a essas ações advém de uma manipulação financiada – por campanhas publicitárias em diferentes mídias – para que não questionemos ou critiquemos o sistema econômico vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo progressista, a EFE – como componente curricular obrigatório na educação básica – deve comprometer-se com pautas de uma EA crítica. Diante da discussão apresentada, foi possível observar que a EA no Brasil ainda está pautada nos interesses da classe dominante, o que leva a ações pontuais e acríticas sobre o meio ambiente em questão.

Quando defendemos uma EA crítica, traçamos um diálogo entre as injustiças sociais e ambientais, discutindo-as conjuntamente, pois existe um relação intrínseca entre o ser humano e o mundo natural (THOMAS, 1996), mas o capitalismo insiste em incentivar a separação entre ambos.

Com a proposta teórico-metodológica baseada na complexidade e na convergência entre as dinâmicas, conseguimos elencar algumas demandas urgentes da EA crítica que podem ser associadas aos blocos de conteúdos temáticos. Desse modo, contribuímos para romper os limites de uma EA estratégica e acrítica por meio da reflexão e criticidade sobre as questões de injustiças sociais e ambientais, colocando em prática o item VIII do artigo 13.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Resolução CNE/CP 2/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 70, 2012.

BRASIL. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BIANCON, M. L.; MARTINEZ, F. W. Educação ambiental, gênero, sexualidade e luta de classes: algumas reflexões sobre a política, educação crítica e transformação social. **Revista eletrônica de Humanidade do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 11, n. 2, p. 21-30, 2018.

CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Orgs.). **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. V. 26. Brasília: Secad/MEC; Unesco, 2006.

DARIDO, S. C.; RODRIGUES, L. H.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; SILVA, E. V. M.; SANCHES NETO, L.; RANGEL, I. C. A.; PONTES, G. H.; CUNHA, F. P. Meio ambiente. *In:* DARIDO, S. C. *et al*. **Educação física e temas transversais: possibilidades de aplicação**. São Paulo: Mackenzie, 2006, pp. 57-65.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. A. Duas décadas da PNEA: Avanços e retrocessos no Brasil. **Revbea**, São Paulo, V. 5, n°5, p. 250-270, 2020. https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10402

GOMES, C. S. Impactos da expansão do agronegócio brasileiro na conservação dos recursos naturais. **Cadernos do Leste**, Belo Horizonte, v.19, n. 19, pp. 63-78, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.29327/248949.19.19-4. Acesso em: 27 mar. 2022.

GONÇALVES, Y. VENÂNCIO, L. SANCHES, L. Uma proposta para implementação da Lei 9.795/99 nas aulas de Educação Física: complexidade e sistematização das demandas ambientais. In: CANDIANI, G. VIESBA, L (org.). **Ciências Ambientais: estudos e inspirações em Educação Ambiental e Sustentabilidade**. São Paulo: V&V Editora, p. 120-133, 2022.

KRENAK, A. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, A. Sobre a reciprocidade e a capacidade de juntar mundo. *In*: KRENAK, A.;

SILVESTRE, H.; SANTOS, B. S. **O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, pp. 63-78.

MENDES, M. I. B. S. NÓBREGA, T. P. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 125-211, 2004. https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300009

OLIVEIRA, C. A. G.; SÁNCHEZ, C. P. Educação Ambiental, justiça ambiental e questões de gênero: a perspectiva de um grupo de educadores ambientais comunitárias de Magé, RJ. **Rev. Eletrônica Mestr, Educ. Ambient**. Rio Grande, v. 35, n. 1, p. 151-170, 2018.

PIRES, E. A. C.; COSTA, E. P. S.; PACANHELA-BORGES, F.; MOREIRA. A. L. O. R. Reflexões sobre a educação ambiental quanto a formação do professor pedagogo no contexto de pandemia: contribuições para o fortalecimento da justiça social e ambiental. **Revbea**, São Paulo, v.15, n°4, p. 456-455, 2020. https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10866

SANCHES NETO, L. Sistematização dos processos de ensino e aprendizagem: Convergência entre conteúdos temáticos e objetivos da educação física escolar. In: OKIMURA-KERR, T;

ULASOWICK, C; VENÂNCIO, L; SANCHES-NETO, L. (Orgs). **Educação física no ensino fundamental I**: perspectivas de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos, Curitiba: CRV. p. 13-34, 2017.

SANCHES NETO, L.; OYAMA, E. R. Da escravidão negra à escravidão econômica contemporânea: implicações para a educação física no Brasil. **Discorpo**, São Paulo, n. 9, pp. 45-71, 1999. Disponível em: http://cev.org.br/biblioteca/da-escravidao-negra-escravidao-economica-contemporanea-implicacoes-para-educacao-fisica-brasil/. Acesso em: 27 mar. 2022.

SANCHES NETO, L.; CONCEIÇÃO, W. L.; OKIMURA-KERR, T.; VENÂNCIO, L.; VOGEL, A. J. Z.; FRANÇA, A. L.; CORSINO, L. N.; RODRIGUES, J. C. R.; FREITAS, T. P. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, pp. 309-330, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.41079. Acesso em: 27 mar. 2022.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. A luta por visibilidade dəs afrolatinəs como desafio curricular à educação física antirracista. In: FILGUEIRAS, I. P.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, 2020, pp. 29-41.

SANTOS, S. C.; SILVA, C. A. O agro é *pop* e não preserva ninguém: os discursos antagônicos de preservação ambiental. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 6, n. 1, pp. 93-108, 2020.

THOMAS, K. **O Homem e o mundo natural**. 3° ed. São Paulo: Schwarcz, 1996.

VALORIZANDO E POTENCIALIZANDO O CAPÃO: DAS MEMÓRIAS AFETIVAS AOS ESPAÇOS DE LAZER E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS. POSSÍVEL APROXIMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE NOVOS OLHARES

VALUING AND ENHANCEMENT OF CAPÃO: FROM AFFECTIVE MEMORIES TO LEISURE SPACES AND CULTURAL MANIFESTATIONS. POSSIBLE APPROACH AND CONSTRUCTION OF NEW PERSPECTIVES

VALORACIÓN Y VALORIZACIÓN DEL CAPÃO: DE LAS MEMORIAS AFECTIVAS A LOS ESPACIOS DE OCIO Y MANIFESTACIONES CULTURALES, POSIBLE APROXIMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS PERSPECTIVAS

André Luis Silva Vieira,
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

INTRODUÇÃO

Todos os espaços são espaços de direitos, todas/dos têm direitos. Afinal o que é ter direito? O que é um espaço de direito? A partir das reflexões que o presente estudo-projeto se propôs a pensar as políticas públicas voltadas para o lazer na região do Capão Redondo. Região periférica da cidade de São Paulo, famosa por ser "perigosa", mas não por ser uma região de muita potência cultural. Tendo isso em mente, já estava aguardando os desafios que poderiam surgir no contexto escolar. Uma vez que as/os estudantes estão inseridas/dos nesse contexto de "violência" quais seriam as minhas contribuições?

Em contato com docentes da unidade escolar puder perceber que a unidade estabelecia uma boa relação com as/os estudantes no sentido de potencializar os saberes e as falas o que possibilitou maior aproximação. Por ser meu primeiro ano na unidade escolar procurei me

aproximar dos documentos PPP[1] e PEA[2]. Os documentos contêm as propostas pedagógicos da unidade.

Ao ler os documentos, percebi que um dos objetivos do PPP era trabalhar o protagonismo juvenil, culminando com projeto de cidadania e pertencimento estabelecido no PEA daquele ano. Fato que nos levou ao presente relato de experiência desse estudo-projeto. Realizado no ano de 2021 em uma escola da rede Municipal na cidade de São Paulo localizada na região sul da cidade na região do Capão Redondo, já mencionado.

Após as observações das práticas corporais existentes no bairro, dos espaços de lazer, nas conversas com as/os estudantes. Começam surgir possibilidades para o estudo-projeto inspirado pelo currículo cultural de Educação Física e/ou culturalmente orientado o qual se faz "[...] alternativa curricular a favor das diferenças e da formação de sujeitos solidários e politicamente engajados" (NEIRA, 2018, p.17).

Começamos a produzir significações e aproximar questões relacionadas ao lazer nas discussões realizadas. Decidimos por tematizar as políticas públicas de lazer existes na região do Capão Redondo. Por ter sido um estudo-projeto construído em conjunto com as famílias, comunidade escolar e estudantes, intitulamos o estudo-projeto com o seguinte nome: Valorizando e potencializando o capão: das memórias afetivas aos espaços de lazer e manifestações culturais. Possível aproximação e construção de novos olhares. Construído a várias mãos, dando espaço as vozes existentes, a realização do estudo-projeto nos levou a escrever uma carta e marcar uma reunião com o subprefeito da região. Vale ressaltar que a carta foi produzida de forma coletiva.

> SR. SUBPREFEITO;
>
> Temos aqui a intenção de relatar um pouco do projeto realizado no segundo semestre de 2021. Somos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I da EMEF João Pedro de Carvalho Neto. Realizado de forma coletiva, o estudo-projeto nos permitiu discussões e aprofundamentos de extrema importância para construção de novos olhares sob região do Capão Redondo. O estudo-projeto surge a partir do escrito pelo professor André Vieira de nome: "Valorizando e potencializando o capão: das memórias

[1] Projeto político pedagógico
[2] Plano escolar de ação

afetivas aos espaços de lazer e manifestações culturais. Possível aproximação e construção de novos olhares". Nos deu base para que fosse possível chegar a esta carta. Esperamos que assim como nós, vossa senhoria possa ser tocado e durante a leitura perceba a importância de se realizar uma gestão do diálogo para que juntas/os possamos pensar a região.
At.te as/os estudantes do 5º ano.

UM POUCO DO QUE VIVEMOS...

Nos encontros[3] que tivemos na escola EMEF João Pedro de Carvalho Neto[4] percebemos muitos problemas em relação ao lazer. Vimos que nós da região do Capão Redondo não temos as mesmas possibilidades e condições como a dos bairros em outras localizações da cidade. Tal fato nos levou a pensar as políticas públicas de lazer na região. Através das discussões que tivemos, percebemos que nossas áreas de lazer (parque, praças, quadras, pistas de skate, dentre outros espaços) estão em situação precária, sem manutenção, ocorrendo a não utilização do espaço ou causando acidente naquelas/es que utilizam. A utilização se dá por falta de opção. A situação nos chamou a atenção para as desigualdades existentes na cidade de São Paulo. O projeto de cidade está atrelado a privilégios e não a direitos? O que faz o nosso lazer não ser igual ao de outras regiões da cidade? É possível pensar uma política de igualdade para cidade?

A partir do que está posto, viemos por meio desta, estabelecer um diálogo com vossa senhoria para que deste modo possamos pensar juntas/os a região do Capão Redondo. Para tal, precisaremos contar um pouco das vivências que tivemos.

O projeto teve início no mês de junho de 2021. Os encontros ocorriam com uma distância significativa de acontecimentos, aumentando os intervalos das discussões. Este agravante não nos impediu de realizar o projeto, conseguimos estabelecer uma construção entre os encontros e as situações cotidianas, não foi nada fácil no começo, não tínhamos a noção do que eram as políticas públicas, mas percebíamos que precisávamos dar uma atenção para aquilo que estávamos começando a estudar.

[3] Utilizaremos encontro nos referindo as aulas, acreditamos que o termo encontro possibilita pensar a construção e troca de saber horizontalizando as relações estabelecidas dentro do espaço escolar.
[4] A EMEF está localizada na região do Capão Redondo, mais precisamente no Jardim São José.

ERA TUDO MUITO NOVO

Não só para a gente, mas para toda a comunidade escolar, para nossas famílias, que de certo modo foram envolvidas no projeto, para as pessoas do bairro que ajudaram dando seus depoimentos. As entrevistas foram realizadas pelo professor por conta do cenário atual (Pandemia de COVID-19) ele preferiu não nos expor, deixando para que entrevistássemos familiares próximos de preferência do mesmo convívio.

Alguns colegas realizaram as entrevistas gravando vídeos, outros trouxeram às falas anotadas no caderno, outros, relataram os depoimentos. O professor conseguiu gravar alguns vídeos. Os vídeos foram gravados em alguns espaços públicos da região nos ajudando pensar a realidade. Assistíamos aos vídeos a cada aula e discutíamos, os encontros eram sempre cheias de provocações. Alguns registros fotográficos ajudavam a compor os encontros, quando não, algumas músicas eram utilizadas como forma de provocação e desconstrução (o professor sempre nos provocava).

Ao longo dos encontros passamos a perceber que existe uma diferença gritante entre as regiões da cidade de São Paulo. Algumas fotos apresentadas pelo professor nos revelaram as diferenças. Em alguns lugares as praças todas bem cuidadas, grama cortada, presença de brinquedos em bom estado para utilização, iluminação de qualidade dentre outros fatores que ajudam as/os frequentadores do espaço. Para nós foi um choque de realidade, quando passamos a olhar a qualidade das nossas praças e a diferença, muitas em péssimas condições. As que possuem brinquedos − em sua maioria inutilizáveis − são frequentadas por crianças que as utilizam por falta de opção, correndo risco de se machucarem e até mesmo tendo contato com animais que transmitem doenças. Sabendo desta situação, passamos a pensar se as políticas públicas de lazer são privilégio ou direito? A dualidade da cidade como já mencionada nos gerou tal dúvida, fomos percebendo que existem questões políticas por trás das condições das regiões da cidade. De fato, as regiões não abastadas sofrem com tal “jogo” mediado pelas relações de poder.

A procura de respostas continuamos a investigar as diferenças do lazer entre espaços da cidade. Temos na região do Capão Redondo, praças, pista de skate, quadras e o Parque Santo Dias. Utilizaremos o parque como base para realizarmos a comparação a outros parques

existentes na cidade de São Paulo. Os espaços públicos que não são parques também foram analisados mediantes os registros fotográficos realizados pelo professor.

Mais uma vez nos deparemos com as discrepâncias entre espaços (focaremos aqui no Parque Santo Dias[5]). Os espaços do Parque Santo Dias, são bons, é um ótimo espaço com uma boa localização. Porém, sua manutenção e cuidado são insuficientes causando a degradação. Grande parte da população da região relata que não utiliza o parque devida falta de recursos. Ainda em conversa com algumas pessoas descobrimos que elas preferem outros parques da cidade (Ibirapuera, Vila Lobos, Burle Marx[6]). Os depoimentos nos fizeram pensar a seguinte questão: se o Parque Santo Dias recebesse o tratamento que merece, as pessoas precisariam se deslocar para outras regiões? Qual o custo do deslocamento? Não estamos dizendo que o deslocamento não deva acontecer, estudamos no projeto o direito à cidade (deixaremos este assunto para outro momento), mas o que estamos lhe trazendo são os efeitos causados pelos encontros que nos permitiram pensar o direito à cidade como forma de estabelecer familiarização e pertencimento. Precisamos olhar para o diálogo estabelecido com as pessoas e como elas se veem na cidade.

> Gostaríamos que vossa senhoria entendesse e olhasse para importância da valorização do que temos na nossa região. Sabe-se das dificuldades orçamentárias, mas acreditamos no não impedimento da implementação de melhorias na região através das políticas públicas. Vamos jutas/os?
> Conforme mencionado ao longo da carta, com as vivências, passamos a acreditar na possível implementação de uma política de igualdade para cidade, ou seja, fazer com que os espaços não centrais tenham uma boa qualidade de lazer. Sabemos que são inúmeros os desafios, mas o projeto nos fez acreditar que as políticas públicas são ferramentas que minimizam danos de qualquer instância. Neste viés a cidade e a região investigada passarão a ter outras significações para as/os moradores. Um projeto que visa à melhoria da cidade impacta todas/os envolvidos. Desde já agradecemos o olhar e ouvidos de escuta.
> At.te as/os estudantes do 5º ano.

[5] Parque Santo Dias é um parque localizado na região do Capão Redondo na Zona Sul da cidade de São Paulo.
[6] Parques localizados em regiões não periféricas da cidade.

ISSN: 2175-5930

REGISTRO DOS ESPAÇOS DE LAZER EXISTENTES NA CIDADE DE SÃO PAULO COMPARANDO OS ESPAÇOS

Espaço localizado na Vila Mariana

Espaço localizado no Jardim Lídia

Espaço localizado no Jardim Lídia

Espaço localizado no Cerqueira César

Representação dos espaços

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação" (HOOKS, 2017, p.31).

Toda forma de potência e vida esteve presente em cada momento desse estudo-projeto. O chamamos de estudo-projeto, porque ao longo dos encontros nos enveredemos em temas que não tínhamos noção do que eram e de como seriam trabalhados. O sentido de troca, partilha e construção do saber de forma coletiva estiveram presentes em vários momentos motivando às experiências. O afeto pelo bairro e as emoções vividas por todas/dos envolvidos foram importantes na construção da noção de pertencimento. Os encontros passaram a ter outras significações, o espaço escolar deu espaço para novos desafios e outros olhares. A figura centralizada da/do docente saiu de cena dando espaço ao nós. Nós vamos juntas/tos e aprendemos fazendo de forma coletiva.

Os corpos foram atravessados. Se permitindo o novo. O estar por vir se fez presente reverberando o pode vir a ser. Não obstante as relações de poder estiveram presentes, não se pode assentá-las. Tão pouco, deslegitimar o espaço escolar dos conflitos onde as relações de poder se fazem presentes a todo o tempo.

Foi a partir das relações de poder existentes dentro e fora do espaço escolar que as/os estudantes passaram a perceber a importância do estudo-protejo. A atuação de cada uma/um no processo de construção do saber foi de suma importância, principalmente daquele saber que por algum momento foi tido como não válido para estar no espaço escolar.

> "[...] por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (FREIRE, 2010, p.30).

Com base no currículo cultural e/ou culturalmente orientado o qual possibilitou maior aproximação das demandas existentes na comunidade local realizou-se o presente estudo-projeto relatado. Fica expresso que é possivel pensar uma pedagogia do diálogo e praticas que minimizem danos. Vale ressalto que o estudo-projeto foi realizado nas aulas de pedagogia nos momentos que o docente cobria ausência dos pares, ou seja, um projeto pensado para as aulas de substituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 julho. 1990.

FREIRE, P; **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 42ª reimpressão, editora Paz e Terra, São Paulo 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2ªed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

NEIRA, G, M. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica.** 1ªed. Jundiaí [SP]: Paco, 2018.

GTT 5 - ESCOLA

Pôsteres

TÍTULO	AUTORIA
A BNCC E OS JOGOS ELETRÔNICOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	GIULIA FAGIONATO PEIRA RUFFINO, SUMAIA BARBOSA MARRA FRANCO, GABRIELA MACHADO RIBEIRO
A CIÊNCIA NAS "CASAS-SALAS": A REDE DE APOIO DOS ALUNOS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PANDEMIA DA COVID-19	SAMARA FEITOSA GOMES SILVA, MÁRCIO KLINGER GOMES SILVA, RAFAEL SANDES ARAÚJO, MIRIAN ROSA PEREIRA, INÊS AMANDA STREIT
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM ESCOLAS DE UMA REDE DE ENSINO	LEONARDO FONSECA DA ROCHA, VICTOR JULIERME SANTOS DA CONCEIÇÃO, FRANCISCO EMÍLIO DE MEDEIROS
A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO ACADEMIA & FUTEBOL NA VIDA DA COMUNIDADE EXTERNA DO IFRJ	BRUNO LIMA PATRICIO DOS SANTOS, EDSON FARRET DA COSTA JÚNIOR, TAUAN NUNES MAIA, FABRÍCIO BERENGER, GUSTAVO BENTO RIBEIRO DE ARAÚJO
A CRIATIVIDADE ENQUANTO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA EM UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID NO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO	GLEICIANE DA SILVA LACERDA, MATHEUS DE CASTRO FERREIRA, CARLOS BARRETO DA PAIXÃO, CRISTIANE SAYONARA SASAKURA BRANDÃO, JOYCE DE MELO ROCHA, ALVARO REGO MILLEN NETO
A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	DIRLENE ALMEIDA FERREIRA, ANTONIO JANSEN FERNANDES DA SILVA
A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA MILITAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	JOSÉ ROMÁRIO DE PAULO LIMA, MARIA ELENI HENRIQUE DA SILVA, ANA CARLA ARAÚJO DE LIMA OLIVEIRA

ISSN: 2175-5930

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA: DO ENSINO REMOTO AO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL	MARCELO PEREIRA DE ALMEIDA FERREIRA, TABITA CRISTINA MODESTO NASCIMENTO
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS E A FORMAÇÃO INICIAL: REVISÃO SISTEMÁTICA	TAMIRIS SCHAEFFER FONTOURA, RENATA BARBOSA RODRIGUES, LUCAS SOUZA REINK, LUDMILA NUNES MOURÃO, AYRA LOVISI OLIVEIRA, WILSON ALVIANO JUNIOR
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ENCRUZILHADA DAS NOVAS REFORMAS EDUCACIONAIS	FRANCISCO ERALDO DA SILVA MAIA, ANTÔNIO CLÁUDIO PEREIRA DE FREITAS JÚNIOR, JOÃO MARCOS SATURNINO PEREIRA
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PREVENÇÃO DE ALTERAÇÕES POSTURAIS EM ESCOLARES	IZABELA PEREIRA DE DEUS, JOYCE MORAES DE SOUZA, GISELLE DOS SANTOS RIBEIRO
A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENEM: MAPEAMENTO DAS EDIÇÕES DE 2009 A 2019	ANTONIO FERNANDES DE SOUZA JUNIOR, DANDARA QUEIROGA DE OLIVEIRA SOUSA, CARLOS ALEXANDRE ANDRADE DOS SANTOS, NATHALIA DÓRIA DE OLIVEIRA, ALISON PEREIRA BATISTA
A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO	MARCOS GARCIA NEIRA
A EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/08 PELO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UFPA NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA	LUIZ FELIPE ALMEIDA LISBOA
A ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO COMO FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA	RODRIGO ROCHA LIMA, ANDERSON DA SILVA SANTOS GUERRA, MARINA BOECHAT DA CUNHA, TIAGO SIQUEIRA DA SILVA, RICARDO RUFFONI
A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO TEMA DA COPA DO MUNDO DE FUTEBOL NO CATAR	MARLYSON SULLYVAN SAMPAIO ANDRADE, ANDRESSA VITÓRIA AYRES DA ROCHA, MARA SANTIAGO DE ABREU, EDIELSON DE AQUINO MACHADO, PATRICK SÁVIO DAMASCENO DOS SANTOS, JOSELENE FERREIRA MOTA

ISSN: 2175-5930

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE BOLSISTAS DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL MANUEL LISBOA	ANANDA SANTANA DA SILVEIRA, BEATRIZ OLIVEIRA BRITO MAGALHÃES FANECO, JAILSON SILVA BATISTA JUNIOR, GUSTAVO OLIVEIRA SANTOS SOUZA, CLARA SILVA ROCHA, DÉBORA MATOS MAIA
A LUDICIDADE E O BRINCAR NO ENSINO DO CIRCO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	RITA DE CASSIA FERNANDES MIRANDA, LUDMILLA COELHO DA SILVA
A LUTA MARAJOARA COMO UMA PROPOSTA DE ENSINO	DIONNY FELIPE, BRUNA CRISTINA OLIVEIRA FIRMINO, CINTHYA TONON NASCIMENTO, LAUREN QUEIROZ SILVA, NATHALY SOUZA PEREIRA, FLÁVIO PEREIRA PIRES
A MÍMICA COMO CONTEÚDO PARA A EDUCAÇÃO FÍSCA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO	CAMILA MONTEIRO OLIVEIRA, TADEU JOÃO RIBEIRO BAPTISTA
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO COM O PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA RME DE ACARÁ/PA ATUANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL	EMMILY ROBERTA MIRANDA DOS SANTOS
A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ SC	VICTOR JULIERME SANTOS DA CONCEIÇÃO, GUILHERME DUTRA ANTUNES, ANDRESA SILVEIRA SOARES
A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NO ENSINO DO BREAKDANCE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.	EDSON FERNANDO DA SILVA JÚNIOR, DANIELLE COELHO VALOURA, ANGELA CELESTE BARRETO DE AZEVEDO

ISSN: 2175-5930

A RELAÇÃO DOS TEMAS GERADORES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O LÓCUS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS	TARCIZO ALVES DE SALES NETO, SAMANTHA GOUVEIA, LUCIANA VENÂNCIO
A RELEVÂNCIA DO POSICIONAMENTO TEÓRICO-CRÍTICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	LEANDRO DE MENECH, WAGNER NUNES MIGUEL, RICARDO LUIZ DE BITTENCOURT
A SISTEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO GINÁSTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ENSINO MÉDIO	RODOLFO GOMES DA SILVA, MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR, RODRIGO FALCÃO DE OLIVEIRA
A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENCONTRO DE LÁ PRA CÁ E SUAS DIALOGICIDADES TECIDAS	DIEGO FERNANDES MACHADO DA COSTA, GABRIELA SOUZA DA CRUZ COSTA, CAROLINE AMARAJÁS CATTAN, NATÁLIA SOARES RANGEL LÔBO, ELISA MARIAH CUNHA DA SILVA, RENATO SARTI DOS SANTOS
A UTILIZAÇÃO DE RED´S NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID-EF/UFRN	LEILANE SHAMARA GUEDES PEREIRA LEITE, FELIPE SANTOS DE OLIVEIRA, LUCAS SANTIAGO JOTA, ALLYSON CARVALHO DE ARAÚJO
ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA	MARIA ELENI HENRIQUE DA SILVA, ANTONIO JANSEN FERNANDES DA SILVA, DIRLENE ALMEIDA FERREIRA, ANA CARLA ARAÚJO DE LIMA OLIVEIRA, JOSE RIAN RODRIGUES CAMELO, AMANDA LOBO MAIA
ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O TERMO CULTURA E INTERCULTURALIDADE NOS GTTS 03 E 05 DO CONBRACE (2021)	AURIANE DO SOCORRO COSTA PINTO CARDOSO, BRUNA GABRIELA MARQUES, MESAQUE SILVA CORREIA
ANÁLISE DAS EMENTAS DA DISCIPLINA DE LUTAS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONURBAÇÃO CRAJUBAR	LUCIANO DE OLIVEIRA RAMOS

ISSN: 2175-5930

ANÁLISE DO DICURSO DOS LEITORES CRÍTICOS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, EM PERNAMBUCO	SÉRGIO ALVES SANTOS, ALVARO REGO MILLEN NETO
AOS "ANTIGOS NORMAIS": APRENDIZADOS DE DOCENTES PÓS ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	LUCAS VARGAS BOZZATO, MARIA LAURA RESEM BRIZIO GOMES, FERNANDA WOZIAK TAVARES, ANDRIZE RAMIRES COSTA
APLICAÇÃO PRÁTICA DO PARKOUR POR MEIO DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA CRÍTICO-SUPERADORA	JEANNFER NATHALI LEITE CRISTO, ALEXSANDRA DE LIMA PEREIRA, LETÍCIA ALVES OLIVEIRA, JOYCE DUARTE GOMES, GISELLE DOS SANTOS RIBEIRO
APRENDIZAGENS PROVENIENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: FOCO NOS RELATOS DE ALUNOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	GABRIELA SIMÕES SILVA, ELLEN ANISZEWSKI, IURI LEAL MOURA, JOSÉ HENRIQUE
APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E LITERATURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	CÍNTHIA ARAÚJO BARBOSA, MARCIO ROMEU RIBAS DE OLIVEIRA, JOANA DE SOUZA AVUNDANO
ARTICULAÇÕES ENTRE OBRAS DE ARTES E PRÁTICAS CORPORAIS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	MICHELLE CRISTINA DUARTE GOMES, ANDRÉ DA SILVA MELLO, GIULIANO GOMES DE ASSIS PIMENTEL
AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GUANAMBI-BA: O ENSINO FUNDAMENTAL I EM FOCO	TAISMARA GUEDES LIMA, MATHEUS FERNANDO PEREIRA ALVES, ANA GABRIELA ALVES MEDEIROS, MARLON MESSIAS SANTANA CRUZ, NADSON SANTANA REIS
AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À EDUCACÃO PÚBLICA BRASILEIRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL MYRIAM COELI	EMILI IASMIN DE SOUZA, MARIA AUGUSTA MELO DE FRANÇA, BRUNA PRISCILA LEONIZIO LOPES
AS DISPUTAS ACADÊMICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO PAULISTA	SOLANGE DE OLIVEIRA AMUSQUIVAR, MÁRIO LUIZ FERRARI NUNES

ISSN: 2175-5930

AS LUTAS DO BRASIL: POSSÍVEIS DESAFIOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	NATHALY SOUZA PEREIRA, LARISSA RIBEIRO DOS SANTOS, MIGUEL IVO PROFETA PIÃO, YASMIM DOS SANTOS RODRIGUES, JOSÉ ROBERTO GONÇALVES DE ABREU, DIONNY FELIPE
AS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DOS ESTUDOS DE INTERVENÇÃO	ELLEN ANISZEWSKI, JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS, ALDAIR J OLIVEIRA, GABRIELA SIMÕES SILVA, CÉLIA POLATI
AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR	MARCELO ZEIDAN KHALIL, ANA CAROLINA CAPELLINI RIGONI
ATIVIDADE AVALIATIVA COM O CONTEÚDO GINÁSTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FISICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA, MARCELA NATALIA LIMA DE FIGUEIRÊDO, ANA BEATRIZ LIMA SIMÕES, LUCAS MARTINS, IVALDO LUIZ PEREIRA DA SILVA, MATEUS ANTONIO RAPOSO
ATLETISMO NA ESCOLA E A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID	ANA CAROLINE PINTO DOS SANTOS, DANIELLA BEZERRA DE LIMA, GLEYCE BORGES LIMA, MANOELA DE CASTRO MARQUES RIBEIRO, LUIZ SACHES NETO
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO GTT ESCOLA DO CBCE	FÁBIO SOUZA DE OLIVEIRA, LUISE ALVES DE OLIVEIRA MOREIRA, TELMA BRITO ROCHA, AUGUSTO CESAR RIOS LEIRO
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A LÓGICA INTERNA DO CONTEÚDO ESPORTE NO ENSINO FUNDAMENTAL	EVERTON JOSE DOS SANTOS SOARES, SAMARA RUBIA SILVA
BRINCADEIRA DE “TORTA NA CARA” COMO METODOLOGIA DE ENSINO PARA PREPARAÇÃO DE ALUNOS/AS DO ENSINO MÉDIO PARA OS VESTIBULARES UNIVERSITÁRIOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA	RAIMUNDO JEILSON PEREIRA ARAUJO, BRENO LUCAS GOIANA DOS SANTOS, YANE DE ARAÚJO XIMENES, JOANY VITÓRIA VIEIRA DOS SANTOS, MANOELA DE CASTRO MARQUES RIBEIRO
BRINCADEIRAS DE A A Z: EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA EM DIÁLOGO	RENATA DE MORAES LINO, THAÍS ARAÚJO JACOME

ISSN: 2175-5930

CAPOEIRA E EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	GABRIELA KARLA AUGUSTA DA SILVA PINHEIRO, JOYCE FERNANDES DE MELO, ANA BEATRIZ MEDEIROS MELO
CIBERESPORTE: UM CONTEÚDO POSSÍVEL	GRASIELA GONÇALVES MENDES, MAYCON GOULART, BRUNO DANDOLINI COLOMBO, CARLOS AUGUSTO EUZÉBIO
CIRCU-LANDO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ENSINO DO CIRCO	DANIELLY GOMES CALIMAN, PAULA CRISTINA DA COSTA SILVA
CLASH ROYALE: VIVÊNCIA DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	MARIA DA CONCEIÇÃO SANTOS VELOSO, MARIA REGINA OLIVEIRA GOMES
CONCEPÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: 30 ANOS DO METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ELIENE LACERDA PEREIRA, DANIELLE BATISTA DE MORAES, GUENTHER CARLOS FEITOSA DE ALMEIDA, FERNANDO HENRIQUE SILVA CARNEIRO, IDAYANY ARAÚJO CARDOSO DE ALMEIDA, JONATAS MAIA DA COSTA
CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS CURRICULARES: EXPERIÊNCIA NO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA	THIAGO ALVES DE SOUSA, ALEXANDRE RAFAEL DE OLIVERIA, ISABELLA CANEDO TAVARES GARCIA, PRISCILLA MARTINS SALGADO, MARINA FERREIRA DE SOUZA ANTUNES
CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À EDUCAÇÃO FÍSICA	DANIELE GONÇALVES LISBOA GROSS, IRON MARTINS LISBOA JÚNIOR, GABRIEL CARVALHO BUNGENSTAB, JACKSON CARLOS DA SILVA
CORPO E MOVIMENTO NA INFÂNCIA: O BRINCAR COMO ATIVIDADE ESSENCIAL PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	DELLYS FAGUNDES DO ESPÍRITO SANTO, RONALD OLIVEIRA DE SOUZA, JAMILLY FERREIRA MOREIRA, HEMILLY AISHA DE OLIVEIRA COELHO, LUCIANA ROCHA MAGALHÃES PAIVA
CURRÍCULO CULTURAL: A CONTRACONDUTA NA RESSIGNIFICAÇÃO	WELINGTON SANTANA SILVA JÚNIOR, MÁRIO LUIZ FERRARI NUNES
CURRÍCULO E IDENTIDADE DOCENTE: ARTICULAÇÕES COM A CULTURA ESCOLAR A PARTIR DO OLHAR TRANSDISCIPLINAR	VICTOR JULIERME SANTOS DA CONCEIÇÃO, LEONARDO DA FONSECA ROCHA, FRANCISCO EMILIO DE MEDEIROS

ISSN: 2175-5930

DANÇA E CULTURA POPULAR COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	ELIENE LACERDA PEREIRA, FRANCIELE MAGALHÃES CROSARA, ANDRÉ RODRIGUES COIMBRA, JONATAS MAIA DA COSTA
DANÇA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	JULIANO DANIEL BOSCATTO, IVAN CARLOS BAGNARA
DECIFRA-ME OU TE DEVORO - EXPECTATIVAS INICIAIS DE ESTUDANTES NO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA.	SIMONE FREITAS CHAVES, GABRIELY DE SOUSA GENOVEZ, MAURO LIVIO VIEIRA, FELIPE ROCHA DOS SANTOS
DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS - MA	SARA HINGRID RAMOS GONÇALVES DE OLIVEIRA, JOÃO VICTOR GOMES DA SILVA, DIEGO DE SENA SILVA
DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO PANDÊMICO: UM RELATO DE EXPERIENCIA	SUZI SILVA SANTANA, DEIVIANI SANTOS GALLO SILVA, ANA GABRIELA ALVES MEDEIROS, NADSON SANTANA REIS, MARLON MESSIAS SANTANA CRUZ, MATHEUS FERNANDO PEREIRA ALVES
DIÁRIO DE UMA AMIZADE CRÍTICA: IMPLICAÇÕES ANTROPOÉTICAS DO AUTOESTUDO NA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	EWERTON LEONARDO DA SILVA VIEIRA, SAMARA MOURA BARRETO DE ABREU
DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA	MARCOS D. DOS S. FREIRE, FELIPE DE C. AUSTRELINO, CHRYSTIANE V. A. TOSCANO
DISCUSSÃO SOBRE A BNCC NOS ÚLTIMOS CONBRACE/CONICE (2017/ 2019/ 2021)	DAVID ROMÃO TEIXEIRA, DÉBORA SANDYELLY SANTOS DE ALMEIDA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS COPARTICIPATIVAS	ANDRÉ OSVALDO FURTADO DA SILVA
EDUCAÇÃO FÍSICA E EJA EM DIÁLOGO	VITÓRIA DA SILVA BEMVENUTO BONIFACIO, LUCIANA MARINS NOGUEIRA PEIL, JOSÉ AUGUSTO DALMONTE MALACARNE

ISSN: 2175-5930

EDUCAÇÃO FÍSICA E GORDOFOBIA NA ESCOLA: APONTAMENTOS PARA ENFRENTAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO A PARTIR DO SEU ESTADO DO CONHECIMENTO	JOSÉ CARLOS DE SOUSA, PHILIP ARNALDO CESAR MELO DA SILVA,, FÁBIO SOARES DA COSTA
EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE MENTAL: RELATO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO LUIS/MA	ZAIRA SOUSA RODRIGUES
EDUCAÇÃO FÍSICA EM DIÁLOGO COM QUILOMBOLAS DE DIVINO (MG): EXPANDINDO FRONTEIRAS DO CONHECIMENTO NA ESCOLA	DIÓGENES NARCISO DE FREITAS COSTA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA	DANIELA MATIELO E CARVALHO EDA, ELIANA AYOUB
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, ENSINO MÉDIO E BNCC: QUAIS DEMARCAÇÕES DO DOCUMENTO SOBRE O CONSTRUTO IMAGEM CORPORAL?	VITOR ALEXANDRE RABELO DE ALMEIDA, MARCUS VINICIUS FREITAS RODRIGUES, FELIPE MACHADO HUGUENIN, FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: COMPARTILHANDO E CONSTRUINDO SABERES NO SERIDÓ POTIGUAR	HUDSON PABLO DE OLIVEIRA BEZERRA, ALISON PEREIRA BATISTA, CAMILA URSULLA BATISTA CARLOS
EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO DAS LINGUAGENS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	THALITA REGINA DE OLIVEIRA PORTELA, WILSON ALVIANO JUNIOR
EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENÁRIO PANDÊMICO	DANIELE GONÇALVES LISBOA GROSS, IRON MARTINS LISBOA JÚNIOR, JACKSON CARLOS DA SILVA, GABRIEL CARVALHO BUNGENSTAB
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO BÁSICO: (RE)CONSTRUÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS COM MATERIAL RECICLÁVEL COMO FERRAMENTA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	SIMONE SILVA DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	LIDIANE PICOLI LIMA, PAULA RAMOS
EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	MARCÍRIA G. F. L. SANTOS, MILLENA C. DOS SANTOS, CHRYSTIANE V. A. TOSCANO
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CAMPO EM DISPUTA ENTRE PROFESSORES GENERALISTAS E ESPECIALISTAS	SAMARA RUBIA SILVA, LIVIA TENORIO BRASILEIRO
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA SELEÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DO PROEF	LUANA TORQUATO SIQUEIRA, RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS
EDUCAÇÃO PARA O LAZER NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	LUANNA DA SILVA LIMA, SARAH JULLY SOUSA DA MOTA, ZAIRA VALESKA DANTAS DA FONSECA
EIXO TEMÁTICO LUTAS DA BNCC: INVESTIGAÇÃO ACERCA DA PRESENÇA DA CAPOEIRA NA ZONA NORTE DO RIO DE JANEIRO	ABAETÉ STRINO DALTO, PAULO CÉSAR MIRANDA DA SILVA, LÍVIA DE PAULA MACHADO PASQUA
ENSINO DE JOGOS ESPORTIVOS DE REBATER: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA EDUCAÇÃO BÁSICA	CRISTINA SOUZA PARAISO, EDIANE BORGES DE ALMEIDA
ENSINO MÉDIO TÉCNICO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRATICAS DE RESISTÊNCIA FRENTE AS DESCONSTRUÇÕES	ANDRÉ OSVALDO FURTADO DA SILVA
ENTRE A PRESSÃO PELO "ROLA-BOLA" E A VONTADE PELA RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA: OS CAMINHOS DE RESISTÊNCIAS DE UMA PROFESSORA E UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM BELÉM-PA.	JEAN CARLOS COSTA MACHADO, DENISE NOGUEIRA NOGUEIRA

ISSN: 2175-5930

ESPORTE: ELEMENTO DE MELHORA NO RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	JAIME DELLA CORTE, LEONARDO CARMO SANTOS, FLAVIA FERNANDES DE OLIVEIRA, RENATA FERREIRA CHRISPINO, CAIO SERPA, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
ESPORTES DE INVASÃO NA ESCOLA, INFRAESTRUTURA E MATERIAIS: DIFERENTES REALIDADES	MARIANA ANTUNES BRAZ, MARILA SILVEIRA TEIXEIRA WELSCH, PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA, JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS
ESPORTES PARALÍMPICOS NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID	JOANY VITÓRIA VIEIRA DOS SANTOS, JULIA RODRIGUES DUARTE, GLEYCE BORGES LIMA, DANIELLA BEZERRA DE LIMA, MANOELA DE CASTRO MARQUES RIBEIRO, LUIZ SANCHES NETO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE SUA FUNÇÃO FORMADORA	FLÁVIA ZAWAZIR REIS SANTOS TEMBÉ, ANA PATRÍCIA RIBEIRO BATISTA, EMMANUELLE BEATRICE SANTOS DA SILVA, DILIANE DO SOCORRO MACIEL FERREIRA, WELINGTON DA COSTA PINHEIRO
ESTUDO INTRODUTÓRIO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA	ANTÔNIO CLÁUDIO PEREIRA DE FREITAS JÚNIOR, DARLAN ANDRADE MAIA, ANDREZA SOUSA OLIVEIRA, AILA VITÓRIA DA SILVA SOUSA, BRUNA LUCAS DE MELO AMARAL, CESAR AUGUSTO SADALLA PINTO
EXPERIÊNCIA COM O BADMINTON NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	DAYANE RAMOS DÓREA, VIVIANE ROCHA VIANA
EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM O SLACKLINE: EM BUSCA DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS	GEORGE IVAN DA SILVA HOLANDA
EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE SEROPÉDICA EM ANOS DE PANDEMIA	ANNE NASCIMENTO CAMPOS, GABRIELA CONCEIÇÃO DE SOUZA, THIAGO DE SOUSA ROSA, EDSON FARRET DA COSTA JÚNIOR
EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS A PARTIR DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ESTADUAL MYRIAM COELI	MAYARA LAÍS BEZERRA GOMES, BRUNA PRISCILA LEONIZIO LOPES, MARIA APARECIDA DIAS

ISSN: 2175-5930

(FA)SER PESQUISA EM UMA PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	PEDRO ALVES CASTRO, DINAH VASCONCELLOS TERRA
FESTIVAIS DE CULTURA CORPORAL NO COLUN/UFMA : A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O CONTEÚDO JOGO A PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	CAMILA FERNANDA PENA PEREIRA, PATRICIA FORTES DE ALMEIDA
FESTIVAL CALLEJERO: VIVÊNCIAS DE JOGOS/ESPORTES DE BOLA COM OS PÉS PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	MARLON MAX DE SOUZA ARAÚJO, TATHYANE KRAHENBÜHL
FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL: ESTABELECENDO OLHARES PARA AS DIALOGICIDADES	LAIANE CALDEIRA BARBOSA, CÍNTIA CAROLINA COELHO, HENRIQUE AUXÊNCIO OLIVEIRA SOUSA, DIEGO FERNANDES MACHADO DA COSTA, RENATO SARTI
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR	FÁBIO SOUZA DE OLIVEIRA, AUGUSTO CESAR RIOS LEIRO
FORMAÇÃO HUMANA E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS	GRASIELA GONÇALVES MENDES, VIDALCIR ORTIGARA, CAUÃ TARASKEVICIUS ABRIL, GUILHERME NEVES, JOSELAINE SCHUTZ ROSA
FUTEBOL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PLURAL	LILIAN CATIUSCIA EIFLER FIRME DA SILVA, MAYCON ROCK VITAL LEÃO
FUTEBOL, QUEIMADO E TEMPO LIVRE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	THULYO LUTZ, RENATO CAVALCANTI NOVAES, ROMULO MEIRA REIS, MARCOS MIRANDA CORREIA, LEONARDO CARMO SANTOS, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
FUTSAL NO PÉ, FUTEBOL NA CABEÇA – OS DILEMAS DA PRÁTICA DO FUTSAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	HARLEY ALVES LIMA, SEBASTIÃO CARLOS DOS SANTOS CARVALHO

ISSN: 2175-5930

GINÁSTICA GERAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DAS BAIXADAS LITORÂNEAS – RJ	TIAGO SIQUEIRA DA SILVA, ANDERSON DA SILVA SANTOS GUERRA, MARINA BOECHAT DA CUNHA, RODRIGO ROCHA LIMA, RICARDO RUFFONI
GINCANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DO ENSINO REMOTO POR MEIO DO PIBID/UFMA	NAIARA DOS SANTOS MARTINS, CAMILA FERNANDA PENA PEREIRA
IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA	GABRIELA BIANCARDI BRAGA, ERINEUSA MARIA DA SILVA
IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	ELDO HENRIQUE RIBEIRO CUNHA, GABRIELA MACHADO RIBEIRO
INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS NA SEXUALIZAÇÃO PRECOCE	MARIA MICAELE DA SILVA GOMES, MARCOS PACCIOLI DE OLIVEIRA FELIX, HILDERLINE DA SILVA BEZERRA, TADEU BARROSO FREITAS, LYVIA RAFHAELA UCHOA MORAES
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES INICIAIS	DAVID JOSE DE LIMA SILVA, FRANKLIN GADELHA CUNHA, MARCIO ROMEU RIBAS DE OLIVEIRA
INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROBLEMATIZANDO AS DIFERENÇAS CULTURAIS NA ESCOLA	ANA PAULA DA SILVA SANTOS
JOGOS COOPERATIVOS E CONFLITOS NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA BAIXADA FLUMINENSE – RJ	NICOLE DE OLIVEIRA ANASTACIO MUNIZ, CARLOS HENRIQUE ANACLETO FONTE, ROCINDES DE SOUZA BERRIEL, MARIA APARECIDA SANTOS DE OLIVEIRA, RICARDO RUFFONI
JOGOS CRIATIVOS: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	MARICELLY KEYLA MAIA DE ASSIS, DEILSON SALES DA SILVA, LUAN HENRIQUE GOMES DA SILVA, FÁBIO BATISTA DA FONSECA, TADEU JOÃO RIBEIRO BAPTISTA

ISSN: 2175-5930

JOGOS DE MATRIZ AFRO-INDÍGENA NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DISCENTE.	GABRIELA SOUZA DOS SANTOS, RAYSSA ELIZABETH GOMES DIAS, JACKSON DOS SANTOS DIAS, EDUARDO DOS SANTOS PEREIRA, SYDVAL CRUZ BARBOSA, OSVALDO GALDINO DOS SANTOS JÚNIOR
JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENCONTRADAS POR ALUNOS DO PIBID EF PARA A ABORDAGEM DAS RAÍZES INTERCULTURAIS NO ENSINO MÉDIO - RELATO DE EXPERIÊNCIA	GEOVANA OLIVEIRA RAIMUNDO, MARCOS VINICIUS DA COSTA SOUTO, RONNY DANTAS DA SILVA, BRUNA PRISCILA LEONIZIO LOPES, MARIA APARECIDA DIAS
JOGOS E BRINCADEIRAS JUNINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	WAGNER BARBOSA CUSTÓDIO FERREIRA, ADRIELLY KELLY CAVALCANTE SILVA
JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES: UM DIÁLOGO ENTRE CULTURA REGIONAL E CULTURA DIGITAL NA ESCOLA	ANDERSON DA SILVA SANTOS GUERRA, MARINA BOECHAT DA CUNHA, RODRIGO ROCHA LIMA, TIAGO SIQUEIRA DA SILVA, RICARDO RUFFONI
JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÃO	YTALO SILVA LEMOS, AMANDA MARINHO RODRIGUES, ANTONIO FULVIO CAVALCANTE MOTA
JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	MITHIA CAVALHEIRO COSTA, ANA CAROLINA CHAVES MATEUS, FRANCIS NATALLY DE ALMEIDA ANACLETO
JOGOS ELETRÔNICOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA	ELIVELTON DOS SANTOS SOUSA, FELIPE MAIA DOS SANTOS, MAYK LEONARDO DA PAIXÃO DE PAIVA, RAYSSA ELIZABETH GOMES DIAS, FERNANDA YULLY DOS SANTOS MONTEIRO
JOGOS ESCOLARES DE MINAS GERAIS: O FOMENTO PRECARIZADO DO ESPORTE NA ESCOLA	FELIPE DOS SANTOS SENRA

JOGOS RÍTMICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: RITMO E MOVIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	PRYSCILLA FIRMINO ANDRADE DE SOUSA
LABHIC E KITANGU: TECENDO PARCERIAS E FESTIVAIS DA CULTURA CORPORAL E INFÂNCIAS	MARIANA GATTO LEMOS DE SOUZA DOS SANTOS, LAIANE CALDEIRA BARBOSA, VITÓRIA VARGAS GEORG, DIEGO FERNANDES MACHADO DA COSTA, YASMIN APARECIDA LEMOS DOS REIS, RENATO SARTI DOS SANTOS
LIMITES E POTENCIALIDADES NA BNCC ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	JHENIFER DE ALMEIDA BERNARDO, ISABELA NATAL MILAK, BRUNA CAROLINI DE BONA, CAUÃ TARASKEVICIUS ABRIL, RENAN DA SILVA VITÓRIO
LUTA CORPORAL INDÍGENA: POSSBILIDADES PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	DIONNY FELIPE, GABRIEL BOROTO DA SILVA, JULIA ESTER DOS SANTOS TAVARES, RAFAEL LIUTH BARBOSA, NATHALY SOUZA PEREIRA, JOSÉ ROBERTO GONÇALVES DE ABREU
MANIFESTAÇÕES CORPORAIS URBANAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DO RAP AO HIP HOP	IURY CRISLANO DE CASTRO SILVA, LUCIANA VENÂNCIO
MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	LEONARDO ALVES DA SILVA, LÍVIA TENORIO BRASILEIRO
METODOLOGIA ATIVA ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ELETIVA EDUCAÇÃO NUTRICIONAL DA EEMTI GOVERNADOR ADAUTO BEZERRA CRATO CEARÁ	SAYONARA ARAUJO DE MACEDO, ROSELLA RÉGIS DE ALBUQUERQUE ISACKSSON, JOCICLEIDE DE SOUSA FREITAS, MIRIA FIGUEIREDO ETELVINO, CINTHIA ARAUJO BARBOSA, MACKSON LUIZ FERNANDES DA COSTA
METODOLOGIA DE PROJETOS E EDUCAÇÃO FÍSICA COM/NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES NO CONBRACE ENTRE 1997-2021	ROBSON GERALDO DOS REIS, ISABEL PORTO FILGUEIRAS

ISSN: 2175-5930

METODOLOGIA DO ENSINO DA GINÁSTICA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBID/ UFMA	RAFAELLE AIRES MORAIS, MARINA RODRIGUES SOARES NETA, CAMILA FERNANDA PENA PEREIRA
MODOS E RAZÕES DE AVALIAR DE UM GRUPO DE PROFESSORES(AS)-PESQUISADORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	FRANCISCO LAERTON TEIXEIRA GUERRA, LUIZ SANCHES NETO, LUCIANA VENÂNCIO
NO MOVIMENTO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS: O AÇAÍ NOSSO DE CADA DIA	GIOVELANGELA MARIA DOS SANTOS COSTA DE PAULA
NO PAÍS DAS MARAVILHAS: CURRÍCULO CULTURAL E ENSINO SUPERIOR	BARBARA CRISTINA APARECIDA DOS SANTOS
O ATO DE ENSINAR GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE UMA MONITORA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.	LUANNA DA SILVA LIMA, ZAIRA VALESKA DANTAS DA FONSECA
O CIRCO VAI A ESCOLA: EXPLORANDO AS ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ELIZANDRA GARCIA DA SILVA, MARCUS VINICIUS MACHADO DA SILVA, GIOVANNA MOZART DE SOUZA SILVA, INGRID LOURENÇO DE AMORIM CORRÊA, VIRGINIA CARVALHAL DA SILVA, SAMUEL LUÍS SANTOS
O CÍRCULO DE CULTURA DE PAULO FREIRE E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	JOÃO MÁRCIO FIALHO SAMPAIO, AGUINALDO CESAR SURDI
O CONHECIMENTO A SER ENSINADO NA GINÁSTICA: REFLEXÕES A PARTIR DE SITUAÇÕES DE ENSINO	ISABELA NATAL MILAK, CAROLINA PICCHETTI NASCIMENTO, BRUNO DANDOLINI COLOMBO, LEANDRO DE MENECH, JACKSON DE SOUZA TUPAN MARQUES, VIDALCIR ORTIGARA
O CORPO NAS TELAS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM O ENSINO MÉDIO TÉCNICO	LAINA CAROLINE DOS SANTOS SOUSA, RARIELLE RODRIGUES LIMA
O CURRÍCULO CULTURAL EM AÇÃO NO PERÍODO REMOTO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES	ANNA CAROLINA CARVALHO DE SOUZA, RAYNÁ DA SILVA BRUM PINTO, MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES

O CURRÍCULO CULTURAL NO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO PANDÊMICO	ANDRÉ MARCHESI BERSELLI
O DEBATE DA JUSTIÇA SOCIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID	RUTE ESTEFANI RODRIGUES GALDENCIO, LEILA MARA DA SILVA COSTA, LUIZ DAVI QUEIROZ DOMINGOS, FELIPE NÉO DOS SANTOS, LUIZ SANCHES NETO
O DESAFIO DO ABSENTEÍSMO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	RAFAELLA CRISTYNA DE OLIVEIRA DA SILVA, PAULLYNA RAFAELLA BARBOSA OLIVEIRA, GABRIEL ERICK ROCHA DE BARROS, IASMIM DE OLIVEIRA CARDOSO, VINÍCIUS TENÓRIO DE MORAES DA SILVA, BRUNO BARBOSA GIUDICELLI
O DESENVOLVIMENTO DAS LIFE SKILLS NO ENSINO DO VOLEIBOL	CAROLINNE SILVA GONÇALVES, DÉBORA DARCK LOPES COSTA ARANTES, PERI EMERSON SILVA CUNHA, TAUANY GARCIA MARRA, GUSTAVO DE CONTI TEIXEIRA COSTA
O DESINTERESSE DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	BRENDA LUZIA ALEIXO MONTEIRO, GISELLE DOS SANTOS RIBEIRO
O ENSINO DE BRINCADEIRAS REGIONAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA	ANDRESSA FARIAS DE BRITO, JOANA NOGUEIRA DE MENEZES, NADSON SANTANA REIS, ANA GABRIELA ALVES MEDEIROS, ROSILENE VILA NOVA CAVALCANTE, MARLON MESSIAS SANTANA CRUZ
O ENSINO DO ATLETISMO NA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE ESPECIALISTAS	ADELSON ALMEIDA DA COSTA, JOSÉ CARLOS DE SOUSA, DIEGO LUZ MOURA
O ENSINO DO BASQUETEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DO MODELO SPORT EDUCATION	RAYNNER ABREU DOS SANTOS RODRIGUES, TATHYANE KRAHENBÜHL
O ENSINO DO JOGO ESPORTIVO VOLEIBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ALEX KEVEN MENDONÇA DA SILVA, MARCELO SOARES TAVARES DE MELO

ISSN: 2175-5930

O ENSINO DO JOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA CIDADE DO RECIFE-PE	MIDIÃ HELENA DE SOUSA, GUSTAVO JOSÉ SILVA DE LIRA
O ENSINO DO VOLEIBOL E DAS HABILIDADES PARA VIDA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	DÉBORA DARCK LOPES COSTA ARANTES, CAROLINNE SILVA GONÇALVES, ELSE SALIÉS FONSECA, GEOVANA PIRES RODRIGUES, JURACY DA SILVA GUIMARÃES, GUSTAVO DE CONTI TEIXEIRA COSTA
O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	JOSÉ MÁRCIO FERREIRA GAMA, FELIPE DE CARVALHO AUSTRELINO, CHRYSTIANE VASCONCELOS ANDRADE TOSCANO
O ESPAÇO E O MATERIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO	THULYO LUTZ, FLAVIA FERNANDES DE OLIVEIRA, LEONARDO CARMO SANTOS, MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO, MARCOS MIRANDA CORREIA, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
O ESPORTE DA ESCOLA, AS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO PARA O VOLEIBOL NO ENSINO MÉDIO	ROBISON LUCAS DO NASCIMENTO, JOSÉ TARCÍSIO GRUNENNVALDT, ANA CARRILHO ROMERO GRUNENNVALDT
O ESPORTE ENQUANTO DIREITO DOS CORPOS DIVERSOS	JACQUELINE CRISTINA JESUS MARTINS
O ESPORTE NO PROGRAMA INSPIRAÇÃO INTERNACIONAL (PII): INTERVENÇÕES E CONSTATAÇÕES NO UK	RODRIGO FALCÃO CABRAL DE OLIVEIRA, MARCELO SOARES TAVARES DE MELO
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O SURFE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E FORMATIVAS	BRUNO ERICK DE MELO FERNANDES, JOYCE MARIANA ALVES BARROS

ISSN: 2175-5930

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	JEANNFER NATHALI LEITE CRISTO, ALEXSANDRA DE LIMA PEREIRA, LETÍCIA ALVES OLIVEIRA, JOYCE DUARTE GOMES, EMERSON DUARTE MONTE, SIBELE CRISTINE RODRIGUES TRINDADE
O FUTEBOL E O DESEJO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	THULYO LUTZ, FLAVIA FERNANDES DE OLIVEIRA, CAIO SERPA MADEIRA, MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO, LEONARDO CARMO SANTOS, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
O GERM NO CONTEXTO EDUCACIONAL GAÚCHO: UMA MATRIZ CURRICULAR QUE PROJETA UMA NOVA ESCOLA	ANDRÉ OSVALDO FURTADO DA SILVA
O IMPACTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FISICA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL: UMA REVISAO BIBLIOGRAFICA	LUCAS GEOVANY ANDRADE GARCIA, HEVELEN BEATRIZ MOREIRA CORRÊA, LAÍS MORAIS DO NASCIMENTO, MARCO ANTÔNIO GUEDES BARBOSA, ADRIÃN TAINÃ MAGNO DE SOUZA, ÉMERSON DUARTE MONTE
O JOGO CÂMBIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	FRANCISCA DAS CHAGAS OLIVEIRA ELIAS, WILLIAN COSTA ROSA
O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ESTUDANTES	FERNANDA SILVA DOS SANTOS, UBIRAJARA DE OLIVEIRA
O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO	ALÉSSIO COCO DE ANDRADE, ZENÓLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO, VIRGÍNIA MIRANDA PEREIRA, FRANCISCO EDUARDO CAPARRÓZ
O MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRN	THYAGO WENDELBERG FERREIRA SANTOS, JOSÉ VITOR MARIANO CHAVE, LEILANE SHAMARA GUEDES PEREIRA LEITE
O NOVO ENSINO MÉDIO E AS REPERCUSSÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO “CHÃO DA ESCOLA”	FÁBIO CUNHA DE SOUSA, MARCÍLIO DE SOUZA JÚNIOR

ISSN: 2175-5930

O PIBID E A INSERÇÃO INICIAL NA ESCOLA: UM RELATO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ACOMPANHAMENTO DO CONSELHO DE CLASSE EM UMA ESCOLA PÚBLICA FEDERAL	FILIPE GABRIEL DA CUNHA SILVA LUZ, SILVIO BARBOSA PEREIRA, ANNA BEATRIZ DA SILVA, GUSTAVO JOSÉ SILVA DE LIRA, AGOSTINHO DA SILVA ROSAS
O PIBID E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM COM O CONTEÚDO DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	JANDESON VENÍCIUS BLANDINO DOS SANTOS, PETRA SCHNNEIDER LIMA DOS SANTOS, ISAAC BATISTA BEZERRA, RAFAELLA CRISTYNA DE OLIVEIRA DA SILVA, PAULLYNA RAFAELLA BARBOSA OLIVEIRA, JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE
O PIBID E SUA INSERÇÃO NAS ESCOLAS CAMPO DE GOIÂNIA	LUDMILA SIQUEIRA MOTA VIANA, LILIAN BRANDÃO BANDEIRA, MIRIAN RIBEIRO MACHADO, JULIA RODRIGUES PINTO, KHAYLANE SOUSA GOMES, WENISKLEY DE ARAÚJO SILVA
O PIBID: RELATOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DO PESCADOR	ROMILSON AUGUSTO DOS SANTOS, DEBORA MATOS MAIA, EDUARDO FELIPE SANTOS DO CARMO, GUSTAVO DOS REIS DOS SANTOS, PEDRO GABRIEL BITENCOURT NASCIMENTO
O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO COMO POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA MAIS DEMOCRÁTICA	EMANUEL WESCLEY SOUSA DOS SANTOS, LUCIANO NASCIMENTO CORSINO
O PRINCÍPIO DA ACESSIBILIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	DENIS CORREA FIRMINIO, VIDALCIR ORTIGARA
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A TEMÁTICA DE JOGOS ELETRÔNICOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA	KAROLINE QUIRINO DE MATO, MARIA MIKAELY SAMPAIO DE ARAÚJO, REBECA CAMPOS ALMEIDA

ISSN: 2175-5930

O PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO NO DISTRITO FEDERAL: APONTAMENTOS PARA UMA CONVERGÊNCIA ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A INTERDISCIPLINARIEDADE A PARTIR DO JOGO	ALINE PROTTA LANNA GOMES, JONATAS MAIA DA COSTA
O TEMPO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PERNAMBUCO	RAFAELLE DE ARAUJO LIMA E BRITO, MARCELO SOARES TAVARES DE MELO
O TRATO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DA GINÁSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: RELATO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	ADRIELLY KELLY CAVALCANTE SILVA, WAGNER BARBOSA CUSTÓDIO FERREIRA
O VÍNCULO AO PROEF E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE- RELATO DE EXPERIÊNCIA	JULIANA MARIA DE ANDRADE SOARES, MARIA ELENI HENRIQUE DA SILVA, ANA CARLA ARAUJO DE LIMA OLIVEIRA
OLHARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARACRUZ/ES	FRANCINI MIRANDA SOARES DEL PIERO, PAULA CRISTINA DA COSTA SILVA
OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS PARA PENSAR AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	GISELE DA SILVA SOARES, ADÃO GUSTAVO AURELIANO, ELISABETE DOS SANTOS FREIRE, ISABEL PORTO FILGUEIRAS
OS CENTROS DE INICIAÇÃO DESPORTIVAS DO DISTRITO FEDERAL E SEU COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	REJANE DUARTE LEITE MONTEIRO, EDIANE GUIMARÃES COSTA, GRACIELE PEREIRA LEMOS
OS DISPOSITIVOS E AS RELAÇÕES COM OS SABERES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INDÍCIOS DE UM GRUPO DE ESTUDOS	PEDRO GABRIEL VIANA DO AMARAL, LUCAS LUAN DE BRITO CORDEIRO, JOSÉ DAVI LEITE CASTRO, LUCIANA VENÂNCIO

OS JOGOS AO "INFINITO E ALÉM" NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA DA CONCEIÇÃO MONTEIRO DE RESENDE-CAIC EM LEOPOLDINA-MG	FELIPE DOS SANTOS SENRA
OS JOGOS DA NOSSA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA ESCOLA DE BRASÍLIA	LUCAS BORGES, BEATRIZ CAMPOS, RONI BARROS, DANIEL CANTANHEDE BEHMOIRAS, JULIO CESAR CABRAL, VICTOR BERNARDES DE SOUZA
PAPEL DO PROFESSOR COMO FATOR MOTIVACIONAL À PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CASSANDRA SANTOS DOS SANTOS, SIMONE QUEIROZ QUARESMA
PARCOEIRA NO JOGO COM DADOS, DESCOBRINDO TECNOLOGIAS CORPORAIS E LÚDICAS EM DEVIR COM PARKOUR E CAPOEIRA	JOELSON SILVA DE SOUSA, PATRÍCIA DO SOCORRO CHAVES DE ARAÚJO, GIULIANO GOMES DE ASSIS PIMENTEL
PEDAGOGIA HISTÓRICO – CRITICA E EDUCAÇÃO FÍSICA, CONTRIBUIÇÕES PARA SE PENSAR A DIDATICA	VICTOR HUGO VIEIRA ALENCAR FERREIRA, MICHELE SILVA SACARDO
PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS, PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTROLE DO SOBREPESO E OBESIDADE JUVENIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA	AUGUSTO FERNANDES CONDÉ, JAIRO ANTÔNIO DA PAIXÃO, MARIA TERESA SUDÁRIO ROCHA
PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: O MOVIMENTO COMO RELAÇÃO CULTURAL	VILSON APARECIDO DA MATA, PEDRO BECKER VELOSO

ISSN: 2175-5930

PIBID COMO FERRAMENTA PARA AMPLIAÇÃO DA CULTURA CORPORAL NA ESCOLA TEODORA BENTES	CAIO ANDRÉ FERREIRA DA COSTA, EMANUELLE IASMIN SEABRA DE SOUSA, GABRIELA JULIANA COSTA, JULIO PEREIRA ARAÚJO, DARLENE SOUSA BEZERRA, ZAIRA VALESKA DANTAS DA FONSECA
PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA E MULTILETRAMENTO: UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR	CAMILA MONTEIRO DE OLIVEIRA, DANIELE LIMA DA SILVA, BRUNA PRISCILA LEONIZIO LOPES
PIBID: FORMAÇÃO INICIAL ATRAVÉS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA "CAPIXABANDO - CORPO E MOVIMENTO"	FELIPE DE SOUSA HERINGER, ESTER SANTANA MONTEIRO, GLEYCE KELLY PEREIRA NOVAES, JULIA LIMA BARTH, PAOLA CARCANHOLO DIAS, SERGE MATOS DA SILVA
PLANEJAMENTO DE ENSINO DO JOGO NO ENSINO FUNDAMENTAL II A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	NATHÁLIA CAROLINA DA SILVA, JOSEGLEISE DE OLIVEIRA MARTINS, JOSÉ MILTON DE ARAÚJO RODRIGUES, CARLOS EDUARDO FRANÇA FERREIRA QUIRINO RODRIGUES, MELINA SILVA ALVES
PLANEJAMENTO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TALITA BERNARDO SODRÉ ESTEVES DANIEL, PAULA CRISTINA DA COSTA SILVA
PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.	LUIS FERNANDO MUNIZ GOMES, LUCIANO NASCIMENTO CORSINO, MANOELA DE CASTRO MARQUES RIBEIRO
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: UM OLHAR SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	DILIANE DO SOCORRO MACIEL FERREIRA, EMMANUELLE BEATRICE SANTOS DA SILVA, FLAVIA ZAWAZIR REIS SANTOS TEMBÉ, ANA PATRÍCIA RIBEIRO BATISTA, WELINGTON DA COSTA PINHEIRO
POSSIBILIDADES DO CONTEÚDO LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	FABIANA ALVES DE LUCENA, MÔNICA VIEIRA NOVAIS, ANGELICA SILVA DE LIMA MICENA

ISSN: 2175-5930

POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DOS TEMAS GERADORES	VITOR DA SILVA GONÇALVES, SÉRGIO DE OLIVEIRA JÚNIOR, VICTOR JULIERME SANTOS DA CONCEIÇÃO
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	FERNANDA GABRIELA DE REZENDE CASAGRANDE, MATEUS CAMARGO PEREIRA
PRÁTICAS CORPORAIS INCLUSIVAS/ADAPTATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROPOSIÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS	EMMILY ROBERTA MIRANDA DOS SANTOS
PRÁTICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROCESSO DE LEGITIMAÇÃO ATRAVÉS DAS AÇÕES METODOLÓGICAS	FELIPE MAIA DOS SANTOS, FERNANDA YULLY DOS SANTOS MONTEIRO, YHAN CARLOS MOURÃO DOS SANTOS, LETÍCIA ANTUNES DE MELO
PROCESSOS COLABORATIVOS EM ANÁLISE DE INCIDENTES CRÍTICOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA SOCIAL	SAMARA MOURA BARRETO, LUCIANO NASCIMENTO CORSINO, LUCIANA VENÂNCIO, LUIZ SANCHES NETO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DA GINÁSTICA COM BASE NA QUESTÃO RACIAL: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL TEODORA BENTES, EM BELÉM DO PARÁ	ATILA SILVA DO NASCIMENTO, ROBSON DOS SANTOS BASTOS, ANDRA RAFAELE DOS SANTOS SILVA MEDEIROS, LUIZ FELIPE ALMEIDA LISBOA, LUCAS ABRAÃO SANTOS DE OLIVEIRA, JOSÉ JEAN DA SILVA GUEDES
PROJETO DE EXTENSÃO EM DEFESA PESSOAL PARA MULHERES E LGBT+ DO IFRJ CAMPUS PINHEIRAL	GABRIELA CONCEIÇÃO DE SOUZA, YAN ALVES CORRÊA, KAUAN DE OLIVEIRA LOBÃO RAMOS
PROJETO PEDAGÓGICO DE LUTAS: AS PRONÚNCIAS DOS EDUCANDOS	TAMIRIS MIRANDA DE SOUZA, FABIANNA RAMOS FERREIRA, RENATO SARTI DOS SANTOS, GABRIEL ANDRADE DE MENESES, LORENNA ANDRADE SAMPAIO

ISSN: 2175-5930

RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: RELATOS DE EDUCADORES/AS PESQUISADORES/AS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ELIAQUIM DE SOUSA LIMA, EVELYNE FERREIRA DE CASTRO MORENO, MARIA CRISTIANE BRAGA LOPES, RAPHAELL MOREIRA MARTINS, VALTER CORDEIRO BARBOSA FILHO
RELAÇÕES COM OS SABERES DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO ACERCA DO CARNAVAL	PEDRO GABRIEL VIANA DO AMARAL, LUCAS LUAN DE BRITO CORDEIRO
RELAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE CAPOEIRA E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	LUCIANO HEBERT DE LIMA SILVA, ELISABETH JATOBÁ BEZERRA
RELATO DE EXPERIÊNCIA: A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE SOBRAL (CEARÁ)	FRANCISCO JUNIELISON CORREIA LOPES, JORLANY PEREIRA DA SILVA, ANA CARLA ARAÚJO DE LIMA OLIVEIRA, LUIZ SANCHES NETO, LUCIANA VENÂNCIO
RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRODUÇÃO DE VÍDEO NO INSTAGRAM ACERCA DA HISTÓRIA DA DANÇA PARA UMA TURMA DO ENSINO MÉDIO À LUZ DA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA	ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA, MARCELA NATALIA LIMA DE FIGUEIRÊDO, RAFAEL BARBOSA PEREIRA, PAULO HENRIQUE MOTA ALMEIDA, GUSTAVO LINS DE SOUZA BARBOSA, KELTON SILAS DE MOURA TENÓRIO COSTA
RELIGIOSIDADE E DOCÊNCIA: (IM)PACTOS DA RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	CAMILLA MARIA MELLO TOLEDO, ANA CAROLINA CAPELLINI RIGONI
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O AUTISMO, NA INCLUSÃO ESCOLAR	LILIAN SILVA DE SALES, THALIA DE SOUZA COSTA, JULIANA XAVIER SALATIEL DOS SANTOS, AMANDA CLAUDIA ALVES E SILVA
RETROAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR: O TORNAR-SE DOCENTE	SÉRGIO DE OLIVEIRA JUNIOR, VITOR DA SILVA GONÇALVES, VICTOR JULIERME SANTOS DA CONCEIÇÃO
SE APRENDE BRINCANDO E SE BRINCA ENSINANDO UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	MÁRCIO CARDOSO COELHO, LUCIANA DE OLIVEIRA NUNES, FABIANO BOSSLE

ISSN: 2175-5930

SEMINÁRIO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	JAMES FERNANDES DE MEDEIROS, ROSELLA RÉGIS DE ALBUQUERQUE ISACKSSON, JOCICLEIDE DE SOUSA FREITAS, SAYONARA ARAÚJO DE MACEDO, MIRIA FIGUEIREDO ETELVINO, ANTÔNIO DE PÁDUA DOS SANTOS
“SERRA AZUL: RUMO À PRESERVAÇÃO”: A CONSTRUÇÃO DO BRINQUEDO COMO ARTEFATO PEDAGÓGICO CRÍTICO	FREDERICO JORGE SAAD GUIRRA FILHO, AMANDA MARQUES SANTOS, EDUARDA CAROLINA IRBER, VITOR HUGO MARANI
SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSIÇÃO COLABORATIVA	JULIANO DANIEL BOSCATTO, IVAN CARLOS BAGNARA
TECEMOS HISTÓRIAS, POR VEZES NOS ESPETAMOS: EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO DOCENTE	PEDRO GABRIEL VIANA DO AMARAL, JÚLIA RABELO DE SOUZA, ARNALDO OLIVEIRA RODRIGUES, JOSÉ DAVI LEITE CASTRO
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇAO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBID/UFMA	MARINA RODRIGUES SOARES NETA, RAFAELLE AIRES MORAIS, CAMILA FERNANDA PENA PEREIRA
TEMAS GERADORES: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II	DHIEGO GUALBERTO DE ABREU, FLÁVIO AZEVEDO GAVA, ONILIANE GOMES DA SILVA FERREIRA, SERGE MATOS DA SILVA
TEMATIZAÇÃO DO TÊNIS DE MESA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	GEORGE ALMEIDA LIMA
TRATO COM O CONHECIMENTO ESPORTE NO ENSINO CRÍTICO-SUPERADOR: REALIDADE E POSSIBILIDADES PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	AILTON COTRIM PRATES
TRILHAS DE APRENDIZAGEM E SALA DE AULA INVERTIDA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	JORLANY PEREIRA DA SILVA, FRANCISCO JUNIELISON CORREIA LOPES, ANA CARLA ARAÚJO DE LIMA OLIVEIRA, LUCIANA VENÂNCIO, LUIZ SANCHES NETO

ISSN: 2175-5930

TURMAS CICLADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIA DE UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO UNIVERSITÁRIO	SUMAIA BARBOSA FRANCO MARRA, BRUNO GONZAGA TEODORO, CLEBER GARCIA CASAGRANDE, ROBSON GONÇALVES FÉLIX, TIAGO SOARES ALVES, VICKELE SOBREIRA
UM DEBATE NO ENSINO MÉDIO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	DIEGO DE SENA SILVA, MARY CIDIA MONTEIRO SOUSA COSTA, ANTONIO HIGOR GUSMAO DOS SANTOS
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO NOVO ENSINO MÉDIO: ATIVIDADE AVALIATIVA DE GINÁSTICA PARA UMA TURMA DE 1º ANO	ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA, TREYCE EMERENCIANO LOPES DA SILVA, ALEX KEVEN MENDONÇA DA SILVA, LARYSSA MICHELLE PESSOA ALBUQUERQUE, MARCELA NATALIA LIMA DE FIGUEIREDO
UMA ANÁLISE DO ENSINO DO ATLETISMO NA ESCOLA NO CONBRACE E NO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ADELSON ALMEIDA DA COSTA, JOSÉ CARLOS DE SOUSA, DIEGO LUZ MOURA
UMA EXPERIÊNCIA COM O ESPORTE NAS TURMAS DE 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	ANA CARLA ARAÚJO DE LIMA, MARIA ELENI HENRQUE DA SILVA, JORLANY PEREIRA DA SILVA, JOSÉ ROMÁRIO DE PAULO LIMA, FRANCISCO JUNIELISON CORREIA LOPES, JULIANA MARIA DE ANDRADE SOARES
VOLEIBOL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID	JULIA LIMA BARTH, ESTER SANTANA MONTEIRO, FELIPE DE SOUSA HERINGER, GLEYCE KELLY PEREIRA NOVAES, PAOLA CARCANHOLO DIAS, SERGE MATOS DA SILVA
XXIX SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA 30 ANOS	ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA, ANA RITA LORENZINI, LÍVIA TENORIO BRASILEIRO, MARCELA NATÁLIA LIMA DE FIGUEIREDO, MARCELO SOARES TAVARES DE MELO, MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR

ISSN: 2175-5930

A BNCC E OS JOGOS ELETRÔNICOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA[1]

THE BNCC AND VIDEO GAMES: PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA AN EXPERIENCE REPORT

BNCC Y VIDEOJUEGOS: UN INFORME DE EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Giulia Fagionato Peira Ruffino
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Sumaia Marra Franco Barbosa
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Gabriela Machado Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores, que promove a inserção dos licenciados nas escolas de educação básica, e o exercer da prática docente. O PRP possui objetivo de "Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)" (MEC, 2018)

Estudar a BNCC torna-se uma das atividades essenciais do programa. Assim, no PRP Educação Física- UFU, organizamos reuniões voltadas à leitura e debates acerca deste documento. Contudo, percebi que estudar a BNCC, sem antes ocorrer a prática docente acaba sendo um ato frágil, meus argumentos e experiências não davam conta de entender a importância deste documento. Portanto, trarei aqui reflexões e comparativos acerca da vivência no PRP com os Jogos Eletrônicos e a BNCC.

NOSSO CENÁRIO

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da CAPES

Minha regência escolar foi com turmas de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, em 2020 e acompanhou o avanço letivo dos estudantes ao ano 2021, totalizando cerca de 120 estudantes. Importante relembrar que na época houve a pandemia da Covid-19, onde a educação se tornou remota. Sendo assim utilizamos a Plataforma Microsoft Teams e as aulas da EF foram organizadas com a periodicidade de 2 aulas semanais de 40 minutos, tendo momentos síncronos e assíncronos.

O último eixo temático em que trabalhei no PRP foi “Jogos Eletrônicos", o qual irei discutir neste relato, pois ao finalizar a minha prática docente quanto ao eixo, relembrei de nossas reuniões mensais e de nossas discussões quanto a presença dos Jogos Eletrônicos na BNCC, o que me fez retornar a leitura do documento de forma mais crítica e com experiência prática. Neste trabalho trago, portanto, este relato de experiência, mostrando minha trajetória e reflexões dentro da RP diante a temática Jogos Eletrônicos ministradas em minhas aulas.

OS JOGOS ELETRÔNICOS

O período da regência sobre os Jogos Eletrônicos foi no último semestre de 2021, onde a escola e o trabalho dos residentes e preceptores ainda se mantinham de forma remota, devido ao Covid-19. Neste momento incerto quanto a educação remota, o currículo da Educação Física se tornou mais flexível quanto aos eixos de ensino e conteúdos a serem trabalhados, o que nos levou ao foco deste relato: os jogos eletrônicos.

Os jogos eletrônicos, são jogos que se utilizam da tecnologia de computador, sejam computadores pessoais como celulares e tablets, sejam em consoles ou máquinas de fliperama. É visível o espaço que os jogos eletrônicos vêm ganhando, assim como o seu reconhecimento midiático, é possível constatarmos isso diante os altos números de streaming de jogos, assim como a quantidade de visualizadores e participantes nas plataformas digitais.

Esse fenômeno Jogos Eletrônicos ganha grande espaço na economia mundial, cresce a procura por equipamentos gamer, compras de habilidades dentro dos jogos, surgem campeonatos mundiais de Jogos Eletrônicos e aumentam o número de equipes e seus patrocinadores. Isso tornou-se ainda mais evidente durante a pandemia da Covid-19 e o consequente isolamento social, onde todos estivemos reclusos em casa, subindo então os

números quanto a utilização de aparelhos eletrônicos e do consumo de jogos, filmes e séries. Em uma pesquisa feita sobre o lazer doméstico durante a pandemia, demonstrou-se um aumento de 60% pelo interesse de consoles de videogame, assim como o site de stream Twich Tv teve mais de 30 milhões de visitas (CLEMENTE e STOPPA, 2020)

Durante minha regência nas aulas de Educação Física, tivemos com os estudantes, vários momentos descontraídos e de conversas acerca de rotinas e hobbies. Nesses momentos foi possível perceber o alto consumo dos jogos eletrônicos. Com todo este contato e interação com a turma percebi que tinham muito a falar sobre o assunto e que o processo de ensino-aprendizagem seria bem mais interessante, pois estaria também aprendendo com os estudantes, construindo assim, um conhecimento em conjunto.

A ABORDAGEM DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA BNCC É SUFICIENTE?

Como um dos objetivos do RP é promover a adequação dos currículos dos cursos de formação de professores à BNCC, assim, estudar este documento foi fundamental no programa. Portanto neste relato haverá sempre idas e vindas entre a minha prática regente e o estudo da BNCC, trazendo comparativos e reflexões.

Na BNCC os Jogos eletrônicos se encontram como "objetos de conhecimento", dentro da unidade temática "Brincadeiras e Jogos", o que me preocupa aqui é que ele aparece somente como proposta de ensino nos 6º e 7º anos , demonstrando assim uma descontinuidade neste currículo, onde os estudantes terão acesso a esse conhecimento apenas em um único e curto período de ensino.

Quanto às habilidades para este objeto de conhecimento, trazidas na base, são:

> **"(EF67EF01)** Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.
> **(EF67EF02)** Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos." (BRASIL, 2018, pág 233)

ISSN: 2175-5930

Mas será que essas duas habilidades são suficientes? Essas habilidades cabem/compactuam com o objeto de conhecimento Jogos Eletrônicos? Jogos Eletrônicos podem ser um objeto de conhecimento da Educação Física? Fruir os jogos eletrônicos "na escola e fora dela" é possível? Não existiriam mais habilidades a serem exploradas dentro dos Jogos Eletrônicos?

Quando se propõe a experimentação e fruição de jogos eletrônicos diversos, é necessário as condições para as mesmas: os jogos, os consoles, fliperamas, aparelhos eletrônicos, televisões, internet, sendo assim, pensemos como são as escolas do Brasil, sua disponibilidade de materiais, é possível esta habilidade ser alcançada por todos? E quando pensamos no fruir e experimentar esses jogos fora da escola, será possível?

Outro ponto importante que pode ser levantado quanto ao modo de ensino priorizando a fruição e experimentação é que este processo "secundariza a mediação do professor na transmissão do conhecimento", assim como desvaloriza a "apropriação dos conhecimentos da cultura corporal em sua totalidade" (MARTINELI et all, 2016, pag 82).

Quanto à segunda habilidade nos é importante a colocação "e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos" pois é ela que valida os Jogos Eletrônicos como objeto de conhecimento na área da Educação Física. Como é possível identificar nos tempos recentes, o crescimento dos campeonatos de Esportes Eletrônicos (E-sports), que é questionado pela área, seria esporte? É necessário o esforço físico? Todos esses questionamentos são conteúdos possíveis de se trabalhar de forma continuada no currículo (não apenas nos 6º e 7º anos), com o conhecimento sendo construído de forma espiral e para além das "exigências corporais".

Desta forma, é possível identificar duas grandes habilidades, porém com suas ressalvas e lacunas. Habilidades essas que expõem os problemas de identificação encontrados na área Educação Física, como ressalta Bracth (2000) "[...]dificuldades e problemas no âmbito acadêmico e institucional enfrentados pela área, em decorrência da falta de clareza quanto ao seu objeto específico e aos seus conteúdos." qual nosso objetivo na escola? Seriam apenas a fruição e o esforço físico?

Desta maneira, a partir da forma e dos conteúdos listados pela BNCC, assim como reflexões sobre a Educação Física escolar e suas possibilidades, me questiono, a abordagem dos Jogos Eletrônicos neste documento, é suficiente para a escola?

JOGOS ELETRÔNICOS NO SEQUENCIADOR

Para os planejamentos de aula, utilizamos um documento intitulado sequenciador, que continha: componente curricular, os autores, o ano de ensino, eixo-temático, subtema, conteúdos, objetivos gerais e específicos, quantidade de aulas, sequência das atividades desenvolvidas com os alunos, observações e detalhamentos, neste documento ainda há as referências utilizadas para estudo dos autores, as referências utilizadas em aula, assim como os materiais pedagógicos utilizados.

Os Jogos Eletrônicos nesse sequenciador esteve presente como eixo temático e com o subtema "questões sociais e culturais que permeiam os jogos eletrônicos". Totalizando 12 aulas de trabalho com os conteúdos: jogos eletrônicos e seus diferentes gêneros, conceitos de jogo e de esporte, racismo e machismo dentro dos jogos eletrônicos, consumo, inclusão, violência, opressão e rendimento no mundo dos jogos eletrônicos e os benefícios e malefícios dos jogos eletrônicos. O objetivo dessas aulas era conhecer o fenômeno jogo eletrônico e/ou esporte eletrônico e as questões sociais que os permeiam.

Diferentemente da BNCC, os objetos de conhecimento (no sequenciador aparecem como conteúdos), não visavam apenas o jogo eletrônico, sua experimentação e a demanda dos esforços corporais e sim sua relação com a sociedade, ou melhor, como a sociedade/os estudantes nos relacionam dentro/ e com os jogos eletrônicos.

Em nosso sequenciador nossos objetivos específicos foram: Identificar conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo; Demonstrar e classificar os diferentes gêneros de jogos eletrônicos; Conhecer a história dos jogos eletrônicos; Conhecer/problematizar o fenômeno jogos eletrônicos e E-sports; Conhecer a classificação indicativa, entender para que serve e problematizar o uso dos jogos eletrônicos; Problematizar concepções de violência, classe, raça e gênero nos esportes eletrônicos; Conceituar e problematizar os fenômenos: inclusão, opressão, rendimento, consumo nos jogos eletrônicos; Vivenciar um jogo eletrônico e

ISSN: 2175-5930

identificar momentos de exclusão/inclusão, opressão, rendimento e consumo, assim como criar adaptações para este jogo;

Um procedimento metodológico utilizados nas aulas, foi a roda de conversa, nos quais me deparei com impressionantes e preocupantes diálogos, assim como grandes argumentações dos estudantes. Para ilustrar trago aqui alguns exemplos de relatos que surgiram durante aulas:

> "[...] como a minha personagem é uma menina ficaram fazendo esses comentários tipo: nossa você deve ser uma gostosa. de certa forma eu fiquei abalada, porque quando fazem comentários assim não da para esquecer" (aluna do 6º ano)
>
> "quando eu estava jogando free fire com minha prima o menino falou assim A NÃO VEI VAMOS JOGAR COM MININININHA?" (relato de uma aluna do 5º ano)
>
> "fiavam falando no chat que ela não podia jogar por ser negra" (estudante do 6º ano)

Além de questões machistas e raciais, muitos estudantes trouxeram a necessidade de possuir skins para serem incluídos e respeitados por adversários e por companheiros de equipe. Assim como tiveram a percepção de que em alguns jogos, para a evolução, "subir de rank" se faziam necessário comprar skins e/ou habilidades, ou seja, eles precisavam consumir e "gastar dinheiro real" (como eles diziam), se não se tornavam mais fracos e estavam sujeitos a bullying e exclusões. Foram esses momentos que me fortaleceram quanto a necessidade e extrema urgência em trabalharmos Jogos Eletrônicos, assim como me tocou a necessidade de sua continuidade no currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência vivida no Ensino Fundamental com os Jogos Eletrônicos, nos trouxe essa fragilidade da BNCC em seus conteúdos e habilidades, que só foi possível refletir ao me deparar com a regência escolar. Quando estive com os estudantes, dialogando e exercendo a escuta foi perceptível que não nos basta fruir (os jogos eletrônicos), sem questionar o que está por trás desta indústria, o que está por trás dos mecanismos, dos comerciais, dos preços. Assim como não nos basta fruí-los sem nos questionarmos da nossa segurança psicológica e até mesmo

física. Também precisamos trazer os malefícios dos jogos eletrônicos e métodos de como amenizá-los, assim como problematizar o vício e suas consequências.

E a dúvida que sempre me permeava durante as reuniões da PRP e durante minha trajetória acadêmica quanto aos Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física, se extinguiu. Defendo sim sua presença escolar e toda as suas capacidades e possibilidades que abre para a educação, para o conhecimento e para a formação de pessoas. Utilizar-nos de elementos culturais/objetos e jogos presentes no cotidiano dos estudantes, facilitam a comunicação e a transmissão/construção de conhecimentos. Mas como trouxe neste relato, o trabalho com os Jogos Eletrônicos deve ser muito além da sua fruição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRACHT, Valter. Educação Física e Ciência: Cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 22, n. 1, ed. 1, p. 53-63, 1 set. 2001. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/753/427. Acesso em: 31 mar. 2022.

CLEMENTE, A. C. F, e STOPPA, E. A. (2020). Lazer Doméstico em Tempos de Pandemia da Covid-19**. LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer**, *23*(3), 460–484. https://doi.org/10.35699/2447-6218.2020.25524

MARTINELI, T. A. P; ;MAGALHÃES, C. H; MILESKI, K. G e ALMEIDA, E. M. d. (2016). A Educação Física na BNCC: Concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência - Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, *28*(48).

A CIÊNCIA NAS "CASAS-SALAS": A REDE DE APOIO DOS ALUNOS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PANDEMIA DA COVID-19

SCIENCE IN THE "ROOM-HOUSES": THE SUPPORT NETWORK OF STUDENTS IN THE PHYSICAL EDUCATION CLASS IN THE COVID-19 PANDEMIC

CIENCIA EN LAS "CASAS-HABITACIÓN": LA RED DE APOYO DE LOS ESTUDIANTES DEL CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PANDEMIA DEL COVID-19

Samara Feitosa Gomes Silva,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Márcio Klinger Gomes Silva,
Centro Educacional Adalberto Valle (CEAV)
Mirian Rosa Pereira,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Rafael Sandes de Araújo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Inês Amanda Streit,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

INTRODUÇÃO

Deste modo, com as aulas presenciais suspensas no dia 23 de março de 2020 devido a Pandemia da Covid-19, iniciou o Regime Especial de Aulas não Presencial conforme a Portaria 311/2020-GS/SEDUC, por meio do Projeto: Aula em Casa. O momento pandêmico nos fez refletir sobre a pedagogia do vírus no campo da educação.

A construção da relação atividade-física-saúde depende do modo de vida, do modo de organizar a produção dos recursos materiais e imateriais. O homem para suprir suas necessidades vitais, se põe em movimento, as atividades corporais não se definem apenas como expressão corporal de ideias ou sentimentos, estão intrínsecas as experiências ideológicas, religiosas, politicas, filosóficas que estão inferidas às leis histórico-sociais que ora são ações elaboradas e, por isso são dotadas de significados ideais do mundo objetivo, das suas propriedades nexos e relações descobertas pela prática social conjunta (TAFFAREL, 2010).

ISSN: 2175-5930

Por meio do Programa Ciência na Escola – PCE/FAPEAM/SEDUC/SEMED foi criado em 2004 a partir de uma iniciativa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM, agência governamental vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECT, em parceria com órgãos públicos executores das políticas de educação no Amazonas: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC e Secretara Municipal de Educação - SEMED. Este Programa é voltado exclusivamente para professores de escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino que estejam atuando em sala de aula nas disciplinas do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Trazer a ciência para dentro das escolas é uma oportunidade que alcança espaços amazônicos longínquos e não somente na universidade. Traz aqui, principalmente em escolas localizadas em territórios mais vulneráveis uma oportunidade de ir além do que cerca muitos de nossos alunos e alunas das escolas públicas.

Sendo assim, trazendo a ciência para a educação básica, mais precisamente o 5° ano do Ensino Fundamental, ficamos inquietos para descobrir quem é e/ou são a rede de apoio de alunos (as) a participarem das atividades propostas nas aulas de Educação Física na pandemia? Sendo assim a pesquisa teve como objetivo caracterizar o perfil da rede de apoio de alunos (as) a participarem das atividades propostas nas aulas de Educação Física na pandemia através do PCE.

MÉTODO

Esta é uma pesquisa exploratória, descritiva, de natureza qualitativa, a ser desenvolvido no município de Manaus-Am na Escola Municipal Santo Agostinho. O estudo qualitativo parte da premissa da compreensão da lógica interna de grupos, seus valores culturais, temas específicos e entendimento das relações entre as pessoas (MINAYO, 2012).

A amostra foi selecionada intencionalmente, composta por 11 participantes que compõe a rede de apoio de alunos (as) das turmas do 5°ano do Ensino Fundamental I que tiveram aulas

remotas de Educação Física. Para a coleta de dados foi utilizada questionário com questões abertas e fechadas para responder o objetivo da pesquisa.

Esta pesquisa tem fomento da fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.

RESULTADOS

Foram 11 indivíduos sendo 10 do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. Quanto ao estado civil dos participantes 50% são solteiros (as); 40% casado (as) e 10% divorciado (a). O grau de escolaridade 70% possui Ensino médio completo e 20% possuem Ensino fundamental incompleto. Quando questionados sobre o tipo de vínculo com o aluno obtivemos as seguintes respostas: 72,2% são mães; 9,1% pai; 9,1% avó e 9,1% tia. Sobre o tipo de profissão que exerciam foram: autônoma; auxiliar de serviços gerais; domestica; confeiteira; auxiliar de departamento pessoal e dona de casa sendo a profissão predominante. Mediante o contexto da pesquisa perguntamos quantas pessoas residiam na mesma casa e as repostas foram de quatro a seis pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto as pessoas de cada casa "sala-de-aula" começaram a integrar todo aquele coletivo de nossas escolas nas aulas de Educação Física com uma rede de apoio diversa, em idade, conhecimento e gênero, aonde ainda predominam as mulheres como as que acompanham seus filhos (as), netos (as), sobrinhos (as)...

REFERÊNCIAS

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S.; DELANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria,método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. **Sobre o Sistema de Complexo Homem-Esporte-Saúde: reflexões a partir de contribuições da Alemanha**. In.:MATIELLO JR, E., CAPELA, P., BREILH, J. (Orgs.) Ensaios Alternativos Latino-Americanos de Educação Física, Esporte e Lazer.Florianópolis: Copiart, 2010.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM ESCOLAS DE UMA REDE DE ENSINO

THE CONSTRUCTION OF THE TEACHER'S IDENTITY IN SCHOOLS OF A EDUCATION NETWORK

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE EN ESCUELAS DE LA RED EDUCATIVA

Leonardo Fonseca da Rocha,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Victor Julierme Santos da Conceição,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Francisco Emílio de Medeiros,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

INTRODUÇÃO

Trata-se de um recorte do relatório final da pesquisa, "*O Trabalho Docente numa Rede Municipal de Ensino: Construção da Identidade e do Fazer Pedagógico de Professores de Educação Física*", desenvolvida entre 2017 e 2020. Sob diferentes temáticas teve como desdobramento as seguintes pesquisas: i) A prática educativa de professores de educação física de uma escola municipal (iniciação científica); ii) A prática educativa de uma professora de educação física de uma escola municipal (trabalho de conclusão de curso); iii) A construção da experiência do professor de educação física: interpretações a partir do pensamento complexo (dissertação de mestrado); iiii) O olhar do paradigma da complexidade sobre a construção da identidade docente dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário (dissertação de mestrado). Metodologicamente, o campo investigativo foi uma rede municipal de ensino. Os colaboradores das pesquisas foram professores de educação física. Foram empregados os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada; observação participante; diário de campo; a narrativa e análise documental.

CATEGORIAS ANALÍTICAS ENCONTRADAS

ISSN: 2175-5930

- A trajetória da experiência social do tornar-se professor: pode ser entendida como um processo individual, mas também coletivo, em que ao longo do tempo estarão imersos em contextos sociais que o farão diuturnamente estabelecer relações e interações perpassadas pela cultura e outros indivíduos (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019).
- A cultura escolar e a socialização docente no processo de imersão do "ser" professor: o processo de início à docência foi de muitas estranhezas e marcado pelo distanciamento entre o real e o ideal, conforme discutidos por Tardif e Lessard (2009) e Nóvoa (1995).
- A auto-eco-organização do trabalho docente: os professores enfrentam na realidade concreta uma realidade diferente da formação inicial. Uma formação simplificadora, técnica-instrumental que não dá conta de "preparar" os futuros docentes frente às incertezas do mundo do trabalho (CONCEIÇÃO, 2018). Knaben (2019) cita que escolhas e experiências anteriores dos processos formativos acompanham a carreira do professor.
- Interpretações sobre o caminhar pedagógico das práticas educativas: compreendemos, com base em Silva (2018, p. 28), que "o processo de construção identitária do docente, [relaciona-se com] o desenvolvimento da sua prática pedagógica". Constatamos que os Projetos Políticos Pedagógicos e a Proposta Curricular da rede de ensino são considerados nos planos de ensino/aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o ingresso dos professores (colaboradores das pesquisas) na rede municipal de ensino passa por mudanças identitárias no processo de vivenciar a profissão docente nesta rede de ensino. A socialização constituída tanto nos contextos formativos iniciais, como nas escolas e formação continuada, estabeleceu novas interações para esses sujeitos, permitindo que adquirissem as compreensões necessárias para o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO, V. J. S. da. **A construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da carreira:** um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS. 2014. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), PPCMH, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014, p. 44-52.

KNABBEN, G. E. M. **A construção da experiência do professor de Educação Física:** interpretações a partir do pensamento complexo. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

NÓVOA, A. S. da. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA JÚNIOR, S. de. **Tornar-se professor**: o processo de construção da identidade docente de professores de educação física admitidos em caráter temporário. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SILVA, D. da. **A prática educativa de uma professora de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

ISSN: 2175-5930

A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO ACADEMIA & FUTEBOL NA VIDA DA COMUNIDADE EXTERNA DO IFRJ[1]

THE CONTRIBUTION OF THE PROJECT "ACADEMIA & FUTEBOL" IN THE LIFE OF THE ACADEMIC COMMUNITY OF THE IFRJ.

LA CONTRIBUCIÓN DEL PROYECTO "ACADEMIA & FUTEBOL" EN LA VIDA DE LA COMUNIDAD EXTERNA DE EL IFRJ

Bruno Lima Patrício dos Santos,
Instituto Federal do Rio de Janeiro - (IFRJ)
Edson Farret da Costa Junior,
Instituto Federal do Rio de Janeiro - (IFRJ)
Tauan Nunes Maia,
Instituto Federal do Rio de Janeiro - (IFRJ)
Fabrício Berenger
Instituto Federal do Rio de Janeiro - (IFRJ)
Gustavo Bento Ribeiro de Araújo

INTRODUÇÃO

O Projeto Academia & Futebol é um projeto financiado pela Secretaria Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor (SNFTD), Ministério do Esporte, cujo objetivo é buscar garantir aos brasileiros o acesso à prática do futebol e futsal, bem como a fomentar a produção e difusão de conhecimentos sobre estas modalidades. No IFRJ, ele está estruturado em três núcleos de vivência esportiva: *Campus* Niterói, São Gonçalo e Duque de Caxias. Os três *campi* estão situados em áreas de favelas, caracterizadas pela pobreza, violência e falta de recursos urbanísticos. Cada núcleo tem a previsão de atender 150 crianças e adolescentes, além da criação de um centro de estudos e da promoção de eventos acadêmicos voltados a graduandos e professores de educação física. O projeto está vinculado à política extensionista da instituição, orientando-se em proporcionar melhores condições de qualidade de vida aos alunos; lhes apresente possibilidades de novos horizontes que sejam alternativos às condições de vulnerabilidade socioeconômica inerentes ao cenário social em que vivem; e que lhes

[1] O trabalho conta com o financiamento da Secretaria Nacional de Futebol e Direitos do Torcedor (SNFDT), ligada ao Ministério do Esporte.

possibilite ter uma melhor compreensão sobre cidadania, através das trocas de experiências junto à comunidade interna do IFRJ – experiências essas que têm como ponto de partida as vivências de atividades de interesse em comum: a prática do futebol.

OBJETIVO

Analisar o convívio entre a comunidade interna e externa do IFRJ no âmbito do Projeto Academia & Futebol, de modo que possamos refletir as múltiplas maneiras de intervir na formação dos alunos, de modo a lhes oferecer ferramentas contra o panorama de vulnerabilidade socioeconômica e violência cotidiana.

METODOLOGIA

Além da revisão bibliográfica voltada à conceituação e reflexão sobre a extensão acadêmica, direcionamos este estudo pelo viés da pesquisa-ação. Esta é uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa já consolidadas para alimentar a intervenção pedagógica e orientar as tomadas de decisões. As técnicas de observação, coleta de dados, análises e reflexões servem de retroalimentação para tornar nossas intervenções mais eficazes mediante nossos objetivos.

RESULTADOS

Os dados desvelam que os alunos da comunidade externa, em sua maioria, são jovens que estudam em escolas públicas, cujos pais nunca pisaram em uma universidade. Com o projeto, a simples possibilidade de acolhê-los e oferecer uma atividade em comum, junto a nossos estudantes do ensino médio integrado, acreditamos ser um momento impar para atuar positivamente na formação humana destes jovens.

CONSIDERAÇÕES

Consideramos esta experiência como um grande salto nas perspectivas de futuro dos alunos, uma vez que eles passam a se ambientar ao espaço acadêmico e, assim, projetar a possibilidade de estudar no IFRJ. São pouquíssimos os estudantes do ensino médio integrado

que residem na comunidade onde os campi estão localizados. Em geral, quando estes jovens chegam a nós, através da extensão, empiricamente detectamos que eles não reconhecem o espaço do campus como sendo deles também. Esse sentimento de pertencimento é gerado gradativamente através das atividades do projeto, assim levando-os a vislumbrar a conquista de uma vaga na instituição.

Com base no panorama levantado, tanto no que diz respeito aos recursos socioeconômicos das famílias, quanto nos aspectos sociais da comunidade, é perceptível que estes sujeitos sociais vivem em um ambiente de potencial exclusão, cujas carências e necessidades podem ser traduzidas como barreiras sociais. Barreiras estas que correm na contramão de experiências emancipatórias, principalmente quando colocamos em questão o leque de possibilidades que eles têm para projeção de seus futuros. Com esta proposta de trabalho, mais do que buscar um convívio mais sólido entre as comunidades (interna e externa) do IFRJ, nosso propósito é oportunizar que ambos os lados tenham experiências enriquecedoras, com as quais possamos encontrar meios de diminuir os impactos das mazelas sociais que, em maior ou menor grau, influenciam a todos, e, desta maneira, colaborar na reorientação de vida daqueles que mais necessitam.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?.** Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extensão_Universitária_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso em 03/03/2023.

SOARES, C. L. et all. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992

THIOLLENT, Michel J. M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

A CRIATIVIDADE ENQUANTO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA EM UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID NO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO[1]

THE CREATIVITY AS A PEDAGOGICAL POSSIBILITY IN A PIBID EXPERIENCE IN THE COUNTRYSIDE OF SÃO FRANCISCO

LA CREATIVIDAD COMO POSIBILIDAD PEDAGÓGICA EN UNA EXPERIENCIA PIBID EN EL INTERIOR DEL SÃO FRANCISCO

Gleiciane da Silva Lacerda,
Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE)
Matheus de Castro Ferreira
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Carlos Barreto da Paixão
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Cristiane Sayonara Sasakura Brandão
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Joyce de Melo Rocha
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Alvaro Rego Millen Neto
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência descreve a participação de um grupo de licenciandos em Educação Física (EF) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). O PIBID procura ser um elemento de integração entre a formação inicial de professores e o cotidiano vivido na Educação Básica. O programa aproxima a formação das experiências tácitas e propicia, aos futuros professores, uma leitura crítica da realidade com vistas a uma formação vivencial.

O campo de intervenção foi a Escola de Referência em Ensino Médio Antônio Padilha da rede estadual de ensino de Pernambuco, localizada na cidade de Petrolina, no Sertão do São Francisco, e o subprojeto iniciou suas atividades no segundo semestre de 2022. À princípio, ocorreram reuniões para estudo dos seguintes temas: metodologia de ensino, currículo,

[1] O presente trabalho contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - **Código de Financiamento 001, bolsas PIBID**.

planejamento escolar, contextos sociais e da EF na escola, ambiente escolar e outros. Como base para esses encontros, foram propostas leituras de algumas obras, tais como Taffarel (1985), Darido e Rangel (2005) e Castellani Filho *et al.* (2009), além da apresentação e problematização dos organizadores curriculares de EF da rede estadual e da BNCC. Após esse momento formativo, e já com uma sustentação inicial, foram desenvolvidos planos de unidade e planos de aulas para todas as turmas do ensino médio.

A criatividade, enquanto possibilidade pedagógica, foi uma das preocupações formativas. A partir das leituras desenvolvidas, sobretudo em Taffarel (1985), percebemos que o processo de criatividade é algo que pode ser desenvolvido e não é, como costuma-se pensar, um processo estritamente inato. O processo do ato criativo pode ser ensinado, estimulado e aprendido por meio de métodos utilizados pelo professor. Taffarel (1985) considera que o ato criativo busca o inédito e há métodos que favorecem esse processo, os chamados métodos de ensino criativo.

Com o ano letivo em vigor, e com os componentes do programa apresentados à comunidade escolar, os pibidianos iniciaram a observação das aulas de EF. A fase de observação ocorreu durante o primeiro bimestre de 2023. O foco foi direcionado aos alunos, à escola e à professora, como também aos comportamentos, à rotina e à metodologia. Esse momento de observação foi importante para entendermos como iríamos trabalhar. Além da sala de aula, participamos ativamente das atividades da escola, como reuniões, formações e eventos.

Como forma de registrar as observações que fizeram parte do início das atividades na escola, foram utilizadas fichas com determinados aspectos a serem observados. Questões baseadas no processo criativo também foram verificadas, no que se refere aos estímulos criativos presentes nas aulas e aos eventuais comportamentos criativos adotados pelos alunos.

Sobre os estímulos, pudemos observar algumas estratégias metodológicas, tais como as perguntas operacionalizadas, a ressignificação de movimentos, o desenvolvimento autônomo e, sobretudo, a resolução de problemas. Foram recorrentes as aulas em que a professora propôs problematizações para os alunos resolverem. Como exemplo, em uma determinada situação, foi dada como tarefa para os alunos a criação de novas regras no futsal para potencializar a participação de todos. Comportamentos criativos dos alunos também foram observados, tais

como criação musical, adaptações decorrentes de preocupações empáticas, adaptação de movimentos e de exercícios e utilização criativa de materiais.

Concluímos que a capacidade do processo criativo dos alunos é possível de ser desenvolvida, desde que sejam oferecidas atividades que estimulem esses comportamentos. De acordo com a ficha de observação, foi possível perceber que, em determinados momentos, as atividades de ensino estimularam os alunos a agir de forma criativa. No entanto, percebemos que a geração atual não tem atitudes criativas tal como havia no passado. Acreditamos que, com o avanço da tecnologia e de tudo ser muito instantâneo, os alunos não desenvolvem a criatividade tão bem como poderiam.

REFERÊNCIAS

CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola**: Implicações para a Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

TAFFAREL, C. **Criatividade nas Aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

PHYSICAL EDUCATION AND ITS RELATIONSHIP WITH THE ENVIRONMENT: AN EXPERIENCE IN HIGH SCHOOL

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU RELACIÓN CON EL ENTORNO: UNA EXPERIENCIA EN BACHILLERATO

Dirlene Almeida Ferreira,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Antonio Jansen Fernandes Silva,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

A Educação Física enquanto componente curricular responsável em tematizar as práticas corporais na escola também deve estar atenta as demandas sociais, em especial a Educação Ambiental. Assim, os conteúdos carecem de uma aproximação com as questões socioambientais do mundo contemporâneo com vistas a propiciar junto aos estudantes uma formação integral que venha favorecer um melhor entendimento das relações e ações do ser humano sobre o Meio Ambiente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento referência nacional para o currículo no país, apresenta a Educação Ambiental como tema especial a ser trabalhado de forma interdisciplinar, com o propósito de "[...] articular direitos e objetivos de aprendizagem em torno das questões socioambientais" (BRASIL, 2018, p. 51).

Neste sentido, apresentamos o relato de uma experiência que aborda o Meio Ambiente e o ensino de Educação Física em uma escola de Ensino Médio da região metropolitana de Fortaleza. Nosso intuito foi refletir com os estudantes acerca dos problemas ambientais que afetam nosso cotidiano escolar.

No primeiro semestre do ano de 2022, ao chegar ao ginásio para ministrar aulas percebemos lixo se acumulando nas arquibancadas. Podíamos encontrar palitos de pirulito, diversos tipos de embalagens de biscoito, copos de plástico, restos de frutas como: cascas de

ISSN: 2175-5930

melancia, de laranja, caixas de suco, canudos, papéis de balas, bombons, dentre outros. Os estudantes tinham acesso a este local durante os intervalos e deixavam ali no chão e nas arquibancadas todos estes resíduos.

Inicialmente, foi necessário fazer a limpeza para não deixar o local sujo e poder ministrar a aula. Catamos todo o detrito com ajuda de pá e vassouras. Alguns discentes viram a ação e ajudaram a recolher colocando toda a sujeira em locais apropriados. Todavia, no dia seguinte estava tudo espalhado no chão novamente.

A coordenação foi informada sobre o que estava ocorrendo e solicitamos que providenciasse duas lixeiras, uma posicionada dentro do ginásio e outra bem na porta de entrada que prontamente foram instaladas. Registramos por meio de fotografia como estava a nossa sala de aula e só depois os resíduos eram recolhidos.

Aproveitamos essa situação para elaborar uma situação didática que pudesse dialogar com os estudantes sobre a problemática. Neste perspectiva, recorri ao documento referencial Base Nacional Comum Curricular – BNCC para planejar uma proposta que fosse ao encontro com o que ela norteia. Neste documento do Ensino Médio o tema Meio Ambiente se apresenta como consciência socioambiental na Competência 3 de Linguagens e Códigos, em especial na seguinte habilidade:

> Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2018, p. 485).

Dentre tantas outras coisas, este documento preconiza implementação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT) e sua articulação com os conteúdos curriculares por meio de ações pedagógicas de forma contextualizada articulando as áreas do conhecimento. O referido documento salienta que o estudo dos temas Meio Ambiente no âmbito escolar está assegurado na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), no artigo 2º da PNEA:

> Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal (BRASIL, 2020).

Portanto, a Educação Física estando inserida na área de Linguagens e Códigos da BNCC deve também tratar de temas que tenham enfoque para a construção de uma consciência ambiental a partir das aulas (DARIDO, 2005). Podendo contribuir para a formação de pessoas preocupadas com o Meio Ambiente e que venham a ter uma mudança de atitude quanto às problemáticas emergentes nessa área.

METODOLOGIA

Gil (2008, p. 26) afirma que "Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método cientifico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos."

Opta-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa que se propôs a discutir o tema lixo em aulas de Educação Física no Ensino Médio por meio de um jogo de tabuleiro. Para coleta de dados escolheu-se a observação participante e sistemática dos procedimentos durante o jogo. O lócus do estudo foi uma escola estadual de ensino profissional no município de Eusébio/CE. Esta instituição está localizada numa área urbana, oferece somente Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª série) e funciona na modalidade educação integral com cerca de 500 alunos matriculados.

Participaram da investigação duas turmas de 45 estudantes de cada série no intuito de se ter uma percepção maior da escola. Os estudantes envolvidos na pesquisa possuem faixa etária de 14 a 17 anos. O jogo de tabuleiro foi realizado na aula da Educação Física que teve a duração de 50 minutos. Utilizou-se duas fases para este estudo sendo elas: 1) Aplicação do jogo de tabuleiro e 2) Discussão e aprofundamento da temática. Durante o jogo foram feitas observações dos estudantes envolvidos na atividade. Utilizou-se a escuta e olhar atentos acerca da percepção dos discentes e a percepção dos investigados ao participarem da atividade.

O JOGO

O jogo foi um do tipo de tabuleiro de percurso com fotos de modalidades esportivas ao fundo. A escolha das imagens foi feita para enfatizar a relação do tema com o componente curricular. Foram utilizadas duas temáticas para o jogo. Neste estudo faremos um recorte para o tema lixo. O outro tema será evidenciado em outro artigo.

Figura 1 – Jogo de tabuleiro de percurso – Tema lixo e valores no esporte

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

O jogo de percurso foi construído com o propósito de levar os discentes a perceberem que são parte do Meio Ambiente e que suas ações impactam positiva ou negativamente no ambiente que vivem. Procurou-se também contextualizar o jogo para a realidade dos estudantes como forma de facilitar a assimilação de conhecimentos para que gerasse mudança de atitude para com o tema lixo.

O jogo de percurso sobre o lixo foi impresso em gráfica, em papel A3, plastificado para ter maior durabilidade e ser utilizado mais vezes com outras turmas. Foram confeccionados 9 tabuleiros que foram distribuídos na sala conforme os grupos fossem se formando. Cada turma tinha cerca de 45 estudantes, então foi solicitado que formassem grupos de 5 pessoas. Cada

tabuleiro acompanhava um dado de seis faces e para os peões marcadores usamos tampas de garrafa, de caneta, de pasta de dente, objetos pessoais como: foto 3x4, borracha, dentre outros. A proposta era pensar na sustentabilidade e adaptar os peões de marcação individual.

Figura 2 – Jogo de tabuleiro de percurso – Marcadores

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

O percurso do jogo consistia um percurso dividido em 52 casas, numeradas em sequência de 1 a 52 e algumas continham textos de situações relativas ao tema lixo, valores no esporte e seus comandos. Entretanto, para este estudo fizemos o recorte das questões que tratam sobre o tema lixo. Tais situações já poderiam ter ocorrido na escola outras não. Sendo elas: 1) Você deixou lixo na arquibancada. Fique sem jogar a próxima rodada; 2) Depois do jogo você ajudou a limpar o ginásio. Avance 3 casas; 3) Após o jogo você recolheu o seu lixo e colocou na lixeira. Avance 1 casa; 4) Seu time perdeu e você chutou o cesto espalhando o lixo. Volte 3 casas; 5) Você impediu que jogassem lixo no chão orientando a colocar na lixeira. Avance 2 casas e 6) Estavam varrendo a quadra e você jogou lixo no chão. Volte 2 casas.

Após jogar o dado os(as) estudantes deveriam movimentar seu peão marcador contando as casas de acordo com o que marcou o dado jogado. Venceria o(a) jogador(a) que primeiro

atingisse o final da trilha. Cada vez que um(a) jogador(a) parava em uma casa que tinha os textos com os comandos deveria ler e seguir o que indicava.

Foram dadas explicações iniciais antes da entrega do material e logo em seguida os grupos iniciavam o jogo. Partimos de regras acordadas em cada grupo. De forma colaborativa cada grupo decidia como seria iniciado o jogo e as regras para chegar ao final. O objetivo maior consistia em manter o desejo de participar e o interesse pelo jogo. Na aula seguinte foram realizadas as discussões sobre como foi participar da atividade e o que aprenderam durante o jogo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O jogo de percurso sobre o tema lixo desenvolvido nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries contou com cerca de 9 grupos em cada sala. Algumas turmas utilizaram menos tabuleiros porque decidiram ficam com um número maior de estudantes por grupo. Os grupos se dividiram em torno de 6 participantes e grande parte jogou em média 3 rodadas. Percebemos grande interesse pelo fato de ser um jogo e pela forma dinâmica de abordar a temática.

Figura 3 e 4 – Jogo de tabuleiro de percurso – Estudantes jogando em sala

ISSN: 2175-5930

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Por ser uma atividade diferente percebe-se que os discentes ficaram entusiasmados. Houve um estranhamento inicial pela forma que foi apresentada a temática. Alguns comentários como: Estudante 01: "Que legal! A aula foi bem divertida!"; estudante 02: "Nunca tinha pensado que Educação Física tinha relação com Meio Ambiente e com lixo". Propor uma nova temática com uma forma diferente e atrativa motiva os(as) estudantes a participarem e se interessarem pela aula, consequentemente, favorece a apropriação do conteúdo.

Quanto às questões abordando sobre o tema, percebe-se na fala de alguns(as) estudantes que eles(as) notam que o lixo era deixado no ginásio, nas arquibancadas. Como podemos ver nesses registros: Estudante 03: "O povo deixa tudo sujo lá na quadra!"; Estudante 04: "Até na sala eles jogam no chão!". Observa-se aqui que tem estudante que identifica o lixo não colocado em local adequado. No entanto, não apresenta uma atitude para solucionar a questão.

Trazer para a escola discussões acerca do tema Meio Ambiente possibilita aos (às) estudantes reverem conceitos, valores e princípios de coletividade, "habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do Meio Ambiente, bem de uso comum do povo" (BRASIL, 2022, p. 24).

O Caderno Meio Ambiente da Série Temas Contemporâneos Transversais (TCT) preconiza que abordar a temática Meio Ambiente tem por objetivo que o(a) "estudante conclua a sua educação formal, reconhecendo e aprendendo sobre temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que a abordagem dos TCTs permita ao estudante compreender questões diversas, tais como: cuidar do planeta [...]" (BRASIL, 2022, p. 8).

Durante as partidas os estudantes se motivavam para chegar ao final do percurso, no entanto, eram surpreendidos por comandos de volte 1 casa ou volte 3 casas. Ao questionar por que esse comando era dado eles afirmavam que era uma "punição" por algo que não deveriam ter feito.

Refletir e discutir sobre os comandos do jogo traz à tona a temática lixo e a suas problemáticas. Neste sentido, ajuda no reconhecimento e aprendizado sobre o tema lixo fazendo

com que compreendam "melhor a realidade que os cerca sobre questões sociais [...] ambientais [...] (BRASIL, 2022, p. 10).

Após uma ampla discussão nestas aulas grande parte dos(das) estudantes passou a colocar o lixo em seu destino correto e incentivar para que outros venham manter os locais devidamente limpos. Assim, o ginásio permanecia bem mais limpo e quando surgia uma situação em que uma pessoa deixava lixo era prontamente orientada para colocar na lixeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo tinha como objetivo relatar uma experiência que aborda o Meio Ambiente e o ensino de Educação Física em uma escola de Ensino Médio. Percebe-se que a proposição do trabalho foi atendida, pois os estudantes passaram a manter os ambientes limpos e colocar o lixo no local adequado como também incentivar outros a fazerem o mesmo e repudiar atitudes contrárias à preservação e conservação do Meio Ambiente, principalmente na escola.

Os professores devem estar atentos para identificar e abordar temáticas que transversalizem as práticas corporais. É de suma importância, problematizar as questões emergentes da contemporaneidade, buscando a melhoria da sociedade nos seus diferentes aspectos (educação, moradia, saúde, etc.) e alavancando mudanças atitudinais.

Esse estudo pode contribuir para a ampliação das discussões acadêmicas, não só na área da Educação Física, mas também de outros componentes curriculares (geografia, biologia, etc.). As problemáticas locais podem ajudar no debate de questões de maior abrangência, proporcionado a formação integral dos indivíduos em busca de uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Básica, 2018.

BRASIL. Caderno Meio Ambiente: Educação ambiental: Educação para o consumo. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei No 9.795/99. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm.

DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. A. (Org.) (2005). Educação Física na escola: Implicações para a pratica pedagógica. Rio de janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 6. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2008.

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA MILITAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[1]

PHYSICAL EDUCATION IN A MILITARY SCHOOL: AN EXPERIENCE REPORT.

EDUCACIÓN FÍSICA EN UNA ESCUELA MILITAR: RELATO DE EXPERIENCIA.

José Romário de Paulo Lima
Universidade Federal do Ceará - UFC
Maria Eleni Henrique da Silva
Universidade Federal do Ceará - UFC
Ana Carla Araújo de Lima Oliveira
Universidade Federal do Ceará - UFC

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de um relato de experiência de um professor que atua em uma escola militar localizada na cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará. Este relato tem como objetivo apresentar como a Educação Física é desenvolvida dentro da escola militar, apresentando algumas nuances próprias que impactam na forma como a Educação Física é desenvolvida na instituição, e também suas semelhanças com a Educação Física em outras escolas.

APRESENTANDO A ESCOLA

O 1º Colégio da Polícia Militar do Ceará General Edgar Facô (CPMGEF) é uma escola pública, pertencente a rede estadual de ensino, localizada no Bairro Padre Andrade, em Fortaleza e Segundo a PMCE (2022):

A criação do Colégio da Polícia Militar em 1997 buscou atender a duas metas estabelecidas pela corporação àquela época. A primeira, o compromisso com as ações voltadas para a criação de mecanismos eficazes, objetivando aproximar a instituição da comunidade

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

cearense, sendo esta aproximação fundamental para que os objetivos da Polícia Militar fossem alcançados, e a segunda, que é o compromisso com a formação e com o aperfeiçoamento do policial militar, como forma de capacitar o efetivo para atuação nos quartéis e nas ruas e ainda, possibilitar uma educação de qualidade aos filhos de militares e da comunidade civil.

O CPMGEF é uma escola que atende alunos e alunas do Ensino Fundamental nos anos iniciais e nos anos finais, como também alunos e alunas do ensino médio. A forma de ingresso no colégio é através de seleção pública por meio de concurso, sendo que metade das vagas são destinadas para os/as dependentes de militares e a outra metade para os/as dependentes de civis. É uma escola que apresenta resultados relevantes nas provas, com inúmeras aprovações nos vestibulares e no ENEM, nos mais diversos cursos, sendo por isso muito procurada.

Por ser uma escola militar, a direção da escola é ocupada por um policial militar, além disso diversos policiais militares ocupam cargos na escola, como de monitoria. Os professores e professoras do colégio são civis vinculados a Secretaria de Educação. Os componentes curriculares do colégio são os mesmo de outras escolas, com a diferença que há uma disciplina chamada de Instrução Militar que é ministrada por um ou uma policial militar (Monitor ou monitora da turma).

Com relação aos espaços para as aulas de Educação Física, a escola conta com duas quadras, sendo que uma está em reforma desde 2019 e este motivo tem causado grandes transtornos para as aulas de educação física, pois, a instituição possui muitas turmas, e nem sempre é possível utilizar a única quadra restante. Além disso, o colégio conta com uma piscina, uma pequena academia, quadra de areia e um pátio interno com alguns espaços nos quais é possível ter algumas aulas.

Apesar do amplo espaço, os professores e professoras nem sempre possuem local para ministrar suas aulas, pois além da grande quantidade de turmas, muitas vezes os espaços são impossibilitados para uso devido as chuvas, eventos como como reuniões ou outras atividades diversas, alguns espaços não possuem cobertura e devido as altas temperaturas não são utilizadas em alguns horários. Outra problemática é relacionada ao material para as aulas, que são muitos escassos.

Os professores e Professoras de Educação Física são vinculados ao Departamento de Educação Física do colégio, juntamente com alguns militares que também desempenham funções relacionadas ao esporte na escola.

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante os mais de oito anos em que o professor autor do relato trabalha na referida escola (de 2015 até os dias atuais), foi possível perceber algumas mudanças nas aulas de Educação Física, a mesma acompanhou as algumas mudanças que ocorreram a nível nacional como a introdução da BNCC e a implantação do Novo Ensino Médio.

Quando o professor começou a trabalhar na escola no ano de 2015, se deparou com uma escola que era bem diferente à outra escola na qual trabalhava, uma escola regular também localizada em Fortaleza. Para entender melhor as diferenças é necessário descrever como eram as aulas em cada nível de ensino.

No Ensino Fundamental anos iniciais, as turmas do 1º ano até o 5º ano tinham uma aula de educação física por semana, na época de 45 minutos, e após o ano de 2020 todas as aulas passaram para 50 minutos. As aulas eram chamadas de recreação e não havia nenhuma forma de avaliação, apenas aulas práticas.

No Ensino Fundamental anos finais, os alunos do 6º ano ao 9º ano, tinham duas aulas de educação Física semanais, geminadas, e como a escola possui uma piscina, cada turma tinha um semestre de aulas na piscina e outro na quadra, as aulas também eram predominantemente práticas, vale ressaltar que a partir do 6º ano, os alunos são avaliados.

No Ensino Médio era bem semelhante ao Ensino Fundamental anos finais, com a diferença que os alunos e alunas que estudavam pela manhã, as aulas aconteciam no contraturno e os discentes da tarde realizavam as aulas à noite. A exceção eram as turmas de 3º ano pois estes estudavam integralmente.

Em 2017, devido ao grande afastamento dos alunos do Ensino Médio das aulas do contraturno, quando as aulas eram na piscina, os professores e professoras decidiram que as aulas do 1º e 2º anos seriam apenas na quadra.

Com o novo Ensino Médio, as aulas sofreram novo impacto, a redução da carga horária de duas h/a para somente uma aula semanal, com uma particularidades, agora todas as aulas foram inseridas no turno normal das turmas, e os demais níveis de ensino não foram impactados.

Como mencionado ao longo do texto, as aulas de Educação Física no CPMGEF eram e ainda são predominantemente aulas práticas. Com relação ao conteúdo das aulas, é interessante relatar que de 2015 ao ano atual 2023 o mesmo passou por transformações, pois quando o professor iniciou na escola, as aulas eram voltadas para a pratica esportiva, principalmente o famoso quarteto fantástico, futsal, voleibol, handebol e basquete e também para o desenvolvimento da aptidão física, com exercícios como corridas de resistências, abdominais entre outros e no caso das aulas de piscina para o ensino dos tipos de nados. Devido a BNCC os professores e professoras começaram, a partir de 2018, a incluir outros conteúdos em suas aulas, como esportes de marca, ginásticas, lutas entre outros, o que demonstra que essas mudanças impactaram positivamente na prática dos professores e professoras da escola.

Sobre a avaliação nas aulas de Educação Física é interessante pontuar que também houveram algumas mudanças. Vale ressaltar que no CPMGEF bimestralmente é realizada uma avaliação prática nas turmas do Ensino Fundamental anos finais e do Ensino Médio, além das avaliações escritas, há também outra avaliação que fica a critério do professor que normalmente é feita a partir da presença e participação dos alunos nas aulas.

Inicialmente a avaliação prática era a mesma para todas as turmas e constava de uma corrida de resistência que era ajustada em relação ao tempo, sendo de 8 minutos para as turmas de 6º e 7º anos, 10 minutos para as de 8º e 9º anos e de 12 minutos para as turmas de Ensino Médio, como a prova era de resistência, cada vez que os alunos e alunas paravam era descontado um ponto. Constava ainda alguns exercícios abdominais, agachamentos e exercícios de flexibilidade. A prova era a mesma em todos os bimestres, exceto quando as aulas eram na piscina, na qual era avaliado também a resistência dos alunos e o domínio do nado ensinado. Os professores atualmente buscam realizar essa prova prática, relacionando com o conteúdo que está sendo ensinado, sendo que, antes não havia essa preocupação.

Com relação as avaliações teóricas, são produzidos textos variados abordando assuntos referentes a área e que são entregues para os alunos e alunas estudarem, e com base nos textos

é elaborado provas objetivas de 10 questões. A prova teórica tem um peso maior nas notas dos alunos e alunas, tendo peso 2 sobre a nota final bimestral.

Outra característica que chama a atenção do CPMGEF é que como os alunos e alunas são cobrados com relação a disciplina, sempre no início das aulas é feita a apresentação da turma e para a participação dos alunos e alunas é necessário o uniforme completo de Educação Física, sem isso é necessário que o aluno e aluna peça autorização a um setor do colégio para fazer com o uniforme alterado.

A escola também fomenta o esporte na escola, através dos jogos interclasses e outros eventos esportivos, bem como através das seleções e escolinhas esportivas desenvolvidas na escola, como as seleções de futsal, vôlei, handebol, natação e outras. Os professores também podem desenvolver essas atividades, contando como carga horaria de aula.

Durante a pandemia de covid-19, assim como em outras escolas, as aulas foram desenvolvidas de maneira remota e as dificuldades foram imensas, ainda mais porque as aulas eram predominantemente práticas e devido a situação passaram a ser teóricas, no entanto, foi necessário se adequar ao momento e as aulas foram desenvolvidas de acordo com as circunstâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola militar é um espaço educacional que apresenta semelhanças e diferenças com outras escolas e com relação a Educação Física apresenta problemáticas que também são encontradas em outras escolas como: problemas de infraestrutura, afastamento dos alunos e das alunas das aulas, falta de material, e os impactos negativos causados pela redução da carga, ou seja o fato da Educação Física está inserida nesse ambiente não a torna diferente, pois independente do espaço os objetivos da Educação Física escolar devem ser os mesmo.

REFERÊNCIAS

PMCE. **1º Colégio da Polícia Militar comemora 25 anos de contribuição na educação do Ceará**. Fortaleza, 03 de mar de 2022. Disponível em: https://www.pm.ce.gov.br/2022/03/03/1o-colegio-da-policia-militar-comemora-25-anos-de-contribuicao-na-educacao-do-ceara/ acesso em 05 de abr. de 2023.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA: DO ENSINO REMOTO AO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXTO OF THE PANDEMIC: FROM REMOTE TEACHING TO THE RETURN TO FACE-TO-FACE TEACHING

LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA: DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA AL RETORNO A LA ENSEÑANZA PRESENCIAL

Tábita Cristina Modesto Nascimento
Universidade Federal do Pará
Marcelo Pereira de Almeida Ferreira
Universidade Federal do Pará

INTRODUÇÃO

Entre 2020 e 2022, a educação brasileira viveu um período complexo com mudanças significativas do dia-a-dia escolar por conta da pandemia da Covid-19: suspensão das aulas presenciais, intensificação e precarização do trabalho docente da educação física e vidas pessoais foram engolidas pelas relações de trabalho. Assim, a privacidade foi roubada digitalmente, o descanso permeado por demandas de trabalho, casas invadidas e vidas transformadas radicalmente. A Covid-19 foi o agente inesperado, mas conveniente, para a implementação de um projeto de destruição da educação pública.

Um marco singular para a implementação desse projeto foi o golpe parlamentar de 2016, com a destituição da presidenta Dilma Rousseff. A direita hegemônica no congresso promoveu uma série de reformas adequando o país aos interesses do grande capital e da burguesia nacional e internacional, reduzindo o papel do Estado aos seus interesses: o retrocesso dos direitos sociais historicamente conquistados (reformas trabalhistas e da previdência); os cortes e vetos do governo para a educação nacional; o desmonte das universidades públicas e o vetos da Lei orçamentária Anual inviabilizando as metas do PNE de 2014.

Já a eleição de 2018 conduziu o genocida Jair Bolsonaro a presidência, aprofundando ainda mais o abismo entre as classes sociais e a desestruturação do Estado brasileiro com sua

ISSN: 2175-5930

política ultraliberal e com ele, o contingenciamento dos recursos financeiros das universidades públicas; cortes de verbas para a pesquisa Capes e CNPQ; e a quase institucionalização do Homeschooling. Esse avanço ao desmonte da educação pública, afetou diretamente professores da educação básica: perda de direitos e autonomia intelectual, vigilância e fiscalização por todos os lados, numa espécie de *experimento real* do projeto do movimento Escola Sem Partido.

Na Educação Física da escola pública brasileira, esse abismo aumenta: a grande maioria dos professores trabalham sem condições sanitárias mínimas; quadras descobertas, inadequadas e inseguras; sem condições materiais para o desenvolvimento das práticas corporais; na maioria das vezes são desrespeitados em seu reconhecimento e legitimidade até mesmo por colegas de trabalho; falta de comprometimento de pais e responsáveis para com as aulas e a necessidade de fazer *milagres* para garantir o acesso as práticas corporais historicamente construídas e socialmente referenciadas aos alunos. O trabalho pedagógico da área no ensino remoto teve seus problemas elevados pelos evidentes limites para o trato com o conhecimento sem as vivências de práticas corporais: a ausência de (i) equipamentos necessários as crianças desenvolverem suas atividades, (ii) conhecimentos básicos das tecnologias informação e comunicação (TICs) para o uso de aplicativos de edição, transmissão e visualização de atividades, (iii) rede de telefonia móvel para o acesso a internet.

Como garantir um conhecimento das práticas corporais na construção de uma real unidade teoria-prática? Desenvolver as atividades com o mínimo de segurança para as crianças? Sem conhecer os espaços em que as crianças realizarão tais práticas? Atividades sem o mínimo de material a disposição das crianças? Uma avaliação coerente com os processos de ensino e de aprendizagem? A transmissão do conhecimento mais elaborado pela humanidade, passando "do senso comum para a consciência filosófica" (SAVIANI, 1980), tendo que ensinar os pais para que mediassem as atividades com seus filhos? E elaborar relatórios e mapas avaliativos individuais de aprendizagens sem nem conhecer pessoalmente e os *encontrando* no máximo uma vez por semana?

Apenas alguns dos desafios que muitos professores enfrentaram, dos inúmeros vivenciados no cotidiano remoto. E somados aos da perda da privacidade do lar, as redes sociais

viraram instrumentos de trabalho e de fiscalização por parte de pais e diretores, e principalmente, a perda do calor humano e o contato com os alunos.

No retorno presencial, situações distintas com ainda desafios, a começar pela continuidade do distanciamento, crianças vindo de contextos sociais restritivos, e de pouco desenvolvimento da cultura corporal e que se somam aos desafios históricos da área da Educação Física: o não reconhecimento por pais e responsáveis da Educação Física como área de conhecimento importante ao contexto de produção do conhecimento sistematizado escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos posto que os desafios da Educação Física escolar pública, mesmo superado o período de isolamento e ensino remoto, ainda são estruturantes e necessitam de uma retomada real e concreta de (con)vivência pedagógica radical e humanizadora.

ISSN: 2175-5930

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS E A FORMAÇÃO INICIAL: REVISÃO SISTEMÁTICA

PHYSICAL EDUCATION IN THE AREA OF LANGUAGES AND INITIAL TRAINING: SYSTEMATIC REVIEW

EDUCACIÓN FÍSICA EN EL ÁREA DE LENGUAS Y FORMACIÓN INICIAL: REVISIÓN SISTEMÁTICA

Lucas Souza Reink
Universidade Federal De Juiz De Fora (UFJF)
Renata Barbosa Rodrigues,
Universidade Federal De Juiz De Fora (UFJF)
Tamiris Schaeffer Fontoura,
Universidade Federal De Juiz De Fora (UFJF)
Wilson Alviano Junior
Universidade Federal De Juiz De Fora (UFJF)
Ludmila Nunes Mourão
Universidade Federal De Juiz De Fora (UFJF)
Ayra Lovisi Oliveira
Universidade Federal De Juiz De Fora (UFJF)

INTRODUÇÃO

O componente curricular EF é compreendido na Educação Básica como parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Tal compreensão está afirmada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), embora venha se desenhando nos documentos oficiais desde os PCNs, e conceitualmente venha se construindo como Linguagem há mais tempo ainda. O debate iniciado na chamada "crise da Educação Física" (SOARES et. al., 1992; NEIRA e NUNES. 2009) possibilitou avançar em relação ao papel do componente na escola e seu objeto de estudo, tornando corrente a compreensão e aceitação que a Cultura Corporal é o objeto de estudo da EF nas escolas. Assim compreendemos que tais debates devem estar presente na formação inicial dos futuros docentes.

Entretanto, não nos parece suficientemente clara a compreensão sobre a relação entre Cultura Corporal e a inserção do componente na área de Linguagens, e muito menos quais as implicações que isso traz tanto às aulas na Educação Básica quanto na formação inicial de

ISSN: 2175-5930

professores de EF. Tal entendimento é reforçado tanto nas apresentações dos trabalhos nos eventos científicos voltados a área, quanto em questões em concursos públicos ou mesmo em questões sobre o componente em avaliações como o ENEM, no qual encontramos perguntas sobre aptidão física e conceito de lutas, por exemplo, e até mesmo nos pareceres sobre a BNCC elaborados ao longo do processo de construção do documento que defenderam o treinamento como um eixo para o componente; e também se traduz na limitada quantidade de trabalhos que abordam essa relação.

Diante da polifonia de conceitos e entendimentos da proposta da EF na área de linguagens, essa revisão sistemática tem como objetivo mapear as discussões presentes na literatura acadêmica sobre a inserção da EF na área de linguagens relacionada à formação inicial dos futuros docentes.

METODOLOGIA

O estudo será elaborado seguindo as recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analysise Meta-analysis of Observational Studies in Epidemiology (PRISMA).* Essa revisão sistemática ainda está em andamento. Os critérios de elegibilidade e inclusão: serão aceitos somente artigos originais, realizados com seres humanos, disponíveis na íntegra de forma gratuita, publicados nos últimos 20 anos (2002-2022), e que estejam na língua portuguesa ou inglesa. Serão excluídos estudos apresentados como resumo, conferência, congresso ou seminário e carta ao editor. Estratégia de Busca: a pesquisa bibliográfica foi realizada nas bases de SciELO Citation Index (Web of Science), LILACS - Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde e SciELO.ORG. As palavras chaves utilizadas na busca foram: “Currículo”, “Educação Física”, “Licenciatura” e “Área da Linguagem”. Além disso, foram utilizados na busca pelos resultados os operadores booleanos, OR e AND. Os termos de busca foram usados em texto Word. Após a análise inicial por títulos e resumos, os estudos incluídos serão comparados e discutidos por dois pesquisadores, e caso houvesse qualquer discordância sobre a inclusão ou não do artigo na íntegra, será considerada a opinião de um terceiro pesquisador para auxiliar na decisão final. A coleta e análise de dados: a seleção dos estudos será realizada por dois revisores que irão selecionar independentemente

os estudos. Os resultados desses processos serão então discutidos e quaisquer divergências quanto à seleção dos estudos serão analisadas por um terceiro revisor independente que terá o direito de fazer uma avaliação final. Os artigos baixados serão identificados com estratégia útil no software gerenciador de referências *Mendeley Desktop Software* (V-1.17.10) e os artigos duplicados serão removidos. Os demais artigos serão incluídos em revisão sistemática utilizando o *software Rayyan*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ENCRUZILHADA DAS NOVAS REFORMAS EDUCACIONAIS [1]

PHYSICAL EDUCATION AT THE CROSSROADS OF NEW EDUCATIONAL REFORMS

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENCRUCIJADA DE LAS NUEVAS REFORMAS EDUCATIVAS

Francisco Eraldo da Silva Maia,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
João Marcos Saturnino Pereira,
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Antônio Cláudio Pereira de Freitas Júnior,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

As últimas transformações presentes nas políticas educacionais brasileiras fizeram emergir uma séria de discussões, embates e críticas à BNCC da educação básica e a BNC-Formação. Com isso, duas críticas surgiram: a primeira, que dizia respeito à frustrada tentativa de retirada da Educação Física do Ensino Médio e a segunda, que diz respeito ao caráter conservador, neoliberal e reacionário da última versão da BNCC e, consequentemente, da BNC-Formação, que pauperizou a formação docente.

A retomada do *status* de disciplina obrigatória na BNCC do Ensino Médio parece ter colocado a Educação Física numa encruzilhada pouco comentada ou percebida. Vejamos, esta retomada foi colocada como uma grande vitória para a área da Educação Física. Ademais, salvo as raras exceções, os professores desta disciplina parecem não apresentar grandes rechaças ao modelo de Educação Física posto pela BNCC.

A exemplo, a organização apresentada no documento parece estar sendo seguida à risca no interior das escolas, alguns pesquisadores, inclusive, a tem colocado como uma nova abordagem. Por outro lado, contraditoriamente, há uma crítica ferrenha ao novo Ensino Médio

[1] Este trabalho não contou com nenhum apoio financeiro para sua realização.

e a nova BNC-Formação que vem reordenando os currículos dos cursos de licenciatura na área. Eis a encruzilhada que se encontra a Educação Física!

Afinal, o novo Ensino Médio é maléfico ou não à área da Educação Física? Para responder esse questionamento precisamos compreender a quem interessa essa nova reorganização curricular em curso no Brasil. Assim, objetivamos analisar a quem interessa a Educação Física posta pela BNCC e BNC-formação. Para isso, lançaremos mão de uma abordagem qualitativa. O Estudo se justifica por apresentar reflexões relevantes aos docentes e discentes interessados na atual conjuntura da Educação Física na BNCC e BNC-Formação. Usaremos como base teórica Karl Marx e Ivo Tonet.

SOBRE A QUEM INTERESSA A BNCC E A BNC-FORMAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA

Nas sociedades de classes, como é o caso do capitalismo atual, as teorias educacionais podem interessar a duas classes (burguesa e proletária). A respeito das teorias educacionais, com base em Tonet (2018), podemos dividi-las em três grandes grupos. A primeira, que interessa os burgueses. Nesta categoria o objetivo da educação é garantir a reprodução do capitalismo. Para isso, defende-se uma educação “neutra”, coerente com os interesses do mercado, não politizada, tecnicista, e com base em competências e habilidades, conforme averiguamos na BNCC e na BNC-formação.

O segundo e o terceiro grupo, interessam aos trabalhadores. O segundo grupo defende uma educação crítica, pública, gratuita e de qualidade. A defesa dos conhecimentos clássicos se coloca como base para a superação do capitalismo. Acredita-se que pela educação é possível construir uma sociedade justa, democrática, cidadã. O terceiro grupo, compreende que a classe trabalhadora precisa ter acesso à educação formal, todavia, esta não é condição suficiente para garantir a superação do capital, dado que este sistema, por meio do Estado, subordina a educação aos seus interesses. Assim, para que a Educação Física atenda os interesses proletários é preciso que os trabalhadores articulem os conhecimentos de ensino com o referencial revolucionário deixado por Marx e Engels.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma vertente onto-marxiana, constatamos que o modelo de Educação Física posto pela BNCC e BNC-Formação não pode, a priori, ser benéfico ou maléfico para a área, dado que isso depende de interesses classistas. Devido a isso, verificamos que a Educação Física formal, no capitalismo, sempre irá atender os interesses do capital e da burguesia. Indepedente disso, a classe trabalhadora deve se apropriar desse conhecimento formal regulamentado pelo Estado, desde que o associe com o referencial revolucionário marxista e com a luta para a superação do capitalismo. Somente assim, teremos uma Educação Física que esteja inclinada com os interesses da classe trabalhadora. Frente os limites de um resumo expandido, faz-se necessário o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. 2 ed. Boitempo: São Paulo, 2011.

TONET, I. A propósito da retirada da filosofia e da sociologia do ensino médio. **Gesto debate**, Mato Grosso do Sul, v. 9, n.2, p. 1-13, junho 2018. Disponível em: https://desafioonline.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17078. Acesso em: 17 de abr. 2023.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PREVENÇÃO DE ALTERAÇÕES POSTURAIS EM ESCOLARES

PHYSICAL EDUCATION IN THE PREVENTION OF POSTURAL CHANGES IN SCHOOL STUDENTS

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PREVENCIÓN DE CAMBIOS POSTURALES EN ESTUDIANTES ESCOLARES

Izabela Pereira de Deus,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Joyce Moraes de Souza,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Giselle dos Santos Ribeiro,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Segundo Santos *et al.* (2009 apud OLIVEIRA *et al.*, 2018), é crescente a incidência de irregularidades posturais na infância, com causas variadas, como: a maneira de se sentar e se posicionar na cadeira durante as aulas, o uso incorreto da mochila escolar, a utilização de calçados inadequados, o sedentarismo e a obesidade.

Prevenir o surgimento desses problemas se mostra a melhor forma para minimizar futuras ocorrências de deformidades na coluna. Candotti *et al.* (2011) argumentam que os professores de educação física devem trabalhar para solucionar esses problemas na escola, sendo, dessa maneira,agentes importantes na construção do trato pedagógico entre educação e saúde.

Assim, o objetivo deste estudo consiste em apontar, por meio de revisão narrativa, ações promovidas na escola pelo professor de educação física para prevenir ocorrências de alterações posturais em crianças e adolescentes. Com isso, almeja-se contribuir para a prevenção de problemas posturais em estudantes, apontando os fatores que ocasionam e exprimindo a importância da educação física escolar como coadjuvante na prevenção desse problema.

METODOLOGIA

Trata-se de revisão narrativa da literatura que investigou publicações nas bases de dados: Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES e *Scielo*. Para a realização da busca, foram usados os termos: “alterações posturais”, “educação física escolar” e “prevenção”.

ALTERAÇÕES POSTURAIS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante a infância e adolescência, hábitos posturais adotados dentro da sala de aula e em casa podem causar desequilíbrios na musculatura, os quais, por sua vez, podem gerar desvios posturais. O desenvolvimento de alterações na coluna de adolescentes pode ser influenciado por diversos fatores: sociais, emocionais e econômicos, o Índice de Massa Corporal (IMC), sedentarismo e a inexistência de informações acerca da postura (NUNES; TEIXEIRA; LARA, 2017). No entanto, os principais fatores são hábitos comportamentais e hábitos posturais.

A escola é vista como um espaço essencial para o progresso do ser humano, nela,crianças e adolescentes passam por grandes transformações físicas e psicossociais. Em relação aos problemas posturais, esse período é crucial para o diagnóstico e a prevenção (FALSARELLA *et al.*, 2008 apud BEZERRA; SOUZA, 2019).

É sob essa perspectiva que o professor de educação física se encaixa. A educação física é vista como componente curricular importante para a promoção da educação sobre a saúde, por meio do acesso pedagógico e crítico às práticas da Cultura Corporal de Movimento na escola, sendo capaz de cultivar bons hábitos aos educandos, os quais devem se perpetuar dentro e fora da escola (FRANCO *et al.*, 2020).

O professor pode instruir os alunos sobre a postura correta que devem manter na realização das suas atividades, sejam elas escolares ou não, proporcionando-lhes vivências diversificadas que lhes permitam adquirir capacidade de observação e consciência da sua corporalidade, justamente para que sejam capazes de identificar hábitos posturais incorretos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se que a pesquisa está em andamento, encaminhando para a análise e interpretação dos textos completos, com análise crítica dos conteúdos. A priori, a literatura indica que as principais ações dos professores de educação física nas escolas para a prevenção de alterações posturais em estudantes são: avaliações posturais, programas de educação postural e práticas pedagógicas aplicadas no decorrer das aulas. Logo, evidencia-se a importância do professor de educação física atuando nessa problemática.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, D. S; SOUSA, G. S. Problemas posturais em crianças e adolescentes em idade escolar: um problema multifatorial. 2020.

CANDOTTI, C. T.; ROHR, J. E.; NOLL, Matias. A Educação Postural como conteúdo curricular da Educação Física no Ensino Fundamental II nas escolas da Cidade de Montenegro/RS. **Movimento**, v. 17, n. 3, p. 57-77, 2011.

FRANCO, V. P.*et al*. Educação postural na escola: uma análise dos conteúdos desenvolvidos por professores de Educação Física no ensino fundamental, 2020.

NUNES, F. de L.; TEIXEIRA, L. P.; LARA, Simone. Perfil postural de estudantes de escolas urbanas e rurais: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 1, p. 90-98, 2017.

OLIVEIRA, V. S. L.*et al*. Fatores predisponentes para alterações posturais em escolares-uma revisão da literatura. **Revista Perspectiva: Ciência e Saúde**, v. 3, n. 2, 2018.

ROTHER, E, T.. Revisión sistemática X Revisión narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, p. v-vi, 2007.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENEM: MAPEAMENTO DAS EDIÇÕES DE 2009 A 2019[1]

PHYSICAL EDUCATION IN ENEM: MAPPING OF EDITIONS FROM 2009 TO 2019

EDUCACIÓN FÍSICA EN ENEM: MAPEO DE EDICIONES DE 2009 A 2019

Antonio Fernandes de Souza Junior,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Dandara Queiroga de Oliveira Sousa,
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Carlos Alexandre Andrade dos Santos,
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC SE)
Nathalia Dória de Oliveira,
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Alison Pereira Batista,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

INTRODUÇÃO

Em 2009 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou por uma reestruturação, focalizando a sua atenção para unificação dos processos de seleção para ingresso no ensino superior, articulando o ENEM com o Sistema de Seleção Unificada (SISU), constituindo-se como plataforma de oferta de vagas para o ensino superior, tendo como sustentação uma expectativa de habilidades e competências vinculadas ao ensino médio (INEP, 2005; MACÊDO, 2012; LI, 2016). Essa restruturação é contextualizada por uma reflexão sobre o próprio ensino médio e os diferentes desafios (KRAWCZYK, 2009).

Induzida por diferentes debates e documentos curriculares, o ENEM consolida a sua estruturação em quadro grandes áreas: I) linguagens, códigos e suas tecnologias; II) ciências da natureza e suas tecnologias; III) ciências humanas e suas tecnologias; e IV) matemática e suas tecnologias. Dentro da área de linguagens, códigos e suas tecnologias é destacado a Educação Física como uma das disciplinas, estabelecendo diálogos com a Língua Portuguesa, a Literatura,

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro.

a Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), as Artes e as Tecnologias da Informação e Comunicação. É nesse contexto que apontamos o recorde de nossa pesquisa, que consiste em mapear as questões que acionam os saberes da Educação Física no ENEM de 2009 a 2019.

MATERIAIS E MÉTODO

Essa pesquisa é do tipo documental, acionando como materiais de investigação documentos públicos, que se caracterizam como fontes primárias (MARCONI e LAKATO, 2003; GIL, 2008), a saber: as provas de linguagens, códigos e suas tecnologias do ENEM aplicadas entre os anos de 2009 e 2019.

Dessa forma, foram distribuídas 4 a 5 provas para cada autor/a desta pesquisa, possibilitando que cada questão passasse pela leitura e análise de pelo menos dois leitores. Assim, questões de conhecimento específico da Educação Física que foram selecionadas apenas por um dos pesquisadores era levada ao coletivo para uma decisão final acerca da sua inclusão no escopo da pesquisa. Ao final da leitura das 550 questões (as provas tinham 50 questões por ano ao considerar as duas possibilidades de língua estrangeira), foram selecionadas 36 questões que acionam saberes da Educação Física.

RESULTADOS

Ao longo das edições do ENEM de 2009 a 2019 foi possível identificar a presença dos saberes da Educação Física em todas as provas, sendo que a menor ocorrência aconteceu no ano de 2014, como duas questões, e maior no ano de 2019, como cinco questões. Quando observamos os temas mais destacados entre as 36 questões, o debate sobre saúde fica explicitado, focalizando os seus diálogos sobre a qualidade de vida, a atividade física, o sedentarismo, capacidades físicas dentre outros.

Outra temática recorrente é vinculada ao esporte, que em algumas questões esteve direcionado para os elementos específicos de alguma modalidade, como futebol, handebol e voleibol, e em outros cenários como tema de reflexão no contexto social. Além do tema da saúde e do esporte, outros são destacadas, porém com menor ocorrência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar que os saberes da Educação Física são acionados nas provas de linguagens, códigos e suas tecnologias em todas as edições investigadas, algo significativo ao considerar que essa área é composta por seis componentes curriculares distribuídos em 50 questões. No entanto, vale destacar que a forma como essas questões são apresentadas aos estudantes é preocupante, tendo em vista que 27 das 36 questões são possivelmente respondidas apenas pela interpretação do próprio enunciado.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** fundamentação teórico-metodológica. Brasília: INEP, 2005.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil/Nora**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LI, D. L. **O novo Enem e a plataforma Sisu:** efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MACÊDO, J. D. F. **(Novo) Exame Nacional Do Ensino Médio:** discurso, ideologia, práticas e intenções. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATO, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO[1]

PHYSICAL EDUCATION IN NATIONAL HIGH SCHOOL CURRICULAR DOCUMENTS

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA NACIONAL

Marcos Garcia Neira,
Universidade de São Paulo (USP)

INTRODUÇÃO

É sabido que o discurso curricular oficial exerce grande influência na divulgação e fortalecimento de noções sobre o ensino, muito embora isso não represente um processo determinante, tampouco definitivo. Em que pesem as singularidades e acepções específicas, um texto com tal propósito anuncia, por meio das concepções embutidas, o cidadão ideal para construir ou consolidar um determinado modelo de sociedade, bem como os meios para operar tal empreitada.

Partindo dessas premissas, o presente estudo se debruça sobre os documentos curriculares de Educação Física no Ensino Médio produzidos pelo Ministério da Educação no último quarto de século. Sem qualquer intenção de anunciar a verdade definitiva ou a "melhor interpretação", submete os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999), as Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) à análise cultural. Nessa vertente investigativa, a preocupação recai no modo como um conjunto de forças opera para produzir e disseminar significados acerca das coisas do mundo, inferindo e avaliando não só as condições de emergência de um determinado discurso, como seus possíveis efeitos.

A análise cultural, conforme aponta Lisboa Filho (2021), permite ao pesquisador envolver-se no ir e vir da pesquisa; assim, com sua interpretação, procura superar descrições

[1] Apoio financeiro da Fapesp – Processo nº 2022/06919-5

superficiais de fatos descontextualizados, substituindo-as por leituras e análises densas dos textos culturais caracterizados pelos contextos de sua produção, pelas intenções daqueles que os produzem e pelos significados mobilizados durante o processo.

A análise cultural dos documentos curriculares nacionais do Ensino Médio propiciou entremear posicionamentos, enunciações e saberes, sem esperar que o resultado ultrapassasse o simples devir. Devir constituído pela imersão na produção curricular relativa ao ensino da Educação Física, para compreender a maneira como o discurso oficial significa o componente nessa etapa da escolarização obrigatória.

PCNEM

Organizado em áreas, o texto dedicado ao componente foi inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao lado de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Informática. Em poucas páginas e sob o título "Conhecimentos da Educação Física" constam os argumentos que fundamentam a concepção que perpassa a proposta, bem como as "Competências e habilidades a serem desenvolvidas".

O texto pontua que no final do século passado o modelo esportivista hegemônico no Ensino Médio dava sinais de esgotamento. Os PCNEM responsabilizam essa vertente de ensino pelo afastamento dos estudantes das aulas, o que não significa desinteresse dos jovens pelas práticas corporais, afinal muitos deles acumulam experiências extraescolares com as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas que lhes trazem satisfação, incremento das relações sociais, acesso a saberes variados, entre outras experiências positivas.

O discurso curricular anuncia que a Educação Física deve alinhar-se aos objetivos do Ensino Médio, isto é, proporcionar aos estudantes o "aprofundamento da sistematização do conhecimento", afinal, é nessa etapa que "o aluno começa a compreender que há propriedades comuns e a lidar com a regularidade científica" (p. 67). Tal raciocínio dá sustentação à concepção oficial. Eis o que motiva os PCNEM a buscarem apoio no movimento europeu do fim do século passado que objetivava a promoção da saúde na escola através da melhoria da aptidão física do alunado.

> [...] uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma de suas orientações centrais, a da educação para a saúde. Se pretende prestar serviços à educação social dos alunos e contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem-sucedida, a Educação Física encontra, na orientação pela educação da saúde, um meio de concretização de suas pretensões. (p. 68).

O currículo federal parte do pressuposto que a função da Educação Física é formar praticantes de atividades físicas, e não mais espectadores como, na interpretação oficial, vinha acontecendo. A defesa dessa concepção dá vazão ao discurso alarmista que relaciona a falta de atividade física ao aumento da incidência de doenças cardiovasculares. Tal discurso curricular estabelece como meta prioritária a formação de um certo tipo de sujeito, aquele que gerenciará sua rotina de exercícios físicos e hábitos alimentares com vistas a bem cumprir as tarefas laborais sem afastar-se do posto de trabalho ou onerar o Estado na remediação das consequências do sedentarismo.

Os PCNEM sugerem, por exemplo, que os estudantes trabalhadores do ensino noturno participem de programas de promoção de exercícios físicos com vistas à "reposição de energias, estímulos de compensação e redução de cargas resultantes do cotidiano profissional" (p. 71). Repudiando o senso comum, apoiam-se em resultados de pesquisas para afirmar que exercícios noturnos estimulam a secreção de endorfina, gerando efeitos positivos no organismo.

Considerando que o debate cultural se instalara no campo, não há como negar que os PCNEM de Educação Física representam um retrocesso ao ressuscitar velhas preocupações com a aptidão física. Em sua defesa, é possível dizer que tal apelo decorreu do esvaziamento que o componente enfrentava no Ensino Médio. Conforme o próprio documento, toda a crítica (mal elaborada e tendenciosa) despejada pelos setores acadêmicos sobre a prática pedagógica realizada nas escolas "não colocara nada no lugar". Por outro lado, a propagação de narrativas sobre os benefícios da atividade física para a saúde, a popularização das academias de ginástica e o culto a uma determinada estética corporal levaram muitos professores a modificarem suas aulas em busca de um reposicionamento do componente.

OCEM

Elaboradas com vistas a suplantar o texto anterior, as OCEM repetem a configuração em áreas, alocando a Educação Física nas "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias". O documento aloca as práticas corporais no processo educativo como "chaves de leitura do mundo", ou seja, considera-as uma via para acessar a leitura do real, pois "as práticas corporais possuem valores nelas mesmas, sem a necessidade de serem 'traduzidas' para outras linguagens para obter o seu reconhecimento" (p. 218). Revela-se, portanto, a inspiração estruturalista que perpassa a noção de prática corporal:

> Por meio do movimento expressado pelas práticas corporais, os jovens retratam o mundo em que vivem: seus valores culturais, sentimentos, preconceitos, etc. Também "escrevem" nesse mesmo mundo suas marcas culturais, construindo os lugares de moças e rapazes na dinâmica cultural (p. 218).

Acontece que as OCEM contradizem o afirmado quando assumem que "as formas como cada um dos jovens enxergam a escola e suas possibilidades de exercícios de práticas corporais são várias: como forma de ascensão social; como espaço de encontro, local de expressão e troca de afetos; como lugar de tédio e de rotinas sem sentido, entre outros" (p. 220). A ideia é reiterada mais adiante: "entendemos que um dos papéis da Educação Física é compreender e discutir junto a esses jovens os valores e significados que estão por trás dessas práticas corporais" (p. 223). Entretanto, resvala ao enfatizar que:

> [...] o desafio de primeira hora passa a ser a disciplina se transformar num componente curricular que privilegie a movimentação dos jovens no sentido oposto ao discurso da competição de mercado, aos modismos acerca do corpo e às práticas prontas e vendidas (p. 223).

O documento oscila entre a perspectiva estruturalista que fixa significados e concebe a experiência escolar como *locus* para transmiti-los aos alunos, e a pós-estruturalista, quando supõe que os significados atribuídos às práticas corporais se encontram em disputa e, nesse caso, precisam ser conhecidos e discutidos na escola.

Se, por um lado, o texto se esforça para introduzir a questão da significação das práticas corporais, mesmo que de forma confusa, a bibliografia disponível ao final do documento não contém nenhuma obra que contemple essa discussão. Simplesmente chove no molhado, abandonando o professor à própria sorte ou, o que é pior, submetido, outra vez mais, à crítica pela crítica instalada na área desde os anos 1980.

BNCC

O texto introdutório da área das "Linguagens e suas Tecnologias" reserva apenas cinco parágrafos para explicitar a concepção de Educação Física. Diga-se de passagem, que, além de insuficiente, é confuso.

> A área contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade. A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significante de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento (p. 475)

O entendimento de cultura corporal de movimento merece ressalvas. Os movimentos não são mediadores de conteúdo algum. Somos nós, sujeitos da cultura que lhes conferimos significados. Estudos recentes sobre o assunto explicam que a expressão "cultura corporal de movimento" reduz o conceito aos saberes que implicam movimentação, deixando de fora toda a produção discursiva que abarca as práticas corporais. Aliás, a noção de práticas corporais quando vinculada à ideia de "movimento" também sofre amputações (BORGES; NEIRA, 2023).

As habilidades em que se visualizam saberes da Educação Física não escondem a instrumentalização do componente:

> Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças (p. 487).

ISSN: 2175-5930

> Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida (p. 487).

Finalmente, repetindo os equívocos da BNCC do Ensino Fundamental, o texto oficial do Ensino Médio despreza a condição exercida pelos estudantes como sujeitos da cultura e insiste em fixar os significados alusivos à cultura corporal. A cultura corporal é em si mesma esse território em que convivem diversas significações alusivas às práticas corporais, podendo ser tomadas, inclusive, como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais. Assim sendo, o professor poderá, no máximo, organizar situações didáticas em que os educandos acessem tais significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À época da produção dos PCNEM era iminente o desaparecimento da Educação Física nessa etapa da escolarização. Tudo o que pudesse colocar um ponto final nas aulas livres ou no absenteísmo que assolava o componente parecia bem-vindo. A proposta expressa no documento desfrutava de certa simpatia entre o professorado, obviamente influenciado pelas conexões com a conquista de um estilo de vida saudável. Se hoje esse argumento parece ultrapassado, nos anos 1990 a receptividade era bastante positiva. Sobretudo quando se recuperam os interesses político-econômicos que sustentavam inúmeros programas que difundiam os benefícios da vida ativa.

As OCEM percorreram uma trajetória distinta, mesmo porque o momento era outro. O país era governado por uma frente popular e a publicação do documento foi precedida por debates e contribuições. Os problemas residem no distanciamento da escola e na tergiversação, cujo sentido se perde em meio ao emaranhado conceitual (SOARES JÚNIOR; ROMEIRO, 2020). Sendo um texto de apoio à prática pedagógica, desconsiderar o que acontecia nas escolas e, principalmente, quem eram os professores da época, constituíram falhas imperdoáveis.

Essas considerações não cabem quando se mira a BNCC do Ensino Médio. Aos olhos dos especialistas, não pairam dúvidas acerca da intenção dessa política curricular. Enquanto a

produção científica identifica uma forte inclinação das propostas estaduais e municipais para uma educação a favor das diferenças como um princípio basilar a ser incorporado pelas políticas curriculares, a concepção que perpassa o currículo federal submete a educação à lógica da doutrina político-econômica neoliberal (CORTI, 2019).

REFERÊNCIAS

BORGES, C. C. O.; NEIRA, M. G. Cultura corporal como acontecimento discursivo no campo da Educação Física. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 54, p. 311-325, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.35, e201060, 2019.

LISBOA FILHO, F. F. Contribuições dos Estudos Culturais para a construção de um protocolo de pesquisas voltado à produção de sentidos. **Questões Transversais**, São Leopoldo, Brasil, v. 8, n. 16, 2021.

SOARES JÚNIOR, N. E.; ROMEIRO, A. C. V. L. As orientações curriculares para o Ensino Médio: uma análise da área da linguagem. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 946-955, dez. 2020.

A EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/08 PELO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UFPA NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA

THE EFFECTIVENESS OF LAW 11,645/08 IN THE PLANNING OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE/UFPA PROGRAMS LINKED TO THE SUBJECT OF PHYSICAL EDUCATION

LA EFICACIA DE LA LEY 11.645/08 EN LA PLANIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA/ VINCULADOS A LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Luiz Felipe Almeida Lisboa,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Trata-se de um relato de experiência que consiste em apresentar a efetivação da lei 11.645/08 no programa residência pedagógica na disciplina educação física desenvolvidas pelos monitores do Programa Residência Pedagógica (PRP), no Subprojeto desenvolvido pelo Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA) nas aulas de educação física da Escola Estadual Teodora Bentes (EETB). O subprojeto do programa possui a temática "AS PRÁTICAS CORPORAIS COMO AÇÕES HUMANAS NO TEMPO E NO ESPAÇO", tendo como referência a lei 11.645/08, que tem como obrigatoriedade o estudo da história e a cultura Afro-brasileira e Indígena nas redes de ensino escolar.

Assim esse trabalho visa perpassa a efetivação da Lei 11.645/08 pelo PRP na escola EETB durante as aulas de educação física, salientando a importância dessa abordagem no processo de desconstrução de preconceitos e discriminatórias provenientes de um pensamento histórico que precisa ser superado.

METODOLOGIA

O programa residência pedagógica iniciou para os monitores e preceptores muito antes das regências na escola, por volta do início do mês de novembro de 2022, a partir da iniciativa da coordenadora do subprojeto, com o intuito de fortalecer o conhecimento a ser ensinado nas

ISSN: 2175-5930

aulas de educação física, tratou-se da implementação da Lei 11.645/08 nas aulas de educação física, a partir de reuniões de planejamento e realizando formações, com a finalidade de capacitar esses estudantes para o trato pedagógico com a Lei, mostrando a sua importância da educação no processo de desmitificações raciais e no combate aos preconceitos provenientes de uma sociedade historicamente influenciada pela cultura europeia.

Durante estas formações foram enfatizados a história Lei de 10 de março de 2008 que surge com a intenção de levar o conhecimento da história e cultura indígena e afro-brasileira para o ensino fundamental e médio, públicos e privados nas escolas de todo Brasil. Incluindo no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da temática, valorizando as contribuições em todas as esferas sociais destas etnias na construção da sociedade brasileira (BRASIL, 2008).

Além disso, ocorreram estudos de apropriação sobre a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) que permeia um ensino da educação física por meio das práticas corporais, compreendo que a tarefa educativa não deve ignorar o conhecimento cotidiano, mas também não pode tê-lo como referência principal. É preciso ir além, centrando o currículo escolar no trabalho de apropriação do saber sistematizado (ORSO E MALANCHAEN, 2016).

Assim, após esse período formativo essencial para os monitores e preceptores, o ensino da educação física partiu da temática dos jogos de origens africanas e indígenas com as turmas do sexto e sétimo ano da escola EETB, onde o conteúdo abordado visou resgatar a importância da contribuição desses povos para a sociedade, sempre valorizando essas heranças históricas, visando abranger esse conhecimento pré-existente dos alunos, descontruindo o saber cotidiano, problematizando por meio das práticas corporais nas aulas de educação física com o objetivo de levar esse conhecimento mais aprofundado, utilizando a PHC como base de ensino para as regências nas aulas de educação física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição desse estudo excede sobre os professores da rede de ensino básico e na formação de futuros docentes, percebendo que é possível implementar a lei no espaço escolares, compreendendo a educação como um instrumento capaz de mobilizar e educar pessoas, diante das diferenças e dos olhares oriundos da superficialidade de conhecimento que se tem acerca

do conteúdo trabalhado na Lei, com um maior aprofundamento sobre as temáticas, a fim de superar ideologias ultrapassadas. Contribuindo para uma sociedade antirracista e mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de março de 2008.Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

ORSO, P. J., & MALANCHEN, J. (2016). Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. **X Seminário do HISTEDBR–30 Anos do HISTEDBR (1986-2016)** Contribuições para a História e Historiografia da Educação Brasileira.

A ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO COMO FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA[1]

THE ELABORATION OF THE EDUCATION PLAN AS CONTINUOUS TRAINING AT SCHOOL

LA ELABORACIÓN DEL PLAN EDUCATIVO COMO FORMACIÓN CONTINUA EN LA ESCUELA

Rodrigo Rocha Lima,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Anderson da Silva Santos Guerra,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Marina Boechat da Cunha,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Tiago Siqueira da Silva,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Ricardo Ruffoni,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

O planejamento anual na escola considera os documentos oficiais que regem seu cotidiano. Destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Base Nacional Comum Curricular (2018), as Orientações Curriculares (2020) e as Orientações Curriculares para o PEJA (2021). Além destes documentos, as escolas possuem o PPP (Projeto Político-Pedagógico), que explicita o contexto da escola e norteia suas ações pedagógicas, dentre elas a formação continuada (FC).

De acordo com Ferreira e Henrique (2016), a FC "é o tipo de formação em que o sujeito tem a oportunidade de obter novos conhecimentos, analisar e refletir sobre sua prática profissional". Baseia-se "no aprofundamento de conhecimentos como sendo a condição para a

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

realização do trabalho educativo diante das novas tecnologias" (AMORIM; DUQUES, p. 231, 2017).

Os acontecimentos do cotidiano escolar não colaboram para que a FC seja presencial. O uso das TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) pode viabilizar a FC e ser uma ferramenta para a execução do planejamento participativo (PP), que é "o meio mais adequado para o desenvolvimento das ações numa escola democrática e republicana" (SILVA; MOREIRA, p.3, 2018).

Este relato objetiva descrever a elaboração do plano de curso de Educação Física em uma escola da rede de ensino da Cidade do Rio de Janeiro, abarcando a FC e o PP, por meio do *whatsapp*. Ressaltamos que a inspiração para este relato surgiu no curso da disciplina Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), programa do qual nós, autores, fazemos parte.

O GRUPO DE *WHATSAPP*

Para que as informações passassem a circular de melhor forma, foi criado um grupo de *whattsapp* pelos professores de Educação Física. Assuntos do cotidiano escolar (como jogos estudantis e formações continuadas) foram compartilhados e discutidos no grupo, assim como eventos internos e aulas planejadas e/ou ocorridas.

O PLANO DE ENSINO

O primeiro passo na confecção do plano de ensino foi revisá-lo, conferindo sua adequação aos documentos oficiais (BNCC, Orientações Curriculares da Cidade do Rio de Janeiro e Orientações Curriculares para o PEJA). Na releitura dos documentos, constatou-se a necessidade de adaptar o texto do plano de curso para que este ficasse com a estrutura sugerida pelas Orientações Curriculares.

O PPP da escola foi analisado no intuito de melhor direcionar os temas a serem abordados no plano de ensino. O projeto anual da escola – 'O preconceito é o filho da ignorância' -, foi inserido no plano de ensino. Convém ressaltar que o plano de ensino foi

elaborado para permitir a participação dos estudantes, pois os discentes terão voz e farão sugestões nos conteúdos e na forma de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência teve o objetivo de explicitar a construção de um plano de ensino que favoreceu a formação continuada. Por conta dos entraves do cotidiano escolar, o uso da TDIC *whattsapp* ocorreu para que dois processos da escola (FC e PP) tivessem êxito. Entendemos ser relevante a iniciativa para favorecer a qualidade na formação do indivíduo crítico e participativo, visando a uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, *[S. l.]*, v. 40, n. 2, p. 228–239, 2017. DOI: 10.15448/1981-2582.2017.2.22483. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22483. Acesso em: 4 abr. 2023.

FERREIRA, J. S.; HENRIQUE, J. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 1–15, 2016. DOI: 10.18764/2178-2229.v23n3p1-15. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795. Acesso em: 4 abr. 2023.

SILVA, E.C.; MOREIRA, E.C. Apostila do ProEF da disciplina Escola, Educação Física e Planejamento. 2018. Disponível em: https://edutec.unesp.br/proef/turmaII/d3/Educa%c3%a7%c3%a3o%20F%c3%adsica%20-%20planejando%20o%20trabalho%20docente.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO TEMA DA COPA DO MUNDO DE FUTEBOL NO CATAR[1]

THE IMPLEMENTATION OF LAW 11.645/08 IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: AN EXPERIENCE REPORT BASED ON THE TOPIC OF THE FOOTBALL WORLD CUP IN QATAR

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 11.645/08 EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN RELATO DE EXPERIENCIA A PARTIR DEL TEMA DEL MUNDIAL DE FÚTBOL EN QATAR

Marlyson Sullyvan Sampaio Andrade,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Andressa Vitória Ayres da Rocha,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Mara Santiago de Abreu,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Edielson de Aquino Machado,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Patrick Sávio Damasceno dos Santos,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Joselene Ferreira Mota,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O trabalho objetiva destacar a importância do Programa de Residência Pedagógica (PRP): "Práticas Corporais no Tempo e no Espaço" da Universidade Federal do Pará (UFPA) baseado na lei 11.645/08 (obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio). A experiência é do último bimestre de 2022, na EEEFM Professora Palmira Gabriel, em Belém-PA. O relato advém das aulas com o 7º ano do Ensino Fundamental (EF) — sobre a Copa do Mundo de Futebol no Catar. Com isso, o trabalho está dividido em: Relevância do projeto, Atuação no PRP, Considerações Finais.

[1] O presente texto contou com apoio financeiro do Programa de Residência Pedagógica – UFPA, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a sua realização.

RELEVÂNCIA DO PROJETO

O projeto contribui para a formação de professores para atuar na educação básica sustentado pela Pedagogia Histórico Crítica e pela Abordagem Crítico-Superadora é possível desenvolver os conteúdos nas aulas de educação física focando nas relações e contradições da sociedade vigente, sobretudo no seu processo histórico de formação social, onde a presença de indígenas e negros são apartados dos livros de história do Brasil, como os verdadeiros sujeitos por nossa bagagem cultural. Eis a importância da Lei 11.645/08 para a nossa prática pedagógica.

ATUAÇÃO NO PRP

As atividades ocorreram com os alunos do 7º ano do EF, objetivando trazer a temática do PRP de forma crítica e reflexiva, considerando todos os desafios postos em questão. Assim, os alunos pesquisaram curiosidades sobre a Copa do Mundo de Futebol de 2022 (CMF/22) — que foi a com mais jogadores imigrantes, principalmente de origem africana, e descendentes de imigrantes.

As seleções do Brasil, da Argentina, da Arábia Saudita e da Coreia do Sul tinham os jogadores nascidos no país que defendem. Em contrapartida, o atleta africano imigra cedo para tornar-se jogador de futebol em um local com melhores condições, evidenciando a dificuldade socioeconômica destes países em manter e alavancar os jogadores em suas respectivas seleções.

O trabalho realizado, com o conteúdo Esporte, iniciou problematizando a contradição da história e dados sociais dos países integrantes da CMF/22, debatendo a presença de jogadores negros e de países com muitos jogadores naturalizados. No primeiro momento da primeira aula, aconteceu uma roda de conversa com os alunos para saber o que conheciam sobre as bandeiras dos países e sobre a CMF/22. Partindo do conhecimento deles, no segundo momento, houve a instrumentalização sobre a história dos países participantes da CMF/22, seguindo os momentos pedagógicos (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Ao fim da aula foi feito o norteamento do que os alunos deveriam fazer no próximo encontro.

Na semana seguinte, foram apresentadas as pesquisas sobre os países — selecionados pelos residentes —, enfatizando a quantidade de jogadores negros nos times da CMF/22. Os

ISSN: 2175-5930

alunos também deveriam desenhar a bandeira do país e expor a pesquisa por apresentação oral em sala. Após isso, as pinturas foram expostas nos murais da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências, mostra-se necessário buscar meios de se ajustar à realidade dos alunos para obter e repassar um melhor conhecimento, não esquecendo da relação professor/aluno, que é fundamental para um bom trabalho e uma convivência de respeito. Também foi possível debater sobre as contradições que envolvem a CMF/22, utilizando da lei 11.645/08, ao evidenciar sobre os casos de jogadores — em sua maioria, africanos — que deixam seus países, cultura e costumes. Mostrando assim, as desigualdades socioeconômicas presentes dentro do futebol. Dessa forma, foi possível expor a importância do PRP para a formação tanto na escola quanto na universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei N° 11.645**, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, público e privado. Brasília. DF: Diário Oficial da União, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ed. ver- São Paulo: Cortez, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE BOLSISTAS DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL MANUEL LISBOA[1]

THE IMPORTANCE OF CONFLICT MEDIATION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: AN EXPERIENCE REPORT OF PIBID SCHOLARSHIP STUDENTS ATESCOLA MUNICIPAL MANUEL LISBOA

LA IMPORTANCIA DE LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: RELATO DE EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DEL PIBID EN LA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL LISBOA

Clara Silva Rocha,
Escola Municipal Manuel Lisboa
Débora Matos Maia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Beatriz Oliveira Brito Magalhães Faneco,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Jailson Silva Batista Junior,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Gustavo Oliveira Santos Souza
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Ananda Santana da Silveira
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência traz a importância da prática pedagógica, seus desafios e a mediação de conflitos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto educação física, na Escola Municipal Manuel Lisboa, localizada no bairro de Itapuã em Salvador-BA. Tem como objetivo perceber os conflitos existentes entre os alunos, durante as aulas de Educação Física e compreender como os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) lidam diante das situações-problema.

[1]O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

Durante as aulas, muitos conflitos foram surgindo, o que gerou inquietações, trazendo o seguinte questionamento: de que maneira o PIBID pode contribuir para que futuros docentes possam aprender a reagir às diferentes situações-problemas que surgem durante as aulas de educação física na Escola Municipal Manuel Lisboa?

Dessa maneira, as ações do programa contribuem para a formação dos futuros professores, que a todo tempo tentam buscar os nexos entre os conteúdos curriculares do curso e a prática docente que acontece no chão da escola. Muitos são os desafios que permeiam à docência no magistério, e um deles é a resolução de conflitos, uma temática que não é muito discutida dentro da universidade, mas que durante a prática docente sobressai a todo momento, proporcionando inquietações.

Velazquez Callado (2004, p 169 - 185), aborda quatro principais causas de conflitos: a indisciplina, a agressividade, a intolerância e o bullying. Para ele, a formação dos professores deve ser teórico-prática considerando os princípios do enfrentamento não-violento dos conflitos, pensando nos pressupostos específicos de cada situação conflituosa, pensandona importância do afeto, no cultivo das relações interpessoais e dissociando a agressividade e violência.

METODOLOGIA

A dinâmica formativa do PIBID vem traçando nosso processo metodológico, iniciada em novembro de 2022 com a aproximação ao lócus, o bairro de Itapuã, onde está localizada a Escola Municipal Manuel Lisboa. Constitui de ações formativas e pedagógicas através de reuniões semanais, visitas ao bairro, observações, relatórios construção de diários de campo,no qual os bolsistas passaram a descrever de forma densa e crítica como as aulas eram desenvolvidas, o que eles observavam e como se sentiam diante das vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale destacar que esse relato de experiência ainda está em fase inicial, portanto, com resultados incipientes, no entanto podemos destacar que os licenciandos (as) em educação física têm aprendido e se desenvolvido bastante com a aproximação junto à prática pedagógica.

Avanços estes obtidos a partir de cada passo dado nas reuniões, diálogos com as supervisoras, o coordenador, os demais bolsistas, as crianças da escola e na prática docente.

Perante tantos desafios docentes e conflitos escolares, podemos perceber que existe a necessidade de tratar as temáticas da indisciplina, da agressividade, do bullying e da intolerância, pensando em ações que possam colocar os estudantes para refletir sobre tais posicionamentos e ações, como oficinas temáticas tratando sobre questões de gênero, bullying e suas consequências, cuidado com o outro, paz e violência, dentre outros.

As experiências nas escolas têm sido de extrema importância para a formação docente dos futuros professores de educação física a partir da participação no PIBID, que tem mostrado os desafios do chão da escola de uma maneira em que é possível refletir e agir através da ação/reflexão/ação, nos mostrando que a avaliação constante dos processos pedagógicos devem sempre, na busca por aprendizados dos conteúdos e dos valores. Nesse sentido, Rodrigues et al. (2016, p. 12) nos diz que "o PIBID contribui para a compreensão de que a escola é um processo dinâmico, em movimento, com contradições".A riqueza da aproximação das teorias e das práticas pedagógicas está nessa imprevisibilidade e como cada sujeito em formação deve atuar para solucionar conflitos e desafios.

REFERÊNCIAS

RODRIGUES, A.P., Silva, M.I., Mota, M., Borba, R.P., & Vitório, V. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Pibid e a formação docente. **Computers & Education**. DOI:10.18616/CE.V0I0.2889..

VELÁZQUEZ CALLADO, Carlos. Educação para a paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Santos: **Projeto Cooperação; WAK**, 2004.

A LUDICIDADE E O BRINCAR NO ENSINO DO CIRCO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE PLAYFULNESS AND GAMING IN TEACHING OF CIRCUS ARTS IN THE FIRST YEARS AT SCHOOL

LUDICIDAD Y JUEGO EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE DEL CIRCO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA I

Ludmilla Coelho da Silva,
Universidade Federal de Uberlândia - (UFU)
Rita de Cássia Fernandes,
Universidade Federal de Uberlândia - (UFU)

INTRODUÇÃO

Quando mais e mais pessoas tem a oportunidade não somente de apreciar, mas de vivenciar o circo em inúmeros contextos educativos (BORTOLETO; SILVA, 2017), este fenômeno mais uma vez renasce e se reinventa. São diferentes histórias de vida que se cruzam e interagem com a produção da linguagem circense, abrindo novas possibilidades de significação.

Neste movimento contemporâneo, o debate sobre o espaço da arte circense na educação tem se ampliado. Considerando esta necessidade, o presente trabalho de cunho autoetnográfico (ELLIS; BOCHNER, 2000) analisa o ensino do circo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo a ludicidade como eixo das propostas desenvolvidas. Ressaltamos que a pesquisa foi realizada durante o ano de 2022 e o contexto foi uma escola da rede privada da cidade do Rio de Janeiro/RJ.

NO PICADEIRO O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Em consonância ao que analisa Cardani (2018, p.49), o circo na escola pode configurar uma "*prática pedagógica organizadora e sistematizadora do conhecimento específico da área da cultura corporal e a cultura de movimento que dará ao aluno oportunidades de*

ISSN: 2175-5930

compreender e transformar a sua realidade social." Em todas as aulas, oportunizamos a roda de conversa para explicar os objetivos da aula e, posteriormente, promovemos brincadeiras populares já conhecidas, por intermédio das quais, gradativamente, são inseridos diferentes aspectos ligados ao circo para introduzir a temática da aula.

Mapeados os interesses, anseios e expectativas das crianças, já temos o perfil das turmas esboçado e, a partir daí, o planejamento é desenvolvido visando a alcançar o maior número práticas circenses. A partir deste segundo momento, o objetivo é vivenciar o circo nas aulas, sempre de forma lúdica, tendo os jogos e as brincadeiras como ponto de partida (KISHIMOTO, 2019).

Porém, assim como no estudo de Ontañón (2016, p.66), em que o professor responsável relatava que o circo pode ser "*uma prática muito valiosa na busca de uma educação contemporânea que faça dos alunos sujeitos ativos da sua formação,"* também acreditamos nesse potencial e buscamos desenvolver as vivências sob este olhar.

Ressignificam-se ao longo do ano os saberes já adquiridos numa construção colaborativa e criativa, ressaltando o compartilhamento de saberes e experiências. Um mesmo truque, posição e figura pode ser recriada ou mesmo transformada num jogo com objetivos específicos, indo ao encontro do que propõe Bortoleto; Pinheiro e Prodócimo (2016) com os jogos circenses, sejam eles manipulativos, de equilíbrio, de encenação entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos diferentes possibilidades de vivência do circo na escola básica, tendo a ludicidade como eixo orientador das propostas. As aulas buscaram potencializar a criatividade, o simbolismo, a tomada de decisão, a cooperação entre outros aspectos fundamentais ao conhecimento do circo e seus saberes.

Ademais, apresentamos um caso específico de uma escola privada da cidade do Rio de Janeiro que conta com três unidades e que tem em seu histórico o trabalho com o circo há alguns anos para estudantes do período integral. Foi possível ampliarmos nossa visão sobre o que e como fazemos, além de avaliar as implicações político-pedagógicas da ação docente. Além

disso, apontamos alguns princípios para o ensino do circo na escola como a contextualização dos saberes, os aspectos de segurança, a diversificação das modalidades entre outros.

Sabemos da necessidade de continuidade e de futuras pesquisas que possam ampliar a temática, pois entendemos que a infância deveria ser para todos/as o momento privilegiado do jogo, do riso e da fantasia. Sim, vamos brincar de circo na escola!

REFERÊNCIAS:

BORTOLETO, M. A. C.; PINHEIRO, P. H. G. G.; PRODÓCIMO, E. **Jogando com o circo.** São Paulo: Fontoura, 2011.

BORTOLETO, M. A. C.; SILVA, E. Circo: educando entre as gretas. **Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, n. 4, v.2, p. 104-117, 2017.

CARDANI, L. **Compartilhando práticas pedagógicas do circo na escola.** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. **Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity**: Researcher as Subject. Handbook of Qualitative Research, 2000.

KISHIMOTO, T.M. *et al*. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2019.

ONTAÑÓN, T. B. **Circo na escola:** por uma educação corporal, estética e artística. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

A LUTA MARAJOARA COMO UMA PROPOSTA DE ENSINO

THE MARAJOARA FIGHT AS A TEACHING PROPOSAL

LA LUCHA MARAJOARA COMO PROPUESTA DE ENSEÑANZA

Dionny Felipe
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
Bruna Cristina Oliveira Firmino
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
Cinthya Tonon Nascimento
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
Lauren Queiroz Silva
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
Nathaly Souza Pereira
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
Flávio Pereira Pires
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o campo acadêmico da educação física vem sinalizando a carência de pesquisas relacionadas ao conteúdo Lutas do Brasil nas aulas de Educação Física, assim como os autores Pereira (2021), Paiva (2020); Santos e Freitas (2018), Felipe (2019) analisam as temáticas de Lutas do Brasil abordando assuntos pertinentes sobre a temática.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural, dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório (BRASIL, 2017).

Além da BNCC ter muitas temáticas de diversos aspectos, o foco dessa pesquisa está voltado para as Lutas do Brasil, mais especificamente a luta Marajoara, que tem pouca visibilidade na sociedade (PAIVA, 2020) e propor para os profissionais da área uma sequência pedagógica de forma lúdica, porém, respeitando suas principais características, bem como sua cultura e princípios, desenvolvendo juntamente com os discentes o conceito de que luta não é sinônimo de briga, e que assim como os esportes as luta Marajoara também devem ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

ISSN: 2175-5930

A Luta Corporal Marajoara, e de fácil desenvolvimento, onde os professores podem ministrar em pequenos espaços e com poucos materiais, esses aspectos são os principais desafios apontadas pelos autores Felipe et.al (2019), Rufino e Darido (2015), onde a falta de material didático pedagógico, bem como espaços adequados, são motivos de questionamentos dos docentes. A luta Marajoara e praticada na ilha de Marajó, têm como principal objetivo derrubar o seu adversário de costas no chão.

Diante do exposto, nossa pesquisa que está em andamento, tem como objetivo propor uma sequência didática pedagógica para o ensino da luta Marajoara nas aulas de Educação Física.

A pesquisa que está em andamento, e de natureza qualitativa. Para Flick (2009) a pesquisa de natureza qualitativa permite ao/a pesquisador/a a escolha adequada de instrumentos metodológicos e teorias, o (re) conhecimento e análise de fatos diferentes, a reflexão a respeito de sua pesquisa como parte essencial do processo de conhecimento e a variedade de abordagens metodológicas. Serão realizadas 8 intervenções em uma escola no município de São Mateus ES, na qual as aulas serão voltadas para as práticas da luta marajoara na turma do 7º ano do Ensino Fundamental anos finais. Segue a tabela com a organização das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que os resultados serão de suma importância, pois visamos desenvolver uma prática não muito presente dentro das aulas de Educação Física e principalmente de necessidade para propiciar aos educandos uma formação integral, baseado no respeito a cultura e de si e do outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FELIPE; et al. **Lutas Corporais: Desafios possíveis na Educação Física Escolar**. In: LINHARES, W.L. Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano. Editora Atena, 2019. Disponível em: https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/educacao-fisica-e-areas-de-estudo-do-movimento-humano Acessado em: 15/mar/2023.

FELIPE, D. Luta corporal indígena: possibilidades pedagógicas para as aulas de educação física. Dissertação (Mestrado) Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.. Instituto Vale do Cricaré - IVC, São Mateus – ES, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Mariana S. P. Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades. **Motrivivência**. 2008. Acessado em 29 de abril de 2023. https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2175-8042.2015v27n45p262/30210 Acessado em 29 de abril de 2023.

NASCIMENTO, Paulo R.B; ALMEIDA, Luciano. A tematização das lutas na Educação Física escolar, restrições e possibilidades. **Revista Movimento**, v. 1, n. 3. p. 91-110, set./dez. 2007. https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14091. Acessado em 29 de abril de 2023.

PAIVA et al. Transformando imaterial em tangível: o caso da exposição "Lutas: Patrimônio Cultural da Humanidade". **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.12, n.23, 2020. Disponível em: https://www.resenhacritica.com.br/periodicos/memoria-em-rede-ufpel/. Acesso em: 12 de jan. 2023.

RUFINO, L. G. B. DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para a educação física**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTOS, C. A. F. dos; FREITAS, R, G. de Luta marajoara e memória: práticas "esquecidas" na educação física escolar em Soure-Marajó. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Universidade Federal do Pará (UFPA), [v. 16, | n. 1 | p. 57-67, abril, 2018. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6723002.pdf.. Acesso em: 04 de maio de 2023.

A MÍMICA COMO CONTEÚDO PARA A EDUCAÇÃO fÍSCA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO[1]

MIME AS CONTENT FOR SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL

MIME COMO CONTENIDO PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN SECUNDARIO

Camila Monteiro Oliveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Em 1992, o livro *"Metodologia do Ensino da Educação Física"* (SORES et al, 2009), apresentou uma proposta para o desenvolvimento da educação física escolar com algumas propostas:

O objeto de estudo da educação física é a cultura corporal;

O paradigma fundamental é o materialismo histórico;

Os componentes da cultura corporal devem ser compreendidos historicamente;

Tendo este pano de fundo, a reflexão a respeito da cultura corporal deve:

> Buscar desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, *mímica* e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES et al., 2012, p. 39, *grifo nosso*).

Os conteúdos propostos vêm sendo desenvolvidos, com certa fragilidade quanto à mímica. Assim, o objetivo geral deste texto é apresentar, a partir de uma revisão bibliográfica, a mímica como um conteúdo a ser desenvolvido na educação física escolar no Ensino Médio: Ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento (SOARES et al., 2012).

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

A MÍMICA: REFLEXÕES HISTÓRICAS

A mímica é uma forma de expressão corporal e artística pela qual busca-se expressar pensamentos, sentimentos, contar histórias com gestos e signos, sem o uso da fala. A expressão corporal, está na vida humana desde a primeira infância, quando representa a maior parte dos recursos que a criança tem para se comunicar, pois: "O movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece a palavra." (WALLON, 1975 *apud* SIMÃO, 2005, p. 166).

A existência da mímica na arte cênica também é muito antiga, na Grécia Antiga haviam apresentações improvisadas dos saltimbancos com objetivo de imitar a natureza de homens e animais de forma caricata. Após o Império Romano conquistar a Grécia, os mimos continuaram suas apresentações nos intervalos dos jogos romanos denominado de "Ludi Romani" e pela teatralidade se desenvolveu na Roma Antiga a Pantomima. (BARRETO, 2015). No século XX, a mímica cresceu muito em Paris e Etienne Decroux (1924-1991) – o pai da Mímica Moderna, criou a Mímica Corporal Dramática, subvertendo o jogo teatral considerando a corporalidade como expressão da linguagem mental (SILVA, 2011).

A MÍMICA COMO CONTEÚDO DA EDUAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

A mímica compõe os conteúdos da cultura corporal e, entende-se que esta forma de arte pode contribuir com estudantes do Ensino Médio. Apresenta-se aqui uma proposta de aula:

Conhecendo o corpo (Leitura corporal);

Tornando o corpo expressivo (Jogos Teatrais);

Discussão de um tema;

Experimentação e apresentação;

Discussão final.

A partir desses elementos deve-se refletir a respeito da linguagem corporal usada e como ela se manifesta na atualidade, questionando as condições de vida e o modo de produção.

Para compor a aula proposta, sugerimos duas atividades:

ISSN: 2175-5930

Preparação do corpo – "Corrida Lenta": os alunos são orientados a correr o mais lento que conseguirem. O vencedor será o último a chegar e busca estimular o controle corporal e a ressignificação do movimento;

"Brincadeira do Espelho": em duplas, um aluno deverá expressar corporalmente (mímica) um tema dado pelo professor e o outro irá imitá-lo, após um tempo, invertem os papéis. Possíveis temas: Processo industrial, riqueza, pobreza, esporte e prática corporal livre, o que incentiva a reflexão do aluno a respeito do seu repertório corporal, das temáticas, além de propor questionamentos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mímica pode ser um instrumento bastante potente de reflexão sobre as condições de vida das pessoas e o desenvolvimento da linguagem corporal no campo da educação física, inclusive no Ensino Médio. As análises realizadas até agora, demonstram as potencialidades a partir de uma estrutura de aula que permita a reflexão sobre as subjetividades e a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, C. **A Mímica no teatro e construção de um personagem mímico**. Dissertação (Graduação em Licenciatura em Teatro) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.

SILVA, D. **Drama decrouxiano:** uma forma dramática para uma escritura mímica. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

SIMÃO, M. B. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a "hora da educação física". **Revista Motrivivência,** n. 25, p. 163-172, dez., 2005.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2012.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO COM O PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA RME DE ACARÁ/PA ATUANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL[1]

THE ORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION PEDAGOGICAL WORK IN YOUTH AND ADULTS EDUCATION: A STUDY WITH THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER AT RME DE ACARÁ/PA WORKING IN ELEMENTARY EDUCATION

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UM ESTUDIO CON EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL RME DE ACARÁ/PA QUE TRABAJA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Emmily Roberta Miranda dos Santos,
Escola Superior Madre Celeste- (ESMAC)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa em desenvolvimento trata da organização do trabalho pedagógico de ensino de educação física- EF na educação de jovens e adultos- EJA no contexto da Rede Municipal de Ensino de Acará/PA. O problema de pesquisa emergiu do seguinte questionamento: De que forma o professorado de educação física da RME-Acará/PA atuantes no ensino fundamental vem desenvolvendo a organização do trabalho pedagógico para a educação de jovens e adultos? Objetiva-se na pesquisa analisar as diferentes formas de OTP que o professorado de EF da RME/Acará atuantes no ensino fundamental vem materializando nas suas práticas de ensino na EJA.

METODOLOGIA

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma instituição para sua realização.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica atrelada a uma pesquisa de campo em caráter explicativo (SEVERINO, 2007), cujo propósito foca-se em explicar os determinantes sociais dessas práticas sociais. Para a coleta dos dados, visa-se a aplicação de entrevistas semiestruturadas e questionários com o professorado de EF da educação básica acaraense. Quanto a produção das sínteses elaboradas, almeja-se a utilização dos elementos metodológicos da análise de conteúdo. (BARDIN,2016).

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A organização do trabalho pedagógico das práticas corporais para a formação humana a partir das determinações do modo de produção capitalista

O sistema capitalista como modo de produção implica um movimento histórico de expropriações sociais da classe trabalhadora através dos meios de produção, dos valores e dos saberes. (FRIZZO, 2012). A formação escolar como parte da produção histórica da humanidade é demarcada pela luta de classes- conservadores/progressistas, logo, os elementos pedagógicos configurados em pares dialéticos- conteúdo/método e objetivos/avaliação (FREITAS, 1995) constituintes do processo de ensino refletem os projetos societários supramencionados no interior da interação dos indivíduos com o conhecimento.

Em relação ao ensino de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos- EJA os aspectos referentes a organização do trabalho pedagógico devem ser desenvolvidos de maneira peculiar, haja vista, a heterogeneidade cultural que caracterizam esses sujeitos no processo de escolarização. Historicamente, a EJA vem sendo assolada por processos formativos exacerbadamente expropriados e não legitimados, pois desde a homologação de aspectos facultativos advindos da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) até a consolidação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), o trato pedagógico dos conhecimentos específicos da EF vem sendo apropriados de maneira fragmentada e pragmática, tendo em vista que os próprios aparatos legais não garantem a obrigatoriedade de acesso e permanência a formação escolar desse componente curricular no cenário noturno, mesmo sendo garantida como direito social. Por consequência, essas determinações têm interferido na qualidade do

processo formativo transformador do alunado que frequenta a escola pública no período noturno. (COSTA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, considera-se que a relevância para o estudo se dá no sentido de ampliar discussões críticas que problematizem as vivências corporais formativas com jovens e adultos na escola pública, assim como, para propormos caminhos para a superação do cenário de educação dualista que ocorre na cultura escolar, bem como, de concretização da legitimidade de ensino de EF na EJA.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Loyola, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** MEC: Brasília, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC: Brasília, 2017.

COSTA, M. da C. dos S. **Trabalho e formação docente em Educação Física na educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Belém/PA.** 2017. 233 fls. **Tese** (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Pará, Belém- PA, 2017.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** - Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIZZO, G. F. E. **A organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista.** 2012. 264 fls. **Tese** (Doutorado em Ciências do Movimento Humano)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, 2012.

SEVERINO, A. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ SC

THE PERCEPCION OF THE SCHOOL COMMUNITY ABOUT THE EDUCATIONAL PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION: AN ETHNOGRAPHIC STUDY IN A SCHOOL OF THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF SÃO JOSÉ SC

LA PERCEPCIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR SOBRE LA PRÁTICA EDUCATIVA DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCUELA DE LA RED DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ SC

Victor Julierme Santos da Conceição,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Guilherme Dutra Antunes,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Andresa Silveira Soares,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, ainda em andamento, tem como objetivo geral analisar o olhar da comunidade escolar sobre a prática educativa na disciplina de Educação Física em uma escola municipal no município de São José SC. A movimentação da identidade deste componente curricular, expressam o tipo de Educação Física que os marcaram as experiências e interações dos sujeitos enquanto estudantes do ensino regular. Dessa forma, Morin (2011) nos ajuda a compreender que a cultura é um fator importante para a constituição ou movimentação de uma identidade, pois ela vai caracterizar as sociedades humanas através das linguagens, dos conhecimentos adquiridos, das capacidades que foram aprendidas e das experiências que foram vividas.

METODOLOGIA

ISSN: 2175-5930

Esta pesquisa é do tipo etnográfica, em uma escola municipal de educação básica da cidade de São José/SC, e busca compreender e interpretar, sob o olhar do observador, a realidade cultural que deverá ser investigada. Podemos desta forma, conversando com André (2012), relacioná-la com uma descrição cultural e antropológica de uma cultura. Incialmente foi realizado observação do campo de pesquisa para iniciar a busca pelas respostas aos problemas a serem investigados. Em seguida, foi encaminhado um questionário on-line, produzido em matriz analítica a partir dos objetivos do estudo aos segmentos a seres estudados (professores, demais trabalhadores da unidade e pais). Todos os participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A ação ao interpretar os dados levantados representa o reino concreto da complexidade, onde transformações, imprevistos, iniciativas e acaso (MORIN, 2015). Com isso, focando as estratégias de pesquisa no acaso, acabamos tomando consciência das incertezas que surgirão com as informações, onde o paradigma da complexidade irá nos impedir de nos fecharmos ao contemporaneíssimo, isto é, em tudo o que vem acontecendo, nunca mudará, continuará indefinidamente. As respostas do questionário mostram que os grupos associam a identidade ou a percepção da Educação Física ao esporte, podendo esta ser uma justificativa para participação dos sujeitos nas aulas de Educação Física. Da mesma forma que o desinteresse provocado pela dificuldade de realizar a capacidade física desejada para a sua prática, o desgosto pelos esportes, podem ser os responsáveis pela não participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Morin (2005) possibilita a partir do imprinting cultural entender que a herança social deixa marcas determinadas pelas experiências dos seres humanos, onde estas acompanham estes sujeitos desde a sua constituição enquanto indivíduos, recebendo influências, também das experiências escolares, sejam elas boas ou não. Da mesma forma, refletimos que quanto mais atrativo ou mais experenciada é uma determinada atividade, como neste caso as aulas de Educação Física, mais a identidade dela está se movimentando. Como relata Burke (2002, p.

84), este movimento de identidade nos traz a ideia de que ela é "única ou múltipla? O que exatamente contribui para um forte sentido de identidade?" Percebe-se que a incorporação de imagens, símbolos, memórias, olhares e inclusive "percepções", movimentam a constituição identitária de um grupo ou comunidade, assim como um sujeito caracterizado por suas heranças que traz consigo e, até mesmo, um profissional no seu local de trabalho e os componentes curriculares nas escolas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **A etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 2012

BURKE, P. **História e teoria social;** tradução: Klaus Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **O Método 4**: As ideias, habitat, vida, costumes, organização**;** tradução Juremir Machado da Silva. 6 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução: Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NO ENSINO DO BREAKDANCE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE IN TEACHING BREAKDANCE: AN EXPERIENCE REPORT

LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL BREAKDANCE: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Edson Fernando da Silva Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Danielle Coelho Valoura
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Ângela Celeste Barreto de Azevedo
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata-se de um relato de experiência na qual buscamos discutir a racionalidade técnica e sua forma de manifestação no Breakdance ou Breaking frente ao tecnicismo.

OBJETIVO GERAL

Verificar os resultados que se obtém com a aplicação de aulas de educação física para o ensino do Breaking numa perspectiva de formação humana politécnica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico se baseia na dimensão politécnica em Saviani (2011; 1984), na crítica dos elementos da cultura social, como é o caso do esporte e dos movimentos sociais na educação, que sofrem influência de uma visão tecnicista, resultando em uma formação humana unilateral e empobrecida.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com fins de atender ao objetivo proposto, selecionamos, aleatoriamente, uma turma do 6º ano dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro para desenvolver o ensino do Breaking, numa perspectiva de formação humana politécnica.

Inicialmente, foi aplicado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, para 20 estudantes do 6º ano (1º momento) de modo a identificar se há a presença, ou não, do pensamento tecnicista em relação ao esporte e como é manifestada a racionalidade técnica pelos estudantes com base nessa prática esportiva. Em seguida, foi aplicada duas de um total de dez aulas teórico-prática, com duração de 60 minutos, para o ensino do Breaking, a partir de uma Matriz Metodológica Crítica (MMC) desenvolvida por Malina et al. (2017) e aplicada por Costa (2018) (2º momento). Ao final de cada duas aulas, um outro questionário é aplicado, com questões abertas e fechadas, de modo a verificar se e quando ocorrerão modificações no pensamento trazido anteriormente (3º momento).

RESULTADOS PRELIMINARES

A partir do questionário inicial, foi confirmada a hipótese de predominância do pensamento tecnicista em relação ao esporte. Em seguida, foi aplicada duas das dez aulas teórico-prática numa perspectiva dialética contraposta à lógica conservadora do pensamento tecnicista. Foi exibido um documentário sobre a origem do movimento cultural Hip Hop e seus elementos fundamentais e se executou uma prática corporal apresentando o Breaking de forma estruturada e sistematizada com o auxílio da MMC. A prática foi baseada na personificação dos movimentos e dos ritmos de forma lúdica como se fossem personagens animados. Estes personagens foram apresentados a partir de sua contextualização histórica-crítica e social, de acordo com a cronologia do Breaking e como elemento da cultura Hip Hop, que propõe uma organização distinguindo marcos temporais e históricos denominados Old School, Middle School, New School e Next School do Breaking, definidos pelo Vocabulário Lúdico do Hip Hop proposto por Audrey Duran (2021). Os dados foram coletados a partir da observação da aula e registrados pelo professor em um diário próprio. Ao final das duas aulas ministradas foi aplicado aos estudantes o questionário mencionado na metodologia, para verificar se ocorrem rupturas no pensamento de predominância tecnicista.

As respostas obtidas, após essas duas aulas, ainda não apontaram supressão e/ou questionamento do pensamento tecnicista em relação ao Breaking. Conforme esperado, requer mais aulas nessa perspectiva para observar se ocorrerão modificações nos resultados apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos ser relevante na contribuição para o desenvolvimento do pensar crítico a apropriação de abordagens críticas no ensino de conteúdos em Educação Física. Desse modo, nossa hipótese é que até o final da unidade didática, composta por 10 aulas de 60min, se evidencie alterações significativas nas expressões verbais e percepções dos alunos submetidos a intervenção. Demonstramos indicativos da necessidade de que para desenvolver um pensamento crítico é preciso considerar uma abordagem elaborada e construida processualmente, na qual quantidade e qualidade sejam diretamente relacionadas

REFERÊNCIAS

COSTA, T. Q. **O Ensino dos Esportes e a Racionalidade Técnica na Contemporaneidade: Possibilidades e Limites**. Dissertação de Mestrado Profissional. NIDES/UFRJ - Rio de Janeiro, 2018.

MALINA, A.; AZEVEDO, A. C. B. de; ORTIZ, C. A.; PIERETTI, E. R.; INSFRAN, F.; ZANELA, J. A. **Matriz Metodológica Crítica para o Ensino do Esporte**. 1 ed. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

A RELAÇÃO DOS TEMAS GERADORES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O LÓCUS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS

THE RELATIONSHIP OF THE GENERATING THEMES WITH THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE: THE LOCUS OF PHYSICAL EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

LA RELACIÓN DE LOS TEMAS GENERADORES CON LA BASE DEL CURRICULUM COMÚN NACIONAL: EL LOCUS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS/AS

Tarcizo Alves de Sales Neto
UFC
Samantha Lopes Gouveia
UFC
Luciana Venancio
UFC

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de inquietações do professor-pesquisador – primeiro autor – sobre a relação do currículo escolar da disciplina de educação física (EF) com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos/as (EJA). Uma frase de Freire (1987, p. 55) é o ponto inicial de indagação deste estudo: “Jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores.” Percebe-se uma aproximação da EF com a EJA em relação aos seus fatos históricos, pois ambas foram marginalizadas e deixadas em segundo plano educacional por diversos períodos.

Justifica-se, ainda, a importância deste trabalho devido às diversas questões que foram refletidas em busca de alternativas para superar a problemática do conteúdo programático da – EF na EJA. Essas questões foram debatidas em vários momentos de partilha de vivências dentro do Programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e fortaleceram o intuito da realização da pesquisa. O principal objetivo deste estudo é relacionar os objetos de conhecimento, o currículo, a BNCC, e a realidade de vida dos/as alunos/as dessa modalidade de ensino.

MÉTODOS/DISCUSSÃO

Esta é uma pesquisa em andamento. As intervenções que servem de base para o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas em um Centro de EJA(CEJAM) no Município de Canindé-CE. Os/As participantes da pesquisa serão os/as alunos/as que formam a turma de EJA IV (equivalente ao 8º e 9º anos do ensino fundamental). Durante um bimestre, as aulas de EF serão orientadas a partir da dialogicidade, as características da pedagogia problematizadora e os temas geradores de Paulo Freire. Para a formação dos temas geradores será realizado um planejamento participativo, usando o instrumento de uma árvore genealógica das práticas corporais. A coleta de dados consiste em um diário de bordo, que será preenchido durante o bimestre. Para a análise dos dados coletados, será utilizado o método de categorização que, segundo Gomes (2004), trata do agrupamento de ideias semelhantes através de um conceito que consiga abranger este conjunto.

Ao fazer um levantamento preliminar sobre as pesquisas realizadas desde o início das ações do ProEF, foi possível a análise de 152 trabalhos concluídos em todos os núcleos que compõem a rede no país. Conforme os dados colhidos notou-se a escassez de pesquisas sobre a modalidade da EJA como lócus de investigação e também dos estudos de Paulo Freire como fonte principal dos temas pesquisados. Já a metodologia do planejamento participativo apareceu em duas ocasiões, correspondendo a 1,3% das pesquisas. A BNCC, por sua vez, fez parte apenas de três objetos de estudo, que corresponde a 1,9% do total. E o currículo é citado em sete pesquisas, sendo tema de 4,6% das produções intelectuais do ProEF. Nota-se que, entre os trabalhos pesquisados, há um distanciamento epistemológico da EF e da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante destas reflexões, com a escassez de trabalhos no âmbito da EF e da EJA, esta pesquisa seguirá um processo metodológico que utilizará os estudos freireanos da educação problematizadora. A pesquisa tentará identificar os principais temas geradores da EF em uma escola de EJA. Após esse levantamento, verificará a relação destes temas geradores com as orientações da BNCC para a EF. Espera-se que este estudo seja um objeto de reflexões sobre

currículo, EF e EJA, colaborando na formação de atuais e futuros/as professores/as-pesquisadores/as desta modalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em 11 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17º. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf Acesso em: 11 abr. 2023.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em https://pt.scribd.com/document/317685803/GOMES-R-Analise-e-Interpretacao-de-Dados-de-Pesquisa-Qualitativa acesso em 11 de abr. 2023

A RELEVÂNCIA DO POSICIONAMENTO TEÓRICO-CRÍTICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR[1]

THE IMPORTANCE OF THE THEORETICAL-CRITICAL POSITIONING OF THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHER

LA IMPORTANCIA DEL POSICIONAMIENTO TEÓRICO-CRÍTICO DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Leandro De Menech
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Wagner Nunes Miguel
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva compreender a relevância do posicionamento teórico-crítico da educação e do professor de Educação Física, no sentido de compreender acerca da importância do posicionamento do professor de Educação Física Escolar, apontando a importância da posição crítica dos sujeitos para a compreensão da realidade social, no qual estão inseridos, perspectivando a transformação social e luta para uma sociedade mais justa e igualitária.

O estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica, analisando produções científicas de autores – como Coletivo de Autores (1992), Kunz (1994), Nóvoa (2017) e Freire (1967) – que enfatizam suas discussões sobre a Educação crítica.

POSIÇÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

O movimento de reflexão acerca do pensamento teórico-crítico da educação tem sua gênese principal em Paulo Freire, que parte do pressuposto de que uma formação humana crítica

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro mediante as bolsas de mestrado dos órgãos: Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) e Fundação de Âmparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC).

deve direcionar o desenvolvimento de homens e mulheres para que sejam aptos a compreender a realidade social em que estão inseridos, a fim de agir criticamente e transformá-la em um lugar melhor para se viver. Sobre esta formação, Vygotsky (2007) afirma que ocorre um movimento dialético em que o sujeito modifica o seu meio social e ao mesmo tempo é modificado por ele.

De acordo com Freire (1967), o papel social da escola e do educador é possibilitar/ensinar o aluno a ler e compreender o mundo, podendo intervir de forma positiva e consciente nele. O educador com papel de formar cidadãos com poder de discernimento reflexivo da realidade, carrega consigo a preocupação com as consequências políticas e sociais de sua prática docente na ação social dos sujeitos.

FORMAÇÃO E POSIÇÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O educador precisa se posicionar intencionalmente para o fortalecimento de uma formação humana, isto é, deverá propor, dentro das suas condições objetivas, uma formação aos educandos que possibilite uma leitura da realidade para além das necessidades imediatas do mundo capitalista, pois não há interesse da elite em proporcionar esta formação crítica. O professor deve ter consciência do seu posicionamento e papel social, tendo em vista o poder de transformação social que a educação possui.

Na escola, na dinâmica da sala de aula, o professor deve propor e estar propondo-se a refletir sobre os conteúdos relacionando-os com a realidade social em que o grupo se encontra, articulando os conhecimentos específicos da Educação Física com suas práticas corporais na realidade social. A Educação Física deve buscar em seu ensino construir em seu campo de atuação uma postura criativa e criadora da cultura humana, organizando e sistematizando o conteúdo a fim de superar o que está posto socialmente. Deve assumir uma posição que não se restrinja apenas no espaço escolar, mas que se estenda para a vida social, para os espaços fora da escola, tomando posição publicamente sobre as discussões dos grandes temas da educação, participando e construindo políticas públicas para o campo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir disso, um professor com a incorporação de processos pedagógicos críticos, interpreta suas ações, reavalia seu planejamento, organiza suas ações teórico-práticas em direção a um pensamento reflexivo por parte de seus educandos, a fim de permitir que a sua formação possa contribuir no processo formativo dos alunos. Ou seja, não deve ser um movimento simplesmente mecânico, mas sim, uma função do intelecto, de novas possibilidades de pensar e viver de forma emancipada. No momento de refletir, agir e posicionar-se criticamente, os sujeitos acabam confrontando estes movimentos com os fatores históricos, ou seja, não há neutralidade, pois há interesses pessoais, culturais, políticos e sociais.

REFERÊNCIA

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez,1992

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KUNZ, E. **Transformação Didático- Pedagógica do Esporte**. Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1994.

NÓVOA, A. **Firmar a Posição Como Professor, Afirmar a Profissão Docente."** Cadernos De Pesquisa 47.166 (2017). Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 dez.2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf Acesso em: 20 dez.2021.

A SISTEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO GINÁSTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ENSINO MÉDIO

THE SYSTEMATIZATION OF GYM CONTENT IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE GIMNASIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Rodolfo Gomes da Silva
Universidade de Pernambuco (UPE)
Rodrigo Falcão de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Marcilio Barbosa Mendonça de Souza Júnior
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

A educação física, na abordagem Crítico-Superadora, é uma área de conhecimento que tem como objetivo, o ensino e a sistematização do jogo, da ginástica, do esporte, da dança, e da luta. Considerando, estes, como conjunto das manifestações da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Assim, a Ginástica, como conteúdo das aulas de educação física, apresentando-se de forma sistematizada possibilita aos alunos o aprendizado da expressão corporal, instigando sua criatividade por meio de seus movimentos, resgatando a cultura e fazendo-o entender a historicidade do ser humano como ser social, que edifica e transforma o contexto no qual está inserido, modificando também suas ações (AYOUB, 2003, 2007 e BREGOLATO, 2011).

Posto isto, o objetivo do presente estudo é analisar como está sendo vivenciada a sistematização do conteúdo ginástica nas aulas de educação física em ensino médio.

METODOLOGIA E RESULTADOS

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa que segundo Chizzotti (2018), fundamenta-se na relação que se estabelece entre o sujeito e objeto.

ISSN: 2175-5930

No presente estudo utilizaremos como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada para obter informações sobre a sistematização do conteúdo da ginástica.

A análise de conteúdo, seguirá os pressupostos de Bardin (2016), sendo uma leitura que objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos da realidade do contexto escolar.

Após esta etapa serão obtidos, os resultados, será feita a análise de dados segundo as técnicas de análise de conteúdo.

CONCLUSÕES

A ginástica é uma área de conhecimento, que necessita estra presente nas aulas de educação física escolar, para os alunos em ensino médio, pois sua área de atuação e conhecimento é ampla e carece destaque junto as demais práticas e saberes da cultura corporal nas escolas, de forma sistematizada, busca ampliar, incentivar e aprofundar, um trato metodológico sobre a sua atuação, procurando valorizar os conhecimentos gímnicos nas aulas de educação física escolar.

O estudo ainda buscará literaturas que reforcem e corroborem com pesquisa de campo, na qual serão selecionadas, escolas, distribuídas uma em cada RPA (Região Político Administrativa) do Recife, para, através de um questionário e entrevista semiestruturada, investigar a sistematização do conteúdo ginástica, que é, o objeto de estudo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. **Ginástica Geral e Educação Física escolar**. Campinas, SP. Tese de doutorado. Editora da Unicamp, 2003.

AYOUB, Eliana. **Ginástica Geral e Educação Física escolar**. Campinas, SP. Tese de doutorado. Editora da Unicamp, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**/Laurence Bardin: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo: Edições 70, 2016

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura corporal da ginástica**. Editora Cone, São Paulo 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo/ SP, Editora Cortez, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e soci**ais. São Paulo: Cortez, 2018.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENCONTRO DE LÁ PRA CÁ E SUAS DIALOGICIDADES TECIDAS

THE HISTORICAL TRAJECTORY OF THE MEETING FROM THERE TO THERE AND ITS WEAVED DIALOGICITIES

LA TRAYECTORIA HISTÓRICA DEL ENCUENTRO DE AQUI PARA ALLÁ Y SUS DIÁLOGICIDADES TEJIDAS

Diego Machado
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Gabriela Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Caroline Cattan
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Natália Lôbo
Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP)
Elisa Mariah
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Renato Sarti
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Este resumo compromete-se com a análise das dialogicidades tecidas no decorrer da trajetória histórica do evento Encontro De Lá Para Cá (EDLPC), realizado pelo projeto de extensão "EEFD Baixada: Autonomia e construção de conhecimento". O EDLPC consiste na visita de estudantes da educação básica à EEFD/UFRJ, participando de vivências com a cultura corporal. O evento vem tecendo uma rede cada vez maior de parceiros (escolas da rede pública, disciplinas curriculares, projetos de extensão e grupos de pesquisa). A ação ocorre semestralmente e promove o encontro de professores em formação, escolares e universitários. Assim sendo, ao observar este espaço de articulação de saberes entre Universidade e Escola Cattan et. al (2019) observou que essa interação se mostra um importante espaço formativo para licenciandos, visto que, estes tematizam os conteúdos das disciplinas na qual estão inscritos.

O conceito de dialogicidade abordado por Paulo Freire (1968) destaca a importância do diálogo igualitário entre educador e educando. Segundo o autor, a concepção "bancária" de educação, baseada na transmissão de conhecimento, mantém a contradição entre as partes envolvidas. Dessa forma, a dialogicidade se torna pilar para uma educação libertadora, pois todo o saber é considerado nesse espaço. Sarti (2020) em seu exercício ad-mirativo ao observar as redes de parcerias construídas dentro do projeto EEFD Baixada apontou para a potencialidade das dialogicidades tecidas dentro das ações do referido projeto, a saber: Institucional, Profissional e Escolar.

ENCONTRO DE LÁ PRA CÁ: FASES HISTÓRICAS

Ao observar a construção histórica do EDLPC, Rodrigues e Sarti (2017) propõem uma divisão em quatro momentos distintos, a saber: Implementação do projeto, articulação com um professor da instituição, interação com a primeira disciplina curricular, e ampliação para outras disciplinas. Em vista disso, no primeiro momento, havia a participação dos estudantes das escolas parceiras e as oficinas eram ministradas pelos integrantes do PIBID. No segundo estágio, estabelece-se a primeira parceria com um professor da instituição da área da cinesiologia. Posteriormente, como terceira etapa, a partir do ano de 2014, há a primeira participação de uma disciplina obrigatória do curso de licenciatura, possibilitando a licenciandos inscritos a tematização dos conteúdos aprendidos. A quarta fase, entre os anos de 2015 e 2017, o projeto buscou ampliar as parcerias com outras disciplinas e projetos de extensão. A partir de Cattan et. al (2019), é possível identificar pistas de uma quinta etapa do EDLPC, a saber: a superação do número de licenciandos parceiros em relação ao quantitativo de estudantes da educação básica participantes do evento.

NOTAS AD-MIRATIVAS

Diante do prisma histórico do EDLPC, percebe-se que os espaços de dialogicidade foram contemplados gradativamente, primeiro a dialogicidade escolar e segundo a dialogicidade institucional, se desenvolvendo em um movimento de costura de novas parcerias com disciplinas curriculares e projetos de extensão. Baseando-se no presente exercício ad-

ISSN: 2175-5930

mirativo sobre os limites da ação em tela, os extensionistas envolvidos na ação sublinham as potencialidades para o alcance da dialogicidade profissional. Por conseguinte, o EDLPC prevê a inauguração de uma sexta etapa, compromissada com a dialogicidade profissional, configurando a organização de espaços pedagógicos de avaliação das atividades, compartilhado entre professores em formação, escolares e universitários.

REFERÊNCIAS

CATTAN, Caroline et al. O impacto na formação: a ação de extensão Encontro De Lá Pra Cá. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019, Natal. Anais... Natal: UFRN, 2019. p. 2501-2502. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/anais/2019. Acesso em: 18 abr. 2023.

RODRIGUES, Raíra Pereira; SARTI, Renato. Trajetória histórica do Evento de Lá Pra Cá. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20., 2017, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2017. p. 1599-1600. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zOdXU0QN9o1jHKDtPv7BDccJSV0HdF8P/view. Acesso em: 18 abr. 2023.

SARTI, Renato. Formação docente, extensão popular e o terceiro espaço de Zeichner: a experiência do projeto EEFD Baixada. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, e020292, p. 1-16, 2020. DOI: https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20292.

A UTILIZAÇÃO DE RED´S NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID-EF/UFRN[1]

THE USE OF RED'S IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: AN ANALYSIS OF EXPERIENCES FROM PIBID-EF/UFRN

EL USO DE LAS RED'S EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DEL PIBID-EF/UFRN

Leilane Shamara Guedes Pereira Leite,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Felipe Santos de Oliveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Lucas Santiago Jota,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Allyson Carvalho de Araújo,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

INTRODUÇÃO

Os Recursos Educacionais Digitais (RED's), podem ser compreendidos como quaisquer recursos digitais que possam ser utilizados no cenário educacional, podendo ser de diferentes formatos, atender a distintos níveis de público e finalidades, ter diferentes tamanhos ou granularidades, ser de diversos tipos, rodar em diferentes plataformas, possuir diferentes licenças ou condições de uso e também abordar diferentes temáticas ou disciplinas (CIEB, 2017). Durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE), ocasionado pelas restrições de circulação da pandemia do Covid-19, a utilização desses recursos se impôs como possibilidade de continuidade do processo educativo e como um desafio didático, em virtude da necessidade de substituição das aulas presenciais, para dar continuidade às práticas educacionais. Mesmo cientes das dificuldade formativas para o trato pedagógico com mídias e tecnologias no campo da Educação Física (Araújo *et al*, 2019; Souza Jr *et al*; 2022) e do próprio desafio frente a um período disruptivo de trato pedagógico (Araújo e Ovens, 2022;

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da CAPES através das bolsas de Iniciação à Docência do PIBID do para sua realização.

Leite *et al*, 2022), estamos ancorados no convite/desafio da integração das tecnologias no espaço pedagógicos da Educação física escolar (Araújo *et al*, 2016).

O presente trabalho busca descrever e analisar as experiências de bolsistas do PIBID-EF/UFRN, no desenvolvimento de dois RED's, elaborados através da plataforma de design Canva, em aulas com as turmas da 1ª série do Ensino Médio Integral dos cursos técnicos de Administração e Meio Ambiente no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Professora Djanira Brasilino de Souza, localizado em Natal/RN. E se alinha metodologicamente com os estudos narrativos, especialmente nos casos pedagógicos sistematizados por Casey et al. (2017), em uma perspectiva qualitativa, se debruçando sobre o teor narrado.

NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA COM RED's

Durante a vivência formativa no PIBID/UFRN, o coletivo de professores, pibidianos e supervisores recorreu às plataformas digitais durante toda a dinâmica do período letivo de 2020, fazendo uso especialmente da plataforma de *design* Canva que, por ser uma ferramenta com possibilidade de uso gratuito, facilitou bastante o desenvolvimento e criação de designs dos mais variados tipos.

A plataforma de *design* Canva permite que os usuários desenvolvam trabalhos onde a interatividade do aluno se torna mais necessária e instigante ao mesmo tempo. Com base na funcionalidade da plataforma, dois materiais a serem apresentados foram criados de forma colaborativa pelos alunos bolsistas e/ou voluntários do PIBID-EF/UFRN e organizados de maneira conjunta na plataforma acima citada. Os dois RED's foram desenvolvidos no formato de *E-books* contendo todos os assuntos trabalhados durante todo o período letivo, contendo fotos, vídeos, podcasts, sites e textos utilizados nas aulas ao longo do período letivo, sendo possível também apresentar todas as nossas referências teóricas no próprio material.

Os *E-books* elaborados, que a princípio se propunham a servir como material de revisão do Ciclo de Aprendizagem, também foram elemento de estudo para alunos que porventura não puderam acompanhar algum assunto ministrado durante as aulas. Estando em conformidade com a Portaria-SEI Nº 471, de 04 de dezembro de 2020 que dispõe que o calendário escolar

atenda aos Ciclos de Aprendizagem 2020-2021, a serem adotados pelas escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, bem como a avaliação durante os períodos letivos de 2020-2021.

Ao observar a grande lacuna existente na exploração acadêmica do uso de plataformas e recursos educacionais digitais em aulas, sobretudo nas de Educação Física (EF), bem como a necessidade de dar continuidade ao período letivo no ERE, notou-se os benefícios que a utilização destes e *Ebooks* trouxeram para a aprendizagem dos alunos. A plataforma Canva foi uma adição valiosa às aulas de EF. Com suas numerosas opções de modelos de slides e recursos visuais interativos, os estudantes foram incentivados a aprender por meio de hiperlinks, botões e imagens que os direcionam para plataformas com conteúdos relacionados aos temas abordados em aula. Além da utilização de vídeos de práticas corporais no YouTube e plataformas gamificadas como Mentimeter e Kahoot, e de jogos de memória, quizzes e formulários.

Uma das vantagens da utilização de plataformas e recursos educacionais digitais é a possibilidade de armazenar e compartilhar materiais de forma rápida e fácil, como ressaltam Silva e Colares (2021). Os arquivos foram reunidos em um único *E-book* (sendo um para cada curso técnico) e disponibilizados na plataforma Google Drive, que oferece um serviçode armazenamento em nuvem de arquivos. Dessa forma, os alunos puderam acessar e/ou baixar os materiais a qualquer momento e em qualquer dispositivo, ao final do período letivo.A seguir, apresentamos algumas características dos REDs criados e suas possibilidades de interação pedagógica.

Os objetos de conhecimento e temáticas abordadas nos dois RED's foram trabalhados partindo de suas respectivas macroáreas temáticas e entrelaçados por objetos de conhecimento próprios da área da EF, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Macroáreas temáticas, TCT e objetos de conhecimentos trabalhados.

MACROÁREA TEMÁTICA	TEMA CONTEMPORÂNEO TRANSVERSAL	OBJETO DE CONHECIMENTO

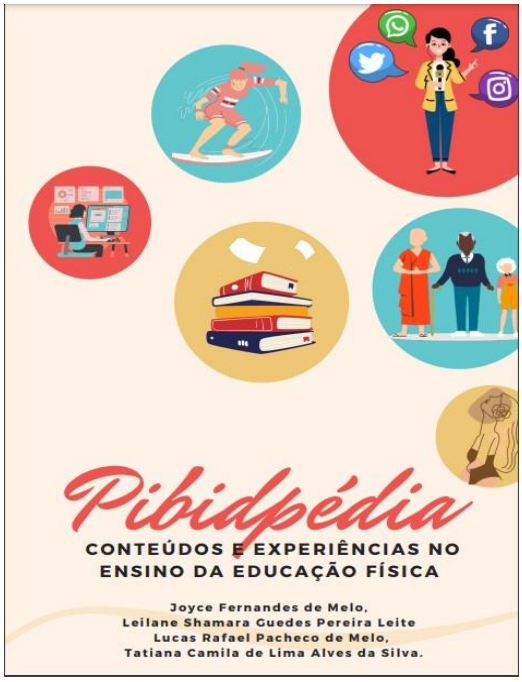
Cidadania e Civismo	Educação em Direitos Humanos	Esporte, Gênero, Racismo e Inclusão
Cidadania e Civismo	Educação para o Trânsito	Ciclismo
Cidadania e Civismo	Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso	Esporte e Lazer
Ciência e Tecnologia	Ciência e Tecnologia	Esportes, E-sportes e Mídia
Economia	Trabalho	Qualidade de Vida e GinásticaLaboral
Meio Ambiente	Educação Ambiental	Práticas Corporais de Aventura
Multiculturalismo	Diversidade Cultural	Jogos Olímpicos
Saúde	Saúde	Atividade Física
Saúde	Educação Alimentar e Nutricional	Alimentação Saudável

Fonte: Elaborado pelos autores.

O primeiro RED é intitulado de Pibidpédia, foi desenvolvido para o curso de Meio Ambiente, ele é caracterizado por um arquivo em formato PDF (Portable Document Format) composto por 52 páginas divididas entre: diário de bordo, sumário, objetos de conhecimento e temáticas, glossário e duas páginas dedicadas a descrição dos autores.

Imagem 1 - Capa do RED “Pibidpédia”.

ISSN: 2175-5930



Fonte: Elaborado pelos autores

Já o segundo RED é intitulado de Pibidzados, este foi desenvolvido para o curso de Administração e é também caracterizado por um arquivo em formato PDF, é composto por 60 páginas divididas entre: sumário, prefácio, objetos de conhecimento e temáticas, glossário, notas de referências e duas páginas dedicadas a descrição dos autores.

Imagem 2 - Capa do RED “Pibidzados”

Fonte: Elaborado pelos autores

ISSN: 2175-5930

Os dois E-books trabalham com uma multiplicidade de linguagens para transmitir informações e emoções de maneira integrada e impactante para o espectador (SANTOS, 2018), conforme o quadro 2.

Quadro 2 - Modalidades de linguagem dos objetos de aprendizagem.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM PIBIDPÉDIA(VEZES QUE FORAM UTILIZADOS)	MODALIDADE DE LINGUAGEM
Vídeo animação/Videoaula/Youtube (18)	Linguagem escrita e oral e representações visuais, sonoras e gestuais
Sites (56)	Linguagem escrita e oral e representações visuais, sonoras e gestuais
Redes Sociais (6)	Linguagem escrita e oral e representações visuais, sonoras e gestuais
Podcast (8)	Linguagem oral e representações sonoras
Gibis (1)	Linguagem escrita e representações visuais
Quiz (1)	Linguagem escrita e representações visuais
Nuvem de Palavras (1)	Linguagem escrita
Google Forms (1)	Linguagem escrita
Forúm (1)	Linguagem escrita
Slides (5)	Linguagem escrita e representações visuais

Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim, o Pibidpédia e o Pibidzados incluem diversas atividades e exercícios práticos, que auxiliaram os alunos a reforçar e aplicar os conceitos aprendidos e a continuar aprendendo durante e após o período remoto de aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário em que o uso de tecnologias digitais se tornou fundamental para manter a continuidade do ensino, é importante destacar a relevância da utilização de plataformas e RED's, como o Canva, para o processo de aprendizagem dos alunos. Além de oferecerem uma

variedade de recursos interativos, essas ferramentas permitem uma maior flexibilidade e praticidade no armazenamento e compartilhamento de materiais, favorecendoa inclusão digital e a democratização do acesso ao conhecimento. Assim, é essencial que educadores e instituições de ensino continuem a explorar as potencialidades dessas ferramentas para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Entendemos assim, que a experiência vivenciada no PIBID-EF/UFRN pode servir como problematização para outras realidades, dando-se dessa forma, a relevância do trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C.; BATISTA, A. P., RIBAS M. R. **Vamos pensar as mídias na escola?** Educação física, movimento, tecnologia. Natal: EDUFRN; 2016.

ARAÚJO A. C.; OLIVEIRA, M. R.; SOUZA, A. F. J. Formação de professores de Educação Física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino. **Commun Educ.** 2019;24(1):141-53.

ARAÚJO, A. C.; OVENS, A. Distanciamento social e o ensino de Educação Física: estratégias, tecnologias e novos aprendizados. **Movimento**, v. 28, p. e28017, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/122671. Acesso em: 21 jul. 2022.

CASEY, A; GOODYEAR, V. A.; ARMOUR, KM. **Digital technologies and learning in physical education:** pedagogical cases. New York: Routledge; 2017.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Modelos de curadoria de recursos educacionais digitais.** Caderno de estudos, 2017. [São Paulo: CIEB]. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/08/CIEBEstudos-5-Modelos-de-curadoria-de-recursos-educacionais-digitais_vers%C3%A3oCC.pdf. Acesso em: 04 de abril de 2023.

MARCON, K. **A inclusão digital de educadores a distância:** estudo multicaso nas universidades abertas do Brasil e de Portugal. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

OLIVEIRA, D. A. et al. Utilização de tecnologias educacionais digitais na educação física escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 42, n. 2, p. 216-225, abr./jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbce/v42n2/2179-3255-rbce-42-02-00216.pdf . Acesso em: 02 maio 2023.

SANTOS, J. A. **Linguagem audiovisual:** a arte de comunicar por imagens e sons. Revista de Comunicação, 45(2), 2018, 21-34.

SILVA, J. V. B.; COLARES, E. F. Plataformas e recursos educacionais digitais em Educação Física: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 153-162, jan./mar. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v34n1/1807-5509-rbefe-34-01-0153.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2023.

SOUZA, A. F. Jr; OLIVEIRA, M. R. R.; ARAÚJO, A. C. The debate of digital technology in the continuing Physical Education teacher education: uses and concepts for teaching and learning. **Retos**. 2022;46:694-704. http://dx.doi.org/10.47197/retos.v46.94484.

ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA

ANALYSIS OF CONTINUING TRAINING FOR IMPLEMENTING THE BNCC IN THE CURRICULUM COMPONENT PHYSICAL EDUCATION

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN CONTINUA PARA IMPLEMENTAR LA BNCC EN EL COMPONENTE CURRICULAR EDUCACIÓN FÍSICA

Maria Eleni Henrique da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Amanda Lobo Maia
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Antonio Jansen Fernandes da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Jose Rian Rodrigues Camelo
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Dirlene Almeida Ferreira
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Ana Carla Araújo de Lima Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

Atualmente a Educação Brasileira vem atravessando um momento de grande discussão sobre os aspectos pedagógicos, curriculares, metodológicos, didáticos, dentre outros. Esse cenário faz elevar os debates sobre as questões que perpassam pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Educação Física, como componente curricular, não pode ficar de fora desses debates acadêmicos, seja nas universidades e/ou nas escolas.

Para Brasil (2018, p. 9) a BNCC "é um documento de caráter normativo que define o

---

O trabalho possui apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/CNPQ)

conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica". A criação desse documento segue uma evolução dos debates ocorridos em diversos documentos legais da Educação Brasileira. O nosso intuito não é aprofundar o percurso histórico dos documentos legais, mas alertar que a BNCC não surgiu do nada. É valido destacar que esse estudo vai versar preferencialmente sobre o componente curricular "Educação Física" na BNCC, não por desconsiderar o documento como todo, mas por focar nas questões que permeiam a Educação Física na escola, inclusive, a formação continuada dos professores.

Percebendo a realidade de mudanças que estamos inseridos no contexto da Educação Física escolar, entendemos que os professores de Educação Física precisam encaminhar as mudanças necessárias em suas práticas pedagógicas na escola de forma a incorporar as proposições da BNCC. No entanto, estes professores precisam, por outro lado, ter o apoio e suporte necessário, que a formação continuada pode oferecer para que este caminho entre documento legal e prática pedagógica legítima no cotidiano da escola seja concretizado. Assim, o presente estudo teve por objetivo analisar os impactos da proposta de formação continuada pela pesquisa da própria prática para implementação da BNCC para a Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental nas escolas pública do Município de Eusébio.

CAMINHO METODOLÓGICO

A perspectiva metodológica privilegiada foi a abordagem qualitativa nos moldes da pesquisa Colaborativa. Para Ibiapina e Ferreira (2007, p.15), esta abordagem de pesquisa abarca a "colaboração e reflexão crítica como procedimentos que articulam pesquisa e formação na mudança da escola, bem como da sociedade". Ao tempo que estivemos acompanhando de forma sistemática, o programa de formação, com foco na implementação da BNCC, também permanecemos contribuindo com o processo, tal como na perspectiva colaborativa, que investiga e produz conhecimento sobre a realidade estudada.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas etapas distintas: 1) Realização do Programa de Formação Continuada, com carga horária de 80 horas, em 2021 e 2022; 2) Colaboração no Planejamento e organização das aulas pautadas na BNCC e acompanhamento

das ações de implementação das aulas. A implementação ocorreu no município de Eusébio/CE, com 24 professores (17 masculino e 7 feminino) sendo 9 graduados e 13 especialista, por entender que este já apresenta um momento destinado para a formação continuada de seus professores, em parceria com a universidade, o que contribui para a realização de acompanhamento dentro da carga horária de trabalho deles.

Como instrumentos de coleta de dados, fizemos a opção pela utilização de questionários, via *google forms*, registros das observações de realização das atividades da Formação Continuada e relatórios dos círculos dialógicos-reflexivos. A aplicação de questionários foi realizada no final da formação. Os critérios de inclusão se deram por livre escolha dos professores, inicialmente. Outros dois vieram a seguir: 1) ter tido participação efetiva, com frequência acima de 75% no programa de formação continuada no ano de 2022 e aceitar participar das sessões dos círculos dialógicas-reflexivos durante o percurso da formação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a apresentação dos resultados da proposta de formação para implementação da BNCC, para os professores do Eusébio foi planejada e vivenciada de março a dezembro de 2022, no formato de 08 módulos temático. A formação ocorria na última sexta-feira de cada mês. A temática definida pelo coletivo de professores para o referido ano, foi a implementação da prática pedagógica para atendimento à BNCC. Tivemos ainda no mês de dezembro a realização do simpósio da formação.

Em virtude do escopo disponível para apresentação do estudo, iremos apresentar somente os temas tratados em cada módulo temático, sem a descrição detalhada das atividades. Os professores escolheram em tratar cada módulo com a abordagem de uma unidade temática da BNCC. Assim, no módulo 1, o tema foi: 1) brincadeiras e jogos; no 2) esportes; 3) dança; 4) ginástica; 5) lutas; 6) práticas corporais de aventura. Os dois últimos módulos, a temática escolhida foi a saúde, por escolha dos professores.

A dinâmica metodológica da formação continuada foi pautada na perspectiva colaborativa. Os princípios balizadores se alicerçaram e se fundamentaram nos pressupostos da reflexividade, da dialogicidade, centrado nos autores-aprendentes, nas suas histórias

formativas, e contextualizado às experiências e saberes, bem como às necessidades próprias dos docentes e no que eles informavam quanto às suas expectativas da prática pedagógica.

A realização de cada módulo era permeada por atividades que levavam em conta as experiências dos professores e por isso, antes da realização de cada módulo, tínhamos a organização de um formulário que era enviado aos professores para que eles pudessem informar como já realizavam a sua prática pedagógica na temática que seria apresentada no módulo.

O início das atividades do módulo sempre acontecia com a devolutiva dos formulários que era enviado antecipadamente para que todos pudessem responder. Após a apresentação dos dados havia sempre um momento de diálogo reflexivo para que pudéssemos avaliar o que todos haviam respondido e ampliar as possibilidades de compreensão sobre a temática ou mesmo para identificar possíveis equívocos.

O passo seguinte da formação era apresentação da temática, que também contava com a participação e envolvimento do coletivo, e com o relato de alguma experiência de algum dos professores. Na 3ª etapa realizávamos as vivências práticas com o coletivo e a experimentação de diferentes possibilidades de implementação da temática junto às aulas.

Ainda como forma de destacarmos os resultados, enviamos um formulário final avaliativo da formação com 14 questões. Para este estudo apresentamos somente a análise das contribuições da formação.

Podemos destacar como principais resultados dos dados do questionário, com a utilização da análise temática (MINAYO,2010) que os professores perceberam e reconhecerem a relevância da formação continuada para a ampliação de sua prática pedagógica, aqui propostas em 2 categorias de análise: 1) contribuições para melhor organização da prática pedagógica; 2) potencial da reflexão entre pares. No que tange as contribuições para a prática os professores informam que as aulas foram modificadas com a diversificação dos objetos de conhecimento, melhor organização do planejamento e diversificação de materiais. Quanto ao potencial da reflexão, informaram que tem papel essencial para rever e redimensionar concepções, rever estratégias de ensino e aumentar resiliência para solucionar os problemas da prática.

Quanto ao potencial da reflexão entre pares para favorecer a implementação da BNCC nos programas de ensino nas aulas de Educação Física, nos ajuda a pensar que a reflexão

implica numa dinâmica entre o agir e o pensar, entre o pensar e o agir, num movimento que pretende a ampliação do que se faz rumo a uma análise crítica que visa a trans-form-ação, ou seja, um processo em permanente evolução. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996). Desta forma, durantes os módulos, esteve presente o pensar sobre o fazer. Os docentes iniciavam o pensar sobre a sua prática, antes mesmo do início do módulo, quando eram solicitados que respondessem os formulários, para que durante os encontros, pudéssemos dialogar, refletir e ampliar as possibilidades de inserção dos objetos de conhecimentos da BNCC nas aulas. Isso pode ser notado nos relatos abaixo:

> A formação proporcionou novas ideias para modificar os conteúdos que eu trabalhava nas aulas, pois a vivência com os colegas me fez enxergar o que antes não via (P14)

> Aprendi porque cada professor ia trazendo visões diferentes e partilhando outros olhares com embasamento teórico e prático, e isso me ajudou a olhar para minha prática também. (P09)

Como podemos destacar a partir dos extratos da contribuição dos professores, a formação para além de apresentar aportes essenciais para potencializar reflexão, olhar ressignificado para as práticas, ampliação de vivências, contribuiu também para que o docente possa encontrar elementos para motivar-se para seu fazer pedagógico e este é um aspecto importante. Para Imbernón (2010) a formação continuada deve servir para que os docentes possam realizar reflexão sobre sua prática e permitir que estes possam questionar, pesquisar teorias que estão implícitas em suas práticas, para que sejam potentes para estabelecer um processo constate de autoavaliação do que fazem e porque fazem.

A ampliação das práticas pedagógicas se deu, conforme é possível destacar em nossa segunda categoria de análise, que nos indicou que formação trouxe contribuições para a melhor organização da prática pedagógica, de acordo com os relatos dos professores:

> Passei a incluir mais aspectos lúdicos e variedade de jogos, e consegui enxergar uma nova maneira de ensinar, principalmente diante das dificuldades da escola pública com a falta de material. Aprendi a pensar em materiais alternativos e a confeccionar os mesmos para minhas aulas. (P18)

> Cada experiência vivida na formação auxiliou muito nas minhas aulas e ampliou meu conhecimento. Consegui aprender a construir materiais alternativos para minhas aulas e a inclusão de novas atividades e brincadeiras que antes não fazia. (P14)

Como podemos identificar nos diferentes trechos de colaboração dos professores, verificamos que a proposição da formação continuada associada a uma perspectiva crítica, reflexiva, contextualizada, dialógica, focada na dimensão relacional, no aspecto coletivo, participativo, partilhado e compartilhado de experiências por parte dos seus principais autores/atores, que são os professores, foi um passo importante para que os mesmos passassem a identificar novos elementos em suas práticas e, ao mesmo tempo, conseguiram incluir também novas dinâmicas nas práticas pedagógicas e nas relações com os alunos.

O que verificarmos em nossa análise do percurso da formação corrobora com o estudo Mariani e Sepel (2019), quando afirmam que para os programas ou projetos de formação que apontam contribuições no ambiente escolar devem valorizar o ponto de vista dos docentes, "colocar os docentes no centro do processo, mesclando teoria, prática, participação e diálogo, a fim de promover novas construções". (p. 25), tal como foi possível evidenciar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, portanto que a formação trouxe um impacto positivo e favorável para redimensionar práticas e processos de ensino dos professores que estão tendo êxito na implementação da BNCC para a Educação Física. É pertinente ressaltar que a proposta de formação aqui analisada não teve a intenção de solucionar todas as problemáticas que perpassam a prática pedagógica na Educação Física, principalmente, os obstáculos e dilemas referentes aos processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista as macroestruturas sócio-política que estão no entorno destas questões.

Acreditamos que as reflexões, momentos de partilha de experiências vivenciadas junto aso professores, no percurso dos módulos da formação promoveu o potencial debate que nos levou a vislumbrar novos movimentos potentes no avançar do caminho de novos processos de ensino-aprendizagem da Educação Física como uma práxis mais humana, formativa, educativa, pedagógica, capaz de compartilhar com os educandos a compreensão sócio-histórica e política das manifestações da cultura corporal de movimento numa perspectiva crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, DF, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1997.

Ciências do Esporte e Educação Física: Uma nova Agenda para a Emancipação**1**

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2010.

_____. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, DF, 2014.

_____. **Base nacional comum curricular**: Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBIAPINA, I.M.L de M.; FERREIRA, M.S. A trama de pesquisar e formar em colaboração. In:

IBIAPINA, I.M.L. M de (org.). **Formação de Professores**: texto e contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7ª Ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 2000.

MARIANI, V. C. P; SEPEL, L. M. N. Análise de um programa de formação continuada com ênfase na BNCC: avaliação e participação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n.3, p.24-44, set./dez., 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O TERMO CULTURA E INTERCULTURALIDADE NOS GTTS 03 E 05 DO CONBRACE (2021)

ANALYSIS OF KNOWLEDGE PRODUCTION ABOUT THE TERM CULTURE AND INTERCULTURALITY IN CONBRACE GTTS 03 AND 05 (2021)

ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE EL TÉRMINO CULTURA E INTERCULTURALIDAD EN CONBRACE GTTS 03 Y 05 (2021)

Auriane do Socorro Costa Pinto Cardoso,
Universidade São Judas Tadeu (USJT)
Bruna Gabriela Marques
Universidade São Judas (USJT)
Mesaque Silva Correia
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a produção do conhecimento sobre os termos Cultura e Interculturalidade a partir dos trabalhos publicados nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências Esporte (CONBRACE) no grupo de trabalhos temático (GTT) *Corpo e Cultura* e (GTT) *Escola*, no ano de 2021.

Diante do exposto, surge a preocupação de investigar como os termos "cultura" e "interculturalidade" são evidenciados nos trabalhos apresentados no principal evento científico da área de educação física (CONBRACE), mais especificamente no GTT "corpo e cultura" e "escola", a partir das seguintes questões norteadoras: Que definições estão presentes nos trabalhos? Quais temas estão associados aos estudos sobre cultura e interculturalidade?

METODOLOGIA

Adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, segundo Flick (2013). Para o levantamento dos trabalhos foram realizadas buscas nos anais da edição do ano de 2021, no GTT "*corpo e cultura*" e "e*scola*" do CONBRACE. Os descritores utilizados para

ISSN: 2175-5930

seleção dos trabalhos foram cultura e interculturalidade. Encontramos 21 trabalhos, sendo que 19 abordaram o termo cultura e 2 interculturalidade, os quais foram submetidos aos procedimentos técnicos da análise de conteúdo (BARDIN, 2010).

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Com relação a definição, no que se refere ao termo cultura, dos 19 trabalhos selecionados e analisados, foi possível identificar que de maneira geral, as autoras/os, utilizam o termo cultura para definirem práticas corporais em distintos territórios, para jogarem luz à processos identitários e para incluírem práticas corporais de grupos sociais subalternizados no currículo escolar.

O quadro 1 apresenta as principais definições sobre o termo cultura que foram identificadas nos trabalhos selecionados:

Quadro 1: definição do termo cultura

Definição	Quantidade de trabalhos correspondentes
De práticas corporais em distintos territórios.	8
De processos identitários	5
De práticas corporais de grupos sociais subalternizados no currículo escolar	6

Fonte: Autores (2023)

Com relação a definição, no que se refere ao termo interculturalidade, nos 2 trabalhos selecionados e analisados, foi possível identificar uso relacionado a forma de ser e viver de diversos grupos sociais.

O quadro 2 apresenta a principal definição sobre o termo cultura que foi identificada nos trabalhos selecionados:

Quadro 2: Definição do termo interculturalidade

Definição	Quantidade de trabalhos correspondentes
Diversidade cultural	2

Fonte: Autores (2023)

Concordando com Candau (2020), que a educação em uma perspectiva cultural e intercultural crítica não só valoriza e reconhece as diferenças, como também, assegura a diversidade cultural superando processos discriminatórios, opressões, injustiças sociais e naturalização das diferenças. O que justifica o uso dos termos pela área da educação física.

Com relação aos temas que são associados aos estudos sobre cultura e interculturalidade, pelos 21 trabalhos analisados, sendo 19 relacionados ao termo cultura e 02 ao termo interculturalidade, foi possível verificar que os 21 trabalhos associam os termos cultura popular, cultura local, processos identitários, a educação de grupos minoritários como indígenas e negros.

O quadro 3 apresenta as principais associações sobre os termos cultura e interculturalidade que foram identificados nos trabalhos selecionados:

Quadro 3: Associação dos termos cultura e interculturalidade

Associação	Quantidade de trabalhos correspondentes
Cultura popular Cultura local Processos identitários	21

Fonte: Autores (2023)

Mediados pela análise dos trabalhos selecionados, podemos inferir que os trabalhos associam os termos cultura e interculturalidade a propostas culturais de educação e itensificam o debate em torno da necessidade de contemplação dos elementos das culturas das classes populares no currículo escolar. Para Candau (2020), é uma forma de promover a justiça curriciular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que os termos cultura e interculturalidade são definidos e associados a processos identitários, a cultura popular, a cultura local e a diversidade cultural. O que coloca a área da Educação Física escolar como uma área interdisciplinar e multifacetada.

REFERÊNCIAS

BARDAN, B**. Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

CANDAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Ed. Especial, n.8, p.28-44, jan. / abr. 2020.

FLICK. U. **Introdução a metodologia científica**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ANÁLISE DAS EMENTAS DA DISCIPLINA DE LUTAS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONURBAÇÃO CRAJUBAR

ANALYSIS OF THE SUBJECT SUMMARY OF FIGHTS OF PHYSICAL EDUCATION COURSES IN THE CRAJUBAR CONURBATION

ANÁLISIS DE LA TEMÁTICA RESUMEN DE LAS LUCHAS DE LOS CURSOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONURBADO CRAJUBAR

Luciano de Oliveira Ramos
Universidade Federal Vale do São Francisco - UNIVASF

INTRODUÇÃO

A Educação Física vem sofrendo grandes transformações a partir de sua chegada ao Brasil. As mudanças significativas puderam ser percebidas principalmente a partir da década de 80, quando alguns autores trouxeram propostas de práticas para esta nova área, sendo elas Higienista e Militaristas. Estas propostas nascem para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis que permitisse uma adequação ao processo produtivo e a perspectiva política nacionalista. No contexto escolar é uma disciplina que vem passando por inúmeras transformações ao longo dos anos.

Partindo do princípio das transformações que a Educação Física passou, e em perspectivando o futuro, o homem passou a ser percebido através de seu corpo de diferentes formas, visando não só construir um corpo saudável e dócil, mas pensar o corpo em sua integralidade, ou seja, o homem em equilíbrio na forma biopsicossocial.

Com o intuito de analisar as ementas da disciplina de lutas, o presente estudo tem como objetivo, buscar compreender através de estudo documental das ementas dos cursos, e entender como elas são integralizadas na formação inicial para que possam construir saberes capazes de efetivarem esta importante temática em suas práxis.

Mediante este contexto se faz pertinente questionar: As práticas pedagógicas que os docentes utilizam dentro da disciplina de lutas nos cursos de educação física na Cornubação Crajubar contribui na formação de seus alunos para ministrar aulas de lutas na educação física

ISSN: 2175-5930

escolar? Qual a formação dos profissionais que ministram tais disciplinas? Como é ofertada a disciplina de lutas nos cursos de educação física na Cornubação Crajubar?

Por fim, o presente trabalho se justifica e se faz necessário para dá um olhar mais crítico a prática pedagógica dos docentes dos cursos de Educação Física da região já identificada.

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino formal no Brasil, por muito tempo, esteve sob a responsabilidade da Companhia de Jesus. Os jesuítas tinham além da vocação da catequização dos indígenas, a formação do clero, bem como ministravam para os filhos da classe dominante real, oferecendo para eles, uma educação diferenciada para que frequentassem a Universidade de Coimbra, em Portugal.

A primeira universidade brasileira, é datada de 1920, criada no Rio de Janeiro, através do Decreto n° 14.343, que contou com a reunião de diversas faculdades existentes, que comtemplava as três áreas do conhecimento humanas, exatas e médica.

O Estado brasileiro, frente a seu desenvolvimento, se viu ante a necessidade de contribuir para o aperfeiçoamento das instituições, do governo e a melhoria do país e passa a impulsionar novas universidades públicas e particulares pelo Brasil afora. Nesse intento, necessário se fez criar o Ministério da Educação e Saúde, pelo governo Vargas (1930 a 1945), tendo como seu primeiro ministro, Francisco Campos, que logo tratou de aprovar o Estatuto das Universidades Brasileiras, que permaneceu em vigor entre os anos de 1931 a até 1961.

No período conhecido como Nova República, foram instituídas 22 universidades federais, formando o sistema, onde cada uma foi instaurada nas capitais. Nesse mesmo tempo, criou-se ainda, 9 universidades religiosas, 8 católicas e 1 presbiteriana. Simultaneamente a essa técnica de consistência das instituições, aconteceu um significativo alargamento nas matrículas, tornando acentuada, a mobilização dos universitários, tendo através da criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), em 1938, um componente extraordinário para a sua organização.

Dentre tantos avanços, do setor educacional nacional, apresenta-se as aprovações de leis especificas voltados para a melhoria da qualificação de seu corpo docente, condições de trabalhos, estruturas, equipamentos e institucionalização da pesquisa, dentre outros, pode-se

perceber, as melhorias na qualidade de ensino, possibilitando novas condições e qualificações para todos os envolvidos.

O ENSINO SUPERIOR NA CORNUBAÇÃO CRAJUBAR

Conurbação é um processo caracterizado por crescimento que expande uma cidade, prolongando-a para fora de seu perímetro, absorvendo aglomerados rurais e outras cidades. Estas, com vida política e administrativa autônoma, acabam comportando-se como parte integrante de uma comunidade e/ou coletividade una.

Distrito da cidade do Crato, Juazeiro do Norte era um lugarejo que chamava-se Tabuleiro Grande. O jovem sacerdote Pe. Cícero chegou ao lugar e fixou morada a partir de 1872, desde então, a cidade tornou-se grande centro de religiosidade popular com visitas de milhões de pessoas anualmente. Pe. Cícero também esteve à frente da emancipação e independência do município, que se desmembrou do Crato em 1911.

Nesse cenário surge a Conurbação Crajubar - composta pelos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, que compõem a Região Metropolitana do Cariri (RMC)criada pelo governo estadual através da lei estadual, localizada ao sul do Estado do Ceará. O conglomerado Crajubar apresentar melhores indicadores socioeconômicos regionais, e, segundo o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), concentra o segundo maior contingente populacional do estado depois da capital Fortaleza, com cerca de meio milhão de habitantes e taxa de urbanização de 72,3% (IPECE, 2008).

O grande salto para o incremento do setor educacional superior regional foi dada pela transformação da Faculdade de Filosofia do Crato, instituição pertencente a diocese do Crato, na Universidade Regional do Cariri (URCA) e posteriormente a Universidade Federal do Cariri (UFCA), com o curso de Medicina, e da Faculdade de Medicina de Juazeiro- FMJ, em Juazeiro do Norte, fato estes, que contribuíram para o incremento não só do setor educacional, mas, impulsionando todos os setores da economia regional imobiliário, com forte reflexo no comércio, reestruturação dos hospitais, melhoria dos serviços e a redefinição da vida imobiliária das três cidade em tela.

Assim, o cariri cresce, com forte vocação educacional tornando-se um importante polo de ensino superior da região Nordeste, com possibilidades de novas conquistas, onde, recebe milhares de alunos oriundos de várias cidades do Ceará e de outros Estados na busca de formação e qualificação profissional.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo, optaremos pela abordagem qualitativa e descritiva, que em sintonia com Ludke e André (1986, p.18), citado por Vieira (2009, p.21), afirmam ser uma pesquisa "rica em dados descritivos", pois "tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada".

Os dados serão analisados à luz dos documentos oficiais – currículos – das instituições de ensino superior da Conurbação Crajubar, voltados para os cursos de Educação Física e em especial para a disciplina que envolve a temática lutas.

As referidas IES, serão identificadas como instituições A, B, e C, para ser preservadas suas identidades.

RESULTADOS

Para discutir as ementas do curso de Educação Física dentro da disciplina de metodologia do ensino de lutas, serão analisados as propostas curriculares das instituições superiores que oferecem a disciplina de lutas no curso de Educação Física na Conurbação Crajubar.

Para tanto, serão levados em considerações alguns aspectos relevantes dentro das ementas das IES, que são: conteúdo programático, modalidades ofertadas e formação do professor para ministrar as referidas disciplinas.

Sobre os conteúdos apresentado nas ementas a IES A, contempla as lutas em uma dimensão ampla, passando pela fundamentação histórica, evolução das principais lutas existente no Brasil e no mundo, teoria e pratica de técnicas, regras, competições, organização de eventos, noções de primeiros socorros e fundamentos básicos de treinamento desportivo das

modalidades. Dentro de sua dimensão pratica, são ofertadas as seguintes modalidades: Judô para e Capoeira.

Na IES B, o conteúdo ofertado é identificado as lutas como elemento da cultura esportiva, estuda as diferentes manifestações históricas e culturais, adaptação dos fundamentos das lutas e por fim, trata os procedimentos metodológicos como forma de treinamento e avaliação em lutas. O processo pedagógico é voltado para motricidade, onde, busca direcionar a teoria e a pratica para construção e aperfeiçoamento das qualidades físicas, sociais, intelectuais e afetivas na referida proposta de ensino.

Na IES C, o conteúdo ofertado, trata-se dos princípios pedagógicos no ensino das lutas, das dimensões das lutas na sociedade levando em consideração as questões sociológicas, filosóficas, antropológicas e psicológicas pertinentes e pertencente ao ser humano em sua integralidade e as diferentes formas de aplicação das atividades recreativas das lutas, levando-se em consideração o trato pedagógico.

A modalidade ofertada na IES A, é a Capoeira, entendida dentro de sua variação de elementos, a copeira regional, a capoeira angola e a contemporânea, vem mostrando quanto as técnicas são importantes, bem como ritmos, sua musicalidade, seus instrumentos, sua história e os costumes, são peças fundamentais para que o discente possa construir os saberes necessários.

A modalidade ofertada na IES B é o judô, que visa a formação de professores dentro da pratica da arte marcial. Apresenta-se muito claro e organizado, e é composto por uma series de ordenamentos pedagógico e didático, além de fundamentos histórico, filosófico e cultural.

Na IES C, a oferta a capoeira, levando em consideração as dimensões que envolvem esta pratica os ritmos, as técnicas e a cultura de um povo, são os pontos importantes ensinados ao alunado.

Assim, todas as modalidades desenvolvidas nas aulas foram concordantes em relação ao ensino e importância dos valores éticos, morais, tradições e histórias tanto para professores como para os alunos.

ISSN: 2175-5930

Sobre a formação dos docentes que ministram as aulas todos sem exceção são graduados em Educação Física, e, também, são graduados em nível superior nas práticas maciais ou estão em processo de graduação.

O docente da IES A, é graduando em capoeira, sendo que sua graduação é a corda verde. Na IES B, a docente graduação na arte marcial karatê na faixa preta III Dan. Dentro da outra modalidade ofertada na disciplina, o professor de judô é faixa preta II Dan.

Na IES C, o professor de capoeira, tem graduação é o cordão roxo. Atualmente está se especializando em Muay Tai, arte marcial tailandesa.

Por tanto, nas IES onde são ofertadas as pratica das lutas e/ou artes marciais, a condição para se formar o discente capaz de desenvolver competência e habilidade para lidar no dia-a-dia em sala de aula com a referida temática, é um longo e árduo caminho a ser trilhado, em horas extensas de estudos, voltado para as questões pedagógicas, discutidas e apresenta em sala de aula, mas também em momentos extra classe, onde o treinamento não se limite às questões técnicas das artes marciais e possa transbordar para as questões filosóficas das lutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que dentro do contexto analisado sobre as ementas dos cursos de graduação em Licenciatura em Educação Física na Conurbação Crajubar, que fizeram parte da pesquisa podem agregar os conhecimentos do componente Lutas na formação dos graduandos que atuarão dentro da educação básica na referida região.

Sendo assim, a primeira discussão tratou de analisar o ensino superior dentro da área de conhecimento da Educação Física que começou a ser legitimada a partir da oferta de cursos superiores, e principalmente com a chegada da família real ao Brasil, que começam a instituir cursos mais elevados para os nobres que passaram a residir nas colônias.

O segundo tópico buscou entender a importância da vinda das IES para a Conturbação Crajubar, passando pelo crescimento econômico, crescimento populacional dos municípios, dentre outras formas de desenvolvimento até chegar na criação dos cursos de Educação Física que foi objeto de estudo.

Por fim, o último tópico analisou as ementas das disciplinas de Lutas dos cursos de Educação Física da Conurbação Crajubar, levando em consideração os tópicos pertinentes ao curso e principalmente a formação do futuro docente que serão inseridos nos postos de trabalho.

Por fim, salientamos que o estudo apontou indícios de afastamento entre as IES e o campo de trabalho. Para que se possa projetar uma formação harmonizada com as necessidades educacionais da sociedade e com a identidade da própria Educação Física, se faz necessário novas estudos que possam avançar nas discussões acerca da inserção das lutas como pratica efetiva na educação básica nas Conurbação Crajubar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília. MEC. 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Série Históricas. http//: www.ibge.com.br, acessado em 05/02/20123.

IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Perfil Básico Municipal, JUAZEIRO DO NORTE, Governo do Estado do Ceará. Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Juazeiro do Norte, 2000.

PIO, Rodolfo. **Inovações pedagógicas no ensino da luta corporal em escolas de formação de professores de educação física**. Disponível em: http://www.scf.unifesp.br/artigos/artigo_1_geriatria.htm. Acesso em: 10/03/2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. 1989.

ANÁLISE DO DISCURSO DOS LEITORES CRÍTICOS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, EM PERNAMBUCO [1]

DISCOURSE ANALYSIS OF CRITICAL READERS OF THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM, IN PERNAMBUCO

ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LECTORES CRÍTICOS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA, EN PERNAMBUCO

Sérgio Alves Santos,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Alvaro Rego Millen Neto,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

INTRODUÇÃO

Mobilizados pelo interesse de conhecer a recente proposta curricular da Educação Física, em Pernambuco (PERNAMBUCO, 2021), buscamos com este trabalho apresentar considerações sobre entrevistas feitas com os leitores críticos da disciplina. Reconhecemos com isso a importância de nos aproximarmos de tal proposta a partir dos atores que fizeram parte do processo, e, mais que isso, compreendermos quais questões balizaram as discussões em torno de sua elaboração.

METODOLOGIA

Como instrumento de coleta, seguimos os procedimentos da entrevista narrativa, a partir das quatro fases de execução sugeridas por Jovchelovitch e Bauer (2002): iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

O processo foi feito com os "leitores críticos" do currículo de Pernambuco, especificamente, aqueles/aquelas que fizeram a leitura crítica da disciplina de Educação Física. Tais profissionais foram identificados no próprio documento e foram contatados a partir do e-mail de cada um/uma. Há no documento 7 leitores críticos (LC) e 1 redatora – desse total, dois

[1] Este trabalho não contou com nenhum tipo de apoio financeiro.

sujeitos recusaram a participação na pesquisa. As entrevistas foram realizadas entre Novembro e Dezembro de 2022, de forma *online* pelo Google Meet e cada conversa teve uma média de duração de 50 minutos à 1 hora.

As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise do discurso. Após a escolha do *corpus* de pesquisa, estramos em um processo de "de-superficialização" da linguagem a partir das noções de paráfrase e polissemia (ORLANDI, 2005) e, assim, selecionados 50 enunciados que servirão de base para as análises. Categorizamos as formações discursivas encontradas dentro de dois campos discursivos: "inclinação teórica" e "construção" e utilizamos o conceito de "espaço discursivo" como método de aproximação/distanciamento das formações analisadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora a pesquisa esteja em andamento, algumas questões já podem ser apresentadas. No campo discursivo referente às inclinações teóricas e ideológicas, divergências sobre as influências políticas no currículo foram identificadas em falas como: "As pessoas diziam que a abordagem não era mais crítico-superadora, era crítico-superada..." (LC 02) e "... apesar de muitos alunos dizerem: esses professores só querem fazer a gente estudar crítico-superadora, é o avanço, a gente não pode retroceder" (LC 05).

As divergências, nesse caso, remetem ao desenvolvimento do currículo da EF ao longo dos anos, no estado, onde grupos de diferentes matizes ideológicas passaram a disputar significações a essa disciplina. No que se refere ao processo de construção, encontramos uma diversidade de formações discursivas, com aproximações e distanciamentos evidentes. A título de exemplo, temos: "Mas se você olhar para o currículo do ensino médio... se olhar as habilidades e competências, elas sempre têm um viés crítico" (LC 04) e "... essa terminologia de competências e habilidades se distancia da proposta pedagógica escolhida" (LC 06).

Percebemos em outras falas que a noção de habilidades e competências marcaram a leitura desses convidados. Chamamos atenção a posições distintas sobre a participação dos profissionais da educação nesse processo, assim como às discussões referentes ao Novo Ensino Médio que também foram recorrentes em todas as entrevistas, onde questões relativas à carga-

horária, organização de conteúdos e itinerários formativos surgiram e marcaram o processo de elaboração. Tais debates acabam por se relacionar com preocupações recentes sobre as políticas educacionais no Brasil, que diz de transformações na configuração do Ensino Médio e também da legitimidade da Educação Física no interior desse movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas têm nos possibilitado entender os debates que nortearam parte do processo de elaboração curricular, assim como tais debates reverberaram no produto final que tem servido de legitimidade à prática pedagógica. Esperamos ampliar as análises até o final do estudo, assim como sugerimos desde já que pesquisa de outras naturezas possam levar adiante essa discussão.

REFERÊNCIAS

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, W. M. Entrevista Narrativa. *In*: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** BAUER, M. W; GASKELL (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ORLANDI, E. L. P. **Análise de discurso:** Princípios & procedimentos. Pontes: Campinas, 2005.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco:** Ensino Médio. Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, 2021.

AOS "ANTIGOS NORMAIS": APRENDIZADOS DE DOCENTES PÓS ENSINO REMOTO EMERGENCIAL[1]

TO THE "OLD NORMALS": KNOWLEDGES AFTER EMERGENCY REMOTE TEACHING

A LOS "VIEJOS NORMALES": APRENDIZAJES DESPUÉS DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

Lucas Vargas Bozzato
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Maria Laura Brizio Gomes
Ensino Básico Estadual/RS
Município de Pelotas/RS
Fernanda Woziak Tavares
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Andrize Ramires Costa
Universidade Federal de Santa Catarina

INTRODUÇÃO

Este resumo visa apresentar os aprendizados de docentes de Educação Física (EF) no período de ensino remoto emergencial no contexto pandêmico, considerando: aulas online, materiais impressos, agravamento de desigualdades, falta de comunicação, e muitas tantas outras questões que a escola e a área teve de lidar.

Fomos instigados a pensar, que tipo de aprendizado docentes de EF colheram desse momento? Aprendizados estes constituídos por saberes que nos fazem sujeitos. Que no caso dos professores, vai além de sua formação inicial, mas também dos tensionamentos em relação ao seu trabalho docente (OLIVEIRA, 2006).

MÉTODOS

[1]O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Essa é uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, a qual busca descrever os aprendizados de docentes durante o ensino remoto emergencial na pandemia de Covid-19 (MINAYO, 2018). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas via *GoogleMeet*, em dezembro de 2021, com seis docentes de EF da rede Municipal e Estadual do município de Pelotas/RS.

Para a organização, análise e interpretação, utilizamos o método de categorização discutida por Gomes (2002), decodificando em categorias, unidades de registro e unidades de sentido para realizar as análises e interpretações.

As entrevistas foram realizadas, transcritas e validadas após o aceite do Comitê de Ética sob o CAAE de nº 52597921.50000.5313.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os aprendizados dos professores como consequência do ensino remoto emergencial versaram sobre a importância do estudo contínuo, tanto na questão dos conteúdos quanto na questão das mídias digitais como meio de ensino; assim como a importância da colaboração entre os colegas.

O fato da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual ampliou e sistematizou os conteúdos da área, fez com que os/as docentes percebessem a importância da formação continuada. Uma vez que, em muitos casos, os conteúdos se diferenciam de sua formação inicial (AVILA, GONÇALVES, 2022).

Os espaços de atuação e a forma de intervenção das aulas foram ressignificados. O que antes era quadra, naquele momento, eram plataformas e redes sociais. Meios que, na ausência de movimento percebido, fez com que a disciplina atuasse de forma teórica (MACHADO, *et al.*, 2021). Não obstante o estudo do mundo digital envolvia a forma de compartilhar o conhecimento por esses meios (GODOI, KAWASHIMA, GOMES, 2020), uma vez que acreditavam em sua permanência.

A colaboração entre colegas foi importante para os docentes, como aponta um docente entrevistado: “conseguimos trabalhar juntos e pensar caminhos para seguir, então o trabalho colaborativo para mim foi um ganho, e eu espero poder levar para além”. Nóvoa (2022, p.29)

traz que as melhores respostas à pandemia vieram de ações colaborativas entre professores. O trabalho em equipe tende a fortalecer as relações profissionais, possibilitando um espaço de conhecimento em seus diversos contextos (GODOI, KAWASHIMA, GOMES, 2020).

CONCLUSÃO

Ao apresentar os aprendizados de docentes de EF, evidenciamos o estudo de sua prática, relacionado tanto ao conteúdo pela implementação da BNCC quanto ao meio digital. Além disso, destaca-se a colaboração de colegas, uma vez que vêm a potência da coletividade na resolução de problemas.

Fenômenos que mexem com a sociedade de forma estrutural, fazem com que possamos refletir um mundo dinâmico, "que está aí" e não que "é assim", que a provisoriedade é parte da docência. Aprender com essas experiências é projetar futuros possíveis para uma escola que deve ser transformada de modo a acolher os "novos normais".

REFERÊNCIAS

AVILA, L. T. G.; GONÇALVES, A. V. L. Implementação da BNCC da educação física nas escolas municipais de ensino fundamental em Rio Grande/RS. **Pensar a Prática**, v. 25, 2022.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. A. "Temos que nos reinventar": os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, n. 36, p. 86-101, 2020.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ, Editora Vozes Limitada, Ed. 21, 2002. p.67-80.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018.

MACHADO, R. B. *et al*. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, 2021.

NÓVOA, A. Escolas e Professores, Proteger, Transformar, Valorizar. **Salvador, Sec/Iat**, p. 116, 2022.

OLIVEIRA, V. F. Narrativas e saberes docentes. **Educação em Revista**, n. 37, p. 213-228, 2003.

APLICAÇÃO PRÁTICA DO PARKOUR POR MEIO DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA CRÍTICO-SUPERADORA

PRACTICAL APPLICATION OF PARKOUR THROUGH THE CRITICAL-OVERCOMING PEDAGOGICAL APPROACH

APLICACIÓN PRÁCTICA DEL PARKOUR A TRAVÉS DEL ENFOQUE PEDAGÓGICO CRÍTICO-SUPERADORA

Jeannfer Nathali Leite Cristo,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Alexsandra de Lima Pereira,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Letícia Alves Oliveira,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Joyce Duarte Gomes,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Giselle dos Santos Ribeiro
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a Educação Física é um componente curricular que tem como objeto as práticas corporais, possibilitando o acesso ao universo cultural. Dentre as diversas práticas corporais, encontram-se as Práticas Corporais de Aventura (PCA), nas quais "exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador" (BRASIL, 2018, p. 218). O Parkour, como uma PCA, é uma práxis que se dá em área urbana sem o objetivo de competição e consiste em percorrer ou traçar um objetivo, independentemente dos obstáculos, por meio de movimentos de transposição, saltos e aterrissagens (LISBOA *et al*., 2020).

O presente texto relata a experiência da aplicação prática de um plano de aula de parkour a partir da abordagem pedagógica crítico-superadora planejada para o 1º ano do ensino médio. A intervenção foi realizada com uma turma do 8º semestre do curso de Educação Física da

ISSN: 2175-5930

Universidade do Estado do Pará, durante a disciplina "Metodologia da Educação Física no Ensino Médio".

RELATO DA AULA

O objetivo da aula consistia em conceituar PCAs e vivenciar as técnicas básicas do Parkour como uma PCA urbana. Na Prática Social Inicial, foi perguntado aos alunos se conheciam ou haviam vivenciado tanto as PCAs quanto o parkour. Poucos responderam que conheciam e/ou já haviam vivenciado, outros responderam que não, pois a disciplina de "Práticas Corporais de Aventura e Meio Ambiente" não existe no Projeto Político Pedagógico deles.

Logo em seguida, foram mostradas algumas imagens de praticantes de parkour aos alunos, e a problematização se deu a partir da seguinte pergunta: por que o parkour é uma prática dificilmente presente na escola? Muitos responderam que era por ser uma prática perigosa, com grande risco de quedas.

No processo de instrumentalização, inicialmente foi explicado o conceito de práticas corporais de aventura e apresentado o parkour como uma PCA urbana. Após isso, foram aplicadas as técnicas básicas do parkour, que são os saltos, rolamentos, aterrissagens e equilíbrios. Primeiramente, trabalhou-se a aterrissagem, conhecida como "chegar leve", que consiste em tocar o solo inicialmente com a meia ponta do pé e, depois, com o calcanhar, flexionando os joelhos, elementos essenciais para a prática do parkour.

Em seguida, trabalhamos o salto de precisão, o qual se resume em saltar de um ponto a outro e ficar estático na aterrissagem; e o salto *Tic Tac*, no qual o praticante apoia o pé na parede para ganhar impulso e sai rapidamente em uma direção diferente da qual estava seguindo. Aplicamos, também, o rolamento do parkour, uma técnica que consiste em executar um movimento circular com eixo no abdômen, mantendo-se sobre as costas de maneira transversa.

Posteriormente, executamos o equilíbrio simples, no qual se deve manter o corpo sobre um local de pequeno apoio em posição bípede; e o equilíbrio do gato, em que se deve manter o corpo sobre local de pequeno apoio em posição quadrúpede. Ao final, os alunos foram

instruídos a participar de um circuito elaborado com cordas, colchonetes, *step* e cones, utilizando as técnicas aprendidas.

A Catarse foi efetivada a partir da construção de um circuito com a colaboração de todos os alunos com base nas vivências na aula. A avaliação da aula se deu a partir da participação dos alunos por meio da verbalização, contribuição na elaboração do circuito, respostas às perguntas incitadas e a apreensão do conhecimento observada pelas professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O parkour como PCA, conteúdo da Educação Física relativamente novo, mostrou-se muito promissor para a experimentação em sala de aula, aliado a uma abordagem crítica. Pelo exposto, pode-se dizer que a experiência relatada oportunizou uma vivência valorosa a partir da aplicação prática de um plano de aula para uma turma, pois a execução dos planos de aulas geralmente se limita às disciplinas de Estágios Supervisionados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 30 abr. 2023.

LISBOA, Salime Donida Chedid *et al.* **Práticas corporais de aventura**. Porto Alegre: Grupo A, 2020. E-book. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786581492861/pageid/203. Acesso em: 01 maio 2023.

PARKOUR: o que é, origem, modalidades e benefícios. Accor Live Militless. 13 de maio de 2022. Disponível em: https://all.accor.com/pt-br/brasil/magazine/one-hour-one-day-one-week/le-parkour-o-que-e-origem-modalidades-e-beneficios-27fa9.shtml. Acesso em: 30 abr. 2023.

APRENDIZAGENS PROVENIENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: FOCO NOS RELATOS DE ALUNOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA[1]

LEARNINGS FROM SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: FOCUS ON REPORTS OF BASIC EDUCATION STUDENTS

APRENDIZAJES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: ENFOQUE EN INFORMES DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Gabriela Simões Silva,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Ellen Aniszewski,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Iuri Leal Moura,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
José Henrique,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Física (EF) consegue a sua legitimidade, sob a perspectiva legal, a partir dos anos de 1820, com sua menção na Carta Imperial de 1828 (BRASIL, 1828), consolidando-se nas Leis nº 5962/71 (BRASIL, 1971) e nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Em relação ao ensino da EF na escola, a ginástica predominou até os anos de 1934, quando, a partir da publicação do Regulamento Geral de EF de nº 7 o plano da disciplina passou a abranger jogos, brincadeiras, exercícios, procedimentos e esportes (LOUREIRO, 2019). Nesse sentido, por volta da década de 1940, além da ginástica, aparecem os esportes na EF de crianças e jovens, os quais perduraram nos anos sequentes e se intensificaram da década de 1960 até meados da década de 1980 nas escolas (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011).

Entre os anos de 1970 e 1980 emergiram do meio acadêmico inúmeras críticas à concepção esportivista da EF, as quais culminaram na necessidade de repensar e reconstruir a área sob uma ótica crítica e humanizadora (KRAVCHYCHYN *et al*., 2011), tendo como uma

[1] O trabalho contou com apoio financeiro da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mediante concessão de Bolsa de Estudos no âmbito da Pós-Graduação.

das principais mudanças a diversificação dos conteúdos curriculares (DARIDO, 2012). Este aspecto se faz evidente nas propostas curriculares radicadas na mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nomeadamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Contudo, a EF ainda busca por legitimidade no currículo escolar (SILVA; SILVA, 2021). Essa pesquisa teve por objetivo investigar as aprendizagens concretizadas na EF escolar na perspectiva de alunos egressos da Educação Básica.

METODOLOGIA

Este trabalho resulta do recorte de uma dissertação de mestrado. Adotou-se a abordagem qualitativa, de delineamento transversal e caráter descritivo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). A amostra foi composta por oito indivíduos, selecionados intencionalmente de uma amostra de 148 participantes egressos da Educação Básica. Os sujeitos eram maiores de 18 anos de idade e cursaram a disciplina de EF em, pelo menos, dois ciclos de escolarização (dentre a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio). Recorreu-se ao Grupo Focal como técnica de coleta de dados (GATTI, 2012). Foram realizados dois encontros, remotamente, em janeiro de 2023, conduzidos a partir de um roteiro previamente elaborado pelos pesquisadores. Os aspectos éticos desta pesquisa foram objeto de avaliação e aprovação na Plataforma Brasil (Parecer nº 5.584.915).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos relatos, os esportes foram evocados como mono conteúdos ministrados nas aulas de EF, dialogando com os achados de Costa e Mattos (2020) que abordam a predominância de conteúdos esportivos nas aulas e, por isso, apontam a necessidade da diversificação dos conteúdos. Em alguns contextos havia divisão da turma visando a realização de atividades distintas, com os meninos nos esportes e as meninas na queimada, evidenciando a estereotipia de gênero nas aulas, conforme evidente nos relatos de Bruno e Matheus[2].

[2] No texto, os nomes que identificam os participantes são fictícios.

> [...] era mais aquilo de queimado pra meninas e futsal pra meninos. [...] (Bruno).
> [...] No Ensino Fundamental era muito difícil a professora deixar a gente fazer [...] alguma outra coisa além de jogar futebol. [...] As meninas tinham que jogar queimada. A única atividade que era mista, era vôlei e basquete, mas também no Fundamental [...] as dinâmicas eram praticamente [...] entre esses quatro esportes. E no Ensino Médio piorou, ou era futsal ou era queimada. Raramente tinha uma outra coisa e ia ficando por isso mesmo. (Matheus).

Essa generificação das atividades propostas em aula também foi observada nos relatos de Sara e Marcela que, por serem meninas e se interessarem pelo conteúdo esportivo, precisaram lutar pela prática esportiva nas aulas de EF.

> Pra mim foi muito difícil, porque eu gostava muito de jogar futsal e o professor só deixava eu jogar futsal se outra menina jogasse, porque senão eu podia me machucar e ele teria que responder por isso. E aí, eu acho que foi aí que eu comecei a descobrir o meu lado militante, porque eu batia meio que de frente pra poder jogar. [...] Eu acho que a questão do futebol é muito condicionado aos meninos, mas quando é questão das meninas já é um pouco diferente, sabe? É como se a gente tivesse uma barreira enorme [...]. (Sara).
> Eu acho que o que a Sara disse é resumidamente o que aconteceu comigo [...]. Era a única coisa a ser oferecido [O futsal]. E no meu caso era o que eu queria fazer, [...] só que só era oferecido futsal e a queimada e muitas vezes nem a queimada. Ou as meninas ficavam sentadas na arquibancada. [...]. (Marcela).

É importante destacar que defendemos um ensino de EF intencional, por isso concordamos com Oliveira, Jaeger e Roth (2019) sobre a indispensabilidade da problematização de estereótipos de gênero na EF escolar. Rumo à desconstrução de tais estereótipos, são indicadas como aliadas estratégias de aula, debates e conteúdos. Para isso, é concebida grande importância da atuação docente. Em relação aos conteúdos, aspecto que dialoga com os resultados do presente trabalho, Jaco, Uchoga e Altmann (2015) apontam que a proposição de conteúdos, para meninos e meninas mesmo que juntos, sem intervenções e/ou reflexões, pode culminar com situações desiguais de oportunidades e a consequente aprendizagem diferenciada em aula.

Em parte, a predominância esportiva nas aulas foi associada ao interesse prioritário dos alunos, conforme relato de Marcos. E, por outro lado, pela proposição do(a) professor(a) apenas desse conteúdo, como é possível observar no relato de Magno.

> No meu caso, eu acho que vai muito por isso que o Bruno e o Vinícius levantaram de não ter muito o interesse dos alunos em outras práticas também.

> [...] era essa vontade incessante de jogar futebol a todo momento. [...] As vezes o professor de Educação Física fica de mãos atadas, né? (Marcos).
> [...] o professor só botava futsal ou queimada e quem não quisesse jogar ficava no canto sentado e não tinha também uma busca pra fazer essa pessoa que estava sentada procurar algum esporte, porque todo mundo recebia a mesma nota, não tinha isso de se você não participasse você ia sofrer com isso ou de buscar algo que… botar, pelo menos, esse dia vai ser esse esporte, esse dia vai ser outro. Não. Era sempre a mesma coisa. Durante meu Ensino Médio todo acho que no máximo umas cinco aulas não foi futsal ou queimada (Riu). Então, não teve essa variedade. (Magno).

Podemos destacar o gosto de estudantes pelo esporte (COSTA; MATTOS, 2020), bem como a insegurança e/ou sentimento de despreparo de professores na proposição de outros conteúdos para além dos esportivos (ROSÁRIO; DARIDO, 2005). O caráter prático da EF sobressaiu nas vozes dos participantes, representando a ocorrência maioritária das aulas práticas no ginásio/quadra. Estudos como os de Santos *et al*. (2016) e Costa e Mattos (2020) encontraram maioritariamente a associação da EF à quadra em 76% e 87,5% dos contextos de ensino, respectivamente.

Os participantes rememoraram que o ensino era voltado ao "básico do básico para o jogo acontecer", com os conhecimentos voltados aos fundamentos dos esportes. Abaixo observa-se nos relatos de Vinícius e Marcela:

> De conteúdos mesmo da escola, é só mesmo teve questão do futebol, como eu tinha dito antes que a gente praticava... que a aula era sobre futebol, mas não tinha muito essa questão [...] "Ah, poxa, tem que treinar passe, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo". Era mais assim, uma coisa mais prática. [...] O professor não ensinava o B, A, BA do futebol ou, por exemplo, o B, A, BA do vôlei. [...] (Vinícius).
> [...] eu compartilho um pouco desse pensamento do Vinícius de... realmente não tinha muito esse B, A, BA [...]. (Marcela).

Corroborando, a transmissão superficial, pautada no *saber fazer* e a falta de sistematização da EF são problemáticas apontadas por Rosário e Darido (2005) e Robitaille (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar as aprendizagens provenientes da EF sob a perspectiva de alunos egressos da Educação Básica, foi possível compreender que mesmo nos conteúdos esportivos relatados

como predominantes nas aulas, não haviam processos pedagógicos adequados, progressão pedagógica e sistematização do conteúdo a ponto de os egressos evoluírem seus conhecimentos nas etapas de ensino. Tais resultados revelam, ainda, que os pressupostos da EF pautados na esportivização ainda não foram superados.

REFERÊNCIAS

BENVEGNÚ JÚNIOR, A. E. Educação Física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do Ideau**, v. 6, n. 13, 2011. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/2e3db60d6531709fb9b916523f069534151_1.pdf. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. **Carta Imperial de 30 de abril de 1828**. Aprova os estatutos da Casa Pia e Colégio de S. Joaquim dos Meninos Órfãos da Cidade da Bahia. Legislação Informatizada, Câmara dos Deputados, 1828. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carimp/1824-1899/cartaimperial-38296-30-abril-1828-566421-publicacaooriginal-89998-pe.html. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1971b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série)**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf. Acesso em: 05 mai. 2023.

COSTA, M. S.; MATTOS, L. O. N. Representações de escolares sobre as aulas de educação física: estudo exploratório. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, jan./mar. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e65278. Acesso em: 05 mai. 2023.

DARIDO, S. C. Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. *In*: Universidade Estadual Paulista, UNESP. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Liber Livro Editora Ltda.: Brasília-DF, 2012.

JACO, J. F.; UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Relações de gênero em jogos de queimada: diferenças de oportunidades e aprendizagens. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 14, n. 2, 2015. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/5491. Acesso em: 05 mai. 2023.

KRAVCHYCHYN, C. *et al*. Educação Física escolar brasileira: caminhos percorridos e "novas/velhas" perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 107-118, jan./abr., 2011. Disponível em: https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.16109. Acesso em: 05 mai. 2023.

LOUREIRO, M. W. A. **O Regulamento nº 7 e o método francês de ginástica**: um projeto de Educação Física Nacional (1928-1934). 259f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados/MS, 2019.

OLIVEIRA, M. C.; JAEGER, A. A.; ROTH, V. J. S. Estereótipos de gênero e Educação Física: diálogos com estudantes de Ensino Médio. **Arquivos em Movimento**, v. 15, n. 1, 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/23083. Acesso em: 05 mai. 2023.

ROBITAILLE, M. **Perceptions d'élèves du secondaire au sujet de leurs cours d'éducation physique**. 2019. 144f. Tese (Mestrado em Psicopedagogia) – Université Laval, Québec-Canadá, 2019.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005. Disponível em: http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf. Acesso em: 05 mai. 2023.

SANTOS, W. *et al*. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 27, e2737, p. 1-17, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2737. Acesso em: 05 mai. 2023.

SILVA, R. R. V.; SILVA, N. S. S. Educação Física no Ensino Médio: participação, interesse e opinião dos alunos quanto à obrigatoriedade no currículo escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 109-118, jan./mar. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v35i1p109-118. Acesso em: 05 mai. 2023.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 479p.

APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E LITERATURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

APPROACHES BETWEEN PHYSICAL EDUCATION AND LITERATURE IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASIS

ENFOQUES ENTRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA LITERATURA EN LA BASE CURRICULAR COMÚN NACIONAL

Cínthia Araújo Barbosa,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Joana de Souza Avundano,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Márcio Romeu Ribas de Oliveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de pesquisa no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), cursado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo como objetivo principal apontar, no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quais os pontos de interlocução entre a Educação Física (EF) e a Literatura?

Sobre o diálogo entre EF e Literatura, Castro (2020) aponta que a abertura de "espaço para as narrativas literárias na aula de Educação Física pode contribuir para ampliar os meios de integração dos estudantes na cultura corporal [...] em um processo de conexão de saberes e transdisciplinaridade" (p. 39).

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa do tipo documental, com características descritivas. A fonte de dados restringiu-se a um documento oficial, a BNCC, que se constituiu como fonte primária (MARCONI, LAKATOS, 2010).

Do ponto de vista metodológico a pesquisa foi organizada em três etapas: pesquisa dos termos "literatura", "literário" e "literária" no texto da BNCC, na parte de Educação Infantil, Ensino

ISSN: 2175-5930

Fundamental e na área de Linguagens; seleção dos trechos do documento que apontam algum diálogo entre práticas corporais e literatura; análise dos resultados encontrados.

RESULTADOS

Na busca pelos termos, foram encontradas 31 presenças do termo literatura nas partes pesquisadas. No texto sobre a Educação Infantil, na BNCC, foram encontradas duas menções. A primeira tratando da literatura como forma de aproximação em sua intencionalidade educativa e a segunda menção da literatura infantil como um espaço de experiências, desenvolvimento do gosto e do estímulo pela leitura, no campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação. (BRASIL, 2018).

Já na parte do texto que trata da área de Linguagem, o que engloba o ensino fundamental e outros componentes curriculares, foram encontradas 31 menções ao termo literatura. No componente curricular Educação Física e nas competências da área não foi relatada nenhuma menção ao termo. Segundo Botelho (2013), a Educação Física pouco tem feito para envolver os textos literários em sua prática.

Todavia, o documento deixa aberturas que nos permitem fundamentar a intervenção na convergência da literatura e da EF, ao afirmar que este componente oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência dos estudantes da Educação Básica, permitindo a ampliação dos saberes corporais, das experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, a partir da experimentação e da análise de diferentes formas de expressão (BRASIL, 2018).

Outro aspecto que podemos perceber é nas orientações do componente curricular Língua Portuguesa, onde serão encontradas possibilidades de interlocução entre literatura e as práticas corporais.

Ao tratar das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, a BNCC sugere a valorização da “literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento” (BRASIL, 2018, p. 87). Neste sentido, é possível estabelecermos aproximações entre estas dimensões e possibilidades de trabalho com o corpo, instigadas pela leitura e/ou proferição de um texto literário, numa abordagem interdisciplinar.

Nas habilidades a serem trabalhadas a partir do 6º ano do ensino fundamental, aponta-se a participação em práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias, dentre as quais cabe destacar leituras dramáticas e apresentações teatrais, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta primeira aproximação podemos apontar duas questões que precisamos considerar no aprofundamento da pesquisa: a primeira é pensar que o trabalho necessitará alargar a ideia do termo Literatura, ampliando esta compreensão num movimento para o termo das Linguagens e suas relações com o campo da escrita e leitura, percebendo que nesta mudança há uma quantidade real de possibilidades de outras associações; a segunda questão é o reconhecimento da necessidade de ultrapassarmos as fronteiras disciplinares em nossos cotidianos escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BOTELHO, R. G. **A utilização da Literatura infantil na Educação Física:** diferentes possibilidades educacionais. 2013. 218 f. Relatório técnico-científico (Pós-doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CASTRO, S. C. **Futebol e Literatura na aula de Educação Física:** possibilidades transdisciplinares em uma escola pública em João Pessoa-PB. 2000. 264 f. Dissertação

(Mestrado). Mestrado Profissional em Formação de Professores, UEPB, Campina Grande, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

ARTICULAÇÕES ENTRE OBRAS DE ARTES E PRÁTICAS CORPORAIS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

ARTICULATIONS BETWEEN WORKS OF ART AND CORPORAL PRACTICES IN THE PEDAGOGICAL MEDIATION OF PHYSICAL EDUCATION WITH EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ARTICULACIONES ENTRE OBRAS DE ARTE Y PRÁCTICAS CORPORAL EN LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA CON LA EDUCACIÓN INFANTIL

Michelle Cristina Duarte Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Giuliano Gomes de Assis Pimentel
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

A presença da Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI) tem se justificado, pedagogicamente e pelas normativas legais, de forma articulada com outras linguagens, com outras áreas do conhecimento, campos de experiência e não como um saber disciplinar (MELLO et al., 2022). Nessa perspectiva, a EF tem estabelecido diálogos com as obras de arte em suas diferentes possibilidades de manifestação. Contudo, essa relação se dá, majoritariamente, por meio de obras que fazem uma menção direta aos jogos e as brincadeiras, como nas obras de Portinari e de Ivan Cruz, que apresentam as simbologias de *primeiridade* e *secundidade*, ou seja, relações semióticas em que há associação direta entre significante e significado (SANTAELLA, 2008).

Buscando avançar nesse tipo de articulação pedagógica da EF com a EI, este projeto de pesquisa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em EF da UFES, traz uma proposta de

[1] Este trabalho conta com apoio financeiro da FAPES, por meio do Edital 23/2022.

investigação ancorada na simbologia da *terceiridade* (SANTAELLA, 2008), em que as referências ao corpo e ao movimento não estão dadas de imediato nas obras de arte, exigindo reflexões e associações sígnicas, por parte dos docentes e das crianças, para estabelecer diálogos com as práticas corporais.

Diante do exposto, o objetivo geral deste projeto de pesquisa é discutir as possibilidades de articulação das obras de artes, por meio de relações semióticas de *terceiridade*, com as práticas corporais no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil. Justificamos a nossa proposição assumindo a permanente necessidade de promover *espaços-tempos* que produzam cada vez mais a integração curricular. Nesta direção, a articulação das obras de artes com as brincadeiras, danças e jogos, são caminhos possíveis para qualificar o processo de ensino-aprendizagem da EF na EI, considerando a criança em sua integralidade e multiplicidade de linguagens que as constituem.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar o objetivo proposto, mobilizaremos a Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008), que pressupõe a indissociabilidade entre produção do conhecimento e formação docente. Em permanente diálogo com a professora de Educação Física e com as crianças, desenvolveremos mediações pedagógicas da EF na EI por meio de obras de artes que não estabelecem um vínculo direto com as práticas corporais. A pesquisa será realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Maria Nazareth Meneguelli, da rede municipal de EI Vitória, nas aulas de Educação Física destinadas ao Grupo 6 (crianças de 5 a 6 anos de idade). A escolha do CMEI foi realizada de maneira intencional, já que a instituição tem como proposta pedagógica para 2023 o diálogo com as produções artísticas de Manoel de Barros, autor que valoriza os movimentos *crianceiros*, na relação com a pintura, a escultura, a música, a literatura, a dança e a arquitetura, podendo ser disparador de uma densa produção de experiências sensíveis e expressivas, amplas e integrais, no que diz respeito às interações das as artes clássicas com as práticas corporais. No processo de análise, os dados produzidos em diferentes fontes, serão interpretados à luz da semiótica (SANTAELLA, 2008).

CONSIDERAÇÕES DE PARTIDA

Embora a premissa de que a articulação entre diferentes linguagens potencializa a ação educativa na EI encontre reconhecimento legal, pedagógico e acadêmico, a maneira como a Educação Física articula-se com as obras de artes na Educação Infantil ainda carece de maior compreensão e aprofundamento, para que o diálogo não aconteça apenas na superfície, por meio de relações sígnicas de *primeiridade* e *secundidade*. Buscando aprofundar as articulações da EF com outras linguagens na EI, este projeto de pesquisa discutirá os limites e as possibilidades, por meio de uma experiência concreta de mediação pedagógica, o diálogo entre as práticas corporais e as obras de artes na dimensão semiótica da *terceiridade.*

REFERÊNCIAS

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MELLO, A. S. et al. **Formação continuada e produção do conhecimento**: experiências docentes da educação física com a educação infantil. Seropédica/RJ: Edur, 2022.

SANATAELLA, L. **Semiótica aplicada.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GUANAMBI-BA: O ENSINO FUNDAMENTAL I EM FOCO[1]

PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN PUBLIC SCHOOLS OF GUANAMBI-BA: ELEMENTARY EDUCATION I IN FOCUS

CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESCUELAS PÚBLICAS DE GUANAMBI-BA: EDUCACIÓN PRIMARIA I EN FOCO

Taismara Guedes Lima,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Matheus Fernando Pereira Alves,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Ana Gabriela Alves Medeiros,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Marlon Messias Santana Cruz,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Nadson Santana Reis,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

INTRODUÇÃO

Embora a Educação Física esteja respaldada legalmente na Educação Básica (Lei nº 9394/96), ainda se encontram muitas barreiras a serem superadas na busca da sua legitimidade, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estudos têm indicado que as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I se configuram como um momento de recreação, em que, muitas vezes, os estudantes ficam livres para brincar e realizar as atividades que desejarem, não tendo uma sistematização que oriente as aulas (COSTA, 2014).

Além disso, é possível notar contradições nos documentos legais e orientadores do currículo escolar, quando se determina a organização da Educação Física e se demarca a importância de um trabalho pedagógico adequado, mas, ao mesmo tempo, permite que outros profissionais possam ministrar o componente.

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro.

Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo compreender o trato pedagógico com as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I em escolas públicas de Guanambi-BA.

METODOLOGIA

Após um mapeamento das escolas da rede municipal de Guanambi-BA, foram identificadas 25 escolas que atendem o Ensino Fundamental I. Dentre elas, em apenas 2 foi verificada a presença de professores(as) de Educação Física ministrando as aulas nos anos iniciais. Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida junto a essas 2 escolas, através de observações das aulas e entrevistas semiestruturadas com as professoras de Educação Física (P1 e P2). Para a análise dos dados recorreu-se à Análise Temática.

Destacamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer 5.590.995).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação aos princípios que devem orientar a Educação Física na escola, percebeu-se nas falas das professoras que esta disciplina tem um forte caráter social e de transformação, que podem ser compreendidos como atributos singulares, que fazem da Educação Física um componente com potencial de formação para além dos conteúdos próprios (SOARES *et al*, 1992).

No que tange ao planejamento e organização do trabalho pedagógico, ambas as professoras relataram que não possuem um plano de curso estruturado e sistematizado. P1 salientou que se fundamenta currículo cultural para organização de suas aulas, as quais não possuem uma estrutura rígida, mas que são definidas a partir dos acontecimentos nas aulas. Já P2 declarou que tem como referência a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) e prefere começar com as aulas teóricas e após inserir a vivência do conteúdo, mas, confessou que isto não é uma regra.

Quanto aos conteúdos, P1 expôs que trabalha com jogos e brincadeiras, dança, futebol, atletismo e handebol, enquanto P2 relatou que aborda jogos e brincadeiras, jogos populares, esportes de precisão e ginásticas (geral, rítmica, circense e olímpica). A diferença nos conteúdos

abordados pelas professoras tem dentre as suas justificativas o próprio contexto escolar e a ausência de uma coordenação de área por parte da gestão municipal de educação. Contudo, é importante que os conteúdos sejam tratados de modo que os(as) estudantes consigam fruir, produzir e refletir sobre cada um deles (COSTA, 2014).

Com relação as dificuldades encontradas para a realização das aulas, as professoras foram enfáticas ao se referirem a escassez de recursos didático-pedagógicos e estruturais. Outro aspecto relatado pelas professoras foi a falta de apoio da gestão escolar e municipal quanto ao suporte e preparação para o trabalho com os alunos e alunas com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das falas das professoras, tornou-se perceptível que o trato pedagógico com as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I em Guanambi-BA encontra-se amparado no currículo cultural e na Base Municipal Curricular, o que reflete na diversidade de estruturação das aulas e seleção dos conteúdos. A despeito disso, as professoras convergem em suas concepções sobre a Educação Física escolar e sobre as dificuldades enfrentadas.

De todo modo, demonstrou-se a necessidade de um trabalho específico nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I, em que se prese por um aprofundamento da cultura corporal e que se possa de fato proporcionar uma formação integral dos alunos e alunas.

REFERÊNCIAS

COSTA, E. C. A Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: aaula é proporcionada? Por quem? O que se desenvolve e o que realmente se deve desenvolver. **Revista digital Lecturas: Educaciòn Física y Deportes.** Buenos Aires, n. 190, 2014.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez. 1992.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL MYRIAM COELI

THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION PIBID ON DOCENT FORMATION IN THE BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT AT THE MYRIAM COELI STATE SCHOOL

LA FUNCIÓN DEL PIBID EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESSORADO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA BRASILEÑA: RELATO DE EXPERÊNCIA EN LA ESCUELA ESTATAL MYRIAM COELI

Emili Iasmin de Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Maria Augusta Melo de França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Bruna Priscila Leonizio Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa voltado aos licenciandos da primeira metade do curso de graduação para a iniciação à docência nas redes públicas de ensino, apresentando um espaço rico para a aprendizagem da docência e a formação dos discentes. Com isso, o Programa objetiva vincular os futuros professores à sala de aula das escolas públicas, a fim de proporcionar novas experiências e aproximação prática no ambiente escolar, possibilitando a associação dos conteúdos da graduação no modelo teórico-prático para os pibidianos[1], sendo de grande importância no processo de construção de conhecimento durante nossa formação, além de contribuir na formação dos estudantes como cidadãos por meio do processo de ensino e aprendizagem.

[1] PIBIDIANOS: termo designado aos estudantes que compõem o grupo do PIBID.

ISSN: 2175-5930

Diante disso, o programa PIBID traz como objetivo, por meio das atividades desenvolvidas, possibilitar a construção de uma bagagem de experiências e renovações, qualificando e incentivando a formação de futuros docentes. A partir da citação do educador Paulo Freire: "Quem ensina, aprende ao ensinar. E quem aprende, ensina ao aprender", (FREIRE, 1996, P.14), podemos expressar resumidamente o que o programa nos proporciona na preparação da licenciatura para a educação física.

O PIBID, especificamente o subprojeto com o curso de Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) do ano de 2022, foi contemplado no mês de outubro, e já dando início às suas atividades. Durante o processo, foram selecionados 10 discentes, sendo 8 bolsistas e 2 voluntários, 1 supervisora e 1 coordenadora. A partir disso, foram realizadas durante os meses de outubro e novembro reuniões de orientação, conhecimento, preparo e organização, com a supervisora e coordenadora do programa, Bruna Lopes e Maria Aparecida Dias, respectivamente, além de professoras e ex-pibidianas convidadas para apresentar relatos de experiência e temáticas de preparação para nós, discentes.

Daí em diante, iniciamos nossa capacitação para o processo de intervenção na escola selecionada para o Programa: Escola Estadual Myriam Coeli (EEMC). Com os horários apresentados pela supervisora, atuamos na instituição somente durante o turno vespertino, podendo ser da 1ª à 3ª Série, gerando uma carga de conhecimento ainda maior, possibilitando o acompanhamento nessas séries de ensino. Com isso, nossas intervenções na escola apresentam, tanto para os alunos, quanto para nós, pibidianos, novos conhecimentos, vivências e experiências em diversas perspectivas, sendo proporcionado para os estudantes através do esporte, inclusão e qualidade de vida dentro da sala de aula.

OBJETIVO

O PIBID visa promover a formação de professores comprometidos com a Educação Básica, que sejam capazes de refletir sobre a prática pedagógica e atuar de maneira inovadora e crítica no contexto escolar. Através desse Programa, temos a oportunidade de vivenciar a realidade da escola pública, de nos familiarizarmos com a rotina escolar e desenvolver

habilidades para nossa atuação como professores no futuro, ao mesmo tempo que contribuímos para o desenvolvimento das habilidades dos alunos da escola em que atuamos.

Nesse sentido, construímos esse trabalho com o objetivo de apresentar as contribuições do PIBID do subprojeto com o curso de Educação Física para nosso crescimento enquanto licenciandas em formação docente, além de sua importância para a formação e alfabetização dos estudantes do Ensino Médio. Visando expor nossas produções e capacitações que o programa possibilita construir, apresentaremos os conteúdos por nós já desenvolvidos e aplicados em sala de aula no nosso processo de intervenção na EEMC.

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA 2022 E 2023

Em outubro de 2022, após finalizar a seleção para o programa PIBID do curso de Educação Física 2022, começamos o processo de iniciação às atividades, através de encontros com diversas temáticas, dentre as quais algumas estão apresentadas em tópicos com o intuito de colaborar com as proposições do texto. Durante essas reuniões, que ocorreram de forma presencial e remota, foram abordados os seguintes segmentos:

1) Orientação: nos foi apresentado sobre a escola, o histórico da instituição e sua estrutura, alunos e fatores gerais sobre a gestão, sendo encontros extremamente importantes para entendermos como funcionaria o Programa na prática, e ainda, de grande utilidade para nos prepararmos teoricamente para o que iríamos encontrar em campo, visto que seria a nossa primeira experiência com a docência no Ensino Médio.
2) Conhecimento: foram abordados conteúdos necessários para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao ambiente escolar, realizadas através de reuniões com professoras convidadas que já participaram de edições passadas do PIBID Educação Física.
3) Encontro formativo: foi possível formar um vínculo de conhecimento prévio academicamente necessário em nosso processo de formação, sendo essencial para construirmos nossa base para as intervenções nas aulas, através da produção

ISSN: 2175-5930

de materiais, leitura de artigos e relatos de experiência, além da elaboração de planos de aulas aplicáveis à escola e aos alunos, no qual nos baseamos no livro Esportes de Invasão.

4) Organização: separamos os materiais disponíveis na sala do PIBID do Departamento de Educação Física da UFRN que poderiam ser utilizados no processo de planejamento de atividades e práticas pedagógicas; além de recebermos um cronograma das atividades escolares referente ao último trimestre de 2022, e construímos juntos as atividades e intervenções que iríamos propor para finalizar o ano; já no ano de 2023, novamente recebemos o cronograma das atividades do primeiro semestre do ano, iniciando o planejamento e organização dos trabalhos a serem desenvolvidos nesse período.

Com isso, após todas as etapas de preparação apresentadas, no dia 11 de novembro de 2022, fomos inseridas na realidade escolar, com nossa primeira visita à escola. Ao chegarmos na instituição, conhecemos e nos apresentamos às turmas do turno vespertino, o qual participamos dos planejamentos, aulas e intervenções e, ainda, tivemos a função de dar auxílio à professora em determinados momentos das atividades propostas em sala de aula. Além disso, voltamos nosso tempo para a observação do espaço escolar, dos materiais e estruturas à disposição. A partir disso, nos questionamos sobre a ambientação do espaço escolar da EEMC.

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA ESTADUAL MYRIAM COELI

Nosso campo de atuação é a Escola Estadual Myriam Coeli (EEMC), localizada na zona norte de Natal, no bairro Lagoa Azul. A instituição possui 37 anos de existência e contempla o Ensino Médio nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, atendendo em média 884 estudantes, distribuídos entre 27 turmas.

A instituição conta com um amplo espaço, dispondo de biblioteca, laboratório voltado para vivências de Física, Química e Biologia, espaço de convivência, quadra poliesportiva, sala de recursos multifuncionais, de vídeo, auditório, palco, sala de professores, de arquivos, secretaria, direção e almoxarifado, há ainda os banheiros femininos, masculinos e um para os professores, e claro, as salas de aula.

ISSN: 2175-5930

Ainda tratando de aspectos estruturais e físicos, o ambiente não se faz totalmente acessível, pois possui áreas de grandes desníveis, como o acesso ao palco, a pouca sinalização para viabilizar o trânsito de pessoas com deficiência visual, possuindo marcações apenas em alguns lugares.

Para além do funcionamento regular das aulas, o lugar é utilizado, principalmente a quadra, para a realização de práticas desportivas e de lazer da comunidade, eventos de instituições privadas, dentre outras atividades, como as ações religiosas. O que colabora para que seja um ambiente frequentado não somente por estudantes da instituição, e tido como referência no bairro em que está situada.

O ENSINAR E APRENDER PROPORCIONADOS PELO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA

A experiência de participar do PIBID Educação Física possibilita nosso crescimento como futuras docentes, antecipando o nosso vínculo com as salas de aulas da rede pública de ensino. O Programa, que é voltado para os alunos dos anos iniciais dos cursos de licenciatura, fomenta nosso crescimento acadêmico e profissional, e nos insere no ambiente escolar.

Nosso primeiro contato foi bastante desafiador, visto que, por termos saído há pouco tempo do Ensino Médio, nossas idades são bem próximas a dos nossos alunos e, ainda, por ser um dos nossos primeiros contatos diretos como docentes em turmas de Nível Médio, nos trouxe certo receio ao exercer o papel de professoras de Educação Física.

Mesmo com os pontos citados, temos a ciência que além do crescimento pessoal e intelectual, buscamos proporcionar aos nossos alunos uma melhor qualidade de ensino na prática educativa, colaborando com a compreensão da realidade com a possibilidade de levantar hipóteses, vivenciando e reconhecendo a realidade, além de propor a capacidade crítica, reflexiva e autônoma (FREIRE, 1996).

CONCEPÇÕES A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE

A partir das nossas vivências na escola, para chegarmos em uma conclusão, nosso trabalho consistiu em realizarmos, além da nossa observação do ambiente escolar, o

planejamento das aulas, construção de materiais e percepção da participação dos alunos nas aulas de Educação Física, apropriando em nossa realidade a vivência da prática docente.

A ida ao campo escolar nos proporcionou sair do conforto, em busca de diferentes caminhos para contribuir com o aprendizado dos educandos, uma vez que temos a possibilidade de enxergar os desafios pessoais e educacionais ao lidar com uma realidade escolar. Nessa perspectiva, esses desafios são devido aos profissionais precisarem pensar em práticas pedagógicas inclusivas, atualizadas e buscando o constante crescimento pessoal e intelectual para a construção de suas aulas (DARIDO, 2005).

Assim, o PIBID nos aproxima da realidade do estudante, nos fazendo pensar não apenas em construir uma aula, mas buscar possibilidades que atraiam os alunos a participarem de nossas propostas, os destacando como protagonistas, e considerando sua cultura e conhecimentos prévios para que o conteúdo proposto faça sentido para nossa turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa nos proporcionou conhecer um contexto diferente do qual estávamos habituadas, compreendemos a importância de alinhar o conhecimento a ser trabalhado com a realidade dos educandos, e a partir disso, enriquecemos nosso arcabouço de conhecimento sobre o ambiente escolar, o que colabora para a nossa inserção no futuro ambiente de trabalho no âmbito da docência.

Além disso, nos possibilitou perceber os desafios presentes a serem enfrentados sob a perspectiva escolar, de acordo com as diferentes realidades que iremos encontrar em nossa trajetória, contribuindo para que nossa formação possa ser crítica, inclusiva e criativa, sempre em busca de novos caminhos para lecionar.

Reiteramos que a presença do PIBID Educação Física na EEMC se faz de grande relevância para o processo de formação tanto dos licenciandos quanto dos estudantes que integram a escola.

REFERÊNCIAS

Brasil, PIBID - Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pibid. Acesso em 28 de abr. de 2023.

Darido, S.C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Práticas corporais e a organização do conhecimento. Esportes de invasão: basquetebol. futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee/Fernando Jaime González; Suraya Cristina Darido; Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, org.; prefácio de Ricardo Garcia Cappelli, - Maringá: Eduem, 2014.

PROGRAD [Pró-Reitoria de Graduação]. Disponível em: https://prograd.ufrn.br/documento.php?id=536079332. Acesso em de 6 mar. de 2023.

AS DISPUTAS ACADÊMICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO PAULISTA[1]

THE ACADEMIC DISPUTES OF PHYSICAL EDUCATION IN THE CURRICULUM OF SÃO PAULO

LAS DISPUTAS ACADÉMICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE SÃO PAULO

Solange de Oliveira Amusquivar,
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Mário Luiz Ferrari Nunes,
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

Em 2008, o Estado de São Paulo homologou sua Proposta Curricular, porém, após a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o governo estadual, a fim de estabelecer um diálogo mais próximo com a Base, instituiu o Currículo Paulista (2019). Esse alinhamento nos mobilizou a questionar o modo como tal aproximação se efetiva e quais discursos pedagógicos nele estão dispersos e em disputa. Isso se dá porque todo documento curricular sofre recontextualizações por conta dos embates pela prevalência de certas concepções de sociedade, sujeito e de área (LOPES, 2005).

A pesquisa ganha relevância face à recente revisão sistemática a respeito das produções acadêmicas sobre a Educação Física (EF) no Currículo do Estado de São Paulo (AMUSQUIVAR; NUNES, 2022). O estudo indicou os jogos de força presente no campo acadêmico e as múltiplas formas de legitimar ou contestar um currículo. Evidenciou discursos que apontam como positiva a existência de materiais didáticos no ensino da área e outros que apontam para certas contradições/desaprovações com o currículo de São Paulo. No entanto, não foi localizada contestação acerca da presença de um currículo comum, indicando concordância com essa política por parcela dos pesquisadores da área. Desse modo, esta pesquisa tem como

[1]O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

finalidade investigar as disputas acadêmicas no Currículo Paulista, quais são as diferentes perspectivas de EF que disputam espaço e negociam tensões para serem oficialmente reconhecidas.

METODOLOGIA

A pesquisa utiliza algumas ferramentas metodológicas em diálogo com Foucault (1986), por entender que o discurso constrói o conhecimento, regula o que é possível de ser falado e o que não é. Analisamos, na parte da EF do documento São Paulo (2019), os diferentes conjuntos de performances verbais que, em termos pós-estruturalistas, são as que produzem tipos de positividades de um discurso, que permite entendermos as disputas acadêmicas no programa oficial.

AS DISPUTAS ACADÊMICAS

O processo de redemocratização do país possibilitou um processo de descontinuidade discursiva na área da EF, marcado pelo movimento renovador da área, que denunciou o paradigma da aptidão física e esportiva vigente como excludente. Esse contexto histórico possibilitou a criação, circulação e disputas por hegemonia curricular na área (NEIRA; NUNES, 2006). No que tange ao atual Currículo Paulista, foi possível verificar a exclusão dos discursos pedagógicos tradicionais, alinhados com o paradigma anterior e a presença de diferentes perspectivas, como as que destacamos a seguir: a) O discurso recontextualizado da cultura corporal, como um acontecimento que perdeu sua força crítica ao se dispersar em diversos documentos curriculares da EF (BORGES; NEIRA, 2023); b) O discurso das ciências biológicas, que visa a promoção da saúde e a importância da sua prática em contextos de lazer; c) O discurso da psicologia da aprendizagem, que busca o ensino das práticas corporais por meio de atividades lúdicas, com a resolução de desafios e conflitos e a aprendizagem de valores e normas. d) Por último, o discurso jurídico do direito à inclusão, que critica as perspectivas tradicionais que excluía os inábeis, busca a participação de todos os estudantes e o reconhecimento de todos, independentemente de suas condições corpóreas.

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentou os jogos discursivos e algumas constatações que não tratam da busca por novas verdades, sob a ótica do pós-estruturalismo. No entanto, é necessário discutir como um texto curricular dissemina discursos divergentes e ao mesmo tempo produz novos saberes. Verificamos que no Currículo Paulista existem discursos acadêmicos que disputam espaço para legitimar as suas verdades. Os discursos da cultura corporal, das ciências biológicas, da psicologia, da inclusão ao entrarem no jogo discursivo da EF se dispersam, se cruzam, se excluem, produzindo hibridismos e descontinuidades.

REFERÊNCIAS

AMUSQUIVAR, S. de O.; NUNES, M. L. F. Análise das publicações acadêmicas sobre a Educação Física no Currículo do Estado de São Paulo. **Motrivivência**, Florianópolis, v.34, n.65, p.1-23, 2022.

BORGES, C. C. O.; NEIRA, M. G. Cultura corporal como acontecimento discursivo no campo da Educação Física. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.24, n.54, p.311-325, 2023.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras,** v.5, n.2, p.50-64, jul/dez, 2005.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. São Paulo: Secretaria da Educação. 2019. V.1.

AS LUTAS DO BRASIL: POSSÍVEIS DESAFIOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

BRAZILIAN FIGHTS: CHALLENGES POSSIBLE IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES

LUCHAS BRASILEÑAS: POSIBLES DESAFÍOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Nathaly Souza Pereira
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
Larissa Ribeiro dos Santos
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
Miguel Ivo Profeta Pião
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
Yasmim dos Santos Rodrigues
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
José Roberto Gonçalves de Abreu
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
Dionny Felipe
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)

Diante de apontamentos acadêmicos sobre a ausência e resistência do conteúdo de Lutas Corporais nas aulas de educação física escolar, em que autores como, Darido; Rufino (2015) Felipe et al. (2019), Felipe et al. (2021) apontam que as aulas de Educação Física contam com uma abrangência de conteúdo de Lutas Corporais, ao qual engloba diversas proposições de ensino, tendo inúmeras possibilidades de serem trabalhadas, porém existem vários estilos de Lutas Corporais, cada uma com características diferentes, o que pode causar medo ou trazer a sensação de insegurança aos professores.

As lutas corporais estão inseridas nos conteúdos das aulas de Educação Física, apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com Felipe, et. al.(2021), a base visa criar oportunidades para a compreensão entre representações e saberes das práticas corporais. As lutas possuem diversas variações técnicas e estratégias de ataque e defesa, proporcionando aos alunos a experimentação e desenvolvimento de diversas habilidades. E isso é apresentado ao decorrer do documento. Dessa forma, são apresentados e

ISSN: 2175-5930

trabalhados os aspectos socioculturais e históricos por meio das lutas. No entanto, é possível observar resistência por parte de alguns professores para desenvolver esse conteúdo em suas aulas, como apontam Darido e Rufino (2015) e Felipe et. al (2019) ao apresentarem as dificuldades como: domínio do conteúdo, desconhecimento e preconceito e/ou a produção acadêmica insuficiente.

Trata-se de uma pesquisa, ainda em andamento, de natureza quantitativa, do tipo causal-comparativa que utilizará como procedimento o estudo de campo que segundo Gil (2002, p. 53): "[...] focaliza uma comunidade [...] desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações no grupo". Será realizada com professores de Educação Física da rede pública municipal de Ensino de São Mateus-ES por meio de um questionário pela plataforma Google Forms, com 13 perguntas preestabelecidas sobre o conteúdo de lutas do Brasil, analisando sua formação inicial, prática pedagógica e formação continuada, visando investigar quais são as possíveis dificuldades no desenvolvimento do conteúdo. Como é apresentado por Paiva (2020) apontando as lutas como um Patrimônio Cultural Imaterial, trazendo consigo os valores do Patrimônio Cultural Brasileiro, o que torna relevante o estudo acerca desse assunto considerando, ainda, a escassez de estudos acadêmicos sobre o tema como afirma Felipe et al (2019).

Por meio desse trabalho, esperamos analisar o contexto escolar dos professores de Educação Física da rede municipal e suas abordagens e percepções quanto ao conteúdo de Lutas do Brasil, visando entender uma possível resistência nas abordagens pedagógicas nas aulas de Educação Física e a pouca exploração do mesmo no ambiente escolar (ALENCAR et al., 2015).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2018.

FELIPE; et al. O Karatê como conteúdo das lutas nos anos finais do Ensino Fundamental. Temas em Educação Física Escolar - **Revista do Departamento de Educação Física**, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em:

https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/2857 Acessado em: 18/mar/2023

FELIPE; et al. Lutas Corporais: Desafios possíveis na Educação Física Escolar. In: LINHARES, W.L. **Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano**. Editora Atena, 2019. Disponível em: https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/educacao-fisica-e-areas-de-estudo-do-movimento-humano Acessado em: 15/mar/2023

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

PAIVA et al. Transformando imaterial em tangível: o caso da exposição "Lutas: Patrimônio Cultural da Humanidade". **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.12, n.23, 2020. Disponível em: https://phprbraem.com.br/ojs/index.php/RBRAEM/article/view/95 Acessado em: 12/mar/2023

RUFINO, L.G.B; DARIDO, S. C. O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: Análise da Prática Pedagógica à luz de especialistas. **Revista de Educação Física**, v 26, n º 4, p 505-518, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/refuem/a/MV3Fhn3tQ7kGRB7QYzN6yWz/?format=pdf&lang=pt Acessado em 15/mar/2023

AS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DOS ESTUDOS DE INTERVENÇÃO[1]

BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: ANALYSIS OF INTERVENTION STUDIES

NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISIS DE ESTÚDIOS DE INTERVENCIÓN

Ellen Aniszewski,
Universidade Estácio de Sá (UNESA)
Aldair J Oliveira,
Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro (UFRRJ)
Gabriela Simões Silva,
Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro (UFRRJ)
José Henrique dos Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

Estudos científicos sobre motivação no ambiente escolar têm recorrido com frequência às Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) para compreender aspectos associados ao ensino-aprendizagem (VANSTEENKISTE; RYAN; SOENENS, 2020). O avanço deste conhecimento proporciona condições para a transposição da teoria à prática, mais especificamente a didática, ao se pautar as pesquisas em estudos de intervenção na sala de aula considerando as variáveis das NPB, competência, autonomia e pertencimento, intrincadas com a prática pedagógica.

Mediante um estudo bibliográfico, investigou-se evidências das NPB em pesquisas que recorreram às intervenções pedagógicas no âmbito das aulas de Educação Física (EF), assim como a etapa da educação básica e a correspondente origem geográfica dos estudos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro do programa Pesquisa Produtividade da Universidade Estácio de Sá.

Recorreu-se à pesquisa bibliográfica, do tipo revisão integrativa da literatura, no sentido de identificar as distintas intervenções pedagógicas e o efeito nas dimensões das NPB no contexto da EF escolar. A pesquisa ocorreu nas bases eletrônicas de dados *SportDiscus*, *PsycInfo*, *Scopus*, *Web of Science*, *Lilacs* e PubMed, utilizando a semântica (("*basic psychological need**") *AND* (*motivation*) *AND* ("*physical education*" *OR* "*school physical education*" *OR* "*school*" *OR* "*Schoolchildren*" *OR* "*students*") *AND NOT* ("*college*" *OR* "*academic*")), entre janeiro de 2015 e junho de 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 15 estudos selecionados, 86,6% foram desenvolvidos na Espanha, 6,7% no Brasil e 6,7% nos Países Baixos. No que se refere ao nível de ensino, 53,3% foram realizadas com estudantes do ensino fundamental e 46,7% do ensino médio.

A intervenções pedagógicas se caracterizam em: (a) atividades de aventura ao ar livre como escalada, rapel e tirolesa (BAENA-EXTREMERA; GRANERO-GALLEGOS, 2015); (b) unidades didáticas ou programas baseados em jogos cooperativos (NAVARRO-PATÓN; BASANTA-CAMIÑO; ABELAIRAS-GÓMEZ, 2017) e ainda, (c) a aprendizagem através de jogos (GASPAR *et al*., 2021) se mostraram eficazes para o atendimento das NPB dos estudantes e o consequente aumento da motivação intrínseca. Tais resultados indicam a eficiência da diversificação de atividades desenvolvidas na EF escolar como estratégia de atendimento das NPB e aumento da motivação intrínseca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam a eficiência da prática docente voltada para o atendimento das NPB dos estudantes nas aulas de EF, aqui exemplificada pela diversificação de atividades, em que houve aumento de todas as variáveis relacionadas com a motivação intrínseca, gerando comportamentos mais autodeterminados, positivos e propensos à participação efetiva nas atividades desenvolvidas.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

BAENA-EXTREMERA, A. B.; GRANERO-GALLEGOS, A. Efectos de las actividades en la naturaleza en la predicción de la satisfacción de la Educación Física. **Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 28, 2015.

GASPAR, V. *et al*. How TGfU Influence on Students' Motivational Outcomes in Physical Education? A Study in Elementary School Context. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 10, 2021.

NAVARRO-PATÓN, R.; BASANTA-CAMIÑO, S.; ABELAIRAS-GÓMEZ, C. A. Los juegos cooperativos: incidencia en la motivación, necesidades psicológicas básicas y disfrute en Educación Primaria. **Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity**, v. 3, n. 3, 2017.

VANSTEENKISTE, M.; RYAN, R.; SOENENS, B. Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. **Motivation and emotion**, v. 44, 2020.

AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR[1]

ADVENTURE BODY PRACTICES AT SCHOOL: AN INTERDISCIPLINARY PROPOSAL

PRÁCTICAS DE AVENTURA CORPORAL EN LA ESCUELA: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA

Marcelo Zeidan Khalil
Universidade Federal do Espírito Santo
Ana Carolina Capellini Rigoni
Universidade Federal do Espírito Santo

INTRODUÇÃO

Apesar de sua trajetória marcada pelos gestos técnicos, a Educação Física (EF) vem apresentando sinais de que está avançando positivamente em relação aos seus reais propósitos no contexto educacional. Muito se discute sobre a diversificação dos conteúdos das práticas corporais, bem como seus objetivos, sentidos e significados, métodos, abordagens e avaliação. No entanto, apesar dos avanços na área, a EF ainda é questionada sobre seus objetivos no currículo. Os professores de outros componentes, por vezes, não visualizam a EF como disciplina que pode dialogar com as outras áreas de conhecimento.

Esta pesquisa em andamento se fundamenta neste cenário, na busca de ampliar a espiralidade de conhecimentos da cultura corporal dos estudantes, utilizando como estratégia a interdisciplinaridade. Fazenda (2008) explica que esse fenômeno se caracteriza por ser uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia perante o conhecimento.

Neste estudo propusemos um trabalho interdisciplinar por meio das Práticas Corporais de Aventura (PCAs) com as disciplinas de EF, Geografia, Ciências, Artes e Português. Este conteúdo foi selecionado por algumas razões, entre elas: as PCAs se configurarem como um conteúdo novo na EF escolar, previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); há pouca

[1] Este estudo tem apoio financeiro da CAPES conforme Edital 01/2022 para Concessão de Bolsa CAPES junto ao ProEF

ou nenhuma formação em relação a essas práticas (INÁCIO et al 2016); a elitização dessas práticas e a falta de experiência representada como obstáculo na inclusão deste conteúdo.

O objetivo geral deste estudo é elaborar e desenvolver uma proposta interdisciplinar tendo como conteúdo principal as PCAs em uma turma de 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília. Os objetivos específicos se constituem em: desenvolver uma unidade didática em conjunto com as disciplinas de EF, Geografia, Ciências, Artes e Português; analisar as potencialidades e desafios de uma proposta interdisciplinar; avaliar os pontos positivos e negativos do desenvolvimento da proposta interdisciplinar para os estudantes.

METODOLOGIA

O estudo em desenvolvimento se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e, por ser fruto de um programa de mestrado profissional, tem como base para investigação a pesquisa-intervenção. O estudo é realizado no Centro Educacional 1 do Guará, em Brasília-DF. Os participantes da pesquisa são 5 docentes, incluindo o professor-pesquisador. Como estratégia para produção de dados foi proposto um Grupo Focal (GF), e os instrumentos utilizados são planos de aula e registros em diários de campo. A análise dos dados está sendo realizada de forma concomitante com a produção dos dados, tanto nos encontros do GF, por meio de gravação, quanto nos registros dos diários de campo. Segundo Teixeira (2003), em estudo qualitativo, os processos de produção e análise de dados estão em constante interação dinâmica, ou seja, eles se retroalimentam e se reformulam. Reforçamos que, como o estudo está em andamento, os dados ainda estão sendo produzidos e analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que esta pesquisa contribua para que os docentes percebam a importância da construção coletiva de um trabalho interdisciplinar, que refletirá tanto nas suas práticas docentes quanto no processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando-lhes conhecer e experimentar um conteúdo raramente trabalhado nas aulas de Educação Física na escola e comumente restrito à uma população com um padrão de vida mais elevado. A realização desta pesquisa possibilitará discussões e contribuições no âmbito pedagógico e no aprofundamento

científico sobre temas relacionados ao currículo da Educação Física escolar, direito e acesso ao lazer, interdisciplinaridade e práticas corporais de aventura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. (org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

INÁCIO, H. L. D et al. **Práticas corporais de aventura na escola**: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. Motrivivência, Florianópolis, v.28, n.48 p.168-187, set. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p168. Acesso em 09 abr. 2023

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, RS, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84. Acesso em: 11 abr. 2023

ATIVIDADE AVALIATIVA COM O CONTEÚDO GINÁSTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FISICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[1]

EVALUATION ACTIVITY WITH THE GYM CONTENT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE NEW HIGH SCHOOL: AN EXPERIENCE REPORT

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN CON EL CONTENIDO DE GIMNASIO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Ana Beatriz Lima Simões,
Escola Superior de Educação Física (ESEF)
Lucas Martins,
Escola Superior de Educação Física (ESEF)
Mateus Antonio Raposo,
Escola Superior de Educação Física (ESEF)
Ivaldo Luiz Pereira da Silva,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Marcela Nathália Lima de Figueirêdo,
Universidade de Pernambuco (UPE),
Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)
Roberta de Granville Barboza,
Universidade de Pernambuco (UPE),
Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)

INTRODUÇÃO

O presente texto traz um relato de experiência de uma intervenção realizada pelos discentes de uma Universidade Pública de Pernambuco vivenciada em uma disciplina, no curso de Licenciatura em Educação Física (EF), com uma turma de 1º ano do Ensino Médio Técnico (EMT) do curso de logística de uma escola privada. Como objetivo, buscou-se apresentar as articulações dos conhecimentos da disciplina da graduação, formando nexos e relações com a prática Pedagógica no Ensino Médio.

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Para isto, o relato trata da elaboração de uma atividade avaliativa de ginástica dirigida à referida turma do EMT, em que os estudantes da graduação, receberam a visita da professora da instituição que apresentou o Projeto Pedagógico da escola, assim como seus objetivos em relação à EF e o perfil da turma. Esse contato foi de extrema importância para elaboração da atividade, pois os discentes conseguiram conhecer a turma e a disposição dos estudantes. Foi observado a situação da EF na escola, deixando explícito o impacto do Novo Ensino Médio e a precariedade em que e EF se encontra sem o tempo pedagógico necessário para o aprofundamento dos conhecimentos dos estudantes.

O Novo Ensino Médio para a EF escolar é um ataque ao tempo pedagógico e ao seu status como Componente Curricular, pois apresenta um ensino tecnicista e voltado para formação de mão de obra jovem para o mercado, retirando o espaço das atividades previstas e sistematizadas dialeticamente, desrespeitando o ciclo previsto de aprofundamento do conhecimento sobre a cultura corporal (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020).

RELATANDO A EXPERIÊNCIA

O relato parte de uma atividade proposta para uma turma do EMT, em que o grupo de trabalho propôs uma atividade para que fosse elaborado um organograma sobre uma expressão da ginástica (artística, rítmica, acrobática, aeróbica, trampolim, laboral, para todos, reeducação postural global).

Nesse organograma, os estudantes deveriam apresentar: contexto histórico da expressão da ginástica escolhida, os materiais que podem ser utilizados nas vivências desta ginástica, os movimentos ou fundamentos básicos e os benefícios da sua prática regular na vida das pessoas. A partir das devolutivas dos grupos, avaliou-se o produto seguindo os critérios de domínio de conteúdo, organização e criatividade. De 9 grupos de trabalho, 8 entregaram a atividade. Os estudantes superaram as expectativas, trazendo riqueza do conteúdo e demonstrando domínio aprofundado dos saberes sobre a ginástica.

Por este motivo, considerou-se que que a maioria conseguiu atender os critérios propostos e inovando na qualidade da produção. Os organogramas elaborados demonstraram

clareza nos conceitos de cada tópico estabelecido na atividade e uma ótima articulação de cada expressão da ginástica que os alunos ficaram responsáveis.

A atividade foi de grande importância para os estudantes pois, mesmo que indiretamente, foi possível fazê-los refletir sobre o conteúdo tratado, dentro do que se espera para o 4º ciclo de escolarização e apesar de todas as dificuldades impostas pelo Novo Ensino Médio (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste relato foi possível os estudantes da graduação, terem a oportunidade de avaliar uma atividade sobre ginástica de qualidade subsidiada por um ensino crítico e responsável da professora da instituição, o que nos trouxe reflexões sobre a estrutura curricular da EF na atualidade.

Concluímos que o Ensino Médio necessita de qualidade, reflexão, crítica, aprofundamento e superação. Os estudantes do Ensino Médio necessitam de tempo pedagógico par serem estimulados a aprender, demonstrando aprofundamentos em suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z.; TEIXEIRA, D. R. A Educação Física no Novo Ensino Médio: Implicações e tendências promovidas pela Reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, dez/2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024. Acesso em: 1 mai. 2022.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo:Cortez, 2012.

MELO, F.; LAVOURA, T.; TAFFAREL, C. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da Educação Física: contribuições da teoria da atividade. **Revista Humanidades e Inovação,** Palmas, v. 7, n. 10, p. 117-134, abril/2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2338. Acesso em 28 abr. 2023.

ATLETISMO NA ESCOLA E A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID[1]

ATHLETICS AT SCHOOL AND THE USE OF ALTERNATIVE EQUIPMENT: AN EXPERIENCE REPORT AT PIBID

EL ATLETISMO EN LA ESCUELA Y EL USO DE MATERIALES ALTERNATIVOS: UN INFORME DE EXPERIENCIA EN EL PIBID

Ana Caroline Pinto dos Santos,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Daniella Bezerra de Lima,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Gleyce Borges Lima,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Manoela de Castro Marques Ribeiro,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luiz Sanches Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

O atletismo (ATL) pode ser considerado a prática esportiva mais antiga do mundo. Contudo, há alguns fatores que comprometem a abordagem do ATL na escola pública, como a falta de estrutura e materiais. Segundo Bremm (2019), é necessário levar em consideração a eventual precariedade no ambiente escolar pois, por um lado, ela exige que o/a professor/a seja mais criativo/a buscando opções para realização das aulas e, assim, incentivando a participação dos/as estudantes. Por outro lado, de acordo com Kirk (2020), a precariedade do ambiente na escola pública – que afeta as aulas de educação física (EF) – é um reflexo do neoliberalismo global na política educacional de cada país. Portanto, este trabalho tem o intuito de compartilhar experiências vivenciadas nas aulas de EF sobre o conteúdo temático ATL e o uso de materiais alternativos.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

METODOLOGIA

O trabalho elaborado trata-se de um relato de experiência sobre a participação das bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob o acompanhamento da professora supervisora nas aulas de ATL ministradas para turmas do ensino médio de uma escola profissionalizante. O início das atividades se deu através da elaboração de conteúdos pedagógicos para a construção das aulas teóricas e práticas. Partindo de uma pergunta feita pela professora nas suas turmas antes de iniciar o conteúdo teórico, observamos que poucos/as alunos/as já haviam tido contato com ATL.

Durante duas aulas, acompanhamos a apresentação dos conteúdos. Ao fim das aulas teóricas, os/as alunos/as fizeram a construção de materiais alternativos para serem utilizados durante as vivências práticas, onde escolhemos trabalhar os conteúdos de forma lúdica. De acordo com Nascimento e Azevedo (2017), facilitar o acesso das práticas corporais na escola é uma maneira de diversificar as vivências além dos esportes tradicionais, ampliando saberes.

Uma dificuldade encontrada no processo, foi a impossibilidade de utilização da quadra em dias chuvosos, devido à existência de inúmeros pontos de vazamento na sua cobertura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percebemos que os/as alunos/as tiveram uma forma mais ativa de participação pelo fato de construírem o próprio material, sentindo-se engajados/as nos processos de ensino e de aprendizagem. O trabalho coletivo e a realização da construção de materiais pedagógicos proporciona aos/às alunos/as o acesso a novos conhecimentos e movimentos da cultura corporal, transformando a realidade estrutural material da escola, contribuindo para formação educativa no que se refere à compreensão e modificação da realidade escolar (Scapin *et al.*, 2020). A falta de espaço para a realização das aulas em dias com chuva foi resolvida após a ocupação de um galpão da escola, que depois de limpo passou a receber as aulas de ATL.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, pudemos observar que em escolas públicas onde as dificuldades com relação a estrutura e materiais é comum, uma forma de enfrentar a realidade desafiadora é explorar recursos que estejam disponíveis no ambiente escolar, usar a criatividade como aliada para produzir ou conseguir recursos que não são disponibilizados, e adotar estratégias mais cooperativas e divertidas para aproximar os/as alunos/as das aulas de EF.

REFERÊNCIAS

BREMM, D. Atletismo na escola: uma proposta alternativa de ensino. **Educação Física em Revista**, v. 13, n. 1, pp. 1-14, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Diane-Bremm-ATLETISMO-NA-ESCOLA-1.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

KIRK, D. **Precarity, critical pedagogy and physical education**. Londres: Routledge, 2020.

NASCIMENTO, S. J. M.; AZEVEDO, P. F. V. Atletismo na escola: dificuldades e possíveis alternativas para a sua prática nas aulas de Educação Física escolar na educação básica. **Repositório do Centro Universitário Tabosa de Almeida**, Caruaru-PE, 2017. Disponível em: http://repositorio.asces.edu.br/handle/123456789/463. Acesso em: 3 abr. 2023.

SCAPIN, G. J. et al. A construção de material pedagógico para o ensino do jogo e o processo educativo na Educação Física crítico-superadora. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 61, pp. 1-20, janeiro/março, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e61616/42992. Acesso em: 4 de abril. 2023.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO GTT ESCOLA DO CBCE[1]

EVALUATION OF LEARNING IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AT GTT ESCOLA DO CBCE

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN GTT ESCOLA DO CBCE

Fábio Souza de Oliveira,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Luise Alves de Oliveira Moreira,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Telma Brito Rocha (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Augusto Cesar Rios Leiro,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

À medida que surgem novos periódicos e novas bases de conhecimento científicos, passam a ser relevantes os estudos que acompanham essas produções e refletem o seu crescimento, mapeando possíveis lacunas de aprofundamento científico. Nesse sentido, o uso de métodos estatísticos para levantar informações, a partir de registros bibliográficos, tem ganhado densidade e legitimidade, e são relevantes para compreender a produção e socialização de conhecimentos em revistas científicas (SANTOS, KOBASHI, 2009).

Desse modo, é de interesse particular desse estudo reconhecer a produção científica sobre avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar presentes no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola do CBCE/Conbrace entre 2011 e 2021.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A ação docente na educação formal se constituiu em delineamento flexível e permite um enfoque progressivo, centrada em processos que evoluem em virtude de descobertas

1 O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

sucessivas e de transformações do contexto da aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação formativa, ao colocar o discente no centro do processo de ensino aprendizagem, permite-o ajustar, compreender suas ações e representações, identificar seus erros e aprender com eles, ou suas dúvidas, levar em conta os pontos de vista dos demais colegas, em constante cooperação. É a partir dela que podem ser realizados os ajustes necessários aos processos formativos mais ampliados na escola, com vistas à aprendizagem do aluno.

Essa, entretanto, nem sempre foi a lógica que historicamente orientou a experiência de avaliação. Para Rocha (2022), a prática avaliativa no campo educacional era pautada sobretudo na medição e classificação, não no diagnóstico. Segundo a autora, essa perspectiva de verificação da aprendizagem no campo da educação remonta às práticas jesuíticas a partir do século XVI, sobretudo com o intuito de controlar o sujeito que aprende, mais atenta a ideia de mudança da conduta do aluno, ao controle de atitudes, pensamentos, sentimentos. O que se chamava de avaliação era, na verdade, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes (DIAS SOBRINHO, 2003).

É sobretudo a partir da década de 80, num contexto de grandes mudanças no país e, de modo particular na educação nacional, que a concepção de aprendizagem passa a sofrer mudanças mais incisivas. A visão tecnicista de avaliação, de caráter quantitativo, somativo, localizada ao final do percurso de aprendizagem, com baixa participação dos discentes e prática curricular fragmentada, perde espaço para uma compreensão de avaliação enquanto instrumento de apoio à aprendizagem.

A avaliação em Educação Física escolar, na esteira desse movimento, passa de testes motores, quantificação, mensuração e práticas seletistas dos talentos esportivos na escola, para fazeres dialógicos que enlaçam professores e estudantes no processo da aprendizagem. O papel do docente na ampliação da sala de aula como espaço democrático é fundamental, sua habilidade em conduzir os diálogos, sua capacidade de transformar os conhecimentos em saberes, com participação de todo o grupo são elementos que promovem a democracia na escola, por conseguinte, nos processos avaliativos.

Segundo o COLETIVO DE AUTORES (1992), a avaliação da aprendizagem é muito mais do que aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos. Para os autores,

avaliar guarda relações com o projeto político pedagógico da escola e com o trabalho pedagógico.

Em que pesem as substantivas mudanças no embasamento epistemológico, sobretudo a partir dos movimentos renovadores na Educação Física, o que ainda se verifica de forma predominante nas práticas avaliativas nesse componente curricular é o atendimento a questões burocráticas de elaboração de notas, atendimento à legislação, utilização da frequência como parâmetro único para aprovação e reprovação e, seleção de alunos para formação de equipes esportivas e competições.

Esse reducionismo da práxis avaliativa na Educação Física escolar traz consequências que vão do desestímulo à participação até a segregação e a negação da aprendizagem. A compreensão de Educação Física escolar que tem como objeto a cultura corporal é incompatível com a perspectiva avaliativa da medição, da seleção e da classificação. Para o COLETIVO DE AUTORES (1992), a avaliação da aprendizagem deve ter em conta a sociedade na qual estamos inseridos e o projeto de sociedade que buscamos. Nesse sentido, há que se superar práticas mecânicas e examinatórias e buscar soluções para as relações de ensino-aprendizagem através do esforço crítico e criativo de alunos e professores, transformando a escola num espaço privilegiado para construção de práticas interativas, democráticas entre docentes e discentes.

O GTT ESCOLA NO CONBRACE

Considerado a mais importante entidade científica da Educação Física Brasileira (VAGO, GARIGLIO, ALMEIDA JUNIOR, 2020), o CBCE completa em 2023, 45 anos reunindo professores, pesquisadores e estudantes do Brasil e de outros países da América do Sul, um espaço de referência para os mais diversos debates deste campo. Tem sua origem, portanto, em pleno regime ditatorial, assim como outras entidades de fomento à pesquisa, a partir do Plano Nacional de Pós-Graduação (BIANCHETTI, 2009).

Historicamente, o CONBRACE não esteve organizado em Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT's). Não haviam critérios definidos para discussão das variadas temáticas, limitando as trocas e as reflexões entre os participantes.

Se a princípio, esse modelo aberto de organização não foi entrave para o evento, por sua dimensão reduzida, entre as décadas de oitenta e noventa, houve um expressivo aumento da participação de professores que atuavam na educação básica e alunos de cursos de pós-graduação e o esgotamento do modelo se tornou evidente.

Nesse sentido, a partir de 1995, o CONBRACE passa por uma série de reconfigurações, atreladas às circunstâncias históricas do país, como a luta pela democracia após a ditadura militar, elaboração da Constituição Federal de 1988 e ampliação da participação do povo nas eleições de governantes.

É neste caldo social que o CONBRACE/CONICE se reveste de mudanças e estabelece, por exemplo, critérios para a apresentação de trabalhos, que passam a ser reunidos por afinidade temática nos GTT's. Eis que em 1996 são formados os Grupos de Trabalho Temático, dentre os quais o "CBCE Escola" é um deles, e em sua primeira edição teve a direção orientada pelo professor Tarcísio Mauro Vago.

No GTT Escola, encontraram espaço os trabalhos de pesquisa concluídas ou andamento de mestrado e doutorado, relatos de experiências realizadas em escolas e propostas metodológicas para o ensino de Educação Física.

Outro avanço notável é a formação do comitê científico a partir de 1999, composto deliberadamente de profissionais de identidades diversas, no intuito de pluralizar o olhar que se propunha nesse comitê. De acordo com o regimento do CBCE, os comitês científicos do CONBRACE, atualmente são compostos por pesquisadores que sejam no mínimo mestres, dentre os quais um, necessariamente doutor, é eleito como coordenador.

Além disso, o GTT encontra mérito nos diálogos interpostos com a comunidade interna e externa por diversos meios, como seminários, fóruns, sala virtual, criação da página de internet do GTT escola no ano 2000 e, finalmente, a revista digital de Educação Física Escolar, atuante pelo mesmo período da página de internet, no período de 2000 a 2003.

Atualmente o CBCE edita duas publicações periódicas: a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), atuante há mais de trinta anos, de publicação contínua e acesso aberto e, os Cadernos de Formação RBCE, cuja primeira edição data de 2009, mantendo publicação semestral e de acesso também aberto.

Estas e outras ações do GTT escola do CBCE, denotam sua relevância não somente como profícuo espaço de produção e reflexão científica no campo da Educação Física escolar, como por seu diálogo interno e externo com professores, gestores, pesquisadores e secretarias de educação, potencializando o alcance de suas produções.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliométrica, uma técnica de abordagem quantitativa que tem por objetivo apresentar índices de produção e de disseminação do conhecimento científico em uma dada área do conhecimento (QUEVEDO-SILVA et al., 2016), sendo um excelente mecanismo para vislumbrar o estado da arte ou do conhecimento de uma dada temática em seus recortes específicos, como análise temporal, autoria, temática, dentre outras (PALHANO, SABBAG, DUEK, 2018). Parra QUEVEDO-SILVA et al. (2016), a bibliometria tem se mostrado relevante na análise da produção científica de um país, uma vez que seus indicadores podem retratar o comportamento e o desenvolvimento de uma área do conhecimento específica.

Foram analisados os anais do CONBRACE/GTT Escola, no período de 2011 e 2021 (seis edições), disponíveis no site do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), utilizando como descritores o termo “avaliação”, “avaliar” e o radical “aval” a partir do título, do resumo e das palavras-chave.

DISCUSSÃO

Após o levantamento documental e a reflexão teórica acerca da avaliação da aprendizagem em Educação Física, ficam evidentes algumas questões. Quanto ao número de trabalhos apresentados verificamos que ao longo do período em análise, foram apresentados 1.148 trabalhos no GTT – Escola, dos quais apenas 14 (1,2%) referem-se à temática da avaliação. A informação é digna de nota, tendo em vista o relevo do tema avaliação para o macro campo da avaliação em Educação/Educação Física. Do ponto de vista metodológico, identificou-se diferentes abordagens no sentido de compreender a temática, como relatos de experiência, estudos de caso e estudos descritivos, em grande medida de natureza qualitativa.

Outra questão que salta aos olhos diz respeito ao enfoque dos estudos. Observamos que dos 14 trabalhos propostos sobre avaliação, 5 são fruto da atuação do/no PIBID[2], reforçando a relevância do programa na formação de estudantes da graduação. Além disso, o período pandêmico, recentemente enfrentado em todo o mundo, resultando na impossibilidade da continuidade de aulas presenciais e na implementação de ações formativas remotas, foi motivador de duas das produções do período. Vale sublinhar que as produções encontradas, são de diferentes grupos/universidades, a exemplo da UFMG (2), UFRGS (2), UFPE, UFPA, UFAL, UFAC, UFES, UNEB, UFRB e USP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o conjunto das análises sobre o tema da avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar, algumas considerações são possíveis. O quantitativo de trabalhos a esse respeito é ainda incipiente frente à produção total do GTT escola. Há no Brasil, relevante preocupação sobre o estado do conhecimento da temática da avalição, dada a relevância política, social e educacional da formação no Brasil.

Nesse sentido, o presente trabalho não pretende esgotar o tema, mas, reforçar a importância da avaliação e o quanto a temática tem sido explorada de forma insuficiente no mais relevante espaço de produções científicas da Educação Física brasileira.

REFERÊNCIAS

BATISTA, et al. A produção científica no CBCE/CONBRACE: a formação continuada de 2007 a 2013 em foco. **Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 69-83, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p69>. Acesso em: 01 mai. 2023.

BIANCHETTI, L. 30 anos do colégio brasileiro de ciências do esporte: Os desafios para uma associação científica e os Dilemas dos intelectuais institucionalizados. **Rev. Bras. Cienc.** Esporte, Campinas, v. 30, n. 3, p. 13-30, maio 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/544/381>. Acesso em: 02 mai. 2023.

2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. – São Paulo: Cortez, 1992.

DIAS, C. A. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. Ci. Inf., Brasília, v. 28, n. 3, p. 269-277, set./dez. 1999. Disponível em: <https://bitlybr.com/FIhyY>. Acesso em: 30 abr. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

MATTAR, J. **Metodologia científica na era digital**. – 4 ed. – São Paulo: Saraiva, 2017.

PALHANO, D. O.; SABBAG, S.; DUEK, V. P. A produção científica sobre educação física na Educação infantil no gtt escola/Conbrace. **Revista Teias v**. 24 • n. 72 • jan./mar. 2023. Disponível em: <https://bitlybr.com/GpafF>. Acesso em: 01 mai. 2023.

QUEVEDO-SILVA, F. et al. Estudo bibliométrico: orientações sobre sua aplicação. Revista Brasileira de Marketing. 2016, 15(2), 246-262. Disponível em: <https://bit.ly/41VfB7A>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ROCHA, T. B. **A prática avaliativa na educação on-line**. – Salvador: Eduneb, 2022. 98p.

SANTOS, R. N. M.; KOBASHI, N. Y. Bibliometria, cientometria, infometria: conceitos e aplicações**. Pesq. bras. Ci. Inf**., Brasília, v.2, n.1, p.155-172, jan./dez. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10089>. Acesso em: 30 abr. 2023

VAGO, T. M.; GARÍGLIO, J. A.; ALMEIDA JUNIOR, A. S. Experiências no GTT Escola: da criação à consolidação. In: **Educação física escolar** [recurso eletrônico]. BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. – Natal, RN : EDUFRN, 2020. 162 p. Disponível em: <https://bitlybr.com/AhIIq>. Acesso em: 02 mai. 2023.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A LÓGICA INTERNA DO CONTEÚDO ESPORTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

NATIONAL COMMON CURRICULUM BASIS: THE INTERNAL LOGIC OF SPORTS CONTENT IN ELEMENTARY EDUCATION

BASES DEL CURRÍCULO COMÚN NACIONAL: LA LÓGICA INTERNA DEL CONTENIDO DEPORTIVO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Everton José dos Santos Soares
Colégio Santa Emília (PE)
Samara Rúbia Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

INTRODUÇÃO

A relevância do conteúdo esporte se legitima historicamente quando se toma dimensões sociais que buscam não somente atender a sua prática do ponto de vista da performance, mas também ao lazer e educação. No cerne da escola surgem diversos documentos para nortear os docentes quanto à organização dos conteúdos, nesse intuito destacamos a BNCC que é um "documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas [...] da Educação Básica". (BRASIL, 2017, p. 07).

Portanto este trabalho tem por objetivos: Analisar o que fundamenta os sentidos e significados dos esportes na Base Nacional Comum Curricular; Compreender as classificações de esportes e Analisar a organização interna da tipologia dos esportes na BNCC. Enquanto percurso metodológico utilizamos a abordagem qualitativa, a partir de pesquisa de base documental, obtendo como foco de análise a BNCC do Ensino Fundamental.

A CARACTERIZAÇÃO DO ESPORTE NA BNCC: CONCEITO E TIPOLOGIA

Expomos conceitos, sentidos/significados e classificações do conteúdo esporte, como performance, lazer e educação (TUBINO,1999). Adiante evidenciamos a relação do esporte

ISSN: 2175-5930

com a instituição escola por meio do componente curricular Educação Física, estabelecendo as diferenças entre o "esporte na escola" e o "esporte da escola", considerando o último mais apropriado para as aulas de Educação Física (VAGO,1996).

A BNCC traz o conceito de esporte fundamentado a partir de Gonzalez (2004) que o compreende como uma ação social institucionalizada, regrada em forma de competição, cujo objetivo é a comparação de desempenho ou recordes, sendo estes resultados de habilidades e estratégias dos participantes e que pode provocar prazer e realização para os que praticam e ou assistem.

Dos critérios para organizar e categorizar a tipologia dos esportes na BNCC identificamos: cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Para Gonzalez (2004) tal estrutura possibilita a classificação da maioria das modalidades esportivas conhecidas, habilitando uma análise criteriosa dos elementos particulares do universo esportivo e permitindo mapear os elementos comuns entre diversas modalidades. Na seleção dos conteúdos é imprescindível destacar que não deve ser uma simples escolha, objetivo deve ser tornar o conhecimento transmissível e assimilável (SOUZA JÚNIOR, 2007). De tal maneira a lógica interna é a grande referência para a seleção dos conteúdos, pois exige reconhecimento dos professores acerca das especificidades de cada esporte, podendo ou não selecioná-los dentro das modalidades com características símias e se justificando pelas aproximações das ações motoras (GONZALEZ, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a fundamentação da lógica interna da tipologia do conteúdo esporte ao longo do ensino fundamental, evidenciamos Gonzalez (2004) como sendo o percursor da classificação. A compreensão desta lógica faz-se imprescindível, pois condicionam os procedimentos de ensino-aprendizagem do conteúdo. Logo, os professores de Educação Física podem definir o que ensinar e como em ensinar, adequando e até mesmo hierarquizando as modalidades esportivas durante a unidade. Por fim, essa classificação abre espaço para a prática de esportes pouco conhecidos, porém ressalta-se que tais esportes podem não levar em consideração a significação cultural do povo brasileiro, bem como tais modalidades encontram-

se pré-fixadas independente do púbico que serão trabalhadas, o que pode dificultar a seleção e o trato com os conteúdos esportivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

GONZALEZ, F. J. **Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Abril de 2004.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. **A constituição dos saberes escolares na educação básica.** 2007. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

TUBINO, M. J. G.; **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense (Coleção primeiros passos - 276), 1999.

VAGO, Tarcísio. **O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente.** Movimento - ano III - N°5 – 1996.

BRINCADEIRA DE "TORTA NA CARA" COMO METODOLOGIA DE ENSINO PARA PREPARAÇÃO DE ALUNOS/AS DO ENSINO MÉDIO PARA OS VESTIBULARES UNIVERSITÁRIOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA

"PIE IN THE FACE" PLAY AS A TEACHING METHODOLOGY FOR PREPARING HIGH SCHOOL STUDENTS FOR UNIVERSITY ENTRANCE EXAMINATIONS: A PIBID EXPERIENCE REPORT ON PHYSICAL EDUCATION

BROMA DEL "PASTEL EM LA CARA" COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA HACIA LA PREPARACIÓN DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA PARA LOS EXÁMENES DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD: INFORME DE UNA EXPERIENCIA EN EL PIBID DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Raimundo Jeilson Pereira Araujo
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Breno Lucas Goiana dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Yane de Araújo Ximenes
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Joany Vitória Vieira dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Manoela de Castro Marques Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído pela Portaria nº 438 do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2002). Dentro dessa perspectiva a educação física (EF), busca compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade (MARQUES *et al.*, 2022). Por essa razão a EF assume um papel de suma importância como componente curricular, principalmente no ensino médio, ligado ao expressar-se corporalmente no mundo mediado por práticas corporais e, como

ISSN: 2175-5930

um alicerce reflexivo, pensando em uma perspectiva teórica na preparação dos/as alunos/as para o ENEM. Não obstante, há conteúdos temáticos que denotam a especificidade da EF (SANCHES NETO, 2017; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2011). Portanto, o objetivo desta seguinte proposição é relatar a perspectiva crítica dos/as bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em EF – de uma universidade pública no Ceará dos/as bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em EF – de uma universidade pública no Ceará

METODOLOGIA

A ação foi desenvolvida como uma vivência em uma escola pública de ensino médio após o horário letivo, com participação facultativa dos/das alunos/as, abordando conteúdo dos componentes curriculares de educação física e inglês, com o intuito de auxiliar os discentes na preparação para o ENEM.

Como estratégia, foi escolhida uma dinâmica com a brincadeira da “torta na cara”, a fim de relembrar conteúdos já explicitados pelas professoras.

A vivência foi organizada com os/as alunos/as em duas equipes. Cada equipe escolheria um/a representante para responder à pergunta que seria projetada para todos/as lerem. Após a leitura da questão, quem chegasse primeiro a um lugar determinado pela professora supervisora poderia respondê-la. Depois, a professora comentaria e corrigiria a questão. Se o/a aluno/a responder de maneira correta, ele/a dá a “tortada”, caso a resposta esteja errada, ele/a leva a “tortada”. Posteriormente, a brincadeira se reinicia, com novos/as representantes, sendo vedado repetir os/as que já participaram. Como o propósito é a preparação ao ENEM, ganha a equipe que obtiver mais respostas corretas.

RESUTADOS E DISCUSSÃO

Não foram encontrados muitos obstáculos ou dificuldades para a realização da atividade, necessitando apenas de adaptações sucintas, como a troca das posições dos/das representantes, para evitar que alguma regra fosse burlada. Uma dificuldade encontrada foi a

ISSN: 2175-5930

pouca adesão dos/das alunos/as. Apesar disso, os/as presentes, participaram ativamente, tornando a vivência interessante e mobilizadora, de forma que o objetivo inicial foi alcançado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da vivência foi possível notar que metodologias distintas de aulas expositivas podem contribuir para os/as alunos/as na adesão a programas de preparação para o ENEM, ainda que poucos/as tenham participado. Por outro lado, criticamente, a vivência oportunizou a aprendizagem de conteúdos específicos do componente curricular educação física, a despeito do caráter interdisciplinar da ação.

REFERÊNCIAS:

INEP. Enem – **Documento básico.** GOV.BR, 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf. Acesso em: 03 abri. 2023.

MARQUES, Rodrigo et al. **Estratégias pedagógicas de educação física destinadas à preparação dos alunos para o Enem**. 2022.

SANCHES NETO, Luiz. **A brincadeira e o jogo no contexto da educação física na escola**. In: SCARPATO, Marta; CAMPOS, Márcia Zandron (Orgs.). Educação física: como planejar as aulas na educação básica. 2ª ed. São Paulo: Avercamp, 2017, pp. 115-136.

VEN NCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. **Brincadeira e jogo**. In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.). Educação física escolar: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011, pp. 35-49.

BRINCADEIRAS DE A A Z: EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA EM DIÁLOGO[1]

PLAYS FROM A TO Z: PHYSICAL EDUCATION AND PEDAGOGY IN DIALOGUE

JUEGOS DE LA A A LA Z: EDUCACIÓN FÍSICA Y PEDAGOGÍA EN DIÁLOGO

Renata de Moraes Lino,
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)
Thaís Araújo Jacome,
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência pedagógica integrada e interdisciplinar entre uma professora de educação física e outra de pedagogia. Ele acontece numa escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal. A experiência tem como mote tornar a aprendizagem das crianças significativas, tanto em relação a cultura corporal, quanto aos campos de experiências propostos pelo Currículo em Movimento (CM) para as ações pedagógicas na Educação Infantil. Percebemos que o planejamento conjunto entre as professoras facilita o entendimento das crianças acerca dos conhecimentos desenvolvidos nas atividades de sala de aula com as de educação física.

A inserção do professor de educação física na Educação Infantil na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) ocorre por meio do Programa Educação com Movimento (PECM). Além de estimular conhecimentos específicos da educação física, busca-se uma parceria com o professor de pedagogia nas diversas ações pedagógicas da escola (DISTRITO FEDERAL, 2019). Neste relato, tais ações integradas e interdisciplinares tiveram como fio condutor diversas brincadeiras.

O brincar é um dos direitos de aprendizagem garantido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e constitui um dos eixos estruturantes do CM. É no brincar

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

que a criança se expressa e se manifesta em sua plenitude em relação ao outro, ao mundo e aos seus objetos. Ela "gesticula, fala, desenha, imita, brinca com sons, canta, entre outras possibilidades" (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.31). A criança estabelece um diálogo durante a brincadeira, imitando situações reais e pessoas de seu convívio, satisfazendo vontades, desejos, necessidades, sonhos e fantasias.

Por meio do brincar a criança tem a possibilidade de se desenvolver integralmente. Ao vivenciar experiências novas, ela apropria-se de conhecimentos, impulsionando o desenvolvimento. Quanto mais brincadeiras a criança puder participar, melhor será a oportunidade para se aprender. Outra característica da brincadeira é seu contato direto com a ludicidade. Ponto importante a ser considerado no contexto da Educação Infantil. As atividades propostas nessa faixa etária precisam estimular a descoberta, a imaginação, a criatividade, tornando o ato de conhecer prazeroso e significativo para as crianças (LINO, 2020).

AÇÕES PEDAGÓGICAS COLETIVAS

Trouxemos para as crianças possibilidades brincantes, visando a ampliação do repertório da cultura corporal. Também estimulamos a linguagem de leitura e escrita associando o nome das brincadeiras às letras do alfabeto, aumentando o vocabulário delas. Utilizamos o desenho para significar esses momentos. Fizemos registros fotográficos e de vídeos para criar um portfólio e o livro "alfabeto do brincar".

Estabelecemos que semanalmente uma letra do alfabeto seria apresentada. De acordo com a letra, eram experimentadas e registradas algumas brincadeiras. Ao tempo em que a professora de educação física apresentava a brincadeira, a pedagoga realizava o registro gráfico das ações. Ambas, durante as aulas, evidenciavam a sonoridade do nome da brincadeira assim como enfatizavam sua letra inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que as crianças tiveram a possibilidade de vivenciar o universo do brincar na medida em que se aproximavam dos campos de experiências da Educação Infantil. O mundo abstrato dos sons das letras concretizado pelo corpo brincante das crianças despertou um maior

interesse nas aulas. Evidenciamos que a aprendizagem do alfabeto associado à ampliação do repertório da cultura corporal trouxe um resultado positivo na participação e apreensão dos conhecimentos por parte das crianças. Logo, uma ação pedagógica integrada e interdisciplinar contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança no contexto da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

DISTRITO FEDERAL, S. E. E. D. F. **Currículo em movimento do Distrito Federal: e**ducação infantil. 2º. ed. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2018.

DISTRITO FEDERAL, S. E. E. D. F. **Educação com movimento:** programa de inserção do professor de educação física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2019.

LINO, R.M. **Brincadeiras e histórias na educação infantil:** ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa "Educação com Movimento" do Distrito Federal. 2020. 187f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física, UNB, Brasília, 2020.

CAPOEIRA E EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

CAPOEIRA AND PHYSICAL EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT

CAPOEIRA Y EDUCACIÓN FÍSICA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Gabriela Karla Augusta da Silva Pinheiro,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Joyce Fernandes de Melo,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Ana Beatriz Medeiros Melo,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Os africanos e afro descendentes, sob as mais diversas formas de violências foram raptados, vendidos e trazidos à força para o Brasil tendo seus sistemas identitários subjugados sob o olhar da branquitude. O surgimento de estratégias contraventoras às duras circunstâncias impostas pelo sistema colonial revelaram grandiosos atos de resistência para a manutenção das culturas da diáspora africana. A prática da Capoeira e seus múltiplos significados foi uma dessas manifestações ressignificadas enquanto ato de resistência contra as torturas e amarras coloniais.

A implementação de leis e diretrizes que tornam obrigatório a Educação das Relações Etnico-Raciais (ERER) para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino básico e também nas instituições de formação inicial e continuada de professores, reforçam a importância da temática para uma maior compreensão do tema e o entendimento das escolas como potentes agentes sociopolíticos dessa mudança.

Este trabalho trata-se de um relato de experiência do estágio não-obrigatório em uma instituição de ensino privada do município de Natal, realizada por uma estudante de licenciatura em EF. As práticas pedagógicas observadas referem-se à unidade temática de capoeira vivenciada na escola com quatro turmas de 3º ano dos anos iniciais. A temática de capoeira foi abordada durante seis aulas (três semanas) no decorrer do mês de abril. A abordagem pedagógica buscou trabalhar através dos jogos e brincadeiras os seguintes temas: invasão da

ISSN: 2175-5930

África; (re)conhecimento do continente e suas multiculturalidades; o transporte dos negros através do Atlântico; o trabalho escravo e a senzala; os quilombos, e por fim, a capoeira e suas múltiplas linguagens. Para cada um dos temas centrais acima citados as aulas foram divididas em quatro momentos: roda inicial; preparação do corpo; jogos e brincadeiras adaptadas para o diálogo com a temática; roda final.

DESENVOLVIMENTO

A partir da discussão na primeira aula sobre invasão da África, a atividade desenvolvida junto aos alunos foi a bandeirinha. A cada rodada a equipe vencedora tinha o poder de escolher um colega da outra equipe para ser remanejado para e time vencedor, gerando uma situação de inferioridade numérica entre as duas equipes. Durante a prática, a palavra "injustiça" foi muito citada pelos participantes que relataram a desigualdade como ponto chave para não alcançar o objetivo da bandeirinha.

Para a segunda aula com o tema navios negreiros, buscou-se trabalhar a brincadeira de polícia e ladrão onde um grupo deveria capturar o outro e conduzir até um espaço delimitado posicionados no centro da quadra sem a possibilidade de serem salvos.

Na terceira aula foi dialogado o tema senzala e o trabalho escravo, sendo usado como recurso didático duas atividades com tampas de garrafa de diferentes tamanhos para a montagem de uma torre de tampas. Na sequência, cada grupo deveria guardar o maior número de tampas em um recipiente realizando um trabalho coletivo de estratégias e agilidade.

Para a quarta aula buscou-se dar foco à fuga para os quilombos, onde os alunos foram orientados a retirarem os tênis, calça-los e ajudarem os demais colegas para não serem pegos no tica. Para a última aula, foi convidado um professor de capoeira para apresentar informações específicas sobre a luta e proporcionar uma experiência lúdica para os alunos com elementos da capoeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste relato percebeu-se que ao proporcionar a experiência com essa manifestação cultural a escola e o(a) docente estarão possibilitando aos educandos o

(re)conhecimento da cultura afro-brasileira e suas manifestações a partir de uma perspectiva histórico-crítica. Através do descortinar das tristes máculas do passado-presente foi proporcionado aos jovens uma reflexão para a mudança de postura através da Capoeira.

Essa produção mostra-se relevante uma vez que contribui para demonstrar o valor de se explorar o tema nas aulas de EF escolar e o papel das experiências durante a graduação, tornando-se um movimento para a reflexão crítica dos profissionais da área, elucidando a discussão das ERER no âmbito escolar e formativo.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na escola.** Salvador: EDUFBA, 2001. p. 153

DOMINGOS, L. T. Entre estigmas e traumas de violência de colonização e escravidão: afirmação de identidade afro descendência. **São Leopoldo**, v.22n. 2, p. 190-208, jul.-dez. 2017. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira-Unilab. CE, Brasil. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/identidade. Acesso em: 21 maio 2023.

CIBERESPORTE: UM CONTEÚDO POSSÍVEL[1]

CYBERSPORT: A POSSIBLE CONTENT

CYBERSPORT: UN POSIBLE CONTENIDO

Grasiela Gonçalves Mendes,
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Maycon Goulart,
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Bruno Dandolini Colombo,
Rede pública municipal de ensino de Florianópolis
Carlos Augusto Euzébio,
Universidade Federal do Paraná

INTRODUÇÃO

A escolha da temática justifica-se pela necessidade de abordar o jogo enquanto conteúdo da Educação Física, nas suas mais diversas vertentes e possibilidades. Percebe-se que na categoria "Jogos" se faz necessário incluir uma categoria específica de jogo que faz parte do contexto de muitos alunos, em meio ao contexto social digital atual: o jogo eletrônico. Embora esse contexto, são escassos os estudos sobre o conteúdo destes jogos e sua possível contribuição na formação humana. Os alunos aprendem seus significados e valores apenas por aquilo que conhecem no senso comum, sem mediação de conteúdo.

Assim, são despercebidos outros aspectos destes jogos, como cenário competitivo, história, táticas, estratégias, relações sociais e mercantilização esportiva eletrônica. Disso surge a problemática: é possível abordar o ciberesporte enquanto conteúdo da Educação Física? A pesquisa propõe uma análise dos elementos estratégia e tática no ciberesporte. O estudo é de caráter bibliográfico.

O CONTEÚDO CIBERESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A tática e a estratégia são elementos relevantes do ciberesporte, pois é possível perceber-se no espaço enquanto jogador de primeira e terceira pessoa nos sistemas de câmeras 2D e 3D.

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

Essa imersão dotada de aspectos diferenciados, possibilita ao jogador experimentar as habilidades táticas e estratégicas de maneiras especificamente únicas. Podemos citar como exemplo o jogo League of Legends (LoL).

Os elementos táticos nesse jogo são direcionados à seleção dos campeões, das habilidades, dos itens, do posicionamento e formação de equipe, da presunção das tomadas decisórias de cada jogador em busca de alcançar o sucesso na estratégia desejada. A estratégia, por sua vez tem como prioridade diversas conquistas, sendo a da visão e do espaço territorial a mais importante.

Podemos compreender em LoL os conteúdos teóricos dos conceitos da tática e da estratégia que, de acordo com Euzébio (2017, p. 214), são: "avaliação da correlação de forças; definição de pontos fortes e fracos; informação; relação defesa/ataque; concentração de forças; busca da superioridade; surpresa e dissimulação; controle dos espaços; ritmo de execução; especialização; diferenciação e modelagem". Destacamos dentre os elementos citados aqueles que tem suas especificidades no jogo eletrônico: o controle dos espaços, avaliação da correlação de forças, relação defesa/ataque, surpresa e dissimulação, que têm implicações que os tornam diferenciados no âmbito do ciberespaço. Vale salientar que a preocupação com o espaço, distância e visão em LoL é tão importante quanto as informações. Para uma boa leitura/avaliação de jogo há de se ter um olhar voltado para a relação de forças entre ataque e defesa. Para Nascimento (2014), é necessário conhecer as condições de jogo, pois disso depende as possibilidades reais de percepção e análise por parte de cada equipe/jogador, fato que passa a agir como uma linha orientadora da equipe.

A surpresa, como conteúdo tático e estratégico, no ciberesporte toma destaque nas emboscadas, nos ataques rápidos, na criatividade em jogadas isoladas em que há distorção do senso de noção adversária, como em ilusões ou em blefes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após nos debruçar sobre o Ciberesporte, foi possível identificar os elementos táticos e estratégicos que o tornam um conteúdo relevante para as aulas de educação física. Vale destacar que apesar da indústria cultural e as forças de senso comum ainda terem a tendência de tratar o

ISSN: 2175-5930

ciberesporte apenas como um meio de mercado e distração, quando elencamos as especificidades dos conteúdos de tática, estratégia e mercantilização do ciberesporte percebemos que o controle dos espaços, a avaliação entre relações de forças, a surpresa e a mercantilização são elementos que, no âmbito virtual da contemporaneidade, tem distinções que os tornam importantes conteúdos para a prática pedagógica em Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

EUZÉBIO, C. A. O Conteúdo Teórico dos Conceitos de Tática e Estratégia no Esporte. 2017. 251 f. **Tese** (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

NASCIMENTO, C. P. A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. São Paulo. 2014. 293 f. **Tese** (Doutorado) - Universidade de São Paulo, USP, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2014.

CIRCU-LANDO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ENSINO DO CIRCO

CIRCU-LANDO NA ESCOLA: A PEDAGOGICAL PROPOSAL OF THE TEACHING OF THE CIRCUS

CIRCU-LANDO NA ESCOLA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA DEL CIRCO

Danielly Gomes Caliman
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Paula Cristina da Costa Silva
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

O circo é uma das manifestações da cultura corporal que pode ser trabalhada de forma pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar. Considerando esse conteúdo como relevante na formação das crianças, essa pesquisa teve como objetivo apresentar a cultura circense para os alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal, localizada em Cachoeiro do Itapemirim/ES.

Esta proposta foi realizada por meio de atividades didáticas lúdicas, adotando a metodologia crítico-superadora (SOARES *et al*., 2009) em seus eixos diagnóstico, judicativo e teleológico, para ensinar as atividades circenses não apenas sob o viés da produção de conhecimento, mas reconstruí-lo dentro das possibilidades da escola. Trata-se de uma pesquisa intervenção, do tipo participante (ROCHA; AGUIAR, 2003), na qual foi utilizada a observação como coleta de dados (NEGRINI, 2010).

As atividades circenses foram realizadas durante 27 aulas de Educação Física desenvolvidas no período de 08 de março a 14 de junho de 2022. As aulas foram ministradas pela professora/pesquisadora e ocorreram nos espaços disponíveis da escola, como sala, pátio, praça de leitura. Para o registro das atividades foi utilizado um caderno de campo, fotos e filmagens mediante a autorização e consentimento dos estudantes e de seus responsáveis.

Além da historicidade do circo, foram trabalhadas algumas possibilidades de práticas envolvendo malabarismo, com e sem contato; de equilíbrio em três âmbitos: se equilibrar, equilibrar-se em algo e equilibrar algo; acrobacias individuais e em grupo; e atividades expressivas como: encenação, mímica e palhaçaria.

Todas as práticas foram planejadas levando em consideração a realidade escolar, de material, infraestrutura e segurança, e vivenciadas considerando os limites e possibilidades dos alunos. Barragán (2016) sustenta que abordar as atividades circenses na escola não se resume à prevalência da técnica, mas à inclusão de diversas experiências, que podem ser vivenciadas proporcionando uma prática significativa e de grande potencial comunicativo.

Alguns materiais foram adaptados e confeccionados tanto pelos alunos, quanto pela professora. Sobre isso, Bortoleto *et al*. (2008) afirmam que essa prática proporciona trabalhar, além de habilidades motoras, criatividade, autonomia, outros aspectos ligados ao circo como a conscientização, valorização do patrimônio, economia e empenho.

Para avaliar a proposta foram utilizadas duas atividades impressas, bem como, o registro da pesquisadora, que expressa o conteúdo desenvolvido ao longo das aulas, e uma apresentação final, o espetáculo, que apresentou as vivências práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado, os estudantes tiveram contato com esse conhecimento, o que possibilitou o avivamento da imaginação e o aprendizado dos gestos e vivências das práticas corporais nas quais o circo está inserido.

Os alunos também demonstraram-se apropriar do que lhes foi ensinado e ressignificar seus aprendizados a partir das relações concretas experienciadas na escola, nas quais a cooperação, cumplicidade, companheirismo, respeito, confiança e alegria foram pontos fundamentais para seu desenvolvimento. Assim como aponta Snyders (1993), evidenciando a existência de três tipos de relações na escola que geram crescimento aos estudantes: entre eles, entre eles e os adultos, e entre eles e o conhecimento. Os alunos também puderam apreender, reelaborar e criar o circo da escola. A docente, por sua vez, pode superar sua experiência empírica e repensar sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARRAGÁN, T. O. O circo e sua contribuição para a educação física escolar. In: BORTOLETO, M. A. C; BARRAGÁN, T. O.; SILVA, E. (Org). **Circo: horizontes educativos**. Campinas/SP: Autores Associados, p. 133-151, 2016.

BORTOLETO, L. et al. Construção de materiais. In: BORTOLETO, M. A. C. (Org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí: Fontoura, p. 241-257, 2008.

NEGRINI, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, p. 61-100, 2010.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia, Ciências e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Acesso em 25 nov. 2021.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2 ed,1993.

SOARES, C. L. *et al*. **Metodologia de Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ISSN: 2175-5930

CLASH ROYALE: VIVÊNCIA DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

CLASH ROYALE: EXPERIENCE OF ELECTRONIC GAMES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN A FULL-TIME SCHOOL

CLASH ROYALE: EXPERIENCIA DE JUEGOS ELECTRÓNICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN UNA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO

Maria da Conceição S. Veloso,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Maria Regina Oliveira Gomes
Universidade Estadual da Bahia

INTRODUÇÃO

Este estudo se caracteriza como sendo um relato de experiência com abordagem qualitativa descritiva e tem como objetivo refletir sobre o trato pedagógico dos jogos eletrônicos como conteúdo da Educação Física Escolar no Ensino Médio do Colégio Estadual de Jacobina-BA.

A crise vivida no momento pandêmico obrigou-nos a uma mudança de práticas pedagógicas/metodológicas, inicialmente pela modalidade de ensino remoto, com aulas síncronas/assíncronas, uso das interfaces digitais, como o Google Meet, Whatsapp, produção de videoaulas, lives e depois, no retorno semipresencial e presencial, este, com protocolos sanitários a seguir, como o distanciamento e restrição de práticas corporais coletivas.

Questionamentos de como criar caminhos viáveis que possibilitasse a vivência dos conteúdos na Educação Física, como componente curricular que insere o aluno na cultura corporal do movimento, nesse contexto, foram acentuados. Que estratégias/dispositivos para movimentar o corpo frente ao novo formato de modalidade de ensino que estava posto e que também contemplasse a formação dos estudantes?

Sabe-se que os jogos estão presentes nos mais diversos ambientes e, nas aulas de Ed. Física não é exceção. No âmbito da Educação Física Escolar o conteúdo Jogos Eletrônicos

ISSN: 2175-5930

contribuiu para responder às tais indagações, não somente por se tratar de ferramentas tecnológicas conhecidas dos alunos e pela ludicidade proveniente dos jogos, mas, como uma possibilidade para novas experiências corporais no retorno às aulas presenciais. Lidar com um perfil de aluno tecnológico, com acesso a vários dispositivos como celulares, videogames, tablets e consumidor de informações midiáticas, obrigou o professor o deslocamento de sua práxis, ao imergir nas tecnologias digitais a fim de acompanhar o tempo-espaço do estudantes, fruto da modernidade. O Coletivo de Autores corrobora tal ideia quando afirma: "A utilização dos jogos eletrônicos como ferramenta pedagógica, traz para o aluno algo moderno (1992, p.19), e ainda discorre, "a contemporaneidade do conteúdo deve garantir aos alunos o conhecimento do que há de mais moderno que existe no mundo contemporâneo".

O RELATO

Trata-se de um relato de experiência vivenciado pela professora de Ed. Física, com alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual de Jacobina-BA, movido, a priori, como resposta ao contexto pandêmico, e, potencializado pelo interesse demonstrado pelos estudantes ao adentrar no conteúdo Jogos Eletrônicos. Essa ação mais assertiva despertou o interesse dos estudantes, para isso, utilizamos os games compatíveis para celular como metodologia de acesso ao conhecimento. Iniciamos as vivências corporais utilizando o jogo Clash Royale como disparador para refletirmos acerca dos caminhos estratégicos de batalha coletiva..

A fim de aprofundar a corporificação do conteúdo jogo eletrônico na educação física, os alunos pesquisaram sobre a origem dos games, elaboraram linha do tempo, participaram de roda de conversa online e presencial sobre os o uso excessivos dos dispositivos tecnológicos e os cuidados com a saúde mental. Vale ressalvar que as turmas criaram regras, montaram suas esquipes, produziram cartazes digitais sobre os jogos eletrônicos e realizaram pequenas competições em suas respectivas salas; Na etapa da competição intraescolar, cada sala tinha sua representação definida para os jogos. Concluindo com a Copa Games Model's, fase final, com narração, comentarista e transmissão em tempo real aberta à comunidade escolar.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para o alcance desse objetivo o procedimento metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica, cujos procedimentos foram: leitura e sistematização dos textos sobre o tema dos multiletramentos, os quais foram debatidos nas aulas, elaboração de folhetos informativos, fichamentos, produção de linha do tempo pelo aplicativo canvas, produção de cartazes digitais pelo padlet e jamboardt, produção audiovisual visando reorganizar o processo educativo e sistematizá-lo de forma autônoma e crítica. Portanto, o presente trabalho objetiva relatar a experiência do uso Clash Royale, como possibilidade educativa consolidada nas aulas de Educação Física com alunos do ensino médio em uma escola pública de tempo integral no município de Jacobina-BA.

REFERÊNCIAS

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

CONCEPÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: 30 ANOS DO METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

OVERCOMING CRITICAL CONCEPTION OF PHYSICAL EDUCATION: 30 YEARS OF PHYSICAL EDUCATION TEACGING METHODOLOGY

CONCEPCIÓN CRÍTICO-SUPERADORA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: 30 AÑOS DE METODOLOGIA DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Eliene Lacerda Pereira
IFG/Goiânia Oeste
Danielle Batista de Moraes
IFG/Luziânia
Guenther Carlos Feitosa de Almeida
IFG/Goiânia Oeste
Fernando Henrique Silva Carneiro
IFG/Inhumas
Idayany Araújo Cardoso de Almeida
IFG/Inhumas
Jonatas Maia da Costa
FEF/UnB

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se inspira nos estudos sobre as teorias da Educação e da Educação Física com vistas a abordar a concepção crítico-superadora como proposta pedagógica sistematizada para a Educação Física escolar.

O foco é a comemoração dos 30 anos da publicação do livro "Metodologia do Ensino de Educação Física" elaborada por um Coletivo de Autores, publicado em 1992. Teve sua 2ª edição em 2009 com a inserção de um posfácio elaborado a partir de pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte – ETHNÓS – cujo trabalho

1Este trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

foi o de entrevistar os autores buscando compreender o impacto da obra na educação física e também os seus limites.

A obra permite reflexões acerca de dimensões mais amplas e complexas da EF escolar. Fundamentada no Materialismo-Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-cultural, o "Coletivo" pode ser compreendido como uma síntese dos avanços teórico-metodológicos da educação física a partir da década de 1980. Tratava-se do esforço de superar o paradigma da aptidão física, dar resposta à busca por uma identidade social e pedagógica da área (MEDINA, 2010) e ao mesmo tempo, sistematizar de forma propositiva o ensino da educação física na escola (CASTELLANI FILHO, 2020). Nestas três décadas, o livro se tornou uma referência obrigatória para os currículos escolares, para a formação de professores e para muitos programas e projetos de ensino de secretarias de educação de várias regiões do país.

Em 2022, por ocasião dos 30 anos do Coletivo, vários grupos e instituições do Brasil inseriram em seus planejamentos momentos para debater, socializar conhecimentos, refletir sobre as perspectivas e celebrar a importante contribuição da obra.

Em particular, o Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociocríticas em Educação Física Escolar–NUPEFE, do Instituto Federal de Goiás–IFG, promoveu um evento de extensão no sentido de contribuir com a reflexão acerca da relevância e atualidade da obra para Educação Física brasileira.

Nesse sentido, o núcleo promoveu uma mesa de debate a distância, com transmissão no canal do IFG no *youtube*. A experiência procurou analisar a trajetória formativa da ação de extensão com o tema foi "História, Limites e Perspectivas da Concepção Crítico Superadora de Educação Física Escolar: 30 Anos do Coletivo de Autores". Tal atividade contou com a parceria e apoio de Núcleos de Estudos e Pesquisas, Faculdades de Educação Física, Instituições de Ensino, professores EF da rede pública e privada: Instituto Federal de Goiás – IFG, Instituto

Federal Goiano–IF Goiano, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Teoria Social e Educação-PRÁKSIS da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás FEFD/UFG, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Estadual de Goiás-ESEFFEGO/UEG, Grupo de Pesquisa em Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer-AVANTE da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília-FEF/UnB e da Secretaria do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte–CBCE/Goiás.

CONSIDERAÇÕES

Dessa mesa comemorativa, conseguiu-se contextualizar a trajetória histórica da obra com a Educação Física em Goiás e no Brasil. Com isso refletir acerca de seus limites e perspectivas diante do contexto político-pedagógico para a formação crítica na Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

CASTELLANI FILHO. Às voltas com o futuro: minhas incursões na educação física escolar. **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Unisul, Tubarão, v.14, n. 25, p. 19-51, Jan/Jul 2020.

SOARES, Carmem L. *et al*. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

MEDINA, João Paulo. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**: novas contradições e desafios do século XXI. 25a ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS CURRICULARES: EXPERIÊNCIA NO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

CONSTRUCTION OF CURRICULUM MATERIALS: EXPERIENCE AT PIBID PHYSICAL EDUCATION

CONSTRUCCIÓN DE MATERIALES CURRICULARES: LA EXPERIENCIA EN LO PIBID EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Thiago Alves de Sousa,
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Alexandre Rafael de Oliveira,
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Isabella Canedo Tavares Garcia,
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Priscilla Martins Salgado
Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia- SME/UDI
Marina Ferreira de Souza Antunes
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa realizar parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas. Sua organização é feita por meio de núcleos, que contam com a presença de um/a coordenador/a de área, um supervisor/a e um quantitativo de discentes definido por edital. O/a coordenador/a de área deve ocupar o cargo de professor/a da graduação do curso participante e o/a supervisor/a deve ser um docente atuando na educação básica. Todos estes organizados em subprojetos, que são um núcleo ou conjunto de núcleos organizado por áreas de iniciação à docência definidas em edital (BRASIL, 2022a).

Com essa colaboração o PIBID almeja contribuir com a formação inicial, por meio da inserção de licenciandos no cotidiano escolar, e com a formação continuada, considerando o

[1] Este trabalho contou com financiamento da Capes, edital do Pibid 23/2022.

trabalho de supervisão desenvolvido por professores e professoras da educação básica. Estabelecendo, desta forma, conexão entre a educação básica e a educação superior.

Por intermédio do PIBID os/as discentes são estimulados/as a desenvolver competências relacionadas à docência, tendo a oportunidade de colaborar no processo educativo das escolas-campo. O programa visa fortalecer a relação entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas, promovendo o diálogo e a troca de experiências entre professores e estudantes das duas esferas. Além disso, incentiva a permanência dos/as estudantes nos cursos de licenciatura, encorajando o engajamento na carreira docente e valorizando a formação dos futuros professores (BRASIL, 2022b).

O ingresso desse subprojeto se deu por meio do edital número 23/2022 e as atividades tiveram início em novembro de 2022 (BRASIL, 2022b). Nosso grupo faz parte do subprojeto Educação Física/Pedagogia, um projeto interdisciplinar que abarca o curso de Educação Física Licenciatura em Uberlândia (MG) e o curso de Pedagogia localizado no Campus Pontal, em Ituiutaba (MG).

As atividades abordadas nesse relato foram desenvolvidas na Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos com turmas do ensino fundamental, sendo elas, três sétimos anos, três sextos anos e um quinto ano. O bairro em que se localiza a escola, Luizote de Freitas, está inserido na periferia da cidade. A escola tem ao todo 1776 estudantes matriculados, porém, apenas 902 frequentes. Conta com Ensino Fundamental (anos iniciais e finais); Ensino Médio Regular; Ensino Médio de Jovens e Adultos (EJA); Ensino Médio Técnico Profissionalizante e Curso Normal em nível Médio. A instituição atende, predominantemente, estudantes da zona urbana e apenas 0,48% desses são oriundos da zona rural. Atualmente tem um total de 166 profissionais nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), dentre esses, 92 são docentes. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2022).

ELABORAÇÃO DE MATERIAIS CURRICULARES

No cronograma das atividades propostas por nosso grupo, estavam inseridas reuniões semanais com nossa coordenadora de área e o supervisor. Durante uma reunião que visava compreender quais opções de temas a serem desenvolvidos com os/as estudantes no 1º bimestre,

ISSN: 2175-5930

chegamos à conclusão que a melhor escolha seria trabalhar o tema ‘’Atletismo’’, pois além deste estar presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na categoria ‘’Esportes de Marca’’, e no planejamento da escola, alguns/mas pibidianos/as haviam cursado a disciplina ‘’Atletismo’’ no semestre recém-finalizado, aprendendo estratégias de ensino que poderiam enriquecer nosso planejamento.

Dessa forma, dividimos os/as pibidianos/as em dois grupos, um com foco prioritariamente na elaboração das estratégias de ensino (AMARAL; ANTUNES, 2010) e o outro nos materiais curriculares alternativos (AGUIAR; ROTELI, 2011) que precisaríamos utilizar nas vivências do atletismo. O segundo grupo foi composto por estudantes que haviam cursado uma disciplina que tem como temática o estudo e desenvolvimento de materiais curriculares para o ensino da educação na escola.

A partir de uma primeira aproximação com o cotidiano escolar e da realidade material encontrada, traçamos as metas e os caminhos a serem trilhados para desenvolvermos as habilidades propostas a partir de reflexões fundamentadas em Amaral e Antunes (2010). Identificamos que as referidas turmas nunca haviam vivenciado o tema ‘’Atletismo’’ em suas aulas de educação física.

Apesar de a escola apresentar uma infraestrutura ampla, o espaço de quadra coberto, entendido como ideal para a realização dessas atividades, nem sempre se encontrava disponível. Em função do número de professores/as que atuam no mesmo turno há um revezamento da utilização do espaço da quadra, sendo que cada turma tem, pelo menos, um horário por semana. Dessa forma, com cada turma teríamos a oportunidade de ocupar esse espaço apenas em uma das duas aulas da semana, fazendo-se necessário elaborar o planejamento considerando o calendário acadêmico e os horários disponíveis.

Partimos então para a elaboração das estratégias de ensino. O desenvolvimento dessas se deu por meio da produção coletiva por todos/as os/as pibidianos/as juntamente com o supervisor, utilizando uma ferramenta para organização, registro e sistematização do trabalho docente e da produção coletiva, sendo denominadas ‘’Instrumentos de Mediação Comunicativa’’. (AMARAL; ANTUNES, 2010).

A partir de reuniões coletivas, chegamos à conclusão de que as provas de salto em altura, salto com vara, lançamento de disco e corridas de fundo, esbarravam na falta dos materiais necessários para a sua prática. Os saltos devido à falta de um local de pouso e o lançamento de disco pela falta do material. Também constatamos que em ambos os casos não seria viável construí-los. Decidimos que as provas não vivenciadas seriam estudadas por meio de um esforço de aproximação com a realidade, analisando teoricamente suas propostas e formas de execução.

Seguimos para a estruturação da sequência de aulas de experimentação das demais provas, sendo divididas em: corridas rasas; corrida de revezamento; marcha atlética; corrida com obstáculos; arremesso de peso; lançamento de dardo; salto em distância e, por fim, salto triplo. Optamos por iniciar o planejamento com uma aula sobre a história do atletismo, suas provas e especificidades. Na 2ª, 3ª e 4ª aulas decidimos trabalhar as corridas, devido à familiaridade dos estudantes com os gestos motores. Levando em consideração a necessidade de estímulos diversos dos/as estudantes, optamos por trabalhar os arremessos e lançamentos como segundo conjunto de provas. Sendo assim, utilizamos a 5ª, 6ª e 7ª aulas para isso, desenvolvendo o arremesso de peso, a confecção conjunta com os/as estudantes de materiais curriculares tradicionais alternativos (AGUIAR; ROTELLI, 2011) para o lançamento de dardo e sua vivência, respectivamente. Como último conjunto de provas, decidimos utilizar a 8ª e 9ª aulas para o desenvolvimento do salto em distância e do salto triplo.

Ao final das nove aulas, os/as estudantes passaram por um momento de avaliação dos conteúdos ensinados, finalizando o tema proposto. A avaliação ocorreu por meio de prova escrita com questões de múltipla escolha, seguindo o modelo adotado pela escola.

Os materiais curriculares construídos para o desenvolvimento da estratégia de ensino foram: dardo, peso e bastão para revezamento. Previamente à construção dos materiais curriculares tradicionais alternativos, foi realizado um estudo para conhecermos as características físicas (peso e dimensões) dos materiais, para uma melhor aproximação do original.

Entendemos materiais curriculares como sendo

> [...] instrumentos, recursos, artefatos, objetos ou meios, que ajudem no desenvolvimento de um currículo. Ou seja, aqueles materiais didáticos que num dado contexto educacional está "de acordo" com a proposta curricular e que atua como um potente dispositivo de discurso educativo. Sendo considerado uma tecnologia porque se trata de uma ferramenta. (AGUIAR; ROTELI, 2011, p. 3).

Para a confecção do peso para a aula de arremesso de peso, precisamos de uma garrafa pet para fazer a função de um funil, bexigas, meias e fita crepe. Inicialmente enchemos a bexiga com ar e a garrafa com areia. Depois colocamos à garrafa na ponta do balão até passar todo o conteúdo para este e demos um nó. Em seguida, revestimos o balão com meias e o envolvemos com fita crepe com o intuito de reforçar e durarem mais.

Na maioria das aulas não encontramos grandes problemas com relação a confecção e resistência dos materiais, porém previamente à aula de arremesso de peso, enquanto estávamos transportando os materiais para à escola, um dos pesos caiu e estourou. Com isso, percebemos que o material não teria durabilidade para a conclusão das 5 aulas daquele dia. Como alternativa fizemos uma alteração na atividade usada para trabalhar a modalidade, e ao final optamos por arremessar o peso em uma área que criamos com colchonetes. Essa foi desenvolvida com o intuito de trabalhar a mira e amortecer o impacto do material com o chão. Além disso, outra alternativa foi reforçar ainda mais as bolas com fita transparente conforme se desgastavam.

Já os dardos foram feitos junto com os/as estudantes na sala de aula. Para sua confecção solicitamos que se dividissem em grupos e levassem cabos de vassoura, garrafas pet, cola branca, um pedaço de barbante, tesouras e tinta. Para melhor organização, cada grupo confeccionou 1 (um) dardo. No primeiro momento os estudantes pintaram os seus cabos de vassoura e passaram o barbante em volta do cabo para fazer a empunhadura. Depois, com a nossa ajuda, cortaram a parte de cima das garrafas e conectaram-na parte de trás do dardo com fita durex, em seguida dobraram a garrafa como se fosse a parte de trás de uma flecha, e nós cortamos as rebarbas e reforçamos grampeando as pontas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da nossa vivência podemos afirmar que o PIBID tem se mostrado um programa que auxilia no desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores/as. São

notáveis as ações compartilhadas entre licenciandos/as, professores/as, supervisores/as e coordenadora em um trabalho coletivo e participativo (GATTI, 2014). Ao longo dos meses em que estivemos na escola podemos destacar a maior participação dos/as estudantes nas aulas, como resultante desse modelo de planejamento, em que o ensino se encontra contextualizado na realidade escolar (FREIRE, 2004).

O programa "Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática" (GATTI, 2014, p. 104). Há melhorias na qualidade do ensino com novas estratégias, aulas mais criativas com atividades práticas diferenciadas e interdisciplinares (GATTI, 2014). É notável uma maior imersão dos/as estudantes nas atividades propostas, desenvolvendo interesse em criar novas possibilidades dentro do tema trabalhado quando lhes é impulsionado a utilizarem de sua criatividade e autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Foi possível identificar esse movimento tanto no momento de criação dos materiais curriculares alternativos, em que os/as estudantes tiveram a oportunidade de cortar, pintar e enfeitar a partir da sua própria concepção de "belo", quanto na etapa de vivência das modalidades, que mesmo com as atividades pré-estruturadas, visava à livre expressão de movimento dos/as estudantes.

O período de desenvolvimento dessas atividades foi enriquecedor para a nossa formação profissional e pessoal. Devemos agora buscar compreender quais foram às limitações e contradições da nossa atuação a partir das anotações realizadas nos instrumentos de mediação comunicativa e adaptar para a superação dessas em nossas próximas experiências docentes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. dos A.; ROTELLI, P. P. Construção de materiais curriculares na educação física escolar. **Anais**...Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/viewFile/3503/153. Acesso em: 29 mar. 2023.

AMARAL, G.A.; ANTUNES, M.F.S. A elaboração de objetivos de ensino em educação física escolar: aspectos teóricos-metodológicos. **Anais**... III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte, Niterói/RJ, 2010. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/cbcesudeste/iiicbcesudeste/paper/view/2360/1944. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Portaria n° 83, de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 2022a. Disponível em: https://in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-83-de-27-de-abril-de-2022-395720096. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Edital n°23/2022. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2022b. Disponível em: https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1843177&infra_sist. Acesso em: 30 mar. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1996. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf . Acesso em: 21 abr. 2023.

GATTI, B. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo: FFC, v. 47, set, 2014. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/. Acesso em: 30 mar. 2023.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos**. Uberlândia - MG, 2022. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Projeto-Politico-Pedagogico-2022-Escola-Est-Juvenilia-Ferreira-dos-Santos.pdf. Acesso em: 29 mar.2023.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À EDUCAÇÃO FÍSICA

PAULO FREIRE'S CONTRIBUTIONS TO PHYSICAL EDUCATION

APORTES DE PAULO FREIRE A LA EDUCACIÓN FÍSICA

Daniele Gonçalves Lisboa Gross
Pontifícia Universidade Católica De Goiás (PUC)
Iron Martins Lisboa Junior
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Jackson Carlos da Silva
Pontifícia Universidade Católica De Goiás (PUC)
Gabriel Carvalho Bungenstab
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) é um campo do conhecimento que teoricamente tem sido alvo de muitos pesquisadores e, naturalmente, tem alcançado holofotes em diferentes espaços sociais, assim como, no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). O CBCE é uma entidade científica que congrega pesquisadores(as) ligados(as) à área de EF, tendo sido criado em 1978. Dado este contexto, o campo da Educação Física produziu, dentro do CBCE, artigos e ensaios que dialogam com os mais diversos autores e teorias. No caso das teorias do campo da Educação, sem dúvidas, podemos afirmar que a obra de Paulo Freire (PF) é sintomática e possui grande relevância acadêmica, política e pedagógica, como se pode observar em alguns estudos da área (Nogueira et. al. 2019; Montiel, et al. 2021)

Além disso, diante das inúmeras discussões que têm sido acrescentadas a partir da proposta educacional defendida por PF, surgem indagações que corroboram com a seguinte problemática: Quais as contribuições de Paulo Freire para o campo da EF no que tange, especificamente, as comunicações orais publicadas nos congressos oriundos do CBCE?

Nessa esteira, propõe-se como objetivo analisar as comunicações orais dos congressos do CBCE, no GTT-Escola, a fim de entender se há e como se dá a presença das concepções teórico-conceituais de PF. Além disso, trata-se, também de identificar e quantificar as comunicações congressuais registradas no campo cujos autores recorreram às concepções freirianas, assim como, relacioná-las com as apropriações da EF.

Trata-se de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento na delimitação temporal de 2015 a 2021, por se tratar especificamente dos últimos congressos realizados pelo CBCE. A pesquisa foi realizada nos escritos dos Congressos Anuais da CBCE (GTT-Escola), a partir dos descritores, Paulo Freire e Educação Física e a análise foi baseada na técnica de análise de conteúdo de Bardin (1979).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir daí, foram encontrados 1497 trabalhos, eliminando-se 1468 que não apresentaram relação entre os descritores e a temática e, após a leitura aprofundada dos resumos e fontes bibliográficas, foram constatados alguns desencontros com o tema e duplicidades, portanto, foram excluídos mais 10 trabalhos, tornando-se elegíveis para a análise, 19 trabalhos.[1]

Tabela 1 - Trabalhos elegíveis para a análise

EDIÇÃO	AUTOR	TEMÁTICA
XIX CONBRACE	Barros *et.al.* (2015)	(T1) Problematizando a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Natal-RN
	Batista (2015)	(T2) Práticas corporais de aventura na natureza
	Maciel; Azevedo e Malina (2015)	(T3) Educação Física e escola a partir de uma visão Althusseriana
VI CONECE	Almeida; Lisboa e Cruz (2016)	(T4) Metodologia de ensino na educação física escolar
	Aguiar e Costa (2016)	(T5) A valorização da dimensão atitudinal
VIII CSBCE	Ferreira *et.al.* (2016)	(T6) Elementos para uma Educação Emancipadora na Educação Física Escolar
	Goularte (2016)	(T7) Cultura escolar, violências e Educação Física
	Goldschmidt Filho; Zilberstein e Skolaude (2016)	(T8) A cultura discente nas aulas de Educação Física
	Rocha; Müller e Cruz (2016)	(T9) Multiculturalismo crítico e Educação Física
	Cruz e Goldschmidt Filho (2016)	(T10) As interpretações de um professor de Educação Física sobre a EJA e a cultura escolar em uma escola de Canoas/RS
	Medeiros *et.al.* (2016)	(T11) O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de Educação Física
XX CONBRACE	Rodrigues et.al. (2017)	(T12) Por uma educação sensível no contexto escolar
	Bianchetti e Rocha (2017)	(T13) A Educação Física nos anos iniciais
	Souza e Costa (2017)	(T14) Jogando também se aprende

[1] Por conta do limite de caracteres não foi possível fazer a análise de todos os trabalhos.

	Goldschmidt Filho; Cruz e Skolaude (2017)	(T15) Cultura e Educação Física Escolar
VII CONCENO	Mota *et.al.* (2018)	(T16) Cultura corporal e produção de significados
XXI CONBRACE	Lins *et.al.* (2019)	(T17) Projeto sementes para o futuro
	Da Rolt *et.al.* (2019)	(T18) Educação Física crítico-superadora e Paulo Freire
XXII CONBRACE	Carvalho (2021)	(T19) A Educação Física Escolar e a Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Notadamente, os trabalhos que foram excluídos não foram acrescidos na análise e, os trabalhos elegíveis foram categorizados de acordo com sua temática.

Para auxiliar nas dimensões conceituais às quais esse estudo se propõe, organizou-se categorias que partiram das concepções teórico-conceituais de PF: Problematização, Prática educativa, Educação Emancipatória, Educação Popular, Educação Politizadora, Educação Bancária, Diálogo, Educação Sensível, Educação Libertadora e Leitura de Mundo e; das concepções do campo da EF: EJA, Ensino Fundamental, Ensino Médio, PIBID, Métodos de Ensino, Abordagens Metodológicas, Práticas Pedagógicas e Formação Profissional.

Pode-se dizer que as obras de PF mais utilizadas nos achados do campo da EF foram, principalmente, *Pedagogia da Autonomia* (10); *Pedagogia do Oprimido* (6); *Educação como prática da liberdade* (2); *Conscientização* (2) e *Educação e Mudança* (2). Nesse sentido, trata-se de enunciar que as categorias relacionam as concepções teórico-conceituais de PF com o campo da EF.

O ponto de partida foram as experiências vivenciadas por professores de EF em trabalhos realizados com a EJA. O T1, T8, T10, T15 e T19 destacam esta etapa de ensino e corroboram com concepções de PF para o campo da EF, notadamente, o T1 utiliza-se dos problemas da disciplina EF na EJA, no caso em que se propõe um aprendizado significativo por meio de uma prática educativa afetiva, alegre, científica e técnica à luz da *Pedagogia da Autonomia*.

O T8, T10 e T15 discorrem sobre a cultura escolar nas aulas de EF. Dois deles, no sentido de destacar os alunos em situação de vulnerabilidade social, faz alusão aos alunos da EJA como sendo “os oprimidos” citados por PF e, o outro acrescenta, uma concepção de educação pautada na construção social e política. Vale ressaltar, que a grande questão de ambos,

foi demonstrar que "os oprimidos", que vivem em situação de vulnerabilidade social, podem contribuir com o processo de ensino aprendizagem da EF.

Já o T19 menciona a formação profissional em EF, a partir do trabalho pedagógico mobilizado pelo diálogo e pela leitura de mundo. Destaca-se a EF comprometida com as camadas da população em que a educação e a vida têm sido ameaçadas e o trabalho realizado a partir da concepção de aulas abertas, que notadamente "favorece aprofundar os estudos, realizar conexão entre teoria e prática pedagógica e, aproximar universidade e escola" (CARVALHO, 2021, p. 4).

Nesse sentido, T2, T11 e T17 trataram de dois programas de formação em EF e em outras licenciaturas, o PIBID e o Residência Pedagógica (RP). No T2, as práticas educativas de bolsistas do PIBID são desenvolvidas com o intuito da aplicabilidade de Práticas Corporais de Aventura na Natureza por meio da inserção do diálogo como método. Nesse caso o professor de EF, considerado dialógico e problematizador, deve considerar o conteúdo programático uma "revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada" (FREIRE, 1987, p.53).

Ao que se refere às categorias Métodos de Ensino, Abordagens Metodológicas, Práticas Pedagógicas, destaca-se o T4, T5, T6 e T18. T4 trata do ensinar e os métodos de ensino de professores de EF com enfoque no "desinvestimento" pedagógico, desenvolve uma discussão acerca do valor que o professor dá a sua aula, da forma e metodologias que desenvolve, no sentido de dar valor ao que foi trabalhado, ao planejamento e às metodologias atrativas, por conseguinte, a aula acontece como deve ser, e o aluno passa a entender a EF não apenas como um descanso ou recreação. Tanto no T4 quanto no T5, percebeu-se que a relação com PF foi simplória, porém na proposta buscou-se a autonomia do aluno no desenvolvimento das aulas, assim como na abordagem emancipatória, as discussões estiveram voltadas à formação docente, à compreensão dos valores e sentidos, às emoções e desejos.

Partindo para a categoria de Abordagem Metodológica de Ensino da EF, apresenta-se a Crítico-Superadora no T18, em que se relaciona com os princípios da pedagogia libertadora, levando em consideração os princípios da pedagogia histórico-crítica e histórico-cultural. Em suas palavras, "o princípio da curiosidade epistemológica, referida por Freire, pode ser

relacionado com o princípio de trato metodológico do conhecimento de confronto e contraposição de saberes, proposto pelo Coletivo de Autores" (DA ROLT *et.al.*, 2019, p. 2).

Já à categoria de Práticas Pedagógicas, pode-se inserir experiências profissionais, práticas educativas e relatos de experiência, dos quais são evidenciados no T3, T7, T9, T12, T14 e T16, além de outros trabalhos já citados. O T7 refere-se aos aspectos simbólicos da cultura compartilhada pelas comunidades escolares e ao componente curricular EF no contexto das violências sustentado nas perspectivas teóricas da pedagogia crítica de PF e teórico-metodológicas da etnografia. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores estão configuradas segundo a centralização no aluno, como protagonista na construção dos conhecimentos, além de ter sido levado em consideração, os efeitos simbólicos causados pela precarização do ensino público, e a relação com a concepção crítica de PF, quando os professores têm a intenção de buscar meios de discussão para pôr em pauta nas aulas de EF, a realidade vivida, social, econômica e política, que foi percebida pelo contexto onde o trabalho escolar se desenrolava (GOULART, 2016).

O T9 centrou-se no multiculturalismo crítico, a EF escolar, a autoetnografia e a conscientização. O cruzamento com as concepções de PF se dá pela obra *Conscientização*, na qual faz alusão a uma apreensão da realidade por meio de uma esfera crítica. Trata-se de considerar que a conscientização se dá a partir do ato ação-reflexão. Já no T14 foi possível visualizar que a partir da aplicabilidade do jogo cooperativo e competitivo, "pode-se trabalhar a autonomia, a criatividade, o respeito, o trabalho em grupo, entre outros tantos fatores que são fundamentais no desenvolvimento da criança" (FREIRE, 2011 citado por SOUSA e COSTA, 2017, p. 1444) visto na concepção de PF, principalmente na obra *Pedagogia da Autonomia*.

Já no T16, o destaque foi para os jogos populares/tradicionais e jogos de dramatização, desenvolvidos no intuito do diálogo, de saber ouvir e de se fazer compreender, o que remete a teoria da dialogicidade e da liberdade dita por PF. Mota *et.al.* (2018) diz que para além de uma prática de imposição de saberes, a educação é uma atividade que visa produzir compreensão e significados sobre os saberes estudados, mais do que isso, contrapõe-se à lógica tradicional de ensino, faz-se ressignificados e reconstruídos no espaço/tempo para uma real prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como ponto de partida a análise das comunicações orais verificou-se um número significativo de trabalhos que retratavam PF no contexto da EF. Nestes, foi possível encontrar estudos que fizessem a relação crítica acerca da influência das concepções teórico-conceituais de educação de PF para os profissionais da EF.

De todas as categorias discutidas, pode-se dizer que a Problematização, Dialogicidade, Educação Emancipatória, Educação Politizadora, Educação Sensível e Educação Libertadora discutidas por PF, são também apropriadas ao âmago do campo da EF, já que estas podem se relacionar com Abordagens Metodológicas, Práticas Pedagógicas e até com a Formação Profissional. Essa relação é visível tanto na discussão das Abordagens, Crítico-Emancipatória, Crítico-Superadora, Aulas Abertas, como no processo de formação profissional visto nos relatos de Estágios Supervisionados e Programas de Iniciação à Docência, além disso, podem estar inseridas na aplicabilidade de conteúdos específicos, como as Atividades de Aventura, os Esportes Olímpicos e os Jogos tradicionais e/ou de dramatização.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

CARVALHO, R.M.A. A Educação Física Escolar e a Educação de Jovens e Adultos: uma experiência institucional no centenário de Paulo Freire. **XXII CONBRACE**, Belo Horizonte-MG, 2021.

DA ROLT, G.P., *et.al.*. Educação Física crítico-superadora e Paulo Freire: um diálogo possível. **XXI CONBRACE**, Natal-RN, 2019.

FERREIRA, A.L.P. *et al*. Elementos para uma Educação Emancipadora na Educação Física Escolar: uma Revisão de Literatura. **VIII CSBCE**, Criciúma-SC, 2016.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOLDSCHMIDT FILHO, F.; CRUZ, L.L.; SKOLAUDE, L.S. Cultura e Educação Física Escolar: estudo de caso etnográfico em uma escola de EJA da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. **XX CONBRACE**, Goiânia-GO, 2017.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

MENEZES, M.G.; SANTIAGO, M.E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, 2014.

MONTIEL, F.C. *et al.* Paulo Freire e o desenvolvimento da autonomia no ensino médio integrado do ifsul: contribuições da educação física. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, 2021.

MOTA, I.O., *et.al.* Cultura corporal e produção de significados: experiência pedagógica com o ensino do jogo no município de Ponta de Pedras/PA. **VII CONCENO**, Palmas-TO, 2018.

NOGUEIRA, V.A. *et al.* Inspirações Freirianas e Educação Física escolar: a organização do currículo em uma comunidade de aprendizagem brasileira. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, 2019.

RODRIGUES, W.C.M.F. *et.al.* Por uma educação sensível no contexto escolar: reflexões acerca do corpo estesiológico. **XX CONBRACE**, Goiânia-GO, 2017.

CORPO E MOVIMENTO NA INFÂNCIA: O BRINCAR COMO ATIVIDADE ESSENCIAL PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

BODY AND MOVEMENT IN CHILDHOOD: PLAYING AS AN ESSENTIAL ACTIVITY FOR THE CHILD'S DEVELOPMENT PROCESS

CUERPO Y MOVIMIENTO EN LA INFANCIA: EL JUEGO COMO ACTIVIDAD ESENCIAL PARA EL PROCESO DE DESARROLLO DEL NIÑO

Dellys Fagundes do Espirito Santo
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Hemilly Aisha de Oliveira Coelho
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Jamilly Ferreira Moreira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Ronald Oliveira de Souza
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Luciana Rocha Magalhães Paiva
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

A fase pueril é o momento da vida humana que requer um olhar atencioso, pois se trata da infância vivida pela criança, é na infância que a criança começa a explorar o mundo, tudo o que está ao seu redor é objeto de aprendizado para ela. Nesse estágio de desenvolvimento o brincar é de suma importância, pois traz várias vivências e experiências únicas para as crianças, no observar, no imitar, no se movimentar; tudo isso, somam determinantes nos traços sociais que a criança vai assumir.

Para Loro (2015) por intermédio do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes, como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação. Mais do que isso, ela pode desenvolver áreas da personalidade, como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

No entanto, é importante frisar que a fase da criança do brincar, de conhecer o seu corpo e o ambiente ao seu redor muitas vezes lhe é negada, o que traz uma série de agravantes para a formação social da criança. Pois quando, o acesso é negado e/ou negligenciado da criança de experienciar o mundo a sua volta, o seu desenvolvimento torna-se empobrecido no que tange a cultura, vivências lúdicas, movimentos e práticas corporais diversas com o seu corpo, etc.

No referido trabalho, temos como objeto de pesquisa o corpo e o movimento na infância. A análise se contextualiza com a vivência em nosso cotidiano como bolsistas na Educação Física, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência da Universidade Federal do Pará (PIBID/UFPA) em parceria com a Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA) e do entrelaçar de estudos sobre Infâncias. Este relato de experiência configura nossas observações durante as aulas com as turmas de Educação Infantil da EAUFPA, bem como nossas percepções estão embasadas em análises a partir de estudos científicos. Diante desse cenário, foi possível realizar um panorama geral de como a Infância está sendo vivida a partir da rotina da escola, por meio dos comportamentos das crianças.

O BRINCAR E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E IDENTIDADE NA INFÂNCIA

Quando tratamos sobre o brincar na infância do ponto de vista de um adulto, por vezes, temos uma perspectiva equivocada da importância que este fenômeno tem na vida de uma criança em processo de desenvolvimento, tanto cognitivo, quanto ético, moral e principalmente na construção da sua identidade e autonomia. Segundo RCENEI (1998c, p. 15) ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

O movimentar não é apenas vivenciado pela criança, mas pela primeira zona de relação da criança com o mundo, que é a zona da fantasia, o brincar pode ser criado e construído, o que caracteriza ao mesmo tempo do mundo interno e do mundo externo, sendo necessário ao indivíduo. A criança precisa do brincar em sua vida e acompanhar/participar desse processo, além de primordial é obrigação dos pais e/ou responsáveis mediarem esse momento para que este seja saudável e seguro para a criança.

Não basta reservar um tempo na rotina, entregar um brinquedo à criança e somente observá-la sem sequer interagir com ela, é preciso incluir-se no mundo dela, é muito mais interessante e proveitoso ser parte do mundo dela, ao invés de tentar acelerar o processo de desenvolvimento da criança para que se tornem adultos em "miniatura", processo esse conhecido como adultização que consiste em dar uma estimulação inadequada, levando a criança a entrar no mundo adulto sem desenvolvimento físico e psicológico suficiente.

Sob essa visão que os adultos têm do brincar vemos uma das principais problemáticas atuais, a substituição do brincar por ferramentas tecnológicas contemporâneas como: uso de aparelhos tecnológicos que dão acesso a apps não recomendados para essa faixa etária. O uso exacerbado dessas ferramentas causa consequências nocivas no processo de desenvolvimento cognitivo, motor e psicológico da criança nessa fase que, pode ser considerada como uma das mais importantes na vida de um ser humano, Costa & Almeida (2021) pontuam que para os adultos o brincar pode significar submissão e passividade, para as crianças, pode significar resistência ou negação às situações reais adversas.

Segundo Costa & Almeida (2021) a exposição exacerbada e precoce das telas causam consequências nocivas na capacidade de socializar da criança, isso evidentemente acaba sendo prejudicial a curto e longo prazo, além de desencadear problemas psicológicos na criança, por isso a mediação dos pais e/ou responsáveis e o cuidado com o uso e consumo exagerado da tecnologia na infância é essencial.

O incentivo constante e estimulante da imaginação a partir do brincar faz-se necessário e é fundamental na vida da criança nos seus primeiros anos de vida, ademais se tratando de autonomia e identidade as experiências são essenciais, a criação de uma rotina, por exemplo, ajuda as crianças a discernirem e preverem a sucessão dos acontecimentos do seu cotidiano. Incentivar a criança a praticar brincadeiras e jogos que estimulem a criatividade, a imaginação e dependendo da faixa etária, brincadeiras de raciocínio lógico, sozinha sem a instrução constante de um adulto contribuem de forma direta no desenvolvimento cognitivo e principalmente na sua autonomia.

Chockler (2010) descreve sobre a organização dos tempos serem importante para as crianças, pois favorece a estruturação do seu pensamento. Tratando-se da vivência na EAUFPA

observamos como a rotina das crianças da educação infantil na aula de educação física é organizada, há diferentes horários para todos os tipos de atividades, desde a chegada das crianças na escola. A hora da "rodinha", por exemplo, consiste em uma roda de conversa com as crianças para dialogarem sobre o que irá acontecer durante o dia, o que farão na aula, como elas estão se sentido (emocionalmente e fisicamente), é um momento para as crianças falarem sobre diversos assuntos e é uma das primeiras coisas que elas fazem ao chegarem na escola. Outra rotina é o ritual de todos os dias a hora do "parquinho", extremamente importante para as crianças, pois estimula capacidades motoras e de socialização entre todas as crianças através do brincar.

Nesse sentido, a amplitude e os benefícios do "brincar" são diversos, é dever social zelar pelo bem-estar, integridade física e psicológica das crianças em todos os âmbitos. Privar e negligenciar a criança de usufruir dos prazeres de viver a infância, também é uma forma de silenciamento e resfriamento da essência do que é ser criança, isso desenvolverá nelas implicações nocivas e difíceis de serem apagadas.

A CRIANÇA DENTRO DA SOCIEDADE E AS PROBLEMÁTICAS PARA SUA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO SOCIAL

Ao falarmos de desenvolvimento da criança precisamos entender que todos os ambientes onde ela está inserida demarcam sua formação humana e seu caráter moral, social, psicológico e cultural, como: o ambiente familiar, o religioso, a instituição escolar, os ambientes de lazer e cultura. Na EAUFPA há crianças com diversidades de classes sociais, culturais, etc., assim apresentando diferentes visões de mundo. Percebemos que posturas e formas de absorver o aprendizado acontecem de maneira diferente para cada uma, justamente pela influência de suas vivências. "[...] toda a casualidade, desenvolvida na primeira infância, participa das mesmas características de: indiferenciação entre o psíquico e o físico e egocentrismo intelectual" (PIAGET, 1999, p.32)

Há uma aluna que reside em uma região periférica, onde está sempre presente na rotina de trabalho dos seus pais e na maior parte do tempo não tem seu espaço do livre brincar. Essa vivência a frente da sua faixa etária, faz com que ela tenha postura rebelde, confrontando os

professores e se recusando a fazer certas atividades. O que não a torna uma criança desinteressada ou que não participa das aulas, mas com condutas que não correspondem com sua idade. Ademais, há uma outra criança no qual os pais apresentam um comportamento superprotetor, limitando excessivamente o seu brincar e fazendo com que ela crie uma dependência maior por terceiros. “A criança é um participante ativo no desenvolvimento de conhecimento, construindo seu próprio entendimento” (BEE, 2011, p.167).

Geralmente na infância, o lar e a escola são as instituições que mais reverberam a sua formação social, e nesses ambientes diversos fatores podem influenciar na sua formação de forma positiva ou negativa, como: fatores socioeconômicos, influenciando em acesso a moradia, a alimentação saudável, ao lazer, a cultura, a saúde, a educação. No ECA (1990) a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. Quando temos acesso a um ambiente físico e familiar confortável, acolhedor e propício, a influência desses aspectos no desenvolvimento da criança vem de forma positiva.

O ambiente social são todos os espaços que a criança interage, esses espaços variam dentre elas. Em consequência, o aspecto de mais influência nessa variação é o socioeconômico, pois os ambientes frequentados por crianças de boa renda se diferem amplamente em comparação com as crianças de baixa renda. As realidades são diferentes, logo, os ambientes e as formas de socialização também são diferentes.

> Nesse sentido, a desvantagem socioeconômica tem sido apontada como fator de risco ao desenvolvimento, isso porque, a criança que vive em um ambiente social de pobreza aliada a violência, a más condutas, a vizinhança de risco, a instabilidade familiar tende a apresentar problemas de comportamento, de socialização, prejudicando sua aprendizagem e seu desenvolvimento. É claro e importante ressaltar que essa constatação não é regra, mas é um ponto que deve ser observado com atenção nas escolas de educação infantil. (NASCIMENTO; ORTH, 2008, p. 9)

Ressalta-se que a cultura na qual a criança está inserida atrela muito em relação ao desenvolvimento da socialização durante seu crescimento e também visa não só o crescimento da própria criança, mas também ajuda na realização social que essa criança tem na escola.

Tendo em vista o ambiente escolar, ele deve ser um espaço acolhedor, atrativo, prazeroso com muitos espaços pedagógicos, isso diferencia muito no processo do crescimento da criança.

A EAUFPA, a escola que atuamos, abrange um espaço infantil bem amplo ao ar livre, entre outros espaços pedagógicos que se localizam dentro da escola, reforçando o acolhimento e a autonomia das crianças nesse ambiente, algumas até choram ou ficam triste na hora de ir embora. Visto isso, a EAUFPA assume esse papel de fazer do seu espaço um ambiente acolhedor e inclusivo para a criança, contribuindo de forma efetiva no seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social.

CONCLUSÃO

Em uma análise geral, o PIBID nos permite uma visão mais ampla, para além do que aprendemos em sala de aula na universidade. Pode-se observar que os referenciais teóricos se reverberam no ambiente escolar no qual estamos tendo a oportunidade de vivenciar, e prossegue muito além da teoria, pois ao adentrar em sala de aula, apresentam-se diversos contextos diferentes para se pensar a infância e seus processos, ao analisarmos a movimentação durante as atividades escolares nas turmas de Educação Infantil na EAUFPA, descobrimos o quanto podemos aprender com as crianças, pois elas são criadoras de vida e cultura.

Logo, o programa promove uma série de inquietações que resulta em uma nova reflexão acerca do pensar sobre a infância, sobre o olhar do brincar enquanto fenômeno, sobre este corpo que necessita se movimentar. A experiência em um espaço escolar nos proporciona ampliar olhares sobre questões pertinentes no que diz respeito ao processo de socialização entre as crianças, ao processo de criação de vínculos afetivos, etc.

Este relato de experiência faz um breve fechamento, mas segue no aprender e no vivenciar dos corpos em movimentos por meio da potência do brincar. Todavia, percebe-se o quanto essas análises e vivências são importantes para nossa formação enquanto futuros educadores.

REFERÊNCIAS

ALVES, C**. A promoção da autonomia de crianças em contexto de educação de infância: concepções**. Lisboa, 2020-2021

BRASIL. **Lei n° 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente – ECA. Presidência da republica casa civil, Brasília. Título II, cap. I.

COSTA, L. ALMEIDA, M. **Substituição do brincar: implicações do uso de tecnologias por crianças de 0 a 2 anos**. 2021. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – UNISUL.

FILHO, N. SILVA, R. FIGUEIREDO, Z. O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. Campinas: **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Janeiro, 2006. p. 75 – 90

LORO, A. R. **A importância do brincar na educação infantil.** 2015. 41. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Curso de Educação Física, Departamento de Humanidades e Educação, UNIJUÍ, Santa Rosa, 2015.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação**. 3ºed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

CURRÍCULO CULTURAL: A CONTRACONDUTA NA RESSIGNIFICAÇÃO[1]

CULTURAL CURRICULUM: THE COUNTERCONDUCT IN RESIGNIFICATION

CURRÍCULO CULTURAL: LA CONTRACONDUCTA EN LA RESIGNIFICACIÓN

Welington Santana Silva Júnior
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Mário Luiz Ferrari Nunes
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

INTRODUÇÃO

O currículo é um campo de luta por significação e por formação de identidade, no qual os conhecimentos selecionados estabelecem a conexão entre a cultura, a linguagem e o poder, que implica na produção de representações acerca do docente, do discente e dos temas de estudo. Sendo assim, o currículo é uma prática social (SILVA, 2017). Para Hall (1997), uma prática social produz identidades transitórias, que resistem às tentativas de fixação de seu significado e aos dispositivos de normatização, características da sociedade multicultural.

Por multicultural, Hall (2003), se define a um termo qualificativo, que visa descrever as características sociais e os problemas de governamentalidade encontrados nas diferentes sociedades formadas por comunidades culturais distintas e que convivem juntas. Grupos culturais com costumes diferentes que tentam construir uma vida comum, tentando manter cada uma delas suas identidades originais. Em contrapartida, o multiculturalismo é um termo substantivo. Definido por estratégias e políticas apropriadas para governar ou lidar com problemas referentes à diversidade e a multiplicidade criada pelas sociedades multiculturais. Foi diante desse quadro de incertezas e disputas que Neira e Nunes (2006; 2009) sugerem uma pedagogia cultural da Educação Física (EF).

[1]O presente trabalho não contou com nenhum apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

Denominado por professores de Currículo Cultural (CC), tal proposta conduz os docentes e discentes em um processo didático pedagógico a partir de alguns princípios ético-políticos: afirmação da diferença[2]; favorecimento da enunciação dos saberes discentes; ancoragem social dos conhecimentos; evitar o daltonismo cultural; promover a justiça curricular e a descolonização curricular. Também sugerem alguns encaminhamentos didático-metodológicos: mapeamento, leitura, vivência, ampliação, aprofundamento, ressignificação, registro e avaliação. É por meio desses princípios e encaminhamentos que o CC procura acessar os discursos que produzem as práticas corporais, a fim de fazer com que os discentes percebam como os sujeitos são governados por eles, adotarem uma postura crítica, em termos focaultianos, e produzirem outras formas de significá-las.

Nas pesquisas a respeito do CC, até o momento, com exceção aos encaminhamentos didático-metodológicos da avaliação e do registro, os demais não receberam a devida atenção. Diante desse dado, focamos esforços na ressignificação, visto que à entendemos como aspecto determinante para que os alunos produzam outros modos de ver, dizer, pensar e agir acerca das representações das práticas corporais e de seus representantes que acessam nas aulas e no seu cotidiano. Desse modo, objetivamos notar o acontecimento da ressignificação nas aulas como seus possíveis efeitos na produção discursiva das representações tematizadas, que podem incidir na própria subjetividade. Esses objetivos nos conduziram a produzir questionamentos: quais os efeitos da ressignificação no processo de compreensão e transformação de uma prática corporal? Qual a potência desse encaminhamento para a transgressão dos limites normativos que as práticas corporais impõem aos seus sujeitos? De que forma a ressignificação possibilita a potencialização da diferença?

Em busca de possíveis respostas, fizemos uso da metodologia autoetnográfica (SANTOS, 2017). Por meio dela, elaboramos um relato de prática resultado das vivências e ações pedagógicas durante todo ano letivo de 2019. As experiências tiveram como tema o

[2]Em Nunes (2018), esse princípio ético-político entra na teorização do Currículo Cultural para substituir o termo reconhecimento da cultura local. Reconhecer a cultura local da comunidade pode ser uma ação didática, por isso, não cabe como um princípio, pois significa partir de um modelo original, dificultando a possibilidade de abertura à diferença.

basquete estudado com turmas de 3ºs e 4ºs anos do ensino fundamental I em uma escola pública no interior de São Paulo.[3]

As vivências das aulas, enunciados, conflitos e discussões diversas foram registradas em um diário de bordo, por meio de anotações, fotos, filmagens e gravação de voz. No transcorrer do processo, ao longo de um ano letivo, produzimos um relato de prática e o analisamos através das noções de governamentalidade e contraconduta, desenvolvidas por Foucault (2008).

A governamentalidade está relacionada às práticas que governam condutas das pessoas por meio de uma racionalidade que visa produzir sujeitos governáveis. A contraconduta está nos processos de governamento dos sujeitos, em que a resistência de uma conduta reflete na produção de outras, que incidem em novas e diferentes formas de condução. É uma ação de resistência relacionada à afirmação daqueles que não desejam ser governados de certa maneira e lógica de governo (FOUCAULT, 2008).

Nas análises, notamos que a ressignificação emerge na contraconduta, como efeito, produz outros modos de viver e pensar a prática corporal em estudo.

MÉTODO

A autoetnográfia conduz o pesquisador por meio de registros em um diário de bordo a narrar suas experiências de vida. É um método referente à construção de um relato de práticas que se dá a partir de si mesmo e, que se equilibra em três orientações: a) análise: refere-se a orientação metodológica em que a base é etnográfica e analítica; b) interpretação: emerge pelos fatores vividos pelo pesquisador e por sua relação com o objeto de pesquisa, cuja orientação é cultural, para compreender ou interpretar os fatores vividos a partir dos registros; c) reflexão: desenvolve-se neste modelo de investigação através da consciência, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador referente às suas contribuições para os resultados dos estudos.

DISCUSSÕES

[3] Está pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP 13.083-887.

ISSN: 2175-5930

Nas primeiras vivências, conforme as leituras efetuadas pelos alunos acerca do basquete, tivemos as primeiras experiências com o jogo, nas quais as crianças jogaram conforme compreendiam e interpretavam essa prática coporal. De início, cada turma apresentou uma forma de jogar; algumas semelhantes, outras bem distintas. Notamos uma proximidade com o basquete profissional, porém, em todas as situações de jogo houve muita confusão.

Uma das confusões deu-se por conta das relações de poder estabelecidas no momento de formação dos times. Momento que surgiam os seguintes enunciados:

Professor, eu não tenho time, ninguém me escolheu;

Professor, ninguém passou a bola pra mim.

Questionei: por que isso está acontecendo?

Porque tem gente que não sabe jogar, e tem gente que não passa a bola;

Os sabidões pensam que são bons e não passam a bola pra ninguém.

De que forma vocês montam seus times?

Eu escolho quem joga melhor, o mais alto, o mais legal;

Tem gente que só escolhe os amigos;

Os melhores primeiro e os mais fracos por último.

E quem não foi escolhido, o que pensa ou sente?

Quem não foi escolhido se sente um merdinha;

Que não é escolhido porque não sabe jogar;

Porque é ruim, fica com raiva, ódio, triste;

Se sente excluído.

Apenas ouvi e registrei os enunciados. Em seguida, fiz a leitura das falas e formulei algumas perguntas para pensarmos juntos acerca das verdades estabelecidas: todos precisam saber jogar? Qual o problema de não saber jogar? E quem quer jogar e não sabe, o que fazer? Nosso objetivo com as aulas é formar jogadores de basquete? Ao discutirmos sobre essas questões, minha intenção foi fazer com que os alunos refletissem a condição de cada um no espaço escolar, diferenciando-a do espaço da prática do basquete e compreendendo as formas de regulação presentes nesses locais e como elas são produzidas e se podem ou são necessárias serem desestabilizadas na escola.

Durante as vivências, solicitei que as crianças pesquisassem sobre o basquete entrevistando pessoas da família, vizinhos ou amigos. A partir dos dados produzidos, surgiram

enunciados sobre a altura dos jogadores pautadas em regimes de verdade que o basquete produz:

Professor, gente pequena pode jogar basquete? Meu irmão disse que só gente grande pode jogar. Eu queria jogar!

O basquete é diferente do futebol, se joga com as mãos, e só permite pessoas grandes o suficiente para jogar (fala do pai de uma aluna).

Diante desses discursos referentes a um estereótipo de corpo, trouxe alguns vídeos para problematizarmos essas representações: o 1º vídeo foi do basquete profissional, orientei os alunos que prestassem atenção nos corpos dos jogadores; se são magros ou obesos; na vestimenta; na cor de pele; na gestualidade, etc. No 2º vídeo, sobre o contexto histórico da emergência do basquete, transmiti um trecho que usamos na aula sobre a história desse esporte, recortei a parte onde o narrador fala que o criador do basquete, James Naismith, iniciou o primeiro jogo ao chamar para o centro da quadra os dois jogadores mais altos, sendo um de cada time para disputarem a bola. Com o 3º vídeo, passei a narrativa de um *youtuber*, dando cinco dicas para um jogador baixo jogar bem. E no 4ºvídeo, trouxe um jogo da Liga Urbana de Basquete (LUB) e solicitei que as crianças reparassem nos diferentes corpos e comparassem com os corpos do basquete profissional.

Minha intenção foi conduzir os alunos a perceberem que o modo de como o basquete se apresenta na sociedade não foi por acaso, nem natural, mas, que ocorreram algumas condições para esse acontecimento. Por meio dessa problematização, emergiram outros enunciados e possibilidades de pensar sobre os corpos dos praticantes e do jogo de basquete:

É preconceito a pessoa baixa não poder jogar basquete!

Para os pequenos jogarem, é só montar um time com pessoas pequenas!

Para as pessoas baixas jogarem, é só fazerem um time com pessoas baixas e abaixar as cestas!

O acesso a outras formas de jogar e discursar acerca do basquete, que contrariam os padrões impostos por esse esporte profissional, fez os alunos formularem práticas de resistência aos discursos pejorativos que excluem a pessoa de baixa estatura da prática, desconstruindo representações hegemônicas. Trata-se de uma resistência que visa afirmar a vida para além de

todo modo de governo de si e dos outros atuantes, em que resistir é re-existir, ou seja, existir novamente na afirmação dela própria. Uma resistência que inicia com o sujeito percebendo o processo da sua formação, em seguida, na resistência diante da governamentalidade envolvida nesse movimento formativo (GALLO; 2017). Mediante essas observações, entendemos que as formas de montar os times diante das relações de poder, assim como a problematização dos corpos, teve relação com a resistência, ou seja: as crianças se perceberam sujeitos livres para atuarem na aula mesmo sendo governadas pelo basquete, pela escola, pela aula, pelo professor; depois, elas resistiram aos modos de governo próprios do basquete, por fim, criaram outras formas de jogar, uma ação de contraconduta, isto é, de governamento, mas de outro modo, de um modo construído coletivamente em meio ao dissenso e às relações de poder que se estabeleceram em meio às aulas, potencializadas pelas diversas leituras, interpretações e negociações de sentidos fomentadas no processo.

CONSIDERAÇÕES

Diante dos acontecimentos relatados, notamos que as crianças perceberam a possibilidade de construir outras formas de representar o basquete. Desse modo, notaram que poderiam não somente resitir à uma forma de governamentalidade pautada na busca de melhor eficiência marcada por corpos altos e imposta para suas conduções, mas produzirem outras. Compreenderam que as identidades não são fixas para sempre e que, ao transgredirem certos limites que as definem, podem assumir a identidade de produtoras culturais.

Com isso, notamos que a ressignificação emergiu em diferentes momentos nas aulas diante das diversas problematizações dos regimes de verdade da prática corporal, que permitiram resistências e ações de contracondutas formuladas pelos discentes. Algo que coloca a ressignificação afastada de um encaminhamento didático-metodológico, não condizendo com um caminho a ser seguido, como pautado na literatura do CC. Desse modo, a ressignificamos! Os resultados produzidos pela pesquisa indicam que a ressignificação se dá no devir da aula; que ela está sempre em disputa e pode ocorrer a qualquer momento durante as tematizações da prática corporal sendo o que impede a fixação da identidade da representação. Por fim, devido ao seu efeito de desconstrução e reconstrução dos discursos circulantes, assim como dos gestos

referentes à prática corporal em estudo, entendemos que a ressignificação também tem papel decisivo para a potencialização da diferença no CC.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar Em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, 2017, p. 77-94.

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

HALL, S. A questão multicultural**.** In: **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003, p. 51-100.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal.** São Paulo: Phorte editora, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo**:** Phorte editora, 2009.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural, Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.24.1, 2017, p. 214-241.

CURRÍCULO E IDENTIDADE DOCENTE: ARTICULAÇÕES COM A CULTURA ESCOLAR A PARTIR DO OLHAR TRANSDISCIPLINAR[1]

CURRICULUM AND TEACHER IDENTITY: ARTICULATIONS WITH SCHOOL CULTURE FROM A TRANSDISCIPLINARY VIEWPOINT

CURRICULUM E IDENTIDAD DOCENTE: ARTICULACIONES CON LA CULTURA ESCOLAR DESDE UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINARIA

Victor Julierme Santos da Conceição,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Leonardo da Fonseca Rocha,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Francisco Emilio de Medeiros,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se dedica a responder o seguinte objetivo geral: Compreender as possíveis interlocuções entre identidade docente e prática educativa a partir do currículo escolar sob o olhar transdisciplinar do paradigma da complexidade no emaranhado cultural das escolas públicas de diferentes redes de ensino da região metropolitana da cidade de Florianópolis-SC. Sacristán (2000) contribui para entender o conceito de currículo como uma expressão de equilíbrio de interesses de forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento histórico. Além disso, nos apoiamos em Macedo (2002) para pensar o currículo a partir do pensamento complexo é vivenciar profundamente a emergência histórica multifacetada do ser humano. Entender que o destino individual, social, histórico são entrelaçados e inseparáveis. Morin (2000) aponta que para uma educação do futuro o olhar complexo (tecido em conjunto) é caminho para compreender o sujeito que emerge de uma sociedade também complexa. Neste

[1] Informações De Financiamento: Edital De Chamada Pública Fapesc Nº 26/2020 Programa De Ciência, Tecnologia E Inovação Aos Grupos De Pesquisa Da Universidade Federal De Santa Catarina – UFSC.

pensamento, o conhecimento é ponto central na proposta educacional. Portanto, a organização disciplinar do currículo perde potência, pois a sistematização embasada na ciência simplificadora (MORIN, 2008) não dá conta da construção de perguntas complexas, tão pouco de respostas complexas.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é caracterizada como descritiva de campo e foi desenvolvida com 17 docentes da disciplina de Educação Física na região metropolitana de Florianópolis/SC. Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, conforme CAAE: 42599920.4.0000.012, em consonância do cumprimento dos termos da Resolução N^0 510/2016 CNS. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de preencherem o instrumento. Como técnica de coleta de dados foi encaminhado um questionário on-line, produzido em matriz analítica a partir dos objetivos do estudo. O processo analítico ocorreu com o processo de triangulação dos dados coletas, proposto por Triviños (1987).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Com os dados coletados e organizados, foram construídas as seguintes categorias analíticas: conhecimento sobre a proposta pedagógica da rede de ensino em que atua; limites e possibilidades da prática educativa no currículo escolar; relação da prática educativa com os elementos teóricos que embasam o currículo na rede de ensino.

As respostas mostram o conhecimento sobre as perspectivas teóricas que embasam o currículo das escolas. Os docentes apontam diferentes possibilidades para dar conta da prática educativa. Construindo caminhos curriculares que nem sempre estão em consonância com a proposta da rede de ensino, mas é amparado por perspectivas que foram construídas no desenvolvimento da identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados de campo evidenciam que, mesmo admitidos em caráter temporário, com pouco tempo de atuação na rede de ensino, os docentes, por conta da sua formação inicial e permanente embasado em perspectivas progressistas. Pelo fato de se dedicarem ao trabalho em tempo integral em uma escola, aprofundam o olhar sobre a perspectiva curricular. Contudo, fica evidente, para aqueles mais novatos nas redes de ensino, a compreensão sobre as perspectivas curriculares, as formas de organização dos conteúdos de forma coletiva, ainda não fazem parte do seu cotidiano. Ou seja, os novatos necessitam de maior orientação ou mentoria para melhor compreensão do que devem fazer no coletivo das redes de ensino.

REFERÊNCIAS

MACEDO, R. S. **Chrysallís, Currículo e Complexidade**: A Perspectiva Crítico-multirreferencial e o Currículo Contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2000.

_____.**O método 01**: a natureza da natureza. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo:** Uma Reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Artimed, 2000.

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

DANÇA E CULTURA POPULAR COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO[1]

DANCE AND POPULAR CULTURE AS PHYSICAL EDUCATION CONTENT IN HIGH SCHOOL

LA DANZA Y LA CULTURA POPULAR COMO CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Eliene Lacerda Pereira
Instituto Federal de Goiás - IFG/Goiânia Oeste
Franciele Magalhães Crosara
Instituto Federal de Goiás - IFG/Goiânia Oeste
André Rodrigues Coimbra
Instituto Federal de Goiás - IFG/Goiânia Oeste
Jonatas Maia da Costa
UnB

INTRODUÇÃO

Esta experiência é fruto do trabalho realizado com estudantes dos primeiros anos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás – IFG/Câmpus Goiânia Oeste, com o objetivo de aprofundar os estudos acerca da Dança e Cultura Popular e socializar as produções construídas a partir da pesquisa, vivências e estudos sobre o tema.

Fundamentada nos temas da Cultura Corporal (Soares *et al*, 1992) trabalhamos no componente curricular Educação Física o conteúdo Dança, onde abordamos discussões sobre a cultura popular e, em particular, a cultura nordestina.

Dentre os conhecimentos estudados sobre arte, dança, música, gastronomia, artesanato, artistas populares, literatura e outros, propusemos uma construção criativa a partir da Literatura de Cordel.

1Este trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

O coletivo de docentes fez a revisão dos textos, os quais apresentaram assuntos diversificados, desde temas bem-humorados, que nos provocaram risadas, a temas sobre relacionamentos, sentimentos, problemas sociais, ambientais, políticos e de saúde.

Esta foi uma proposta de Atividade Integrada das disciplinas Educação Física, Língua Portuguesa e Informática, que resultou na sistematização de todas as produções em formato digital.

METODOLOGIA

Os estudantes tiveram acesso a cordéis impressos, vídeos, assim como, as estratégias para a sua construção, como estudos sobre a formação de estrofes, versificação e rimas segundo Marinho e Pinheiro (2012).

De forma livre os discentes escolheram os temas e deu-se início à escrita e reescrita durante as aulas de Língua Portuguesa e Educação Física, culminando com a versão final digital E-Book Cordéis do Oeste.

Organizamos dois momentos para a divulgação dessa proposta: Em um primeiro momento os cordéis produzidos pelos estudantes foram organizados e impressos e procedeu-se a uma Exposição no Hall superior do Câmpus Goiânia Oeste, com o objetivo de socializar as produções com estudantes de outras turmas e cursos, docentes, técnicos administrativos, terceirizados e comunidade.

Os próprios estudantes fizeram a instalação de seus cordéis e de alguns objetos tradicionais da cultura popular nordestina. Dos objetos em exposição, constaram cordéis em forma de áudio, possibilitados pelo uso de um *pendrive* acoplado a uma caixa de som, cordéis impressos, esses últimos dispostos nos barbantes, assim como, os cordéis elaborados pelos estudantes, além de artigos decorativos em papel, feltro, tecido/chita e palha, que remetem à cultura nordestina, como cactos, sombrinhas de frevo, e painel/balões da Festa Junina.

Em um segundo momento realizamos o lançamento do E-Book durante a VIII Semana de Ciência e Tecnologia – SECITEC – do Câmpus Goiânia Oeste realizada em outubro de 2022, onde montamos um cenário com apresentações culturais, declamações de cordéis a comunidade

acadêmica presente. Este evento foi gravado e disponibilizado no canal do Câmpus no YouTube.

Como forma de socializar disponibilizamos o download gratuito da versão final, através da página oficial do Câmpus, de forma que todas as pessoas interessadas, especialmente os estudantes/cordelistas tivessem esse material como registro da experiência de um bimestre sobre o conteúdo Dança e Cultura Popular.

CONSIDERAÇÕES

Identificamos uma experiência relevante pelo envolvimento dos estudantes, pela riqueza de detalhes das experiências, durante as pesquisas e vivências. Da mesma forma o protagonismo que os estudantes tiveram após dois anos de ensino remoto vivido em um contexto extremamente atípico.

Desejamos que este trabalho seja inspiração para próximos volumes, assim como, o mesmo seja socializado para que mais pessoas possam contemplar essa belezura, valorizando as produções e motivando a escrita de muitas outras.

REFERÊNCIAS

MARINHO, Ana Cristina e PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Carmem L. *et al*. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DANÇA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO[1]

DANCE: AN EXPERIENCE IN INTEGRATED HIGH SCHOOL

DANZA: UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA INTEGRADA

Juliano Daniel Boscatto,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)
Ivan Carlos Bagnara,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFRS)

INTRODUÇÃO

A necessidade da Educação Física (EF) apresentar um conjunto de conhecimentos curriculares que estejam em consonância com os pressupostos teórico-conceituais do Ensino Médio Integrado (EMI), é apresentada por Silva, Silva e Molina Neto (2016), Almeida e Martins (2021) e Maldonado (2022). Os autores comungam da necessidade que a EF possui, nessa modalidade educacional, de apresentar elementos no currículo escolar que a legitimem enquanto um componente curricular com potencial para contribuir com uma formação integral, superando as tradicionais e históricas abordagens médica, esportivista e instrumental da EF escolar.

Da mesma forma que Bagnara e Boscatto (2022), compreendemos que a EF no EMI, tem como uma de suas responsabilidades tematizar os elementos da cultura corporal de movimento (CCM) na sua condição de conteúdo simbólico, vinculado a diferentes grupos sociais e que pode se relacionar com perspectivas múltiplas. Nesse sentido, temáticas como democracia, diversidade, cidadania, culturas, ideologias, economia, política, dentre outras, atravessam as práticas, discursos e símbolos da CCM. Essa premissa infere à EF a necessidade de uma abordagem multidimensional dos conhecimentos[2].

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

[2] Ver adiante.

Tomando os elementos brevemente apresentados como pano de fundo, buscamos aproximar o plano teórico-conceitual de nosso cotidiano escolar e nesse texto objetivamos compartilhar a experiência de dois professores de EF de diferentes Institutos Federais (IFs), no desenvolvimento de uma Unidade Didática (UD) de danças no EMI, que tem como base a multidimensionalidade dos conhecimentos.

METODOLOGIA

O texto se constitui num relato de experiência narrado por 2 professores de EF efetivos, que atuam em diferentes IFs, localizados na região Sul do Brasil. Os referidos professores planejaram uma UD de danças de maneira colaborativa, seguindo os escritos de Desgagné (2007). A UD foi desenvolvida com as turmas do 2º ano dos cursos de EMI em Agropecuária e EMI em Informática. A UD (descrita adiante), foi desenvolvida ao longo de 9 semanas de aulas, sendo 2 períodos de 50 minutos por semana, totalizando 18 aulas.

A UNIDADE DIDÁTICA DE DANÇA: RELATANDO A EXPERIÊNCIA

No desenvolvimento de nossas UDs, temos experimentado desenvolver o processo educativo com base na multidimensionalidade dos conhecimentos, proposta por Bagnara e Boscatto (2022). Os autores entendem que os conteúdos que compõem o universo da CCM, necessitam de uma problematização que contemple a dimensão conceitual, a qual remete para uma apropriação e compreensão teórico-crítica dos elementos estudados, em uma relação orgânica com a aprendizagem e experimentação corporal (individual e coletiva), configurada num ensino fundamentado na *práxis.* Desse modo, os conteúdos da CCM necessitam ser tematizados em duas macrodimensões principais, articuladas entre si e interdependentes: dimensão conceitual e dimensão da prática corporal.

Os conhecimentos e saberes vinculados à dimensão da prática corporal são ensinados com base em duas subdimensões: Subdimensão PráticasCorporais Fundamentais (SCorF) e Subdimensão das Práticas Corporais Avançada (SCorA). Os conhecimentos vinculados à SCorF, referem-se àqueles conhecimentos indispensáveis e essenciais que caracterizam determinado conteúdo como, por exemplo, os princípios operacionais ou os movimentos

básicos e elementares das ginásticas. Os conhecimentos vinculados à SCorA, se referem àqueles que possibilitam ao estudante praticar determinado conteúdo de maneira mais proficiente, em que os estudantes possam assimilar gestos técnicos mais refinados, as ações táticas individuais e coletivas mais avançadas e com maior dificuldade de realização (BAGNARA; BOSCATTO 2022).

Os conhecimentos e saberes vinculados à dimensão conceitual referem-se aos saberes acerca da CCM e sua relação com o mundo. Para a dimensão conceitual, Bagnara e Boscatto (2022) apresentam três subdimensões para a tematização dos conhecimentos/conteúdos: conceitual fundamental, conceitual relacional e conceitual crítico-social.

Os conhecimentos relacionados à Subdimensão Conceitual Fundamental (SConF), referem-se ao estudo dos "saberes-enunciados" tratados na subdimensão das práticas corporais fundamentais. Os conhecimentos da Subdimensão Conceitual Relacional (SConR), vinculam-se mais diretamente ao conteúdo em estudo, porém são pensados numa perspectiva mais ampla, relacionando-se com outros conceitos e conteúdos da CCM. Na Subdimensão Conceitual Crítico-Social (SConCS), os conhecimentos possuem como ponto de partida de estudo os conteúdos da CCM, porém, são pensados numa perspectiva alargada, pois integram-se com outras áreas do conhecimento e componentes curriculares. Nesta subdimensão, os conhecimentos são produzidos numa relação de tensão constante com o contexto sociocultural, considerando, fundamentalmente, o mundo do trabalho, temáticas fundamentais para o exercício da cidadania e o tempo livre dos sujeitos. Com base nesses pressupostos, o quadro 1 apresenta a estruturação da UD.

Quadro 5 – Apresentação da UD

Aula	Conteúdos	Ações didático-metodológicas desenvolvidas
1	Dança, movimento, espaço, tempo e ritmo (SConF); Estrutura rítmica (SCorF).	Exposição dialogada com apresentação de imagens e vídeos sobre o conteúdo; Brincadeiras, simulações, vivências corporais e dinâmicas em duplas/pequenos grupos.

2	Dança, cultura e tradição (SConCS); Caracterização, estilos e formas de manifestação (SCorF);	Exposição dialogada com apresentação de imagens e vídeos sobre o conteúdo; Após a exposição de vídeos e imagens sobre os diferentes estilos de danças, escolhemos o estilo folclórico para vivência prática.
3	Coreografias de estilos de danças - danças folclóricas (SCorF).	Apresentação de vídeos de danças folclóricas para análise, vivência e experimentação prática. Danças folclóricas: gaúcha , juninas, nordestina . Avaliação processual: roda de conversa identificando as semelhanças e diferenças entre os estilos e as letras das músicas, relacionando-as com as regiões brasileiras.
4	Dança: manifestações artísticas, profissionais, de lazer e exercício físico (SConR).	Apresentação, conceituação e contextualização introdutória das temáticas dos conteúdos específicos; Organização dos grupos para pesquisa dos conteúdos específicos, com posterior entrega de texto e apresentação em forma de seminário.
5	Conforme a organização das temáticas (realizada na aula 4).	Desenvolvimento das pesquisas (biblioteca e laboratório de informática) nos grupos de trabalho.
6	Dança: manifestações artísticas, profissionais , de lazer e exercício físico (SConCS).	Apresentação e debate das temáticas em forma de seminário. Avaliação formal (critérios): organização, produção e apresentação oral da pesquisa.
7	Inserção sociocultural da dança: relações de gênero; classes sociais; preconceito e discriminação; erotização dos corpos (SConCS). Dança e expressividade: vivência e representação corporal de temas e problemáticas atuais (SCorF).	Abordagem do tema integrador: “Inserção sociocultural da dança”; Em grupos de trabalho, encaminhamento da atividade avaliativa formal integrada: 1: apresentar uma coreografia com o estilo de dança escolhido, contendo elementos históricos, culturais e indumentária; 2: realizar uma análise crítica da letra da música escolhida e apresentar em forma de charge ou desenho ilustrativo.
8	Dança e expressividade: vivência e representação corporal de temas e problemáticas atuais (SCorF);	Trabalho interno dos grupos (conforme organizado na aula 7).

ISSN: 2175-5930

		Avaliação processual: discussão coletiva, ao final da aula, para apresentação sucinta das problemáticas centrais identificadas em cada grupo.
9	Conforme a organização das temáticas (realizada na aula 7).	Apresentação das produções. Registro da avaliação formal com base na organização da 7ª e 8ª aulas.

Fonte: adaptado de Bagnara e Boscatto (2022).

Particularmente para nós, que não possuímos vasta experiência ou formação avançada em dança, ensinar esse conteúdo para os estudantes do EMI, sempre foi um grande desafio. No entanto, após a estruturação da UD e de refletirmos sobre a possibilidade de produzir conhecimentos sobre essa manifestação da CCM, se tornou "mais leve" o desenvolvimento das aulas.

Desse modo, na UD inicialmente optamos por expor aspectos fundamentais que caracterizam e possibilitam compreender o conteúdo e, neste caso, tematizamos o ritmo, tempo e o movimento humano. Foi possível compreender, junto aos estudantes, que entre outras características, a dança pode ser considerada a expressão da linguagem corporal, que apresenta sentidos e significados culturalmente produzidos, com diferentes ritmos, estilos e letras. Desenvolvemos estratégias de ensino que possibilitaram caracterizar a dimensão conceitual juntamente com a experimentação corporal, aproximando e inserindo os estudantes no conteúdo de forma descontraída, lúdica e divertida, com sons variados, acompanhados por movimentos livres, batidas de palmas e com os pés.

Ao apresentar os diferentes estilos musicais como o samba, o ballet clássico, o tango, o forró, o funk, entre outros, instigamos os estudantes a dança-los livremente, explorando-os corporalmente, identificando as diferenças e similaridades entre os diferentes estilos e ritmos. Com exemplos em imagens e em vídeos com o "*Just Dance*", conseguimos mobilizar aqueles estudantes mais inibidos e que não possuem experiências corporais significativas relacionadas à dança. Após apresentar a classificação dos estilos de dança, escolhemos um estilo para a sua vivência e experimentação prática. Neste caso específico, optamos pelas danças folclóricas.

Com a intenção de compreender mais profundamente as especificidades da dança nas suas dimensões sociais, como as manifestações artísticas, profissionais, no lazer e como exercício físico, foram realizadas pesquisas em grupos. As pesquisas foram compartilhadas em seminário, com o registro de uma avaliação formal, que proporcionou a análise e reflexão crítica sobre o estudado e forneceu um *feedback* sobre o processo de aprendizagem. Destacamos aqui, a pesquisa como um princípio fundante da mediação pedagógica, em que os estudantes foram desafiados a desenvolver elaborações com "mão própria", primando pelo critério científico e conceitual ao produzir os conhecimentos.

Com o tema integrador do conhecimento "Inserção sociocultural da dança", tematizamos as relações de gênero, classes sociais, preconceito e discriminação e erotização dos corpos. Para tanto, utilizamos a estratégia didática de análise reflexiva das letras de músicas, em que os estudantes puderam ouvir, pensar e discutir sobre diferentes estilos e músicas, como a vaneira "Ajoelha e chora", a marchinha de carnaval " O teu cabelo não nega", o funk "Agora vai sentar" e o pop rock "Dias melhores". Tal estratégia possibilitou momentos de diálogos e análise sobre o que nem sempre se pode compreender criticamente em momentos de lazer e, assim, desnaturalizar situações violentas que culturalmente estão presentes na sociedade.

Como forma de representação sobre os conhecimentos estudados, ao final da UD, os estudantes foram instigados a apresentar uma composição coreográfica em grupos e, individualmente, produzir charges, desenhos, declamações, etc., sobre um dos conteúdos tematizados durante as aulas. Ao longo da UD foram registradas avaliações (formais e processuais) do processo de ensino e aprendizagem.

O processo de ensino, da maneira como foi desenvolvido, pode oportunizar o exercício do protagonismo juvenil, ao promover estratégias didático-pedagógicas que possuem como pano de fundo a formulação da crítica-social acerca de determinada temática, pelo viés da dança e da arte. Além disso, tal estratégia permite um diálogo com a área de Linguagens e suas Tecnologias e, desde que haja um "espaço curricular" pode-se realizar uma série de ações coletivas, entre professores de EF, Artes, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e desenvolvimento da UD de dança, permitiu-nos estabelecer relações e aproximações entre conceitos, temáticas e distintos conhecimentos, distribuir o tempo necessário, pensar em metodologias, formas de acompanhamento e avaliação do processo educativo. Tais elementos possibilitaram desenvolver os conteúdos em uma relação espiralada e de complexidade, com um movimento dialógico entre as dimensões dos conhecimentos (corporais e conceituais).

Outro aspecto que consideramos relevante reside no envolvimento ativo dos estudantes no processo de produção dos conhecimentos. Em nossa compreensão, a forma como a UD foi desenvolvida colocou os estudantes no centro do processo educativo, sendo protagonistas na busca por informações, elaboração de argumentos e tomada de consciência acerca dos conteúdos desvelados e conhecimentos produzidos.

Referências

ALMEIDA, L.; MARTINS, F. D. Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado: limites e possibilidades de uma proposta de intervenção. **Revista Prática Docente**. v. 5, n. 1, p. 100-120, jan/abr 2020.

BAGNARA, I. C; BOSCATTO, J. D. **Educação Física no Ensino Médio Integrado**: especificidade, currículo e ensino (uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos). Ijuí: Unijuí, 2022.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal: v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

MALDONADO, D. T. Educação Física escolar na educação profissional e tecnológica de nível médio: evidenciando o trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 17-29, set. 2022.

SILVA, M. A; SILVA, L. Oliveira; MOLINA NETO, V. Possibilidades da Educação Física no ensino médio Técnico. **Movimento**. Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2016.

DECIFRA-ME OU TE DEVORO - EXPECTATIVAS INICIAIS DE ESTUDANTES NO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA.

DECIPHER ME OR I'LL DEVOUR YOU - STUDENT'S FIRST EXPECTATIONS IN THE PHYSICAL EDUCATION PIBID.

DESCÍFRAME O TE DEVORO - EXPECTATIVAS INICIALES DE ESTUDIANTES DEL PIBID EDUCACIÓN FÍSICA.

Simone Freitas Chaves
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Gabriely de Sousa Genovez
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Mauro Livio Vieira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Felipe Rocha dos Santos,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

A escola pode ser vista como um território de complexidades, um espaço de mediação, tensionamento e significação entre a cultura, os saberes e os grupos sociais locais, diversos, divergentes e suas relações com o mundo. A aproximação com esse espaço e as representações que os docentes em formação constroem dele, acabam por criar uma ambiência em que se conjuga um misto de medos, incertezas e desejos com relação à profissão docente, mas sobretudo de temor ao espaço "Escola".

Esta representação tende a ser corroborada pelo distanciamento das proposições das práticas curriculares da licenciatura em Educação Física com o chão da escola, que, apesar de décadas de um pensamento pedagógico renovador da educação física brasileira nas suas variadas perspectivas epistemológicas; esse diálogo, acompanhamento, tensionamento com os contextos escolares nem sempre se materializam como intencionalidade curricular nas trajetórias discentes.

O Programa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES), propõe essa imersão dos docentes em formação e, entre tantos objetivos, busca suprir lacunas deste distanciamento universidade-escola, construindo uma formação a partir das complexidades sem seus contextos de ação e de parcerias na formação.

ISSN: 2175-5930

Propomos então compartilhar um relato de experiência sobre as expectativas iniciais de um grupo de vinte e quatro estudantes recém contemplados como bolsistas no Programa de Iniciação à Docência – PIBID da licenciatura em Educação Física da UFRJ, nas aproximações iniciais com a compreensão de docência e suas representações com relação à escola como cenário de construção dessa docência. A partir das rodas de conversa, cada docente em formação elencou cinco expectativas/necessidades para se inserir no programa, e nos diálogos, a ideia do confronto, do medo e da ansiedade em lidar nestes contextos foi se desenhando.

Sistematizando as palavras em uma "nuvem de ideias", ganham destaque: experiência, vivência, aprendizado, responsabilidade e formação. Experiência, vivência e aprendizado parecem relacionar-se a um campo de saberes não disciplinarizado, como aqueles vivenciados nas estruturas formais curriculares de ensino, são os saberes em ação, tecidos a partir da relação e que também tendem a ser os hierarquizados como os mais valorizados pelos professores em suas práticas pedagógicas, pois são os saberes que emergem da experiência tendem a se constituir como alicerces (TARDIFF, 2017). A experiência da docência do chão da escola é instransponível, e condição para a construção das trajetórias formativas e dos próprios saberes docentes, dada a característica singularizada/coletivizada deste processo, entretanto ela se insere em uma constelação de saberes acionados nesta formação.

Interessante perceber que, de forma periférica, circulam temas como: ludicidade, colaboração, gentileza, troca, felicidade, diferença, orgulho, empatia, cuidado, respeito, que também aproxima a experiência e os saberes da docência ao campo do sensível e às necessárias demandas da comunidade escolar de um currículo que privilegie pedagogias da convivência (JARES, 2008; HOOKS, 2021; JARES, 2007)

Por fim, em que pese as expectativas positivas e desejos em participar do programa de docência e construir essa formação na escola, esse espaço se impõe como um grande desafio, quase um temor, em razão de todas as complexidades enfrentadas da educação pública brasileira, sobretudo no Rio de Janeiro, em que se somam os contextos de vulnerabilidade e violência que caracterizam grande parte do território das escolas públicas. No campo específico da docência na educação física escolar, também contribuem para rol de desafios discutidos a falta de experiências no chão da escola como docentes em formação, não legitimidade no

currículo escolar, exclusão do ensino médio e na educação infantil, hegemonia de alguns conteúdos e temas, recusa na participação das aulas por diversas motivações e a dificuldade em transpor as discussões da formação para o currículo escolar.

Entre medos e desejos, inseguranças e esperanças, a formação a partir da vivência e o diálogo com a universidade, o cotidiano escolar e as tessituras que derivam nas construções com o corpo docente, os estudantes e toda a comunidade escolar se projetam como um horizonte de formação e construção de saberes vislumbrados como uma potente rede para a inserção e valorização da prática docente da educação física nas escolas.

REFERÊNCIAS

HOOKS, B. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Trad: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

JARES, X. R. **Pedagogia da convivência**. Trad: Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ed. Petrópolis, RJ: 2017

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS - MA

CHALLENGES OF PEDAGOGICAL PRACTICE: EXPERIENCE REPORT AT A MUNICIPAL SCHOOL IN SÃO LUÍS - MA

DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS - MA

Sara Hingrid Ramos Gonçalves de Oliveira,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
João Victor Gomes da Silva,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Diego de Sena Silva,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 trouxe mudanças inesperadas a nível mundial, tendo como principal medida obrigatória o isolamento social, a fim de conter o vírus e diminuir o número de infectados. Desse modo, diversos campos sociais foram afetados, incluindo a educação, que teve como principal forma de acesso o ensino remoto. O objetivo desse trabalho é relatar a experiência de alguns desafios percebidos por graduandos na prática pedagógica da disciplina de Ensino Fundamental do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O trabalho foi realizado no primeiro semestre de 2022, em uma escola municipal de São Luís, com uma turma do 6º ano. A metodologia aplicada ocorreu em dois momentos: no primeiro, fez-se o relatório de observação onde foi caracterizada a escola e a sua história. No segundo momento, cada dupla escolheu uma sala para a realização das aulas práticas sob orientação do professor regente da disciplina.

OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No primeiro momento, o relatório de visitação consistiu na descrição do local. Situando-se no bairro da Vila Embratel, a escola apresenta uma defasagem no ensino. A priori, a diretora informou que as turmas são do 5° ao 9° ano, logo após, apresentou pontos negativos da

ISSN: 2175-5930

instituição, como ausência de materiais e quadra poliesportiva, o local não possui infraestrutura, tendo como presença limo e mato, o que conforme De Paula (2012, p. 60), "as deficiências nos espaços físicos, materiais peculiares e instalações, promovem um abalo significativo e direto no ensino da Educação Física".

No segundo momento, a dupla escolheu o tema atletismo, pois acredita-se que essa modalidade auxiliaria na aplicação dos outros conteúdos da disciplina e, devido à ausência de implementos, não seria necessário a essência do material.

Inicialmente, as aulas começavam em sala com disposições de regras e organização para encaminhamento dos alunos até o local da prática. Chegando à área externa, era realizado uma última conversa pré-aula, a fim de aprofundar o assunto que seria vivenciado. Após isso, iniciavam-se as atividades. Nossa primeira aula teve como objetivo proporcionar vivências das corridas. Na segunda aula, proporcionamos as práticas do revezamento e por último, na terceira aula, apresentamos os diferentes tipos de saltos. Ao fim, realizávamos uma roda final, a fim de saber mais sobre a sensação do aluno no decorrer da dinâmica e sobre suas dificuldades durante as atividades. Por último, organizávamos os alunos e encaminhávamos até a sala. Além disso, devido à ausência de salas para algumas duplas, o professor instruiu os graduandos que não conseguiram aplicar seus planos de aula, analisarem as práticas dos outros e fazer um relatório sobre seus procedimentos.

Em síntese, encontramos dificuldades de participação de alguns alunos, pois o local onde ministrávamos as aulas era exposto ao sol e alguns se sentiam incomodados, outros apenas demonstravam desinteresse pela aula e isso os afastava, que conforme Darido et al. (1999) mostra-se que a falta de interesse, [...] vergonha, assim como experiências não positivas vividas anteriormente, são alguns dos principais motivos que contribuem para vários alunos [...] se privarem das aulas de Educação Física. Como graduandos, a primeira vivência trouxe várias dificuldades, incluindo o nervosismo, impossibilidade de diversificação das atividades e a falta de infraestrutura e de materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência prática na escola foi bastante enriquecedora para os graduandos, pois para muitos, foi o primeiro contato com a docência vivenciando seus desafios, pois a escola onde realizamos a aula não possuía estrutura adequada para as práticas com qualidade, porém no decorrer das visitas, foi possível realizar aulas adaptando-as de acordo com a realidade que encontramos.

REFERÊNCIAS

DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento et al. O ensino da educação física e a sua infraestrutura em questão: correlação com a prática pedagógica dos professores das escolas da rede municipal de Sobral/CE. **Motrivivência**, n. 39, p. 57-65, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2012v24n39p57/23421. Acesso em: 05 maio 2023.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**. p. 138-145, 1999. Disponível em: http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf. Acesso em: 05 maio 2023.

DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO PANDÊMICO: UM RELATO DE EXPRIÊNCIA[1]

CHALLENGES OF PEDAGOGICAL DEVELOPMENT IN THE PANDEMIC CONTEXT: AN EXPERIENCE REPORT

DESAFÍOS DEL DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Suzi Silva Santana,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Deiviani Santos Gallo Silva,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Matheus Fernando Pereira Alves,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Ana Gabriela Alves Medeiros,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Marlon Messias Santana Cruz
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Nadson Santana Reis,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo novo coronavírus alterou de forma repentina o cotidiano de todos os indivíduos, em que medidas restritivas tiveram que ser adotadas, com o intuído de controlar a disseminação da doença. Nesse sentido, durante os anos de 2020 e 2021, muitas atividades educativas e laborais foram desenvolvidas de forma remota, através do uso de tecnologias digitais.

No contexto universitário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) permaneceu ativo durante o período de isolamento físico social. O PIBID de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XII) busca, dentre outros objetivos,

[1]O presente trabalho contou com apoio financeiro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

problematizar os diversos aspectos que constituem a docência em Educação Física, mediante a inserção dos(as) graduandos(as) no ambiente escolar.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo relatar e discutir os desafios do desenvolvimento pedagógico durante o período pandêmico no âmbito do PIBID do curso de Educação Física da UNEB – Campus XII. Para tanto, foram realizados registros reflexivos de todo o processo pedagógico desenvolvido junto a uma turma do 8º ano de uma escola municipal de Guanambi-BA.

O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO NO PIBID NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Notamos que o subprojeto ao qual estávamos vinculados preconizava a construção coletiva, a discussão de aspectos políticos da educação, bem como a compreensão dos desafios que o(a) professor(a) tem de enfrentar na escola. De todo modo, durante a pandemia os(as) pibidianos(as) tiveram de se reinventar e vencer várias barreiras nesse processo de aulas remotas.

Na fase inicial do Programa, ocorreram reuniões pedagógicas remotas entre os bolsistas, professores supervisores e coordenadores. Nesse período, aprendemos sobre o planejamento das aulas, em que o(a) professor(a) deve dispor de diferentes estratégias para alcançar seus objetivos. Além disso, identificamos a importância de conhecer os alunos e a realidade na qual estão inseridos.

Num segundo momento, realizamos intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física, com o conteúdo danças regionais. Procuramos métodos que pudessem enriquecer as aulas e torná-las atrativas para os alunos diante das dificuldades das aulas remotas (PACHECO, 2021). Assim, vídeos, slides e outros meios interativos foram utilizados. Contudo, notamos uma baixa presença e participação nas aulas, visto que a turma possuía 30 alunos e apenas 7 participavam remotamente.

Por certo, muitos alunos não tinham aparelhos eletrônicos e buscavam as atividades impressas na escola, mas os que tinham participavam pouco e demonstravam cansaço e indisposição nas aulas. Por mais que buscássemos estabelecer relações mais próximas com os

alunos, eles não correspondiam, e isso fez com que questionássemos nosso papel e nossa prática pedagógica.

Embora tenha sido possível realizar as ações previstas, nos deparamos com diversas barreiras, como a dificuldade de planejar as atividades por conta da complexidade da situação, a ausência de contato com os colegas para a construção das atividades e a tarefa árdua de compreender as necessidades dos alunos, muitas vezes sem nem ao menos ter a oportunidade de conhecê-los pessoalmente (MELO ET AL, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a pandemia trouxe efeitos significativos para o desenvolvimento das aulas e da prática pedagógica dos professores. Os desafios advindos dela foram, muitas vezes, intransponíveis para a rede pública de ensino. Assim, podemos inferir que, mesmo estando em contato de forma remota, o desenvolvimento da nossa prática pedagógica foi contingenciado devido às circunstâncias das aulas e do próprio período pandêmico como um todo. Portanto, compreendemos que as vivências no ambiente escolar presencial são insubstituíveis para a construção e desenvolvimento da prática pedagógica enquanto futuros(as) professores(as) de Educação Física.

REFERÊNCIAS

MELO, B. L. *et al*. Desafios e dificuldades da educação durante a pandemia enquanto pibidianos. **Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UERGS (SIEPEX)**, 1(10). Disponível em: DESAFIOS E DIFICULDADES DA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA ENQUANTO PIBIDIANOS | Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uergs (SIEPEX) Acesso em: 14 jan de 2022.

PACHECO, R. R. **O ensino remoto na educação física escolar em tempos da pandemia da COVID-19:** uma pesquisa bibliográfica. 2021. 13f. Trabalho de conclusão do curso de Graduação em Educação Física da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Tubarão – SC, 2021.

DIÁRIO DE UMA AMIZADE CRÍTICA: IMPLICAÇÕES ANTROPOÉTICAS DO AUTOESTUDO NA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DIARY OF A CRITICAL FRIENDSHIP: ANTHROPOETIC IMPLICATIONS OF SELF-STUDY IN THE TEACHER EDUCATION OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER-RESEARCHER

DIARIO DE UMA AMISTAD CRÍTICA: IMPLICACIONES ANTROPOÉTICAS DEL AUTOESTUDIO EM LA FORMACIÓN DE UM DOCENTE INVESTIGADOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Ewerton Leonardo da Silva Vieira,
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Maxaranguape/RN (SECE)
Samara Moura Barreto de Abreu,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

VOO INTRODUTÓRIO: “PASSARINHAR”

Nesta pesquisa, nós discutimos a dimensão estética na aprendizagem colaborativa por meio de um autoestudo sobre as complexidades do início da docência na educação física escolar, analisando excertos de um diário antropoético reflexivo compartilhado entre dois(as) professores(as)-pesquisadores(as) implicados(as) em uma amizade crítica (SCHUCK; RUSSELL, 2005) em contexto de autoformação docente (ABREU, 2020). Dimensionamos a antropoética enquanto abertura para a criação de possibilidades complexas, críticas e de reinvenção (MORIN, 2007).

À medida que o autoestudo foi iniciado pelo próprio professor-pesquisador iniciante, entendemos que o seu “voo solo” foi alçado em concordância com os pressupostos apontados por Saramas e Roberts (2011) com respeito às dimensões identitárias e intersubjetivas de si e à geração dos dados. Contamos com a colaboração de um professor universitário na delimitação da pesquisa e definimos como objetivo deste autoestudo apreender a relação estética na constituição do ser professor(a)-pesquisador(a), em movimento de transgressão à racionalidade positivista, como afirmação do paradigma da antropoformação.

A escolha da professora-pesquisadora como amiga crítica se deu por causa de sua aproximação com a temática do autoestudo e com as pesquisas sobre autoformação docente, além de ambos(as) trabalharmos na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, na Região Nordeste do Brasil, e participarmos do mesmo grupo acadêmico de pesquisa em uma universidade.

Ao descortinarmos os excertos do nosso diário de aprendizagem colaborativa, no contexto da amizade crítica, encontramos a linguagem poética e metafórica como experiência relacional intersubjetiva, de modo convergente às possibilidades do autoestudo. A poesia e a metáfora são importantes abordagens criativas e artísticas (TIDWELL; JÓNSDÓTTIR, 2020), que possibilitam a compreensão de dados e novas descobertas na e pela investigação da própria prática.

Imediatamente, recordamos o poeta Manoel de Barros que nos convida a ser ora árvore, ora passarinho, em seu poema intitulado *Árvore*. O poema foi escolhido por nós em representação poética e metafórica.

A CONSTITUIÇÃO METODOLÓGICA DA AMIZADE CRÍTICA E A ANÁLISE HERMENÊUTICA: “ANINHAR”

Os excertos do diário antropoético desvelados na e pela amizade crítica se constituíram como *corpus* analítico – em disposição hermenêutica – em três sobrevoos reflexivos: história de vida, formação docente e prática pedagógica do(a) professor(a)-pesquisador(a) iniciante ao compartilhar as itinerâncias aprendentes. Nesse processo, a dimensão estética mobilizou uma racionalidade pedagógica do professor-pesquisador iniciante com aprendizagens colaborativas e autoformadoras em três sentidos: (1) as alteridades questionantes sobre o ser professor-pesquisador; (2) a centralidade na subjetividade em torno de uma ecologia de pensamentos e saberes acerca da formação e profissão; (3) a inteligibilidade do sensível como alternativa decolonial a uma racionalidade eminentemente técnica da educação física escolar.

Na amizade crítica e colaborativa cria-se um ambiente de diálogo para o envolvimento produtivo e de suporte entre os(a) envolvidos(as), enriquecendo uns(as) aos(às) outros(as), bem como a aprendizagem na área de atuação (VIEIRA, 2021). Sendo assim, tanto o(a) professor(a)-

pesquisador(a) como o(a) amigo(a)-crítico(a) devem documentar, compartilhar e criticar suas percepções sobre a prática com o intuito de validar as interpretações do(a) pesquisador(a).

Nesse sentido, compartilhamos encontros virtuais de forma síncrona via plataforma *google meet* com duração de 2h cada, quando pudemos refletir as temporalidades da experiência docente a respeito da nossa historicidade de vida, formação e prática pedagógica.

Quadro 1 - Aberturas dialógicas síncronas

Sobrevoo Reflexivo	Objetivos
História de vida	*Narrar as recordações-referências constituintes do vir a ser professor(a)*
Formação docente	*Refletir sobre as experiências na formação inicial docente em educação física identificando os dilemas formativos*
Prática pedagógica de professores(as)-pesquisadores(as)	*Compreender que racionalidades constituem a nossa prática pedagógica de professores(as)-pesquisadores(as) na educação física escolar*

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as)

Caminhamos pela hermenêutica-crítica em diálogo com Kincheloe e Mclaren (2006) uma vez que ela traz no seu cerne a desconfiança de qualquer modelo de interpretação que alegue revelar a verdade final, a essência de um texto, ou de qualquer forma de experiência, supondo que o significado da experiência humana nunca pode ser plenamente revelado, como realidade de totalidade.

Nessa perspectiva, revisitamos os excertos reflexivos escritos no nosso diário compartilhado. Organizamos a nossa estrutura analítica a partir das categorias identificadas no próprio autoestudo (HAMILTON; PINNEGAR, 2013), e procuramos em nosso diálogo comunicativo e de colaboração, elementos que pudessem relacionar aos aspectos de constituição do ser professor-pesquisador. Para tal, o uso da poesia e da metáfora nos permitiu durante os sobrevoos reflexivos, fazer interconexões em três momentos de nossa formação docente: (1) a história de vida, onde trazemos as nossas recordações-referências anteriores ao ingresso na graduação; (2) a formação docente, onde descrevemos a nossa trajetória acadêmica; (3) as práticas pedagógicas de professor(a)-pesquisador(a), onde refletimos sobre as

racionalidades que constituíram a nossa prática pedagógica de professores-pesquisadores, compondo o nosso corpus analítico em disposição hermenêutica crítica.

Sendo assim, ao descortinar os excertos reflexivos produzidos na nossa amizade crítica, pudemos perceber os espaços-tempos de convergências e divergências, descobertas e dilemas em nosso processo de vida, formação e profissão docente em educação física. A metáfora da poesia da árvore nos ajudou a apreender a dimensão estética em significação destas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: "O ENTARDECER DOS PÁSSAROS"

As relações de amizade e as convergências originais de pensamento entre os(as) professores(as)-pesquisadores(as) – compreendidos(as) metaforicamente como o *passarinho* e a *árvore* – revelam certas dimensões importantes, pouco conhecidas ou mesmo desconhecidas da vida e do trabalho de cada um(a). O entardecer torna-se pleno de nuances e aberturas ao diálogo, como uma nuvem iridescente de possibilidades para novos voos compartilhados.

Podemos afirmar que a dimensão estética em contexto antropoético mobiliza uma racionalidade pedagógica ao desenvolver como aprendizagens colaborativas e autoformadoras: (1) as alteridades questionantes sobre o ser professor(a)-pesquisador(a); (2) a centralidade na subjetividade em torno de uma ecologia de pensamentos e saberes acerca da formação e profissão; (3) a inteligibilidade do sensível como alternativa a uma racionalidade eminentemente técnica da educação física escolar.

Na análise metodológica através do poema, apresentamos a importância da amizade crítica para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Ressaltamos a forma como aprendemos um(a) com o(a) outro(a), apoiando e oferecendo a ajuda necessária para a construção de saberes que nos levam a pensar e transformar a prática.

Este autoestudo poético permitiu reconhecer a contribuição da colaboração e da amizade crítica na construção de saberes docentes e reitera a importância do autoestudo e do uso da poesia na formação permanente dos(as) professores(as)-pesquisadores(as). Os resultados desta pesquisa corroboram caminhos previamente estudados para o desenvolvimento do conhecimento docente (GRIMMETT, 2016; SIMPSON, 2019). As semelhanças que

encontramos nesses estudos – em termos de referências teóricas e práticas sobre o ensino do autoestudo poético – apontam para diferentes caminhos de aprendizagem e crescimento profissional, que aumentam a confiabilidade dos achados desta pesquisa. Grimmett (2016) enfatiza em sua prática a importância da co-produção dialógica da construção de saberes docentes na formação inicial de professores(as). Para isso, a autora realiza um autoestudo a partir das reflexões escritas em forma de poesia, e explorar o que a sua abordagem pedagógica provoca nos(as) licenciandos(as). Simpson (2019), por outro lado, busca olhar para si através da poesia para descrever e analisar o seu aprendizado a partir de suas incertezas e angústias diante a sala de aula.

A representação metafórica que trazemos em que a árvore aprendeu "de sol, de céu e de lua mais do que na escola" fortalece o processo de formação permanente tanto do pesquisador como da amiga crítica. Desse modo, fica evidente que a utilização da metáfora da amizade entre o *passarinho* e a *árvore* representa uma forma poética de olhar para os excertos de um diário reflexivo da colaboração de uma amizade crítica. O poema nos leva a compreender o diálogo sobre os nossos saberes compartilhados como parte da experiência autoformadora a partir das interpretações hermenêuticas. Revisitar os dados do diário de uma amizade crítica é importante para a aprendizagem a partir do autoestudo. Devemos considerar essa prática como parte fundamental do processo de investigação dos(as) professores(as)-pesquisadores(as). Nossa análise poética revela o sentimento de confiança mútua dos(as) sujeitos(as), traduzidos pela expressão do que cada um(a) sente e pensa sobre os próprios conhecimentos, conforme esta metarreflexão sobre o próprio autoestudo:

A poesia árvore nos amanhece
Faz assobiar um pássaro
Que move o verbo pesquisar à passarinhar.

Liberto das gaiolas epistemológicas
Aninha metáforas e brasilidades
Mais além que "sabiá sabia assobiar".

Recrudesce o auto e o antro
Nas composições de estudo e poética
sem atravancar o caminho,
Eu passarinho.

Que sombreia a nossa terra,
que tem "palmeiras onde canta o Sabiá,
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá."

Portanto, o poema expressa através dos sentimentos, os pontos fortes e os limites do(a) professor(a). Acreditamos que é preciso ampliar ainda mais o uso da poesia para explorar a aplicabilidade e o valor metodológico do autoestudo, fornecendo suporte para a comunidade de pesquisadores(as) que utiliza este método.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. B. **Autoformação docente na experiência de supervisão do PIBID:** Transações para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física. 2020. 330 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

GRIMMETT, H. The problem of "Just tell us": Insights from playing with poetic inquiry and dialogical self theory. **Studying Teacher Education,** Londres, v. 12, n. 1, p. 37-34, janeiro 2016.

HAMILTON, M. L.; PINNEGAR, S. A Topography of collaboration: methodology, identity and community in self-study of practice research. **Studying Teacher Education**: A journal of self-study of teacher education practices, Londres, v.9, n.1, p.74-89, abril 2013.

MORIN, E. **O método 6**: ética. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SAMARAS, A. P.; ROBERTS, L. Flying solo: teachers take charge of their learning through self-study research. **Learning Forward, Journal of Staff Development**, Londres, v.32, n.5, p.42-45, janeiro 2011.

SCHUCK, S.; RUSSELL, T. Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. **Studying Teacher Education**, Londres, v. 1, n. 2, p. 107-121, novembro 2005.

SIMPSON, A. Being "challenged" and masking my own uncertainty: My parallel journey with elementary prospective teachers. **Studying Teacher Education**, Londres, v.15, n.2, p.217-234, janeiro 2019.

TIDWELL, D. L.; JÓNSDÓTTIR, S. R. Methods and tools of self-study. In KITCHEN, J. (Orgs.), **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Londres: Springer, 2020. p.377-426.

VIEIRA, E. L. S. **Pressupostos do autoestudo sobre as complexidades do início da carreira docente de um professor-pesquisador de educação física escolar.** 2021. 182f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA[1]

DIFFICULTIES AND POSSIBILITIES OF PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF HIGH SCHOOL EDUCATION: EXPERIENCE REPORT

DIFICULTADES Y POSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: RELATO DE EXPERIENCIA

Marcos D. dos S. Freire,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Felipe de C. Austrelino,
Secretaria de Estado da Educação (AL)
Chrystiane V. A. Toscano,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

O contexto da disciplina curricular Educação Física (EF), no cenário do ensino médio, tem enfrentado dificuldades no que se refere a evasão escolar nacional, taxa de 5% segundo Censo Escolar 2021 (BRASIL, 2022), falta de motivação dos adolescentes em realizar as atividades práticas (PERES & MARCINKOWSKI, 2012), falta de espaços físicos e escassez de recursos pedagógicos (DAMÁZIO & SILVA, 2008).

Atualmente, o ensino médio tem sido atacado e os desafios parecem estar relacionados a "nova" proposta. As discussões têm sido acaloradas e parecem não perceber sua legitimidade no chão da escola mesmo que a legalidade (Lei nº13.415/2017). Na tentativa de compreender e colaborar com as discussões, o presente relato de experiência teve como objetivo identificar as possibilidades e dificuldades do planejamento pedagógico no contexto do ensino médio.

METODOLOGIA

O relato de experiência foi realizado a partir da análise documental do planejamento pedagógico anual 2022/2023, dos registros de relato de campo produzidos durante as semanas

de planejamento (2022 e 2023) pelos residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) – subprojeto Educação Física (EF) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), leitura das atas de reuniões realizadas pela equipe PRP. O ambiente da experiência foi uma instituição pública estadual de ensino médio, localizada no bairro do Poço na cidade de Maceió-Alagoas. Os interlocutores do ambiente da experimentação foi uma professora orientadora, um preceptor e cinco residentes do PRP/UFAL. Toda documentação foi analisada a partir do ambiente virtual do PRP link https://meet.google.com/kqo-dckm-bkj do subprojeto EF.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode-se identificar três categorias de dificuldades do planejamento pedagógico. Conceituais que estiveram relacionadas pela falta de bases-teóricas robustas que pudessem dá suporte a organização curricular do Novo Ensino Médio (NEM), assim como, entendimento de conceitual acerca dos Itinerários Formativos (IF). As procedimentais referem-se a falta de clareza na seleção das estratégias para IF. Foi identificado a fragilidade disciplinar no que se refere as seleções de trilhas que atendessem as reais necessidades de aprendizagem dos educandos. As atitudinais estiveram presentes nas ações não dialogadas entre os diferentes mediadores de sala de aula. Os professores se depararam com uma precarização tanto nas relações de trabalho quanto na formação dos alunos.

No que tange as possibilidades, a articulação entre a Universidade e Escola, via PRP, construiu um importante laço entre a formação inicial e continuada. Os diálogos estabelecidos entre orientador-preceptor-residentes têm oferecido a produção de novos olhares acerca dos enfrentamentos experimentados no chão da escola. A experiência do subprojeto EF conduz a equipe a esperançar a partir da compreensão de que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervir no mundo com rigorosidade metódica e apreensão da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dificuldades conceituais, procedimentais e atitudinais parecem hipotetizar que o desenho do novo ensino médio exige maior discussão por parte daqueles que verdadeiramente experimentam no seu cotidiano o chão da escola. A escola, enquanto organismo vivo, parece

responder aos ataques externos e realizar uma necessária metamorfose para compreender que ensinar exige o reconhecimento que a educação é ideológica. Produzir saberes e fazer no atual cenário do conflitante novo ensino médio, tem sido uma experiência de possibilidades e dificuldades para formação inicial no contexto do PRP.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Inep. Assessoria de Comunicação Social do Inep. **Divulgado resultado da 2ª etapa do Censo Escolar 2021**. Brasília, 2022. Acesso em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgado-resultado-da-2a-etapa-do-censo-escolar-2021. Data de acesso: 04/05/2023

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. **O ensino da educação física e o espaço físico em questão.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 189–196, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i2.3590. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/3590. Acesso em: 4 maio. 2023.

DE SIQUEIRA FARIAS, U. et al. **No caminho de novas práticas pedagógicas em educação física escolar.** Conexões, v. 15, n. 4, p. 486-504, 2017.

PERES, A.L.X; MARCINKOWSKI, B.B. **A motivação dos alunos do ensino médio: realização das aulas de educação física**. Cinergis**,** Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 26-33, 2012.

DISCUSSÃO SOBRE A BNCC NOS ÚLTIMOS CONBRACE/CONICE (2017/ 2019/ 2021)

DISCUSSION ABOUT BNCC IN THE LAST CONBRACE/CONICE (2017/ 2019/ 2021)

DISCUSIÓN SOBRE BNCC EN EL ÚLTIMO CONBRACE/CONICE (2017/ 2019/ 2021)

David Romão Teixeira,
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Débora Sandyelly Santos de Almeida,
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

INTRODUÇÃO

Todas as redes de ensino do país passaram por reestruturações curriculares nos últimos cinco anos em virtude da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018. Muitas críticas foram e ainda estão sendo feitas a essa BNCC tanto pelo seu conteúdo quanto a pela sua forma de elaboração (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019). Neste contexto que se desenvolve o nosso estudo de PIBIC/UFRB[1] que tem como preocupação a situação da Educação Física nos currículos da Educação Infantil após a aprovação da BNCC. Preocupados em entender como os pesquisadores participantes das atividades do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) tem abordado esta discussão, assumimos como objetivo deste trabalho apresentar as produções publicadas nos ANAIS das últimas três edições do CONBRACE/CONICE – 2017, 2019 e 2021.

A coleta de dados foi feita no ano de 2022, por meio do acesso aos ANAIS dos eventos disponíveis no site: https://www.cbce.org.br/anais/. Como procedimento de seleção seguimos os seguintes passos: a) pesquisa na ferramenta de busca de cada GTT a partir da palavra-chave: BNCC; b) após seleção dos trabalhos encontrados realizamos a leitura dos títulos como uma

[1] A Educação Física no Currículo da Educação Infantil: análise dos currículos do Vale do Jiquiriçá-Bahia, financiado pela UFRB.

ISSN: 2175-5930

segunda etapa de seleção; c) a partir da leitura integral dos trabalhos selecionados foi realizado a análise conforme os objetivos deste trabalho.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Após as buscas identificamos 11 trabalhos. No evento de 2017 foram encontrados dois trabalhos: *a) BNCC: o que dizem os professores; b) Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico.* Em 2019 foram selecionados cinco trabalhos: *a) Jogos eletrônicos na BNCC para a Educação Física; b) Corporeidade na Educação Infantil: (re)configurações na proposta de políticas públicas a partir da análise da BNCC; c) Análise das impressões dos professores mestrandos do PROEF acerca da BNCC; d) O objeto da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental; e) Pareceres e relatórios públicos oficiais da Educação Física Escolar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. No último evento, em 2021, encontramos três trabalhos: *a) BNCC do Ensino médio: reflexões a cerca da mídia e tecnologia; b) Educação Física e a BNCC: qual a participação dos/as professores/as no documento curricular do Pará; c) Diálogo entre o direito à Educação e ao Esporte na política curricular da BNCC; d) A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular(BNCC): interpretações de um grupo de professoras da escola pública*. Estes trabalhos se distribuíram em quatro GTTs (Escola, Corpo e Cultura, Políticas Públicas, Comunicação e Mídia) dos 13 existentes, sendo cinco no GTT-Escola, três no GTT-Políticas Públicas, dois no GTT-Comunicação e Mídia, e um no GTT-Corpo e Cultura.

As produções se caracterizam por investigações que analisaram os documentos e outras que entrevistaram/questionaram os professores/as sobre a BNCC e sua implementação. Dos 10 trabalhos cinco trataram da BNCC de forma geral, três se concentraram no ensino fundamental, o ensino médio e a educação infantil tiveram um trabalho específico cada. O conjunto das discussões apresenta críticas a BNCC, dois trabalhos apenas discutiram a experiência de reformulações curriculares em duas redes de ensino. No que se refere à Educação Infantil o único trabalho que abordou esta discussão concentrou-se em apontar os limites e retrocessos da BNCC em relação ao trato da corporeidade na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da importância da BNCC e seus impactos na Educação Física escolar, consideramos que foram poucos os trabalhos que trataram do tema, principalmente quando observamos que no CONBRACE/CONICE 2021 foram aprovados cerca de 390 trabalhos, e apenas quatro discutiram sobre o tema. Ainda carecemos de mais estudos que discutam as reestruturações curriculares das redes, em especial, em relação sobre Educação Infantil que dispõe de um documento oficial que não faz nenhuma referência a Educação Física embora seja possível identificar citações de atividades da cultura corporal quando se refere ao campo de experiência Corpo, Gestos e Movimentos (BRASIL, 2023).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, I. G; SILVEIRA, T. A. T. M; SOARES, M. A.. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regelação versus autonomia. In: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v.13, n.25, p. 77-90, jan./mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 de janeiro de 2023.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS COPARTICIPATIVAS[1]

YOUTH AND ADULT EDUCATION: CO-PARTICIPATORY PRACTICES

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: PRÁCTICAS COPARTICIPATIVAS

André Osvaldo Furtado da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES.

O presente trabalho trata de um relato de experiência realizado na modalidade de ensino, Educação de Jovens e Adultos. Por meio da teoria crítico-emancipatória, foram formuladas pelo professor e pelos estudantes das etapas 3, 4, 5 e 6 a organização do cronograma de conteúdos que deveriam ser pautadas as aulas de Educação Física durante o semestre que trata esta etapa da escolarização. Salienta-se que esta etapa da escolarização diz respeito ao Ensino Fundamental, respectivamente aos Anos iniciais (3° ano e 4° ano;) e Anos finais do Ensino Fundamental (5° ano e 6° ano, 7° ano e 8° ano e por fim 9° anos) com estudantes que não conseguiram concluir seus estudos em outros momentos da sua trajetória de vida. Nesse contexto, houve a experimentação de diferentes práticas corporais que os estudantes puderam experimentar. Assim, a proposta deste estudo e explanar, debater e evidenciar a importância do processo de coparticipação dos estudantes nas aulas de Educação Física e a partir disso fortalecer a legitimidade deste componente curricular não só na Educação Básica, mas, também, na Educação de Jovens e Adultos.

AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES.

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

No Brasil, atualmente, é crescente o número de instituições privadas que estão ofertando a modalidade de ensino referente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no entanto, a maioria destas instituições não oferta o componente curricular Educação Física. Nesse contexto, o ensino público ainda se torna o caminho mais viável para a formação de sujeitos de caráter critico-reflexivos.

Frente a isso, no meu entender, se torna importante a consolidação de práticas que estejam de acordo com a formação integral dos estudantes e não somente as práticas de esportes e de lazer para os estudantes. Nessa senda, a teoria critico-emancipatória (KUNZ, 2014; 2018), é uma ferramenta fundamental para a Educação Física Escolar no que diz respeito a EJA.

Nesse sentido é importante ressaltar que o trabalho docente (TARDIF e LESSARD, 2014) aqui realizado foi com estudantes de idade entre 16 e 78 anos, onde eles foram implicados a participar na fase de escolha dos conteúdos, na fase de elaboração das aulas e, também na avaliação do processo educativo. É importante informar que os documentos oficiais (diretrizes municipais, estaduais e nacionais) para esta etapa da escolarização foram seguidos.

Assim, partindo destes pressupostos foram realizadas as seguintes práticas com os estudantes: Basquete reloginho, cambio adaptado, esgrima adaptada, alongamentos, ginástica laboral, capoeira, dança, jogos e brincadeiras populares. A avaliação da aprendizagem ocorreu através de um portfólio de escritos sobre o que foi sentido, significado e aprendido durante a prática de cada aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos portfólios foi possível entender que a experimentação na parte teórica e prática por parte dos estudantes é de suma importância para a sua constituição crítica. Antes da prática, muitos estudantes não conheciam, por exemplo os tipos de ginásticas e os atletas que já surgiram no cenário nacional desta modalidade. Bem como, alguns estudantes relataram nunca terem brincado de três marias, por exemplo, por conta da sua necessidade de trabalhar, seja na roça ou em empresas para auxiliar a sua família.

Acredito que não há como refletir sobre a soberania popular no Brasil sem evidenciar o trabalho docente, com olhar voltado para a prática pedagógica da Educação Física no berço da

educação popular que é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mesmo que os documentos oficiais por vezes negligenciam esta modalidade de ensino e, também, quando existam diretrizes elas realizam uma "cópia" dos documentos voltados à Educação Básica "regular". Sobre este cenário, acredito ser importante refletir que é crescente o número de instituições privadas que estão ofertando esta modalidade de ensino. No entanto, elas não apresentam na sua grade curricular a Educação Física. Diante disso, é possível pensar que problematizar e discutir as práticas corporais na EJA é uma forma de alicerçar a legitimidade da Educação Física no contexto escolar, frente a um cenário de constantes desconstruções, sendo este debate de sua importância para a sua resistência e fortalecer a luta.

REFERÊNCIAS

KUNZ, E. **Didática da Educação Física 2**. Unijui. Ijuí/RS, 2018.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica pelo esporte.** Unijui. Ijuí/RS, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas,** Petrópolis, RJ, 9ª ed, Vozes, 2014.

EDUCAÇÃO FÍSICA E EJA EM DIÁLOGO[1]

PHYSICAL EDUCATION AND EJA IN DIALOGUE

EDUCACIÓN FÍSICA Y EJA EN DIÁLOGO

Vitória Bemvenuto Bonifacio,
(UFRJ)
Luciana Marins Peil
(UFRJ)
José Augusto Malacarne
(UFRJ)

INTRODUÇÃO

Este trabalho anuncia o objetivo, questões, metodologia e resultados parciais de uma pesquisa em curso em uma pós-graduação *lato sensu*, em Educação Física (EF), de uma Universidade Pública do Brasil, que visa mapear as interfaces entre a EF e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em dissertações e teses brasileiras entre os anos de 2013 e 2022. Ação urgente já que ainda é ínfimo o número de trabalhos que abordam o assunto (CARVALHO; CAMARGO, 2019; CONCEIÇÃO; SILVA, 2021). Então, perguntamos: a EJA tem interessado os pesquisadores do *stricto sensu* da EF?

Ademais, investigamos se a entrada, em 2016, de um governo ilegítimo com princípios conservadores e neoliberais, "[...] bem representados nas políticas educacionais" (NEIRA, 2018, p. 216), fundamentado em uma Pedagogia do Consenso (MARINHO, 2005; 2010), influiu na investigação da temática. Consenso este produzido, por exemplo, na ciência, já que os pesquisadores também se formam pelos fenômenos que os cercam, inviabilizando isenções (MARINHO, 2010). Nesse sentido, será que o golpe impactou nas pesquisas? Assim, analisamos os estudos sublinhando a imprescindibilidade da produção científica ser relevante para sociedade e contribuir para sua transformação.

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

METODOLOGIA

O mapeamento está sendo feito via revisão sistemática (GALVÃO; RICARTE, 2019) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações onde, na busca avançada, combinamos o operador boleano "and" com os termos "Educação Física" e "Educação de Jovens e Adultos". Incluímos os trabalhos defendidos entre 2013 e 2022, em Língua Portuguesa, dos quais analisamos descritores gerais e específicos (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2006) como, ano de defesa; filiação; temas de pesquisa; e excluímos os não disponibilizados na íntegra. A Pedagogia do Conflito (MARINHO, 2005) irá articular nossas discussões, pois queremos problematizar, e não ocultar, as contradições sociais.

RESULTADOS PARCIAIS

Na busca, encontramos 520 trabalhos. Após a leitura dos títulos e resumos, 18 foram elegíveis, sendo 1 tese e 17 dissertações. Resultado que aponta a pouca presença da EJA nas pesquisas *stricto sensu* da Educação Física. Ou seja, o diálogo é incipiente, em especial no doutorado. Dentre os estudos, 14 foram defendidos após 2016, sendo 2017 o ano de maior destaque, com 7 trabalhos.

As Universidades Públicas Federais lideram o tema, pois desenvolveram 13 pesquisas, enquanto 3 estiveram ligadas às Estaduais e 2 às Privadas. O Sudeste brasileiro vem pesquisando mais sobre a EJA na EF, abrigando 8 trabalhos. Mas, é a Federal do Rio Grande do Sul, com 5 dissertações, onde a EF mais se implica com a EJA. As temáticas de pesquisa são variadas, porém "EJA e prática docente" prevalece, sendo abordada em 3 estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo anunciando o objetivo, questões, metodologia e resultados parciais de uma pesquisa em uma pós-graduação *lato sensu* em EF, continuamos em processo, investigando esses resultados para elaborar a discussão em diálogo com nossos referenciais. A pesquisa finalizar-se-á em novembro de 2023. Assim, acreditamos que a partilha dos passos, agora iniciais e em setembro, quase finais, no XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e X Congresso Internacional de Ciências do Esporte, criando social-política-científica-

coletivamente com nossos pares, potencializa nossa investigação e contribui para afinar o diálogo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Física, ampliando a temática no campo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. M. de A.; CAMARGO, M. C. da S. Formação de professores em Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, jan-dez, p. 01-13, 2019.

CONCEIÇÃO, W. L. da; SILVA, C. C. M. Educação Física e Educação de Jovens e Adultos: uma revisão sistemática. **Cenas Educacionais**, *[S. l.]*, v. 4, p. 01-28, 2021.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática de literatura: conceituação, produção e publicação. **Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

MARINHO, V. **Consenso e Conflito**: educação física brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

MARINHO, V. **O Esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 40, n. 3, jul-set, p. 215-223, 2018.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Investigando a pesquisa educacional: um estudo enfocando dissertações e teses sobre o ensino de biologia no Brasil. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 261-282, 2006.

EDUCAÇÃO FÍSICA E GORDOFOBIA NA ESCOLA: APONTAMENTOS PARA ENFRENTAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO A PARTIR DO SEU ESTADO DO CONHECIMENTO

PHYSICAL EDUCATION AND FAT PHOBIA AT SCHOOL: NOTES FOR COPING AND RESIGNIFICATION FROM YOUR STATE OF KNOWLEDGE

EDUCACIÓN FÍSICA Y FOBIA A LA GORDA EN LA ESCUELA: NOTAS PARA EL AFRONTAMIENTO Y LA RESIGNIFICACIÓN DESDE TU ESTADO DE CONOCIMIENTO

Philip Arnaldo Cesar Melo da Silva,
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
José Carlos de Sousa,
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Fábio Soares da Costa,
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

INTRODUÇÃO

A preocupação com o estado geral de saúde, sobretudo quanto ao aspecto físico tem sido motivo de atenção, debate e estudo nesta contemporaneidade. Não obstante, as questões de saúde têm se relacionado, estreitamente, com a estética do corpo, principalmente, na construção social de uma padronização corporal – idealizada, modelizada, imposta (FREITAS, *et al*, 2019).

Quando realizada no ambiente escolar, a gordofobia é um comportamento que se enquadra na prática do *bullying*. Para Campos e Jorge (2010), *Bullying* é derivado de uma palavra inglesa – *bully* que, traduzida, significa valentão. Esse termo, normalmente, se relaciona a questões interpessoais em que há uma relação de desigualdade ou de poder, uma vez que, um lado da relação será caracterizado por alguém que está em condições de exercer o seu poder, através da intimidação, atitudes agressivas sobre outra pessoa ou até mesmo contra um grupo mais fraco.

O *bullying* é algo presente nas escolas e vem acompanhada de violência física, verbal, psicológica, moral. Nesse contexto, as políticas escolares mostram-se tímidas em combater e

ISSN: 2175-5930

erradicar esse mal que tanto prejudica crianças e jovens nas escolas ao longo de décadas. No cenário atual, o que temos percebido é o aumento do *bullying* gordofóbico.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de colocar em cena como o atual cenário e a facilidade da propagação de ódio e preconceito tem se estabelecido na sociedade contemporânea. Por vezes, atém pensamos difícil imaginar o fim do *bullying* gordofóbico, pois apesar das inúmeras iniciativas educacionais no sentido de combaté-lo, ainda temos uma taxa alta de população desinformada e preconceituosa, ou seja, muitos ainda são alvo para a violência física, verbal, moral e psicológica e esse número de pessoas adeptas à prática da Gordofobia parece não diminuir.

Neste contexto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o atual Estado do Conhecimento científico sobre a Gordofobia no ambiente escolar, relacionando-o às aulas de Educação Física Escolar e às possibilidades de ressignificação paradigmática proporcionadas por esta disciplina escolar.

METODOLOGIA

Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o modo/método/técnica de pesquisar o Estado do Conhecimento é "[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica".

As plataformas e bancos de dados utilizados nesta investigação, orientados por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), foram *o Google Scholar*, *Scielo*, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e consideraram o período de 2018 a 2022.

O levantamento inicial usou como critério de inclusão a ênfase da Gordofobia ou *bullying*gordofóbico no ambiente escolar e resultou em um total de 312 trabalhos. Para iniciar o processo de seleção utilizamos o descritor: Gordofobia na escola. Esclarecemos que o mesmo descritor foi utilizado, literalmente, da mesma forma, em todos os momentos do processo de seleção.

Após a leitura dos títulos e resumos, decidimos que só seriam mantidos em avaliação os trabalhos que tratavam especificamente da Gordofobia nos ambientes escolares, ou seja, não foram levados em consideração os textos que abordavam o tema nas redes sociais (a maioria), assim como aqueles em que as vítimas de preconceito eram pessoas jovens e adultas. Nosso recorte privilegiou os estudos com professores, diretores e os estudantes, os aspectos inerentes a este fenômeno, as contribuições, os incentivos e as metodologias para a inibição, o que gerou a seleção e análise de 7 trabalhos.

RESULTADOS

O Quadro 1 apresenta das datas das pesquisas, as plataformas pesquisadas, o número de produções apresentados pelas plataformas e o número de produções selecionadas pelos pesquisadores.

Quadro 1 – Produções científicas encontradas e selecionados em repositórios acadêmico-científicos para a construção do Estado do Conhecimento. Teresina-PI, 2022.

DESCRITOR:	GORDOFOBIA NA ESCOLLA		
DATA	**LOCAL**	**ENCONTRADOS**	**SELECIONADOS**
18/07/2022	GOOGLE ACADÊMICO	268	5
19/07/2022	IBICT - BDTD	1	1
20/07/2022	CAPES - catálogo de teses e dissertações	38	0
21/07/2022	SCIELO	3	0
21/07/2022	CAPES - portal periódicos	2	1
TOTAL		**312**	**7**
		MONOGRAFIAS/TCC	**2**
		ARTIGOS	**5**
		TOTAL	**7**

Fonte: Pesquisa direta, 2022.

Nesta fase inicial, ainda há as impressões pessoais dos pesquisadores sobre a temática. Nessa perspectiva, Morosini (2015) propõe uma ruptura de pré-conceitos. Essa ruptura se dá pelo o afastamento dos conceitos prévios sobre o tema, que nos dão falsas evidências sobre a temática. A partir dessa quebra dos pré-conceitos, inicia-se a fase de identificação dos textos que mais se adequam ao tema proposto foram selecionados sete textos, levando em

consideração a existência do descritor no título da produção, no resumo e nas palavras chaves, priorizando-se a leitura flutuante a partir desta ordem.

A fase seguinte foi a de formação e desenvolvimento das categorias, ou seja, organizar, sistematizar e categorizar os textos selecionados, seguindo a fase quatro, proposta por Morosini (2015), que é a construção da bibliografia anotada e da sistematizada. Essa fase é composta pelo resumo do trabalho, seus objetivos e metodologia escolhida para o tratamento dos dados, uma síntese dos resultados e conclusão da pesquisa, palavras-chave relacionadas pelos pesquisadores deste texto e a formação de categorias e subcategorias.

Após a leitura exploratória foi realizada a seleção do material, verificando a relevância dos achados, com o processo exploratório e seletivo dos textos foi possível identificar nos resumos, objetivos e metodologias, resultados e conclusão, com as palavras chaves, as seguintes categorias: CATEGORIA 1 - *BULLYING* GORDOFÓBICO - Conceitos e discursos da homogeneidade: tem que ser magro, belo e saudável; e CATEGORIA 2 - GORDOATIVISMO EDUCACIONAL - Por um ativismo educacional e contra o *bullying*gordofóbico nas aulas de educação física escolar.

DISCUSSÃO

BULLYING GORDOFÓBICO - CONCEITOS E DISCURSOS DA HOMOGENEIDADE: TEM QUE SER MAGRO, BELO E SAUDÁVEL

As produções científicas desta categoria têm fundamentos que são embasados em discursos padronizados de uma sociedade que “abomina” o corpo gordo (LUCENA; SEIXAS; FERREIRA, 2020). Estas produções, em maioria, usaram métodos qualitativos para uma construção mais sólida e um melhor entendimento sobre a reprodução e a principal causa que impulsionam o *bullying*gordofóbico.

O padrão estrutural do corpo, outrora, foi adverso ao contexto e exigências atuais. Os conceitos do corpo belo e de corpo padrão ganharam ramificações ao longo dos séculos, modificaram-se, mas mantiveram seu propósito hegemônico. A cultura e os costumes se moldam constantemente a esses padrões o que o torna mutante temporalmente, o padrão

corporal é altamente modificável, mas altamente centralizador (PEREIRA, 2020). Na esteira dessas construções e representações sociais, os discursos de resistência ao padrão de beleza têm se notabilizado, também, nos últimos anos. Muitos produtos educativos, midiáticos e discursos circulantes nas redes sociais têm incentivado a aceitação e a convivência com as diferenças. São novas formas contemporâneas de se lidar com outro, com o corpo do outro e com o seu próprio corpo.

O preconceito está pautado no discurso do corpo magro, belo e saudável. A felicidade e a aceitação de si mesmo não são levadas em consideração, uma vez que o julgamento sempre prevalece sobre opiniões próprias, a não que ser que seja trabalhada desde já, uma cultura totalmente inovadora desde o ensino primário, que é quando a escola tem o papel fundamental de trabalhar no processo de desenvolvimento tanto físico como mental de um indivíduo, dessa forma poderá ser empenhando desde cedo o fomento ressignificativo do indivíduo para o meio em que ele está inserido (SOUZA, 2020).

GORDOATIVISMO EDUCACIONAL: POR UM ATIVISMO EDUCACIONAL E CONTRA O *BULLYING* GORDOFÓBICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A escola é a mediadora, através dos profissionais da educação, do conhecimento e o fomento educacional é, também, sua responsabilidade, junto com a família. Daí a importância, a das reuniões para o estreitamento da relação professor pais-alunos. A comunicação é inerente a esse processo, principalmente para que funcione da melhor maneira possível. O *bullying*gordofóbico deve ser combatido pela “raiz”, e o ambiente escolar é o ponto chave para a consolidação do combate aos discursos de ódio e o preconceito. As políticas escolares devem ser revistas, o comodismo deve ser cessado e planejamentos pautados principalmente em palestras educativas com relatos de experiência pode ser o caminho mais sensato a fim de estagnar esse mal que já prejudicou o desenvolvimento físico, pessoal e moral de tantas crianças e adolescentes nos espaços escolares (ALBUQUERQUE; MACIEL, 2022).

Neste contexto, percebemos a escola e as aulas de Educação Física como um potencial espaço/tempo para as discussões e o combate ao *bullying*gordofóbico. Desta maneira, para início do processo de combate ao preconceito, à discriminação e ao discurso de ódio relacionado

às diferenças de forma corporal, a pauta escolar deve ser o começo, meio e, por conseguinte, a sociedade, o fim. A escola possui o papel primordial na formação de um cidadão, de sua conduta, de sua moral, daí necessário faz-se necessário um grande engajamento do sistema público de oferecer não só uma educação de qualidade, mas também, uma infraestrutura adequada, um ambiente social que seja saudável, uma segurança eficiente, um sistema de transporte público de qualidade. Tudo isto deve estar em harmonia para que acarrete em uma coisa só, a formação de cidadão de bem, que respeite para que seja respeitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o fenômeno da Gordofobia é complexo, sobremaneira porque não é apenas a forma corporal o único fator que está envolvido, pois é apenas um dos múltiplos fatores que englobam essa problemática. A aceitação de si diante das circunstâncias pessoais e sociais, econômicas, discursivas, é o primeiro passo para essa batalha.

A questão da saúde é um fato, níveis elevados de gordura corporal são extremamente prejudiciais à saúde e as pessoas com corpos gordos precisam compreender que esses são riscos e que precisam ser considerados em suas vidas, todavia, diante de tantos questionamentos e julgamentos, pessoas gordas acabam se questionando sobre as repercussões sobre seu corpo gordo, sobre sua aparência, aceitação social, qualidade de vida e sobre a aceitação dos outros e de si.

Apesar dessas dúvidas, as políticas de aceitação do corpo próprio crescem cada vez mais, por mais que a mídia, as redes sociais insistam em construir representações contrárias a isso, sempre haverá muitas pautas a serem consideradas, não é só uma questão física ou de saúde, é uma questão de ética, moral, de princípios da vida humana integral.

Por fim, destacamos o dever do sistema público em oferecer o suporte para que tal processo ocorra de maneira sólida, pois a formação de um indivíduo sensível, crítico, com auto-estima corporal elevada é essencial para o exercício de sua cidadania e para a proliferação do amor, da compreensão, da defesa da pluralidade dos corpos, das formas de ser, de fazer, de existir – corporalmente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. P.; MACIEL, S. Bullying escolar: Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 117, p. 186-198, 2022.

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

CAMPOS, H. R.; JORGE, S. D. C. Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa. **Em Aberto** [on line]. v. 23, n. 83, p.107-28, mar. 2010.

FEIJÓ, M. C. B. *et al.* Revisão com síntese qualitativa sobre as experiências de meninos e meninas que praticam bullying na escola. **Research, SocietyandDevelopment**, v. 11, n. 2, p. e18111225668-e18111225668, 2022.

FREITAS, T. L. Vigorexia: influência dos padrões estéticos culturais e obsessão pelo corpo ideal. **Revista Inova Saúde**, Criciúma-SC, v. 9, n. 2, jul. 2019.

LUCENA, B. B; SEIXAS, C. M.; FERREIRA, F. R. Ninguém é tão perfeito que não precise ser editado: fetiche e busca do corpo ideal. **Psicologia USP**, v. 31, 2020.

MENEZES, T. S. B., *et al.* Representação social da obesidade: análise com estudantes do ensino médio e universitários. **Ciências Psicológicas**, v. 15, n. 1, 2021.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**. Paraná, CRV, 2021.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**, Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan.-abr. 2015.

RAMOS, E. P. R. **Bullyinggordofóbico na escola**: questões de enfrentamento, questões de negligência. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2019.

SOUZA, V. C. S. **Os sentimentos e as representações sociais sobre gordofobia entre pré-adolescentes no contexto escolar de Sidrolândia / MS.** 165 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Programa de Pós-graduação em Educação – Cursos de Mestrado e Doutorado, 2020.

EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE MENTAL: RELATO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO LUIS/MA

PHYSICAL EDUCATION AND MENTAL HEALTH: AN EXPERIENCE REPORT IN AN ELEMENTARY SCHOOL IN SÃO LUIS/MA

EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD MENTAL: RELATO DE UNA ESCUELA PRIMARIA EN SÃO LUIS/MA

Zaira Sousa Rodrigues
Secretaria Municipal de Educação (SEMED/São Luís/MA)

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda um relato de experiência sobre o componente curricular Educação Física e sua relação com a saúde mental, destacando os sabares sobre as competências socioemocionais dos estudantes do Ensino Fundamental do 7° ao 9° ano (Anos Finais) de uma escola municipal da cidade de São Luís (MA).

Após dois anos de pandemia em decorrência da Covid 19, os estudantes retornaram de forma presencial à escola em abril de 2022. Durante as aulas de Educação Física em 2022, notou-se desconforto, isolamento e constrangimento por parte da maioria dos estudantes em movimentar seu próprio corpo.

O objetivo do presente estudo é evidenciar os aspectos comportamentais dos estudantes nas aulas de Educação Física e sua relação com a saúde mental atrelados as competências socioemocionais, a fim de compreender como essa temática pode afetar a convivência com seus pares, os professores e demais servidores e, por conseguinte, interferir o processo ensino-aprendizagem. De acordo com Brasil (2018), existem diferentes estudos e práticas internacionais voltadas ao trabalho com competências socioemocionais.

METODOLOGIA

Para efetivação desse trabalho utilizamos uma sequência didática para o 2° e 3° períodos de 2023 (em andamento). No início realizamos a transcrição do texto do livro: Apaixone-se por

ISSN: 2175-5930

si mesmo de Walter Riso (2012). Em seguida foi realizada uma exposição dialogada e como atividade foi sugerido que os estudantes elaborassem uma carta para si mesmo, destacando suas emoções e como identificavam os seguintes elementos: valores morais, afetivos, autoestima, qualidades, fragilidades. As cartas foram depositadas em caixas-correios (material reutilizado) para posterior leitura pela professora e direcionamento junto a gestão da escola para encaminhamentos e diálogo com a família de acordo com o relatado nas cartas. Em outro momento, foi realizada uma atividade em que os estudantes desenhassem sobre seus sentimentos (em folha de papel A4). A próxima etapa consistirá em trabalhar com os movimentos corporais, cujo ritmo da música dará a tônica da expressividade individual, em duplas, trios, pequenos grupos e coletivo; destacamos os ritmos: lento, moderado e rápido. Posteriormente, colocaremos materiais como balões, tira de tecidos coloridos, novelo de lã. No final, dessa vivência será feita uma roda de conversa. Para além das narrativas dos educandos aplicaremos um questionário através do *Google Forms* para as famílias e/ou responsáveis para ampliar o conhecimento da relação parental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em virtude de ser uma sequência didática que ainda encontrasse em desenvolvimento, ainda estamos no processo de descobertas sobre os fatos e dados que serão coletados. Contudo, por meio das leituras das cartas foram identificados os seguintes aspectos: sensação de solidão e abandono por parte da família, aspectos de baixa autoestima, dificuldade em relacionar-se com seus pares, não gostar da escola, não gostar de estudar, não saber definir o que sente, insônia, choro constante. No entanto, outros estudantes descreveram aspectos de momentos felizes, de harmonia e prazer, em ter uma família, de sonhos e memórias afetivas com amigos e familiares. Conforme Einstein (2023), todos nós desfrutaremos ao longo da vida de momentos de satisfação e de dissabores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O retorno das atividades pós- pandemia após anos de profundas transformações foi desafiador para retornarmos ao convívio social e a rotina escolar. Sem cartilhas ou livros

didáticos para elucidar como e quando superar tantos momentos de vulnerabilidades e medos vividos por todos nós. Os aspectos emocionais são mais evidenciados durante as aulas de Educação Física, situação que requer um olhar mais atencioso diante das circunstâncias das práticas corporais. Outros importantes fatores a serem observados são oriundos da ausência do afeto parental, fato indispensável para a formação de nossa personalidade e formação de valores. Diante das limitações das etapas que ainda serão realizadas no estudo, daremos seguimento a fim de contribuir para uma autorreflexão dos aspectos imbricados na saúde mental que estão atrelados às competências socioemocionais tão indispensáveis na formação emocional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília,2018.

EINSTEIN, Albert. **Saúde mental**. São Paulo. Disponível em: https://www.einstein.br/saudemental. Acesso em: 03 mai.2023.

RISO, Walter. **Apaixone-se por si mesmo:** O valor imprescindível da autoestima. São Paulo: Planeta, 2012.

EDUCAÇÃO FÍSICA EM DIÁLOGO COM QUILOMBOLAS DE DIVINO (MG): EXPANDINDO FRONTEIRAS DO CONHECIMENTO NA ESCOLA.[1]

PHYSICAL EDUCATION IN DIALOGUE WITH QUILOMBOLS FROM DIVINO (MG): EXPANDING FRONTIERS OF KNOWLEDGE AT SCHOOL.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN DIÁLOGO CON QUILOMBOLAS DE DIVINO (MG): AMPLIANDO LAS FRONTERAS DEL SABER EN LA ESCUELA.

Diógenes Narciso de Freitas Costa,
(UFMG)

INTRODUÇÃO

Participar do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) me possibilitou fazer uma reflexão acerca de minha experiência como professor e tentar novas possibilidades de ensino na escola pública em que leciono. Um incômodo pedagógico surgiu desse movimento e foi tomando forma de pergunta: o que está presente e visível no ensino de Educação Física da escola?

Reconhecer, acolher e tornar visíveis na Educação Física conhecimentos e práticas de Comunidades tradicionais é um desafio que passou a me instigar. Indago-me a respeito da possibilidade de organizar o ensino de Educação Física com base nas experiências culturais ainda pouco exploradas na área – e aqui me incluo: como professor, eu mesmo nunca realizei tal movimento. Para isso, baseei-me em autores(as) como: Maroun (2013, 2019), Venâncio e Nóbrega (2020), Nóbrega (2021), Kunz (2012), Vago (2022), Gomes (2017, 2021), Freire (2002, 2011) e outros que me guiaram na realização deste trabalho.

Envolvi os(as) estudantes da escola onde leciono na elaboração de uma Unidade Didática, com o objetivo de pesquisar, reconhecer, acolher e dialogar com uma cultura presente

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da CAPES.

em nossa cidade, para então expandir as fronteiras do conhecimento na escola e tentar uma experiência de realização de práticas corporais que pertencem a ela.

Este trabalho foi construído dentro de uma escola pública, na cidade de Divino-MG e que atuo como professor, envolvendo a participação de estudantes com idade entre 14 a 15 anos, pertencentes a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Pode-se considerar que há um hibridismo metodológico empregado na realização deste trabalho, pois, trata-se de um movimento de 'pesquisa-ação' e possui um cunho etnográfico.

A UNIDADE DIDÁTICA EM DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, realizei visitas à Comunidade e fiz buscas por vestígios sobre os Quilombolas em órgãos públicos de Divino (MG). A partir desses movimentos iniciais e após a organização prévia dei início a Unidade Didática.

Aula 1: Apresentação da Unidade Didática

Tempestade de ideias utilizando a palavra "quilombo", várias palavras surgiram, como: "escravidão", "escravos", "índios", "tribo" e uma única vez apareceu a palavra "preto". Os/as estudantes explicaram o motivo pelo qual havia escrito a palavra. Logo após, os(as) estudantes sugeriram fontes de pesquisas sobre o tema: Google (internet), professores de História, livros, museus e uma visita a um quilombo.

Aula 2: (Re)conhecendo a presença de Quilombolas no Brasil e em Divino (MG)

Visita à biblioteca da escola para que os(as) estudantes pudessem procurar livros sobre quilombo e/ou Quilombolas. Depois tiveram uma conversa com professores de História visando refletir sobre questões referentes ao tema.

Aula 3 (Re)conhecendo a presença de Quilombolas no Brasil e em Divino (MG)

Apresentamos o conceito construído pelos(as) estudantes em conjunto comigo e depois explorei a memória deles(as) estimulando-os à discussão e resgatando o conhecimento deles(as)

ISSN: 2175-5930

sobre os Quilombolas de Divino (MG), Os(as) estudantes deram a sugestão de realizar pesquisas em órgãos públicos em busca de vestígios sobre os Quilombolas.

Aula 4 (Re)conhecendo a presença de Quilombolas no Brasil e em Divino (MG)

Aula expositiva a respeito das histórias, das culturas e das tradições dos Quilombolas no Brasil e reflexões a respeito. Divisão de grupos para realizar a pesquisa em órgãos públicos.

Aula 5 (Re)conhecendo a presença de Quilombolas no Brasil e em Divino (MG)

O planejamento para esta aula foi a apresentação dos grupos sobre as visitas e as pesquisas realizadas nos locais sorteados, mas como apenas um grupo havia realizado a pesquisa e após a conversa com os(as) estudantes sobre o protagonismo deles(as) nesta Unidade Didática, solicitaram um prazo de mais uma semana para que cumprissem com o combinado.

Aula 6 (Re)conhecendo a presença de Quilombolas no Brasil e em Divino (MG)

Apresentação das pesquisas feitas nos órgãos públicos da cidade, seguido de debate e reflexões. Os(as) estudantes disseram ter encontrado pouco material e até mesmo, nada nos locais visitados. Após as apresentações tivemos uma discussão sobre a relação Quilombolas, a Escola, à Educação Física. Eles(as) disseram que somente na própria Comunidade seria possível encontrar algo sobre a história e a cultura dos remanescentes de Quilombolas.

Aula 7: Organizando a visita à Comunidade Quilombola de Divino

Organização do roteiro para a visita à Comunidade de remanescentes de Quilombolas de São Pedro de Cima em Divino (MG). Os(as) estudantes indicaram que a escola e a casa das pessoas mais idosas seriam os locais visitados. Eles(as) trouxeram algumas questões elaboradas em casa e foram surgindo novas perguntas no decorrer da discussão.

Aula 8: Visita à Comunidade Quilombola de Divino (MG)

Organização dos detalhes finais para a ida à comunidade e tirar dúvidas quanto às entrevistas que seriam realizadas, seguindo o roteiro previamente estabelecido pelos(as) estudantes em conjunto com o professor.

Aula 9: Realizando a visita à Comunidade Quilombola de Divino (MG)

Dia da visita a comunidade. Eles(as) conheceram a escola e se dividiram em grupos para ir aos locais que realizaram as entrevistas. Dois grupos permaneceram na escola, sendo que, um entrevistou a diretora e o professor de História e o outro entrevistou o professor de Educação Física e alguns(mas) estudantes. Os demais seguiram para as residências das famílias, que foram escolhidas anteriormente.

Aula 10: Reflexão sobre as impressões, inquietações e constatações de estudantes

Problematização da frustação inicial para entender questões identitárias, os atravessamentos e a possibilidade de buscarmos práticas Quilombola em outras fontes. Fala sobre as primeiras impressões e inquietações. Então, sugeriram pesquisar mais sobre práticas Quilombolas, buscando vivenciá-las nas aulas de Educação Física. Solicitei que produzissem um texto reflexivo sobre as aulas desta Unidade Didática.

Aula 11: Reflexão sobre as impressões, inquietações e constatações de estudantes

Debate sobre o impacto ocasionado entre expectativa e realidade. Reflexão sobre apagamento e invisibilização. Alguns(mas) disseram que esse apagamento poderia sugerir um desleixo dos órgãos públicos, por vergonha e/ou vontade de não querer ser reconhecidos(as). Nos texto reflexivos, eles(as) trouxeram as memórias das aulas, a decepção com a inviabilização dessas culturas, e ainda, a importância de conhecerem novas culturas.

Aula 12: Tratamento das informações sobre a Comunidade

Convidamos a professora de História para uma nova roda de conversa, dessa vez, eles(as) ficaram à vontade para tentar, buscar respostas para o impacto que a visita e as entrevistas realizadas geraram e entender sobre como a sociedade contemporânea e os próprios

ISSN: 2175-5930

moradores os povos tradicionais do Brasil. A professora indicou que eles retomassem os livros e fizessem pesquisas na internet para encontrar mais práticas das culturas quilombolas.

Aula 13: Reflexões sobre o conceito contemporâneo de Quilombo

Conversa e reflexão sobre o conceito contemporâneo de quilombos, o reconhecimento, a afirmação e as questões territoriais e de resistência que envolvem as Comunidades de remanescentes de Quilombolas. Apresentação do Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.

Aula 14: Reflexão sobre as práticas corporais da Comunidade

Convidamos o professor de Educação Física da escola localizada na comunidade para participar de uma roda de conversa e para propor um movimento em conjunto. Nesta o professor respondeu vários questionamentos, principalmente em relação as atividades realizadas nas aulas de Educação Física. Eles(as) relataram que estavam fazendo um movimento de pesquisa sobre práticas Quilombolas que poderiam ser incorporadas e vivenciadas nas aulas e propuseram que esse movimento fosse realizado em conjunto, com a participação e inclusão do professor, de estudantes e pessoas da comunidade.

Aula 15: Planejamento das vivências de práticas corporais pesquisadas na Comunidade Quilombola

Pesquisa e construção de um inventário de prática e escolha de duas ou mais dessas práticas para vivenciá-las. Eles(as) disseram que haviam muitas festividades nas Comunidades Quilombolas e que eram marcadas por danças, cantos e batuques. Citaram a capoeira, sendo uma prática com essas características e, ainda, enfatizaram que na comunidade ela é vivenciada. Relatei que o jongo, é uma dança, com essas características, de origem africana que chegou ao Brasil por meio de pessoas escravizadas.

Aula 16: Vivência de práticas culturais dos Quilombolas de Divino (MG)

Discussão e reflexão sobre a história, as tradições, suas matrizes, as mudanças ocorridas com o tempo, a forte presença do viés de resistência e o conhecimento prévio que os(as) estudantes tinham sobre a Capoeira. Para tal, foi trabalhado com uma tempestade de ideias sobre o tema. Várias palavras surgiram, como: "ginga", "tambor", "dança", "pandeiro", "corda", "cultura", "zumbi", "campeonato", "movimentos", "berimbau", "África", "roda", "luta" e "estratégia".

Aula 17: Vivência de práticas culturais dos Quilombolas de Divino (MG)

Aula expositiva com o professor de Capoeira, Camaleão, sobre a história, os tipos, os instrumentos e alguns movimentos característicos de uma roda. Os(as) estudantes vivenciaram uma roda e se interessaram bastante pelo conhecimento novo, relataram que gostariam de vivenciar mais e que essa prática, deve, de fato, fazer parte do programa de aulas da Educação Física da escola.

Aula 18: Vivência de práticas culturais dos Quilombolas

Conversa sobre o conhecimento prévio que eles(as) tinham sobre o Jongo. Esse é uma dança de origem africana, muito praticada nas senzalas no período da escravidão, em momentos de celebração e alegria, mas também de resistência, sempre dançado em roda e com os tambores ditando o ritmo e celebrando deuses. As pessoas que dançam ao centro da roda pronunciam versos chamados pontos, esses podem ser gritos de resistência ou cultuação a deuses. Os(as) estudantes disseram que o Jongo/Caxambu se assemelhava à Capoeira em vários aspectos.

Aula 19 - Vivência de práticas culturais dos Quilombolas

Assistimos ao documentário "O Jongo no Sudeste" que mostra a provável origem dessa prática cultural, apresentando por quem e onde é praticado e quais elementos o compõe, ainda como tem representado para muitos um fator de integração e de luta política. Organizamos uma roda e discutimos essa maneira de organização utilizada tanto no Jongo/Caxambu quanto na Capoeira.

Aula 20: Reflexão e discussão sobre a experiência vivida.

Portfólio "Memórias da Unidade Didática", cujo objetivo era fazer os(as) estudantes rememorarem todo o processo de construção coletiva e as vivências pelas quais passaram. Bate-papo falando sobre as impressões, vivências e reflexões que tiveram ao decorrer da construção da Unidade Didática. Encerramos a aula refletindo que tudo que vivenciamos e discutimos foi muito importante para nossa formação como pessoas e para expandir as fronteiras do conhecimento e com isso trazer visibilidade aos povos tradicionais na escola, nas aulas de Educação Física e na sociedade.

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA

A realização deste movimento inédito para mim e para os(as) estudantes trouxe reflexões e sensações diversas. Algumas ponderações sobre o professor, estudantes, comunidade escolar e conhecimento foram registradas.

Este trabalho fez o professor, mudar paradigmas da educação tradicional e propor um conhecimento inédito aos estudantes. Apesar dos conflitos e da resistência, os(as) estudantes avaliaram como muito proveitoso e inovador. A escola deve ser/estar aberta à diversidade de corpos, reconhecendo o lugar histórico-cultural de Comunidades tradicionais na construção da sociedade.

Uma das questões que inspiraram e atravessaram essa ação pedagógica foi a possibilidade de expandirmos as fronteiras do conhecimento de Educação Física da escola, sendo a capoeira uma prática possível para responder às indagações feitas. Como afirma Gomes (2021), é hora de compreendermos as riquezas das diversidades presentes na sociedade e na escola. E sim, é possível enriquecer o ensino de Educação Física e alargar seus interesses para acolher, contemplar e tratar de práticas de variadas culturas, dentre elas, dos povos tradicionais, como o caso inspirador dos Quilombolas, propondo assim um ensino multicultural e polifônico. (VAGO, 2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que fica dessa experiência é a afirmação de que a educação física escolar pode, e deve expandir as fronteiras de seu conhecimento, integrando ao seu programa de ensino os saberes e as práticas dos povos tradicionais, reconhecendo, acolhendo e vivenciando esse conhecimento, superando o histórico de invisibilidade no seu programa de aulas.

Como professores/as, cabe-nos mobilizar nossos/as estudantes para investigar, pesquisar, problematizar e propor práticas dos povos tradicionais e das populações inferiorizadas. Os(as) estudantes têm direito de conhecer, acolher e vivenciar os saberes e as práticas desses povos tradicionais. A escola pode, e deve, ser local de discussão e reflexão sobre a identidade, a cultura, as tradições, as memórias e as práticas dos povos tradicionais. A comunidade de remanescentes de Quilombolas de São Pedro de Cima pode, e deve, fortalecer sua identidade, refletindo a respeito de sua história, das memórias de seus membros, de suas particularidades na luta constante contra o apagamento imposto pela sociedade.

Enfim, em todos os tempos e lugares de nossas práticas sociais lutar contra o apagamento e a invisibilização, cultuando seus povos tradicionais e as suas histórias. Podemos fazer diferente daqui em diante. Com diálogo e com respeito, trazer esse conhecimento para a escola, reconhecermos que todas as culturas, seus sujeitos e seus corpos, importam para a Educação Física se queremos que ela faça sentido na formação de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das Comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, N. L. Movimento negro educador: questões para a educação física e as ciências do esporte. *In*: VAGO, T. M.; LARA, L. M.; NETO, V. M. (org.). **Educação Física e Ciências do Esporte no tempo presente**: desmonte dos processos democráticos, desvalorização da ciência, da educação e ações em defesa da vida. Maringá: EDUEM, 2021.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

MAROUN, K. Jongo e educação física escolar: tecendo caminhos para o (re)conhecimento de Comunidades Quilombolas no ensino básico. **Cadernos de Formação RBCE**, [*s. l.*], p. 94-105, mar. 2019.

MAROUN, K. **Jongo e educação: a construção de uma identidade Quilombola a partir de saberes étnicos-culturais do corpo.** 2013. Tese (Doutora em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NOBREGA, C. C. dos S. Narrativas Quilombolas na educação física escolar: combatendo o epistemicídio. IN: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. de S.; NOGUEIRA, V. A. (org.). **Linguagens na educação física escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021.

VAGO, T. M. Por que Educação Física? Comentários para pensar o trabalho de professores/as em escolas. IN: MORENO, A. (org.) *et. al* **Corpo e ginástica na história: métodos, sujeitos, instituições e manuais.** Campinas: Mercado das Letras, 2022.

VAGO, T. M. Uma polifonia da educação física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Revista Pensar a Prática,** Goiás, v. 25, 2022.

VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. (org.). **Mulheres negras: professores de educação física**. Curitiba: CRV, 2020.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL: NARRATIVES OF STUDENTS AT A PUBLIC SCHOOL

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA: NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA PÚBLICA

Daniela Matielo e Carvalho Eda,
Escola Estadual João Ricardo Borges de Lima
Eliana Ayoub,
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação física (EF), podemos observar que a esportivização têm predominado no contexto escolar, sobretudo no ensino médio (EM), que vem enfrentando muitas objeções para o desenvolvimento de aulas que possam ir além das práticas esportivas hegemônicas, desconsiderando a EF como um componente curricular que deve tematizar "formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50). Nesse sentido, o esporte não é o único conhecimento a ser estudado na EF e concordamos com Bracht (2019, p. 103) que "o esporte na educação física precisa estar a serviço da finalidade da escola".

Diante desse cenário, realizamos uma pesquisa de mestrado com o objetivo de conhecer e refletir sobre os interesses dos(as) estudantes do EM nas aulas de EF e, para tal, fomos ouvir o que os(as) próprios(as) jovens têm a nos dizer, inspiradas na pedagogia freireana (FREIRE, 1997).

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Realizamos uma investigação qualitativa com inspiração na pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), entendida como uma forma de compreender a experiência humana. A pesquisa de campo foi realizada em 2020, numa escola pública estadual da cidade

ISSN: 2175-5930

de Mauá-SP, envolvendo 16 estudantes do 2º ano do EM (11 moças e 5 rapazes). A análise dos dados/achados apoiou-se no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

Devido à pandemia da Covid-19, realizamos "rodas de conversa" (RC) virtuais no aplicativo *zoom* (6 encontros), que foram o fio condutor da produção dos dados/achados da pesquisa de campo. Os instrumentos metodológicos basearam-se na importância de escutar o que os(as) jovens pensam, percebem, sentem, relacionam, (re)conhecem por meio de suas narrativas, seja de forma oral, escrita ou pictórica.

Durante as RCs, mostramos diversas imagens relacionadas aos temas da cultura corporal e solicitamos aos(às) jovens que, diante dessas imagens, expressassem suas opiniões, emoções e seus interesses. Como culminância, sugerimos aos(às) estudantes a produção de uma carta e de um desenho com o tema "a educação física dos meus sonhos", que foram compartilhados no último encontro. A ideia de escrita da carta tomou como referência Ayoub (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A riqueza do processo vivido pôde ser constatada na potência dos diálogos com os(as) jovens, pois uma educação emancipatória voltada para a autonomia não se faz de cima para baixo: ela se faz com eles(as) e por eles(as).

Por meio das "rodas de conversa", dos desenhos e das cartas, os(as) estudantes demonstraram não aceitar passivamente a realidade atual das aulas de EF, compreenderam e se surpreenderam com as possibilidades presentes no âmbito da cultura corporal e reivindicaram uma proposta educativa em que eles(as) pudessem participar da construção do planejamento de forma dialógica e democrática.

Por fim, sublinhamos que, ao longo da pesquisa, pudemos exercitar uma prática dialógica e problematizadora e discutir temáticas contemporâneas que nos conduziram a enxergar "situações-limite" (FREIRE, 1992) nas aulas de educação física e na escola como um todo; situações que têm limitado nossos corpos e nossa expressividade; situações que precisam ser enfrentadas coletivamente nas nossas relações cotidianas, com acolhimento e respeito, como propõe Vago (2022, p. 21), ao defender uma "educação física acolhedora que respeite,

reconheça e proteja a maravilhosa diversidade de pessoas com seus corpos [...] porque são seus corpos, suas experiências de estar no mundo - e na Educação Física".

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Memórias da educação física na escola**: cartas de professoras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2019.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

VAGO, T. M. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Revista Pensar a Prática**, Belo Horizonte, v. 25, p. 1-26, fev. 2022.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, ENSINO MÉDIO E BNCC: QUAIS DEMARCAÇÕES DO DOCUMENTO SOBRE O CONSTRUTO IMAGEM CORPORAL?

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION, HIGH SCHOOL EDUCATION AND BNCC: WHAT DEMARCATION OF THE DOCUMENT ON THE BODY IMAGE CONSTRUCT?

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR, EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BNCC: ¿QUÉ DEMARCACIÓN DEL DOCUMENTO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL?

Vitor Alexandre Rabelo de Almeida,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Marcus Vinicius Freitas Rodrigues,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Felipe Machado Huguenin,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Fabiane Frota da Rocha Morgado,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que estabelece as “aprendizagens essenciais” da Educação Básica do Brasil (SILVA, 2018). Com extensões continentais, o país se depara com a influência de setores empresariais da Educação que, ao formarem um bloco histórico, produziram um documento voltado aos próprios interesses (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020).

Nesse sentido, componentes curriculares, como a Educação Física (EF), foram especialmente afetados nas três etapas da educação básica. Em particular. no Ensino Médio (EM), o que outrora era um componente curricular, foi rebaixado ao status de uma competência, a ser implementada por meio de estudos e práticas. Considerando o cenário posto pela BNCC pela lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), em que atende ao escopo do modo de produção capitalista contemporâneo, os conhecimentos relacionados à EF aspiram a uma depreciação sem tamanho.

Um construto que compõe o conjunto de conhecimentos relacionados à EF e, portanto, faz parte da legitimidade da atuação docente do(a) professor(a) é chamado de imagem corporal (IC). Definido como a representação mental do próprio corpo, é uma construção dinâmica, multifacetada e em constante desenvolvimento ao longo da vida (CASH; PRUZINSKY, 2002).

Este construto é classificado em aspectos perceptivos e atitudinais. Os primeiros contemplam a acurácia de tamanho, forma e peso corporal, enquanto os atitudinais abrangem pensamentos, sentimentos e crenças relacionadas ao próprio corpo (CASH; PRUZINSKY, 2002). Ambas as dimensões podem ser positivas e/ou negativas, uma vez que não fazem parte do mesmo *continuum* (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015).

Esta construção imagética está intrinsecamente relacionada às experiências corporais do sujeito no mundo (MERLEAU- PONTY, 2018). Considerando que é dever da Educação Física Escolar(EFE) tematizar as práticas corporais considerando as diversas possiblidades de significação e codificação, é próprio do(a) professor(a) desta disciplina criar as condições necessárias para que os(as) alunos(as) desenvolvam uma imagem corporal plena, positiva e integrada.

Segundo Yager *et al*. (2013), a escola é o ambiente ideal para a implementação de programas de IC. Os argumentos que reforçam essa afirmativa dialogam com o contexto caracterizado por intensa comunicação entre pares e, nessa interrelação, o reforço de valores, crenças e comportamentos valorizados em um ambiente formativo. Especialmente, a EFE configura um contexto ainda mais privilegiado para abordagem pedagógica da temática da imagem corporal, uma vez que essa disciplina possui o corpo e o movimento como principais focos de ação pedagógica do trabalho docente.

Considerando a relevância da problematização da imagem corporal na Educação Básica, especialmente, no campo da EFE, cumpre observar se a BNCC contempla essa temática nos diferentes níveis de Ensino. Assim, este estudo objetiva analisar documentalmente a última etapa da Educação Básica sob a perspectiva da IC.

MÉTODO

A presente investigação se trata de uma pesquisa qualitativa e exploratória por análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2022). Trata-se de um recorte de um estudo maior sobre as interfaces entre IC, BNCC e EFE nos diferentes níveis de ensino, o qual configura o projeto de Mestrado do primeiro autor, Vitor Alexandre Rabelo de Almeida, orientado pela prof.ª Fabiane Frota da Rocha Morgado. Para análise dos dados, fora utilizada a análise de conteúdo categorial semântica de Bardin (2016).

RESUTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificados 13 trechos que dialogam, mesmo que de maneira restrita, com conceitos da IC. Esses trechos estão relacionados à quatro categorias: (1) conceito e identidade - essa categoria esteve relacionada ao construto com as práticas corporais e o desenvolvimento da identidade; (2) combate à violência corporal- A desconstrução de estereótipos e preconceitos; (3) *Media Literacy*- apresenta trechos que falam sobre a consciência crítica das mídias e os conteúdo vinculados; (4) imagem corporal positiva- Já esta categoria esteve vinculada ao melhor tratamento de si ao reconhecer as potencialidades do corpo.

Vale destacar que a expressão “imagem corporal” não foi identificada ao longo de todo documento.

CONCEITO E IDENTIDADE

Nessa categoria, foram identificados três trechos que podem estabelecer relação com a temática central desta pesquisa. Esses trechos evidenciam que a EF é o meio de se tematizar as práticas corporais como produtos da gestualidade e, assim, é capaz de não só exprimir valores, crenças e sentimentos que são resultados da interação do ser com o mundo, mas analisá-los. A seguir, dois trechos exemplificam isso:

> [...] a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas... (BRASIL, 2018, p. 483)

Assim como pode ser visto em: “Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades...” (BRASIL, 2018, p. 490).

Ainda que de maneira limitada e superficial, a compreensão das práticas corporais como expressivas da identidade e produtos da gestualidade implica no desenvolvimento e reconhecimento do próprio ser a si mesmo. Nesse sentido, a IC reflete as vivências corporais do sujeito e as suas expressões refletem como esse sujeito se enxerga (TAVARES, 2003).

COMBATE À VIOLÊNCIA CORPORAL

Nesta categoria, quatro trechos emergiram e apresentaram o combate à violência corporal e desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre o corpo. A tematização da IC na Educação Básica perpassa por vivências que permitam aos alunos reconhecerem a si mesmos, seus processos identitários, os signos que compõem este construto e a consciência de outras formas de existência. Uma das finalidades do EM na contemporaneidade é: “combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (BRASIL, 2018, p. 467).

Em outro trecho que reforça esta categoria expõe: “ Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais...” (BRASIL, 2018, p. 495).

A literatura evidencia que estigmas de peso estão presente em crianças e adolescentes, sobretudo, em ambientes escolares e possuem uma série de desfechos negativos para o desenvolvimento do(a) adolescente (LUCIBELLO *et al*., 2023). A quebra de estereótipos que estabelecem um tipo de corpo aceito socialmente inicia um processo de rompimento hegemônico das formas de existência, em um ambiente que é por si só plural. Em especial, o(a) Professor(a) de Educação Física deve estar atento e preparado para mais do que desencorajar que estes estigmas, preconceitos e violências relacionadas ao corpo aconteçam, mas que planeje efetivamente programas que tenham o objetivo de desconstruir esses valores.

MEDIA LITERACY

Esta categoria corresponde a uma possibilidade de estratégia para mitigar as influências das mídias, sejam tradicionais ou sociais. Dois trechos se destacaram, sejam eles: "...reflexão crítica a respeito das relações práticas corporais, mídia e consumo, como também quanto a padrões de beleza" (BRASIL, 2018, p. 483) e "construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo" (BRASIL, 2018, p. 489).

A associação entre o uso de mídias sociais e insatisfação corporal já é conhecida (HARRIGER; THOMPSON; TIGGEMANN, 2023; SAIPHOO; VALHEDI, 2019). Segundo Harriger, Thompson e Tiggemann (2023) o contexto que permeia as mídias sociais é composto por interações constantes com imagens fortemente editadas em que os sujeitos tendem a se comparar com celebridades ou *influencers*, o que está relacionado com sentimentos ruins relacionado ao próprio corpo. Nesse sentido, é de fundamental importância que o(a) Professor (a) de Educação Física esteja atento a estas questões, a fim de que os(as) alunos(as) estejam criticamente conscientes das intenções e modificações presentes nas mídias sociais.

IMAGEM CORPORAL POSITIVA

A imagem corporal positiva é um construto multifacetado que contempla o respeito, a valorização e o amor ao próprio corpo, independentemente da proximidade ou afastamento dos ideais de beleza socialmente impostos (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015). Quatro trechos emergiram, dentre os quais, dois serão descritos a seguir: "conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções" (BRASIL, 2018, p. 466) e "os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo" (BRASIL, 2018, p. 484).

A implementação de uma cultura escolar voltada para a imagem corporal positiva é fundamental (YAGER *et al.*, 2013). Mesmo considerando a possibilidade de se tratar a imagem corporal positiva como uma temática transversal, ou um projeto escolar em que haja co-responsáveis, é o(a) professor(a) de Educação Física que deve estar à dianteira, dada a sua especificidade com o corpo.

Nesse cenário o(a) professor(a) pode se configurar como um agente fundamental para a promoção de um ambiente que permite aos(às) alunos(as) conhecerem seus limites e suas potencialidades. Todavia, que as potencialidades sejam valorizadas em detrimento do primeiro, à medida em que o contexto permita que essa percepção seja possível. O fornecimento de subsídios para os(as) alunos(as), professores, funcionários é imprescindível para um ambiente escolar que não seja refém de ideais de beleza (YAGER *et al*., 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista o exposto, afirmar que a BNCC é um documento atento à temática da IC é um equívoco, principalmente considerando que o termo não se encontra explicitamente no documento. Isto representa uma falta grave, uma vez que diminui as possibilidades do(a) professor tematizar, com profundidade, tal construto em suas aulas. Todavia é possível afirmar que há diálogos (mesmo que superficiais) com esta teoria.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Retos e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z.; TEIXEIRA, D. R. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES E TENDÊNCIAS PROMOVIDAS PELA REFORMA E PELA BNCC. **Revista Práxis Educacional.** V. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial da União**, 17 de fevereiro de 2017, p. 1-3.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

CASH, T. F.; PRUZINSKY, T. Future challenges for body image theory, research, and clinical practice. *In*: CASH, T. F., SMOLAK, L. **Body Image:** A handbook of theory, research, and clinical practice. New York, NY: The Guilford Press., 2002. p. 509-516.

FARDOULY, J.; VARTANIAN, L. R. Social Media and Body Image Concerns: current research and future directions. **Current Opinion In Psychology**, v. 9, p. 1-5, 2016.

HARRIGER, J. A.; THOMPSON, J. K.; TIGGEMANN, M. TikTok, TikTok, the time is now: future directions in social media and body image. **Body Image**, v. 44, p. 222-226, 2023.

LUCIBELLO, K. M. *et al*. An integrative model of weight stigma, body image, and physical activity in adolescents. **Body Image**, v. 45, p. 1-10, 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **PESQUISA em EDUCAÇÃO**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022. 112 p.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro Moura. 5ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2018.

SAIPHOO, A. N.; VAHEDI, Z. A meta-analytic review of the relationship between social media use and body image disturbance. **Computers In Human Behavior**, v. 101, p. 259-275, 2019.

SILVA, M. R. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, n. 1, p. 1-15, 2018.

TAVARES, M.C.G.C. **Imagem Corporal conceito e desenvolvimento.** Barueri, 2003. 145p.

TYLKA, T. L.; WOOD-BARCALOW, N. L. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. **Body Image**, v. 14, p. 118-129, 2015.

YAGER, Z. et al. What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs. **Body Image**, v. 10, n. 3, p. 271-281, 2013.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: COMPARTILHANDO E CONSTRUINDO SABERES NO SERIDÓ POTIGUAR[1]

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: SHARING AND BUILDING KNOWLEDGE IN THE SERIDÓ POTIGUAR

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: COMPARTIENDO Y CONSTRUYENDO SABERES EN EL SERIDÓ POTIGUAR

Hudson Pablo de Oliveira Bezerra,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Alison Pereira Batista,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Camila Ursulla Batista Carlos,
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas na Educação Física escolar são atravessadas por saberes, vivências, orientações metodológicas, recursos didáticos, estratégias avaliativas, entre outros. Esses diversos elementos permitem aos(as) docentes construírem e realizarem suas intervenções com diferentes finalidades nas realidades de ensino.

Embora tenhamos a oferta de inúmeros cenários formativos, as jornadas de trabalho e as inúmeras outras obrigações assumidas pelos(as) professores(as) no seu exercício profissional, dificultam a inserção na formação continuada sobre possibilidades de intervenção pedagógica na Educação Física escolar.

Diante desse cenário e perspectivando contribuir com a formação continuada, propomos como ação extensionista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) no Campus Caicó, a realização de um projeto com professores(as) de Educação Física da rede pública de ensino pertencentes aos municípios que compõe a 10ª Diretoria Regional da Educação da Cultura do Esporte e do Lazer (DIREC) de Caicó - RN.

1 O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

Mediante o não preenchimento das vagas iniciais ofertadas, ampliamos o espaço de formação para alunos(as) de cursos de graduação de licenciatura em Educação Física.

Assim, esse trabalho objetiva relatar e discutir a experiência com o projeto de extensão "Educação Física escolar: compartilhar e construir saberes no Seridó Potiguar" como forma de pensar possibilidades de formação continuada e intervenção pedagógica no contexto da Educação Física em diálogo com as especificidades das realidades pedagógicas em que os(as) professores(as) estão inseridos.

Nossos caminhos metodológicos se orientam por lentes qualitativas e se registram por perspectivas descritivas (GIL, 2008). Como espaço de intervenção e análise tivemos 4 oficinas formativas sobre os temas: conhecimentos sobre o corpo, capoeira, atletismo e práticas de aventura. Essas oficinas foram ministradas por professores parceiros da ação extensionista no ano de 2021 e aconteceram de forma remota através da plataforma do *Google Meet*. Como participantes dessa ação tivemos um total de 54 inscritos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

A Educação Física escolar enquanto prática sistematizada para a construção de conhecimentos deve conceber possibilidades diversas e inclusivas aos diferentes sujeitos. Ao fazer isso, permitirá que esses se sintam acolhidos e com possibilidades efetivas de apreensão dos saberes necessários para transformação positiva de suas realidades.

Concordamos com Freire (1996, p. 9) quando afirma que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas", pois compreendemos que o ato de formar envolve elementos diversos que passam pelas características individuais, culturais e sociais, passam também pelos ideais e objetivos de quem forma e de quem se forma, passa pelas motivações, emoções, percepções da vida, entre outros.

É diante de todos esses elementos que não podemos compreender as situações de ensino longe da complexidade que elas representam. Assim, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 12).

Certamente inúmeros caminhos são possíveis para o fazer pedagógico, no entanto, demarcamos que desses caminhos escolhemos aqueles que se guiam por ações críticas,

ISSN: 2175-5930

democráticas, inclusivas e diversas. Para isso, os profissionais envolvidos nas situações de ensino, dos quais destacamos os(as) professores(as), necessitam estar em constantes atualizações para que suas práticas consigam dar conta das mudanças de cenários e sujeitos presentes nos espaços escolares.

Nesse processo de atualização, o estudo é um investimento necessário. Segundo aponta Freire (1981, p. 8) "estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a". Assim, os sujeitos responsáveis pela formação devem também se formar continuamente para tornar suas práticas pedagógicas estimulantes e significativas aos alunos e alunas participantes do processo.

Nas aulas de Educação Física é necessário que os professores estejam atentos para que essas não sejam somente um adestramento técnico, nem tampouco, uma teorização sobre o movimento. É necessário que se articule teorias e práticas enquanto constituintes de uma mesma finalidade, ou seja, saberes e fazeres do corpo em movimento.

De acordo com Kunz (2012, p. 173) "ambos, teoria e prática, devem consequentemente ser compreendidas como uma unidade de reciprocidade dialética e não ser entendidas apenas como unidades justapostas, como se pode derivar em muitos processos pedagógicas do campo educacional".

É na comunicação e no diálogo que se formam alunos e alunas críticos(as) para vivenciar e problematizar os movimentos, compreendendo-os em seus aspectos históricos, culturais e sociais, vivenciando-os enquanto ação de existência.

Essa concepção dialoga em alguns aspectos com a visão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao afirmar que "a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e não a linearidade desse desenvolvimento". Nessa formação, deve-se "assumir uma visão plural, singular e integral da criança, adolescente, do jovem e do adulto [...] e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, recolhimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades" (BRASIL, 2017, p. 14).

Sobre a Educação Física e o desenvolvimento de suas práticas, consideramos que são elementares as compreensões de corpo, cultura e movimento, e a partir dessas, a concepção de cultura de movimento como eixo articulador dos conteúdos e das perspectivas metodológicas para a Educação Física escolar.

Sobre o corpo, compreendemos que esse é a síntese da existência dos sujeitos no mundo nas relações com os objetos, os outros sujeitos, os espaços, os tempos e com ele mesmo. Além disso, conforme argumenta Nóbrega (2015, p. 23), "o uso que o ser humano faz de seu corpo ultrapassa o nível biológico, o nível dos instintos, ele cria um mundo simbólico, de ressignificações".

Desse corpo de relações e significações emergem os saberes dos grupos sociais que caracterizam o que denominamos por cultura. A cultura é a representação das manifestações possíveis a existência dos sujeitos em suas organizações coletivas, é ela quem demarca as possibilidades de saberes e fazeres para o cotidiano da existência corporal. Assim sendo, ela é diversa e plural, é condutora das formas de agir e se remodela nos processos de existência nos tempos e espaços em que habita. Para Freire e Nogueira (1993, p. 61), a "cultura não seria apenas como aquilo que está condenado dentro de livros e dentro de museus. Cultura seria, também, os gestos das pessoas se esforçando nos grupos e no trabalho. Cultura seria o que dá sentido nas relações sociais".

Em relação ao movimento, esse é compreendido como possibilidade de linguagem do corpo para comunicação e expressão de conhecimentos, sensações, emoções, intenções, entre outros. O movimento humano é corporal, só existe na experiência viva do corpo, sendo guiado em suas possibilidades pelos saberes e fazeres culturais. Para Kunz (2012, p. 195), o movimento é compreendido em seus estudos, "como uma das formas de entendimento e compreensão do homem em relação ao seu contexto de relações, seu mundo".

CONSTRUINDO E COMPARTILHANDO SABERES

No desenvolvimento do projeto de extensão, tivemos a possibilidade de dialogar e construir saberes relevantes para os fazeres pedagógicos da Educação Física. Para tanto, foram imprescindíveis as experiências dos(as) professores(as) colaboradores que ministraram cada oficina, bem como, a articulação dos saberes apresentados por esses com a vivência de cada docente nas suas realidades de intervenção e dos(as) estudantes de licenciatura.

O debate aconteceu de forma constante durante o desenvolvimento das oficinas e teve continuidade de forma indireta a partir de atividades complementares referentes a cada temática que foram utilizadas como complementação de carga horária. Nessas atividades, além das compreensões teóricas-conceituais, os participantes foram desafiados a realizar ações propositivas de intervenção pedagógica para suas realidades de atuação.

As temáticas oferecidas nas oficinas fazem parte do universo de estudo e intervenção dos parceiros do projeto. Embora tenhamos realizado as mesmas no formato remoto, destacamos a intencionalidade de que outras ações formativas possam acontecer de forma presencial, assim como, pretendemos oportunizar o compartilhamento de informações sobre outros temas de relevância para a Educação Física.

Na oficina de conhecimentos sobre o corpo foram explorados diferentes saberes e fazeres a partir dos aspectos biológicos, sociais, culturais, históricos, estéticos, saúde, entre outros. Independente dos aspectos priorizados, reconhecemos que o corpo enquanto representação da existência de cada sujeito não separa esses nos processos de existência, ao contrário, eles se constroem e se mantém no contínuo diálogo.

Sobre os saberes da capoeira, a oficina compartilhou informações para compreensões críticas do universo histórico, referenciou o diálogo com a Lei 10.639/03, apresentou os diferentes estilos da prática, além de possibilitar a partir de exemplos, visualizar perspectivas de intervenção com os saberes da mesma nas diferentes realidades escolares.

Sobre o atletismo, a oficina permitiu conhecer um pouco de sua história e organização enquanto prática esportiva. Transversalizou o conteúdo com temas relacionadas a saúde, questões raciais e de gênero. Além disso, a oficina permitiu pensar e construir possibilidades pedagógicas com o conteúdo que se adequem a realidade da maioria das escolas públicas nas quais os(as) professores(as) participantes atuam.

Na oficina sobre práticas corporais de aventura, foram apresentados conceitos referentes a temática e inúmeras possibilidades de vivências no espaço escolar e extraescolar, essa pareceu ser entre os demais conteúdos o que menos até então tinha sido percebido como possibilidades pelos(as) professores(as) participantes.

Assim, nas diferentes oficinas, foram realizadas exposições, compartilhamento de experiências, debates, jogos, apreciação audiovisual, entre outros, por parte dos professores ministrantes, mas também por parte daqueles que participaram como "alunos" desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do projeto de extensão conseguimos construir inicialmente uma rede de contatos com professores(as) e alunos(as) graduandos(as) de licenciatura que nos permitiram articular as trocas de saberes referentes ao projeto, bem como, para novas possibilidades de compartilhamento de saberes e práticas em momentos posteriores. Ao construir essa rede de contato, oportunizamos uma aproximação desse fragmento da comunidade, representantes de diferentes cidades da região do Seridó, com as ações desenvolvidas no IFRN.

No projeto tivemos a possibilidade de compartilhar e construir saberes especialmente sobre os temas: conhecimentos sobre o corpo, capoeira, atletismo e práticas corporais de aventura. Atingimos um total de 54 inscritos, porém no desenvolvimento das atividades a participação foi decrescendo ao longo das atividades, mas garantindo mesmo assim um percentual bastante significativo de participantes. Como motivo para a não participação de alguns professores, as justificativas estavam principalmente no fato de que com o retorno durante o desenvolvimento do projeto das aulas presenciais nas realidades em que atuam, tiveram incompatibilidades de horários ou estavam se sentindo sobrecarregados com as atividades desenvolvidas nas realidades em que atuam. No entanto, obtivemos retornos bastante positivos por parte dos participantes e afirmativas de interesse em continuidades em ações do tipo, porém de preferência com vivências na realidade prática presencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**(BNCC). Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 2008.

KUNZ, E. **Educação Física ensino e mudanças.** 3ª edição. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

NÓBREGA, T. P. **Consciência corporal**. – Natal: EDUFRN, 2015.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO DAS LINGUAGENS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE[1]

PHYSICAL EDUCATION WITHIN THE FIELD OF LANGUAGES: REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING

EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CAMPO DE LOS LENGUAJES: REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

Thalita Regina de Oliveira Portela
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Wilson Alviano Junior
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

A PESQUISA

A Educação Física (EF) aparece como componente curricular da área de códigos e linguagens em diferentes documentos curriculares, mas como isso tem afetado a formação docente? No presente trabalho, fruto de pesquisa de doutorado em andamento, nos colocaremos a questionar, problematizar e analisar os currículos de formação docente em EF das Instituições de Ensino Superior públicas do estado de Minas Gerais, objetivando compreender qual o lugar da linguagem nos cursos de licenciatura em EF.

EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM: UMA APROXIMAÇÃO RECENTE?

Há registros de que a EF vem sendo concebida como um componente curricular da área das linguagens há algumas décadas. Embora a publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) tenha desempenhado um papel importante no reconhecimento da EF como parte do campo das linguagens, na década de 1970 a EF já era aparecia na seção "comunicação e expressão" de um documento curricular do estado de São Paulo. Com uma perspectiva próxima àquela apresentada nos *Guias Curriculares Propostos Para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º grau* . (SÃO PAULO, 1975), os PCN's vão trazer uma

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

noção de "linguagem corporal", reduzindo o conceito de linguagem à mera comunicação corporal. No documento, defendem que os gestos e movimentos são recursos de comunicação, sendo essa a "linguagem dos gestos" (BRASIL, 2000, p. 140).

Em contrapartida, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz um olhar mais aprofundado para a relação entre as linguagens e a EF. Se anteriormente pensou-se que o vínculo se estabelecia por entender o movimento corporal enquanto um tipo de linguagem, a BNCC apresenta outra dimensão, concebendo as práticas corporais como textos culturais, os quais são passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2018).

Nesta pesquisa, embasada na teorização pós-crítica, defendemos uma proposta de ação pedagógica culturalmente orientada e dialogamos com conceitos como linguagem, identidade, diferença e cultura, para assumir a EF e as práticas corporais como espaços de produção e reprodução de significados. Desse modo, rompemos com a noção do movimento como resultante de estímulos neurais, passando a entendê-lo enquanto portador de significados culturais.

A LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFJF

Analisando a matriz curricular[2] do curso de licenciatura em EF da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), observamos uma forte influência da área médica. As disciplinas de ordem biológica ocupam quase ¼ do currículo obrigatório, somando 690 horas das 2895 horas exigidas para sua integralização. Já as disciplinas dedicadas às questões do espaço escolar somam apenas 630 horas. Ou seja: mesmo em um currículo de licenciatura o domínio do conhecimento biológico ainda é a realidade da formação docente.

Considerando as disciplinas que se dedicam especificamente à EF na escola os números são ainda mais alarmantes, somando apenas 270 horas. Destas, apenas uma disciplina[3] traz em sua ementa a discussão sobre linguagem. Desse modo, alguns questionamentos como: "que profissional se quer formar?"; "onde está a linguagem nesse currículo?", subsidiarão o desenvolvimento desse trabalho, orientando a produção e análise das informações, que se dará

[2] https://www.ufjf.br/faefid/files/2014/06/Matriz-Curricular-atual-Licenciatura.pdf
[3] Saberes da Educação Física escolar

ISSN: 2175-5930

a partir da abordagem teórico-metodológica das pesquisas pós-críticas em educação (MEYER; PARAÍSO, 2012).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir das informações analisadas, fica evidente que docentes vêm se formando em um currículo majoritariamente anátomo-biológico, compartilhando uma concepção de EF pautada na aquisição de habilidades motoras e produzindo uma formação socialmente descontextualizada. Nesse sentido, consideramos que a formação docente pouco tem considerado os conhecimentos produzidos pela teorização que reconhece as práticas corporais enquanto textos da cultura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

SÃO PAULO. Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau. CERHUPE, 1975.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Matriz curricular do curso de licenciatura em Educação Física. Faculdade de Educação Física e Desportos, 2013.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENÁRIO PANDÊMICO

PHYSICAL EDUCATION IN THE PANDEMIC SCENARIO

EDUCACIÓN FÍSICA EN EL ESCENARIO DE PANDEMIA

Daniele Gonçalves Lisboa Gross
Pontifícia Universidade Católica De Goiás (PUC)
Iron Martins Lisboa Junior
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Jackson Carlos da Silva
Pontifícia Universidade Católica De Goiás (PUC)
Gabriel Carvalho Bungenstab
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi atípico, tanto no ambiente escolar como fora dele, em decorrência cenário pandêmico que se instalou no Brasil e no mundo. Cabe destacar, que antes de tudo isso, a proposta escolar para o ano que se iniciara, seria implantar definitivamente o que se propunha na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Tocantins (DCT) para a área de Linguagens, a qual insere-se a Educação Física (EF).

Todavia, não se imaginava que em meados do mês de março do corrente ano, uma pandemia alojar-se-ia em nosso país de forma tão repentina, fazendo com que os ambientes escolares fechassem suas portas. Neste cenário, as escolas do Tocantins ainda precisariam de um tempo para se adequarem, os professores necessitariam se capacitar para um trabalho diferente do que o habitual, as escolas precisariam ser transportadas para dentro das casas dos professores que, por sua vez, também deveriam se equipar com recursos tecnológicos compatíveis para a realização das aulas.

Considerando a estruturação e as metodologias de ensino propostas para a EF de forma presencial, como desenvolver, aulas que atendessem às necessidades educacionais dos alunos? Como fazer com que os alunos participassem das aulas e ainda executassem as práticas em suas casas?

ISSN: 2175-5930

A utilização de metodologias inovadoras para tentar resgatar a atenção e o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, mobiliza saberes que podem ser observados em diversas situações do cotidiano escolar: nas aulas e no planejamento, nos seus fundamentos teóricos, na reflexão a partir delas e sobre elas; no modo como entendemos o processo de ensino e aprendizagem; na forma de lidar com o currículo e com os conteúdos disciplinares; na relação com os alunos.

Nesse sentido, concordamos com Freire (2003) quando ele diz que a educação deve ser realizada a partir de uma prática transformadora, que possibilite a humanização, a libertação e a emancipação dos alunos. Assim, para acontecer as aulas de EF foi preciso superar grandes desafios, tendo em vista que a prática deveria também ser vivenciada à distância e sem o contato direto com a professora. A fim de explicar e apresentar como as referidas aulas aconteceram, buscou-se relatar as intervenções decorrentes do ano letivo de 2020, na realidade de uma escola da rede estadual do Tocantins, nas aulas de EF para os oitavos e nonos anos do ensino fundamental, à luz do cenário pandêmico de COVID-19.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência que partiu de uma análise de roteiros de estudo, planos de disciplina, atividades realizadas pelos alunos e dos registros de relatórios de ações, vídeos e imagens, que foram vivenciados com turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Gurupi-TO. O relato foi construído a partir das aulas de EF ministradas de forma remota durante o segundo semestre do ano de 2020 para 4 turmas de oitavos e nonos anos. Optou-se por utilizar da metodologia ativa, Sala de Aula Invertida, intercalando-se com a Abordagem Crítico-Emancipatória e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propostos para a EF Escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ano de 2020, foi atípico na escola, em virtude do cenário pandêmico. Para aqueles que conseguiam o acesso à internet e tinham condições financeiras para se adequar, utilizaram de ferramentas digitais e plataformas gratuitas para se relacionar com o professor e ter acesso

ISSN: 2175-5930

as atividades, para os que não tinham recursos, a escola oferecia a impressão de todo o material para os alunos.

Foi preciso se adequar aos desafios, buscando capacitações e estudos sobre novas possibilidades de ensinar no cenário da educação remota sem percas no processo de ensino aprendizagem. Tratou-se de buscar metodologias de ensino para a EF pertinentes ao ambiente virtual, no intuito de tornar as atividades remotas significativas e atraentes para a aprendizagem.

Optou-se pela exploração da autonomia do aluno, como se propõe na BNCC, a partir de metodologias ativas e, aproveitando dos desdobramentos da abordagem crítico-emancipatória proposta por Kunz (1994). Tendo em vista, que em ambas se utilizam da problematização como uma estratégia de ensino, foi apropriado utilizar-se dos recursos disponíveis advindos de ambas.

No tocante, as aulas foram estruturadas a partir de um plano, construído especificamente para as aulas remotas, contendo o componente curricular, as competências gerais e específicas, as habilidades, o eixo norteador e os objetos de conhecimento, assim como os recursos didáticos, a agenda do estudante em que delimitou as datas e horários das aulas e, os procedimentos metodológicos a serem realizados pelos alunos no período quinzenal. Além deste, foram construídos roteiros de estudo, que possibilitavam o acesso do aluno às informações, à sequência didática de cada aula e à descrição de atividades complementares.

Notadamente, utilizar-se da abordagem crítico-emancipatória para as aulas de EF, requer o contato direto com os alunos durante a aula e na execução das tarefas, o que não seria possível, então, optou-se por trabalhar os objetos de conhecimento de forma separada. Nesse sentido, o primeiro momento, considera-se o contato primário com o assunto; o segundo momento, o desenvolvimento das aulas, a problematização, conferida em diferentes atividades, sejam práticas ou teóricas e, a ampliação, momento que consiste no levantamento de dificuldades, utilizou-se de plantões tira-dúvidas.

No primeiro contato foi realizado o acolhimento e a revisão dos objetos de conhecimento já trabalhados antes da interrupção das aulas presenciais, além de introduzir a ginástica de condicionamento físico. Para tal, utilizou-se de recursos gratuitos disponíveis *online* e de criatividade para atividades atrativas, no intuito de alcançar o maior número de alunos.

O recurso que hospedou as aulas e intermediou o contato da professora com o aluno foi a Plataforma *Google Classroom*, sendo o repositório do roteiro de estudo, do material de apoio e das atividades a serem realizadas. A mesma possibilitou desenvolver as atividades e a correção instantânea, assim como, pôde promover aulas em tempo real pelo *Google Meet*.

Uma das aulas foi a revisão do objeto de conhecimento, atletismo e, para tal, utilizou-se de jogos *online* criados pela professora. O aluno acessava o *link* do *Google Forms*, disponível na sua plataforma, que o direcionava a um formulário de questões, distribuídas por nível, cada acerto elevava ao nível seguinte e, assim, sucessivamente, até conseguir passar por todos os níveis. Além disso, foi proposta a organização de uma corrida com obstáculos, no espaço de suas casas, poderiam utilizar diferentes materiais que tivessem para a construção dos obstáculos, a partir de então, gravar um vídeo pelo celular e, postar na plataforma.

A aula subsequente esteve voltada ao objeto de conhecimento esporte de invasão futsal. As turmas de oitavo ano, foram realizadas atividades no *Forms*, também com a proposta dinâmica de jogo, mas no sentido de abarcar os sistemas táticos do futsal. O trabalho manual seria esquematizar uma quadra de futsal em uma folha A4 e posicionar duas equipes, uma no sistema 2x2 e outra no 3x1, ou construir uma maquete da quadra de futsal, que as representasse.

Às turmas do 9º ano introduziu-se a ginástica de condicionamento físico através da discussão sobre atividade física e qualidade de vida, optou-se por uma aula interdisciplinar, em conjunto com Ciências e Biologia e suas respectivas professoras, no intuito de conversar sobre o assunto de forma dinâmica e atrativa. A aula aconteceu por meio de uma *live* transmitida pelo *Youtube*, ofereceu reflexões sobre alimentação e atividade física com grande participação e envolvimento das turmas.

A aula seguinte foi sobre o badminton, que se realizou em etapas. Inicialmente, o planejamento que consistiu em abarcar as habilidades e competências, com o objetivo de ensinar uma modalidade esportiva que não era tão comum na realidade dos alunos, com aulas diversificadas. Logo, o desafio seria, fazer com que a proposta da aula chegasse a todos os alunos com agenda e cronograma de atividades, sem qualquer prejuízo à aprendizagem, isso foi aconteceu de duas formas: *Google Classroom* e roteiro de estudo impresso.

ISSN: 2175-5930

Para esta aula, foi trabalhado a abordagem proposta por Darido e Rangel (2005) e os PCNs em que propõe o ensino da EF na escola para além do fazer, em três dimensões, o conceitual, procedimental e o atitudinal, em consonância com as estratégias da sala de aula invertida, já que a mesma "consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela", onde a transmissão do conhecimento pode acontecer, ou deve acontecer, fora da sala de aula (SCHNEIDERS, 2018, p. 7).

O primeiro contato com o assunto foi realizado pelos alunos, com o objetivo de introduzirem o objeto de conhecimento de forma autônoma, isso aconteceu com as instruções advindas do roteiro de estudo, designado momento de planejamento prévio, assim como propõe a sala de aula invertida, "os materiais de estudo devem ser disponibilizados com antecedência para que os estudantes acessem, leiam e passem a conhecer e a entender os conteúdos propostos" (SCHNEIDERS, 2018, p. 7).

Quando em contato com a professora, na aula via *Google Meet* e com o roteiro de estudo em mãos, puderam vivenciar o momento conceitual. "Aos conteúdos conceituais de regras, táticas e alguns dados históricos factuais de modalidades somam-se reflexões sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros" (BRASIL, 1998, p. 45).

Em seguida, a proposta era conhecer mais a fundo a modalidade, para isso, foi realizada uma *live* com um especialista em Badminton, professor, técnico da modalidade, fundador e diretor do Projeto BadBons no Rio de Janeiro-RJ. Esta aconteceu através das redes sociais e contou com mais de 300 visualizações. O objetivo foi fazer com que os alunos interagissem com o convidado a fim de conhecer mais o esporte e tirar suas dúvidas, objetivo esse alcançado, uma vez que se teve a presença de 90% dos alunos interagindo.

Posteriormente, passa-se à etapa procedimental, na qual os alunos foram instigados a produzir os equipamentos de badminton para a execução prática, tendo em vista que nenhum aluno tinha equipamentos para a prática da modalidade e nem facilidade de acesso, em virtude dos valores de compra e de manuseio. Foram oportunizados a uma vivência que ainda não haviam experimentado, como a quadra, os seus equipamentos oficiais e/ou uma competição oficial da modalidade. A aula prática, foi realizada de forma síncrona pelo *Google Meet* e os alunos puderam apresentar o que produziram, vivenciando a modalidade de forma adaptada.

Os relatos e as experiências foram as melhores, inclusive a participação e o envolvimento da família.

Assim, para verificar a aprendizagem, foi realizado um momento interativo virtual, os alunos participaram de um Quiz Virtual, respondiam as perguntas feitas e ao final publicavam o quantitativo de acertos na sua página, sinalizando à professora. A proposta promoveu uma espécie de competição saudável, houve um grande envolvimento e participação.

Para além de tudo isso, ainda faltava perceber a dimensão atitudinal em uma avaliação superficial das aulas, no sentido de saber por que ele está realizando tais movimentos, e determinadas práticas esportivas, quais os benefícios destas práticas à vida do aluno, quais valores podem ser percebidos e abarcados ao conhecimento (DARIDO e RANGEL, 2005).

Por fim, para que os alunos pudessem discutir, refletir e se posicionar sobre a vivência do badminton e a influência desse esporte para as novas práticas do âmbito familiar, na dimensão atitudinal, foi realizado um plantão tira dúvidas, que aconteceu por meio de uma conversa informal, com o intuito de saber a opinião deles quanto às aulas de badminton, sobre a *live* e a interatividade nas redes sociais, sobre a prática da modalidade, além de propor a reflexão sobre as vivências e a interação familiar, ao introduzir uma nova prática. No tocante, foi significativo perceber que estavam se sentindo mais próximos uns dos outros, que a família foi importante nesse processo, que foram autônomos e que o desenvolvimento das aulas pôde mostrar a capacidade de produzir seu próprio conhecimento e de interagir com todos a sua volta.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No cenário de utilização de metodologias inovadoras em um ensino crítico da EF, o professor é quem decide qual o tipo de metodologia e prática ele deve utilizar. Para tanto, precisa compreender que para cada uma delas está pressuposto o modo de entender e de se colocar no mundo. Nesse sentido, os desafios pedagógicos, diante do cenário pandêmico instiga a busca por experiências que contribuam para a formação humana e emancipatória dos alunos.

Os resultados mostram a importância das experiências vivenciadas na escola, os desafios e as possibilidades encontradas na aprendizagem dos objetos de conhecimentos da EF, de forma síncrona, assíncrona e com a utilização de metodologias de ensino diferentes. Percebe-

se que a utilização de diferentes metodologias e estratégias de ensino podem ser de grande relevância para a construção do conhecimento autônomo do aluno, além de favorecer o envolvimento da família neste processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DARIDO, S. C., RANGEL, I. C.. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: GuanabaraKoogan, 2005.

FREIRE, P. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. *In:* **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

SCHNEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida**. Lajeado: UNIVATES, 2018.

ISSN: 2175-5930

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO BÁSICO: (RE)CONSTRUÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS COM MATERIAL RECICLÁVEL COMO FERRAMENTA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

PHYSICAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL: (RE)CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL GAMES WITH RECYCLABLE MATERIAL AS A TOOL IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA BÁSICA: (RE)CONSTRUCCIÓN DE JUEGOS PEDAGÓGICOS CON MATERIAL RECICLABLE COMO HERRAMIENTA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Simone Silva de Oliveira
Secretaria do Estado de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-AM)

INTRODUÇÃO

O presente resumo busca discorrer sobre a confecção de jogos pedagógicos utilizando materiais recicláveis como garrafas pet, latas de refrigerante, tampinhas de garrafas e tantos outros, proporcionando a criação de brinquedos atraentes e educativos, além de oferecer uma maneira eficaz de exercitar a educação ambiental e sensibilizar sobre a importância do cuidado com a natureza.

O ato de criar/reconstruir jogos pedagógicos com material reciclável proporciona aos educandos o desenvolvimento da autonomia, da valorização dos seus atos e pensamentos e entendimento de que ele é capaz de realizar tal ação. Sendo assim, este estudo teve como objetivo desenvolver jogos pedagógicos com materiais recicláveis possibilitando sua inserção na aula da disciplina de Educação física, junto aos educandos da 2ª série do ensino médio em uma escola estadual da cidade de Manaus-AM.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

Para Libâneo (2013) o processo educacional se desenvolve no âmbito escolar através da instrução e ensino e respalda-se na assimilação de experiências e conhecimentos acumulados

ISSN: 2175-5930

ao longo das gerações anteriores na transcursão do desenvolvimento histórico-social. Todavia, o processo educativo, encontra-se condicionado pelas relações sociais no qual o interior se desenvolve; e as condições econômicas, políticas e sociais ali existentes influenciam de forma decisiva o processo de ensino e aprendizagem.

O educando para ter aptidão para aprender de maneira significativa - conectando e relacionando conceitos - é preciso que reconheça a importância do aprendizado para a sua vida futura. E quando isso não ocorre, o discente pode achar que é mais conveniente e muito mais fácil memorizar algumas fórmulas e fatos, mesmo que esqueça de tudo logo em seguida (KRASILCHICK, 2014).

Neste contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 211) enfatiza que a Educação Física promove uma série de possibilidades enriquecedoras para pessoas de todas as idades, já permite o acesso a uma variedade universos culturais. Portanto, a educação Física no contexto escolar vai além da vivencia, da experiência efetiva das atividades corporais oferece aos discentes a participar, de modo autônomo em conjunturas de saúde e lazer.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido em uma escola estadual situada na zona centro-sul de Manaus com alunos da 2ª série do ensino médio e foi realizado por etapas, em um primeiro momento, realizou-se uma conversa sobre as atividades a serem desenvolvidas com a finalidade de esclarecer a temática e a partir disso apresentar o progresso do estudo. Em seguida, foi feita a demonstração da construção dos objetos de cada jogo proposto, assim como da escolha dos materiais recicláveis que serão utilizados; os educandos buscaram esses materiais na escola e em casa. Os jogos definidos para a construção durante a na aula de Educação Física foram: jogo de dama: caça palavras; dominó, boliche, jogo da velha, jogo de argolas e jogo de labirinto.

O modo de confecção seguiu as seguintes sugestões: jogo da dama - vinte e quatro tampinhas (plásticas) de garrafas representando as peças do jogo de damas e para confeccionar o tabuleiro em si, foi utilizado pedaço de papelão, e para o tabuleiro os alunos desenharam os espaços do tabuleiro onde ficaram colocadas as tampinhas de refrigerante; Caça palavras - tampinhas de garrafas pet, folhas de papel cartão, sílabas de palavras e elásticos; Dominó -

ISSN: 2175-5930

caixinha de fósforo e pedaços de papelão; Boliche - garrafas pet, e para a bola pequena foi utilizado com papéis; jogo da argola: garrafas pet, e jornais ou folhas de revistas e jogo de labirinto - caixas de papelão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de material reciclável na construção de jogos pedagógicos, contribuiu para a sensibilização sobre a importância reutilização de materiais que já não tem mais valor para sua função original, mas que podem ser utilizados de outras maneiras, com isso a reciclagem contribui não somente para a redução do volume do lixo, mas principalmente no campo economia circular de materiais, ou seja, o presente estudo também buscou demonstrar a importâncias de tais ações no meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Ministério da Educação – Brasília: MEC/SEF, homologação, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia.** 4ª ed. Editora. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO[1]

PHYSICAL EDUCATION AT THE FEDERAL INSTITUTE OF ESPÍRITO SANTO: A VIEW OF THE INTEGRATED INTERMEDIATE SCHOOL

EDUCACIÓN FÍSICA EN EL INSTITUTO FEDERAL ESPÍRITO SANTO: UN VISTAZO A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA

Lidiane Picoli Lima,
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
Paula Ramos,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica abrange a Educação Profissional como caminho da educação para/pelo trabalho, em diálogo com a formação humana e politécnica. Uma de suas possibilidades para o desenvolvimento dessa formação ocorre com a articulação do Ensino Técnico à Educação Básica. Os Institutos Federais se constituem como espaços que abrangem a Educação Profissional e o Ensino Médio, por intermédio do Ensino Médio Integrado, por exemplo, assumindo um importante papel como instituição formadora na Rede Federal. Em seu interior, podemos destacar o componente curricular Educação Física, como um dos lugares que proporciona o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Ao observarmos a Educação Física (EF) e a Educação Profissional, é percebido que ambas as áreas têm diferentes características a contribuir para o EMI e com a formação para/pelo trabalho. Da mesma forma, as duas áreas possuem como desafios a problematização

[1] O estudo contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

da relação entre corpo-mente e trabalho-manual e intelectual, na busca pela formação integral, humana e para o trabalho.

Para esse texto, apresentamos algumas análises realizadas na tese de doutorado construída com professores de Educação Física do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Tivemos como objetivo, abordar a percepção dos sujeitos participantes sobre a integração da Educação Física no currículo do EMI no Ifes. Para tanto, adotamos um olhar sobre alguns conceitos-chave: a integração, a educação politécnica e a formação omnilateral, com inspiração em alguns autores (SAVIANI, 2003; RAMOS, FRIGOTTO e CIAVATTA, 2005; RAMOS e FRIGOTTO, 20017; RAMOS, 2008, FRIGOTTO, 2007; KUENZER, 2011).

CAMINHOS PERCORRIDOS

A pesquisa teve como lócus de análise o Instituto Federal do Espírito Santo e contou com a participação de quatro campi e quatro docentes. No processo de construção dos dados utilizamos como meio de pesquisa o grupo focal (TRAD, 2009), por contemplar um potencial para determinar algumas ocorrências, pelas falas, gestos e imagens desenvolvidas. Para tanto, foram mobilizados dois encontros com os professores - um focado na abordagem diagnóstica e outro no aprofundamento dos olhares dos participantes sobre a EF no EMI.

Para a investigação dos materiais construídos adotamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2004). Os encontros foram gravados e suas transcrições geraram documentos, que foram submetidos a uma leitura prévia e propiciaram a criação de uma hipótese sobre o olhar dos professores e, em seguida, um aprofundamento dos temas formados.

Os grupos focais foram norteados por um roteiro, dividido em temas e posteriormente se tornaram temas de análise, que contemplaram categorias (relação trabalho e formação; relação educação básica e educação profissional e os sentidos da integração e relação educação física no currículo do EMI) constituídas por unidades de registro (BARDIN, 2004).

Para esse trabalho apresentamos a categoria de análise que agrupou o maior volume de dados (relação educação física no currículo do EMI) composta por três temas de análise (planejamento e metodologias; papel da EF e desafios da EF) e que discute, especificamente, o componente curricular EF.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Com base nos elementos analíticos descritos na metodologia identificamos algumas concepções e práticas dos professores de Educação Física do Instituto Federal do Espírito Santo, a respeito da integração no EMI com base nas relações Ensino Técnico/Ensino Médio, Trabalho/Formação e EF no currículo do EMI. A respeito da relação EF no currículo do EMI temos o quadro que segue, com o resumo dos resultados.

Quadro 6 - Categorias, temas e frequências das unidades de registros dos grupos focais

CATEGORIA	TEMA	FREQUÊNCIA DE UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADE DE REGISTRO POR CATEGORIA
Relação Educação Física no currículo do EMI	Planejamento e metodologias	25	57
	Papel da EF (Caminhos)	21	
	Desafios da EF	11	

Fonte: Elaborado pelos autores

A categoria reúne 57 unidades de registro, classificadas em: “planejamentos e metodologias” (n=25), com características que retratam a forma como os docentes realizam as suas aulas; “papel da educação física” (n=21), com falas que representam a intenção da Educação Física no Ensino Médio Integrado e “desafios da EF” (n=11), com a descrição de apontamentos sobre o que seria preciso modificar para estabelecer a Educação Física de forma mais integrada. Nesse trabalho abordamos um resultado de cada tema analisado.

No conjunto das falas sobre as relações que a Educação Física pode estabelecer no currículo do Ensino Médio Integrado, os “planejamentos e metodologias” são caracterizados ora como uma possibilidade de integração ora como dificuldade. Os docentes demonstraram

também como esses planejamentos, se aproximam ou se distanciam de uma formação politécnica.

Em um dos apontamentos os docentes indicaram a integração da EF com outros componentes curriculares (propedêuticas ou técnicas), por meio de discussões aprofundadas de suas disciplinas (com a ampliação dos conteúdos e discussões que considerem os assuntos por meio de uma proposta mais "orgânica") e projetos de curso, com discussões em uma perspectiva politécnica. Porém, houve a sinalização de uma ausência de sistematização desse diálogo com os pares, sendo essa integração realizada em momentos esporádicos.

De modo geral, a ideia da integração tem espaço de discussão nos documentos educacionais, tanto nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional e Técnica para o Nível Médio, quanto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que embasam os Institutos Federais. No entanto, os professores pontuaram que embora haja um empenho do corpo docente em integrar, se não houver uma iniciativa institucional nesse sentido, essas ações não persistem e se tornam iniciativas pontuais. Nesse sentido, Ciavatta e Ramos (2011) discutem a importância de o Ensino Médio Integrado ser planejado coletivamente, com o apoio institucional. A partir desse apoio, problemas como os apontados sobre a hierarquia e a natureza das disciplinas podem ser abordados e incentivada uma nova visão entre os docentes que atuam na escola.

No que diz respeito ao "papel da Educação Física" no EMI, os docentes evidenciaram a importância de abordar um ensino que priorize a formação humana e integral dos estudantes, para que esses tenham maior possibilidade de interagir com a sociedade, de maneira autônoma e crítica. Para tanto, os professores apontaram para a importância de tratar os conhecimentos específicos/técnicos que tratam de suas áreas em específico, mas também os conhecimentos gerais, que abordam a formação do cidadão e a compreensão do corpo que se movimenta, mas também do corpo que sente e age em meio as circunstâncias e ambiente de trabalho.

Essa centralidade do corpo é corroborada pelas ideias de Kunz (1994) que considera o sujeito no centro do processo de "se-movimentar", levando em conta a realidade social, cultural e singular deles. Essas ideias são confirmadas por Ramos (2011), ao afirmar que os

conhecimentos gerais e específicos se diferenciam apenas metodologicamente, pois no campo epistemológico eles formam uma unidade.

No plano dos "desafios da Educação Física", os docentes destacaram as condições físicas dos Institutos que tendem a prejudicar a qualidade das aulas. Os professores argumentaram sobre a necessidade de maiores condições de trabalho e estrutura curricular que possam facilitar o aprofundamento da reflexão sobre o tema.

Em concordância com as angústias dos professores, Bracht e Caparroz (2007), relatam em suas pesquisas em âmbitos educacionais, que os professores necessitam encontrar apoio institucional e pedagógico, para desenvolver seus trabalhos, dadas as condições encontradas pelos docentes nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Profissional e a Educação Física possuem semelhanças e diferenças no Ensino Médio Integrado da Rede Federal, dentre elas está a formação para/pelo trabalho que ambas as áreas podem abordar. Assim, tentamos compreender nesse trabalho, algumas das percepções que os professores têm sobre a disciplina Educação Física no currículo do Ensino Médio Integrado, no Instituto Federal do Espírito Santo.

Foram apontadas possibilidades, de um modo geral, para o desenvolvimento do EMI e, mais especificamente, para o avanço da formação omnilateral e politécnica. Foi possível notar uma valorização dos conhecimentos que retratem a formação humanal, os conhecimentos gerais (da educação básica) e os conhecimentos específicos (do ensino técnico).

Como desafios, o apoio institucional foi ressaltado para a implementação de projetos e trabalhos inter/transdisciplinares, bem como para a melhoria das estruturas físicas dos Institutos. Ambos contribuirão com a formação no EMI.

Dessa maneira, com base nos resultados e nas inúmeras possibilidades que podem ser criadas e desenvolvidas e diante da ampla dimensão de realidades que envolvem Institutos Federais espalhados pelo país, consideramos que os estudos sobre o EMI e, mais especificamente, sobre as contribuições da Educação Física nos Institutos Federais não devem se esgotar, mas sim se expandir.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRACHT, V. CAPARROZ, F. E. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, *Campi*nas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no brasil: dualidade e fragmentação. **Revista *Retratos da Escola***, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, *Campi*nas, Vol. 28, nº 100, out.2007. 7.

KUENZER, A. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da escola**. Brasília. V.5, n. 8., p. 43-55. 2011.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 7ºed., Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

RAMOS, M. N. **Concepções de Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 09 set. 2017.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Resistir é preciso, fazer não é preciso: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, ES, a. 14, v. 19, n. 46, p.26-47, jul./dez. 2017.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M.N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade,** *Campi*nas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde** [*online*]. v. 1, n. 1, p. 131 – 152, 2003.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica, Physis: **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 3, p. 777- 796, 2009.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA[1]

PHYSICAL EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM: EXPERIENCE REPORT ON PEDAGOGICAL PRACTICE

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Marcíria G. F. L. Santos
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Millena C. dos Santos
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Chrystiane V. A. Toscano
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

No cenário da formação inicial do licenciando em Educação Física (EF), discussões acerca das diferentes abordagens da prática pedagógica produzem reflexões da natureza e especificidade da área da EF no contexto escolar. O processo formativo deve partir da articulação promovida por experiências cheias de descobertas, organizadas e fundamentadas (MIRANDA, et. al., 2021). A participação do licenciando em Programas, como por exemplo, a Residência Pedagógica (RP) amplia as oportunidades de análise contextualizada do chão da escola e podem permitiram a produção de metamorfoses (FARIAS, et. al., 2018). O objetivo do presente relato de experiência foi apresentar as etapas do Programa RP e identificar suas possibilidades para construção das práticas pedagógicas no contexto da disciplina EF.

METODOLOGIA

O relato de experiência foi realizado, no período de novembro de 2022 à maio de 2023, a partir da análise documental dos registros das ações formativas e caracterização da escola campo, dos relatórios de campo da regência do preceptor, dos planos de aula e relatórios das regências dos residentes do Programa (RP) – subprojeto EF da Universidade Federal de Alagoas

ISSN: 2175-5930

(UFAL). Foram duas residentes bolsistas, as relatoras diretas das experiências, acadêmicas do 6º Período do Curso de Licenciatura em EF da UFAL. O ambiente foi uma escola pública estadual dos anos finais do ensino fundamental, localizada no bairro Jatiúca da cidade de Maceió-Alagoas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As etapas que compões o subprojeto EF do Programa RP são quatro. A primeira (ações formativas) foi realizada a partir de dez encontros, total de 42h, com temas variados dirigidos aos aspectos legais da educação e das dimensões teóricas metodológicas da prática pedagógica da EF. A segunda (caracterização do ambiente e dos educandos) foi realizada a partir três visitas a escola-campo. Há um espaço coberto de 20 m^2 e uma quadra. Os recursos pedagógicos são insuficientes para as vivências práticas. Os educandos não pertencem ao entorno na escola e são de famílias de classe D e E. A terceira (observacional) foram realizadas 30h de observações de regência do preceptor e 15 relatórios cuja análise permitiu identificar adoção de estratégias como roda de conversas, aulas expositivas e vivências práticas como principais procedimentos para desenvolvimento das unidades temáticas. Os procedimentos avaliativos identificados foram estudos dirigidos, provas dissertativas e produção textual. As abordagens de saúde e desenvolvimentista foram as mais identificadas. As reuniões, com a equipe do Programa RP, possibilitaram aos residentes análise críticas dos fazeres registrados, e produção de novos desenhos de intervenção. A quarta etapa (regência) foram realizadas a partir de 20 ações acompanhadas pelos preceptores. As intervenções iniciais demonstravam articular-se as bases teóricas-metodológicas do preceptor. Novas proposituras de abordagens críticas foram consideradas pelas necessidades de contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As etapas do Programa RP parecem subsidiar a prática pedagógica. Ações formativas permitem a construção de um diálogo frutífero acerca dos saberes necessários à regência. Embora não pareça suficientes, a vivência no curso das visitações permite uma aproximação importante aos educandos, ao contexto da escola e seu entorno. Observar o preceptor enquanto

regente, possibilita importantes reflexões críticas a partir de um exercício de planejamento colaborativo. Realizar as ações de regência, oferece uma grande e inacabada perspectiva da educação. A imersão oferecida pelo Programa RP, no contexto da formação inicial do licenciando em EF, fortaleceu ainda mais o desejo de ser professor da educação básica.

REFERÊNCIAS

MIRANDA, E. M. C.; ROCHA, B. P. A.; MACHADO, L. C.; CORDEIRO, M. P. S. **Formação de professores em tempos de pandemia da covid-19 - visão dos docentes da rede pública de ensino do distrito federal.** Novo Hamburgo: Revista Prâksis, 2021. (https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2500)

FARIAS, G. O. et al. **Ciclos da Trajetória Profissional na Carreira Docente em Educação Física.** Porto Alegre: Movimento, 2018.

EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CAMPO EM DISPUTA ENTRE PROFESSORES GENERALISTAS E ESPECIALISTAS

PHYSICAL EDUCATION IN THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: THE FIELD UNDER DISPUTE BETWEEN

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA: EL CAMPO EN DISPUTA ENTRE DOCENTES GENERALISTAS Y ESPECIALISTAS

Samara Rúbia Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB-Princesa Isabel/PB)
Lívia Tenorio Brasileiro
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

As Professoras Generalistas[1], são as principais responsáveis por tratarem a Educação Física (EF) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com formação em cursos de normal médio, magistério, normal superior e/ou pedagogia. O estudo de Darido e Rangel (2008) tem demonstrado que estas professoras não se sentem preparadas para trabalhar com EF. Neste cenário objetivamos analisar a produção acadêmica sobre a relação entre as professoras generalistas e o componente curricular Educação Física[2].

No percurso metodológico se trata de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1998), que observa a realidade educacional e reconhece os traços que caracterizam sua rotina. Esse estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, onde buscamos livros e artigos que versavam sobre esta temática.

[1] Termo utilizado no feminino pelo reconhecimento do espaço das mulheres na docência nesse segmento do Ensino Fundamental.

[2] Este trabalho é um recorte da dissertação defendida no Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, que tem como título: A SISTEMATIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR PROFESSORAS GENERALISTAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANALISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

ISSN: 2175-5930

GENERALISTAS E ESPECIALISTAS: UM ESPAÇO DE DISPUTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tomamos como pontos centrais: a caracterização do professor ao longo do processo histórico brasileiro, demarcando as ideias pedagógicas hegemônicas no país e como se deu o processo de formação dos professores em cada contexto; a temática dos saberes escolares, pensando nos elementos que os constituem e relacionando-os com o currículo e a função social da escola; a relação existente entre as professoras generalistas e o componente curricular EF, juntamente com seus possíveis rebatimentos na prática pedagógica.

Em relação a quem deveria ministrar as aulas de Educação Física, Freire (1997) apresenta dois grupos: o primeiro que defende a inserção de um especialista; e o segundo, centrado na importância que a professora generalista tem no sentido de contribuir mais para o aprendizado do estudante, que teria um conhecimento menos fragmentado. Em contrapartida, o autor aponta que um único professor por si só não garante um trato articulador do conhecimento, visto que um dos grandes gargalos educacionais é a ausência de ações formativas relacionadas ao trabalho com a EF, ocasionando fragilidades na formação inicial e continuada (AYOUB, 2001; FONSECA; CARDOSO, 2014).

Ainda na discussão sobre a formação dessas professoras, Cruz (2012) concluiu que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas não são objetos dos cursos de formação e questiona se estas professoras serão capazes de adotar uma prática interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da produção e suas interpelações com a EF, identificamos o quanto esse cenário e estas profissionais foram pouco investigadas pela Ciência. Em síntese observamos enquanto generalidades as dificuldades encontradas no trato do conhecimento específico por parte das Professoras Generalistas; a marginalização e desvalorização do componente curricular EF; a forte discussão a respeito de quem é o profissional responsável em tratar seus conhecimentos; e dentro desses saberes específicos os que tiveram maior destaque foram o movimento e o brincar.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise historico-legal. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Histedbr, 2012. p. 2895 - 2908. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/. Acesso em: 31 de janeiro de 2023.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene. **Educação Física na Escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FONSECA, Denise Grosso da; CARDOSO, Lisiane Torres. Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a questão da unidocência. **Revista Kinesis,** Santa Maria, v. 1, n. 32, p. 41-56, jan./jun. 2014.

FREIRE, Pedagogia do Oprimido. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento***:* pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA SELEÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DO PROEF[1]

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: A SELETION OF PROEF PUBLICATIONS

EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UNA SALIDA DE LAS PUBLICACIONES DEL PROEF

Luana Torquato Siqueira,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Rodrigo Lema Del Rio Martins,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

Incorporar no currículo da Educação Física (EF) escolar a temática que trata das Relações Étnico-Raciais (RER) faz-se necessário, não somente pelo cumprimento das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), como também por acreditarmos em uma sociedade e educação democráticas e fundamentadas nos princípios da equidade.

Trazer esta temática para as discussões nas aulas de EF escolar torna o aprendizado mais significativo, além de contemplar as diversidades, sobretudo, dessas que foram historicamente oprimidas e silenciadas e que protagonizam grande parte da nossa cultura e estrutura identitárias. Com efeito, contribui no combate ao preconceito e ao racismo.

Entendendo o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF como lócus de formação comprometido com as questões sociais emergentes, tendo, portanto, um papel importante de qualificar a atuação docente no âmbito da EF escolar, o objetivo desta pesquisa foi o de identificar de que maneira as produções acadêmicas do ProEF abordaram a temática da educação para as RER.

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

Trata-se de uma pesquisa documental-bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007), que incidiu sobre as produções acadêmicas veiculadas no ProEF. O recorte temporal compreende as dissertações defendidas entre 2019 e 2023, disponíveis no site do ProEF. Até o ano de 2021, que corresponde ao grupo dos egressos em 2023, eram onze instituições associadas, sendo a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) dividida em três polos, totalizando, treze repositórios consultados.

Encontramos 180 dissertações publicadas, sendo somente seis referentes a temática das RER (3,34% do total). Os resultados mostram que dos treze repositórios, em seis (46,15%) aparecem trabalhos relacionados com as RER: duas na UNESP (campus de Bauru); uma na UNESP (campus de Rio Claro); uma na UNESP (campus de Presidente Prudente); uma na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; e uma na Universidade Federal de Goiás.

A partir desses resultados, concluímos que a educação para as RER, embora seja um importante tema a ser contemplado nas aulas de EF escolar, ainda é pouco explorado pelos egressos do ProEF. Dentre os seis trabalhos analisados, quatro deles abordam essa temática por meio da Capoeira, um pelo viés dos Jogos/Brincadeiras e um pelas Danças. Somente em três, a intencionalidade com essa temática está explícita, mostrando uma preocupação em contribuir através das aulas propostas com a valorização da Cultura Afro-Brasileira e com o enfrentamento ao racismo. Nos demais, a abordagem é superficial.

Lima e Brasileiro (2020) reconhecem as contribuições das discussões sobre as RER nas aulas de EF escolar para a ressignificar a noção hegemônica de raça e de etnia. Identificam ainda, que é sim responsabilidade da EF debater sobre a Cultura Afro-brasileira, almejando transformar as realidades escolares, reforçando a formação democrática dos alunos.

Temos um cenário que mostra indícios de que a EF escolar tem avançado lentamente nas discussões sobre as RER em seus conteúdos de ensino, contribuindo, ainda timidamente, na construção de identidades positivas para superarem as estruturas de preconceitos presentes dentro e fora da escola. Compreendemos então, que é necessário buscar novos caminhos e possibilidades para o ensino das RER nas aulas de EF escolar, sobretudo por meio de pesquisas desenvolvidas no âmbito do ProEF, que tem nas contingências do cotidiano escolar a força motriz da produção acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

LIMA, I. T. G.; BRASILEIRO, L. T. A Cultura Afro-Brasileira e a Educação Física: um retrato da produção do conhecimento. **Movimento**, v. 26, 2022.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. ***Katálysis***, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.

EDUCAÇÃO PARA O LAZER NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

EDUCATION FOR LEISURE IN THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL

LA EDUCACIÓN PARA EL OCIO EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Luanna da Silva Lima,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Sarah Jully Sousa da Mota,
Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI)
Zaira Valeska Dantas da Fonseca,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Inicialmente é imperioso ressaltar que este estudo se trata de um trabalho de conclusão de curso da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A pesquisa inicia pela discussão em que a escola é ambiente propício para problematização da realidade social. Segundo Saviani (2005), a escola trata de um saber sistematizado, organizado e é um fio condutor para a compreensão do saber científico. Desse modo, o trato com lazer não deve ser pensado como um conjunto de atividades destinadas apenas ao divertimento ou algo secundário. Diante disso, a pesquisa prima pela busca de um processo de sistematização e problematização do lazer, haja vista que o mesmo quando não repassado de forma crítica, pode se tornar uma peça alienante no cenário escolar. Em síntese, este estudo teve como objetivo analisar as relações entre a Educação para o Lazer e o ensino do componente curricular Educação Física no ensino médio. Os objetivos específicos são: identificar a compreensão de professores de educação física sobre o lazer e a educação para o lazer e verificar a incidência da temática lazer como conteúdo da educação física no planejamento de professores do ensino médio, que atuam em três órgãos distintos na cidade de Belém do Pará: a Secretaria de Estado de Esporte e Lazer (SEEL), o Núcleo de

ISSN: 2175-5930

Esporte e Lazer com vínculo na Secretaria de Estado de Educação do Pará (NEL/SEDUC) e (SEDUC/PA).

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho configura-se como um estudo de campo, com predominância qualitativa e empregou-se o método dialético de Marx. Desse modo, o estudo foi contemplado com nove professores (as) de educação física que atuam como docentes na etapa do ensino médio, sendo três professores técnicos em gestão de esporte e lazer (SEEL), três professores de educação física do (NEL/SEDUC) e três professores de educação física da (SEDUC/PA). Para realizar a coleta de dados, usamos o critério de inclusão e exclusão. Como instrumento para coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Ademais, como instrumento para a análise dos dados, fizemos uso da análise de conteúdo de origem qualitativa, a qual segundo Gil (2002) pode ser compreendida como um rol sistematizado de atividades. Foram concluídas 9 entrevistas semiestruturadas, sendo 3 presenciais e 6 pelo Google Meet. Foram utilizados codinomes para cada sujeito entrevistado, a fim de proteger a imagem dos participantes e dos dados obtidos durante as entrevistas. Identificamos os professores como: Professores da SEEL (PS), Professor do NEL/SEDUC (PN) e Professores da SEDUC/PA (PE).

CONCEPÇÃO DE LAZER E EDUCAÇÃO PARA O LAZER SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES

Em primeira instância, a análise começou a partir da compreensão de professores de educação física sobre a temática lazer e a educação para o lazer na etapa da educação básica ensino médio. As entrevistas foram realizadas em locais distintos, a saber: (SEEL), (NEL/SEDUC) e (SEDUC/PA). Durante a observação dos dados, notamos que as 9 respostas coletadas, independentemente da distinção dos locais, demonstraram semelhanças expressivas nas respostas. Desse modo, iniciamos a discussão com o eixo “a concepção dos professores acerca do lazer e educação para o lazer” e a dividimos em dois grupos: o primeiro grupo é composto por cinco professores e o segundo grupo composto por quatro professores. Diante da análise dos resultados, percebemos que o primeiro grupo, apesar da distinção de lócus,

demostrou em suas falas uma visão de lazer fortemente ligada a repouso, diversão e momento fora do horário de trabalho. Além disso, o grupo mostrou dificuldade na compreensão da temática educação para o lazer, o que nos fez notar a perspectiva pouco progressista diante da complexa dimensão do lazer e da educação para o lazer.

A seguir, temos falas do primeiro grupo,

> Lazer é você ter um tempo disponível para você ter prazer, divertimento, realizando uma atividade que você se sente bem. Então lazer para mim é você não ter compromisso aproveitando aquele momento para se divertir, descansar e sentir prazer, curtindo alguma coisa que você tem afinidade, então assim é possível utilizar o tempo disponível para se sentir bem para cuidar de si [...] (PN1).

> Lazer pra mim vem do grego da palavra licere, então são aquelas atividades que você prática no teu momento de lazer, no seu momento de folga, no momento que você não está trabalhando, seja uma atividade religiosa, uma atividade pedagógica, algo que você tenha a possibilidade de fazer no seu momento de folga. Então isso pra mim é lazer [...] (PN3).

Padilha (2000) salienta que a sociedade tem concepções conservadoras de lazer e tempo livre, o que reflete uma sociedade sem contradições, na qual o lazer é apenas sinônimo de total diversão para os indivíduos. Essas concepções são consideradas funcionalistas, pois encaram o lazer como uma atividade de repouso ou como qualquer momento que se caracterize como compensação da jornada de trabalho.

Por conseguinte, na análise do segundo grupo, composto por quatro professores, constatou-se que eles ainda tiveram certas dificuldades em falar sobre a educação para o lazer, porém demonstraram uma reflexão mais progressista da realidade e dos conceitos engendrados nesta pesquisa. Também foi possível notar que os docentes incentivam e reforçam a importância da compreensão dos alunos, na etapa do ensino médio, acerca dos seus direitos como um todo.

> Uma atividade organizada acredito que não seja o lazer pelo lazer, mas você organizar uma atividade para alcançar esse lazer, de forma melhor dirigida [...] (PN2).

> [...] o lazer ele é um direito de todo cidadão e a gente tem que instigar o aluno até mesmo para ver se existem políticas públicas para o lazer atualmente, como é que é feito isso, pois muitas vezes as pessoas não sabem que o lazer é um direito delas. [...] (PE3).

ISSN: 2175-5930

> Eu nunca parei pra pensar nisso, pensando nisso agora, eu entendo que hoje em dia as pessoas se fecham numa possibilidade de lazer muito pequena, muitas vezes até impulsionada pela mídia dos meios de informação, talvez educação para o lazer fosse uma forma de mostrar a essas pessoas que têm muitas coisas que são possíveis de fazer dentro dessa perspectiva do lazer e que é um papel que não cabe só a pessoa em si, mas que cabe também ao governo proporcionar [...] (PS2).

Silva e Silva (2005) destaca que a educação para o lazer é um processo de melhor aproveitamento do seu tempo livre com uma reflexão mais crítica, na tentativa de superar um lazer voltado exclusivamente a brincadeiras e entretenimento. Dessa forma, apreciando a ideia do autor, a educação para o lazer precisa ser impulsionada no cenário escolar, para que a juventude tenha uma percepção divergente da cultura de massa ou qualquer percepção alienada.

A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO PARA O LAZER E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Diante do quadro de entrevistas, fizemos a seleção de dois eixos que perpassam pelo nosso segundo objetivo da pesquisa: verificar a incidência da temática lazer como conteúdo da Educação Física no planejamento de professores do ensino médio. O primeiro eixo, irá discutir o planejamento desses professores no que tange o lazer no ensino médio, já o segundo eixo, discorrerá sobre as possibilidades da educação para o lazer nas aulas de educação física no ensino médio.

O primeiro eixo diz respeito a organização do plano de ensino relacionado ao lazer no ensino médio. Nesse sentido, percebe-se, nas falas dos professores, apontamentos com certas carências e que divergem de um planejamento organizado

> [...] O lazer geralmente no médio e fundamental eu não abordo muito essa temática. Eu trabalho outros conteúdos [...] (PS2).

> As aulas de educação física já são um lazer do início ao fim para os alunos [...] (PN3).

Percebemos que os professores não estão cumprindo a função social da educação física, haja vista que as aulas de educação física devem contribuir para que os alunos sejam capazes de pensar a realidade na qual estão inseridos com criticidade e, com isso, buscar uma visão de lazer divergente do senso comum (PICCOLO, 2009).

O segundo eixo desta sessão diz respeito às possibilidades de educação para o lazer no ensino médio e verificamos falas simplistas com dificuldades em indicar possibilidades para o debate em questão. Diante das nove entrevistas, sete professores não conseguiram dar sugestões de como desenvolver a educação para o lazer no ensino médio. Com isso, selecionamos as seguintes respostas obtidas para a discussão:

> Tirar os alunos da sala de aula para alguma atividade fora do ambiente escolar (PS1).
>
> [...] Sugiro brincadeiras de rua com materiais alternativos que incluam os alunos como um todo [...] (PE1).

Diante de tal cenário, percebemos um impasse, uma vez que, apesar dos professores em sua totalidade terem algum vínculo ativo na etapa do ensino médio e trabalharem também em órgãos de fomento ao lazer, os docentes tiveram dificuldade em planejar e sugerir práticas que se voltem a educação para o lazer. Segundo Silva e Silva (2005) a qual se debruça sobre educação para o lazer e o próprio lazer enquanto prática social, retirar os alunos de sala de aula e realizar brincadeiras não são suficientes para a promoção de uma educação física crítica e superadora, que tem como escopo a problematização e atenuação da alienação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aqui encontrados demonstraram que grande parte dos professores entrevistados demonstraram dificuldades em suas falas sobre a concepção de lazer e a educação para o lazer; além disso, foi possível observar que o eixo lazer não faz parte do planejamento de ensino dos professores dos distintos lócus de pesquisa.

No que concerne aos nossos objetivos, a pesquisa conseguiu cumpri-los, porém, foi possível perceber lacunas existentes, entre elas a capacitação incipiente de professores nos órgãos de fomento ao lazer na capital de Belém; poucos achados sobre educação para o lazer

na literatura; e, apesar da experiência ativa na etapa do ensino médio, há falta de planejamento e inclusão do lazer, enquanto conteúdo da educação física.

Por fim, para dar continuidade a esta pesquisa, sugerimos o aumento da literatura sobre o objeto de estudo, a saber: revisões, dissertações ou até mesmo teses de doutorado com o propósito de consolidar perspectivas de educação para o lazer e fazer avançar as possibilidades desta intervenção em sentido prático.

REFERÊNCIAS

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

PADILHA, V. **Tempo Livre e Capitalismo**. Campinas, SP: editora alínea, 2000.

PICCOLO, Gustavo. A Escola como ferramenta à Educação para o Lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p.1-30, jun, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 37ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, J. A. A; SILVA, K. N. P. **Círculos populares de esporte e lazer:** fundamentos da educação para o tempo livre. Recife: Bagaço, 2005.

EIXO TEMÁTICO LUTAS DA BNCC: INVESTIGAÇÃO ACERCA DA PRESENÇA DA CAPOEIRA NA ZONA NORTE DO RIO DE JANEIRO

FIGHTS THEMATIC in BNCC: RESEARCH ON THE PRESENCE OF CAPOEIRA IN THE NORTHERN ZONE OF RIO DE JANEIRO

LUCHAS DEL EJE TEMÁTICO BNCC: INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRESENCIA DE LA CAPOEIRA EN LA ZONA NORTE DE RÍO DE JANEIRO

Abaeté Strino Dalto
Paulo César Miranda da Silva
Lívia de Paula Machado Pasqua
Grupo de Pesquisa LABCAPO – Laboratório Capoeira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

O conteúdo da cultura corporal lutas está presente na legislação educacional brasileira desde os PCN´S (Parâmetros Curriculares Nacionais) até a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). De acordo com Rufino e Darido (2015), as lutas na escola podem ser concebidas a partir de jogos de lutas, devido ao potencial pedagógico trabalhado em seus aspectos universais (fundamentos).

Nesse sentindo, a Capoeira, também pode ser ensinada por meio de jogos de lutas, e principalmente, pela vivência da roda de Capoeira, em que são também experimentados saberes recuperados e reinventados em diáspora (PASQUA, 2020; SILVA, 2009, ROSA, 2015). Silva (2015, p.77) afirma: “A roda é de fundamental importância, na qual os alunos colocam em prática todos os seus saberes corporais, ritualísticos, de canto e instrumentais, e podem vivenciar diferentes valores humanos”.

A CAPOEIRA NO EIXO TEMÁTICO LUTAS

A pesquisa tem por objetivo diagnosticar o modo como a Capoeira no eixo temático lutas, presente no documento da BNCC, vem sendo compreendido pelos (as) professores (as)

ISSN: 2175-5930

de Educação Física na zona norte do município do Rio de Janeiro, a fim de contribuir com uma educação voltada às ações afirmativas. Trata-se de um estudo descritivo de cunho qualitativo exploratório (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007, p. 235), com técnica de entrevista e análise de conteúdo (BARDIN, 2008). Devido a pesquisa estar em etapa inicial, apresentaremos uma breve revisão bibliográfica e próximos passos.

No documento da BNCC a Capoeira é sugerida para a Unidade Temática Lutas, e, com atenção ao Ensino Fundamental, as lutas aparecem a partir do 3º ano, com Lutas do Contexto Comunitário e Regional, 6º e 7º anos com Lutas do Brasil e 8º e 9º anos com Lutas do Mundo. Ressalta-se que a Capoeira é citada como primeiro exemplo na classificação luta brasileira, junto à huka-huka e luta marajoara. Ao analisar o referido documento, Pasqua, Hess e Toledo (2017. p.1) concluem que a virtude do documento está na garantia do ensino da capoeira, na Unidade Temática Lutas, com seu entendimento mais amplo como patrimônio imaterial do mundo, e o limite se dá no ensino da capoeira somente no 6º E 7º ano, e da ambiguidade de quais seriam as Lutas do Contexto Comunitário e Regional, podendo assim, a capoeira ser ensinada nos outros anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão bibliográfica foi realizado um estudo piloto - entrevista, o qual seguirá a análise e posteriormente serão entrevistados os sujeitos da zona norte do Rio de Janeiro. Dessa forma, pretende-se contribuir com futuras pesquisas que possam alimentar a formação inicial docente e a práxis pedagógica do (a) professor (a) de Educação Física, principalmente no que tange ao ensino de lutas na escola, sobretudo a Capoeira, visando a valorização de práticas corporais de matrizes africanas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2008. 281 p. il.

PASQUA, Lívia de P. M.; HESS, Cássia M.; TOLEDO, Eliana de. A Capoeira na Base Nacional Curricular (BNCC): uma reflexão de sua presença na unidade temática Luta. In: X CIEFMH - CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA, 2017, Rio Claro. **Anais X CIEFMH - Congresso**

Internacional de Educação física e Motricidade Humana, Rio Claro, v.1, 2017., 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/29732>. Acesso em: 07/09/2022.

PASQUA, Lívia de Paula Machado. **Capoeira e diáspora africana**: uma interpretação sobre a manifestação dos floreios. 2020. 319f. Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

ROSA, C. F. **Brazilian bodies and their choreographies of identification**: swing nation. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2015.

RUFINO, L. G. B. e DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a educação física. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, L. M. F. Propostas para o Ensino da Capoeira nas aulas de Educação Física: possibilidades pedagógicas e intervenções para a prática pedagógica. In: RUFINO, L. G. B. e DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a educação física. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, Paula Cristina da Costa. **O ensino-aprendizado da Capoeira nas aulas de Educação Física Escolar.** 2009. 261f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Sthepen. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ENSINO DE JOGOS ESPORTIVOS DE REBATER: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA EDUCAÇÃO BÁSICA

TEACHING SPORT GAMES OF BITTING: EXPERIENCES IN TEACHER TRAINING AND IN BASIC EDUCATION

LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS DE REBOTE: EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Cristina Souza Paraiso,
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Ediane Borges de Almeida,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a um relato de experiências desenvolvidas sobre o ensino de jogos esportivos de rebater a partir da disciplina optativa Teoria e Metodologia do Tênis ofertada pelo Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e de experiências realizadas em uma escola pública do município de Amargosa/Ba. O objetivo desse estudo é apresentar possibilidades de ensino dos jogos esportivos de rebater na escola, a partir de experiências realizadas na formação de professores e na educação básica, pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008) e na Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Estudos apontam (CHIMINAZZO; BELLI, 2021) para carência de trabalhos científicos e pedagógicos sobre o trato com esse conhecimento na escola o que, somado aos problemas estruturais, à formação de professores, escassez de materiais didáticos, dentre outros, têm negado o acesso e esse elemento cultural.

POSSIBILIDADES DO ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA ESCOLA

A disciplina na graduação foi organizada a partir do método pedagógico histórico-crítico que compreende a prática social como ponto de partida e de chegada da prática

educativa, desenvolvendo a problematização, a instrumentalização e a catarse como elementos fundamentais para efetivação da aprendizagem. Iniciamos as atividades com um diagnóstico que apontou para a negação desse conhecimento durante todo processo de formação.

No segundo momento discutimos sobre concepção de esporte a partir da Abordagem Crítico-Superadora. Posteriormente, tratamos da origem e desenvolvimento dos jogos esportivos de rebater a partir de experimentações pedagógicas com atividades de lançar, acertar alvos ou agarrar com as mãos; jogos de rebater com as mãos; jogos de rebater com raquetes e as especificidades de modalidades esportivas como: squash, badminton, frescobol, tênis e tênis de mesa, a partir da construção de materiais alternativos. Vale destacar, a realização de oficinas pedagógicas em uma escola do ensino médio e no Festival da Cultura Corporal do CFP/UFRB e a elaboração de cartilhas didáticas pelos estudantes.

Além dos estudantes, contamos com a participação de uma professora da rede básica que trabalhou com o conteúdo jogos com turmas do 7º ano. Inicialmente foram trabalhados conceitos mais gerais, aspectos históricos, por meio de aulas explicativas e experimentais para que os estudantes tivessem as primeiras aproximações com esses conhecimentos de forma pedagógica e sistematizada. Depois, foram selecionados, organizados e sistematizados dois jogos esportivos de rebater: tênis de mesa e badminton. Foram identificados elementos comuns e suas diferenças, história, fundamentos, regras básicas, equipamentos e espaços, utilizando-se também da construção de materiais.

Como possibilidades podemos identificar: confecção dos equipamentos com materiais baixo custo, feitos pelos próprios estudantes: raquetes, redes, petecas; adaptação de espaço com o uso de mesas ou tábuas grandes para o tênis de mesa, por exemplo, ou até mesmo o chão demarcado, para que pudessem criar suas próprias formas de jogar e se aproximar dos fenômenos; construção de material pedagógico (cartilha); articulação entre formação de professores e a rede pública de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato apresentou algumas possibilidades para o trabalho pedagógico na escola com jogos esportivos de rebater. Partindo da compreensão de que a função da escola é

garantir o acesso ao conhecimento científico, os jogos esportivos de rebater, como fenômenos da Cultura Corporal, precisam contribuir para o processo de humanização. Para além do domínio técnico, os conteúdos de ensino perpassaram pela origem e desenvolvimento histórico, fundamentos, regras, implementos, ambiente da prática, diretamente relacionados com questões sociais, econômicas, étnico-raciais e de gênero.

Portanto, concluímos que é possível trabalhar com esse conhecimento na escola, mesmo com os problemas a serem enfrentados, para garantir o acesso a esses elementos culturais produzidos historicamente e a importância do trato desse conhecimento na formação de professores.

REFERÊNCIAS

CHIMINAZZO, J. G. C; BELLI, T (orgs). **Esportes de raquete.** Santana de Parnaíba, SP: Manole, 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

ENSINO MÉDIO TÉCNICO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRATICAS DE RESISTÊNCIA FRENTE AS DESCONSTRUÇÕES[1]

TECHNICAL HIGH SCHOOL AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: PRACTICES OF RESISTANCE AGAINST DECONSTRUCTIONS

ENSEÑANZA SECUNDÁRIA TÉCNICO Y EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: PRÁCTICAS DE RESISTENCIA CONTRA DECONSTRUCCIONES

André Osvaldo Furtado da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

O NOVO ENSINO MÉDIO E A DESCONSTRUÇÃO CRÍTICO REFLEXIVA: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES.

O presente trabalho trata de um relato de experiência realizado em uma Escola Técnica Estadual da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. O professor, por meio da teoria critico-emancipatória realizou práticas relacionada aos saberes da Educação Física Escolar com a coparticipação dos estudantes na fase da elaboração dos conteúdos e das práticas em aula e também, na fase da avaliação do processo educativo (KUNZ, 2014; 2018). Assim, o trabalho docente foi arquitetado com os estudantes do 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio Técnico de uma escola situada na região metropolitana de Porto Alegre. Nesse contexto, houve a experimentação de diferentes práticas corporais que os estudantes puderam experimentar. Assim, a proposta deste estudo é explanar, debater e evidenciar a importância do processo de coparticipação dos estudantes nas aulas de Educação Física e a partir disso fortalecer a legitimidade deste componente curricular no Ensino Médio que vem sendo atacado constantemente pelos gestores federais e estaduais.

aulas de educação física na educação de jovens e adultos: o protagonismo dos estudantes.

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

A Reforma do Ensino Médio na face da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, traz significativas alterações no Ensino Médio e a instituição de um turno integral. Furtado (2018) sinaliza que em uma escola piloto do "Novo Ensino Médio", o professorado temia o esvaziamento da classe trabalhadora na escola por conta das imposições que esta reforma trazia. Em consonância a isso, Motta e Frigotto (2017), apontam que a reforma do Ensino Médio visa atender aos interesses da elite econômica brasileira.

Frente a isso, no meu entender, se torna importante a consolidação de práticas que estejam de acordo com a formação integral dos estudantes e não somente as práticas de esportes e de lazer para ele. Nessa linha, a teoria critico-emancipatória (KUNZ, 2014; 2018), é uma ferramenta fundamental para a Educação Física Escolar no que diz respeito as novas estruturas do Ensino Médio.

Assim, partindo destes pressupostos no início do ano letivo foram pactuados entre professor e estudantes as práticas que seriam realizadas ao longo do ano letivo e, também, os critérios avaliativos. Nesse contexto, a experiência dos estudantes é fundamental e eles participam da construção dos conteúdos a serem trabalhados em aula e, também no processo avaliativo.

Assim, foram elencadas como práticas a análise e debate de artigos científicos, a visitação a um laboratório de anatomia e fisiologia, o júri simulado e, também a construção de um jogo ou brincadeira nova.

A avaliação da aprendizagem ocorreu através de um portfólio de escritos sobre o que foi sentido, significado e aprendido durante a prática de cada aula.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

É importante ressaltar que constantemente os gestores, neste caso da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, vem atacando a Educação Física Escolar com um projeto de desconstrução critico-reflexiva na educação gaúcha e por fim, isso se materializa nas novas matrizes curriculares que esmaecem o componente curricular o deixando somente com um período (50 minutos), para o desenvolvimento de saberes acerca da cultura corporal de movimento no que diz respeito ao primeiro ano do Ensino Médio. Nos demais anos, o estudante

não é contemplado com o desenvolvimento de saberes sobre a linguagem corporal em uma fase da escolarização entendida como a fase de consolidação dos saberes (BRASIL, 2018).

Assim, é importante evidenciar que a partir dos portfólios foi possível entender que a experimentação na parte teórica e prática por parte dos estudantes é de suma importância para a sua constituição crítico-reflexiva.

REFERÊNCIAS

FURTADO, A. O. A prática pedagógica dos professores de Educação Física e as políticas educacionais do Ensino Médio: um estudo na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física 2.** Unijui. Ijuí/RS, 2018.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica pelo esporte.** Unijui. Ijuí/RS, 2014.

MOTTA, V. C; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13. 415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

ENTRE A PRESSÃO PELO "ROLA-BOLA" E A VONTADE PELA RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA: OS CAMINHOS DE RESISTÊNCIAS DE UMA PROFESSORA E UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM BELÉM-PA[1]

BETWEEN THE PRESSURE FOR THE "ROLL-BALL" AND THE WILL FOR PEDAGOGICAL RENEWAL: THE PATHS OF RESISTANCE OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN BELÉM-PA

ENTRE LA PRESIÓN POR "ROLLO-PELOTA" Y LA VOLUNTAD POR LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: LOS CAMINOS DE RESISTENCIA DE UNA MAESTRA Y UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN BELÉM-PA

Jean Carlos Costa Machado
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Denise Nogueira Nogueira
Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém (SEMEC)

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 impediu a realização de aulas presenciais nas escolas e submeteu docentes ao trabalho remoto. Nesta realidade de distanciamento social, professoras e professores buscaram alternativas para superar as dificuldades encontradas. No caso da realidade brasileira e especificamente da realidade Belenense, as alternativas encontradas pelas(os) docentes se davam sem o suporte dos governos locais e as implementações não tinham a adesão considerável das(os) estudantes que também sofriam com a falta de estrutura para estudar em casa e também não tinham suporte dos governos.

Em paralelo ao período pandêmico, sem uma política nacional de enfrentamento aos efeitos da COVID na educação brasileira, ocorria a implementação da BNCC no ensino fundamental e a reforma do ensino médio. Nestas duas reformas a Educação Física sofreu ataques. No caso da BNCC (2018), para citar um exemplo, há a seleção e sistematização

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

arbitrária dos conteúdos. Na reforma do ensino médio os ataques são mais brutais, com redução de carga horária e rebaixamento do conteúdo.

Este cenário de profundos ataques à educação aumenta ainda mais os desafios para que docentes se mantenham motivados a seguir a sua trajetória docente com qualidade social e referenciada nos estudos mais avançados da sua área. A EF passou pelo seu processo de crise de identidade epistemológica na década de 1980, crise potencializadora de propostas pedagógicas renovadoras da área, causando impactos nas redes de ensino em todo país.

Este relato de experiência reflete sobre as estratégias no campo da formação continuada e atuação pedagógica de um professor e uma professora de Educação Física com formação inicial na primeira década dos anos 2000 em universidades públicas localizadas no estado do Pará. O recorte temporal de análise são os anos de 2021 e 2022, um período marcado pela crise aguda da Covid-19 e a transição para a convivência coletiva e retomada das aulas presenciais nas escolas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da EF enquanto disciplina do currículo escolar se entrelaça com os esforços da sociedade brasileira, representada principalmente nos objetivos da classe dominante que migra do campo para a cidade, em se adequar ao capitalismo que desde meados do século XIX se consolidou na Europa. Pensamento, organização do trabalho, ordenamento de corpos, estrutura familiar, o conjunto de relações sociais mudaram com o advento do capitalismo e à EF coube um conjunto de tarefas a serem cumpridas e inculcadas, tanto na classe dominante, quanto, e principalmente, na classe dominada, a classe trabalhadora.

Soares (1994) analisa as raízes da EF no continente onde se estabelece o capitalismo, a Europa, e apresenta como se deu a implantação desta disciplina no Brasil, implantação que seguiu os mesmos interesses e objetivos dos países do coração do capitalismo, porém, com particularidades de um país agrário, escravocrata, dependente e com uma burguesia incipiente e submissa à burguesia internacional.

Nas décadas que se seguiram ao pós-segunda guerra mundial até a década de 1980, a educação física experimentou diversas mudanças em suas abordagens hegemônicas, passando

ISSN: 2175-5930

pela militarista, pedagogicista, esportivista e popular (LOUREIRO, 1996), sempre com tencionamentos entre os interesses da classe trabalhadora e o projeto de conservação dos privilégios da burguesia, no entanto, observando a produção do conhecimento da área, surgiu um movimento contestador da EF apenas a partir da década de 1980, o chamado Movimento Renovador da Educação Física (COLETIVOS DE AUTORES, 1992) colocando em xeque uma abordagem desta disciplina ancorada apenas em aspectos biológicos e disciplinador de corpos.

A nossa formação inicial se deu na primeira década dos anos 2000 e nossa atuação como docentes de EF na rede municipal de educação de Belém se deu a partir de 2013, ou seja, nos graduamos e, posteriormente, formamos os nossos estudantes, em uma conjuntura de tentativas de consolidação das teorias críticas da EF, ao mesmo tempo em que as formas tradicionais e ainda hegemônicas da disciplina seguem presentes nas quadras, pátios, salas de aula, em discursos de nossos pares e até nos nossos.

Gonzáles (2018), analisando pesquisas sobre as posturas e decisões pedagógicas de professores de EF, categoriza três tipos de perfis de docentes desta área atuando nas escolas: 1- Docentes que reproduzem majoritariamente as práticas tradicionais, com foco no ensino dos gestos técnicos dos conteúdos e compreensão das regras oficiais dos mesmos; 2- Docentes que apresentam a característica do abandono do trabalho docente, tornando a aula como mero momento de lazer dos estudantes, onde os mesmos decidem o que será feito nas aulas e não compromisso sequer com as práticas tradicionais; 3- Docentes que buscam o desenvolvimento de práticas inovadoras nas aulas de EF, fazendo investimento na sua carreira e buscando alternativas para apropriação dos conteúdos e métodos mais avançados da área, com o objetivo de qualificar as suas práticas pedagógicas.

Dialogando com as três categorias apresentadas por Gonzáles (2018), apresentamos a reflexão sobre a nossa trajetória docente durante o período de isolamento social e de retomada das aulas presenciais. Relataremos quais foram as alternativas encontradas para superarmos as categorias do(a) professor(a) tradicional e da(o) professor(a) que apenas “rola a bola” para as(os) estudantes.

METODOLOGIA

Pela natureza do fenômeno educativo – um processo histórico em constante movimento, inconcluso, transformado pela ação humana – optamos pela abordagem qualitativa, de cunho dialético, por ser o método mais apropriado para investigar uma realidade em movimento, contraditória, que não se apresenta de forma imediata e demanda a análise e compreensão do contexto (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Para fundamentar metodologicamente este relato, optamos pelas narrativas autobiográficas (BUENO, 2002), pois elas nos permitem dar relevância à construção das nossas identidades docentes, dando sentido às nossas escolhas e trajetórias.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Profissionalmente nos apresentamos como dois professores de Educação Física com atuação na rede municipal de Belém. Regularmente participamos das formações continuadas ministradas pelo departamento de Educação Física existente na rede.

Em que pese as trajetórias pessoais, nos identificamos pela necessidade de qualificar a nossa prática pedagógica, buscando a superação das lacunas da nossa formação inicial e dos novos desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

Dessa forma, quando nos deparamos com o fechamento das escolas e suspensão das formações promovidas pelo departamento de Educação Física, criamos um coletivo que denominamos “Educação Física para Além da Rede”, nome que fazia alusão a uma tentativa de superar os limites formativos da rede municipal de Belém. Este coletivo foi composto por dois professores e uma professora, sendo que este relato é composto por um professor e uma professora do referido grupo.

No coletivo “Educação Física para Além da Rede” realizamos a análise da BNCC para fazer a seleção e sistematização dos conteúdos a serem trabalhados ainda no contexto do isolamento social. Nossa crítica aos materiais produzidos neste período era a grande quantidade de aulas centradas na aquisição de habilidades motoras e capacidades físicas, ou na simples adaptação da prática de esportes em casa ou em espaços limitados. Em contraposição a isso, apontávamos para a tentativa de abordar os conteúdos da EF em suas múltiplas expressões e abarcando um acervo maior de conteúdos.

O caminho percorrido pelo coletivo esteve repleto de entraves, descontinuidades e limitações impostas pelo cenário da educação brasileiro em um contexto de pandemia e sem gerenciamento pelo governo federal. No entanto, consideramos que além de servir como material de estudo, planejamento e execução das aulas, a formação do coletivo plantou em nossas subjetividades, a esperança de qualificar a nossa prática pedagógica, mesmo que as condições objetivas oferecidas pelo sistema educacional brasileiro não fosse favoráveis.

A retomada das aulas presenciais impediu a continuidade dos encontros (virtuais e presenciais) do coletivo, realidade de uma jornada estafante de todos os componentes do grupo. Além disso, um dos professores preferiu se afastar das discussões para dar atenção à sua vida pessoal. Então, o professor e a professora que compõem este relato, continuaram em diálogo para pensarem outras formas de qualificar as suas práticas pedagógicas.

A alternativa encontrada no final de 2022 foi a participação no edital de seleção de preceptores para o Programa Residência Pedagógica, do governo federal. Nossa perspectiva inicial era que o estabelecimento de um diálogo com as universidades formadoras de professores, via professor-coordenador do programa na universidade e os residentes da graduação, garantiria o tempo de estudo e a implementação de um planejamento voltado à realidade da escola e mediado por um referencial crítico e superador.

Obtivemos êxito na seleção e participamos da implementação do programa em nossas escolas. Nas unidades escolares iniciamos com o período de ambientação dos residentes, conhecendo as realidades das escolas e começando a produção dos planejamentos. Na universidade participamos dos encontros formativos realizados pelo professor-coordenador, este tem realizado os estudos a partir da sua pesquisa de doutorado que trata centralmente da Didática Desenvolvimental e a sua contribuição para perspectiva crítico-superadora na Educação Física.

No desenvolvimento das aulas na escola, em parceria com os residentes, percebemos os saltos qualitativos advindos da construção coletiva e estudo sistemático dos conteúdos e das melhores formas de ensiná-los.

Em suma, apesar de não reconhecermos uma fronteira bem delimitada entre os três perfis apontados por Gonzáles (2018), ou seja, apesar de reconhecermos que apresentamos

traços de uma EF tradicional e até mesmo de situações de apresentar uma atividade descontextualizada, se aproximando da caracterização do "rola-bola", nossa avaliação geral é que seguimos buscando formas superar as limitações impostas pelas condições de trabalho e pelas lacunas na nossa formação.

Parafraseando Leminski, na luta por uma educação física crítica e superadora, todas as armas são boas: formação de coletivos, participação em programas, aproximação com a universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato de experiência mostramos os caminhos e estratégias utilizadas por uma professora e um professor de EF que apresentam a intenção de superar as concepções tradicionais das aulas de EF, ao mesmo tempo em que não querem se deixar levar por todos os ataques sofridos pela educação e que de forma recorrente tem levado ao abandono pedagógico (GONZÁLES, 2018).

O recorte histórico se deu entre os anos de 2020 e 2022, períodos marcados pela constituição de um coletivo de professores da rede municipal de Belém e pela participação de dois docentes desse coletivo no Programa Residência Pedagógica.

Os ataques às condições de trabalho e remuneração são tão graves que o acompanhamento, em forma de pesquisa, das trajetórias desses professores e de tantos outras(os) que se encontram na mesma realidade, é muito pertinente e pode apresentar um panorama das formas de enfrentamento dos problemas encontrados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUENO, B. O. "O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade". **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.01, p. 1- 20, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez,1992.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o "rola bola" e a renovação pedagógica. **Mestrado profissional em Educação Física em rede–PROEF**. Disciplina: Problemáticas da Educação Física, Maio à Junho de, 2018.

LOUREIRO, Robson. **Pedagogia histórico-crítica e a educação física:** a relação teoria prática. 284 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 1996.

SOARES, C. L. **Educação física, raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

ESPORTE: ELEMENTO DE MELHORA NO RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO[1]

SPORT: ELEMENT OF IMPROVEMENT IN THE SCHOOL PERFORMANCE OF STUDENTS IN THE FINAL YEARS OF THE MUNICIPALITY OF RIO DE JANEIRO

DEPORTE: ELEMENTO DE MEJORA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE LOS AÑOS FINALES DEL MUNICIPIO DE RÍO DE JANEIRO

Jaime Della Corte,
Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UFRJ)
Leonardo Carmo Santos,
Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UFRJ)
Flavia Fernandes de Oliveira,
Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UERJ)
Renata Ferreira Chrispino,
Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UERJ)
Caio Serpa,
Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UFRJ)
Silvio de Cassio Costa Telles,
Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UFRJ)

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente, inseriu a Educação Física escolar na área de linguagens, entendeu-se que essa disciplina é responsável por desenvolver as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, pois possibilita experiências estéticas, emotivas e lúdicas, que se relacionam e, ao mesmo tempo, não se restringem à racionalidade típica dos saberes científicos que orientam as práticas pedagógicas na escola. A vivência das práticas corporais oportuniza aos alunos a participação autônoma, em contextos do lazer e da saúde. Assim sendo, as expressões culturais passam a compor os movimentos de práticas esportivas, que além dos benefícios físicos podem

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

desenvolver competências e habilidades sociais, psicológicas, motoras e cognitivas (BRASIL, 2018).

Segundo Daolio (1996), os conteúdos curriculares de ensino utilizados na escola são as formas institucionalizadas das atividades corporais. Desse modo, Kunz (1989) aponta que assim como o esporte é a atividade mais hegemônica na sociedade, também será na escola. A partir dos seis anos de idade, começam a surgir as primeiras preferências da criança relacionadas a alguma prática esportiva, que pode ser influenciada por vivências ao longo dos anos como também pela sociogênese (BENETTI; SCHNEIDER; MEYER, 2005). Para Bourdieu (1996) a maneira de ser e as práticas no mundo resultam do processo de socialização produzido pelas relações sociais.

Conforme Barroso e Darido (2006), o esporte é uma das mais importantes manifestações culturais, apresenta-se em formas variadas nas regiões brasileiras, onde algumas modalidades são mais praticadas que em outras, todavia o fenômeno sociocultural esporte está frequentemente presente. Considerado um dos patrimônios da humanidade, tornou-se essencial sua disseminação no chão da escola, no entanto, precisa-se fazer do esporte um meio para formação, formação esta que necessita ter como eixo norteador uma pedagogia para a cidadania, não a simples reprodução dos gestos motores, passando a ter o esporte como aliado pedagógico. (BARROSO; DARIDO, 2006).

O esporte possui valor social e é garantido ao cidadão pela Constituição Federal, regido por meio do artigo 217, estabelecendo que “é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais” (BRASIL, 1988, art. 217). Desse modo, alguns autores (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2008) atribuem as políticas públicas como um instrumento que organiza e influencia a vida em sociedade, um conjunto de regras e normas pautadas em decisões, planos, metas e/ou ações governamentais que visam atender demandas de interesse público.

Entre as políticas públicas com grandes investimentos, destaca-se o Ginásio Educacional Olímpico (GEO), que é um programa vocacionado ao esporte em tempo integral, da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ), criado conforme o Decreto nº 35.261, de 19 de março de 2012, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME), com abrangência

para alunos do 6º ao 9º ano, com habilidades esportivas, sendo implantado em 2012 na E/CRE(01.23.004) Escola Municipal Juan Antonio Samaranch, em Santa Teresa, oportunizando àqueles com aptidões físicas a desenvolverem seu potencial esportivo, sem abrir mão de uma educação de excelência (RIO DE JANEIRO, 2012).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e definir metas para a melhoria do ensino. Funciona como um indicador que possibilita o monitoramento da qualidade da educação pela população. Este indicador, estabelecido numa escala que vai de zero a dez, foi pensado para facilitar o entendimento de todos. A partir desta ferramenta, o Ministério da Educação (MEC) traçou metas de desempenho bianuais para as escolas, ficando pactuado que unir o país em torno da educação pode trazer resultados efetivos (BRASIL, 2023).

Diante do exposto, o objetivo do estudo foi analisar o rendimento escolar entre alunos matriculados numa escola pública vocacionada ao esporte em tempo integral do município do Rio de Janeiro (Alunos-Atletas) e alunos matriculados nas escolas públicas regulares municipais do Rio de Janeiro (Alunos-Regulares).

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo se caracteriza como qualitativo, sua investigação foi norteada através da análise documental, que buscou angariar informações de forma fidedigna e uniforme (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). A análise documental consistiu em identificar e verificar documentos com finalidades específicas, fonte paralela e simultânea de informação. (MOREIRA, 2005).

A coleta de dados para a análise documental do rendimento escolar entre Alunos-Atletas da (E/CRE(01.23.004) GEO Juan Antonio Samaranch) e Alunos-Regulares, avaliados pelas taxas de aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, médias do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes, medidos pelo Ideb, foi realizada através de buscas em bases eletrônicas.

Como critério de inclusão, foram selecionadas unidades escolares localizadas no próprio bairro (Santa Teresa) onde está situada a E/CRE(01.23.004) GEO Juan Antonio Samaranch (unidade escolar que atende alunos do Ensino Fundamental II, Anos Finais, 6º ao 9º ano) e em bairros adjacentes ao GEO (Centro, Glória, Laranjeiras, Bairro de Fátima, Cosme Velho, Catumbi, Catete e Rio Comprido); Unidades escolares avaliadas bianualmente pelo Ideb do ano de 2013 a 2021. Justifica-se o início do arco temporal em 2013, devido à inauguração da primeira escola vocacionada ao esporte em tempo integral no ano de 2012. Como critério de exclusão, foram descartadas as unidades escolares que atenderam apenas alunos do Ensino Fundamental I, Anos Iniciais (1º ao 5º ano) (JCARTELA, 2023; QEDU, 2023).

RESULTADOS

A partir do material analisado, identificou-se 6 unidades escolares relativamente vizinhas (bairros de Santa Teresa; Rio Comprido; Centro; Glória; e Laranjeiras) à primeira escola vocacionada ao esporte em tempo integral, no qual observou-se que todas elas obtiveram as médias das notas em Língua Portuguesa e Matemática inferiores, quando comparadas às médias das notas alcançadas pelo GEO Juan Antonio Samaranch, medidas pelo Ideb de 2013 a 2021. Os principais resultados encontrados na pesquisa são apresentados nas Tabelas 1 e 2, e Figura 1.

Tabela 1 – Médias dos rendimentos escolares medidas pelo Ideb.

Unidades Escolares	Notas Ideb					Bairros
	2013	2015	2017	2019	2021	
E/CRE(01.23.004) GEO Juan Antonio Samaranch	6,6	6,6	6,7	6,2	6,1	Santa Teresa
E/CRE(01.23.002) E.M. Santa Catarina	5,1	5,4	5,1	4,7	4,1	Santa Teresa
E/CRE(01.03.004) E.M. Pereira Passos	4,9	5,0	5,4	4,7	4,2	Rio Comprido
E/CRE(01.02.005) E.M Calouste Gulbenkian	5,1	5,5	4,9	5,1	4,8	Centro
E/CRE(01.02.007) E.M Orlando Villas Boas	5,4	5,3	5,3	4,2	5,0	Centro
E/CRE(02.04.001) E.M Deodoro	5,3	5,6	5,1	3,3	4,4	Glória
E/CRE(02.04.005) E.M. José de Alencar	5,7	4,9	5,5	4,1	4,5	Laranjeiras

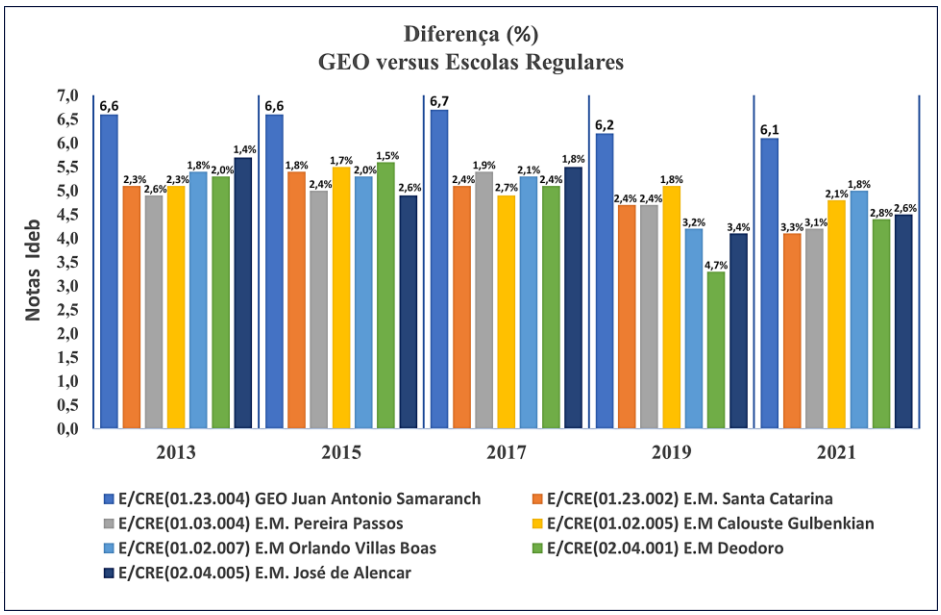
Fonte: os autores.

Tabela 2 – Diferença percentual das médias dos desempenhos escolares da E/CRE(01.23.004) GEO Juan Antonio Samaranch em relação às médias das notas obtidas pelas escolas regulares.

Escolas Regulares	E/CRE(01.23.004) GEO Juan Antonio Samaranch				
	2013	2015	2017	2019	2021
E/CRE(01.23.002) E.M. Santa Catarina	2,3%	1,8%	2,4%	2,4%	3,3%
E/CRE(01.03.004) E.M. Pereira Passos	2,6%	2,4%	1,9%	2,4%	3,1%
E/CRE(01.02.005) E.M Calouste Gulbenkian	2,3%	1,7%	2,7%	1,8%	2,1%
E/CRE(01.02.007) E.M Orlando Villas Boas	1,8%	2,0%	2,1%	3,2%	1,8%
E/CRE(02.04.001) E.M Deodoro	2,0%	1,5%	2,4%	4,7%	2,8%
E/CRE(02.04.005) E.M. José de Alencar	1,4%	2,6%	1,8%	3,4%	2,6%

Fonte: os autores.

Figura 1– Gráfico de apresentação dos resultados da diferença percentual das médias das notas bianuais alcançadas pela E/CRE(01.23.004) GEO Juan Antonio Samaranch em relação às notas das escolas regulares.



Fonte: os autores.

Com base nos dados investigados, evidenciou-se que os rendimentos escolares em todos os anos analisados entre os Alunos-Atletas foram superiores às médias das notas obtidas pelos Alunos-Regulares.

Para Silva e Rubio (2003), a educação e o esporte estabelecem compromissos entre pessoas e são utilizados como ferramentas de apoio no processo de desenvolvimento cultural, social e de saúde do ser humano. Crianças e jovens, com restrições socioeconômicas, encontram no esporte incentivo para conquistas e vitórias, atreladas aos sentimentos de triunfo. A prática esportiva surge como um estímulo para a superação de limites, e este estímulo é considerado como um ideal positivo para a formação das pessoas (SILVA; RUBIO, 2003). Bourdieu (2000) aponta que o campo esportivo constitui uma arena de lutas simbólicas e é de fato onde se contrapõem forças e interesses consolidados, pelo capital e pelas diferenças de capital simbólico entre os indivíduos.

Segundo Silva (2014), o GEO apresenta um modelo educacional inovador de impacto social, pois institui novos sistemas produtivos e paradigmas do conhecimento, onde o esporte ganha um espaço indutor para atuar como matéria prima principal, a fim de promover a educação pelo esporte, pois por meio dele, objetiva-se agir frente ao desenvolvimento humano e em suas interações com a sociedade.

Contudo, é preciso destacar que este estudo não avaliou outros aspectos que poderiam influenciar nos resultados encontrados, como: infraestrutura, recurso de material, quantidade de alunos por turmas, alimentação, frequência escolar e motivação. Vale ressaltar que os alunos para serem matriculados no GEO precisam ser aprovados em processo seletivo e estes possivelmente trazem na “bagagem” alentos que unidos à rotina esportiva colaboram para maior regularidade da presença deles nos dias letivos, com isso provável impacto favorável na carga horária para o ensino-aprendizagem.

Existem algumas limitações que podem ser aprimoradas com novas investigações, que analisem a assiduidade dos alunos, carga horária das aulas, incentivos fiscais, dentre outros elementos que favoreçam para um nível elevado no Ideb.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2175-5930

Destacam-se como pontos fortes desta pesquisa com abordagem qualitativa do tipo análise documental a premissa de que o esporte praticado no âmbito do Ginásio Educacional Olímpico em questão, contribuiu para que seus alunos alcançassem taxas de aprovação mais positivas e melhores rendimentos nos exames realizados ao longo dos anos, medidos pelos indicadores do Ideb, que avaliaram a qualidade da educação.

Recomenda-se que trabalhos futuros investiguem fatores para além do esporte que possam influir no aumento das taxas de aprovação escolar, em escolas vocacionadas em tempo integral.

REFERÊNCIAS

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, Educação Física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v.1, n.4, p. 101-114, 2006.

BENETTI, G.; SCHNEIDER, P.; MEYER, F. Os benefícios do esporte e a importância da treinabilidade da força muscular de pré-puberes atletas de voleibol. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v.7, n.2, p. 87-93, 2005.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 13ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília (UNB), 2008.

BOURDIEU, P. **O campo econômico**: a dimensão simbólica da dominação. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 8ª ed. Campinas, SP: Papiru, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC/CONSED, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb - Apresentação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb/apresentacao-ideb. Acesso em: 07 abr. 2023.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 2, p. 40-42, 1996.

KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. **Contexto e Educação**, v.15, p. 63-73, 1989.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

PORTAL JCARTELA. **Unidades Escolares**. Disponível em: http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.jsp. Acesso em: 07 abr. 2023.

PORTAL QEDU. **Aprendizado**. Disponível em: http://cdn.novo.qedu.org.br/brasil/aprendizado. Acesso em: 07 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº. 3.5261**, de 19 de março de 2012. Criação do Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, C. A. F. (Org.). **Aluno–Atleta–Cidadão**: Estudos no Ginásio Experimental Olímpico. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora, 2014.

SILVA, M. L.; RUBIO, K. Superação no esporte: limites individuais ou sociais?. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.3, n.3, p. 69-76, 2003.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 31-42.

ESPORTES DE INVASÃO NA ESCOLA, INFRAESTRUTURA E MATERIAIS: DIFERENTES REALIDADES [1]

INVASION SPORTS AT SCHOOL, INFRASTRUCTURE AND MATERIALS: DIFFERENT REATILIES

DEPORTES DE INVASIÓN EN LA ESCUELA, INFRAESTRUCTURA Y MATERIALES: DIFERENTES REALIDADES

Mariana Antunes Braz,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Marila Silveira Teixeira Welsch,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Priscilla de Almeida Nogueira de Souza,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
José Henrique dos Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

Os esportes de invasão apresentam-se como um importante conteúdo da Educação Física escolar, sendo um conteúdo frequente nas Escolas de todo o Brasil e previstos na BNCC (2017) no Ensino Fundamental do 3° ao 9° ano.

Entende-se como esportes de invasão aqueles em que as equipes precisam invadir o campo adversário para atingir sua meta e marcar pontos, e ao mesmo tempo defender seu próprio campo para que os adversários não marquem pontos.

Essas metas podem ser gols, cestas, ou touchdown, geralmente estão localizados ao final de uma quadra ou campo retangular. Sendo assim, essa categoria contempla esportes muito populares em diferentes partes do mundo como é o caso do futebol, futsal, futebol americano, basquetebol e handebol e também outros não tão populares como o rugby, lacrosse, corfebol, frisbee, hóquei na grama e no gelo, polo aquático e floorball (GONZÁLEZ e.t al, 2017).

Ao pensar no desenvolvimento dos esportes de invasão nas escolas, surgem diversas problemáticas que influenciam o seu ensino.

[1] Este trabalho foi realizado com apoio da capes mediante bolsa de mestrado – demanda social.

Para fins deste estudo, teremos como foco o espaço físico, representado pela infraestrutura e da disponibilidade de materiais, como fatores intervenientes na prática pedagógica nas aulas de EFE, na perspectiva do relato de experiência de três professoras de redes públicas de ensino básico. A escolha desses aspectos se dá em virtude de acreditarmos que são fatores que atingem de maneira mais contundente e imediata a atuação do docente, limitando a ação do professor de EFE (MORAES, 2019).

METODOLOGIA

Esse estudo caracteriza-se como qualitativo descritivo, por se considerar que existe uma relação dinâmica entre o mundo "ideal" e o contexto real da escola.

A coleta de dados foi realizada através de relatos de experiências de três professoras de três diferentes escolas públicas de Ensino Fundamental: Mariana Antunes Braz, da Escola Municipal Amauri Ferreira, localizada no Município de Itaguaí/RJ, Marila Silveira Teixeira Welsch, da Escola do Futuro, pertencente à Rede Municipal de Florianópolis/SC e Priscilla de Almeida Nogueira de Souza da Escola Municipal João de Deus, pertencente ao Município de Barra do Piraí/RJ. Os critérios de escolha das escolas obedeceram a parâmetros de amostragem intencional, a partir da seleção de três professoras pesquisadoras da mesma turma do Mestrado profissional em Educação Física da UFRRJ.

DISCUSSÃO

Iniciamos a discussão descrevendo os diferentes contextos escolares em relação a estrutura e materiais das escolas investigadas.

Relato de experiência 1

O relato a seguir reflete a realidade da professora Mariana Braz na rede municipal de ensino da cidade de Itaguaí – RJ, na E. M. Amauri Ferreira, no período de 2012 à 2014. A escola possuía na época 10 turmas de Ensino Fundamental I.

A escola funcionava em um prédio antigo, o local destinado para a realização das aulas de Educação era uma garagem com pequenas dimensões, sem marcações no chão e com o teto de amianto muito baixo. As janelas da coordenação eram voltadas para o local. O espaço era

muito quente em dias de sol e em dias de chuva molhava por falta de proteção nas laterais. Além disso, no espaço tinham mobílias quebradas que aguardavam a retirada da prefeitura. Os materiais disponíveis eram bolas variadas, bambolês, petecas, cordas e cones, herança do projeto segundo tempo na escola.

Por conta do espaço e materiais disponíveis, não era possível realizar atividades que envolvesses arremessos ou chutes de bolas ou outros objetos, pois se arriscava quebrar lâmpadas, colocando em risco a integridade física dos alunos. Constantemente a equipe diretiva intervinha no trabalho da professora por terem as janelas de suas salas voltadas para o espaço da coordenação pedagógica. Para que fosse possível desenvolver conteúdos de esportes de invasão, era necessário utilizar materiais alternativos como bolas de papel e de meia e traves de PVC. Também era necessário dividir a turma em quatro pequenas equipes para adequar ao espaço disponível e diminuir o tempo de jogo para viabilizar a prática de todos os alunos.

Relato de experiência 2

Este relato descreve a realidade da EBM Tapera - Escola do Futuro, pertencente à Rede Municipal de Florianópolis/SC. Esta escola foi inaugurada em fevereiro de 2020, com um projeto de escola modelo no município (as Escolas do Futuro), com cinco turmas de Ensino Fundamental I (integral) e oito turmas de Ensino Fundamental II (parcial).

A escola possui uma sala ambiente com alguns tatames, espelho, armário e colchonetes, duas quadras externas com marcação poliesportiva, porém não oficiais, uma meia quadra (com marcação de streetball) e um ginásio grande, com três lances de arquibancadas, um palco como anfiteatro e duas salas para depósitos de materiais, porém sem mobiliário, além de vestiários com chuveiros masculino e feminino. Além destes espaços específicos para as aulas de Educação Física, a escola tem espaços amplos que acabam sendo utilizados para as práticas, porém com pisos inapropriados, como os azulejos do hall de entrada e os paralelepípedos da parte traseira da escola, que contém desenhos coloridos de amarelinhas e outras brincadeiras no chão.

Para o conteúdo específico de esportes de invasão, a escola possui bolas das modalidades mais comuns (futebol, basquete, handebol), além de traves com redes, tabelas de basquete com aro e rede em bom estado e coletes.

ISSN: 2175-5930

Porém não basta ter infraestrutura e materiais disponíveis, quando não há uma organização interna para tal uso. Nessa escola, os horários de aulas dos quatro professores se chocavam em muitos horários das aulas de Educação Física, sendo necessário revezar os espaços para que todas as turmas tenham acesso aos locais mais apropriados de aula (quadra e ginásio). Há que se colocar em discussão antes do início do ano letivo, a organização dos horários e espaços das aulas de Educação Física, bem como a aquisição de materiais necessários de acordo com o planejamento dos professores.

Relato de experiência 3

Esse relato de experiência foi realizado na Escola Municipal João de Deus, localizada no Município de Barra do Piraí, no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2022. A Escola possuía, na época, quatro turmas de Educação Infantil e quatro turmas de Ensino Fundamental I.

A Escola é pequena e não possui quadra, campo e nem pátio amplo. O espaço utilizado para a realização das aulas de Educação Física é uma área coberta, medindo 6,5 m², com o teto baixo, aberta para dois corredores: um de entrada e o outro que vai para o refeitório e para a escada de acesso às salas de aula no segundo andar. Ainda há uma porta no canto dessa área, que dá acesso às salas de aula do primeiro andar, secretaria, banheiros e direção. Em muitos momentos, professores e alunos precisam atravessar o espaço das aulas para se deslocarem do primeiro andar ao segundo andar ou para o refeitório e vice e versa. O piso do espaço é liso e o espaço não possui nenhum tipo de baliza, tabela de basquete ou marcação, ainda que adaptada, das práticas de jogos.

Os materiais de Educação Física disponíveis para o desenvolvimento dos esportes de invasão são: coletes em duas cores, bolas de basquetes, cones, bolas de handebol e uma tabela de basquete desmontável danificada e fora de uso.

Para a prática dos esportes de invasão é necessário adaptar o espaço, os materiais e as regras, desenvolvendo jogos que tenham características de jogos de invasão e que sejam possíveis de realizar no espaço disponível. O tempo de aula de educação física é de apenas 40 minutos por semana para cada turma.

ANÁLISE DOS RELATOS

A partir dos relatos das professoras, pode-se observar grandes diferenças estruturais e materiais entre as escolas. Entendemos que as deficiências estruturais (materiais, do espaço físico e de instalações com qualidade) impactam o ensino destes conteúdos, por vezes até mesmo impedindo que alguns sejam ministrados, privando a aprendizagem dos estudantes. Concordamos com Paula et al (2012), quando diz que:

> [...] Educação Física, por se tratar de um componente curricular, no qual seu objeto seja o movimento corporal, [...] necessita de um espaço que contenha uma estrutura adequada para a realização das atividades práticas pertinentes ao seu currículo, caso contrário, se a escola não possuir sequer um espaço físico para estas práticas, provavelmente o ensino da disciplina em destaque estaria comprometendo o desenvolvimento dos alunos em suas capacidades física, motora, social, afetiva e cognitiva. (p. 58)

Desta forma, se mostra necessário atentar para as condições do trabalho docente, para que, superada estas deficiências, se garanta a legitimidade pedagógica da Educação Física Escolar perante a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o desenvolvimento de determinados conteúdos não se limita à familiaridade do professor com a proposta da BNCC e da rede de Ensino da qual faz parte. E assim como o professor não pode negligenciar nenhum conteúdo, as redes de ensino têm a obrigação de promover condições favoráveis à realização de tais práticas, assim como a comunidade tem o dever de zelar e reivindicar por bons espaços físicos e materiais educacionais.

Sendo assim, compreendemos que as questões levantadas neste trabalho, devem ser objeto de resolução das esferas responsáveis pelas distintas etapas e níveis de ensino, como Prefeituras e Estados.

Para isso, sugerimos que os professores e professoras de Educação Física identifiquem suas necessidades de materiais e espaços e levem esse levantamento ao conhecimento de coordenadores e diretores, requerendo a compra de material com os recursos que estão a disposição das Escolas atualmente.

Concordarmos com Neto (2020), quando fala:

> [...] enquanto não forem adotadas medidas para reversão do descaso em relação às infraestruturas escolares, tais ações não contribuem para a resolução dos problemas decorrentes da precarização da educação pública. Pelo contrário, só agravam a situação, pois camuflam o problema e jogam uma verdadeira cortina de fumaça que mantém o sistema de alienação e anti criticidade dos atores sociais e reproduzem a denominada educação bancária domesticadora. (p. 253)

Dito isto, pontuamos que as problemáticas citadas ao longo do trabalho não podem justificar o desinvestimento pedagógico do professor.

Baseadas na autonomia que cada professor e professora possui ao planejar suas atividades de acordo com suas realidades no chão da Escola, entendemos que é de fundamental importância para o ensino não só dos esportes de invasão, mas dos demais conteúdos, que os docentes busquem conhecimento para diversificar as modalidades e estratégias pedagógicas de ensino, utilizem materiais alternativos, adaptem as modalidades aos espaços disponíveis, e criem regras de forma colaborativa com os alunos, a fim de minimizar os efeitos das condições inapropriadas de trabalho enquanto não são resolvidas.

Além disso, pontuamos a necessidade dos professores e professoras serem sujeitos ativos em suas escolas e secretarias, participando da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, das formações oferecidas pelas secretarias, assim como do posicionamento em favor de obtenção das condições necessárias para a viabilização do ensino-aprendizagem ao nível das necessidades dos estudantes.

Entendemos que a partir desses relatos de experiência, podem surgir questionamentos sobre outros contextos escolares e alimentar novas investigações que permitam aprofundar o

conhecimento sobre as realidades que temos no chão das Escolas em diferentes Municípios, Estados e Regiões, podendo também surgir novas propostas para minimizar os problemas relacionados ao Ensino dos conteúdos da educação física escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular.** BRASÍLIA, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19. jul. 2022.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime *et al.* **Esportes de invasão**: basquetebol-futebol-futsal-handebol-ultimate frisbee. 2. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2017. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170984/001055489.pdf?sequence=1 Acesso em: 20 jul. 2022.

MORAES, Levi Lopes Marra de. **O impacto da infraestrutura e da escassez de materiais na prática pedagógica docente na educação física escolar.** 67 f. Monografia - Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle. Acesso em: 20 jul. 2022.

NETO, Rubem Barboza Ferreira. Infraestrutura escolar e Educação Física: tensões e conflitos. **Estudos em avaliação educacional**, v. 31, n. 76, p. 231-256, 2020. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.6547 Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6547. Acesso em: 20 jul. 2022.

PAULA, Alisson S. N. *et al.* O Ensino da Educação Física e a Infraestrutura em Questão: correlação com a prática pedagógica dos professores das escolas da rede municipal de Sobral/CE. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 24, n. 39, p. 57-65, 2012. DOI:

https://doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n39p57. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6547. Acesso em: 21 jul. 2022.

ESPORTES PARALÍMPICOS NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

PARALYMPIC SPORTS AT SCHOOL: AN EXPERIENCE REPORT AT PIBID

DEPORTES PARALÍMPICOS EN LA ESCUELA: INFORME DE EXPERIENCIA EN EL PIBID

Joany Vitória Vieira dos Santos,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Julia Rodrigues Duarte,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Gleyce Borges Lima,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Daniella Bezerra de Lima,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Manoela de Castro Marques Ribeiro,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luiz Sanches Neto,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

Trazer para escola o debate sobre inclusão de pessoas com deficiência (PCD) e fomentar vivências práticas de esportes paralímpicos pode despertar nos/as alunos/as reflexões sobre as dificuldades, preconceitos e superações enfrentadas pelas PCD. A colaboração para uma escola inclusiva exitosa requer transformações em todos os aspectos da escolarização como mudanças no currículo, acessibilidade, organização escolar, filosofia da escola e atividades complementares (UNESCO, 1994). Dessa forma, o objetivo deste trabalho é compartilhar experiências na escola com a temática sobre esportes paralímpicos nas aulas de educação física (EF).

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de um relato de experiência a partir da realização de aulas sobre esportes paralímpicos para PCD, idealizada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela professora supervisora de uma escola de ensino médio profissionalizante.

A professora convidou um atleta do paradesporto para dar um depoimento de como o esporte ajudou na sua trajetória. Foi um encontro muito profícuo, pois naquela aula os/as alunos/as puderam conhecer e tirar dúvidas sobre a trajetória pessoal e profissional desse atleta.

Depois desse encontro, nas aulas seguintes ocorreu a prática de *goalball* organizada em duas etapas: a primeira aula foi baseada nos fundamentos da modalidade. Assim, formou-se um grande círculo, intercalando alunos/as vendados/as e não vendados/as, com as pernas afastadas e o pé junto ao pé do/a colega do lado. O ponto se fazia quando o/a aluno/a que arremessasse a bola conseguisse passar a bola entre as pernas de outro/a. A professora colocou alguns/as alunos/as em volta do círculo para poder auxiliar.

Na segunda aula, os/as alunos/as começaram o jogo propriamente dito. Foi dividida a turma em equipes e feito um revezamento, para que cada equipe jogasse uma vez e todos/as participassem da partida.

A outra proposta foi a prática da bocha. A atividade foi realizada com bolas de handebol. Os/As alunos/as foram organizados/as em quatro equipes, sendo que no início, um/a aluno/a sentado/a em uma cadeira arremessaria a bocha até o bolim, trocando com os/as demais da equipe até todos/as jogarem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao planejar as aulas, os/as bolsistas e a professora encontraram obstáculos para realizar a prática. O primeiro obstáculo foi a falta de material. Houve a solicitação do material à gestão da escola, mas por motivos de demoras com licitações, não foi possível. A solução encontrada foi pedir o material emprestado com a colega da professora que trabalha com PCD, que prontamente atendeu ao pedido.

Sobre a prática de *goalball*, foi perceptível o incômodo de alguns/as alunos/as por conta da venda que ficava em seus olhos para que enxergassem o mínimo possível. Alguns/as

ISSN: 2175-5930

trapaceavam e deixavam brechas na venda para visualizar aonde seria melhor arremessar ou em que direção a bola estava vindo para defendê-la. Outra dificuldade foi obter silêncio, pois a atividade dependia disso para escutar a bola com guizo, mas os/as alunos/as que estavam fora ficavam gritando para ajudar os/as que estavam na partida. Porém, foi percebido ainda que alguns/as alunos/as tentaram realmente perceber o barulho do guizo e assim tentar defender a bola com o intuito proposto. Na segunda aula, percebeu-se maior concentração e silêncio. Na prática de bocha, por não conhecer a modalidade, alguns/as alunos/as mostraram-se resistentes em participar da vivência, mas no decorrer da aula foram se envolvendo e todos/as participaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar as vivências, percebemos que nessas aulas os/as alunos mostraram-se mais participativos/as. Principalmente, muitas alunas que não gostavam de praticar as aulas de EF participaram. Foi analisado também que a maioria dos/as alunos/as não tinha o conhecimento dessas práticas, por isso houve maior inclusão de todos/as estudantes presentes, *a priori* daqueles/as que não gostam habitualmente de participar da aula de educação física por não ter afinidade com as modalidades.

REFERÊNCIAS

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE SUA FUNÇÃO FORMADORA[1]

SUPERVISED INTERNSHIP: AN EXPERIENCE REPORT ABOUT ITS TRAINING FUNCTION

PRÁCTICA SUPERVISADA: UN RELATO DE EXPERIENCIA SOBRE SU FUNCIÓN DE FORMACIÓN

Flávia Zawazir Reis Santos Tembé,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Ana Patrícia Ribeiro Batista,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Emmanuelle Beatrice Santos da Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Diliane do Socorro Maciel Ferreira,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Welington da Costa Pinheiro,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado (ES) possibilita a experiência sobre circunstâncias do dia a dia, provocando reflexões, debates, planejamento, docência partilhada, metodologias e aprendizagem. Essa experiência do dia a dia concede adaptação a realidade escolar e preparação profissional para o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem. "É um momento no qual as ações efetivadas individualmente são resultantes da ação educativa que se constitui coletivamente na escola, as quais são compartilhadas por meio dos saberes acumulados nas relações acadêmicas" (FLORES et al; 2019, p. 66).

Portanto, o período de ES é uma experiência importante na construção formativa profissional do discente. Nesse período o estudante ressignifica os conhecimentos construídos na graduação, bem como, saberes, habilidades, atitudes e posturas, partindo de "suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão" (PIMENTEL;

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização

PONTUSCHKA, 2015, p. 73). Dessa forma, o objetivo deste estudo é relatar as reflexões de vivências de ES I e II e suas contribuições para formação acadêmica.

METODOLOGIA

O estudo constitui-se de um relato de experiência de cunho qualitativo, realizados em dois níveis de ensino: fundamental e médio, em Belém no Estado do Pará. Como objeto de coleta de dados foi utilizado registro de diário de campo, assim como os relatórios de estágios, sendo analisado por meio da técnica de análise de conteúdo.

RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES

Baseado nas observações de diário de campo, os professores de Educação Física entravam em contradição com o plano de ensino, indicando limitações de conteúdos e metodologias repetitivas como alongamentos, aquecimentos e a prática de uma atividade específica. Em relação ao comportamento dos alunos do ensino médio, notava-se muito mecanizado, além de apresentarem preferência por apenas duas atividades, vôlei e queimada, prevalecendo a prática do vôlei. Já os alunos do ensino fundamental, não apresentavam preferência de prática pedagógica, realizando o que estava sendo proposto em aula.

Outro ponto importante observado foi a apresentação, pelo professor do ensino médio, de um planejamento de ensino amplo de conteúdos e o não uso do plano de aula. O professor do ensino fundamental, por sua vez, não apresentou o qualquer planejamento. Segundo Lopes et al; (2016, p. 1), "o planejamento educacional é um dos elementos didáticos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois norteia as etapas da prática pedagógica".

Desse modo, o ES permitiu reflexões e conhecimentos, contribuindo para formação acadêmica, por meio das vivências e das atividades que conseguimos realizar nas aulas de educação física, apresentando novos métodos para os alunos. Segundo o autor Pimenta (2013, p. 64), "a finalidade do estágio é levar os alunos a uma análise da realidade sobre as quais atuarão, e também serve como fonte de experiência concreta para as discussões sobre questões de ensino e procedimento pedagógico."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das vivências nos ES I e II, possibilitaram a identificação de limites e incongruências no que concerne a prática pedagógica dos professores, sendo notória a ausência de um planejamento que estivesse de acordo com as aulas elaboradas. Tornando-se possível perceber a presença de limitações no que diz respeito aos conteúdos. Dessa forma, é importante destacar estes aspectos, uma vez que, são questões a serem superadas no ensino da Educação Física.

REFERÊNCIAS

FLORES et al. Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. **Caderno De Educação Física e Esporte**, Paraná, v. 17, ed. 1, jan/jun 2019.

LOPES, M. R. S. et al., A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, v. 27, 2016.

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. *In:* ALMEIDA, I. M.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágios Supervisionados na Formação Docente.** São Paulo: Cortez, 2015. p. 69-109.

PIMENTA, S.G.O estágio na formação de professores: unidade entre teórico e prática. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58 – 73, 2013.

ESTUDO INTRODUTÓRIO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

INTRODUCTORY STUDY ON THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASIS FOR PHYSICAL EDUCATION

ESTUDIO INTRODUCTORIO SOBRE LA BASE DEL CURRÍCULO NACIONAL COMÚN PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

Antônio Cláudio Pereira de Freitas Júnior,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Darlan Andrade Maia,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Andreza Sousa Oliveira,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Aila Vitória da Silva Sousa,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Bruna Lucas de Melo Amaral,
EEMTI Arsênio Ferreira Maia
Cesar Augusto Sadalla Pinto,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assumida como um documento de caráter normativo que especifica os conteúdos essenciais a serem trabalhados, de forma progressiva, no decorrer de todo o ensino básico (BRASIL, 2018).

Desse modo, cabe a reflexão “Como está constituída a BNCC para a Educação Física?" Assim, o objetivo desse estudo foi analisar a BNCC para a Educação Física, evidenciando os seus elementos constitutivos.

A pesquisa justifica-se pela importância do referido documento, o qual orienta a prática pedagógica dos professores de Educação Física na escola, sendo também relevante na formação dos licenciados em Educação Física.

[1] O trabalho contou com o apoio financeiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma pesquisa documental, entendida por intermédio de Severino (2017), como aquela realizada a partir do registro disponível em documentos no sentido amplo, os quais ainda não tiveram tratamento analítico prévio.

Nesse sentido, analisou-se a BNCC, especificamente o trecho relacionado à disciplina de Educação Física, compreendido entre as páginas 213 e 222, totalizando 9 laudas.

A análise documental buscou explicitar qual é a concepção de Educação Física presente no documento? Realizamos uma confrontação crítica com base em Neira (2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Física na BNCC é um componente curricular "[…] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história" (BRASIL, 2018, p. 213).

Esse entendimento, situa as práticas corporais como textos culturais que podem ser lidos e produzidos pelos sujeitos, o que é apontado como justificativa para a sua articulação com a área de Linguagens.

Apesar dessas demarcações, Neira (2018, p. 218) crítica a superficialidade do texto da BNCC para a Educação Física: "O leitor fica sem saber, por exemplo, por que a educação física está na área das linguagens e o que isso significa. A falta de consistência reside também nas noções de cultura e cultura corporal que influenciam a BNCC".

Além disso, identificamos uma crítica tecida por Neira (2018), o qual entende que um documento que se propõe integrador não deveria determinar fronteiras na definição dos temas da Educação Física.

As unidades temáticas para a Educação Física são as Brincadeiras e Jogos, os Esportes, as Ginásticas, as Danças, as Lutas e as Práticas corporais de aventura, e devem ser trabalhadas a partir das seguintes dimensões do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição,

reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e o protagonismo comunitário (BRASIL, 2018).

De acordo com Neira (2018), não foram estipuladas habilidades para cada objeto de conhecimento que compõem as unidades temáticas, em observância a todas as dimensões do conhecimento, ocorrendo excessivo domínio cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando este estudo introdutório, podemos afirmar que a BNCC possui relevância na orientação da prática pedagógica dos professores de Educação Física, apesar da existência de "incoerências" e "inconsistências" que necessitam ser conhecidas e refletidas.

Além disso, a implementação da BNCC é desafiadora devido a dimensão territorial do Brasil e da sua diversidade cultural, devendo ser consideradas as particularidades regionais, sem ser um fator de exclusão.

Este estudo ficou limitado a análise teórica, possibilitando a realização de pesquisas futuras para conhecermos o processo de implementação da BNCC na realidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília, MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 abr. 2023.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev Bras Ciênc Esporte,** v. 40, n. 3, 2018, p. 215-223. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001. Acesso em: 25 abr. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

EXPERIÊNCIA COM O BADMINTON NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

EXPERIENCE WITH BADMINTON IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

EXPERIENCIA CON EL BÁDMINTON EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Dayane Ramos Dórea,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Viviane Rocha Viana,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

INTRODUÇÃO

O texto em tela objetiva estimular professores de Educação Física na sistematização de aulas que tematizem diferentes práticas corporais, a fim de que também transitem para além dos esportes promovidos pela influência sociocultural. Esse relato de experiência, vivenciado numa instituição da rede pública de ensino, do interior do Estado de Sergipe, com educandos do 9º ano do Ensino Fundamental II, visa apresentar as possibilidades de ampliação e ressignificação dos saberes discentes sobre práticas corporais com raquete, contextualizando-os crítica e criativamente no espaço escolar, recorrendo ao badminton por ser uma prática pouco difundida nas aulas de Educação Física devido ao custo/dificuldade de equipamentos, mas que se constitui como um saber construído e transmitido social, cultural e historicamente.

SISTEMATIZANDO O BADMINTON

Fundamentando o objeto de conhecimento sob a luz da pedagogia histórico-crítica, sua organização abrangeu as dimensões históricas, políticas, econômicas, culturais e sociais, para que a turma tornasse significativa a construção do conhecimento no cotidiano singular e plural de cada estudante (SAVIANI, 1989). Para tanto, investigamos o conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo; instigamos a relatarem o que gostariam de saber sobre o tema em

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

questão, aproximando-os do mesmo através de textos, vídeos, vivências e discussões sobre facilidades, dificuldades, equipamentos e reconstrução de regras de forma coletiva e colaborativa.

Percebemos a apropriação do conhecimento e a construção de experiências que produziram sentidos, uma vez que a turma foi incentivada a pesquisar, registrar no caderno e socializar em sala de aula questões históricas, regras, fundamentos, confecção dos equipamentos, reflexão sobre o porquê dessa prática corporal não ser tão difundida na nossa cultura esportiva e por seu acesso ser um tanto limitado. Ademais, a turma pôde também reconhecer que o badminton concentra um combinado de regras de outras modalidades esportivas e que se aproximava do tênis e do frescobol, mantendo características e especificidades próprias como o uso da peteca no lugar de uma bola, além de reconhecer as condições necessárias de reestruturação de regras e do jogar em equipes mistas (GONÇALVES et al, 2012).

As raquetes e as petecas foram confeccionadas pelos discentes, possibilitando uma maior valorização e interesse em participar das aulas no tocante à organização de regras, vivências e ampliação do repertório motor. Assim, o trato teórico-metodológico do badminton pôde favorecer a ampliação de aprendizagens diferenciadas acerca da cultura corporal, de forma elaborada e sistematizada, a fim de compreender um pouco sobre seu contexto histórico, social, os códigos e os significados que circulam a partir do badminton, deixando de ser uma prática corporal totalmente desconhecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual, faz-se necessário que docentes de Educação Física estimulem a reelaboração de conhecimentos sobre a disciplina para além dos esportes discutidos midiaticamente. Para tanto, é preciso se propor a planejar e sistematizar novos objetos de conhecimento, frente à gama de possibilidades ofertadas pelas práticas corporais, no intuito de despertar a curiosidade e o envolvimento em atribuir novos sentidos e significados à aprendizagem da cultura corporal.

ISSN: 2175-5930

Destarte, com esta experiência, podemos confirmar que a Educação Física tem a função de defender e inserir novos contextos educacionais, a fim de ampliar suas aprendizagens, tornando-as significativas na vida dos estudantes. Tendo em vista todo esse percurso e ciente das produções das/dos estudantes com pesquisas, materiais de suporte acessados, confecção de materiais, discussão coletiva das formas de organização e prática, bem como da possibilidade de participar da aula de diversas maneiras e de forma heterogênea, acreditamos que nossas aulas de Educação Física estão pautadas nos pressupostos do currículo cultural, reverberando numa prática pedagógica capaz de ouvir e potencializar a produção de conhecimentos de estudantes protagonistas de um currículo vivo.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, R. et al. A importância da tomada de consciência no jogo badminton. **FIEP BULLETIN** – volume 82 – Special Edition – ARTICLE I – 2012.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: BERNARDO, M. (Org.). **Pensando a educação**. São Paulo: EDUNESP, 1989. p. 39-70.

EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM O *SLACKLINE*: EM BUSCA DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS[1]

EDUCATIONAL EXPERIENCE WITH SLACKLINE: IN SEARCH OF SENSES AND MEANINGS

EXPERIENCIA EDUCATIVA CON SLACKLINE: EN BUSCA DE SENTIDOS Y SIGNIFICADOS

George Ivan da Silva Holanda,
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) foi orientada pelo saber fazer durante parte de sua constituição como prática pedagógica. De acordo com Almeida e Fensterseifer (2010), sua origem fundamenta-se na valorização do aprendizado de movimentos com fim em si mesmo, pois as experiências corporais dos sujeitos que se movimentam eram desconsideradas no processo de ensino-aprendizagem da EF.

Objetivando a superação dessa situação, muitos autores elaboraram maneiras distintas de se abordar a EF. Como afirmam González e Fensterseifer (2010), a área passou a ser abordada não como um simples fazer corporal, mas como um tipo de saber com esse fazer.

No campo educacional, Bondía (2002) apresenta reflexões e proposições significativas para a escola e que pode ajudar a pensar o ensino de EF em um outra lógica. Para ele, a educação dever ser pautada no par categorial experiência/sentido. Sendo esse pensamento que norteou toda a experiência pedagógica com o ensino do *slackline* que será apresentado neste trabalho.

PEDAGOGIA DA EXPERIÊNCIA DE BONDÍA

De acordo com Bondía (2002), os professores precisam pensar a educação para além das duas correntes hegemônicas da área: o ensino tradicional e o ensino crítico. Para o autor, é

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

possível se explorar outra possibilidade: construir uma educação mais estética e mais existencial, encarada a partir do par experiência/sentido.

Ao relacionar essa defesa à EF escolar, poderíamos inferir que nela a concepção mais positiva estaria relacionada com a prática pela prática, na qual o movimento e o corpo são encarados de forma mecânica, e na concepção puramente crítica o movimento é marginalizado e o corpo negado. Assim, o par experiência/sentido seria a consideração de que os sujeitos da educação também são parte do processo educacional e precisam ver sentido naquilo que fazem (BONDÍA, 2002).

Essa perspectiva de ensino pela experiência está centrada na necessidade de se compreender que o movimento apropriado nas aulas de EF escolar são saberes importantes. Não se pode valorizar apenas o conhecimento escrito ou falado. O movimento educa, o movimento forma, o movimento ensina.

Desse modo, aproximando a pedagogia da experiência de Bondía para a EF escolar, o relato que se segue é uma tentativa de apresentar um conjunto de aulas tendo como base o intercâmbio de experiências pelos discentes.

O RELATO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

As aulas foram divididas em quatro blocos com duas aulas cada um, totalizando oito encontros com os alunos. Neles, manteve-se um nível de aumento progressivo em cada etapa do processo de ensino, em que todas aulas possuem como princípio o trabalho com o equilíbrio, conforme o pretendido por Bungenstab *et. al* (2017).

Desse modo, nas aulas 1 e 2, trabalhamos a história das práticas corporais, explicando em que contexto elas surgiram, e sobre os espaços necessários para sua prática. Para as aulas 3 e 4, os conteúdos trabalhados foram jogos e brincadeiras que conservaram o equilíbrio como elemento comum. Para as aulas 5 e 6, foi dada mais complexidade a experiência, possibilitada a partir da receptividade e disponibilidade dos alunos (BONDÍA, 2002). Nas aulas 7 e 8, focamos no conteúdo específico do *slackline*.

Durante as aulas respeitamos o tempo de cada aluno, sem pressioná-los a cumprirem nenhuma das atividades, pois para serem tocados pelo processo é necessário a abertura para a experiência (BONDÍA, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a aproximação da teoria bondiana para o processo de ensino-aprendizagem da EF e, principalmente, levando em conta a experiência com o ensino do *slackline*, acreditamos ser possível pautar o ensino das práticas corporais a partir do par experiência/sentido.

Assim, entendemos a proposição de pedagogia da experiência para a EF como uma forma de apresentar novas possibilidades de atuação na área. A experiência de ensino concretizada nos mostrou que é possível trabalhar conteúdos na EF de modo a fazer sentido e significado para os estudantes. Acreditamos, ainda, que essas intervenções contribuíram para modificar a relação que cada estudante mantém com as práticas corporais, possibilitando-os uma nova forma de habitar/existir nas aulas da EF.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

BUNGENSTAB, G et. al. Educação Física no ensino médio: possibilidades de ensino das práticas corporais (de aventura). Corpoconsciência, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 03 p. 29-40, set./dez., 2017.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, E. P. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da Educação Física Escolar. Cadernos de formação RBCE. p. 10-21, mar. 2010.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE SEROPÉDICA EM ANOS DE PANDEMIA[1]

TEACHING EXPERIENCES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION OF THE MUNICIPAL SEROPEDICA NETWORK IN PANDEMIC YEARS

EXPERIENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DE LA RED MUNICIPAL DE SEROPÉDICA EN AÑOS DE PANDEMIA

Anne Nascimento Campos,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Gabriela Conceição de Souza,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Thiago de Sousa Rosa,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Edson Farret da Costa Júnior,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e Universo

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 [2] expos as desigualdades da crise educacional pré-existente. A falta de conectividade impediu o acesso de um terço dos alunos ao ensino remoto (OLIVEIRA *et al.*, 2020). O objetivo desse estudo foi investigar como os professores de Educação Física (EF) da rede municipal de Seropédica/RJ[3] lidaram com o ensino remoto nesse período. Essa pesquisa se justifica por ser um ponto de reflexão sobre as condições e estratégias de trabalho dos professores de EF nesse ciclo.

---

[1] O Trabalho não contou com nenhum tipo de financiamento

[2] O nome COVID-19 se refere ao (co)rona (vi)rus (d)isease, que teve seus primeiros casos divulgados em 2019. Link: https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19#:~:text=Atualizado%20em%2007%2F06%2F2021,primeiros%20casos%20foram%20publicamente%20divulgados. Acessado em 08/04/23.

[3]Seropédica é um município da Baixada Fluminense com 82.090 habitantes, 44 escolas do fundamental, 14 escolas do médio, 08 Centros Municipais de Educação Infantil, 01 Centro de Referência de Educação Inclusiva e 01 Centro de Referência de Alfabetização (SEROPÉDICA, 2015).

Seropédica apresentou treze decretos que nortearam a educação tendo consequências sobre a dificuldade de acesso ao material didático e tecnologias e à falta de formação dos professores no uso de novas ferramentas. Destacamos que estudos de Godoi *et al.* (2021) também relatam as mesmas dificuldades de adaptação e acesso no ensino remoto.

MÉTODO

O estudo é de cunho qualitativo e caráter exploratório, através da análise de campo (BARDIN, 2011). A amostra contou com 32 professores da rede municipal de ensino de Seropédica, atuantes em 2020 e 2021. O instrumento foi um questionário aplicado pela plataforma *Google Forms*, enviado aos professores através grupo oficial do *Whatsapp*. Para a análise utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), por permitir uma inferência de conhecimentos sobre as categorias analisadas através de procedimentos sistemáticos.

RESULTADOS

Estratégia

O material impresso foi o mais utilizado (71,5%), mostrando como as tecnologias de mídia não tiveram alcance para comunidade local. Estudos de Joye *et al.* (2020), também mostram que as estratégias adotadas variam com a realidade socioeconômica de cada região.

Dificuldade

A devolutiva dos alunos foi a maior dificuldade encontrada pelos professores (55%), seguida pelo uso e/ou falta da tecnologia (48%) para acompanhar as aulas. Godoi *et al.* (2020) apresenta os mesmos resultados quanto ao *feedback* dos alunos, principalmente na avaliação.

Aspectos positivos

Apenas 19,4% apontaram aspectos positivos. Mas destacaram que as estratégias podem ser repensadas. Esses dados endossam estudos de Mello et al (2020) ao refletirem sobre o “saber sobre” e não apenas sobre o “saber fazer”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da falta de *feedback e* dificuldade do acesso dos alunos, serem pontos negativos, ponderamos que uma parte dos professores acreditam na ressignificação do "saber sobre" e não apenas sobre o "saber fazer". Assim, o ensino remoto em Seropédica apresentou entraves, mas serviu de reflexão no processo de ensino na EF escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida; CANEVA, Christiane. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de Covid-19: reinvenção e desigualdade. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, 2021, p. e012-e012.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 9, 2020, p 1-29.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, jul./set. 2020, p. 555-578.

SEROPÉDICA (RJ). Lei nº 566, de 01 de Julho de 2015. **Dispõe sobre o novo Plano Municipal de Educação de Seropédica e dá outras providências**. Disponível em: < https://www.mprj.mp.br/documents/20184/203908/Seropedica_Lei_566_15_Plano_Municipal_de_Educacao.pdf >. Acesso em 06 de Junho de 2021.

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS A PARTIR DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ESTADUAL MYRIAM COELI[1]

EXPERIENCES FROM PIBID PHYSICAL EDUCATION AT MYRIAM COELI STATE SCHOOL

EXPERIENCIAS VIVIDAS A PARTIR DEL PIBID EDUCACIÓN FÍSICA EM LA ESCUELA ESTADUAL MYRIAM COELI

Mayara Laís Bezerra Gomes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Bruna Priscila Leonizio Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Maria Aparecida Dias
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), trata-se de uma das iniciativas de formação de professores que tem como finalidade contribuir com a melhoria da Educação Básica do país e por conseguinte, o aperfeiçoamento na formação de docentes em nível superior (BRASIL, 2018). Integrando o PIBID institucional, há o Subprojeto Educação Física (PIBID EF), que tem o intuito colaborar com a significância das práticas educacionais da Educação Física Escolar, a fim de proporcionar vivências que contribuam para a formação dos estudantes da Educação Básica da rede pública.

Objetiva-se com esse trabalho, relatar as experiências vividas como participante do PIBID Educação Física, na Escola Estadual Myriam Coeli (EEMC) em Natal, Rio Grande do Norte (RN).

DIÁLOGO SOBRE A EXPERIÊNCIA

As atividades do subprojeto PIBID Educação Física contemplado pelo Edital de 2022 foram iniciadas com reuniões semanais que buscaram a aproximação e familiarização com o

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da CAPES

contexto escolar, assim como conhecimento dos partícipes do Projeto e campo de atuação, além disso, discussão sobre as possibilidades de ações na escola. Nossas primeiras visitas à EEMC foram de caráter de ambientação nos oportunizando conhecer a estrutura física, localização e as turmas do turno vespertino.

Acompanhamos as aulas da supervisora e estabelecemos contato com os estudantes, os quais se mostraram bastante participativos, colaborando assim com o bom andamento das propostas pedagógicas.

É válido ressaltar a Mostra Cultural realizada na EEMC, cenário em que os alunos desenvolveram apresentações com temáticas variadas das diversas disciplinas. Nós, participantes do PIBID EF - conhecidos como pibidianos - produzimos um folder para promover o Programa e seus objetivos. No evento, era perceptível o empenho dos estudantes no apreço e exposição de suas produções. Esses encaminhamentos iniciais foram fundamentais para nossa inserção e adaptação no âmbito escolar.

Dado início as reuniões semanais em 2023, nos dividimos em duplas e trios para acompanharmos as turmas que compreendem diferentes séries do Ensino Médio. Fomos instruídos a elaborar planos de aula referente aos conteúdos designado para cada nível de ensino e então ministrar as aulas, tudo isso sob supervisão e mediação da professora titular. Nossa aula teve um caráter mais interativo, com o objetivo de contextualizar o Basquete e o Handebol, apresentando as principais regras e fundamentos. Através de nossa primeira experiência, percebemos o quão importante é proporcionar aos alunos a reflexão sobre os assuntos e relacionar a teoria e a prática. (BORGES et al, 2014) afirma que acima do ensinar a fazer, fornecer informações contextualizadas e promover o relacionamento do aluno com os demais é o objetivo principal, de maneira que assegure a formação cidadã e atribua sentido e significado para o educando

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências proporcionadas pelo PIBID Educação Física colaboram para ratificar a sua relevância na formação do licenciando ao possibilitar a aproximação com a realidade escolar. O Programa vem como um importante incentivador e formador de conhecimento, por

ISSN: 2175-5930

oportunizar a prática docente antes da conclusão do curso de Educação Física, favorecendo substancialmente a formação profissional. Segundo Santos e Meneses (2010, p.9), "é por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais". Dessa forma, o elo estabelecido entre os saberes adquiridos na Universidade e a Educação Básica, fortalecem uma práxis atual e alinhada com a realidade, assim como fomenta a busca por uma Educação equânime e justa para todos os sujeitos que compõem nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid . Acesso em: 31 de março de 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

BORGES, Robson Machado; OLIVEIRA, João Danilo Batista de; SANTOS, Admilson; FARIAS, Sandra Regina Rosa. Ultimate Frisbee. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. (Orgs.) . **Práticas Corporais e a organização do conhecimento: esportes de invasão: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee.** Maringá: Eduem, 2014. 326p

(FA)SER PESQUISA EM UMA PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DO A RESEARCH IN A PANDEMIC: EXPERIENCES, MEMORIES AND NARRATIVES OF CURRICULUMS IN PHYSICAL EDUCATION

(HA)SER INVESTIGACÍON EN UNA PANDEMIA: EXPERIENCIAS, MEMÓRIAS Y NARATIVAS EN LA EDUCACÍON FÍSICA

Pedro Alves Castro,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Dinah Vasconcellos Terra,
Universidade Federal Fluminense (UFF)

INTRODUÇÃO

Durante a pandemia covid-19 (2020-2022), que assolou todo o mundo, vivi um período de desenvolvimento de um projeto de pesquisa de doutorado, em parceria com 8 professoras/es, de 4 regiões do país. Naquele momento, o perigo eminente do contágio, se somava a rotina extenuante do trabalho docente. O trabalho remoto, também foi um invasor na casa de cada professora/r. O objetivo desse relato de experiência, é apresentar um diálogo crítico entre os momentos vividos por mim, que naquele momento estava me fazendo pesquisador, com as/os professoras/es participantes da pesquisa, através das nossas experiências, memórias e narrativas dos currículos anunciados e praticados.

Metodologicamente, recorri as proposições de Prado, Soligo e Simas (2022) que apresentam um entendimento sobre a pesquisa narrativa em três dimensões: fontes de informações, registros investigativos e modo de produção do conhecimento. Assim, reconheço essas três dimensões durante as conversas que compartilhávamos as nossas experiências e memórias das práticas curriculares, durante o registro em diário de campo que pude produzir no percorrer da pesquisa, e nos momentos de reflexão e diálogo entre as narrativas e as referências bibliográficas.

O texto será apresentado em dois tópicos, o primeiro com um debate sobre o trabalho docente na pandemia e a participação na pesquisa. O segundo, apresentará uma breve reflexão sobre as práticas curriculares e a construção do imaginário curricular, em diálogo com o Pensamento Decolonial. Nas considerações finais, apresentarei alguns apontamentos sobre o vivido enquanto pesquisador.

"FICA EM CASA": SER PROFESSORA/R –INVESTIGADORA/R EM UMA PANDEMIA

No início de 2020, fomos surpreendidos por um vírus, que pouco sabíamos. A falta de ar era o principal sintoma, e em pouco tempo, a ciência pode assegurar ocorria a sua transmissão. A procura por máscaras e álcool foi algo surreal, acredito que o medo pelo contagio, somando-se ao desconhecimento, foram os grandes causadores daquele cenário. Uma das medidas tomada por vários países foi o isolamento social, logo, o pedido de "fica em casa", se tornou uma máxima. No entanto, com esse pedido a desigualdade social ficou em evidência, e uma pergunta ressoava em minha mente, "e quem não tem casa?".

Algumas desigualdades sociais foram enfrentadas por quem vivia em situação de rua; o sexismo, considerando que as profissões de enfrentamento direto à pandemia, eram majoritariamente, ocupadas por mulheres (médicas, enfermeiras, professoras, etc.), além do aumento da violência doméstica contra às mulheres; a desigualdade no acesso às tecnologias, como meio para a manutenção dos estudos. Além desses aspectos, destaco que a função social das escolas e, especificamente, em nosso pais, a instabilidade política somada a um projeto negacionista, de traços genocidas, sob "desgoverno" de Jair Messias Bolsonaro, (presidente durante a pandemia).

A partir desse contexto, pude viver o (fa)ser pesquisa, de outras maneiras. Mas, antes de socializar essas maneiras, justifico a escrita da palavra (fa)ser. Tenho inspiração nas reflexões de Hissa (2013) que afirma sermos a pesquisa que fazemos, considerando-a em seus aspectos teórico-metodológicos. Assim, fui encarnando o meu fazer, e me formando enquanto ser, e naquele contexto pandêmico, o ser estava atrelado a necessidade de sobrevivência e ao sentimento de medo, ocasionado pelo vírus. Logo, me coloquei em busca de outra relação com

a pesquisa, algo fora do positivismo e da perspectiva verticalizada das análises, ou de qualquer movimento de hierarquização do dito.

Um dos movimentos feitos por mim, foi a utilização dos meios tecnológicos, em especial, a plataforma Google Meet. Apesar que, pela especificidade da investigação (participantes de 4 regiões do país), o meio viável para o desenvolvimento, necessitaria dos suportes tecnológicos. O outro movimento, foi a relação estabelecida com as/os participantes da investigação, chamava-as/os de companheiras/os de pesquisa, no intuito de ressignificar a relação pesquisador-pesquisados. Além disso, pelo momento que enfrentávamos, percebi a necessidade de acolhimento, e de ressignificação daqueles momentos, primeiro a partir do entendimento de que as suas narrativas não eram qualquer coisa, segundo, pela necessidade de estabelecer, por meio de diálogo e negociação, como iriamos construir juntas/os aqueles momentos: definição das datas de encontros (foram 7 encontros, durante 7 meses); definição do horário; criação de um grupo no aplicativo WhatsApp, para uma melhor comunicação; criação de um documento on-line para o compartilhamento escrito das narrativas.

Através desses movimentos, fui construindo a minha identidade como pesquisador, tentando alternativas perante o ambiente da pesquisa e ao que se tem definido nos cânones acadêmicos, enquanto pesquisa. Lander (2020) assevera que um dos elementos constitutivos do projeto moderno/colonial e da reprodução do mesmo, para além da extinção formal das colônias, foi/é a colonialidade. No campo das ciências, ela se manifestava através da colonialidade do saber, onde o eurocentrismo era o cerne da racionalidade e do pensamento cientifico. Assim, outras experiências, memórias e narrativas foram silenciadas e apagadas pelos processos violentos de colonização.

Portanto, considerando o contexto pandêmico e o movimento construído com as/os companheiros de pesquisa, penso que a ressignificação das relações a partir do entendimento do (fa)ser pesquisa, me proporcionaram o desenvolvimento de sensibilidades necessárias à profissão docente. A importância da escuta, da construção de espaços de compartilhamento, a constituição de relações com as/os participantes da investigação, foram os aspectos formativos daquele momento.

"A EDUCAÇÃO FÍSICA GERA MEMÓRIAS": CURRÍCULOS ANUNCIADOS E PRÁTICADOS

Durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa de doutorado, intitulado "Currículos e a decolonialidade: fuxicando com narrativas de professoras/es de Educação Física", as/os companheiros/as de pesquisa e eu, compartilhávamos as nossas experiências, memórias e narrativas dos currículos vividos, durante as trajetórias formativas, enquanto estudantes e professoras/es. Assim, alguns elementos foram saltando em nossas conversas, evidenciando aspectos que auxiliam na construção das ideias de currículos, como a maneira que cada uma/um conversa com esses elementos para a construção de suas práticas pedagógicas.

Uma das participantes da pesquisa, Carmen (2021) ressaltou: "*Educação Física cria memórias! E uma das coisas que trago comigo enquanto profissional é isso: proporcionar memórias através do aprendizado para meus alunos".* Carmen narrou por uma carta suas experiências durante a trajetória de estudante da educação básica, a partir dessas, ela apresentou essa reflexão, e sua postura perante a sistematização das aulas. Para ela, proporcionar uma Educação Física significativa com as/os estudantes é algo fundamental para a consolidação da área, mas também, que os momentos possam gerar memórias. Walsh e Salazar (2017) asseveram que a construção da memória coletiva é um marcador importante na constituição dos sujeitos, pois a partir das mesmas é possível perceber o percurso histórico e a presença da ancestralidade nos fazeres, e no que se tem consolidado enquanto espaço social de aprendizagem. Penso, que as memórias, assim como as experiências e narrativas, podem ser um tripé para projetarmos possibilidade teóricos-metodológicos para a organização das práticas curriculares.

Outro trecho de narrativa foi dito por Maria Cecília (2021): *"[...]tentei entrar no Handebol e por conta de ter um corpo gordo, eu nunca estava no time. Então, a gente tem essas histórias que são recorrentes, mais recorrentes do que a gente imagina... Quando eu entrei na Universidade, as pessoas me perguntavam, "Qual curso você escolheu?", eu disse Educação Física, "Mas Educação Física, você acha que o seu corpo é adequado para isso?".* Esse trecho de Maria Cecilia, se relacionava ao corpo e seus marcadores, o percebi como elemento

fundamental relacionando-se aos currículos. Por considerar essa relação tão cara para a Educação Física, os corpos e seus saberes, propus o termo *corpocurrículo*, grafia inspirada no movimento dos estudos nos/com os cotidianos, que propõe através da escrita em junção e em itálico, a ressignificação das dicotomias, a partir delas mesmas, em complementariedade (MIGNOLO, 2019). O *corpocurrículo*, apresenta uma possibilidade de reflexão, tendo em vista que, o projeto moderno/colonial recorreu as dicotomias para a sua perpetuação, através das colonialidades (saber, ser e poder) (MIGNOLO, 2019).

Após o compartilhamento das narrativas, percebi que os currículos oficiais, também influenciavam na construção da ideia de currículo. Marxiliana (2021) narrou: *"[...]antes do concurso público, nas escolas o documento que regia toda aquela estrutura curricular, mais comentado eram os PCN, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, até então era a única referência de uma construção da organização do conhecimento da Educação Física, trabalhava..."*. Marxiliana ressaltou como os PCN eram colocados na centralidade da organização didático-curricular nas escolas. Para algumas áreas, a única referência possível como base de sistematização, eram os PCN. Moreira (2008) recapitula a trajetória histórica de construção dos PCN, vindo da Espanha e com vínculo neoliberal, não oferecendo elementos para a crítica às estruturas sociais e econômicas. Desta maneira, percebi que a construção de propostas curriculares oficiais, como no caso dos PCN, haveriam aquelas/es que pensam os currículos, e por outro, haveriam aquelas/es que executam os currículos, uma perspectiva hierarquizante, perpetuando a máxima da colonialidade do saber- eurocentrismo- (LANDER, 2020) e da colonialidade do poder (QUIJANO, 2019).

A partir do contato com as experiências, memórias e narrativas das/os companheiras/os de pesquisa, a respeito dos currículos praticados e anunciados, vou compreendendo que a ideia de currículo, também são construídas a partir desses três elementos. Assim, acredito que é possível pensarmos espaços para a construção de diálogos, no intuito de refletir constantemente os *corposcurrículos*, tendo como base o compartilhamento das experiências, memórias e narrativas. O que por sua vez, reapresenta a necessidade de outra ciência e Educação Física, que coloque na centralidade, os sujeitos. Sujeitos que foram violentamente silenciados pelas

dinâmicas do projeto moderno/colonial, e que ainda assim, disputam esse lugar de sujeitos (MALDONADO-TORRES, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo desse compartilhar, penso que o campo currícular, assim como, o cientifico, necessitam de reflexões sobre o lugar canônico. Além disso, no campo do currículo, é necessário espaços para o debate permanente, considerando as práticas currículares desenvolvidas pelas/os professoras/es na escola. A relação entre Universidade e Escola, precisa ser repensada, no que diz respeito ao suposto lugar de conhecimento e daquelas/es que ocupam os espaços.

Repensar esses lugares sociais, requer outra postura perante os imperativos do projeto moderno/colonial. Sendo assim, pensar os currículos, os modos de fazer pesquisa e a própria educação, a partir das experiências, memórias e narrativas dos atores sociais que a constituem, pode configurar como um passo, na desestabilização do que se tem como hegemônico. Além de possibilitar a valorização de outros sujeitos, com suas experiências, memórias e narrativas de currículos.

REFERÊNCIAS

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas:** compreensões de pesquisa- Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análitica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2.ed.; 1. reimp- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MIGNOLO, Walter D. **História locais/ projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1 ed. ver. – Belo Horizonte: editora UFMG, 2020.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 31-51, jun. 2008. Disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/815. Acesso em: 20/12/2021.

PRADO, Guilherme Do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica; SIMAS, Vanessa França. Fontes de informações, Registros investigativos e Modos de produção de conhecimento: uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões. Revista de Educacíon. Año XIII, n. 25, p. 101-118, 2022. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5831 Acesso em: 03/03/2022.

SALAZAR, Juan García; WALSH, Catharine. Sobre pedagogías y siembras ancestrales. In: WALSH, Catharine (org.). **Pedagogías decoloniales:** Prácticas insurgentes de resistir, (re)exstir y (re)vivir. TOMO II. Ediciones Abya-Yala, 2017.

FESTIVAIS DE CULTURA CORPORAL NO COLUN/UFMA[1]: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O CONTEÚDO JOGO A PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

CORPORAL CULTURE FESTIVALS AT COLUN/UFMA: THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE ABOUT GAME CONTENT FROM THE CRITICAL-OVERCOMING APPROACH

FESTIVALES DE CULTURA CORPORAL EN COLUN/UFMA: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTENIDO DEL JUEGO DESDE EL ENFOQUE CRÍTICO-DE SUPERACIÓN

Camila Fernanda Pena Pereira
Colégio Universitário (COLUN/UFMA)
Patrícia Fortes de Almeida
Colégio Universitário (COLUN/UFMA)

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é discutir sobre os festivais de cultura corporal como síntese, consolidação de aprendizagens, mas, sobretudo, como construção do conhecimento de sujeitas/sujeitos através da abordagem crítico-superadora da Educação física escolar. Esta perspectiva nos reporta para estes festivais enquanto estratégia didático-metodológica implementada a partir de um viés crítico da Educação e Educação Física (COLETIVO DE AUTORES,1992; JUNIOR, et al., 2011).

Portanto, as experiências sobre o conteúdo jogo tem como lócus o Colégio Universitário – COLUN da Universidade Federal do Maranhão, e no bojo de processos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005) organizaram-se em: 1. O festival de Jogos de salão para o ensino fundamental e 2. Festival de Jogos Populares e Jogos Esportivos para turmas do ensino médio, ambas no primeiro bimestre de 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Festival de Jogos de Salão com as turmas dos sétimos anos (7º Anos) trabalhou com os conteúdos sobre os Jogos de salão do Brasil e do mundo. Ao analisar os jogos

[1] Indicar se o trabalho contou (ou não) com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

ISSN: 2175-5930

disponibilizados pela escola e mais conhecidos pelas/pelos estudantes, pudemos sistematizar os conhecimentos prévios a partir da prática e discussão sobre o dominó e xadrez. Além disso, realizamos leitura e discussão de textos didáticos a fim de ampliar este conhecimento sobre o tema. De modo que o planejamento e realização do Festival de Jogos de Salão funcionou como síntese, que podemos resumir, didaticamente, nas seguintes etapas: 1. Na pesquisa sobre outros jogos de salão pouco conhecidos pelos/as estudantes; 2. Na confecção artesanal e com materiais recicláveis do artefato - jogos de salão - que foram pesquisados e mapeados; 3. No conhecimento e prática desses jogos de salão, seja entre os estudantes da mesma turma, como, posteriormente, na socialização destes jogos/conhecimentos junto a outras/outros da comunidade escolar; 4. Na avaliação coletiva sobre o processo, possibilitando reorganizar experiências e reorientar outras práticas e intervenções possíveis e futuras.

Já os Festivais de Jogos Populares e Jogos Esportivos, realizados pelas turmas do ensino médio dos primeiros e segundos anos (1º ano e 2º ano) foram resultado do desenvolvimento desses conteúdos ao longo do bimestre, mas sua concretização, surge essencialmente da necessidade de promover outro olhar sobre as práticas realizadas nesse segmento de ensino. Portanto, organizamos os seguintes processos: 1. Debate sobre a competitividade e o sentido de um festival para a comunidade escolar do ensino médio; 2. Organização de comissões de trabalho (Comissão de infraestrutura e logística; divulgação e mídia; inscrições e execução dos jogos propostos). 3. Realização do evento para todos e todas. 4. Avaliação coletiva do trabalho realizado ao final do evento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dos festivais proporciona em todos os ciclos de escolarização, formas de elevação do pensamento crítico, tal qual a metodologia Crítico Superadora propõe. Dessa maneira, percebemos que ações como estas fazem com que os/as estudantes estejam à frente do processo e consigam reelaborar as formas de atividades da dinâmica curricular, que muitas vezes, no caso do componente curricular Educação Física, ficam restritas a lógica esportivizada das práticas corporais.

Ambas experiências nos fazem repensar e reposicionar a relação didática entre docentes e estudantes nesse processo de construção do conhecimento no âmbito da Educação física escolar. Pois estas práticas também resultam do esforço para recriarmos estratégias e potencializarmos posturas críticas, para que sejam cada vez mais efetivas em promover participação, protagonismo e autonomia.

REFERÊNCIAS

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

JUNIOR, M. et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411,Abril/junho. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FESTIVAL CALLEJERO: VIVÊNCIAS DE JOGOS/ESPORTES DE BOLA COM OS PÉS PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

CALLEJERO FESTIVAL: EXPERIENCES OF GAMES/ BALL SPORTS WITH FEET FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

FESTIVAL CALLEJERO: VIVENCIAS DE JUEGOS/DEPORTES DE PELOTA CON LOS PIES PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Marlon Max de Souza Araújo,
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Tathyane Krahenbühl,
Universidade Federal de Goiás (UFG)

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresenta o recorte de uma unidade didática implementada como possibilidade de ensino centrada nos estudantes, buscando a ressignificação dos Jogos/Esportes de Bola com os Pés nas aulas de Educação Física para o Ensino Médio, através da utilização do Fútbol Callejero, que pode ser tratado como Metodologia Callejera (CASTRO e FERREIRA, 2018). Neste período os estudantes participaram de um Festival Callejero, vivenciando variadas funções além do jogar, com inspirações advindas do Sport Education Model (SIEDENTOP, 1994).

OBJETIVOS

Investigar a experiência dos(as) estudantes ao conhecer e vivenciar o Festival Callejero, a partir das dimensões: conceitual (referente ao saber sobre o esporte), procedimental (relativa ao fazer) e atitudinal (relacionadas a cooperação, respeito, solidariedade, ética e protagonismo).

DESENVOLVIMENTO

Foram realizados quatro encontros (oito aulas) com 35 estudantes de escola pública (período integral) de uma turma de 1º Ano do Ensino Médio. Durante os encontros com a turma e também com a utilização de TDIC's (grupo de WhatsApp e site específico criado para a

ISSN: 2175-5930

turma) realizamos a parte conceitual com temáticas relacionadas a inclusão, diversidade, equidade, participação, trabalho colaborativo e aspectos técnicos/táticos dos Jogos/Esportes de Bola com os Pés que seriam vivenciados durante as aulas.

Na parte procedimental realizamos um Festival Callejero, com duração de quatro rodadas (1ª – golzinho, 2ª – futebol Society, 3ª – futsal, 4ª – futsal), modalidades definidas pelos estudantes dos quatro clubes criados durante a atividade de Afiliação. A dinâmica das aulas era baseada na concepção de equipes mistas, ausência da figura do árbitro, função do mediador, jogos em três tempos, aplicação dos pilares respeito, cooperação e solidariedade como critérios de pontuação (ROSSINI et al., 2012). Foram as funções do Sport Education (Atleta, Mediador, Fotógrafo, Cinegrafista e Jornalista) responsáveis por executar tarefas que eram pontuadas (fotos, vídeos e entrevistas divulgadas nas contas de Instagram criadas pelos clubes). A parte atitudinal era enfatizada durante as vivências e contempladas através dos pilares do Fútbol Callejero (respeito, cooperação e solidariedade).

O evento culminante foi realizado na Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD-UFG). No encerramento realizamos jogos, um Quiz interativo e a premiação de todos os estudantes, com a entrega de certificados.

As avaliações foram feitas a partir do Quiz e fichas de autoavaliação: coletivas (final de cada rodada do Festival) e individual (final da intervenção pedagógica). As fichas abordaram critérios das partes conceitual, procedimental e atitudinal e foram organizadas com cinco possibilidades de resposta (Ótimo, Muito Bom, Bom, Regular e Insatisfatório).

RESULTADOS

A proposta metodológica implementada buscou um ensino centrado nos estudantes, incentivando-os a buscar seu conhecimento e seu espaço dentro de seu convívio social.

A utilização das TDIC's e a inserção de outros papéis a serem desempenhados pelos estudantes foram muito valorizados durante a análise das fichas de autoavaliação coletivas, assim como destaque para a possibilidade de construção coletiva de regras, a participação ativa nas decisões e os pilares respeito, cooperação e solidariedade. Estes destaques também

estiveram presentes na autoavaliação individual, com a inclusão da participação em debates e rodas de conversa e o acesso a conhecimento sobre questões sociais e históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fútbol Callejero é uma ferramenta transformadora de educação popular, onde cada jovem/sujeito tem seu espaço e voz respeitados. Sua metodologia aliada aos elementos da participação do Sport Education propicia o trabalho colaborativo e favorece atitudes inclusivas, respeitosas, solidárias e éticas, fomentando o protagonismo aos nossos jovens. A utilização de TDIC's é uma forma de tornar o ensino mais significativo, aproximando-o da realidade dos estudantes, favorecendo a busca por conhecimento, o acesso a informação, o diálogo e a integração.

REFERÊNCIAS

CASTRO, L. E.; FERREIRA, L. A. **Guia de orientação para desenvolvimento da metodologia Callejera**. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2018.

ROSSINI, L. et. al. **Fútbol Callejero**: juventud, liderazgo y participación: trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina. Buenos Aires: FUDE, 2012.

SIEDENTOP, D. **Sport Education**: quality PE trough positive sport experiences. Champaign: Human Kinetics, 1994, 139p.

FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL: ESTABELECENDO OLHARES PARA AS DIALOGICIDADES

CORPORAL CULTURE FESTIVAL: ESTABLISHING PERSPECTIVES FOR DIALOGICITIES

FESTIVAL DE CULTURA CORPORAL: ESTABLECIENDO PERSPECTIVAS PARA LAS DIALOGICIDADES

Laiane Caldeira Barbosa,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Cíntia Carolina Coelho,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Henrique Auxêncio Oliveira Sousa,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Diego Fernandes Machado da Costa,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Renato Sarti
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Diante do movimento renovador da Educação Física, destaca-se a provocação da Cultura Corporal como objeto de estudo das aulas (SOARES *et al*, 1992). Ao longo dos últimos anos, os cursos de licenciatura têm buscado materializar propostas de ocupação e debate sobre a Cultura Corporal nas Universidades e Escolas em Festivais da Cultura Corporal (TAFFAREL *et al*, 2012).

Sendo assim, nos últimos anos, o projeto de extensão "EEFD Baixada: Autonomia e Construção de Conhecimento" tem se desenvolvido nos últimos anos o Festival da Cultura Corporal (FCC), que vem buscando a aproximação e diálogo entre professores em formação inicial e continuada. Assim, o presente trabalho tem por objetivo socializar a realização do II FCC realizado em 2022, apontando reflexões e olhares quanto às três dimensões dialógicas presentes na ação: institucional, escolar e profissional.

Sobre contextos extensionistas de formação de professores, segundo Sarti (2020), a dialogicidade institucional é alcançada no diálogo e impacto da ação de extensão no contexto

da própria universidade ao envolver os sujeitos que constituem o referido espaço. A dimensão dialógica escolar é emoldurada pela potencialidade de interlocução entre extensionistas e escolas. Por fim, a dialogicidade profissional compreende o diálogo entre licenciandos e professores da Educação Básica.

O FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL

A segunda edição do FCC aconteceu em 2022, sendo construído por licenciandos, professores da educação básica, extensionistas e professores da graduação de disciplinas parceiras do projeto, permitiu que os envolvidos na ação pudessem ser provocados e convidados a refletirem e debaterem sobre a Cultura Corporal. A programação do evento contou com seis dias, a saber:

Dia 1 - A abertura do evento contou com discussões sobre o livro "Metodologia do Ensino de Educação Física", contando com a mediação de extensionistas do projeto;

Dia 2 – rodas de conversas com professores da educação básica; a oficina de Capoeira ministrada por professora da disciplina; exposição artísticas de extensionistas da instituição.

Dia 3 e 4 – rodas de conversas com professores da educação básica; oficina de jogos e brincadeiras com professoras da educação básica; oficinas realizadas pelas turmas de Cinesiologia.

Dia 5 - oficina de lutas nas escolas desenvolvida por extensionistas da instituição; oficina ministrada por licenciandos da disciplina Folclore.

Dia 6 – oficina de extensionistas sobre histórias infantis e Cultura Corporal

Em suma, a partir das atividades e espaços desenvolvidos pelo II FCC, foi possível perceber costuras e redes comunicativas entre as dialogicidades profissional e institucional, ambas materializadas pela interlocução e aproximação de professores da educação básica, professores universitários e licenciandos na EEFD/UFRJ.

NOTAS AD-MIRATIVAS

Assim, como desdobramento do exercício reflexivo, o II FCC tem corroborado para a construção extensionista a partir da dialogicidade com as realidades da educação básica em que

os conhecimentos produzidos pelos professores/as no seu contexto de trabalho são valorizados, (dialogicidade profissional). Além disso, percebemos também a dialogicidade institucional com potencial para provocar a construção de cenários pedagógicos para licenciandos das disciplinas parceiras. No entanto, o exercício ad-mirativo indicou a aridez na dialogicidade escolar da ação, apresentando para o desafio de reconhecer instituições da educação básica que têm desenvolvido festivais da cultura corporal no âmbito da região metropolitana do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

SARTI, R. **Formação docente, extensão popular e o terceiro espaço de Zeichner: a experiência do projeto EEFD Baixada**. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–16, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20292 . Acesso em: 24 abril. 2023.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, Celi et al. **Festival da Cultura Corporal: Ginástica alegria na escola: Investigando Possibilidades de Alteração da Cultura Pedagógica da Escola.** Anais do IV Conbrace. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2012. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/4conece/ne2012/search/authors/view?firstName=Roseane&middleName=Soares&lastName=Almeida&affiliation=FACED%2FUFBA&country= Acesso em: 01 mai.2023.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR[1]

PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING IN HIGHER EDUCATION

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fábio Souza de Oliveira,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Augusto Cesar Rios Leiro,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

A temática da formação de professores é agenda permanente de pesquisadores do campo da Educação e, com a ampliação do número de cursos no Ensino Superior é ponto nodal aprofundar o conhecimento a esse respeito e pautar o debate no âmbito da atuação docente. Nesse sentido, o estudo em tela objetivou reconhecer e analisar a produção científica sobre a formação dos professores de Educação Física que atuam em Instituições de Ensino Superior (IES). Para tanto, tomou técnica bibliométrica como procedimento metodológico central e levantou informações do Grupo de Trabalho Temático (GTT) de Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). O recorte temporal foi o decênio (2011 a 2021) e os Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) a fonte empírica.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

A ampliação da oferta de vagas do ensino superior, com forte acentuação a partir de meados de 1990 (FRAGALE FILHO, 2003), a um só tempo, democratizou oportunidades formativas e precarizou o trabalho docente. Improvisaram-se prédios, equipamentos e

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

professores. Na esteira desse fenômeno, o campo da Educação Física, observou aumento substantivo no número de cursos e vagas, com incremento de 587% no período de 2001 a 2022 no número total de cursos, ampliação que se deu sobretudo a partir da iniciativa privada (E-MEC, 2023). Adicionalmente, os cursos de Educação Física passaram a oferecer formação específica para bacharéis e licenciados, com base na resolução 7/2004 do CNE/CES. Esses, além de outros fatores devem ser levados em consideração quando se discute a formação do professor de Educação Física. Apesar disso, o Relatório Síntese de Área de Educação Física do SINAES (2021), tece perfil para o estudante e o coordenador dessa área, e exclui o perfil do professor.

ANES et al. (2021), entendem que há no Brasil, reduzida expressividade de debates teóricos sobre estas questões, o que pode repercutir não apenas no comprometimento do professor universitário com relação aos aspectos didático-pedagógicos do seu trabalho, mas também na ausência de maior nitidez acerca da sua identidade docente.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EF NO GTT FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

No período de 2011 a 2021, foram publicados 5197 trabalhos nos diferentes Grupos de Trabalhos Temáticos do Conbrace. O GTT “Formação Profissional e Mundo do Trabalho”, é o segundo em número de produções (787). Do total de trabalhos, apenas 15 (1,9%) são dedicados a investigar temáticas relacionadas ao ensino superior e, 01 (0,13%), investigou a formação do professor do ensino superior. O estudo de Anes et al. (2021), tem como tema “A formação e o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física para atuação na educação superior” e teve por objetivo “analisar a formação docente para a atuação na educação superior em EF no estado de Goiás”.

Depreende-se deste levantamento, um relevante e necessário espaço de pesquisas dentro da temática da formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise na produção escrita do GTT Formação Profissional do Conbrace, verifica-se que há uma significativa lacuna na produção de conhecimento sobre a formação do professor de Educação Física do Ensino Superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANES, R. R. M. et al. A formação e o desenvolvimento profissional do Professor de educação física para atuação na Educação superior. **Anais do XXII Conbrace/IX Conice.** 2021. Disponível em: <https://bit.ly/43VzZqO>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BROCH, C. et al. A expansão da educação física no ensino superior brasileiro. **J. Phys. Educ**.v. 31, e3143, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3UYO96t>. Acesso em 23 abr. 2023.

BRASIL. **Sistema e-mec:** Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC, 2023. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 mai. 2023.

QUEVEDO-SILVA, F. et al. **Estudo bibliométrico: orientações sobre sua aplicação**. Revista Brasileira de Marketing. 2016, 15(2), 246-262. Disponível em: <https://bit.ly/41VfB7A>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Aplicadas Anísio

TEIXEIRA (Inep). **Sinaes 2021**: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: relatório de área: Educação Física (bacharelado/licenciatura). Brasília, [2021]. Disponível em: <https://bit.ly/3oGoGT6>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FORMAÇÃO HUMANA E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS[1]

HUMAN FORMATION AND EDUCATIONAL POSSIBILITIES

FORMACIÓN HUMANA Y POSIBILIDADES EDUCATIVAS

Grasiela Gonçalves Mendes,
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Cauã Taraskevicius Abril,
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Guilherme Neves,
Rede municipal de ensino de Criciúma/SC
Joselaine Schutz Rosa,
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Vidalcir Ortigara,
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

INTRODUÇÃO

Pensar em uma educação voltada à formação humana, à emancipação dos filhos dos trabalhadores e, para além disso, efetivá-la na prática não tem sido uma tarefa fácil. Há indícios que mostram uma desqualificação deste processo e a ampliação de uma ideologização política que, por vezes, "demoniza" o papel do professor.

Ante o que entendemos serem tempos de luta e resistência para aqueles que acreditam na educação como imprescindível para o desenvolvimento humano e para que transformações sociais possam ser alcançadas, faz-se necessário o engajamento ainda mais acentuado na busca por uma práxis pedagógica que leve os indivíduos a apropriarem-se dos conceitos científicos e culturais que os farão humanizar-se. Levando em consideração essas primeiras aproximações com o objeto de estudo, a partir da suscinta reflexão sobre o contexto atual, propomos investigar, em estudo bibliográfico e mais especificamente na Educação Física, qual a base de desenvolvimento dos sujeitos no processo educativo?

[1] Este trabalho contou com apoio financeiro do programa de bolsas de Estudo de Pós-Graduação, na modalidade presencial, em nível de Mestrado e Doutorado do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU, mantido pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na busca por um ensino pautado na formação humana para além das concepções de desenvolvimento que compreendem o sujeito como um ser que precisa "amadurecer" para aprender, ou até mesmo como um indivíduo fadado ao que os aspectos biológicos lhe determinam, temos os estudos relevantes da teoria histórico-cultural. Salientamos que essa perspectiva "[...] tem as questões educacionais como base e finalidade de suas investigações, posto que para ela, o desenvolvimento especificamente humano não ocorre sem o ensino, seja ele intencional ou não." (ASBAHR; NASCIMENTO, 2014, p. 419-420).

Nesse entendimento a aprendizagem antecede o desenvolvimento, que só ocorre mediante as relações históricas, culturais e sociais, portanto, o processo de ensino aprendizagem e as relações como os outros são essenciais para que a criança se desenvolva. Até mesmo o sujeito que nasceu com capacidades físicas pré-determinadas biologicamente, somente se desenvolve se nas relações sociais em que estiver situado estabelecer contato com práticas que o levarão a se tornar habilidoso.

Desse modo é evidente que a teoria histórico-cultural não nega as funções biológicas, no entanto, não se limita a elas, pois "[...] não são essas funções que explicam a complexidade das funções especificamente humanas." (ASBAHR; NASCIMENTO, 2014, p. 423). Para exemplificar, pode-se citar os atletas profissionais habilidosos de esportes de alto rendimento, considerados como se nascidos com o "dom". dose no contexto social em que estão inseridos nunca tiverem contato com determinado esporte, jamais desenvolverão habilidades relacionadas àquela modalidade. Questões sociais e culturais complexas estão intimamente ligadas com o desenvolvimento humano, inclusive o acesso a coisas básicas como alimentação, cultura, lazer, tecnologia, esportes, arte, educação.

Destacamos que a escola tem sua função social definida como o lugar onde o conhecimento científico e institucionalizado das produções humanas é socializado para que os alunos se apropriem deles e possam desenvolver suas funções psicológicas superiores. As funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, "são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o

mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos." (FACCI, 2004, p. 65-66).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo realizar alguns apontamentos sobre as bases de desenvolvimento dos sujeitos no processo educativo, a partir da compreensão do desenvolvimento e da formação humana. Para isso se realizou uma pesquisa bibliográfica que abordou de maneira suscinta o contexto educacional atual, e esboçou caminhos teóricos para a discussão da temática proposta.

Aqui defendemos a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, na qual a aprendizagem antecede o desenvolvimento, que só ocorre em meio as relações históricas, culturais e sociais. Contudo, salientamos que este é um estudo inicial, que carece de maior aprofundamento.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é Manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: ciência e profissão**, São Paulo, 33 (2), 2013.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, V. 24, n. 62, abril 2004.

FUTEBOL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PLURAL

SOCCER AT SCHOOL: A PLURAL PROPOSAL

FÚTBOL EN LA ESCUELA: UMA PROPUESTA PLURAL

Lilian Catiúscia Eifler Firme da Silva,
Instituto Federal de Rondônia – (IFRO)
Maycon Rock Vital Leão,
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cora Coralina (SEDUC/RO)

INTRODUÇÃO

A Pandemia de Covid-19 foi responsável pela morte de milhares de pessoas em todo o mundo, período de incerteza quanto ao futuro, além do fechamento das escolas por praticamente dois anos.

Porém, o ensino e a aprendizagem nas instituições não pararam, surgindo a necessidade de adaptação das professoras e dos professores à realidade proposta: as aulas remotas. Pensar o ensino da disciplina Educação Física em uma perspectiva totalmente diferente das aulas presenciais fez com que docentes do país inteiro criassem grupos na plataforma digital *WhatsApp*, compartilhando suas experiências.

Entre os conteúdos da ementa da disciplina Educação Física, nos terceiros anos do ensino técnico integrado ao médio dos cursos de Agroecologia, Agropecuária e Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Cacoal, encontrava-se o Futebol. Entretanto, como desenvolver, experimentar, sentir e se apropriar de um conteúdo no período em que não era possível sair de casa?

A partir do compartilhamento de saberes e experiências, nos grupos da plataforma digital, foi que se pensou na possibilidade de abordar o futebol de uma maneira plural, evidenciando temas como o negro no futebol brasileiro, o futebol das mulheres, o futebol de cegos, o futebol na perspectiva de outra nação, entre outros. Assim, o objetivo das aulas foi refletir a respeito do futebol como um conteúdo que transcende a quadra, campo e a sala de aula.

ISSN: 2175-5930

Destaca-se que o futebol é um conteúdo que pode ser debatido de maneira transversal, pois segundo Darido (2014) a transversalidade dos temas é uma reformulação de problemas e paradigmas que a sociedade enfrenta e que a escola tenta tematizá-los, e por meio dessas temáticas pode-se apresentar assuntos como: gênero, racismo, inclusão, cultura, ética, saúde, entre outros.

Foi nesse sentido de transversalidade que propomos essa tematização crítica do futebol. Dessa forma, o objetivo central deste trabalho foi descrever a experiência com o ensino do futebol plural com as turmas de terceiro ano do ensino médio integrado do IFRO.

METODOLOGIA

As aulas remotas no formato expositivas-dialogadas, foram possíveis por meio da plataforma digital *Google Meet*, através de alguns convites para pessoas com experiência nas temáticas mencionadas.

Para a primeira aula, o convidado foi o professor de história Maycon Rock, ele falou sobre o Negro no Futebol Brasileiro, associando o tema ao período histórico em que a sociedade se encontrava.

Para a aula seguinte, Suzana Cavalheiro, ex-jogadora da seleção brasileira, evidenciou sua experiência como atleta, as dificuldades encontradas, a evolução do futebol feminino no Brasil.

Entre os palestrantes convidados, pode-se citar o professor Edson Júnior, chamador e preparador físico da seleção brasileira de futebol de cegos, um atleta e o auxiliar técnico. O tema abordado foi acessibilidade e inclusão, os convidados explicaram como era a estrutura do jogo e respondendo às perguntas dos alunos.

Participaram também a ex-jogadora da seleção brasileira Elissandra (Nenê), dialogando sobre suas experiências com o futebol feminino, a professora de história Fernanda Haag, abordando a origem e evolução do futebol, e o diretor de produção dos times Orlando Pride e Orlando City que conversou com os alunos sobre o futebol nos Estados Unidos.

As aulas ocorreram em dois momentos distintos, entre os meses de maio e junho de 2020, e agosto e setembro de 2021. Foram atendidos em média 250 alunos dos terceiros anos do Ensino Médio Integrado dos cursos de Agroecologia, Agropecuária e Informática do IFRO Campus Cacoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levar as alunas e os alunos a debaterem e refletirem sobre temáticas como direito da mulher, racismo, acessibilidade e inclusão, entre outros, através das aulas remotas, foi ressignificar a essência das aulas de educação física, conscientizando os alunos acerca da compreensão dos valores sociais do futebol, que vão muito além das quatro linhas de um campo, quadra ou de uma sala de aula.

Ressaltamos que o desenvolvimento dessas aulas foram tema de uma reportagem[1] produzida para o programa Show do Esporte, exibida em 15 de maio de 2022, no Canal de televisão Bandeirantes, em rede nacional.

Consideramos também que esse trabalho foi autoformativo para a docente de Educação Física, que se viu em uma situação de desconforto, originada pela pandemia e o ensino remoto. Após a implementação dessa proposta de trabalho plural com o futebol, se reencontrou com o trabalho reflexivo, com o planejamento colaborativo e com o interesse de divulgar academicamente as suas experiências exitosas.

REFERÊNCIAS

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física e Temas Transversais na Escola**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

[1] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3jr-nau0uqQ&t=6332s. Acessado em: 04 maio 2023.

FUTEBOL, QUEIMADO E TEMPO LIVRE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

SOCCER, DODGEBALL AND FREE TIME IM PHYSICAL EDUCATION CLASSES

FÚTBOL, DODGEBALL AND Y TIEMPO LIBRE EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Thulyo Lutz,
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rentato Cavalcanti Novaes[2]
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Romulo Meira Reis,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Leonardo Carmo Santos,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Marcos Miranda Correia,
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)

INTRODUÇÃO

Embora pouco discutido na literatura, temos visto um fenômeno que parece fazer parte da intervenção de alguns professores de Educação Física Escolar (EFE) na Educação Básica, que denominamos "tempo livre"[3] (TL). Há um estudo que aborda a temática: Lutz, Triani e Telles (2021); e outros dois que citam a temática: Rocha e Daolio (2014); e Gonzalez *et al* (2013). O presente estudo objetivou identificar as características do TL na intervenção de professores de EFE da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ).

METODOLOGIA

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.
[2] Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura.
[3] Momento de atividades livres nas aulas.

ISSN: 2175-5930

É uma pesquisa qualitativa e exploratória (GIL, 2002) em que participaram 144 professores de EFE da SME-RJ, o que representa aproximadamente 8% do total de professores na rede. Os dados foram coletados via *formulário google* a partir da autorização do CEPE-UERJ e da SME-RJ.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cabe destacar que 118 professores (79%) indicaram conceder frequentemente (indicamos a palavra "hábito") o TL, na maioria das vezes ao final das aulas. Buscamos saber quais são as atividades mais comuns durante o TL (poderiam citar várias), eles escreveram. Futebol é a atividade mais presente, com 79 (67%) citações; logo depois surge o queimado/a, com 39 (33%); esportes/jogos/jogos tradicionais/brincadeiras também aparecem com frequência, já que muitos professores optaram por citar de forma genérica, mas entendemos que nessas categorias também estão inclusas a prática de futebol, queimado e outras atividades comuns a cultura popular.

Interessante que voleibol aparece apenas 7 vezes, basquetebol 4 e dança uma vez, mas também há citações como: conversar e ouvir música. Para alguns professores, o TL é de fato um momento livre, mesmo que seja para não realizar atividade ou outra atividade que não seja da EFE. A quantidade de vezes que futebol e queimado/a são citados pode indicar a prevalência dessas atividades em detrimento às demais, cenário parecido encontrado por Gonzalez *et al* (2013). Já Lutz, Triani e Telles (2021), ao acompanharem cinco professores de EFE perceberam que os alunos pediam repetidamente e até atrapalhavam as aulas a fim de que o professor concedesse o TL para que jogassem (ou não) aquilo que quisessem, com alto incidência de futebol e queimado/a: "vai ter futebol hoje?".

Gonzalez *et al* (2013) perceberam que nos minutos finais de aula a quadra era ocupada pela maioria dos meninos que jogavam futsal; já Lutz, Triani e Telles (2021) encontraram um cenário parecido, mas além do futsal/queimado/a, havia alunos que conversavam, ouviam música ou iam embora durante TL, como se este não fosse aula. Ao entregar o espaço e o material disponíveis para que os alunos decidam/organizem as ações (tal como alguns professores citaram: "é livre, eles decidem") há maior possibilidade de legitimação de poder de

ISSN: 2175-5930

determinados grupos, os meninos do futebol por exemplo, para ocupar os espaços da quadra, escolher as práticas e excluir outros.

Esse movimento do TL, da prática predominante do futebol e dos pedidos e interrupções de aula podem indicar uma disputa de poder, de força entre os agentes do campo (professor e aluno); Bourdieu (1989) nos parece fornecer elementos para análise. De um lado, o professor defende um currículo amplo e diversificado a partir das manifestações da cultura corporal, por outro os alunos confundem a EFE com o futebol. 113 professores (79%) acreditam que o poder de "barganha" dos alunos é maior na EFE do que em outras disciplinas, o que nos permite inferir que o TL possa ser um resultado da negociação entre aquilo que querem "jogar" e o currículo da EFE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados dos professores da SME-RJ reverberam com os encontrados nos outros estudos, apesar de não serem todos voltados para o TL. O número maior de profesosres que investigamos nos ajuda a identificar as características desse fenômeno, as possíveis tensões do campo e a prática docente e discente.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, F. J. *et al.* O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 2, p. 1-16, 2013.

ROCHA, L. F. R; DAOLIO, J. A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 517-529, jan/mar. 2014.

LUTZ, T.; TRIANI, F. S.; TELLES, S. C. C. O tempo livre nas aulas de Educação Física: as estratégias de negociação entre professores e alunos. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 38, p. 131-140, 2021.

FUTSAL NO PÉ, FUTEBOL NA CABEÇA – OS DILEMAS DA PRÁTICA DO FUTSAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FUTSAL IN THE FOOT, FOOTBALL IN THE HEAD – THE DILEMMAS OF FUTSAL PRACTICE IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES

FUTBOL SALA EN EL PIE, FÚTBOL EN LA CABEZA – LOS DILEMAS DE LA PRÁCTICA DEL FUTBOL SALA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Harley Alves Lima
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG
Sebastião Carlos dos Santos Carvalho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

INTRODUÇÃO

O futebol é uma paixão nacional e mundial, e isso não é diferente para os alunos de escolas públicas na Bahia. Durante as aulas de Educação Física, as atividades de futsal são muito apreciadas pelos alunos, que frequentemente fazem referência aos seus ídolos do futebol durante as jogadas. O objetivo deste estudo é analisar como os alunos se comportam ao fazerem gols e dribles e como isso se relaciona com seus ídolos do futebol.

METODOLOGIA

Foram observadas dez aulas de Educação Física de uma escola pública na Bahia, com a participação de alunos e alunas de ambos os sexos. Durante as atividades de futsal, foram registrados os comportamentos dos alunos ao fazerem gols e dribles, bem como as referências aos seus ídolos do futebol.

RESULTADOS E DISCURSÕES

Os resultados mostraram que os alunos frequentemente fazem referência aos seus ídolos do futebol durante as no Futsal, principalmente ao fazerem gols. As comemorações incluem

ISSN: 2175-5930

gestos e frases utilizadas pelos jogadores famosos, bem como a imitação de suas danças e celebrações. Quando realizam dribles, os alunos também se inspiram em jogadores famosos, imitando suas habilidades e movimentos característicos.

Valter Bracht, em seu livro "Sociologia Crítica do Esporte", destaca a influência da mídia na formação da cultura esportiva. Ele argumenta que a mídia tem o poder de definir as regras do jogo, os heróis e os vilões, e até mesmo as emoções que devem ser sentidas pelos espectadores. Essa influência pode ser vista na forma como os alunos de escolas públicas idealizam o futsal.

Este estudo mostra a importância dos ídolos do futebol na prática esportiva dos alunos de escolas públicas na Bahia. É necessário que os professores estejam atentos a essa influência e incentivem os alunos a desenvolverem sua própria criatividade e habilidades. Além disso, é fundamental que sejam promovidos valores como o respeito, a ética e o fair play no contexto esportivo.

É preciso compreender que o futsal, assim como outras práticas esportivas, está imerso em um contexto mais amplo, que envolve questões culturais, sociais e midiáticas. É fundamental que os professores de Educação Física estejam preparados para lidar com essas questões e promover uma educação mais crítica.

Em seu livro "A Janela de Vidro", Mauro Betti aborda a influência da mídia na transformação do esporte em espetáculo e mercadoria de consumo: "*É pela tela da TV que a maioria das pessoas assiste e vivencia o esporte, em suas modalidades mais variadas e competições. No entanto, é preciso reconhecer que a relação entre esporte e televisão não é neutra. Ao contrário, a televisão exerce uma influência decisiva na transformação do esporte em espetáculo e em mercadoria de consumo*" (BETTI, 2004, p. 33).

Nesse sentido, como alerta Santos (2017), a influência da mídia na cultura esportiva contemporânea deve ser analisada com cautela, especialmente no que se refere à educação física escolar. A mídia exerce uma influência significativa na forma como os alunos e alunas percebem e se relacionam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que os profissionais da educação física busquem compreender e analisar a complexidade do futebol/futsal e sua relação com a cultura brasileira, de forma a proporcionar aos alunos e alunas uma formação crítica e consciente sobre o esporte e sua inserção na sociedade. Como conclui Santos (2017), é preciso "aproveitar as potencialidades da cultura midiática para ampliar o universo simbólico dos estudantes, sem abrir mão da formação crítica e consciente que a escola deve proporcionar". É importante utilizar os recursos midiáticos de forma pedagógica, promovendo a reflexão e o debate crítico sobre o esporte e sua relação com a sociedade.

REFERÊNCIAS

BETING, M. (2012). **Futebol é vida, política e paixão: Ensaios sobre o esporte mais popular do mundo**. São Paulo: Contexto da Editora

BETTI, M. (2004). **A Janela de Vidro: Esporte, televisão e educação física**. Campinas, SP: Editora

BRACHT, V. (2005). **Sociologia Crítica do Esporte: Uma introdução**. Ijuí, RS: Editora Unijuí

SANTOS, M. (2017). **A influência da mídia na cultura esportiva contemporânea e educação física escolar**. In J. A. Moreira e D. B. Souza (Orgs.), Educação Física, Mídia e Cultura: desafios e perspectivas (pp. 33 – 50). São Paulo: Phorte Editora.

WISNIK, J. M. (2008). **O futebol como manifestação cultural**. In: G. Gastaldo e L. Pereira (Orgs.), Esporte e cultura: ensaios sobre o futebol e outras práticas esportivas (pp.17-30) São Paulo: Annablume.

GINÁSTICA GERAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DAS BAIXADAS LITORÂNEAS – RJ[1]

GENERAL GYMNASTICS: AN EXPERIENCE REPORT AT A SCHOOL IN COASTAL AREAS – RJ

GIMNASIA GENERAL: RELATO DE EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA DEL LLANO COSTERO – RJ

Tiago Siqueira da Silva
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Anderson da Silva Santos Guerra
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
Marina Boechat da Cunha
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
Rodrigo Rocha Lima
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Ricardo Ruffoni
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

INTRODUÇÃO

Em 2018, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituiu uma base curricular mínima para a Educação Física (EF) elegendo a Ginástica como Unidade Temática a ser trabalhada na disciplina ao longo das etapas e anos de escolaridade do Ensino Fundamental (BNCC, 2018). Na BNCC, a Unidade Temática Ginástica está dividida em três Objetos do Conhecimento, Ginástica de Condicionamento Físico, Ginástica de Conscientização corporal e Ginástica Geral (GG).

Segundo Silva Oliveira (2021), a maior característica da GG está na riqueza de privilegiar todas as possibilidades e formas de trabalho, por meio de propostas, estilos e tendências que são influenciados por diversos fatores, valores e símbolos culturais. De acordo com Ayoub (2013), desenvolver a GG nas escolas proporciona vivências e aprendizados diversos.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Apesar de seus benefícios e de estar presente nos documentos norteadores do currículo, segundo Mariano et. al. (2019), este conteúdo ainda se mantém distante dos diversos contextos e realidades escolares, quando comparado a outros temas da cultura corporal. Desde a metade do século passado, a EF vem explorando o esporte como o principal conteúdo abordado nas aulas de EF com os códigos, sentidos e significados da instituição esportiva (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Nesse contexto, o objetivo deste relato de experiência foi descrever uma intervenção de GG em uma escola municipal pertencente ao município de Rio das Ostras no estado do Rio de Janeiro. Os autores deste relato de experiência fazem parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) sob a supervisão de um professor supervisor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituição credenciada no respectivo Programa.

METODOLOGIA

Recorreu-se a abordagem qualitativa (GIL, 2002) do tipo relato de experiência, construído por quatro discentes do ProEF. Este estudo foi desenvolvido através da percepção dos autores, apoiadas na observação e confecção de relatórios das experiências, obtidas por meio de uma intervenção de GG. Desenvolveu-se a análise do conteúdo das aulas de GG por construção de relatório das experiências obtidas nas aulas.

DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO NAS AULAS

A GG foi abordada ao longo de 5 aulas com dois tempos de 50 minutos cada durante os meses de junho e julho do ano de 2022. Os alunos desenvolveram movimentos básicos da GG e num momento final, montaram uma apresentação com no mínimo 4 movimentos. Na percepção dos autores, os alunos puderam explorar suas potencialidades individuais diante do que estava sendo aprendido e houve grande engajamento nas atividades desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A GG é uma opção viável para as aulas de EF escolar, principalmente, por levar em consideração as especificidades e individualidades de cada aluno além de ser conteúdo presente nos documentos norteadores do currículo. Desse modo, a GG apresenta alternativa à monocultura dos esportes coletivos que predomina nas aulas de EF e contempla os conteúdos das Unidades Temáticas da BNCC.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. 3.ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 27 fev. 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MARIANO, Misma Lima et al. O **ensino da ginástica na Educação Física**: uma revisão sistemática. Motrivivência, v. 31, n. 60, 2019.

SILVA OLIVEIRA, Dayane da et al. **Corpo e gênero nas práticas inclusivas de Ginástica Para Todos na Educação Física Escolar**. Educación Física y Ciencia, v. 23, n. 2, p. 180-180, 2021.

GINCANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DO ENSINO REMOTO POR MEIO DO PIBID/UFMA[1]

PHYSICAL EDUCATION COMPETITION: A REPORT ON DISTANCE LEARNING THROUGH PIBID/UFMA

GINCANA DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN INFORME SOBRE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA A TRAVÉS DEL PIBID/UFMA

Naiara dos Santos Martins,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Camila Fernanda Pena Pereira,
Colégio Universitário da UFMA (COLUN/UFMA)

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, contribuindo na formação docente através da inserção de discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas (CAPES, 2022). Nesse espaço de formação os discentes têm a oportunidade de opinar, planejar e participar de todos os momentos que dizem respeito à elaboração das aulas e experiências metodológicas.

Após o reconhecimento da ocorrência do estado de calamidade pública no país (BRASIL, 2020), houve inúmeros esforços para adaptar os serviços e políticas e a educação teve que reformular-se para o ensino remoto, com a Educação Física Escolar (EFE) buscando novas metodologias para alcançar os estudantes durante a pandemia. Nesse cenário, o componente curricular foi surpreendido e desafiado a promover o ensino das práticas corporais (essencialmente experimentadas pela convivência com o corpo e com o outro) de forma remota. Dessa maneira, os/as estudantes do PIBID no ciclo 2020-2022 buscaram recursos por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) como possibilidade de qualificar o ensino em tempos de isolamento social. Esses recursos foram: a utilização do PADLET para promover a I Gincana de Educação Física (GEF).

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

O estudo de referenciais que direcionassem à práticas efetivas e inclusivas foram essenciais, pois os impasses existentes entre o ensino presencial e a multiplicidade de espaços remotos tiveram que dialogar sem aviso prévio e as escolas com métodos tradicionais tiveram dificuldade para romper com essa padronização, mesmo diante de um contexto que exigia novas dinâmicas (OLIVEIRA, 2021). As metodologias ativas foram cruciais não apenas para despertar o interesse dos/das estudantes nas aulas síncronas, mas também para possibilitar que os mesmos aprendessem através de novos métodos e ferramentas.

Segundo Bianchessi e Schneider (2011), a gincana pode ser entendida como uma atividade física, artística, intelectual, social, de lazer, etc., que exerce uma variedade de ações e atuações humanas ocupando função significativa dentro dos jogos, da recreação e da EFE, sendo assim, indispensável no desenvolvimento neuropsicomotor e na formação da criança e do adolescente.

O Padlet é um software para fazer e partilhar conteúdos, constituindo-se entre um documento e um construtor de websites completo que possibilita diversos conteúdos, quer seja um quadro de avisos rápido, um blog, ou um portfólio (PADLET, 2023). Precisando apenas de uma rede de internet conectada, a ferramenta se caracteriza como de fácil e intuitivo manuseio, possibilitando também o uso de aplicativos e recursos para apresentação, indexação de links, imagens e vídeos.

Para Oliveira (2021), quando o planejamento pautado em despertar maior interesse nas aulas virtuais, mobilização para interação social e articulação de conhecimentos com base na matriz curricular foram utilizados, a gincana foi uma alternativa viável não apenas para os professores, mas também para os alunos mesmo diante de impasses relacionados ao acesso à tecnologia. Logo, existe uma aplicabilidade das gincanas mesmo sem o caráter presencial.

Atentando para tais questões, este trabalho se dá a partir dos resultados positivos do subprojeto Educação Física da Universidade Federal do Maranhão e objetiva relatar a experiência vivenciada com três turmas do 5º ano do ensino fundamental do Colégio Universitário - COLUN/UFMA na realização da I GEF como atividade avaliativa do último bimestre do ano letivo de 2021.

METODOLOGIA

No formato de pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência, a atividade desenvolvida diz respeito à ação de desenvolvimento do subprojeto que indicava a realização de Gincanas e Olimpíadas do Conhecimento. A participação era essencial para a nota de unidade no bimestre e a experiência foi inteiramente remota por meio de link fixo na plataforma Google Meet, de modo a respeitar as diretrizes internas de ensino emergencial, estabelecidas pela Resolução nº 00 – CONDIR/COLUN, de 20 de outubro de 2020, e contou com a participação de oito "pibidianos" do subprojeto e da professora supervisora do PIBID na referida escola.

Tendo o Padlet como ferramenta que melhor possibilitaria a criação de murais interativos e compartilhados, foi realizada uma oficina online com os pibidianos, a supervisora e a coordenadora para explorar os recursos e opções que pudessem viabilizar a utilização do software como principal meio de conectar os alunos às provas e desafios on-line. Os estudantes já estavam familiarizados com a ferramenta pois a mesma era constantemente utilizada nas aulas de diferentes professoras da escola. Assim sendo, após serem informados sobre a gincana, o próprio Padlet foi o utilizado como meio de disponibilizar as orientações gerais[2] do evento escolar.

Quadro 1 - Caracterização das provas

Início: 8h 30 min	
Prova	**Descrição**
Instagram	Cada equipe terá uma imagem postada no perfil do Instagram do Pibid com o nome, grito de guerra e cor da turma descritos na legenda. A turma com mais comentários na postagem irá ganhar mais pontos na prova.
Kahoot	4 participantes de cada turma irão responder em duas rodadas diferentes do Kahoot. Será em duplas e cada *quizz* terá 10 questões sobre os conteúdos bimestrais.

[2] Disponível em: https://padlet.com/rafaellemorais/i-gincana-de-educa-o-f-sica-jekr8uava4j11e83.

ISSN: 2175-5930

Início: 8h 30 min	
Artística Cultural	Os estudantes deverão criar uma paródia sobre a cultura maranhense. A música deverá ter no mínimo duas estrofes e enviada ao mural da prova no Padlet. O tempo de duração do vídeo deverá ser de dois a três minutos.
Experiências Práticas	Serão várias provas envolvendo jogos, esporte e ginástica. Cada prova precisará de no mínimo um participante de cada equipe.
Talentos	Os alunos devem mostrar sua criatividade ou um tipo de talento (cantar, cozinhar, pintar, etc.) e inserir no painel do Padlet. Não há número limite de postagens por turma.
Tik Tok	A partir da música Love Nwantiti do cantor CKay, os estudantes criarão uma coreografia (antes da gincana) para apresentar via Padlet.
Encerramento: 11h	
Legenda: O Kahoot é uma plataforma de aprendizagem on-line baseada em jogos e *quizz*.	

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os desdobramentos que ocorreram durante a experiência, a gincana on-line foi realizada de maneira satisfatória, por conta das metodologias utilizadas que foram assertivas e possibilitaram que os estudantes vivenciassem o evento integralmente. O uso do Padlet se mostrou eficaz para portar as informações sobre as provas e os conteúdos dos grupos (vídeos e fotos), assentindo com os estudos de Caetano; Oliveira e Rebelo (2022), que afirmam que enquanto recurso colaborativo, o Padlet pode potencializar a aplicação das metodologias ativas, promovendo autonomia e interação dos usuários na criação/organização de conteúdos na ferramenta.

Há estudos como o de Naamati-Schneider e Alt (2023), que enfatizam a importância da incorporação de ferramentas digitais na educação e afirmam que o Padlet é uma plataforma que facilita a aprendizagem colaborativa e melhora a qualidade do ensino, demonstrando sua eficácia mediante à sua facilidade e capacidade de acomodar desafios pedagógicos e tecnológicos; além das possibilidades de comunicação e interação nos painéis, que permitem

que em processos de compartilhamento e resposta de uma informação na ferramenta, é possível fazer discussões em grupo e elaborar processos como *brainstorming*[3] para se chegar a uma resolução e troca de idéias.

Muitos estudantes ligaram a câmera e participaram do chat ativamente durante toda a gincana, o que foi bom para ter um *feedback* indireto do que eles estavam pensando sobre o evento. Sobre a dinâmica das provas, ficou evidente que todas as turmas dividiram bem as funções, de modo que diferentes alunos participaram das atividades, havendo assim uma colaboração diversa nas turmas.

Durante a reunião de avaliação do evento entre os pibidianos e a supervisora, ficou notório a satisfação de todos quanto à adesão e motivação das turmas, principalmente na prova do Instagram, pois foi relatado inicialmente por alguns alunos o fato de não possuírem perfis na rede social, o que não os impediu de utilizar contas de amigos e familiares para participar. Todas as turmas ultrapassaram os 6.000 (seis mil) comentários, tendo a postagem da turma vencedora mais de 7.000 (sete mil)[4].

Na prova do Kahoot somente um aluno não respondeu todas as questões no tempo estabelecido, deixando por responder uma pergunta. Essa foi uma prova bem acirrada e com definição da turma vencedora apenas na última questão. Já a prova Artística Cultural contou com os comentários e a avaliação das professoras convidadas, que gostaram bastante do que foi apresentado. As músicas foram bem criativas e foi nesse momento que os alunos que tinham alguma proximidade com a música e o canto assumiram a missão de representar suas turmas.

A prova de Experiências Práticas era uma das mais aguardadas pelos alunos, contendo provas que envolviam algumas modalidades do atletismo e outros esportes. Já a prova do Tik Tok, objetivou pontuar pelo critério da originalidade coreográfica, contudo, algumas turmas se limitaram a reproduzir danças já popularmente conhecidas nas redes sociais, o que gerou maior facilidade em definir a equipe vencedora da prova.

---

[3] Segundo Mareis e Barrett (2020), é um método de criatividade em grupo que entrou em moda nos Estados Unidos por volta de 1950 e foi influenciado por conceitos de produtividade humana desenvolvidos e aplicados durante a Segunda Guerra Mundial e antes dela. Conhecido também pelo termo “tempestade de ideias".

[4] Disponível em: https://www.instagram.com/p/CWvy8Zkpgjy/?igshid=YmMyMTA2M2Y=

As provas tiveram como principais características o aprofundamento de conhecimentos, o trabalho em grupo e o protagonismo estudantil. Desde a escolha das cores, nomes das equipes, e acesso aos painéis das provas, até à gincana de fato, os estudantes estavam ativamente envolvidos e se assim não fosse, o evento não ocorreria como foi. Tendo em vista suas possibilidades multidisciplinares, a gincana no contexto escolar oferece inúmeros subsídios para o trato de conteúdos e conhecimentos, desde que seja estudada previamente a finalidade da sua aplicação (BIANCHESSI E SCHNEIDER, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência foi exitosa, visto que a maioria dos alunos participaram ativamente e desempenharam funções em seus respectivos grupos. Os recursos digitais foram eficazes em suas demandas e não houve nenhuma intercorrência envolvendo o Google Met ou o Padlet. As ferramentas possibilitaram que os pibidianos e supervisora qualificassem o ensino remoto no trato dos conteúdos de Educação Física e o PIBID em sua proposta teve grande influência nisso pois o estudo para aperfeiçoamento na utilização das ferramentas digitais e posterior suporte aos estudantes no uso das mesmas, fez com que todos também se alinhassem às competências gerais da Educação Básica que visam a compreensão, uso e criação de tecnologias digitais nas práticas sociais e escolares para dentre outras coisas, produzir conhecimento e exercer protagonismo social e coletivo (BNCC, 2018).

Diante do exposto, é correto afirmar que a escolha de ferramentas e metodologias para o desenvolvimento da I GEF, subsidiada por estudos, reuniões e preparações, foi muito eficiente e obteve resultados satisfatórios. Fica aqui reafirmada a possibilidade da utilização de tecnologias digitais para a implementação de gincanas escolares como meio de aperfeiçoamento dos saberes da matriz curricular mesmo em contexto remoto.

REFERÊNCIAS

BIANCHESSI, M. V.; SCHNEIDER, C. E. C. **Gincana escolar**: uma atividade educativa, interdisciplinar e socializadora. Curitiba: 2011.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 6 de 20 de março de 2020**. Diário Oficial da União. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/03/2020&jornal=602&pagina=1. Acesso em: 04 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#os-fundamentos-pedagogicos-da-bncc. Acesso em: 20 abr. 2023.

CAPES. **PIBID**. Ministério da Educação. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid. Acesso em: 04 Mar. 2023.

CAETANO, E. A.; OLIVEIRA, F. L.; REBELO, K. C. A ferramenta "Padlet" como auxílio na aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no contexto do ensino remoto emergencial. **Diversitas Journal**, v. 7, n. 4, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.48017/dj.v7i4.2175. Acesso em: 20 abr. 2023.

COLUN. **Para os membros do Conselho Diretor e Comitê Operativo do COLUN**. Mensagem recebida por: <camila.pena@ufma.br> em 11 Nov. 2020. Acesso em: 25 fev. 2022..

MAREIS, C.; BARRETT, B. Brainstorming revisitado: sobre a criatividade instrumental e a produtividade humana em meados do século XX. **Cultural Politics**, Biggleswade, Inglaterra. v. 16, n. 1, p. 50–69, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1215/17432197-8017256. Acesso em: 20 abr. 2023.

NAAMATI-SCHNEIDER, L.; ALT, D.Aprendizagem online colaborativa mediada por padlet em estudos de gestão em saúde. **Frontiers in psychology**, v. 14, p.1157621, março 2023. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1157621/full#ref14. Acesso em: 20 abr. 2023.

OLIVEIRA, T. M. D. **Gincana interdisciplinar**: uma experiência on-line. 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA119_ID1024_29052021235131.pdf. Acesso em: 04 mar. 2023.

PADLET. **O que é o Padlet?**. 2023. Disponível em: https://padlet.help/l/pt/article/cpfiutfzzb-o-que-o-padlet. Acesso em: 20 abr. 2023.

IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA[1]

IMPLICATIONS OF HIGH SCHOOL EDUCATION REFORM FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHING: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF RESISTANCE

IMPLICACIONES DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE LA RESISTENCIA

Gabriela Biancardi Braga
PROEF/UFES
Erineusa Maria da Silva
PROEF/UFES

INTRODUÇÃO

A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 regulamentou o Novo Ensino Médio (NEM) alterando o funcionamento das escolas e de seus currículos. Dentre muitas alterações, a disciplina de Educação Física teve sua carga horária reconfigurada, o que reduziu drasticamente os conhecimentos relativos a essa área do saber. Nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual do Espírito Santo, conforme a portaria 279-R de 06 de dezembro de 2021, as aulas de Educação Física, para os/as estudantes do NEM, passaram a ser ofertadas apenas para a 1ª série. Nesse contexto de esvaziamento dos conhecimentos científicos ocasionado pela redução da carga horária da Educação Física e de outras disciplinas, esse espaço/tempo foi destinado à parte diversificada do currículo: Estudo Orientado, Projeto de Vida, Eletiva e Itinerários Formativos.

Na busca de encontrar espaços/tempos pedagógicos para garantir a construção de conhecimentos da Educação Física nesse novo contexto educacional, a disciplina Eletiva possui uma carga horária de duas aulas semanais de cinquenta minutos e permite um aprofundamento

1O presente trabalho tem o apoio financeiro, através de bolsa de estudos da FAPES.

dos componentes curriculares podendo, assim, ser um espaço/tempo pedagógico utilizado como resistência à retirada das aulas de Educação Física quando ofertada aos/às estudantes da 2ª e 3ª série em que os conhecimentos dessa disciplina estão sendo negados a partir da implantação do NEM.

Assim, este projeto de pesquisa em andamento objetiva possibilitar espaços/tempos de experiência com as práticas corporais vinculadas ao campo da Educação Física aos/às estudantes da 2ª e 3ª série, em um contexto de retirada dessa unidade curricular no NEM na EEEFM Cel. Antônio Duarte, na cidade de Iconha, Espírito Santo.

METODOLOGIA

A pesquisa em desenvolvimento trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção que como método de estudo busca produzir dados a partir de intervenções pedagógicas como forma de minimizar a retirada das aulas de Educação Física da 2ª e 3ª série do NEM. Sendo assim, inicialmente, produziremos os dados por meio de um questionário com os/as estudantes da 2ª e 3ª série do Ensino Médio a fim de caracterizá-los/as, identificar os conhecimentos da Educação Física que desejam experienciar, bem como espaço/tempo pedagógico possível para tal. A seguir, realizaremos interferências planejadas no processo de aprendizagem dos sujeitos (FREITAS, 2007) para finalmente reflexionar com os/as participantes sobre a importância da experiência com as práticas corporais e da Educação Física para suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que mesmo em um cenário desfavorável para o ensino da Educação Física no NEM é preciso resistir. Assim, buscar meios para que os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade acerca da Educação Física sejam construídos de forma democrática e integral dentro da escola, torna-se fundamental, ainda que por via desses espaços/tempos “eletivos”. Esperamos que, por meio das intervenções pedagógicas planejadas no processo de aprendizagem dos sujeitos, possamos estimular reflexões com os/as participantes sobre a importância da experiência com as práticas corporais para suas vidas,

como também sobre a importância da Educação Física como um conhecimento historicamente produzido a se constituir no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Diário Oficial da União. **Medida Provisória nº 746/2016.** Ano CLIII, n. -184- A Brasília – DF, sexta-feira, 23 de setembro de 2016. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal = 1000&pagina = 1&data = 23/09/2016. Acesso em: 16 jun. 2022.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação B, 2017. Disponível em: http.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa em educação: questões e desafios**. Vertentes, n.29, p.28-37, jan./jun., 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Portaria** nº 279-R, de 06 de dezembro de 2021. Vitória/ES, 2021. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/279-R-Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%20de%202022.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES[1]

IMPLICATIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM IN THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS

IMPLICACIONES DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES

Eldo Henrique Ribeiro Cunha,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Gabriela Machado Ribeiro,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO

Estudiosos do campo educacional vêm, há algum tempo, reportando-se à residência na área da saúde, especialmente, a residência médica como um referente para pensar a formação de professores. A busca de subsídio em outra área de formação profissional para estruturar iniciativas voltadas tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores, pauta-se no reconhecimento do bom funcionamento da experiência de formação de profissionais da área da saúde. O ideal, segundo Nóvoa (2009, 2017) seria que quando acabassem a licenciatura fossem para as escolas acompanhados, em uma espécie de residência docente para que, progressivamente, fossem adquirindo a autonomia profissional.

Atualmente, está em curso, em âmbito nacional o Programa Residência Pedagógica (PRP), lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em março de 2018, por meio do Edital 6/2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A iniciativa trata-se de uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores.

Tal programa estabelece como objetivo "induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso" (MEC, 2018). Dentre seus objetivos, o PRP anuncia como

[1] A pesquisa contou com o apoio da FAPEMIG

um de seus intentos, a promoção e adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)" (MEC, 2018).

Para viabilizar tais objetivos, vem sendo lançados editais públicos de abrangência nacional, por meio dos quais as instituições de ensino superior podem apresentar propostas institucionais e são concedidas bolsas para estudantes de graduação/ residentes (R$ 400,00), coordenadores institucionais (R$ 1.500,00), professores de cursos de licenciatura/docente orientador (R$ 1.400,00) e professores da escola/preceptor (R$ 765,00)[2].

Ainda que tenha recebido inúmeras críticas quando foi lançado, ocorre que, atualmente, existem milhares de pessoas, tanto bolsistas quanto voluntários nas diferentes modalidades (residente, docente- orientador e preceptor) atuando na Residência Pedagógica, imersos nessa proposição de formação.

Considerando as intencionalidade do PRP, objetivo do estudo foi analisar a produção científica relacionada as repercussões do Programa de Residência Pedagógica com ênfase na formação continuada

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo, foram realizadas buscas nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB), Google Acadêmico, Scielo, acervo digital de Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) nas edições de Salvador 2018 e Rio de Janeiro, 2020 a partir das palavras-chaves: Residência Pedagógica e Formação continuada de professores, no período de 23 de janeiro até 21 de julho de 2022.

Foram selecionados estudos que continham no título e/ou nas palavras-chave os termos Residência Pedagógica e/ou formação continuada. Foi encontrado um número considerável de estudos, mas tratando do PRP e os efeitos e contribuições, especificamente, na formação continuada de professores identificamos pouca produção. Foram encontrados vários estudos sobre residência pedagógica nos bancos de dados consultados, entretanto, é possível perceber que o número de publicações que trazem a temática da ligação do programa Residência

[2] Valores vigentes no período de realização da pesquisa.

ISSN: 2175-5930

Pedagógica com a formação continuada de professores, ainda é pequeno quando comparado ao grande número de trabalhos tratando do PRP a partir de outros enfoques e o número de professores da educação básica envolvidos no programa.

O PRP E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Os números de estudos encontrados nas buscas dos termos citados em cada banco de dados, foram os seguintes: *BDTD* - Residência pedagógica e formação continuada de professores: 2 estudos; *Scielo*: Residência pedagógica e formação continuada de professores: 0 estudos; Endipe Salvador 2018: Residência pedagógica e formação continuada de professores - 0 estudos; Endipe Rio 2020: Residência pedagógica como formação continuada de professores - 4 estudos no livro 1 vol.1 e 1 estudo no livro 1 vol.2.

Quadro 1: Publicações sobre o Programa Residência Pedagógica e Formação Continuada

Título do artigo	Autores	Ano de publicação
Categoria 1: Relatos de Experiência		
Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des)caminhos formativos	Celso Martins Belisário; Rosenilde Paniago; Patrícia Gouvêa Nunes;	2020
Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do programa de residência pedagógica na Unifesp	Celia Maria Benedicto Giglio; Rosario Silvana Genta Lugli	2013
Formação inicial e continuada de professores: a experiência da Residência Pedagógica	Narjara Peixoto Xavier Bezerra	2020
A Residência Pedagógica no Instituto de Educação de Angra dos Reis: Contribuições e perspectivas para a formação docente	Daniel Luiz Poio Roberti; Maína Bertagna,	2020
Categoria 2: Análise do PRP como Política Pública		

Residência Docente uma política pública educacional de Estado ou de Governo?	Polliana Rocha Dias Araújo; Shirleide Pereira da Silva Cruz	2018
O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências	Flávia Cristina de Macêdo Santana; Jonei Cerqueira Barbosa	2020
Categoria 3: o PRP na perspectiva dos professores preceptores das escolas.		
Residência pedagógica: afinal, o que é isso?	Juliana Batista Faria; Júlio Emílio Diniz-Pereira	2019
A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp	Vanessa Dias Moretti	2011
Residência pedagógica: representação social de formação continuada	Carolina de Castro Nadaf Leal; Helenice Maia Gonçalves	2020
Narrativas de formação continuada de professores de educação física: Programa Residência Pedagógica	Eriques Piccolo Becker	2020
Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica da Unifesp	Ana Paula Reis Felix Pires	2017

Fonte: Dados da pesquisa

Os 11 estudos localizados foram organizados em três categorias de acordo com a aproximação que eles apresentavam em relação aos objetivos e direcionamentos de cada pesquisa, organizamos em três categorias distintas: Relato de experiência; Análise do PRP como Política Pública e o PRP na perspectiva dos professores preceptores das escolas.

Na primeira categoria, que abrange aqueles estudos que objetivam fazer um relato de experiência sobre o PRP, são trabalhos que ajudam a ter um discernimento sobre a maneira com que o programa pode contribuir para a formação dos envolvidos, ao mesmo tempo que, analisam o desenvolvimento do programa, foram encontrados quatro estudos.

Os estudos que trouxeram como finalidade examinar o PRP como Política Pública foram separados e correspondem a segunda categoria, comumente são encontrados o histórico de implementação do programa, consulta dos editais, e proposições para uma educação crítica-emancipadora. O que destacamos dessa categoria é, em um dos estudos é indicado sobre um projeto global de educação e a preocupação em unir, de forma compatível, a formação inicial e continuada no programa. "uma formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora sob a qual se defende, dentre outros aspectos, uma unidade teoria-prática, relação conteúdo-forma e um projeto global de formação articulando de forma adequada formação inicial e continuada''(SILVA, CRUZ, 2018, p.1). Alguns dos estudos focam em questões mais específicas como o artigo "Residência Docente uma política pública educacional de Estado ou de Governo?)" que objetiva analisar se a residência docente está sendo desenvolvida no meio político como uma política pública educacional de Estado ou de Governo.

As pesquisas da terceira categoria tem como diferencial o ato de conversar com os professores preceptores favorecendo assim um enfoque no que a presente pesquisa busca analisar que são as implicações do PRP na formação continuada dos professores, e para alcançar esse objetivo uma estratégia pertinente foi ouvir os sujeitos incluídos nesse processo. Por meio dessa categoria foi possível identificar os encadeamentos que o PRP proporciona para os docentes envolvidos, se estão de fato desfrutando do programa e suas atividades para complementar sua formação, produzindo pesquisas e atualizando sua prática docente. Vale destacar que uma das propostas do PRP é causar uma conexão teoria e prática, sabendo disso, buscamos entender como os/as docentes estão fazendo a mediação desse processo, outra intenção do programa é de fomentar a iniciação a docência ao mesmo tempo que incentiva a formação continuada dos professores das escolas, que por meio dos debates e conhecimentos trabalhados e sua mediação nesse meio tem a chance de fazer a combinação entre ensino, pesquisa e extensão.

. É possível afirmar que o conjunto de pesquisas examinadas possibilita a compreensão das várias capacidades que o programa apresenta e ao mesmo tempo alguns limites que se manifestam como a pouca produção abordando a temática da formação continuada dos professores envolvidos. Acreditamos que com um estudo mais aprofundado, além de ajudar a

entender melhor as potencialidades do programa podem contribuir na proposição e desenvolvimento de diferentes estratégias voltadas a fomentar a formação continuada

A pouca produção e busca pela formação continuada pode se dar por diversos fatores como a estruturação atual do sistema escolar, muitas vezes impede que os professores busquem por essa, a falta de tempo, e a necessidade por mais investimento. Para que o professor possa se dedicar a um processo de formação continuada é necessário escutar o que os professores têm a dizer sobre e construir processos coletivos para fomentá-lo e garanti-lo" (BECKER, 2020, p.103). O estudo do Becker (2020) destaca, a partir das narrativas dos professores de Educação Física, que ao ingressarem na escola tem inúmeras tarefas que os impedem de exercer seu direito garantido por lei, de qualificar-se enquanto professor".

É possível entender que a profissão de professor já exige tempo de estudo, preparação entre outros deveres e que a formação continuada pode se tornar inviável por conta disso. Sobre o potencial do PRP na formação continuada, alguns autores apontam que pela sua configuração possibilita que essa ocorra de maneira inovadora e eficiente

> O PRP traz para suas reuniões diversas pautas para debates, sendo a maioria delas, sugeridas pelos professores preceptores e residentes. Essa conversa inicial, antes de inserir os docentes em um espaço formativo, é um dos pontos chaves do programa. Pois vai contra a perspectiva tradicional dos modelos de FC, que apenas transmitem determinados conhecimentos, muitas vezes, desconectados com a realidade docente. (BECKER, 2020, p.102).

Destacamos o fato do professor ser protagonista na mediação das atividades do PRP, o que é uma oportunidade de tirar o profissional da educação de um estado de acomodação, colocando em movimento seus estudos e pesquisas. No estudo de Becker (2020) percebemos como os professores preceptores entrevistados do PRP chegam ao programa por motivos diferentes, passam por trajetórias totalmente distintas e com desafios e superações diferentes, mas o que todos tem em comum é perceberem a grande oportunidade do PRP em fazê-los reinventarem sua atuação após a participação. De fato, o que se comprova com o acervo de pesquisas sobre o programa é que o PRP é eficaz em promover melhorias tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa foi compreender os modos como o programa vem se materializando enquanto política de formação. Após a realização do levantamento da produção acadêmico-científica sobre o PRP, destacamos a grande quantidade existente de estudos analisando o PRP e suas repercussões na formação inicial dos/das bolsistas que estão começando as vivências suas primeiras experiências na docência.

Os resultados apresentam uma escassez de pesquisas quando se trata da produção tratando dos efeitos do Programa Residência Pedagógica na formação continuadas de professores, diferente do acervo sobre o PRP e formação inicial. Isso mostra como é um tema a ser mais bem explorado para que se incentive a formação continuada dos professores e se tenha um panorama sobre a temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**, CAPES, Brasília 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf Acesso em 20 de mar de 2021.

BECKER, E. P. **Narrativas de formação continuada de professores de Educação Física**: Programa Residência Pedagógica. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, 112 p., 2020. Disponível em : <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22420>. Acesso em 21 ago. 2020.

NÓVOA, A. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2017.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista **Educacion. Madrid:** 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 30 mar.2021.

SILVA, K.A.C P; CRUZ, S P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316- 3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS NA SEXUALIZAÇÃO PRECOCE

MEDIA INFLUENCE ON EARLY SEXUALIZATION

INFLUENCIA DE LOS MEDIOS EN LA SEXUALIZACIÓN TEMPRANA

Maria Micaele da Silva Gomes,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Lyvia Rafhaela Uchoa Moraes,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Marcos Paccioli de Oliveira Felix,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Hilderline da Silva Bezerra,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Tadeu Barroso Freitas
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

O presente resumo tem por finalidade refletir e discutir acerca de algumas questões que envolvem a sexualização precoce de pré-adolescentes e adolescentes dentro do contexto escolar, considerando as mídias digitais como um canal propício à sexualização precoce.

Observando o cotidiano escolar, é possível perceber uma rápida propagação de conteúdos, entre os estudantes, que estimulam não somente a sexualização precoce, mas também irroga tacitamente em abuso ou violação contra si. Há vários fatores que contribuem para a sexarca precoce, um deles é o tempo de ócio em casa sem nenhuma supervisão assim possibilitando pré-adolescentes e adolescentes a serem influenciados, por meios de comunicação de massa, a se tornarem sexualmente ativos ou propagarem tais assuntos entre os colegas, essa exposição precoce a cenas eróticas pode propiciar comportamentos sexuais de risco, incentivar a procura do prazer precocemente, possuírem vários parceiros sexuais, e majoritariamente antecipar a iniciação sexual, essa antecipação se relaciona, precipuamente, com baixo nível socioeconômico, uma baixa escolaridade, baixa educação sexual e não ter responsáveis presentes.

METODOLOGIA

O Método utilizado partiu de uma visão qualitativa e a partir da vivência rotineira na escola, para se analisar tal questão. As aulas ocorrem na Escola Municipal de Tempo Integral Nossa Senhora de Fátima, participante do programa de Residência Pedagógica, na qual são ministradas aulas pelo professor preceptor e pelos residentes. As turmas observadas foram as do 7º A e B, cujos alunos encontram-se na faixa etária entre 11 a 14 anos, observou-se que as falas e atitudes dos alunos refletiam comportamentos de sexualização precoce.

RESULTADOS

Durante a observação, notou-se que muitos alunos comentavam sobre assuntos sexuais, a partir desses relatos questionamos os alunos onde eles aprendiam esses conteúdos e a resposta era que ou viam nas redes sociais ou assistiam filmes e séries que abordam tais assuntos, com base nisso pesquisamos e vimos que os filmes eram inapropriados e com a classificação indicativa divergente da idade deles, outro fator questionado era se os pais tinham conhecimento do que eles consumiam nas redes sociais e assistiam e a resposta era que os pais não sabiam e eles escondiam esses assuntos dos pais, vendo vídeos quando estavam a sós em casa. Além disso, uma boa parcela da turma falava abertamente que já namoravam e que as pessoas inseridas nesses relacionamentos já eram mais velhas que eles, o que também torna-se um problema, pois no contexto atual em que se vive muito se fala de saúde mental, relacionamentos tóxicos e abusivos, tal público-alvo tende a desconhecer as consequências de uma relação precoce. Ademais, várias outras possíveis consequências podem surgir a partir de uma sexualização precoce, podendo resultar numa gravidez indesejada e de risco, transmissão de IST's, aborto, além de aspectos psicológicos e socioemocionais como estresse, ansiedade, arrependimento, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que o necessário a se fazer não é proibir ou coibir os pré-adolescentes e adolescentes a se relacionarem ou assistirem a programas, séries e filmes que não são próprios para suas faixas etárias, pois poderia resultar em situações de rebeldia,

entretanto o mais adequado seria educá-los para se depararem com tais conteúdos, de modo que possam assimilar tal material com melhor maturidade e discernimento. Do mesmo modo, que possam entender as consequências para suas vidas.

O que reforça tal problemática, é o fato de que a exposição precoce de crianças e adolescentes às mídias sociais tem sido apontada como fator de risco para a sexualização precoce, influenciando na construção de identidades sexuais e estereótipos de gênero. Essa exposição pode levar um interesse pela imagem corporal além do normal, o que por consequências pode levar a transtornos alimentares e psicológicos (SANTOS et al.,2019,p.25).

REFERÊNCIAS

SANTOS, J. O. et al. A exposição às redes sociais como fator de risco para a sexualização precoce de crianças e adolescentes. Revista CEFAC, v. 21, n. 1, p. 25-30, 2019.

LAS Lara, CHN Abdo Aspectos da atividade sexual precoce - Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia, 2015 - SciELO Brasil.

ARAÚJO, W.J.S.A et al. Fatores relacionados à iniciação das práticas sexuais precoces na adolescência: uma revisão integrativa. Research, Society and Development, v. 10, n. 14, e504101422505, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES INICIAIS

PEDAGOGICAL INNOVATION AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: INITIAL APPROXIMATIONS

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: APROXIMACIONES INICIALES

David José de Lima Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Franklin Gadelha Cunha,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Marcio Romeu Ribas de Oliveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

A Educação Básica (EB) tem encontrado, na atualidade, debates que perpassam a tematização das inovações em educação, considerando-se, sobretudo, que "a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado." (BRASIL, 2018, p.14)

Ao refletir sobre tal questão, a inovação pedagógica pode ser entendida de diferentes maneiras: como sinônimo de mudança e reforma educacional, modificações de propostas curriculares ou como alterações de práticas educacionais (TAVARES, 2019). O ato de inovar pedagogicamente, para Soares e Ribeiro (2023), está relacionado à ruptura na maneira tradicional de ensinar e aprender. Segundo Carbonell (2022), inovar estaria no campo das modificações das atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas, um conjunto de intervenções, decisões e processos que demandam certa intencionalidade e sistematização.

A Educação Física brasileira também é marcada pelo processo de transformação de sua prática pedagógica. Conforme Darido (2003), a partir do final da década de 70 emergiram novas perspectivas sobre os fundamentos da ação docente para o componente curricular. Na visão de

ISSN: 2175-5930

Machado e Bracht (2016) tal movimento representou um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física Escolar (EFE). Naquele período, existia a compreensão de que a Educação Física (EF) era incorporada aos currículos sob a forma de atividade caracterizada por o "fazer pelo fazer". Embora, o sentido de pertencer ao espaço educacional se justificasse, efetivamente, por ser um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, refletindo na formação integral dos educandos (CASTELLANI FILHO, 2013).

Apesar de avanços nesse sentido terem ocorrido, os docentes ainda possuem dificuldades de apropriação das teorias e conhecimentos produzidos pela EF renovadora, existe uma preocupante dificuldade de inovação dentro do campo da EFE (ANDRADE, 2013). O autor avalia que não há mudanças substanciais nas práticas pedagógicas da EF. Dessa maneira, a fim de se construir um melhor delineamento sobre tal fenômeno, torna-se necessário questionarmos: como a inovação pedagógica se apresenta no campo da EFE?

A pesquisa objetivou compreender a incorporação da inovação pedagógica no campo da EFE. Logo, é relevante que se analise o que há publicado nesse sentido, para que entendamos, por exemplo, como acontece os processos didáticos pautados sob o viés inovador e de que maneira as pesquisas atuais abordam a temática a fim de ampliar e discutir as percepções existentes.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico de cunho exploratório, cuja principal vantagem reside no fato de permitir uma observação ampla dos aspectos estudados, uma vez que de maneira diretiva não poderia se visualizar (GIL, 2002). Desse modo, faz uso da abordagem qualitativa (FLICK, 2009), utiliza o texto como material empírico e parte da noção da construção social das realidades em estudo. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2001).

Dessa forma, delimitou-se 4 etapas dessa revisão. A 1ª etapa refere-se à definição do tema e base de dados. Como tema de interesse foi estabelecido: as concepções de inovação

pedagógica presentes na EFE e EB. Já como base de dados delimitou-se o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos da CAPES).

Na 2ª etapa foram escolhidas as palavras-chave com finalidade de pesquisa, utilizou-se os operadores booleanos AND/E para encontrar resultados mais precisos. No Portal de Periódicos da CAPES utilizou-se o acesso CAFe (Comunidade Acadêmica Federada) o que permite maior alcance de resultados, além do modo de busca avançada.

A 3ª etapa refere-se aos critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos, para isso se estabeleceu a linha temporal de 2018-2023, trabalhos do idioma português e que fossem revisados por pares. Foi permitido, para o termo *Inov** a busca em qualquer campo do texto que contivesse o radical da palavra. Já para o termo *Educação Física* optou-se pela busca exata em qualquer campo do texto buscado. No quadro 1 a seguir, encontra-se a caracterização da busca e os resultados obtidos.

Quadro 1 – Caracterização da busca.

Filtros	Operador booleano	Termos de busca	Resultados
Qualquer campo contém	E/AND	Inov*	37
Qualquer campo é (exato)		Educação Física	

Fonte: elaboração própria.

A 4ª fase tratou-se de uma avaliação do conteúdo, nesse sentido, realizou-se a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos com base no critério de análise interpretativo. Aqueles cujos temas estavam em consonância com o aqui definido foram lidos na íntegra.

RESULTADOS

Dos 37 resultados iniciais, apenas 5 tratavam, especificamente, da inovação dentro da perspectiva da EFE na EB. Na sequência apresenta-se a análise dos trabalhos selecionados.

Silva, Souza e Martins (2020), ao considerarem o esporte um fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade, se debruçaram em fatores ligados à cultura escolar os quais fossem favoráveis ou desfavoráveis à inovação pedagógica. Segundo os autores, três elementos acentuaram o distanciamento para uma proposta de inovação: a cultura de "aula entretenimento", a hegemonia masculina no esporte e a dificuldade de fomentar a

reflexão sobre a atividade. A ideia de inovação como um processo cultural, interligada às possibilidades trazidas pela aproximação com o Modelo de Educação Esportiva (MEE), foi capaz de criar ambientes que possibilitaram aos sujeitos negociar, desafiar e transgredir as interdições.

Brandl, Boelhouwer e Guiosi (2018) objetivaram aplicar e avaliar uma proposta pedagógica inovadora pautada na pedagogia histórico-crítica envolvendo o conteúdo das lutas. Os autores consideraram fundamental resgatar aquilo que os estudantes traziam como referência acerca do conteúdo proposto, para que a partir disso, o professor instigue-os a pensar sobre o tema remetendo-o ao cotidiano. Posteriormente, apresenta-se o conteúdo sistematizado, tanto na dimensão teórica quanto na vivência das manifestações da cultura corporal, dando condições aos educandos de refletirem e recriarem as propostas. Dessa forma, em conjunto com os educandos, o professor constrói um diálogo que permitirá a avaliação do processo de ensino/aprendizagem.

Semelhante aos anteriores, no 3º texto analisado, Farias *et al*. (2018) destacaram a oportunidade dos alunos assumirem o protagonismo no desenvolvimento das ações pedagógicas, desde a escolha da temática: o jogo, planejamento, exposição dos conteúdos e processo avaliativo. Para os autores, o relato de experiências pedagógicas inovadoras auxiliam na qualificação do processo de ensino, ampliando os conhecimentos dos estudantes sobre as manifestações da cultura corporal de forma crítica e participativa. Identificaram-se algumas ações didáticas de caráter inovador: a diversificação das práticas corporais tematizadas; estratégias de ensino que estimulavam a participação de todos no planejamento das atividades; relação dos conteúdos desenvolvidos com o projeto político-pedagógico da escola; e reflexão com os estudantes sobre os conhecimentos tratados nas aulas.

Matias *et al*. (2018) buscaram investigar o potencial inovador e educacional da EF através da diversificação do conteúdo, dando ênfase ao tema de redes sociais, utilizaram como metodologia de ensino as aulas abertas com foco no Ensino Médio. Os autores evidenciaram que as características dessas tecnologias são atraentes e mais significativas para a incorporação de conceitos e de novas aprendizagens. Segundo os autores, a proposta de concepção pedagógica abordada no estudo mostrou-se eficaz e inovadora, pois incluiu os discentes nas

decisões pedagógicas e metodológicas, oque ocasionou maior participação, motivação e ação comunicativa, tais fatores auxiliam em suas construções de autonomia.

Por fim, Maldonado *et al*. (2018) optaram por realizar uma investigação sobre o estado da arte de pesquisas sobre a inovação pedagógica nas aulas de EF, no período temporal entre 1980 e 2015, com foco nos periódicos nacionais da área de EF e da Educação, estratos de A1 a B5 do WebQualis – 2014, para a área 21 da CAPES. Os resultados apontam que a produção de conhecimento sobre as práticas pedagógicas inovadoras na EFE aumentou desde a década de 1990. Contudo, isto não significaria necessariamente que a inovação pedagógica tenha sido ampliada nas aulas de EF. Ainda salientaram que há dois aspectos cruciais para se compreender qualitativamente tal aumento: a busca em periódicos classificados em estratos mais baixos, entendendo que esses estudos possuem extrema importância, pois apresentam conhecimentos construídos no contexto escolar. Da mesma forma, a valorização da escola pública brasileira também possui sua contribuição, sendo espaço-tempo formativo-criativo inovador do trabalho entre professores(as) e alunos(as), acreditando e defendendo a excelência na qualidade da EB pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou compreender a incorporação da inovação pedagógica no campo da EFE, pode-se observar que os trabalhos analisados, predominantemente, abordam a noção de inovação pedagógica numa perspectiva de inserção dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Fatores como a construção da autonomia, o protagonismo, a reflexão e a criticidade perpassam a centralidade de sua incorporação nas aulas de EF. O contexto cultural e conhecimentos prévios dos/as alunos/as são entendidos como fundamentais nesse processo, uma vez que partindo desses pressupostos seria possível a construção de uma intervenção capaz de ressignificar os diversos conteúdos da EFE. Evidentemente, o tema ainda precisa ser melhor difundido, tendo em vista a quantidade de textos analisados. É importante que estudos sobre a inovação pedagógica no campo da EFE sigam sendo trabalhados e divulgados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. Pós-graduação em educação física, inovação e prática pedagógica: reflexões iniciais. **Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 29–42, 2013. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635393. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRANDL, C. E. H.; BOELHOUWER, C.; GUIOSI, K. N. Práticas pedagógicas inovadoras: as lutas como conteúdo da educação física no ensino médio. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 89–98, 2018. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/19250. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2018.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. 19. Ed. Campinas: Papirus, 2013. 175 p.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar:** a mudança da escola**.** 2. Ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DARIDO, C. S. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 104 p.

FARIAS, U. S. et al. No caminho de novas práticas pedagógicas em educação física escolar. **Conexões**, Campinas, SP, v. 15, n. 4, p. 486–504, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648539. Acesso em: 26 abr. 2023.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164 p.

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

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da "teoria do reconhecimento" de Axel Honneth. **Movimento**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 849–860, 2016. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/60228. Acesso em: 23 jan. 2023.

MALDONADO, D. T. et al. Inovação na educação física escolar: desafiando a previsível imutabilidade didático-pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, 2018. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/45299. Acesso em: 26 abr. 2023.

MATIAS, T. S. et al. Educação física escolar no ensino médio: o uso das redes sociais no processos de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva de aulas abertas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 3, 2018. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/49305. Acesso em: 25 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROSÁRIO, S. J.; RIBEIRO, L. M. Inovação pedagógica nas produções acadêmicas: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023016, 2023. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2110. Acesso em: 12 abr. 2023.

SILVA, B. S.; SOUZA, A. C. F.; MARTINS, M. Z. Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.L.], p. 1-8, jun. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/d7mPckFtyM4Jhr5LFPStPQJ/?lang=pt. Acesso em: 23 set. 2022.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, [S.L.], v. 44, p. 1-17, 7 fev. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/32311. Acesso em: 05 out. 2022.

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROBLEMATIZANDO AS DIFERENÇAS CULTURAIS NA ESCOLA

INTERCULTURALITY AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: PROBLEMATIZING THE CULTURAL DIFFERENCES IN THE SCHOOL

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROBLEMATIZANDO AS DIFERENÇAS CULTURALIS NA ESCOLA

Ana Paula da Silva Santos,
Secretaria Municipal de Educação/Duque de Caxias (SME/DC)
Universidade Estácio de Sá (UNESA)

INTRODUÇÃO

Tensões e desafios marcam o âmbito educacional. Cada vez mais a escola está sendo chamada a enfrentar as demandas do novo tempo, desde as consequências do isolamento ocasionado pela Pandemia do Covid 19, o recrudescimento de grupos conservadores extremistas, o aumento da violência da/na escola e, além disso, o desafio desta instituição em lidar com as questões referentes às diferenças de raça, classe, gênero, orientação sexual, religião, local de moradia, linguagem, deficiência etc.

Neste contexto, a Educação Física, como componente curricular obrigatório em toda educação básica, por mais que desestabilize a lógica padronizada imposta pelas carteiras enfileiradas e pela imobilidade corporal como condição de aprendizagem, ainda se constitui como um campo que, muitas das vezes, mantém o engessamento dos corpos e a sua tipificação em relação a um padrão masculino, branco, estadunidense/europeu, heterossexual e cristão.

Pensar uma Educação Física "Outra" que subverta as marcas higienistas, militaristas e esportivizantes se coloca como um dos grandes desafios na área, onde a concepção de corpo em uma perspectiva biológica, seja confrontada com uma concepção de corpo em uma perspectiva sociocultural que valorize e afirme as diferenças culturais.

O presente estudo, realizado a partir das teorizações de autoras como Vera Candau e Catherine Walsh, busca compreender as possíveis relações entre a Educação

ISSN: 2175-5930

intercultural/Interculturalidade crítica e a Educação Física escolar, enfatizando às questões relativas às diferenças culturais nas práticas pedagógicas.

Neste sentido, se organiza da seguinte forma: inicialmente discute a origem do termo interculturalidade e suas diferentes dimensões e análises, em seguida problematiza as possíveis relações entre interculturalidade crítica e Educação Física escolar, destaca caminhos para a construção de práticas pedagógicas subconstanciadas na perspectiva de uma Educação Física interculturalmente orientada. Por fim, apresenta as considerações finais de estudo.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: ORIGEM E PRINCIPAIS DESAFIOS

É importante ressaltar em que contexto surge o termo "intercultural". De acordo com Mato (2009) a educação intercultural se originou nas diversas experiências dos povos indígenas na América Latina, especialmente, aquelas realizadas segundo os programas de educação intercultural bilíngue. A partir desse momento, a perspectiva intercultural também foi elaborada sob o ponto de vista político, ético e epistêmico por comunidades e organizações indígenas, incluindo intelectuais e dirigentes que, na intenção de expor suas experiências de vida na sociedade, principalmente naquelas dominadas pelos processos de subalternização e desumanização, procuravam se organizar e orientar suas lutas frente à valorização e reconhecimento das diferenças.

Candau (2012) afirma que, além da educação indígena, outros grupos contribuíram para a multiplicação da discussão sobre as relações entre educação e interculturalidade. Nesse sentido, menciona a influência dos movimentos negros latino-americanos na ampliação da perspectiva da educação intercultural, pois esses grupos têm sido representados por sua resistência e luta contra o racismo, bem como a afirmação de direitos e busca da cidadania plena.

A autora citada, sobretudo, destaca como uma problemática a polissemia da expressão interculturalidade. Sendo assim, situa a perspectiva intercultural no campo do multiculturalismo, onde classifica em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade (CANDAU, 2014).

Inicialmente, a abordagem assimilacionista, advoga no favorecimento que todos/as sejam inseridos/as à cultura hegemônica. No caso da escola, temos as políticas de universalização do ensino em que todos (as) são chamados (as) a participar dos sistemas de ensino, porém não se questiona a monoculturalidade e o caráter padronizado do currículo, das práticas pedagógicas, das relações estabelecidas entre os sujeitos da escola, entre outros.

Quanto ao multiculturalismo diferencialista, Candau (2014) destaca que há a ênfase no reconhecimento da diferença e a garantia de espaços para que estas possam se expressar. Porém, algumas das proposições nessa linha acabam por essencializar a construção de identidades, alegando que somente assim os diferentes grupos culturais poderão manter seus modelos culturais de base, determinando em algumas sociedades verdadeiros *aparthaids* socioculturais.

A terceira abordagem destacada por Candau (2014), a qual nos posicionamos para fundamentar o presente estudo, é o multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

Tal perspectiva supõe a inter-relação entre os diferentes grupos culturais, rompe com a visão essencialista da construção das culturas e identidades culturais e afirma que a sociedade atual é marcada por intensos processos de hibridização cultural que definem as identidades como abertas e em permanente construção.

Outra autora que também aborda o conceito de interculturalidade é Walsh (2009). Tal autora faz uma diferenciação importante entre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica.

Enquanto a primeira se traduz em políticas que buscam promover o diálogo e a tolerância sem tocar nas causas da assimetria social e cultural, a segunda vai propor uma crítica cultural no sentido de visibilizar as causas do não diálogo e questionar o modelo social vigente.

Em relação a interculturalidade crítica, a autora destaca que tal perspectiva busca alternativas para a globalização neoliberal e a racionalidade ocidental e, também, para a luta pela transformação social e condições de poder, ser e saber bem diferentes das percebidas atualmente. Ao partir do problema estrutural-colonial-racial dirige-se não apenas as questões políticas, sociais e culturais, mas com as questões do saber e do ser.

Se preocupa com a exclusão epistêmica dos sujeitos racializados, com a desumanização e subordinação de conhecimentos e com a naturalização da diferença.

ISSN: 2175-5930

É, na visão da referida autora, um processo dirigido à construção de modos "outros" de poder, ser e saber.

POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Para Oliveira e Daolio (2011), ao entrar em cena a discussão da cultura no campo da Educação Física, especialmente nos anos de 1990, não houve mais como negar a existência das diferenças.

Parto do pressuposto que as diferenças são concebidas num processo sócio-histórico de desconstrução e reconstrução contínuo e dinâmico, desenvolvido nas relações sociais permeadas por questões de poder.

Para Candau (2012, p. 90), as diferenças:

> São constitutivas dos indivíduos e grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que tem de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a ela referidos objeto de preconceito e discriminação.

Como "diferenças culturais" tratadas no presente estudo, incluímos as diferenças de raça, classe social, orientação sexual, gênero, etnia, linguagem, religião e deficiência.

Neste contexto, Oliveira e Daolio (2011) ressaltam que na Educação Física, a ideia da diferença se relacionava muito mais às diferenças biológicas entre meninos e meninas, explicadas pela ação de hormônios, por exemplo. Era recorrente também a ideia de repetição de exercícios para aprimoramento das habilidades e gestos que tinham como modelo as técnicas corporais dos esportes de competição.

A ideia de padronização, eficiência e perfeição de movimentos começou a ser questionada no sentido de que os sujeitos não apresentavam apenas um corpo biológico, mas também social e cultural, o que redimensionou o olhar da Educação Física para a diversidade cultural.

Assim, defendo que as práticas devem estar em consonância com as realidades dos/as estudantes, articuladas com a proposta pedagógica da escola e levar em conta os temas da cultura corporal: as ginásticas, os jogos, os esportes, as danças, as lutas, entre outros. Sobre este último aspecto, é importante que a Educação Física possibilite condições para que as práticas corporais sejam vivenciadas e interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais, onde as culturas dos diversos grupos possam ser valorizadas e entendidas dentro um processo de fortes relações de poder (NEIRA; NUNES, 2009).

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA

A partir das teorizações de Candau (2011), destacamos alguns elementos importantes que nos possibilitaram caminhar na direção de práticas pedagógicas na perspectiva intercultural nas aulas de Educação Física.

Reconhecer as diversas identidades culturais: a autora citada afirma que tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada, em que nossa identidade cultural é muitas vezes tida como algo "natural". Desvelar esta naturalidade e favorecer uma visão plural, dinâmica e contextualizada das identidades culturais é primordial, articulando as dimensões pessoal e coletiva destes processos.

Desvelar o *daltonismo cultural* presente no cotidiano escolar: o *daltonismo cultural*[1] favorece o caráter monocultural da escola e tem implicações muito negativas para a prática educativa, principalmente, no que diz respeito às práticas escolares para os/as alunos/as oriundos dos contextos culturais normalmente não valorizados pela sociedade e pela escola, pois tende a não reconhecer as diferenças culturais como constitutivas de todos e todas. Como alternativa para tal situação, a referida autora destaca a importância de ter presente nas práticas escolares o *arco-íris de culturas*[2], o que supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente de tal forma que permita ao/a professor/a criar

[1] Expressão utilizada por Stephen Stoer e Luisa Cortesão (1999) e citada por Candau (2008).
[2] Expressão utilizada por Boaventura de Souza Santos (1995) e citada por Candau (2008).

ISSN: 2175-5930

novas formas de intervenção no cotidiano da escola reconhecendo a pluralidade de culturas presentes na escola.

Identificar as representações dos "outros": as relações entre "nós" e "outros" estão carregadas de estereótipos e ambiguidades. O fato da consciência sobre as diferenças se tornar cada vez cada vez mais forte implica na importância de educadores/as e alunos/as refletirem sobre questões como: quem são os "outros" e "nós"? Como se caracterizam?

Para Candau (2011) trabalhar tais questões na escola torna-se fundamental se a intenção for desafiar preconceitos, pois nossa maneira de nos situarmos em relação aos outros, tende de forma naturalizada, a se aproximar de uma perspectiva etnocêntrica. Na categoria "nós" são incluídos, normalmente, pessoas e grupos sociais que tem referenciais culturais e sociais admitidos para um padrão cultural, ou seja, hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo, etc. Os "outros" são os que confrontam com este padrão cultural, por sua classe social, etnia, religião, valores, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que as diferenças culturais estão presentes nas salas de aula, pátios, corredores, quadra, porém é grande a dificuldade em lidar positivamente com elas. Na maioria das vezes são vistas na perspectiva do preconceito, discriminação e da necessidade do reconhecimento ao outro, normalmente considerado como "o diferente".

A perspectiva que assume as diferenças como riqueza pedagógica precisa ser aprofundada de forma que ultrapasse os muros da escola e chegue até professores/as, diretores/as e coordenadores.

Pensar a Educação Física na perspectiva da interculturalidade crítica exige reconhecer que não há como conceber a sua construção sem levar em consideração as questões culturais, ou seja, é fundamental perceber as diferenças culturais presentes na escola e na sociedade e as maneiras pelas quais nós, educadores e educadoras, podemos intervir no sentido de valorizar estas diferenças no currículo e, consequentemente, nos conteúdos propostos nas aulas e nas práticas pedagógicas.

ISSN: 2175-5930

As diferenças culturais vistas de modo positivo podem ser compreendidas a partir de experiências que subvertam o conhecimento hegemônico como único pensamento possível e utilizem os conhecimentos dos grupos considerados marginalizados em uma perspectiva de reconhecimento, valorização e enriquecimento cultural.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M.(Org.) **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 13-37.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (Org) **Didática crítica intercultural, aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 81-106.

_____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Org.) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 23-41.

MATO, D. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimento e práticas socioeducativas. In: CANDAU, V. M. (Org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 74-93.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

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

WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, Re-existir e Re-viver**.** In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 13-42.

JOGOS COOPERATIVOS E CONFLITOS NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA BAIXADA FLUMINENSE – RJ [1]

COOPERATIVE GAMES AND CONFLICT REDUCTION AT SCHOOL: AN EXPERIENCE REPORT IN THE BAIXADA FLUMINENSE – RJ

TÍ JUEGOS COOPERATIVOS Y REDUCCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA: UN REPORTAJE DE EXPERIENCIA EN LA BAIXADA FLUMINENSE - RJ

Nicole de Oliveira Anastacio Muniz
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Carlos Henrique Anacleto Fonte
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Rocindes de Souza Berriel
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Maria Aparecida Santos de Oliveira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Ricardo Ruffoni
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

INTRODUÇÃO

O alto índice de conflitos entre os escolares se faz presente em muitas escolas e o desenvolvimento dos jogos cooperativos pode ser um caminho a contribuir para a solução dessa problemática. Os jogos cooperativos são parte da unidade temática brincadeiras e jogos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que compreende como atividades voluntárias, que podem ser alteradas e criadas coletivamente (BRASIL, 2018).

O acesso do licenciando ao cotidiano da escola pública através do Programa de Residência Pedagógica (PRP) propicia a relação entre escola e universidade e oportuniza a construção teórico-prática. São concedidas bolsas aos participantes financiadas pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Assim, o objetivo do presente estudo é relatar sobre a relação entre os jogos cooperativos e os conflitos nas aulas de educação física.

[1] Os licenciandos são financiados com bolsas por meio da CAPES edital n° 28/2022 pelo PRP.

METODOLOGIA

Para o constructo do relato de experiência, recorreu-se da abordagem qualitativa (GIL, 2002) desenvolvida por licenciandos do PRP de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, juntamente com o orientador do subprojeto e os professores preceptores atuantes na rede pública de ensino do município de Seropédica na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, em 2023.

O relato ocorreu através da percepção dos residentes. Desenvolveu-se a análise do conteúdo dos jogos cooperativos por construção de relatório das experiências obtidas nas aulas.

A DESENVOLUÇÃO DA INTERVENÇÃO

A intervenção dos bolsistas foi realizada em três momentos:

O primeiro com o orientador e os preceptores em reuniões semanais teóricas sobre as questões que permeiam a sala de aula, o constructo do plano de aula e as temáticas da educação física escolar, além do uso e apropriação da BNCC.

O segundo momento ocorreu com a apresentação dos residentes à unidade escolar. Houve reconhecimento do espaço e dos materiais disponíveis, compreensão do Projeto Político Pedagógico, além do alinhamento sobre plano de unidade, os planos de aula e os conteúdos a serem ministrados, visando a redução de conflitos, uma problemática presente nas escolas da Baixada (ALVES, 2016).

A terceira etapa ocorreu com a regência nas turmas pelos bolsistas. Nessa etapa foram ministradas 4 aulas para 5 turmas do 2° e 3° ano do ensino fundamental com duração de 50 minutos nos meses de fevereiro e março. Foram desenvolvidos jogos cooperativos sem perdedores, jogos de resultados coletivos e jogos semi-cooperativos, fundamentados em Brotto (1999). Durante e após a aplicação das atividades foram observadas as categorias discriminadas como: relação entre os alunos e situações conflitantes dos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, as situações de conflito entre os alunos foram reduzidas ao longo do arco temporal em que o estudo abarcou, apontando relevância.

O PRP oportunizou experiências formativas teórico-práticas através dos jogos cooperativos nas aulas de educação física com redução de conflitos entre os escolares. Houve impacto positivo significativo no relacionamento interpessoal dos alunos durante e após as atividades. Como limitação, cabe ressaltar que, tratando-se de um curto recorte do arco, faz-se necessário pesquisas com maior tempo para aprofundamento acerca da temática.

Por fim, ao longo do constructo e desenvolvimento das aulas, notamos que existe uma potência nos meandros do conteúdo e com apoio na intencionalidade pedagógica o conteúdo poderá transcender aos muros da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, J, C. S. **Baixada Fluminense:** reconfiguração da violência e impactos sobre a educação. Movimento-revista de educação, n. 3, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32558/18693 Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http:// basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 27 fev. 2023.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos:** o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 2001. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

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

JOGOS CRIATIVOS: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

CREATIVE GAMES: POSSIBILITIES FOR PHYSICAL EDUCATION IN THE SCHOOL

JUEGOS CREATIVOS: POSIBILIDADES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Maricelly Keyla Maia de Assis,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Deilson Sales da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Luan Henrique Gomes da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Fábio Batista da Fonseca
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Tadeu João Ribeiro Baptista,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O presente resumo é um relato de experiência proveniente de uma proposta de trabalho para a disciplina Metodologia do Jogo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujo objetivo fora desenvolver uma proposta de Jogo Criativo.

Conforme André *et al.* (2015), os jogos podem ser classificados em reproduzido, transformado e criado, podendo, portanto, o Jogo Criativo ser compreendido como uma criação que surge a partir de um jogo já existente, de modo que sua estrutura, objetivos e características sejam, em todo ou em parte, modificados.

Tomando como base as suas características, o Jogo Criativo surge, portanto, como uma possibilidade em se trabalhar os Jogos e Brincadeiras na Educação Física Escolar, orientando-se em uma perspectiva cooperativa, inclusiva e lúdica, criando novos percursos para se pensar os contextos pedagógicos na escola.

ISSN: 2175-5930

METODOLOGIA

Como forma de análise acerca da experiência dos discentes com a proposta, fora aplicado um questionário por meio do *google forms*, numa perspectiva qualitativa de análise dos dados, a fim de compreender as percepções acerca do Jogo Criativo e identificar a significância desta experiência para os alunos enquanto uma rica possibilidade educacional futura.

PROCESSO DE CRIAÇÃO DO JOGO

O boliche adaptado segue as mesmas regras do boliche tradicional, cujo objetivo consiste em derrubar o maior número de pinos — neste caso, representados pelos participantes, os quais, divididos em duas equipes, uma de frente para a outra, ficaram posicionadas em forma de pirâmide e imóveis, representando os pinos.

Para que o ponto fosse efetivado, a bola lançada pela equipe, por um membro vendado, deveria tocar ou passar entre as pernas dos membros da equipe adversária. Ao ser atingido, o "pino" ou os "pinos" "derrubados" deveriam sentar com as pernas cruzadas ou com os joelhos e quadril fletidos, para que não fosse alterada a disposição dos "pinos humanos" que ainda não foram derrubados.

EXPERIÊNCIA COM A TURMA

O jogo teve uma boa recepção durante a prática, de um modo geral. Os alunos demonstraram ímpeto em fornecer instruções, devido à expectativa em ver o resultado final do lançamento. Outro ponto positivo foi o baixo nível de exigência física, que favoreceu o sucesso da prática. Em contrapartida, exigiu-se boa concentração auditiva, tendo em vista a necessidade de os lançadores estarem de olhos vendados, necessitando do auxílio da equipe para a execução do lançamento.

Com base nas respostas ao formulário e o que foi observado, os alunos demonstraram grande aceitação às possibilidades emergidas com o processo do Jogo Criativo. Embora mais da metade da turma já havia vivenciado o boliche tradicional, a outra parte, que não havia vivenciado, não encontrou dificuldades em entender a lógica da atividade, bem como sua

ISSN: 2175-5930

prática, sendo ela unanimemente aceita como “excelente ” pelos participantes no formulário, nitidamente observado durante a prática, haja vista o entusiasmo e participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em análise aos apontamentos dos alunos envolvidos na experiência, conclui-se que a partir da vivência, surgiram novas possibilidades do *jogar*, corroborando com o sentido e significado de Jogo Criativo e as suas repercussões. Com isso, observou-se o Jogo Criativo enquanto proposta educacional promotora de vivências inclusivas, uma vez que fora percebido a unânime participação e envolvimento dos discentes em um ambiente lúdico e empático.

Destacamos que o Jogo Criativo, na escola, é uma proposta que deve, principalmente, permitir que os alunos participem do seu processo de criação; logo, é uma rica possibilidade na Educação Física escolar, uma vez que permite que os educandos autonomamente participem do processo de ressignificação das práticas corporais, desenvolvendo estratégias inclusivas, ao mesmo passo que se colocam como agentes transformadores da realidade.

Conforme Vigotski (2009, p. 41), "o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente"; logo, em nossas atividades criadoras, nada criamos de absolutamente novo. Todas as criações, ainda que individuais, surgem de nossas experiências, daquilo que já existe. Concluímos, portanto, destacando a necessidade em oferecer ricas experiências aos escolares como base para a futura criação de novos jogos, uma vez que os ímpetos para as criações surgirão dessas experiências.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. H.; HASTIE, P.; ARAÚJO, R. F. O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 37, n. 4, p. 323-332, 2015.

VIGOTSKI, L. **Imaginação e criação na infância - coleção ensaios comentados**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

JOGOS DE MATRIZ AFRO-INDÍGENA NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DISCENTE.

AFRO-INDIGENOUS MATRIX GAMES IN THE CURRICULAR COMPONENT AND PHYSICAL EDUCATION: AND REPORT OF STUDENT EXPERIENCE.

JUEGOS MATRICIALES AFRO-INDÍGENAS EN EL COMPONENTE CURRICULAR Y EDUCACIÓN FÍSICA: E INFORME DE LA EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTE.

Gabriela Souza dos Santos,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Rayssa Elizabeth Gomes Dias,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Jackson dos Santos Dias,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Eduardo dos Santos Pereira,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Sydval Cruz Barbosa,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Osvaldo Galdino dos Santos Júnior
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tem como objetivo proporcionar experiência docente na prática, aos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura das Universidades Federais do Brasil, que cursam a partir do 5º período. As práticas neste programa consistem em desenvolver regência em sala de aula e intervenção pedagógica, além de outras atividades que contribuem para o aperfeiçoamento na formação de professores da educação básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

1O relato de experiência aborda sobre as vivências na Escola Estadual XV localizada no bairro do Guamá em Belém - PA , que de acordo com o censo escolar de 2021 (INEP) atende cerca de 295 alunos na Etapa de ensino fundamental de 1º ao 5º ano.

O subprojeto "As práticas corporais como ações humanas no tempo e no espaço" vinculado ao Grupo de Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) da Universidade Federal do Pará (UFPA),constitui-se metodologicamente em estudo, planejamento e intervenção acerca da: a) organização do trabalho pedagógico a partir das categorias conteúdo-método; objetivo-avaliação; tempo-espaço; relações educadores-educandosapresentadas por Freitas (1995); b) concepção teórica-metodológica para o ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES 1992); c) método didático da prática social para intervenção será baseada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008). Vale ressaltar que, o subprojeto busca convergir com a efetivação da Lei 11.645/08, que institui no Art. 26-A "A que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena."

O objetivo é aperfeiçoar a formação inicial de professores de Educação Física da UFPA via promoção de experiências interdisciplinares por meio das práticas corporais articuladas com a temática étnico-racial de forma sistematizada, planejada e contextualizada nas escolas de educação básica, cujos referenciais teóricos-metodológicos partem da Cultura Corporal e da Pedagogia Histórico Crítica.

O relato de experiência será exposto a partir dos seguintes aspectos: I) Primeiro momento de relato de experiencia, II) Registro das atividades, III) Quadro de planos de aula realizados na escola Bento XV, IV) Ponto de chegada de um relato de experiencia.

O PRIMEIRO MOMENTO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

O primeiro momento foi de conhecimento da realidade da escola, em que os residentes foram apresentados a comunidade escolar, gestão, alunos, funcionários e fizeram a aplicação dos Instrumentos de Coleta de Dados. Durante esse período foi possível observar a dinâmica

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro CAPES, por meio de bolsas de iniciação à docência.

da escola e do professor, analisar as características dos alunos, verificar os diversos espaços físicos da escola e os materiais disponíveis.

A partir do conhecimento sobre a realidade e as características dos alunos (COLETIVO DE AULTORES, 1992), foi decidido coletivamente com os residentes, professorpreceptor e professora orientadora que seria abordado com os alunos do 1° e 2° ano o conteúdo jogo com a temática de Jogos de Origem Afro-indígena, totalizando ao final quatro intervenções.

REGISTRO DAS ATIVIDADES:

Na primeira intervenção, os residentes planejaram a aula com o conteúdo jogo e a temática de jogos indígenas, nessa aula foi abordado o jogo Peteca, tendo como objetivo proporcionar a oportunidade de conhecer jogos de origem indígena. A princípio, foi realizado uma roda de conversa com os alunos a fim de apresentar o tema da aula e buscando sondar o conhecimento pré-existente. Foi proposto aos alunos confeccionarem a própria Peteca, utilizando uma bola de jornal, TNT quadrado e um fio de barbante. Após esse momento, foram orientados pelos residentes para individualmente fazerem o toque na peteca com uma mão lançando para cima; em seguida foram divididos em duplas lançando a peteca uma para o outro e ao final foi proposto para que os mesmos criassem outras possibilidades de atividade com a peteca.

Durante as aulas foram abordados outros jogos e brincadeiras de matriz afro-indígena, dentre eles: Jogo dentro-fora (NeézDeguíaan), Amarelinha africana (Teca Teca), cabo de guerra e derruba toco. Foi possível perceber através das falas dos alunos ao final da aula que apesar de já terem vivenciado alguns desses jogos, eles não sabiam que possuíam origem afro-indígena. A partir dos momentos de Catarse e avaliação dessas aulas, foi possível perceber que muitos, a princípio, nunca tinham ouvido falar desses jogos e nessas aulas estavam tendo o primeiro contato, sendo assim, possível perceber por meio de perguntas avaliativas que, por meio de aula em aula, os conhecimentos foram aumentando e já conseguiam identificar jogos de Origem Indígena e Africana. Dentro dessa perspectiva, o resgate da cultura desses povos é de grande relevância no currículo escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental I em que os alunos se encontram no I ciclo de aprendizagem- Identificação dos

dados da realidade (SAVIANI, 2008). Sabemos que jogos e brincadeiras são aspectos muito presentes na infância (1º Ciclo) e por isso deve ser considerado pelo professor de Educação Física como conteúdo e instrumento que vai auxiliá-lo no processo pedagógico, por estimular a imaginação, o exercício do pensamento e a respeitar as regras.

Quando a criança joga, ela opera com o significado de suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta- se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 66).

Entende-se que trabalhar o conteúdo jogo a partir dessa temática é indispensável, uma vez que estes jogos e brincadeiras de matriz Afro-indigena se fazem presentes no nosso cotidiano, mas que não são reconhecidas e nem valorizadas pela sociedade atual. Portanto, as crianças têm o direito de vivenciar e aprender dessa cultura e desses povos, que participaram da formação da nossa sociedade.

Outro tema abordado durante as aulas de educação física foi a copa do mundo de futebol masculino 2023 relacionando com países africanos participantes, visto que pela primeira vez todas as seleções africanas representantes na copa foram comandadas por treinadores do continente (GLOBO ESPORTE, 2022), um momento histórico e de grande relevância para ser discutido durantes as aulas, conforme foi definido em uma reunião com os residentes, coordenadora e preceptor. A partir disso, foram elaborados planos de aula, nos quais foram realizadas rodas de conversa com os alunos, no qual os residentes fizeram perguntas como: Quais são os países africanos? Quais dessas bandeiras vocês reconhecem? Quais desses países estão na copa? Qual país africano está na semifinal da copa de 2022? Como será a cultura desse país semifinalista? Quais brincadeiras vocês acham que esses países preservam? Será que de alguma a forma os jogos e brincadeiras desses países influenciam os jogos e brincadeiras do Brasil? Os alunos conseguiram identificar as bandeiras dos cinco países africanos da copa, contudo não sabiam que alguns jogos e brincadeiras que conhecemos têm origem africana. Após esse momento inicial, a turma foi divida em dois grupos para jogar o jogo da memória com a bandeira de todos os países africanos participantes da copa. Além dessa aula, foram

realizadas outras aulas em que foram abordados os conteúdos de Origem Afro-Indígenas, como exposto no quadro abaixo:

III) Quadro 1 – Planos de aula realizados na escola Bento XV

INTERVENÇÃO	CONTEÚDO	TURMA	OBJETIVO
1°	JOGOS INDIGENAS	1° e 2°	• Proporcionar a oportunidade de conhecer jogos de origem indígena
2°	LUTAS INDÍGENAS	1° e 2°	• Proporcionar a vivência de lutas de origem indígena por meio de jogos e brincadeiras.
3°	JOGOS AFRICANOS	1° e 2°	• Reconhecer a importância dos países africanos no contexto da Copa do Mundo de Futebol por meio de jogos e brincadeiras;
4°	JOGOS INDÍGENAS	1°e 2°	• Proporcionar a oportunidade de conhecer jogos de origem indígenas;

Fonte: Elaborada pelos autores

PONTO DE CHEGADA DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência da Residência pedagógica auxiliou no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos, a partir dos encontros e troca de conhecimentos em relação à prática da docência, além de possibilitar momentos de reflexão sobre a educação física e o papel do professor na escola.

Por meio das aulas ministradas com o conteúdo jogo para estudantes das séries iniciais do ensino fundamental I, foi proporcionado uma educação crítica, a qual permitiu a elevação do pensamento de acordo com seu desenvolvimento psíquico e de contextualização com a realidade através das práticas corporais. Com isso, os alunos puderam vivenciar e explorar diversos jogos e brincadeiras aumentando o seu repertório sócio-cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.**

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo, Cortez, 1992.

Inédito: Copa do Catar tem cinco seleções africanas com técnicos do continente. Disponível em:<https://ge.globo.com/futebol/copa-domundo/noticia/2022/11/23/inedito-copa-do-catar-tem-cinco-selecoes-africanas-com-tecnicos-nascidos-no-continente.ghtml>.Acesso em: 12 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Residência Pedagógica, 2018.** Disponível em:https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-eprogramas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 13 agosto 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENCONTRADAS POR ALUNOS DO PIBID EF PARA A ABORDAGEM DAS RAÍZES INTERCULTURAIS NO ENSINO MÉDIO – RELATO DE EXPERIÊNCIA[1]

INDIGENOUS GAMES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOUNDED BY PIBID EF STUDENTS TO APPROACH INTERCULTURAL ROOTS IN HIGH SCHOOL EDUCATION – EXPERIENCE REPORT

JUEGOS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: DESAFÍOS Y POSSIBILIDADES ENCONTRADAS POR ALUMNOS DEL PIBID EF PARA EL ABORDAJE DE LAS RAÍCES INTERCULTURALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA – RELATO DE EXPERIENCIA

Geovana Oliveira Raimundo,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Marcos Vinicius da Costa Souto,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Ronny Dantas da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Bruna Priscila Leonizio Lopes,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Maria Aparecida Dias,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), oferece bolsas de iniciação à docência para alunos graduandos dos cursos presenciais de licenciatura, com o objetivo de preparar os participantes para o cotidiano escolar da rede pública de ensino básico. O PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no subprojeto de Educação

[1] Movimento humano que possui intencionalidade e reconhece as significações culturais (MENDES; NÓBREGA, 2009 *apud* KUNZ, 1991).

ISSN: 2175-5930

Física (PIBID EF), atualmente, conta com oito bolsistas, dois voluntários e uma supervisora, que atuam no Ensino Médio da rede estadual de Natal-RN.

Os discentes oriundos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, por participarem de um projeto, que busca oportunizar estudantes universitários a estreitar o vínculo com a realidade escolar, espaço em que futuramente exercerão o magistério, têm essa primeira oportunidade, ratificando dessa forma o compromisso de trazer os conteúdos programados para o nível escolar e promover o maior número de vivências corporais, incluindo assim, as práticas indígenas.

A Educação Física Escolar, enquanto componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental e Médio, e por trabalhar com a cultura de movimento[2] aborda em sua gama de conteúdos as práticas corporais e culturais de diversas etnias e grupos sociais, entre eles os indígenas, povos originários do Brasil que, ainda hoje, travam lutas diárias pela sobrevivência e preservação de suas raízes.

Apesar da Lei n° 11.645/08 trazer obrigatoriedade para o ensino da história e das culturas dos povos indígenas na sala de aula (BRASIL, 2008), a realidade mostra "o total desconhecimento sobre os povos indígenas, dentro e fora da Escola" (KEMPE et al, 2017, p. 559). Povos que, quando mencionados, são citados apenas na história da colonização pelos portugueses, há mais de quinhentos anos, reforçando um estereótipo primitivo que nos afasta das culturas indígenas (OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2002).

Esse desconhecimento por parte dos docentes se dá também pela falta ou pouca abordagem desses conteúdos e vivências ainda na graduação, o que torna imprescindível a participação do licenciando em programas que estimulem o processo de ensino, pesquisa e extensão, considerados pilares para construção de futuros docentes (KEMPE, 2017), a exemplo do PIBID EF, que além de estimular o hábito do professor pesquisador, é importante para a experiência docente pois insere os pibidianos[3] na realidade das escolas, contribuindo assim para a formação das competências necessárias para a atuação em sala de aula (XAVIER, 2016).

[2] Bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.
[3] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

ISSN: 2175-5930

As práticas corporais trabalhadas na Educação Física Escolar através de danças, lutas, jogos, entre outros, tomam papel importante para a construção de conhecimento sobre a história e cultura dos povos indígenas, pois, através da ludicidade, podemos formar indivíduos capazes de reconhecer de forma crítica e reflexiva a importância da diversidade cultural na sua formação enquanto ser histórico, o que propicia a valorização e preservação das nossas raízes interculturais (ALVES, 2021; PARO, 2008).

METODOLOGIA

Nesse artigo, utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa, visto que nos preocupamos em descrever, compreender e explicar de forma mais profunda os processos fenomenológicos (MINAYO,2001; SILVEIRA,2009), valendo-se das subjetividades, crenças, aspirações e atitudes que correspondem à dinâmica das relações sociais (SILVEIRA et al, 2009) que não podem, então, ser quantificadas.

O artigo utiliza como base a experiência dos bolsistas do PIBID Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na pesquisa bibliográfica e planejamento metodológico de aulas que abordem a temática em questão nas turmas do Ensino Médio de uma escola Estadual do município de Natal-RN, sendo então, do tipo narrativa, pois segundo Souza & Cabral (2015), relata um acontecimento relevante na vida do autor, que ao mesmo tempo que é sujeito é o objeto de sua pesquisa (GERHARDT, 2009).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Em um dos encontros formativos do PIBID, foi exposto pela professora supervisora o seguinte tema: jogos e brincadeiras indígenas, para ser planejado e trabalhado em algumas turmas da Escola Estadual Myriam Coeli de Natal/RN.

Buscamos referenciais teóricos e construímos uma sequência didática (SD), no total de cinco aulas, a partir do tema proposto. Na elaboração da SD oportunizamos aos alunos demonstrarem os conhecimentos prévios que possuem e os saberes aprendidos após as aulas de Educação Física.

Na primeira aula da sequência didática, planejamos questionar os alunos a respeito das comunidades indígenas existentes no Rio Grande do Norte, e se eles praticam ou conhecem algum jogo ou brincadeira de origem indígena, além de expor em vídeos de outras práticas corporais e abordar estereótipos enraizados na cultura sobre os povos originários, dessa forma, podemos colaborar para o desenvolvimento do pensamento crítico, e ter uma base inicial sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre a cultura indígena.

Em seguida, elaboramos duas aulas sobre as lutas e as danças indígenas, para demonstrar outras manifestações que fazem ou fizeram parte do cotidiano dos povos nativos, demonstrando o grande simbolismo para a cultura trabalhada. A aula sobre lutas indígenas, especificamente, foi pensada para vivenciar o *Ikindene* de forma que os alunos não precisem entrar em muito contato corporal e cair, pois não se tem materiais adequados para a prática, por exemplo, os tatames. Já na aula sobre as danças indígenas, procuraremos mostrar os significados dessa prática para os povos originários e vivenciar uma das manifestações em sala de aula, o *toré*, além de tentar reconhecer alguns elementos e características presentes.

A aula seguinte será reservada para as pesquisas e confecção dos jogos e brincadeiras (peteca, arco e flecha, jogo da onça e cabo de guerra), conforme ficará de responsabilidade de cada grupo, com acompanhamento dos pibidianos, para tirar eventuais dúvidas e ajudar na produção dos trabalhos. Aqui os professores devem possuir todos os materiais necessários para a produção, caso os discentes não consigam de alguma forma alguns recursos.

Na última aula da sequência didática, os discentes devem apresentar a pesquisa de forma oral e realizar a vivência dos jogos por estações. E ao final da exposição os alunos junto com os pibidianos deverão refletir sobre as práticas e as pesquisas que foram realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID Educação Física proporcionou experiências que nos fez refletir sobre as possibilidades de abordagens pedagógicas em diferentes realidades escolares, usando sempre o pensamento crítico reflexivo. O Programa proporcionou o conhecimento de conteúdos curriculares obrigatórios que nem sempre são vivenciados na Educação Básica e estudados na

graduação, por exemplo, a cultura indígena, trazendo assim uma bagagem de conhecimentos acerca do tema para nós, futuros professores.

Percebemos que é possível trabalhar jogos e brincadeiras indígenas nas aulas de Educação Física, mesmo sem a disponibilidade de materiais adequados, adaptando as aulas e criando nossos próprios recursos. Contando com a ajuda dos próprios alunos nesse processo, podemos contribuir para o desenvolvimento da criatividade, cooperação e oralidade.

Na sequência didática, buscamos favorecer o protagonismo dos educandos como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem com o intuito de potencializar a participação, tornando assim as aulas de Educação Física dialógicas e significativas. Dessa forma, com a intenção de oportunizar possibilidades de concretização para uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferentes culturas sejam respeitadas e reconhecidas e a Educação seja verdadeiramente de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Brincadeiras e jogos de raízes africana e indígena em Poço Redondo** (SE). Monografia (Graduação), Paripiranga. Animaeducacao.com.br, 2021.

ALMEIDA, A. J. M.; ALMEIDA, GRANDO, D. M. F, Beleni Salete. **As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 32, n. 2-4, p. 59–74, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/Myy79QZWJYsZmQ7bdjvXJjn/?lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n° 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília: MEC, 2008.

DE SOUZA MENDES, Maria Isabel Brandão; DA NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura.** Pensar a prática, v. 12, n. 2, 2009.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Método de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação**: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciência da Educação, UFSC, Florianópolis, 2004.

KEMPE, G. C.; CHASSOT, A. I. **Práticas corporais indígenas inseridas à Educação Física escolar não indígenas**. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 26, n. 62/2, p. 549-567, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/2.5498. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5498. Acesso em: 19 mar. 2023.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

MEDEIROS NETO, C. G.; MELO, J. P.; SOARES, M. G. **Terras Potiguaras, Corpo e Cultura Indígena no Contexto Catu.** LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 24, n. 4, p. 87–114, dez/2021.

MOURA, D. L. **Cultura e educação física escolar: da teoria à prática**. São Paulo: Phorte, 2012.

OLIVEIRA, R. C. **Educação física e diversidade cultural: um diálogo possível.** Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 5, n. 2, p. 19-30, jul. /dez. 2007.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. Educação, Ciência e Cultura, v. 15, n. 1, 2008)

SILVA, E. **Povos indígenas e ensino de história:** subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. História & Ensino, v. 8, n. 0, p. 45, 11 jun. 2002.

XAVIER, J. K. **Diários de leitura de alunos do PIBID/ Ensino Religioso -** A experiência leitora como prática formativa para a docência. Monografia (Graduação) UERN, Natal: Departamento de Ciências da Religião, 2016.

JOGOS E BRINCADEIRAS JUNINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO[1]

JUNINAS GAMES AND PLAYS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT OF THE SUPERVISED INTERNSHIP

LOS JUEGOS JUNINAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: RELATO DE EXPERIENCIA DE LA PRÁCTICA SUPERVISADA

Wagner Barbosa Custódio Ferreira,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Adrielly Kelly Cavalcante Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

Ayoub (2001) apresenta-nos a ideia de que podemos pensar a “criança como ponto de partida” o que resulta pensar num currículo que contemple diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão, as quais se manifestam por meio diversos (oralidade, gestualidade e outros), sendo que, estas formas de expressão, vividas e percebidas pelo brincar e por outros meios, representam a totalidade do “ser criança” e precisam estar garantidas na organização curricular da educação da criança.

Para Kishimoto (2003), toda brincadeira como jogos tradicionais, de faz de conta, de regras, de construção e os didáticos, contribui com o desenvolvimento e a aprendizagem se ela estiver fazendo parte do contexto social de desenvolvimento que leve em conta a criança no momento em que ela se encontra. Ademais, no 1º ciclo de escolarização (pré-escola até 3ª série), que compreende a Educação Infantil, o aluno se encontra no momento da "experiência sensível", onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo compartilhar experiências do trato de jogos e brincadeiras juninas a partir da realização do "Estágio Supervisionado 1", componente curricular do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Alagoas (Campus Arapiraca) e desenvolvido numa turma de crianças de 3 anos de idade, no Centro de Educação Infantil Municipal, localizado na cidade de Arapiraca-AL.

METODOLOGIA

As atividades com o conteúdo de jogos e brincadeiras, em prol de cumprir a disciplina obrigatória "Estágio Supervisionado 1", foram desenvolvidas por estudantes do 5º período do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (Campus Arapiraca), no primeiro semestre de 2022, contando com quatro observações de aulas e três intervenções realizadas nas salas de aula ou no pátio da escola atendendo, no turno matutino, aproximadamente 12 escolares da turma "3ª" (alunos de 3 anos) pertencentes à uma creche da rede municipal na cidade de Arapiraca-AL.

A disciplina "Estágio Supervisionado 1" requeria a reflexão sobre a prática pedagógica na área de Educação Física, em escolas de educação básica, a partir do conhecimento da escola e dos sujeitos que nela interagem, para vivenciar situações de ensino-aprendizagem e formas adequadas para solucioná-los. (UFAL, 2018).

Tendo-se como base a abordagem psicomotricista a partir da contextualização do mês de festas juninas (mês em que o estágio foi realizado) e os jogos e brincadeiras populares à época.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A turma, desde as observações apresentava um perfil participativo durante as atividades. A escola compreendia o estágio em educação física como uma forma de recreação para as crianças, sem nenhum tipo de objetivo no desenvolvimento delas durante as aulas. Entendimento esse superado durante nossas intervenções, pois apresentamos um projeto focado em contribuir no desenvolvimento de algumas capacidades psicomotoras das crianças, e com uma sequência didática lógica de aulas.

ISSN: 2175-5930

O projeto, com objetivo de planejar e empregar estratégias para aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais e desenvolver atividades que trabalhem, dentre outros fatores, a coordenação motora dos alunos a partir dos jogos e brincadeiras, foi organizado da seguinte forma: 1) Intervenção I: Tiro ao alvo; 2) intervenção II: Circuito de brincadeiras de deslocamento; 3) Intervenção III: Brincadeiras de equilíbrio e precisão; 4) Intervenção IV: Brincadeiras de ritmo e musicalidade.

Nesse cenário, durante a realização das intervenções do estágio, o grupo de crianças demonstrou, na maioria das vezes, um grau alto de interesse e assimilação do que queríamos nas atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que essa experiência no Estágio Supervisionado I foi proveitosa e que, na educação infantil, a atuação da ED.F. é muito importante, já que a criança está em pleno desenvolvimento, físico, emocional e cognitivo. Além de nos permitir conhecer diferentes realidades de práticas educativas nas quais os jogos e brincadeiras juninas contribuíram com êxito, o que acrescentou para uma formação mais preparada/capacitada para o desempenho profissional.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 53-60, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo:Cortez, 1992.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira,2003.

UFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física Licenciatura**. Universidade Federal de Alagoas – UFAL/Campus Arapiraca, 2018.

JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES: UM DIÁLOGO ENTRE CULTURA REGIONAL E CULTURA DIGITAL NA ESCOLA[1]

POPULAR GAMES AND GAMES: A DIALOGUE BETWEEN REGIONAL CULTURE AND DIGITAL CULTURE AT SCHOOL

JUEGOS Y JUEGOS POPULARES: UN DIÁLOGO ENTRE LA CULTURA REGIONAL Y LA CULTURA DIGITAL EN LA ESCUELA

Anderson da Silva Santos Guerra,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Marina Boechat da Cunha,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Rodrigo Rocha Lima,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Tiago Siqueira da Silva,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Ricardo Ruffoni,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

Os Jogos e Brincadeiras Populares ou Regionais são considerados uma importante expressão da cultura brasileira por trazerem consigo características dos povos que ajudaram a constituir essa nação. Os referidos jogos podem ser considerados como atividades lúdicas e recreativas culturais, que se eternizam por gerações, por meio da oralidade, observação e imitação (DIAS, 2010).

A cultura digital tem como base as tecnologias digitais, com suas múltiplas ferramentas e linguagens, influenciando no processo de produção e construção do conhecimento, possibilitando uma nova dinâmica relacional entre o homem, o conhecimento, as tecnologias e o mundo (SOUZA; TAMANINI; SANTOS, 2020).

De acordo com a BNCC (2018) compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

1 O estudo contou com apoio financeiro da FAPERJ – Bolsa IC Nº 2023.0036-30 para sua realização.

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, é uma das competências a ser desenvolvida.

O fato de cursar o Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), tem contribuído para refletir questões ligadas às diversas formas de culturas e práticas pedagógicas.

Discorrer o conteúdo Jogos e Brincadeiras Populares nas aulas de Educação Física é relevante na medida em que ajuda a perpetuar essa parte da cultura popular brasileira, e utilizar as tecnologias digitais torna-se importante, por proporcionar conhecimentos sobre a cultura digital no ambiente escolar de forma contextualizada, crítica e responsável.

O objetivo desse relato de experiência foi expor a metodologia utilizada no desenvolvimento do conteúdo Jogos e Brincadeiras Populares, com o auxílio de tecnologias digitais, em uma turma de 7º ano.

CULTURA REGIONAL E CULTURA DIGITAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Durante o 1º bimestre de 2022 os alunos de uma turma do 7º ano do Colégio Estadual Ciep 262 Curvelina Dias Curvello, situado na cidade de São Pedro da Aldeia, no Estado do Rio de Janeiro, participaram de aulas práticas e teóricas com base no conteúdo Jogos e Brincadeiras Populares, onde algumas tecnologias digitais como: *laptop*, celular, grupo de *WhatsApp*, chamadas de vídeo e *internet* foram utilizadas. Além disso, foram abordados temas como: busca em *sites* confiáveis, citação da fonte de pesquisa, leitura seletiva, pesquisa complementar e condutas adequadas durante troca de mensagens e chamadas de vídeo.

A turma foi dividida em grupos mistos com, no máximo, cinco integrantes, totalizando oito grupos. Cada grupo ficou responsável por pesquisar a origem e a prática de um jogo ou brincadeira popular, bem como providenciar o material necessário para que a prática acontecesse. Essa pesquisa foi realizada no laboratório de informática da escola e fez uso do sinal de *internet* da mesma. Os grupos prepararam um trabalho escrito para ser entregue, porém, antes os apresentaram à turma. Para auxiliar no processo, foi sugerido que cada grupo criasse um grupo de *WhatsApp*, utilizando o seu celular ou do responsável e mantivesse contato por mensagens e/ou chamadas de vídeo. Como parte prática, os grupos providenciaram materiais

necessários para a experimentação do jogo ou brincadeira popular e explicaram como deveria ser praticado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo percebeu-se a dificuldade de trabalho em grupo da turma. A falta de prática da utilização das tecnologias digitais para pesquisa também foi um fator limitador. Como ponto positivo, destaca-se o conhecimento prévio dos discentes sobre os Jogos e Brincadeiras Populares e o aumento pelo interesse em praticá-los.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DIAS, Gonçalo. Jogos tradicionais portugueses-retrospectiva e tendências futuras. **Exedra: Revista Científica**, n. 3, p. 51-58, 2010.

RIO DE JANEIRO. **Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro** (DOC-RJ), Deliberação CEE nº 373, de 08 de Outubro de 2019. Secretaria de Estado de Educação, 2019.

SOUZA, M. S; TAMANINI, P. A; SANTOS, J. M. C. T. Cultura digital: tecnologias, escola e novas práticas educativas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4771

JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÃO

ELECTRONIC GAMES AND PHYSICAL EDUCATION: ADAPTATION POSSIBILITIES

JUEGOS ELECTRÓNICOS Y EDUCACIÓN FÍSICA: POSIBILIDADES DE ADAPTACIÓN

Ytalo Silva Lemos,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Amanda Marinho Rodrigues,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Antonio Fulvio Cavalcante Mota,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência versa sobre a adaptação de jogos eletrônicos enquanto objeto de conhecimento, como possibilidades às aulas de Educação Física. Compreendendo que, várias abordagens apresentaram- se como mediadores do processo de construção do conhecimento, esta proposta surge como uma ferramenta para proporcionar motivação e engajamento. Para tal, "é imprescindível considerar o aluno como agente central no processo de ensino e aprendizagem, que mobiliza e produz saberes" (BETTI et al., 2015, p. 156).

METODOLOGIA

Os JEs foram inseridos como conteúdo da EF para o 6º ano, durante o mês de abril de 2023. Cada turma é composta por 30 alunos, totalizando 90 alunos que experimentaram as aulas propostas, divididos em 4 aulas para cada turma com duração de 55 minutos.

No primeiro encontro foi apresentado para a turma a historicidade dos jogos eletrônicos e sua evolução ao longo dos anos.

No segundo encontro foi apresentado o jogo *Snake.io* que tem como objetivo atingir uma cobra de maior dimensão possível. Para sua adaptação à prática do movimento foi sugerido a dinâmica "irmão ajuda". Para a execução da atividade foi delimitado um espaço na quadra

com cones, onde os alunos podiam locomover-se somente neste espaço determinado, um aluno foi escolhido para ser o pegador, simulando a cobra apresentada no jogo, este tinha como objetivo pegar todos os outros colegas, até formar uma grande corrente humana. O jogo finalizou quando todos foram pegos.

No terceiro encontro foi apresentado o jogo Dota 2. É um jogo onde dois times se enfrentam com o objetivo de destruir o *ancient* da equipe adversária. Esse *ancient* é uma construção que se encontra dentro do território inimigo, e para alcançá-lo cada time deve destruir antes uma série de outras construções. Assim, a adaptação para esta aula foi a dinâmica "banderinha", a qual foram formadas duas equipes, traçou-se um campo dividido ao meio e foi colocado ao final de cada lado um cone, representando a bandeira. Ao sinal do professor, as equipes teriam que pegar a bandeira, uma da outra.Ganhou a equipe que conseguiu pegar a bandeira e voltar pro seu campo, sem nenhum membro da equipe adversária tocá- lo.

No quarto encontro foi apresentado o jogo *Just Dance*, que consiste em jogos de dança para múltiplos consoles, capturando os movimentos dos jogadores e comparando-os a coreografias exibidas na tela. Para esta atividade, foi escolhida a dinâmica "tapete musical". Primeiro foram baixados os vídeos na plataforma *YouTube*, logo após, foi organizada a ordem de execução, que consistiu em realizar os comandos dançantes apresentados nos vídeos.

A coleta de dados foi após cada encontro. Foram feitos um círculo de diálogo, onde os alunos expuseram as sensações sentidas naquele momento e como eles conseguiam inter-relacionar os jogos apresentados em formatos de JE e os jogos vivenciados. Foram usadas para coletas, a observação participante e um círculo de diálogo.

RESULTADOS

As observações feitas mostraram que os alunos ficaram muito motivados, pois houve a participação integral dos alunos. Em relação ao círculo de diálogo, os alunos apresentaram como ponto de contribuições a interatividade na aula, as músicas jogos que permitiram que todos participassem, os movimentos realizados e pediram que terem mais aulas com estas metodologias. Quando perguntado sobre os conteúdos trabalhados, eles afirmaram que

trabalharam agilidade, percepção, flexibilidade, equilíbrio e os estereótipos da dança e esportes foram amenizados. Ao serem abordados sobre as dificuldades, a grande maioria respondeu acerca do ritmo e agilidade. De forma geral, os resultados mostraram que foi de salutar importância esta aula, pois os alunos apresentaram-se muito motivados e conseguiram assimilar o conteúdo apresentado de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, intui-se que metodologias ativas interativas, por meio dos JE, incentivam a aprendizagem colaborativa dos alunos e os motiva na realização das atividades. Consiste, portanto, em um recurso didático fecundo para a construção cooperativa de conhecimentos científicos no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro et al.Os saberes da Educação Física na perspectiva de alunos do ensino fundamental: o que aprendem e o que gostariam de aprender. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, p.156, 2015

JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO[1]

ELECTRONIC GAMES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION FOR HIGH SKILLS/GIFTEDNESS

JUEGOS ELECTRÓNICOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN

Mithia Cavalheiro Costa,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Ana Carolina Chaves Mateus,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Francis Natally de Almeida Anacleto,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são uma neurodivergência comumente caracterizada pela habilidade elevada de um indivíduo em uma ou mais áreas do conhecimento (BRASIL, 2008).

Quando não cumpridos os protocolos exigidos pelas políticas educacionais referentes a identificação, acolhimento e atendimento aos indivíduos com AH/SD, observa-se o surgimento de complicações na formação destes, *e.g.*, insegurança, baixa autoestima, falta de maturidade e dificuldades de raciocínio, criatividade e sociabilidade (CAMPOS, 2019).

Sendo assim, a implementação de ferramentas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento desses alunos em todo seu potencial, de forma que motive o seu interesse pelos conteúdos de aula e pela escola, sendo assim, compreendemos que os Jogos Eletrônicos (JE's) é uma ferramenta/estratégia didática eficaz para o professor adotar na sua intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física.

[1] Fonte de financiamento: CAPES.

Posto isto, o presente estudo tem como objetivo analisar e discutir, a partir da literatura revisada, os contributos da utilização dos JE's nas aulas de Educação Física como estratégia pedagógica pode auxiliar na formação de educandos com AH/SD.

METODOLOGIA

Este artigo de revisão bibliográfica é de natureza exploratória, descritiva e crítica. Aportamos no método de Lima e Mioto (2007), cujo modelo objetiva fornecer uma abordagem teórica sistemática dos estudos bibliográficos publicados acerca da temática e objeto em análise.

Para alcançar o objetivo, realizou-se a pesquisa no Portal de Periódicos Capes empregando os descritores "Jogos eletrônicos", "Jogos Digitais", "Altas Habilidades/Superdotação" e "Educação Física", onde foram selecionados 1436 artigos para análise e leitura. A posteriori esta etapa foram selecionados 16 artigos a partir da análise dos títulos, resumos, objetivos, métodos e conclusões, publicados no arco temporal entre 2012-2023, para a leitura completa e fundamentação argumentativa da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os Jogos Eletrônicos de Movimento (JEM's) têm sido amplamente estudados como opção favorável devido ao seu custo-benefício e potencial como ferramenta de intervenção para a reabilitação, promoção da saúde e prática pedagógica. Seu caráter lúdico possibilita o desenvolvimento nos aspectos cognitivo, motor e social ao proporcionar experiencias significativas, com maior imersão nas realidades forjadas, que motivam a participação e aprendizagem através da interação de movimentos e pares para a realização de desafios.

Constatou-se que o uso de JE's nas aulas de Educação Física para educandos com AH/SD pode ser ideal devido ao seu potencial no desenvolvimento nas diferentes dimensões e inteligências, de forma que estimule o compromisso com a tarefa, sendo função do(a) professor(a) a elaboração de diferentes estratégias para a formação dessa população que venham ao encontro com seus interesses, potencialidades e capacidades (VARGAS *et al.*, 2020).

Contudo, constata-se uma insuficiência de investigações relacionadas ao tópico do presente estudo e, em específico, em relação à assistência de educandos com AH/SD no âmbito da Educação Física (FONSECA; SILVA; PERES, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante a análise da produção científica entende-se a necessidade de um maior aprofundamento nos estudos para uma maior visibilidade dessa população e preparo dos futuros professores de forma a levar em consideração as especificidades e necessidades dos educandos com AH/SD, tendo em vista a existência de lacunas acerca dos temas abordados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, DF, 2008.

CAMPOS, C. R. et al. **Avaliação Psicológica e intervenção: um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação**. Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-20, 2019.

FONSECA, M. P. S.; SILVA, S. O.; PERES, M. **MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: IDENTIFICANDO LACUNAS E POTÊNCIAS**. RevistAleph, p. 175-208, n. Especial, 2021.

LIMA, T.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista katálysis, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007.

VARGAS, N. C. O. et al. **Exergames como recurso pedagógico para educandos com Altas Habilidades**. Life Style, v. 7, n. 2, p. 17-26, 2020.

JOGOS ELETRÔNICOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA

JUEGOS ELECTRÓNICOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA TENDENCIA PEDAGÓGICA

ELECTRONIC GAMES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: A PEDAGOGICAL TREND

Elivelton dos Santos Sousa,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Felipe Maia dos Santos,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Mayk Leonardo da Paixão de Paiva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Rayssa Elizabeth Gomes Dias,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Fernanda Yully dos Santos Monteiro
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O jogo pode ser considerado um fenômeno provido de caráter polissêmico, Huizinga (2005) diz que o jogo é anterior a Cultura, fazendo parte da natureza humana e animal em diversos aspectos, Callois (2007) propõe uma classificação de incontáveis jogos que existem sendo apresentado rubricas principais como: Agôn (Competição), Alea (Acaso), Mimicry (Simulação), Ilinx (Vertigem).

Com o avanço tecnológico, a educação se modernizou, então os jogos eletrônicos foram ferramentas de disseminação de conhecimento tecnológico, que também traria ganhos ao aspecto cognitivo e motor (VAGHETTI et al., 2016). Na tentativa de conceituar jogos eletrônicos, concordamos com Ramos et al. (2018) que aponta jogos eletrônicos sendo: "[...] compreendidos como um conjunto de informações visuais disponíveis para um ou mais jogadores, em diferentes formatos, como computadores, consoles, dispositivos móveis, permitindo interatividade de acordo com as regras estabelecidas pelo jogo [...]" (RAMOS et al. 2018 apud KIRRIEMUIR & MCFARLANE, 2004, p. 218).

Neste estudo objetiva-se refletir sobre o fenômeno dos jogos eletrônicos/*exergames* presentes na educação física escolar, tendo em vista que estes jogos podem ser uma valiosa ferramenta para o ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

O procedimento utilizado foi a pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material já elaborado (GIL, 2002, p. 44). Utilizou-se como base de dados: SciELO e Google Acadêmico, onde foram selecionados artigos de acordo com o tema proposto, com palavras-chave, resumo, título. Foi usada a análise de conteúdo segundo Bardin (2016) para análise dos artigos selecionados e tratamento dos dados.

JOGOS ELETRÔNICOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Diversas experiências têm demonstrado que os *exergames* têm grande adesão dos alunos nas aulas de educação física, havendo preferência por esses jogos ao invés do jogo 'real', este aspecto pode ter sofrido influência por se tratar de algo novo nas aulas de educação física e despertar o interesse dos alunos. Silveira (2007); Silva (2021); Araújo *et al* (2021) apontaram experiências exitosas com *exergames* durante as aulas.

Os estudos citados revelam que os alunos já tinham contato com jogos eletrônicos em casa ou na casa de amigos, e que tinham interesse no conteúdo embora nunca houvessem mencionado por não entendê-lo como um recurso didático (SILVEIRA E TORRES, 2007).

Silva (2021), relata que a utilização de jogos eletrônicos no ensino fundamental suscitou o debate dos aspectos positivos destes jogos que geralmente não são evidenciados nas escolas. No estudo de Araújo et al. (2021) constatou-se que *exergames* podem ser utilizados como uma ferramenta metodológica inovadora e interativa para o ambiente escolar, sendo considerado estímulo para a participação mais efetiva dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos eletrônicos estão sendo mais vistos com entusiasmo por parte dos alunos e alguns professores, sendo aproveitadas suas potencialidades durante as aulas de educação

física. Porém, não se pode deixar de considerar aspectos que podem influenciar na sua utilização, como a falta de recursos tecnológicos nas escolas, a não familiaridade dos professores com estas tecnologias e também a escassez de literatura sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. S. *et al*. Educação física e jogos eletrônicos: uma proposta educativa para as aulas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 31, n. 64, 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CALLOIS, R. **O jogo e os homens: a máscara e a vertigem**. Autores Associados, 2017.

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

HUIZINGA, J. Homo Ludens - Vom Unprug der Kultur im Spiel. 4º ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

RAMOS, D. K. *et al*. Jogos eletrônicos e funções executivas de universitários. **Estudos de Psicologia**. v. 35, n. 2, p. 217 - 228. 2018.

SILVA, M. A. Jogos Eletrônicos e Educação Física: Uma opção para os anos iniciais do ensino fundamental. **Motrivivência** - UFSC, v. 33, n. 64, p. 01 - 17, 2021

SILVEIRA, G. C. F.; TORRES, L. M. Z. B. **Educação Física escolar: Um olhar sobre jogos eletrônicos.** XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. p. 01 - 09, 2007

VAGHETTI, C. A. O.; VIEIRA, K. L.; BOTELHO, S. S. C. Cultura digital e Educação Física: problematizando a inserção de Exergames no currículo. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 51, p. 3 - 18, 2016.

JOGOS ESCOLARES DE MINAS GERAIS: O FOMENTO PRECARIZADO DO ESPORTE NA ESCOLA[1]

MINAS GERAIS SCHOOL GAMES: THE PRECARIOUS PROMOTION OF SPORTS AT SCHOOL

JUEGOS ESCOLARES DE MINAS GERAIS: LA PRECARIA PROMOCIÓN DEL DEPORTE EN LA ESCUELA

Felipe dos Santos Senra,
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG)

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto de um percurso de formação continuada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) realizado no polo da UFMG. Essa experiência de formação foi capaz de produzir reflexões sobre a minha prática pedagógica e a adesão e participação nos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG). Essa formação continuada produziu uma dissertação intitulada: Jogos Escolares de Minas Gereis: política pública, experiências e processos de formação de professores de Educação Física, que realizou uma análise documental dessa política pública e descreveu e analisou experiências de professores de Educação Física com o JEMG, através de entrevistas semiestruturadas.

Nesse texto abordaremos reflexões sobre a analise documental dos Jogos Escolares de Minas Gerais. Diante da extensa jornada de trabalho professores da educação básica têm tempo escasso para estudo e reflexão do próprio trabalho docente e consequentemente sobre esse evento esportivo, o que acarreta, muitas vezes, em uma adesão naturalizada e automática aos jogos. Enquanto isso há uma propaganda e elaboração de discursos em que afirmam o JEMG enquanto ferramenta pedagógica, como um evento inclusivo e promotor da cidadania, onde se busca a socialização e integração, mas, sua efetivação está mais relacionada a uma competição esportiva com características de esporte de alto rendimento.

[1] O presente estudo é produto de uma dissertação de Mestrado - Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB e contou com o apoio financeiro CAPES.

Portanto o objetivo desse texto é apresentar resultados da analise documental do JEMG e problematizar essa política pública de promoção do esporte escolar.

O JEMG

O primeiro evento organizado pelo setor público envolvendo escolas em Minas Gerais aconteceu em 1972, os I Jogos Estudantis Mineiros. No ano anterior Belo Horizonte sediou o III Jogos Estudantis Brasileiros – JEBs. No ano de 1975 participaram 25 municípios do Estado com um total de 2.265 estudantes. Os jogos tinham por objetivo a formação da seleção mineira para participar dos JEBs (RODRIGUES; ISAYAMA, 2013). Não foram encontrados registros dos anos seguintes, portanto não é possível dimensionar o evento e nem realizar considerações sobre seus objetivos e sua efetivação. A partir de 2003 houve um crescimento expressivo no número de participantes e municípios envolvidos.

Os números dos jogos são amplamente divulgados no site oficial do evento. No ano de 2019 se inscreveram 839 dos 853 municípios mineiros, totalizando 160 mil estudantes e 8 mil professores. Para se ter uma ideia desse crescimento no ano de 2003 apenas 123 municípios participaram. A partir de 2004 as Superintendências Regionais de Ensino (SREs) da Secretaria Estadual de Educação começaram a participar da organização do evento, com isso p número de municípios participantes cresceu para 261.Durante consulta nos canais oficiais do Governo de Minas e site oficial dos jogos foram encontradas inconsistências nesses números. Enquanto o site oficial considera que 160.000 estudantes participaram da edição de 2019, o número encontrado no site oficial do governo foi de 40.673 participantes; quatro vezes menor. Para propagandear o sucesso do JEMG seja mais interessante, e até uma estratégia por parte dos gestores, fazer ampla divulgação dos municípios inscritos, dando essa sensação de uma política pública que envolve todo o Estado e consequentemente todos os estudantes de Minas Gerais.

A ATUAL ESTRUTURA DO JEMG

Atualmente os Jogos Escolares de Minas Gerais é uma ação do Governo de Minas, realizado por duas secretarias estaduais, a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE) e a Secretaria de Estado de Educação (SEE). Quem executa a competição, através

de um termo de parceria, é a FEEMG, Federação de Esportes Estudantis de Minas Gerais. Essa entidade é responsável pela logística, arbitragem e execução das etapas. Nesse trabalho fizemos uma análise do termo de parceria Nº 049/2020 (MINAS GERAIS, 2020). Que é o documento que apresenta as funções e responsabilidades entre a Subsecretaria de Esportes (Subesp), a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e a Federação de Esportes Estudantis de Minas Gerais (FEEMG).

O termo de parceria estabelece a SEDESE, através da Subsecretaria de Esportes, como Órgão Estatal Parceiro (OEP), a Secretaria de Estado de Educação (SEE) é o Órgão Estatal Interveniente (OEI) e a FEEMG é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Essa parceria tem por objetivo, através da cooperação entre as partes, a realização do JEMG e o fomento ao desporto e paradesporto escolar. Por exemplo, para realização do evento no ano de 2020 e 2021 foi estabelecido o valor de R$ 7.232.903,26 (Sete milhões, duzentos e trinta e dois mil, novecentos e três reais e vinte e seis centavos) para a FEEMG executar os JEMG. Deste montante, R$ 3.053.046,12 vindos da SEDESE e R$ 662.895,58 vindos da SEE através da dotação orçamentárias vindas do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Desenvolvimento do Ensino Médio. A soma desses valores não alcança os R$ 7.232.903,26 previstos no termo.

A sexta cláusula do documento estabelece as responsabilidades de cada órgão na execução do JEMG: para o Órgão Estatal Parceiro (OEP) são designadas quinze responsabilidades. Para o Órgão Estatal Interveniente (OEI) foram designadas doze responsabilidades. Já para a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) foram atribuídas trinta e uma responsabilidades.

Nas responsabilidades do Órgão Estatal Parceiro (OEP) estão presentes os verbos prestar apoio, repassar, analisar, zelar, aprovar, fomentar, articular e monitorar. Isso indica que o papel desempenhado pela Subsecretaria de Esportes é supervisionar, acompanhar e fiscalizar a execução do JEMG. As atribuições delegadas para a Órgão Estatal Interveniente (OEI), representada pela a Secretaria de Estado de Educação (SEE) seguem no mesmo sentido. Todavia destacam algumas atribuições como: fornecer informações à OSCIP das Escolas do Estado para desenvolvimento das ações, não são explicitados quais seriam estas informações;

a questão da disponibilização das escolas estaduais para alojamento. Os reparos necessários para as escolas se transformarem em alojamentos só acontecem quando possível, isso gera vários problemas como, por exemplo, número insuficiente de banheiros e chuveiros, falta de instalações elétricas e ventiladores nas salas. Essa ação é muito relevante para a organização dos jogos. Há indicação de alteração de calendário escolar, porém, isto acontece com maior frequência na etapa estadual e regional do JEMG e somente com as cidades que recebem as etapas. As demais cidades que participam do JEMG não têm seu calendário modificado. Uma atribuição que não aparece nesta parte do documento como responsabilidade da SEE, mas se efetiva na prática, é a alimentação dos alunos nos alojamentos, o que acontece com maior frequência na etapa regional e estadual. Como podemos perceber o envolvimento da SEE acontece mais no sentido de fomentar, fiscalizar, auxiliar na organização do JEMG e apresentar uma estrutura física para alojamento das escolas participantes. É interessante constatar que, embora os jogos tenham diversos objetivos de cunho educacional e pedagógicos a Secretaria de Estado de Educação não se envolve com essas questões.

Sobre as atribuições da FEEMG podemos afirmar que o Estado de Minas Gerais delega para a FEEMG a função de executar os Jogos Escolares do Estado, no repasse de recursos e atribuições em diversos segmentos. Percebemos a grande preocupação do documento em buscar e exigir a transparência na execução do evento e na prestação de contas. Contabilizamos oito atribuições relacionadas a essas questões. A FEEMG passa a ser responsável pela contratação e pagamento do pessoal envolvido com o JEMG, assim como passa a ser responsável pela compra de bens imóveis e bens permanentes, utilizando os recursos da parceria tendo responsabilidade pela guarda, manutenção e conservação desses materiais. Outro fato relevante está na preocupação, com relação a divulgação e propaganda do evento. A FEEMG deve manter as redes sociais atualizadas e assegurar que as peças de publicidade estejam em conformidade com a identidade visual do Governo de Minas. A responsabilidade de fomentar a participação, gerenciar as inscrições, incentivar as cidades sedes das competições a participarem e se candidatarem para sediar os jogos, a elaboração conjunta com os outros órgãos do regulamento da competição e o lançamento de súmulas no sistema, são atribuições, vamos dizer assim, relacionadas a parte de execução técnica do JEMG. Outra responsabilidade que se destaca é assegurar todas as condições necessárias para a participação da delegação do estado

de Minas Gerais no "Jogos Escolares da Juventude" e na "Paraolimpíadas Escolares". Uma atribuição que, de certo modo, não está relacionada com os Jogos Escolares de Minas Gerais.

Não se percebe nenhuma incumbência em relação a aspectos educacionais e pedagógicos. As responsabilidades se relacionam muito mais a uma competição do esporte hegemônico do que uma competição de caráter escolar e educacional.

Os objetivos e justificativa do JEMG estipulados no termo de parceria são:

> O JEMG é uma ferramenta pedagógica que valoriza a prática esportiva escolar e a construção da cidadania dos jovens estudantes-atletas mineiros, de forma educativa e democrática, aumentando o vínculo estudante-atleta com a escola e, assim, contribuindo para a diminuição da evasão escolar. Por abranger diversas regiões do Estado, o JEMG atua como canal de integração, sociabilidade e aprendizado dos estudantes-atletas envolvidos nos Jogos, além de possibilitar o surgimento de novos talentos esportivos ao longo de toda extensão territorial do estado. (MINAS GERAIS, 2020, p.8).

As principais ações a serem desenvolvidas para que esses objetivos sejam alcançados são:

> [...] o fomento à participação do público alvo; o gerenciamento do sistema de inscrições; a articulação com as cidades-sede das etapas da competição; a aquisição de material esportivo, uniformes e premiação para a realização das etapas; a execução das etapas Microrregional, Regional e Estadual do JEMG; e o suporte logístico à participação da delegação mineira no "Jogos Escolares da Juventude" e nas "Paralimpíadas Escolares (Ibid, p.8)

Ao realizar essas ações espera-se os seguintes resultados:

> [...] fomentar a prática do esporte com fins educativos; desenvolver o talento esportivo e paradesportivo; desenvolver integralmente os estudantes-atleta como seres sociais, democráticos e ativos, estimulando o exercício da cidadania; promover o intercâmbio socioesportivo entre os participantes e as comunidades envolvidas; reforçar o elo de identidade do educando com sua unidade de ensino (Ibid, p.8).

Quando fazemos uma análise da relação entre os objetivos, as ações e os resultados esperados podemos perceber que as ações desenvolvidas para a efetivação dos jogos estão

pouco relacionadas com seu objetivo. Quando se afirma que o JEMG é uma ferramenta pedagógica, que busca a formação da cidadania, de forma educativa e democrática e atua como canal de integração e sociabilidade. Supõe-se que as ações para efetivar estas atribuições tenham relação com esses objetivos. O que se percebe é que as ações estão ligadas mais às de organização da competição esportiva, como se os objetivos fossem alcançados pelo simples fomento à participação dos estudantes. Quais ações que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes e estimula o exercício da cidadania? A simples participação no JEMG? Quais se efetivam na direção de uma ferramenta pedagógica e não uma competição esportiva? É como se existisse uma essência no esporte e na competição esportiva que naturalmente a tornaria uma ferramenta pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o JEMG se trata de uma competição esportiva que visa a seleção e classificação de estudantes para a etapa nacional dos Jogos Escolares. Enquanto seus documentos oficiais afirmam ser uma ferramenta pedagógica, que visa a formação para a cidadania, fomentando a participação esportiva sua execução está relacionada a uma competição esportiva do esporte hegemônico. Cabe a nós, professores de Educação Física construir em nosso campo de atuação profissional, em nossas escolas e nosso município, espaço de diálogo com estudantes e outros professores com o objetivo de refletir e organizar competições esportivas escolares a partir de outros princípios, objetivos e formas. Nesse sentido, existem diversas possibilidades, mas não existe e nem deve existir, nada pronto, nenhuma receita a ser seguida. O processo de construção do evento se torna tão importante quanto o próprio evento, pois pode permitir que os seus atores (professores, estudantes, gestores) debatam, reflitam e sejam autores desses eventos, numa perspectiva de gestão democrática do esporte nas escolas enquanto direito social.

REFERÊNCIAS

RODRIGUES, M. A. A.; ISAYAMA, H. F. **Um olhar sobre a trajetória das políticas públicas de esporte em Minas Gerais: 1927 a 2006**. 2014.

MINAS GERAIS. 7º Relatório de Resultados Período Avaliatório 01 de outubro de 2019 a 31 de dezembro de 2019. 2019.

_____ Termo de Parceria nº.049/2020. Termo de Parceria celebrado entre a Secretaria de Estado de Esportes - SEESP e a Federação de Esportes Estudantis de Minas Gerais - FEEMG, com a interveniência da Secretaria de Estado de Educação – SEE, 2020.

JOGOS RÍTMICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: RITMO E MOVIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RHYTHMIC GAMES IN ELEMENTARY SCHOOL: RHYTHM AND MOVEMENT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

JUEGOS RÍTMICOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: RITMO Y MOVIMIENTO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Pryscilla Firmino Andrade de Sousa
UFPB

INTRODUÇÃO

Os jogos rítmicos envolvem sons, gestos, movimentos e expressão corporal, estabelecendo uma relação do indivíduo com o meio no qual ele está inserido e favorecendo seu desenvolvimento integral. Desta forma, considerando que a Educação Física busca promover este desenvolvimento integral dos indivíduos através de experiências corporais, este trabalho traz as primeiras impressões a respeito de uma pesquisa que vêm sendo realizada a nível de mestrado no Programa Associado de Pós Graduação em Educação Física UPE/UFPB.

Para Gomes-da-Silva (2017), jogos rítmicos "São aqueles jogos que favorecem o aprender os ritmos da vida, tal como o dia e a noite, os batimentos cardíacos ou o movimento dos intestinos". Portanto, o ritmo está presente no próprio corpo dos indivíduos, e a experimentação de sons e movimentos numa cadência rítmica ou ordenada no espaço e tempo, pode ampliar o universo perceptivo-sonoro dos indivíduos.

Assim, a hipótese desta pesquisa é que os jogos rítmicos do tipo tocados, de percussão corporal, pertencentes aos gêneros de jogos categorizados pela pedagogia da corporeidade, podem ampliar a percepção que as crianças têm do ritmo no seu próprio corpo. Desta forma, através desses jogos, por meio da pedagogia da corporeidade, observaremos como os jogos rítmicos de percussão corporal ampliam a percepção que as crianças têm do ritmo em si mesmas, buscando evidenciar a contribuição dos jogos rítmicos de percussão corporal no desenvolvimento da percepção de ritmo das crianças.

ISSN: 2175-5930

JOGOS RÍTMICOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física contribui com o desenvolvimento saudável das crianças, e figura nesse contexto como espaço propício ao desenvolvimento infantil por ser espaço de elaboração e aplicação de diferentes jogos. Entre esses jogos, destacamos os rítmicos, que unem os sons, sejam eles intrínsecos ao corpo infantil ou não, aos movimentos, que são o caminho da aprendizagem nesta área do conhecimento. Para Gandara (1985), na Educação Física, o ritmo constitui a coordenação motora e a integração funcional de todas as forças estruturadoras.

A partir da Pedagogia da Corporeidade (Gomes-da-Silva, 2017), enxergamos o ritmo como parte da corporeidade do indivíduo, que é o seu modo de viver no mundo. A forma como ele se relaciona com o outro e com o meio. Concordando com essa ideia, acreditamos que o ritmo é algo intrínseco do ser humano, como afirma Pallarés (1981), que o ritmo é um princípio de vida e que ele se apresenta como função física, mental e espiritual, além de agir como força integradora.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, do tipo participante, consiste na realização de aulas temáticas de Educação Física, que envolvem ritmo e movimento, com turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Fortaleza (Ceará). Foram realizadas doze aulas temáticas para cada turma, sendo quatro turmas, totalizando quarenta e oito intervenções de cinquenta minutos, respeitando todas as condições éticas. As aulas foram aplicadas de acordo com a estruturação da Aula-Laboratório da Pedagogia da Corporeidade (ALPC), que organiza as situações de movimento em três categorias: sentir, reagir e refletir, buscando alcançar três efeitos cognitivos: encantar, singularizar e generalizar, que tendem a enriquecer os dados alcançados com resultados singulares.

A técnica de análise dos dados é o método semiótico comparando os efeitos de sentido entre as turmas. Para Perez (2004), a análise semiótica é uma forma de investigação que tem como objetivo mapear e analisar as interfaces do fenômeno analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as análises já realizadas a respeito do tema proposto, observamos que a aplicação dos jogos rítmicos para os anos iniciais do Ensino Fundamental aponta para uma significativa melhora no desenvolvimento da percepção de ritmo das crianças, respondendo ao objetivo desta pesquisa. Portanto, acreditamos ser de grande relevância compreender e apresentar esses efeitos e resultados, contribuindo com a comunidade escolar sugerindo formas práticas lúdicas que permitem a percepção do ritmo e evidenciem a importância desta temática para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

GANDARA, M. **Atividades ritimadas para crianças**. Campinas: M. Gandara, 1985.

GOMES-DA-SILVA, P.N. **Pedagogia da corporeidade, experiência e gêneros lúdicos.** 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. 13 al 17 de noviembre 2017.

PALLARÉS, Z.M. **Atividades rítmicas para o pré-escolar**. Porto Alegre: Redacta-Prodil, 1981.

PEREZ, C. **Signos da marca: expressividade e sensorialidade**. São Paulo: Editora Thomson Learning, 2004.

LABHIC E KITANGU: TECENDO PARCERIAS E FESTIVAIS DA CULTURA CORPORAL E INFÂNCIAS

LABHIC AND KITANGU: MAKING PARTNERSHIPS AND FESTIVALS OF BODY CULTURE AND CHILDHOOD

LABHIC Y KITANGU: HACIENDO ALIANZAS Y FESTIVALES DE CULTURA CORPORAL E INFANCIA

Mariana Gatto Lemos de Souza dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Laiane Caldeira Barbosa
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Vitória Vargas Georg
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Diego Fernandes Machado da Costa
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Yasmin Aparecida Lemos dos Reis
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Renato Sarti dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

VERSOS INICIAIS

O presente trabalho tem por objetivo socializar a experiência do Festival da Cultura Corporal e Infâncias (FCI) realizado em três municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro, ad-mirando as produções que emergem a partir do diálogo entre educandos/as e educadores/as no referido contexto pedagógico. Para isso, o trabalho estrutura-se em dois momentos: a descrição do Festival da Cultura Corporal e Infâncias; e a ad-miração das pronúncias.

Pensado pelo projeto Kitangu: Educação Física na Educação Infantil em parceria com o Laboratório de Histórias Infantis e Cultura Corporal (LabHIC), ambos vinculados à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ), o FCI é uma ação de extensão que situa professores/as em formação, professores/as da Educação Básica e estudantes da Educação Básica em diálogo. Assim, com o intuito de oferecer subsídios para a socialização da ação neste trabalho, são mobilizados os conceitos de dialogicidade

ISSN: 2175-5930

(FREIRE, 1987), de extensão não-assistencialista (GADOTTI, 2017) e popular (BENINCÁ; CAMPOS, 2017).

Assim, fundamental na construção de espaços de trocas de saberes entre a Universidade e os demais segmentos sociais, a dialogicidade se situa como aspecto central na superação da educação bancária e domesticadora (FREIRE, 1987). Na denúncia de um entendimento de extensão atrelado ao ato de estender um conhecimento a alguém, Freire (2013) sugere a "comunicação", superando o aspecto unilateral do comunicado e abrindo espaço para o comunicar-se coletivo. Desta forma, alicerçado nos referidos conceitos, o FCI tem aproximando-se de uma concepção popular de extensão, valorizando os saberes populares em articulação com os saberes científicos.

Nesse sentido, do ponto de vista metodológico o presente trabalho lança mão do exercício de ad-miração das ações de extensão, enquanto um movimento de emersão, coletiva e dialética dos extensionistas envolvidos na ação (SARTI, 2022). Assim sendo, o olhar para a ação de extensão Festival da Cultura Corporal e as Infâncias, bem como para as suas produções, está estruturado por meio do exercício ação/reflexão, ou melhor, no ad-mirar/re-ad-mirar do ponto de vista freiriano.

O FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL E INFÂNCIAS

Realizado em três escolas, o FCI teve sua estreia no ano de 2021 sendo a primeira realizada em uma escola localizada no município do Rio de Janeiro e outra no município de Magé - RJ. Já em 2022, ganhou vida a terceira edição do Festival em uma escola no município de São Gonçalo - RJ. Quanto à organização, os Festivais contaram com três fases teórico-metodológicas que têm sido tecidas no contexto do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar e Profissão Docente, caracterizando a perspectiva crítico-dialógica. São elas: imersão, tematização e problematização (SARTI, 2020).

Como fase inicial, a imersão é caracterizada pelos primeiros contatos entre os sujeitos envolvidos no processo de construção da proposta (extensionistas, professor/a parceiro/a e estudantes). Neste momento, também são investigadas as práticas corporais que circulam no chão escolar, favorecendo o levantamento de saberes significativos aos/às educandos/as para a

etapa de tematização. Dentro do FCI, essa fase compreendeu as reuniões iniciais com o/a professor/a parceiro/a, a fim de conhecer o planejamento pedagógico, e posteriormente, no dia do Festival.

A etapa de tematização abre espaço para as experimentações e reflexões a respeito do objeto cognoscível da EF escolar, isto é, o acervo de manifestações da Cultura Corporal (SOARES, *et al*. 1992). E a fase de problematização culmina no incentivo à produção discente a respeito do que foi tematizado anteriormente. Nela, os estudantes assumem o protagonismo de suas produções e criam novas narrativas, "re-admiram sua admiração anterior no relato da 'admiração' dos demais" (FREIRE, 1987, p.67). No FCI, a ressignificação da manifestação corporal é pronunciada de diversas maneiras: desenhos, pinturas e construção de novas histórias.

O FCI na escola do Rio contou com três encontros. O primeiro foi marcado pela finalização do planejamento sobre jogos e brincadeiras da professora regente, dando início a tematização de danças. Durante a fase de imersão, constatou-se que além do samba presente na comunidade, o funk também estava inserido na realidade de muitos estudantes. Assim, os próximos encontros foram pensados em partir pedagogicamente da brincadeira, até chegar nas referidas danças.

No segundo encontro, a brincadeira de pular elástico apontou possibilidades para a inserção do funk e do samba, ao passo que os estudantes se expressavam a partir das sonoridades e passos característicos dessas práticas corporais. O festival encerrou-se a partir da contação da história infantil "Marcelinho do Passinho". Construída pelo LabHIC, ela acompanha a viagem do personagem pelo Brasil e conhece diversas danças brasileiras. Para a contação, foi realizada uma roda em que todos podiam ir ao centro usando os adereços e dançar conforme as músicas e passos característicos.

Em Magé, o FCI também ocorreu em diálogo com o planejamento da professora regente e desta vez debruçou-se na tematização dos Jogos e Brincadeiras, a saber: as Cinco Marias ou Cinco Pedrinhas. No primeiro encontro, ocorreu a contação da história "A Curiosa Brincadeira das Cinco Marias", construída dentro do LabHIC (BARBOSA *et al*, 2022). A história traz elementos históricos e populares da brincadeira através de uma narrativa poética e geracional.

Logo após a leitura, teve a experimentação da brincadeira de diferentes formas e materiais. Ao final da aula, os educandos foram divididos em grupos e nesses deveriam construir colaborativamente outras formas de brincar com as Cinco Marias. O último encontro foi organizado para culminância de todos os jogos e brincadeiras tematizados ao longo do bimestre.

Em 2022, na escola parceira de São Gonçalo, a ação foi realizada em conjunto com a culminância do conteúdo de danças, que foi abordado durante o quarto bimestre. A escolha das manifestações corporais partiram das vivências prévias dos alunos e da tematização da professora de EF regente. Após aproximação dos extensionistas com os estudantes, por meio de uma atividade cantada, foi definida a história "Marcelinho do passinho" para dialogar com o festival. Por fim, na problematização, os alunos foram convidados a ressignificar a história. Eles e elas teriam que representar, de maneira livre, através de um desenho a narrativa de um/a personagem protagonizando um outro dançar.

AD-MIRAÇÃO DAS PRODUÇÕES: DESENHOS, FOTOS E POESIAS

Partindo do ad-mirar freiriano, foram destinadas lentes que pudessem concretizar, em cada um desses cenários, pistas capazes de extrair qual(is) pronúncia(s) surge(m) em determinada produção, e quais suas potencialidades para a relação educador/educando. Assim, entendendo que essas pronúncias surgem de todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, foram analisadas a Poesia criada pelas extensionistas sobre o FCI na zona norte do Rio; a Foto e o relato que registram a produção da professora regente de Magé; e os Desenhos feitos pelos estudantes para o FCI realizado em São Gonçalo.

A produção do FCI no Rio foi desenvolvida por todas as extensionistas, a partir do processo do re-ad-mirar freiriano, que é quando as ad-mirações anteriores sofrem a ação de reflexão, após o relato da ad-miração dos demais envolvidos. Portanto, com a construção colaborativa, as extensionistas compartilharam suas perspectivas e com isso, criaram a poesia “Fazer do corpo uma poesia: uma experiência com samba, funk e elástico”, partindo do processo de re-ad-miração dos três encontros realizados. Seguem alguns trechos:

…

Pulei daqui pra lá
E depois de muito ir e voltar
Chegou o toque especial
Eram as músicas para bailar
…
Ao som do funk
Vi meu corpo remexer
No ritmo envolvente
O passinho vi nascer
…
O ziriguidum começou
Era o samba no ar
Olha o pandeiro! Oba!
E o remelexo tive que mudar
…
Meus pés dançaram miudinho
E é claro que o corpo já sabia
Eu sou o samba
E por baixo da máscara, o sorriso escapulia
…
Fonte: Acervo das professoras (2021)

Então, partindo dessa relação educador/educando, as extensionistas puderam, por meio da poesia, lançar olhares sobre a práxis docente, já que compartilhando a regência com a professora parceira, tiveram a possibilidade de agir e refletir sobre suas propostas pedagógicas no contexto da EF com a EI.

Partindo para o FCI em Magé, os registros em fotografias foram realizados, a fim de contribuírem para o processo de ad-miração e re-ad-miração das propostas. Com a observação dessas, foi possível uma reflexão a respeito da experiẽncia e a construção de relatos, pelos

sujeitos envolvidos, que pudessem concretizar os diálogos estabelecidos na escola. Assim, algumas fotos comentadas foram construídas pelas extensionistas e professora regente.

Foto 1: FCI em São Gonçalo

Fonte: Projeto Kitangu (2021)

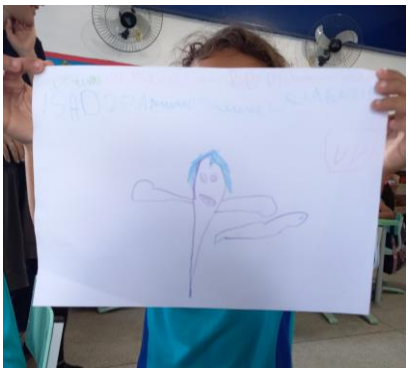
"(...) O contato com a prática da profissão é o caminho ideal para a construção de uma identidade docente. E esse contato também vai além da prática em quadra, além do contato com os alunos, ela se estende para as conversas entre uma aula ou outra, dúvidas que nem sempre são esclarecidas nas disciplinas curriculares (...)" - (PROFESSORA PARCEIRA DE MAGÉ).

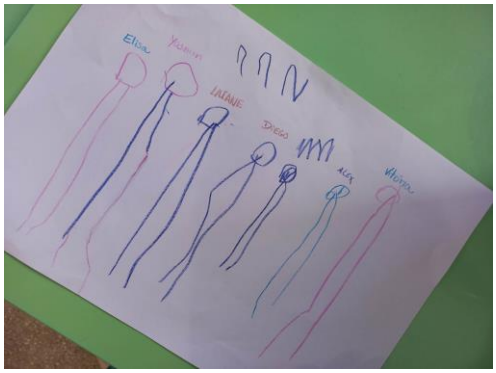
Portanto, lançando olhares para a produção da professora foi possível ressaltar a formação docente como aspecto central entre educador/educando. A prática da profissão, permitida pelo projeto, possibilitou uma aproximação das extensionistas com a realidade da escola pública, em diferentes contextos, trazendo assim, subsídios para que as licenciandas em formação inicial pudessem delinear suas identidades docentes. Além disso, a relação estabelecida entre as professoras permitiu um diálogo sobre a formação dentro da UFRJ, ressaltando determinadas lacunas que são enfrentadas durante a graduação.

Quanto ao FCI em São Gonçalo, foram selecionados alguns desenhos feitos pelos estudantes. Após os momentos de contação da história e vivência das danças, os estudantes

produziram em rodas os desenhos dos seus novos personagens dançantes. Ao final do encontro, todos puderam apresentar suas criações para os colegas e professores.

Foto 2: Desenhos dos estudantes no FCI de São Gonçalo





Fonte: Acervo do professor (2022)

As imagens apresentam algumas interpretações dos estudantes. Na primeira imagem, o estudante A retrata os passos de dança que foram vivenciados, assim como o nome dos professores presentes no dia do Festival. Já a produção do estudante B, traz a criação de um personagem com a fisionomia de um coração, que se alegra somente quando dança.

NOTAS AD-MIRATIVAS

Em suma, as experiências relatadas possibilitaram o exercício reflexivo, a partir do processo de ad-miração e re-ad-miração das propostas realizadas. As produções indicam algumas pistas quanto a aproximação e diálogo entre as instituições escola e universidade, configurando uma extensão universitária popular, ao passo que tensiona uma formação inicial inserida na área de atuação, em interação dialógica com professores em formação continuada.

As análises realizadas das três produções do Festival da Cultura Corporal e Infâncias, nos anos 2021 e 2022, apontam para a concretização dos diálogos tecidos entre os sujeitos educacionais, já que buscam entender o que esses envolvidos na ação pronunciaram, frente a experiência. Assim, destacam-se o processo da práxis pedagógica, evidenciado na poesia, a extensão universitária como potência para a atuação profissional, exposta pela foto comentada

e a aproximação com a escola visando a construção de propostas pedagógicas imbuídas pela cultural corporal, assim como nos desenhos dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. et al. **As histórias infantis e a cultura corporal: a experiência de um curso colaborativo.** Colégio Pedro II - Revista do Departamento de Educação Física, 2022. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/index>. Acesso em: 09 abr.2023.

BENINCÁ, Dirceu; CAMPOS, Fernando Silva. S. **Extensão Popular: uma proposta transformadora para a educação superior.** Dialogia, São Paulo, n. 27, p. 145-156, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=7247&path%5B%5D=3617 . Acesso em: 09 abr. 2023.

SARTI, R. Formação docente, extensão popular e o terceiro espaço de Zeichner: a experiência do projeto EEFD Baixada. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–16, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20292. Acesso em: 29 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

SARTI, R. A extensão universitária e a formação de professores de Educação Física: ensaios do ad-mirar. In.: CARVALHO, R.; PALMA, A.; CAVALCANTI,A. Educação Física, Soberania Popular, Ciência e Vida. Niterói: Intertexto, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf . Acesso em: 09 abr. 2023.

LIMITES E POTENCIALIDADES NA BNCC ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

LIMITS AND POTENTIALITIES IN THE BNCC REGARDING SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

LÍMITES Y POTENCIALIDADES EN LA BNCC EN TORNO A LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Jhenifer de Almeida Bernardo,
Secretaria Municipal de Educação de Criciúma (SME)
Isabela Natal Milak,
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Bruna Carolini De Bona,
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMF)
Cauã Taraskevicius Abril,
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Renan da Silva Vitório,
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornou-se documento normativo e orientador para a elaboração de diretrizes curriculares estaduais e municipais, ao organizar um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral do estudante. A Educação Física, faz-se presente, como um dos componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Neste trabalho, objetivamos refletir sobre as possibilidades e limites da BNCC na sistematização do ensino da Educação Física. Como referência para as nossas análises utilizamos a BNCC (2017), os estudos acerca da Teoria Histórico-Cultural a partir de DAVÍDOV e SLOBÓDCHIKOV (1991), e os fundamentos da perspectiva Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES,1992; NASCIMENTO, 2014).

APONTAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: LIMITES E POSSIBILIDADES

ISSN: 2175-5930

Defendemos os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural no processo de sistematização e apropriação dos conhecimentos teóricos para a aprendizagem e desenvolvimento do gênero humano. (DAVÍDOV E SLOBÓDCHIKOV, 1991).

A Educação Física é o componente curricular que trata de um conhecimento específico denominado Cultural Corporal. A necessidade de aprofundamento dos conhecimentos de ensino da Educação Física, fez com que outros autores buscassem produzir conhecimentos, com base nos pressupostos da proposta didático metodológica Crítico-Superadora, que contribuíssem para o desenvolvimento da área. (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Uma dessas autores foi Nascimento (2014), que em sua tese apresenta as relações essenciais da Cultura Corporal: criação de uma imagem artística, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação.

Em contrapartida, o documento que rege, hoje, a educação nacional, a BNCC (BRASIL, 2017), apresenta um enorme retrocesso no âmbito da Educação Física, pois a sua organização apresenta uma lista de manifestações particulares e singulares das atividades da Cultura Corporal, que estão classificadas a partir de nomeações que expressam somente a sua aparência imediata.

Um outro elemento importante sobre a BNCC de modo geral são os conceitos de competências definido como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 8).

As competências da BNCC utilizam os termos: exercitar, utilizar, valorizar e argumentar. Esses termos estão voltados especificamente para o saber fazer. Quando se trata do assunto educação o termo “conhecer” deveria ganhar centralidade, porém no documento ele surge como uma competência relacionada às experiências e conhecimentos sobre as relações próprias do mundo do trabalho.

Contrapomos a organização do documento em competências, pois, a organização do ensino deve formar nos sujeitos uma personalidade criativa de modo que se tornem livres e capazes de desenvolver todos os tipos de atividade (DAVÍDOV E SLOBÓDCHIKOV, 1991),

e não o desenvolvimento por competências e habilidades divididas em etapas como propõe o referido documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações feitas neste trabalho é possível afirmar que a BNCC nos fornece poucos elementos para de fato avançarmos na organização do ensino da Educação Física. Porém, consideramos que o documento fez resurgir alguns debates sobre os conhecimentos de ensino que estavam adormecidos e possibilitou maior articulação com os pares, principalmente nas redes estaduais e municipais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_ EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 01 mai. 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVÍDOV, Vasili V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In. **La educación y la enseñanza:** una mirada al futuro. Progreso, Moscú, 1991.

NASCIMENTO, Carolina. P. A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. **Tese (Doutorado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LUTA CORPORAL INDÍGENA: POSSBILIDADES PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

INDIGENOUS CORPORAL FIGHT: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES

LUCHA CORPORAL INDÍGENA: POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Dionny Felipe
Centro Universitário Vale do Cricaré - (UNIVC)
Gabriel Boroto da Silva
Centro Universitário Vale do Cricaré - (UNIVC)
Julia Ester dos Santos Tavares
Centro Universitário Vale do Cricaré - (UNIVC)
Rafael Liuth Barbosa
Centro Universitário Vale do Cricaré - (UNIVC)
Nathaly Souza Pereira
Centro Universitário Vale do Cricaré - (UNIVC)
José Roberto Gonçalves de Abreu
Centro Universitário Vale do Cricaré - (UNIVC)

INTRODUÇÃO

O campo acadêmico da Educação Física tem sinalizado, nos últimos anos, a necessidade de pesquisas sobre o conteúdo Lutas Corporais do Brasil nas aulas de Educação Física Escolar. Autores como Felipe et.al (2021) Lage, Junior e Nagamine (2007), Paiva (2021) e Rufino e Darido (2015) analisam a temática Lutas Corporais e Lutas Corporais do Brasil no contexto das aulas de Educação Física abordando assuntos pertinentes a respeito do conteúdo.

As Lutas Corporais, juntamente com os conteúdos mencionados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são considerados essenciais dentro das aulas de Educação Física Escolar e, ao desenvolver atividades lúdicas que proporcionem conhecimento sobre a cultura corporal do movimento, os estudantes sinalizam possibilidades para se pensar na re (significação) que eles possuem dessas práticas corporais (BRASIL, 2017).

Felipe et. al (2021) sinalizam que os professores de Educação Física escolar pouco exploram o conteúdo das lutas. Os professores reconhecem a relevância do mesmo, porém ainda

existe resistência, com argumentos como: falta de espaço, falta de material, falta de vestimentas adequadas e associação às questões de violência (FELIPE et.al, 2021).

Paiva (2020), cita como principais Lutas Corporais do Brasil, a capoeira e o huka huka. Agostinho (1974), afirma que o huka huka é uma luta de matriz indígena, que faz parte do ritual mortuário das tribos do Alto Xingu que tem como característica a luta agarrada. O vencedor dessa luta tem reconhecimento e respeito por toda comunidade

Diante do exposto a pesquisa têm como objetivo, propor uma sequência didático pedagógico para o ensino do huka huka nas aulas de educação física escolar. Interessa-nos desenvolver uma sequência didática para o ensino das lutas do Brasil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo as possibilidades do ensino do huka huka na escola. Este estudo se faz necessária devido à reduzida produção acadêmica sobre o ensino do conteúdo de lutas do Brasil, nas aulas de Educação Física como aponta o estudo de Felipe et. al (2021).

A pesquisa também se faz importante, pois debaterá sobre o fato de a violência se apresentar como a principal barreira/restrição relacionada com o ensino das Lutas Corporais do Brasil nas aulas de Educação Física (RUFINO; DARIDO, 2015).

Esta pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e exploratória, pois escolhemos uma escola no Município de São Mateus, Norte do Estado do Espírito Santo/ Brasil, para elaborarmos em parceria com professores e alunos, uma proposição para o ensino do huka huka, nas aulas de Educação Física, totalizando 10 intervenções.

Esperamos, com este trabalho, analisar os processos de aprendizagem do conteúdo Lutas dentro da escola, possibilitando ao aluno a compreensão de si mesmo e a comunicação com o outro através das práticas corporais, voltadas para as lutas do Brasil, identificando suas potencialidades e seus limites, descobrindo o mundo a sua volta (LAGE; JUNIOR; NAGAMINE, 2007)

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, P. **Kwarip, mito e ritual no alto Xingu**. São Paulo: EPU, 1974.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2018..

FELIPE et. al. O karatê como conteúdo das lutas nos anos iniciais do ensino fundamental. **Temas em educação física escolar**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/2857. Acesso em 12 de mar de 2023.

LAGE. V. GONÇALVES JUNIOR. L: NAGAMINE, K. K. O Karate-Do enquanto conteúdo da educação fisica escolar. **Colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade Humana**, v. 3, p. 116-133, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124250/000834214.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 de fev de 2023.

PAIVA et al. Transformando imaterial em tangível: o caso da exposição "Lutas: Patrimônio Cultural da Humanidade". **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.12, n.23, 2020. Disponível em: https://www.resenhacritica.com.br/periodicos/memoria-em-rede-ufpel/.

RUFINO, L. G. B. DARIDO, S. C. O ensino das lutas na escola: possibilidades para a educação física. Porto Alegre: **Penso**, 2015.

MANIFESTAÇÕES CORPORAIS URBANAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DO RAP AO HIP HOP

URBAN BODILY MANIFESTATIONS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: FROM RAP TO HIP HOP

MANIFESTACIONES CORPORALES URBANAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: DEL RAP AL HIP HOP

Iury Crislano De Castro Silva;
Universidade Federal Do Ceará
Luciana Venâncio
Universidade Federal Do Ceará

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um relato de experiência a partir das vivências realizadas nas aulas de educação física em que os(as) estudantes puderam ter contato com o contexto das manifestações corporais oriundas da comunidade negra. Ambiente do qual ainda é acentuado de desigualdades e (in)justiça social, e a temática racial que tem sido base para compreender as relações étnico-raciais dentro de um espaço que ainda apresenta na sua estrutura um viés monocultural. Almeida (2018) pontua, o racismo encontra-se institucionalizado no imaginário nacional brasileiro, porque estudos a respeito da desigualdade racial foram utilizados para justificar a inferioridade negra, não fazendo críticas sobre a condição do negro na sociedade.

Nobrega (2019) acrescenta que a urgência, a preocupação com a realização da educação das relações étnico-raciais no âmbito escolar não é recente, pois se percebe dentro e fora da escola: a violência, a manutenção da desigualdade, a transmissão aberta dos privilégios, por meio do racismo, racialismo, preconceito racial, etnocentrismo, mito da democracia racial que a população negra sofreu e sofre ao longo da história.

O objetivo desse estudo é mostrar como o referencial étnico-racial pode contribuir com o processo de superação dessas mazelas no ensino público com a promoção de uma educação física antirracista, que pensa o processo de autorreconhecimento desses(as) estudantes por meio das experiências com a própria trajetória ancestral de negritude.

PERCURSO METODOLÓGICO

As aulas ocorreram na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professor Domingos Brasileiro, localizada na periferia de Fortaleza. O componente formativo é intitulado como dança: manifestações corporais urbanas, que tem como objetivo construir um percurso formativo por meio das vivências da comunidade negra, amparadas por um referencial étnico-racial.

Dentro do processo de planejamento as aulas foram divididas por módulos, da seguinte forma: Inicialmente foi realizado uma contextualização das manifestações da população negra, permitindo que os(as) estudantes pudessem também construir o próprio percurso identitário, tanto para os(as) negros(as) e os(as) não-negros(as). Logo em seguida os módulos começam a ser desenvolvidos. Módulos: 1 (Rap e Slam), 2 (Grafite), 3 (Hip Hop e Breaking) e 4 (Vogue e Funk).

Essas possibilidades viabilizam um reconhecimento de manifestações que produzem saberes e vivências que permitem que os(as) alunos(as) tenham contato com suas próprias memórias e vão em busca de valorizar e potencializar nossas raízes, fazendo-nos reconhecer nossas heranças afroancestrais na formação cultural brasileira e transpondo esses conteúdos educacionais eurocêntricos, indo além do foco na questão do racismo, permitindo manter uma relação estreita entre vivência e teorização, no sentir do próprio corpo os conceitos que perpassam a cosmovisão africana (SILVA; PETIT, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de educação física podem promover uma produção de saberes sobre a negritude que auxiliam no percurso formativo desses(as) estudantes. Nesse sentido, os conhecimentos ou saberes produzidos pela população negra dizem respeito a uma forma de conhecer o mundo, a produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça (GOMES, 2011). Estabelecendo assim, que todas as aulas de educação física devem ser antirracistas, mediante a intencionalidade pedagógica no tratamento de quaisquer conteúdos e temas (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020; NOBREGA, 2019).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

NOBREGA, C. C. dos S**. Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Guarulhos, 2019.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. **A luta por visibilidade dəs afrolatinəs como desafio curricular à educação física antirracista.** In: FILGUEIRAS, I. P.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina. Curitiba: CRV, 2020. p. 29-41.

SILVA, S. M.; PETIT, S. H**. Movimentando a Lei nº 10639/03 na integridade da escola à luz da pretagogia: uma experiência potencializadora no Cariri cearense.** Debates em Educação, *[S. l.]*, v. 11, n. 23, p. 543–554, 2019.

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

PRODUCTION MAPPING ON PEDAGOGICAL PRACTICE IN GRADUATE PHYSICAL EDUCATION PROGRAMS IN BRAZIL

MAPEO DE PRODUCCIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EM PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACION FÍSICA EN BRASIL

Leonardo Alves da Silva,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Lívia Tenorio Brasileiro,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

O estudo[1] tem o objetivo de mapear as produções sobre a Prática Pedagógica em Educação Física dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF no Brasil. Procuramos descrever os impactos da produção do conhecimento da linha Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física (EF) dos Programas de Pós-Graduação (PG) em caráter nacional, de forma a reconhecer a relevância da pesquisa no pensar/fazer da prática pedagógica na EF Escolar.

Caminhamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo documental (FONSECA, 2002), com um mapeamento das instituições, por regiões do país, para visualizarmos o quadro geral da PG em EF no Brasil, a partir da Plataforma Sucupira - Área 21, onde além do curso de Educação Física, estão os cursos de Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

PESQUISAS SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Foram mapeados 39 programas e 60 cursos de PG, onde verificamos que dos 39 programas, 24 (61,5%) se denominam EF; 8 (20,5%) Ciências do Movimento (Humano) ou

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

aproximação; e 7 (18%) se identificam pelos termos Esporte e/ou Atividade Física e/ou Exercício.

Desta forma, reconhecemos que dentre os 39 programas e suas 57 áreas de concentração, há 18 (46,1%) programas com 18 (31,6%) áreas de concentração que desenvolvem estudos Socioculturais e/ou Pedagógicos. Havendo ainda uma concentração dos Programas e Cursos nas Regiões Sul (10 – 25,6%) e Sudeste (17 – 43,6%) do país, o que vem sendo estudado como uma assimetria territorialmente no país. Barros et al. (2010), anunciam que dentre as principais características do Sistema de Pós-Graduação no Brasil, estão as assimetrias frente a distribuição geográfica dos mesmos. Reforçam, ainda, que essa desigualdade na distribuição ainda se torna algo difícil de ser superado, mesmo diante de esforços realizados nos últimos anos, o qual se esbarram na não fixação de novos docentes na região e comumente na dispersão de recursos humanos qualificados em variadas instituições.

Frente a esse cenário, delimitamos investigar as produções de um programa por região, tendo como critérios para a seleção destas instituições: ofertar os cursos de mestrado e doutorado; contemplar a linha/área de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional.

Destes mapeamos 210 produções sobre prática pedagógica, sendo: 59 (28%) na UFRGS; 34 (17%) na UNICAMP; 67 (32%) na UNB; e 50 (23%) na UPE/UFPB. Reconhecemos a UFRGS e a UNICAMP, respectivamente na região Sul e Sudeste, como uma das primeiras universidades a implantar cursos de pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil, com tradição acadêmica de referência nacional; e a UnB e a UPE/UFPB, região Centro Oeste e Nordeste respectivamente, sendo os primeiros Programas de Pós-Graduação da área em suas respectivas regiões, contribuindo com o papel de formar mestres e doutores em Educação Física, qualificando docentes tanto para a atuação profissional, quanto para a pesquisa sem que estes precisassem migrar para outras regiões ou programas em outras áreas preferencialmente as de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das pesquisas voltadas a área pedagógica, reconhecemos que mesmo estando numa crescente, ainda são poucas quando comparadas as outras áreas da PG em EF,

não à toa sendo referenciada como uma *'atração fatal'* na produção de conhecimento em Educação Física.

REFERÊNCIAS

BARROS, Mauro V. G. *et al*. Programa Associado de Pós-Graduação UPE/UFPB. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 15, n. 03, p. 176-179, fev/mar de 2010. Disponível em: https://www.rbafs.org.br/RBAFS/article/view/723/730 Acesso em: 04 mai. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Plataforma Sucupira**. Versão Beta. 2021b. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=21&areaConhecimento=40900002. Acesso em: 04 out. 2021.

FONSECA, João. José. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

METODOLOGIA ATIVA ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ELETIVA EDUCAÇÃO NUTRICIONAL DA EEMTI GOVERNADOR ADAUTO BEZERRA CRATO CEARÁ[1]

ACTIVE METHODOLOGY ROTATION PER SEASON: AN EXPERIENCE REPORT IN THE NUTROTIONAL EDUCATION ELECTIVE AT EEMTI GOVERNADOR ADAUTO BEZERRA CRATO CEARÁ

METODOLOGÍA ACTIVA ROTACIÓN POR TEMPORADA: RELATO DE EXPERIENCIA EM LA OPTATIVA DE EDUCACIÓN NUTRICIONAL EM LA EEMTI GOVERNADOR ADAUTO BEZERRA CRATO CEARÁ

Sayonara Araujo de Macedo,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Rosella Régis de Albuquerque Isacksson,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Jocicleide de Sousa Freitas,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Miria Figueiredo Etelvino,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Cinthia Araujo ,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Mackson Luiz Fernandes da Costa,
Universidade Federal Fluminense (UFF)

INTRODUÇÃO

A Educação é uma área de grandes desafios, pois os avanços tecnológicos e o acesso rápido a informação tem alterado o perfil dos estudantes, diante desse cenário os profissionais da educação buscam metodologias e estratégias que estimulem a busca por conhecimento por parte dos alunos.

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Esse trabalho tem como objetivo relatar uma experiência da Metodologia Ativa Rotação por Estação na eletiva de Educação Nutricional da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Governador Adauto Bezerra (EEMTIGAB) na cidade do Crato.

METODOLOGIA ATIVA ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO

"Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social" (BERBEL, 2011, p. 29). Dentre vários tipos de metodologias Ativas será trabalhada a rotação por estação.

A rotação por estação é uma modalidade em que o grupo de estudantes é dividido em equipes, e o conteúdo a ser trabalhado é separado por estação, onde todos os grupos passam por todas as estações. "as estações são planejadas de forma independente, ou seja, não há uma sequência entre elas. São elaboradas com um mesmo objetivo de ensino, mas de forma diversificada, utilizando uma variedade de recursos." (CERON; BOSSOI, 2019, p. 06).

ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO: UMA PROPOSTA NA ELETIVA EDUCAÇÃO NUTRICIONAL

A proposta apresentada foi realizada com os alunos do 1ºAno do Ensino Médio da EEMTIGAB na eletiva Educação Nutricional com o conteúdo Transtorno Alimentar, durante duas aulas com duração total de 1 hora e 40 minutos.

A turma foi dividida em 3 grupos de 9 alunos e as estações foram organizadas da seguinte forma: Estação 1- Sala de vídeo, nessa estação os alunos deveriam assistir o vídeo sobre transtornos alimentares e elencar 5 pontos importantes que eles identificaram no mesmo. Estação 2- Sala de aula, nessa estação os alunos deveriam ler o texto: Transtornos Alimentares: uma abordagem sobre diversos transtornos alimentares discuti-lo e elaborar três perguntas e respostas sobre o mesmo. Estação 3- Laboratório de informática, nessa estação cada aluno tinha que responder o quiz online: Você tem um Transtorno Alimentar? E depois discutir com os colegas sobre o resultado. Cada estação tinha duração de 15 minutos.

Ao final, foi discutido sobre a temática trabalhada e realizada avaliação da metodologia utilizada. Em relação a metodologia utilizada durante a aula, todos os alunos relataram que gostaram por vários motivos como: diversificação de estratégias e de espaços, utilização de tecnologia e atividades atrativas.

Durante a realização da aula os professores verificaram que os alunos estavam animados em realizar as atividades e estavam focados no objetivo proposto e não identificando nenhuma resistência na sua resolução, mostrando a eficiência da metodologia utilizada, pois todos os alunos estavam envolvidos nas tarefas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada através da Metodologia Ativa Rotação por Estação influenciou positivamente na aprendizagem dos alunos, evidenciando que os alunos são capazes de ser protagonistas do seu próprio conhecimento estando no centro do processo ensino-aprendizagem. Sabemos que não existe somente esse tipo de metodologia que estimula a participação e a aprendizagem dos alunos, outras metodologias e estratégias são possíveis para satisfazerem os alunos dessa nova geração, cabendo ao professor selecionar a melhor metodologia de ensino para facilitar e promover a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v.32, n.1, p. 25-40, jan/jun. 2011.

CERON, C. G. S.; BORSSOI, A. H. Rotação por Estações: uma proposta de ensino híbrido para aula de matemática nos anos iniciais. In: Encontro Paranaense de Educação Matemática. 2019. **Anais** do XV EPREM, 2019. p. 1-14.

METODOLOGIA DE PROJETOS E EDUCAÇÃO FÍSICA COM/NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES NO CONBRACE ENTRE 1997-2021[1]

PROJECT METHODOLOGY AND PHYSICAL EDUCATION WITH/IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SURVEY OF PRODUCTION AT CONBRACE BETWEEN 1997-2021

METODOLOGÍA DE PROYECTOS Y EDUCACIÓN FÍSICA CON/EN LA EDUCACIÓN INICIAL: LEVANTAMIENTO DE LAS PRODUCCIONES EN CONBRACE ENTRE 1997 Y 2021

Robson Geraldo dos Reis
Faculdade Anhanguera
Isabel Porto Filgueiras
Universidade São Judas Tadeu (USJT)

INTRODUÇÃO

Com a redemocratização e a promulgação da Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) novas concepções de educação e infância emergiram no Brasil, garantindo o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e a assunção da concepção de criança como produtora de cultura e detentora de direitos.

No bojo desses avanços, profissionais e pesquisadores da Educação Infantil passaram a discutir novas metodologias de trabalho para promoção dos direitos de aprendizagem das crianças brasileiras, como a metodologia de projetos, tendo como princípios a, escuta e o protagonismo das crianças (SILVA; CARVALHO, 2020).

Ancorados na observação do cotidiano escolar e nas pedagogias participativas, (PINAZZA; SIQUEIRA2017), compreendemos a metodologia de projetos como experiência educativa colaborativa entre a professora que observa e escuta e a criança que narra, questiona e constrói conhecimentos e experiências (MARQUES e ALMEIDA, 2011; FOCHI, 2019).

[1] Este trabalho recebeu auxílio CAPES por dois anos.

Nessa práxis dialógica, o conhecimento de mundo das crianças é ampliado em um processo de investigação e descoberta.

Tal processo, compreende a construção do trabalho educativo e da docência na educação infantil COM a criança (FREIRE, 2004) e progride em um ritmo orgânico entre a comunidade escolar, professores e crianças, tornando o processo educacional uma aventura para todos os envolvidos (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999). Essa perspectiva tem sido objeto de experiências educativas e pesquisas que buscam aproximar e colocar em diálogo as aulas de Educação Física com/na Educação Infantil com as especificidades das infâncias como defendem Farias *et al* (2021) e Reis, Filgueiras e Farias (2022).

Diante de tal cenário, o objetivo do presente estudo foi analisar as produções acadêmicas que adotam a concepção de projetos na Educação Física com/na Educação Infantil publicadas nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace).

METODOLOGIA

Trata-se de revisão bibliográfica. Para o e levantamento de dados, consideramos todas as produções acadêmicas do GTT Escola nos anais do Conbrace entre 1997, data de fundação do GTT e o último encontro realizado em 2021.

A seleção das produções foi realizada de forma manual, primeiramente pela leitura do título, em seguida pela leitura do trabalho completo incluindo-se os resumos e trabalhos completos publicados no GTT escola entre 1997-2021.

Após a seleção das produções acadêmicas pertinentes ao presente estudo, passou-se à análise, identificação e categorização das produções, bem como a descrição dos principais temas de cada texto (BARDIN, 2016).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Foram selecionados e analisados 7 (sete) trabalhos que tratavam do trabalho com projetos na Educação Infantil. O quadro 1 apresenta o(a)s autore(a)s, ano de publicação e títulos:

Quadro 7 – Produções do GTT Escola (1997-2021).

Autor(a)s / Ano	Título
REIS, (2021)	OS CONTOS QUE O CORPO CONTA: EXPERIÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
FARIAS; RODRIGUES, (2021)	POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA "COM" A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM AUTOESTUDO.
FERRARI; MARTINS, (2019)	BRINCADEIRAS EM QUADRINHOS: O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Filgueiras; Souza, (2019)	EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E BRINCADEIRAS DE TRADIÇÃO ORAL: O QUE AS CRIANÇAS LEVAM PARA O PARQUE?
Santos, et al, (2015)	NARRATIVAS DE ENSINAR E APRENDER PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O UNIVERSO DOS SUPER-HERÓIS
Coelho, Lima, (2007)	A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA INFÂNCIA DE TEMPO INTEGRAL: CONSTRUINDO UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
Garanhani, (2005)	OS SABERES DE EDUCADORAS DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para Buss-Simão e Fiamoncini (2013), um dos princípios para compreender a Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI), é não pensar esse encontro/aula compartimentado regido por um tempo determinado, mas sim, no real tempo da criança para uma experiência significativa e autoral. Soares (2002) já alertava que um dos caminhos para EF se fundamentar na EI pode ser por meio da metodologia de projetos e, por esta lógica, permitir maior integração do corpo docente e ampliação de experiências com a cultura corporal em diálogo com a criança.

Todavia, a pesquisa nos anais do CONBRACE revela a existência de poucas produções que apresentam propostas ancoradas na metodologia de projetos da (EF) na (EI), sendo a primeira em 2005, seguido de apenas 1 (uma) produção em 2007. Após um hiato de 2009 a 2013, foram observados novos estudos sobre a temática somente em 2015. Com efeito, a

escassez de estudos não se limita somente ao CONBRACE. Conforme Coelho *et al* (2016), revelam em pesquisa desenvolvida em revistas nacionais de A2 a B5, sobre currículo de Educação Física orientado por projetos.

No que se refere ao teor das produções do GTT Escola, levamos em consideração os textos que possuem como lócus teórico ou aproximações com a metodologia de projetos. Dentre os marcadores observados, nos valemos da obra de Fochi (2019), que traz os seguintes elementos atinentes à metodologia de projetos: a documentação pedagógica, a pedagogia da escuta, o espaço como terceiro educador, a construção de projetos com a criança, a observação docente e as múltiplas linguagens.

Com relação aos 7 (sete) textos encontrados, a pesquisa de Garanhani (2005), buscou investigar concepções e práticas pedagógicas de professoras em um Centro de Educação Infantil (CEI). Dentre as análises a autora aloca os saberes experienciais e a observação docente como elementos fundantes para prática pedagógica.

Embora as produções de Coelho e Lima (2007); Santos, et al (2015); Filgueiras e Souza (2019); Ferrari e Martins (2019); Farias e Rodrigues (2021) e Reis (2021), tenham ancoragens teóricas distintas, trazem elementos importantes para organização em projetos como a narrativa da criança, as múltiplas linguagens e a interdisciplinaridade. Nessa concepção, os encontros/aulas oportunizaram momentos de significações democráticas, alocando a criança como um ser de direitos e produtora de cultura. Em consonância ao exposto, Soares (2002) e Buss-Simão e Fiamoncini (2013), afirmam que EF na EI não deve ser somente um espaço de aquisição e habilidades motoras, mas sim um espaço de sentidos e significados através dos diferentes contextos da cultura corporal.

Por conseguinte, a organização em projetos na/com a EI propicia maior interação entre as crianças e a/o educadora/educador por conceder redes de significados integrados às múltiplas linguagens (MONTEIRO, 2012). Todavia, das 7 (sete) produções encontradas, somente os textos de Coelho e Lima (2007), Santos, et al (2015) e Reis (2021), assumem como caráter norteador a metodologia de projetos.

Conquanto, as produções científicas da EF com a EI tenham aumentado ao longo dos anos, principalmente com assunções pautadas pela sociologia da infância, pedagogia da

infância e outras temáticas como afirma Farias et al (2019; 2021). No que se refere ao GTT escola nos anos de 1997- 2021, poucas produções foram desenvolvidas ancoradas na epistemologia de projetos. Sendo um campo frutífero para EF com EI, possibilitando novas práticas, tensionamentos e reflexões sobre a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de projetos surge para romper com a lógica tradicional de ensino, deslocando as relações de poder entre professor-aluno para uma postura dialógica e significativa. Acepção que já era discutida no âmbito educacional brasileiro desde 1930, tendo como um dos principais precursores o filósofo americano John Dewey (SOARES, 2002). Na EF, podemos observar um aumento de produções científicas na primeira etapa da educação básica, que buscam uma concepção de educação contra hegemônica, alocando a criança como portadora do inédito e detentora de direito (MOURA, COSTA E ANTUNES, 2016; FARIAS et al, 2019).

No cenário das produções do GTT Escola (1997-2021), os 7 (sete) estudos analisados, estão ancorados na sociologia da infância e pedagogia da infância, dialogando com os autores supracitados. Os textos também trazem elementos importantes para ajudar a EF a pensar e se organizar no sistema de projetos com EI. Não obstante, a concepção de projetos na EI ainda é embrionário, necessitando de mais tensionamentos e produções para consubstanciar uma episteme para área.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da

Educação, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 16 abr.

2023.

COELHO, M. C. *et al.* Projetos de trabalho e Educação Física Escolar: Um olhar a partir das produções. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 20, n. 02, p. 45-56, mai./ago, 2016.

COELHO, L. S; LIMA, C. R. A Educação Física em uma escola da infância de tempo integral: construindo um projeto político-pedagógico. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007, Recife-PE, GTT ESCOLA.

BUSS-SIMÃO, M; FIAMONCINI, L. Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar. 2013.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G; **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre, Artmed, 1999.

FILGUEIRAS, I.P; SOUZA, M.D. Educação Física na Educação infantil e brincadeiras de tradição oral: o que as crianças levam para o parque? In: XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019, Natal-RN, GTT ESCOLA.

FARIAS, U. S. *et al*. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento**, v. 25, p. 25058, 2019.

FARIAS, U.S. *et al.* A Educação Física Escolar "com" a Educação Infantil: aproximações com Paulo Freire. **Revista Estudos Aplicados em Educação**. V. 6, N. 11 p. 51-66, 2021.

FARIAS, U.S; RODRIGUES, G.M. Por uma Educação Física "com" a Educação Infantil: um autoestudo. In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2021, Belo Horizonte-MG, GTT ESCOLA.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra; 2004. Coleção Leitura.

FOCHI, P. S. 2019. 347f. A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil- OBECI. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GARANHANI, M.C. Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2005, Porto Alegre-RS, GTT ESCOLA.

LIMA JARDIM, Nayara M de, et al. **Projetos na educação infantil: Experiências inspiradoras e integradas de aprendizagem**. Editora CRV, 2022.

MARQUES, A.C.T.L; ALMEIDA, M.I. A documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia. **Revista Eletrônica Pesquiseduca** - v.3, n.5, jan.- jun. 2011.

MARTINS, R. L. D. R; TRINDADE, L. H; TOSTES, L. F. Mapeamento das produções acadêmico-cientificas sobre a Educação Infantil. In: XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2017, Goiânia-GO, GTT ESCOLA.

MONTEIRO, T. L. A, 2012. p. 1-137f. Comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2012.

MOURA, D. L; COSTA, K. R. N; ANTUNES, M. M. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, p. 182-195, 2016.

PINAZZA, M. A, SIQUEIRA, S. R. O. S. Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que está se falando? **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 145-156, 2017.

REIS, R.G; FILGUEIRAS, I.P; FARIAS, U.S. A Educação Física com a Educação Infantil: aproximações com Loris Malaguzzi**. Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 26, n. 1, p. 201-220, jan./ abr., 2022.

REIS, R.G. Os contos que o corpo conta: experiência político-pedagógicas na Educação Infantil. In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2021, Belo Horizonte- MG, GTT Escola.

SILVA, M.O; CARVALHO, R. S de. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da Pedagogia da Infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 497-514, 2020.

SANTOS. et al. Narrativas de ensinar e aprender práticas corporais na educação infantil: o universo dos super-heróis. In: XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2015. Vitória-ES, GTT ESCOLA.

SOARES, A. F. Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação Infantil. **Pensar a Prática** V, 5, N. 1, p. 15-38, Jul./Jun, 2002.

METODOLOGIA DO ENSINO DA GINÁSTICA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBID/ UFMA

METHODOLOGY OF GYM TEACHING IN TIMES OF SOCIAL ISOLATION: A PIBID/UFMA EXPERIENCE REPORT

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA GIMNASIA EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO SOCIAL: UN INFORME DE EXPERIENCIA PIBID/UFMA

Rafaelle Aires Morais,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Marina Rodrigues Soares Neta,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Camila Fernanda Pena Pereira,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

Com o início da pandemia do Covid-19, as escolas de todo o Brasil teve suas aulas suspensas devido à alta taxa de contágio do vírus, tornando-se obrigatório a implantação do distanciamento social e do ensino remoto. A portaria n° 343, 17 de Março de 2020: "Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais em aulas digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus- COVID-19." (BRASIL, 2020). Desta forma, o presente trabalho, objetiva relatar as experiências remotas vividas por duas bolsistas com o ensino da ginástica durante o ano de 2021 no Colun, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência, explorando sequência didática de oito encontros no terceiro bimestre em 2021 em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, abordando a Ginástica como conteúdo sendo eles: conceito, história no Brasil e no mundo, classificação e posteriormente a vivência dos fundamentos saltar, girar e equilibrar.

ISSN: 2175-5930

O ensino foi realizado de forma remota e a escola se organizou em aulas síncronas e assíncronas, realizadas através da plataforma *Google Meet*, serviço de videoconferências do Google, *e Sigaa* (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas). As aulas foram planejadas com a supervisora e as bolsistas. Como avaliação da aprendizagem, os/as estudantes realizaram a produção de vídeo elaborando uma sequência de movimentos ginásticos. A partir de Bardin (2011) fizemos a análise de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Incialmente, questionamos os estudantes sobre o que eles conheciam sobre a ginástica, pois isso, possibilita ao professor reconhecer o nível de elaboração do pensamento. O reconhecimento do conteúdo se deu pela ótica do alongamento e do caráter esportivo nas versões ginastica artística e rítmica devido aos Jogos Olímpicos que aconteceram em julho daquele ano. Após esse momento, foi apresentado o conceito de Ginastica, que para o Coletivo de Autores (1992, p.54) representa "[...] experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral.". Por meio da exposição com slides e vídeos, discutimos sua história no Brasil e no mundo. Foi utilizado a plataforma *Kahoot*, com o objetivo de auxiliar na fixação do conteúdo.

Posteriormente, o conteúdo da ginástica voltou-se a apresentação dos fundamentos da ginástica (saltar, girar e equilibrar) e sua vivência por meio deles. A realização de atividades que envolvessem o universo lúdico auxiliaram na compreensão e assimilação do conteúdo; A ginástica dos animais consistiu em trazer elementos da ginástica baseado no movimento semelhante aos animais apresentados na aula; A ginástica dos dedos foi dada em associação com os jogos simbólicos, fazendo com que os alunos compreendessem a diferença do saltos com auxílio das suas mãos, no qual foram realizados tipos existentes de salto na ginástica; A ginástica do espelho, objetivou sequências ginásticas dos fundamentos na relação nome versus fundamento

Para fins de avaliação, foi solicitado a produção de um vídeo de uma sequência didática que continha critérios (duração, envios via drive, apresentação durante a aula), entretanto, a

ordem da sequência ginástica ficou a critério dos estudantes com base nos conhecimentos das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do conteúdo permitiu experiências e diversas reflexões acerca da ginástica, contribuindo diretamente na ampliação do repertório e desenvolvimento de habilidades motoras por meio dos fundamentos. A presença do universo lúdico facilitou a assimilação, obtendo ótimos resultados no processo ensino-aprendizagem.

A apresentação do conteúdo ginástica de forma remota, mostrou-se um grande desafio para os estudantes e professoras, uma vez que tiveram que reinventar métodos de ensino que contemplasse a todos buscando o desenvolvimento integral do estudante promovido pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. **Portaria n° 343**, de 17 de março de 2020. Diário Oficial Da União. Ministério da Educação, Brasília, DF, 18 de mar. 2020. Seção 1, p. 38.

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

MODOS E RAZÕES DE AVALIAR DE UM GRUPO DE PROFESSORES(AS)-PESQUISADORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

WAYS AND REASONS FOR ASSESSING FROM A GROUP OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHER-RESEARCHERS

FORMAS Y RAZONES PARA EVALUAR DE UN GRUPO DE MAESTROS/AS-INVESTIGADORES/AS EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Francisco Laerton Teixeira Guerra,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luiz Sanches Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luciana Venâncio
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

A avaliação em Educação Física Escolar inicialmente foi pautada em avaliar o alunado através do aspecto físico nos testes de condicionamento físico (LÓPEZ-PASTOR et al, 2013). Atualmente tecem-se críticas sobre o tema, porém nota-se que há necessidade de práticas inovadoras (NEIRA, 2017). É necessário que o(a) professor(a) utilize instrumentos variados e critérios claros para que os(as) discentes tenham a consciência do seu percurso formativo. Segundo Venâncio e Sanches Neto (p. 69, 2019) podemos elencar os seguintes instrumentos:

> "Chamada oral (temática), vivências, observação e registro, análise compartilhada de imagens e vídeos, diálogo e instruções verbais, rodas de conversa, preenchimento coletivo de glossário, análise investigativa e argumentação, debate sobre termos e expressões, experimentação e demonstrações visuais, provas individuais ou em grupos ..."

Entre os critérios são descritos levando em consideração a frequência dos(as) alunos(as) nas aulas, seu engajamento nas mesmas, as atitudes desenvolvidas, os conhecimentos, além do cumprimento de atividades requeridas (SANCHES NETO, 2017).

O objetivo deste trabalho é analisar como um grupo de professores(as)-pesquisadores(as) em Educação Física Escolar avaliam seus/suas alunos(as).

METODOLOGIA

Utilizou-se da pesquisa documental (GIL, 2002). Foi analisada uma postagem no ambiente virtual em um dos núcleos do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), com área de concentração em educação física escolar, onde professores(as)-pesquisadores(as) elencaram instrumentos e critérios de avaliação utilizados na sua prática docente. Preferiu-se pela não identificação dos 14 participantes da pesquisa, nomeando os(as) participantes com a nomenclatura de P1, P2, etc.

RESULTADOS

Pode-se notar que há muitos instrumentos e critérios em comum, como a prova escrita ou objetiva (14). O critério de participação nas aulas foi o que mais apareceu (9). O(A) docente P3 salienta que as condições de trabalho dificultam o processo avaliativo: o tempo de trabalho diminuto. Em sua visão, isto impede uma melhor qualidade na avaliação do(a) aluno(a). Corroboraram os(as) docentes P9 e P14. Outros(as) docentes elencaram fatores como a utilização de avaliação diagnóstica, somativa e formativa como preponderante para que haja uma avaliação bem sucedida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreendeu-se que há variedade de instrumentos e critérios, porém alguns aparecem muitas vezes como é o caso da prova escrita e da participação nas aulas. Por fim, vale salientar que as condições objetivas de trabalho como a pouca carga horária por turma, a grande quantidade de discentes por turma, as dificuldades com estruturas e materiais, bem como a falta de formação continuada podem obstacularizar o trabalho docente, consequentemente o ato de avaliar.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002. Disponível em: como_classificar_pesquisas-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net). Acesso em: 05 mai. 2023.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel et al. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 1, p. 57-76, 2013. Disponível em: Alternative assessment in physical education: a review of international literature: Sport, Education and Society: Vol 18, No 1 (tandfonline.com). Acesso em: 05 mai. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural: uma alternativa para a formação de professores. In: Fundação Carlos Chagas (Org.). **Prêmio Rubens Murillo Marques**: experiências docentes em licenciaturas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017, v. 53. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/5552. Acesso em: 05 mai. 2023.

SANCHES NETO, Luiz. A brincadeira e o jogo no contexto da educação física na escola. In: SCARPATO, Marta; CAMPOS, Márcia Zendron de (Orgs.). **Educação física**: como planejar as aulas na educação básica. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2017. p. 115-136.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar:“Errar é humano”, mas é fonte de aprendizagem. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 21, n. 1, p. 58-73, 2019. Disponível em: Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar | Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação (ufjf.br). Acesso em: 05 mai. 2023.

NO MOVIMENTO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS: O AÇAÍ NOSSO DE CADA DIA

IN THE COMIC STORY MOVEMENT: EVERY DAY AÇAÍ OUR

EN EL MOVIMIENTO DE LA HISTORIA CÓMIC: TODOS LOS DÍAS AÇAÍ NUESTRA

Giovelangela Maria Dos Santos Costa De Paula

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência sobre um projeto interdisciplinar com a temática "açaí" realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Maridalva Pantoja em Belém-Pará. Objetivou-se trabalhar a cultura corporal relacionada a cultura local, tendo o "açaí" como tema das práticas pedagógicas. A temática do projeto foi apresentada aos alunos através do HG "A Turma do Açaí", de autoria do designer e quadrinista paraense Rosinaldo Pinheiro, a partir daí, deu-se o desdobramento de outras atividades.

METODOLOGIA

Temos como base teórica Gasparin (2007), que sistematizou um método didático a partir dos cinco momentos pedagógicos apresentados por Demerval Saviani (2013), em *Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações*, afirmando que o ponto de partida do processo educativo é a experiência, que condiciona os alunos a um estado sincrético de conhecimento. O segundo passo a problematização; o terceiro passo a instrumentalização; o quarto passo a catarse e o quinto e último passo, a prática social final. O projeto abrangeu turmas do 1º ao 5º ano, no período de março a junho de 2022. De caráter interdisciplinar (SOARES, 1992), a mediação do conteúdo deu-se via Literatura de Expressão Amazônica: o HQ "A Turma do Açaí". Tendo por base de ações o eixo: competências socioemocionais, presente no projeto político pedagógico da escola, correlacionando três aspectos: escola, família e educação.

DESCRIÇÕES

O trabalho pedagógico teve como prática social inicial: perceber o que os alunos conheciam sobre as histórias em quadrinhos. Em seguida apresentamos o HQ "A Turma do Açaí", destacamos a importância de se conhecer esta obra, pois aborda aspectos da nossa região e da cultura paraense: o hábito alimentar, natureza, modo de falar. Assim, introduzimos a temática do projeto: "açaí", através da qual ressaltou-se a importância de conhecermos e valorizarmos nossa própria cultura. Enquanto ação pedagógica da Educação Física propus aos alunos do 4º e 5º ano a criação de uma coreografia, a partir das seguintes perguntas: Como seria uma dança a partir do tema açaí? De que formas o corpo ocupa no espaço? Como é dançar uma dança lenta ou uma música rápida? Exercícios e jogos de improvisação serviram como base para a criação da coreografia, em interação com um conjunto de movimentos corporais que ajudam nos processos cognitivo, psicológico e de sociabilidade (NETO, 2011). Desse modo, como catarse, a dança enquanto elemento da cultural corporal, proporcionou a criação de uma coreografia ao som da música "Sabor açaí", dos cantores paraenses Nilson Chaves e Lucinha Bastos, constituindo-se uma vivência rica em aspectos físicos, culturais e socioemocionais. Na prática social final fizemos a avaliação da atividade em roda de conversa em que os alunos expuseram sobre seu aprendizado.

RESULTADOS

O projeto envolveu 277 educandos, e foi notório os impactos positivos em seu aprendizado: a maneira como assimilaram os conteúdos de forma prazerosa; as mudanças edificantes em seus comportamentos; melhora na fala; na maneira de se expressarem com menos inibição e interação com os colegas; na assimilação de novas palavras e autonomia em diferenciar a fala coloquial da norma padrão; bem como, o desenvolvimento de sua criatividade na execução das tarefas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto possibilitou aos educandos uma reflexão sobre sua própria cultura. A partir do quadrinho "A Turma do Açaí" abordou-se a temática a ser trabalhada correlacionando-a aos

conteúdos dos componentes curriculares. Desenvolveu-se assim atividades diversas, voltadas a: linguagem, meio ambiente, corpo, processo criativo, família, economia. Nesse sentido, a dança foi trabalhada nas aulas de Educação Física como elemento que proporcionou aos alunos outro modo de se relacionar com algo tão presente em seu cotidiano: o açaí. Dessa maneira, puderam experienciar e aprender a partir de sua cultura diversos conteúdos, dentre os quais, aqueles voltados a prática corporal, resultando em um processo plural de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

GASPARIN, J.C. **Uma didática para à pedagogia histórica** – crítica. 4ª Ed. Ver. Ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

NETO, R. V. S. A. **Educação Física na formação de cidadãos saudáveis**. 2011. Disponível em: http://profraulvsneto.blogspot.com.br/2011/05/educacao-fisica-na formacao-de-cidadaos.html. Acesso em: 4 de dezembro de 2022

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES. C. L., Taffarel, C. N. Z., Varjal, E. Castellani Filho, Lino. Escobar, M. O., Bracht V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

NO PAÍS DAS MARAVILHAS: CURRÍCULO CULTURAL E ENSINO SUPERIOR[1]

IN WONDERLAND: CULTURAL CURRICULUM AND HIGHER EDUCATION

EN EL PAIS DE LAS MARAVILLAS: CURRÍCULO CULTURAL E LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Barbara Cristina Aparecida dos Santos,
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

O PAÍS DAS MARAVILHAS

Narrada como País das Maravilhas, esta pesquisa analisou o modo como o Currículo Cultural (CC) da Educação Física (EF)é representado em uma Instituição de Ensino Superior (IES), em uma disciplina no contexto de pandemia. Interessou perscrutar a dispersão do discurso pedagógico do CC, a posição de sujeito docente e a noção de diferença enunciada nas aulas.

Além da escassez de investigações sobre a relação CC e Ensino Superior (ES), é na graduação que os futuros professores são formados, logo, aquilo que se aprende e se ensina impacta diretamente a prática pedagógica na educação básica, o que justifica a relevância deste estudo.

Se no País das Maravilhas há um bolo que faz crescer e uma bebida que faz encolher, esta pesquisa precisou ampliar em relação aos referenciais e estreitar no quesito especificação de autores. Desse modo, foram centrais as noções de representação, formulada por Stuart Hall (2016), enquanto Lebre de Março; discurso e poder, produzidas por Michel Foucault (2014), descrito como Chapeleiro; e a de *différance*, sendo a espada vorpal, anunciada por Jacques Derrida (1991).

Para tal empreitada, optou-se pelo percurso etnográfico com base na postura do vadio (NUNES; SANTOS, 2021) e pela análise pós-estrutural (CHERRYHOLMES, 1993). O projeto

[1] Este trabalho contou com apoio financeiro de Bolsa de Mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

foi aprovado pelo Comitê de Ética CAAE 33449720.3.0000.5404, número do parecer 4.137.544.O coordenador da IES e o docente responsável pela disciplina assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

PRODUÇÃO DOS DADOS

Por conta das condições pandêmicas em 2020, as aulas na IES deixaram de ser presenciais e o ensino remoto ocorreu. Com isso, se tentou dar vida a um percurso investigativo de caráter inventivo com base no pós-estruturalismo, visto que se pretendia à priori realizar uma etnografia *in situ*. A participação na disciplina se deu de maneira *online*.

As aulas foram registradas no diário de campo digital. Realizou-se um gesto etnográfico com base na proposta da vadiagem (NUNES; SANTOS, 2021), cuja figura do vadio é requisitada para o acompanhamento de grupos culturais específicos, neste texto os presentes nas aulas de graduação em EF da IES colaboradora. O que Alice faz no País das Maravilhas senão caminhar? A postura do vadio permite a compreensão das forças que constituem os sujeitos e as relações, porque aberto ao novo, o vadio caminha pelo lócus da pesquisa.

Para enfrentar os dados produzidos, optou-se pela análise pós-estrutural. Se buscou compreender que as práticas discursivas significam o mundo, não definindo se algo é verdade, porém como as afirmativas sobre determinado assunto têm efeito de verdade. Se olhou quais jogos de forças estão em certas formações discursivas e de que maneira esses discursos se embasam e dispersam, neste caso, como o CC é dispersado no ES.

CHÁ MALUCO: REPRESENTAÇÃO COMO LEBRE DE MARÇO, FOUCAULT É O CHAPELEIRO E*DIFFÉRANCE* ENQUANTO ESPADA VORPAL

Lebre de Março é um personagem maluco que evidencia como a representação pode ser perigosa, pois o sentido das coisas não é fixo nelas mesmas, nem está a priori nos signos. As identidades são significadas pela linguagem e pelo sistema simbólico de representação, isso implica entender a identidade de modo relacional, sua condição está intimamente ligada ao que é externo a si mesma, é dependente de sua diferença, é distinguida por aquilo que não é. As identidades surgem das narrativas, produzidas em locais históricos a partir de práticas

discursivas e estratégias determinadas. A constituição de uma identidade social é um ato de poder, pois a identidade como o ponto de encontro entre os discursos e as práticas que buscam interpelar as produções de subjetividades, são posições de sujeitos no processo de produção de sentido na representação (HALL, 2000).

Entende-se nos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estrutural, que pela linguagem se dá sentido para o mundo e o entendimento de discurso como sistema de representação abrange a compreensão das relações de força que formam o discurso. Para Michel Foucault o discurso é um sistema de representação (HALL, 2016).

Os discursos são produções cujos procedimentos excluem certos modos de narrar, de operar, não se diz tudo em qualquer lugar, há uma interdição própria do funcionamento dos discursos. Por discurso se entende essa realidade material pronunciada e escrita. O discurso não só exprime o desejo, como é objeto de desejo. Não traduz as lutas, mas é aquilo pelo que se luta (FOUCAULT, 2014).

Além de que os discursos se formam nas e pelas relações de poder e este não é negativo, não é algo de que alguém se apodere e não pertence a um grupo específico, mas é positivo, é produtivo em cada lugar no qual está, e se faz presente em todas as relações, em todos os sentidos. Deve ser analisado em seus jogos de forças, embates, lutas, enfrentamentos, pois onde há poder, haverá também resistência e práticas de liberdade (FOUCAULT, 2019).

Chapeleiro, companheiro de aventuras de Alice, é quem a ensina ver as coisas de um modo outro, diferente do que conhecia até então. Foucault é precisamente o autor que possibilita enxergar as produções de formas outras, e abre a significação. Se os discursos se constituíram de determinado jeito, podem sempre se constituir de outro.

No país maravilhoso também há a espada vorpal: arma poderosa, única condição de Alice vencer seu desafio, é com essa espada – *différance* – que na pesquisa se pode enfrentar a análise dos dados.

No pós-estruturalismo, com Derrida, um significante não remete a um significado, mas a outro significante, visto que essa relação entre significado e significante é arbitrária e não fixa, os significados deixam de ser definições imutáveis e passam a ser encarados como outros significantes, afinal, o congelamento da significação não é possível. A diferença não é negativa,

mas é positiva, condição de produção da significação, pois é necessária para a existência das coisas.

Jacques Derrida nos mostra que há diferenças de diferenças, mas jamais o idêntico, o mesmo, o igual, então nada pode ser capturado como a identidade. A demanda provisória, a crítica à consolidação da própria identidade, da tentativa de fixação das coisas em um único significado, a desconstrução do fechamento da significação, a abertura ao novo, a produção como potência são algumas das possibilidades vistas pela *différance*.

GLORIAN DAY: RESULTADOS

O sujeito não é fonte do discurso, mas também é dispersado a partir da posição ocupada em meio à rede de informações, assim, o docente que ministrou a disciplina é também uma posição assumida e tampouco pode ser encarado como autônomo ou se enquadrar como fonte originária e de onde parte o discurso.

Em uma disciplina do ES sobre CC, as aulas foram organizadas sendo síncronas e assíncronas. O professor disponibilizava aos alunos tanto a bibliografia da semana, como um vídeo explicando o conteúdo. Após esse contato assíncrono, havia uma aula síncrona, uma vez na semana, com duração de 1h30min., cujo foco era uma discussão com os discentes sobre os materiais acessados.

A partir do acompanhamento de 13 aulas síncronas, além dos vídeos disponibilizados antes dos encontros e também da leitura dos textos e atividades propostas, foi possível afirmar, no que tange à posição de sujeito, que ficaram nítidas duas a partir dos discursos dispersados por parte do docente: o professor tradicional e o professor progressista com base em uma metodologia ativa, com o foco no aluno.

Nas aulas assíncronas, a didática era tradicional: o professor detentor do conhecimento apresentava aos discentes as produções acerca do tema da aula, explicava com rigor e cuidado os pontos mais importantes do assunto e mencionava os textos escolhidos para a leitura. Isso se deve também ao fato de haver uma tradição nas IES pautada na transmissão do conhecimento científico.

Já no encontro síncrono, o docente possibilitava que os alunos começassem falando, respondia as dúvidas e abria o debate. Quando os estudantes ficavam calados, o professor elaborava uma questão para ser discutida sobre o conteúdo ministrado. De certo modo, era interessante a provocação docente para a turma, pois tendo em vista as condições pandêmicas e os seus efeitos nos modos de configuração das aulas remotas, havia a necessidade de um ponta pé inicial para acalorar as discussões e possibilitar maior interação. O foco passava a ser o discente, uma vez que o debate acontecia a partir das questões levantadas por eles, ou ainda, pelas respostas dos mesmos a partir das questões do docente.

A bibliografia ficava disponível *online* juntamente com o cronograma da disciplina e com as orientações das atividades a serem entregues via *e-mail* antes do encontro remoto. Fizeram parte das referências do semestre textos escritos por autores críticos, como também produções embasadas no referencial pós-crítico.

A sequência proposta na organização dos textos e atividades se deu da seguinte forma: apresentação da disciplina e discussão sobre corpo, logo em seguida foi evidenciada o que seria a produção de uma identidade corporal, passando pelos modos de constituição dos corpos nos locais educacionais e na EF. Foram trabalhadas as concepções de EF e os modos de ensino e didática de cada uma dessas concepções, e por fim, a disciplina focou no CC. Se descreveu os campos de inspiração do currículo, sendo apresentados os referenciais pós-críticos, o que é tematização e problematização, depois os princípios ético-políticos e as situações didáticas, e, para concluir, os conteúdos do CC da EF.

Na disciplina se usou a diferença cultural, que não é pós-crítica apesar de o CC ser narrado como tal. Nas aulas, havia um embate entre a noção de *différance*, evidenciada em textos sobre o CC e a diferença cultural defendida pelo discurso docente na disciplina. Isso ficava claro nos exemplos evidenciados pelo docente. Era defendida a ideia de que se deve partir do que o aluno sabe para ser possível descolonizar o currículo e equilibrar as práticas corporais tematizadas, dando voz ao que é marginalizado, colonizado ou subalterno nos currículos em geral, concepção distinta da diferença que adotamos nesta pesquisa, visto que a *différance* não parte da visão de determinado grupo em relação ao outro, tampouco procura

legitimar algo narrado como diferente, já que é em si a condição das significações e até mesmo da diferença cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Alice, comecei a pesquisa com a certeza de que as minhas lentes poderiam definir as significações e que as minhas certezas deveriam ser reforçadas. Depois do contato com os referenciais descritos, os caminhos mudaram.

A pandemia permitiu modos distintos de etnografia, que unida à figura do vadio fez emergir um gesto etnográfico outro, ressaltou aquele que caminha pelo lócus da pesquisa e enxerga os jogos de forças presentes nas relações entre os sujeitos.

Nas aulas observadas, foi possível notar que o lugar do discurso assumido pelo docente foi o daquele capaz de assumir diferentes posições, hibridizado pelo objeto do discurso pedagógico: ora assumia a posição do professor do ensino tradicional, ora o da metodologia ativa. Apesar disso, os referenciais disponibilizados aos estudantes pendiam tanto para análises críticas sobre o corpo e a constituição da EF, como (majoritariamente) para composições de autores considerados pós-críticos.

O CC foi significado como sendo o único que possibilita um entendimento outro da soceidade, distante dos currículos tradicionais e também distinto dos críticos. Foram detalhados os seus nomeados campos de inspiração, seus encaminhamentos metodológicos, assim como os conteúdos, ilustrados a partir do uso de relatos de experiência de professores do CC, mantendo a regularidade de seu objeto.

A *différance* é condição de produção das significações também dispersadas nas aulas do ES, ainda que se fizesse esta disciplina com os mesmos alunos, o mesmo docente e até referenciais bibliográficos, uma aula jamais seria como a outra, a diferença é positiva em si e produtora de relações singulares. Até porque a enunciação não é um fenômeno repetível, enquanto o enunciado pode se repetir indefinidamente.

É a comprovação de que a positividade é a condição de produção das relações, da língua, da existência dos sujeitos, das significações sobre EF, CC, do ES. Deste modo, sempre haverá

o que se pesquisar, investigar, produzir sobre CC e sua relação com o ES. A diferença é a sua condição.

REFERÊNCIAS

ALICE in wonderland. Direção Tim Burton. Produção Roth Films, ZanuckCompany, Team Todd. Roteiro Linda Woolverton. Walt Disney Pictures, 2010. 1 DVD (109 minutos). NTSC. Color. Legendado português.

CHERRYHOLMES, H. C. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. (Org.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.143-172.

DERRIDA, J. A Diferença. In: **Margens da filosofia.** Trad. Joaquim Torres Costa; Antônio M. Magalhães. Campinas:Papírus, 1991. p. 33-63.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 9ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Terra e Paz, 2019.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. **A identidade e a diferença na perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis. Vozes, 2000.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

NUNES, M. L. F.; SANTOS, B. C. A. Da impossibilidade de flanar à potencialidade do vadiar: etnografia e currículo cultural. **LINHAS CRÍTICAS** (ONLINE), v. 27, p. e38933, 2021.

O ATO DE ENSINAR GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE UMA MONITORA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

THE ACT OF TEACHING GYM IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND THE CONTRIBUTION IN THE INITIAL TRAINING OF A MONITORS: AN EXPERIENCE REPORT.

EL ACTO DE ENSEÑAR GIMNASIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y LA CONTRIBUCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE UN MONITORES: RELATO DE UNA EXPERIENCIA.

Luanna da Silva Lima,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Zaira Valeska Dantas da Fonseca,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a monitoria acadêmica na formação inicial, focalizando uma atividade de ensino realizada pela monitora como parte do processo formativo. A monitoria se configura como um projeto de ensino e propicia o contato com experiências didáticas e metodológicas que devem contribuir na qualidade da graduação e na iniciação futura à docência (SANTOS, 2007).

Segundo a resolução N 2808/15- CONSUN, 15 de março de 2015 da UEPA, a monitoria tem, entre outras finalidades, a de estimular o interesse do monitor(a) pelo magistério e ampliar a participação nas atividades acadêmicas. O objetivo deste estudo, é relatar a experiência no programa de monitoria, tendo como enfoque a experiência da monitora no ensino do conteúdo ginástica, em uma escola da rede pública de ensino na cidade de Belém do Pará.

METODOLOGIA

O estudo se caracteriza como descritivo, do tipo relato de experiência, que contou com a participação de 15 crianças do 1º ano; 12 crianças do 2º ano; 16 crianças do 3º ano, ambas da etapa do ensino fundamental 1. Dessa forma, para organizar a atividade, foi construído um

ISSN: 2175-5930

planejamento em conjunto com a orientadora da disciplina educação física, lazer e cultura que a monitora atuava.

Segundo Souza e Santos (2019) o planejamento é indiscutivelmente necessário para a organização de qualquer atividade. Nesse sentido, a orientadora sempre reforçou a importância do plano de aula, e a necessidade de saber o que se deseja alcançar com os objetivos propostos. As aulas foram desenvolvidas com o intuito de tornar possível a vivência docente, desde o processo inicial do programa de monitoria, e gerar novos desafios no sentido de planejar e problematizar em um espaço novo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados demonstraram, que o contato com o ato de ensinar na escola colaborou com a formação inicial, didática e na sistematização de um conteúdo. Entretanto, mesmo com uma boa sistematização, a atividade promoveu alguns desafios, entre eles a dificuldade em apreender a atenção das crianças, o que implicou no planejamento proposto, devido ao tempo que foi necessário para retomar a atenção delas, então foi necessário uma reorganização, que impactou na redução de alguns fundamentos da ginástica previstos no plano, outro desafio vivenciado, foi a insegurança de trabalhar este conteúdo, pois alguns movimentos podem gerar acidentes.

A atividade possibilitou aos alunos, um elevado grau de envolvimento e motivação. Além disso, a organização da aula, a partir da diversidade de movimentos e níveis de dificuldades distintos, favoreceu o desenvolvimento e a experimentação de diferentes relações entre as crianças. Por fim, apesar dos desafios enfrentados, a atividade foi essencial para ampliar a formação inicial, no sentido de vivenciar de mais perto o ato de ensinar, planejar e saber contornar os obstáculos, visto que frequentemente os professores(as) precisam reorganizar suas práticas pedagógicas. À luz de (SAVIANI, 2005) o conhecimento está em constante processo de transformação e aprimoramento, e nós professores(as) precisamos nos apropriar e acompanhar este processo, perspectivando, socializar o que se tem de mais desenvolvido na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a experiência, foi possível constatar que a vivência no programa de monitoria fora da seara corriqueira da universidade, contribuiu fortemente para a formação acadêmica, uma vez que, exige uma sistematização minuciosa na elaboração de aulas. Apreendeu-se também, que apesar das dificuldades, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a ginástica que ainda é um conteúdo pouco desenvolvido na escola.

Por fim, sugere-se avançar esta pesquisa, dando ênfase à necessidade de diversificação de lócus durante a vivência dos monitores(as), a fim de estimular, o ato de ensinar e consolidar os objetivos do programa de monitoria.

REFERÊNCIAS

CONSELHO UNIVERSITÁRIO. Normas complementares para execução do Programa de Monitoria no Âmbito de Universidade do Estado do Pará. **Resolução n° 2808/15**-CONSUN, 18 mar. 2015, Belém.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS, M. M. S. **A monitoria como espaço de iniciação à docência:** possibilidades e trajetórias. Natal: Editora da UFRN, 2007.

SOUZA, J. C. S; SANTOS, M. C. Planejamento escolar: um guia da prática docente. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 15, 2019. Disponível em: Acesso em: 27 mar. 2023.

O CIRCO VAI A ESCOLA: EXPLORANDO AS ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE CIRCUS GOES TO SCHOOL: EXPLORING CIRCUS ACTIVITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND EARLY GRADES OF ELEMENTARY EDUCATION

EL CIRCO VA A LA ESCUELA: EXPLORANDO LAS ACTIVIDADES DEL CIRCO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMEROS GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Elizandra Garcia da Silva,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Marcus Vinicius Machado da Silva,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Giovanna Mozart de Souza Silva,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Ingrid Lourenço de Amorim Corrêa,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Virginia Carvalhal da Silva,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Samuel Luís Santos,
Universidade Federal Fluminense (UFF)

INTRODUÇÃO

O circo é uma arte milenar. Em todo o mundo há inúmeros registros dessa manifestação da cultura corporal (SOARES, 2013). Na Serra da Capivara, no Brasil, foram identificadas manifestações corporais características das atividades circenses em pinturas rupestres que datam um período de mais de 27 mil anos atrás (CASTRO, 2011). A partir dessa afirmação, acreditamos ter havido, entre os povos originários brasileiros, a realização de movimentos corporais que, historicamente, foram acolhidos pelas lonas.

O ensino das atividades circenses se perpetua até hoje; tradicionalmente, transmitido de geração em geração, no que Silva (1996) denominou de escola permanente, mas também difundido em variados espaços, como o educacional (DUPRAT; BARRANGÀN; BORTOLETO, 2014).

ISSN: 2175-5930

Na escola, enquanto conteúdo da cultura corporal, portanto objeto de ensino da Educação Física, o ensino das atividades circenses reserva particularidades, pois a educação escolar trata de um saber sistematizado, a partir de princípios das diversas ciências, ensinado de forma intencional, planejada e dosada (SAVIANI, 2003).

A partir destas questões introdutórias, apresentamos nesse manuscrito um relato de experiência do ensino das atividades circenses na Educação Infantil/EI e séries iniciais do Ensino Fundamental/EF em uma escola municipal de Niterói/RJ.

METODOLOGIA

O ensino das atividades circenses se deu desde o Projeto de Extensão Prax-Circense[1] e a Residência Multiprofissional em Saúde e foi realizado na Escola Municipal Professora Lúcia Maria Silveira Rocha, no bairro histórico de Jurujuba, caracterizado por se constituir numa vila de pescadores de Niterói.

As aulas foram planejadas pedagogicamente e ministradas para 2 turmas de Educação Infantil e 6 turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo realizadas uma vez por semana para cada turma, com duração de 50 minutos. Os conteúdos trabalhados foram: acrobacias, malabares, jogos clownescos e equilibrismo

RESULTADOS

Foi possível identificar a relevância das mediações lúdicas nas aulas, bem como atividades que potencializassem a criatividade e formação estética e artística dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, "[…] rompe a lona, beija as nuvens, tomba de nariz, que os jovens vão pedir bis […], o espetáculo não pode parar". Nesse sentido, consideramos ser possível o rompimento não só das lonas, mas também das tradicionais, coloridas, para que a formação em atividades circenses esteja cada vez mais disponível ao acesso da humanidade, que, historicamente, produziu essa arte.

ISSN: 2175-5930

Reafirmamos, ainda, a democratização de acesso às atividades circenses possibilitadas pelo Projeto, e o fortalecimento do tripé da universidade pública: ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Alice Viveiros de. **Parque Nacional da Serra da Capivara** – 25.000 pinturas rupestres. In: Cristina Diôgo (Org.). Diário de bordo Uma experiência de cultura colaborativa e circo livre. 2011, p.6-10. Disponível em: https://mapacultural.secult.ce.gov.br/files/agent/35798/relatorio_final_da_serra_da_capivara2_(1).pdf. Acesso em: 3 out. 2022.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; BARRAGÁN, Teresa Ontañón; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Atividades Circenses. GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. **Ginástica, dança e atividades circenses.** Maringá: Eduem, 2014. Disponível no repositório digital da UFRGS: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126798. Acessado em 02/09/2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8 ed.Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, E. **O circo:** sua arte e seus saberes. Dissertação (Mestrado em história). UNICAMP, Campinas, 1996. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279775?mode=full. Acessado em 02/09/2020.

SOARES, C. L. **Educação no corpo: a rua, a festa, o circo a ginástica**. In: Imagens da educação no corpo: um estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, Carmem L. *et. al*. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

O CÍRCULO DE CULTURA DE PAULO FREIRE E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR[1]

PAULO FREIRE'S CULTURE CIRCLE AND THE INTERFACE WITH SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

EL CÍRCULO CULTURAL DE PAULO FREIRE Y LA INTERFAZ CON LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

João Márcio Fialho Sampaio,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Aguinaldo César Surdi,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O Círculo de Cultura (CdC) é um relevante método de trabalho coletivo desenvolvido por Paulo Freire na década de 60 do século XX (FREIRE, 1980; GADOTTI, 1996; BRANDÃO, 2010). Este método contempla ações no âmbito pedagógico, formativo e investigativo e tem sido alvo de pesquisas em diferentes áreas de estudo, com destaque na educação e saúde (NEPOMUCENO et al., 2019).

Especificamente na área da Educação Física Escolar (EFE) o CdC tem tido um tímido crescimento no processo de utilização em pesquisas e abordagens, todavia, ainda se circunscreve em uma fase incipiente, carecendo de mais produções e análises dos estudos que já foram executados para se destacar a efetividade, a pertinência e relevância para a área. Esses aspectos proporcionam aberturas para novas investigações/revisões.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é identificar como o CdC de Paulo Freire tem sido abordado na EFE.

METODOLOGIA

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Realizou-se uma pesquisa de revisão integrativa da literatura no Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Selecionou-se artigos, dissertações e teses para os resultados da revisão.

A busca ocorreu entre os meses de março e junho de 2022. Utilizou-se as palavras-chave "Educação Física Escolar", "Círculo de Cultura" e "FREIRE", associados ao descritor booleano "*AND*", com recorte temporal de 2010 a 2022. Foram identificados, inicialmente, 85 obras nas bases.

Dentre os 85 estudos foram incluídos artigos publicados em revistas, dissertações ou teses que tivessem relação com os critérios deste estudo (estudos que utilizassem o CdC como ferramenta de intervenção).

Foram lidos os títulos, resumos e palavras-chave, e em alguns casos, parte do trabalho para se identificar se atendiam aos critérios para a inclusão no presente estudo. Optou-se por excluir ensaios teóricos que não traziam resultados de pesquisas empíricas, e outras revisões de literatura mais abrangente sobre a pedagogia de Paulo Freire, que não abordavam diretamente o CdC. Após essa etapa, selecionou-se treze obras para leitura completa. De acordo com as obras investigadas sobre o CdC na EFE, identificou-se três categorias temáticas, concernente ao panorama semântico: Formação de professores, Currículo e Ensino.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta categoria foram identificadas três obras que discutem a formação de professores com a utilização do CdC. Na primeira, Silva (2011) em sua tese buscou repensar versões clássicas de formação continuada em EFE, e realizou uma pesquisa-ação-crítica-colaborativa com professores de Fortaleza-CE. Na oportunidade, a autora identificou que a formação a partir do CdC potencializou a qualificação docente e contribuiu para mudanças significativas na prática pedagógica da EFE.

Correia (2013) em sua tese realizou o CdC em um processo de desinvestimento pedagógico numa escola amapaense. A partir dos processos existenciais suscitados com o grupo de professores pesquisados, e pela formação por meio do CdC, o autor afirma que as aulas de EFE desenvolvidas poderão formar estudantes críticos.

Armbrust (2011), com a inquietação de mobilizar o ensino dos Esportes Radicais na escola, promoveu uma formação interdisciplinar com professores. O diálogo realizado mediante o CdC, possibilitou o compartilhamento de conhecimentos, troca de experiências, situações vivenciais e estratégias de ensino.

CURRÍCULO

Investigou-se duas dissertações sobre o currículo da EFE em duas escolas paulistas, da qual as autoras utilizam o CdC para compreenderem a inter-relação entre a escola, o currículo e o ensino. Na primeira, Guerriero (2014), ao utilizar o CdC para analisar as palavras geradoras dos estudantes sobre as situações vividas pelos mesmos nas aulas de EFE, a autora categorizou dois temas emergentes da investigação: cultura da bola e educação bancária.

Aguiar (2014) desenvolveu o CdC, como investigação nas aulas de EFE de uma escola no estado de São Paulo e defrontou-se com duas situações-problema: a esportivização da EFE e a exclusão das meninas nas aulas.

ENSINO

Nesta categoria temática, identificamos oito obras, sendo cinco artigos disponibilizados em periódicos e três dissertações, em que os autores compartilham diferentes experiências pedagógicas utilizando o CdC como ferramenta metodológica da intervenção.

As três primeiras experiências pedagógicas tematizam e problematizam o universo da música, da dança e expressividade no contexto da EFE.

Bonfietti e Prodócimo (2022), em um cenário de dificuldades pedagógicas gerado pela pandemia da Covid-19, se referenciaram no CdC e na educação libertadora de Freire para pensar possibilidades do ensino remoto, utilizando a tecnologia do aplicativo *Whatsapp* para ampliar a possibilidade de diálogo virtual. Mesmo com a tematização das danças de matrizes indígenas e africanas estabelecidas pela BNCC, a professora prezou por sugerir que os estudantes criassem sua própria coreografia, presente no seu contexto sociocultural, com ou sem movimentos predefinidos ou padronizados (BONFIETTI; PRODÓCIMO, 2022). Ao criar

e recriar diferentes maneiras de se expressar com o ritmo musical, a professora possibilitou o diálogo, a problematização e a descoberta do universo temático dos estudantes.

Sousa, Maldonado e Neira (2017) a partir da realização de um CdC, tematizaram o Funk, como uma possibilidade ampliar a leitura e releitura de mundo dos estudantes. A partir da temática, problematizaram temas como religião, violência, consumo, ostentação, preconceito, apologia ao sexo e drogas, etc.

Sousa et al. (2020), ao realizar um CdC na escola em que é professor, identificou a partir do diagnóstico com os estudantes sobre o conteúdo de dança, que a maioria dos seus estudantes tinham interesse em compreender um pouco mais sobre o sertanejo. Ao se debruçar nas discussões com os estudantes, o professor discutiu sobre os principais meios de divulgação do sertanejo, e as diferentes formas de dançar, de acordo com as músicas sertanejas do universo social dos estudantes.

Lacerda (2018), referenciada em Freire e com auxílio do CdC, desenvolveu uma unidade didática fundamentada em uma *práxis* corporal pedagógica na perspectiva do ser mais. A autora desenvolveu dois conteúdos (jogos e brincadeiras e atletismo) em dois bimestres, em que os estudantes foram protagonistas na escolha da temática. A professora ressalta que durante as aulas foram desenvolvidas diferentes estratégias para enriquecer a aula, *e.g*, escuta e voz ativa, utilização de diferentes linguagens (corporal, verbal, artística, etc.).

Quanto ao estudo dissertativo de Patrinhani (2018), a autora destaca uma experiência pedagógica com o CdC, da qual reflete no consumo das informações esportivas pelos estudantes. Patrinhani (2018) utilizou a veiculação midiática dos jogos olímpicos e paraolímpicos para problematizar diferentes informações que os estudantes estavam expostos, levando-os a diferentes vivências e interpretações do fenômeno esportivo relacionado à mídia.

Em duas experiências no mesmo ano, Sousa Silva e Maldonado (2017a; 2017b) tematizaram jogos e brincadeiras na primeira, e o futebol e a esgrima na segunda, em escolas distintas. Os professores utilizaram o CdC nas diferentes experiências abordadas, justificando-o a partir da ideia de que a ferramenta pedagógica auxilia professores e alunos na escolha de conteúdo, no diálogo formativo, na democratização dos saberes, na valorização das

experiências que os estudantes trazem consigo, assim como na possibilidade de enriquecimento dos conhecimentos da EFE.

Costa (2010), por meio de seu estudo dissertativo, desenvolveu uma intervenção de oito CdC em uma escola do estado de São Paulo. A intenção da autora foi dialogar criticamente sobre temas que permeiam o universo social dos estudantes, como corpo e saúde. Os encontros mediados pela abordagem diagnosticaram que os estudantes não tinham consciência crítica sobre o conceito de saúde, corpo e estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa investigar e discutir os estudos que vem sendo desenvolvidos acerca do CdC de Paulo Freire na EFE, percebemos a eminência de três temáticas (Formação de Professores, Currículo e Ensino) pertinentes ao desenvolvimento desse campo do conhecimento. Na categoria de formação, os estudos permearam a necessidade de repensar a formação em contexto e a partir de conteúdos emergentes. Na categoria de currículo, os estudos destacam a necessidade de superação da cultura esportivista e do sexismo nas aulas. Já na categoria de ensino, os estudos trazem possibilidades didáticas para elucidar diferentes temáticas na EFE, como as danças, a mídia e o esporte, os jogos e brincadeiras, a saúde e a relação sociocultural com o contexto dos estudantes.

Freire nos ajuda a perceber diferentes maneiras de aprender e ensinar, todavia, no caso do CdC na EFE, percebemos ainda como um campo a ser explorado. Nesse sentido, consideramos que as investigações se mostram promissoras para a área, especialmente as que trazem experiências didáticas, no entanto, carecem de maior aprofundamento, tanto nas fases de elaboração do CdC ao relacionar a experiência pedagógica, quanto na descrição sistematizada do estudo, para que seja factível a sua reinvenção em outros contextos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. A. D. **As meninas de costas**: análise do currículo da Educação Física e a construção da identidade feminina. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e práticas educacionais) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2014.

ARMBRUST, I. **Os esportes radicais como potenciais geradores de saberes interdisciplinares**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, 2011.

BONFIETTI, P. E.; PRODÓCIMO, E. Educação Física escolar e o levantamento do universo temático em tempos de pandemia. **REBESCOLAR**, ed esp, p. 130-145, 2021

BRANDÃO, C. R. Círculo de Cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 2. Ed., ver. Amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 69-70.

CORREIA, M. S. **Educação física escolar no contexto da educação popular na escola pública:** a construção da realidade desejada na imperfeição do fazer diário. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2013.

COSTA, E. R. S. **Corpo, saúde e padrões de beleza: reflexões sobre uma intervenção pedagógica com escolares adolescentes**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, 2010.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. [Tradução: de Kátia de Mello e Silva: revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e mudança** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GUERRIERO, E. D. **Os/as estudantes e a Educação Física no currículo da SEE/SP**: seus olhares sobre o caderno do aluno. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas educacionais) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2014.

LACERDA, M. F. **Práxis corporal na perspectiva do "ser mais"**: uma proposta pedagógica para educação física no ensino fundamental. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018.

NEPOMUCENO, L. B *et al*. Círculo de cultura como componente qualitativo da pesquisa em Educação Física: reflexões teórico-metodológicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019.

PATRINHANI, G. F. **Conteúdos midiáticos das olímpiadas e paralimpíadas Rio 2016**: Contribuições para a práxis pedagógica dialógica na educação física escolar. 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Bauru, 2018.

SILVA, M. E. H. **A formação permanente relacional na Educação Física escolar**. 2011. 476 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

SOUSA, C. A *et al*. A tematização do sertanejo nas aulas de Educação Física: o círculo de cultura como inspiração para a prática pedagógica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-17, 2020.

SOUSA, C. A.; MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. Círculo de cultura e educação física: a tematização do funk na escola. **Kinesis**, *[S. l.]*, Santa Maria, v. 36, n. 1, 2018.

SOUSA, C.; SILVA, P. A.; MALDONADO, D. T. Muito além da prática pela prática: Educação Física como componente curricular da educação básica. **Cadernos de formação RBCE**, v. 8, n. 1, p. 56-66, 2017.

_____. Círculo de cultura e Educação Física escolar: reflexões de um docente sobre a sua prática pedagógica. **Cadernos de formação RBCE**, v. 8, n. 2, p. 9-19, 2017.

O CONHECIMENTO A SER ENSINADO NA GINÁSTICA: REFLEXÕES A PARTIR DE SITUAÇÕES DE ENSINO

THE KNOWLEDGE TO BE TEACHED IN GYM: REFLECTIONS FROM TEACHING SITUATIONS

EN ESPAÑOL EL CONOCIMIENTO PARA SE ENSEÑAR EN GIMNASIA: REFLEXIONES DESDE SITUACIONES DE ENSEÑANZA

Isabela Natal Milak,
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Carolina Picchetti Nascimento,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Bruno Dandolini Colombo,
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME)
Leandro De Menech,
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Jackson de Souza Tupan Marques,
Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED)
Vidalcir Ortigara
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho sistematiza parte das ações formativas sobre "o ensino da Ginástica", realizadas em um projeto de extensão direcionado ao estudo dos processos de organização do ensino da Educação Física com as atividades da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Parte-se da compreensão de que a Ginástica constitui um dos conteúdos a ser ensinado e aprendido nas aulas de Educação Física (assim como o Jogo etc.), entretanto, esse conteúdo materializa-se na escola de modo distinto a depender das finalidades formativas propostas e da sistematização sobre quais são os *conhecimentos específicos* a serem ensinados e aprendidos com essa atividade da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Tem-se, então, a seguinte problemática de estudo: como a sistematização dos significados das atividades da cultura corporal, particularmente os da Ginástica, contribui para identificar e selecionar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos nas aulas de Educação Física em uma perspectiva crítico-superadora?

Por um lado, tem sido comum identificar o significado específico da Ginástica com as "modalidades": Ginástica Geral, Artística, Rítmica, Acrobática (PAOLIELLO, et al., 2008) ou, então, com os denominados "fundamentos gímnicos": saltos, giros, força, equilíbrio (SOUZA, 1997; NUNOMURA, 2016). Em que pese o fato de que essas diferentes manifestações corporais constituam exemplares da Ginástica, esse tipo de síntese não permite "[...]diferenciar uma manifestação gímnica de outras formas de manifestação, ou seja, distinguir a ginástica de outros temas da cultura corporal (AYOUB, 2003, p. 73), tendo como critério central a significação objetiva da Ginástica (NASCIMENTO, 2014).

Essa problemática orientou parte das ações formativas realizadas com professores de Educação Física em um projeto de extensão denominado Oficinas Pedagógicas de Educação Física. O projeto estruturou-se como um espaço e um momento para a elaboração e análise de situações de ensino com os conteúdos das atividades da cultura corporal. Ao mesmo tempo, as Oficinas constituíam-se em um momento de sínteses teóricas por parte dos pesquisadores que dela participavam. Nesse texto, descrevemos algumas das sínteses que foram produzidas durante o estudo coletivo da Ginástica.

ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

O estudo da Ginástica na Oficina Pedagógica de Educação Física ocorreu durante três meses, com seis encontros, de três horas de duração cada. Cinco encontros foram realizados por via remota e um presencial. Os encontros foram gravados em vídeo e registrados em cadernos de campo de três diferentes pesquisadores.

Metodologicamente, os encontros foram organizados a partir das seguintes ações: I) discussão de Planos de Ensino e/ou situações de ensino elaborados pelos participantes; II) análise coletiva dessas situações, buscando destacar os critérios pedagógicos para as decisões sobre "o que" ensinar em Ginástica, "como" ensinar e "por que" ensinar; III) destaque de uma das situações pedagógicas propostas no Plano de Ensino e reelaboração da mesma a partir dos critérios pedagógicos discutidos; IV) sistematização sobre o que caracteriza a Ginástica e o que seriam seus conhecimentos de ensino.

Participaram dos encontros vinte e sete professores, contando com os pesquisadores desta investigação, sendo que 21 professores atuavam na rede básica (estadual e municipal) e seis no ensino superior.

A seguir, descreve-se parte do processo de estudo realizado e as sínteses produzidas pelos pesquisadores diante da problemática apresentada.

O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER GINÁSTICA

Quando pensamos no ensino de Ginástica na escola, sobretudo na Educação Infantil e Anos Iniciais, o "aprender Ginástica" *aparece* frequentemente como sinônimo de "fazer" *estrelinha*, *rolamentos*, *saltos* etc. Pode-se reconhecer que essas formas de manifestações corporais têm se colocado como *brincadeiras potenciais* para o trabalho com a Ginástica na escola. Mas dizer que elas são *potenciais* para o ensino da Ginástica é distinto de dizer que *são*, elas mesmas, Ginástica. Essa questão apareceu no processo de análise de um dos Planos de Ensino e foi formulada do seguinte modo: "aprender a fazer estrelinha é o mesmo que aprender Ginástica nas aulas de Educação Física?"

Essa pergunta permitiu-nos desdobrar outras questões similares: "aprender a fazer cambalhota, ponte, saltos, carrinho de mão etc. é o mesmo que ensinar e aprender Ginástica nas aulas de Educação Física? Ou, então, "aprender equilíbrio, força e flexibilidade" é o mesmo que ensinar e aprender Ginástica?". O que se buscava evidenciar com essas perguntas é a compreensão geral de que, entre as diversas *manifestações corporais* e a apropriação das atividades da cultura corporal pelos estudantes está a organização pedagógica – pelo professor - de *situações pedagógicas* que materializem o significado específico da Ginástica, permitindo uma atuação voluntária e criadora dos sujeitos (VIGOTSKI, 2009).

Diante disso, foi proposto como parte dos estudos, a análise e transformação de uma das situações pedagógicas presente no Plano de Ensino analisado: o brincar de carrinho de mão. Embora brincar de carrinho de mão possa ser uma manifestação corporal potencial para o trabalho com a Ginástica nas aulas de Educação Física, a depender dos significados que são objetivamente materializadas nas situações pedagógicas criadas pelo professor, essa brincadeira poderá materializar muito pouco (ou mesmo, nada) da especificidade da Ginástica como uma

das atividades da cultura corporal. Buscou-se, então, discutir como uma determinada situação de ensino com essa manifestação corporal poderia materializar o engajamento dos estudantes com a aprendizagem dos conhecimentos específicos da Ginástica.

A seguir, apresenta-se uma síntese das discussões realizadas.

DISCUSSÕES: O CONHECIMENTO A SER ENSINADO COM A GINÁSTICA

Das diferentes situações pedagógicas propostas com o "brincar de carrinho de mão" e analisadas pelo coletivo de professores, destacamos duas. Na primeira, propôs-se uma "corrida" de carrinho de mão, saindo de um determinado lugar da quadra e chegando a outro. Na segunda, propôs-se que as crianças andassem de carrinho de mão pela quadra, a partir do seguinte questionamento: "vamos ver quem consegue andar de carrinho de mão"? Nessas duas situações, destacou-se que a atenção das crianças poderia estar direcionada para muitos aspectos (ou relações) existentes no "fazer o carrinho de mão". Na primeira situação, por exemplo, o foco pode estar em "querer chegar mais rápido que o outro" ou, simplesmente, em "terminar a tarefa dada pelo professor" (ir de um ponto ao outro). Na segunda situação, o foco poderia estar em "realizar o carrinho de mão", de modo que ao conseguir assumir essa posição e deslocar-se, já "não teria sentido continuar fazendo". Em ambas, então, mesmo "fazendo o carrinho de mão", era difícil dizer que as crianças iriam potencialmente se engajar com os conhecimentos específicos da Ginástica.

Sendo assim, destacou-se, pelo coletivo de professores, algumas problematizações: o que vamos ensinar com carrinho de mão (estrelinha, cambalhota, ponte etc.) que permita aos estudantes aprenderem Ginástica? Que perguntas propomos para os estudantes antes, durante e após a brincadeira para que se engajem no processo de explicação da realidade? Que respostas damos para essas perguntas? Como conceituamos a Ginástica como um tipo específico de atividade da cultura corporal? Como, através desse campo de mediações que criamos (chamado ensino), podemos mobilizar o pensamento dos estudantes para que possam constatar, interpretar, compreender, explicar a realidade por meio da particularidade da Educação Física?

Salienta-se, então, uma terceira situação proposta por um dos professores participantes das Oficinas: brincar de carrinho de mão e buscar deixar o corpo o mais retilíneo possível em

diferentes percursos criados pelo professor e/ou pelos próprios estudantes. Tendo isso em vista, na primeira tarefa proposta pelo professor, os estudantes deveriam realizar a "formação" do carrinho de mão – com seu início (pegada, posição corporal etc.) meio (em estabilidade e em movimento) até a desconstrução (despegar e queda) - da melhor forma possível; na segunda tarefa, os estudantes, em dupla, deveriam realizar um carrinho de mão (de forma estática) representando-o do modo que julgassem mais complexo, para ser registrado em fotografia. Os critérios de avaliação seriam os seguintes: dificuldade; criatividade e qualidade da execução. Posteriormente, os estudantes deveriam experimentar todas as formas elaboradas pelas duplas e perceber quais foram as mais complexas de serem executadas. De forma coletiva deveriam decidir as formas mais difíceis de executar e como elas poderiam ser mais aprimoradas (no sentido de "se fazer cada vez melhor", de modo seguro, preciso, sofisticado, etc.). Por último, os estudantes deveriam formar duas duplas e realizar formas de ações corporais com dois carrinhos de mãos ao mesmo tempo, solicitando-se a troca de "carrinhos de mão" e seus condutores de modo a realizar uma apresentação, buscando sincronismo nos movimentos.

Buscava-se, nessa situação pedagógica, orientar a atenção das crianças para criarem uma *forma específica* de realizar o "carrinho de mão", transformando a imagem geral de "fazer o carrinho de mão" em um modo específico de realizá-lo (no caso, "o mais retilíneo possível", mas poderia ser, também, o "mais sincronizado possível com outro colega"). Para tal, a criança precisava compreender e organizar a relação entre: *o grau de dificuldade na realização dessa forma do carrinho de mão* (buscando, eventualmente, modos de transformar o difícil em fácil e vice-versa), *o grau de qualidade na execução* (a aproximação da forma idealizada por ela para fazer o carrinho de mão e a forma efetivamente realizada) e *o grau de constância* (a possibilidade de repetir essa forma, voluntariamente, diversas vezes).

Para o professor, ter como critério geral para o ensino de Ginástica organizar situações pedagógicas nas quais os sujeitos possam se engajar direta e sistematicamente com a criação de uma forma específica com ações corporais que expresse uma determinada relação entre o grau de dificuldade, o grau de qualidade e o grau de constância na sua realização permite orientar a atividade de aprendizagem dos sujeitos para o engajamento com os significados específicos da Ginástica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo que ensinar as atividades da cultura corporal implica em ensinar seus significados específicos (COLETIVO DE AUTORES, 1992; NASCIMENTO, 2014), podemos afirmar que entre o "fazer o carrinho de mão" e o "ensinar e aprender Ginástica" há uma diferença substancial, presente – justamente – na relação que a criança estabelece com o "fazer o carrinho de mão", isto é, nos significados e conhecimentos que passam a mediar sua atividade de aprendizagem.

Neste trabalho, descrevemos algumas ações formativas realizadas em um projeto de extensão que teve como uma das temáticas "o ensino da Ginástica". Considerando a Ginástica um dos conteúdos que deve ser ensinado na escola nas aulas de Educação Física, temos a necessidade de buscar sistematizar os conhecimentos que precisam ser aprendidos, a partir das finalidades formativas que defendemos. Precisamos superar a compreensão que aprender Ginástica significa realizar alguns de seus movimentos de forma isolada. O que não significa dizer que esses movimentos não façam parte da Ginástica, mas é necessário que eles sejam compreendidos a partir daquilo que constitui essa atividade enquanto totalidade.

A "criação de uma forma específica com as ações corporais que expresse uma determinada relação entre o grau de dificuldade, o grau de qualidade e o grau de constância na sua realização" constitui-se, então, na síntese produzida com os estudos nas Oficinas Pedagógicas em Educação Física.

Pensar nos conhecimentos de ensino da Educação Física alinhados a partir de proposições de ensino é uma tarefa coletiva dos professores e pesquisadores de nossa área. É necessário fazer um duplo movimento de avanço no que diz respeito a organização do ensino pautado em conhecimentos que permitam a apropriação mais complexa das atividades da cultura corporal.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e Educação Física escolar**. Campinas: Unicamp, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

NASCIMENTO, C. P. (2014). **A atividade pedagógica da Educação Física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

NUNOMURA, M. **Fundamentos das Ginásticas**. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. **Fundamentos das ginásticas**. 1ª ed. Jundiaí/SP: Fontoura, 2009.

PAOLIELLO, E. et al. (Orgs.). **Ginástica Geral**: experiências e reflexões. 1. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

SOUZA, E. P. M. de. **Ginástica geral**: uma área do conhecimento da Educação Física. 1997. 163f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

O CORPO NAS TELAS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM O ENSINO MÉDIO TÉCNICO[1]

THE BODY ON SCREENS: A PEDAGOGICAL EXPERIENCE WITH TECHNICAL HIGH SCHOOL

EL CUERPO EN LAS PANTALLAS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON EL SECUNDARIO TÉCNICO

Laina Caroline dos Santos Sousa
Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA)
Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como intuito descrever a experiência obtida durante as aulas do conteúdo corpo na disciplina Educação Física no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) - unidade Tamancão.

O cenário deste relato acontece no IEMA – Tamancão, que fica localizado no bairro Alto da Esperança, na região Itaqui Bacanga em São Luís – MA. As aulas da disciplina aconteceram no primeiro período letivo de 2023, de fevereiro a abril, com duas turmas da 2º série do ensino médio técnico.

A escolha da temática se deu ao perceber, em diálogo com os estudantes, a necessidade de um olhar para o corpo com a intenção de desenvolver o debate sobre a corporeidade. A ideia foi expandir os saberes referentes aos conhecimentos sobre o corpo, perpassando por outros componentes curriculares da área de ciências humanas e sociais, fazendo com que os alunos conseguissem se perceber enquanto corpo para além da estrutura física e motora. Além disso, queríamos tratar sobre questões relacionadas ao padrão de beleza e a influência da mídia sobre nossa concepção de corpo na sociedade.

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro.

UM OUTRO OLHAR SOBRE O CORPO

Durante o processo de construção, planejamento e execução das aulas realizamos uma busca das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que versavam sobre a importância da aplicação deste conteúdo. Durante a elaboração da guia de aprendizagem, instrumental norteador da prática pedagógica no IEMA, elencamos como objetos de conhecimento: corpo e emoção; uma redescoberta do corpo; corpo e filosofia. Para o desenvolvimento do conteúdo utilizamos como metodologia: aulas expositivas com apresentação de vídeos e textos, além de oficinas práticas para observarmos uma outra forma de aprender com essa temática. A experiência diz respeito a uma das últimas aulas do conteúdo, em que trabalhamos com o debate sobre padrão de beleza e a influência da mídia sobre a concepção de corpo belo. No primeiro momento, pegamos os aparelhos celulares e acessamos os aplicativos WhatsApp e Instagram. Em seguida, criamos um "emoji" de acordo com o que imaginávamos ser o padrão de beleza da sociedade. Logo depois, tiramos o *print* da tela e compartilhamos as produções no grupo de WhatsApp da turma para que juntos analisássemos.

O resultado, entre as meninas, foram emojis femininos de pele branca, loiras, olhos claros, cabelo liso, roupas de grife e, entre os meninos, surgiram emojis de pele branca, alguns de pele preta, cabelo liso, com roupas formais, usando óculos. Depois, perguntei a eles o porquê daquelas construções e então percebi que cada um tinha sua perspectiva particular acerca do padrão de beleza que estava diante deles em suas comunidades e realidades familiares. Foi então que alguns alunos falaram da influência das redes sociais e das propagandas para a construção de uma idealização de corpo perfeito, sem defeitos que era perseguido a todo custo e que gerava insatisfação e negação da sua própria identidade visual. No momento final desta aula conseguimos perceber que precisamos nos aceitar tais como somos e entender que não precisamos nos espelhar naquilo que a sociedade nos impõe e nos vende todos os dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da experiência, entendemos o quão importante é que conteúdos como esse sejam desenvolvidos e discutidos, principalmente com o público de adolescentes em que os debates sobre autoimagem e padrão de beleza surgem com mais frequência e de maneira

espontânea, além de favorecer a desconstrução de discursos hegemônicos que perpetuam a concepção de corpo sem defeitos, corpo aprisionado, refém de produtos de beleza e procedimentos estéticos que, muitas vezes são ineficazes e perigosos. Ademais, também é necessário publicar esse tipo de vivência oportunizando que mais professores ampliem suas práticas pedagógicas no que concerne a essa temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

SCOPEL, Evânia Joana; BARTILOTTI, Carolina. **REFLEXÕES SOBRE O CORPO COMO MODO DE SER-NO-MUNDO**. 2006. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0308.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023. WEIL, Pierre;

TOMPAKOW, Roland. **O CORPO FALA:** a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. 5. ed. Petrópoles: Vozes, 2015. 154 p. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/O_Corpo_Fala/-zCFDgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PT2&printsec=frontcover. Acesso em: 01 fev. 2023.

O CURRÍCULO CULTURAL EM AÇÃO NO PERÍODO REMOTO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES[1]

THE CULTURAL CURRICULUM IN ACTION IN THE REMOTE PERIOD: CHALLENGES AND POTENTIAL

EL CURRÍCULO CULTURAL EN ACCIÓN EN EL PERIODO REMOTO: DESAFÍOS Y POTENCIAL

Anna Carolina Carvalho de Souza,
Colégio Pedro II (CPII)
Rayná da Silva Brum Pinto,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Mariana Oliveira Rabelo de Castro
Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

A conjuntura dessa escrita foi singular, enfrentávamos a pandemia ocasionada pelo vírus Sars CoV-2, que contribuiu para acentuação das desigualdades e colocaram-nas em evidência. Nesse cenário, Santos (2020) anunciou a pedagogia cruel do vírus, explicando o agravamento da vulnerabilidade preexistente coligada ao capitalismo, colonialismo, patriarcado universal e o capacitismo.

Neira (2016), ao tratar de implicações do currículo cultural (CC) da Educação Física (EF), alerta sobre a perversidade do processo que classifica os diferentes como inferiores e aponta para práticas pedagógicas que usem as diferenças como ponto de partida, valorizando a diversidade impregnada na cultura corporal.

O constructo teórico da proposta pedagógica da EF do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) 2017/2020 do Colégio Pedro II (CPII) dialoga com o CC. Diante disso, temos como objetivo: analisar possíveis desafios e potencialidades de ações pautadas no CC em aulas de EF do CPII, durante o período remoto.

[1] Pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ e do CPII com o parecer 4.061.401.

ISSN: 2175-5930

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada durante o curso de mestrado (SOUZA, 2021). Um questionário selecionou 5 professores, que tiveram 5 aulas observadas[2]. Os dados coletados foram confrontados com a literatura que versa sobre o CC e submetidos a análise cultural, que se apoia em inúmeros campos metodológicos assumindo o caráter contextual das novas histórias que surgem das análises acerca das práticas culturais (WORTMANN, 2002).

O CURRÍCULO EM AÇÃO NO PERÍODO REMOTO

Dentre os desafios observados, destaca-se a tematização de jogos eletrônicos em que uma estudante se mostrou contrariada com a temática abordada e questionou porquê não estavam fazendo aulas como eram feitas na escola, que não fosse pique-pega, pois não seria possível, mas de outras maneiras.

Além disso, um dos docentes se queixou das situações constantes de câmeras desligadas e inúmeros relatos denunciaram as dificuldades de acesso à internet, tendo um docente que chegou a promover o encontro dentro do próprio carro devido à falta de energia elétrica.

Em contrapartida, em outra ocasião, um dos docentes mencionava grupos mais propensos a serem afetados por doenças mentais, apontando casos de violência contra mulher e estudantes do ensino médio encontraram espaço para denunciar situações de abuso sexual.

Os alunos escreveram no chat palavras como desesperança, medo, revolta e saudade, provocando momentos de catarse. Identificamos como potencialidades ações culturalmente orientadas quando as provocações iniciadas pelos docentes implicaram em diálogos profundos, sobre corpo, sociedade, saúde, injustiça social, gênero, culturas socialmente marginalizadas, inserção tardia da mulher no esporte, esportes não convencionais, esportes e meio ambiente, problematizações sobre uso de uniformes, paralimpíadas, novas modalidades olímpicas e olimpíadas para além da conquista de medalhas. Além disso, levantou-se reflexões sobre crenças e valores pessoais como fatores intervenientes nas ações e na promoção da saúde.

[2] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um período em que era urgente compreender o que as pessoas estavam passando, de nada valeria permanecer propondo ações didáticas sem considerar tudo o que nos causava danos nefastos. Porém, apesar dos desafios impostos pelo ensino remoto emergencial, potentes foram as ações pedagógicas que tentaram fazer uma EF diferente.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO PEDRO II. Departamento de Educação Física. In: COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional Colégio Pedro II**. p. 234-260. 2018. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20 NOVO.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

NEIRA, M. G. 'Artistando' o currículo cultural da educação física. Revista **Corpoconsciência**, v. 20, p. 80-93, 2016.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

SOUZA, Anna Carolina Carvalho de. **Possíveis caminhos de ressignificação curricular na Educação Física: uma perspectiva multicultural**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGEF/UFRJ. Rio de Janeiro, 2021.

WORTMANN, M. L. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2002. p. 71-90.

O CURRÍCULO CULTURAL NO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO PANDÊMICO[1]

CULTURAL CURRICULUM IN HIGH SCHOOL IN PANDEMIC CONTEXT

CURRÍCULO CULTURAL EM LA ESCUELA SECUNDARIA EN UN CONTEXTO PANDÉMICO

André Marchesi Berselli,
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz resultados de uma pesquisa de mestrado, no qual o professor-pesquisador realizou uma autoetnografia com seis turmas de 2º ano do Ensino Médio (EM) de uma escola particular em uma região metropolitana de alto adensamento populacional. As aulas ocorreram no contexto da pandemia de Covid-19 e passaram por diferentes formatos: online, presencial e híbrida. A escola de EM deste trabalho, até o ano de 2021, usava como referencial em sua proposta curricular de Educação Física (EF), o Currículo Cultural (CC).

O CC segue teorização pós-crítica; compreende o gesto como expressão da linguagem própria das práticas da cultura corporal; visa tematizá-las, oferecendo espaços às diferentes culturas e discursos presentes nas turmas escolares, validando vozes e saberes historicamente silenciados e apagados. Esta pesquisa tem como objetivo analisar aulas de EF de EM baseadas no CC e como emergem e são problematizados os diferentes discursos das representações sobre a disciplina e os temas abordados. Parte do material empírico conta com a observação dos alunos e alunas e de seus registros e diálogos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética (nº do CAAE: 33451920000005404) e os participantes assim como seus responsáveis, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Indagamos se, apesar de afirmar na sua proposta curricular, essa rede escolar procurou se apropriar das bases epistemológicas do CC. Ao observar os materiais didáticos, percebemos algumas características que se contrapunham à teoria pós-crítica e, ao indagarmos os alunos sobre como eram as aulas nos anos anteriores, percebíamos uma confusão e hibridização curricular na EF.

Com a noção, por meio de referenciais pós-estruturalistas, que são as práticas discursivas, em meio às relações de poder, que estabelecem significados temporários as coisas, compreendemos que os alunos poderiam ter acesso nas aulas baseadas no CC a novas disputas de poder, a outras práticas discursivas que poderiam adiar mais uma vez o significado antes atribuído ao significante EF (HALL, 2016).

Exporemos nessa pesquisa o método autoetnográfico, os referenciais teóricos usados como ferramentas conceituais e alguns resultados produzidos.

MÉTODO

O método autoetnográfico, baseado em Santos (2017), foi usado para esta pesquisa de abordagem qualitativa, pois retrata a experiência do professor/pesquisador como forma de produção de dados de interpretação, análise e reflexão da prática pedagógica. Os registros das aulas realizadas pelo professor, sendo subjetivo e contingencial, propiciaram a produção de um relato de prática, que serviu como *corpus* empírico da investigação.

Mesmo este estudo tendo sua base de análise no pós-estruturalismo, utilizamos o método autoetnográfico, com algumas ressignificações, pois consideramos as situações ocorridas e analisadas contingências às práticas discursivas dos sujeitos participantes. A investigação na autoetnografia pode identificar questões raciais, de gênero, ou outras que formam regimes de verdade e que podem ser discutidas e dar notoriedade aos microprocessos (SANTOS, 2017).

A investigação desta pesquisa com seus registros durou cerca de seis meses com seis turmas de 2ºs anos do EM. O período pandêmico possibilitou a utilização de diferentes ferramentas como forma de registro: diário de bordo com anotações em todas as aulas; gravações em vídeos das aulas que aconteciam no formato online ou híbrido pelo Microsoft

ISSN: 2175-5930

Teams; uma plataforma online denominada Conexão Digital (CD) para aulas assíncronas e fotos e filmagens de momentos de aulas presenciais, híbridas e síncronas. Também houve a construção de slides pelo Power Point Windows 2007, que foram apresentados nos encontros do grupo de estudos e pesquisas da Faculdade sede do estudo. Esses materiais foram utilizados como elementos para análise, a partir de ferramentas conceituais que resultaram no texto-relato. As análises se dão a partir de ações e decisões significadas por representações dadas em práticas discursivas e não discursivas, que nos assujeitam.

REFERENCIAL TEÓRICO

Consolidando o debate pós-crítico e entendendo que o gesto expressa a linguagem própria da Cultura Corporal, Neira e Nunes (2006; 2009), por meio do CC de EF reafirmam alguns aspectos críticos e superam certos limites, como com a compreensão do poder somente como opressor. Um currículo que foi se construindo a partir de 2004, por meio da análise de relatos de experiências de docentes agenciados por discursos pós-críticos e que se expressa por meio de ferramentas conceituais que tiveram suas maiores contribuições a partir da virada linguística, como: pós-estruturalismo, pós-modernismo, Estudos Culturais, multiculturalismo crítico, estudos feministas, teoria queer, estudos étnicos e raciais, pós-colonialismo e outras.

Com esses referenciais em grande parte de matriz pós-estruturalistas, o currículo pós-crítico, tematiza as práticas corporais a partir das possibilidades mapeadas na cultura corporal da comunidade. Os conhecimentos dos alunos passam a ter espaço de enunciação nas aulas e os discursos referente a representação atribuída às diferentes culturas se apresentam nas turmas, compondo o currículo. Cada ação pedagógica do CC de EF será conduzida por uma tematização que problematiza os discursos dos alunos sobre uma determinada representação de práticas corporais.

Partimos da ideia de que cada coisa, conceito ou signo, formula uma representação a partir de práticas discursivas. Entre as diferentes formas de se explicar a representação, concordamos com a representação e sentido por meio da linguagem e damos atenção para a abordagem construcionista no modelo do discurso, associado à Michel Foucault. (HALL, 2016).

Para a representação discursiva, todo significado, conhecimento, é construído historicamente por meio de estratégias, táticas e jogos de força. Sendo assim, não há um significado final sobre algo, que é sempre formulado no discurso. O discurso pode ser entendido como um grupo de pronunciamentos, que ao falar de um tópico particular em momentos históricos, produz sentido pela linguagem, que definem e influenciam nossa conduta (HALL, 2016).

Nas abordagens de análise do discurso, Michel Foucault observou que, em um olhar minucioso para a história dominante, encontram-se interrupções, construções de submissões, sistemas diversos de jogos de dominação. O sentido, em Foucault, está inserido no discurso, que se torna o cerne na construção de ideias, assuntos e que governa condutas e significados em meio às relações de poder (FOUCAULT, 1996; 1979).

Não há monopolização, ou centralização do poder em Michel Foucault, que, para ele, é produtivo e funciona como em uma rede. Existem vários mecanismos, táticas e circuitos onde o poder circula. A microfísica do poder atua sobre o corpo: "As técnicas de regulação são aplicadas ao corpo, e diversos aparatos e formações discursivas o dividem, classificam e inscrevem diferentemente em seus respectivos regimes de poder da "verdade"" (HALL, 2016, p. 91).

Os conhecimentos sobre uma prática corporal se inserem nessa dinâmica. O skate, que foi tematizado no relato de prática dessa autoetnografia, foi regulado historicamente e estabelecido pelo discurso, adentrando e produzindo regimes de verdade que lhes são próprios.

TEMATIZANDO O SKATE NO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO PANDÊMICO

Destacaremos aqui, algumas situações que ocorreram na tematização do skate nas aulas de EF no EM da escola objeto dessa pesquisa, movimentando as ferramentas conceituais discutidas anteriormente de representação e discurso.

A prática corporal skate, foi selecionada para tematização a partir de atividades de mapeamento. Mesmo em contexto pandêmico, as aulas continuaram em diferentes formatos, e ocorreram momentos que potencializaram a ampliação, aprofundamento e transgressão daquilo que era discursado sobre algumas representações durante esses quase seis meses da

tematização. O skate, *skatista* e diversos conteúdos que emergiram foram problematizados. Nos primeiros diálogos com os alunos, a EF esportivizada se apresentou como hegemônica. A escolha do tema, skate, ampliou e ressignificou os discursos dos alunos sobre EF. Mesmo o skate representando a cultura de práticas corporais de diversos alunos, houve surpresa sobre a possibilidade de estudos dessa prática. Percebemos a influência do currículo esportivista, a marginalização de algumas práticas culturais e a pertinência dos princípios ético-políticos presentes no CC.

Percebemos regimes de verdade construídos na história do skate e analisamos com as turmas questionamentos levantados em aulas. Propusemos a construção de um mapa conceitual com informações pesquisadas sobre as histórias do skate. Os alunos encontraram diferentes possibilidades de origem do skate que fugia da história hegemônica. Comentamos sobre as disputas existentes sobre os significados atribuídos a essa prática.

Em encaminhamentos de leitura da prática tematizada, alguns alunos questionaram se haviam competições de skate. A partir disso tivemos diferentes aulas com esse conteúdo. Discutimos sobre a inserção do skate nas Olimpíadas, em Tóquio. A partir dos materiais pesquisados e compartilhados, concluímos que não há unanimidade discursiva sobre o skate nas olimpíadas, mas relações de poder atuantes entre grupos que aspiraram estabelecer verdades.

Alguns alunos não sabiam, ou não conheciam diferentes tipos de skate. Quando alguns alunos comentaram que levariam outros tipos de skate (*waveboard, longboard e cruzer),* esse conteúdo se apresentou como possibilidade, e ampliamos os discursos sobre o que vem a ser o skate.

As práticas que foram possíveis, devido a pandemia, estiveram abertas para que os alunos tentassem andar de diferentes formas. Para aqueles que estavam iniciando, os alunos deram a ideia de se apoiarem em algo fixo e o professor trouxe pequenos dardos, de iniciação ao atletismo, para os alunos formarem duplas e se apoiarem. Obstáculos foram criados pelos alunos e, consideramos que esses objetos, receberam novos significados ao se relacionarem com a prática de skate. Para os que permaneciam no online os alunos deram ideias da

possibilidade de se andar de skate em suas casas ou de recriar formas semelhantes que foram mostradas em aula.

Em outra atividade em grupo, os alunos puderam ampliar e desestabilizar seus discursos sobre o skate; tiveram suas vozes enunciadas como legítimas; e seus discursos sobre *skatista*s foram também desestabilizados.

Problematizando aquilo que nós, professor e alunos, significávamos como *skatista*, Em momentos de aula, os discursos apresentados sobre a representação *skatista* demonstravam características naturalizadas. Muitos fixavam essa representação a discursos como: meninos jovens, corajosos, bonitos, magros, que usam certas roupas e tênis, por vezes usuários de drogas e que ouvem músicas do estilo *rap* ou *trap*. Compartilhamos então, em aulas subsequentes, alguns materiais (vídeos e imagens), com *skatistas* diferentes daqueles discursados inicialmente. Percebemos que essa atividade potencializou uma desestabilização discursiva pelos relatos dos alunos que comentaram sobre "quebra de estereótipos".

Em outra atividade de ampliação, que tinha relevância, pois as alunas queriam conhecer mais sobre a participação feminina no skate, pensamos em alguma mulher que pudesse participar sendo entrevistada. Convidamos uma praticante, que concordou em participar de uma entrevista, online, pelas aulas nesse formato, respondendo questões de dúvidas enviadas pelos alunos. O fato de ela ser mulher, bailarina e andar de skate (*longboard)* há muitos anos surpreendeu a muitos. O grau de envolvimento dos alunos nessa atividade foi grande. Alguns discursos de representações, antes "naturalizados" pelos alunos, foram transgredidos.

CONSIDERAÇÕES

Nos últimos encaminhamentos dessa tematização, "rescentralizamos" as aulas para o tema de *rap* e *trap*, que se conectou diversas vezes com o skate durante as aulas. Mesmo talvez não sendo considerados "práticas corporais", esses gêneros musicais ainda propiciaram a ocorrência de aulas sobre construção e batalhas de rimas; pesquisa e prática de diferentes estilos de dança dentro do movimento hip hop; entrevista com um MC indicado por uma aluna; e outras problematizações trazidas por eles.

Concordamos que a diferença foi produtora de todas as ações, e prosseguimos com aulas de EF no EM baseadas no CC durante a pandemia de Covid-19 nesses diferentes formatos possíveis. As aulas apresentaram aos jovens, diferentes práticas discursivas relacionadas ao skate, sem almejar construir novas formas de disciplinamento. Nas situações ocorridas e destacadas, regimes homogeneizantes de discursos sobre a representação do skate, foram problematizados. As atividades propiciaram diferentes leituras, aprofundamentos e ampliações na prática corporal e na definição de seus praticantes. Outra posição de sujeito e regimes discursivos foram conjecturados por parte dos alunos acerca da prática tematizada.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso.** 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HALL, S. A. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal.** São Paulo: PhorteEditora, 2006.

_____. **Educação Física, Currículo e Cultura.** São Paulo**:** PhorteEditora, 2009.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: autores perspectivas e desafios. **Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.24.1, p.214-241, 2017.

O DEBATE DA JUSTIÇA SOCIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

THE SOCIAL JUSTICE DEBATE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN POST-PANDEMIC ELEMENTARY SCHOOL: A PIBID EXPERIENCE REPORT

EL DEBATE SOBRE LA JUSTICIA SOCIAL EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA POSPANDÉMICA: INFORME DE UNA EXPERIENCIA EN PIBID

Leila Mara da Silva Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Rute Estefani Rodrigues Galdencio
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luiz Davi Queiroz Domingos
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Felipe Néo dos Santos,
Rede Pública de Ensino Municipal de Fortaleza
Luiz Sanches Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

A justiça social é um tema de ampla pertinência, que pode ser trabalhado na escolarização com objetivo de promover o respeito, a equidade e a valorização das diferenças. Porém, abordar essa temática no âmbito da educação física escolar tornou-se ainda mais complexo devido à pandemia de Covid-19 (SARS-CoV-2), que agravou os aspectos de injustiças sociais (FLOR et al., 2023). Tal cenário negativo se reflete na retomada das aulas presenciais, ocasionando um grande empecilho para o ensino. Com isso, este trabalho busca refletir sobre as perspectivas da justiça social e estratégias para trabalhar esse tema em aulas de educação física.

JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA

A justiça social traz como pauta os valores da igualdade, equidade, diversidade, acesso à proteção social e a aplicação dos direitos humanos em diversas áreas da atividade humana. Esse tema é desafiador, pois, em uma sociedade que diariamente os/as alunos/as são expostos/as a situações de preconceito e discriminação, é necessário quebrar as barreiras do cotidiano (LIMA et al., 2020) .

A proposta sugerida neste trabalho é de jogos e brincadeiras que fomentem a justiça social com caráter lúdico, e que podem ser problematizados mediante ações multidisciplinares, para que essa temática seja tratada em diferentes contextos.

SOCIALIZAÇÃO NO PERÍODO PÓS PANDEMIA

Constitucionalmente, todos deveriam ter seus direitos assegurados com igualdade e justiça no Brasil. Contudo, esses direitos estão relacionados a um contexto de desigualdades e limitações. Após a pandemia de covid-19, ocorreu o agravamento da injustiça, do preconceito e da fome, entre outros problemas sociais.

Substancialmente, a educação "pós-pandêmica" enfrenta um cenário atípico, com múltiplos desafios. Com isso, um dos papéis fundamentais das aulas de educação física é mediar propostas de práticas corporais que concedam o senso crítico dos/as alunos/as a respeito dos contextos de injustiças presentes na sociedade.

Desta forma, é favorável pensar o uso de estratégias e meios de trabalhar a temática da justiça social nas aulas de educação física, com o intuito de confrontar os efeitos sociais negativos agravados com a pandemia.

METODOLOGIA

Neste relato de experiência foi proposto como ação metodológica um plano de aula com o tema justiça social, capaz de incluir todos/as alunos/as de maneira lúdica. Baseado nos temas abordados em sala, o jogo propõe a estimulação do senso crítico nos alunos e utilizando bambolês. Os/As alunos/as foram organizados/as em dois grupos, sendo um/a estudante de cada grupo escolhido/a para participar do jogo de perguntas relacionadas ao tema da aula. A cada resposta correta, o/a aluno/a saltará para outro bambolê e a equipe ganhará um ponto,

havendo um rodízio de alunos/as para que todos/as participem. A equipe que conseguir mais pontos ganharia, embora todos/as tenham sido parabenizados/as. Analisamos a possibilidade de que os/as alunos ganhassem brindes, para estimular sua participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o objetivo deste trabalho seja pontual sobre a problemática da injustiça social, concluímos que o tema se faz presente e abarca diferentes dimensões. Fica evidente que a reinvenção cotidiana da educação escolar – a partir da práxis da educação física – abre espaço para refletir sobre os processos e artefatos (como a competitividade, premiação com brindes etc.) que afetam a ludicidade nos elementos culturais.

REFERÊNCIAS

FLOR, B. M. S.; SILVA, J. P.; LOPES, F. J. C.; RIBEIRO, M. C. M.; SOUZA, R. V. O.; GONÇALVES, Y.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Explorando a técnica de incidentes críticos sobre temas da justiça social com professores/as-pesquisadores/as de educação física escolar. In: MISSIAS-MOREIRA, R.; MOTA, J.; HASSE, M. (Orgs.). **Temas interdisciplinares sobre educação física e ciências do desporto**. Porto Alegre: Terried, 2023, v. 1, pp. 75-94.

LIMA, C. E. S.; FERREIRA, E. C. S.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Breaking cultural “taboos” about the body and gender: Brazilian students’ emancipation from a thematic perspective of school physical education. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 5, n. 155, p. 1-8, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00155. Acesso em: 5 maio 2023.

O DESAFIO DO ABSENTEÍSMO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[1]

THE CHALLENGE OF ABSENTEEISM IN THE SEGUNDO TEMPO PROGRAM: AN EXPERIENCE REPORT

EL RETO DEL ABSENTISMO EN EL PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Rafaella Cristyna de Oliveira da Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Paullyna Rafaella Barbosa Oliveira,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Gabriel Erick Rocha de Barros,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Iasmim de Oliveira Cardoso,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Vinícius Tenório de Morais da Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Bruno Barbosa Giudicelli,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

O Programa Segundo Tempo (PST) surge como uma política pública federal que tem como intuito democratizar o acesso de crianças e adolescentes às práticas corporais por meio do esporte (BRASIL, 2021). No entanto, é possível desenvolver o trabalho no PST para além do esporte, aproximando-o dos objetivos pedagógicos da EF diante da cultura corporal (SOARES *et al*. 1992).

A partir da perspectiva cultural da EF, onde o currículo é entendido como "uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, a interpretação, o questionamento e o diálogo entre e as culturas e a partir delas" (NEIRA, 2017, p.8), é possível identificar questões de gênero, religião, socioeconômicas, étnicas e até de história pessoal nas vivências com as práticas corporais.

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

Absenteísmo é o ato de se evadir de um espaço, atividade, se distanciar ou não demonstrar interesse (FARO, 2007). Na escola, o absenteísmo dos alunos é quando ele não comparece às aulas, se abstém de brincar com os amigos, não demonstra interesse em atividades que são de comum realização por maioria. Nesse trabalho, abordaremos o absenteísmo nas práticas corporais realizadas pelo PST, ocasião em que foram observados e registrados casos de evasão e falta de motivação dos(as) estudantes.

CONTEXTO

As ações do núcleo do PST sediado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) *campus* Arapiraca, foram realizadas por acadêmicos(as) do curso de Licenciatura em Educação Física, sob supervisão docente, com cerca de 80 estudantes do 5° ano da rede pública de ensino de Arapiraca, Alagoas. As crianças participaram 3 vezes por semana das ações e foram divididas em três turmas e, por isso, as dinâmicas culturais estabelecidas entre estudantes, professores(as) e conteúdo de ensino foram específicas em cada turma.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

As aulas iniciavam-se com um mapeamento para compreender o contexto da relação dos(as) estudantes com a prática corporal tematizada. O diálogo foi um aspecto importante do trabalho, presente durante todo o processo. Ao trabalhar os temas da cultura corporal foi possível identificar necessidades de ressignificações, principalmente a partir do esporte, dança e ginástica, onde questões de gênero e pessoais se fizeram presentes.

Em um caso específico, uma das alunas mais participativa passou a abster-se. A pessoa da equipe com quem a aluna demonstrava maior interação foi conversar. Identificou-se que a desmotivação era devido à problemas pessoais e familiares. A conversa possibilitou um elo de confiança e a aluna retornou, naquele mesmo dia, às atividades. Outro caso que chamou atenção foi a saída súbita de um aluno de uma atividade de luta. Ao buscar entender o ocorrido, com muita dificuldade, pois bastante emocionado, ele relatou que os seus colegas estavam rindo do fato dele possuir um dente com cárie; um dente foi motivo para abster-se de atividades que ele

tanto gosta. Bullying, questões de gênero, problemas familiares etc., são alguns dos fatores que levam estudantes a se abster e dificultam a democratização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do relato exposto, percebemos a importância da ressignificação de sentidos das práticas corporais vivenciadas no PST. Diversos fatores interferem na participação dos alunos nas práticas corporais, mas concluímos com esse relato que acolhimento docente é imprescindível para motivar os(as) estudantes na sua participação.

REFERÊNCIAS

FARO. Divisão de ação social, análise da relação entre o perfil psicossocial do aluno e o abandono escolar. **Projeto "integrar para educar" - programa ser criança**. Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, da Câmara Municipal de Faro. Portugal, 2007.

FEDERATIVA DO BRASIL, R. *et al*. **Diretrizes do programa segundo tempo 2021**. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/cidadania/Esporte/Programa%20Segundo%20Tempo/Diretrizes%20PST%20-%20Padr%C3%A3o%202021.pdf. Acesso em: 7 abri. 2023.

SOARES, C. L. *et al*. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural: o currículo em ação.** São Paulo: Labrador, 2017.

O DESENVOLVIMENTO DAS *LIFE SKILLS* NO ENSINO DO VOLEIBOL[1]

THE DEVELOPMENT OF LIFE SKILLS IN VOLLEYBALL TEACHING

EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA EN LA ENSEÑANZA DEL VOLEIBOL

Carolinne Silva Gonçalves
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Débora Darck Lopes Costa Arantes
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Peri Emerson Silva Cunha
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Tauany Garcia Marra
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Gustavo De Conti Teixeira Costa
Universidade Federal de Goiás (UFG)

INTRODUÇÃO

As *life skills (LS)* surgiram no contexto do Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ) e são aquelas habilidades que permitem aos indivíduos terem sucesso nos diferentes ambientes em que vivem, como a escola, em casa e em seus bairros (DANISH; PETTIPAS; HALE, 1993). A aprendizagem das *LS* pode ocorrer de forma implícita e explícita. A forma implícita é não-intencional e refere-se a programas esportivos e aulas que focam, exclusivamente, em desenvolver as habilidades esportivas, sem intenção direta em desenvolver as LS (HOLT; DEAL; SMITH,2016). A forma explícita está presente no contexto esportivo que apresenta intencionalidade direta no desenvolvimento das LS e as integram nas rotinas de treino/aula, sendo intencionalmente aprendidas (BEAN; FORNERIS, 2016; TURNNIDGE; COTÉ; HANCOCK, 2014).

[1] Este trabalho não contou com nenhum tipo de apoio financeiro para a sua realização.

OBJETIVOS

Analisar a aquisição das *life skills* entre a sequência pedagógica baseada no ensino explícito em comparação ao ensino implícito, no ensino do voleibol.

METODOLOGIA

Participaram 88 estudantes de uma escola pública de Goiânia/GO com idade entre 11 e 13 anos, que foram divididos em três grupos, sendo: 1 - ensino do voleibol com o ensino explícito das *life skills* (G1); 2 - ensino do voleibol com o ensino implícito das *life skills* (G2); 3 – grupo controle (G3). Em todos os grupos foi aplicada a mesma metodologia de ensino. Foram feitos pré-testes e, após 18 aulas com duração de 60 minutos, os pós-testes. Para a avaliação das LS, recorreremos à Life Skills Scale for Sport, validada para a língua portuguesa (NASCIMENTO-JUNIOR et al., 2019), considerando-se as habilidades: trabalho em equipe, estabelecimento de metas, habilidades sociais, resolução de problemas e tomada de decisões, habilidades emocionais, liderança, gerenciamento de tempo e habilidades de comunicação interpessoal (JOHNSTON; HARWOOD; MINNITI, 2013). Os resultados descritivos foram expressos em frequências, médias e desvios-padrão. Para verificar a normalidade dos dados utilizou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov. Para comparação de frequências e médias entre os grupos, adotou-se a Anova com medidas repetidas e o post-hoc de Bonferroni. O valor de p considerado foi $p<0,05$. Os dados foram analisados no Statistical Package Social Science (SPSS).

RESULTADOS

O post-hoc de bonferroni mostrou que o G1 apresentou escore médio maior que os G2 e G3 nas variáveis de estabelecimento de metas, habilidades sociais, resolução de problemas, liderança, controle do tempo e comunicação ($p<0,05$). Nas variáveis trabalho em equipe e habilidades emocionais não houve diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho mostrou que as *life skills*, quando trabalhadas de forma explícita, favorecem a aquisição/desenvolvimento do estabelecimento de metas, habilidades sociais, resolução de problemas, liderança, controle do tempo e comunicação. Tais habilidades são indispensáveis à vida cotidiana social dos indivíduos, principalmente na fase de transição da adolescência. Para tanto, durante as atividades é necessário que os professores incentivem a interação social e as atividades de resolução dos problemas para gerar um contexto importante ao desenvolvimento de habilidades para a vida, podendo estas serem transferidas para ambientes fora do contexto da aula.

REFERÊNCIAS

BEAN, Corliss; FORNERIS, Tanya. Examining the importance of intentionally structuring the youth sport context to facilitate positive youth development. **Journal of Application Sport Psychology**, [s. l.], v. 28, ed. 4, p. 410-425, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1080/10413200.2016.1164764. Acesso em: 8 ago. 2022.

DANISH, S.; PETITPAS, A.; HALE, B. Life Development Intervention for athletes: life skills throught sports. 1993. **International Review of Sport anda Exercise Psychology,** v.1: 58-78. DOI: http://dx.doi.org/10.1177/0011000093213002. Acesso em: 12 dez. 2022.

HOLT, N. L.; DEAL, C.J.; SMYTH, C. L. Future directions for positive youth development through sport. In: **Positive youth development through sport**. London: Routledge, 2016. p. 229-240.

JOHNSTON, Julie; HARWOOD, Chris; MINNITI, Antoinette Marie. Positive youth development in swimming: Clarification and consensus of key psychosocial assets. **Journal of applied sport psychology**, v. 25, n. 4, p. 392-411, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1080/10413200.2012.747571. Acesso em 30 ago. 2022

NASCIMENTO-JUNIOR, J. R. A. do et al. Adaptação transcultural e propriedades psicométricas da versão portuguesa da escala de habilidades de vida para o esporte. **Medição em Educação Física e Ciência do Exercício,** v. 24, n. 1, pág. 11-24, 2020.

TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer?. **Quest**, v. 66, n. 2, p. 203-217, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00336297.2013.867275. Acesso em 11 jul. 2022

O DESINTERESSE DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

THE DISINTEREST OF HIGH SCHOOL ADOLESCENTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

EL DESINTERÉS DE LOS ADOLESCENTES DE SECUNDARIA em LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Brenda Luzia Aleixo Monteiro,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Giselle dos Santos Ribeiro,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela encontra-se em andamento e é referente ao trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Pará. Tematiza o desinteresse de estudantes de ensino médio nas aulas educação física. Além disso, objetiva correlacionar as preferências dos alunos do ensino médio em relação ao conteúdo e à forma das aulas de educação física com os princípios teóricos e metodológicos da abordagem crítico-superadora.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo levantamento de opinião, com participantes não identificados, que, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, art.1º, parágrafo único, não deve ser registrada nem avaliada pelo sistema CEP/CONEP. A pesquisa de levantamento "[...] ocorre quando envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento desejamos conhecer através de algum tipo de questionário" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 57-58).

A população deste estudo consiste em 614 alunos regularmente matriculados em uma escola estadual de ensino médio, em tempo integral, e o quantitativo amostral selecionado é de 62 participantes. É uma amostra do tipo estratificada proporcional, na qual os participantes são

ISSN: 2175-5930

selecionados de forma aleatória. Neste caso, proporcionalmente conforme os estratos do ensino médio, a saber 1ª, 2ª e 3ª séries.

O TRABALHO PEDAGÓGICO E ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA PARA INSTIGAR O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Entende-se que o trabalho pedagógico visa que a práxis pedagógica, na relação professor/aluno, e a abordagem utilizada durante as aulas devem ser mediadas pelo par dialético conteúdo/forma, o qual auxilia na captação da produção do conhecimento que transforma o meio social. Diante disso, a práxis tem como característica ser uma ação distinta, consciente e útil fazendo referência ao conhecimento (DALLA NORA *et al.*, 2018; TAFFAREL, 2016).

Na educação física, compreende-se a abordagem crítico-superadora a serviço dessa práxis, pois Escobar (1995, p. 92) explica que "adjetivamos de 'Superadora' a crítica ao sistema educacional atual que emerge das bases do social – que por social é histórico – e que aponta para a construção de uma nova qualidade no desenvolvimento da prática do professor", apontando que o professor deve se apropriar do conhecimento da história e da sociedade que está vivendo e compreendê-la para propor um ensino-aprendizagem que ajude na transformação dos indivíduos, tornando-os seres críticos.

Segundo Taffarel (2016, p.6), a afinidade, o interesse por determinadas práticas, "[...] não depende do desejo do ser humano, mas sim, das relações inter e intrapsíquicas que formarão um sistema de valores onde gostar, valorizar, incentivar práticas esportivas estará localizado". A partir de tal concepção, possibilita-se compreender que o professor tem o papel de mediar às vivências de seus alunos articulando e integrando conhecimentos, ou seja, ressignificando, transformando as práticas corporais quando, na ampliação das referências históricas e sociais, dá novo sentido e instiga os estudantes ao aprofundamento, desenvolvendo, assim, o interesse pelas aulas de educação física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui exposta encontra-se na fase de coleta de dados e espera ter aceitação dos alunos por meio da efetivação das respostas do questionário, a fim de que se obtenha

informações para articular as preferências dos alunos com o trabalho da abordagem crítico-superadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. (2016). **Resolução nº 510/2016**. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em:18 nov. 2022.

DALLA NORA, D.; WELTER, J.; WELTER, J.; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L.S. (2018). O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA: alguns apontamentos. **Germinal**: **Marxismo e educação em Debate**, 10(1), 287–298. https://doi.org/10.9771/gmed.v10i1.25272

ESCOBAR, M. O. et al. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. **Motrivivencia**: Teoria e prática, Florianópolis, v. 8, p. 92-102, 01 jan. 1995.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

TAFFAREL, C. Z. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E METODOLOGIA DE ENSINO CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: nexos e determinações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016. DOI: 10.14572/nuances. v27i1.3962. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962.Acesso em: 16 nov. 2022.

O ENSINO DE BRINCADEIRAS REGIONAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

THE TEACHING OF REGIONAL TOYS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: CONSIDERATIONS FROM A PEDAGOGICAL PRACTICE

LA ENSEÑANZA DE LOS JUGUETES REGIONALES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: CONSIDERACIONES DESDE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Andressa Farias de Brito,
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Joana Nogueira de Menezes,
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Nadson Santana Reis,
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Ana Gabriela Alves Medeiros,
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Rosilene Vila Nova Cavalcante
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Marlon Messias Santana Cruz
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de experiência pedagógica. Assim, decorre de ação didática desenvolvida na Educação Física escolar no âmbito de Estágio Obrigatório Supervisionado, que, por sua vez, foi realizada em uma escola pública com turmas de Ensino Fundamental I.

A ação que sustenta este trabalho, orientada criticamente (SOARES *et al.*, 1992), constitui-se como produção curricular. Seu desenrolar reconheceu e tratou, pedagogicamente, brincadeiras populares e regionais como conteúdos de ensino. Para tanto, tomou-as como fenômenos socioculturais e históricos, que – espacial e temporalmente – vão se construindo no lúdico e, por isso, se forjando na cultura (DEBORTOLI, 2004; FANTIN, 2006). De tal modo,

ISSN: 2175-5930

seu objetivo foi o de problematizar as referidas brincadeiras como fenômenos socioculturais que experimentam, em certos contextos, processos de caducidade e, ao mesmo tempo, colidem com novas formas de brincar.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Nessa intervenção, o brincar foi tratado como ato social consciente e atividade ensinada, tanto pela família e comunidade como pela escola e demais espaços sociais. Por isso, o trabalho pedagógico considerou discursos que – com certo saudosismo, mas também lastro social – vociferam as evidências do "desaparecimento" e transformação de certas práticas culturais típicas de infâncias históricas e socialmente situadas (DEBORTOLI, 2004; VIEIRA, 2020). Aspectos que têm implicado a perda de espaços e tempos (tradicionais) de brincar, interagir e usufruir as brincadeiras, que são imprescindíveis à socialização e desenvolvimento humano (SANTOS, ARAÚJO, SANTOS, 2020).

Assim, buscando alinhavar uma intervenção pedagógica coerente como o contexto e com seus sujeitos, realizou-se atividades diagnósticas com o objetivo de conhecer os estudantes, o contexto escolar, a comunidade externa e suas brincadeiras cotidianas. Com isso, realizou-se rodas de conversas, produções de desenhos, murais de exposição e, ainda, espaços-tempos de experimentação/vivência. A partir disso, produziu-se os murais "Brincadeiras eletrônicas" e "Brincadeiras não eletrônicas", conforme indicação das crianças.

Aprofundando, os estudantes coletaram informações sobre as brincadeiras da infância de seus familiares. Com o resultado, construiu-se dois catálogos: um com as brincadeiras indicadas pelas mães e outro pelos pais, o que também foi indicação das crianças. Na sequência, identificou-se recorrências e diferenças; além disso, comparou-se com os murais já referidos e buscou-se pontos de convergência e divergência. Nesse processo, as crianças localizaram diferenças entre os gêneros e as gerações, o que foi problematizado.

Na sequência, selecionou-se algumas brincadeiras populares e regionais que apareciam nas pesquisas e outras que, sendo relevantes, mereciam atenção. Nesses momentos, os estudantes vivenciaram; compartilharam modos de brincar; e conheceram novas formas de interagir por meio de brincadeiras em vias de caducidade. Além disso, registraram suas

vivências por meio de desenhos; questionaram as formas instituídas; e fizeram ajustes para novos "funcionamentos" na escola.

CONSIDERAÇÕES

Conforme objetivo sinalizado e as ações empreendidas, o ensino de brincadeiras populares e regionais na Educação Física escolar parece constituir-se em trabalho importante, que, inclusive, precisa considerar as determinações do novo contexto sócio-histórico. Isso significa problematizar o protagonismo das mídias digitais; o fato de a comunicação e a interação digitais oferecerem oportunidades e novos repertórios para as atividades lúdicas. Ademais, trabalhos com essas temáticas revelam-se fundamentais para problematizar diferenças territoriais, geracionais e de gênero, que merecem atenção da escola.

REFERÊNCIAS

DEBORTOLI, J. A. O. Brincadeira. In.: GOMES, C. L. **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FANTIN, M. As crianças e o repertório lúdico contemporâneo: entre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2006.

SANTOS, I.; ARAÚJO, M. B. B.; SANTOS, J. R. T. O resgate dos jogos e brincadeiras tradicionais no cotidiano de crianças da comunidade de Canaan. **Scientia Generalis**, v. 3, n. 1, p. 215-227. 2022.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, G. R. Os jogos e brincadeiras no contexto da educação infantil em Surubim-PE. **Braz. J. of Develop.**, v. 6, n. 5, p. 29593-29602, maio, 2020.

O ENSINO DO ATLETISMO NA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE ESPECIALISTAS

THE TEACHING OF ATHLETISM AT SCHOOL: AN ANALYSIS FROM THE PERCEPTION OF EXPERTS

LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN LA ESCUELA: UN ANÁLISIS DESDE LA PERCEPCIÓN DE EXPERTOS

Adelson Almeida da Costa,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
José Carlos de Sousa,
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Diego Luz Moura,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma área em que se discutiu pouco sobre os aspectos relacionados ao ensino na escola. Embora diferentes autores tenham produzido abordagens apontando suas funcionalidades e objetivos, essas propostas se prenderam mais em tentar prescrever como deveriam ser as aulas do que buscar saídas para a intervenção (MOURA, 2012).

A Educação Física acabou fazendo uma maior discussão sobre as teorias pedagógicas, as abordagens e suas funcionalidades do que sobre a didática e o ensino. Isso levou a um atrofiamento do debate pedagógico em detrimento do debate didático (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

O campo da Educação Física sempre foi marcado pela dificuldade em estabelecer consenso (LOVISOLO, 1995). Embora o atletismo seja um esporte tradicional no currículo, os seus saberes nunca estiveram bem definidos. A própria BNCC, estabelece pouca especificidade sobre o ensino do atletismo (BRASIL, 2017). Este estudo busca analisar os consensos sobre o ensino do atletismo na escola a partir da percepção de especialistas.

METODOLOGIA

ISSN: 2175-5930

Este estudo é uma pesquisa de campo realizado com especialistas da área de ensino do atletismo com os seguintes critérios de inclusão: a) Possuir titulação de doutor; b) Ter experiência com a disciplina de atletismo no ensino superior; c) Possuir atuação como treinador/árbitro ou como atleta de atletismo em competições oficiais. A metodologia utilizada foi a técnica *Delphi*, que se caracteriza pela utilização de opinião especializada (LINSTONE; TUROFF, 2002).

Os instrumentos para coleta de dados foram entrevistas abertas e questionário *likert*. A seleção dos participantes ocorreu por meio da técnica bola de neve e sua finalização por saturação. Os dados foram analisados pelo método de análise estatística descritiva simples.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e deontologia em estudos e pesquisas da Univasf que se encontra registrado sob o nº 0003/110614.

ANÁLISE DOS DADOS

Os especialistas concordam que os alunos precisam conhecer e vivenciar todas as provas do atletismo, mas discordam que tenham que aprender as técnicas específicas de cada prova. Com isso, percebemos que o ensino da técnica ainda não é um tema bem resolvido no campo da Educação Física. Os especialistas apontaram que o atletismo precisa ser vivenciado como um conteúdo específico, e não como um preparatório para outros esportes. Os especialistas reforçaram que o ensino do atletismo não deve ficar preso ao saber fazer. E apontaram a necessidade de o professor da educação básica utilizar estratégias diferenciadas.

Os especialistas concordam que as principais dificuldades em trabalhar o atletismo na escola estão na formação pedagógica. Destacam a falta de afinidade do professor com o conteúdo (89,3%) e a falta de conhecimento metodológico (82,2%). A falta de espaço físico e de materiais específicos foi apontada como uma dificuldade, mas não como impedimento para o ensino do atletismo. E a utilização dos materiais alternativos é vista pelos especialistas como algo positivo, pois se configuram como uma possibilidade de assegurar o ensino do conteúdo.

Para os especialistas o atletismo deveria ocupar uma Unidade Temática dentro da BNCC.

CONCLUSÃO

Os especialistas reforçam temas presentes na literatura da área e apontam outros pontos que merecem reflexão. Dentre eles, a necessidade de se vivenciar o atletismo na escola como um conteúdo específico, e não como um preparatório para outros esportes.

Os especialistas reforçaram que a falta de materiais específicos não deve ser impedimento para o ensino do atletismo e, apontaram a necessidade de uma melhor formação no que se refere ao atletismo. Os especialistas reivindicam uma Unidade Temática do atletismo na BNCC, e um maior espaço no currículo da educação básica.

REFERÊNCIAS

CAPARROZ, F. E; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

MOURA, D. L. **Cultura e Educação Física Escolar:** da teoria à prática. São Paulo: Phorte, 2012.

LOVISOLO, H. R. **Educação Física**: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, **Secretaria de Educação Básica**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 jan. 2021.

LINSTONE, H. A; TUROFF, M. **The Delphi Method:** Techniques and Applications. Addison Wesley Publishing Company, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/19827335/The_Delphi_Method_Techniques_and_Applications. Acesso em: 10 abr., 2021.

O ENSINO DO BASQUETEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DO MODELO SPORT EDUCATION

BASKETBALL TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES THROUGH THE SPORT EDUCATION MODEL

LA ENSEÑANZA DEL BALONCESTO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DEL MODELO DE EDUCACÍON DEPORTIVA

Raynner Abreu dos Santos Rodrigues
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Tathyane Krahenbühl
Universidade Federal de Goiás (UFG)

INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma área do conhecimento que tem como objeto de estudo os elementos da cultura corporal de movimento, sendo o esporte um dos conteúdos mais presentes nas aulas de educação física escolar. Dessa maneira, a Educação Física procura uma educação integral, que proporcione aos alunos alcançar o conhecimento, baseado em princípios éticos, permitindo o protagonismo social, objetivando a construção por uma sociedade justa e democrática. Consequentemente, torna-se relevante salientar que o esporte como conteúdo da educação física escolar, necessita ser abordado por meio das dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal), estimulando a formação dos alunos de forma reflexiva, criativa e crítica (DARIDO, 2012). Nesse sentido, o presente estudo visou romper com determinados paradigmas tradicionais do ensino do esporte nas aulas de educação física na escola, utilizando-se do protagonismo por meio dos papéis propostos no modelo do *Sport Education* (SIEDENTOP, 2004).

OBJETIVOS

Investigar o processo de ensino/aprendizagem da modalidade esportiva do Basquetebol no contexto da educação física escolar, por intermédio dos elementos do modelo *Sport*

Education. Como os objetivos específicos consideramos: planejar e realizar uma Unidade Didática por intermédio da utilização de elementos do modelo *Sport Education*; avaliar a aprendizagem sobre o ensino do Basquetebol nas aulas de Educação Física levando em consideração os aspectos técnico-táticos e socioeducativo; e identificar as possibilidades do ensino do Basquetebol utilizando os elementos e papéis do modelo *Sport Education* nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental.

MÉTODOS

Este é um estudo qualitativo realizado a partir do planejamento e aplicação de uma Unidade Didática composta de 24 aulas, a fim de desenvolver o ensino do Basquete a partir dos saberes técnico-táticos e socioeducativos em uma turma de 6ª ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) de uma Escola da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso, na cidade de Confresa- MT. Utilizou-se como método a pesquisa-ação e como técnica para coleta de dados, o diário de campo e questionários respondido pelos alunos (inicial e final). No segundo percurso, os dados coletados foram analisados, revistos e categorizados através da análise de conteúdo.

RESULTADOS

De acordo com os questionários de entrada os alunos demonstraram pouco conhecimento da modalidade do basquete, principalmente quanto aos fundamentos e regras. Durante a realização das atividades práticas da Unidade didática, gradativamente, verificamos que a compreensão dos alunos, acerca dos conceitos corporais foram evoluindo, principalmente em relação as formas de resolver as situações problemas e os respectivos movimentos relativos ao jogo, ocorrendo mudanças significativas em relação às habilidades específicas do basquete e sua aplicação no contexto do jogo. No que diz respeito aos saberes conceituais, verificou-se a compreensão dos alunos a respeito das regras e a sua aplicação na organização dos jogos que possibilitaram a participação de todos, de forma democrática durante toda a temporada esportiva. Os alunos participaram de forma mútua das atividades propostas demonstrando empenho e participação, e na dimensão atitudinal, notamos que os alunos mostraram

estimulados e envolvidos no processo por meio da sua colaboração efetiva e constituição do ambiente de aprendizagem. O entusiasmo foi satisfatório no empenho da realização das atividades, e a afiliação foi determinante para a qualidade das relações interpessoais obtidas entre os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se então que as aulas de basquetebol utilizando o modelo do *Sport Education* apresenta-se como uma alternativa coerente e possível de ser aplicada na Educação Física escolar, possibilitando que o ensino do esporte nessas aulas rompa a visão tradicional de ensino. Diante da proposta, percebemos que é de fundamental vantagem do modelo foi a participação dos alunos, os quais ficaram entusiasmados em se envolver durante todo o processo, atuando em vários papéis que supera as habilidades técnicas.

REFERÊNCIAS

DARIDO, S.C.. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, 2012, p. 51-75. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41549. Acesso em: 20-04-23.

SIEDENTOP, D., HASTIE, P. & MARS, H. V. D. **Complete guide to sport education**. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 2004.

O ENSINO DO JOGO ESPORTIVO VOLEIBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR[1]

TEACHING THE SPORTS GAME VOLLEYBALL IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES

ENSEÑANZA DEL JUEGO DEPORTIVO VOLEIBOL EN CLASES ESCOLARES DE EDUCACÍON FÍSICA

Alex Keven Mendonça da Silva,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Marcelo Soares Tavares de Melo,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objeto de estudo o ensino do jogo esportivo voleibol ensinado de forma lúdica nas aulas de Educação Física, tendo em vista que a temática sobre é algo que precisa ser discutido nas relações existentes com a prática pedagógica e as aulas da referida disciplina.

Dessa maneira, a inquietação pelo tema se dá sobre como o jogo do voleibol é trabalhado nas aulas de Educação Física na escola, sabe-se que quando trabalha uma modalidade esportiva, a presença da técnica e tática exacerbada é elemento principal ao trato do esporte, entretanto, causa-se uma preocupação em como os estudantes irão lidar com isso nas aulas, pois, o intuito é que os estudantes tenham prazer e alegria ao participar daquele jogo (MULLER, 2009).

Entendemos que o desenvolvimento do estudante se dá pela experiência social e com as interações que ele estabelece com o meio, com o lúdico, com os jogos e com as brincadeiras que são fundamentais para esse processo. Nesse viés, destaca-se o lúdico como elemento educativo primordial para esse processo de ensino-aprendizagem, conforme cita Knebel (2014, p.278) “a atividade lúdica é a ação expressada por meio de brincadeiras e jogos”. Diante disso, o ato de brincar pode ser conduzido independentemente de tempo, espaço, ou de objetos,

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

proporcionando assim, que a criança crie, recrie, invente e use sua imaginação, tornando o espaço escolar atrativo (FÚ 2021).

Esse texto possui como objetivo geral: Analisar as contribuições teórico-metodológicas do jogo esportivo voleibol ensinado de forma lúdica nas aulas de Educação Física.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi de cunho bibliográfico, com isso, pautamos buscar referências teóricas que abordassem as contribuições teórico-metodológicas do ensino de forma lúdica do jogo esportivo voleibol nas aulas de Educação Física. No primeiro momento da pesquisa, foi caracterizado pelo levantamento das referências bibliográficas sobre o jogo esportivo de voleibol e o ensino deste nas aulas de Educação Física de forma lúdica. No segundo momento, foi realizada uma busca sobre o ensino do jogo voleibol, selecionando produções científicas na área de Educação Física em Português, nas seguintes revistas: Pensar a Prática, Revista Movimento, Revista Motrivivência, Revista Licere, Revista Motricidade, Revista do RCBCE, banco de catálogos de teses e dissertações da CAPES e no banco de dados dos artigos da CAPES.

Investigamos um total de 96 produções científicas. Em seguida, definimos os critérios de inclusão e exclusão. Como critério de exclusão: não abordar o lúdico no ensino do jogo voleibol. Como critério de inclusão: abordar o lúdico no ensino do jogo voleibol. Os descritores utilizados para a busca nas revistas foram:“voleibol”, “ensino lúdico” e “escola”.

RESULTADOS

Após o levantamento das produções, restaram apenas 14 produções científicas que se encaixaram com a temática, no banco de catálogos de teses e dissertações da CAPES nos anos de 2018-2019 foram identificados 42 documentos, apenas 1 estava disponível para sua leitura na íntegra. Na revista pensar a prática, identificamos 10 documentos nos anos de 2018-2023 e nenhum atendeu aos critérios estabelecidos. Na revista movimento, identificamos 10 artigos, nos anos de 2018-2023 e 2 atenderam aos critérios de seleção. Na revista Licere não

encontramos nenhum resultado e no periódico de artigos da CAPES encontramos 27 artigos e 3 atenderam aos critérios de seleção.

Ressaltamos que as produções encontradas não são aprofundadas acerca da temática, já as produções em sua maioria abordaram o voleibol como esporte de rendimento, tratando de aspectos biomecânicos e táticos desse jogo.

CONCLUSÃO

A partir disso, entendemos que é crucial analisar quais contribuições do conhecimento jogo para o ensino lúdico do voleibol nas aulas de Educação Física, pois podemos destacar que é imprescindível o ensino do voleibol por meio de jogos que o estudante aprenda e construa um conhecimento que possibilite o prazer que sente ao realizar determinada atividade, tendo a possibilidade de criação e da convivência social.

REFERÊNCIAS

FÚ, Ho Shin *et al.* o ensino dos jogos chineses: contribuições nas aulas de Educação Física. **Revista Motrivivência** (Florianópolis), v. 33, n. 64, p. 01-18, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/79850. Acesso em 04 mai. 2023.

Knebel. **A importância do lúdico na educação infantil.** Monografias brasil escola. p.278, 2014.

MULLER, A. J. **Voleibol:** desenvolvimento de jogadores. Florianópolis: Visual Books, 2009.

O ENSINO DO JOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA CIDADE DO RECIFE-PE [1]

THE TEACHING OF GAME IN BASIC EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT IN A SCHOOL IN THE CITY OF RECIFE-PE

LA ENSEÑANZA DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA DE LA CIUDAD DE RECIFE-PE

Midiã Helena de Sousa,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Gustavo José Silva de Lira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

INTRODUÇÃO

Dentre as inúmeras manifestações que dizem respeito à cultura corporal tematizadas pela Educação Física Escolar (EFE), o jogo costuma despertar significativamente o interesse de estudantes. De acordo com Huizinga (2008) os jogos fazem parte da vida da criança, para a qual, não há distinção entre a realidade e a fantasia e, nesse sentido, ao apresentar-lhe o lúdico, torna-se a gênese do pensamento humano e da descoberta de transformação do mundo.

Souza Júnior e Tavares (2006) subdividem os jogos em três subcategorias sendo elas: jogos populares, jogos esportivos e jogos de salão. Para além dessa divisão para fins didáticos, o jogo pode ser considerado um fator de desenvolvimento por estimular a criança no exercício do pensamento, levando-a a agir além do que ela vê (VIGOTSKI, 1988).

O texto ora aqui apresentado trata-se de um relato de experiência que busca expor as estratégias adotadas para o ensino do conteúdo jogo nas aulas de EFE na Educação Básica, do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental.

Utilizamos a proposição crítico-superadora como base teórico-metodológica entendendo que, nesta abordagem, os jogos devem ser selecionados respeitando a história

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

lúdica da comunidade em que o estudante vive, além de proporcionar a ele o conhecimento dos jogos existentes nas diferentes culturas. (COLETIVO DE AUTORES, 2012)

O DESENVOLVIMENTO DAS REGÊNCIAS

As aulas ministradas tomaram como referência a classificação de jogo proposta por Souza Júnior e Tavares (2006). Organizamos as regências em dez aulas sistematizadas em alinhamento ao Projeto Pedagógico da instituição de ensino bem como com o plano de ensino do componente curricular Educação Física.

Estruturamos as aulas na perspectiva da indissociabilidade teoria-prática, dando sentido e significado ao processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente aplicamos um questionário com os estudantes a fim de situar suas experiências com o jogo, o que conheciam sobre o fenômeno e o que já haviam vivenciado tanto na EFE quanto em outros espaços, inclusive fora da escola.

Abordamos, então, inicialmente, o ensino dos Jogos de Salão, conhecidos também como jogos de mesa, em que o jogador desprende menos energia por parte da movimentação corporal, geralmente, realizados em pequenos espaços (SOUZA JÚNIOR E TAVARES, 2006).

Com o decorrer da unidade didática iniciamos o trato com os jogos esportivos – que assumem características do fenômeno Esporte, geralmente conhecidos como esportes coletivos, salvo algumas exceções como o tênis e tênis de mesa (SOUZA JÚNIOR E TAVARES, 2006). Foram propostos jogos como *sete cortes*, *bobinho*, *barrinha*, *basquete 3x3* e *zorrinha*.

Finalizando a unidade didática tivemos a vivência do jogo popular - conhecido também como jogo de rua, em que os elementos podem ser alterados/decididos pelos próprios jogadores (SOUZA JÚNIOR e TAVARES, 2006). Nesse sentido vivenciamos jogos como o *queimado*, *amarelinha*, *barra bandeira* e *pega-pega*.

Importante destacar que em todas as vivências se desenvolveram a partir da perspectiva crítico-superadora, não apenas vivenciando os Jogos, mas problematizando-os quanto aos espaços de prática, a realidade onde os estudantes moravam e as possibilidades nesses espaços, bem como trabalhamos sempre buscando a memória lúdica destes e destas que vivenciaram o Jogo como conteúdo nas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da unidade didática percebemos uma maior adesão dos estudantes aos jogos populares, em contraponto ao relatado pelos estudantes de que em experiências anteriores na EFE não houve engajamento nas atividades propostas. Quanto aos Jogos de Salão e Esportivos no momento de roda de diálogo os grupos-classe demarcaram maior dificuldade quanto a apreensão de novas regras, jogos e vivências.

Percebemos prazer e alegria ao vivenciarem jogos, notadamente por articularmos o conhecimento escolar com o vivido fora da escola, em suas realidades. Nesse sentido compreendemos que as aprendizagens ganharam sentido e significado ao ampliarem suas percepções a partir das práticas corporais materializadas nesta unidade didática no Jogo.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2012.

SOUZA JÚNIOR, M.; TAVARES, M. O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da Educação Física na escola. In: Tavares, M. et al. (Org.). **Prática pedagógica e formação profissional na Educação Física.** Recife: Edupe, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ENSINO DO VOLEIBOL E DAS HABILIDADES PARA VIDA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEACHING VOLLEYBALL AND LIFE SKILLS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN 9TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL CLASSES

ENSEÑANZA DE VOLEIBOL Y HABILIDADES PARA LA VIDA EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CLASES DE 9° GRADO DE ESCUELA PRIMARIA

Débora Darck Lopes Costa Arantes
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Carolinne Silva Gonçalves
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Else Saliés Fonseca,
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Geovana Pires Rodrigues
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Juracy da Silva Guimarães,
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Gustavo De Conti Teixeira Costa,
Universidade Federal de Goiás (UFG)

INTRODUÇÃO

A literatura atual propõe a abordagem positiva na promoção das qualidades e virtudes dos jovens, por meio do Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ). O DPJ propõe o desenvolvimento das qualidades jovens, como recursos a serem desenvolvidos (HOLT; TAMMINEN; JONES, 2007). Neste cenário, alguns componentes devem estar presentes em um programa de ensino, dentre eles atividades que desenvolvam Habilidades para a Vida (HV) no dia a dia (LERNNER, 2004), sendo necessário considerar a intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem (BEAN *et al.*, 2018). Portanto, há duas abordagens, sendo uma implícita, quando os professores não discutem o desenvolvimento ou a transferência das HV, e a explícita, quando os professores desenvolvem a transferência de HV e as discute com os

ISSN: 2175-5930

alunos (BEAN *et al.*, 2018). Portanto, não basta ensinar o esporte no intuito de crer que apenas a prática auxiliará na transferência das HV, há a necessidade de explicitar a transferência de HV como pilar do processo de ensino e aprendizagem esportivo (JACOBS; WRIGHT, 2018).

OBJETIVOS

Analisar a aquisição das HV entre a sequência pedagógica baseada no ensino explícito em comparação ao ensino implícito, no ensino do voleibol.

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi desenvolvida com 85 estudantes do 9º ano do ensino fundamental, com idade entre 13 e 15 anos, de ambos os sexos de uma escola da rede pública de Goiânia, que foram divididos em três grupos, sendo: Grupo 1 *Teaching Games for Understanding* (TGFU): ensino do voleibol por meio do TGFU e ensino explícito das HV, Grupo 2 Tradicional: ensino do voleibol por meio da instrução direta e com o ensino implícito das HV e Grupo 3 Controle: ensino de outro esporte com o ensino implícito das HV. Foram feitos pré-testes e, após 18 aulas com duração de 60 minutos, os pós-testes. Para a avaliação das HV, recorremos à *Life Skills Scale for Sport*, validada para a língua portuguesa P-LSSS (NASCIMENTO-JÚNIOR *et al.*, 2019). Os resultados descritivos foram expressos em frequências, médias e desvios-padrão. Para verificar a normalidade dos dados utilizou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov. Para comparação de frequências e médias entre os grupos, adotou-se a Anova com medidas repetidas e utilizou-se o post-hoc de Bonferroni. O valor de p considerado foi $p<0,05$. Os dados foram analisados no Statistical Package Social Science (SPSS).

RESULTADOS

Na variável de trabalho em equipe, a ANOVA com medidas repetidas mostrou que houve diferença no fator grupo [(F (2,34) = 4,862; p= 0,014] e não houve diferença no fator tempo [F (1,17) = 0,642; p= 0,434] e na interação dos fatores grupo e tempo [(F (2,34) = 1,648; p= 0,207]. O post-hoc de Bonferroni mostrou que no fator grupo, o G1 apresentou escore médio maior em relação ao G2 (p= 0,008). Na variável de estabelecimento de metas a ANOVA com

medidas repetidas mostrou que houve diferença no fator grupo [(F (2,42) = 13,170; p= 0,000] e não houve diferença no fator tempo [F(1,21)= 1,556; p= 0,226] e na interação dos fatores grupo e tempo [(F(2,42) = 1,838; p= 0,172]. O post-hoc de Bonferroni mostrou que no fator grupo, o G2 (p= 0,001) e G3 (p= 0,001) apresentaram escore médio maior que o G1. Não houve diferença nas demais HV analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As HVs são adquiridas por meio do ensino do esporte, sendo que a habilidade para a vida trabalho em equipe foi melhor adquirida pelos alunos quando o ensino ocorreu de forma explícita, enquanto o estabelecimento de metas apresentou maior escore no ensino implícito do esporte. Neste sentido, considerando o ensino do esporte nas aulas de educação física, há a necessidade da integração das habilidades para vida na prática pedagógica cotidiana do professor de educação física buscando assim o desenvolvimento positivo dos jovens, mudando o foco do mau comportamento para suas virtudes e qualidades, ensinando os jovens a lidar com as demandas e os desafios da vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

BEAN, C. *et al.* **O continuum implícito/explícito do desenvolvimento e transferência de habilidades para a vida.** Quest, v. 70, n. 4, p. 456-470, 2018.

HOLT, N. L.; TAMMINEN, K. A.; JONES, M. I. ***Promoting Positive Youth Development Through Teaching Games in Physical Education.*** *Physical & Health Education Journal*, v. 73, n. 3, 2007.

JACOBS, J. M.; WRIGHT, P. M. **Transferência de habilidades para a vida em programas de desenvolvimento de jovens baseados no esporte:** uma estrutura conceitual que faz a ponte entre aprendizagem e aplicação. Quest, v. 70, n. 1, pág. 81-99, 2018.

O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

THE SPACE OF PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL: EXPERIENCE REPORT OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM

EL ESPACIO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: RELATO DE EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA

José Márcio F. Gama,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Felipe de C. Austrelino,
Secretaria de Estado da Educação (AL)
Chrystiane V. A. Toscano,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

A medida provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016) da reforma do ensino médio tem provocado um movimento nacional de críticas e mobilizações de diferentes entidades científicas e comunidade civil em geral (GARIGLIO, ALMEIDA JÚNIOR e OLIVEIRA, 2021). A MP é um afronto as conquistas legais e legitimas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) (BRASIL, 1996), e suas propositivas reduzem ou excluem, dentre outras coisas, o papel de disciplinas curriculares no contexto da formação, destituindo seu papel social, histórico e cultural (MELO & FERRAZ, 2007). Nesse contexto, o objetivo do presente relato de experiência foi identificar quais as estratégias utilizadas no Programa Residência Pedagógica (PRP) / subprojeto Educação Física (EF) para compreender o espaço da educação física no ensino médio.

METODOLOGIA

Foi utilizado abordagem qualitativa a partir do relato de experiência. Foram utilizados análise documental do planejamento pedagógico anual 2022/2023; diários de campo do período

ISSN: 2175-5930

de novembro de 2022 a maio de 2023, e observações de ação de regência do preceptor da escola-campo e dos residentes do subprojeto EF / Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O ambiente foi uma instituição pública estadual de ensino médio, localizada no bairro do Poço na cidade de Maceió-Alagoas. Os interlocutores do ambiente da experimentação foi uma professora orientadora, um preceptor e um residente do PRP/UFAL. Toda documentação foi analisada a partir do ambiente virtual do PRP link https://meet.google.com/kqo-dckm-bkj do subprojeto EF.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre as estratégias para análise do espaço da EF no contexto do ensino médio, foram realizados encontros formativos a partir de rodas de conversas com total de 8h, para leitura e aprofundamento dos documentos relacionados a legislação da educação brasileira, o MP nº 746/2016 e artigos que contrapõe a MP. Sínteses conteudistas produzidas pelos residentes, indicaram que a disciplina EF parece não ter espaço no ensino médio. As justificativas dirigem-se a falta de entendimento acerca da importância da área e desconhecimento da relevância social da cultura corporal para formação humana. Foram realizadas visitas de caracterização da escola campo e dez observações, registradas em diário de campo. Os resultados demonstraram que os docentes da escola-campo resistem a operacionalização na MP, embora se sintam pressionados a construir modelos que que atendam as definições legais. Também pode-se identificar que os Itinerários Formativos (IF) são elementos de grande conflito procedimental e parece não se articular as características reais do chão da escola. Foram feitas dez observações de ações de regência do preceptor. Pode-se identificar que mesmo com a redução da carga horária da disciplina EF e os conflitos produzidos pelos IF, o preceptor articula-se a universidade para construção de um espaço de práticas corporais necessária a juventude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias utilizadas pelo subprojeto EF no PRP, no contexto do ensino médio, foram essenciais para melhor entendimento dos conflitos que transversalizam a MP e do reduzido espaço que é dedicado a EF. Os residentes parecem compreender que os dialogos

ISSN: 2175-5930

travados nos bastidores e no placo da educação basileira exige reconhecer que a educação é ideológica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 13.415/2017). Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em 4 de maio de 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Medida Provisória nº 746/2016.** Ano CLIII, n. - 184-A Brasília - DF, sexta-feira, 23 de setembro de 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016>. Acesso em: 01 de março de 2023.

GARIGLIO, J. A;ADMIR, A. J.; CLÁUDIO, M. O. O Novo Ensino Médio: Implicações ao Processo de Legitimação Da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v.29, p. 29 (:53–70, 2017. Doi: 10.5007/2175-8042.2017v29n52p53. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/inxex.php/motrivencia/articule/view/2175-8042> Acesso em: 30 de abril.2023

MELO, R. Z.; OSVALDO, L. F.. O Novo Ensino Médio e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.13 n.2, p. 13,86–96.2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/article/view/753/756.> Acesso em: 30 de abril.2023

O ESPAÇO E O MATERIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO[1]

THE SPACE AND MATERIAL OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN SCHOOLS IN RIO DE JANEIRO

EL SPACIO Y EL MATERIAL DE LOS PROFESSORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EM LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE RÍO DE JANEIRO

Thulyo Lutz,
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Flavia Fernandes de Oliveira,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Leonardo Carmo Santos,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Mariana Oliveira Rabelo de Castro,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Marcos Miranda Correia,
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos na Educação Física Escolar (EFE) é interessante que a escola possua espaço adequado às atividades corporais, que na maioria das vezes se é uma quadra/ginásio e/ou outra área ampla e segura, diferente do confinamento das salas de aula tradicionais ou pátios/quintais. Contudo, não é a realidade de muitos professores, já que manifestam insatisfação diante das condições de trabalho a ponto de ter que alterar o currículo em função do espaço e material disponíveis (FERREIRA, 2019; LUTZ, 2015). Objetivamos conhecer e analisar as condições de espaço e material destinado às aulas de EFE em escolas municipais da cidade do RJ.

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa e exploratória (GIL, 2002). Participaram da amostra 144 professores de EFE da rede municipal do RJ; nos preocupamos em investigar um número significativo de professores e cotidianos da cidade. Coletamos os dados via *formulário google* a partir da autorização da SME do RJ e do Comitê de Ética em Pesquisa (UERJ).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 144 professores, 55% são homens e 45% são mulheres, que ministram aulas de EFE em turmas de ensino fundamental (primeiro e segundo segmentos). 98 professores (68%) indicam ter espaço adequado para as aulas, enquanto 46 (32%) afirmam não ter. Esses dados são relevantes pois mostram que dois terços da amostra não possuem espaço adequado (o que pode gerar um impacto se ampliarmos essa amostra para toda a rede municipal de ensino – quase 1800 professores e mais de 1000 escolas).

Os professores poderiam assinalar mais de um espaço e escrever algum que não estivesse na assertiva. Apenas 79 professores (55%) possuem quadra poliesportiva, 17 lecionam em quadra não poliesportiva (podemos inferir que talvez sejam espaços menores). Esses dados se aproximam do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2022), em que 47% das escolas brasileiras não possuem nenhuma instalação para a prática esportiva (entendemos ser a quadra um dos espaços para as aulas, mas não apenas esse).

70 deles também lecionam em pátio ou quintal, e 39 tem apenas esses espaços (ou um deles) como local de aula. Interessante que muitos citam pátio/quintal como espaço de aula, embora possuam quadra. Percebemos a precarização do trabalho docente, o baixo investimento do setor público em EFE e aceitação do professor (servidor) em trabalhar com "o que tem", mesmo que por vezes se mostre um local inseguro e insalubre (FERREIRA, 2019; LUTZ, 2015).

Como se não bastasse esse quadro, indagamos os professores (entendendo que este é um assunto também "comum" e pertinente) se eles precisam dividir o espaço com algum outro professor (de EFE ou não) ou alguma outra atividade escolar. 32 professores (22%) relatam que

ISSN: 2175-5930

sempre precisam dividir os espaços das aulas; e 68 (47%) indicam que às vezes é necessária tal ação. Apenas 42 citam "nunca ou raramente". As turmas possuem entre 25 a 40 alunos, é razoável inferir que um espaço de aula (seja ele adequado ou não) torna-se menos favorável a aprendizagem se nele possui mais pessoas do que comportaria.

Por fim, optamos por conhecer as condições de materiais disponíveis para aulas dessas escolas e desses professores; 45 (31%) afirmam não ter material em quantidade e em condições adequadas; 39 (27%) indicam que às vezes tem, e apenas 60 (42%) ter o suficiente. Significa que apenas 6 em cada 10 professores tem à disposição o que consideram necessário à prática pedagógica, dificuldade também indicada nos estudos de Ferreira (2019) e Lutz (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades dos professores em relação aos espaço e materiais não é nova, mas é duradoura. Nos debruçamos na importância de realizar um estudo com um número expressivo de professores (144 - 8% da rede) a fim de legitimar e denunciar esses dados (embora entendamos que não seja um problema regional). Entre espaços ideais ou não, sob sombra, sol ou chuva, com bolas ou sem bolas, estão os trabalhadores da EFE.

Referências

BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar. Acesso em: 12 mar. 2023.

FERREIRA, L. A. Os professores de Educação Física e a conjuntura estabelecida na rede escolar de ensino do Mato Grosso. **Revista Linhas**. FlorianópoliS, v. 20, N. 44, P. 203-232, 2019.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.

LUTZ,. T. **A influência do movimento renovador em aulas de educação física de escolas muncipais do Rio de Janeiro** / Thulyo Lutz – 2015. Dissertação (mestrado) – Univ. do Estado. Do Rio de Janeiro.

O ESPORTE DA ESCOLA, AS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO PARA O VOLEIBOL NO ENSINO MÉDIO

SCHOOL SPORT, THE RELATIONS WITH COUNTRYSIDE EDUCATION AND THE PEDAGOGY OF ALTERNANCE: A CONSTRUCTION FOR VOLLEYBALL IN HIGH SCHOOL

EL DEPORTE ESCOLAR, LAS RELACIONES CON LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO Y LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA: UNA CONSTRUCCIÓN PARA EL VOLEIBOL EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Robison Lucas do Nascimento
Escola Estadual Agrícola Terra Nova
José Tarcísio Grunennvaldt
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objeto de estudo, a tematização do esporte na Escola Agrícola Terra Nova tendo a implementação da unidade didática voleibol imerso no contexto da educação do campo, pedagogia de alternância e ensino médio integrado e profissionalizante. O objetivo foi compreender a partir do contexto da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância as contribuições do esporte (voleibol), de maneira que este conteúdo se apresente adequado às possibilidades sócio-cognoscitivas e que estejam organizados a partir da espiralidade e da incorporação das referências do pensamento para estudantes simultaneamente incluídos de todos os anos do ensino médio.

O "ESPORTE DA ESCOLA" COMO UMA MANIFESTAÇÃO CULTURAL AFORTUNADAMENTE MUTÁVEL

Segundo Betti (1991) a cultura esportivizada que tende a assolar os contextos escolares brasileiros na atualidade tem suas origens em um processo histórico que valorizava

sistematicamente uma Educação Física de âmbito técnico e adestrado, tendo poucos atributos para um olhar além dos aspectos voltados para a promoção da saúde.

Para Barroso e Darido (2010) o esporte sempre foi um conteúdo muito importante das aulas de Educação Física nas escolas, no entanto, por muito tempo foi o conteúdo quase que exclusivo deste componente curricular, prevalecendo praticamente por todo o período do governo militar. A autora ressalta ainda, que nesse período, os objetivos das aulas de Educação Física era desenvolver o desempenho físico, treinar a postura de movimentos e identificar talentos, priorizando os alunos com maior habilidade motora e deixando de lado aqueles que não possuíam essas características padronizadas.

Para o Coletivo de autores (1992) o esporte da escola jamais pode estar vinculado ao treinamento e a especialização como ocorre nos clubes, mas sim, deve estar voltado para o desenvolvimento dos estudantes, devendo estar cercado de ações pedagógicas que possam somar na formação integral dos educandos.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual pública de ensino, com 32 estudantes de 1º a 4º ano do ensino médio integrado e profissionalizante numa abordagem qualitativa nos moldes da pesquisa-ação. Na coleta dos dados foram utilizados o questionário semiaberto de entrada, o diário de campo e a observação direta. Desta forma, a partir das respostas dos estudantes no questionário de entrada, planejou-se uma unidade didática, ao término da mesma, aplicou-se um relatório individual de saída para compreender o impacto na aprendizagem dos estudantes. Por fim, os dados foram submetidos ao tratamento por meio da análise de categorias de codificação proposta por Bogdan e Binken (1994).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do processo de diagnóstico inicial foi possível compreender os diversos estágios de aprendizagens dos estudantes, pois a unidade escolar recebe educandos de dezenas de escolas distintas da região norte de Mato Grosso, praticamente em sua totalidade de organizações curriculares tradicionais. Deste modo, entender e assimilar esses estágios de

aprendizagens é de fundamental relevância para que o professor de Educação Física possa utilizar os conteúdos de forma a atender as expectativas dos estudantes de acordo com o nível de compreensão do conhecimento de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tematização do voleibol a partir do contexto da educação do campo, pedagogia da alternância e ensino médio integrado e profissionalizante buscou demonstrar aos educandos que as práticas corporais desenvolvidas na escola estão para além de apenas gestos de ordem física, mas como formadora de valores éticos e morais que ajudam na construção de um ser humano mais justo, cooperativo e solidário.

REFERÊNCIAS

BARROSO, A.L.R. & DARIDO, S.C. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo**. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p.179-94, abr./jun. 2010.

BETTI, I. C. R. Educação física escolar: a percepção discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 16, n.2, p.158-167, 1995.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teorias e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. p.147- 202.

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

O ESPORTE ENQUANTO DIREITO DOS CORPOS DIVERSOS[1]

SPORT AS A RIGHT OF THE BODIES DIVERSE.

EL DEPORTE COMO DERECHO DE LOS CUERPOS DIVERSOS

Jacqueline Cristina Jesus Martins
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

INTRODUÇÃO

Este relato apresenta a experiência de um trabalho realizado nas aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no centro integrado de educação de jovens e adultos - CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano, escola que atende exclusivamente a modalidade EJA. A presença de jovens, idosos, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQIA+ dentro da escola, faz com que seja necessário a tematização e problematização da participação desses sujeitos nas práticas corporais.

O PERCURSO

No ano de 2022 o componente curricular educação física trabalhou em conjunto com a área de ciências humanas. Partindo do tema da área: diversidade e direitos humanos, a educação física trouxe para as aulas o tema: o esporte enquanto o direito dos corpos diversos. Tendo como objetivo conhecer, ressignificar, aprofundar e ampliar os conhecimentos dos estudantes a respeito da presença de diferentes corpos nas práticas corporais.

O trabalho foi iniciado com um debate sobre os padrões de beleza corporal, evidenciando a presença de padrões racistas e gordofóbicos. Demos continuidade aos debates e realizamos uma atividade reconhecendo a diversidade dos corpos dos atletas brasileiros que haviam ido para os Jogos Olímpicos de Tóquio, observamos diferentes tipos de corpos

[1] A formação consiste em um curso específico, subsidiado por manuais fornecidos pelo BC para o docente, visando à instrução do tutor para a organização das ações e para a formação do jovem líder. Esses, por sua vez, considerados os elementos centrais do PII, com a duração de até duas semanas; na primeira, os educadores são qualificados com atividades diárias, na segunda semana, eles realizam a formação dos Jovens Líderes, acompanhados por uma equipe de Tutores Máster.

ISSN: 2175-5930

presentes entre os atletas e falamos sobre como biotipos se encaixam melhor em determinadas práticas corporais.

Ao tematizarmos os corpos idosos nas práticas corporais, assistimos alguns vídeos com a presença desses sujeitos em diferentes esportes, e em nossas vivências realizamos o estudo do vôlei adaptado aos idosos. Esse estudo culminou com a realização de um jogo contra um time de idosos, e essa atividade foi importante pois tivemos um contato com o grupo que pratica esse esporte e a partir daí pudemos desconstruir e ressignificar a ideia do corpo idoso.

Ao tratarmos das pessoas LGBTQIA+ nas práticas corporais, trouxemos algumas reportagens e alguns vídeos tratando tanto sobre a presença das pessoas trans no esporte como também dos homens gays e das mulheres lésbicas. Um dos vídeos tratavaa criação de um time de futebol formado apenas por homens gays, pois eles relataram que sentiam medo ao jogar com homens héteros. A partir dos vídeos, um dos nossos estudantes que pertence a comunidade LGBTQIA+ se manifestou dizendo ter sofrido as mesmas coisas que os participantes do vídeo relataram. Enquanto vivência corporal não havia o que ser feito, visto que não há mudanças na forma de jogar ou nas regras, o importante era o debate, para que pudéssemos entender que o que afasta esses sujeitos das práticas corporais é homofobia, o preconceito e o medo.

Na sequência passamos a estudar a presença das pessoas com deficiência no esporte e para isso realizamos algumas vivências da bocha paralímpica, do goalball e do vôlei sentado. Além das vivências desses esportes em nossa escola, para ampliar e aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre esse tema, fomos ao centro de treinamento paralímpico. Lá pudemos vivenciar alguns desses esportes, assistir competições, ver escolinhas de iniciação, treinos de atletas de seleção Brasileira e conversar com técnicos e jogadores das diferentes modalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do trabalho, notamos que os estudantes do CIEJA também foram ou estão afastada das práticas corporais pelos mesmos motivos: medo, vergonha, preconceito e homofobia. Reconhecemos a diversidade dos corpos e suas possibilidades de participarem das práticas corporais são direitos negados a grande parte desses sujeitos.

Durante o percurso, percebemos que novas leituras foram feitas a respeito do corpo idoso, e que nem sempre é um corpo frágil. Reconhecemos que as pessoas com deficiência também são sujeitos de direito, rompendo com aquele olhar de dó sobre os seus corpos. Desconstruímos a ideia de que o corpo atlético é apenas aquele jovem, magro e forte e passamos a compreender que um corpo atlético é aquele que te permite participar da atividade que você gosta e tem interesse. Compreendemos que as pessoas LGBTQIA+ são afastadas das práticas corporais pelas questões sociais, pois seus corpos não as impossibilitam de praticar.

Por fim, o trabalho nos ensinou que precisamos ressignificar as nossas formas de torcer nos esportes. Tanto em relação as falas e cantos ofensivos e homofóbicos que algumas torcidas e torcedores fazem durante os jogos, como também aprender a torcer em algumas modalidades paralímpicas, pois em nossas experiências assistindo uma competição de goalball, foi muito difícil para os estudantes se manterem em silêncio.

REFERÊNCIAS

NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural: Inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2018.

O ESPORTE NO PROGRAMA INSPIRAÇÃO INTERNACIONAL (PII): INTERVENÇÕES E CONSTATAÇÕES NO UK

SPORT IN THE INTERNATIONAL INSPIRATION PROGRAM (IIP): INTERVENTIONS AND FINDINGS IN THE UK

EL DEPORTE EN EL PROGRAMA INTERNACIONAL DE INSPIRACIÓN (PII): INTERVENCIONES Y HALLAZGOS EN EL REINO UNIDO

Rodrigo Falcão Cabral de Oliveira,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Marcelo Tavares de Melo,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

Temos como objetivo analisar a concepção de esporte presente nas ações desenvolvidas nas escolas do United Kingdom (UK) a partir do PII. O presente trabalho é um recorte da categoria empírica: O esporte no Programa Inspiração Internacional (PII) - intervenções e constatações, de uma pesquisa de doutorado já defendida.

Tal programa pode ser caracterizado como um dos legados da candidatura de Londres às Olimpíadas de 2012 e propõe a utilização dos valores do esporte para transformar a vida de crianças e jovens de escolas e comunidades em todo o mundo, discutindo questões ligadas à liderança, cidadania e responsabilidade social.

Para responder nossa inquietação, efetuamos uma pesquisa qualitativo-descritiva com base na hermenêutica dialética, descrita como bibliográfica, documental e de campo, em que efetuamos entrevistas semiestruturadas com cinco professores/tutores de escolas inglesas. Contamos como fontes iniciais os documentos do British Council, do PII e das escolas inglesas participantes (relatórios, planos de parcerias, sites governamentais, notícias sobre o programa e materiais institucionais). Em relação aos critérios de inclusão dos professores/tutores: necessitaria estar participando do programa desde o início, careceria ter participado do curso

ISSN: 2175-5930

de formação de tutores[1], ter formação na área da educação física e haver estabelecido contato com as escolas pernambucanas. Na fase de tratamento e análise de dados usamos a análise de conteúdo do tipo categorial por temáticas (BARDIN, 2011).

Após um mapeamento das ações do PII nas escolas inglesas, identificamos que 288 escolas e mais de 100 mil crianças britânicas foram atendidas (INTERNATIONAL INSPIRATION, 2015a, 2015b).

ANÁLISE/DISCUSSÃO

Quando indagamos os professores sobre a concepção de esporte presente no PII, detectamos, a partir das falas, uma ênfase no seu uso enquanto um meio para o desenvolvimento das habilidades de liderança, assim como a aproximação dos estudantes com as práticas esportivas e o acesso a diferentes culturas.

Para o professor A: "Eu acho que eles experimentam um tipo de educação, pois eles crescem em diferentes países e, para entender e se divertir com essas diferenças". Já o professor B, percebe que seria aumentar o número de jovens líderes e que eles pudessem desenvolver as habilidades de liderança:

Eu acho que na minha concepção foi tentar e a número um foi levar a liderança através de diferentes esportes. Então, não importava realmente qual esporte nós estávamos fazendo. Eu não acho que esse foi sempre o foco, quer dizer, eu mencionei a você antes, obviamente pegar os mais jovens e misturar quando eles estiverem lá fora. Nós usamos muitas atividades de futebol e vôlei […] eu sei que fizemos um pouco desses dois esportes com os líderes, porque quando saímos, obviamente, eu acho que nós tínhamos dez líderes daqui, mas fomos a outras três escolas que também tinham líderes (PROFESSOR B).

[1] Certificado Geral do Ensino Médio (tradução nossa). O conteúdo do assunto do GCSE estabelece o conhecimento, a compreensão e as habilidades comuns a todas as especificações do GCSE em um determinado assunto. Juntamente com os objetivos da avaliação, fornece o quadro dentro do qual as organizações de concessão criam o detalhe de suas especificações, garantindo a progressão dos requisitos curriculares nacionais KS3 e as possibilidades de desenvolvimento. Disponível em: <http://www.educationuk.org/brasil/articles/boarding-schools-subjects-qualifications/>. Acessado em 17 set. 2015.

A professora C aproxima-se das questões relacionadas às capacidades de liderança: "Foi para aumentar a habilidade de liderança. Então, para torná-los melhores jovens líderes e para aumentar o seu envolvimento com esportes".

Com relação à concepção de esporte do PII, observamos uma ênfase no esporte como sendo um meio e não o fim das ações. Esse papel representa um dos mais diversos usos do fenômeno em nossa sociedade (BOURDIEU, 1983; GIULIANOTTI, 2004), e fica em destaque, nas falas dos docentes, ao se aproximar muito mais como uma "ferramenta" para a formação dos jovens líderes para a vida em sociedade. Além da adequação das suas características de acordo com as intencionalidades do local em que é praticado (MARQUES; ALMEIDA; GUTIERREZ, 2007), procurando, assim, aproximações com os documentos que norteiam as práticas pedagógicas no UK, que reforçam esse viés para o desenvolvimento de habilidades (UK GOVERNMENT, 2013). Para Assis de Oliveira (2001), isso é fundamental, pois ratifica a importância da imbricação das aulas de educação física ao PPP e a função social da escola.

Desta forma, detectamos o esporte, principalmente, numa visão de lazer (BRACHT, 2011), procurando, através dele, potencializar suas características educacionais, inclusivas, de socialização e, ainda, como uma ferramenta para aproximar os estudantes desengajados da escola.

Todavia, detectamos que apenas a professora C abordou a questão de aumentar o engajamento da prática esportiva por parte dos estudantes, e isso é um dos elementos centrais do PII e identificado nos documentos analisados. Compreendemos que esse tipo de relação também é visto no próprio currículo das escolas, mas que, durante as entrevistas, foi pouco abordado pelos tutores. Ressaltamos também que a dimensão social foi pouco debatida entre os objetivos do esporte do PII, visto que a realidade vivida pelas escolas britânicas é bem distinta dos países parceiros. Nesse sentido, o diálogo dos professores foi muito mais voltado para o uso do esporte no desenvolvimento de habilidades, a dimensão cultural e incrementação da prática.

Ao questionarmos os docentes se essa concepção de esporte se efetiva na prática, todos foram unânimes em dizer que sim e ressaltam os pontos positivos do PII, em suas escolas, e a relação com o currículo.

> Nós temos como parte do currículo e pode ter diferentes nomes, como esporte educacional ou líderes mais experientes. Então, nós ensinamos aos estudantes o que eles têm que ensinar. Nós temos oito semanas, onde vamos comunicar diretamente qual é o papel do líder, desenvolvendo as habilidades: responsabilidade, iniciativa, os elementos da comunicação[...]. Nós realmente ensinamos a eles a apoiar e a liderar, o que é importante para eles. Então, esperamos que quando eles estejam liderando, façam deles melhores líderes (PROFESSORA D).
> Sim! [...] você pode voltar no tempo e vê-los desfrutando e, os jovens líderes se divertindo ao realizar essas diversas atividades e as crianças que estão ensinando se divertindo, aprendendo com os jovens líderes ao invés do professor e eu acho particularmente bom, porque é algo diferente. É algo que eles nunca experimentaram antes (PROFESSOR A).

Percebemos que os professores compreendem a efetivação, na prática, de uma concepção de esporte como um caminho para a formação dos alunos e para a aquisição de habilidades que não seriam proporcionadas no dia a dia da escola. Da mesma forma, a importância dos cursos iniciais imbricados ao currículo das escolas através das aulas de educação física, além da necessidade de terem conhecimentos básicos para liderar as ações com as crianças das escolas primárias.

Portanto, identificamos no esporte proposto pelo PII, aspectos pedagógicos, sociais e culturais, que o fenômeno traz consigo no seu âmago e possibilita diversos sentidos/significados para sua prática. Desta forma, detectamos aproximações com os achados de Oliveira (2013), onde, visualiza-se uma intencionalidade pedagógica direcionada à formação dos estudantes para a utilização das habilidades desenvolvidas através dos esportes, assim como para a participação em outras atividades fora do contexto escolar e da participação de todos:

> Entendemos, deste modo, que essa concepção permitiu aos envolvidos entenderem o esporte como um meio de formação do cidadão. Empregando as potencialidades dos alunos para outras ações além do esporte, instigando a participação de todos e evitando assim, a exclusão no esporte, ocasionada por diversos fatores, tal como a valorização das habilidades físico/técnicas, ocasionando assim, o desinteresse de alguns alunos (OLIVEIRA, 2013, p. 105).

Por fim, arguimos qual é a avaliação dos docentes sobre a concepção de esporte proposta pelo PII e detectamos aspectos relacionados à oportunidade de aprender novas modalidades,

ISSN: 2175-5930

ajudar na aquisição do certificado *General Certificate of Secondary Education* (GCSE)[2], contribuir para o engajamento dos estudantes e tornarem-se modelos para os outros discentes, bem como a necessidade da participação da escola no processo e a oportunidade de desencadear os intercâmbios.

> Eu acho que é uma experiência muito legal. Eu acho que para mim seria melhor, se pudermos ter certeza que eles ... você sabe ... as crianças realizassem os intercâmbios. Eles terem mais oportunidades... você sabe ... horários para aprender um esporte diferente (PROFESSOR A).
>
> Cem por cento. Eu acho que é uma das melhores coisas que estamos fazendo na escola. Uma das melhores coisas. Eu sou muito competitivo, sou jogador de Rugby mais do que tudo, mas eu sempre quero esportes competitivos, no entanto, nos últimos cinco a dez anos desenvolvendo o programa de liderança, eu sou um grande entusiasta dele. Uma das melhores coisas que estamos fazendo na escola definitivamente. Muito favorável (PROFESSOR B).
>
> Eu penso que foi um sucesso. Porque como eu disse antes, eles eram estudantes desengajados da escola. Eles eram estudantes com uma frequência na escola e ao fazer parte de algo especial... diferente. E trazer eles juntos e [...] em 2011 trouxemos todo o grupo. E eles se sentiram especiais como grupo. Eles sentiram, que podiam ser um bom modelo para a escola. Estudantes de outros anos, olham para eles porque eles queriam ser parte do grupo sonhes e times e foi muito sobre engajamento (PROFESSORA C).

A avaliação realmente vem no final de qualquer um desses programas de liderança. Como / Quais são os resultados? Qual é o impacto sobre os alunos? E porque sabemos que é 99,99% positivo. É por isso que continuamos fazendo. É por isso que ... há oito anos ainda estamos fazendo liderança e estamos expandindo e está ficando melhor. Nós, como uma escola, acreditamos nisso. E o Inspiração Internacional foi parte desse começo, nós apenas continuamos a desenvolver.

Percebemos, também, que os envolvidos avaliam muito positivamente as intervenções e as consequências em suas escolas, tanto pela dimensão cultural através dos intercâmbios,

[2] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

quanto pela possibilidade de ajudar na obtenção dos certificados e na aquisição de habilidades, ratificando a importância da continuidade do programa de liderança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, os dados mostram que os docentes avaliam positivamente a concepção de esporte proposta pelo PII e entendem que foi uma oportunidade de ter acesso à cultura de outros países. E que ainda utilizam o protagonismo nas suas respectivas escolas, haja vista os impactos positivos.

No tocante ao sentido e significado do esporte ensinado no PII, detectamos aproximações de um viés de lazer, sendo um meio para desenvolver habilidades de liderança e comunicação dos JL. Os docentes ressaltam que as atividades propostas durante o PII, procuravam refletir sobre a cultura brasileira e inglesa.

Concluímos o PII como um dos legados sociais do Jogos Olímpicos de Londres 2012, cujos elementos aproximam e reforçam as orientações do uso do esporte como uma ferramenta educacional e que procura explorar as questões culturais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? Em: BOURDIEU, P. (Ed.). **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136–153.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, v. 15, n. 1, p. 116–131, 2009.

GIULIANOTTI, R. Introduction: Sport and Social Theorists – A Plurality of Perspectives. Em: GIULIANOTTI, R. (Ed.). **Sport and Modern Social Theorists**. New York: Palgrave Macmillan, 2004. p. 1–10.

INTERNATIONAL INSPIRATION. **Annual Review 2014 -15**. Londres: International Inspiration, 2015a.

INTERNATIONAL INSPIRATION. **About us**. Disponível em: <http://www.internationalinspiration.org/international-inspiration-programme>. Acesso em: 16 jul. 2015b.

MARQUES, R. F. R.; ALMEIDA, M. A. B. DE; GUTIERREZ, G. L. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Movimento**, v. 13, n. 3, p. 225–242, 2007.

RICH, E. Gender positioning in teacher education in England: New rhetoric, old realities. **International Studies in Sociology of Education**, v. 11, n. 2, p. 131–156, 2001.

UK GOVERNMENT. **National curriculum in England: physical education programmes of study**. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-physical-education-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-physical-education-programmes-of-study>. Acesso em: 5 nov. 2015.

VERBENA, E. DO C. G.; ROMERO, E. As relações de gênero no esporte por discentes da rede pública municipal de Juiz de Fora. **Movimento**, v. 9, n. 2, p. 113–125, 2003.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O SURFE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E FORMATIVAS

THE SUPERVISED INTERNSHIP AND SURFING IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: PLAYFUL AND FORMATIVE EXPERIENCES

LA PRÁCTICA SUPERVISADA Y EL SURF EN LOS PRIMEROS AÑOS DE PRIMARIA: EXPERIENCIAS LÚDICAS Y FORMATIVAS

Bruno Erick de Melo Fernandes,
UFRN
Joyce Mariana Alves Barros
UFRN

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é relatar um projeto de intervenção em que o surfe foi sistematizado nas aulas de Educação Física, por meio da criatividade e ludicidade, sem necessitar ir à praia. Os encontros foram realizados no Núcleo de Educação da Infância (NEI CAp/UFRN), na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRN que prevê a coparticipação e atuação do estagiário nas aulas de um professor supervisor em uma turma específica (UFRN, 2022). O processo de observação, planejamento e avaliação das aulas foi acompanhado pela professora de Educação Física do NEI, supervisora de campo.

O projeto surgiu a partir das nossas inquietações ao refletirmos sobre práticas corporais incomuns nas aulas de Educação Física as quais, através de atividades lúdicas, poderiam ser vivenciadas no ambiente escolar. Além disso, a escola tem uma proposta metodológica que trata do “Tema de Pesquisa” inspirado na curiosidade investigativa dos alunos. A turma escolhida foi o 4º ano dos anos iniciais, esta turma tinha como Tema de Pesquisa "Praias, Mares e Oceanos". Após muitas descobertas no contexto deste tema, o surfe foi uma das práticas eleitas para conhecermos ao longo do trimestre.

ISSN: 2175-5930

Justificamos neste trabalho a importância das crianças refletirem criticamente sobre as mais diversas práticas corporais, inclusive, as que estão distantes do cotidiano escolar, como, por exemplo, práticas corporais no meio líquido, mesmo que de forma simulada, dado seu inegável valor no acesso às dimensões de conhecimento e experiências provenientes destas práticas (BNCC, 2023).

A EXPERIÊNCIA

Partindo de conversas e mediações, decidimos trabalhar algumas práticas como os Esportes de Invasão (Frisbee) e as Práticas de Aventura (Surfe), foram elaboradas duas aulas sobre o surfe. Na primeira aula, produzimos uma apresentação de slides que discutia com os alunos a história do esporte, os elementos, manobras e os atletas que praticavam, além da parte prática na quadra que simulava o surfe propriamente dito. Eles precisavam simular as fases do surfe ensinadas anteriormente e que eram narradas por nós, dentro de um cenário simulado da praia. Eles entravam no mar, nadavam até o fundo e, ao perceber a onda, faziam manobras até caírem na areia. Pensando no cuidado e proteção, os alunos utilizaram colchonetes como prancha.

Já na segunda aula, propomos outra vivência realizada em cima de uma passarela de tatames, onde colocamos alguns alunos deitados que rolavam de um lado para o outro simulando as ondas do mar. Os demais participantes foram colocados em um tatame por cima destes alunos simbolizando o/a surfista. O objetivo era permitir que os alunos deitados levassem o surfista em sua prancha de um lado para o outro, enquanto o mesmo tentava se equilibrar com a ajuda do supervisor de campo e estagiário.

Para estas aulas elaboramos um esquema de *Word Cloud* (nuvem de palavras) no site mentimeter.com como instrumento avaliativo. Neste esquema, os alunos responderam, com somente uma palavra, a duas perguntas. A saber: a) Qual fundamento do surfe você mais gostou de praticar? b) O que você sentiu ao praticar o surfe fora do mar? A partir disso, foi possível identificar como foi essa experiência para os alunos do ponto de vista deles. As manobras que eles mais gostaram foram o “drop”, o “tubo” e o “360º”. Já as sensações foram de acordo com o que a prática sugeria: “radical” e “da hora!”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, consideramos que é possível, por meio da criatividade e ludicidade, promover práticas corporais pouco comentadas no cotidiano das aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental na tentativa de promover novas experiências e conhecimentos intrínsecos a cada prática. Ademais, acreditamos que esta experiência trouxe contribuições imprescindíveis para o aprendizado dos alunos ao vivenciarem uma prática diferente dos conteúdos tradicionais da Educação Física escolar e, também, a nós professores realizadores desta intervenção, à vista das potencialidades percebidas, da ampliação do repertório cultural das aulas e do enriquecimento pedagógico adquirido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portal MEC. **Base Nacional Comum Curricular, 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 de maio de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Normas para estágio supervisionado em Educação Física (Licenciatura).** RESOLUÇÃO No 171/2013-CONSEPE, de 5 de novembro de 2013. Natal, 2022, 14 p.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE SUPERVISED INTERNSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT

LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN EDUCACIÓN INFANTIL: RELATO DE EXPERIENCIA

Alexsandra de Lima Pereira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Letícia Alves Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Jeannfer Nathali Leite Cristo
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Joyce Duarte Gomes
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Sibele Cristine Rodrigues Trindade
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Emerson Duarte Monte
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

O estágio segundo a lei 11.788 de 2008 é um ato educativo que "visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho." Justamente para a partir de vivências diretas no ambiente de trabalho do professor de Educação Física, a escola e os graduandos vislumbrarem a realidade da educação em que futuramente será cenário de atuação.

O estágio escolar é exigido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/1996 e oportuniza o profissional em formação no contato com a prática docente. Sendo assim, este relatório contém: um estudo da realidade da escola, com seu contexto social, contexto pedagógico, formação e condição de trabalho dos professores, organização do trabalho pedagógico, estrutura da escola e estudo, observação, participação e regência.

O presente texto tem como objetivo relatar a experiência do Estágio Supervisionado Obrigatório I, em uma turma de Educação Infantil na Escola de Aplicação da UFPA, no período

ISSN: 2175-5930

compreendido entre outubro de 2022 até fevereiro de 2023. Trata-se de um estudo descritivo, sendo um relato de experiência. Buscando mostrar ao futuro docente a realidade da sala de aula de uma escola federal de ensino durante o momento do Estágio Supervisionado Obrigatório I, em uma turma de Educação Infantil na Escola de Aplicação da UFPA, no período compreendido entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023.

CONTEXTO SOCIAL DA ESCOLA

A Escola de Aplicação da UFPA se trata de uma escola pública e federal subordinada à Universidade do Estado do Pará, onde desenvolve-se ensino, pesquisa e extensão em educação. Para destrinchar acerca do contexto social da Escola de Aplicação, foi necessária uma entrevista com o atual Diretor, o qual disponibilizou os seguintes dados: 1.300 alunos matriculados na escola, 70% possuem vulnerabilidades econômicas, que 75% são pretos e pardos e no ano de 2023 um aluno se declarou indígena. A interação da escola com a comunidade se dá por meio de projetos desenvolvidos pelos próprios professores e líderes do bairro.

CONTEXTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O Projeto Político Pedagógico da escola aprovado em 2017, traz como objetivo concretizar um modo de organização do trabalho pedagógico que envolva a comunidade na qual está inserida, com o intuito de oportunizar experiências educativas inovadoras, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes, jovens e adultos por ela atendidos, contribuindo, assim, para a formação de educandos com sólidos conhecimentos científicos, sociais e políticos, por meio de uma perspectiva crítica e humanizada. Neste prisma, a EAUFPA é uma escola plural preocupada com o desenvolvimento de seus alunos. Durante o período do estágio foi observado a educação crítica que fornecem aos estudantes e estagiários.

A escola possui três turnos de funcionamento e tem turmas de toda a Educação Básica, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), é estruturada englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio, também conta com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio.

A respeito dos setores em funcionamento, a escola conta com 9 coordenações, sendo cinco coordenações de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA e suas respectivas coordenações pedagógicas, e 4 coordenações transversais: a de Estágio, a de Inclusão, a de Pesquisa e Extensão e a Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação (CPGA) e mais as subunidades de apoio como o Protocolo, Reprografia, Serviço de Saúde Escolar, Serviço de Nutrição, Biblioteca, Secretaria Acadêmica, Secretaria Executiva, Assessoria e Direção.

FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

Na EAUFPA a carga horária dos docentes corresponde à dedicação exclusiva, que os impede de ter exercício de outra atividade remunerada, sendo pública ou privada, compõe então 40h semanais, sendo 20 horas para exercício em sala de aula e 20h para planejamento de atividades/projetos. Sobre a estrutura, os professores possuem 3 salas próprias, que contém computadores, sofás, armários, algumas possuem tv's, e todas contêm ar-condicionado, a sala de educação física é bem equipada com materiais que ficam numa espécie de depósito, contém os mais básicos: cones, bolas, bambolês e alguns mais difíceis de se encontrar em escolas públicas, como slackline e patins.

A média salarial dos professores varia de acordo com suas posições, mas como há dedicação exclusiva, o salário base para graduado em início de carreira é R$ 4.472,64 com formação continuada por chegar a pouco mais de R$20.000,00

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Quanto a metodologia da professora a qual foi feito acompanhamento na EA-UFPA, foi observada sua tendência à Pedagogia Histórico Crítica, sendo adepta à outras abordagens como Crítico Emancipatória e também Freireana. A respeito de plano de ensino e planos de aula, a organização da professora sempre foi a melhor possível, muito transparente quanto a isso, mas desde o primeiro dia de aula dizia que ia mandá-los e esquecia, depois de finalizar todo o estágio que ela conseguiu mandar. Como conteúdo da Educação Infantil no plano de ensino consta: I-

Corpo, Criança e Infância; II- Expressão Corporal e Dança Criativa; III- Brincadeiras e Jogos; IV- Cruzamentos de Vivências na Infância Esporte - Ginástica – Lutas

Como chegamos na escola quase no fim do ano letivo de 2022, conseguimos visualizar apenas aulas dos dois últimos conteúdos. Sua metodologia/estratégia de ensino da disciplina é desenvolvida por meio de aulas teórico-práticas-dialogadas, constituídas de contação de estórias e histórias, desenvolvimento de jogos, exposição de vídeos, elaboração de brincadeiras e jogos, nas quais o diálogo e a socialização das ideias serão incentivados, buscando sempre promover a produção coletiva de conhecimento pela experiência e vivências das práticas corporais. E a avaliação desse processo de ensino-aprendizagem acontece de maneira qualitativa, consistindo em participação dialogada, por momentos criativos individuais e em grupo. Utilizará um instrumento avaliativo: o relatório individual bimestral.

ESTRUTURA DA ESCOLA

Em se tratando da EA-UFPA, pode-se dizer que é uma escola desenvolvida, englobando inúmeras salas de aula e outros ambientes para desenvolvimento de aulas de educação física, como sala de dança, ginásio, sala de ginástica, sala de práticas corporais, quadras, campo de futebol, sala de musculação e quadra de areia. E quanto aos recursos didáticos, a escola também conta com grande acervo.

ESTUDO, OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E REGÊNCIA

A princípio foi-se discutido a Educação Física escolar, quanto a sua legalidade e legitimidade. A Educação Física alcançou patamares mais altos a partir do Movimento Renovador, como sua consolidação enquanto Componente Curricular da Educação Básica, deixando de ser considerada apenas uma atividade. Discutimos também a escola pública, enquanto ambiente formador, o estágio e sua legislação, as teorias e abordagens pedagógicas da Educação Física e a Resolução da Universidade do Estado do Pará quanto aos estágios curriculares e suas normas gerais orientadoras. A partir disso, partimos para o primeiro contato com a escola campo e iniciamos a observação das aulas.

Durante o período na EA-UFPA foi acompanhada uma turma de pré - II na Educação Infantil. Essa continha dezesseis alunos, sendo três deles público-alvo da educação Especial (PAEE). No primeiro contato foi logo percebido que se tratava de alunos agitados que resistiam aos comandos da professora, a qual nos relatou que em algumas aulas nada do que estava no planejamento conseguia executar. No decorrer do estágio, os alunos demonstraram evolução quando aos aspectos supracitados. As aulas eram sempre realizadas em diferentes locais da escola, diversificadas e havendo progressão dos conteúdos.

Vale ressaltar que no momento de chegada na escola, já estavam no meio do terceiro bimestre e em organização para os jogos internos, as semanas seguintes se deram preparação para eles em conteúdo, a professora comentou que sempre iniciava os conteúdos com a teoria e em seguida as práticas, mas em consequência de esta próximo iniciamos diretamente com as atividades de circuito de aventura, cabo de força, corridas. Logo se deu a semana dos jogos no período de 21 a 25 de novembro e os acompanhamos para a brincadeira de caça aos tesouros. A regência se deu nas últimas semanas de estágio, a professora nos direcionou a elaborar planos de aula levando em consideração o conteúdo do bimestre: Jogos e Brincadeiras, a partir disso instrumentalizamos nesta turma e também em outra de pré-II.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da experiência no Estágio Supervisionado Obrigatório I conseguimos perceber o quão complexo é estar à frente de uma turma e executar a sua prática docente. É necessária uma aproximação com a realidade da escola e com seus alunos.

A Escola de Aplicação possui um diferencial, comparada às outras escolas, devido suas características singulares como um laboratório docente, sua estrutura e seus materiais didáticos. Apesar disso, demanda alguns problemas estruturais comuns em outras escolas, devido a diminuição de recursos destinada a Escola de Aplicação, causados pelos cortes que a Universidade Federal do Pará sofreu nos últimos anos. Há a percepção em alguns momentos da falta de organização das professoras quanto ao plano de ensino, decorrente de como se deu o ano letivo de 2022.

Não há dúvida de que adquirir experiência em uma Escola de Aplicação no primeiro estágio abre possibilidades no pensar de como queremos que seja a escola pública em geral. É gratificante observar um excelente trabalho da equipe de professores e professoras da EAUFPA, estimulando a formação de outros professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm . Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos; Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho; Departamento de Soluções Digitais e Informações Gerenciais; Coordenação-Geral de Informações Gerenciais. **Tabela de Remuneração dos Servidores Públicos Federais Civis e dos Ex-territórios.** Brasília, Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos Periodicidade, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/servidor/pt-br/observatorio-de-pessoal-govbr/tabela-de-remuneracao-dos-servidores-publicos-federais-civis-e-dos-ex-territorios Acesso em: 15 de fev. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Plano de desenvolvimento da Universidade Federal do Pará:** 2017 - 2020. Belém: EDUFPA, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 4.905, de 21 de março de 2017**. Aprova o Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação da UFPA. Resolução n. 4.905 – CONSEPE, de 21.03.2017.

O FUTEBOL E O DESEJO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

SOCCER AND THE STUDENTS' DESIRE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

EL FÚTBOL Y EL DESEO DE LOS ALUMNOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Thulyo Lutz,
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)
Flavia Fernandes de Oliveira,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Caio Serpa Madeira,
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ)
Mariana Oliveira Rabelo de Castro,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Leonardo Carmo Santos,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

INTRODUÇÃO

Por décadas o esporte foi conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física Escolar (EFE), mas ao longo dos últimos trinta anos (de produções acadêmicas) há possibilidades de ampliar os temas da cultura corporal. Contudo, no país do futebol e das periferias os alunos sempre estão dispostos a jogar uma "pelada" nas aulas.

De um modo geral, entendemos que cabe ao professor (mas também em conjunto com os alunos) as decisões pegadógicas. Acreditamos haver estratégias de diálogo/negociação entre profesosres e alunos que num cenário de disputa no Campo (BOURDIEU, 1989) tem efeitos na respresentação da EFE e na escolha das atividades das aulas. Objetivamos identificar e conhecer (se ocorrem) e como ocorrem as negociações entre professores e alunos na EFE.

METODOLOGIA

[1] Este estudo não contou com fomento de nenhum órgão/instituição.

A pesquisa é qualitativa e exploratória (GIL, 2002). Participaram da amostra 144 professores de EFE da SME-RJ, o que representa aproximadamente 8% do total (há 1753). Coletamos os dados via *formulário google* a partir da autorização da SME-RJ e do Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ. Trata-se de um recorte de uma Tese de Doutorado em andamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 144 professores (55% são homens e 45% são mulheres) ministram aulas em turmas de ensino fundamental (primeiro e segundo segmentos). 84 (58%) dos professores indicam que os alunos sempre pedem para realizar/jogar alguma atividade/jogo durante as aulas, já 60 (42%) apontam que às vezes os pedem. Nenhum professor indicou "nunca pedem"; quadro reforçado por nossa experiência docente.

Em caso de resposta positiva, que foi 100%, buscamos conhecer quais são as atividades. 132 (92%) indicaram o futebol como uma das mais pedidas (ou única); apenas 12 professores (8%) não citaram o futebol. O queimado/a aparece em segundo lugar, com 72 indicações. O futebol é um fenômeno social moderno e, concordamos com Paula e Baptista (2016) ao identifarem que os alunos entendem a EFE como esporte. Logo, o futebol (mais popular do país) é aquele que mais se aproxima da EFE e deveria (segundo os pedidos) ocorrer nas aulas – é o esporte do povo!

Podemos inferir que: a) os alunos pedem para jogar futebol e queimado, embora o futebol seja mais expoente; b) muitos atuam em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, o que também justificar a incidência de respostas (22 %) como: brincadeiras, jogos, piques etc. c) os pedidos reforçam a hipótese de que a sociedade e a comunidade escolar entendem (e até desejam) que as aulas sejam espaço de prática de futebol (PAULA E BAPTISTA, 2016); d) esses pedidos, de alguma maneira, indicam a "força" dos alunos na "negociação" com os professores.

Sabe-se que "toda ação pedagógica é uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural (BOURDIEU, 1989). Contudo, apesar do arbitrário cultural representando o poder simbólico do professor, identificamos que o poder

simbólico dos alunos se manifesta como pedidos, "pressão", "força" para que os professores permitam (ou organizem as aulas) de forma que atenda aos anseios (do futebol, queimado etc).

Interessante que apenas 12 professores (9%) indicam que as atividades sempre pedidas costumam ter relação com o tema das aulas. Isso reforça a hipótese de que os professores buscam ampliar as experiências de manifestações da cultura corporal enquanto os alunos militam para tentar jogar futebol/queimado; construindo assim as relações de força desses agentes do campo. Como alternativa comum a este quadro, embora pouco discutido na literatura, Lutz, Triani e Telles (2021) perceberam que os professores costumam conceder um tempo livre (ao final da aula) para que os alunos joguem aquilo que querem, que na maioria das vezes fora futebol/queimado, como forma de negociação entre esses agentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos proecupamos em atingir um número relevante de professores e reforçamos que esses pedidos dos alunos representam a EFE como esporte/futebol e um possível ambiente de "tensão" entre os agentes na disputa do campo. Estariam esses alunos dedicados ao entedimento da EFE como um *laissez-faire*, um rola a bola?

Referências

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand S.A, 1989.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2002.

LUTZ, T.; TRIANI, F. S.; TELLES, S. C. C. O tempo livre nas aulas de Educação Física: as estratégias de negociação entre professores e alunos. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, V. 8, n. 38, p. 131-140. 2021.

PAULA, W. M.; BAPTSITA, T. J. R. O esporte como conteúdo hegemônico das aulas de educação física em uma escola de anápolis: um estudo de caso. **Kinesis,** Santa Maria, v. 35, p. 51-69. 2016. **Kinesis**, Santa Maria, Vol. 35, ed. especial, p. 51-69, 2016

O GERM NO CONTEXTO EDUCACIONAL GAÚCHO: UMA MATRIZ CURRICULAR QUE PROJETA UMA NOVA ESCOLA[1]

THE GERM IN THE GAUCHO EDUCATIONAL CONTEXT: A CURRICULUM MATRIZ THAT DESIGNS A NEW SCHOOL

EL GERM EN EL CONTEXTO EDUCATIVO GAUCHO: UNA MATRIZ CURRICULAR QUE DISEÑA UNA NUEVA ESCUELA

André Osvaldo Furtado da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

GERM E A EDUCAÇÃO GAÚCHA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A Reforma do Ensino Médio na face da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, traz significativas alterações no Ensino Médio e a instituição de um turno integral. Furtado (2018) sinaliza que em uma escola piloto do "Novo Ensino Médio", o professorado temia o esvaziamento da classe trabalhadora na escola, uma vez que os estudantes impossibilitados de passar o dia na escola deveriam "migrar" para o ensino noturno. Consonante a isso, Motta e Frigotto (2017), apontam que a reforma do Ensino Médio visa atender aos interesses da elite econômica brasileira. Tal mudança se justifica pela necessidade dos estados e municípios melhorarem o desempenho em avaliações de larga escala como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Nesse sentido, é possível pensar que o Brasil se alinha ao *Global Education Reform Moviment (GERM).*

Podemos entender que o GERM se alicerça três princípios estruturantes para as políticas educacionais: os padrões, a prestação de contas e a descentralização. Tais pontos são apresentados por Hypolito (2019, p. 189) no sentido de que "Em termos de padronização, basicamente está prescrito um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis". Nessa mesma linha, Hypolito (2019) indica que:

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Em termos de descentralização, advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência (p. 189).

Desta forma, no apagar das luzes de 2021 a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) formulou uma nova Matriz curricular para a Educação Básica. Esse documento reduziu a quantidade de períodos dedicados a Educação Física, encolhendo o seu significado.

Acreditamos que os tentáculos do GERM, tenham chegado ao Rio Grande do Sul. Tal percepção emerge da promulgação da Portaria SEDUC/RS Nº 350/2021 que impôs uma matriz curricular modificando assim a estrutura educacional da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Este documento é chancelado pela instituição da Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fomentando um retrocesso sem precedentes para a Educação Física. Assim, a partir da análise de documentos buscamos debater como o avanço do GERM pode estar relacionado com a Educação Física Escolar no Rio Grande do Sul.

PORTARIA SEDUC/RS Nº 350/2021: A LINGUAGEM CORPORAL EM RISCO

A matriz curricular instituída pela Portaria SEDUC/RS nº 350/2021, advém de um projeto de sociedade que esvazia o currículo referente aos componentes curriculares necessários para a cultura e o desenvolvimento de estudantes socialmente críticos, enfatiza a formação de estudantes instrumentalizados para um mundo de trabalho, ou seja, para servir a elite brasileira. A diretriz, justifica-se pelo projeto piloto realizado em 263 escolas que atuaram em meio a uma pandemia sanitária (SARS COVD-19), sem que houvesse uma formação para o professorado, sem um balanço das ações e o mais importante, sem um diálogo potente com a sociedade civil.

Acreditamos que a escola se orienta pelo Projeto Político Pedagógico, sendo este calcado na gestão democrática. Tal documento emerge de amplo debate entre pais, estudantes, professores e funcionários dos educandários que traçam as metas e definem que escola querem para a sua comunidade. No entanto, percebemos que os documentos legislativos, como a

Portaria SEDUC/RS nº 350/2021, desconsideram tal princípio e os contextos escolares e passam a impor uma mudança vertical na escola.

Furtado (2018) indica que o professorado, no chão da escola, por vezes é implicado a assumir outro componente curricular, diferente da sua formação. Essa situação ocorre para que ele possa permanecer na mesma escola e não passe a atuar em diferentes educandários por conta da redução de carga horária provocada pelas novas matrizes curriculares. Essa necessidade se dá para atender a defasagem do educandário mesmo sem haver formação, orientação ou debate sobre o que deve ser ministrado em aula.

A obsessão em resultados satisfatórios nas avaliações de larga escala leva os gestores a criarem tal matriz, conferindo destaque as disciplinas técnico instrumentais como português e matemática, com a finalidade de melhorar os índices. A partir disso, eles se utilizam do discurso do avanço no contexto educativo. Ações desse porte esmaecem ou apagam os componentes curriculares voltados a uma formação crítica dos estudantes. Nesse contexto, os componentes curriculares como: Educação Física, Filosofia, Sociologia, passam a ser reduzidos ou desconsiderados no currículo, muito pelo fato de não serem aferidos nas métricas nacionais e mundiais.

É superado o debate que constitui a Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica e seu pertencimento à Área das Linguagens. No entanto, a nova matriz curricular, formulada pelos gestores gaúchos, enaltece a Língua Portuguesa nessa área e transforma os demais componentes em silhuetas. Com essa impressão, passamos a analisar o documento.

> [...] Art. 2º O currículo do Ensino Fundamental, referente aos anos iniciais (1º ao 5º ano), terá a seguinte forma de organização: [...]
> [...] III- Oferta do componente curricular Educação Física, com carga horária específica, conforme representação gráfica constante no Anexo I (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. s/n).

Quadro 01 – Matriz curricular voltada para os Anos Iniciais

Anexo I

MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL

ANOS INICIAIS

Matriz curricular	
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	
Componentes Curriculares	Carga Horária
Componentes Integrados: Arte, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso	18h20min
Educação Física	1h40min
Carga Horária Semanal	20h
Carga Horária Anual	800h

Fonte: Portaria SEDUC/RS Nº 350/2021

É importante sinalizar que historicamente a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, não dispunha da oferta da Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Deste modo, mesmo com um avanço para 1h 40min de aula de Educação Física, pode-se pensar que o ideal para essa fase da escolarização seja no mínimo de 2h e 30min.

Observando a matriz, percebemos um rompimento e redução de períodos dedicados as aulas de Educação Física no que diz respeito aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Historicamente o professorado de Educação Física contava com três períodos de 50min para o desenvolvimento da sua prática pedagógica em cada ano. A matriz curricular, determina, que sejam ministrados dois períodos no sexto ano e apenas um período no sétimo, oitavo e nono ano.

Art. 3º O currículo do Ensino Fundamental, referente aos anos finais (6º ao 9º ano), terá a seguinte forma de organização:

ISSN: 2175-5930

[...] II- Oferta do componente curricular da parte diversificada Projeto de Vida, com carga horária conforme representação gráfica constante no Anexo II desta Portaria.

§1º Para cumprimento do disposto no caput, a duração da hora-aula do componente de Educação Física será de 50 (cinquenta) minutos [...] (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. s/n.)

Quadro 02 – Matriz curricular voltada para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Anexo II

MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL

ANOS FINAIS

Matriz curricular					
Ensino Fundamental - Anos Finais					
Área de Conhecimento	Componente	6° ano	7° ano	8° ano	9° ano
Linguagens	Arte	1	1	1	1
	Educação Física	2	1	1	1
	Língua Estrangeira- Língua Espanhola*	1	1	1	1
	Língua Estrangeira - Língua Inglesa	1	1	1	1
	Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	Matemática	7	7	7	7
Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	2
Ciências Humanas	História	2	2	2	2
	Geografia	1	2	2	2
Ensino Religioso	Ensino Religioso**	1	1	1	1
	Projeto de Vida	1	1	1	1
	Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	25	25	25	25
	Carga Horária Anual (horas)	833h	833h	833h	833h
* Componente de matrícula facultativa: caso o estudante opte, no momento da matrícula, por não cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Estrangeira - Língua Inglesa.					
** Componente de matrícula facultativa: caso o estudante opte por não cursá-lo no momento da matrícula, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao componente da área de Ciências Humanas definido pela escola.					

Fonte: Portaria SEDUC/RS Nº 350/2021

É possível pensar que tal desconstrução "reduz a pó" o desenvolvimento de estudantes com formação crítica sobre o seu corpo, o movimento e a corporeidade (BRASIL, 2018). A organização de apenas um período nos Anos finais do Ensino Fundamental cércea o desenvolvimento corporal dos estudantes. Considerando que o Ensino Fundamental é a fase da

escolarização onde estão sendo alicerçados e desenvolvidos saberes (BRASIL, 2018). Este retrocesso, ocorre em uma das fases mais importantes da escolarização e as determinações da Portaria SEDUC/RS Nº 350/2021, pode gerar um déficit na formação dos estudantes.

No que tange o Ensino Médio, o documento traz a seguinte compreensão:

Art. 6º O currículo do ensino médio é organizado em 3 (três) anos e contempla as 4 (quatro) Áreas de Conhecimento, conforme a representação gráfica constante no Anexo III desta Portaria.

§1º A matriz curricular do Anexo III será implementada de forma gradativa a partir do 1º ano do ensino médio em 2022. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. s/n.).

Quadro 01 – Matriz curricular voltada para o Ensino Fundamental

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO

DIURNO E NOTURNO

Matriz Curricular					
Ensino Médio - Diurno e Noturno					
	Áreas	Componentes Curriculares	Períodos Semanais		
			1º ano	2º ano	3º ano
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	-	-	1
		Educação Física	1	-	-
		Língua Estrangeira – Língua Espanhola*	-	1	-
		Língua Estrangeira – Língua Inglesa	2	1	1
		Língua Portuguesa	4	3	4
		Literatura	2	-	-
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	4
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ensino Religioso**	-	1	-
		Filosofia	1	-	-
		Geografia	2	1	1
		História	2	1	1
		Sociologia	-	1	-
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	2	-
		Física	2	2	-
		Química	2	2	-
	Carga Horária da Formação Geral Básica	Total de Períodos Semanais (períodos de 50min	24	18	12
		Carga Horária Anual (horas)	800h	600h	400h
Itinerários Formativos	Componentes Obrigatórios	Projeto de Vida	2	2	2
		Mundo do Trabalho	2	-	-
		Cultura e Tecnologias Digitais	2	-	-
		Iniciação Científica	-	2	2
	Aprofundamento Curricular	Componentes Curriculares da Área de Aprofundamento	-	8	14
		Eletivas***	-	***	***
	Carga Horária dos Itinerários Formativos	Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	6	12	18
		Carga horária Anual (horas)	200h	400h	600h
Total de Carga Horária		Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	30	30	30
		Carga Horária Anual (horas)	1000h	1000h	1000h
* Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Estrangeira - Língua Inglesa.					
** Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao componente de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definido pela escola.					
*** Conforme opções de catálogo de eletivas e critérios definidos para a oferta.					

Fonte: Portaria SEDUC/RS Nº 350/2021

O documento, apresenta na sua estrutura a disposição de um período (50 minutos), para o desenvolvimento de saberes acerca da cultura corporal de movimento no que diz respeito ao primeiro ano do Ensino Médio. Nos demais anos, o estudante não é contemplado com o desenvolvimento de saberes sobre a linguagem corporal em uma fase da escolarização entendida como a fase de consolidação dos saberes (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018).

Chama a atenção, a promulgação do documento, no "apagar das luzes de 2021", a celeridade na sua tramitação. Podemos pensar que tal celeridade se dá pela necessidade dos gestores de no início do ano letivo de 2022 já ter essa situação como posta e não trazer o debate com a sociedade para uma possível modificação. Nesse sentido, o documento é claro na imposição da celeridade:

> Art. 9º Compete à Direção de cada escola encaminhar, via ISE, as matrizes curriculares para a homologação da respectiva Coordenadoria Regional de Educação no período de 30 de dezembro de 2021 a 17 de janeiro de 2022.
> Art. 8º Ficam aprovadas as matrizes curriculares de que tratam os Anexos I, II e III desta Portaria, com vigência a partir de 30 de dezembro de 2021.
> [...]
> Art. 12 Esta Portaria entra em vigor a partir de 30 de dezembro de 2021, possuindo caráter regimental. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. s/n.).

A indagação que se põe a respeito dessa normativa é se estamos evidenciando um retrocesso educacional ou um avanço do esvaziamento dos componentes curriculares crítico reflexivos em conjunto com a Educação Física Escolar? Observamos que nos seis primeiros anos da escolarização os estudantes têm a sua disposição 1h 40min semanais para desenvolver saberes acerca de uma cultura corporal de movimento e assim entender a sua corporeidade. Porém, do sétimo ao primeiro ano do Ensino Médio há apenas 50min a disposição em cada ano. E na fase de consolidação dos saberes (Ensino Médio), no que diz respeito ao segundo e terceiro ano não existem mais períodos para que os estudantes possam desenvolver saberes críticos sobre a Cultura Corporal. Evidenciando assim um retrocesso e um esmaecimento do componente curricular Educação Física na educação Gaúcha.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Nomeamos essa sessão como reflexões transitórias por compreender que as políticas brasileiras, estão em constante metamorfose, sejam elas por revogações, ementas ou alterações. Assim, elas passam a avançar na desconstrução de direitos históricos conquistados pelo professorado e das classes menos abastadas da sociedade, como podemos exemplificar nas desconstruções dos planos de carreira do professorado do Rio Grande do Sul e a redução de componentes curriculares com características crítico reflexivos em detrimentos de componentes técnico-procedimentais. Desta forma, como a terra não é plana e movimenta-se, as políticas performatizam.

A partir dos elementos trazidos à baila, buscamos propiciar o debate das políticas, diretrizes e normativas educacionais que impactam a Educação Física Escolar. Assim, pensamos que as ressonâncias de tais formulações nos convocam a um olhar atento e, também, a uma reflexão densa sobre esse movimento, seja na esfera municipal, estadual ou federal.

Acreditamos que este debate toma tons intensos na atual conjuntura política e social do nosso país. Em conjunto com a ascensão do GERM. Esse avanço, colabora para que estejamos incluídos em um contexto de retrocessos sem precedentes para a Educação, onde podemos citar a Reforma do Ensino Média instituída pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, em um contexto acentuado pelo “Movimento Escola Sem Partido” e “Todos pela educação”.

As “deformas” do tempo presente, estão alicerçadas sob a justificativa da necessidade de “modernização”, de adequação da educação às mudanças econômicas e de concorrência internacional. Para os gestores, o GERM é uma proposta atraente, pois propõe a descentralização e a ingerência de organizações multilaterais. Nessa senda, a matriz curricular estipulada pela SEDUC/RS, em conjunto com a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, possui a tendência de formar sujeitos para o mundo empresarial, o qual tem como ideário a formação de mão de obra para atender a lógica do mercado e não a uma formação humana ampla. Assim, o GERM provoca uma inovação não somente nas relações institucionais, mas na organização do Estado e nas suas relações com a sociedade civil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; 2018.

FURTADO, A. O. A prática pedagógica dos professores de educação física e as políticas educacionais no ensino médio um estudo na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2018

HYPÓLITO A. M. BNCC, Agenda Global e Formação docente. **Retratos da Escola**. v. 13 n. 25. 2019. p. 187-201.

MOTTA, V. C; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13. 415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372.

RIO GRANDE DO SUL. **Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SEDUC/RS. 2021.

O IMPACTO DAS AULAS DE EDUCAÇAO FISICA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL: UMA REVISAO BIBLIOGRAFICA

THE IMPACT OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES ON CHILDREN'S MOTOR DEVELOPMENT: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

EL IMPACTO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL DESARROLLO MOTRIZ DE LOS NIÑOS: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Lucas Geovany Andrade Garcia,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA)
Hevelen Beatriz Moreira Corrêa,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA)
Adriãn Tainã Magno de Souza,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA).
Lais Morais Do Nascimento,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA)
Marco Antonio Guedes Barbosa,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA)
Emerson Duarte Monte,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento motor tem inicio antes do nascimento e perpassa por toda a vida do ser humano, o qual tem influência significativa no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. O presente trabalho tem como objetivo investigar o papel da disciplina de Educação Física no processo de desenvolvimento motor infantil em crianças de 5 a 7 anos de idade. Entende-se que existe um grande preconceito com a disciplina por parte da sociedade, entretanto Rodrigues (2005) ressalta que a partir do momento em que crianças tem contatos com jogos e dinâmicas de grupo, métodos muito utilizados nas aulas de Educação Física ocorrem aprimoramentos no aspecto motor, cognitivo e auditivo. Conforme defendido por Galahue e Ozmun (2005), as crianças têm plenas condições de atingir o estágio final de todos os movimentos fundamentais,

ISSN: 2175-5930

porém essa não é a realidade das crianças e dos adultos. Isto corrobora com a afirmativa de que muitas crianças chegam a idade de 7 (sete) anos (idade máxima para atingir o estágio maduro da fase motora fundamental proposta por Galahue e Ozmun), sem atingi-las de forma plena. A Educação Física propicia diversos benefícios, principalmente nos estágios iniciais da vida do indivíduo. Nessa fase utilizam-se muito os jogos e as brincadeiras apenas com o objetivo de propiciar o lazer e a fuga das atividades "normais" da escola visando o desenvolvimento motor e outros fatores que a disciplina agrega.

METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa pois segundo Gil (1999) a mesma é subjetiva ao objeto de estudo e visa descrever de forma interpretativa os resultados da pesquisa sem se preocupar em mensurar o fenômeno pois há preocupação real com o contexto o qual ocorre. Através de uma revisão bibliográfica através de livros e artigos publicados em revistas busca-se discutir e apresentar o impacto das aulas de educação física no desenvolvimento motor infantil em crianças do ensino fundamental I.

Os critérios de incluem abrangem publicações que tratem do desenvolvimento motor que atendam a faixa etária e/ou a fase motora pertinente a pesquisa. Para critérios de exclusão foi levado em consideração publicações que abordavam fase motora divergente da fase motora fundamental e que não tenham o desenvolvimento motor como principal foco.

A INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO MOTOR

Conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica. A ampulheta proposta por Gallahue e Ozmun (2005) demonstra que apesar do Desenvolvimento Motor ocorrer durante toda a vida do indivíduo é na infância que o mesmo se desenvolve de maneira mais acentuada através de diversos estágios e fases.

Os dados disponíveis sobre a rotina de vida cotidiana das crianças nos dão a indicação preocupante sobre as restrições existentes quanto às atividades motora e lúdica das crianças dos

nossos dias (PINTO, QUEIROZ, 2010). Isso ocorre devido a diversos fatores, dentre eles a violência e o uso cada vez mais elevado de dispositivos eletrônicos o que acaba ocasionando na diminuição da prática das atividades físicas. Portanto, de acordo com Pinto e Queiroz (2010), a escola é um local privilegiado para dinamizar e mobilizar as crianças para a aprendizagem de novas culturas corporais e estilos de vida ativa, principalmente no que diz respeito a disciplina de Educação Física.

É nas aulas de Educação Física onde a maioria das crianças tem contato com uma gama de movimentos e experiências motoras, pois ela dá oportunidade para o desenvolvimento motor global das crianças. A partir dos 6 anos de idade as crianças já tem potencial para transacionar do nível das habilidades fundamentais para o nível de habilidades especializadas, porém, conforme defendido por Gallahue e Ozmun (2005, p.332), para que tais habilidades sejam desenvolvidas são necessários diversos aspectos como prática, ambiente favorável, oportunidades motoras que propiciem tal desenvolvimento.

Segundo Betti (1991) a ideia da disciplina era formar cidadãos fortes e saudáveis para o aumento produtivo do país. Os dados disponíveis sobre a rotina de vida cotidiana das crianças nos dão a indicação preocupante sobre as restrições existentes quanto às atividades motora e lúdica das crianças dos nossos dias (PINTO, QUEIROZ, 2010)

Segundo Pinto e Queiroz (2010) a educação física auxilia no processo de desenvolvimento, pois permite criar diversas experiências motoras ao promover atividades que atendam os diferentes níveis de habilidades das crianças.

É possível então observar que a disciplina de Educação Física proporciona ao aluno diversas experiencias onde, através delas, o aluno terá a oportunidade de acentuar seu desenvolvimento motor como um todo. Pois como supracitado a disciplina aborda diversas vivencias, onde são trabalhadas muitas culturas, brincadeiras e jogos onde o aluno poderá participar e se desenvolver de forma plena, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento motor quanto outros aspectos abordados.

DADOS COLETADOS

Avaliar e medir os níveis de desenvolvimento das crianças é primordial para mensurar em que estágio a mesma se encontra, sendo assim, a partir disso promover atividades voltadas

para tal se torna de grande importância. Para Valentini *et al.* (2008), deve-se fazer uma investigação do desenvolvimento motor para assim verificar e dar início a aplicação de atividades que devem ser utilizadas nos programas.

Para isso existem variados testes que avaliam o desempenho e o nível do desenvolvimento motor das crianças, porém, um dos que mais tem sido utilizado é conhecido como Teste de Desenvolvimento Motor Grosso (TDMG-2).

Segundo Valentini et al. (2008) O TGMD é um instrumento destinado a avaliar as habilidades motoras fundamentais de crianças, desenvolvido por Ulrich, em 1985, com uma amostra de 909 crianças e utilizado durante 15 anos por pesquisadores e educadores.

Ainda segundo Valentini et al. 2008 apud Urich 2000, posteriormente, no ano de 2000, Ulrich desenvolveu uma nova pesquisa utilizando uma amostra maior utilizando crianças de 10 estados norte-americanos o que deu origem ao Test of Gross Motor Development Second Edition (TGMD-2). E, portanto, os dados coletados são todos provenientes de pesquisas que utilizaram o TDMG-2 como base de seus resultados.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Quadro 1: síntese dos principais textos coletados.

Cotrin et al. (2011)	2 turmas de 15 alunos cada.	Escola particular, e escola publica	Professor Especifico e Professor Responsável	Maior evolução no professor especifico e em escola particular
Rodrigues (2013)	2 turmas com 25 alunos cada.	Mesmo Ambiente	Professor Especifico e Professor Responsável	Maior evolução com professor especifico
Vasconcelos (2009)	4 grupos com uma média de 50 crianças.	Ambientes diferentes	Professores Específicos	Evolução Significativa em 2 dos testes aplicados enquanto os outros, evolução menor.
Lobo (2017)	Grupo Experimental (G.E.): 26	Mesmo ambientes,	G.E.: Aulas de E.F. sistematizadas	G.E. e G.C. apresentavam resultados

ISSN: 2175-5930

	crianças; Grupo Controle (G.C.): 26 crianças.	propostas diferentes.	no modo tarefa; G.C.: Apenas atividades livres.	semelhantes no inicio do estudo, porém, após o período de pesquisa evidenciou-se uma melhora significativa dos participantes do G.E. quando comparados aos participantes do G.C

A partir dos dados coletados foi possível ver que a educação física está diretamente ligada ao desenvolvimento motor infantil que é uma capacidade física extremamente importante em todas as fases da vida. Essa afirmativa corrobora juntamente com os dados encontrados acerca da importância da disciplina para um desenvolvimento motor infantil de forma plena, assim sendo, de extrema importância que não haja negligencia no ensino para as crianças visto que, até os dias atuais é uma disciplina desvalorizada e também negligenciada quando ministrada por pessoas não especializadas que faz com que haja um atraso no desenvolvimento das crianças, pois ainda hoje mesmo com toda informação difundida é possível observar que a Educação Física escolar é vista de forma recreativa tornando-a pouco valorizada pelas pessoas ao redor dos alunos e os próprios.

A partir disso, nota-se a urgência em demonstrar a importância da disciplina para as pessoas, sobretudo, quando acaba-se de passar por uma pandemia onde muitas crianças não tiveram oportunidades de práticas motoras por estarem em isolamento. E antes mesmo disso o desenvolvimento motor brasileiro, no que diz respeito a fase fundamental, demonstrava-se atrasado. Concomitante a isso é valido salientar que não ter um desenvolvimento motor coerente com a sua idade é prejudicial para a infância da criança, uma vez que, na infância é onde ela adquire as principais habilidades, e consciência motora para a realização de tarefas da vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2175-5930

Portanto, a partir do entendimento de que o Desenvolvimento Motor é um processo contínuo e se dá ao longo de toda a vida do indivíduo, e de que esse desenvolvimento ocorre de forma mais acentuada na infância, onde ele estará inserido em diversas praticas motoras dentro e fora das aulas de educação física, e a maior parte dentro do ambiente escolar em que estará inserido. O presente trabalho teve como objetivo investigar o nível do desenvolvimento em escolares a partir dos 5 anos de idade e evidenciar a importância das aulas de Educação Físicas para as para que as mesmas consigam atingir o estágio maduro de forma plena, com um bom domínio das habilidades motoras fundamentais.

De acordo com os resultados obtidos foi possível concluir que grande parte das crianças poderia estar passos à frente no que diz respeito ao seu desenvolvimento, observando que os estudos indicam grande progresso através das aulas de Educação Física, que ocorre de forma acentuada quando ministradas por professores especializados para a disciplina, isso demonstra o descaso que a disciplina vem sofrendo ao decorrer de vários anos, uma vez que ela é vista, muitas vezes, como recreativa e é ministrada por um profissional não especializado, esses fatos colaboram para o atraso no desenvolvimento das crianças tanto motor, quanto as outras capacidades que a disciplina trabalha

REFERENCIAS

COTRIM, João Roberto *et al*. **Desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais em crianças com diferentes contextos escolares**. **R. da Educação Física**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 523-533, 4 jul. 2011.

GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: **bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

LOBO, Leonardo Moreira. **Educação Física na educação infantil: influência de uma unidade de ensino**: influência de uma unidade de ensino de um programa de educação física no desenvolvimento motor dos alunos de uma escola de educação infantil do município de São Paulo. Orientador: Dr. Osvaldo Luiz Ferraz. 2017. 95 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Catalina González. **Educação Física infantil**: motricidade de 1 a 6 anos. São Paulo: Phorte, 2005.

QUEIROZ, Liliane Tobelem da Silva; PINTO, Ricardo Figueiredo. **A criança: fatores que influenciam seu desenvolvimento moto**r. Lecturas**:** Educación Física y Deportes, Buenos Aires, n. 143, s/p, abr. 2010. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd143/a-crianca-seu-desenvolvimento-motor.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

VALENTINI, Nadia Cristina *et al*. **Teste de Desenvolvimento Motor Grosso:** Validade e consistência interna para uma população gaúcha. Revista Brasileira de Cineantropometria & Desenvolvimento Humano, Porto Alegre, p. 399-404, 21 maio 2008.

VASCONCELOS, Amanda Freitas. **A influencia de um programa de Educação Física no desenvolvimento motor das crianças da Educação Infantil.** Orientador: Ana Cristina de David. 2009. p72. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, Brasília 2009.

O JOGO CÂMBIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO [1]

THE EXCHANGE GAME: AN EXPERIENCE REPORT IN HIGH SCHOOL

EL JUEGO DEL INTERCAMBIO: RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Francisca das Chagas Oliveira Elias,
Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC)
Willian Costa Rosa,
Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC)

INTRODUÇÃO

Este trabalho se constitui em um relato de experiência sobre o jogo Câmbio, com o objetivo de mostrar a experiência da prática do jogo Câmbio, como conhecimento e valorização de novos repertórios e modalidades de jogos esportivizados. A experiência se deu numa escola pública de ensino médio em São Luís, capital do estado do Maranhão. A escola é está situada em um bairro de vulnerabilidade social, necessita de reformas estruturais, pois não apresenta quadra coberta, dificultando o trabalho docente nas aulas de Educação Física.

Além desse jogo não ter contato corporal entre os praticantes e menor possibilidade de violência, traz também um bojo de recurso metodológico para o ensino de fundamentos das duas modalidades esportivas, handebol e voleibol. Segundo Andrade e Ferreira Júnior (2021, p. 66, grifo do autor), "o nome Câmbio se dá devido a palavra que traduzida do espanhol, significa "Troca", fazendo uma alusão à troca de posições entre os jogadores da mesma equipe que acontece após a equipe passar a bola por cima da rede para o campo adversário". Estes autores salientam ainda que,

[1] O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica

ISSN: 2175-5930

Como principais resultados destacamos que o Jogo de Câmbio contém elementos que favorecem as características dos jogos praticados pelas crianças dos anos iniciais do EF, na fase da iniciação esportiva. Esse jogo tem um enorme potencial ao trabalho dos princípios operacionais e das unidades funcionais, configurando-se como um bom meio para introduzir os conceitos importantes para o comportamento em quaisquer jogos esportivos coletivos. (ANDRADE; FERREIRA JÚNIOR, 2021, p. 66) .

O ensino de esportes nas escolas pode ocorrer por meio de jogos. Para além disso, os jogos podem também suscitar conhecimentos que venham trazer reflexões sobre pontos importantes na situação do jogo, como: controle da violência, a inclusão de alunos "não habilidosos" como uma questão superável apenas em treinos; a técnica/ tática aliada à cooperação, entre outros.

Trabalhar na contramão do individualismo e adaptar regras de acordo com a necessidade do grupo praticante, para formar uma nova consciência coletiva de determinados valores importantes tanto nas competições como fora delas. Pois,

Vivemos em uma sociedade capitalista, na qual a regra de competição social exclui parte da população do acesso aos bens para uma vida com qualidade e dignidade. É preciso que percebamos, na escola, que a construção de uma sociedade mais justa e fraterna não só é possível, como extremamente necessária. (MARANHÃO, p.55. 2009).

Ao iniciar o ano letivo de 2022, na semana diagnóstica, os alunos da referida escola, mencionaram o desejo de praticar muitos jogos e torneios para recuperar tanto tempo de distanciamento social em decorrência da Pandemia da Covid-19. Foi chamada a atenção para o fato de que a pandemia ainda não tinha acabado e que ainda usaríamos máscaras por mais algum tempo.

Ao apresentar a proposta do programa de ensino anual de Educação Física, aos alunos, foi se discutindo-o e se fazendo adaptações às demandas deles, em comum acordo, se fazendo ainda adequações na dinâmica dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula de forma teórica. Além da reivindicação dos alunos, houve o incentivo da coordenação pedagógica escola, para que se realizar-se torneios todos os anos, para não os privar do direito de continuar com os eventos esportivos, afinal, as culminâncias de projetos de torneios da escola são o

ISSN: 2175-5930

principal momento de confraternização, por incluírem todos os alunos e o corpo docente e administrativo. Desta forma, foi pensado em possibilidades de se manter o distanciamento nas aulas práticas, e decidimos incluir mais uma prática corporal, o Câmbio, nos torneios interclasse, para irmos além do tradicionalmente futsal e queimado.

O CÂMBIO COMO RECURSO METODOLÓGICO E COMO CONTEÚDO

O tema jogo é um elemento cuja classificação diverge entre autores ao longo da nossa história. Não é interesse deste trabalho, fazer analogia semântica do termo jogo em sua diversidade de utilização, mas o emprego é de atividade de estrutura e sistema de regras, com elementos comuns às características consideradas em Huizinga (1938), de que o jogo é

> atividade livre, conscientemente tomada como "não séria" e exterior a vida habitual; mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total; uma atividade livre de todo e qualquer interesse material com a qual não se pode obter qualquer lucro; praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios. Seguindo uma certa ordem regras. (Huizinga, 1938, p. 16, grifo do autor)

O Câmbio é um jogo que entra na categoria de "esportivizados", cuja definição é de que "[...] contém alguns fundamentos de modalidades esportivas em que as regras são alteradas e/ou criadas de outra forma." (MATO GROSSO, 1998 p. 22). O Câmbio tem objetivo de fazer com que a bola passe sobre a rede e toque o solo da quadra adversária para marcar o ponto. Idêntico ao voleibol em vários fundamentos, sendo apenas o passe e saque ou arremesso da modalidade handebol e não usa o toque do voleibol.

O jogo, além de um elemento de caráter lúdico, de socialização, é de fundamental importância na construção de novos saberes e possibilidades de influência no cotidiano, no controle de violência e adaptações de jogos esportivizados na escola. Como bem é afirmado em Soares, et al (1992, p. 66) "[..] é conveniente promover junto aos alunos discussões sobre as situações de violência que o jogo cria e as consequentes regras para o seu controle. ". Jogo pode ser mais que um recurso para o ensino de outras modalidades, mas depende da utilização que ele pode fazer como um fim em si mesmo ou suscitar conhecimentos.

É importante usar metodologias que ensejem a construção de conhecimentos, com questionamentos, discussões, debates e adaptações de regras de acordo com o coletivo que pratica, além de buscar formas de conter a violência e possibilitar uma aprendizagem de valores.

> Pensar o jogo como recurso, consiste em um esforço pedagógico para que os conhecimentos sejam apropriados pelos alunos, de tal forma que auxilie uma compreensão dos saberes propostos[..]. Portanto, é vital que o educador mantenha uma postura crítica perante sua ação pedagógica e proporcione a seus alunos momentos de discussão, de troca de ideias, de análise de propostas e sugestões, tanto suas, como dos demais colegas (SANTOS, 2012 p. 54/55)

O JOGO CÂMBIO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

Ao organizar o programa anual de Educação Física, se pressupõe atingir os objetivos desejados para seus alunos, definir metodologias que contemplem o processo aprendizagem no âmbito da criatividade, autonomia e ludicidade, mas também de elevar a consciência e concepções sobre seu lugar no mundo. Assim,

> Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. (SOARES et al, 1992, p. 26)

Ou seja, é preciso ser contextualizado, para a finalidade ser o conhecimento e o meio ser o jogo. Nesse sentido, é entendido como caminho de aprendizagem, mas também como diversão, já que em sua natureza, o jogo não se priva da ludicidade, bem como não desejamos exaustão e perfeição de gesto técnico.

Como não existe regra oficial ou uma confederação que regulamente o jogo Câmbio, seguimos o modelo do voleibol com 6 jogadores nas mesmas posições (3 na rede e 3 na defesa atrás). São 3 sets de 25 pontos corridos, mas em caso de empates, tem que haver sempre a vantagem de 2 pontos para definir a partida, como no voleibol.

A organização do Câmbio requer uma explicação minuciosa, já que todos os jogadores estarão ativamente realizando funções simultâneas, seja agarrar a bola, passar, arremessar, gritar e trocar de posição em rodízio. Ou seja, o ataque e defesa são dinâmicos. Desta forma,

utilizamos aulas sequenciais para iniciar o aprendizado do jogo Câmbio com seis turmas do ensino médio.

AULA 01 - Inicialmente foram lanças questões problematizadoras que discutem as questões inerentes as lógicas internas e externas ao esporte e aos jogos esportivizados. Posteriormente, o jogo Câmbio foi apresentado superficialmente como sendo apenas um jogo coletivo, de rede, um jogo dinâmico cuja velocidade seria estratégias principal, que unia fundamentos de dois esportes, Handebol e Voleibol, ressaltando que poderíamos ter essa modalidade nova para nosso torneio interclasse, se eles gostassem. Passei uma pesquisa sobre o tema, pedi para assistirem vídeos e trazerem dúvidas.

AULA 02 – Realizou-se a leitura dos textos trazidos pelos alunos e falamos de vídeos que alguns alunos viram com formato de voleibol adaptados para idosos, e outros parecidos. Deixou-se as regras do nosso modelo para a aula seguinte.

AULA 03 – Foi mostrado vídeos e apresentação gráfica de como se joga, definição e anotação de nossas regras:

Equipe: se fez a opção de 6 alunos por equipe (para dinamizar o jogo), dispostos nas mesmas posições da quadra de vôlei;

O passe é realizado com arremesso do handebol sobre a rede;

O saque é um arremesso por quem estiver no fundo da quadra à direita, no início da partida e após cada toque de bola no chão, quando é marcado ponto contra quem deixou cair.

O ataque só poderá ser feito por quem estiver na posição de número 6. Só ele passa a bola sobre a rede para tocar no chão da quadra adversária antes de até 3 toques. Pode saltar se quiser.

Realização do rodízio: toda vez que houver o arremesso/ataque quando o jogador que ataca grita Câmbio, todos trocam de posição para o número crescente, no sentido horário;

Três toques: Só é permitido o máximo de três passes entre a mesma equipe, mas pode haver ataque antes dos 3 passes;

Recepção: qualquer jogador pode receber/agarrar a bola.

AULA 05 - Treino do jogo sem bola - aula prática com treino tático e de rodízio. No pátio coberto da escola, foi marcada a quadra com X em cada posição e a numeração como na

quadra de voleibol, simulou-se a rede para a realização do rodízio. Sendo a posição 6 circulada (indicando o destaque do atacante lançador), pois ele é o único jogador que passa a bola para o time adversário após até o segundo toque de bola, quando gritará Câmbio bem alto, e todos fazem o rodízio com rapidez. Pois, a bola pode voltar nesse momento e o outro time marcar pontos. Fez-se a dinâmica por um tempo até estarem preparados para o jogo. Seguiu-se treinando e intercalando com outras práticas corporais nas aulas subsequentes, até a data do torneio, quando encerramos o ano letivo com a culminância de outros projetos da escola em um grande evento, no segundo semestre letivo do ano de 2022, juntamente com outras modalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o interclasse de Câmbio teve como primeiro desafio a falta de referências. As poucas encontradas, se referem à prática com idosos e ao ensino para crianças nos anos iniciais e a jogos pré-desportivos para o ensino do vôlei e handebol.

Realizar o interclasse com uma modalidade desconhecida para os alunos, foi interessante, indo para além das tradicionais, como futsal e queimado. Se percebeu o envolvimento dos alunos em cada momento das aulas, dos treinos e do torneio com esmero e assiduidade. Os objetivos de conhecer, praticar, valorizar novas práticas além de socialização, ludicidade de toda a unidade escolar foi atingido. Ao final, celebramos o encerramento do ano letivo junto aos professores e, coordenação e direção, com a culminância com outros projetos com premiação simbólica para todos os participantes independente de placar.

Se pretende realizar outra versão da experiência em 2023, com o apoio uma equipe de acadêmicos do Programa Residência Pedagógica[2], quando se pretende fazer algumas mudanças e adequando regras como, aumento do número de participantes por equipe no Câmbio; democratizar o grito do atacante para a equipe toda; e algumas outras ideias sugeridas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

[2] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

ISSN: 2175-5930

ANDRADE, Caique de Novaes, FERREIRA JÚNIOR, Daniel Alves• O ENSINO DO JOGO DE CÂMBIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES. v. 03, p. 62-74, 2021. Disponível em: https://farese.edu.br/versao/revista-interdisciplinar-farese/. Acesso em: 04 abr. 2023.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens:* o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva.Edusp,1991.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Ciclo básico de aprendizagem:** Proposta Curricular. Cuiabá, 1998.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular Educação Física 1º ao 9º ano – Ensino Fundamental**, SEDUC, 2009.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. Jogos tradicionais e a Educação Física. Londrina: EDUEL,2012.

SOARES, Carmem Lúcia et al, **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ESTUDANTES[1]

THE GAME IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: A METHODOLOGICAL PROPOSAL OF STUDENTS' ACTIVE PARTICIPATION

EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LOS ALUMNOS

Fernanda Silva dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Ubirajara de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

A criação de jogos desafia o estudante a se superar, fazendo com que passe a se sentir dono daquele novo jogo e a perceber que está no domínio do processo, mesmo que esteja trabalhando em conjunto. É neste momento que mostramos ao estudante que também pode construir seu processo de aprendizagem, com o mesmo envolvimento, interesse e participação efetiva.

Bordenave (1994) classifica a participação em ativa ou passiva de acordo com o envolvimento do sujeito na ação que está desenvolvendo. Para o autor, participar ativamente é "tomar parte" e "ter parte", é sentir-se leal, comprometido e responsável com o grupo ou ação a que pertence. Para Bordenave (1994, p. 22), essa é "[...] a diferença entre a participação passiva e a participação ativa, a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado".

Sendo assim o estudante deve ser integrado e influenciado a pensar e participar ativamente do seu processo de ensino, por ser detentor de conhecimentos próprios adquiridos por meio de suas vivências. Cada estudante, considerado dentro de suas limitações e

[1] Este trabalho não contou com nenhuma ajuda financeira para a sua execução.

potencialidades, tem a capacidade de projetar junto ao professor seu aprendizado. Contudo, os contextos pedagógicos das instituições escolares costumam se orientar por modelos nos quais a exclusividade decisória está centralizada exclusivamente na ação dos professores.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi desenvolver uma estratégia metodológica de participação ativa dos estudantes nas aulas de Educação Física (EF) em um trimestre letivo. Dentre os objetivos específicos vislumbramos: Estimular a participação ativa dos estudantes diante das propostas de criação, vivência e avaliação dos jogos; Analisar e descrever a percepção dos estudantes sobre a experiência de criar, recriar, vivenciar e avaliar os jogos nas aulas de Educação Física; e verificar a repercussão deste tipo de proposta pedagógica na aprendizagem e desenvolvimentos dos estudantes.

PROCESSO METODOLÓGICO

O estudo trata de uma pesquisa intervenção, desenvolvida na EMEF "Vercenílio da Silva Pascoal", no município de Vitória/ES, com os estudantes das turmas de 4º e 5º anos, do turno matutino, no ano de 2022. O projeto foi realizado em 32 aulas, divididas em 7 etapas, nas quais os alunos vivenciaram jogos de formatos diferentes, criaram novos jogos, vivenciaram e avaliaram os jogos construídos, realizando também uma autoavaliação sobre sua participação neste processo, tais instrumentos foram elaborados coletivamente pelos estudantes e professora.

Os jogos foram apresentados pelo grupo criador e vivenciados por seus colegas de turma com a mediação da professora. Ao final do projeto foi realizado um Festival com os jogos criados pelos estudantes, onde a turma do 4º ano vivenciou três jogos construídos pelo 5º ano e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do projeto foi possível concluir que esta proposta metodológica contribuiu de forma relevante para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, uma vez que estimulou sua participação ativa e efetiva, suscitando reflexões e significações a respeito do conteúdo trabalhado. Os estudantes, que até então não reconheciam os elementos presentes em um jogo, construíram novos jogos e analisaram criticamente os jogos vivenciados, propondo alterações

nas regras e/ou na dinâmica dos jogos para promover uma maior participação dos estudantes, integrar mais os jogadores, desenvolver estratégias de jogos mais elaboradas ou dinamizar o jogo, deixando-o mais atrativo; aspectos que até então não eram inquietantes para os alunos. Além disso, perceberam-se enquanto sujeitos de aprendizagem no momento de se autoavaliarem e refletirem sobre suas ações no desenvolvimento do projeto.

Integrar os alunos nesse processo de autogerenciamento com responsabilidade e construção coletiva fez com que eles valorizassem o trabalho do professor, tornando-os não só sujeitos da aprendizagem, mas aqueles que aprendem junto ao outro, num grupo, construindo valores e o próprio conhecimento, indispensáveis na vida em sociedade.

Após a finalização da pesquisa foi elaborado um E-book com o processo metodológico utilizado e com os jogos criados pelos estudantes, que foi socializado com a comunidade escolar e com outros colegas de área como fonte de pesquisa e guia de estudo.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 95).

O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO[1]

THE PHYSICAL EDUCATION'S PLACE IN THE CURRICULAR PROPOSITION IN THE FIELD OF RURAL EDUCATION OF ESPÍRITO SANTO

EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN FISICA EN LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN RURAL DEL ESPÍRITO SANTO

Aléssio Coco de Andrade,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Zenólia Christina Campos Figueiredo,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Virgínia Miranda Pereira,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Francisco Eduardo Caparróz
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

As reflexões trazidas neste resumo partem de uma pesquisa de mestrado em andamento que contextualiza os saberes da Educação Física na Educação do Campo. Em meio aos diversos conceitos de Educação do Campo, nos atemos a estudar como a Educação Física se insere nos documentos curriculares e propostas pedagógicas dos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural do Espírito Santo (CEIERs).

No Estado do Espírito Santo, existem três CEIERs. A não expansão desta proposta, sua singularidade e a sua história de luta aliada ao envolvimento de Movimentos Sociais nos despertou o interesse para este estudo com as questões problematizadoras: Como a Educação Física se apresenta nesses espaços? Qual o lugar da Educação Física no Currículo dos CEIERs?

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização, porém seus autores são bolsistas do PIBID Edital CAPES 23/2022.

Pensar a Educação do Campo implica posturas críticas e olhares atentos acerca de suas especificidades, saberes, culturas e tradições próprias, pois é a partir do que se vive que o mundo é construído. (FREIRE, 1992).

O objetivo é estudar como a Educação Física se configura na matriz curricular dos três CEIERs, além de elencar os desafios de constituição da Identidade da Educação Física nas três instituições, analisar convergências e divergências nas propostas metodológicas próprias dos três centros e abranger pressupostos básicos para o trabalho de ensino da Educação Física em contexto campesino.

METODOLOGIA

O estudo tem natureza qualitativa por perceber as vivências dos sujeitos, suas realidades, seus espaços e suas características próprias como formas de valorizar as interfaces presentes nos currículos prescritos aliadas às experiências cotidianas nos CEIERs.

Organizamos o estudo em dois momentos: O primeiro partindo das observações e análises dos documentos disponíveis nos CEIERs e; o segundo, da reflexão balizada com os as vivências dos sujeitos que constroem a história dos CEIERs.

Investiremos na análise documental, conforme salienta Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), sendo "[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos". Essa análise aplica-se a livros, a relatórios, a jornais, a dossiês, assim como a outras fontes de documentos presentes nos espaços onde acontecerão a pesquisa.

A proposta de começar o trabalho pela análise documental é o embasamento das ações pedagógicas que acontecem no cotidiano dos CEIERs, visando um diálogo reflexivo posterior.

Aliada à análise documental, utilizaremos também as entrevistas como instrumentos de coleta de dados. A entrevista será o canal para que os sujeitos interlocutores da pesquisa demonstrem suas percepções sobre o objeto de estudo, já que "o caso não será visto da mesma forma por todos. [...] A entrevista é a via principal para as realidades múltiplas." (Stake, 1995).

As entrevistas abarcam o posicionamento dos envolvidos na trajetória do CEIER em seus posicionamentos políticos, sociais, éticos e humanos. Por meio do diálogo pretende-se

analisar a constituição da Educação Física nestes espaços, sua materialização (ou não), processos formativos, trazendo a junção entre o currículo prescrito e o currículo vivido.

Esse estudo posiciona-se para ser caracterizado, como estudo de caso. Conceituar uma pesquisa como estudo de caso é complexo, em virtude às multiplicidades de singularidades que atravessam o caso, pois como afirma Stake (1995) "O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento." Isso nos leva a pensar sobre o objeto do nosso estudo, entendendo que os CEIERs de certa forma, ocupam este lugar de "coisa específica".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos de grande relevância este estudo por tratar questões iminentemente urgentes e atuais, visando o fortalecimento de coletivos, que por vezes, estão à margem da sociedade. Percebemos durante o estudo a pouca produção acadêmica sobre o assunto, reforçando a importância de perceber o lugar da Educação Física nos currículos da Educação do Campo. Além de contextualizar as vivências do povo campesino com as práticas corporais e delas promover diálogos que valorizem os saberes campesinos, bem como a cultura dos envolvidos no CEIER.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. São Leopoldo-RS, Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, Ano 1, n.1, jul., 2009.

STAKE, R. E. A arte da investigação com estudos de caso. Tradução: CHAVES, Ana Maria. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

O MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRN

ALTERNATIVE TEACHING MATERIAL IN PHYSICAL EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT FROM THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PHYSICAL EDUCATION AT UFRN

MATERIAL DIDÁCTICO ALTERNATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA: UN REPORTE DE EXPERIENCIA DE LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UFRN

Thyago Wendelberg Ferreira Santos,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
José Vitor Mariano Chave,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN))
Leilane Shamara Guedes Pereira Leite,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Inúmeras vezes, fatores que limitam o professor de Educação Física (EF) a um número específico de atividades a serem trabalhadas nas aulas é a falta ou a inadequação dos espaços. A dificuldade em adequar a atividade proposta ao espaço disponível, acaba reduzindo a qualidade das aulas de EF conforme apontam Rodrigues e Darido (2008).

Ao compreender que a EF é componente curricular da Educação Básica, determinado na Lei n° 9.394/96, (BRASIL, 1996), assumimos em nossos pensamentos que todo o material necessário para o componente curricular exercer os seus diversos benefícios na escola sejam supridos pela instituição. Contudo, esta não foi a realidade que encontramos no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prof. João Faustino Ferreira Neto, a escola, se encontra em um estado precário no que diz respeito à disponibilidade de materiais para as aulas. Portanto, na condição de estagiários residentes, pensamos junto ao professor da instituição, como ofertar o basquetebol na escola com materiais alternativos. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo relatar a solução encontrada, da criação de material didático alternativo para a prática do basquetebol.

O CAMINHO METODOLÓGICO

O presente texto busca relatar a nossa experiência enquanto residentes na instituição, vivenciando as dificuldades do docente na aplicação das práticas em EF, por estar sem acesso aos materiais necessários, junto do processo de vivência dos discentes na prática da construção de Materiais didáticos alternativos. Dessa forma, foi proposta uma organização didática a fim de proporcionar aos alunos momentos que mesclassem a teoria e a prática no ensino do basquetebol, na produção do material didático alternativo. O estudo ocorreu em uma escola do bairro de Pitimbu, Natal-RN, no CEEP Prof. João Faustino Ferreira Neto. Como instrumento de coleta e avaliação dos dados, utilizou-se um questionário virtual via Google Forms. Evidenciamos que há uma redução na qualidade das aulas de educação física na instituição, pois a mesma, no que diz respeito a espaços e materiais se encontra em estado precário, quadra em péssimas condições, tabelas quebradas, falta de sinalização e ausência de bolas e outros materiais são as grandes dificuldades que o professor encontra.

O MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO

Entendendo que material didático alternativo é aquele que não se encaixa no âmbito tradicional de fabricação para uma atividade, por exemplo: uma bola, e o que é feito para suprir essa não fabricação para a atividade é considerado um material alternativo, por exemplo: bola de meia. Tendo em vista isso, dois momentos centrais de aulas foram propostos a fim de contemplar os conteúdos acerca do ensino da modalidade basquetebol na escola. No primeiro momento didático propomos a construção dos materiais didáticos alternativos que faltam na escola para que a prática possa ser viabilizada.

Nesse sentido foi possível fazer junto aos alunos a construção dos materiais essenciais: a bola, que foi produzida usando papéis amassados junto a pedaços de borracha, presos em um saco plástico e envolto em fitas adesivas a fim de dar formato circular; as tabelas, construídas usando papelão e por fim, os aros, que foram confeccionados com arame emborrachado. A ideia principal desse momento foi proporcionar aos alunos um momento de pertencimento ao processo.

No segundo e último momento, como já esperado, foi proposto a vivência da modalidade. Algumas regras foram alteradas para melhor vivência do esporte, e para garantir equidade na participação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das aulas, foi passado um questionário buscando avaliar a aprendizagem dos alunos, e de acordo com os dados obtidos, o caminho didático traçado contou com mais de 80% da aprovação dos alunos. Com isso, podemos evidenciar que a criação de materiais didáticos alternativos surge como uma excelente forma de burlar a falta de incentivo e condições necessárias para a prática das atividades, ademais, fazendo com o que os alunos se sintam agentes importantes no seu processo de ensino e aquisição de conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, E. dos S.; MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. Motriz, v. 10, n. 3, p.140-151, 2004

RODRIGUES, H. A; DARIDO, S. C., (2008). As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. Revista da Educação Física, v. v.19, p. 51-64, 2008.

O NOVO ENSINO MÉDIO E AS REPERCUSSÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO "CHÃO DA ESCOLA"

THE NEW HIGH SCHOOL EDUCATION AND THE REPERCUSSIONS FOR PHYSICAL EDUCATION "ON THE SCHOOL FLOOR"

LA NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LAS REPERCUSIONES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA "EN EL PISO ESCOLAR"

Fábio Cunha de Sousa
SEDUC-PE
Universidade de Pernambuco
Marcílio de Souza Júnior
Universidade de Pernambuco

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A intenção na abordagem do tema surgiu a partir da nossa experiência como professor de educação física no "chão da escola", desde os anos iniciais do ensino fundamental até o E M. No cotidiano escolar sempre defendemos uma prática pedagógica do componente curricular educação física fundamentada teórico-metodologicamente na perspectiva crítico superadora e tratando dos conhecimentos específicos deste componente curricular mediante o documento curricular vigente na rede de ensino.

Atuamos na formação continuada dos professores de educação física desta rede, como também, em construção curricular desta. Diante da mais recente reforma do novo EM nasce a problemática da pesquisa: quais as repercussões para a educação física no chão da escola provocadas pela reforma do EM?

Quanto a relevância da educação física para a formação do estudante e como componente curricular, Rocha e Farias (2020, pg. 97) nos dizem que: "Por fim, torna-se preciso salientar a importância da disciplina de educação física no currículo, visto que, a mesma possui seu papel formador na vida dos alunos". Entendemos currículo escolar como a seleção, a organização e a sistematização do conhecimento, como a materialização das intenções político e pedagógicas, enquanto vida na escola que acontece a partir da prática pedagógica, que vai

desde o documento curricular (proposta curricular vigente) até sua materialização nos planos de ensino, de aula e sua sistematização quando há interação professor-estudante diante do aprendizado (SOUSA; SOUZA JÚNIOR, 2013).

Quanto ao novo ensino médio as mudanças ocorreram mediante uma ruptura política, um confronto de interesses. Como diz Beltrão; Taffarel e Teixeira (2020) a lei 13415/17, a nova BNCC (base nacional comum curricular) e as novas diretrizes curriculares para o EM são duas das várias alterações ocorridas após "o golpe parlamentar-jurídico-midiático" que tirou do governo a primeira presidenta do país, e direcionou a educação a interesses do capital. Assim presenciamos que a educação entrou numa contradição de interesses por causa da reforma, tendo muitos professores, alunos, pesquisadores e entidades cientificas contra esta reforma e uma parcela do grande empresariado a favor.

Aprofundaremos no tema tratando a seguir das repercussões para a educação física no chão da escola. Iniciaremos apresentando o contexto político em que acontecem essas mudanças e como o chão da escola responde estes eventos. Em seguida trataremos dos pormenores desta mudança a partir da medida provisória 746/16 até a promulgação da lei 13415/17 e a publicação da BNCC.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho seguiu os procedimentos de um estudo de cunho qualitativo, entendendo-o no campo da subjetividade, da interpretação e posicionamento do pesquisador frente aos dados, objetos analisados (CHIZZOTTI, 2003). A partir do nosso objeto, as repercussões do novo EM para a educação física na escola, fizemos uma revisão de literatura no Periódicos da Capes com os descritores educação física e EM. Como filtro temporal delimitamos produções entre 2017 a 2023, e encontramos 76 artigos relacionados aos descritores, após leitura dos resumos analisamos 7 artigos, pois os demais foram sendo excluídos por não atenderem ao objeto.

Para a análise dos dados nos subsidiamos da análise de conteúdo categorial por temática de Bardin (1988), em que há uma decodificação das mensagens a partir de deduções lógicas. As categorias analíticas deste estudo foram educação física na escola e novo ensino médio, e

como unidades de contexto dessas na análise da produção apareceram processo e produto das repercussões do novo ensino médio para a educação física na escola.

EDUCAÇÃO FÍSICA E NOVO ENSINO MÉDIO: MP 746/16; lei 13415/17 e BNCC/2018

Perante embates políticos houve a promulgação da lei 4315 em 2017 e da BNCC em 2018, com interesses neoliberais, voltados a atender preceitos de conglomerados empresariais em disputa hegemônica para o lucro e o capital e mais ainda acontecendo de forma antidemocrática. Cabe lembrar que na medida provisória 746/16 a educação física aparecia como obrigatória só na educação infantil e ensino fundamental. Depois da manifestação de estudantes, professores, pesquisadores e entidades cientificas a lei 13415/17 traz a educação física como estudos e práticas, o que não a garante enquanto componente curricular em isonomia perante os demais, fragmentando a educação física num viés pragmático e funcional voltados para a lógica capitalista de produtividade (CRUZ; NEGRÃO; ABREU, 2020).

As mudanças propostas pela reforma do EM através da lei 13415/17 e os impactos na educação física envolvem a formação humana e as políticas educacionais, como tambem, as propostas pedagógicas. Os conteudos disciplinares sofrem transformações nos currículos institucionais e nas práticas pedagógicas a partir das mudanças sociais, históricas e culturais (ROCHA; FARIAS, 2020).

Bungenstab; Larazotti Filho (2017) relatam que o notório saber pode ser definido como expressão que "...tem sido utilizada pelas Universidades ao longo dos anos para qualificar e classificar aqueles indivíduos que não portam o título de Doutor, mas possuem conhecimento reconhecido e equivalente em sua área específica" (pg. 31). Entretanto na referida lei do EM, traz à tona uma discussão sobre a desvalorização da profissão de professor, já que não especifica uma formação nos cursos de licenciatura. No caso da educação física podemos ter um retorno a prática esportiva exacerbada na escola, com instrutores esportivos e ainda ex-atletas, sem a devida formação em nível superior nos cursos de licenciaturas.

De acordo com Bastos; Santos Júnior (2017), com a reforma do ensino médio tendo respaldo na lei 13415/17 temos repercussões em pelo menos três campos a saber: no ensino da educação física escolar, na formação do professor e no trabalho docente.

ISSN: 2175-5930

Oliveira; Ribeiro (2022) analisam a educação física baiana no ensino médio nas mudanças do currículo causadas pela lei 13415/17, sendo interpretada como um duro golpe na educação brasileira, retirando componentes curriculares e alterando a carga horária, trazendo grandes problemas para várias disciplinas.

EDUCAÇÃO FÍSICA E NOVO ENSINO MÉDIO: EMBATES POLÍTICOS, CONFLITOS DE INTERESSES

Analisando a referida reforma pelo olhar de Beltrão; Taffarel; Teixeira, (2020) compreendemos que o currículo, a partir da pedagogia histórico crítica, precisa ser organizado para que o ensino forneça a leitura da realidade com a finalidade da sua transformação. Entretanto percebe-se que as competências trazidas na nova BNCC não se preocupam a leitura da realidade nem com sua mudança. Tudo isso contribui para a perda da especificidade da educação física como área de conhecimento, deixando de ofertá-la aos estudantes como acúmulo histórico da produção humana, da própria cultura corporal.

> Ao secundarizar, por exemplo, o acesso ao conhecimento científico, o conteúdo da cultura corporal e privilegiar o desenvolvimento de competências, de habilidades e de comportamentos, demonstra-se que o ensino sistematizado nessa proposta não é considerado imprescindível (...) (BELTRÃO, TAFFAREL, TEIXEIRA, 2020, p. 676).

Da mesma forma Gariglio; Junior; Oliveira, (2017) nos dizem que a flexibilização curricular com apenas 1800 horas para uma formação geral básica denota a desvalorização dos conteudos escolares, possibilitando tambem a substituição de uma educação pública para a rede privada de ensino, inclusive com a educação à distância, sendo assim do interesse do mercado de trabalho.

Bungenstab; Larazotti Filho (2017) discutem uma possível crise na educação física, a partir da reforma do EM, com a inserção do notório saber, que pode ser definido como uma categoria que explica o exercício da profissão docente sem a devida formação superior em cursos de licenciatura e sim a partir de conhecimentos formados com os saberes experienciais

ou saberes obtidos no cotidiano, o que por si só não seria um problema se acompanhados por uma reflexão pedagógica pautada em saberes docentes consolidados

Bastos; Santos Júnior; Ferreira (2017) afirmam que o contexto da reforma surge de uma ruptura política. Entre os 14 anos do governo Lula e Dilma numa conciliação política que buscou, por dentro do modo de produção capitalista, a ampliação das políticas sociais. E uma política ultraliberal que destruiu direitos sociais conquistados e intensificou os meios de produção capitalista fincados em interesses privados e mercadológicos.

Alguns problemas relacionados ao novo EM merecem destaque: a redução da carga horária anual e a retirada da educação física do terceiro ano do ensino médio; a não garantia de recursos e espaços adequados; uma logística de oferta da disciplina para uma estrutura mais difusa. Mediante todas as dificuldades concordamos que "por todo esse arcabouço de conhecimentos sistematizados, que compõem o campo da educação física no ensino médio, que se reafirma a necessidade de garantias por lei e potencializada pelos profissionais nas suas práticas pedagógicas" (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2022, pg. 192).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da produção acadêmica diante dos artigos investigados, pudemos apresentar brevemente uma análise e discussão sobre a reforma do EM, percebendo-a no embate político e perante os conflitos de interesses. Iniciando com a medida provisória 746/16 e chegando a vias de fato com a lei 13415/17 e a nova BNCC/2018, estas mudanças provocaram vários danos estruturais nos campos do ensino da educação física escolar, na formação do professor e no trabalho docente.

No ensino da educação física no chão da escola podemos destacar um abalo do status de componente curricular para estudos e práticas, possibilitando a perda de conteúdos acumulados historicamente. Estes conteúdos são específicos da educação física como área de conhecimento, que costumamos chamar de cultura corporal.

Na formação de professor podemos destacar a desvalorização dos cursos de licenciatura, haja vista, a possibilidade da contratação do notório saber.

No trabalho docente podemos destacar a perda de carga horária dos professores, haja vista, o não oferecimento da educação física no 3º ano do EM, além da gradativa diminuição desta carga horária causada pela "flexibilização" do currículo.

A flexibilização curricular pode levar a educação física a um passado a algum tempo superado, em que o esporte era o conteúdo dominante deste componente curricular. Já é notório que a prática esportiva exacerbada, exclusiva e excludente é prejudicial à totalidade escolar, à coletividade dos estudantes, na medida que há a negação dos demais conteúdos da cultura corporal. Os conteúdos devem na prática pedagógica possibilitar a leitura da realidade com a finalidade da sua transformação, oferecendo um repertório amplo e diversificado de conhecimentos.

Portanto, todos os envolvidos neste embate de uma política curricular que prezam e desejam uma educação e educação física de qualidade e igualitária precisam estar prontos para lutar no campo da reflexão e discussão. Numa resiliência histórica que observamos nos movimentos dos estudantes, de professores, pesquisadores e entidades científicas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. A análise de conteúdo. Lisboa; Edições 70, 1988

BASTOS, R. S. ; SANTOS JÚNIOR, O. G. ; FERREIRA, M. P.A. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência,** Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, setembro/2017 https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p38

BELTRÃO, J. A. ; TAFFAREL, C. N.Z. ; TEIXEIRA, D. R. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela bncc. **Revista Práxis Educacional**. V. 16, n. 43, p. 656-680, 2020 https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024

BUNGENSTAB, G. C.; LARAZOTTI FILHO, A. A Educação Física no "novo" Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e "esportivizante" da vida. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 19- 37, setembro/2017 https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p19

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de educação**. Ano 2003 / vol 16, número 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal,. pp 221 – 236.

CRUZ, L. R; NEGRÃO, A. R. M. ; ABREU, M. C. P. Concepções e perspectivas à Educação Física na base nacional comum curricular do ensino médio no Brasil. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-17, abril/junho, 2020 https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e66752

GARIGLIO, J. A. ; JUNIOR, A. S. A. ; OLIVEIRA, C. M. O "Novo" Ensino Médio: implicações ao processo delegitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, setembro/2017 https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53

OLIVEIRA, C. S. ; RIBEIRO, A. R. N. A Educação Física no Novo Ensino Médio Baiano: uma análise documental. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 118-194, maio/ago 2022 https://doi.org/10.9771/re.v11i2.42722

ROCHA, B. B.; FARÍAS, M. N. A nova reforma do ensino médio amparada pela Lei 13.415 e suas ameaças para a disciplina de educação física. **Revista Devir Educação**, Lavras-MG. Edição Especial – Ago./2020 https://doi.org/10.30905/ded.v0i0.224

SOUSA, F. C. ; SOUZA JÚNIOR, M. O currículo e a educação física na rede estadual de ensino de Pernambuco. **Revista Pensar a Prática**. V. 16, pg. 201 a 319. 2013 https://doi.org/10.5216/rpp.v16i1.13003

O PIBID E A INSERÇÃO INICIAL NA ESCOLA: UM RELATO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ACOMPANHAMENTO DO CONSELHO DE CLASSE EM UMA ESCOLA PÚBLICA FEDERAL [1]

PIBID AND INITIAL INSERTION INTO SCHOOL: A REPORT BASED ON THE EXPERIENCE OF MONITORING THE CLASS COUNCIL IN A FEDERAL PUBLIC SCHOOL

PIBID E INSERCIÓN ESCOLAR INICIAL: UN INFORME A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE SEGUIMIENTO DEL CONSEJO DE CLASE EN UNA ESCUELA PÚBLICA FEDERAL

Filipe Gabriel da Cunha Silva Luz,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Silvio Barbosa Pereira,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Anna Beatriz da Silva,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Gustavo José Silva de Lira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Agostinho da Silva Rosas,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado está situado pelo movimento a partir e por dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sendo o subprojeto Educação Física vinculado a uma universidade pública estadual. O PIBID, então,

> é um programa de incentivo e valorização do magistério, de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica [...] contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. (JAHN, 2015, p. 26)

[1]O presente trabalho contou com apoio financeiro CAPES, por meio de bolsas de iniciação à docência.

Ambientando-se na escola, pibidianos e pibidianas foram orientados a frequentarem diversos espaços como salas de aulas, observação de momentos livres dos estudantes, reuniões de orientação e Conselhos de Classe.

Os Conselhos de Classe, então, logo nos chamaram a atenção, visto que o conjunto de atores a eles pertencentes abarcavam docentes, estudantes da Educação Básica, servidores técnico-administrativos bem como estagiários e licenciandos partícipes de programas de formação docente.

Esse trabalho, portanto, trata de relatar a experiência de observação do Conselho de Classe enquanto dinâmica da ação prognóstica desempenhada na Educação Básica, possibilitando o acompanhamento da avaliação do percurso de estudantes e os impactos para a formação docente inicial.

METODOLOGIA

Através da perspectiva de um relato de experiência descrevemos as vivências com período datando entre os meses de novembro de 2022 e abril de 2023 com uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública federal no município do Recife/PE, utilizando como instrumentos de registro os diários de campo construídos ao longo do processo.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A avaliação das aprendizagens denota um esforço coletivo em identificar se a prática está atingindo seu objetivo em contexto amplo, e se está atingindo mais diretamente o trabalho docente em sala de aula e as respostas dos estudantes. (UFPE, 2016, p. 52)

O Conselho de Classe, na escola relatada, é uma instância avaliativa em que seus atores debatem aspectos do processo de ensino-aprendizagem oportunizando participação dos sujeitos, coletivamente, sobre os caminhos pedagógicos que foram delineados na escola. (UFPE, 2016, p. 58).

Durante as discussões identificamos vozes dissonantes por parte de diversos atores sobre a turma ou sobre estudantes em particular. Estratégias didáticas foram mencionadas como mecanismos de sucesso quanto à práticas docentes, enquanto outras falas partiam do princípio

de que o grupo-classe não demonstrava interesse no que se estava trabalhando enquanto conteúdos.

Refletíamos, ao longo do conselho, se os diferentes relatos seriam frutos de abordagens realizadas por docentes em suas aulas, mas também ponderando questões relativas a relação professor-aluno, postura em relação às aprendizagens, a afetividade e até mesmo as condições estruturais da escola para compreendermos tais exposições.

A riqueza de elementos colocados no debate possibilitou uma mudança de olhar quanto a escola. Agora, pibidianos e pibidianas não se constituíam como estudantes de Educação Básica e surge a partir disso a necessidade de ampliar a percepção sobre os fatos ao não se identificarem como usuários, de forma utilitária, da escola, mas agora se enxergando como licenciandos e licenciandas que, estando em formação, encontram-se diante do privilégio em pisar no chão da escola ainda no início de sua formação inicial docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de acompanhamento do Conselho de Classe no CAp-UFPE permitiu a reflexão sobre que espaço contraditório e complexo é esse, chamado escola. O grupo-classe acompanhado despertou o interesse tanto dos docentes envolvidos como dos demais participantes.

Destacamos como os elementos descritos nesse texto colaboram para a construção de uma identidade docente partindo da observação das contradições e possibilidades que um processo avaliativo tão rico em detalhes fornece para o (re) pensar das ações na escola.

REFERÊNCIAS

JAHN, A.B. **O PIBID e a docência na Educação Física: perspectivas na formação inicial e continuada**. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, RS, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE. **Projeto Político-Pedagógico institucional do Cap UFPE,** 2016.

O PIBID E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM COM O CONTEÚDO DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

PIBID AND THE TEACHING-LEARNING PROCESS WITH DANCE CONTENT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

PIBID Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON CONTENIDOS DANZA EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Jandeson Venícius Blandino dos Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Petra Schnneider Lima dos Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Isaac Batista Bezerra,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Rafaella Cristyna de Oliveira da Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Paullyna Rafaella Barbosa Oliveira,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Joelma de Oliveira Albuquerque,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

Pensar o conteúdo dança no espaço escolar demanda alguns elementos que nos fazem refletir de que forma podemos organizar o trabalho pedagógico para que o processo de ensino e aprendizagem possa ser atingido com efetividade. Apesar das dificuldades, nossa experiencia pedagógica com o conteúdo dança permitiu possibilidades de ultrapassar os pré-conceitos, comportamentos e limites presentes na realidade dos sujeitos envolvidos.

Este trabalho é fruto da experiência com o conteúdo dança a partir das aulas de educação física numa escola pública de ensino fundamental localizada na zona rural do município de Arapiraca com turmas de 8º e 9º anos. Tivemos como objetivo apresentar elementos teórico-práticos das seguintes danças de salão: forró, tango, lambada, valsa e samba experimentando

[1] O trabalho conta com o apoio financeiro da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para sua realização.

os movimentos básicos de cada uma destas danças e refletindo sobre a sua contribuição para a sociedade.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, possibilita aos estudantes da graduação experimentar e desenvolver a prática docente a partir de ricos momentos no chão da escola. A partir das experiências nesta escola, pudemos planejar, intervir e refletir durante as aulas de educação física das turmas de 8º e 9º anos a partir do ensino da dança, compreendendo os limites e possibilidades do trato com este conteúdo.

Nesta experiência, o conteúdo foi selecionado considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em relação ao componente curricular "Educação Física", sendo as DANÇAS DE SALÃO, uma das unidades temáticas a serem trabalhadas no Ensino Fundamental II. Além disso, entendemos que a dança é um elemento da cultura corporal, necessário e importante para a apropriação das novas gerações, aqui ressaltamos a apropriação deste conhecimento clássico, construído historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2008).

DANÇA, PIBID E AÇÃO

As aulas foram desenvolvidas a partir da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, que propõe o trato com o conhecimento de forma a constatar, sistematizar e ampliar as referências dos alunos a partir do conteúdo tratado, proporcionando um salto qualitativo acerca da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Considerando nossa experiência, destacamos a negação imediata por parte dos alunos do sexo masculino que em sua maioria se recusaram a participar das aulas e experimentar os movimentos corporais de cada dança, mas para nossa surpresa, nas aulas, o número de meninos era maior considerando o número de meninas participando.

No que diz respeito as atividades propostas, o toque corporal e a realização dos passos em duplas formadas pelo mesmo sexo não foram questionadas pelos alunos, pelo contrário, se permitiram vivenciar e aprender cada um deles.

Partimos de um diálogo e problematização acerca da atuação dos homens na dança, desmitificando o preconceito, machismo e até mesmo falas homofóbicas. Assim, conseguimos

provocar algumas rupturas do preconceito diante de alguns alunos e até a forma como eles tinham uma visão negativa dessa temática trabalhada no âmbito educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a dança necessita ser transmitida para as novas gerações. Refletimos inclusive como o gênero influência de forma direta e indireta na realização das práticas. "Reafirmamos, assim, a importância de apreender e vivenciar nossa cultura corpórea através da dança, uma linguagem que o homem construiu e reconstrói/constrói ao longo da sua história" (BRASILEIRO, 2006, p.56)

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, L. T. **O conteúdo "dança" em aulas de educação física: temos o que ensinar?. pensar a prática.** Goiânia, v. 6, p. 45–58, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v6i0.56. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/56 Acesso em: 5 maio. 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e a especificidade da educação.** In: SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 11-22.

O PIBID E SUA INSERÇÃO NAS ESCOLAS-CAMPO DE GOIÂNIA[1]

PIBID AND IT´S INSERTION IN FIELD SCHOOLS OF THE GOIÂNIA

PIBID Y SU INSERCIÓN EM LAS ESCUELAS DEL CAMPO DE GOIÂNIA

Ludmila Siqueira Mota Viana
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME),
Lílian Brandão Bandeira,
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO/UEG)
Mírian Ribeiro Machado
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME),
Júlia Rodrigues Pinto,
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO/UEG)
Khaylane Sousa Gomes,
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO/UEG)
Weniskley de Araujo Silva,
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO/UEG)

INTRODUÇÃO

Compreendemos que a escola é um dos espaços privilegiados de educação sistematizada, responsável pela transmissão de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e reconstruídos pelos educandos. Assim, é na escola que se constitui o espaço para formação permanente e contínua de um professor, nas ações e contradições de sua prática educativa. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID alcança alunos de licenciaturas – professores ainda em formação encontram na escola o *locus* essencial para sua formação inicial com o objetivo de oportunizar aos pibidianos um contato pedagógico e científico com o trabalho docente e com a realidade das escolas públicas de educação básica.

O Pibid, por se tratar de um programa que incentiva a formação de professores para o âmbito escolar, constitui-se como espaço que possibilita investigações e intervenções pedagógicas planejadas e sistematizadas coletivamente. Proporciona aos estudantes em

[1] Dados da secretaria escolar, 2023.

ISSN: 2175-5930

formação inicial a vivência de situações de ensino-aprendizagem em parceria com docentes mais experientes que ministram aulas nas escolas de educação básica em suas interfaces com projetos interdisciplinares, através da elaboração conjunta e sistematizada de materiais didático-pedagógicos e através de interlocuções feitas entre teoria e prática e entre escola e universidade. Desse modo, potencializam-se práticas pedagógicas embasadas na pesquisa e na produção científica em consonância com as demandas locais das escolas-campo.

Saviani (2008) considera organização do trabalho pedagógico tudo o que envolve a Pedagogia, como campo que estuda o fenômeno educativo na totalidade e historicidade. Significa dizer que o pedagógico constitui-se de elementos da gestão, da docência e da pesquisa. Nesse sentido, na realidade das escolas, ocorre a organização de práticas em relação aos alunos, professores, funcionários, equipe pedagógica e administrativa, que diferem entre si e que possibilitam inúmeras reflexões sobre a prática pedagógica da Educação Física. Neste primeiro momento, a atividade dos pibidianos quanto à organização do trabalho pedagógico está relacionada com a observação participante de todas as atividades pedagógicas da escola e da Educação Física, intermediadas pelas professoras supervisoras.

O objetivo deste trabalho é, pois, descrever como ocorreu a inserção dos pibidianos nas escolas-campo e suas contribuições na organização do trabalho pedagógico como parte do processo de formação docente. Adotamos como procedimento metodológico a pesquisa de campo com abordagem qualitativa articulada às experiências extraídas das discussões, observações e registros sistemáticos realizados pelos bolsistas do subprojeto Pibid do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás – Campus ESEFFEGO, vinculados à Escola Municipal Geralda de Aquino e à Escola Municipal de Tempo Integral Professora Maria Nosídia Palmeira das Neves. Serão descritas a entrada nos campos do Pibid/Educação Física/UEG-ESEFFEGO e a caracterização das escolas.

1. OS CAMPOS DE ATUAÇÃO DO PIBID

1.1 CAMPO: ESCOLA MUNICIPAL GERALDA DE AQUINO

A Escola Municipal Geralda de Aquino (EMGA) localiza-se no setor Cidade Jardim, região Sudoeste de Goiânia, sob a coordenação da CRE Brasil di Ramos. Atualmente,

ISSN: 2175-5930

possui cerca de 540 alunos matriculados[2], distribuídos nos agrupamentos da Educação Infantil – Turma de 4 anos e turmas de 5 anos, Ensino Fundamental anos iniciais (do 1º ao 4º ano) no turno vespertino e Ensino Fundamental anos iniciais (4º e 5º ano) e anos finais (6º e 7º ano) no turno matutino. O período vespertino, foco de atuação do Pibid/Educação Física/UEG-ESEFFEGO, atende, pela primeira vez, a Educação Infantil com duas turmas de 4 (quatro) anos e uma turma de 5 (cinco) anos, além das turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. A todo este conjunto, priorizamos as atividades dos pibidianos com as turmas da Educação Infantil.

Ainda no ano letivo de 2022, iniciaram-se as primeiras observações do campo, com relato, levantamento da estrutura física da escola e materiais pedagógicos da Educação Física. Uma característica específica da Escola Geralda de Aquino é que a coordenadora pedagógica é licenciada em Educação Física. Consideremos esta especificidade importante, pois expande os campos de atuação da nossa área e revela um status de importância dentro do grupo diretivo escolar, que, na maioria das escolas municipais, é ocupado por pedagogos.

Desde o início do ano letivo de 2023, os pibidianos puderam participar dos momentos de planejamento coletivo do trabalho pedagógico e conselho de classe, em que puderam compreender as relações existentes entre a educação física e as demais áreas do currículo expressas nos projetos pedagógicos e o processo de avaliação dos educandos. A cada encontro semanal na escola, os pibidianos têm acesso aos planejamentos das aulas da professora supervisora e são coparticipantes das aulas junto às crianças, não sendo apenas observadores, mas atuando como docentes junto à professora, oportunizando aos estudantes em formação inicial um contato pedagógico e científico com o trabalho docente e com a realidade da escola. Paralelamente a esta análise da conjuntura escolar, os estudantes leram e discutiram os documentos oficiais que normatizam a Educação Física e a Educação Infantil na rede Municipal de Educação de Goiânia, tais como a BNCC (BRASIL, 2017) e Goiânia (2020) e o Documento Curricular do Estado de Goiás (GOIÁS, 2018).

A formação dos discentes tem exigido uma leitura social ampla, principalmente dentro do campo da inclusão, pois há uma demanda social nesse campo relacionada ao TEA

2 Dados da secretaria escolar, 2023.

ISSN: 2175-5930

(Transtorno do Espectro Autista). Dessa forma, o encontro entre intervenção e o sujeito interfere na formação dos futuros docentes. As atividades transformam a realidade do aluno, pois ele vivencia diferentes demandas pedagógicas da escola e da educação física, adquirindo conhecimentos tanto para os pibidianos quanto para as crianças. Instaura-se assim um novo olhar para a inclusão a fim de que o aluno alcance a aprendizagem para a aquisição das diferentes habilidades.

Outra demanda apreendida pelos pibidianos foi referente ao período do recreio das crianças. O recreio ou intervalo tem duração de 15 (quinze) minutos e é um momento destinado às brincadeiras livres das crianças. Na EMGA, o período do recreio é dividido em dois momentos distintos, sendo um para as turmas do Ensino Fundamental e outro para a Educação Infantil. Os alunos em formação inicial são organizados em duplas e, com planejamento e supervisão, realizam atividades dirigidas com as crianças durante o recreio. Esta ação contribui com o campo pedagógico nas demandas da escola e estimula a construção colaborativa – entre professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência – com intervenções pedagógicas inovadoras.

1.2 CAMPO: ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSORA MARIA NOSÍDIA PALMEIRA DAS NEVES

Situada na região Noroeste da cidade de Goiânia, foi fundada em 2009, iniciando como escola regular e em 2010 passou a ser integral onde as crianças entram às 7 horas e saem às 17h15, contabilizando dez horas e quinze minutos de permanência na escola, com um intervalo de duas horas para o repouso, denominado horário de higiene e alimentação. Nesse intervalo, os alunos almoçam, fazem a higiene bucal e repousam, tendo acompanhamento permanente de professores. Sobre a educação em tempo integral, Moll (2011, p. 11) salienta que estamos vivenciando no Brasil “um contexto político e social favorável ao debate da educação integral com demonstrações explícitas a favor da agenda de implementação de políticas de educação integral em tempo integral ou educação integral em jornada ampliada”.

Atualmente, a Escola Professora Maria Nosídia possui, aproximadamente, 287 crianças matriculadas[3], que recebem três refeições diárias (café da manhã, almoço e lanche), aulas diárias com disciplinas de componentes curriculares, núcleo diversificado, letramento, numeramento, projetos, práticas de leitura e escrita e estudos matemáticos.

Os licenciandos foram muito bem recebidos pelo grupo gestor, coordenadores, professores, profissionais administrativos, secretaria e alunos da escola. Eles adentraram a instituição e conheceram toda a logística e estrutura física e material, rotinas e regras da escola. Por se tratar de um programa de incentivo à formação de professores, em específico de Educação Física, temos de almejar grandes possibilidades, visto que podemos dar autonomia aos licenciandos no sentido de fazerem intervenções pedagógicas coletivamente com o corpo docente da instituição e atuarem em projetos interdisciplinares com ênfase no processo ensino-aprendizagem. É importante participarem de todo o processo da instituição, desde a construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola até a logística do lanche. Assim, logo na chegada do grupo, foram realizadas algumas apresentações culturais em que a participação dos pibidianos foi de extrema importância.

Na Escola Maria Nosídia, os pibidianos já vivenciaram atividades didático-pedagógicas com o Projeto Carnaval, no qual as crianças/locutores explicam aos seus pares o significado das danças, músicas, roupas usadas na apresentação, tornando um belo espetáculo, com cores, adereços, decorações, alegria, diversão. Em seguida, vivenciaram todo o processo de organização, ensaios, cenários, figurinos da Cantata de Páscoa.

Para a realização desses grandes projetos, foi de grande valia a presença dos pibidianos, tanto no âmbito da observação quanto participantes atuantes na organização dos eventos. Eles puderam perceber o quanto a Educação Física está interligada e conectada com as outras disciplinas, que o processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas em uma quadra de esportes, mas em outros espaços com outras funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[3] O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

ISSN: 2175-5930

No que concerne ao subprojeto Pibid/Educação Física/UEG-ESEFFEGO, apesar do pouco tempo de inserção nas escolas-campo, podemos afirmar que ele vem proporcionando aprendizagens significativas à formação docente articulada à realidade escolar.

Com relação às professoras supervisoras, podemos afirmar que houve contribuições significativas do Pibid em suas práticas pedagógicas, tanto no âmbito da prática educativa quanto na organização do trabalho pedagógico da escola, com trocas e experiências metodológicas propiciando a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo e a aproximação das professoras supervisoras do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa.

Para além dessas contribuições, é possível apontar problemáticas significativas que emergem da experiência da escola, como a inclusão, principalmente no que se refere ao planejamento das aulas para que todos os alunos possam participar sem que haja prejuízos no processo de aprendizagem de algumas crianças, especificamente de crianças do espectro autista.

A partir dos encontros semanais nas escolas parcerias e na universidade, os estudantes têm conseguido acompanhar a rotina que envolve toda a organização do trabalho pedagógico das escolas numa perspectiva de participação ativa nas reuniões de planejamento pedagógico e avaliação (conselho de classe), participação no planejamento e execução dos projetos interdisciplinares (Carnaval, Cantata de Páscoa, Festa Junina, Dias das Mães, Dia da Família e Circuito de Atletismo). Essas atividades, articuladas com a leitura e discussão de referenciais teóricos, compõem o eixo articulador desse subprojeto que se baseia na busca de uma sólida formação teórica para os estudantes das licenciaturas (MORAES, 2003) e a perspectiva da pesquisa como elemento formativo essencial para os licenciandos (VAZ, 2008).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

GOIÂNIA. **Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte.** Goiânia: SME, 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/DCGO**. Goiânia: Seduc, 2018. Disponível em: https://cee.go.gov.br. Acesso em: 5 abr. 2023.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola**: elementos para o debate brasileiro. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 10 maio, 2022.

MORAES, M. C. M de. Recuo da teoria. *In*: MORAES, M. C. M. de (org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VAZ, A. F. Sobre a relação ensino-pesquisa na formação inicial em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XX, n. 30, p. 76-90, jun. 2008.

O PIBID: RELATOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DO PESCADOR[1]

THE PIBID: REPORTS ON THE IMPORTANCE OF INITIATION TO TEACHING AT THE ESCOLA MUNICIPAL DO PESCADOR

EL PIBID: INFORMES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA em LA ESCOLA MUNICIPAL DO PESCADOR

Romilson Augusto dos Santos,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Débora Matos Maia,
Universidade Federal da Bahia(UFBA)
Eduardo Felipe Santos do Carmo,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Gustavo dos Reis dos Santos,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Pedro Gabriel Bitencourt Nascimento,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

Este trabalho enfoca a importância no desenvolvimento da prática pedagógica no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – projeto educação física, na Escola Municipal do Pescador, em Salvador-BA.

O PIBID é fundamental para a formação dos professores, haja vista que a observação e aplicação da prática são fatores determinantes na licenciatura em educação física. É através de vivências nas reuniões, palestras, eventos e atuação em âmbito escolar, que o projeto se torna um complemento importante durante a formação do bolsista.

O objetivo é relatar a experiência docente em educação física, vivenciada nas práticas pedagógicas em turmas de 1°, 2° e 5° ano do ensino fundamental de uma escola municipal pública, em Salvador. Pretende-se compreender como as ações do projeto contribuem para a formação docente dos bolsistas nos desafios relacionados ao magistério – os planejamentos,

[1] Jogo que também é conhecido como “queimada”, “queima” e “caçador”.

ISSN: 2175-5930

ensinamentos e as formas de aplicação prática que não estão restritas à mera transmissão de conteúdos e informações.

Implica o desafio de colocar em prática o paradigma curricular na perspectiva da formação inicial dos professores. Observa-se uma fenda profunda entre a aquisição de conhecimentos adquiridos em ambiente acadêmico e a constituição de competências para ensiná-los nas escolas, principalmente convivendo com as problemáticas que tangenciam o ensino de crianças e jovens, e suas situações de aprendizagem. Assim, é imprescindível que esses futuros professores possam vivenciar a articulação desses conhecimentos com a "prática de ensino"; daí a importância de projetos como o PIBID. Ressaltamos o seu papel estratégico não como uma mera ação pontual na vida acadêmica, mas uma oportunidade que deve ser continuada para o desenvolvimento de competências necessárias para a formação na docência.

METODOLOGIA

A realização do projeto ocorre a partir de reuniões, estudos, debates, visitas e imersão dos pibidianos na escola, com a observação direta das aulas junto às supervisoras. Nos diários de campo relatamos a experiência na escola e cada ação planejada. Organizamos as reuniões presenciais e remotas, cada etapa do projeto, as datas das atividades, a atuação em sala de aula, além de participação em congressos e palestras. Delineamos os avanços na formação e no desenvolvimento das atividades, com análises da atuação dos bolsistas e os objetivos a serem alcançados.

Como o projeto se encontra numa fase inicial, as práticas se desenvolvem com momentos de observação e prática junto às supervisoras, visando a elaboração de planos de aula, atividades com temas adequados aos cronogramas e planos de ensino das supervisoras.

Considerando-se que muitos se encontram na sua primeira experiência docente, esses primeiros momentos têm sido de observação sobre como atuar na sala de aula, comportamento da turma, os desafios e limites na autonomia da prática pedagógica – uma fase de iniciação à docência, com os conhecimentos a serem explorados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta fase os resultados são incipientes. Contudo, constata-se a nítida evolução dos bolsistas, revelando a importância do PIBID na formação dos licenciandos em educação física. São avanços formativos obtidos em cada reunião, visita às escolas ou trabalho realizado na prática profissional.

Essas experiências nas escolas, positivas ou não, certamente enriquecem a formação inicial dos professores, diante das demandas a serem enfrentadas – lidar com a imprevisibilidade e ser capaz de contornar as situações difíceis que surgem no ambiente escolar. Sob esse ângulo, "o PIBID contribui para a compreensão de que a escola é um processo dinâmico, em movimento, com contradições" (RODRIGUES et al., 2016, p. 12) Essas experiências também têm retorno no âmbito acadêmico, pois os bolsistas, ainda em seus semestres iniciais, já contam com um conhecimento teórico mais robusto e uma vivência prática que facilita na realização das atividades e discussões na universidade. Portanto, corroboramos a importância do PIBID na formação docente dos bolsistas de Educação Física.

Ao observar a evolução dos bolsistas em suas reflexões críticas, nos desafios e limites da prática pedagógica – a realidade de como atuar no âmbito escolar – verificamos que a proposta do Pibid, voltada para estudo, planejamento e vivências práticas, contribuiu para a apropriação de uma aprendizagem e formação significativa – como é ser um professor de educação física nas escolas municipais de Salvador. Destarte, "o PIBID torna-se fundamental para a reflexão e formação de uma identidade profissional, pois nos proporciona uma conscientização sobre o verdadeiro papel do professor, já que vivenciamos as experiências da docência, ainda que em menor proporção." (ANJOS; COSTA, 2012, p. 4).

REFERÊNCIAS

ANJOS, L. C. S.; COSTA, I. G. A contribuição do PIBID à formação docente. In: SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO DO PIBID-UNIFAL-MG, 2., 2012, Alfenas. Anais.... Alfenas: UNIFAL, 2012.

RODRIGUES, A.P., Silva, M.I., Mota, M., Borba, R.P., & Vitório, V. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Pibid e a formação docente. Computers & Education. DOI:10.18616/CE.V0I0.2889.

O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO COMO POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA MAIS DEMOCRÁTICA

PARTICIPATORY PLANNING AS A POSSIBILITY OF A MORE DEMOCRATIC PHYSICAL EDUCATION

LA PLANIFICACIÓN PARTICIPATIVA COMO POSIBILIDAD DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA MÁS DEMOCRÁTICA

Emanuel Wescley Sousa dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luciano Nascimento Corsino
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Universidade Federal do Ceará (IFRS/UFC)

INTRODUÇÃO

O processo educacional é uma ferramenta poderosa para a transformação social e para o avanço da democracia. Freire (2000, p. 67) afirma que "se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". É nessa esperança de "transformar" a sociedade, de possibilitar a constituição de cidadãos e cidadãs críticas que exerço à docência.

Na educação física, uma das maiores limitações é a falta de envolvimento dos(as) alunos(as) na aulas. Ao considerar estes princípios, este trabalho tem o objetivo de apresentar dados parciais do processo de planejamento participativo numa pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

METODOLOGIA

A ação inicial foi sensibilizar os(as) alunos(as) e diagnosticar os saberes prévios sobre a Educação Física de uma turma de 6º ano de ensino fundamental por meio de uma sensibilização e posterior reflexão. Para Klosouski e Reali (2008, p. 5), o diagnóstico é uma fase do planejamento em que: "[...] o professor deve fazer uma sondagem sobre a realidade que

ISSN: 2175-5930

se encontram os seus alunos, qual é o nível de aprendizagem em que estão e quais as dificuldades existentes.

Tendo feito o diagnóstico, fiz a proposição de um seminário onde os(as) discentes iriam pesquisar e apresentar para os(as) demais alunos(as) as unidades temáticas e os objetos de conhecimentos possibilitados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após isso, foi aplicado um questionário onde os(as) discentes poderiam escolher três temáticas relacionadas a cada unidade temática (esportes, jogos eletrônicos, danças, ginástica, lutas e praticas corporais de aventura). Consequentemente foi desenvolvido um plano anual onde estão inseridos os conteúdos escolhidos pelos(as) discentes. A fase seguinte é a fase de realização do planejamento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através da avaliação diagnóstica constatei que os(as) discentes do 6º ano, em sua grande maioria não tiveram aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. Segundo relatos dos(as) discentes, o que eles(as) faziam nessas aulas era jogar futebol, carimba[1] e pular corda. Essas possibilidades oferecidas empobrecem o repertório cultural e afastam alunos(as) que não têm afinidades por essas opções, resultando em uma menor participação dos(as) discentes nos anos posteriores (ensino fundamental – anos finais).

Constata-se a relevância em dar mais significado a aula de Educação Física, com a inclusão de conteúdos diversificados e que despertem a curiosidade do(a) discente. O aluno(a) deve ser levado em consideração, como afirma Nascimento (2020, p. 47) entende "ser necessário uma reflexão permanente dos professores para estruturar seus planos de aulas levando em consideração as necessidades, a realidade e a expectativas dos estudantes com as aulas".

[1] O presente trabalho não contou com nenhum apoio financeiro.

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É desafiador, trabalhoso, motivador e encantador dividir o "poder", distribuir a responsabilidade de planejar os objetos de conhecimento com os(as) discentes. Desafiador por que é necessário convencê-los(as) sobre a importância de participar desse processo democrático. O trabalhoso está relacionado a comparação do Planejamento Participativo com o Planejamento diretivo (feito exclusivamente pelo professor), visto que o planejamento realizado de forma diretiva seria mais rápido. A parte que retrata o motivador, fica atrelada ao novo, pois nunca fiz com minhas turmas um planejamento participativo, sendo novo para mim e também para os meus discentes. O lado encantador é a alegria em verificar a satisfação dos(as) discentes em participar do planejamento, se envolvendo de maneira mais fruída.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P**. Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

KLOSOUSKI, S. S.; REALI, K. M. **Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem**. Revista Eletrônica Lato Sensu, 2008.

NASCIMENTO, J. K. do. **Planejamento participativo**: uma possibilidade para superação do afastamento dos estudantes das práticas corporais nas aulas de educação física. 2020.182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 20220.

O PRINCÍPIO DA ACESSIBILIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE PRINCIPLE OF ACCESSIBILITY AND INCLUSIVE EDUCATION

EL PRINCIPIO DE LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Denis Correa Firminio,
Prefeitura Municipal de Criciúma
Vidalcir Ortigara
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

INTRODUÇÃO

Abordamos o tema inclusão escolar discutindo sua possibilidade efetiva e sugerindo o motivo de, a nosso olhar, ter dificuldades de sua efetivação de forma eficiente. Também apontamos o que a teoria da atividade tem a contribuir para o entendimento dessa questão. Para isso, realizamos estudo teórico com base nos textos legais brasileiros e em textos da Teoria Histórico Cultural.

Referenciamos os preceitos legais da inclusão para situar as garantias destes às pessoas com deficiência. O Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, afirma que deficiente é aquele que apresenta perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades nos padrões considerados normais para o ser humano (BRASIL, 1999). A Lei 12.796, de 4 de abril de 2012, estabelece a garantia de "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular." (BRASIL, 2013).

Os direitos de um modo geral à educação, o que se refere também aos ditos normais, estão garantidos na Constituição Federal, no Art. 205, como direito de todos e deve do estado e da família em vista do pleno desenvolvimento (BRASIL, 1988). Consideramos que o pleno desenvolvimento não é possível, uma vez que essa expressão significa terminalidade, limite. Para nós, a partir da Psicologia Histórico Cultural, o ser humano desenvolve-se por todo seu período de vida. "Por isso, afirmamos sermos sociais e históricos. Não se trata de pleno

ISSN: 2175-5930

desenvolvimento, e sim o máximo desenvolvimento conforme a capacidade e possibilidade de cada um em determinado momento histórico." (FERMINIO, 2017, p. 82).

A orientação legal mira que o educando alcance o maior desenvolvimento possível, para poder contribuir socialmente. Eis que aqui começam as nossas indagações sobre o modelo de inclusão do país. Não observamos questionamentos e, portanto, orientações que possibilitem efetivar esse desenvolvimento no modelo de inclusão atualmente realizado. Os sujeitos com deficiência, via de regra, são matriculados em turmas pelo critério cronológico, com o argumento da integração. Isso se reflete, inclusive, nas orientações do Documento Subsidiário (BRASIL, 2005), que orienta ao professor realizar, grosso modo, uma média de enfoque entre o as possibilidades dos alunos ditos normais e o(s) com deficiência. Se o docente realiza esse movimento, deixa de atender tanto as necessidades de uns como de outros, pois suas exigências estarão aquém ou além das possibilidades dos alunos.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

Davidov (1987) aponta a necessidade de superar o puro princípio da acessibilidade educativa, pelo princípio da educação que desenvolve, em que as condições das crianças são consideradas, mas em relação às suas possibilidades e com novo enfoque da relação conteúdo e forma dos conceitos a serem assimilados pelos alunos.

Se o ensino desenvolvimental for aplicado hoje na escola, exige mais do nível de desenvolvimento do aluno, o que demanda uma nova organização do ensino para que possa incluir os deficientes em classes de seus níveis de desenvolvimento. Como os ciclos de escolarização, previstos nos preceitos legais, a mera acessibilidade, inclusão do deficiente a escola, não garante a oferte de educação que promova seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES

Para que a educação inclusiva efetive tal condição aos alunos com deficiência é necessário superar o princípio da acessibilidade para que estes alunos obtenham uma educação condizente com suas necessidades e potencialidades.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 3.298**. Brasília: Imprensa Oficial, 1999.

BRASIL. **Lei n. 12.764**. Brasília: Imprensa Oficial, 2012.

DAVÍDOV, V. Análisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In. SHUARE, M. (Org.) **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS**- Antología. Moscú: Progreso, 1987.

FERMINIO, D. C. Inclusão Escolar: possibilidade de uma inclusão excludente. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do extremo Sul Catarinense, 2017.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A TEMÁTICA DE JOGOS ELETRÔNICOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA.

THE CONSTRUCTION PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES WITH THE THEME OF ELECTRONIC GAMES: EXPERIENCE REPORT.

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA CON LA TEMÁTICA DE JUEGOS ELECTRÓNICOS: RELATO DE EXPERIENCIA.

Karoline Quirino de Mato
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Maria Mikaely Sampaio de Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Rebeca Campos Almeida
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

Este relato busca falar brevemente o processo de construção de aulas para turmas do Ensino Médio, a partir da experiência vivida durante o planejamento e lecionamento da temática jogos eletrônicos, realizados por 6 estudantes do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC), residentes do Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica (PRP), que tem equivalência ao estágio curricular supervisionado.

O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Foi observado que quando perguntamos em uma das aulas de Educação Física se eles tinham visto o que a atual Ministra do Esporte do Brasil, Ana Moser havia falado durante uma

entrevista sobre os Jogos Eletrônicos/E-sports, o assunto gerou uma boa discussão nas aulas, os alunos se mostraram bem interessados pela temática, levantando alguns questionamentos e expressando suas opiniões sobre a fala da Ministra.

O planejamento das aulas iniciou durante a pesquisa por um assunto que fosse relevante para todas as turmas do ensino médio da Escola Estadual Flávio Marcílio, de acordo com todos os residentes e o professor preceptor. Por fim, foi acordado que a melhor temática seria - “Jogos eletrônicos: E-sports podem ser considerados esportes?”.

As aulas foram realizadas na sala e os recursos didáticos utilizados foram quadro branco e pincel, além disso foi disponibilizado para os alunos um material didático no formato de slides elaborado pelos residentes.

Essa temática foi utilizada como um dos conteúdos do primeiro bimestre, do ano de 2023, para todas as turmas do ensino médio da Escola Estadual Flávio Marcílio, localizada em Fortaleza, Ceará. O conteúdo foi dividido em duas aulas, nas quais apresentamos aos alunos o histórico dos jogos eletrônicos e os conceitos de Esportes e E-sports. Também citamos e questionamos se haviam problemáticas sociais de gênero e raça presentes nos Jogos Eletrônicos.

DESENVOLVIMENTO

Na primeira aula, buscamos saber quais conhecimentos prévios os alunos tinham sobre o assunto e perguntamos a opinião deles a respeito dos E-sports. Apresentamos também um recorte da fala sobre a temática da Ministra Ana Moser (UOL, 2023) - "A meu ver, o esporte eletrônico é uma indústria de entretenimento, não é esporte. Então, você se diverte jogando videogame, você se divertiu. Ah, mas o pessoal treina para fazer. Treina, assim como o artista. Eu falei esses dias, assim como a Ivete Sangalo também treina para dar show e ela não é atleta da música".

Por seguinte, mostramos um pouco da história dos jogos eletrônicos e sua evolução, em seguida, apresentamos a definição de Esporte e de E-sports, também buscamos identificar, em conjunto com os alunos, as semelhanças e diferenças entre eles, assim possibilitando uma ampliação do conhecimento sobre a temática.

De acordo com a BNCC (2017) o esporte caracteriza-se pela comparação de desempenho entre um indivíduo ou um grupo de indivíduos, ele é regido por um conjunto de regras formais e que são institucionalizadas por organizações que definem as normas de disputas e promove o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. o esporte pode ser realizado como forma de lazer, educação e saúde e pode ser recriado por quem o pratica.

De acordo com a CBGE (2021) entendem-se por e-sports, esportes eletrônicos ou ciberesportes as atividades competitivas realizadas através de dispositivos como computadores, consoles e telefones celulares. dentro da categoria enquadram-se jogos de modalidades como MOBA, RTS, FPS e outros, e seus competidores são também atletas.

Adiante, perguntamos se eles concordavam ou não com a Ministra Ana Moser e pedimos também que justificassem suas opiniões. Por fim, com o intuito de fazê-los produzir o próprio argumento a favor ou contrário a opinião da Ministra dos Esportes do Brasil, propomos uma atividade para a classe com uma pergunta: E-sports podem ser considerados esportes? Justifique sua resposta.

Já na segunda aula decidimos aprofundar especificamente sobre os tipos de violências nos jogos eletrônicos e se a classe social influencia na adesão e participação dos indivíduos nessas modalidades. Primeiramente perguntamos se eles poderiam identificar algum tipo de violência que poderia ser sofrida enquanto se participa de uma partida de um jogo eletrônico. Depois explicamos quais e como essas violências podem ocorrer, podendo ser assédio, xenofobia, preconceito de gênero ou raça contra algum participante no momento das partidas. Em seguida, perguntamos se algum deles já tinham sofrido algum tipo de violência enquanto jogavam. Alguns deles responderam que sim e pedimos para que compartilhassem, caso eles se sentissem confortáveis, a situação vivenciada e como reagiram diante a isso. Vários alunos responderam que já sofreram ou presenciaram algum tipo de violência, muitos deles não reagiram à agressão, apenas se silenciaram. Questionamos também, se eles achavam as violências praticadas em ambientes virtuais tão graves quanto quando esses tipos de violências ocorrem presencialmente.

Levando em consideração as respostas dos alunos, perguntamos o porquê eles deixam de frequentar um lugar físico que eles ou alguém sofreu algum tipo de violência, mas quando isso ocorre em um ambiente virtual não deixam de jogar ou utilizar uma rede social. Eles relataram que por ser um ambiente virtual, não se sentiram tão ofendidos ou que não tem a possibilidade de haver uma agressão física, que só pode ocorrer presencialmente.

Explicamos também o que era classe social e em seguida questionamos aos alunos se eles achavam que a mesma exerce alguma influência na adesão e participação dos jogos eletrônicos, pedimos para que eles justificassem suas respostas. Foi levantado também outros questionamentos, por exemplo: será que uma pessoa que mora em uma periferia tem a mesma facilidade de adquirir um aparelho eletrônico de boa qualidade e um acesso à Internet tão bom quanto um indivíduo que mora em um bairro nobre, com boas condições financeiras? De acordo com a resposta dos estudantes, notamos que para eles, a facilidade ao acesso aos jogos eletrônicos está diretamente ligada a classe social.

Além dos questionamentos já citados, indagamos aos alunos sobre a questão de gênero nos Jogos Eletrônicos, “Todos, independente do gênero que se identificam, são aceitos igualmente no ambiente virtual do jogo?” A maioria relatou que geralmente as meninas são tratadas de maneira excludente, tendo em vista que ao perder alguma partida do jogo a culpa e xingamentos vão para elas e que devido a isso, muitas preferem jogar com perfis masculinos. Logo, segundo a percepção deles, as meninas passam por diversas problemáticas ocasionando a desistência delas em participar de jogos eletrônicos.

Depois dessa fala, levantamos outro questionamento, utilizando como embasamento teórico a notícia que tem como tema “Mulheres são a maioria dos games, mas por que não somos protagonistas? (CANELLA, 2022)”, “Por que o número de jogadoras continua elevado mesmo com todas as problemáticas sofridas pelas praticantes?”. pois, nesta notícia eles falam que “De acordo com a Pesquisa Gamer Brasil 2021, 72% dos entrevistados disseram ter o costume de jogar. Entre eles, as mulheres representam cerca de 51,5% do público de jogos eletrônicos do país (PGB apud CANELLA, 2022)”. Os alunos ficaram surpresos com o que esta notícia relatou, mas argumentaram que segundo a opinião deles e pelo que observam no seu cotidiano, a presença de homens e mulheres nos Jogos Eletrônicos é igualitária e que a

ISSN: 2175-5930

permanência do público feminino se dá por se acostumarem e relevarem tais insultos durante as partidas do jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso concluímos nosso objetivo principal ao ministrar essas aulas: que os alunos desenvolvessem sua opinião a partir dos questionamentos que surgiram no decorrer das aulas, das informações e observações apresentadas, podendo ser observado nas atividades propostas, além de questionarem sobre como as interações sociais que acontecem a partir dos E-sports influenciam a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ >. Acesso em: 5 de Maio 2023.

CBGE: O Esporte Eletrônico. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://cbge.com.br/institucional>. Acesso em: 5 de Maio 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). CAPES. **Programa de residência pedagógica**. [*S. l.*], 1 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 5 Maio 2023.

MINISTRA ANA MOSER DIZ QUE ESPORTE ELETRÔNICO NÃO É ESPORTE: 'TREINAM ASSIM COMO A IVETE SANGALO TREINA'. [S. l.], 10 jan. 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/lancepress/2023/01/10/ministra-ana-moser-diz-que-esporte-eletronico-nao-e-esporte-treinam-assim-como-a-ivete-sangalo-treina.htm>.Acesso em: 5 Maio 2023.

Mulheres São Maioria nos games, mas por que Não Somos Protagonistas? br.ign.com/games, 2022. Disponível em: <https://br.ign.com/games/97015/feature/mulheres-sao-maioria-nos-games-mas-por-que-nao-somos-protagonistas>. Acesso em: 05 de Maio 2023.

O PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO NO DISTRITO FEDERAL: APONTAMENTOS PARA UMA CONVERGÊNCIA ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A INTERDISCIPLINARIEDADE A PARTIR DO JOGO[1]

THE EDUCATION WITH MOVEMENT PROGRAM IN THE FEDERAL DISTRICT: NOTES FOR A CONVERGENCE BETWEEN HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND INTERDISCIPLINARITY BASED ON THE GAME

EL PROGRAMA EDUCACIÓN CON MOVIMIENTO EN EL DISTRITO FEDERAL: NOTAS PARA UNA CONVERGENCIA ENTRE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD A PARTIR DEL JUEGO

Aline Protta Lanna Gomes,
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)
Jonatas Maia da Costa,
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

O Programa Educação com Movimento (PECM) faz parte de uma política educacional instalada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e tem como propósito, regular o trabalho da educação física na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Suas diretrizes solicita um trabalho integrado e interdisciplinar entre os docentes de educação física (EF) e os pedagogos (LEMOS; COSTA, 2020).

Este trabalho teve como objetivo expor alguns elementos da teoria histórico-cultural que podem tornar-se relevantes na constituição dos fundamentos didático-metodológicos das práticas pedagógicas interdisciplinares entre a EF e a pedagogia no trabalho com crianças pequenas na escola. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma investigação de

[1] O trabalho não contou com nenhum tipo de apoio financeiro para sua realização.

abordagem qualitativa, que tomou a pesquisa bibliográfica e documental como fontes de informações para compor o estudo (MARCONI; LAKATOS, 2012).

TEORIA HISTÓRICO-CULTURA E INTERDISCPLINARIEDADE: PONTOS DE CONVERGÊNCIA A PARTIR DO JOGO

A teoria histórico-cultural (THC) foi elaborada no contexto da antiga União Soviética. Seu principal representante foi Lev S. Vigotski (FACCI, 2004). Vigotski buscou compreender "como os indivíduos, ao longo de suas vidas, apropriam-se de aspectos do comportamento tipicamente humanos por meio de relações mediadas com a realidade" (SAMPAIO *et al*., 2017, p. 21). Procurou entender a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em meio às contradições vividas pelos indivíduos em seus contextos históricos e sociais. Para Vigostski, estará no acesso ao conhecimento e na apropriação da cultura a condição pela qual a criança terá êxito no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por sua vez, o PECM toma a interdisciplinaridade como um princípio didático-metodológico. Ou seja, solicita que no planejamento e na intervenção pedagógica se opere de forma integrada (ao pedagogo) e interdisciplinar. Logo, é possível identificar o Jogo como um conteúdo privilegiado de possibilidades educativas e, ao mesmo tempo, ponto de convergência entre a THC e a interdisciplinaridade. Senão, vejamos.

O jogo (a brincadeira) apresenta-se no contexto escolar sob três importantes perspectivas: (1) é, para a THC, a atividade principal da idade pré-escolar e não perde sua função nos anos iniciais do ensino fundamental (idade escolar); (2) é considerado um conteúdo clássico da EF que deve ser desenvolvido com as crianças da educação infantil ao ensino fundamental; e (3) é um rico meio do processo de desenvolvimento da criança, dotado de um potencial interdisciplinar, estratégico para a integração entre pedagogo e o professor de EF (GOMES, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar, sob a perspectiva da THC, privilegia a articulação intencional entre ensino e aprendizagem. Vigotski defende que é a aprendizagem que promove o

desenvolvimento e que a qualidade do primeiro, condiciona o segundo. A exigência de ensino mais significativo para estudantes cobra um projeto interdisciplinar de educação escolar (FAZENDA, 2012). E esta a aposta pedagógica das diretrizes do PECM. A integração entre EF e pedagogia, orientada pela THC pode se estabelecer como um caminho pedagógico adequado ao trabalho com as crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GOMES, A. P. L. **A Educação Física e a interdisciplinaridade na infância:** um estudo sobre o Programa Educação com Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

LEMOS, G. P.; COSTA, J. M. da. **A Emergência da Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal: Aspectos Históricos, Normativos e o Programa "Educação Com Movimento".** In: ATHAYDE, P. F. A.; WIGGERS, I. D. (org.). Produção de conhecimento na Educação Física: pesquisas e parcerias do Centro da Rede Cedes no Distrito Federal. Ijuí: Unijuí, 2020, p. 41-62.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SAMPAIO, J. O. et al. **A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico cultural**. Movimento, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1447-1458, out./dez. 2017.

O TEMPO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PERNAMBUCO[1]

PEDAGOGICAL TIME IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE NEW HIGH SCHOOL IN PERNAMBUCO PUBLIC SCHOOLS

TIEMPO PEDAGÓGICO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE PERNAMBUCO

Rafaelle de Araujo Lima e Brito,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Marcelo Soares Tavares de Melo,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

O novo ensino médio trouxe mudanças significativas para o currículo da rede estadual de Pernambuco. A implantação iniciou no ano de 2022, e a disciplina de Educação Física sofreu forte impacto com essa nova organização curricular. A mesma se encontra na formação geral básica do novo ensino médio, onde podemos destacar que nesta nova estrutura curricular ocorreu a redução do tempo pedagógico e a retirada da disciplina do último ano do ensino médio. Essa nova estrutura do novo Currículo de Pernambuco – Ensino Médio (2021) está diretamente atrelada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Segundo o Coletivo de autores (2012), o tempo pedagogicamente necessário para que a aprendizagem se efetive, deve-se a importância de respeitar o ritmo dos estudantes e da turma, e não de tentar acelerar o processo e as problematizações. Esta situação, provavelmente ocorrerá pela redução da carga horária de educação física no ensino médio. Esse cuidado com o tempo, para as aprendizagens é essencial no processo de avaliação dos estudantes, para assim, o processo educacional acontecer e o conhecimento ser adquirido de forma organizada, respeitando o ritmo dos estudantes com o intuito de alcançar o que é proposto no currículo.

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

Assim, o presente estudo tem como objetivo: Compreender o impacto da redução do tempo pedagógico nas aulas de educação física no novo ensino médio.

METODOLOGIA

A pesquisa é fundamentada em uma tese de doutorado em andamento, em uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 2010), subsidiada pelo método hermenêutica-dialético (MINAYO, 2010).

DESENVOLVIMENTO

Segundo Taffarel et al. (1995) nas aulas de educação física é fundamental que possamos desenvolver em nossos estudantes a capacidade deles de reflexão, mas não apenas uma reflexão sem fundamentação, mas uma reflexão crítica que eles consigam sistematizar os dados da realidade, para assim intervir criticamente no âmbito da cultura corporal.

Inferindo ainda que o desenvolvimento da construção social do conhecimento se dá na organização do tempo pedagógico, no planejamento do professor, para assim desenvolver, aulas, seminários, festivais entre outras possibilidades. Com isso, percebemos que com a redução da carga horária o professor vai ter dificuldades para conseguir planejar e executar toda a proposta da aprendizagem com seus estudantes. Sabendo que o tempo pedagógico é imprescindível para o processo de aprendizagem. Conforme Taffarel et al. (1995) as aprendizagens vão ser desenvolvidas pelas vivências, onde os estudantes vão assimilar o conhecimento e assim fazer as relações críticas. E se as vivências estão sendo reduzidas, como resultado teremos a falta de aprofundamento e os assuntos sendo construídos de forma muito superficial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização dos conhecimentos com o novo currículo, vai sofrer grandes desequilíbrios. Os estudantes acabam tendo uma redução nas suas experiências e aprendizagens, pois quando analisamos o currículo e o que é posto para realizar em uma unidade, por exemplo da Ginástica, temos muitas especificidades, porém pouco tempo

pedagógico. A redução impacta docentes e educandos visivelmente. No entanto ainda é necessário buscar mais detalhes sobre essa problemática no chão da escola e assim buscar soluções para uma prática pedagógica mais coerente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco – Ensino Médio**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021.

TAFFAREL, C. H. Z.; ESCOBAR, M. O.; FRANÇA, T. L. de. Organização do tempo pedagógico para a construção. Estruturação do conhecimento na área de educação física e esportes. **Motrivivência**, ano VII, n. 8, p. 124-133, dez. 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

O TRATO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DA GINÁSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: RELATO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO [1]

THE PEDAGOGICAL DIDACTIC TREATMENT OF GYMNASTICS IN ELEMENTARY EDUCATION I: REPORT OF THE SUPERVISED INTERNSHIP

EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO PEDAGÓGICO DE LA GIMNASIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA I: INFORME DE LA PRÁCTICA SUPERVISADA

Adrielly Kelly Cavalcante Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Wagner Barbosa Custódio Ferreira,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

A ginástica, de acordo com Soares et al. (2012) e Teixeira (2018), é uma área de conhecimento em que abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais e sociais, que são enriquecedoras da cultura corporal das crianças em particular (desde os primeiros anos de escolarização), e da vida adulta, uma vez que os referidos conhecimentos servem de base para a maioria das atividades da cultura corporal, evidenciando a necessidade desta no ambiente escolar.

O trato desses conhecimentos no Ensino Fundamental I, de acordo com o Coletivo de Autores (1992), insere-se no primeiro ciclo de ensino do Ensino Fundamental que vai da 4ª à 6ª série, sendo este o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo compartilhar experiências do trato da ginástica a partir do "Estágio Supervisionado 2", componente curricular do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Alagoas (Campus Arapiraca).

SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro para a sua realização.

As atividades com o conteúdo ginástica foram, em prol de cumprir a disciplina obrigatória "Estágio Supervisionado 2", desenvolvidas por estudantes do 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (Campus Arapiraca) no segundo semestre de 2022, contando com observações de aulas e cinco intervenções realizadas em salas de aula e no pátio da escola (tendo em vista que o ginásio da escola estava em reforma), além da falta de materiais da escola. Atendendo, no contraturno escolar, de 15 a 20 escolares da turma do 5º ano do Ensino Fundamental I (Ciclo de ensino requerido pela disciplina) pertencentes à uma Escola da rede Municipal na cidade de Arapiraca, Alagoas.

Tivemos como base, a abordagem Pedagógica Crítico-Superadora em conjunto com o método da práxis social, enfocando nos fundamentos, tendo em mente, características da "Ginástica para todos" proposto por Ayoub (2003): ausência da competição; divertimento; ludicidade; desenvolvimento da criatividade; participação irrestrita; busca de novos significados e possibilidades de expressão gímnica e etc.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Na primeira intervenção realizou-se atividades que envolvessem a confiança uns com os outros e os apoios, além de um mapeamento dos alunos sobre a ginástica, no qual fora comum as seguintes expressões: "relaxamento"; "yoga"; "alongamento"; "exercício"; "brincar"; "jogar de bola"; "se pendurar em barra"; "saltos mortais"; "pular na cama elástica"; "vários movimentos do corpo" e muitos associaram à dança.

Logo após, em cada intervenção trabalhamos atividades que propusessem a apresentação inicial dos seguintes fundamentos: Equilíbrios e exercícios de contrapeso propondo a pegada correta das mãos; Figuras acrobáticas; Saltos, giros e avançando para giros com saltos. Por fim realizamos um circuito, contendo todos os fundamentos, além de um segundo mapeamento sobre a ginástica no qual, desta vez, obtivemos, destacando saltos qualitativos, as seguintes expressões: "saltos"; "confiança"; "força"; "ponte"; "vela"; "equilíbrio"; "pirueta"; "saltitos"; "avião"; "equilíbrio"; "diversão"; "trabalho em equipe"; "concentração"; "segurança"; "tesoura".

Neste contexto, houve participação ativa dos alunos em todas as intervenções (principalmente nos equilíbrios e figuras acrobáticas, nos quais os alunos foram além das propostas), inclusive: de alunos que não faziam parte da turma, nos momentos em que as aulas eram realizadas no pátio, de alunos olhando pelas janelas da sala e de uma aluna (relato da professora) que dificilmente participava das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o trato pedagógico com a ginástica é, em decorrência da negligência desta nas aulas de E.F., um conteúdo da cultura corporal aceito pelos alunos, importante e possível de ser tratado na escola, apesar da ausência de materiais e espaços, como no caso deste relato. Outrossim, o estágio fora importante para nossa formação profissional pois nos permitiu a vivência com o Ensino Fundamental I, e propiciou, ao mesmo tempo, a experiência do trato do conteúdo da ginástica.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas , SP: Unicamp, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo:Cortez, 1992.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia de Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TEIXEIRA, D. R. **Educação física na pré-escola: contribuições da metodologia do ensino crítico-superadora.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2018.

O VÍNCULO AO PROEF E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE- RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE LINK TO PROEF AND ITS RELATION WITH TEACHING PRATICE – EXPERIENCE REPORT

LA VINCULACIÓN AL PROEF Y SU RELACIÓN COM LA PRÁTICA DOCENTE – REPORTE DE EXPERIENCIA

Juliana Maria de Andrade Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Ana Carla Araújo de Lima Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Maria Eleni Henrique da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

O texto apresenta-se como um relato de experiência sobre a participação dos professores no PROEF (Mestrado Profissional em Educação física em rede nacional) no pólo da UFC em Fortaleza-Ceará e tem como ponto de partida, as dificuldades e desafios para estarem em um programa de pós-graduação e ao mesmo tempo na escola. O PROEF é um programa que traz em sua concepção a perspectiva de uma escola "democrática e equitativa'' (PROEF, 2023) que em sua apresentação confirma que "se compõe de professores interessados por apropriar-se de conhecimentos que possam impactar, de modo contextualizado e inovador o contexto no qual atuam''(PROEF, 2023).

O objetivo deste trabalho é mostrar as vivências construídas e compartilhadas no PROEF, que repercutiram na escola.

DESENVOLVIMENTO

A motivação para participar de um programa de pós-graduação vem da inquietude a respeito do que deve ser feito em nossa prática pedagógica. O primeiro desafio para quem ingressa ao programa é atender às demandas dos trabalhos solicitados, junto à rotina exaustiva

das escolas. Podemos afirmar que algumas vezes, nos deparamos com pensamentos de sobrecarga que geram a angústia sobre a conclusão das atividades, assim como a conclusão do curso em si.

Os primeiros contatos entre os nossos colegas de turma mostraram contextos escolares, perfis e experiências diversas, mas podemos destacar como fator diferencial em nossa trajetória até aqui, o trabalho colaborativo dos professores do nosso grupo. Realizamos trabalhos com metodologias ativas como gamificação, quando criamos jogos com temas da educação física; situações-problema em formato de vinhetas; sala de aula invertida; oficinas de planejamentos e análise de documentos curriculares.

Nas aulas remotas criamos ferramentas de cunho tecnológico, construímos materiais pedagógicos diversos, como: netiquetas, pitchs, mapas conceituais e portifólio de atividades realizadas na escola. O que podemos observar de todas essas demandas é que o fato do PROEF ser um programa em rede nacional, nos permite conhecimento e aproximação da realidade de todos, gerando um sentimento de pertencimento a um grupo de professores que tem desejo que a educação física se legitime e se consolide como uma das áreas mais importantes na formação humana e cidadã dos nossos alunos.

Pensar em planejamento é um momento trivial ou deveria ser para nós professores, pois desde a formação inicial sabemos que o ato de planejar assegura os direitos de aprendizagem dos alunos e tem uma grande relevância para o sucesso das atividades, ainda mais quando se percebe que ‘’um ponto específico na área da Educação Física que dificulta a construção de um planejamento em conjunto está relacionado com a falta de consensos sobre o que ensinar" (LOPES et al, 2016). Mesmo assim, baseando nosso planejamento em documentos curriculares, conseguimps em nossa prática pedagógica fazer abordagem de unidades temáticas como brincadeiras e jogos, lutas, ginásticas danças, esportes conforme preconiza a BNCC, debatemos temas como questões de gênero, sexismo nas aulas e igualdade de participação, utilizamos espaços diversos como: sala de dança, pátio, biblioteca, estacionamento da escola e a quadra para justificar que as aulas podem acontecer em qualquer lugar, gerando uma mobilização muito forte e mudança de pensamento em nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no PROEF consegue ser decisiva na motivação para alcançarmos objetivos maiores. Percebemos que a partir da formação continuada, aumenta a segurança em abordar temas diversos e caminhos muitas vezes nunca percorridos. Quando estamos conversando em pares, acreditamos que a educação física é essencial para a formação das pessoas, sendo uma ferramenta singular no contexto da escola. Sabemos que o caminho é árduo, mas cheio de possibilidades que podem ser construídas e usufruídas nas aulas, que é o espaço certo para isso.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. I. P. DEL-MASSO. M. C. Apresentação do PROEF. São Paulo, 2023. Disponível em https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/proef/. Acesso em 03 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

LOPES, Marcia Regina Sousa et al. A prática do planejamento educacional em professores de Educação Física: construindo uma cultura do planejamento. Journal of Physical Education, v. 27, 2017. Disponível em : https://www.scielo.br/j/jpe/a/z8f4rFWSb8r66krpX9wKvYn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 03 mai. 2023.

OLHARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARACRUZ/ES[1]

PERSPECTIVES AND PEDAGOGICAL PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN ARACRUZ/ES

PERSPECTIVAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ARACRUZ/ES

Francini Miranda Soares Del Piero,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Paula Cristina da Costa Silva,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Após a aprovação da BNCC, no ano de 2017, e do Currículo do Espírito Santo, no final de 2018, iniciou-se um movimento formativo dentro da Rede Municipal de Educação de Aracruz-ES, no qual foi construído o "Caderno Complementar – Olhares e Práticas na Educação Infantil", com o objetivo de alinhar a proposta curricular do município à BNCC (ARACRUZ/ES, 2020).

Decorridos três anos de sua implementação observa-se algumas ações, por parte dos docentes de Educação Física (EF), que não se coadunam com as propostas aprovadas. Diante disso, decidimos realizar uma pesquisa que pudesse ampliar a compreensão sobre como os professores de EF se apropriam e reelaboram as referências do "Caderno Complementar" em suas aulas. A partir desta análise temos a intenção de realizar uma intervenção formativa buscando congregar as sugestões pautadas nas vivências concretas desses professores refletindo sobre como os Campos de Experiência se interconectam no âmbito curricular.

Para dar conta do objetivo apresentado buscaremos estudar e compreender se os professores levam em conta nas aulas de EF as prescrições do Currículo da Educação Infantil

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

de Aracruz/ES e verificar como eles compreendem o ensino da sua disciplina com relação à organização curricular dos Campos de Experiência.

Consideramos a relevância deste trabalho partindo da premissa que a EF na Educação Infantil se estabelece de maneira diferenciada dos outros níveis de ensino, pois a criança nesse contexto é considerada como um todo e o conhecimento não se organiza de forma fragmentada.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.

Analisando a maioria dos currículos atuais da Educação Infantil nota-se que a EF encontra-se "diluída" nos Campos de Experiência. Neste sentido, ela pode assumir diferentes possibilidades na organização curricular da Educação Infantil, sem afetar sua legitimidade.

Segundo Sacristán (2017), o currículo como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização. Deste modo, é importante considerar que o valor do currículo está na concretização de sua prática, sendo ela feita com adequações e transformações ocasionadas pela complexidade que envolve a organização do sistema educativo.

Em busca de compreender a questão da organização curricular e a EF na Educação Infantil, Ayoub (2001) considera que a organização curricular em disciplinas com a presença de "especialistas" é uma discussão extremamente complexa.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo e será realizado com 25 professores de EF que atuam na Educação Infantil em Aracruz/ES, que responderão a um questionário contendo perguntas mistas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) a fim de levantar dados que possam subsidiar uma análise sobre como se apropriam das referências curriculares do "Caderno Complementar".

Após a análise dos resultados obtidos proporemos uma formação continuada que facilite o entendimento e o trabalho com a EF inserida no contexto da proposta curricular do município.

RESULTADOS ESPERADOS

Ao analisar como os professores de EF de Aracruz/ES se apropriam das referências curriculares do "Caderno Complementar", será possível compreender como o currículo pode se transformar sob outras perspectivas e ao propor uma formação continuada sobre a organização curricular do município com a perspectiva dos olhares e práticas da EF, será possível ampliar a compreensão de todos sobre esta especificidade na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARACRUZ, Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Complementar** - Olhares e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil. Aracruz-ES, 2020. E-book. Disponível em: https://www.aracruz.es.gov.br/storage/439/8-_CADERNO_COMPLEMENTAR_UNIFICADO.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.

AYOUB, E. **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil.** Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001. E-book. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594/134898. Acesso em: 04 nov. 2022.

GERHARDT, T. E ; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.E-book. Disponível em : https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática . Porto Alegre: Grupo A, 2017. E-book. ISBN 9788584291922. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291922/. Acesso em: 11 dez. 2022.

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS PARA PENSAR AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

FIELDS OF EXPERIENCE IN CHILDHOOD EDUCATION: ELEMENTS TO THINK ABOUT PHYSICAL EDUCATION CLASSES

CAMPOS DE EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL: ELEMENTOS PARA PENSAR LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Gisele da Silva Soares,
Universidade São Judas Tadeu (USJT)
Adão Gustavo Aureliano,
Universidade São Judas Tadeu (USJT)
Elisabete dos Santos Freire,
Universidade São Judas Tadeu (USJT)
Isabel Porto Filgueiras,
Universidade São Judas Tadeu (USJT)

INTRODUÇÃO

Durante as formações específicas, ocorridas entre 2017 e 2019, os professores e professoras de Educação Física de Santo André discutiram a elaboração do Documento Curricular da rede municipal (DCSA) (SANTO ANDRÉ, 2019), tendo como base orientadora a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Como primeira impressão, observou-se que os docentes demonstravam insegurança em relação às mudanças que poderiam advir para os próximos anos de trabalho.

Enquanto, professores e professoras de Educação Física havia no ar, e na entonação das perguntas direcionadas aos coordenadores pedagógicos, a curiosidade em compreender como ocorreriam essas mudanças, com a inserção pedagógica dos elementos novos no cotidiano das aulas de Educação Física. As discussões coletivas buscavam respostas para diferentes questionamentos. Como utilizar tais documentos no cotidiano das aulas? Quais seriam os

[1] Heráclito de Éfeso foi um pré-socrático, ou seja, um dos primeiros filósofos da humanidade, há mais de 2500 anos.

ISSN: 2175-5930

impactos dessas mudanças? Quais seriam as alterações no planejamento, nas práticas, no registro e na avaliação?

Diante do exposto, este relato aborda o processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais pelos docentes e outros profissionais envolvidos no ciclo de políticas (BALL, 1994). Pois, a execução efetiva das políticas públicas está intrinsecamente ligada à interpretação que os sujeitos envolvidos fazem delas e à maneira como as recriam em seus contextos. (ISSLER E ESTRADA, 2022)

Após as discussões, os professores precisaram fazer algumas adequações no planejamento, no registro reflexivo, no portfólio e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar. O objetivo deste trabalho é apresentar as reflexões de dois professores de Educação Física em uma escola municipal de Educação Infantil no município de Santo André, sobre a implementação da proposta curricular.

REFLETINDO SOBRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 7) se caracteriza como "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem". No que se refere à Educação infantil, primeira etapa da educação básica é definido que se deve assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. E organizar o trabalho com foco para os cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ao desvelar pela primeira vez o documento da BNCC, em que se refere à Educação Infantil, no grupo de professores e professoras de Educação Física, a denominação campos de experiência precisariam ser esmiuçada. Pois, "experiência" não seria mais ou somente um conteúdo ou temática a ser trabalhada durante as aulas, sendo importante construir um novo significado, ampliado e aprofundado do que a BNCC em si trazia e o que o Documento curricular do município almejava. De acordo com Fochi (2015, p.221), "a organização de um

currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças". Esta concepção é brevemente descrita no documento da BNCC: "Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (BRASIL, 2017, p. 40).

De acordo com Bondía (2002, p. 21), a experiência é aquilo que "nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Todavia, o autor argumenta que as palavras em si não possuem apenas um significado linguístico, mas também determinam uma vivência, um experimento, uma exposição e outras possibilidades. O autor define a experiência como a capacidade de sermos afetados por algo ou alguém, algo que se prova. Para adquirir experiência, é necessário abrir os sentidos para o mundo e, portanto, aquele que se põe, opõe, impõe ou propõe a si mesmo, mas não se "ex-põe", é incapaz de experimentar, então a experiência "é a passagem da existência" (BONDÍA, 2002, p. 26).

Conforme a análise de Fochi (2015), os campos de experiências não devem ser examinados como meras divisões de áreas ou componentes disciplinares, como é comumente adotado no ambiente escolar. Em outras palavras, na prática, esses campos devem estar intimamente interligados. Finco (2015) descreve essa situação como sendo caracterizada pela presença de êxitos educativos específicos em cada campo de experiência, acompanhados de trajetórias metodológicas distintas e possíveis indicadores de avaliação, que resultam em uma diversidade de demandas e possibilidades. Além disso, esses campos podem ser compreendidos como vivências de vida em contextos educacionais, abrangendo os domínios da criança no fazer e no agir.

Nesse sentido, vem à tona a necessidade de pensar nos campos de experiência como oportunidades de "fazer acontecer", para que as crianças tenham uma aprendizagem realmente significativa dentro dos determinados conteúdos curriculares. Como descrito por Sacristán (2013, p. 17) sobre o currículo, cujo significado originava de território demarcado, seleção organizada e ordenada dos conteúdos a aprender/ ensinar, que regula a prática didática. Então, como organizar e ordenar, os conteúdos que devem ser abordados nos processos de ensino aprendizagem por campos de experiência nas aulas de Educação Física?

E ainda, sem que esses conteúdos fossem tão somente passados como mera informação, estratégia que é criticada por Bondía (2002, p. 21) afirmando que vivemos em um mundo rico de muita informação, mas pobre de experiências, "à informação não deixa lugar para a experiência". O autor problematiza, que ao se pensar em uma sociedade como "um mecanismo de processamento de informação", é indagar que na verdade "é uma sociedade na qual a experiência é impossível". Então, a BNCC e o Documento Curricular que estavam sendo apresentados não deveriam ser tratados meramente como informações a serem processadas pelos professores e professoras e aplicadas com as crianças, como ocorria na pedagogia considerada tradicional?

A Educação Física talvez seja o componente curricular mais atraente entre as crianças, por trazer à tona experiências corporificadas que podem ser vivenciadas nas aulas. É justamente essa visão, descrita por Buss-Simão (2011, p. 12) em que a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil deve contribuir para "experimentar o corpo, o espaço, o tempo, os objetos, as brincadeiras e as relações sociais que, muitas vezes, aos adultos parece sem sentido".

Será que os campos de experiência em que a BNCC, traz para as aulas da Educação Infantil, se aproximam a essa experimentação citada por Bondía (2002)? Indaga-se, então como abordar os campos de experiência pela experiência?

Libâneo (2005), corrobora que o professor, deve sempre se fazer perguntas reflexivas, que levem a alterar a sua prática ou ainda que tipo de reflexão precisa ser feita para que o professor altere sua prática de ensino aprendizagem.

A princípio, o grupo de professores e professoras de Educação Física, nas diversas discussões que se seguiram durante aqueles anos, verificaram que a tarefa se iniciava nos planejamentos que norteavam nosso trabalho, até então, como o planejamento mensal: documento que contém a seleção dos conteúdos, temáticas, objetivos, atividades e práticas das aulas; o registro reflexivo: documento textual ou com imagens que se realiza uma análise mais pontual, crítica e reflexiva para o professor do seu trabalho desenvolvido com as turmas; o portfólio: documento das atividades desenvolvidas com as crianças que auxilia em uma análise sobre o desempenho e dificuldades nas aulas; e o Próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da

unidade escolar: documento que em específico na Educação Física, consta metas e projetos, proposta educacional desenvolvidos e que almeja desenvolver durante os anos letivos.

Libâneo (2005, p. 76) destaca que a reflexão de como deve ser a prática do professor é só uma parte, ela não resolve tudo e tão pouco a experiência que o professor traz consigo resolveria, para isso seriam necessárias "estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar"

Nossa reflexão em torno do conceito de experiência e nosso estudo coletivo da proposta dos campos de experiências e seus respectivos objetivos de aprendizagem nos levou à percepção de que a integração das aulas de Educação Física à organização do currículo da Educação Infantil por campos de experiência, exige aprofundar discussões sobre o conceito de experiência e suas relações com a cultura corporal e as múltiplas linguagens da infância, de modo que o planejamento docente, a observação atenta das crianças, o registro e a avaliação das aprendizagens das aulas de Educação Física sejam permeadas por aprendizagens relativas aos diferentes campos de experiência de forma integrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As indagações descritas neste trabalho, apontam para a importância da reflexão crítica e constante dos professores de Educação Física sobre sua prática pedagógica, especialmente quando se trata de mudanças significativas na política educacional, como a implantação da BNCC. A experiência descrita destacou a necessidade dos docentes se apropriarem mais profundamente da BNCC e dos documentos curriculares para compreenderem como aplicá-los em sua prática.

A reflexão sobre os campos de experiência mostrou-se essencial para a compreensão da BNCC na Educação Infantil, já que a ideia de experiência não se restringe a um conteúdo fragmentado, mas sim a um conjunto de vivências integradas. Isso significa que os docentes precisam pensar em estratégias pedagógicas que permitam a exploração e a experimentação das crianças em diferentes áreas do conhecimento, de forma integrada e interdisciplinar.

ISSN: 2175-5930

Por fim, a participação ativa e a formação continuada dos professores e professoras é essencial para a implementação de políticas públicas educacionais de forma efetiva para que contribua de fato para a formação integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

BUSS-SIMÃO, M. Educação Física na Educação Infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Cadernos de formação RBCE**, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1204. Acesso em: 5 abr. 2023.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. 2015. p. 233-245. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135352/000987199.pdf?sequenc. Acesso em: 5 abr. 2023.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. 2015. p. 221-232. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135352/000987199.pdf?sequenc. Acesso em: 5 abr. 2023.

ISSLER, M.; ESTRADA, A.A. A contribuição do ciclo de políticas como um caminho a percorrer na análise da política educacional. **Temas & Matizes**, v. 16, n. 27, p. 112-125. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/29856/21603. Acesso em: 30 mar. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. Cortêz. 2005. Disponível em: https://compress-pdf.obar.info/download/compresspdf. Acesso em: 8 abr. 2023.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I.P. **O que significa o currículo:** Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=V4MFBAAAQBAJ&lpg=PA16&ots=YmKUZM8-PT&dq=curriculo&lr&hl=pt-BR&pg=PA489#v=onepage&q=curriculo&f=false. Acesso em: 08 abr. 2023.

SANTO ANDRÉ. Secretaria da Educação. Documento curricular rede municipal de ensino de Santo André. Santo André, 2019. Disponível em: http://santoandre.educaon.com.br/documento-curricular-andreense. Acesso em: 05 abr.2023.

BALL, S. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

OS CENTROS DE INICIAÇÃO DESPORTIVAS DO DISTRITO FEDERAL E SEU COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

THE SPORTS INITIATION CENTERS OF THE DISTRICT FEDERAL AND THEIR COMMITMENT TO EMANCIPATORY EDUCATION

LOS CENTROS DE INICIACIÓN DEPORTIVA DEL DISTRITO FEDERAL Y SU COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN EMANCIPATORIA

Rejane Duarte Leite Monteiro
Universidade de Brasília – UNB.
Ediane Guimarães Costa
Universidade de Brasília – UNB.
Graciele Pereira Lemos
Universidade de Brasília – UNB.

INTRODUÇÃO

O esporte é um fenômeno com uma força extraordinária (ASSIS, 2011) e carece de ser constantemente praticado, estudado, recriado e criticado com o viés de compreendê-lo em suas determinações que podem influenciar os indivíduos e/ou grupos que estão direta e/ou indiretamente envolvidos ao mesmo.

No Distrito Federal, além das aulas Educação Física, a rede de ensino pública oferta aos seus alunos a possibilidade da prática desportiva, gratuita e de qualidade, no contra turno da regência dos estudantes, por meio dos Centros de Iniciação Desportiva (CID's). O projeto oportuniza, a mais de 9.000 estudantes, o conhecimento técnico e tático de modalidades esportivas, prioritariamente, presentes nas Olimpíadas Escolares. Os polos são em escolas da rede estatal e/ou instalações públicas ou conveniadas. À frente das aulas temos professores de Educação Física do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal - DF, com aptidão específica para a modalidade esportiva. Além disso, o documento basilar do programa é a Orientação Pedagógica de 2012 – OP/12.

ISSN: 2175-5930

A proposta de educação progressista perpassa em se questionar a quem serve esta atual educação pública, seus propósitos e valores. Assim como, de que maneira a legislação desportiva escolar se compromete a favor da emancipação dos estudantes da rede pública de ensino, a fim de transformar a sociedade em um lugar onde todos tenham a possibilidade de viver com dignidade, respeito e consciente de sua realidade. Segundo Freire (2000, p.67) "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

Dessa forma, o trabalho propõe-se analisar os pontos em que a Orientação Pedagógica (OP) de 2012 dos Centros de Iniciação Desportiva do DF favorecem e/ou embarreiram a emancipação da comunidade escolar da rede pública do Distrito Federal atendida pelo projeto.

O objeto de estudo deste trabalho são os Centros de Iniciação Desportiva. Nossa metodologia abordou o levantamento bibliográfico e a análise do documento Orientação Pedagógica de 2012. Examinamos, qualitativamente, os elementos desta, com o foco de conhecer, compreender e averiguar as estratégias eficientes e benéficas aos estudantes participantes deste projeto. Além de destacar os pontos que favorecem e atenuam a emancipação da comunidade estudantil, objetivando agregar valor pedagógico a este espaço de formação.

O ESPORTE ESCOLAR E A SOCIEDADE

O esporte é um dos fenômenos sociais mais expressivos e importantes da modernidade, presente nas mais diversas localidades do mundo (BRACHT, 1997). Esse avanço territorial e social ocorreu juntamente com a ascensão do sistema capitalista, ambos se expandiram da Europa para o mundo de maneira veloz e avassaladora.

Educar centralizando suas ações pedagógicas exacerbando valores como a competição e a vitória, favorece a reprodução, com bastante eficácia, da lógica de discriminação pelo mérito e competência, e, assim, reforça a manutenção do *status quo* do modelo de sociedade vigente. Assis (2011, p.27) destaca que, "o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista... as características com que se reveste revelam o processo educativo por ele provocado, reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais".

O esporte inclusivo, readaptado, social, público, crítico e comunitário carrega outros propósitos e operam em prol da autorreflexão, da valorização do coletivo e do social. A cultura corporal esportiva pode ser o caminho para exaltar a força dos integrantes das classes marginalizadas, assim como, seu reconhecimento e o sentimento de pertencimento a classe trabalhadora detentoras de direitos e garantias. O esporte escolar com ênfase na ludicidade e cooperação pode ser utilizado como poderoso recurso de transformação social (ASSIS, 2011).

OS CID'S E SUA ORIENTAÇÂO PEDAGÓGICA.

Os Centros de Iniciação Desportiva do DF têm seus primeiros ensaios a partir de 1981 e carregam em sua gênese a idealização e a função de aumentar o rendimento desportivo dos estudantes da rede pública em competições escolares (REZENDE, 2020).

Os profissionais que atuam nos CID's têm a Orientação Pedagógica de 2012 como documento principal para suas atividades. De forma sucinta vamos apresentar as informações relevantes para nossa análise deste importante documento escolar desportivo.

O projeto visa a formação de cidadão consciente do movimento humano na cultura corporal e todas as vivências serão desenvolvidas num ambiente lúdico, criativo, solidário, cooperativo e com uma compreensão histórico-crítico-social da realidade de cada centro;

Oportunizar aos alunos da Rede Pública de Ensino do DF o conhecimento técnico e tático de diferentes modalidades esportivas, a ampliação do processo de seleção e formação de futuros atletas;

Utilizar a competição como instrumento pedagógico, predominantemente lúdico, cooperativo, reflexivo e mantenedor do equilíbrio psicomotor e integrador do aluno;

Sua função é oferecer aos alunos o caráter de formação esportiva crítica;

Seus objetivos são: oportunizar aos alunos o acesso às atividades do Esporte Escolar de iniciação ao treinamento; propor ao aluno o conhecimento físico, técnico e tático esportivo; utilizar a competição como instrumento pedagógico; fomentar equipes que representem DF; oferecer condições para os desenvolvimentos de diversas modalidades esportivas e propor a capacitação técnico-pedagógica específica aos professores das modalidades;

A oferta e o atendimento serão, prioritariamente, de modalidades olímpicas escolares;

O púbico alvo são os estudantes matriculados na Rede pública de Ensino do DF;

A avaliação dos alunos será de forma processual e contínua sendo a participação em competições uma delas;

O projeto CID deve ser incluso no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola sede;

Os CID's terão como órgãos de apoio e coordenação: a Gerência de Desporto, ligada a Diretoria de Modalidades Especiais - DIMESP, os coordenadores intermediários da Unidade Básica de Educação - UNIEB vinculada a cada Coordenação Regional de Ensino - CRE, a equipe gestora da lotação de cada polo do CID.

No resumo apresentado acima, nota-se a presença de termos que favorecem a construção da emancipação dos estudantes participantes do projeto. Dentre eles, ideias como: a formação de cidadão consciente do movimento humano; a formação esportiva crítica; utilizar a competição como instrumento pedagógico, predominantemente lúdico, cooperativo, reflexivo; a compreensão histórico-crítico-social da realidade; a vivência esportiva e o conhecimento técnico e tático da modalidade praticada. Porém, cabe ressaltar que não é apresentado as estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas, nem os conteúdos e/ou métodos, assim como os parâmetros estrutural para a avaliação formativa dos valores sociais elencados.

Já as ideias inseridas no documento que atravancam a emancipação, podemos mencionar: primar pela especialização da técnica e tática; a presença de modalidades preferencialmente presentes nos Jogos Escolares Brasileiros; a participação em competição como método de avaliação do estudante e, por fim, a avaliação, semestralmente, do professor e dos CID's pela Regional de Ensino local (UNIEB) e pelo órgão central (DIMESP) pelo critério, entre outros, de participação em eventos. Outros pontos que também devem ser levantados nesse debate, são: a) não há vagas para todos os estudantes da rede pública; b) a ausência de polo de CID's em comunidades socialmente vulneráveis, como escolas do campo e em aréas de desemparo social; c) os custos com transporte, materiais individuais e alimentação tanto nas aulas quanto em competição é de inteira responsabilidade dos pais e/ou responsável do atleta; d) o não pagamento de horas-extras para o docente que participa de competições aos fins de semana; e) a ausência de um currículo esportivo pedagogicamente direcionado ao projeto.

A fim de expandir as potencialidades da população estudantil atendida pela CID's, sugere-se que esses espaços possam fomentar a ludicidade; o coletivo; a justiça social; a valorização dos jogos e brincadeiras locais; bem como, a compreensão histórico-crítico-social de sua comunidade, sem deixar de lado as atribuições desportivas e pedagógica. Assim, tais espaços poderão contribuir para a construção de sujeitos livres para construir sua própria história. De acordo com Medina (1983, p.31), "Os homens como um todo têm que se fazer sujeitos da história, e não objetos. Devem fazer-se livres, e não alienados."

Defendemos aqui, que os CID's como projeto que atende a população do ensino público do DF, deve, prioritariamente, se pautar na formação cidadã emancipatória dos seus estudantes. Atender a comunidade escolar com a oferta de práticas esportivas para todos e que contemple as múltiplas vivências. Que se oriente, especialmente, no conceito de formação integral e libertadora. E para esse fim, torna-se primordial a formação contínua de professores, políticas públicas esportivas e, em especial, orientações legislativas mais claras e com foco na formação omnilateral, visto que a atual deixa muito a desejar.

CONCLUSÃO

O fenômeno do esporte permeia o ambiente escolar, uma vez que a escola é parte integrante do complexo sistema social em que vivemos. O esporte de alto rendimento está inserido e tem íntima relação com os conceitos e paradigmas do sistema capitalista. Segundo Bracht (1986, p.64), "um dos papéis que cumpre o esporte escolar em nosso país é o de reproduzir e reforçar a ideologia capitalista, os valores e normas nela inserido se apresentem como normas e desejáveis."

Contudo, esse mesmo conteúdo da cultural corporal, amplamente presente nas aulas de Educação Física em todo o nosso país, pode ser ensinado pelo viés solidário, lúdico e coletivo. Cabendo esta mesma premissa aos Centro de Iniciação Desportiva do DF. Mas para tal finalidade, a legislações que regem o projeto em questão necessitam ir ao encontro com o propósito de emancipação da comunidade escolar e, consequentemente, de toda a sociedade.

Em especial, este trabalho se propôs a analisar a Orientação Pedagógica de 2012, documento que dá suporte as atividades do CID's/DF, elencando elementos que podem estar favorecendo e/ou dificultando a emancipação dos estudantes participantes do projeto.

Nota-se que tal legislação carrega em seu conteúdo ambos os subsídios contraditórios no objetivo de fomentar a formação de estudantes críticos, solidários e livres. Porém, como espaço pedagógico rico em possibilidades, os CID's carecem de legislação que o contemple em sua totalidade com o propósito emancipatório, de forma que tal documento seja abarcado por ideias humanitárias e transformadoras. Segundo Medina, 1983, p.90), "transformar nossa consciência significa transformar o sentindo da nossa própria existência. Sem esta predisposição é impossível qualquer mudança radical."

Novos caminhos poderiam ser propostos para avançarmos no conceito de educação desportiva emancipatória. No caso, uma nova Orientação Pedagógica, mais concisa no desenvolvimento do projeto CID, pois a atual deixa muitas lacunas. Seria necessário um currículo ou diretrizes que orientasse a prática pedagógica para que o mesmo não fique refém apenas do ensinamento de regras e fundamentos esportivos objetivando a participação dos estudantes nas competições escolares. Mas que trabalhe valores e idealizações, que insira a comunidade dessa construção de um esporte inclusivo e a formação omnilateral.

Sabe-se que tal tema não se esgota nessas páginas, assim como na sociedade, tudo está em constante movimento, inclusive o caminhos do conhecimento. Os trabalhos acadêmicos necessitam ser criticados e reavaliados, para que assim a ciência e a sociedade sempre evoluam. Heráclito de Éfeso[1] diz que "ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou". Logo, revisitar esse tema torna-se necessário e gratificante. Ressalte-se que as ideias aqui apontadas almejam valorizarem e fortalecerem espaços e propostas públicas de formação emancipatória, incluindo os CID's e seus agentes.

REFERÊNCIAS

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

ASSIS, S. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Autores associados. 3º Edição. Campinas-SP. 2011.

BRACHT, V. **A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista.** Revista Brasileira do Esporte, v.7, n.2, p.62-68. São Paulo. 1986.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução.** Coleção Gnosis. Universidade Federal do Espirito Santo – UFES. Vitória – ES. 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MEDINA, J, P, S. **A Educação Física cuida do corpo e "mente"**. Ed. Papirus. Campinas – SP. 1983.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica Centro de Iniciação Desportiva. Brasília**, DF, 2012.

REZENDE, W, O. **A política Educacional do Esporte e o Centro de Iniciação Desportiva no Distrito Federal (DF): Um estudo sobre gestão educacional.** Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre – RS, 2020.

OS DISPOSITIVOS E AS RELAÇÕES COM OS SABERES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INDÍCIOS DE UM GRUPO DE ESTUDOS[1]

APPARATUS AND THE RELATIONSHIPS WITH KNOWLEDGE IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: EVIDENCE FROM A STUDY GROUP

DISPOSITIVOS Y LAS RELACIONES CON LOS SABERES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: EVIDENCIAS DE UN GRUPO DE ESTUDIO

Pedro Gabriel Viana do Amaral
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Rede Privada de Belo Horizonte
José Davi Leite Castro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Secretaria Municipal de Educação (SME-Fortaleza)
Lucas Luan de Brito Cordeiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Secretaria Municipal de Educação (SME-Fortaleza)
Luciana Venâncio
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEF/UFRN)

INTRODUÇÃO

Fruto de reflexões e discussões iniciais de participantes[2] do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS), o presente estudo lança luz acerca acerca do conceito de "dispositivo escolar".

Tomaremos como direção duas definições acerca de dispositivo: a primeira que o compreende como conjunto heterogêneo, abrangendo discursos, "instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis medidas, administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas" (FOUCAULT, 2021, p. 364). Tal definição

[1] Grupo composto por estudantəs, professorəs da educação básica e do ensino ensino superior de diferentes regiões do país.
[2] Esse trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

ISSN: 2175-5930

revela que os dispositivos podem se manifestar de forma abstrata (discursos) ou concreta (instituições). A segunda, a qual complementa a primeira, aborda sobre a função e a inscrição dos dispositivos, que é por meio de uma relação de poder, na qual "resulta do cruzamento de relações de poder e relações de saber" (AGAMBEN, 2005, p.10).

A partir destas duas definições, propomos um diálogo com o conceito de "Dispositivo Relacional" de Charlot (2000), em que, o autor evidencia que o aprender, depende de uma dada situação e de como cada indivíduo é interpelado e constrói relações com diferentes dispositivos dentro e fora da escola. Logo, percebemos que há a necessidade de um maior aprofundamento no entendimento destes dispositivos nesta lógica, visando uma ampliação da teoria da Relação com o Saber proposta por Charlot (2000), assim como de uma perspectiva crítica dəs professorəs sobre os dispositivos naturalizados nas relações entre alunəs, professorəs, e todəs presentes nessa instituição.

Nossas discussões e inquietações foram mobilizadas, principalmente, pelas leituras dos textos de Vercellino e Silva (2021) e Arroyo (2021). O primeiro questiona sobre o aprendizado escolar, tendo em vista a realidade da pandemia e as reconfigurações de seus dispositivos, enquanto o segundo interroga esta concepção hegemônica, linear, progressista e civilizatória no que tange a educação e a docência.

Os dois textos trouxeram à tona a discussão sobre dispositivo escolar e suas performances, o que possibilitou a elaboração de algumas perguntas à todəs do grupo, a serem respondidas em um dos encontros virtuais. Dadas as questões, lançaremos luz acerca da seguinte questão: "Qual o conceito de dispositivo escolar apresentado por Vercellino e Silva (2021) e a compreensão de participantes de um grupo de estudos e pesquisas de Educação Física Escolar que estuda as Relações com o Saberes?"

METODOLOGIA

O grupo de estudos e pesquisas é composto por participantes de diversos níveis de formação (graduandəs, mestrandəs, mestrəs e doutorəs), o que permitiu múltiplas conceituações dadas às mesmas questões. Tal fato, exigiu um aprofundamento nas análises e nas relações estabelecidas dentro de cada resposta, culminando na constituição de um subgrupo organizado

por quatro (4) professorəs-pesquisadorəs do grupo de estudos, responsáveis pela escuta, transcrição das falas e análise dos materiais obtidos, formando o escopo da pesquisa a ser apresentada.

Ancorados na perspectiva de pesquisa qualitativa, em formato de observação, agindo como observadorəs-participantəs (LÜDKE; ANDRÉ, 2020) devido à imersão dəs autorəs na discussão promovida no encontro, o percurso metodológico escolhido pelo grupo buscou a valorização das subjetividades e significações que surgiram nos relatos e nas devolutivas escritas. Assim, como utilizado por Conceição (2017), optamos pelo método da transcrição, textualização e transcriação.

No presente trabalho, decidiu-se por apresentar algumas análises dos dados organizados após realizar duas etapas, sendo estas: o processo de transcrição, que consiste na "transformação" do encontro virtual gravado em forma de texto, repetindo todos os traços narrativos apresentados de forma literal, e o processo de textualização, que teria ə narradorə como foco, excluindo a "voz" də entrevistadorə e organizando o discurso de modo a torná-lo compreensível e agradável (CONCEIÇÃO, 2017).

Dada a importância da discussão sobre os dispositivos escolares, e o foco do presente texto nas compreensões e conceituações elaboradas sobre, adotou-se como critério de inclusão de participantes aqueləs cujas falas apresentaram, de modo sistemático, algum conceito sobre os dispositivos e/ou teceram relações com as leituras propostas e/ou com outrəs autorəs. Com isso, dəs 9 participantes, 7 tiveram suas análises apresentadas.

Tendo em vista a diversidade de respostas e relações com os saberes evidenciados, a partir da pergunta deste trabalho, tecemos diálogos a partir das pesquisas de Venâncio (2014), que reitera as relações de alteridade, em que, a partir da relação com ə outrə, ə sujeitə constrói novas experiências e saberes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: SABERES SOBRE OS DISPOSITIVOS EM RELAÇÃO

Apresentamos a análise inicial a partir das respostas coletadas no encontro e organizadas pelos autores. Əs participantes tiveram seus nomes substituídos para "Participante 1" a "Participante 7" , como forma de preservá-ləs.

Participante 1: Há um entendimento de que dispositivo está atrelado à ideia de controle, inclusive, traçando um diálogo com Michel Foucault (1987). Contudo, não há um juízo de valor com relação aos dispositivos, pois ə professorə tem consciência sobre o seus usos para que əs estudantes consigam participar de forma plena de suas aulas.

Participante 2: Conjunto de ações, perspectivas e regras relacionais, advindas de uma construção histórica, de caráter estratégico e norteador de atos, comportamentos, formas de pensar e de ressignificar espaços, seres, acontecimentos e saberes, influenciando nas formas relacionais dos seres, seja em relação com eləs mesməs ou com əs demais. Ressalta ainda que, o fato da relação com o saber, como afirma Charlot (2000), se tratar de uma relação com o mundo (no geral) e seus mundos particulares (os diversos espaços pelos quais ə sujeitə perpassa), tornaria a escola um dos "espaços de vida" onde os dispositivos relacionais encontram-se abertos a participação e apropriação, de modo indissociável.

Participante 3: O dispositivo se trataria de um sistema complexo de relações, sendo o dispositivo escolar portador de uma trama composta por diversos elementos que compreenderiam desde aqueles presentes nessas instituições até aqueles que indiretamente atuam sobre elas (instalações arquitetônicas, discursos, leis e regulamentos, projeto político pedagógico, enunciados científicos etc.).

Participante 4: Apresentou diferenças entre as ideias de dispositivos proposta por Charlot (2000) e Vercellino e Silva (2021). Enquanto um estaria voltado ao convívio social controlado (a escolarização), estando a instituição vinculada a ideia do panóptico e da auto vigília, o outro estaria voltado à educação, compreendendo os sentimentos e as relações junto a outrəs seres. Ou seja, os dois processos teriam fins diferentes, o que consequentemente modificaria as concepções de dispositivos apresentadas por cada autor e autora.

Participante 5: Inicialmente ə mesmə teria buscado uma compreensão conceitual em dicionários, para em seguida realizar um diálogo com as referências propostas. Segundo suas pesquisas iniciais, dispositivo seria algo que ordena, prescreve. Ao estabelecer diálogo com əs autores, ə membrə destaca que os dispositivos se tratam de regras e condutas que possuíram um processo de construção histórica, passando-os a uma ordem de "naturais", sendo portanto

inquestionáveis, mesmo quando as condutas e regras geram inquietude por aquelas afetadas por elas e/ou inseridas nelas.

Participante 6: Barreiras físicas ou imateriais, de naturezas diversas (conjunto de ideias, práticas, horários etc.), que controlam ou impedem comportamentos. Ə participante afirma que nem sempre os dispositivos são negativos, tratando-se, em alguns casos, de uma forma de organização. Por fim, elə introduz outras questões à conceituação apresentada: qual a fonte de determinados dispositivos (conservadora ou progressista)? O que os "configura"? Eles são questionados?

Participante 7: Inicialmente uma reflexão sobre o comportamento discente é feita. Segundo elə, ə alunə quietə e imóvel teria uma lógica para a escola, enquanto nas aulas de Educação Física essa se reconfiguraria novamente. Utilizando de Freire (1987) para tentar ilustrar isso melhor, também se tratariam de uma atuação dos dispositivos (seja na instituição como um todo, ou dentro de cada componente), ə participante menciona a "tomada de consciência" tardia a determinadas relações de controle escolares, e que em alguns casos ela demoraria devido a um processo de opressão tão grande que inviabiliza essa percepção, a não ser que novas relações ou outros agentes nos revelem tais questões. Esse processo também ocorreria com as estudantes, fazendo com que considerem tudo aquilo que foge a lógica de controle uma "perda de tempo".

Tecendo relações com Vercellino e Silva (2021), ə participante menciona ainda a perda de "controle" da escola sobre as estudantes no período pandêmico. Uma vez que cada estudante estaria em sua residência tecendo relações com a escola de modo remoto, seus espaços não eram mais controlados por essas instituições. Ainda, destaca o "Se-Movimentar" em diálogo com Elenor Kunz (2004) ao falar sobre o processo heurístico da descoberta das estudantes nas aulas, e que um dos dispositivos de controle seria a superlotação de alunas por turma, de modo a não criar condições para que esse processo de descoberta fosse percebido pelas docentes e consequentemente não reforçados dentre as discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas as análises, percebemos que algumas tentativas de conceituação apresentadas convergem, pois, a lógica do "controle" se encontra presente em uma série de falas e análises, havendo variações nos exemplos ou conceitos apresentados. Os dispositivos são relacionados às regras, aos comportamentos, aos espaços de vida dos seres (sejam relacionais ou de "controle"), a um sistema complexo de relações (envolvendo instituições, seres, leis e estruturas), a um processo de construção histórica, a um processo de naturalização, e que afetam tanto docentes quanto discentes. Foucault (1987), Freire (1987) e Kunz (2004) são mencionados, além das duas (2) leituras base, como formas de exemplificação ou conceituação juntos à proposta.

Além disso, constatamos divergências entre algumas perspectivas do grupo, que ressaltam o sentido positivo dos dispositivos, que da mesma forma, podem ser utilizados como formas de organização, destacando que as funções dos mesmos podem estar relacionadas à escolarização, enquanto outras à educação. Estas evidências reforçam a inquietação apresentada sobre a necessidade de investigação de suas origens e quais lógicas ou idealizações estariam por trás deles.

Dado o objetivo inicial, apresentamos indícios da sua importância ao demonstrar que houve uma diversidade de compreensão conceitual gerada, a partir das tessituras relacionais de cada um com os demais espaços que perpassam suas leituras, pesquisas e concepções, demonstrando um processo de apropriação, além de uma busca por ampliações conceituais e compreensões mais aprofundadas sobre a importância de tensionar as naturalizações dos dispositivos no âmbito da educação física escolar.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo?** Florianópolis: Outra Travessia, n. 5, p. 9-16, 2005.

ARROYO, M. G. Tempos de exceção? Quais identidades docentes e educadoras reafirmar? In: RIOS, J. A. V. P. (org.). **Profissão Docente em questão!** Salvador: Editora da UFBA, 2021, p.22-36.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONCEIÇÃO, W. L. **Histórias de vidas que se unem**: a professora, o professor e os [elos com os] jovens infratores. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas,São Paulo, 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões**.** Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2004b.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar.** Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. São Paulo: Presidente Prudente, 2014.

VERCELLINO, S.; SILVA, F. C. COVID 19: oportunidade de repensar como o dispositivo escolar configura a relação com o saber. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.39, n.82, p.141-159, 2021.

OS JOGOS AO "INFINITO E ALÉM" NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA DA CONCEIÇÃO MONTEIRO DE RESENDE-CAIC EM LEOPOLDINA-MG[1]

THE GAMES TO "TO INFINITY AND BEYOND" AT PROFESSORA MARIA DA CONCEIÇÃO MONTEIRO DE RESENDE-CAIC MUNICIPAL SCHOOL IN LEOPOLDINA-MG

LOS JUEGOS AL "INFINITO Y MÁS ALLÁ" EN LA ESCUELA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA DA CONCEIÇÃO MONTEIRO DE RESENDE-CAIC DE LEOPOLDINA-MG

Felipe dos Santos Senra,
Prefeitura Municipal de Leopoldina (PML)

INTRODUÇÃO

Os jogos "Ao Infinito e Além" foi um projeto desenvolvido nos meses de agosto, setembro e outubro na E. M. Maria da Conceição Monteiro de Rezende – CAIC em Leopoldina, Minas Gerais. O projeto envolveu oito turmas de 6º ano 9º ano do ensino fundamental II, totalizando aproximadamente 120 estudantes. O período pandêmico apresentou grandes desafios para os professores de Educação Física. Em nossa prática pedagógica tivemosa percepção que os Planos de Estudos Tutorados - PETs apresentavam na sua quase totalidade atividades teóricas e, quando apresentava atividades práticas, devido à pandemia, as atividades eram realizadas individualmente, cada aluno em sua casa. Portanto, os estudantes foram privados de práticas corporais em grupo e não desenvolveram as habilidades/conhecimentos que se relacionavam com esse aspecto.

MOTIVAÇÃO

Os jogos "Ao Infinito e Além" buscaram justamente recriar uma cultura escolar e esportiva baseada na participação e no protagonismo das infâncias e juventudes buscando a experimentação e fruição de esportes; o desenvolvimento e aplicação de estratégias para

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

solucionar desafios, visando a participação de todos; que os alunos além de praticarem também planejassem e organizassem essas atividades e experimentassem diferentes papéis além de praticante (como na elaboração de mídias, arbitragem, torcida e organização geral). Como afirma Vago (1996) que essas vivências possibilitem a produção de uma cultura escolar, permitindo que os estudantes sejam produtores e possam promover a solidariedade esportiva, a participação e o respeito às diferenças.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O projeto começou no início de agosto. Através de uma eleição os estudantes de cada turma escolheram um representante para fazer parte da organização dos jogos. Esses representantes tiveram duas funções principais: tomar decisões sobre a organização, forma de disputa, práticas corporais envolvidas e informar e fazer a mediação com as suas respectivas turmas sobre as decisões relacionada aos jogos. As reuniões com os representantes aconteceram semanalmente até a culminância do projeto em outubro.

O próximo passo foi escolher o nome e símbolo dos jogos. Esse nome e símbolo deveria estar relacionado com as seguintes palavras: alegria, aprendizado, amizade, diversão, participação, união, competição e cooperação. Vários estudantes se inscreveram com seus desenhos e nomes. A comissão com os representantes escolheu os três melhores símbolos e nomes e através de uma votação envolvendo todos os estudantes do 6º ao 9º o nome escolhido foi “Jogos ao Infinito e Além”.

Definido o nome e o símbolo dos jogos partimos para a escolha dos líderes das equipes. Perguntamos em todas as turmas quem gostaria de liderar uma equipe. Os estudantes se inscreveram e os representantes das turmas escolheram os 16 líderes das equipes nos jogos, sendo quatro líderes em cada equipe, dois alunos do 6º e 7º anos e dois do 8 e 9º anos. Posteriormente os professores das outras disciplinas também se tornaram líderes e auxiliaram as equipes na organização e torcida. Foi também uma oportunidade para os colegas docentes se aproximarem dos alunos em um ambiente diverso ao da sala de aula. A seguir, as esquipes foram formadas pelas escolhas dos líderes. As cores das equipes foram: verde, preto, vermelho e azul.

Foi definido que os jogos aconteceriam na semana dos dias 03 a 07 de outubro e foram realizadas as seguintes atividades: Futebol de Campo, Queimada, Handebol, Basquetebol, Futsal Masculino, Perguntas e Respostas (torta na cara), Atletismo, Tênis de Mesa, Futsal Feminino, Concurso de Dança e Gincana de Recicláveis. Construímos um mural com quadro de pontuação, tabela e equipes. Nesse espaço os estudantes puderam conferir os resultados e a soma das pontuações no decorrer da semana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos aconteceram de maneira organizada, com bastante participação, envolvimento e entusiasmo dos estudantes. Podemos afirmar que os estudantes foram autores do evento e, sem dúvidas, os objetivos foram alcançados. Ficou evidenciado que é possível ir "Ao infinito e além" através da prática esportiva que visa a participação, diversão, o protagonismo e o trabalho coletivo.

REFERÊNCIAS

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente – Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, p. 4-17, 2 de set. 1996.

OS JOGOS DA NOSSA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA ESCOLA DE BRASÍLIA

THE GAMES FROM OUR SCHOOL: THE TRAINEE EXPERIENCE IN A BRASILIA SCHOOL

LOS JUEGOS DE NUESTRA ESCUELA: LA EXPERIENCIA DE PASANTIA EM UMA ESCUELA DE BRASILIA

Lucas Borges
Universidade de Brasília (UnB)
Beatriz Campos
Universidade de Brasília (UnB)
Roni Barros
Universidade de Brasília (UnB)
Daniel Cantanhede Behmoiras
Universidade de Brasília (UnB)
Julio Cesar Cabral
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)
Victor Bernardes de Souza
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado II é uma importante etapa da formação de professores. A Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade de Brasília (UnB) busca a partir do estágio garantir uma formação omnilateral, comprometida com a transformação social e com a emancipação humana. Dessa forma, o presente trabalho objetiva relatar uma experiência de estágio em Educação Física no Centro de Ensino Fundamental (CEF) CASEB, a primeira escola de Brasília, no Distrito Federal (DF).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa embasada nos relatórios finais produzidos pelos estagiários como parte do componente curricular da disciplina Estágio Supervisionado II.

DISCUSSÃO

ISSN: 2175-5930

No segundo semestre de 2022, três estagiários se reuniram na disciplina Estágio Supervisionado II. Após reunião com seu orientador de estágio, foram orientados a realizar as observações e intervenções pedagógicas em uma escola parceira, o CEF CASEB, cujo o professor supervisor de estágio (PSE) mantinha uma relação orgânica com os professores orientadores.

Na primeira reunião, o PSE e os estagiários, coletivamente, realizaram o planejamento para o bimestre. Ficou decidido que seriam realizados "minitorneios" de diferentes modalidades esportivas, inspirados pela obra "Os Jogos de Minha Escola" (CASTELLANI FILHO; CASTELLANI, 2009). Tal opção se deu pela proximidade de um evento da escola, os Jogos Inter classes, e também pelo alinhamento teórico-metodológico entre a obra, os estagiários, o PSE e o professor orientador de estágio, todos identificados com a Pedagogia-Histórico Crítica (SAVIANI, 2021) e a abordagem crítico-superadora (VÁRIOS AUTORES, 2014).

O estágio teve duração de sete semanas, sendo três de observações e quatro de regências. Durante este período, foram acompanhadas três turmas do sexto ano e uma do nono. As aulas aconteciam duas vezes por semana. Na primeira, eram trabalhados os fundamentos técnicos e táticos da modalidade esportiva daquela semana, e na segunda, os confrontos do torneio, com duração de 10 minutos. Os esportes desenvolvidos nos minitorneios foram: basquete, futsal, handebol e vôlei.

Buscando a construção e desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, o processo de formação de equipes foram realizados pelos próprios alunos, a partir de critérios que possibilitavam o equilíbrio entre elas (nível técnico, participação nos jogos e paridade de gênero), fazendo com que os alunos fossem sujeitos ativos e reflexivos no processo. Outra forma de participação ativa dos estudantes foi à observação e análises das partidas de sua equipe e das demais. Essa reflexão ocorreu em formato de roda de conversa, onde os alunos apresentavam suas impressões e críticas sobre as partidas

No geral, foi observado que os 6º anos tiveram uma participação maior que o 9º ano nos minitorneios. Outros pontos de destaque foram os conflitos que apareceram no decorrer das aulas como: individualidade e competitividade exacerbada e a exclusão das meninas durante os

jogos. Com a mediação do PSE e estagiários, esses comportamentos foram acontecendo cada vez com menos frequência nas aulas.

Nas últimas quatro semanas, os estagiários realizaram as regências com o apoio do PSE. As modalidades trabalhadas nesse período foram handebol, vôlei e basquete. Nesse processo, foi feita uma grande reflexão, por parte dos estagiários, sobre idealização e frustação, uma vez que a realidade dinâmica da escola levou a prática pedagógica para outros caminhos. Em alguns momentos, o idealizado se tornou inviável de se executar, tornando as atividades confusas e desinteressantes, segundo os próprios alunos. Com o direcionamento do PSE e a autocrítica, percebeu-se uma melhora no planejamento e execução das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica do estágio é importante não somente para promover uma experiência profissional, mas também, para produzir um novo saber que por vezes é limitado pela idealização das teorias apresentadas na universidade. Somente durante a prática é que a realidade mostra o lugar do que é idealização e o que é possível com a materialidade do chão da escola pública.

REFERÊNCIAS

CASTELLANI FILHO, L.; CASTELLANI R. M. **Os jogos de minha escola.** Campinas. Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2021.

VÁRIOS AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 2014.

PAPEL DO PROFESSOR COMO FATOR MOTIVACIONAL À PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

THE ROLE OF THE TEACHER AS A MOTIVATIONAL FACTOR FOR PARTICIPATION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES.

EL PAPEL DEL PROFESOR COMO FACTOR DE MOTIVACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN EM LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Cassandra Santos dos Santos,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Simone Queiroz Quaresma,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como enfoque a visão do professor de educação física acerca da participação dos alunos do ensino médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) nas aulas de Educação Física. Sabe-se que a disciplina é desvalorizada historicamente em detrimento de outras, sendo vista por vezes como atividade complementar e não equiparada às demais disciplinas. Esse destrato resulta por vezes na desmotivação dos alunos em participar das aulas. Martinelli et al (2006, p. 13) indicam que o professor também assume a responsabilidade por essa desmotivação "[…] a metodologia utilizada para desenvolvimento das aulas, o relacionamento aluno-professor, o conteúdo por ele apresentado, entre outros fatores, também influenciam na participação ou não nas aulas de Educação Física Escolar". Deste modo, a não importância dada a disciplina, implica também nas medidas adotadas para implementação dos conteúdos nas aulas, que por vezes acabam sendo insuficientes. Objetivamos através deste estudo, analisar a relação/importância que os alunos do ensino médio da EAUFPA dão as aulas de Educação Física a partir da visão docente.

METODOLOGIA

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

A pesquisa de cunho qualitativo, visou analisar a partir da fala dos docentes, os elementos indicados pelos mesmos, que contribuem ou interferem no aproveitamento das aulas. Segundo Godoy (1995, p. 21) através da pesquisa qualitativa "[…] o fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada". Participaram três professores, por meio de entrevistas gravadas via Google meet. Os sujeitos da pesquisa foram professores de Educação Física do ensino médio da EAUFPA identificados nesta pesquisa como P1, P2 e P3.

RESULTADOS E ANÁLISES

As turmas costumam ser participativas durantes as aulas?

> "Em geral as turmas são participativas na Escola de Aplicação.[...] Em geral eles vêm da escola desde a educação infantil. Existe uma cultura escolar diferente em relação à valorização da disciplina de Educação Física e em relação à valorização dos próprios professores."(Professor P1).
> "[...] os alunos que têm um processo na Escola de Aplicação, desde o fundamental 1, eles são diferenciados, eles são participativos sim, até porque eles já veem do processo com as professoras do fundamental 1, do 2. [...] compreendem melhor como a gente trabalha com essa perspectiva de vivenciar todas as práticas corporais." (Professora P2).

De acordo com os professores, dentro da Escola de Aplicação(EA) existe uma cultura escolar na qual os alunos são incentivados a participar ativamente das aulas, em especial em Educação Física, pois para além da estrutura, a escola dispõe de vários materiais e professores capacitados, desse modo, os alunos que entram na escola ainda nas séries iniciais são desde pequenos adaptados a vivenciar os mais variados temas dentro dos conteúdos da Educação Física escolar.

Entende-se que muitos são os fatores que influenciam no nível de participação dos alunos, mas, a partir dos resultados obtidos observa-se a importância do trabalho articulado entre professores de EF e demais corpo escolar, trabalhando na compreensão do aluno de que toda a vivência é valiosa para o aprendizado"[...] motivação é a energia para a aprendizagem, a convivência social, os apegos, o exercício das competências gerais do cérebro, da superação, da participação, a conquista, da defesa" (MOREIRA et al, 2017, p. 72)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a relação dos alunos com a Educação Física no ensino médio, é consequência de todo o trabalho realizado pelos professores ao longo dos anos escolares. Enfatizamos que, a participação assídua ou não, também depende da metodologia adotada pelos professores, pois esta é um dos fatores determinantes para a inclusão/exclusão e fomento do interesse dos alunos em participar das aulas.

REFERÊNCIAS

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

MARTINELLI, Camila Rodrigues; MÉRIDA, Marcos; RODRIGUES, Graciele Massoli; GRILLO, Denise Elena; SOUZA, Janísio Xavier de. Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Volume 5, número 2 , 2006.

MOREIRA, C. H.; MACIEL, L. F. P.; NASCIMENTO, R. K.; FOLLE, A. Motivação de estudantes nas aulas de educação física: um estudo de revisão. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 2, p. 67-79, ago. 2017.

PARCOEIRA NO JOGO COM DADOS, DESCOBRINDO TECNOLOGIAS CORPORAIS E LÚDICAS EM DEVIR COM PARKOUR E CAPOEIRA[1]

PARCOEIRA IN DICES GAME, DISCOVERING BODY AND PLAYFUL TECHNOLOGIES IN DEVIR WITH PARKOUR AND CAPOEIRA

PARCOEIRA EN EL JUEGO DE DADOS, DESCUBRIENDO TECNOLOGÍAS CORPORALES Y LÚDICO EN SER CON PARKOUR Y CAPOEIRA

Joelson Silva de Sousa,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Patrícia do Socorro Chaves de Araújo,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Giuliano Gomes de Assis Pimentel,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

INTRODUÇÃO

A cultura física manifesta através da prática do parkour e da capoeira alcançaram uma escala mundial por conta da internet considerável – onde encontramos vídeos de várias nacionalidades. No parkour, vídeos com treinos, execução de movimentos, gravação e divulgação para interagir com pessoas do outro lado do país ou até mesmo do mundo para trocar experiências ou divulgar um movimento novo em um local diferente. (FREIRE, 2016). Na capoeira a circulação massiva dos conhecimentos que veicularam no âmbito virtual, numa diversidade de imagens e textos, garantiu a popularização mundial dela pelos meios tecnológicos contemporâneos virtuais de maneira mais veloz e influente (NASCIMENTO, 2021).

Por esses meios, na atualidade, muitos têm se apropriado da prática e da cultura corporal do parkour e da capoeira para se desenvolverem através da internet, pesquisando, vendo os movimentos, buscando, trocando e produzindo conhecimentos. Em tese, essa dinamicidade orienta, pelo e no corpo, atravessada pela tecnologia, modificações e produção por ela nas

[1] Apoio concedido pela FAPEMIG

práticas corporais como o parkour, a capoeira e suas interfaces em devir. Então, ao contextualizar essas disciplinas junto à Educação Física (EF), na relação delas com o ensino e as (novas) tecnologias, sejam corporais e/ou lúdicas, que esse trabalho veio compartilhar de uma construção por meios tecnológicos educacionais, a fim de lidar com o ensino introdutório do parkour com a capoeira por intermédio do jogo de dados.

E ao rever alguns desafios que giram em torno do ensino, de conteúdos e pela falta de estudos científicos, do parkour (SENA; LEMOS, 2020), da capoeira (SILVA, 2020) junto ao chão da escola como prática corporal da cultura de movimento, as quais a BNCC institui como conteúdo da educação física escolar.

O parkour sendo uma das modalidades de práticas corporal, aparece como uma ginástica de aventura de origem europeia, embora, tal como a capoeira, se trata de uma manifestação fruto de hibridismo cultural (BRAZ, 2020). Nessa direção, foi pensado em combinar, de forma indutiva, capoeira e parkour, como duas manifestações que tratam dos movimentos produzidos por grupos sociais representativos do povo, seja ele afro-brasileiro ou franco-africano. Logo, quando utilizarmos o parkour e a capoeira, como práticas combinadas, inicialmente, começamos a chamar de “parcoeira”.

Assim, o presente estudo intui apresentar uma proposta de um material didático para conduzir um ponto de partida para trabalhar a prática do parkour com a capoeira na educação física escolar, considerando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos.

DESENVOLVIMENTO

O Curso de pós-graduação do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (DEF-UEM)/PR nos possibilitou, no mês de julho/2021, cursar a Disciplina Abordagens Teóricas sobre Corpo e Lúdico na Educação Física (CH:60hs), a qual deu ênfase ao estudo das técnicas corporais e da tecnologia lúdica. Assim, buscou-se desdobrar esse material didático, inicialmente, a prática do parkour e, depois, com a capoeira, por conta do projeto de doutorado de um dos autores, intitulado: “Capoeira, parkour e processos de experimentação e criação artística em Educação Física”.

Previamente, é válido destacar os principais disparadores que imbricaram em nortear tal proposição que intui este estudo, tanto, para o parkour quanto a capoeira nessa relação do ensino das mesmas e tecnologias corporais e lúdicas, que se apresentam a partir do chão da escola por meio da atuação da Educação Física. Nesses termos, comecemos pelo parkour, que é uma manifestação da cultura corporal de movimento incluído na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), por meio da unidade temática Práticas Corporais de Aventura. (SENA; LEMOS, 2020).

Também, a BNCC orienta que a capoeira seja abordada em todos os níveis do ensino Fundamental, na unidade temática como Luta, e na Educação Física Escolar (EFE), ela é caracterizada pelo uso de jogos e brincadeiras contextualizados com seus aspectos históricos e culturais (SILVA, 2020). Entretanto, os profissionais de educação física, "que vão trabalhar a Capoeira nas escolas, encontram diversas dificuldades, seja ela a falta de experiência em sua formação, gerando o ensino da mesma de maneira superficial" (BACAN, 2022, p. 30).

No que diz respeito, a prática corporal do parkour tem sido pouco difundida na educação física escolar no território brasileiro. (SILVA, 2012). "Isto demonstra uma necessidade dos cursos de formação em Educação Física atentarem-se ao parkour como conteúdo na formação de professores". (PEREIRA; MATTOS, 2021, p. 06). Sena e Lemos (2020) afiram que alguns professores de Educação Física limitam suas aulas por não terem informações adequadas sobre conteúdos não tradicionais e pela falta de estudos científicos relacionados ao parkour no âmbito escolar.

Então, ao se deparar com esses desafios, buscou-se realizar um estudo com ênfase nas técnicas corporais e da tecnologia lúdica para utilizar nas aulas de educação física com a prática do parkour, capoeira e suas interfaces em devir (es), com a proposta de servir a educação física como uma tecnologia educacional.

Marcel Mauss (1974) em seus estudos sobre a noção de técnica corporal, define que o corpo humano é a primeira ferramenta tecnológica que possuímos acesso assim que nascemos, além disso, nos traz a oportunidade aos primeiros contatos com o social e cultural. O qual passar por uma aprendizagem para que se tenha domínio sobre ele, e no decorrer do crescimento vai aprendendo as potencialidades que corpo desenvolve. (SILVA, 2013).

Desenvolve e aperfeiçoa as tecnologias corporais que aprende na constituição como ser no mundo – nesse sentido, Vieira Pinto destaca que isso significa: "constituir-se tal como é no âmbito onde lhe é dado estar" (1960, Vol. II, p. 135), assim, relações sociais e culturais vão criando meios técnicos/tecnológicos de aprendizagem para e por meio do corpo. Conforme a premissa heideggeriana, a técnica é "[...] a capacidade criativa humana de fabricar instrumentos para o alcance de determinados fins, acompanha o ser humano desde seus primórdios na longa caminhada humanizadora do mundo" (BAZZANELLA; BOELL, 2015, p. 3). "A técnica inicia-se com o homem pela mesma razão que faz o homem iniciar-se com a técnica" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 215).

De tal modo, empreendemos um estudo que lançou mão de algumas tecnologias corporais, que fundamentam a cultura de movimento do parkour, como: saltos, rolamentos, deslocamentos, aterrissagens, equilíbrio, oposição... e da capoeira como: ginga, pernadas, esquivas e acrobacias – e as quais resultaram através da "transposição didática", um jogo pedagógico a conduzir um ponto de partida ou continuidade, ao trabalhar essas práticas corporais como unidade temática a partir do espaço escolar por meio da educação física – como sugere a BNCC (2018) – com alunos dos Anos iniciais do Ensino Fundamental as vivências do parkour, capoeira e suas interfaces por meio de tecnologia lúdica.

Então essa transposição didática de movimentos do parkour, capoeira e suas interfaces resultou na estratégia metodológica do jogo que chamamos de "Parcoeira no jogo com Dados". O jogo apresenta sei manobras do parkour e seis da capoeira. Logo, a atividade consiste em jogar o dado e olhar o número que cai com a face para cima, onde os números do dado, correspondem as seguintes manobras do parkour: nº 1 - balancing; nº 2 - lazy vault; nº 3 – jump over, nº 4 – Kong vault; nº 5 – roll e nº 6 – precision jump; e o movimento da capoeira: nº 1 - ginga; nº 2 – cocorinha com rolé; nº 3 – tesoura da angola; nº 4 – aú; nº 5 – meia lua de frente e nº 6 – carrossel (queixada com martelo). Após, identificar o movimento na tabela que descreve o parkour e/ou a capoeira imageticamente, então, o estudante tenta realizar o movimento do seu jeito. Respeitando o seu próprio limite em se movimentar ao se deslocar ou transpor um obstáculo, seja ele natural ou artificial.

A Parcoeira no jogo com Dados sugere, inicialmente, trabalhar com uma modalidade por vez, para apreensão das manobras ou movimentos e, em seguida, fazer a combinação entre parkour e capoeira, utilizando dois dados (cada dado representa uma modalidade). Ademais, pode ser acrescentado, ainda mais, repertório corporal de movimentos das modalidades, ou seja, vai-se acrescentando os dados que identificam o parkour e o outro que identificam a capoeira, para poder ser incluído mais movimentos corporais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor o parkour, acapoeira e suas interfaces na dinâmica das práticas corporais realizados pelas crianças em seu tempo livre por meio de jogos e brincadeiras, se faz presente visualizar movimentos, mas, deve-se resguardar as devidas técnicas e o contexto em que são empregadas movimentar e ao deslocar-se e transpor um obstáculo. Para ter uma prática corporal com segurança (Gestão de riscos) e diversão.

Nessa direção, o parkour e a capoeira, identificando-os como práticas de características relacionadas ao esporte, arte, aventura, superação corporal e transcendência. É valido frisar que seria de incontestável relevância às aulas de Educação Física essas modalidades, sejam elas separadas ou juntas, por possibilitar conhecimentos significativos aos alunos conceitualmente, quanto aos procedimentos que desenvolva técnicas e tecnologias corporais, e, além disso, dimensões atitudinais, que pode empoderá-los a olhar e a serem no mundo cidadãos conscientes, reflexivos-críticos e criativos nessa relação social e cultural. E essas dimensões, conceitual, procedimental e atitudinal podem ser verificadas através do processo de aprendizagem por meio da avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Conclui-se que a Parcoeira no jogo com Dados pode se transformar em uma ferramenta tecnológica lúdica, potencialmente a serviço da educação para as escolas, com o intuito estratégico a estimular a interação entre os alunos e criar conhecimento que mobilize e articule a criatividade e imaginação.

REFERÊNCIAS

BAZZANELLA, S.L.; BOELL, A. **A Questão da Técnica em Álvaro Vieira Pinto e Ortega Y Gasset**. In: Simposio Nacional de Ciencia, Tecnologia e Sociedade, v. 5, Rio de Janeiro, 2015. Recuperado em: < http://www.necso.ufrj.br/vi_esocite_br-tecsoc/gts/gt-01-sandro_luiz_bazzanella_e_adilson_boell.pdf>, acesso em: 14 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, É.J.S.M. **Le Parkour e Educação Física**: uma prática corporal da cultura de movimento para crianças. In: III Congresso Nacional de Educação – III CONEDU. Natal/RN, 2016. Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA19_ID8261_14082016191331.pdf> Acesso em: 21/05/2020.

MAUSS, M. **As técnicas corporais**. In: _____. Sociologia e Antropologia. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974.

NASCIMENTO, P.R.B. **Capoeira e corpo na interface com a tecnologia**: a produção do conhecimento em dissertações e teses no Brasil. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, v. 8, n. 18, p. 271-287, 2021.

PEREIRA, D.W.; MATTOS, R.B. **Parkour, transpondo o obstáculo da competição**. Conexões, Campinas: SP, v. 19, e021011, 2021. ISSN: 1983-9030

PINTO, Á.V. **O conceito de tecnologia Vol. I**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, p. 195.

SENA, D.C.S.; LEMOS, M.H.S. **Parkour: propostas de aulas na educação física escolar**. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 2, p. 159-169, mai./ago. 2020. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index. Acesso em: 11 mai. 2021.

SILVA, É.N.C. **(M)eu Corpo**: A subjetivação na corporeidade deficiente. 2013. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Psicologia do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, 2013.

SILVA, V. **Coletivos Juvenis e Parkour no Brasil**: percursos interculturais e Identidades. Tomo, n. 21, p. 63-99, 2012.

SILVA, L. **A Capoeira como conteúdo da Educação Física Escolar**: uma construção a partir da narrativa de formação de um capoeirista professor. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUSA, J. S.; PIMENTEL, G. G. A.; ARAÚJO, P. **Le Parkour Donné**: uma transposição didática em meio ao jogo da tecnologia corporal e lúdica. In: I Congresso Iberoamericano de Tecnologia e na Educação Física (online) – 12 a 14 ago. 2021. Grupo de Estudos em Lazer/

Universidade Estadual de Maringá; Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

VIEIRA PINTO, A. **Consciência e Realidade Nacional**. II Volumes. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

PEDAGOGIA HISTÓRICO – CRITICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A DIDÁTICA

HISTORICAL PEDAGOGY – CRITICAL AND PHYSICAL EDUCATION, CONTRIBUTIONS TO THINKING ABOUT DIDATICS

PEDAGOGÍA HISTÓRICA - EDUCACIÓN CRÍTICA Y FÍSICA, APORTES PARA PENSAR LA DIDÁTICA

Victor Hugo Vieira Alencar Ferreira,
Universidade Federal de Jataí (UFJ)
Michele Silva Sacardo,
Universidade Federal de Jataí (UFJ)

INTRODUÇÃO

A educação escolar que lida com conhecimentos científicos e sistematizados, configurou-se historicamente como a única forma dos filhos dos trabalhadores terem acesso à Educação (SAVIANI, 2021). O autor situa a prática social e os conhecimentos advindos do senso comum como elementos complementares ao processo educacional, mas atribui à escola, ao saber formal e ao professor a notoriedade de intermediar os saberes durante os processos de ensino.

A centralidade da escola na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) nos oportuniza compreender, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a BNCC, que tende a formar professores em determinada perspectiva , afastando-se da educação escolar como eixo. A PHC é tida como uma teoria contra-hegemônica ao defender que os conhecimentos clássicos devem ser apresentados no processo de formação das gerações mais jovens e, consequentemente, dos futuros professores.

Nesse sentido, do/a professor/a requer-se a consciência de que o ensinar não se reduz ao imediatismo da sala de aula, deve encampar a luta e a resistência à produção da educação como mercadoria, ou seja, os estudantes devem ter acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade.

Para ir além do que está posto, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) busca resgatar os conhecimentos clássicos de maneira a dar sustentabilidade aos debates da sociedade por serem mais complexos. Marsiglia, Martins, Lavoura (2019, p.7) afirmam que

> A pedagogia histórico-crítica não dá à educação o poder de transformação social direta (por isso ela é mediadora) e nem às consciências uma operacionalidade autônoma e independente das estruturas sociais. Por isso, para a pedagogia histórico-crítica, a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social.

Assim, a prática docente enquanto uma ação intencional é fundamental para subsidiar as necessidades da classe trabalhadora.

Diante desse panorama, o objetivo geral desse estudo é resgatar os fundamentos da pedagogia histórico – critica, bem como avançar nos desafios da didática da PHC na área da educação física com vistas a sua implementação.

INDICATIVOS PARA A PESQUISA

O estudo deverá realizado a partir da pesquisa bibliográfica, de caráter crítico e epistemológico, por meio de material já produzido, como os artigos, livros e demais publicações sobre a Pedagogia histórico-crítica.

A partir dos objetivos faremos identificação, seleção, organização, leitura e a coleta das informações e ideias/conceitos centrais das referências/obras/produções selecionadas sobre a Pedagogia histórico-crítica, e sua relação com a Educação Física e o registro das mesmas em planilhas e/ou tabelas do programa Microsoft Excel.

As análises serão fundamentadas a partir do método do materialismo histórico dialético que visa mediar o processo de compreensão, revelação, dinamismo e contradições da realidade investigada, possibilitando-nos uma nova maneira de se apropriar dos fenômenos da realidade, desvendando sua essência com vistas a transformar a realidade em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, entendemos que os desafios da Pedagogia Histórico-Crítica na sociedade em que vivemos é ser um instrumento enquanto uma teoria pedagógica de enfrentamento ao projeto de educação vigente que inviabiliza a formação humana em sua totalidade; sua existência busca avançar na inspiração do materialismo histórico-dialético, superando o senso comum à consciência filosófica/consciência de classe.

Portanto, a difusão/disseminação desta teoria pedagógica necessita formação teórico-prática e debate coletivo acerca dos limites e possibilidades para sua operacionalização na escola pública, bem como o aprofundamento em torno dos desafios da implementação, do trabalho pedagógico, da didática e a institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica

REFERÊNCIAS

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 19, p. e019003-e019003, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380. Acesso em: 02 mai 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** / Dermeval Saviani – 12. Ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS, PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTROLE DO SOBREPESO E OBESIDADE JUVENIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA[1]

PERCEPTIONS OF ACADEMICS, TEACHERS OF BASIC EDUCATION AND HIGHER EDUCATION ON THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTROL OF OVERWEIGHT AND OBESITY AMONG YOUTH: A COMPARATIVE ANALYSIS

PERCEPCIONES DE ACADÉMICOS, PROFESORES DE ENSEÑANZA BÁSICA Y SUPERIOR SOBRE EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTROL DEL SOBREPESO Y LA OBESIDAD DE LOS JÓVENES: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Augusto Fernandes Condé
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Jairo Antônio da Paixão
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Maria Teresa Sudário Rocha
Centro Universitário Antônio Carlos (UNIPAC)

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo comparar as percepções de acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física (EF), professores de EF atuantes na educação básica (EB) e em instituições de ensino superior (IES) sobre o papel da EF no controle do sobrepeso e da obesidade juvenil. Mais de um bilhão de pessoas no mundo encontram-se obesas, a saber: aproximadamente 650 milhões de adultos, 340 milhões de adolescentes e 39 milhões de crianças (WHO, 2022).

Diante disso, evidencia-se a necessidade de buscar estratégias que possam reduzir o atual cenário. Dentro do ambiente educacional, a EF – que tem como objeto de estudo o movimento humano – se configura um espaço potencial para as tematizações de variadas

[1] Trabalho de IC. Contou com bolsa da Fundação Araucária

práticas corporais, atravessando conteúdos relacionados à conscientização, desenvolvimento e adoção de um estilo de vida saudável. Nessa perspectiva, compreender como a relação entre obesidade juvenil e EF escolar é percebida por sujeitos em formação na área da EF e em atuação nos diferentes espaços educacionais, torna-se fundamental.

METODOLOGIA

Trata-se um estudo descritivo-exploratório, por meio da aplicação do questionário *Perceptions of Youth Obesity and Physical Education Questionnaire* (PRICE; DESMOND; RUPPERT, 1990), em versão traduzida para o português. O preenchimento do questionário foi feito de forma remota, na plataforma *google forms*.

A amostra foi composta por três grupos de sujeitos envolvidos na EF escolar. O primeiro grupo se constituiu de 100 acadêmicos do curso de licenciatura em EF de ambos os sexos (49 homens e 51 mulheres), matriculados em IES localizadas em Minas Gerais (MG). O segundo com 15 professores de EF (8 homens e 7 mulheres), atuantes em escolas de EB, na cidade de Ouro Preto, MG. Finalmente, o terceiro com 22 professores (18 homens e 4 mulheres) atuantes em cursos de formação inicial de licenciatura em EF em IES localizadas em MG.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os participantes da pesquisa revelam consenso sobre a importância da discussão do tema obesidade na população juvenil, que se acentua gradativamente em escala mundial.

Ante ao planejamento das aulas de EF, 69% dos acadêmicos concordam que as aulas devem ser planejadas com foco no cuidado com a forma física. Na literatura, é possível reconhecer a EF escolar como um local apropriado para tratar de conhecimentos teórico/práticos relacionados à saúde (NAHAS, 2017). Esse pressuposto é confirmado entre 39% dos professores de EF da EB e 31% dos que atuam em IES.

As diferenças de perspectiva percebidas entre os participantes podem estar relacionadas aos objetivos múltiplos da EF, que não se limita apenas à dimensão biológica do homem, mas envolvem conhecimentos culturais, sociológicos, históricos e outros. Entre as dificuldades para se trabalhar a temática obesidade juvenil, os participantes (68% acadêmicos de EF, 72%

professores da EB e 59% professores de IES) argumentaram insuficiente carga horária nas aulas de EF.

CONCLUSÃO

O sobrepeso e a obesidade juvenil configuram-se uma problemática social emergente, que demanda ações de diferentes esferas na sociedade. Essa pesquisa detectou divergências sobre a abordagem do tema na escola. Enquanto acadêmicos de EF percebem o componente curricular EF responsável pelo controle da obesidade juvenil, professores de EB e IES a entendem como um campo de conhecimento que deve abordar diferentes perspectivas da cultura corporal. Assim, a criação de disciplinas curriculares que discutam hábitos saudáveis pode ser uma estratégia para lidar com a temática.

Os autores da presente investigação acreditam que a EF possa contribuir para o combate à obesidade, mas que aulas não devem ser centralizadas apenas no controle e tratamento da forma física. Reconhecem a necessidade de novas pesquisas para ampliar a discussão sobre o papel da EF escolar na prevenção e controle da obesidade juvenil, principalmente em outras regiões do Brasil.

REFERÊNCIAS

PRICE, J. H.; DESMOND, S. M.; RUPPERT, E. S. Elementary physical education teachers' perceptions of childhood obesity. **Health Education**, v.21, n.8, p.26–32, 1990.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **World Obesity Day 2022:** Accelerating action to stop obesity. Geneva, 2022.

PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: O MOVIMENTO COMO RELAÇÃO CULTURAL[1]

DEVELOPMENT PERIODIZATION IN HISTORICAL CULTURAL PSYCHOLOGY AND PHYSICAL EDUCATION: THE MOVEMENT AS A CULTURAL RELATIONSHIP

PERIODIZACIÓN DEL DESARROLLO EN PSICOLOGÍA HISTORICA CULTURAL Y EDUCACIÓN FÍSICA: EL MOVIMIENTO COMO RELACIÓN CULTURAL

Vilson Aparecido da Mata,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Pedro Becker Veloso,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou entender o desenvolvimento infantil a partir da pesquisa sobre os principais fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, em relação com a Educação Física na educação infantil. A metodologia utilizada foi a da revisão teórica e bibliográfica, embasando-se na obra "A Construção do Pensamento e da Linguagem" de Vygotsky (2001). A formação de conceitos é dividida em três estágios, e, em cada um, fases:

A primeira diz a respeito à pluralidade e está relacionada com o significado atribuído à palavra, em que a criança escolhe novos objetos ao acaso: "O primeiro estágio, que se apresenta mais frequentemente nas crianças de tenra idade, é a pluralidade não ordenada, e não informada" (VYGOTSKY, 2001, p.175). Na segunda fase, a das imagens sincréticas e amontoado de objetos, a criança se relaciona com a presença temporal e espacial dos objetos e, na terceira e última fase do primeiro estágio, todo esse excesso de nexo subjetivo começa a se organizar e a criança atribui significados diferentes a uma mesma palavra.

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

O segundo estágio, denominado de "pensamento por complexos" (VYGOTSKY, 2001), está dividido, pelo autor, em cinco fases, sendo a primeira o complexo de tipo associativo (VYGOTSKY, 2001). Como o próprio nome sugere, a criança busca qualquer vínculo associativo, traços em comum, para construir um conceito. A segunda fase, da "coleção" (VYGOTSKY, 2001), consiste basicamente em combinar objetos e impressões concretas em grupos especias, a criança já consegue categorizar objetos por seu uso funcional. A terceira fase é a do complexo em cadeia (VYGOTSKY, 2001), na qual a criança já faz ligações de diferentes características com mesmas conexões. A quarta fase foi denominada por Vygotisky (2001) como complexo difuso e consiste na associação de objetos por semelhanças indefinidas, confusas, diluídas. O princípio ainda é o mesmo dos anteriores, pois ainda utilizam-se vínculos associativos para designar objetos complexos, porém, as relações entre os objetos obedecem a uma dinâmica interna da criança. Por fim, a última fase é denominada de pseudoconceito (VYGOTSKY, 2001), em que a criança começa a estabelecer conceitos que são, na verdade, falsos, pois estão relacionados aos aspectos mais imediatos e superficiais. Sua acepção mais profunda, sua conexão lógica com os demais conceitos e sua interrrelação com a totalidade da realidade ainda não está presente na criança.

A conclusão a que chega Vygotsky (2001) indica que o pensamento por complexos inicia a estrutura original a que chamamos conceito. Há ainda o papel essencial desempenhado pela linguagem, que não pode ser abordado aqui. Entretanto, nas conclusões do autor soviético, já é possível notar o quanto o movimento e as ações corporais estão relacionadas com a formação do conceito. Nenhuma das fases e estágios dessa formação está desvinculada do gesto, dos sentidos, da corporalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky (2001) não despreza a importância do desenvolvimento corporal para a formação dos conceitos. Em texto publicado no Brasil em 2018, o autor trata do desenvolvimento corporal, demonstrando que os diferentes sistemas (nervoso, digestório, muscular, esquelético) se desenvolvem em tempos diferentes (VIGOTSKI, 2018). Para este trabalho de pesquisa, o estudo do desenvolvimento dos conceitos contribuiu para a melhor

compreensão das relações entre a corporalidade e a maturação cognitiva. É pelo gesto, pelo movimento, enfim, pelo corpo, que a criança acessa os objetos e desenvolve os conceitos, pelo gesto e pelo movimento, pela manipulação, a criança acessa o mundo externo e desenvolve seu mundo interno. Para a Educação Física esse é um fator primordial, afinal, quando atua com a criança, os/as professres/as de Educação Física produzem formação de conceito, uma vez que o próprio gesto, manipulação, brincadeiras, cantos podem ser decisivos na organização dos complexos para a criança. Conclui-se que, para a formação de professores/as de Educação Física, o conhecimento sobre o desenvolvimento dos complexos é essencial.

REFERENCIAS

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Sete Aulas de L. S. Vigotski sobre os Fundamentos da Pedologia**. Organização e Tradução Zoia Prestes , Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro, 2018.

PIBID COMO FERRAMENTA PARA AMPLIAÇÃO DA CULTURA CORPORAL NA ESCOLA TEODORA BENTES

PIBID AS A TOOL TO EXPAND THE BODY CULTURE AT TEODORA BENTES SCHOOL

PIBID COMO HERRAMIENTA PARA AMPLIAR LA CULTURA CORPORAL EN LA ESCUELA TEODORA BENTES

Caio André Ferreira Da Costa,
Universidade do Estado do Pará
Emanuelle Iasmin Seabra De Sousa,
Universidade do Estado do Pará
Gabriela Juliana Costa,
Universidade do Estado do Pará
Julio Pereira Araújo,
Universidade do Estado do Pará
Darlene Sousa Bezerra,
Universidade do Estado do Pará
Zaira Valeska Dantas Da Fonseca
Universidade do Estado do Pará

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato das experiências e práticas vivenciadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Educação Física "O ensino da cultura corporal na escola: possibilidades de organização do trabalho pedagógico na Educação Física" da Universidade do Estado do Pará. As práticas aconteceram na escola da rede estadual de ensino EEEFM Teodora Bentes, localizada no distrito de Icoaraci do município de Belém-PA, no período de novembro de 2022 a abril de 2023.

METODOLOGIA

As atividades desenvolvidas pelo PIBID educação física na E.E.E.F.M Teodora Bentes iniciaram no final de 2022 com reuniões formativas sobre o programa, capacitações teórico-práticas, visitas para o reconhecimento do espaço e dinâmica de funcionamento escolar. Em

conjunto com a professora supervisora, os bolsistas organizaram os materiais e ambiente de prática das aulas e foram orientados em relação ao conteúdo programático a ser trabalhado com as turmas dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental II. Os oito alunos da UEPA participantes do programa na escola Teodora Bentes se dividiram em duplas, sendo cada uma responsável principal por uma turma porém contando com auxilio de todos. Utilizamos no projeto metodologias sempre visando uma proposta condizente com o planejamento escolar e com a vivência que tivemos nas formações que precederam as práticas na escola, que foram baseadas na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1991) e seguindo os pressupostos da abordagem crítico-superadora defendida pelo Coletivo de Autores (1992).

DESENVOLVIMENTO

A partir da metodologia apresentada, a primeira ação na escola foi a seleção e organização coletiva do conteúdo a ser trabalhado, que foi separado por bimestres. No período exposto nesse resumo, foi trabalhado o conteúdo do jogo com o 8° e 9° ano do ensino fundamental, especificamente os tipos de jogos, sendo jogos cooperativos e de tabuleiro/salão para o 8° ano e jogos eletrônicos e pré-desportivos para o 9° ano. Alinhado como ferramenta de trabalho, mencionamos os aspectos históricos, técnicos e também característicos de cada jogo da matriz de conteúdo e também fizemos uma menção aos aspectos sociais encontradas no interior do assunto, por meio de problemáticas apontadas para entender a vivência do aluno sobre os jogos, levando em conta principalmente sua prática durante a pandemia. O primeiro contato dos acadêmicos de educação física participantes do programa com os alunos da escola Teodora Bentes foi no dia 27 de março de 2023 em decorrência dos atrasos das semanas antecedentes ocasionados por imprevistos na estrutura física da escola, na matriz curricular e paralisação da classe. Apesar dos obstáculos, mantivemos o plano de ensino inicial, dessa forma, os alunos tiveram diversas vivências de acordo com os conteúdos propostos, a fim de promover experiências inéditas e conhecimento de relevância para a Educação Física. As dificuldades enfrentadas brevemente foram ultrapassadas, tais como: as limitações físicas e materiais do ambiente escolar que resultaram em diversas adaptações e improvisos para que o planejamento de aula do plano de ensino fosse colocado em prática e a inexperiência dos

pibidianos no que se diz respeito à atuação dentro de sala de aula ocasionada pelo choque entre a formação acadêmica no campus universitário e a realidade do ensino público brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID proporciona uma relação de troca entre universidade e escola, ou seja, entre o Ensino Superior e o Ensino Básico, que promove ao mesmo tempo uma melhor formação aos futuros professores e novas vivências que agregam ao desenvolvimento social e cultural dos alunos, buscando atingir o objetivo do Programa em aperfeiçoar o ensino superior e transformar a realidades das escolas públicas brasileiras. Conforme os objetivos do subprojeto que integramos, relatamos nossas experiências desde as formações à prática. Foi observado pilares essenciais para o desenvolvimento da Educação Física escolar como a formação e preparação adequada dos professores, uma boa estrutura fisica para que as aulas sejam trabalhadas em sua totalidade e a participação dos alunos, somente a partir disso será possivel a quebra do paradigma do ensino tecnicista da educação física, que é o proposito que pretendemos atingir durante a continuidade do Programa.

REFERÊNCIAS

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, Autores Associados, 1991 (12ª ed. 2021a).

(Coletivo de Autores) **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

ISSN: 2175-5930

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA E MULTILETRAMENTO: UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR[1]

PIBID PHYSICAL EDUCATION AND MULTILITERIA: AN ANALYSIS OF THE CURRICULUM MATRIX OF HIGH SCHOOL IN POTIGUAR

PIBID EDUCACIÓN FÍSICA Y MULTILITERIA: UN ANÁLISIS DE LA MATRIZ CURRICULAR DE LA ESCUELA SECUNDARIA POTIGUAR

Camila Monteiro de Oliveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Daniele Lima da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Bruna Priscila Leonizio Lopes,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem o objetivo de incentivar e valorizar a docência, bem como elevar a qualidade das escolas públicas (CAPES, 2023). As áreas de licenciatura integrantes do Programa são denominadas de subprojeto, sendo este trabalho fruto do subprojeto Educação Física (PIBID EF). Destinado aos discentes que estejam no máximo na metade inicial do curso de licenciatura, eles vivenciam o cotidiano escolar de uma escola pública, fazem planejamento, colaboram com as aulas e participam de encontros formativos acadêmicos.

O artigo que motivou esta pesquisa, "As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação Física", dos autores Oliveira e Araújo (2022), foi discutido em uma das formações que contou com a participação da autora Natália Oliveira. A obra sugere que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio (EM) oferece destaque maior para o componente Português na área de Linguagens e suas Tecnologias (LGG) e restringe as demais linguagens as suas respectivas disciplinas, de forma

1 O trabalho contou com o apoio financeiro da CAPES

que a Educação Física (EF) se atenha à linguagem corporal, as Artes à linguagem artística e o Inglês se limite à linguística (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2022). De modo a incorrer na desvalorização do multiletramento, já que enfraquece o diálogo entre as múltiplas linguagens em cada campo do saber.

O multiletramento é uma proposta pedagógica que propõe que as escolas considerem em seu ensino a multiplicidade de culturas, interação e linguagens (visual, verbal, sonora, espacial e comportamental). De maneira que "A multiplicidade não se daria apenas pela presença de diferentes linguagens na educação, mas também pelos diálogos entre/em diferentes linguagens e sentidos, pela capacidade de transitar por elas, de traduzi-las, misturá-las, mixá-las." (PEREIRA, 2014, p. 93). Diante do contexto atual de mundo globalizado e tecnológico, essa abordagem traz uma variedade de percepções e aparatos linguísticos, culturais, comunicativos e tecnológicos, que favorecem a comunicação e a interação dos alunos com a sociedade, contribuindo para tornar os processos de ensino-aprendizagem mais inclusivos e integrativos.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é compreender o multiletramento na Educação Física no contexto da área de Linguagens e suas Tecnologias do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP), documento que rege o EM no Rio Grande do Norte.

METODOLOGIA

O estudo é caracterizado como uma pesquisa documental de caráter qualitativo, visto que se trata da análise de uma fonte primária (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Inicialmente foi realizada a leitura do RCEMP, enfocando a área de LGG. Posteriormente profundou-se na Matriz Curricular do Componente de EF, a fim de compreender a sua organização no campo das Linguagens e como o multiletramento é tratado nesse contexto.

O principal fator utilizado para analisar o multiletramento na Educação Física do Ensino Médio Potiguar foi a aparição dialógica de diferentes linguagens nas sugestões didáticas da matriz curricular, conforme proposto por Cope e Kalantzis (2009 apud OLIVEIRA et. al, 2021): Linguagem escrita, linguagem oral e as representações visuais, sonoras, táteis, gestuais, de si mesmo e espaciais.Catalogamos os termos relacionados às categorias de linguagens em

cada sugestão didática e destes, alguns foram selecionados para compor o quadro adaptado a seguir a fim de elucidar a discussão:

Quatro 1 – Termos selecionados nas sugestões didáticas e suas respectivas linguagens.

Termos	Linguagem associada
"Leitura de artigo" e "Pesquisa"	Linguagem escrita
"Socialização da pesquisa com a turma" e "Roda de conversa"	Linguagem oral
"Construção de materiais e brinquedos pedagógicos"	Representação gestual
"A partir do âmbito local ou território" e "Regional e mundial"	Representação espacial
"Sensações e percepções corporais vividas durante atividade"	Representação tátil
"Apresentação via painel com fotos e registros"	Representação visual
"Relembrar, recordar as experiências vividas"	Representação de si mesmo
Não encontrado	Representação sonora

Fonte: Autoras (2023).

As subdivisões das linguagens e representações foram feitas para facilitar a identificação e análise, entretanto, compreendemos que pode haver uma interdependência entre elas, ainda que haja características específicas que as delimitam.

Isto posto, identificamos os tipos de linguagens mais utilizadas e o diálogo entre elas no componente curricular por cada eixo integrador, conforme subdivisão do RCEMP na área de Linguagens: Linguagens e Identidades; Linguagens e Práticas Culturais; Linguagens e Letramentos; Linguagens e Interação; e Linguagens e Tecnologias Digitais.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

As habilidades do componente curricular de Educação Física são pautadas, majoritariamente, no "Se Movimentar", definido pelo documento como a educação corporal,

composta pelos aspectos da linguagem corporal e movimento. A educação proposta pelo entendimento do "Se Movimentar", por sua vez, compreende a individualidade do sujeito e os fatores históricos e sociais para que os estudantes possam atribuir significado às vivências da Cultura Corporal (RIO GRANDE DO NORTE, 2021). Entretanto, o principal marco legal mencionado na matriz curricular de Educação Física é o Art. 217 - CF/1988, cujas disposições são exclusivamente sobre desporto. Tal referência remete à uma esportivização da EF que contrapõe a ideia da Cultura Corporal, visto que a expressão "Cultura Corporal" surgiu em um contexto de crítica à hegemonia do esporte na Educação Física (NEIRA; GRAMORELLI, 2015).

Quanto às sugestões didáticas referente a cada habilidade, não é mencionado o "Multiletramento", mas é possível observar as estratégias de uso das linguagens se modificarem conforme o eixo integrador. Em Linguagens e Identidades se busca a introdução da EF no Ensino Médio com a retomada das práticas corporais vivenciadas nos anos anteriores, sugere-se que os estudantes relembrem as suas experiências, compartilhem, registrem e pesquisem sobre essas práticas para iniciar um Projeto Pessoal de "Se Movimentar". Dessa forma, as linguagens predominantes são as de representação de si mesmo, escrita e oral.

Em Linguagens e Práticas Culturais, aventa-se que os estudantes pesquisem a potencialidade das práticas corporais coletivas para o desenvolvimento de atitudes de cooperação, convivência em grupo e solidariedade, bem como as práticas coletivas mais difundidas na cultura potiguar, brasileira e mundial, as instituições brasileiras que as valorizam, os programas governamentais que as promovem e as relações das práticas corporais com a saúde, lazer, entretenimento, treinamento de atletas, etc. Propõe-se que os estudantes ampliem o "Se Movimentar" por meio do mapeamento de espaços disponíveis para as práticas corporais na escola, identificação de possibilidades como: parcerias com atores da comunidade escolar, atletas locais, mutirão para construção de materiais pedagógicos. Assim, é iniciada a diversificação de propostas que oportunizam vivências das práticas corporais, integrando as linguagens.

Em Linguagens e Letramentos, as linguagens escrita e oral são fortemente utilizadas em propostas de discussão sobre conceitos relacionados à EF, leitura de artigos, pesquisas e a

concretização da organização do programa pessoal do "Se Movimentar". Busca-se o incentivo à práticas corporais como um hábito de vida para além do espaço escolar. Depois, recomenda-se a experimentação de algumas práticas corporais elencadas pelos estudantes dentro da escola. Entretanto, o tempo escolar destinado às vivências corporais é muito inferior ao que se despende para compreendê-las teoricamente e programá-las, prevalecendo o saber sobre o corpo, ainda em uma lógica cartesiana (RIOS; MOREIRA, 2015),

Já em Linguagens e Interação e Linguagens e Tecnologias Digitais, é sugerido rodas de conversa, produção coletiva de painel como forma de registro, divulgação dos eventos promovidos pela turma no ambiente escolar e extraescolar, realização de festival com práticas corporais com protagonismo dos estudantes na organização dos aspectos supracitados, produção de material digital e/ou físico para divulgação dos projetos pessoais, problematização de temáticas referentes à EF nos meios digitais e criação de um comitê que contribua para promoção de práticas corporais na escola.

Identificamos diferentes propostas pedagógicas nas sugestões didáticas, o que propicia o diálogo entre as múltiplas linguagens, entretanto, em muitos momentos as orientações são vagas em relação à linguagem em si. Apesar disso, subentende-se que na elaboração de um evento de práticas corporais, por exemplo, as linguagens gestual, tátil, oral, escrita, espacial, visual, sonora e de representação de si mesmo se façam presentes, juntamente com a utilização dos meios digitais, promovendo o multiletramento.

Em todos os eixos integradores existem etapas de construção e análise de cronograma sobre as práticas corporais praticadas em momentos extra escolares, denominado "Projeto Pessoal de Se Movimentar". Contudo, na maioria das outras atividades é possível observar a predominância da linguagem oral e escrita, em concordância com a BNCC quando, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diz que a EF: "Pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas" (BRASIL, 2018, p. 222), conforme criticado por Gehres e Neira (2020) como uma confusão conceitual da própria BNCC sobre a finalidade da EF Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O RCEMP, no componente curricular da EF, busca diversificar as sugestões didáticas e, consequentemente, explora o multiletramento, ainda que de forma não intencional, ao propor rodas de conversas, elaboração de material visual como painel, assim como materiais pedagógicos, leitura de artigo, vivência de práticas corporais e eventos/festivais na escola a fim de movimentar a comunidade escolar. Contudo, é possível observar a predominância das linguagens orais e escrita, sendo importante que elas dialoguem mais com as demais linguagens, dado que o multiletramento traz a dimensão corporal para a discussão linguística sem secundarizar a importância do corpo sensível, simbólico e dialógico que se apresenta como condição para o ser e estar no mundo (PEREIRA, 2014).

Considerando os aspectos supracitados, aliado ao fato do PIBID EF não só ter como objetivo, mas efetivamente favorecer a concretização da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, faz possível reconhecer e ratificar o papel desempenhado pelo currículo e documentos norteadores nesse cenário.

Desse modo, reitera-se a importância da EF Escolar enquanto componente curricular capaz de contribuir para o exercício pleno da cidadania ao proporcionar a compreensão e vivência da Cultura Corporal como cidadãos críticos e reflexivos sobre seus contextos históricos e sociais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C.; OLIVEIRA, N. D. As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação Física. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 60, n. 63, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acesso em: 03/04/2023.

GEHRES, A. F.; NEIRA, M. G. Linguagem e Educação Física: algumas considerações sobre o currículo cultural. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Curitiba. Ano V, v. 3, p. 30-45, 2020.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. IN: **XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Vitória, 2015.

OLIVEIRA, N. D. et al. Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 43, 2021.

PEREIRA, R. S. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação.** p. 227. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

Rio Grande do Norte (Estado). Secretaria de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar.** SEEC/RN. Rio Grande do Norte: SEEC/RN, 2021.

RIOS, F. T. A.; MOREIRA, W. W. A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Evidência, Araxá**, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 1(1), 1-15.

PIBID: FORMAÇÃO INICIAL ATRAVÉS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA "CAPIXABANDO - CORPO E MOVIMENTO" [1]

PIBID: INITIAL TRAINING THROUGH THE PHYSICAL EDUCATION PROJECT "CAPIXABANDO - BODY AND MOVEMENT"

PIBID: FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN FÍSICA "CAPIXABANDO - CUERPO Y MOVIMIENTO"

Felipe de Sousa Heringer,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Ester Santana Monteiro,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Gleyce Kelly Pereira Novaes,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Julia Lima Barth,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Paola Carcanholo Dias,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Serge Matos da Silva,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Uma formação inicial de excelência é a base para termos futuros docentes comprometidos com uma educação de qualidade e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é fundamental neste processo. O proporciona experiências teórico-práticas que são importantes para a nossa vida profissional e acadêmica.

A oportunidade de presenciar e vivenciar de forma sistematizada, no ambiente escolar, uma prática docente supervisionada, os conhecimentos teóricos apresentados no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo é fundamental para nossa formação inicial.

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro de bolsas PROLICEN/UFPB.

Nós bolsistas do PIBID, atuamos no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) "Ana Maria Chaves Colares" (AMCC), situado no Bairro de Jardim Camburi em Vitória - ES, escola bem próxima a uma das praias mais movimentadas da capital do Espírito Santo e que este ano, está desenvolvendo um Projeto Institucional denominado "Capixabando" que tem como objetivo, convidar as crianças a manifestarem suas compreensões sobre a cultura capixaba, em suas diferentes expressões artísticas, folclóricas, gastronômicas, literárias e musicais, passando pelas danças, pelos jogos e brincadeiras populares, pelo desporto, ginásticas e outras experiências de movimento praticadas pela comunidade da qual a escola está inserida.

Segundo Andrade Filho (2011), a experiência do movimento corporal das crianças é o objeto de ensino da Educação Física na Educação Infantil. Quando falamos de experiência corporal, estamos nos referindo a diferentes formas e instrumentos de expressões corporais, como o corpo, a voz, o som, o ritmo, a postura, o gesto, o movimento, o espaço e o tempo.

A equipe de educação física do CMEI, pensando em como poderia provocar, aproximar e colocar as crianças em contato com a cultura capixaba, propôs seu próprio projeto, "Capixabando: Corpo e Movimento".

DESENVOLVIMENTO

Iniciamos um diagnóstico com as crianças, pedindo para elas relatarem suas brincadeiras e onde elas mais gostavam de brincar. Constatamos que suas experiências de movimento, estavam fortemente ligadas às atividades praticadas na orla da praia, visto que toda a comunidade usufrui deste espaço que está localizado há poucos minutos do CMEI. Assim, o projeto foi iniciado, com práticas corporais que são comuns neste ambiente de lazer, culturalmente inserido na comunidade.

A partir deste diagnóstico inicial, planejamos nossas aulas partindo das experiências de movimento das crianças e desenvolvemos aulas com os temas geradores: Vôlei de praia, futebol de areia, brincadeiras com água e na areia, etc… Todas desenvolvidas de forma lúdica, e pensadas a partir das experiências trazidas pelas crianças, respeitando as especificidades de cada faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, percebemos como o contexto social da comunidade e seus espaços públicos, tem influência direta nas experiências de movimento das crianças e como as aulas planejadas a partir da cultura local são importantes no desenvolvimento destas experiências e para a nossa formação inicial.

Não é raro ouvir relatos de crianças e das famílias, comentando sobre as aulas aplicadas no CMEI e como elas estão sendo ressignificadas em casa, através das brincadeiras e nos momentos de lazer familiar. Entendemos a importância de se trabalhar com temas geradores no contexto em que as crianças estão inseridas, tecendo uma relação com cultura local e respeitando as peculiaridades da infância, com adequações pedagógicas necessárias para a educação infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de Movimento Corporal de Crianças no Cotidiano da Educação Infantil**. 2011. (Tese de Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.

CAPES. PIBID. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Publicado em 01/01/2013 22h48, Última Atualização: 17/04/2023 09h40. Brasília: CNPq, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acesso em: 24 abr. 2023.

COSTA, J. DE M.; PINHEIRO, N. A. M. **O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar** - doi: 10.4025/imagenseduc.v3i2.20265. Imagens da Educação , v. 3, n. 2, p. 37-44, 13 jun. 2013.

PLANEJAMENTO DE ENSINO DO JOGO NO ENSINO FUNDAMENTAL II A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA[1]

GAME TEACHING PLANNING IN ELEMENTARY SCHOOL BASED ON HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND THE CRITICAL-OVERCOMING APPROACH

PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y EL ENFOQUE CRÍTICO-SUPERADOR

Nathália Carolina da Silva,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Josegleise de Oliveira Martins,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
José Milton Araújo Rodrigues,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Carlos Eduardo França Ferreira Quirino Rodrigues,
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Melina Silva Alves,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva apresentar um recorte da experiência desenvolvida durante o ano de 2022 no projeto Prolicen[2], que utilizou como base metodológica a pesquisa-ação (Thiollent, 1989) em colaboração com a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto (EMEIEFASCN) na cidade de João Pessoa – PB. O projeto envolveu três estudantes bolsistas de graduação de licenciatura em EF/UFPB, uma professora da UFPB, um professor colaborador de EF da Educação Básica e duas turmas do ensino fundamental II da EMEIFASCN (55 alunos).

Considerando as fases de uma pesquisa-ação (exploração, planejamento, ação e avaliação) selecionamos o planejamento para o debate neste trabalho. Nesta fase,

[1] Programa de Apoio às Licenciaturas.
[2] Os traços essenciais que constituem um objeto/processo/fenômeno social.

ISSN: 2175-5930

desenvolvemos o planejamento de ensino (PE) de uma unidade para o componente curricular EF, e esse firmou-se como ferramenta essencial para o desenvolvimento de um trabalho educativo rico em determinações [3] (MARX, 2011) e que possibilitasse subsidiar, como postulado pelas referências da PHC e da ABC, o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades através do acesso ao saber sistematizado (SAVIANI, 2016; COLETI|VO DE AUTORES, 2012).

PLANEJAMENTO DO ENSINO: A RELAÇÃO ENTRE A PHC E A ACS

A segunda fase do projeto (planejamento) foi iniciada após o diagnóstico sobre a realidade da escola. Desde a fase de exploração, foram realizados estudos de textos que fundamentaram o planejamento do 4º bimestre para as turmas do 7º ano A e 8º ano B da EMEIEFASCN, com a temática Jogo (temática pré-selecionada pelo professor colaborador). Este planejamento foi a referência para o desenvolvimento dos planos de aula de cada turma com base nas especificidades do terceiro ciclo de escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 2012; MELO, LAVOURA e TAFFAREL, 2020) e do desenvolvimento real dos estudantes[4], ou seja, considerando suas zonas de desenvolvimento iminente. (PRESTES, 2012).

A referência estudada objetivou a compreensão tanto da PHC, quanto da ACS e foi indispensável para proporcionar o avanço na aprendizagem sobre a natureza e a especificidade da educação e da EF, a dinâmica de ensino, ou seja, a normatização, organização escolar e o trato com o conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012; GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019; GAMA e PRATES, 2020) e os ciclos de escolarização (MELO, LAVOURA e TAFFAREL, 2020).

O primeiro contato com a escola (exploração) foi importante para entender a realidade da instituição e direcionar o PE. Na perspectiva do nosso referencial teórico, o ensino é parte do trabalho educativo - atividade intencional e direta de produção da humanidade na singularidade dos sujeitos históricos objetivando a formação de sua segunda natureza

[3] O planejamento foi o mesmo para as duas turmas considerando o 3º ciclo de escolarização e o diagnóstico da realidade, as especificidades de cada turma foram objetivadas nos planos de aula.
[4] Elementos categoriais nucleares constitutivo do objeto de ensino.

ISSN: 2175-5930

(SAVIANI, 2011). Assim, do trabalho educativo surgem duas necessidades subjacentes: 1) a seleção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da humanização e, 2) descobrir quais são as formas mais desenvolvidas para atingir este objetivo.

Selecionar os elementos culturais que precisam ser ensinados e descobrir as formas mais adequadas para que a aprendizagem se objetive, se efetiva a partir do reconhecimento do destinatário, "a quem se ensina". Por isso é a relação conteúdo-forma-destinatário que objetiva o trabalho educativo na escola e que expressa em si os fundamentos necessários para o ensino da EF Escolar.

A tríade conteúdo-forma-destinatário caracteriza-se como a essência do trabalho educativo, cuja atividade implica na identificação e seleção das formas mais desenvolvidas do saber historicamente produzido e sua conversão em saber escolar (conteúdo), provendo-se os meios necessários para sua apropriação (forma), de modo que seja assimilado pelos alunos de acordo com seus períodos e níveis de desenvolvimento (destinatário) (GALVÃO; LAVOURA e MARTINS, 2019).

Para entender o processo de seleção e organização dos conteúdos de ensino realizados em nosso projeto para o 3º ciclo de escolarização e o processo de delimitação do objetivo geral tratado no 4º bimestre, nos "blocos de conteúdos" (quadro 2) e em seus objetivos específicos, que foram abordados nos planos de aula, é imprescindível a análise do quadro 1. Nele é possível observar os princípios para o trato com o conhecimento, referências essenciais para o PE.

Podemos observar no quadro 1 os três eixos distintos e ao mesmo tempo inter-relacionados que objetivam os "fundamentos gerais das formas sociais das atividades humanas da cultura corporal"[5] (LAVOURA; SANTOS JUNIOR e MELO, p. 154-162, 2022), articulados no objetivo geral (quadro 2). É importante ressaltar que os princípios para seleção e os metodológicos são inseparáveis (quadro 1) e as questões colocadas à frente de cada um foram utilizadas como orientadoras para o trato com o conhecimento considerando a delimitação do objetivo geral.

[5] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Quadro 1 - Princípios utilizados como Referência para o Planejamento de Ensino.

PRINCÍPIOS PARA O TRATO COM O CONHECIMENTO	
FUNDAMENTOS GERAIS	
- Ser humano/atividade/mundo objetal: ações, operações técnicas, instrumentos e normas ligados aos jogos. - Ser humano/atividade/tempo-espaço histórico: historicizar a gênese, desenvolvimento histórico e contemporaneidade dos jogos, considerando os diferentes motivos que levaram a necessidade de sua prática. - Ser humano/atividade/valoração judicativa: juízos de valores ligados a essas práticas, considerando as atitudes axiológicas que o ser humano vivencia nas suas relações ético-políticas.	
PRINCÍPIOS PARA A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS	
Contemporaneidade	*Objetividade e Enfoque Científico*
Demonstra o que há de mais moderno? Quais os seus impactos dentro do contexto social em questão? Como pode ser ligado ao clássico?	Quais os fatores ligados ao processo de trabalho da humanidade que podem explicá-lo de forma científica?
Relevância Social do Conteúdo	*Adequação às Possibilidades Sóciocognoscitivas*
Auxilia na compreensão da realidade social concreta e de classe do aluno?	Qual a complexificação possível, dentro da *zona de desenvolvimento iminente*, que pode ser vivenciada pelos alunos?
PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	
Da Síncrese à Síntese	*Simultaneidade dos Conteúdos Enquanto Dados da Realidade*
De que forma o pensamento do aluno (saber popular), pode ser enriquecido considerando uma visão científica do objeto?	Como é que se relaciona com os outros conteúdos das outras disciplinas? Qual a sua contribuição para o entendimento da realidade considerando a sua especificidade?
Ampliação da Complexidade do Conhecimento	*Provisoriedade e Historicidade*
De que forma pode ser apropriado, dentro de um processo de sucessivas aproximações, pensando na ampliação do seu aprofundamento ao longo dos ciclos de escolarização?	Como surgiu e foi modificado ao longo do tempo levando em consideração as necessidades da humanidade de produzir a sua existência?

Fonte: adaptado de Lavoura, Santos Junior e Melo (2021) e Gama e Prates (2020).

Os fundamentos gerais (eixos) e os princípios para seleção e metodológicos para o trato com o conhecimento são referências essenciais para desenvolver o trabalho educativo que se objetivam na relação entre conteúdo-forma-destinatário, e que, na EF, apresenta como objeto de estudo mais rico em determinações, a cultura corporal.

Quadro 2 – Planejamento de Ensino do Jogo.

Objetivo Geral: Aprender as ações práticas relacionadas aos jogos, seus instrumentos e normatizações técnicas e táticas, entendendo o desenvolvimento da necessidade do homem de jogar ao longo da história, nos diferentes modos de produção e relação entre as classes, analisando-o a partir de seus diferentes motivos: lúdico-competitivo, agonístico, de mercado, entre outros.	
Bloco 1 – Introdução aos jogos e seus elementos fundamentais (05/10 até 13/10)	**Bloco 2 – Jogos populares no mundo (19/10 até 27/10)**
Objetivos específicos: Vivenciar jogos populares entre os próprios estudantes; Compreender os elementos fundamentais dos jogos, seu papel em diferentes momentos históricos, para diferentes classes sociais; Entender as diferentes relações entre os participantes determinadas por diferentes tipos de jogos.	Objetivos específicos: Entender o jogo como um fenômeno global, praticado por pessoas de diversas idades, etnias e gêneros; Buscar diferentes práticas, em diferentes continentes do mundo e seus significados; Vivenciar diferentes jogos, de diferentes lugares, entendendo o seu significado.
Bloco 3 – Jogos populares no Brasil e na Paraíba (02/11 até 17/11)	**Bloco 4 – Jogos africanos e indígenas (23/11 até 08/12)**
Objetivos específicos: Entender os diferentes jogos do Brasil, dentro de cada região e a sua importância histórica; Buscar diversas práticas de jogos populares dentro da Paraíba, entendendo a importância de cada uma delas para seu contexto histórico; Vivenciar alguns dos jogos do Brasil e da Paraíba, entendendo sua importância.	Objetivos específicos: Entender o papel do jogo para os povos indígenas e africanos; Vivenciar alguns jogos de matrizes africanas e indígenas.

Fonte: os autores.

A PHC e a ACS reconhecem que o ensino do saber escolar é necessário para o cumprimento da função social da escola de socializar o conhecimento científico e potencializar a capacidade dos estudantes da educação pública em conhecer o mundo de maneira fidedigna, cabendo ao professor garantir que o conhecimento seja assimilado pelos estudantes.

O PE apresenta-se como essencial para que o trabalho educativo se objetive como uma ação intencional, planejada e sequenciada do professor, responsável por:

> [...] elencar, selecionar e categorizar os diferentes tipos de conhecimentos que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecendo a importância deste conteúdo para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas para sua transmissão" (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, p, 140, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debatemos uma experiência real que salientou a importância do PE para o desenvolvimento do trabalho educativo articulado à objetivação da função social da escola. Salientamos a importância da dinâmica de ensino como categoria basilar para orientação do PE e destacamos como essencial para o desenvolvimento da complexa tarefa de elencar, selecionar, categorizar e planejar o ensino para o componente curricular EF a compreensão dos fundamentos gerais das formas sociais das atividades humanas da cultura corporal.

Por fim, ressaltamos a importância do desenvolvimento do trabalho educativo na EF orientado por uma pedagogia e uma abordagem de ensino que busquem formas dos estudantes entenderem os acontecimentos do seu entorno social, objetivados na relação singular-particular-universal a partir do domínio dos conhecimentos sistematizados em suas máximas possibilidades, como postulado pela PHC e pela ACS.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMA, C.; PRATES, A. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. **GESTO-Debate**, Campo Grande, v. 19, n. 05, p. 57-83, jun. 2020.

GALVÃO, A.; LAVOURA, T.; MARTINS, L. **Fundamentos da didática Histórico-Crítica**. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

LAVOURA, T.; SANTOS JÚNIOR, C.; MELO, F. Ensino da cultura corporal na abordagem crítico-superadora: natureza e especificidade. In: MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Ensino da educação física e formação humana**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MELO, F.; LAVOURA, T.; TAFFAREL, C. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 117-134, 2020.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 1 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Revista de Educação Movimento, ano 3, n. 4, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 1989.

PLANEJAMENTO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INTEGRATED PLANNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

PLANIFICACIÓN INTEGRADA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Talita Bernardo Sodré Esteves Daniel,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Paula Cristina da Costa Silva,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

A pesquisa-ação se propôs a fomentar a elaboração do Planejamento Integrado das ações didático-pedagógicas entre docentes de educação física e generalistas e sua implementação em Itaguaí/RJ. O objetivo proposto foi o de planejar e executar ações pedagógicas integradas entre estas docentes na Educação Infantil por meio do diálogo, encontros para formação continuada, sistematização de propostas de trabalho integrado e execução de ações educativas integradas.

METODOLOGIA

A pesquisa foi dividida em 3 fases: exploratória, intervenção, avaliação e divulgação externa. Na fase exploratória as participantes responderam ao 1° questionário com a finalidade de conhecer o perfil das participantes. Na fase de intervenção foi realizada a Semana Pedagógica de Educação Infantil, composta por encontros destinados às palestras e trabalho coletivo.

Na fase de avaliação, o 2º questionário averiguou os desdobramentos da Semana Pedagógica e a efetiva execução do planejamento integrado. A análise de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo com o parecer no. 5.227.863.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ISSN: 2175-5930

Esta etapa foi realizada a partir dos pressupostos que estabelecem que o planejamento integrado pode ser subdividido em três planos: Curricular, Didático e Pedagógico. No 1º nível do planejamento integrado escolar, de acordo com Lenoir (2005), consideram-se as áreas do conhecimento que compõe o currículo, suas funções, objetos de estudo e as convergências e interdependência entre as áreas do conhecimento. Os achados da pesquisa referentes ao Plano Curricular demonstram que, apesar da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ser o documento mais utilizado para orientação das práticas pedagógicas, as respostas obtidas não convergem, em sua maioria, com seus pressupostos. Os resultados revelaram que muitas docentes ainda possuem um discurso mais alinhado ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

A 2a etapa do planejamento integrado, o Plano Didático, possui função mediadora entre os planos curricular e pedagógico, sendo responsável por tratar da planificação, organização, avaliação e assegurar a prática de projetos considerando as realidades regionais e os projetos que emergem do próprio contexto escolar (SOUZA, 2009).

Na pesquisa 63,2% das participantes afirmaram realizar o planejamento integrado utilizando as seguintes estratégias: durante o horário de aula, fora do horário de trabalho (via ferramenta digital e/ou aos finais de semana), na sala das professoras ou pelos corredores.

Na 3a etapa do planejamento integrado, que contempla o Plano Pedagógico, encontram-se as docentes responsáveis por planificar, organizar e avaliar suas ações pedagógicas fundamentadas nos planos curricular e didático.

A pesquisa revelou que as docentes consideraram diferença de idade, de pensamento, de personalidade e o tempo limitado como fatores que influenciaram a ação pedagógica. Revelou ainda a forma de interação entre as áreas do conhecimento: uma área oferece “ajuda” nas dificuldades da turma, elaborando seu planejamento de acordo com a dificuldade relatada. É preciso reforçar que no planejamento integrado todas as áreas do conhecimento possuem o mesmo status, e, portanto, devem manter uma relação de cooperação através do diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que planejar de forma integrada é uma tarefa complexa que exige cooperação, interação e diálogo entre todos os planos que compõem a Educação (Curricular, Didático e Pedagógico) para obter êxito na garantia de uma formação integral. Somados a isso, a oferta de formação continuada a todas as docentes tanto do Plano Pedagógico quanto do Didático é, também, um quesito indispensável.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In*: FAZENDA, Ivani (ORG.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP 9ºed. Papirus editora. 2005.

SOUZA, Rosana Sandri Eleutério. **Interdisciplinaridade na educação de infância**: a roda olímpica do movimento, expressão, corpo e ludicidade. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de ciências humanas e sociais. Programa de pós-graduação em educação. Campo grande/MS, 2009.

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

PARTICIPATORY PLANNING IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN HIGH SCHOOL

LA PLANIFICACIÓN PARTICIPATIVA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Luis Fernando Muniz Gomes,
(UFC)
Manoela de Castro Marques Ribeiro,
(UFC)
Luciano Nascimento Corsino
(IFRS/UFC)

INTRODUÇÃO

Como professor-pesquisador em educação física no ensino médio, duas questões recorrentes têm chamado a atenção, o afastamento dos(as) alunos(as) das atividades propostas e a diversidade de experiências e saberes constituídos durante o ensino fundamental, o que representa um contexto repleto de desafios à prática pedagógica.

Ao considerar este contexto diverso que muitas vezes incorre em desinteresse e pouca participação nas aulas de educação física, este trabalho pretende apresentar reflexões iniciais a cerca de uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito do mestrado profissional em rede nacional na Universidade Federal do Ceará, cujo objetivo é implementar o planejamento participativo nas aulas de educação física no 1º ano do ensino médio em uma escola de Educação Profissional do município de Reriutaba-CE para construção do plano de ensino, como alternativa para tornar os conteúdos da disciplina mais significativos aos(às) alunos(as).

METODOLOGIA

Por meio de uma abordagem qualitativa, o professor-pesquisador que assina como primeiro autor deste texto, desenvolve uma análise sobre o processo de implementação do planejamento participativo quatro turmas de ensino médio em seu local de trabalho, uma escola localizada no município de Reriutaba, no estado do Ceará,

ISSN: 2175-5930

Como instrumentos metodológicos são utilizados questionário com 10 perguntas abertas e um diário de campo. O questionário tem como função coletar dados sobre o conhecimento prévio dos(as) alunos(as) no que diz respeito ao conjunto de saberes constituídos acerca da cultura corporal de movimento até o ingresso no ensino médio. O diário de campo contribui para anotações sobre aspectos do cotidiano das aulas de educação física e, mais precisamente, questões do processo de implementação do planejamento participativo que não aparecem nos questionários.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Há de se perceber a relevância em tornar o(a) aluno(a) parte do processo de planejamento como sujeito político e transformador(a) de sua própria realidade, visto que este é um dos objetivos em uma escola republicana que se quer democrática e tem a justiça social como horizonte a ser buscado.

Assim, a participação dos(as) alunos(as) no processo de planejar torna-se necessário para que se tenha uma aprendizagem mais significativa, que reconheça os saberes discentes no planejamento (SILVA e SOARES, 2021; FLOR et al., 2020; VENÂNCIO, 2017).

O processo de planejamento foi inspirado no PPart (SANT'ANNA, 1998), que implica em iniciar com uma avaliação diagnóstica para conhecer a realidade dos(as) alunos(as), bem como traçar objetivos, definir a metodologia de acordo com seus interesses e os recursos necessários para aplicar o planejamento.

Após a avaliação, realizamos uma oficina para conhecer o objeto de estudos da Educação Física e verificar os interesses dos(as) alunos(as). Constatou-se que de 165 participantes, 158 nunca ouviram falar sobre cultura corporal de movimento.

A partir da análise diagnóstica, construímos o plano de ensino e estamos na fase de desenvolvimento, de acordo com os diários de bordo e depoimentos dos(as) participantes, pode-se afirmar que a participação efetiva deles(as), bem como a compreensão e aprendizado da disciplina tiveram melhora significativa até o momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a realidade dos(as) alunos(as) é a primeira etapa para a implantação do PPart, pois vai possibilitar a partir dessa realidade traçar objetivos e promover a escolha de conteúdos, métodos e materiais a serem utilizados. Incluir os(as) alunos(as) nesse processo além de trazer o sentimento de pertencimento por parte deles(as), potencializará a compreensão, bem como os sentidos das aulas para eles(as).

Nessa perspectiva, o planejamento participativo torna-se uma ótima opção para problemáticas como o afastamento discente, a falta de motivação e de sentido da disciplina no ensino médio.

REFERÊNCIAS

SANT'ANNA, F. et al.,. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1998.

SILVA, P. A. da; SOARES, E. R.. Planejamento Participativo: correlações entre a cultura, pedagogia da rua e a Educação Física escolar. In: SILVA, E. I. da; SILVA, P. A. da. (Org.). **A cultura e a pedagogia da rua nas aulas de Educação Física escolar:** implicações para a prática docente. São Paulo: Alexa Cultural, 2021, v. 1, p. 171-188.

VENÂNCIO, L.. Planejamento participativo em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. In: VENÂNCIO, L. et al. (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II**: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017, pp. 65-95.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: UM OLHAR SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA [1]

PEDAGOGICAL PLANNING: A LOOK AT THE TEACHING METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA: UNA MIRADA A LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Diliane do Socorro Maciel Ferreira,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Emmanuelle Beatrice Santos da Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Flávia Zawazir Reis Santos Tembé,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Ana Patrícia Ribeiro Batista,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Welington da Costa Pinheiro,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O planejamento pedagógico direciona o docente no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a execução com eficiência. Para Klosouski e Reali (2008, p. 7), "o planejamento de ensino, portanto, é de suma importância para uma prática eficaz e consequentemente para a concretização dessa prática, que acontece com a aprendizagem do aluno". Inserida no planejamento, a metodologia é importante para que o educador possa adotar métodos para ministrar suas aulas, buscando alternativas para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Os métodos são determinados, segundo Libâneo (1994, p. 149), "pela relação objetivo-conteúdo e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino". Desse modo, esta pesquisa objetiva analisar o planejamento e a metodologia de

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

ensino de um Professor de Educação Física em uma escola de ensino médio da rede estadual de Belém-PA.

METODOLOGIA

A pesquisa se pauta em uma abordagem qualitativa, realizada em uma Escola Estadual em Belém no Estado do Pará. Tendo como sujeito participante da pesquisa o professor de Educação Física da instituição do turno da manhã. Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de um questionário online constituído por 4 questões. Para a aplicação do questionário foi utilizada a ferramenta Google Forms, do Google, sendo de caráter obrigatório o conhecimento dos procedimentos desta pesquisa pelo participante, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a coleta, os dados foram analisados e dialogados com a literatura consultada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os dados coletados, a respeito da importância do planejamento pedagógico, o professor indica ser de extrema importância para a progressão do "aprendizado e conhecimento a ser repassado" (PROFESSOR A). E quanto ao seu modo de realização, utiliza-se da construção de um macro ciclo com análise de material e realização deste plano. Para a compreensão sobre o que é metodologia, o docente aponta que é "o método a ser empregado na classe" (PROFESSOR A). E ao formato de seleção das metodologias e conteúdo, entre as estratégias estão a busca por conteúdos relevantes para o futuro e dia a dia, e, por fim, selecionar a metodologia mais viável para cada assunto.

Portanto, diante das apresentações dos dados coletados, podemos inferir que as respostas do professor de Educação Física, reafirmam a importância de construir um planejamento pedagógico e desenvolver boas estratégias metodológicas. Segundo coletivo de autores (1992, p. 15) afirma que "todo educador deve ter definido o seu projeto político pedagógico, e essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica metodologicamente".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu analisar o planejamento pedagógico e a metodologia de ensino do professor de Educação Física na escola. Revelando apontamentos de uma sistematização indispensável para progressão e partilha do conhecimento. Indicando também a construção de macro ciclo e análise de material para realização do plano. Assim como, a compreensão da metodologia como o método empregado, sendo realizado a seleção dos conteúdos por meio da busca por assuntos relevantes e optando pela metodologia mais viável de acordo com o conteúdo escolhido. Portanto, espera-se que este estudo incentive pesquisas futuras no campo da Educação Física acerca das possibilidades de discussões no que concerne a metodologia e o planejamento pedagógico.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

KLOSOUSKI, S. S; REALI, K. M. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. Revista Eletrônica Lato Sensu, v. 5, p. 1-8, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática:** os métodos de ensino. São Paulo: Cortez, 1994.

POSSIBILIDADES DO CONTEÚDO LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL[1]

CONTENT POSSIBILITIES FIGHTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: EXPERIENCE REPORT IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

CONTENIDO POSIBILIDADES LUCHAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: RELATO DE EXPERIENCIA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Fabiana Alves de Lucena,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Mônica Vieira Novais,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Angelica Silva de Lima Micena,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

INTRODUÇÃO

Inicialmente, gostaríamos de apontar a forma como enxergamos a Educação Física (EF). Entendemos que ela consiste em ser e ter um amplo campo de estudos e trabalho, cuja abrangência pode se estender a diversas áreas de concentração, a exemplo: Atividade física, Saúde e Educação. Nesse estudo nos atentaremos aos aspectos socioculturais da Educação Física, no qual focaremos mais especificamente na abordagem do conteúdo Lutas.

No livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992), obra bastante renomada no campo acadêmico da área, os autores apontam na tentativa de responder a indagação acerca do que seria a EF, que [...] provisoriamente, diremos que a EF é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (SOARES *et al*., 1992, p. 33 e 34).

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma instituição para sua realização.

Concordamos com a afirmação ainda que seja provisória. Percebemos que há um movimento, por vezes afirmativos e por vezes negacionistas acerca de quais conhecimentos devem ser ofertados no âmbito escolar. Todavia, compreendemos que as definições dos conteúdos que chegam a compor os currículos nacional, estaduais e municipais não são meramente definidos ao acaso, acreditamos na existência de fortes influencias por traz das escolas.

De acordo com os antigos PCN da Educação Física (BRASIL, 1997, p. 23), "a área contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento". A esse respeito enxergamos a previsibilidade de uma oferta educacional da EF propositiva e contextualizada, o que pensamos ser esse o caminho. Ainda no referido documento é trazido enquanto tarefa da EF escolar "[...] garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente" (BRASIL, 1997, p. 23).

Tal documento aponta a incorporação enquanto objetos de conhecimento da Educação Física escolar: os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, como algumas das produções da Cultura Corporal do Movimento, atentando-se a representatividade, a ressignificação e reflexão atitudinal (BRASIL, 1998).

Com a promulgação em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passa, enquanto documento curricular nacional, a normatizar o ensino no país. A BNCC trata que, a EF é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2018, p. 213).

No respectivo currículo são apontadas também a existência dos três elementos fundamentais comuns às práticas corporais, a saber: "movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde" (BRASIL, 2018).

Na BNCC, a organização dos conhecimentos de cada uma das práticas corporais é composta por seis unidades temáticas. Todavia, ainda que seja destacado que a categorização apresentada não tenha pretensões de universalizar o ensino proposto na disciplina, enquanto manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar, entendemos que Brasil afora isso acaba ocorrendo.

Para tanto, são apresentadas enquanto unidades temáticas da Educação Física: A unidade temática Brincadeiras e jogos; a unidade temática Esportes; a unidade temática Ginásticas; a unidade temática Danças; a unidade temática Lutas; e, por fim, a unidade temática Práticas Corporais de Aventura (BRASIL, 2018).

Acreditamos que através da área escolar a EF oportuniza a diversificação de vivencias corporal, cultural e social. Notamos que, em ambos os documentos curriculares há a presença das mesmas Manifestações da Cultura Corporal enquanto objetos de conhecimento da disciplina, ampliando-se no último. Atentamo-nos também a proposição do ensino das lutas, que de acordo com So e Betti (2022, p. 556) “as lutas, uma das manifestações da cultura de movimento, têm se constituído como conteúdo próprio nas aulas de Educação Física (EF)”.

Todavia, os autores afirmam a existência de alguns fatores que têm contribuído para dificultar o trato pedagógico das Lutas nas escolas brasileiras a partir de vários estudos. Eles mostram os fatores como: as dificuldades na formação inicial dos (as) professores (as); a incipiência de produções acadêmico-científica que relaciona lutas e temas educacionais; as crenças, por alguns profissionais da educação e ainda, as dificuldades dos docentes em executar os conhecimentos específicos e pedagógicos das lutas, de modo que predominam estratégias expositivas, com exibição de vídeos, leituras de textos, e pouco tempo para a realização de movimentos corporais (SO e BETTI, 2022).

Concordamos com a existência de tais dificuldades, inclusive, afirmamos vivencia-las também. Diante do exposto Nascimento e Almeida (2007), através de uma pesquisa com professores, registram dois principais fatores para a restrição do conteúdo nas escolas, a exemplo: a deficiência inicial dos professores ou mesmo insuficiente e a relação da violência intrínseca atribuída pelos atores escolares ao conteúdo em questão.

Portanto, entendemos ser importante socializar experiências de efetivação do ensino das lutas, pois acreditamos contribuir para ampliação dessa oferta no meio escolar. Logo, no presente relato apresentaremos a concretude das nossas experiências vivenciadas com o ensino das lutas.

OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas relacionadas ao contúdo lutas desenvolvidas nas aulas de Educação Física no âmbito de uma Escola de Ensino Fundamental, do município de Mauriti – CE. Além disso, identificar a presença do conteúdo lutas dentro do contexto da cultura corporal nas suas diversas manifestações. E ainda, analisar a participação e a socialização dos alunos acerca das atividades ligadas às lutas nas aulas de Educação Física.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato das experiências vivenciadas por meio da observação e da prática pedagógica dos professores na disciplina de EF. O público alvo foram os estudantes com idades entre 11 e 13 anos, turmas dos 6º anos e 7º anos do anos finais do fundamental, na Escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti (CEM), localizada no município de Mauriti/CE.

As atividades foram desenvolvidas no primeiro bimestre do ano letivo de 2022, das quais se dividiram em aulas expositivas e práticas corporais. As atividades trabalhadas foram: Jogos de oposição; lutas indígenas e capoeira.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As aulas de Educação Física geralmente têm a predominância das atividades pedagógicas esportivas, por exemplo, o futsal e handebol. Contudo, na referida escola o componente curricular EF sofria algumas limitações estruturais, como a falta de profissionais habilitados na área, falta de materiais pedagógicos e de espaços adequados. Assim, as aulas eram ministradas em uma quadra esportiva que pertence à comunidade, com isso, é utilizada

por outras escolas privadas e pela sociedade. Tendo em vista tal dificuldade estrutural, optamos por trabalhar em sala de aula também.

Inicialmente, realizamos uma avaliação diagnóstica das turmas, para o mapeamento dos pontos positivos e as principais dificuldades, bem como para amparar as estratégias do conteúdo que seria ministrado (atividades individuais e coletivas, com o conteúdo lutas).

No primeiro momento foram expostos aos alunos os conteúdos trabalhados durante o bimestre. Em seguida, explanamos a historicidade das lutas e os estudantes debateram sobre as diferenças dos costumes de determinadas culturas.

Nas aulas seguintes os discentes vivenciaram algumas atividades lúdicas com elementos próprios do conteúdo lutas, como o jogo de oposição cabo de guerra, rouba-rabo (com variações), toca o pé, toque no ombro e joelho, luta de costas, pé com pé, mini sumô. Nestas práticas corporais eles tiveram contato com os jogos de oposição que envolvia atividades de empurrar, puxar, pegar e derrubar, sendo estes movimentos básicos para iniciação das lutas. Vejamos na imagem abaixo um dos jogos de oposição:

Imagem 1: Jogo de Oposição: rouba-rabo

Fonte: Do próprio autor

Dito isto, uma das dificuldades enfrentadas pelos professores esteve relacionada com a disciplina dos alunos. Para muitos as lutas tem uma visão de violência/brigas, que sofrem

preconceitos e uma visão distorcida pela mídia. Moura *et al.* (2019), apontam que as lutas fazem parte de um produto que vem sido veiculado pela mídia e, por ser amplamente consumido, são construídas inúmeras representações sociais. Assim, a ideia de violência é uma delas. E a escola, na sua função pedagógica, precisa problematizar criticamente tais representações. Mediante essa situação, mantivemos a postura como educadores e estabelecemos algumas regras de convívio a serem cumpridas pelo grupo durante as aulas.

Dando sequência, abordamos as lutas indígenas, nas quais envolvemos discussões acerca dos sentidos/significados construtivos das diversidades culturais indígenas. Escolhemos trabalhar com a luta Huka Huka, para que pudéssemos aprofundar sua vivência. Daí, expomos conceitos, elementos construtivos, características, técnicas básicas (mas, deixando os discentes livres para executar). Entendemos que, o contato com alguns elementos próprios das lutas indígenas torna-se interessante para que os estudantes possam conhecer e valorizar nossas raízes indígenas, e principalmente preservar nossa identidade.

Durante as atividades direcionadas as lutas indígenas, os docentes tiveram dificuldades em ministrar as práticas corporais. Destacamos a falta de materiais pedagógicos, alguns eventos na escola (reduzindo o tempo pedagógico) e ainda, o desinteresse de alguns discentes em participar das aulas. Por isso, decidimos abordar profundamente o conteúdo em seus aspectos conceituais e atitudinais. Ilustramos na imagem abaixo a luta Huka Huka.

Imagem 2: Luta Indígena Huka Huka

ISSN: 2175-5930

Fonte: Do próprio autor

Já de início realizamos debates sobre as temáticas "capoeira angola x capoeira regional". Em seguida, mostramos aos estudantes através de vídeos e imagens alguns elementos que fazem parte do conteúdo capoeira como: golpes específicos dos movimentos, instrumentos utilizados e as principais músicas.

Ao abordar a capoeira, os discentes a princípio ficaram reservadas devido a aproximação dessa prática corporal com as religiosidades afrodescendentes e ainda, a marginalização dela nas ruas. Para tanto, além das práticas vivenciadas, os estudantes tiveram momentos de discussão em torno de algumas questões sociais.

Imagem 3: Vivências da Capoeira

Fonte: Do próprio autor

Finalizando as práticas corporais com o conteúdo lutas, observamos algumas dificuldades nas sequências de movimentos, pois alguns estudantes se sentiam envergonhados e não quiseram apresentar (sendo estes a minoria). Porém, insistimos para que eles demonstrassem da maneira que conseguissem (de acordo com cada limite). Ao final, todos os alunos se envolveram e praticaram positivamente as propostas do conteúdo.

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da regência fundamenta-se na composição de elementos construtivos do conteúdo Lutas como, o ensino e aprendizagem de forma ativa entre a teoria/prática e a promoção e adequação curricular da proposta pedagógica das escolas. Ainda que, para alguns esse conteúdo seja associado à violência/briga, percebemos que ao final das propostas vivenciadas com conteúdo Lutas, os estudantes puderam experienciar e refletir que as lutas podem proporcionar os aspectos atitudinais como o respeito, ética e disciplina.

Contudo, há várias maneiras de sintetizar, demonstrar e mesmo vivenciar as atividades ligadas as lutas no âmbito escolar. Para tanto, podemos trabalhar as lutas através de jogos, a exemplo disso podemos citar: o jogo de caça aos lenços, jogos de oposição (como o cabo de guerra), as brincadeiras, jogos de apanhar prendedores de roupas presos no corpo, dentre outros.

Depreende-se que, o exposto deste trabalho seja considerado como inspiração para promover indagações sobre nossas atividades docentes, pensando que as aulas de Educação Física promovem diversas manifestações da Cultura Corporal do Movimento.

REFERÊNCIAS

SO, M. R.; BETTI, M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de educação física. **Movimento**, 2022, 24: 555-568.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

MOURA, D. L. *et al.* O ensino de lutas na Educação Física Escolar: uma revisão sistemática da literatura. **Pensar e Prática**, v. 22, 2019.

NASCIMENTO, P. R. B; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, v.13, n.3, p.91-110, set/de 2007.

SOARES, C. L. *et al*. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2° grau – série formação do professor.

POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DOS TEMAS GERADORES

POSSIBILITIES FOR THE TEACHING OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION FROM THE GENERATING THEMES

POSIBILIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DE LOS TEMAS GENERADORES

Vitor da Silva Gonçalves,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Sérgio de Oliveira Júnior,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Victor Julierme Santos da Conceição,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

INTRODUÇÃO

O trabalho tem objetivo de apresentar e refletir possibilidades para o ensino da Educação Física Escolar a partir dos temas geradores de Paulo Freire buscando uma prática educativa progressista, crítica e transformadora.

O projeto de trabalho aconteceu no ano de 2022 em uma escola no município de São José/SC com turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental onde o professor atua como servidor concursado há dois anos. A escola é situada em uma zona periférica e convive com o tráfico de drogas, um fluxo migratório de nortistas, haitianos e venezuelanos.

TEMAS QUE GERAM, ARTICULAÇÕES QUE SE CRIAM

Os temas geradores de Paulo Freire partem de uma pedagogia da liberdade que tem como ideais as expressões da emergência política das classes populares e também da reflexão de uma prática sobre o movimento popular, com o objetivo de conscientizar as massas marcadas pelas opressões e desigualdades do sistema social que os sujeitos vivem (FREIRE, 2000). Surge como possibilidade de tratar os conteúdos programáticos da Educação de forma crítica e transformadora onde a realidade é mediatizadora a partir do universo temático do povo em uma relação dialógica pela tomada de consciência dos indivíduos (FREIRE, 2014). Compreende-se

ISSN: 2175-5930

que os temas geradores partem do mundo vivido dos sujeitos, de algo mais geral ou particular, se legitima na dúvida crítica e é uma concretização através de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens (FREIRE, 2014).

Por meio dos temas geradores é possível traçar um diálogo com a perspectiva de ensino sistêmica de Edgar Morin, buscando romper as fronteiras disciplinares e Freire auxilia na construção do saber-fazer pedagógico. Compreender a complexidade é pensar na sua reforma de pensamento e é através dela que aprendemos a dialogar com as incertezas do mundo. Para Morin (2014), a fragmentação do complexo do mundo em pedaços atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão do todo. O desenvolvimento das disciplinas dividiu o trabalho, produziu cegueira e ao invés dos sistemas de ensino repensar este modelo estamos fadados a reduzir o complexo ao simples, decompor e eliminar as desordens e antagonismos de nosso entendimento, não permitindo articulações de conhecimentos (MORIN, 2014). A complexidade propõe uma reforma paradigmática que organize o conhecimento e, por isso, busca uma aptidão geral que trate os problemas com princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. Por isso mais vale uma cabeça bem-feita do que bem cheia (MORIN, 2014).

No município de São José – SC os professores são obrigados a utilizar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em um sistema que prescreve o currículo a ser trabalhado pelos docentes e, com os primeiros e segundos anos, os seguintes conteúdos: *jogos e brincadeiras, esportes, danças e ginástica.* É dentro deste cenário que foi necessário interpretar tal currículo para, por meio dos temas geradores e de um viés crítico e sistêmico pudéssemos trazer aprendizado significativo às crianças dos jogos e brincadeiras, das danças e ginásticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do proposto pela BNCC sistematizou-se: jogos e brincadeiras tratados a partir de três elementos da natureza – água, terra e vento, onde realizou-se conversas sobre queimadas próximas à escola, a importância da água para o corpo humano, o contato da água, do vento e da terra com nosso corpo, além de brinquedos cantados sobre animais marinhos e músicas relacionadas aos três elementos. Também aconteceram jogos e brincadeiras populares como,

por exemplo, pega pega minhoca, peixe na rede, pega pega congela do avião e pega pega pescaria.

No que diz respeito as danças, foi utilizado o tema gerador "Uma viagem pelo Brasil" para valorizar o carimbó das crianças paraenses, o forró dos nordestinos e o "boi-de-mamão" de Florianópolis. Utilizamos o Google Maps para conhecer as cidades de nascimento das crianças e realizamos um jogo da memória refente as diferentes culturas para posteriormente experimentarem comidas típicas de cada região. Já sobre a ginástica, o circo foi o tema gerador onde exploraram corporalmente de modo lúdico e livre a construção de suas corporeidades, além de conhecer a história por meio de fotos, vídeos e contos.

REFERÊNCIAS

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

ADVENTURE PRACTICES: A BIBLIOGRAPHIC SURVEY

PRÁCTICAS DE AVENTURA: UN RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO

Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande,
IF-SUL DE MINAS
Mateus Pereira Camargo,
IF-SUL DE MINAS

INTRODUÇÃO

A palavra aventura se origina do latim "adventura", que significa "o que está por vir", está presente em práticas que apresentam o risco e a imprevisibilidade como características (FERREIRA, 1989). Pereira e Armbrust (2010) mostram que as Práticas Corporais de Aventura (PCA) surgem com desejo de desafiar a natureza e os próprios limites.

Elas são um fenômeno social produzido, reproduzido e modificado historicamente para atender às necessidades da sociedade, sendo manifestações da cultura corporal, e uma temática potencialmente rica a ser desenvolvido na escola, fazendo parte de um conhecimento humano que muitas vezes é apropriado e usufruído de forma privada por uma pequena parcela da população (PAIXÃO, 2016). Sendo assim, compreendendo as PCA como significativas, percebemos a importância da realização de um levantamento das produções, como forma de compreensão da sua inserção na escola.

Esse trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

OBJETIVO

O objetivo do estudo é compreender à presença das PCA nas aulas de Educação Física escolar, analisando estudos que abordaram relatos ou análise de aspectos da prática pedagógica.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa tipo estado da arte segundo Ferreira (2002), fazendo um levantamento das produções presentes no BDTD (Banco de Teses e Dissertações), Periódicos Capes e anais do CBAA (Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura). No BDTD e nos Periódicos Capes utilizamos os descritores "Práticas Corporais de Aventura e Esportes de Aventura", nos anais do CBAA fizemos a análise dos registros de 2006 a 2018. Selecionamos os trabalhos que abordavam relatos ou análise de aspectos da prática pedagógica finalizando com 56 publicações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar o Quadro 1 observamos que as datas de publicação dos estudos vão de 2006 a 2020, mostrando que as PCA no ambiente escolar, embora recentes, encontram lugar na literatura da área. Com o passar dos anos as produções vêm crescendo.

Quadro 1 – Estudos que envolvem relatos ou análise de aspectos da prática pedagógica.

N.	Título	Autor	Ano	Nível	Modelo
01	A INTRODUÇÃO DO ESPORTE DE AVENTURA NA ESCOLA PÚBLICA	PEREIRA; RICHTER	2006	Ensino Médio	Resumo
02	ATIVIDADES DE AVENTURA PARA O ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS INOVADORAS	ARMBRUST; PEREIRA	2007	Ensino Médio	Resumo
03	AVENTURA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E CONHECIMENTOS ARTICULADOS	REZENDE; LIMA	2007	Ensino Médio	Resumo
04	ATIVIDADES DE AR LIVRE E AVENTURA: UMA NOVA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA AS 5ª E 6ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL	FERNANDES	2007	Ensino Fundamental I	Resumo expandido

05	ESCALADA EM ROCHA COMO EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	PEREIRA; ARMBRUST	2007	Não apresenta	Resumo
06	A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ESPORTES DE AVENTURA NA ESCOLA: UMA ESTREITA RELAÇÃO	SILVA; LAVOURA	2008	Ensino Médio	Resumo
07	ATIVIDADES FÍSICAS DE AVENTURA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA NAS TRÊS DIMENSÕES DO CONTEÚDO	FRANCO	2008	Não apresenta	Dissertação
08	A CANOAGEM, A ESCOLA E A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	LAVOURA; SILVA	2008	Não apresenta	Resumo
09	ESPORTES DE AVENTURA E DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	PORTELA; HOLOWKA FILHO; SOARES	2008	Ensino Fundamental II	Resumo
10	ATIVIDADES DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	ESPINOZA	2009	Ensino Infantil	Resumo expandido
11	ATIVIDADES DE AVENTURA COMO ESTRATÉGIA DE REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO AMBIENTAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CASO DA CAMINHADA ECOLÓGICA	NAZÁRIO; SCHWARTZ; FIGUEIREDO; KAWAGUTTI; SILVA; MOTA	2010	Ensino Médio	Resumo
12	ATIVIDADES RADICAIS E DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ALUNOS DO CICLO I DE UM A ESCOLA PÚBLICA	RICHTER	2010	Ensino Fundamental I	Resumo
13	ESPORTES DE AVENTURA NA ESCOLA	MARTINS	2010	Ensino Fundamental I	Resumo
14	OS ESPORTES DE AVENTURA DA ESCOL A: O SLACKLINE	CARDOZO; COSTA NETO	2010	Ensino Fundamental I	Resumo expandido
15	OPINIÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A INSERÇÃO DO SKATE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CELESTINO; QUINTANA; SIMÕES;	2011	Ensino Fundamental II	Resumo

ISSN: 2175-5930

		PEREGO; PIMENTEL			
16	PSICOMOTRICIDADE E SKATE: A DESCOBERTA DE CONTRIBUIÇÕES RECÍPROCAS	FERREIRA	2012	Ensino Infantil e Fundamental I	Resumo
17	ATIVIDADES DE AVENTURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	PEREIRA; BEZERRA	2012	Ensino Fundamental II	Resumo expandido
18	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E TRANSVERSALIDADE: O MERGULHO E SUAS POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	MARTINS; ALVES; ANDRADE; RIBEIRO; FARIAS	2014	Ensino Médio	Resumo
19	ATIVIDADES DE AVENTURA NA NATUREZA E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM-PA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	SOUZA; SOUSA	2014	Não apresenta	Resumo expandido
20	INCLUSÃO DAS ATIVIDADES DE AVENTURA DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DA REDE PUBLICA DE MARINGÁ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	EUFLAUSINO; CELESTINO; ARAÚJO; PIMENTEL	2014	Ensino Fundamental I	Resumo expandido
21	AULA ADAPTADA DE STAND UP PADDLE COM GARRAFAS PET NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ZAGARE	2015	Não apresenta	Artigo
22	ESPORTE DE AVENTURA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO COM A MÍDIA-EDUCAÇÃO	SOUSA	2016	Ensino Médio	Dissertação
23	DIVERSIFICAÇÃO DAS AULAS DO PROETI: UMA AVENTURA POSSÍVEL	SANTOS; ROCHA	2016	Não apresenta	Resumo
24	ESCALADA INDOOR COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	TRIANI; MARTINS; ALVES	2016	Ensino Fundamental I	Resumo

ISSN: 2175-5930

25	O ENSINO DE SKATE NO ENSINO FUNDAMENTAL NA VISÃO DE PAIS E ALUNOS	NODA; ARDENGUE; FERNANDES; SANTOS; FERREIRA; PIMENTEL	2016	Ensino Fundamental I	Resumo
26	O MOUNTAIN BIKE COMO FERRAMENTA DA PSICOMOTRICIDADE PARA A LATERALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ANDRADE; SILVA	2016	Ensino Fundamental I	Resumo
27	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DO ESPORTE ORIENTAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CAUPER; SILVA	2016	Não apresenta	Resumo
28	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	FRANÇA	2016	Ensino Fundamental I	Tese
29	O ENSINO DO ESPORTE ORIENTAÇÃO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA PROPOSTA À LUZ DA METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA	CAUPER	2018	Ensino Médio	Dissertação
30	A PARCERIA INTERDISCIPLINAR NAS TRILHAS EM AULAS DE CAMPO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E GEOGRAFIA: O PROJETO DE EXTENSÃO “EXPEDIÇÕES DO CEFET -RJ - CAMPUS PETRÓPOLIS”	PORRETTI; OLIVEIRA; PESSOA	2018	Não apresenta	Resumo
31	ATIVIDADES DE AVENTURA COM CARRINHO DE ROLIMÃ: RISCANDO O ASFALTO	SANTOS; MENDES; ALVES; MELO; ALVES	2018	Ensino Fundamental I e II	Resumo

ISSN: 2175-5930

32	ATIVIDADES DE AVENTURA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA PROPOSTA POSSÍVEL	SANTOS; CARDOSO; SANTANA; AMARAL	2018	Ensino Fundamental II	Resumo
33	EDUCAÇÃO PARA SAÚDE E MOVIMENTO “SKATE NA ESCOLA”	SOUZA	2018	Ensino Fundamental I e II	Resumo
34	MAQUETE COMO RECURSO DIDÁTICO NAS ATIVIDADES DE AVENTURA APROXIMAÇÕES A PARTIR DOS ALUNOS	CASSARO; MALACARNE; CHISTOFOLETTI	2018	Ensino Fundamental I	Resumo expandido
35	MAPAS E TRAÇADOS: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PARKOUR E CORRIDA DE ORIENTAÇÃO	MOSSA; PAULA; MORO	2018	Ensino Fundamental II	Resumo
36	O DESENVOLVIMENTO DA DIMENSÃO ATITUDINAL EM AULAS DE ATIVIDADES DE AVENTURAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	ARRUDA; MELLO; TOLOMEOTTI; PIMENTEL	2018	Ensino Fundamental I	Resumo
37	O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O CONTEÚDO DAS ATIVIDADES DE AVENTURA	CARVALHO; TAHARA	2018	Ensino Fundamental II	Resumo
38	PARKOUR COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO NO ENSINO FUNDAMENTAL I	SANTOS; MAROTTO; CARVALHO; TAPIA; RICHTER	2018	Ensino Fundamental I	Resumo
39	RADICALIZANDO NA ESCOLA: RELATANDO EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO	BUZATO; LEITÃO; OLIVEIRA; LOUREIRO	2018	Ensino Fundamental I e II	Resumo
40	UMA VIVÊNCIA DE JOGOS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UMA CORRIDA ORIENTADA	ANDRADE	2018	Ensino Fundamental II	Resumo

41	O ENSINO DE CIÊNCIAS E AS ATIVIDADES DE AVENTURA GERANDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	CASSARO; MALACARNE; CHISTOFOLETTI	2018	Ensino Infantil e Fundamental I	Resumo expandido
42	ESCALADA INDOOR COMO POSSIBILIDADE DE CONTEÚDO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	TRIANI; SILVA; PAIXÃO	2019	Ensino Fundamental I	Artigo
43	O VOO LIVRE COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCOBERTAS E DESAFIOS	SANTIAGO; LENHARDT; SILVA; PINTO	2019	Ensino Infantil	Artigo
44	SEQUÊNCIA DE ENSINO DA NAVEGAÇÃO COM MAPA E BÚSSOLA DO ECOESPORTE	DORNELLES	2020	Ensino Fundamental II	Dissertação
45	A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A UMA PROPOSTA DE ENSINO DO SLACKLINE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO	SANTOS; WALTER; HARNISCH; BORELLA	2020	Ensino Médio	Artigo
46	PARKOUR: PROPOSTAS DE AULAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	SENA; LEMOS	2020	Ensino Fundamental II	Artigo
47	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA	PAULA; KOCHHANN	2020	Não apresenta	Artigo
48	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	FERREIRA; SILVA	2020	Ensino Infantil	Artigo
49	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS DIMENSÕES DO CONTEÚDO: EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL	FRANCISCO; FIGUEIREDO; DUEK	2020	Ensino Infantil	Artigo

ISSN: 2175-5930

50	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA	AVILA; SOUZA; SOARES; BOTELHO; SCHUERNE; DUARTE; RODRIGUES; PINTO; PINTO	2020	Ensino Fundamental II	Artigo
51	AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE O ENSINO REMOTO: PLANEJANDO O MOVIMENTAR-SE COM A PRANCHA DE EQUILÍBRIO	POSSAMAI; LUZ; PEREIRA; PRATES; BRESCHILIARE	2021	Ensino Fundamental II	Artigo
52	O ENSINO DAS PRÁTICAS DE AVENTURA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA DETERMINAÇÃO SOCIAL DA SAÚDE	SILVA; ANDRADE; LIMA; COSTA	2021	Ensino Fundamental II	Artigo
53	ESPORTES DE AVENTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	IACZNSKI; FIGUEIREDO; DUEK	2021	Ensino Infantil	Artigo
54	ORIENTAÇÃO: UM TESOURO PEDAGÓGICO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	LUZ; OLIVEIRA	2021	Ensino Fundamental I	Artigo
55	UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	SILVA JUNIOR; OLIVEIRA; SOUZA	2021	Ensino Médio	Artigo
56	A ORIENTAÇÃO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE	NUNES; CAMARGO; VENDRUSCOLO	2022	Ensino Fundamental I	Artigo

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Dos estudos analisados notamos a presença de uma tese (28), quatro dissertações (07; 22; 29; 44), oito resumos expandidos (04; 10; 14; 17; 19; 20; 34; 41), quinze artigos (21; 42; 43; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56) e vinte e oito resumos simples (01; 02; 03; 05; 06; 08; 09; 11; 12; 13; 15; 16; 18; 23; 24; 25; 26; 27; 30; 31; 32; 33; 35; 36; 37; 38; 39; 40).

Grande parte dos trabalhos são resumos simples e pela limitação de espaço há pouco detalhamento. Estes estudos muitas vezes deixam de lado a relação da sequência pedagógica com os alunos e suas compreensões, aspectos que acreditamos ser de extrema importância. Embora falte detalhamento, foi possível notar a existência de diversos estudos que abordam a temática estudada, sendo um conteúdo potencial a ser trabalhado na escola.

Além disso, encontramos trabalhos em todos os níveis de ensino, sendo dez no ensino médio (01; 02; 03; 06; 11; 18; 22; 29; 45; 55), trinta e dois no ensino fundamental (04; 09; 12; 13; 15; 16; 17; 14; 20; 24; 25; 26; 28; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 44; 46; 50; 51; 52; 54; 56) e sete no ensino infantil (10; 16; 41; 43; 48; 49; 53). Tais trabalhos mostram que as PCA são temas possíveis em todos os níveis de ensino, proporcionando aos estudantes um conhecimento mais amplo quanto à cultura corporal que os rodeia.

Além disso, embora um número considerável de estudos (01; 04; 06, 07; 08; 09; 11; 12; 13; 14; 19; 21; 23; 24; 25; 26; 27; 30; 31; 32; 33; 35; 37; 40; 42; 44; 47; 50), não apresentam a quantidade de aulas. Os que o fazem, a variação fica entre 3 e 46 aulas. Acreditamos que com uma quantidade pequena de aulas é difícil se ter uma compreensão completa de uma unidade temática, pois não é possível detalhar o processo pedagógico desenvolvido.

Alguns autores (28; 29; 35; 37; 42; 45; 46; 48; 49; 53; 55) relataram a existência de uma dificuldade do trabalho com a temática pelo fato da estrutura física e a falta de materiais das instituições não colaborarem.

A consciência socioambiental é abordada por alguns autores (11; 17; 21; 27; 28; 29; 34; 49). Além disso, alguns autores (05; 18; 28; 48) mostram que a interdisciplinaridade é uma possibilidade.

Foi possível notar também que diversos estudos (04; 09; 10; 15; 16; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 28; 31; 33; 34; 3; 42; 44; 45; 52; 53; 55) apresentaram que houve uma grande participação e que a temática é bem-vista pelos alunos, sendo a experimentação de um esporte novo bem recebida.

Percebemos com a análise dos estudos que embora existam autores (04; 08; 11; 17; 21; 27; 29) que apresentam um debate mais amplo quando a cultura corporal que envolve as PCA, mas a grande parte dos estudos não fazem essa abordagem, trazendo a temática de forma

instrumentalizada, sem a promoção de problematizações quanto a realidade social, política e histórica que perpassam as PCA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a presença das PCA na escola é um direito para os estudantes, então, elas são conteúdos potencialmente ricos de serem trabalhados no contexto escolar com um olhar para a cultura corporal que os envolve, trazendo consigo discussões pertinentes quanto ao seu acesso, a sua mercantilização, a sua presença na mídia e a preservação do meio ambiente em detrimento da exploração ambiental proporcionada pelo lazer e o turismo que buscam o lucro a qualquer custo.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas" estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, ago. 2002.

PAIXÃO, J. A. O esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar. **Motrivivência,** v.29, n. 50, p.170-182, 2016.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura:** os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. Jundiaí: Fontoura, 2010.

PRÁTICAS CORPORAIS INCLUSIVAS/ADAPTATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROPOSIÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS[1]

INCLUSIVE/ADAPTIVE BODY PRACTICES IN SCHOOL PHISICAL EDUCATION: DIDACTIC- METHODOLOGICAL PROPOSITIONS

PRÁCTICAS CORPORAL INCLUSIVAS/ADAPTATIVAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: PROPUESTAS DIDÁCTICAS-METODOLÓGICAS

Emmily Roberta Miranda dos Santos
Escola Superior Madre Celeste (ESMAC)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este constructo centra-se em apresentar possibilidades/alternativas didático-metodológicas inclusivas/adaptativas acerca das práticas corporais no contexto de ensino de educação física na escola pública. A inquietação para o trabalho se deu do seguinte problema: Quais as possibilidades didático-metodológicas de ensino de educação física podemos abordar pedagogicamente para concretização de práticas corporais inclusivas/adaptativas em prol da formação humana na escola pública? Trata-se de um constructo em desenvolvimento, o qual almeja-se a diante transformá-lo em um relato de experiência no *lócus* da Escola Municipal "Manoel José da Silva" em Acará/PA.

PROPOSIÇÕES DIDÁTICO- METODOLÓGICAS INCLUSIVAS/ADAPTATIVAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Entendendo a educação escolar como lugar e direito social a formação humana, (MARTINS, 2013), a mesma tem o papel social e compromisso político de potencializar as máximas capacidades humanas de crianças, jovens e adultos para o exercício da democracia,

[1] Este trabalho é financiado pela Pró Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Pará (PROPESP/UFPA) através o Programa de Bolsas de Iniciação Científica da referida universidade.

do respeito a diversidade e a equidade social. No que diz respeito, ao componente curricular Educação Física como parte do desenvolvimento humano e forma de linguagem, esta tem como compromisso político agir em prol da perpetuação da existência humana em suas múltiplas dimensões a partir das vivências das práticas corporais, dentre essas, as manifestações corporais inclusivas/adaptativas, as quais devem propiciar transformações sociais tanto nos espaços físicos escolares, quanto na mentalidade dos sujeitos que fazem parte do processo de escolarização. (FALKENBACH, 2010).

Cabe salientar que no ensino de educação física na atualidade, é observável a presença de práticas formativas isoladas e segregadoras ao alunado com necessidades educacionais especiais na escola pública, devido a concepção de corpo forte, saudável e produtivo (CASTELLANI FILHO *ET. AL.*, 2012) ainda ser predominante no trato pedagógico dos conteúdos escolares. Vislumbrando a superação dessa realidade concreta que discorremos as proposições formativas de maneira interdisciplinar com outros conteúdos do currículo escolar, a saber:

*Caminhada de orientação matemática para cegos (apito)

Material: pano TNT de duas cores diferentes, cones, papéis, canetas e apito.

Descrição: Dividir o alunado em duplas (um indivíduo com deficiência visual e o outro para fazer o papel de guia) e de acordo com o resultado da operação matemática o alunado o cego se locomoverá com a ajudar do guia o percurso inteiro.

*Organização de palavras em English com objetos em libras

Material: uma lâmpada, papéis contendo o alfabeto em libras, giz e cones.

Descrição: Distribuir o alunado em equipes. Ao piscar de uma luz cada participante deverão se deslocar de um percurso para outro pegando cada letra do alfabeto em libras que compõe a palavra de determinado objeto escrito em english. Ex. Garota (GIRL)- english: organização da palavra ‘girl’ em libras.

*Coleta seletiva de reciclagem com obstáculos para surdos

Material: cones, giz, três baldes ou lixeiros para reciclagem, panos TNT com cores que representam a reciclagem (verde, vermelho e amarelo) e objetos de papel, plástico e metal para a dinâmica.

Descrição: Dividir o alunado em equipes. Em seguida, organizar um percurso, em que uma das pontas terá uma luz colorida representando uma determinada cor/reciclagem, e na outra ponta do caminho estarão os objetos/lixos para serem colocados nos respectivos lixeiros. Ao piscar da luz, os participantes terão que coletar o objeto/lixo e ir em direção ao lixeiro equivalente a cor da coleta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que ora se materializou busca ampliar o cerne de possibilidades pedagógicas inclusivas/adaptativas de ensino a partir do universo das práticas corporais de forma interdisciplinar. Com intuito de estimular novas implicações pedagógicas que dê visibilidade ao tema da inclusão na escola que atribuímos a relevância social dessa iniciativa a partir do contexto de ensino de educação física.

REFERÊNCIAS

CASTELLANI FILHO *et.al*. **Metodologia do ensino de educação física**- São Paulo: Cortez, 2012.

FALKENBACH, A. P. **Inclusão:** perspectivas para as áreas da educação física, saúde e educação. - 1ª ed. – Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento psiquismo e a educação escolar:** Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagógica histórico-crítica. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ISSN: 2175-5930

ISSN: 2175-5930

PRÁTICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROCESSO DE LEGITIMAÇÃO ATRAVÉS DAS AÇÕES METODOLÓGICAS[1]

INNOVATIVE PRACTICES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: LEGITIMATION PROCESS THROUGH METHODOLOGICAL ACTIONS

PRÁCTICAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: PROCESO DE LEGITIMACIÓN A TRAVÉS DE ACCIONES METODOLÓGICAS

Felipe Maia dos Santos,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Letícia Antunes de Melo,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Yhan Carlos Mourão dos Santos
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Fernanda Yully dos Santos Monteiro,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Os docentes de educação física buscam de diversas formas alcançar o reconhecimento da disciplina, muitas vezes utilizando ações inovadoras como ferramentas metodológicas nas escolas. É possível identificar através do estudo de Da Silva *et al.* (2012), que o uso de práticas inovadoras pode incidir no reconhecimento e legitimidade da Educação Física.

Em contrapartida, o "desinvestimento pedagógico" estudado por Machado *et al*. (2009), é um problema recorrente que vem sendo debatido dentro da Educação Física Escolar, por marcar a falta de ações ou estratégias metodológicas comprometidas com a formação dos alunos nas aulas de Educação Física, para Machado *et al*. (2009, p. 132), "[...] o desinvestimento, por nós adjetivado de pedagógico, corresponderia àqueles casos em que os professores de Educação Física permanecem em seus postos de trabalho mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente.".

[1] Aprovado na Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Faixa A - Grupos Emergentes

Logo, este trabalho busca fazer uma reflexão acerca destes fenômenos, analisando e identificando de que forma as práticas inovadoras dos professores podem contribuir para evitar a decorrência do "desinvestimento pedagógico", legitimando a disciplina na escola.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo foi baseada em uma revisão bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, e previamente discutido em reuniões do projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) - UFPA, além de "referências bibliográficas, situadas em publicações periódicas como revistas e jornais, dicionários, almanaques e principalmente livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44). A pesquisa se deu através do uso de duas bases de dados: SciELO - *Scientific Electronic Library Online* e o Google Acadêmico. Utilizou-se a análise de conteúdo segundo Bardin (2016) para a análise dos artigos selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em reflexão abordada por Machado (2009), analisar o fenômeno que o mesmo classifica como "desinvestimento" dos padrões colocados como pedagógicos nas escolas é algo de fundamental importância para os docentes de educação física, assim como, refletir sobre características como a desvalorização da Educação Física nas escolas.

O autor aponta que o desinvestimento pedagógico é praticado pelos professores de Educação Física, e também pode acontecer por parte da gestão da escola, afetando de certa forma a legitimidade da Educação Física Escolar enquanto disciplina curricular. Nesse sentido, é comum conceber a disciplina enquanto espaço de lazer, divertimento, um momento de desinteresse e distração em relação as outras matérias, o que reflete sua (des)importância para a escola (MACHADO, 2019).

Entretanto, Silva e Bracht (2012) anunciam que desde o Movimento de Renovador da Educação Física busca-se mudar a prática pedagógica de ensino, apontando as práticas inovadoras como possibilidades, e uma nova concepção de "apropriação crítica do acervo de cultura corporal do movimento" utilizada nas formas de aprendizado no ensino da Educação Física. Com a inovação dos métodos de ensino, o estimulo para participar das aulas e a

percepção do corpo docente sobre a educação física pode ser ressignificada, compreendendo sua importância na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, podemos inferir as práticas inovadoras de professores de educação física colaboram positivamente em relação à sua legitimidade da mesma em diversos âmbitos, sendo estes escolares ou não escolares. Cabendo aos docentes dessa disciplina buscarem estratégias e ferramentas pedagógicas para que as aulas de Educação Física nas escolas sejam vistas como mais do que momentos de "recreação" para os alunos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 129–147, 2009.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012.

PROCESSOS COLABORATIVOS EM ANÁLISE DE INCIDENTES CRÍTICOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA SOCIAL

COLLABORATIVE PROCESSES IN THE ANALYSIS OF CRITICAL INCIDENTS: PHYSICAL EDUCATION IN INTEGRATED HIGH SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIAL JUSTICETITLE IN

PROCESOS COLABORATIVOS EN EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA JUSTICIA SOCIAL

Samara Moura Barreto,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Luciano Nascimento Corsino,
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)
Luciana Venâncio,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luiz Sanches Neto,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

Nessa investigação, apreendemos a análise de incidentes críticos (IC) no ensino médio integrado (EMI) na perspectiva da justiça social (JS) tendo a experiência de um autoestudo (AE) como dispositivo dialógico-reflexivo. Nossa assunção se atém aos processos colaborativos na autoformação docente em educação física (EF). Partilhando da radicalidade assumida por Paulo Freire subversivamente em sua "briga em favor dos direitos humanos, onde quer que se trave" (FREIRE, 2000, p. 130), compreendemos a JS como conceito em transitividade da ética, da política e da moral, operando com base no respeito à dignidade humana em *práxis* libertadora. Compreendemos também que é somente pela reflexão e análise da prática que aproximamos nossa docência da busca por JS.

Este AE é uma jornada na vida de oito professores/as-pesquisadores/as (PQs) brasileiros/as de EF com trajetórias autoformadoras (ABREU, 2020) em diferentes regiões do país. Em evidência da epistemologia da *práxis*, os/as sujeitos/as mobilizam os saberes docentes com trocas (inter)subjetivas e (auto)críticas como participantes do projeto de pesquisa

ISSN: 2175-5930

"Complexidade e JS na formação permanente de professores/as de EF: processos colaborativos e produção de artefatos".[1]

Em investigação temática sobre a reforma do ensino médio e a JC, problematizamos dois incidentes críticos situados na rede federal por uma professora-pesquisadora (PQa) e um professor-pesquisador (PQo), ambos/as integrantes do projeto de pesquisa e efetivos/as nessa rede. Um IC foi situado na região nordeste – no Instituto Federal do Ceará (IFCE) – e outro na região sul – no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). As inferências (macro e micro) políticas trazem imperativos de lutas docentes sobre a EF na política educacional dos Institutos Federais, sobretudo, em tempos de reformas educativas estreitadas a ideias neoliberais.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Conforme os pressupostos apontados por Fletcher (2020), Samaras e Roberts (2011), realização do AE compreende a colaboração como elemento matricial, exigindo a necessidade de interação dos/as participantes no processo de investigação da própria prática, cuja possibilidade se dá por meio da amizade crítica. Nesse sentido, oito professores/as-pesquisadores/as de EF contribuíram com a investigação temática sobre o ensino médio e a justiça curricular em atos dialógicos-reflexivos, constituída por quatro fases de empreendimento heurístico.

Na primeira fase da investigação, a PQa do IFCE (docente na rede desde 2012 e no EMI há 4 anos) e o PQo do IFRS (docente na rede desde 2017) socializaram suas reflexões com os/as demais PQs, que se colocaram como amigos(as) críticos(as). Cada docente escreveu uma narrativa reflexiva, tendo a composição de uma vinheta (como uma epígrafe introdutória - EI) e o próprio relato da prática docente (desenvolvimento textual - DT). Esta narrativa discutia os incidentes de ensino da EF na rede federal que foram críticos nas suas trajetórias docentes no EMI em temporalidade de reformas neoliberais.

A partir da socialização dessas duas narrativas, foram organizados seis enunciados reflexivos para a produção de artefatos com a utilização de um dispositivo – originalmente elaborado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em EF Escolar e Relações com os

1 O trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Saberes (GEPEFERS) – para propor questões, comentários, reflexões e (auto)críticas, no sentido de potencializar a colaboração e a dialogicidade entre nós (FREIRE, 1996).

Na segunda fase, a PQa (IFCE) e o PQo (IFRS) receberam individualmente (por e-mail) dos/as amigos/as críticos/as o arquivo preenchido. Ao responderem os enunciados reflexivos, cada tópico deveria conter, no mínimo, uma questão ou um comentário. Na terceira fase, a partir de uma síntese apresentada pela PQa e pelo PQo, buscamos reflexões compartilhadas sobre os dois incidentes críticos e também discutimos as respostas/comentários em conjunto, em dois encontros online de 2 horas, por meio da plataforma Google Meet.

A partir dessa discussão em grupo, na quarta fase da investigação, identificamos os imperativos de lutas docentes em cada situação crítica. Assim, nossa intenção foi de apontar um itinerário qualitativo que nos permitisse abordar nuances situadas de nosso próprio trabalho docente (LUTTRELL, 2020).

ANÁLISE DOS IC NO EMI: IFCE E IFRS

IC 1 – IFCE

> As ressonâncias intercompreensivas me levaram a refletir sobre a (in)justiça curricular, [...] seja no contexto universal com as atuais (de)formações desse projeto neoliberal, seja na singularidade institucional, por uma tradição de racionalidade técnica (PQa do IFCE, EI)

> Ao receber o vídeo de uma aluna, chorei! Fazia muito tempo que não ouvia esse barulho por lá. Vozes em gradientes maiúsculos: “ Ei, direção tira a mão da minha CAEF. Ei, direção, tira amão do meu IF”. Além dos barulhos, outras tintas escritas: Professores da CAEF merecem reconhecimento nos seus trabalhos”; Não aceitamos o rebaixamento e a desvalorização institucional da Coordenadoria de EF (CAEF) no campus Fortaleza cuja função comissionada foi destituída, após 25 anos de sua implementação. Senti essa destituição como um arrebatamento sobre gestão, ética e currículo, sem tanta po-ética. Em torno dessa leitura de mundo e das palavras, as ressonâncias intercompreensivas me levaram a refletir sobre a (in)justiça curricular, em que a pedra lançada é a EF no EMI, seja no contexto universal com as atuais (de)formações desse projeto de desgoverno, seja na singularidade institucional, por uma tradição de racionalidade técnica, predominantemente, marcado pelas ciências exatas. (PQa do IFCE, DT)

IC 2 – IFRS

ISSN: 2175-5930

> Tratava de uma proposta de "reformulação" do projeto pedagógico de curso, em plena pandemia, em pleno processo de implementação da reforma neoliberal do ensino médio (PQo IFRS, E.I)
>
> A situação ocorreu no âmbito do IFRS, no campus que eu trabalho como professor de EF desde o ano de 2017. Em junho de 2021 eu me afastei por 12 meses para a realização do estágio de pós-doutorado e quando faltava menos de um mês para o meu retorno, verifiquei um e-mail da coordenadora do curso de agropecuária, que tratava de uma proposta de "reformulação" PPC, em plena pandemia, em pleno processo de implementação da reforma neoliberal do ensino médio. O e-mail apresentava uma proposta inicial para a "reformulação" segundo a qual a EF enquanto componente curricular seria excluída do segundo ano do EMI. Importante mencionar que no PPC atual, de um total de 4 anos de estudos, são oferecidos dois períodos no primeiro ano e um período no segundo ano, organização esta que já precariza a oferta da EF para as turmas de ensino médio. Ao ler o e-mail, prontamente o respondi indicando a minha discordância em relação a alteração, a coordenadora respondeu apontando que a proposta teria como fundamentação a BNCC, porém, não especificou o conteúdo do documento que justifica a exclusão da EF. A decisão não contou com a participação de um(a) professor(a) de EF, naquele momento no campus havia apenas uma professora que estava me substituindo mas não participou dos debates. A proposta de reformação ora citada não contou com debates mais aprofundados sobre o currículo integrado e a concepção dos institutos federais foi desconsiderada ao eleger a BNCC como único documento para nortear o processo que foi chamado de reformulação, porém, foi possível perceber que se tratava apenas de uma redução de componentes curriculares, a qual excluiu a EF sem a participação de um(a) professor da área. (PQo do IFRS, DT)

Ambos incidentes foram acentuados pela cena política na temporalidade de reformas neoliberais. Os enunciados reflexivo-dialógicos ressoaram sobre a problematização da educação opressora dos sistemas educativos e o rebaixamento curricular pelas relações de poderes na realidade micropolítica e macropolítica, tendo como implicação o tensionamento das subjetividades na constituição da autoridade docente. A análise sobre a educação opressora e o rebaixamento curricular constituíram-se pela destituição da função comissionada da CAEF no IFCE e pela propositiva de redução da carga horária de EF no currículo do IFRS em contexto da BNCC.

No que tange ao IC do IFCE, as perguntas geradoras pelos/as amigos/as críticos/as foram: Qual foi a justificativa da destituição da função comissionada da Coordenadoria de EF (CAEF) no IFCE? Por que a escolha da CAEF e de que maneira ocorreu a destituição da CAEF. A destituição da CAEF ocorreu no fluxo de correção sobre as funções comissionadas, pela análise orçamentária federal. A leitura compreensiva do colegiado é que essa oferta se colocava

ISSN: 2175-5930

como rebaixamento político da CAEF, implicada a precarização do trabalho educativo e a lógica de desvalorização da EF na política educacional.

O ato político da CAEF, trouxe como deliberação colegiada docente, a vinculação dessa coordenação ao Departamento de Educação do campus Fortaleza, em contraponto da proposta de estreitamento ao Departamento de Turismo e Lazer. Afirmar-se na área de educação aponta para uma assunção política-epistemológica, em aproximação das ciências humanas. Conforme nos diz Freire (2000), "e é por isso também que à briga contra as concepções e as práticas mecanicistas que inferiorizam o nosso papel no mundo devemos nos entregar com a clareza filosófica indispensável à prática política de quem se sabe mais, muito mais, do que pura pedra no jogo de regras já feitas (p. 122).

No que tange ao IC do IFRS as perguntas geradoras foram: Por que a reformulação curricular seria uma questão de JS? Por que a professora substituta não participou dos debates sobre a reorganização do PPC?

No sentido de perceber as respostas, o processo de reflexão produziu o entendimento que a redução da carga horária limita o direito dos/as estudantes terem acesso aos saberes da EF, que implicam na relação entre a JS e a justiça curricular. Considerando que não houve participação de professores/as de EF na proposta de reforma do PP) do IFRS, é fundamental que as mudanças curriculares sejam debatidas coletivamente, chamando a atenção para a necessidade do diálogo entre os pares na construção do currículo escolar. A reformulação precisa ser tratada com o NDE/Grêmio estudantil do curso, chamando a atenção para a importância da participação dos/as estudantes neste processo. Todos/as os/as professores/as foram convidados/as formalmente, no entanto, a condição da professora substituta em participação de comissões é diferente da condição dos/as professores/as efetivos/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos incidentes críticos apresentados pudemos reiterar que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1999), "[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade (FREIRE, 1987, p.32), reconhecendo que a indissociabilidade entre educação e política, pois EF sofre tanto com o contexto mais amplo de destruição das políticas como com os contextos específicos nas decisões institucionais.

A existencialidade da EF na rede federal, e a sua intercompreensão institucional, sobretudo, busca por uma alteridade pedagógica, que reposicionam o currículo para uma racionalidade pedagógica cuja organização didática em contexto de uma diversificação cultural em reconhecimento de uma ética e estética corporal na formação de corpos conscientes. A diversificação do currículo possibilita uma maior JS e curricular, pela decolonização de saberes e pelas aproximações interculturais em contraponto de um currículo técnico-esportivista.

Com esse sentir-pensar recrudesce a JS, pautada aqui pelo IC da (in)justiça curricular, em ação reveladora da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana (FREIRE, 1999), que nos mobiliza a lutar diante da "utopia ou o sonho", que se opõe as reformas neoliberais ainda vigentes, a exemplo da proposta do Novo Ensino Médio.

Tais movimentos colaborativos nesse AE corroboram para uma vigilância política e pedagógica em ação de corpos conscientes, a despeito de um sistema educacional opressor (FREIRE, 1987), apropriando de uma construção intersubjetiva cujas experiências teórica-empíricas dos/as PQs produzem uma práxis transformadora.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. B. **Autoformação docente na experiência de supervisão do PIBID: Transações para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física.** 2020. 330 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

FLETCHER, T. Self-study as hybrid methodology. In: Kitchen, J., Berry A., Bullock, S. M., Crowe, A. R., Taylor, M., Guðjónsdóttir, H.;Thomas, L. (Orgs.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Netherlands: Springer, 2020. p. 69-298.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 9ºed. Paz e Terra, 1987.

LUTTRELL, W. (Org). **Qualitative research in education.** Routledge, 2020.

SAMARAS, A. P.; ROBERTS, L. Flying solo: Teachers take charge of their learning through self-study research. Learning Forward, **Journal of Staff Development**, v. 32, n. 5, p.42–45, out. 2011. Disponível em: https://learning forward.org/journal/learning-designs-2/flying-solo/. Acesso em: 1 abr. 2023.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DA GINÁSTICA COM BASE NA QUESTÃO RACIAL: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL TEODORA BENTES, EM BELÉM DO PARÁ[1]

PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM AND GYM TEACHING BASED ON THE RACIAL ISSUE: AN EXPERIENCE AT THE TEODORA BENTES STATE SCHOOL, IN BELÉM DO PARÁ

PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y ENSEÑANZA DE GIMNASIA BASADA EN LA CUESTIÓN RACIAL: UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA ESTATAL TEODORA BENTES, DE BELÉM DO PARÁ

Átila Silva do Nascimento
Universidade Federal do Pará – (UFPA)
Robson dos Santos Bastos
Universidade Federal do Pará – (UFPA)
Andra Rafaele dos Santos Silva Medeiros
Universidade Federal do Pará – (UFPA)
Luiz Felipe Almeida Lisboa
Universidade Federal do Pará – (UFPA)
Lucas Abraão Santos de Oliveira
Universidade Federal do Pará – (UFPA)
José Jean da Silva Guedes
Universidade Federal do Pará – (UFPA)

INTRODUÇÃO

Trata-se de um relato de experiência com o objetivo de apresentar os limites e as possibilidades pedagógicas desenvolvidas pelos monitores do Programa Residência Pedagógica (PRP), no Subprojeto desenvolvido pelo Curso de Educação Física da UFPA, nas aulas de Educação Física da Esc. Est. Teodora Bentes (EETB), em Belém do Pará. O subprojeto possui a temática "AS PRÁTICAS CORPORAIS COMO AÇÕES HUMANAS NO TEMPO E NO ESPAÇO", tendo como referência a lei 11.645/08, que inclui de forma obrigatória o estudo da história e a cultura Afro-brasileira e Indígena em todo o currículo da educação básica.

[1] O trabalho contou com a Bolsa de Iniciação Cientifica do PIBIC/IFRJ 2022-2023.

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DESENVOLVIDA

O acompanhamento das aulas teve início em novembro de 2022, logo após a formalização do convênio entre a EETB e a UFPA. Seguido de orientações pela coordenadora do Subprojeto acerca da importância da Lei 11.645/08 e a necessidade de os conteúdos serem trabalhados nas escolas para além das datas comemorativas.

Partiu-se do pressuposto de que na Educação Física há um grande potencial para abordagem de temáticas da história e da cultura Afro-brasileira por meio da Cultura Corporal, haja vista que a disciplina pode contribuir para o processo de emancipação humana. Além disso, a proposição de um currículo ampliado não se apresenta em uma perspectiva de neutralidade, pelo contrário, pois ela demanda um projeto histórico contra-hegemônico, que dialoga com estudos de Saviani (2010) e Coletivo de Autores (1992), defensores da concepção histórico-crítica do currículo.

Nos primeiros contatos com as turmas, abordamos a ginástica relacionada com o tema racismo no esporte por meio de algumas problemáticas, tais como: os movimentos migratórios de atletas no mundo; a copa do mundo de futebol e os atletas africanos naturalizados nas seleções europeias; e o dia da consciência negra e o esporte. Durante o desenvolvimento dos trabalhos, muitos desafios se impuseram, alguns dentre eles destacam-se: a) o pouco conhecimento que tínhamos sobre as diretrizes da lei 11.645/08; b) a dificuldade em relacionar a ginástica com as temáticas propostas; e c) o pouco domínio sobre uma teoria pedagógica que nos ajudasse no desenvolvimento metodológico das aulas.

A culminância do trabalho ocorreu por meio de um festival de ginástica realizado na última semana do ano letivo, com a finalidade de demarcar também o encerramento do trabalho da Educação Física com a ginástica, a qual teve como centralidade movimentos que lembrassem as temáticas tratadas nas aulas, acompanhados de músicas que reforçam a luta racial no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta experiência, percebe-se a importância do PRP para a formação profissional de futuros professores, pois possibilita aos monitores a relação entre teoria e prática no cotidiano escolar. O programa ofereceu aos residentes a possibilidade de aprofundar conceitos e desenvolver um olhar mais crítico sobre a prática pedagógica; e o entendimento da

importância das diversas possibilidades de vincular a cultura afro-brasileira com os conteúdos da Educação Física, a partir de aulas significativas para a formação ampla dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

PROJETO DE EXTENSÃO EM DEFESA PESSOAL PARA MULHERES E LGBT+ DO IFRJ CAMPUS PINHEIRAL[1]

EXTENSION PROJECT IN SELF-DEFENSE FOR WOMEN AND LGBT+ AT IFRJ CAMPUS PINHEIRAL

PROYECTO DE AMPLIACIÓN EN DEFENSA PERSONAL PARA MUJERES Y LGBT+ EN EL CAMPUS PINHEIRAL DE LA IFRJ

Gabriela Conceição de Souza,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Yan Alves Corrêa,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Kauan de Oliveira Lobão Ramos,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher se manifesta de diversas formas e ocorre tanto no âmbito familiar, quanto em locais públicos ou privados. Além disso, o Brasil ainda é o país que mais mata pessoas trans no mundo. Isso preocupa cada vez mais a comunidade LGBT+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, outros), que não pode contar com políticas públicas para garantir sua segurança (BENEVIDES, 2022).

Este estudo tem como objetivo identificar as percepções sobre defesa pessoal (DP) do grupo de estudantes do IFRJ *campus* Pinheiral que frequenta o Projeto de Extensão em DP para mulheres e LBGT+ na mesma instituição.

MÉTODO

Nesta pesquisa qualitativa foi aplicado um questionário semi-aberto para estudantes que frequentam o Projeto de Extensão em DP do IFRJ *campus* Pinheiral, através de um formulário virtual, da plataforma *Google*.

Participaram do estudo 48 estudantes do Ensino Médio/Técnico (EMT). Sendo 18 meninos e 30 meninas.

[1] Fomentado pela Pró- Reitoria de Extensão (PROFAEX)- UFRJ.

Para a análise dos resultados, utilizamos a categorização das respostas a partir do proposto por Bardin (2011).

RESULTADOS

O que os estudantes entendem por DP, identificamos as categorias: autoproteção (81%); saber reagir em situações de perigo (20%); e arte marcial (4%).

Identificamos estudantes que já haviam tido a necessidade de se autodefender em ocasiões como assédios, *bullying*, perseguições e assaltos. Estudantes também relataram que sempre quiseram ter oportunidade de praticar aulas de DP, mas não tinham a oportunidade, pois teriam usado em ocasiões de perigo.

As percepções de estudantes sobre o que as aulas de DP proporcionam, identificamos as categorias: segurança (56%); autoconfiança (27%); proteção (9%); aprendizado (10%); autocontrole (3%); resiliência (3%); concentração (3%); desempenho (3%); coragem (3%).

DISCUSSÃO

Percebemos que as aulas de DP podem contribuir para a melhora na percepção de segurança e empoderamento de estudantes do EMT. Assim como observado nos estudos de TINOCO *et al* (2017) e MONTEIRO e GARCIA (2011) que identificaram a melhora de atributos físicos e fisiológicos, além de melhorar a autoestima e confiança oferecendo autonomia para lidar com situações de violência.

Corroborando com nossos achados, os estudos de Rocha *et al* (2018) e Tinoco *et al* (2017) demonstram que a adesão e permanência das mulheres às lutas e artes marciais se devem ao temor por sua integridade física. Entretanto, a oferta da prática de DP a mulheres e comunidade LGBT+ se deve ao processo de conscientização, através das discussões e dinâmicas nas aulas, das relações interpessoais de respeito entre os indivíduos e a possibilidade de reconhecimento de situações de perigo e violências veladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com estudantes que participaram da pesquisa, DP é considerada arte marcial, autoproteção e saber como reagir a determinadas situações.

Pensar em intervenções como a DP é apenas uma fração do que deveria ser oferecido em termos de ações afirmativas para combater violências de gênero, sobretudo no avanço de discursos de ódio e preconceituosos em redes sociais, dentre outros fatores socioculturais que fomentam tais violências.

REFERÊNCIAS

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

BENEVIDES, B (org). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 202**1. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022.

MONTEIRO, L. L. C.; GARCÍA, L. G. Wendo: caminho das mulheres. Relações de gênero, representação social e violência: um estudo acerca das práticas de defesa pessoal voltadas para mulheres. **Espaço do currículo**, v.4, n.1, mar-set, 2011. P.55-65

ROCHA, D. D.; ZAGONEL, A.; BONORINO, S. L. Fatores de aderência e permanência de mulheres nas lutas em Chapecó – SC. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 2, jul./dez. 2018. p. 29-37. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index. Acesso em: 23 de mai de 2023

SOUTO, R. Q.; SILVA, L. C. C.; DE FRANÇA, I. S. X.; CAVALCANTI, A. Violência sexual contra mulheres portadoras de necessidades especiais: perfil da vítima e do agressor. **Cogitare enfermagem,** vol. 17, n 1, jan-mar, 2012, p. 72-77. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483648962010> acesso em: 23 de mai de 2023

TINOCO, J. P.G.; PINHEIRO, H.; RANGEL, R.; SOUZA, D. C. Dinâmica da defesa pessoal como estratégia para a manutenção de saúde e segurança da mulher. **Revista Rede de Cuidados em Saúde**. 2017. Disponível em:

<publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/rcs/article/download/4258/2419> Acesso em: 23 de mai de 2023.

PROJETO PEDAGÓGICO DE LUTAS: AS PRONÚNCIAS DOS EDUCANDOS[1]

PEDAGOGICAL PROJECT OF FIGHTS: THE PRONUNCIATION OF STUDENTS

PROYECTO PEDAGÓGICO DE LUCHAS: LA PRONUNCIACIÓN DE LOS ALUMNOS

Tamiris M. de Souza,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Fabianna Ramos Ferreira,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Gabriel Andrade,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Lorenna A. Sampaio,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Renato Sarti,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como pano de fundo o projeto de extensão Lusco Fusco: lutas na escola e uma de suas ações, o Projeto Pedagógico de Lutas (PPL). O projeto encontra-se na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e tem por objetivo criar cenários formativos com docentes e estudantes, provocando debates, reflexões e pensando as lutas como conteúdo escolar e enquanto componente da cultura corporal, além de compreender uma Educação Física (EF) onde os estudantes participem como reprodutores e produtores de cultura (SOARES et al, 1992). A tematização de lutas tem sido um desafio para a Educação Física escolar, contando com muitas lacunas formativas e estruturais (RUFINO, 2017).

Entre diversas ações que são desenvolvidas no projeto, esse resumo fará o recorte de uma delas: o PPL. Nele, o licenciando atua diretamente nas aulas de EF em escolas parceiras. O PPL é dividido em três fases: imersão, momento em que os professores em formação têm os primeiros contatos com a escola; tematização, onde as temáticas são investigadas junto aos

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

estudantes e a problematização, etapa final na escola, momento em os educandos realização produções a partir de uma luta. Esse resumo tem como objetivo socializar a etapa final, a Problematização.

INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA E A TEMATIZAÇÃO DE LUTAS

Partindo de uma perspectiva de Educação Física escolar crítico-dialógica, a primeira aula ficou reservada para atividades que possibilitaram os educandos a expressarem as lutas que conheciam (FREIRE, 1987). Após feita essa investigação de conteúdos imersos no contexto daquela escola, a Capoeira e o Kung Fu tiveram as maiores ocorrências entre os alunos. A luta Ikindene foi acrescentada por seu desconhecimento por parte dos estudantes e a Esgrima foi considerada importante de ser integrada por ser uma luta de acesso mais restrito.

Após essa definição dos conteúdos, ocorreu a escolha da ordem de Tematização dessas lutas a partir de seus contextos originários, partindo das lutas de origem mais próximas as mais distantes: Capoeira, Ikindene, Esgrima e por último, Kung Fu. Após as vivências e reflexões sobre essas práticas corporais, o PPL entrou na etapa de Problematização, a qual será relatada a seguir.

PROBLEMATIZAÇÃO: PRONÚNCIAS DOS EDUCANDOS ACERCA DAS LUTAS

Pensada a partir da preocupação com o protagonismo dos estudantes, no processo de se reconhecer enquanto produtores de cultura, essa etapa do PPL é o momento em que ocorre as produções dos educandos. Nesse momento, destacam-se as seguintes criações: as cartinhas de animais relacionados à luta do Kung Fu, buscando aproximação com a realidade dos alunos, por ser uma atividade bastante vivenciada nessa escola. Já no bloco de lutas brasileiras notou-se pouco a escolha para produção sobre elas. A problematização da esgrima foi composta por um grupo de alunas que fizeram um desenho em um cartaz de uma atleta do gênero feminino e pela criação de vídeo com sequência de golpes ensaiados por dois grupos com espadas de jornais confeccionadas pelos próprios. Essa etapa contou ainda como desenhos de silhuetas de golpes Kung Fu com giz no chão da quadra e vídeo de criação de novos golpes de Kung Fu inspirados em animais assim como na origem dessa luta.

NOTAS FINAIS

A partir do PPL apresentado foi possível destacar o diálogo com o contexto local e com os estudantes como central em torno de todas as suas etapas. Acerca dos que os estudantes pronunciaram na etapa Problematização, é possível destacar o protagonismo feminino nas lutas, o contexto histórico, os materiais utilizados em cada luta como armas, roupas específicas e instrumentos e golpes. Ainda, destaca-se a Problematização como potencialidade na pronúncia dos educandos já que é ato de produção de coisas novas que é possível modificar o mundo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

RUFINO, G. Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura. In.: GONZALEZ, F; DARIDO, S; OLIVEIRA, A. COLEÇÃO ESPORTE DA ESCOLA - **Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento**. Maringá: Eduem, 2017.

SOARES et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**, Campinas: Papirus, 1992.

RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: RELATOS DE EDUCADORES/AS PESQUISADORES/AS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR[1]

RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN TRAINING AND IN TEACHING PERFORMANCE: REPORTS EXPERIENCES OF TEACHERS-RESEARCHERS SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

LA RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN Y LA ENSEÑANZA: RELATOS DE EXPERIENCIAS DE DOCENTES-INVESTIGADORES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Eliaquim de Sousa Lima,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Evelyne Ferreira de Castro Moreno,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Maria Cristiane Braga Lopes,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Raphaell Moreira Martins,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Valter Cordeiro Barbosa Filho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto campo de conhecimento e intervenção profissional, perfaz um caminho de (re)construções quanto à sua identidade e formas de se manifestar no contexto escolar.

No que tange às implicações pedagógicas, temos a efervescência de diversos gargalos para que a Educação Física pudesse se consolidar enquanto componente curricular com uma epistemologia e sistematização de saberes. Sobretudo, os ocasionados com a crise do movimento renovador da década de 1980 (BRACHT, 1999), em que ocorreu o surgimento de críticas contra as formas de como a Educação Física vinha sendo – e ainda tem sido – tematizada. Entretanto, tais críticas não firmaram os horizontes para onde deveríamos caminhar, gerando um impasse no campo, aquilo que se designou de "entre o não mais" (fazer

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

pelo fazer, aptidão física e esportivização) e o "ainda não" (colocando-se um conjunto de questões que não faziam parte das preocupações da disciplina) (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Nesse cenário de discussões, e visualizada como uma problemática ainda contemporânea, deparamo-nos com a difícil e incontornável relação entre a teoria e a prática (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007). Haja vista as vivências com uma Educação Física escolar historicamente predominada pelo fazer e desconexa da reflexão e do ensino sobre o fazer.

Posto isso, delimitamos como problema da pesquisa do nosso trabalho: como as vivências enquanto estudante da Educação Física, na educação básica e na formação inicial, contribuíram para a relação (ou não) da teoria e prática de docentes em exercício no ensino básico?

Portanto, a intenção do estudo foi analisar as vivências com a Educação Física no período escolar e na formação inicial de docentes e sua repercussão para o ensino deste componente curricular relacionando a teoria e a prática na tematização das práticas corporais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se delineou com base na abordagem de natureza qualitativa (PAULILO, 1999), baseada num formato de relato de experiência quanto à relação entre a teoria e a prática, a fim de compreender a imbricação dessa nas vivências durante a formação e na prática docente.

Para tanto, os sujeitos envolvidos na pesquisa, foram 6 educadores-pesquisadores e 2 educadoras-pesquisadoras, que atuam na educação básica, perpassando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e que são estudantes do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Os levantamentos dos dados foram obtidos por meio dos relatos e interações no fórum de discussão, as quais aconteceram no Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina "Problemáticas da Educação Física", em 2023. A temática central deste fórum foi a relação teoria e prática na Educação Física. Além da leitura de textos sobre o tema, houve interações entre os/as educadores/as pesquisadores/as, com indagações-reflexões sobre como a relação entre a teoria e a prática esteve presente no processo formativo durante a educação básica e na formação inicial; e como ocorre essa relação na prática docente atualmente. Os relatos foram

apresentados e analisados mediante estas duas categorias. Códigos para os sujeitos e instituições foram utilizados para garantir a confidencialidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS/DAS EDUCADORES/AS PESQUISADORES/AS

Identificou-se que, para a maior parte dos/das educadores/as pesquisadores/as, a vivência formativa na educação básica, especialmente no Ensino Fundamental, vinculou-se ao "saber fazer" nos seus mais variados formatos, desde as aulas dos treinos esportivos, exercícios calistênicos, até as não-aulas, em que no fim, preponderava-se a prática pela prática. Exemplifica-se pelo relato dos docentes 02 e 03:

> As minhas aulas de Educação Física em quase toda a educação básica se resumiam apenas à prática esportiva de esportes coletivos, e em relação à forma de ensino, lembro claramente apenas do método analítico-sintético [...] (DOCENTE 02).
> No início, as aulas eram no estilo militarizado, [...], realizando exercícios como abdominais, polichinelo, correr em volta da quadra. Já nos anos finais, a EF passou a ser esportivizada (DOCENTE 03).

Estas vivências na educação básica, especialmente, no Ensino Fundamental, podem ser compreendidas pelo que Martins (2017) chamou de "primeiro momento" da relação entre a teoria e a prática no cenário historiográfico da Educação Física, em que imperou o "fazer pelo fazer" que teria, em marcos temporais, vigorado do início do século passado até a década de 1980. Percebe-se, contudo, que há ainda resquícios do que se designou de primeiro momento da Educação Física.

Alguns participantes relataram que o Ensino Médio foi um momento de mudanças no que toca à relação teoria e prática na Educação Física Escolar, como podemos verificar:

> Já no Ensino Médio, houve a inserção do entendimento de uma aula teórica e prática a cada semana, [...] com a mudança de professor, houve uma alteração das nossas aulas e da proposta, uma vez que a mesma propôs uma apostila e começou a estabelecer conexões entre a teoria e a prática (DOCENTE 01).
> Nesse período fui inserido em uma nova visão de educação física, as aulas tinham diversos temas e conteúdos. [...] As aulas e temas eram explorados nas dimensões teórica e prática (DOCENTE 05).

ISSN: 2175-5930

No Ensino Médio, apesar de não tão hegemônico, ao que indicou, esse já abraçava a proposta advinda do segundo momento da Educação Física Escolar, gestada no movimento renovador da década de 1980. Embalada pelas críticas ao paradigma da aptidão física e da esportivização, bem como a diversificação de abordagens pedagógicas.

Estas situações controversas para a inserção desta "aula teórica", segundo Martins e Darido (2018), surgiram por diferentes questões, dentre eles: infraestrutura para a experimentação das aulas práticas, conexão leviana da Educação Física com os itens educacionais do Exame Nacional do Ensino Médio e a necessidade de teorizar as práticas corporais; e a Educação Física no Ensino Noturno direcionada somente por aulas teóricas.

Do ponto de vista da relação teoria e prática, estas transformações se relacionam com uma problemática da Educação Física. Betti (2007), alerta, numa perspectiva semiótica, que a Educação Física não deve ser transformada em um discurso sobre a cultura corporal de movimento. A relação teórico-prática deve ser trabalhada pedagogicamente, onde o foco deverá ser a valorização dos sujeitos que se movimentam como produtores de conhecimento e a dimensão cognitiva se debruçando sobre este substrato corporal.

Já no contexto da formação inicial, os relatos mostraram mudanças nas visões do componente curricular e na construção de uma identidade docente, como podemos averiguar a seguir:

> Nesse sentido, a preocupação sobre os saberes conceituais era patente, pois os nossos professores na universidade sabiam da importância de nos dar uma boa formação para o futuro exercício da docência (DOCENTE 06).
> Assim como os(as) colegas, ao chegar no ensino superior tive surpresas positivas, aumentei meu leque de experiências referente a atividades motoras, assim como a compreensão referente aspectos sociais, culturais, biológicos dessas atividades (DOCENTE 07).

Para muitos docentes, o contato com um universo mais amplo da Educação Física ocorre quando acessam o meio universitário, em que as discussões multirreferencial sobre a cultura corporal potencializaram a leitura desse campo. Isso também pode se relacionar com as mudanças em diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física, garantindo um núcleo básico de conteúdos que contemplem as diversas manifestações da cultura corporal,

as quais também embasam a articulação da teoria e da prática (BENITES; NETO; HUNGER, 2008).

Diante disso, tecendo uma análise das discussões empreendidas, detecta-se que os/as educadores/as foram se conectando com outras roupagens da Educação Física durante a formação inicial. Isso possibilitou o rompimento de visões restritas, sobre a relação entre a teoria e prática.

A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA ATUAÇÃO DOCENTE DOS/DAS EDUCADORES/AS-PESQUISADORES/AS

Os relatos também indicaram uma preocupação em relação entre a teoria e a prática na sua atuação docente, conforme as ideias abaixo:

> Nas minhas aulas relaciono as atividades práticas com as teóricas, busco suscitar saberes conceituais, procedimentais e atitudinais. (DOCENTE 04).
> Considero importante fazer sempre uma conexão entre os aspectos conceituais e a práxis durante as aulas (DOCENTE 05).

Constata-se que existe um interesse em promover uma aula de Educação Física divergente das que tiveram quando eram discentes da educação básica. Porém, ao chegarem na realidade aparece um conjunto de dificuldades que tornam o processo de relação entre a teoria e a prática cada vez mais desafiante:

> Resistência dos/das discentes pelas discussões e reflexões dos conteúdos; estereótipo por parte dos alunos de que estar na quadra é para lazer ou "jogar bola", como se essas fossem as finalidades máximas da disciplina; [...] determinados conteúdos são mais difíceis de pensar sua vivência corporal, e ainda mais uma vivência que desperte o prazer do/da estudante. Mesmo assim, tento atuar numa proposta inovadora e que tenha zelo pelo elo da teoria e da prática (DOCENTE 01).

Esses limites foram comungados pelos demais docentes da pesquisa, que expressaram continuar relutantes aos desafios e visam constantemente propiciar uma proposta inovadora de Educação Física, aulas em que o enfoque fuja de um fazer pelo fazer.

Para isso, o/a educador/a deve construir condições de ensino e de aprendizagem para que o saber fazer e o saber sobre o fazer sejam identificados pelos educandos, por meio do saber se relacionar com todos estes saberes. Sem que a aula seja tendenciosa para uma dimensão, ou, para a outra (MARTINS; DARIDO, 2018).

Ao indagarmos sobre o desejo e a preocupação dos/das docentes em prover aulas de Educação Física que priorizem a relação entre "o saber fazer e o saber sobre esse fazer", percebemos que tal ensejo pode emergir de um movimento de ruptura e reflexões acerca das suas experiências como alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que foram, análises desencadeadas pelas oportunidades e positiva formação adquirida no Ensino Superior. Dessa forma, manifesta um anseio de partilhar uma Educação Física distinta da obtida na educação básica e que estivesse mais alinhada àquela vivida no seio da formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato identificou que as vivências dos/das educadores/as pesquisadores/as na educação básica, peculiarmente, no Ensino Fundamental, foram influenciados pelo saber fazer. Na formação inicial, para muitos, deu-se o rompimento de experiências e visões estereotipadas da Educação Física e uma aproximação mais positiva com a área, além de ter sido nesse lugar a construção de uma base para a futura atuação profissional.

No que trata à prática docente, a maioria citou preocupações em manter a relação entre a teoria e a prática em suas aulas, como um movimento antagônico às vivências enquanto discentes da educação básica, que foi instigado pelas discussões, (auto) reflexões e experimentações propiciadas durante a formação inicial – e que tendem a serem consolidadas e ressignificadas durante a formação permanente.

REFERÊNCIAS

BENITES, L.C; NETO, S. de S; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Espirito Santo, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **R. da Educação Física/UEM**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007.

FENSTERSEIFER, P. E; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência** Ano XIX, nº 28, P. 27-37 Jul./2007.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais " e o "ainda não": pensando saídas do não - lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

PAULILO, M. A. S. A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n.1, p. 135-145, 1999.

MARTINS, R. M. **Relação entre a teoria e a prática no ensino da educação física no ensino fundamental:** um trabalho colaborativo com o uso do facebook. 2017. 291 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2017.

MARTINS, R. M.; DARIDO, S. C. A relação entre a teoria e a prática nas aulas de Educação Física: em busca de uma síntese possível. In: SILVA, M. H. da S.; MARTINS, R. M.; FERREIRA JUNIOR, J. R. (Org.). **Saberes em Ação na Educação Física**: temas contemporâneos para a docência. Curitiba: CRV, 2018, v. 35, p. 33-46.

RELAÇÕES COM OS SABERES DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO ACERCA DO CARNAVAL[1]

RELATIONS WITH THE KNOWLEDGE OF FIRST GRADE CHILDREN ABOUT CARNIVAL

RELACIONES CON LOS SABERES DE LOS NIÑOS DE PRIMER AÑO SOBRE EL CARNAVAL

Pedro Gabriel Viana do Amaral
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Lucas Luan de Brito Cordeiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (ProEF-IFCE)

INTRODUÇÃO

Trabalhar o carnaval nas aulas de Educação Física em uma escola privada, de Belo Horizonte, majoritariamente branca, com intensa participação da comunidade nas vivências desta festa, pode indicar que os estudantes experienciem "carnavais" similares. Entretanto, ao tematizar esta prática corporal, observei que a participação da turma do primeiro ano (6-7 anos) oscilava entre a euforia e o tédio, me fazendo perguntar: quais são as relações destas crianças com os saberes do carnaval? Para respondê-las, traço um diálogo com a perspectiva das relações com os saberes, que lança o olhar sobre o que move uma pessoa a aprender e se apropriar do mundo de maneira singular (VENÂNCIO, 2014), com o objetivo de compreender, por meio de narrativas orais, como elas se relacionam com os saberes deste tema.

METODOLOGIA

A partir de uma avaliação feita com os estudantes, em que foi perguntado "o que é carnaval para você? Você gosta ou não do carnaval?" foram produzidas 8 narrativas em forma de áudio, as quais passaram por um processo de transcrição e textualização, respeitando os modos como as crianças narram. Posteriormente, observei o que as mobilizam para se pronunciar sobre estes saberes (VENÂNCIO, 2014) e atentei-me ao fato de que elas respondem de maneira diferente dos adultos às estratégias de pesquisa existentes (PIRES, 2007),

[1] Estudo desenvolvido com o apoio financeiro da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

necessitando de uma escuta sensível aos seus atos de narrar (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016).

CARNAVAIS

Optei em expor, na tabela abaixo, as 8 narrativas sem uma análise prévia, a fim de que fosse possível construir relações entre leitor-narrativas, com menos interferências do adulto-pesquisador.

Carnaval pra mim é uma comemoração, quando a gente quer comemorar uma brincadeira.
No carnaval eu me sinto feliz. Eu também me sinto feliz porque as outras pessoas se sentem feliz.
Carnaval é uma festa que a gente põe fantasias e vai pra rua brincar ou dançar.
Um desfile que as pessoas estão nos prédios jogando água e espuma. Eu já joguei.
Carnaval tem blocos porque meus pais sempre gostam de ir nos blocos pra tocar, aí a gente toca muito e eu vou com meu tamborzinho que eu tenho desde bebê. Minha mãe vai com o xique-xique e meu pai vai com o tamborzão dele. Pra mim carnaval é meio chato, eu não gosto muito.
É um lugar onde as pessoas comemoram que começou outro ano.
Tem música, serpentina e eles andam em fileira com um tanto de gente com música.
Um montão de gente sai na rua e faz uma coisa que chama bloquinhos de Carnaval e tem carrinho de pipoca com milho e tem mais pessoas andando na rua, e também dança musical, porque tem muitas pessoas. Bastante! Muita música e a música alta, para todo mundo no bloquinho de carnaval ouvir.

Tabela 1

Narrativas das crianças do 1º ano (6-7 anos)

Acervo do autor (2023)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, percebi diversas interpretações sobre o carnaval: comemoração, desfile, festa, lugar, brincadeira. Posteriormente, evidenciei diferenças em suas vivências: uso de fantasia, ir ou não à rua, interagir ou não com as pessoas, tocar ou não nos blocos e contar sobre algumas as comidas típicas desta festa. Constatei menos variedades em relação aos sentimentos, sendo apenas uma criança relatando que não gosta muito da festa. Isto pode expressar alguns limites da pesquisa na relação adulto-criança, em que, por vezes, é difícil para a ela se opor ao adulto ou dizer algo que possa não agradá-lo, como também, pode haver diferenças entre narrar sobre o carnaval na/da escola e o carnaval de rua.

Portanto, ao apresentar diferentes saberes das crianças sobre o carnaval, destaco que suas vivências, seja na rua ou não, implica que cada sujeito vive esta experiência de jeitos singulares, indicando que este tema precisa ser trabalhado de modo que a comunidade escolar possa dialogar com os saberes das crianças, construindo práticas pedagógicas que legitimem suas relações com o carnaval.

REFERÊNCIAS

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, 2016.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **REVISTA DE ANTROPOLOGIA**, SÃO PAULO, USP, 2007, V. 50 Nº 1.

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar.** Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. São Paulo: Presidente Prudente, 2014.

RELAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE CAPOEIRA E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA[1]

HISTORICAL RELATIONS BETWEEN CAPOEIRA AND PHYSICAL EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

RELACIONES HISTÓRICO ENTRE CAPOEIRA Y EDUCACIÓN FÍSICA: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Luciano Hebert de Lima Silva,
Universidade São Judas Tadeu (USJT)
Elisabeth Jatobá Bezerra,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Nosso país foi construído à custa de muito sangue e suor, e, com a diáspora africana, vieram para terras brasileiras, diversas manifestações daquele continente, influenciando diretamente na formação de todos os setores da sociedade atual, inclusive a educação. Mesmo severamente reprimidas, estas influências resistiram, sobreviveram e continuam atuantes no cotidiano nacional (SERRANO; WALDMAN, 2010).

Acreditamos que a Capoeira é uma das heranças da diáspora acima citada e Souza (2006) a define como sendo uma manifestação cultural que possui elementos de dança, luta, música, jogo, arte, entre outros. Em toda sua trajetória, a Capoeira vem resistindo a inúmeras dificuldades, muitas dessas devido à sua origem afro-brasileira, sofrendo um enorme preconceito, assim como outras manifestações de matrizes africanas. Contudo, ela conseguiu passar de contravenção penal a patrimônio nacional, mostrando que está conquistando cada vez mais espaços em nossa sociedade (CAMPOS, 2009).

Segundo Silva e Heine (2008), com a proximidade entre a Capoeira e o meio acadêmico nos últimos anos, seu potencial pedagógico vem sendo reconhecido a partir de várias experiências de práticas com esta modalidade. De acordo com Castilha (2012), a Capoeira pode

[1] Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita" (UNESP), para obtenção de título de mestre em Educação Física Escolar. Aprovada em junho de 2020.

ISSN: 2175-5930

estar dentro da escola de várias formas, dentre as quais, como conteúdo da Educação Física escolar.

Devido a grande expansão da Capoeira na sociedade e especificamente dentro da escola, na qual muitas vezes está diretamente relacionada com a Educação Física, torna-se necessária uma melhor compreensão de como essas duas áreas se relacionam historicamente. Desta forma, o objetivo do presente estudo é apresentar alguns aspectos históricos entre Capoeira e Educação Física em diálogo com a literatura da área.

METODOLOGIA

Este estudo é um recorte da pesquisa intitulada "A Capoeira como conteúdo da Educação Física Escolar: uma construção a partir da narrativa de formação de um capoeirista professor"[2], que teve como objetivo geral revelar, por meio da história de vida de um capoeirista professor, sua formação e prática docente, elementos pedagógicos para a inclusão da Capoeira no currículo de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Visando compreender melhor como se deu historicamente a relação entre Capoeira e Educação Física, o professor pesquisador buscou na literatura autoras/es dos dois campos de estudos que pesquisam sobre a temática.

RELAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE CAPOEIRA E EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com Falcão (2004), a primeira referência histórica que podemos pensar como iniciativa de relacionar a Capoeira com a área de Educação Física parte de Mello Moraes Filho, que na década de 1890 já ensaiava um discurso em transformar a Capoeira em esporte nacional. Entretanto, é em 1907 que é publicada a primeira obra relacionando as duas áreas, com o título de *Guia do Capoeira ou Gymnastica Brazileira*, um autor anônimo busca sistematizar a prática da capoeiragem como um método nacional de ginástica. Evidenciando claramente como a inserção pedagógica da Capoeira se localiza no momento histórico da Educação Física escolar no qual a ginástica é o conteúdo prioritário (SOARES, 2017).

Falcão (2004) apresenta que em 1928 foram publicados um artigo, pelo escritor Coelho Neto, propondo a inclusão da Capoeira nas escolas e um livro contendo regras para o jogo

[2] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

esportivo da Capoeira, intitulado *Ginástica nacional (capoeiragem): methodisada e regrada*, escrito por Aníbal Bulamarque. O autor tece críticas a estas iniciativas, afirmando que:

> [...] expressam uma concepção elitista de educação e estavam sintonizadas com os códigos nacionalistas, higienizadores e eugênicos que hegemonicamente impregnavam as propostas e os programas para a educação brasileira do final do século XIX e início do século XX (FALCÃO, 2004b, p. 158).

Falcão (2004) cita outra obra de Inezil Penna Marinho publicada em 1945, que, seguindo a mesma linha da obra de Bulamarque, tenta criar um método de ginástica brasileira usando como base a Capoeira. Segundo o autor, as iniciativas supracitadas de pedagogizar o ensino da Capoeira, mesmo representando uma concepção da elite da época, não conseguiram ser aceitas e nem se difundirem país afora.

Campos (2001) enfatiza a relação histórica entre Capoeira e Educação Física, e destaca mais duas obras que aproximam as duas áreas: uma em 1980, do Mestre Carlos Senna, intitulada Capoeira: arte marcial brasileira. Logo depois, em 1982, um projeto de Inezil Penna Marinho, denominado de Ginástica Brasileira.

Para Campos (2001), Mestre Bimba, o criador da Capoeira Regional, teve contribuição significante para aproximar estas duas áreas de estudo. Almeida (1994) cita que em 1937 Mestre Bimba foi reconhecido pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública da Bahia como instrutor de Educação Física, mesmo ano em que recebeu o alvará de funcionamento de sua academia.

De acordo com Falcão (2004), além de Mestre Bimba, que na primeira metade do século XX criou um método de ensino para a Capoeira, Mestre Pastinha também merece destaque no que se refere a elaboração de proposta pedagógica para o ensino da capoeiragem. Pastinha se tornou o responsável em difundir a Capoeira Angola, agregou em suas aulas "[...] alguns conceitos que a emolduraram, como os de mandinga, malícia, brincadeira, religiosidade, que passaram a ser assumidos como componentes da tradição da Angola." (p.159).

Com o objetivo de contextualizar o panorama da Educação Física brasileira, relacionando-a com o percurso histórico-social da Capoeira, Darido e Iorio (2005) realizaram um estudo no qual relacionam as duas áreas em três períodos distintos, de acordo com ideais de cada época. O período Higienista/ginástico (início do século XX até início da década de

1940), os autores destacam a grande influência sofrida pela Educação Física dos métodos de ginástica europeus, além de ter seu objetivo centrado na melhoria da saúde e ter forte ligação com os militares, ao tempo em que a Capoeira também já teria sido citada como "Ginástica nacional" e suas primeiras academias apareceram nesta época.

O período Técnico/esportivo (décadas de 1960 e 1970) foi marcado pelo caráter esportivo da Educação Física, onde foi dada ênfase às competições esportivas. Da mesma forma, a Capoeira neste período foi considerada esporte nacional, vinculando-se à Confederação Brasileira de Pugilismo e realizando suas primeiras competições.

O último período destacado pelos autores é o das Novas perspectivas/cultura corporal (décadas de 80 e 90), fase em que na Capoeira se começou a valorizar os mestres antigos e foi fundada a Confederação Brasileira de Capoeira.

De acordo com Lussac e Tubino (2009), a Capoeira sofreu influência direta com as transformações ocorridas no campo da Educação Física e esporte, sendo que é inegável sua importância na história e cultura do Brasil. Entretanto, ambos os campos também foram influenciados pelas mudanças no contexto social, político e cultural do século XX, como a esportivização.

Segundo Souza e Oliveira (2001), na década de 1980 surgem novas propostas pedagógicas no campo da Educação Física, as quais os autores chamam de "metodologias emergentes". Estas concepções trazem princípios educativos mais abrangentes e formativos, se contrapondo às vertentes mais tradicionais, e trazem para a discussão a necessidade de se ampliar os conteúdos da Educação Física escolar. Desta forma, a Capoeira é citada e indicada por diversos autores desse movimento renovador, dentre os quais, uma obra intitulada Metodologia do Ensino da Educação Física (SOARES et al., 1992).

A obra de Soares et al. (1992) foi construída por um coletivo de autores e defende a inclusão da Capoeira como um dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, resgatando-a como manifestação cultural, sem desvinculá-la de suas raízes históricas, políticas e culturais. Os autores advertem para o tratamento exclusivamente técnico dado a outras manifestações e para o cuidado de não transformar a Capoeira em apenas mais uma modalidade esportiva.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação - Lei nº 9.934/96 - traz novas perspectivas para a Educação Física, reconhecendo seu valor como componente curricular em seu artigo 26. Assim, ela também favorece a inserção da Capoeira no contexto

escolar como um dos conteúdos a serem abordados, fazendo com que os estudiosos se preocupassem em estruturá-la como conteúdo do Ensino Fundamental e Médio (SOUSA; OLIVEIRA, 2001).

Em 1998, o Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Capoeira consta como uma temática a ser abordada nos Ensinos Fundamental e Médio, sendo classificada como um tema da área de Lutas, embora em alguns trechos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental ela também seja mencionada na área das Atividades Rítmicas e Expressivas (BRASIL, 1998).

A criação da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório no ensino fundamental e médio a abordagem do tema "História e Cultura Afro-brasileira", também teve um papel significativo para a inserção da Capoeira nas escolas brasileiras (BRASIL, 2003).

Em 2018 foi homologada a nova BNCC, e infelizmente a Capoeira, mesmo apresentando todas as especificidades descritas anteriormente e sua identidade estando diretamente ligada ao povo brasileiro, ela é citada no documento apenas como mais uma luta a ser abordada nos anos finais do Ensino Fundamental.

Contudo, existem diversas contradições e confusões na BNCC, ficando as interpretações a cargo de quem a lê criticamente. Autores conceituados na área da Educação Física já tecem críticas à forma de como foi organizada a última versão da BNCC, em que, segundo Betti (2018), os elementos que tratam das questões histórico-políticas da Educação Física foram excluídos. Neira (2018) cita que foi um retrocesso para a Educação Física, tanto político quanto pedagógico, além da notória ausência da criticidade no documento.

Compreendemos que era necessário a formulação de um documento como este para nossa área, contudo, temos que ser críticos e reflexivos no momento de estudá-lo e aplicá-lo, pois a partir deste novo documento normatizador - BNCC -, os professores devem se basear nele, para então elaborar suas propostas de intervenção pedagógica para os diversos temas da cultura corporal, inclusive a Capoeira. E como documento normatizador da área, este não traduziu os avanços que a Capoeira já tinha alcançado na Educação Física escolar. Mas as brechas pedagógicas existem na autonomia do planejamento do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta breve relação histórica entre as duas áreas que apresentamos, expomos que os dois campos de estudo mantiveram uma ligação próxima durante suas trajetórias. Em alguns momentos se aproximam ao ponto de serem quase um só e em outros momentos se distanciam, mas estando sempre por perto. O desafio contemporâneo é avançar nas discussões teórico metodológicas e na construção de metodologias de inserção da Capoeira no currículo escolar por meio de propostas que dialoguem com as perspectivas críticas e com a justiça social, contribuindo no combate ao racismo e ao preconceito, bem como à defesa dos direitos humanos e da sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. C. A. **A Saga do Mestre Bimba**. Salvador: Ginga Associação de Capoeira, 1994. 201p.

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, H. **Capoeira na escola**. Salvador: EDUFBA, 2001. 153p.

CAMPOS, H. **Capoeira Regional**: a escola de Mestre Bimba. Salvador: EDUFBA, 2009. 306p.

CASTILHA, F. A. **Aspectos pedagógicos da capoeira**. Passo Fundo: Méritos, 2012. 159p.

DARIDO, S. C.; IÓRIO, L. S. Educação Física, Capoeira e Educação Física Escolar: possíveis relações. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 137 - 143, 2005.

FALCÃO, J. L. C. Para além das metodologias prescritivas na Educação Física: a possibilidade da capoeira como complexo temático no currículo de formação profissional. **Revista Pensar a Prática.** Goiânia, v. 7, n. 2, p. 155-170, jul/dez, 2004.

LUSSAC, R. M. P. ; TUBINO, M. J. G. **Capoeira**: a história e trajetória de um patrimônio cultural do Brasil. Revista de Educação Física/UEM, Maringá, v. 20, n. 1, p. 7 – 16, 1. trim. 2009.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, set. 2018. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892018000300215&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SERRANO, C. ; WALDMAN, M. **Memória D'África**: a temática africana em sala de aula. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, G. O. ; HEINE, V. **Capoeira**: um instrumento psicomotor para a cidadania. São Paulo: Phorte, 2008. 196p.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias**. Campinas: Autores associados, 2017.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, P. C. S. **Capoeira**: técnicas básicas. Paris: Independanceprod, 2006. 191p.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE SOBRAL (CEARÁ)[1]

EXPERIENCE REPORT: THE PREPARATION OF THE PHYSICAL EDUCATION PEDAGOGICAL PROPOSAL BASED ON THE TEACHER EDUCATION OF TEACHERS IN THE CITY OF SOBRAL (CEARÁ)

RELATO DE EXPERIENCIA: LA ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA CIUDAD DE SOBRAL (CEARÁ)

Francisco Junielison Correia Lopes,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Jorlany Pereira da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Ana Carla Araújo de Lima Oliveira,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luiz Sanches Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luciana Venâncio
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

Antes de existir o programa de formação continuada para os professores de Educação Física (EF) de Sobral (Ceará), cada professor ministrava suas aulas selecionando os conteúdos que bem entendiam em cada escola, sem nenhum acompanhamento, o que, muitas vezes, levava o professor a ensinar somente o que gostava.

A partir da implementação da formação, passamos a ter orientações claras e o currículo foi elaborado para atender aos anseios de muitos professores que desejavam mais sistematização no ensino de EF.

METODOLOGIA

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Para iniciar o programa de formação, alguns professores da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) foram convidados e também foi criada uma célula específica de EF, sob a coordenação do professor Expedito (*in memoriam*) dentro da célula de ensino fundamental (anos finais) na Secretaria de Educação. O primeiro documento curricular chamava-se Proposta Curricular Anual Unificada, pois as escolas tinham que seguir os conteúdos de maneira sistematizada a cada mês e semana.

Ao final de cada ano, na formação do mês de dezembro, nos reuníamos em grupos para avaliar os conteúdos que foram ministrados e se poderíamos retirar, incluir mais algum, rever a quantidade de aulas para eles, mudar o mês, e logo em seguida apresentávamos para o grupo e discutirmos juntos. Nesse início havia uma divisão clara da seguinte maneira: história dos esportes e modalidades e fundamentos técnicos no 6º ano; regras no 7º ano; táticas no 8º ano e a junção de tudo no 9º ano.

Algumas transformações já aconteceram e hoje seguimos basicamente a BNCC, mas também outros referenciais. Os documentos que orientam a elaboração dessas propostas são a BNCC, o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, o livro didático Práticas Corporais: Educação Física (DARIDO, *et al., 2018*) e o material proposto pelos professores formadores nas reuniões formativas em serviço.

Durante as formações recebemos orientações didáticas, sugestões de práticas, atividades escritas e algum material didático.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os que mais nos faz aprender no percurso formativo são as trocas de experiências com os formadores e os professores de outras escolas com realidades semelhantes às nossas, algo comum pois somos da mesma rede de ensino. Imbernón (2006) defende a formação continuada como um ótimo instrumento de trocas de experiências entre professores, bem como a possibilidade de se resolver situações problemáticas educacionais de forma colaborativa.

A partir do percurso formativo e com o BNCC, foi elaborado o atual plano de ensino que é muito referenciado no livro didático já mencionado aqui, mas temos liberdade para trabalhar os temas de acordo com nossa realidade. Não há pressão alguma ou orientação severa para que se ensine somente o que vem das formações ou do livro. Por sinal, os alunos nem tem o livro

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos muito a fazer ainda quanto ao plano de ensino de EF de Sobral, mas o que não podemos negligenciar é o quanto de possibilidade foram mostradas e possibilitadas a partir das formações e das construções em cada formação. Em alguns momentos a Secretaria de Educação comprou muitos equipamentos para as aulas justamente baseada no documento curricular e a formação deu respaldo para isso. Com a formação, os gestores puderam ter mais ciência do que se faz na EF atualmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 abr. 2023.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará:** educação infantil e ensino fundamental / Secretária da Educação do Estado. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em 23 abr. 2023.

DARIDO, Suraya Cristina *et al*. **Práticas Corporais**: **educação física - 6º a 9º anos:** manual do professor. São Paulo, SP: Moderna, 2017. 200 p.

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

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRODUÇÃO DE VÍDEO NO INSTAGRAM ACERCA DA HISTÓRIA DA DANÇA PARA UMA TURMA DO ENSINO MÉDIO À LUZ DA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA[1]

EXPERIENCE REPORT: VIDEO PRODUCTION ON INSTAGRAM ABOUT THE HISTORY OF DANCE FOR A HIGH SCHOOL CLASS IN THE LIGHT OF THE CRITICAL-OVERCOMING PERSPECTIVE

RELATO DE EXPERIENCIA: PRODUCCIÓN DE VIDEO EN INSTAGRAM SOBRE LA HISTORIA DE LA DANZA PARA UNA CLASE DE SECUNDARIA A LA LUZ DE LA PERSPECTIVA CRÍTICA-SUPERADORA

Rafael Barbosa Pereira,
Universidade de Pernambuco (UPE),
Paulo Henrique Mota Almeida,
Universidade de Pernambuco (UPE),
Gustavo Lins de Souza Barbosa,
Universidade de Pernambuco (UPE),
Kelton Silas de Moura Tenório Costa,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Marcela Natalia Lima de Figueirêdo,
Universidade de Pernambuco (UPE),
Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)
Roberta de Granville Barboza,
Universidade de Pernambuco (UPE),
Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)

INTRODUÇÃO

O presente estudo se trata de um relato da experiência vivenciada por meio de uma disciplina do 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física em uma Universidade Pública do Estado de Pernambuco, tendo como objetivo relatar a construção de uma atividade avaliativa enviada à uma turma do Ensino Médio técnico acerca da história da dança, bem como analisar as respectivas devolutivas, a luz da perspectiva Crítico-Superadora (COLETIVO DE

[1]O presente trabalho contou com o financiamento da CAPES-Educação Básica, Edital Programa de Residência Pedagógica 2022.

AUTORES, 2012), e da Psicologia Histórico-Cultural (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2020).

Um relato de experiência tem a finalidade de descrever uma vivência que pode contribuir na construção de conhecimento na área de atuação, neste caso, a Educação Física Escolar no Ensino Médio. No que se refere aos ciclos (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020), os estudantes estão no 4° Ciclo de escolarização, onde há o aprofundamento da sistematização do conhecimento, neste caso, sendo capazes de se debruçarem mais qualitativamente sobre o conhecimento científico.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Antes da elaboração da atividade para a turma do Ensino Médio, os discentes da graduação receberam a visita da docente da turma, na qual foram realizadas ponderações acerca das características da escola, dos estudantes e das aulas de Educação Física e do conteúdo tratado na unidade didática, sendo esta, a dança.

Em sequência, foi realizada uma visita dos discentes da graduação à escola e à turma, sendo observado especificamente uma aula sob o conteúdo dança na disciplina de Educação Física. A visita foi fundamental para compreendermos as características da turma e entender em qual nível de desenvolvimento que os estudantes se encontravam.

Mediante a isso, foi construída, com o auxílio da docente da disciplina, uma atividade que consistia em que os estudantes elaborassem um vídeo em formato de um reels do Instagram (vídeos de até noventa segundos) sobre alguns períodos que constituem a história da dança. Ao todo, foram formados oito grupos, cada um deles responsável pela elaboração do vídeo de um período histórico específico, tais como: dança na pré-história; danças milenares no Egito, Grécia, Roma e Índia; danças na idade média; dança moderna e contemporânea. Para a essa elaboração, os estudantes do Ensino Médio deveriam seguir os seguintes critérios: domínio de conteúdo, criatividade e tempo mínimo e máximo de vídeo.

No que se refere às devolutivas dos estudantes, os oito grupos apresentaram um bom domínio de conteúdo, demonstrando, assim, estarem no 4° Ciclo de escolarização, sendo capazes de aprofundar os conhecimentos acerca do conteúdo da dança (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Ademais, o grupo que tratou da dança na pré-história se destacou diante dos demais, por conseguir abordar o conteúdo com uma profundidade maior e serem capazes

de trazer o conceito, características e curiosidades sobre a dança nesse período, utilizando-se da criatividade na edição do vídeo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, através dessa experiência, foi possível compreender o trato do conhecimento dança em uma turma do Ensino Médio, como lidar com suas aprendizagens e como elaborar e avaliar uma atividade no nível de desenvolvimento dos mesmos. Além disso, foi possível visualizar o nível de aprofundamento dos estudantes acerca do conhecimento tratado.

Ademais, a experiência também possibilitou realizar algumas reflexões, sendo uma delas o pouco tempo de aulas de Educação Física por semana (apenas uma) oriundo da chegada do Novo Ensino Médio, reverberando assim, num rebaixamento dos níveis de conhecimento dos estudantes nesta etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** 2.ed**.** São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, L.; ABRANTES, A.; FACCI, M. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MELO, F.; LAVOURA, T.; TAFFAREL, C. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da Educação Física: contribuições da teoria da atividade. **Revista Humanidades e Inovação,** Palmas, v. 7, n. 10, p. 117-134, abril/2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2338. Acesso em 28 abr. 2023.

RELIGIOSIDADE E DOCÊNCIA: (IM)PACTOS DA RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

RELIGIOSITY AND TEACHING: (IM)PACTS OF RELIGION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

RELIGIOSIDAD Y ENSEÑANZA: (IM)PACTOS DE RELIGIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Camilla Maria Mello Toledo,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Ana Carolina Capellini Rigoni,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Estávamos em fevereiro de 2021. Era o meu primeiro dia como professora de Educação Física (EF) daquela escola localizada no município de Anchieta, Espírito Santo/ES. Logo na chegada, visualizei uma pequena gruta e dentro dela havia um altar religioso cercado por flores e velas. Tal fato me causou estranheza afinal, durante cerca de 15 anos de docência, nunca havia identificado a presença de imagens de santos católicos dentro das escolas que compus.

Nesse mesmo dia, os estudantes, professores, pais e responsáveis presentes, foram convidados a rezar a "Oração do Pai Nosso", seguida pela "Ave Maria", duas orações tradicionalmente católicas. No entanto, eu não estava numa escola católica e sim pública, teoricamente, laica. Me perguntei qual seria a intenção daquela instituição em manter um "altar" religioso. Havia, no cotidiano daquele espaço, qualquer reflexão sobre a laicidade do Estado e da escola?

Sabemos que a religião é um componente histórico da cultura brasileira. Ressaltamos o último censo religioso proposto pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), que demostra a ascensão numérica das denominações evangélicas e, de certa forma, explica a sua conquista do poder político de forma jamais vista no Brasil até o governo Bolsonaro.

Como percebe Almeida (2019), o *slogan*: "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos", revela que o Deus de Bolsonaro é, antes de mais nada, cristão e está olhando para uma nação religiosa de maioria cristã, que combina elementos católicos e evangélicos. Diante dessa perspectiva, há um avanço exponencial nas tentativas de bancadas político-religiosas

ISSN: 2175-5930

interferirem nas escolas acusando-as, por exemplo, de propagarem o que equivocadamente denominaram de "ideologia de gênero" e "kit gay".

Sendo assim, nos inquieta pensar sobre: se e como algumas práticas corporais legitimadas pela EF escolar (como as Danças, a Capoeira e o Congo) estariam condicionadas às identidades religiosas dos professores de EF do município de Anchieta/ES? A defesa irrestrita de "liberdade de cátedra"/autonomia docente, colabora ou nega a garantia constitucional de Estado laico? No particular contexto político e educacional vivido, quais sequelas podem ser deixadas pelo discurso da religiosidade nas práticas corporais vivenciadas na EF escolar?

Nessa esteira, o objetivo principal dessa pesquisa de doutorado é analisar se e como as crenças religiosas dos professores de EF do município de Anchieta influenciam em suas escolhas pedagógicas. Buscaremos analisar se a pertença religiosa interfere na seleção de conteúdos, condicionando as práticas corporais oferecidas nesta disciplina.

APORTES METODOLÓGICOS

No que diz respeito à trajetória metodológica, a intenção é realizar um estudo etnográfico. Para uma pesquisa de cunho etnográfico, a imersão do pesquisador no universo escolar para a construção de um conhecimento profundo em torno do que ocorre nas diversas dimensões culturais, torna-se significante e imprescindível. Para tanto, iniciaremos marcando uma conversa junto aos docentes de EF egressos da formação continuada professores de EF do município de Anchieta/ES. A partir do aceite e seleção dos professores, realizaremos o acompanhamento dos cotidianos e rotinas escolares, assim como de suas práticas pedagógicas de EF no primeiro semestre de 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que o crescimento da população evangélica reverberou, consequentemente, no aumento significativo de estudantes e professores das escolas públicas brasileiras que professam essa vertente religiosa. Ou seja, mesmo sabendo que os códigos da ciência devem prevalecer em relação às crenças religiosas individuais, conflitos sociais emergentes que acontecem em espaços públicos envolvendo as questões de gênero, machismo,

racismo e intolerância religiosa são alguns dos reflexos sociais que são produzidos e reproduzidos nas instituições de ensino.

Tratá-los de forma pedagógica deveria ser uma função de todos os professores e não uma questão de escolha, afinidade ou pertença religiosa. Ao contrário, ao validar uma política de identidade religiosa de parte dos estudantes e não de sua totalidade, reafirma a hierarquia de grupos "dominantes" por grupos "dominados", como aponta Foucault (1998) na já conhecida "teoria da reprodução".

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1998.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O AUTISMO, NA INCLUSÃO ESCOLAR[1]

PEDAGOGICAL RESIDENCE: AN EXPERIENCE REPORT ON AUTISM IN SCHOOL INCLUSION

RESIDENCIA PEDAGÓGICA: INFORME DE UNA EXPERIENCIA SOBRE EL AUTISMO EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Thalia de Souza Costa
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Juliana Xavier Salatiel dos Santos
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Lilian Silva de Sales,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Amanda Cláudia Alves e Silva
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, sobretudo, de Educação Física na Universidade Federal do Pará (UFPA) no Campus de Castanhal, com o subprojeto nomeado "Pedagogia das Práticas Corporais, Proposições Dialógicas nos Processos de Alfabetização e Letramento". Coordenado por uma docente do curso da Faculdade de Educação Física, tendo 22 participantes incluindo a coordenadora, 3 preceptoras/professoras da educação básica, 15 residentes bolsistas e 3 voluntários.

O PRP proporciona aos discentes muitas possibilidades de formação no *locus*, no qual estes irão atuar, enriquecendo a trajetória formativa, bem como proporciona aos preceptores a troca de experiência e com isso, a oxigenação do trabalho pedagógico na escola campo.

É válido destacar, que é no momento de imersão na escola que o licenciando poderá aproximar-se da realidade de sua área de formação, produzindo experiências formativas e

[1] Os nomes foram alterados para preservar os sujeitos estudados e manter os aspectos éticos da pesquisa.

ajudando-o a compreender o "ser docente", estabelecendo uma relação entre teoria e prática, que o direcionará para seu futuro exercício profissional (SILVA; RIOS, 2018).

Dentre as várias experiências vivenciadas nesses cinco meses de realização do programa no curso de educação física do campus de Castanhal, destacamos o trabalho pedagógico de inclusão das crianças com autismo nas aulas de educação física escolar.

As experiências apresentadas neste estudo são fruto do trabalho pedagógico na escola E.M.E.I.E.F Maria Nazaré Gomes Torres, com crianças do 1°, 2º e 3° ano do Ensino Fundamental, na qual tem o total de 10 crianças autistas.

DESENVOLVIMENTO

O PRP iniciou-se em novembro de 2022. Inicialmente, os residentes foram introduzidos na escola, com a finalidade de cumprir com as demandas propostas pelo programa, sendo: as regências realizadas em sala e atividades extraclasse, direcionadas para o planejamento das regências em sala de aula.

Em 2023, com base nas aulas ministradas pela preceptora associada ao projeto, foi possível visualizar por meio da regência, a inserção dos alunos nas aulas de forma integralizada. Logo, a partir da vivência neste âmbito, nota-se que a inclusão dos alunos com deficiência e necessidades individuais tem relevância, uma vez que, os que possuem autismo ou deficiência, participam de forma efetiva das aulas, sejam essas, práticas ou não.

A exemplo disso, a partir de uma vivência possibilitada pela regência, foi possível visualizar essa prática da inclusão tanto nas aulas em sala, quanto nas aulas práticas realizadas no ginásio da escola. Essa ação aconteceu através do auxílio da preceptora, onde uma aluna que possui autismo e deficiência auditiva, recebeu todo apoio necessário para participar das atividades propostas na aula.

Costa e Sousa (2004), afirmam que a Educação Física conseguiu, até certo ponto, superar os aspectos meramente técnicos das manifestações da cultura corporal quando incorporou princípios da inclusão, possibilitando adaptações às práticas físicas e esportivas.

Dessa forma, busca-se valorizar as individualidades superando qualquer estereótipo, permitindo que todos possam desfrutar das aulas de maneira igual e, concomitantemente, inclusiva. Logo, torna-se uma conquista de grande relevância para a educação física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, o PRP é de extrema relevância para oportunizar o conhecimento de novas experiências, revelando a realidade da escola e os desafios a serem encarados constantemente, afim de contribuir com a lapidação do docente direcionado a prática da inclusão, oportunizando uma melhor qualidade do ensino, isto é, igualitário e inclusivo. Dessa forma, proporcionando aos residentes uma melhor formação para encarar os desafios no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

COSTA, A. M; SOUSA. S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços, e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, p 27-42, 2004. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/236 Acesso em: 03 de Maio de 2023.

SILVA, F; RIOS, J. A. P. Narrativas de si na iniciação à docência: O PIBID como espaço e tempo formativos. **Educação & Formação**, v. 3, n. 2, p. 57-74. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/270 Acessado em: 03 Maio de 2023.

RETROAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR: O TORNAR-SE DOCENTE

RETROACTS FROM SCHOOL CULTURE: BECOMING A TEACHER

RETROCEDENTES DE LA CULTURA ESCOLAR: CONVERTIRSE EN PROFESOR

Sérgio de Oliveira Junior,
Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina (SEDSC).
Vitor da Silva Gonçalves,
Prefeitura Municipal de São José (PMSJ).
Victor Julierme Santos da Conceição,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

INTRODUÇÃO

Os professores iniciantes, ao ingressarem na docência se deparam com a organização do trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC (RMEF), regido pelo contrato tempórario. O trabalho docente do Professor Iniciante Admitido em Caráter Temporário (PIACT), de acordo com Oliveira Junior (2019) precariza e degrada as condições de sua profissão. Morin (2008) destaca que esse cenário, desperta no professor iniciante processos contraditórios, conflitantes e tensões numa linha tênue entre a sobrevivência e descoberta de tornar-se docente. O processo de inserção na RMEF dos PIACT's requer a compreensão da complexificação das relações da organização dos professores iniciantes na socialização com a cultura escolar e as incertezas do sistema educacional.

A presente pesquisa é resultado de uma dissertação de mestrado, fundamentada no pensamento complexo de Edgar Morin, e propõe o seguinte objetivo geral: compreender o processo de interação da cultura escolar e docente do professor iniciante em sua prática educativa. Utilizamos a pesquisa narrativa a partir das histórias de vida de três professores iniciantes (Garibaldi, João e Sueli)[1] admitidos em caráter temporário da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC.

RETROAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR

[1] Morin (2011) denomina esse processo de *imprinting cultural*, o qual direciona o olhar para a forma de ser e estar no mundo.

ISSN: 2175-5930

A entrada na carreira docente da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) apresenta-se para o PIACT como um processo de construção e afirmação de sua identidade. Neste ciclo de trajetória que se inicia, o docente iniciante, faz uma retrospectiva das marcas culturais que se consolidaram em seu ser, para reconhecer a cultura escolar como fonte de novas possibilidades e desafios para o trabalho docente.

A pesquisa mostra que os professores iniciantes ao ingressarem na carreira docente, trazem consigo seus imprinting culturais[2], construídos de experiências e dos diversos momentos de experimentação de tornar-se professor na graduação ou antes mesmo dela. Os imprintings da cultura docente se subscrevem nos indivíduos, os conhecimentos absorvidos de sua formação são materializados na identidade do professor iniciante de Educação Física.

A dificuldade encontrada pelos professores iniciantes, em um momento crucial da sua formação, desvela que ao assumir a docência no mundo do trabalho, a cultura escolar coage a cultura docente influenciando sua prática educativa. A cultura escolar influência a cultura das aulas de Educação Física, os professores iniciantes, concordam em alguns momentos com a cultura institucionalizada na escola e acabam por reproduzir um modelo simplista de sua prática educativa, distante do que eles imaginavam assumir ao tornarem-se professores. As coações da cultura escolar, dificultam o planejamento dos professores, e as atividades repetitivas mostram a desorganização destes com seu trabalho.

Todas as práticas, expostas neste trabalho formam um pensamento simplificado das aulas de Educação Física, remetendo a heranças culturais da própria disciplina, que norteiam a prática educativa destes sujeitos. Mas é possível visualizar na professora Sueli a transformação da sua prática, as preocupações da professora iniciante com o tradicionalismo das aulas, nos fazem compreender que, como são professores em início de carreira, as suas práticas educativas irão transformar-se constantemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores iniciantes tecem e são tecidos em uma rede de interações dentro do contexto em que se inserem, moldando sua prática educativa durante todo o percuso da carreira docente. A cultura escolar e seu caráter organizacional, refletem no fazer cotidiano do

[2] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

professor iniciante admitido em caráter temporário, estabelecendo regularidades, coações que alimentam os sujeitos inseridos neste contexto e retroagem para sua prática educativa.

REFERÊNCIAS

JUNIOR, Sérgio de Oliveira. **Um olhar do paradigma da complexidade sobre a construção da identidade docente dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MORIN, EDGAR. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **O método 4:** as ideias, habitat, vida, costumes, organização. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 320 p.

SE APRENDE BRINCANDO E SE BRINCA ENSINANDO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

YOU LEARN BY PLAYING AND YOU PLAY BY TEACHING AN EXPERIENCE REPORT IN THE EDUCATION NETWORK OF PORTO ALEGRE

SE APRENDE JUGANDO Y SE JUEGA ENSEÑANDO REPORTE DE EXPERIENCIA EN LA RED EDUCATIVA DE PORTO ALEGRE

Márcio Cardoso Coelho,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Luciana de Oliveira Nunes,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Fabiano Bossle,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Este texto se caracteriza como um relato de experiência nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), em que dois de nós são professores e que desenvolveram experiências em que a relação educador-educando e educando-educador (FREIRE, 2019; 1999), emergiu no trabalho didático pedagógico, com brinquedos e brincadeiras da cultura popular.

As referidas propostas de trabalho partem da concepção de que o processo de ensino-aprendizagem exige respeito aos saberes que os educandos trazem consigo de suas experiências socialmente construídas em suas práticas comunitárias (FREIRE, 1999). Além de resgatar e valorizar estes saberes, estabelecendo relações com seu contexto histórico e cultural (FREIRE, 1992), entendemos nesta experiência do brincar oportunidade profícua para pensarmos e discutirmos com os estudantes a razão de ser de algumas construções sociais, bem como de nossas posições frente às mesmas.

DIALOGANDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS

Pensar criticamente a escola e a Educação no contexto atual, sugere um exercício de reposicionamento e de olhar a escola como um lugar que se produz conhecimento e

ISSN: 2175-5930

experiências compartilhadas (COELHO; ROCHA, 2019; ROCHA; COELHO; ARAÚJO, 2021). Partindo dessa premissa, uma das propostas se deu em uma escola da referida rede localizada na zona sul da cidade de Porto Alegre, em que trabalhamos o reconhecimento do pião como brinquedo e brincadeira consolidada na cultura popular. O estudo buscou trazer informações sobre a história do pião, suas particularidades, sua evolução ao longo da História da humanidade e principalmente como encanta diferentes gerações até hoje. A proposta aproveitou o momento em que o pião estava sendo a brincadeira mais desenvolvida na escola e na comunidade. Com duas turmas de quinto ano, organizou-se uma oficina de manobras de pião, em que aqueles e aquelas estudantes com mais experiência na brincadeira, ensinaram os demais um pouco do que sabiam fazer e trocavam informações com aqueles de experiências semelhantes de como desenvolver novas formas de jogar. O professor, que também tinha pouca experiência, tornou-se educando na oficina e adquiriu um novo conhecimento, produzido na troca de experiências existenciais (FREIRE, 2019). A oficina de pião das turmas de quinto ano, teve duração de quatro aulas em que as trocas e a produção compartilhada de saberes, foram a tônica do trabalho.

Nesta mesma linha, a partir da unidade didática "brincadeiras da cultura popular" desenvolvida em outra escola da RMEPOA, elencamos uma lista de brincadeiras que emergiram tanto das próprias vivências das crianças, quanto da pesquisa feita pelos mesmos com seus familiares sobre quais brincadeiras brincavam quando criança. Durante dois meses experimentamos várias destas brincadeiras de acordo com o material disponível e com as características de cada faixa etária, considerando o trabalho com turmas de Jardim B até o 3°ano. Citamos como exemplo destas brincadeiras: peteca, pé-de-lata, ovo podre, amarelinha, caçador/queimada, pular corda, cabo-de-guerra, bolinha de gude, esconde-esconde, pega-pega.

Destacamos que a cada brincadeira que experimentávamos várias questões relacionadas às construções sociais emergiam, principalmente em relação a gênero, trazendo à tona conceitos, pré-conceitos, hierarquias e tantos outros posicionamentos que problematizávamos (numa linguagem acessível ao seu entendimento) a partir de nossas leituras de mundo, de nossas intersubjetividades (FREIRE, 2019) em diálogo, buscando entender por que fazemos o que fazemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi muito importante para ampliarmos nossa escuta do que as crianças traziam, conhecer mais a cultura delas vinda de casa, da rua, do seu brincar. Daí que percebemos que não tínhamos que ensiná-las a brincar, mas que esta era uma via de mão dupla. Nós, educadores-educandos e educandos-educadores, passamos a aprender a brincar, compartilhando saberes, experiências, culturas do brincar.

REFERÊNCIAS

COELHO, MC; ROCHA; LO. O nosso “inédito viável”: diálogos sobre o lugar da educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**, ano, IV v.2, p.8-21, nov.2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ROCHA, LO; COELHO, MC; ARAÚJO, SN. **Educação Física escolar crítica**: experiências em diálogo, Curitiba: CRV, 2021.

SEMINÁRIO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

SEMINARS ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

SEMINARIO SOBRE EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

James Fernandes de Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Rosella Régis de Albuquerque Isacksson
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Jocicleide de Sousa Freitas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Sayonara Araújo de Macedo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Miria Figueiredo Etelvino
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Antônio de Pádua dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Seminário é uma forma de atividade discursiva sobre um determinado conteúdo e pode ser considerado uma estratégia eficaz para melhoria da fala pública que vai além da vida escolar do estudante. O seminário pode ser uma ferramenta pedagógica de estímulo para um sujeito mais ativo na sociedade e defensor dos seus direitos (SIQUEIRA, 2021).

Como professor de Educação Física em escolas públicas, percebe-se fragilidades dos estudantes na comunicação verbal, especialmente na apresentação de trabalhos, utilizando-se da oralidade em público como em apresentações de atividades escolares em formato de seminário.

Geralmente o seminário tem sido empregado na educação como estratégia de ensino e avaliação das aprendizagens na escola. Para Marconi e Lakatos (2018, p. 20) conceitua-se seminário como sendo "uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate. Em geral, é empregada nos cursos de graduação e pós-graduação". Neste sentido, identificamos um

[1] Para Kunz (2020), se-movimentar do homem é sempre compreendido como um acontecimento fenomenológico racional envolvendo uma relação de intencionalidade de ações significativas.

ISSN: 2175-5930

número bem reduzido de produções científicas em pesquisa sobre seminário na educação, especificamente, na área da Educação Física escolar.

A maioria das pesquisas apontam que o uso de seminário como estratégia de ensino e aprendizagens somente tem sido utilizada em instituições de ensino superior em cursos de professores de licenciatura em Educação Física (VIEIRA e VIEIRA, 2019; GRANGEIRO, BRITO E FERREIRA, 2021) e utilizando também em apresentações de relatórios de disciplinas de estágios curriculares em Educação Física (ALMEIDA e MOREIRA, 2020). Na educação básica, a carência de estudos sobre a utilização de seminários como forma de apresentações de trabalhos é ainda maior.

Neste contexto, entendemos que os docentes devem iniciar as primeiras propostas em suas turmas sobre apresentações de seminários ainda na educação básica, pois Siqueira (2021) defende que pode e deve ser trabalhada desde os anos iniciais, visto sua importância na construção crítica e reflexiva do conhecimento, pois assim temos a oportunidade de adquirir habilidades, de compreender o outro, ouvir, e expor nossas opiniões acerca da temática, cuja finalidade é estimular o protagonismo, a pesquisa e a oratória em público.

Quando nos referimos ao seminário como metodologia ativa, podemos afirmar que esta é uma estratégia pedagógica utilizada para o desenvolvimento das linguagens oral e corporal, visto que para passarmos uma informação de forma clara e compreensível, temos de ter postura, domínio dos gestos e das expressões faciais.

Na área da Educação Física, iremos encontrar em Kunz (2020) indicações de como poderá acontecer a competência comunicativa quando aponta que o esporte pode ser aprendido pela via teórica por meio do diálogo com método e que isso ocorre na linguagem verbal e no se-movimentar [2] pela linguagem do movimento. Na concepção Crítico-emancipatória, a competência comunicativa atua com um papel decisivo nas aulas de Educação Física e no ensino dos esportes na escola.

Com a intenção de ampliar as discussões acerca do uso de seminários em turmas de Ensino Fundamental Anos Finais, objetivou-se analisar as vivências dos estudantes diante do conteúdo de esporte através do seminário nas aulas de Educação Física. Assim sendo, analisaremos neste estudo as vivências dos estudantes por meio de uma experiência pedagógica

[2] Este trabalho conta com apoio financeiro por meio de Bolsas do Programa Residência Pedagógica (CAPES).

nas aulas de Educação Física escolar em uma escola da rede pública municipal da cidade de Natal no Rio Grande do Norte.

DIÁLOGO SOBRE CONCEPÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E COMPETÊNCIAS

Na perceptiva de uma tendência crítica da Educação Física brasileira, que começou a ser discutida na década de 1980, e em defesa de uma formação integral para além do saber fazer, do desenvolvimento de técnicas do esporte normatizado e do foco no alto rendimento nas aulas de Educação Física é que se pretende o desenvolvimento do saber fazer, saber pensar e saber sentir. Para que estes saberes do educando ocorram é necessário um agir comunicativo entendido em linhas gerais como uma racionalidade comunicativa em um processo de ação-reflexão-ação (KUNZ, 2020).

Uma das críticas ao ensino fechado e normatizado dos esportes nas aulas de Educação Física, conforme a abordagem Crítico-emancipatória desenvolvida por Kunz (2020), é que, durante as aulas, nota-se que muito pouco se dialoga. Isto, portanto, limita as possibilidades ativas de movimento dos educandos.

A perspectiva de mudança no ensino do esporte nas aulas de Educação Física na Concepção Crítico-emancipatória não deve ser tratada como forma de atividade e de forma isolada da proposta didático-pedagógica da escola nem isolada do contexto educacional e social. A prática pedagógica docente deve trabalhar com três categorias de ensino, que são: trabalho, interação e linguagem. A categoria trabalho ocorre na prática pelas experimentações individuais e coletivas por meio dos recursos materiais disponibilizados. A categoria interação ajuda os estudantes a desenvolverem experiências e soluções de situações-problemas em atividades de grupos, na qual é possível acontecerem atividades escolares para que se trabalhe em equipes. A categoria linguagem tem grande importância em trabalhos coletivos para que haja interações entre os sujeitos da ação (KUNZ, 2020).

Para que o ensino do esporte seja visto como um instrumento pedagógico de desenvolvimento de competências educacionais para a formação de sujeitos livres e emancipados, defende-se o desenvolvimentos das seguintes competências educacionais na concepção Crítico-emancipatória: objetivo, social e comunicativa (KUNZ, 2020). Na competência comunicativa, o se comunicar é compreendido como um processo reflexivo e provocador de um pensamento crítico dos sujeitos. Esta se desenvolve através da linguagem

verbal e do se-movimentar (linguagem do movimento). É na comunicação entre os sujeitos que as relações interpessoais se estabelecem (KUNZ, 2020).

Diante do exposto, entendemos que o seminário pode ser uma importante estratégia metodológica no ensino básico na disciplina de Educação Física com relevante contribuição para sujeitos mais críticos, ativos e autônomos na sociedade.

METODOLOGIA

Neste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, através de um relato de experiência pedagógica na escola. A pesquisa foi desenvolvida em 2022, no 3º bimestre durante as aulas de Educação Física da escola municipal Professor Zuza em Natal/RN. Participaram do estudo duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais com 25 estudantes cada dos sexos masculino e feminino. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante do pesquisador e questionário de avaliação formativa online via *Google forms* respondido pelos estudantes ao final do bimestre.

No primeiro momento, apresentamos a proposta pedagógica e desenvolvermos as aulas utilizando a pesquisa, a elaboração de recursos audiovisuais e apresentações de seminários em grupos de trabalhos. A temática apresentado foi sobre os diversos tipos de futebol existentes na cultura, devido ao fato de estarmos em um ano de copa do mundo de futebol masculino, dentre eles: futebol de campo, futebol de areia, futebol *society*, futebol feminino, futebol paralímpico, futebol de rua e futsal.

O professor dialogou com os estudantes sobre as orientações do estudo de pesquisa para produções dos slides, lendo coletivamente o passo a passo das atividades: formação democrática dos grupos, escolha do assunto da pesquisa, definição de um líder para o grupo, entrega do roteiro impresso ao representante do grupo, prazos, fontes de pesquisa, recursos disponíveis (uso de cartolina ou *slides* no formato digital), critérios de avaliação (organização, sequência dos conteúdos, clareza das informações, boa oratória e apresentação audiovisual), tempo para apresentação e pontuação do trabalho. Descrevemos a seguir a sequência didática utilizada para a experiência vivenciada.

As atividades pedagógicas desenvolvidas da sequência didática foram: apresentação da proposta de trabalho aos estudantes, diálogo sobre o roteiro do trabalho de pesquisa, duas aulas de livre experimentação de movimentos e jogos relacionados ao futebol individualmente e em

ISSN: 2175-5930

duplas, quatro aulas para as apresentações dos seminários, debate sobre questões problemas, aplicação do questionário para identificar sentimentos, percepções e novos conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas durante as aulas.

As questões do debate foram entre outras: 1. Você considera que o Futebol, enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física, precisa ser desenvolvido na escola? E que seus problemas devem ser refletidos e discutidos criticamente na escola? 2. Você concorda com a ideia dos meninos de somente haver aulas de futebol na Educação Física? 3. Por que as meninas, geralmente, se auto excluem das aulas de Educação Física quando o assunto da aula é Futebol? Com apenas uma aula de 60 minutos na sequência didática não foi possível contemplar todas as questões no debate. No entanto, o objetivo educacional para o momento do debate com os estudantes foi atendido.

RESULTADOS

Os dados de caraterização da amostra apontam que 57,7% dos participantes eram da turma 9º A e 42,3% do 9º B. Em relação ao sexo, 53,8% feminino e 42,6% masculino e a faixa etária predominante ficou entre 14 a 16 anos. Quando questionados sobre suas experiências prévias em trabalhos de seminários, 84,6% dos estudantes afirmaram não ter experiência e 15,4% tinham experiência.

Quando questionados sobre a importância que eles atribuíam à estratégia de seminários nas aulas de Educação Física com uso de tecnologia digital, 53,8% consideraram importante e 46,2%, muito importante. Além disso, os dados apontam que todos os estudantes optaram por produzir seus materiais de apresentação para o seminário no formato digital especialmente com o uso de *smartphone*.

Ao vivenciar as apresentações de seminários, os principais sentimentos dos estudantes identificados na pesquisa foram: nervosismo, vergonha, timidez e ansiedade respectivamente. Entre os novos aprendizados adquidos destacam-se: produzir slides, aprender tecnologias, saber mais sobre futebol e apresentar. Quando perguntado sobre a satisfação com o produto final do trabalho, 53,8% afirmar estarem satisfeitos e 23,1% muito satisfeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a experiência vivenciada e estudos realizados, consideramos o uso de seminário como importante estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento da competência comunicativa, da interação e interatividade entre os estudantes, deixando as aulas mais interessantes, atrativas e, aos mesmo tempo, desafiadoras.

Podemos afirmar que as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, utilizando o seminário como estratégia pedagógica pode favorecer a interação, comunicação, cooperação, trabalho em equipe e solidariedade. Essa estratégia pedagógica pode ajudar os estudantes a conhecerem a importância de desenvolver a competência comunicativa na escola e serem protagonistas de sua própria aprendizagem.

Por fim, acreditamos que a Educação Física enquando componente curricular deve ajudar os estudantes na aprendizagem de novas competências, promovendo experiências rumo ao desenvolvimento das competências social e comunicativa ainda tão fragilizadas na realidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. F. V.; MOREIRA, E. C. Planejamento e organização do estágio nos cursos de Licenciatura em Educação Física de Mato Grosso. **Rev. educ. PUC-Camp**. Campinas, 2020.

GRANGEIRO, A. F. B.; BRITO, L. T. P.; FERREIRA, I. S. Anatomia humana e suas aplicações para o professor de educação física na educação básica: relato de experiência. **Revista Capim Dourado**: Diálogos em Extensão, Palmas, v. 4, n. 1, p. 42-50, 2021.

KUNZ, E. **Transformação Didática-pedagógico do Esporte**. 6ª ed. Ijuí: Unijuí, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. **Metodologia do trabalho científico**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017.

SIQUEIRA, E. R. **O seminário e a oralidade na educação básica**. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. A. O uso do seminário na formação inicial de professores da educação profissional. **Revista Thema.** v.16 n.4 2019.

"SERRA AZUL: RUMO À PRESERVAÇÃO": A CONSTRUÇÃO DO BRINQUEDO COMO ARTEFATO PEDAGÓGICO CRÍTICO[1]

"SERRA AZUL: RUMO À PRESERVAÇÃO": TOY CONSTRUCTION AS CRITICAL PEDAGOGICAL ARTIFACT

"SERRA AZUL: RUMO À PRESERVAÇÃO": LA CONSTRUCCIÓN DEL JUGUETE COMO ARTEFACTO PEDAGÓGICO CRÍTICO

Frederico Jorge Saad Guirra Filho,
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Amanda Marques Santos,
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Eduarda Carolina Irber,
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Vitor Hugo Marani,
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

INTRODUÇÃO

Este resumo apresenta reflexões iniciais sobre a construção do brinquedo intitulado "Serra Azul: rumo à preservação", artefato pedagógico construído por acadêmicos bolsistas do Programa Residência Pedagógica (RP-CAPES), de um curso de Educação Física de uma universidade federal do interior de Mato Grosso. A proposta tem como objetivo incentivar a criação e implementação de produções tecnológicas no campo da Educação Física, por meio de estudos críticos na área (OLIVEIRA, 2017). Para isso, utilizamos de problemas socioculturais identificados ao longo das intervenções nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, buscamos, por meio do brinquedo, criar reflexões críticas e formar sujeitos que possam refletir sobre os efeitos das relações de poder que ocorrem no meio social e promovem privilégios a alguns sujeitos em comparação a outros (FREIRE, 1996).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi organizada a partir de diversas reuniões de planejamento, análise e produção de brinquedos, com a participação de residentes, preceptores e o

[1] Não contou com apoio financeiro.

coordenador do Programa Residência Pedagógica (CAPES), aliado ao Projeto de Extensão "Brinquedos pós-críticos: subversões lúdicas em Educação Física". Cada etapa de criação do brinquedo foi planejada por meio de reuniões, notadamente, por meio da elaboração dos seguintes elementos: nome do brinquedo; tema; objetivo do brinquedo; regras do brinquedo; e, formato e materiais. Por meio do processo de orientação, o desenho temático passou a ser delineado, em diálogo com outros residentes, preceptores e docente orientador, a fim de reconhecer como a temática poderia contribuir para a construção de uma educação física atenta aos problemas sociais da região em que estamos inseridos.

RESULTADOS

O brinquedo tem como objetivo incentivar e criar intervenções a respeito da temática poluição nos pontos turísticos de Barra do Garças-MT, em especial as cachoeiras da região, ele será construído em formato de tabuleiro, utilizando imagens das cachoeiras da região e uma espécie de caminho entre elas. Esse projeto também é uma resposta a um problema existente na comunidade acadêmica, que se encontra presa a um modelo de ensino tradicional e quase nunca se engaja com as questões sociais e de políticas públicas que se referem à perspectiva ambiental. Nesse sentido, esse movimento propõe buscar a formação de profissionais mais conscientes e engajados socialmente, por meio da abordagem dialógica, através dos pressupostos de Paulo Freire (1996). Posteriormente, oficinas comunitárias serão realizadas de modo a dialogar com a comunidade escolar local, com o intuito de promover a intervenção social com o brinquedo possibilitando discussões a respeito da temática exposta. Acrescenta-se, que a "[...] educação crítica é orientada para a tomada de decisões e o exercício da prática de uma responsabilidade social e política" (SCHRAM; CARVALHO, 2015, p. 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir, parcialmente, que o projeto do brinquedo "Serra Azul: rumo à preservação", conforme seus objetivos e propostas, poderá incentivar a experiência de distintos sujeitos preocupados com a situação do meio ambiente, por meio da ludicidade, a partir de um atrativo da cidade em que o Programa Residência Pedagógica se insere. De modo intencional, buscaremos apresentar ao público contribuições para o agir diante dos desafios da sociedade contemporânea, a partir das contribuições de Freire (1996), ao destacar que a "educação é uma

forma de intervenção no mundo" (p. 38). Para além do apresentado, ainda será produzido um livro didático-pedagógico em formato digital, com informações sobre o brinquedo e possibilidades do uso no contexto educacional. Essa ferramenta pedagógica será disponibilizada para professores e estudantes para promover a reflexão e debate sobre o uso dos brinquedos em diferentes etapas educacionais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. **A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física**. 2017. 260 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. **O pensar educação em Paulo Freire**: para uma pedagogia de mudanças. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSIÇÃO COLABORATIVA[1]

CURRICULAR SYSTEMATIZATION FOR INTEGRATED HIGH SCHOOL EDUCATION: A COLLABORATIVE PROPOSAL

SISTEMATIZACIÓN CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA: UNA PROPUESTA COLABORATIVA

Juliano Daniel Boscatto,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).
Ivan Carlos Bagnara,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

INTRODUÇÃO

A organização curricular para a Educação Física (EF) escolar, é um dos desafios que historicamente vem sendo enfrentado por professores e pesquisadores brasileiros. Quando a essa problemática é direcionada para o Ensino Médio Integrado (EMI), Bagnara e Boscatto (2022) e Maldonado (2022), sinalizam que a EF nos Institutos Federais (IFs) tem buscado trilhar um caminho na direção de constituir-se como um componente curricular com identidade e legitimidade pedagógica. Tal demanda consiste, dentre outras coisas, em avançar na sistematização de currículos que estejam articulados com as especificidades educacionais do EMI. O objetivo desse estudo é apresentar uma proposição curricular para a EF no EMI dos IFs desenvolvida de forma colaborativa.

METODOLOGIA

Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, descritiva, com abordagem colaborativa (DESGAGNÉ, 2007). Participaram dois professores efetivos de EF, que atuam em diferentes IFs localizados no sul do Brasil.

Durante dez meses, foram realizados estudos, análises e produções escritas, que possibilitaram o desenvolvimento da produção ora apresentada. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética (parecer consubstanciado de número 3.902.875).

[1] Pelas limitações de caracteres, o Quadro 1 apresenta apenas uma exemplificação paracada conteúdo.

ISSN: 2175-5930

A PROPOSTA CURRICULAR ELABORADA

Quando pensamos na sistematização curricular é necessário considerar os pressupostos teórico-conceituais preconizados ao EMI. Nesses termos, Bagnara e Boscatto (2022) compreendem que a organização do currículo da EF no EMI necessita ser estruturada de forma integrada. Assim, os conteúdos da cultura corporal de movimento (CCM) são pensados em uma progressão multidimensional, com complexidade, profundidade e diversidade, sem deixar de considerar princípios inerentes a um currículo integrado. Desse modo, a CCM necessita articular-se com os conhecimentos que compõem o campo acadêmico-científico da EF (temas articuladores do conhecimento) e integrar-se aos conhecimentos dos componentes curriculares de diferentes áreas do conhecimento (temas integradores do currículo).

Sinteticamente[2], o Quadro 1, apresenta uma exemplificação de como poderiam ser organizados os conteúdos de ensino para um curso de EMI em Alimentos.

Quadro 8 - Sistematização curricular para a EF no EMI

Conteúdos	Temas articuladores do conhecimento	Temas integradores do currículo
Esportes	Esporte, ética e doping.	Gênero, mulheres e esportes.
Lutas	Lutas: esporte, jogo, dança, ritual.	Lutas e cultura afro-brasileira: preconceito e discriminação social.
Danças	Dança: exercício físico, manifestação artística e profissionalismo.	Dança: cultura e tradição.
Ginástica	Ginástica: nutrição e exercício físico: macronutrientes.	Corpo e sociedade: a indústria do corpo; corpo e trabalho.
Práticas corporais de aventura	Primeiros socorros.	Práticas corporais de aventura, turismo, meio ambiente e trabalho.
Conteúdos “não conhecidos”	*Goalball* e futebol de 5 para cegos: aproximações e distanciamentos.	A (in)visibilidade das pessoas com deficiência.

Fonte: autores (2023).

Além dos exemplos propostos, para cada um dos conteúdos é fundamental tratar da sua lógica interna (GONZÁLEZ, 2004), de forma a preservar a especificidade da CCM numa

[2] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

perspectiva de *práxis* de ensino (relação orgânica entre teoria e prática). Ademais, torna-se necessário considerar as particularidades de cada contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar uma proposta de sistematização curricular que contemple as especificidades pedagógicas do EMI não temos a pretensão de "resolver todos os problemas" pedagógicos da EF. Intencionamos contribuir com um projeto educacional com potencial para a formação humana e integral, que supere a lógica técnico-instrumental ainda observada em muitos contextos a qual, busca atender as demandas imediatas do mercado e sistema produtivo.

REFERÊNCIAS

BAGNARA, I. C.; BOSCATTO, J. D. **Educação Física no Ensino Médio Integrado:** especificidade, currículo e ensino (uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos). Ijuí: Unijuí; 2022.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal: v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. *In:* REZER, R. (org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2004. p. 69-109.

MALDONADO, D. T. Educação Física escolar na educação profissional e tecnológica de nível médio: evidenciando o trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 17-29, set. 2022.

TECEMOS HISTÓRIAS, POR VEZES NOS ESPETAMOS: EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO DOCENTE[1]

WE WEAVE STORIES, SOMETIMES WE GET SKEWERED: EXPERIENCES FROM DAILY TEACHING LIFE

TEJEMOS HISTORIAS, A VECES NOS ATASCAMOS: EXPERIENCIAS DE LA VIDA COTIDIANA DOCENTE

Pedro Gabriel Viana do Amaral
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Júlia Rabelo de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)
Arnaldo Oliveira Rodrigues
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
José Davi Leite Castro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

FIAÇÃO / FIA(AÇÃO)

Uma professora de 71 anos morreu esfaqueada por um adolescente de 13 anos, em São Paulo (BIMBATI; PEREIRA, 2023) e 4 crianças foram mortas por um homem de 25 anos em Blumenau (ALENCAR; FILHO; BORGES, 2023). Essas e outras notícias avassaladoras vem tensionando, ainda mais, o campo da educação.

Observa-se que estes acontecimentos tornam o terreno fértil para a disseminação de discursos midiáticos, românticos e reducionistas acerca do que é ser professor(a). Como foi com Elisabeth Tenreiro, que foi logo posta como uma missionária do campo da educação (ORBI, 2023), e não como alguém que sofria explorações por falta de condições de trabalho, já que paralelamente e paradoxalmente, vivemos em intenso sucateamento da educação e desvalorização da profissão docente.

A solidão docente acaba por tornar este contexto árduo, em que é por meio de nossas trocas, conversas de corredores, mensagens de *WhatsApp*, telefonemas e chamadas de vídeo, as nossas maneiras de resistir. Dizemos sobre nossas conquistas, falhas, desabafos, medos, alegrias, dentre outras narrativas que vão além do professor herói/vilão, tornando estes espaços potentes para acolher nossas realidades, tensionar esse imaginário social, construir nossa

1 O trabalho contou com o apoio financeiro da CAPES e FAPES-ES

subjetividade e reconstruir experiências, através do exercício dialógico da alteridade e do ato de narrar (PASSEGGI, 2010; VENÂNCIO; NETO, 2019; ALMEIDA JÚNIOR, 2017).

Ao lermos bell hooks (2013), nos deparamos com exemplos de aulas, turmas e colegas de trabalho com os quais ela não conseguia estabelecer um diálogo, sendo constantemente confrontada pelo modelo colonizado de se pensar a educação (HOOKS, 2013). A autora sinaliza que uma educação para a liberdade precisa partir de um esforço coletivo e não apenas da vontade de um professor. Este apontamento nos alivia e nos acolhe, pois, conseguimos romper com o paradigma social de que sempre será possível engajar os estudantes, ensinando com "amor", reforçando a potência do intercâmbio de narrativas e da alteridade como possibilidade de ressignificar experiências na escola e ampliar nossas identidades docentes, para além do herói/vilão.

A princípio, entenderemos identidade como "celebração móvel" (HALL, 2005, p. 13), conceito pós-moderno que indica não algo fixo e estável, mas fluido, contraditório e que suporta deslocamentos. No que tange a alteridade, estabeleceremos diálogo com Paulo Freire (1996), que compreende a importância do encontro (Eu-Outro) para construção subjetiva e interpretação do contexto vivido (BENTES; MERCÊS; LOUREIRO, 2020; FREIRE, 1996).

Logo, a partir da pergunta "o que se evidencia quando dois professores dialogam sobre seu cotidiano docente?", nosso objetivo foi compreender quais são os sentidos e significados construídos ao intercambiarmos histórias sobre nosso cotidiano escolar.

URDUMES E TRAMAS

A construção de dados se deu pela elaboração de 2 narrativas autobiográficas de dois dos autores do trabalho. Entendemos que a narrativa autobiográfica possibilita a construção de sentidos e significados em nossa presença no mundo (ALMEIDA JÚNIOR, 2017), assim como as descobertas sobre si e do outro (PASSEGGI, 2010). Mais do que se preocupar com a sucessão dos fatos, narradores-pesquisadores buscam criar teias de interlocução, de experiências e de atos de narrar (BORDIEU, 1986).

Sendo assim, foram contadas 2 narrativas autobiográficas sobre algum episódio do nosso cotidiano escolar. Posteriormente, quem relatou sua história, fez o movimento de comentar sobre a história do outro, por meio de um exercício dialogal.

TECITURAS

Autora: Cheguei cheia de expectativas este ano! Numa das paredes do meu local de trabalho, li "Esperançar", seguida da definição de esperança como ação, inspirada pela obra Pedagogia da Esperança, de Paulo Freire (2006). Repito tal palavra numa tentativa de diminuir a sensação de fracasso constante que me acomete. As crianças iniciaram seu processo de escolarização durante a pandemia, muitas delas num contexto de violência familiar. Minutos antes da passagem pela parede, eu apartava uma briga generalizada na aula sobre formas diferentes de movimentar o corpo e como os corpos interagem entre si e com o ambiente, entendendo o que movimento é também comunicação. Infelizmente, na minha ciranda, corpos e vozes só se comunicavam através da agressão, pela terceira aula consecutiva. Sempre falo sobre um problema ter várias soluções, e como a violência nunca deve ser uma delas, e de repente, me pego gritando e distribuindo ameaças de suspensão e idas à diretoria. Busco nas minhas memórias algum escrito, artigo ou texto científico que me ajude a atravessar esse desafio, mas não me vem nenhum à cabeça. Me resta chorar as mágoas com os meus colegas.

Autor: Sua memória me lembra minhas próprias fragilidades e da ânsia constante em dialogar harmonicamente com os estudantes - ainda preso pela concepção messiânica do professor ideal em que os alunos o seguem fielmente - quando, na realidade, é isto que você narra "o corpo em movimento comunica algo", como por exemplo, nossas dificuldades em escutar a si e ao outro, sendo, constantemente, tomados pela frustração. Este cotidiano (re)põe em tensão o lugar da Educação Física escolar, que permanece em um entre-lugar, principalmente com a pandemia, quando volto a escutar, por exemplo, que deveríamos nos preocupar com a inatividade física das crianças. Contudo, acredito que o ato de educar tem estas tensões e constrangimentos, pois diz de nossas humanidades. Inclusive, saber que você se desorganiza quando as situações chegam aos limites, diminui minha autocobrança. Talvez, possamos repensar neste momento, que a ciranda não seja a melhor estratégia por agora e elaborarmos outros modos de se fazer falar e escutar. Mas, uma reflexão que também me acalenta é que, na educação, nós lançamos convites aos outros (estudantes e professores), mas nos foge do controle o que este outro fará dele (GALLO, 2010). Não obstante, peço licença para trazer uma de minhas vivências.

Autor: Às sextas feiras, vou ao trabalho com medo, triste e ansioso. Já faz um tempo que não consigo dialogar com a turma do 4º e 5º ano sem precisar gritar ou repetir a mesma

coisa diversas vezes. Eu e as crianças, cada um a seu modo, estamos bem fragilizados por conta da pandemia, tentando lidar com alguns sentimentos provocados por tanto tempo de quarentena e distanciamento social. Me vejo sem recursos para lidar com os conflitos. Vou dar aulas sabendo que, em algum momento, eles se comunicarão por meio dos murros, palavrões e choros. Busco tentar um diálogo, entender do que gostam, do que não gostam e reforçar a construção de vínculos. É uma turma de crianças que também conseguem se abrir para aprender algo novo e/ou refletir acerca de algum tema. Digo isso, pois não é justo reduzi-los a um mal-estar social. Contudo, é necessário um exercício argumentativo, exaustivo, do porquê não podemos só jogar futebol e queimada, assim como não podemos resolver nossos conflitos descontando nossas frustrações no outro. Incontáveis vezes precisava segurar o choro! Já questionei se a docência era realmente um lugar para mim. Não consigo mais tolerar o mito do professor que "tem o dom de ensinar", logo consegue lidar com qualquer questão - imaginário social que adoece ainda mais, nós, professores. Em diálogo com hooks (2013), oscilo entre sentir que continuo apenas reproduzindo as estruturas de dominação, gerando tédios nos alunos e pouco desejo em aprender, como também busco me fortalecer para não me responsabilizar, solitariamente, de um engajamento que deveria ser coletivo.

Autora: Sua narrativa evidencia, para além dos desconfortos, o movimento de ir ao encontro da nossa própria humanidade e a de nossas turmas, conjunto de indivíduos diversos com toda a sua subjetividade. Como trazem Venâncio e Neto (2019), a investigação de nossa própria prática pode indicar caminhos possíveis, não apenas para os aprendizados formais ou técnicos, mas também transversais, como as competências socioemocionais, que tem inundado o nosso fazer pedagógico, transbordando em forma de conflitos e angústias para ambos os lados. O tempo escolar nem sempre é pedagógico ou afetivo e sinto que temos de nos espremer para tratar das questões relacionadas aos afetos, como se estivéssemos perdendo tempo de aula. Na lógica capitalista, o professor é ferramenta de um processo onde o aluno é um produto, pronto para ser consumido pelo meio social. A educação pautada pelo afeto dá lugar às individualidades no exercício da alteridade, e a docência, como bem diz o colega Izaú Veras Gomes (2020), se desloca de um lugar de profissão para se tornar ofício. O professor, artesão do cotidiano, tece sua prática a partir do real, que nem sempre é linear, límpido e óbvio, pelo contrário, existem rupturas, rusgas, texturas diferentes que hão de ser trabalhadas como são, não buscando seu conserto, mas as possibilidades de criação a partir do que está posto. O que

fazer diante das inseguranças e tensões que a impermanência traz? Não há uma única resposta, que bom. Penso que, para cada desafio, existem mais de uma solução e ao narrar, compartilhar, ler e reler e comentar, teço possibilidades a partir dos relatos de meus colegas, como quem tece uma colcha de retalhos, com formas e texturas diversas que aparentemente não combinam, mas entregam no fim, um resultado reconfortante de não estar só nas angústias, não ser a única responsável pelo meu suposto insucesso, ou, como disse, ter de segurar a responsabilidade de um engajamento solitário, que deveria ser coletivo.

TECE, ESPETA O DEDO E VOLTA A TECER

A partir deste exercício dialogal, percebemos que ao narrar sobre algumas experiências do cotidiano, vem à tona: o desejo de ter esperança, o idealismo, a angústia e a frustração. Isso revela como nós somos marcados, singularmente, por nossas experiências. Contudo, ao compartilhá-las, nos sentimos acolhidos e construímos estratégias pedagógicas entre nós, narradores, a partir do jogo da identidade e alteridade (eu-outro) que afeta e é afetado. Estes dados evidenciam e reforçam a identidade docente para além do herói/vilão, mas permeada de sentidos e significados diversos, que se ampliam e se ressignificam ao intercambiarmos narrativas.

Por fim, ousamos inferir que, apesar do exercício dialogal se restringir a nós, autores do trabalho, este pode contribuir para que outros docentes leiam e dialoguem com nossas realidades a partir de suas próprias, o que nos faz levantar questões que possam dar continuidade às reflexões produzidas, tais como: que outros diálogos seriam tecidos a partir deste movimento entre outros docentes? Partindo de outras realidades, que construções de identidade e alteridade seriam possíveis? A resposta para estas questões vem como um convite para que outros colegas narrem e compartilhem suas experiências, compreendendo que este pode ser um caminho de resistir e (re)existir aos desafios do cotidiano docente.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, C.; FILHO, H. B.; BORGES, S. **Quatro crianças são mortas em ataque a creche com machadinha em Blumenau.** São Paulo, 05/04/2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/04/05/ataque-creche-blumenau-santa-catarina.htm> Acesso em: 20/04/2023

ALMEIDA JUNIOR, A. S. Foto (e) grafias na formação de professores/as de educação física. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 06, p. 661-681, set./dez. 2017.

BENTES, J. A. O.; MERCÊS, R. S.; LOUREIRO, S. J. F. Alteridade em BUBER, BAKHTIN e FREIRE: incursões epistemológicas. **REVISTA PERIFERIA,** V. 12, N. 1, JAN./ABR. 2020

BIMBATI, A. P.; PEREIRA, F. **Professora que morreu tinha 71 anos e havia mudado de escola este ano.** São Paulo, 27/03/2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/03/27/professora-vitima-ataque-escola-sp.htm> Acesso em: 20/04/2023

BOURDIEU, P**.** L'illusion biographique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales.** v. 62-63, jun., p. 69-72, 1986.

GALLO, S. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf> Acesso em: 20/04/2023

GOMES, I. V. **173 Diário de um docente.** 1. ed. Curitiba; CRV; 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro; DP&A; 2005.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade**.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ORBI. **Professora morta desistiu de aposentadoria por amor à profissão.** São Paulo, 27/03/2023. Disponível em: <https://orbi.band.uol.com.br/sao-paulo/professora-morta-desistiu-de-aposentadoria-por-amor-a-profissao-4914> Acesso em: 20/04/2023

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C; SILVA, V. B. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996. p.166.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [original de 1992].

VENÂNCIO, L.; NETO, L. S. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 11, p. 729-750, maio/ago. 2019.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇAO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBID/UFMA

DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: EXPERIENCE REPORT PIBID/UFMA

TECNOLOGÍAS DIGITALES DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: RELATO DE EXPERIENCIA PIBID/UFMA

Marina Rodrigues Soares Neta,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Rafaelle Aires Morais,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Camila Fernanda Pena Pereira,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

Com a pandemia do COVID-19, o uso de recursos tecnológicos tornou-se aliado da educação mediante ao contexto do isolamento social. Deste modo, o ensino da Educação Física deverá acompanhar os avanços tecnológicos.

Consoante Kenski (2008), a tecnologia digital apresenta-se como um fenômeno dinâmico, aberto e veloz, que permite deixar de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas. (KENSKI, 2008 apud DAMBROS, 2016, p 17)

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, utilizando ferramentas digitais como o *Kahoot*, *Anchor*, *Padlet* e *Canva* como ferramentas ativas inseridas nas aulas de Educação Física.

METODOLOGIA

A metodologia é caracterizada por um estudo descritivo qualitativo do tipo relato de experiência, realizado a partir das experiências com utilização das TDIC's (Tecnologias

ISSN: 2175-5930

Digitais da Informação e Comunicação), durante todo o ano letivo de 2021, no Colégio de aplicação da Universidade Federal do Maranhão (São Luís), com aulas síncronas e assíncronas de trinta e vinte minutos respectivamente.

Como peça-chave no processo de aprendizagem, o *Kahoot*, plataforma gamificada gratuita e disponível na internet, permite fazer exercícios de múltipla escolha e atividades educativas.

O *Anchor*, dispõe ao usuário gravar e editar arquivos de áudio, empregado para a produção de um podcast; De forma análoga, a criação de um mural virtual durante uma gincana online, foi facilitada através do *Padlet* na construção coletiva e simultânea de murais interativos com fotos, vídeos e comentários.

O *Canva* (plataforma de designs) e suas funções auxiliaram na produção de materiais expositivos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As condições de ensino durante a pandemia do Covid- 19, anteciparam a implementação de recursos tecnológicos nas salas de aula, visto isso, as TDIC's foram de suma importância durante o processo.

A plataforma *Kahoot*, foi utilizada durante todo o ano letivo o que garantiu melhor fixação dos conteúdos através de *quizzes* de perguntas e respostas, na qual "A aprendizagem baseada em games é considerada como uma das melhores práticas em educação por promover o engajamento dos estudantes em atividades de resolução de problemas, permitir o aprimoramento do senso crítico e a revisão dos conteúdos estudados." (DELLOS, 2015 apud PRÁ et al. 2017, p .4)

A ferramenta *Anchor* foi utilizada durante o conteúdo de Dança aplicado no 3° bimestre para fins avaliativos que consistiu na criação de um podcast onde os alunos puderam experienciar a criação de um programa de rádio relacionados ao conteúdo Dança.

A criação de um mural interativo no *Padlet* permitiu o intercâmbio de conhecimento entre turmas por meio da realização da Gincana de Educação Física – I GEF gincana virtual, onde as provas remetiam aos conteúdos aplicados durante o ano letivo, promovendo a socialização entre turmas à distância.

Para aulas expositivas no contexto remoto, a utilização do *Canva* na preparação de slides interativos auxiliou na transmissão de conhecimentos, gerando interações espontâneas que facilitaram o ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação de TDIC's no ensino da Educação Física permitiu um novo olhar sobre a disciplina que vem sendo rotulada exclusivamente por seu caráter prático. A apropriação desses meios, é necessária para que satisfaça as constantes mudanças no ato de ensinar. As ferramentas utilizadas contribuíram significativamente para o desenvolvimento do conteúdo ao longo do ano letivo, instigando o pensamento crítico e autônomo dos alunos, resultando na potencialização da aprendizagem. É evidente que as intervenções por meio do PIBID com a comunidade escolar trazem grandes benefícios para a sociedade, validando sua importância para a formação de futuros professores.

REFERÊNCIAS

PRÁ, Raquel; FREITAS, Tainá Araújo; DE ARAUJO AMICO, Marcia Regina. Análise da ferramenta Kahoot como facilitadora do processo de ensino aprendizagem. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, 2017.

DAMBROS, Daniela Dressler; OLIVEIRA, Andreia Machado. Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física: currículo, pesquisa e proposta pedagógica. **Educação, Formação e Tecnologias**, v. 9, n. 1, p. 16-28, 2016.

TEMAS GERADORES: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II[1]

GENERATING THEMES: A PEDAGOGICAL PROPOSAL IN PHYSICAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL II.

TEMAS GENERADORES: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN ESCUELA PRIMARIA II.

Dhiego Gualberto de Abreu,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Flávio Azevedo Gava
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Serge Matos da Silva,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Oniliane Gomes da Silva Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Ao estudarmos os temas geradores na área da Educação Física (EF), percebemos que o assunto é pouco abordado, sendo difícil encontrar artigos específicos na área e, por isso, fizemos uma pesquisa bibliográfica mais ampla. Segundo Freire (1998) a identificação dos temas geradores inicia a partir da situação presente, existencial, concreta dos sujeitos educandos.

Para Betti (2003), a EF não pode ser apenas uma disciplina que proporciona prazer aos alunos, ela precisa ensinar algo, e tornar-se mais significativa, para a vida dos alunos. É preciso unir ao prazer, informação e reflexão, o cognitivo ao afetivo e ao motor. Caso contrário, a EF não se distinguiria da prática de atividades corporais fora da escola.

O estudo e pesquisa dos temas geradores são essenciais para a identificação de conteúdos mais relevantes a serem abordados junto aos estudantes nas aulas de EF.

OBJETIVO

[1] Mesas em que os alunos e alunas utilizam para estudar.

ISSN: 2175-5930

Identificar e utilizar os temas geradores na EF que os educandos mais se identificam, buscando assim uma proposta pedagógica significativa.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Optamos por um olhar metodológico qualitativo entendendo que, conforme Minayo (2001), a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas. Dessa forma, foi constituído em um primeiro momento, levantar temas geradores para os educandos, onde os mesmos fizeram as escolhas por votação de quais seriam estudados e debatidos em sala de aula. Essa abordagem foi feita com setenta e cinco alunos do 9° ano do ensino fundamental II do Município de Miracema – RJ.

Para o desenvolvimento desta etapa, optamos pela metodologia Sala de Aula Invertida, que para Bergmann e Sams (2018) é uma abordagem pedagógica que permite aos alunos aprenderem em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades, além de incentivar a colaboração e a participação ativa dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem.

Os temas geradores propostos foram os seguintes: violência, drogas, sexualidade, preconceito, alimentação e anabolizantes, esportes e o meio ambiente, fisiologia do treinamento. Os temas mais votados pelos alunos foram: preconceito 31%, sexualidade 27%, violência 19% e drogas 11%. Com isso, esses 4 temas foram escolhidos para o momento final de reflexão e discussão sobre cada um.

Para finalizar, foi realizada uma roda de conversa onde cada grupo ficou responsável por um tema gerador e expor suas pesquisas e opiniões sobre ele. Isso gerou um debate e divergência de ideias. Questionamentos como os exemplos abaixo e as discussões sobre os devidos temas abordados foram muito interessantes, e a reflexão foi muito presente ao final.

Preconceito: “Porque jovens brancos, pobres não têm direito a cota em universidades?”

Sexualidade: “Que prejuízos uma gravidez precoce pode trazer para sua vida?”

Violência: “Porque estamos tendo tantos casos de violência nas escolas?”

Drogas: “Qual a influência da droga na vida de um jovem?”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados e debates obtidos com o projeto dos temas geradores mostram que é sim possível trabalhar esses assuntos em salas de aula. Observamos que os alunos demonstraram um interesse enorme e fizeram pesquisas muito bem feitas sobre cada tema dos quais ficaram responsáveis. Os debates foram calorosos e muito reflexivos. Apresentaram muitas exposições de ideias e opiniões diversas. Sendo assim ficou claro que a diversificação das aulas através de temas geradores é muito viável nas aulas de EF. Lembramos que dependendo do segmento trabalhado, adaptações devem ser realizadas. Contudo, entendemos que a referida metodologia pode dar um direcionamento para que novos estudos sejam realizados sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; e SAMS, A. **Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018

BETTI, Mauro. **Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas.** São Paulo, Editora Hucitec, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

MINAYO, M. C. de S.(Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TEMATIZAÇÃO DO TÊNIS DE MESA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

THEMATIZATION OF TABLE TENNIS AT SCHOOL: AN EXPERIENCE REPORT

TEMÁTICA DEL TENIS DE MESA EN LA ESCUELA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

George Almeida Lima,
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE)

INTRODUÇÃO

A educação física escolar é um componente curricular que tematiza elementos da cultura corporal a partir de um processo sistemático de ensino. Todavia, tensionamentos e dicotomias acompanharam a inserção e desenvolvimento dessa disciplina no universo escolar, como seu ensino ligado aos cuidados com o corpo, preparação física e ao campo esportivo (NUNES; RUBIO, 2008).

Manifestações políticas e sociais atravessaram o universo educacional e consequentemente a educação física, que ampliou seu campo de atuação a partir da problematização de elementos históricos, sociais, culturais e econômicos a partir de seu engendramento com mecanismos que envolvem as práticas corporais. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nortearam os caminhos da educação física na escola (KUNZ, 2006).

A partir desse cenário, percebe-se maior diversificação dos conteúdos a serem efetivados pela educação física, dentre eles, o tênis de mesa, *lócus* desse estudo. Com reforço, podemos questionar: quais as possibilidades pedagógicas para a tematização do tênis de mesa na escola? Deste modo, o presente estudo objetiva relatar a experiência de um professor de educação física em uma turma do 1° ano do ensino médio com a temática tênis de mesa.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, objetivando a discussão de fenômenos específicos a partir de interpretações das relações entre os grupos e

ISSN: 2175-5930

indivíduos. Mussi, Flores e Almeida (2021) destacam que o relato de experiência é um recurso que apresenta a experiência prática como um elemento fulcral para a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais.

Essa proposta surgiu a partir da experiência de um professor de educação física, que problematizou a prática do tênis de mesa em suas aulas. As aulas foram desenvolvidas nos meses de fevereiro e março de 2023 no período matutino em uma escola pública de ensino médio do município de Campos Sales, interior do estado do Ceará.

Durante a semana pedagógica da instituição em tela, o professor desenvolveu os conteúdos a serem tematizados durante o ano letivo. Como o estado do Ceará não disponibilizou livros ou apostilas específicas para o ensino da Educação física, o professor organizou os conteúdos a partir de suas percepções.

O professor planejou as aulas, aplicou, avaliou-as e as registrou em um diário de campo. O processo de registro era realizado sempre ao final de cada aula, possibilitando a construção desse relato. A proposta foi realizada com uma turma do 1° ano do ensino médio. A escolha desta turma justifica-se pelo fato de estarem iniciando esse ciclo de escolarização, e nessa faixa etária, os alunos e alunas estão descobrindo suas potencialidades e dificuldades no ensino médio. Nessa turma, havia um total de 45 estudantes, sendo 19 meninas e 26 meninos.

A utilização do tênis de mesa enquanto temática, justifica-se pelo fato de o professor buscar a democratização das práticas corporais e a descolonização do currículo da educação básica, tensionando a educação física escolar a partir da não utilização de práticas hegemônicas como os esportes coletivos de invasão (futsal, voleibol, handebol e basquetebol).

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Inicialmente, o professor apresentou os conteúdos que seriam desenvolvidos ao longo do ano letivo, as formas de avaliação e a dinâmica das aulas. Todavia, o professor sofreu pressões para que pudesse desenvolver o futsal. Esse tensionamento é vivenciado por diversos professores Brasil a fora, uma vez que os alunos e alunas buscam vivenciar atividades que são mais evidenciadas pelos veículos midiáticos, como futsal, voleibol, basquetebol e handebol (RUFINO; DARIDO, 2015).

Ao tematizar o tênis de mesa na escola, o professor tensiona o currículo, propiciando reflexões sobre a disputa de poder que envolve o currículo. Ao analisarmos a BNCC, o tênis de

mesa encontra-se referenciado apenas uma vez dentro da unidade temática esportes: "Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, **tênis de mesa**, badminton e peteca" (BRASIL, 2016, p. 216, grifo nosso).

Ao refletirmos sobre os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos na educação física, em nenhum momento o tênis de mesa é citado. O referido documento apenas apresenta como objeto de conhecimento os esportes de rede/parede, dentro da unidade temática esporte.

Dentre as habilidades relacionadas ao tênis de mesa a BNCC apresenta:

> (EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, **rede/parede** e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo" (BRASIL, 2016, p. 229, grifo nosso).
>
> (EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os **esportes de rede/parede**, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2016, p. 237, grifo nosso).
>
> (EF89EF02) Praticar um ou mais **esportes de rede/parede**, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas (BRASIL, 2016, p. 237, grifo nosso).
>
> (EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, **rede/parede**, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica (BRASIL, 2016, p. 237, grifo nosso).
>
> (EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: **rede/parede**, campo e taco, invasão e combate (BRASIL, 2016, p. 237, grifo nosso).

Podemos perceber que em nenhum momento o tênis de mesa é mencionado nas habilidades supracitadas, e os esportes de rede/parede sempre aparecem atrelados a outras unidades temáticas. Ao se apropriar da construção de conhecimentos relacionados ao tênis de mesa, o professor adota uma postura contra hegemônica que descolonializa o currículo e propicia reflexões críticas sobre o fenômeno em tela. Deste modo, o quadro 1 apresenta uma sequência didática que foi desenvolvida pelo professor ao longo de seis aulas desenvolvidas.

Quadro 1 – sequência didática

Aula	Objetivo	Desenvolvimento da Aula

Aula 01	Conhecer o tênis de mesa enquanto prática corporal.	Inicialmente, o professor utilizou slides e vídeos para apresentar e problematizar a origem e desenvolvimento do tênis de mesa enquanto prática corporal. Em um segundo momento, o professor problematizou, junto aos alunos e alunas, as possibilidades de se efetivar o tênis de mesa na escola a partir da ressignificação dessa prática corporal. No terceiro momento, o professor apresentou um vídeo para que os alunos pudessem compreender como acontece a confecção de raquetes.
Aula 02	Criar materiais pedagógicos.	Inicialmente, o professor socializou, junto aos alunos e alunas, ações referentes ao vídeo, em que o professor tirou dúvidas e apresentou dicas sobre a construção do material pedagógico. Em um segundo momento, o professor disponibilizou os seguintes materiais disponibilizados pela escola: (i) papelão, (ii) cola, (iii) palitos de madeira, (iv) tesoura e (v) fita crepe. No terceiro momento, os alunos e alunas formaram duplas e construíram as raquetes.
Aula 03	Conhecer as regras do tênis de mesa.	Inicialmente, o professor apresentou as regras do tênis de mesa contidas na apostila disponibilizada. Em um segundo momento, o professor apresentou vídeos de jogos de tênis de mesa e foi explicando as regras. Em um terceiro momento, o professor pediu para que os alunos e alunas saíssem de sala, explorassem o ambiente escolar e criassem regras e espaços para a prática desta atividade.
Aula 04	Adaptar o espaço escolar para a prática do tênis de mesa.	Inicialmente, o professor apresentou a inexistência de materiais ofertados pela escola e discutiu sobre a valorização da educação física. No segundo momento, o professor separou os alunos em duplas, disponibilizou uma bolinha (único material disponibilizado pela escola) e pediu para que os alunos fossem jogando a bolina de um para o outro de maneira livre. Caso a bolinha quicasse duas vezes no chão, o aluno ou aluna que tivesse golpeado a bola marcaria um ponto.
Aula 05	Vivenciar a prática do tênis de mesa.	Inicialmente, o professor questionou os alunos e alunas sobre as dificuldades encontradas na aula anterior. Em um segundo momento, disponibilizou uma bolinha para cada aluno e aluna e pediu para que eles tentassem acertar a bolinha na parede e fizessem uma sequência de toques na bola. Em um terceiro momento, o professor deixou as

ISSN: 2175-5930

		mesas [1] afastadas cerca de um metro de distância. Nesse momento, vivenciou-se uma experiência parecida com o jogo formal. Em um quarto momento, o professor questionou os alunos e alunas sobre as dificuldades encontradas.
Aula 06	Vivenciar a prática do tênis de mesa.	Inicialmente, o professor questionou os alunos sobre a função da Educação física escolar, reforçando a importância da vivência de distintas práticas corporais. No segundo momento, os alunos e alunas formaram duplas e vivenciaram o jogo de tênis de uma maneira mais formal. Como recurso material, o professor utilizou duas mesas grandes e adaptou uma rede em cada mesa. Em um terceiro momento, as duplas deveriam vivenciar a prática e a cada dez pontos, as duplas iam revezando. Ao final da aula o professor pediu para que os alunos e alunas apresentassem sua percepção sobre a vivência do tênis de mesa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Percebemos que apesar de a escola propiciar apenas a bola de tênis de mesa enquanto material pedagógico, o professor conseguiu desenvolver a temática, potencializando a participação dos alunos a partir das problematizações apresentadas e da confecção dos materiais pedagógicos. Destacamos que o processo de adaptação dos materiais foi um facilitador para a vivência dessa prática.

Ao considerarmos as adaptações sobre as práticas corporais, destacamos o futebol de rua, que é vivenciado em ruas, com crianças e adolescentes descalços, traves feitas de chinelo e com intervalos forçados a partir da passagem de veículos nas ruas, percebemos que a adaptabilidade dessa prática propicia maior número de adeptos. Desse modo, ao buscar despertar nos alunos e alunas, o interesse pelo jogo, o professor pode potencializar a aceitação dos alunos e alunas ao tênis de mesa (GINCIENE; IMPOLCETTO; DARIDO, 2017).

Araújo *et al.* (2021) destacam que a prática do tênis de mesa é um importante recurso para a ampliação do desenvolvimento integral dos alunos. Todavia, embora possamos compreender que diversas práticas corporais corroboram para esse desenvolvimento, o tênis de mesa apresenta um aspecto peculiar, que é a construção de materiais específicos, aproximando as relações entre os alunos e alunas no campo escolar.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro.

Krüger (2013) desenvolveu um relato de experiência sobre o tênis de mesa na escola. O autor destaca que o desenvolvimento das aulas pautou-se na realização de aspectos técnicos, em que a didática utilizada ficou semelhante a utilizada em escolinhas de auto-rendimento. Deste modo, os alunos foram perdendo o interesse pela temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos apresentar um relato de experiência de um professor de Educação física do ensino médio, tematizando o conteúdo do tênis de mesa. Destacamos que ao efetivar conteúdos de menor incidência de desenvolvimento na escola, o professor tensiona esse campo, potencializando discussões e reflexões sobre processos que envolvem a construção curricular, esportivização e recursos midiáticos.

Concluímos que apesar das limitações relacionadas a materiais e espaços, é possível tematizar o tênis de mesa na escola a partir da adaptação de materiais e da problematização do conteúdo, fazendo com que os alunos e alunas tornem-se sujeitos críticos e emancipados. Salientamos que a participação dos alunos e alunas foi efetiva e que houve um avanço das vivências sobre o tênis de mesa a partir da sistematização pedagógica dessa prática.

Não pretendemos apresentar um conteúdo com um fim em si mesmo ou verdades inquestionáveis, mas apresentar um relato de experiência que possibilite a ressignificação dos recursos pedagógicos, potencializando a prática docente e a apropriação dos alunos e alunas sobre o conteúdo em tela.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M de Lima *et al.* Análise da importância e utilização do tênis de mesa na educação física escolar. **Revista de Educação do Vale do Arinos**, v. 8, n. 1, p. 146-155, 2021.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2016

GINCIENE, G; IMPOLCETTO, F. M; DARIDO, S. C. Possibilidades pedagógicas para o ensino do tênis na escola. **Conexões**, v. 15, n. 4, p. 505-521, 2017.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

KRÜGER, G. O tênis de campo como uma possibilidade para as aulas de educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 4, n. 1, 2013.

MUSSI, R. F. F; FLORES, F. F; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NUNES, M. L. F; RÚBIO, K. O currículo(s) da Educação Física e constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, pág. 55-77, 2008.

RUFINO, L. G. B; DARIDO, S. C. O ensino das lutas nas aulas de Educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Journal of Physical Education**, v. 26, n. 4, p. 505-518, 2015.

TRATO COM O CONHECIMENTO ESPORTE NO ENSINO CRÍTICO-SUPERADOR NA ESCOLA: FUNDAMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS[1]

THE TREATMENTE OF SPORT KNOWLEDGE IN CRÍTICO-SUPERADOR TEACHING AT SCHOOL: DIDACTIC-PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS

EL TRATAMIENTO DEL CONOCIMIENTO DEPORTIVO EM LA ENSEÑANZA CRÍTICO-SUPERADORA: FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS-PEDAGÓGICOS

Ailton Cotrim Prates
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta parte dos estudos de doutorado, a partir de uma revisão bibliográfica, configurando-se como uma pesquisa teórico-conceitual (MARTINS & LAVOURA, 2018) e objetiva apresentar os fundamentos didáticos pedagógicos do ensino crítico-superador que orientam o ensino do conhecimento esporte.

A pesquisa ocorre num momento de acirramentos das contradições sociais do sistema capitalista, onde mais uma crise, no sistema crise-ajuste-crise apontado por Montoro (2014), ou sengundo Mészáros (2011), que aponta o sistema como estruralmente em crise, em que a pandemia da Covid-19 matou, no Brasil, aproximadamente, 700 (setecentas) mil pessoas, oficialmente, e expôs, mais uma vez, a completa impossibilidade desse sistema de garantir condições dignas de vida à classe trabalhadora.

Em outras palavras, é necessária, com urgência, a socialização dos meios de produção e reprodução da vida em sociedade, para que, principalmente em momentos como o pandêmico,

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – Brasil (CAPES)

os interesses coletivos como a manutenção da vida, da alimentação, da saúde, moradia, educação etc., sejam prioritários e não o lucro das empresas e seus donos.

A educação e a educação física (EF) também foram atacadas de diversas formas, impelindo à classe trabalhadora a tarefa de construção da educação desse atual período de transição em que vivemos (MÉSZÁROS, 2008).

Apontamos elementos na educação, e na EF, que nos possibilitem construir essa perspectiva de desenvolvimento humano omnilateral (MANACORDA, 2017). Reconhecemos a pedagogia histórico-crítica (PHC), a psicologia histórico-cultural (PsHC) teorias de fundo na perspectiva do desenvolvimento humano omnilateral, com unidade teórico-metodológico do ensino crítico-superador do esporte. Apresentamos o arcabouço teórico-conceitual do ensino crítico-superador, com destaque para as categorias trato com conhecimento; princípios curriculares para o trato com o conhecimento e ciclos de escolarização.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DO ESPORTE CRÍTICO-SUPERADOR

O esporte como uma atividade humana componente da cultura corporal tem um espaço privilegiado na EF, e muitas vezes no percurso histórico de seu desenvolvimento, foram, EF e esporte, considerados sinônimos. O ensino crítico-superador (COLETIVO DE AUTORES, 2012) reconhece o seu ensino como fundamental para o desenvolvimento humano omnilateral (DUARTE, 2021; TAFFAREL & ESCOBAR, 2023).

A pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético (MHD) como teoria social, que defende a transformação radical da sociedade, e se orienta na construção da transição socialista ao comunismo. Quanto à técnica de pesquisa, a nossa se insere na categoria de pesquisa conceitual, de natureza bibliográfica. Segundo Lavoura & Martins (2018), aponta essas possibilidades de procedimentos:

a) explicitação dos significados dos conceitos apresentados nas obras eleitas e suas correlações tendo em visa a formulação de uma síntese primária em relação ao material em análise; b) identificação da(s) ideia(s) diretriz(es), isto é, das asserções e das ideias explicativas às mesmas (razões) presentes nos textos, ou seja, desvelamento da(s) relação(ções) asserção/razão fundamental(is) nas obras; c) diferenciação e análise comparativa das ideias diretrizes entre si a fim de determinar a importância relativa de cada uma delas no conjunto das produções do(s) autor(es) em foco e; d) operação de síntese,

isto é, integração racional dos dados descobertos no conjunto organizado das produções sobre o tema em investigação e em resposta ao problema anunciado. (MARTINS & LAVOURA, 2018, p. 236).

Defendemos o ensino do esporte numa perspectiva científica, reconhecendo suas interlocuções com a arte e com a filosofia. Está perspectiva científica está expressa, de formas variadas nas perspectivas teóricas defendidas. Na PHC, no método da práxis social, na problematização, instrumentalização e na catarse (SAVIANI, 2012; 2008; GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019) da prática social global (Oliveira, 1996), como ponto de partida e de chegada do processo educativo. O esporte contemporâneo como um modelo social a ser apreendido na escola, em toda sua complexidade.

A PsHC, assentada na teoria da atividade (LEONTIEV, 2004) e na periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, nos orientam no processo de formação do autocontrole da conduta humana, ou seja, nos demonstram como o ser humano apreende a realidade social, complexa e contraditória, a partir do acesso, ou não, da produção humana historicamente acumulada (da arte, da filosofia e da ciência) mais desenvolvida.

O ensino crítico-superador aponta que uma reflexão pedagógica na perspectiva de classe é diagnóstica, judicativa e teleológica, e se expressa na dinâmica curricular, ou seja, no *trato com o conhecimento*, na "necessidade de criar condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar", na "direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica"; na organização escolar, "organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender [...] sob a forma de horários, turnos, jornadas, séries, sessões, encontros, módulos, seminários[,] organizados nos limites dos espaços físico-pedagógicos: salas de aula, auditórios, recreios cobertos, biblioteca, quadras, campos etc."; e na normatização escolar, na institucionalização do trato com o conhecimento e da organização escolar, configurando-se como "o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação etc." (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32-33).

O ensino crítico-superador, pioneiramente, aponta as categorias de *princípios curriculares para o trato com o conhecimento* e *ciclos de escolarização* como orientadoras da dinâmica curricular e tem sua origem com a publicação da obra Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Partindo de uma crítica radical, o texto contrapõe as perspectivas da aptidão física e da cultura corporal, propondo a superação dos

limites de formação humana até então atribuída a essa disciplina. As vertentes higiênica, eugênica e militarista são questionadas com uma proposição crítica de trato com o conhecimento, até então restrito à área da saúde.

Escobar (1997) desenvolve a categoria trato com o conhecimento e explicita-o na *seleção*, *organização* e *sistematização* lógica e metodológica do conhecimento. Gama (2015) aprofunda a compreensão sobre os mesmos, e redefine-os. Os princípios, numa unidade dialética, podem ser de seleção: relevância social dos conteúdos; adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno; contemporaneidade do conteúdo e objetividade e enfoque científico do conhecimento (GAMA & PRATES, 2020), que orientam a escolha dos conteúdos relacionados ao esporte contemporâneo (OLIVEIRA, 2018) ou metodológicos: da síncrese à síntese; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; ampliação da complexidade do conhecimento; e Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos, que orientam a organização e sistematização do conhecimento do esporte.

Os *ciclos de escolarização*, apresentados no Coletivo de Autores (2012) e reorganizados por Melo (2017), a partir das contribuições da PsHC, notadamente da periodização do desenvolvimento psíquico, são organizados a partir da Educação Básica, ou seja, das situações sociais de desenvolvimento (TULESKI & EIDT, 2016) e são quatro: 1º ciclo: organização da identidade dos dados da realidade na Educação Infantil; 2º ciclo: iniciação da sistematização do conhecimento no Ensino Fundamental I; 3º ciclo: ampliação da sistematização dos dados da realidade no Ensino Fundamental II; e 4º ciclo: aprofundamento da sistematização dos dados da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 2012; MELO, 2017).

A partir desses estudos reconhecemos que a teoria da atividade (LEONTIEV, 2004) e da atividade de estudo (DAVÍDOV, 1988) são possibilidades de orientação do desenvolvimento do trato com o conhecimento no ensino crítico-superador do esporte, contribuindo para explicitar o desenvolvimento do pensamento científico a partir dos motivos e necessidades que levam à sua apreensão. A modelagem (apreensão de modelos sociais) dos esportes como formas seguras de garantir a apreensão da realidade social, recuperando o lógico e o histórico de sua produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos consciência de que a perspectiva omnilateral aqui defendida não será possível de se desenlvolver plenamente na escola atual porque a lógica da escola capitalista é a da reprodução das relações capitalistas, que negam a socialização de tudo, inclusive do conhecimento científico, artístico e filosófico, está pautada no desenvolvimento unilateral, onde existem escolas para a classe trabalhadora e a escola para a burguesia. Mas consideramos que a defesa dessa concepção faz parte do caráter revolucionário de uma escola pública a serviço da classe trabalhadora.

Apresentamos essa proposição na perspectiva do vir a ser, do que almejamos para que os seres humanos possam se desenvolver acessando o que a humanidade já produziu (e produzirá) de mais desenvolvido, em relação à arte, à filosofia e à ciência. Uma escola que passe de caráter em si a uma escola de caráter para si, na perspectiva de classe, ou seja, que socialize o conhecimento humano mais elaborado para a classe trabalhadora, como defende o professor Newton Duarte em suas formulações.

A partir destas constatações a respeito do trato com o conhecimento no ensino crítico-superador, defendemos a tese de que as formulações da teoria da atividade de estudo podem contribuir com o desenvolvimento teórico do ensino crítico-superador do esporte, para que possamos selecionar, organizar e sistematizar este conhecimento, articulando-o com os conhecimentos da didática histórico-crítica, da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, no sentido de desenvolver a atividade de estudos em alunos e alunas da Educação Básica.

Nesse percurso histórico de mais de três décadas, ocorre uma aproximação com a PHC e a PsHC, e a partir dos fundamentos da escola do trabalho, da politecnia, da teoria da atividade de estudo consideramos que ela seja a proposição teórica da educação capaz de dar respostas ao tempo histórico em que vivemos.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

DAVÍDOV, V. **La ensenanza escolar y el desarrollo psíquico**. Editorial Progresso. Moscou, URSS, 1988.

DUARTE, N. O método inverso na pedagogia histórico-crítica e na psicologia de Vigotski. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados; 2021. p. 345-369.

GALVÃO, A. C., LAVOURA, T. N. E MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

GALVÃO, A. C; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.

GAMA, C. N., PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. **Gesto Debate**. vol. 19, n. 05, p. 57-83, jun. 2020.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, set./out. 2018, p. 223-239.

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. 2017. 178 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTORO, X. A. **Capitalismo y economia mundial**: bases teóricas y análisis empírico para la compreensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid, Instituto Marxista de Economía, 2014.

OLIVEIRA, M. M DE. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. 2018. 163f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital. In: SILVA, M. C DE P.; TEIXEIRA, C. M. D.; ROCHA JUNIOR, C. P.

(org.). **Educação, cultura corporal e lazer**: desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente. Salvador: Edufba, 2023. p. 21-35.

TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In:* MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

TRILHAS DE APRENDIZAGEM E SALA DE AULA INVERTIDA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA [1]

LEARNING PATHWAYS AND FLIPPED CLASSROOM IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

VÍAS DE APRENDIZAJE Y AULA INVERTIDA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Jorlany Pereira da Silva,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Francisco Junielison Correia Lopes,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Ana Carla Araújo de Lima Oliveira,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luciana Venâncio,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luiz Sanches Neto,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

Diversificar e inovar os processos de ensino é tarefa permanente dəs docentes, e o uso das metodologias ativas é uma alternativa para oportunizar um ensino mais significativo, dinâmico e contextualizado para əs alunəs, permitindo que cada alunə seja ə protagonista do seu próprio aprendizado (SAVICZK, 2019).

Nessa perspectiva, esse relato de experiência aborda a utilização de duas metodologias ativas – a trilha de aprendizagem de voleibol (TAV) e a sala de aula invertida (SAI) – nas aulas de educação física (EF) em uma turma de 2ª série do ensino médio.

De acordo com Lopes e Lima (2019), as trilhas de aprendizagem são conjuntos sistematizados e multimodais de aprendizagem, podendo ter diferentes esquemas de navegação e ser personalizadas com base em objetivos, perfil e características de aprendizagem dəs alunəs. Já a SAI, conforme Oliveira, Freire e Sanches Neto (2017), consiste em uma modalidade de

[1]Dentre estes, 80 são público-alvo da Educação Especial. Para além destes, outros 20 estudantes estão matriculados na Educação de Jovens de Adultos (de 6º a 9º ano de Ensino Fundamental).

ISSN: 2175-5930

aprendizagem, na qual o conteúdo temático é estudado *online* antes do encontro presencial no ambiente de aula.

Ambas estratégias contribuem para otimizar o tempo da aula, apoiar o pensamento crítico e fomentar as interações dəs alunəs entre si e com əs professorəs. No âmbito da educação física escolar, a organização das aulas parece ocorrer de modo mais rápido com a prática da SAI, sendo uma premissa necessária para que əs alunəs realizem mais vivências (OLIVEIRA; FREIRE; SANCHES NETO, 2017).

METODOLOGIA

A TAV foi elaborada como um *ebook* para ser utilizada na SAI, e foi organizada em três módulos sequenciais e lineares. Recursos metodológicos diversos – como *links* e *QR-codes* para acesso a materiais digitais, textos, imagens, vídeos, plataformas digitais e perguntas disparadoras – foram utilizados para potencializar a aprendizagem dəs alunəs. Além dos procedimentos, fatos e conceitos sobre o voleibol, temáticas sobre justiça social que perpassam as práticas corporais foram abordadas para promover a criticidade dəs alunəs.

A TAV foi disponibilizada nos grupos de *WhatsApp* e *Google Classroom* da turma, assim como as orientações semanais dos estudos, referentes à SAI, que əs alunəs fariam previamente em casa para serem aprofundados em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas duas primeiras aulas foi observado que əs alunəs não realizaram os estudos prévios conforme as orientações. Por isso, as etapas da TAV que deveriam ter sido realizadas previamente em casa, foram realizadas em sala de aula, ocasionando a suspensão da vivência, gerando uma insatisfação coletiva da turma.

Nas aulas seguintes, contudo, a abordagem pedagógica implementada começou a apresentar resultados positivos, proporcionando momentos de diálogos e compartilhamento de saberes entre todəs.

A TAV e a SAI apresentaram resultados significativos nas aulas de EF, mobilizando əs alunəs na ampliação de seus conhecimentos, assumindo um papel mais ativo e protagonista em seu próprio processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A combinação do TAV com a SAI foi eficaz na otimização do tempo de aula e na promoção da aprendizagem, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, significativo, interativo, autônomo e colaborativo para əs alunəs.

É fundamental que əs docentes estejam abertos/as à experimentação e inovação em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, publicizar essas experiências faz-se necessário para mobilizar outrəs docentes a diversificar e inovar nas suas aulas.

REFERÊNCIAS

LOPES, P.; LIMA, G. A. Estratégias de organização, representação e gestão de trilhas de aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 24, p. 165-195, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/3862. Acesso em: 10 abr. 2023.

OLIVEIRA, F. A.; FREIRE, E. S.; SANCHES NETO, L. *Flipped classroom* na educação física escolar: invertendo ambientes, ampliando aprendizagens. In: **Anais… VII Conpefe – Congresso dos(as) Professores(as) de Educação Física Escolar**, São Paulo, 2017, p. 1-3. Disponível em: https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_488d9a4d19b248288e0b4408bbd8afb0.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

SAVICZKI, S. C. **Prática pedagógica de professores em cursos técnicos de nível médio**: aplicação de metodologias ativas. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2019.

TURMAS CICLADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIA DE UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO UNIVERSITÁRIO

TEACHING CYCLED IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES: AN UNIVERSITY APPLICATION SCHOOL EXPERIENCE

CLASES CICLADAS EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: EXPERIENCIA DE UN COLEGIO DE APLICACIÓN UNIVERSITARIA

Sumaia Barbosa Franco Marra
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Bruno Gonzaga Teodoro
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Cleber Garcia Casagrande
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Robson Gonçalves Félix
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Tiago Soares Alves
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Vickele Sobreira
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº9394/1996, demarcou legalmente a escola ciclada no Brasil. Essa nova forma de organização do tempo escolar veio a se contrapor à escola seriada, pois ela é mais flexível e organiza os/as estudantes de acordo com as fases de desenvolvimento humano, e não apenas considera o conhecimento adquirido. Com a tentativa de substituir a seriação por ciclos de aprendizagem/ciclos de formação, Souza (2014) afirma:

> Os tempos da escola e os tempos dos alunos tomam nova dimensão, onde o tempo escolar deixa de ser somente o horário da aula, das atividades de cada dia, semana, bimestre e ano letivo. As atividades não são concluídas no final de cada bimestre, o tempo da escola se mistura ao tempo do aluno, com isso trabalha-se com o tempo que o aluno precisa para alcançar as suas aprendizagens e não apenas com o tempo determinado pela escola como se aplica no regime seriado. (p. 16)

ISSN: 2175-5930

As ciências educacionais têm indicado que não existe homogeneidade do conhecimento entre alunos/as e que o exercício da diferença é a força motriz para aprendizagem. Sendo assim, organizar a escola por anos de ensino/agrupamentos por nível de conhecimento adquirido é incoerente. O sujeito não aprende de maneira linear como pressupõe a escola seriada, mas sim quando suas necessidades são atendidas e passam a ter significado social. (KRUG, 2001)

Para atender essas necessidades e qualificar o processo educacional, Amaral e Diniz (2009) acreditam que a escola ciclada deve oferecer ações complementares como: oferecer reforço/recuperação paralela; incentivar trabalhos coletivos entre discentes; formar grupos de estudantes por objetivos de aprendizagem; promover discussões, planejamentos e avaliações coletivas entre docentes de mesmo ciclo.

Isso implica uma reconfiguração da mentalidade da comunidade escolar, a necessidade de quebrar paradigmas tradicionais de avaliação, de organização do tempo e espaço escolar, de organização disciplinar e curricular. Segundo Mainardes (2006) ainda é essencial um intenso e contínuo processo de formação de professores para que as escolas não configurem ciclos de "fachada".

Na tentativa de contribuir com o processo de transição entre escola seriada e escola ciclada, é que a área de Educação Física (EF) do Colégio de Aplicação "Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU)" se dirige ao leitor a fim de relatar uma experiência de aulas regulares de EF ministradas para turmas cicladas.

O COLÉGIO DE APLICAÇÃO E A ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Eseba/UFU é um dos dezessete Colégios de Aplicação (CAp) que estão vinculados à alguma universidade pública brasileira. Em 2023, ela atende cerca de 707 [1] estudantes distribuídos nos seguintes níveis/ciclos: 1º CICLO (Educação Infantil e Alfabetização Inicial); 2º CICLO (4os e 5os anos); 3º CICLO (6os e 7os anos); 4º CICLO (8os e 9os anos).

A Área de EF trabalha com uma perspectiva crítica de currículo e desenvolve propostas pedagógicas orientadas por uma perspectiva Emancipatória de Educação. Os/as estudantes se relacionam com os conhecimentos historicamente construídos a partir de EIXOS TEMÁTICOS e TEMAS, resumidamente organizados assim.

[1] Optamos por não apresentar informações sobre o 1º ciclo, pois não foi foco deste relato.

Quadro 9– Organização dos Eixos Temáticos e Temas da Educação Física na Eseba/UFU a partir do 2º ciclo[2]

CICLO	ANO DE ENSINO	EIXO TEMÁTICO	TEMAS	PERIODICIDADE DO TEMA
2º	4º e 5º anos (Turmas Cicladas)	JOGOS	Jogos Étnico-Raciais	Bianual (Ano 1 do ciclo)
		DANÇA	Danças Clássicas e Contemporâneas	
		ESPORTE	Basquete, Handebol, Peteca e Bocha	
		LUTAS	Capoeira	Bianual (Ano 2 do ciclo)
		GINÁSTICA	Ginástica Artística e Rítmica	
		ESPORTE	Atletismo Pista, Tênis de Mesa, Vôlei Tradicional e Sentado	
3º	6º e 7º anos (Turmas Cicladas)	JOGOS	Jogos que deram origem aos Esportes	Bianual (Ano 1 do ciclo)
		DANÇA	Estilos de Dança	
		ESPORTE	Atletismo Campo, Peteca, Society, Futebol de 5, Handebol	
		LUTAS	Judô	Bianual (Ano 2 do ciclo)
		GINÁSTICA	Parâmetros de Avaliação Física	
		ESPORTE	Badminton, Tênis de Mesa Tradicional e Adaptado	
4º	8º e 9º anos (Turmas Cicladas)	JOGOS	Brincadeira e Jogos Populares	Bianual (Ano 1 do ciclo)
		DANÇA	Danças Urbanas Brincadeiras e Jogos Populares	
		ESPORTE	Atletismo Tetratlo, Peteca, Futsal, Basquete Tradicional e sobre Cadeiras	
		LUTAS	MMA	Bianual (Ano 2 do ciclo)
		GINÁSTICA	Ginástica, Saúde e Qualidade de Vida	
		ESPORTE	Handebol, Vôlei, Goalball, Badminton, Tênis de Mesa	

Fonte: [PARÂMETRO CURRICULAR DA ESEBA – EDUCAÇÃO FÍSICA, 2023]

IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TURMAS CICLADAS

É fundamental destacar que a implementação de uma proposta assim não se resume ao "querer fazer" do/a professor/a, pois envolve uma transformação que pode afetar o coletivo da

[2] Graduandos em exercício de suas práticas pedagógicas na disciplina;

instituição ao provocar maneiras diferentes de enxergar, perceber e conceber uma realidade que por vezes já está estabelecida e com convicções claras pela maioria dos/as docentes.

Assim, os/as professores/as que pensaram a proposta, precisaram se envolver em discussões que não se limitavam às aulas de EF e passar por deliberações e aprovações coletivas que estavam vinculadas às questões administrativas do colégio.

Para a aprovação e implementação inicial da proposta foi necessária a participação dos/as professores/as em comissões de organização de horário e representação em Conselho Superior da unidade. Administrativamente, algo que mudou na realidade escolar foi a organização e disposição das aulas na "grade horária" da escola, as aulas de EF passaram ser todas no mesmo dia, com alternância de anos de ensino do mesmo ciclo.

Para a mesclagem dos/as estudantes nas turmas foram levantadas caraterísticas coletivas que eram fundamentais para o desenvolvimento das aulas e que eram reais em qualquer coletivo trabalhado. Em 2019, foram balizadoras das mesclagem de estudantes as seguintes características: *Alegria; Amar ou não EF; Experiência com os temas do ano; Gostar de ajudar; Gostar de ser ajudado/a; Liderança; Organização e Disciplina*. Cada estudante foi responsavél por preencher uma ficha com todas essas características e elencar aquelas que mais se aproximam e se distanciavam de sua visão de eu.

Ao fim de duas semanas de práxis em grandes grupos, em que foram trabalhados temas/conteúdos do ano e atividades e que faziam emergir as características balizadoras, os/as professores tiveram a missão de construir seis novas turmas em cada ciclo de ensino que pudessem ter de maneira equilibrada todas essas características, combinando uma mescla que pudesse somar ao invés de retrair o que era diferente.

Para além da organização dos/as estudantes, outro aspecto pedagógico pensado na organização das aulas cicladas foi a qualidade do trabalho docente. Isso porque antes da proposta ciclada cada professor/a da área de EF era desenvolvedor/a de todos os temas/conteúdos dos anos de ensino nos ciclos que ministravam aulas. Com a nova proposta, professores/as passaram a ministrar aulas em todas as turmas de todos os ciclos, mas num rodízio de temas/conteúdos. Por exemplo, o/a professor/a responsável pelo Eixo Temático de "Dança" assumiria todas as aulas de Dança de todas as turmas, assim como os/as professores dos demais eixos. A uma média de 8 semanas, todas as turmas trocavam de tema/conteúdo e professor/a.

Infelizmente em 2020, as aulas precisaram ser suspensas devido a epidemia causada pela COVID-19. Aulas remotas foram iniciadas e fizeram a proposta de aulas cicladas pausar obrigatoriamente. Em 2022, as aulas presenciais retornaram, mas por motivos de segurança para a saúde de todos não foi possível realizar a mesclagem das turmas e foi mantido apenas o rodízio de professores/as com os temas/conteúdos de ensino, além da manutenção dos anos de esino em um mesmo dia e horários de aulas.

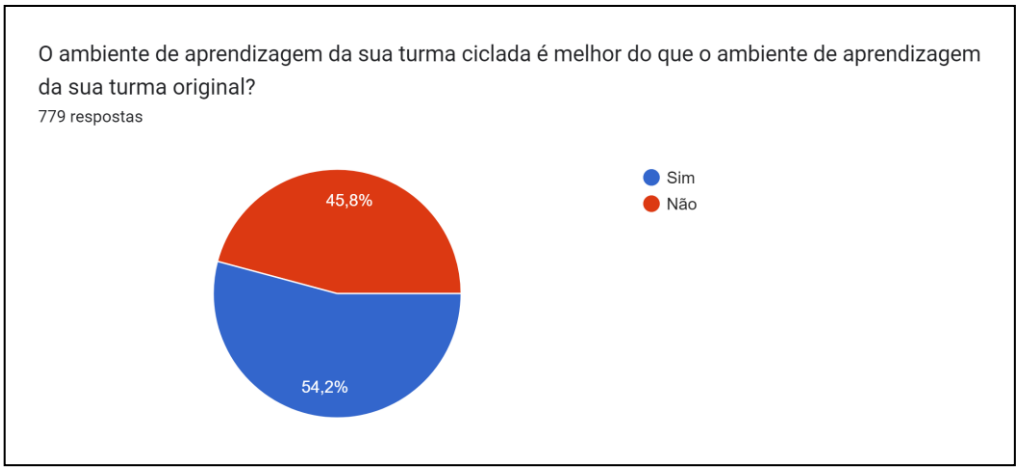
Em 2023 foi possível retomar todas as possibilidades da proposta de aulas cicladas.

PERCEPÇÕES ADVINDAS DOS DISCENTES E DOCENTES ENVOLVIDOS

Em 2019, ano 1 da proposta, foi aplicado o mesmo questionário (com 6 semanas de aulas transcorridas e ao final do ano letivo) para todos os/as estudantes envolvidos (2º a 4º ciclos), contemplando um universo de 400 respondentes (que responderam duas vezes).

Segue visão dos/as próprios/as estudantes.

Gráfico 4–Comparação entre o ambiente de aprendizagem da turma ciclada e turma original na visão dos/as estudantes, no final do ano letivo



Fonte: [autoria própria]

A maior parte das justificativas que os levaram a considerarem o ambiente de aprendizagem das turmas cicladas um pouco melhor que o ambiente das turmas originais se relacionou à organização, relações sociais e pedagógicas, bem como as sensações de conflitos e discriminação, conforme exemplos de respostas:

ISSN: 2175-5930

"Pois essa turma que estamos agora é mais estruturada" (6º ano)

"Porque é bom se misturar com outras pessoas" (7º ano)

"Por que acho que essa turma não aponta os erros de ninguém" (7º ano)

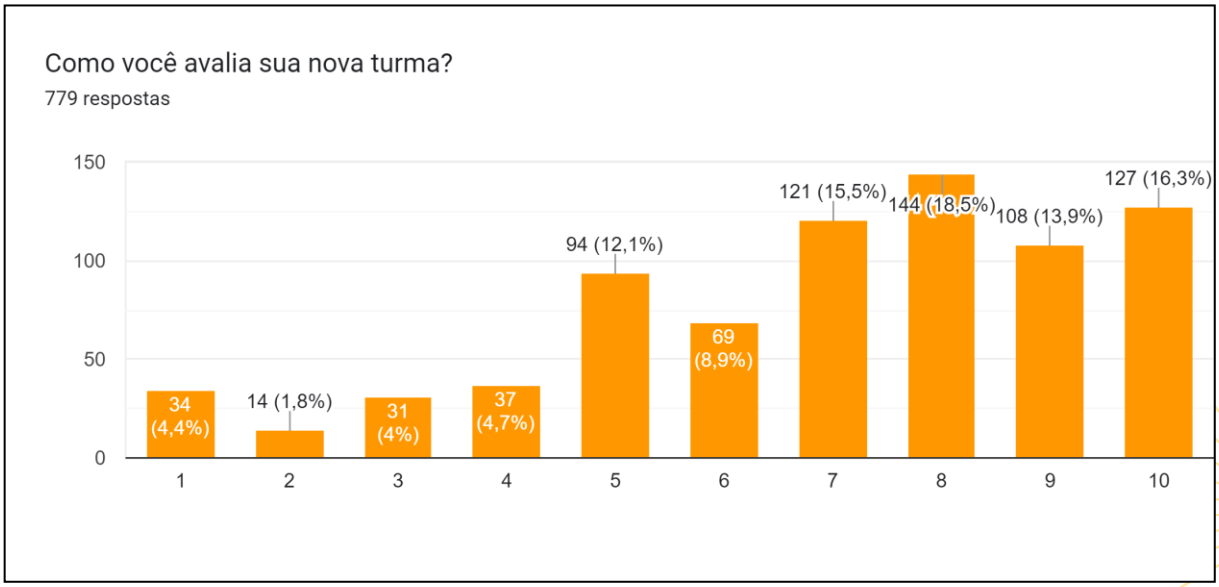
"Pois o ambiente coletivo fica muito mais harmonioso" (6º ano)

"Por que juntamos ideias, ciclamos e compartilhamos" (9º ano)

"Porque fazer aula com pessoas difeente e novas é legal" (4º ano)

Sobre o nível de satisfação geral da proposta, observa-se no gráfico mais adiante que cerca de 73% dos/as alunos/as imputaram uma nota igual ou superior a "6" (numa escala de 0 a 10), com a maior parte (18,5%) registrando a nota "8", o que nos leva a entender que houve uma satisfação favorável à nova organização.

Gráfico 2 – Nível de satisfação sobre as turmas cicladas na visão dos/as estudantes no final do ano letivo



Fonte: [autoria própria]

Enquanto docentes e participantes ativos da proposta, tendemos a acreditar que a satisfação na nossa opinião foi bem mais evidente do que na visão dos/as discentes. Não tivemos dúvidas que o ambiente de aprendizagem é muito melhor nas turmas cicladas. Os/As alunos/as ficam mais concentrados, existem menos conflitos, as aulas fluem melhor, com

menos interrupções. Percebemos uma maior potência das aulas de EF serem espaços/tempos de construção de novas relações sociais, seja para amizade, de inteligência emocional, estudantes aprenderem com seus pares, de vencerem a timidez e suas barreiras atitudinais.

No que tange aos benefícios para o currículo e para os estudos da área de EF, destacamos o quanto foi bom cada docente centralizar o olhar e análise para um ou, no máximo dois temas de ensino, ao invés de se dedicar a quatro eixos temáticos diferentes para cada ano de ensino, como ocorre na seriação. Pudemos melhorar nossa percepção sobre os saltos qualitativos do conhecimento de um ciclo para outro e auxiliar a área de conhecimento a rever seu currículo.

No que se refere à organização do trabalho docente, algumas vantagens das turmas cicladas foram: a) término do turno de trabalho mais tranquilo, com menos cansaço, pois o foco estava em um único ciclo e organização física da aula; b) a distribuição do espaço físico ficou mais fácil. Por outro lado, elencamos as seguintes dificuldades: a) memorizar os nomes e as turmas originais dos alunos; b) ter maior atenção aos combinados coletivos entre os professores da área para evitar comparações e constrangimentos) necessidade de diálogo constante entre os docentes da área acerca dos alunos e das reuniões coletivas entre Áreas de Conhecimento (já que cada um ficou responsável / como referência em apenas um dos ciclos de atuação).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o fim da seriação escolar pressupõe uma quebra de vários paradigmas tais como avaliação, currículo e formação docente, que podem contribuir para uma educação que de fato tenha como objetivo uma visão integral e interdisciplinar dos/das estudantes.

Por isso, consideramos que essa proposta trouxe uma importante contribuição na superação da práxis escolar no que tange ao ensino por ciclos, especialmente na realidade do nosso colégio. Entendemos que ao conseguir minimamente concretizar a ideia dos ciclos escolares durante as aulas de Educação Física, torna-se possível sonhar com a efetivação deles para toda escola e que a adoção dos mesmos nos possibilite uma escola em que as potencialidades do aluno passam ser ponto de partida de todo processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO DE APLICAÇÃO - ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **PARÂMETRO CURRICULAR DA ESEBA - Educação Física 2023.** Uberlândia, 2023.

KRUG, A. **Ciclos de Formação:** uma proposta transformadora. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v.32, n.1, jan./abril 2006.

SOUZA. E. L. S. **Escola seriada x escola organizada em ciclos:** desafios e possibilidades. 2014. 66 f. Monografia (Especialização) – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2014. Disponível em: Esqueleto_de_monografia28022013.docx (unb.br). Acesso em: 05 maio 2023.

UM DEBATE NO ENSINO MÉDIO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

A DEBATE IN HIGH SCHOOL ABOUT PUBLIC POLICIES FOR EDUCATION, SPORT, AND LEISURE: AN EXPERIENCE REPORT

UN DEBATE EN LA ESCUELA SECUNDARIA SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN, EL DEPORTE Y EL OCIO: UN INFORME DE EXPERIENCIA

Diego de Sena Silva,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Mary Cidia Monteiro Sousa Costa,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Antonio Higor Gusmão dos Santos,
Colégio Universitário (COLUN/UFMA)

INTRODUÇÃO

Bourdieu (2014) ao defender sua tese sobre o Estado, afirma que esta instituição tem o poder autorizado e legítimo de definir seus discursos oficiais; criar, revogar e modificar leis; definir e direcionar recursos. Para ele, a escola é a instituição que o Estado utiliza para incorporar e inculcar seu discurso no imaginário social.

Conforme o pensamento de Nogueira e Nogueira (2017), a escola não é neutra, assim como ela pode intensificar desigualdades sociais, cabe a ela o papel de criticar, refletir e alterar a realidade social, diante disso a discussão de políticas públicas em sala de aula é importante para que os estudantes possam entender como o Estado atua na sociedade e como essas políticas podem impactar suas vidas. Além disso, é uma oportunidade para que eles possam exercer sua cidadania de forma crítica e reflexiva, compreendendo os desafios e possibilidades de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentre os diferentes conhecimentos e a diversidade de como deve ser aplicado, cabe ao professor a forma como irá conduzir o seu plano anual. O debate é uma forma de trabalhar esses conhecimentos, pois, os estudantes podem aprender a ouvir diferentes pontos de vista, argumentar, analisar dados e evidências projetando ideias e formulando opiniões.

ISSN: 2175-5930

É necessário que o professor atue como mediador do debate, garantindo que todos tenham espaço de expressão e contribuição de experiências. É fundamental que seja conduzido de forma respeitosa e democrática, valorizando a diversidade de opiniões e garantindo que todos os estudantes se sintam seguros e incluídos.

No ano de 2022, ocorreu o processo democrático em nosso país para eleger o representante do poder executivo e parlamentares. Por conseguinte, entendemos a necessidade de ser discutido dentro do ambiente escolar as propostas dos candidatos à presidência para políticas públicas em Educação, Esporte e Lazer.

Em face do exposto, o objetivo do texto é relatar a experiência pedagógica de discentes[1] do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), utilizando o conteúdo Esporte nas aulas de Educação Física (EF), em uma turma do segundo ano e duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio (EM), do Colégio Universitário - COLUN/UFMA[2].

A proposta pedagógica foi pensada a partir do plano anual do professor regente do COLUN em parceria com os discentes da disciplina Educação Física no Ensino Médio (EFEM), que no período entre agosto e dezembro de 2022 vivenciavam suas práticas pedagógicas dentro da escola. Primeiro apresentamos as concepções e documentos que balizaram o nosso debate, em seguida relatamos sucintamente como ocorreu o processo de debate e por fim descrevemos os resultados encontrados após essa vivência exitosa.

POLÍTICAS PÚBLICAS: A ATUAÇÃO DO ESTADO E O PAPEL DA ESCOLA.

No artigo 6º da Constituição Brasileira de 1988 encontramos que:

São direitos sociais, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, p. 18).

Esses direitos devem ser garantidos pelo Estado respeitando a diversidade social, cultural, religiosa e étnico-racial; reconhecidos como fundamentais para assegurar vida digna para todos.

[1] Escola de aplicação da Universidade Federal do Maranhão, Campus Dom Delgado
[2] Matriculados na disciplina EFEM do Curso de EF da UFMA.

ISSN: 2175-5930

Educação, Esporte e Lazer são fundamentais para promoção de uma sociedade ativa e participativa, como assegura o artigo 217 que, "é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um". Nessa perspectiva, a atuação do Estado é essencial para garantir acesso a essas atividades permitindo a utilização de espaços públicos por meio de políticas de incentivo a prática de esportes na escola.

Nesse contexto, o papel do Estado na promoção da educação é primordial, pois detém a responsabilidade de facilitar o acesso para todos os cidadãos. Implicando em ações que assegurem a permanência na escola, na alfabetização, na formação profissional, na educação básica e superior.

Para Bourdieu (2014) tanto o Estado quanto o sistema educacional não são neutros e suas ações estão compostas por uma intencionalidade. Á vista disso, há que se concordar com Trezzi (2023, p. 953), quando denuncia a desigualdade social de que:

mais injusta é a escola, quando se normaliza o discurso de que essa desigualdade é natural. A despeito de a desigualdade social ser inevitável, quando é naturalizada, ela não é assumida apenas pelo discurso, mas também, pelas ações da sociedade organizada. Com isso, a injustiça institucionaliza-se (TREZZI, 2023, p. 953).

A escola dentro de suas ações quando não tem práticas críticas e reflexivas intensificam as desigualdades sociais que assolam o país, haja vista conforme Trezzi (2023), termos no Brasil escolas para ricos e escolas para os pobres.

Já a atuação do Estado na promoção de políticas públicas para o lazer, pode ser entendido de várias formas, dependendo do contexto e dos objetivos específicos do governo em questão. Em geral, pode-se dizer que o Estado tem a responsabilidade de garantir o acesso equitativo e democrático ao lazer para toda a população, independentemente de sua classe social, raça, gênero e outros fatores.

De acordo com Thomaz (2005a, p. 325), "[...] o Estado tem o dever de promover a democratização dos espaços de lazer", assim, proporcionar atividades culturais e recreativas em espaços públicos, como praças e parques, além de incentivar a criação de grupos de teatro, música, dança e outras formas de arte, que possam proporcionar momentos de descontração e lazer para a população.

No entanto, em 15 de dezembro de 2016, foi instituída a Emenda Constitucional de nº 95 que congelou o teto de gastos das despesas com os serviços sociais acarretando em prejuízos

na execução de projetos e garantias no cumprimento de direitos como o acesso e permanência à educação e ao lazer.

Cotidianamente de forma errônea, acabamos colocando o esporte como um direito social, mas este não o é, como já constatamos no artigo 6º da Constituição. Ainda assim, sua prática é garantida, haja vista que o esporte desempenha um papel importante na promoção de uma sociedade ativa, além de trazer benefícios físicos e mentais para os praticantes.

O esporte, também, pode ser uma ferramenta para a construção de valores como respeito, disciplina, trabalho em equipe e superação de desafios. Para Thomaz (2005b, p. 327), "o princípio de que o esporte é um direito individual aponta para uma concepção de um bem de serviço que deve ser prestado pela sociedade e garantido pelo Estado".

Portanto, é função do Estado oferecer espaços públicos para a prática de atividades físicas, como quadras, parques e academias ao ar livre, além de fomentar a criação de clubes e associações esportivas, que possam oferecer treinamentos e competições para jovens e adultos. Partindo desses apontamentos, é importante compreender que todos são direitos que contribuem para a saúde física e mental das pessoas e, também promover a socialização, o desenvolvimento de habilidades motoras e a integração comunitária.

Destarte, a introdução de direitos sociais como educação e lazer dentro do conteúdo esporte na escola, garante aos estudantes a inclusão social, o desenvolvimento humano e uma participação mais efetiva nas decisões políticas.

METODOLOGIA

A experiência foi desenvolvida por meio de regência compartilhada entre o professor regente do COLUN e discentes do Curso de Educação Física[3], na realização de suas práticas pedagógicas requeridas na disciplina.

Cada turma acompanhada foi dividida em seis grupos e, cada grupo ficou responsável em trazer propostas de governo de um candidato em políticas públicas: para a Educação, para o Esporte e para o Lazer. Propostas estas dos principais candidatos apontados em pesquisas, a saber: Ciro Gomes, Felipe D'Avila, Jair Messias Bolsonaro, Luiz Inácio Lula da Silva, Simone Tebet e Soraya Thronicke.

[3]2022 foi o ano que o COLUN retomou suas aulas presenciais e como forma de garantir o contato mínimo devido a iminência do COVID 19, os horários das aulas foram reduzidos.

O conteúdo foi abordado por meio de um debate expositivo, no qual foram trabalhadas questões como: a importância de uma educação de qualidade para escolas públicas, abordagem do esporte na escola e a importância do lazer. As ocorrências dessa experiência se deram em dois horários de 40 minutos[4].

O primeiro momento da aula contou com a participação de cada grupo, com um tempo de cinco minutos para apresentar as propostas em Educação, expondo os seus pontos positivos e negativos. No segundo momento, ocorreu a exposição dos projetos voltados ao Esporte e Lazer. E por fim, no terceiro momento os(as) alunos(as) realizaram um debate geral com a mediação do professor para analisar o que fora exposto e avaliar a importância de todas as proposições com um tempo de cinco minutos. Os discentes da disciplina de EFEM foram elencados enquanto avaliadores das apresentações, onde receberam uma ficha de avaliação.

A partir das exposições em sala de aula, os alunos conseguiram debater com propriedade sobre o conteúdo apresentado, argumentando sobre a viabilidade das propostas dos candidatos. Quanto aos avaliadores do processo, ficou a responsabilidade de listar a partir da frequência, as observações sobre cada aluno com a seguinte divisão:

Poder Argumentativo;

Oratória;

Conhecimento adquirido a partir da leitura.

Após a exposição de cada equipe foi entregue um documento para cada aluno preencher com a sua opinião sobre o que fora exposto pelos demais colegas, contendo as seguintes questões: Dessas propostas, qual é a mais aceitável de acontecer? Qual é possível? Qual, não é? O que pode ser acrescentado para que haja um incentivo do esporte e lazer na sociedade?

Com isso, conseguimos mapear o quantitativo de votos para cada proposta debatida em sala de aula e posteriormente apresentamos o resultado para os alunos compreenderem o conceito de democracia na prática. Essa análise realizada pelos alunos descrevendo suas impressões foi utilizado para avaliar o método abordado e se o conteúdo foi assimilado por todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[4] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

ISSN: 2175-5930

Introduzir uma proposta pedagógica como o debate nas aulas de EF, foi produtivo no ponto de vista conceitual, pois, conseguimos perceber que os estudantes compreenderam a ideia central da atividade, além disso, promoveram discussões significativas sobre diversos temas, sobretudo a respeito das políticas públicas que foi dividido em blocos para concentrar a Educação, Esporte e Lazer.

O foco do exercício foi proporcionar a troca de ideias e ajudar os alunos a desenvolverem habilidades como a capacidade de apresentar argumentos claros e fundamentados e exercitar a escuta a partir de diferentes perspectivas. Por meio do debate, demonstraram competência em pesquisa, interpretação, comunicação oral e formulação de pensamentos, como também, refletir após as discussões sobre as propostas e confrontá-las com a realidade em que vivem.

Os alunos conseguiram apontar soluções e elencar quais propostas tinham condições concretas de efetivação e quais eram inviáveis do ponto de vista da execução. Essas habilidades são importantes não apenas na esfera política, mas também na vida pessoal dos alunos.

Entendemos que essas discussões dentro da sala de aula podem ser utilizadas como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, elevando competências individuais significativas ao processo acadêmico, tornando-os cidadãos ativos e conscientes dentro e fora do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**: cursos no collège de France (1989-92). Tradução Rosa Freire d' Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

THOMAZ, F. O. Política de Lazer. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.) **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005a.

THOMAZ, F. O. Política Esportiva In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.) **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005b.

SOARES, et al. **Metodologia do ensino de educação física:** coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério. 2° grau, Série Formação do Professor).

TREZZI, C. O acesso universal à educação no brasil: uma questão de justiça social. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 942 - 949, out./dez., 2022. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3552. Acesso em: 22 mar. 2023.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO NOVO ENSINO MÉDIO: ATIVIDADE AVALIATIVA DE GINÁSTICA PARA UMA TURMA DE 1º ANO[1]

A NEW HIGH SCHOOL EXPERIENCE REPORT: GYM EVALUATION ACTIVITY FOR A 1ST YEAR CLASS

UN NUEVO INFORME DE EXPERIENCIA DE ESCUELA SECUNDARIA: ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN DE GIMNASIO PARA UNA CLASE DE 1ER AÑO

Treyce Emerenciano Lopes da Silva,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Alex Keven Mendonça da Silva,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Laryssa Michelle Pessoa Albuquerque,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Marcela Natalia Lima de Figueiredo
Universidade de Pernambuco (UPE),
Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)
Roberta de Granville Barboza,
Universidade de Pernambuco (UPE),
Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)

INTRODUÇÃO

Este estudo se caracteriza como um relato de experiência, no qual estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física (EF) de uma universidade pública de Pernambuco, produziram uma atividade avaliativa para uma turma do 1º ano do Ensino Médio Técnico (EMT) do curso de informática. Sendo a apresentação da professora do EMT sobre a escola, turma e a nossa visita técnica, subsídios para a elaboração da atividade, este trabalho objetivou analisar os nexos entre os conhecimentos específicos da disciplina de graduação e o produto da atividade elaborada pelos estudantes do 1º ano do EMT. Utilizamos como referências obras que sintetizam a disciplina (COLETIVO DE AUTORES, 2012; MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2020; MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020).

1 O trabalho contou com o apoio financeiro da CAPES

Seguindo uma abordagem qualitativa, o processo de construção da atividade ocorreu desde discussões em sala, do estudo do Projeto Político Pedagógico da escola, da elaboração da atividade avaliativa encaminhada para a citada turma, até a análise crítica da experiência.

A EXPERIÊNCIA

Visto que são estudantes do Ensino Médio e do curso de informática, propusemos uma atividade que integrasse a EF ao citado curso. Portanto, a atividade foi dividida em duas produções, a primeira consistiu na elaboração de um quadro (disponibilizamos o modelo) constando o conceito de ginástica de condicionamento físico, a exemplificação de um tipo dessa ginástica e seu conceito, principais características, seus benefícios e a sua importância para as atividades cotidianas dos indivíduos que as praticam. A segunda produção, foi a elaboração de um panfleto com o objetivo de convencer o leitor a praticar a ginástica escolhida, constando o seu conceito, a importância e benefícios para a saúde do indivíduo, doenças que pode prevenir e a relevância desta prática para as atividades cotidianas.

Para subsidiar tais produções, disponibilizamos um texto didático produzido pelo nosso grupo de trabalho, com o conteúdo necessário para a elaboração das produções. Foram disponibilizados também aos alunos vídeos explicativos de curta duração.

Sabendo da quantidade de estudantes em sala (48 no total), solicitamos, que se dividissem em grupos de até 6 integrantes. Entretanto, 4 estudantes realizaram a atividade sozinhos e 5 não entregaram exatamente o que foi solicitado.

Sobre as atividades, o modo que são avaliadas na instituição é por conceituação, sendo A para atendida, PA para parcialmente atendida e NA para não atendida. Sendo assim, apenas 4 de 9 grupos e 2 estudantes que realizaram a atividade sozinhos entregaram a atividade de forma que fosse atendida ao solicitado.

Com base nesta devolutiva, vimos que a minoria compreendeu e entregou a atividade da forma em que foi solicitada, o que nos fez refletir e chegar à conclusão de que, apesar de estarem teoricamente no quarto ciclo em que “[...] o pensamento teórico operando por meio dos conceitos científicos pode vir a se expressar nas suas máximas potencialidades [...]” (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020, p. 129), os estudantes ainda se encontram no período anterior do desenvolvimento. Visto que o Novo EM apresenta apenas uma aula de EF por semana,

dentre outros problemas, verificamos na prática o rebaixamento dos níveis de conhecimento dos estudantes para o período do desenvolvimento que eles poderiam estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, esta experiência nos possibilitou compreender e identificar os nexos entre a adolescência, seu ciclo e atividade dominante, e a produção entregue pelos estudantes do Ensino Médio no cotidiano escolar, experimentando a rotina de uma unidade didática e como o Novo EM interfere no tempo pedagógico qualitativamente. A forma como está organizada atualmente o EM dificulta a materialização do quarto ciclo em relação ao aprofundamento que eles deveriam apresentar.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** 2.ed**.** São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, L.; ABRANTES, A.; FACCI, M. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MELO, F.; LAVOURA, T.; TAFFAREL, C. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da Educação Física: contribuições da teoria da atividade. **Revista Humanidades e Inovação,** Palmas, v. 7, n. 10, p. 117-134, abril/2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2338. Acesso em 28 abr. 2023.

UMA ANÁLISE DO ENSINO DO ATLETISMO NA ESCOLA NO CONBRACE E NO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

AN ANALYSIS OF THE TEACHING OF TRACK AND TRACK AT SCHOOL IN CONBRACE AND IN THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION SEMINAR

UN ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE PISTA Y PISTA EN LA ESCUELA EN CONBRACE Y EN EL SEMINARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Adelson Almeida da Costa,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
José Carlos de Sousa,
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Diego Luz Moura,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

INTRODUÇÃO

Apesar de ser um componente curricular da Educação Física, o ensino do atletismo ainda é negligenciado na escola. E as principais causas estão relacionadas à carência de material, de infraestrutura, a formação insuficiente e o desinteresse pela modalidade (FAGANELLO GEMENTE; MATTHIESEN, 2017). Ainda assim, estudos apontam um esforço dos docentes para inclusão do atletismo no currículo da Educação Física (LIMA *et al.*, 2014; SILVA *et al.*, 2015).

Este estudo tem como objetivo analisar os principais temas sobre o ensino do atletismo nos resumos publicados no Conbrace e no Seminário de Educação Física Escolar (Seminário de EFE), nas edições de 2017 e 2019.

METODOLOGIA

Este estudo é uma revisão bibliográfica sobre o ensino do atletismo na escola, realizada nos anais do Conbrace e do Seminário de EFE. A seleção dos estudos ocorreu a partir dos critérios: resumos publicados nos anais de 2017 e 2019, que discutem o ensino do atletismo na escola.

ISSN: 2175-5930

A busca dos estudos foi realizada em duas etapas: I) Levantamento manual dos resumos; II) Leitura na íntegra dos resumos selecionados para identificação dos estudos relacionados ao ensino do atletismo. Foram selecionados 29 resumos. Os dados foram analisados pelo método de análise de conteúdo de Bardin.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados apontam um número significativo de publicações de relatos de experiência que aparecem como os principais meios de comunicação nos dois eventos (86,20%) e, poucas pesquisas empíricas. Por um lado, isso revela que os professores da educação básica estão buscando fazer pesquisas sobre as próprias práticas, mas, por outro lado, mostra que há uma dificuldade dos docentes em se apropriar de outros métodos de pesquisa.

A análise dos resumos nos permite identificar as temáticas que vem mobilizando os professores e pesquisadores. A formação profissional do professor de Educação Física é um tema que ganha destaque nos anais do Conbrace e do Seminário de EFE. Mais da metade dos estudos analisados (51,73%) discutem a formação docente no âmbito do PIBID, da Residência Pedagógica, do Estágio Supervisionado, vivências da disciplina atletismo na Graduação e Formação Continuada.

As estratégias de ensino também ganham destaque nos anais dos dois eventos, incluindo a construção de materiais e o uso das tecnologias no ensino do atletismo. A adaptação de materiais para as aulas foi um dos temas mais citados nos resumos analisados. A relevância desse tema, por um lado mostra que as escolas ainda não possuem estrutura mínima para o ensino da modalidade, mas por outro lado, mostra que professores têm buscado alternativas para o ensino do atletismo.

Outro tema presente foi a utilização de tecnologias no ensino. Isso mostra que os professores vêm buscando dialogar com novos recursos para estabelecer um ensino aliado com as novas demandas da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resumos permite identificar que tem havido um esforço dos docentes para inclusão do atletismo no currículo da Educação Física escolar. A presença do atletismo nesses eventos revela que a modalidade tem ganhado mais espaço nos currículos da escola.

Os estudos apontam que a construção dos materiais contribui para facilitar e viabilizar a prática do atletismo na escola, possibilitando aulas mais dinâmicas e uma participação mais efetiva dos alunos. O uso das tecnologias possibilita uma maior troca de saberes entre os professores e pode ser uma ferramenta para auxiliar o ensino.

Por fim, ressaltamos a importância de os eventos científicos construírem espaços específicos para os docentes socializarem suas práticas e que haja ações formativas para que os professores se apropriem de outros métodos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

CALVO, A. P; MATTHIESEN, S. Q. O atletismo está presente nas aulas de educação física escolar? ***Educación Física y Deportes***, v. 16, n. 160, 2011.

FAGANELLO-GEMENTE, F. R.; MATTHIESEN, S. Q. Formação continuada de professores: construindo possibilidades para o ensino do atletismo na Educação Física escolar. **Educar em Revista**, v. 33, n. 65, p. 183-200, 2017.

LIMA, C. N. S. *et al*. O ensino do atletismo nas aulas de Educação Física no ensino fundamental II: a visão de alunos praticantes da modalidade. ***Lecturas, Educación Física y Deportes***, v. 19, n. 194, 2014.

SILVA, E. V. M. *et al*. Atletismo (ainda) não se aprende na escola? Revisitando artigos publicados em periódicos científicos da Educação Física nos últimos anos. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 1111-1122, 2015.

UMA EXPERIÊNCIA COM O ESPORTE NAS TURMAS DE 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

AN EXPERIENCE WITH SPORTS IN 3RD GRADE HIGH SCHOOL CLASSES

UNA EXPERIENCIA CON EL DEPORTE EN CLASES DE 3º DE SECUNDARI

Ana Carla Araújo de Lima Oliveira,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Maria Eleni Henrique da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Jorlany Pereira da Silva,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Francisco Junielison Correia Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)
José Romário de Paulo Lima,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Juliana Maria de Andrade Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

A seleção de conteúdos no ensino médio (EM) tem sido um desafio constante, afinal, a educação física apresenta uma ampla gama de possibilidades de ensino. Essa situação se agravou com a implementação do novo EM que impactou negativamente a educação dos jovens, e, principalmente, da educação física (BUNGENSTAB, 2019).

A experiência no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF incitou um novo fazer pedagógico, e a nos reconhecer como professores com capacidade de reflexibilidade, que é pensar sobre as razões do nosso fazer pedagógico (GONZALEZ, 2020).

Baseado em algumas características de práticas pedagógicas inovadoras elencadas por Coffani *et al*. (2018) - o planejamento participativo, implementação pedagógica por meio de unidades de ensino a partir dos anseios dos próprios alunos, uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC´s), e a valorização da compreensão crítica das experiências com as práticas corporais para além do saber fazer - elaboramos uma unidade temática (UT) sobre esportes para as turmas de 3ª série do EM, visando promover uma abordagem mais dinâmica, significativa e interativa para os alunos.

ISSN: 2175-5930

METODOLOGIA

O conteúdo foi definido por meio do planejamento participativo no qual os alunos, democraticamente, escolheram o esporte. A UT foi estruturada por tópicos com temas que perpassam o conteúdo proposto. Ao final de cada tópico, aos alunos foram direcionadas atividades diversas – questionários, pesquisas, rodas de conversas, quiz, etc. - para verificação da aprendizagem.

No tópico Esporte, o que é isso?, verificou-se os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática. Em seguida, buscou-se resgatar a compreensão do esporte, jogo e brincadeiras, listando semelhanças e diferenças entre elas.

No tópico História e Classificação dos Esportes, foi utilizado a sala de aula invertida. Foram postados no *Classroom* vídeos sobre as temáticas para que os alunos estudassem previamente o conteúdo, e em sala de aula foi realizado uma roda de conversa para o seu aprofundamento.

No tópico Esporte e Gênero, os alunos listaram nomes de personalidades esportivas masculinas e femininas. Em seguida, foram exibidos vídeos sobre a temática, e uma roda de conversa, intitulada de "Rasgando o Verbo", foi realizada ocasionando um momento de reflexão crítica sobre as questões de gênero nos esportes.

No tópico Esportes Adaptados, verificou-se o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, seguido de exibição de vídeos e roda de conversa. O voleibol sentado foi a modalidade aprofundada nesse tópico, pois, os alunos foram levados para a assistir o Campeonato Brasileiro Masculino de Voleibol Sentado realizado em Fortaleza.

No tópico Esportes no Enem, foi realizado a resolução de questões do ENEM e da UECE.

No decorrer dos estudos da UT, os alunos vivenciaram diversas modalidades com adaptações, como badminton jogado com a mão, peteca de saco plástico, esgrima com tampinha e espada de jornal, cesta humana, boliche de pessoas, corrida de revezamento, altinha, golf com cabo de vassoura e acertar o cano, futebol de dupla, tiro ao alvo com caixa de papelão, voleibol com alfabeto, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando inovar a nossa prática pedagógica, priorizamos atividades que favoreceram a participação ativa dos alunos, a troca de saberes e o desenvolvimento da criticidade. Percebeu-se uma maior motivação dos discentes em relação ao conteúdo abordado, além de um maior engajamento e participação nas atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentar trabalhar um tema tão amplo como o esporte foi um grande desafio. As estratégias utilizadas na UT contribuíram para uma maior participação e envolvimento dos alunos nas aulas.

REFERÊNCIAS

GONZALEZ, F. J. Educação Física: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: AlBUQUERQUE, D.I.P; DEL-MASSO, M. C. S (org). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no Proef**. São Paulo:Cultura Acadêmica, 2020

BUNGENSTAB, G.C. Educação física, ensino médio e juventude: vamos fa-lar sobre crise? **Pensar a Prática**, Goiânia, 2019.

COFFANI, M. C. R. da S. *et al*. **Problematizações para uma prática pedagógica inovadora da educação física no ensino médio**. Corpoconsciência, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 101-114, 2018. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/7466. Acesso em: 4 fev. 2023.

VOLEIBOL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID [1]

VOLLEYBALL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT AT PIBID

EL VOLEIBOL EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: UN INFORME DE EXPERIENCIA EN PIBID

Julia Lima Barth,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Ester Santana Monteiro,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Felipe de Sousa Heringer,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Gleyce Kelly Pereira Novaes,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Paola Carcanholo Dias,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Serge Matos da Silva,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência é um recorte das aulas de educação física, realizadas com crianças de cinco anos, do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) "Ana Maria Chaves Colares", em Vitória-ES, desenvolvido por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em conjunto com o professor supervisor da escola, Serge Matos da Silva.

Dentre os objetivos do programa, destacamos:

> Proporcionar uma melhoria na qualidade dos cursos de licenciatura das universidades públicas, além de incentivar a formação inicial de docentes para a Educação Básica, inserindo os licenciandos no contexto escolar a fim de que eles se envolvam no processo de participação e criação das metodologias de ensino. PIBID, ( )

[1] O evento contou com financiamento do PFA/UPE e recursos dos PROEF Polo UPE e PAPGEF UPE/UFPB.

As aulas foram desenvolvidas a partir do projeto de educação física, intitulado "Capixabando: Corpo e Movimento". O projeto tem como objetivo, proporcionar às crianças do CMEI, a valorização da cultura capixaba por meio da dança, dos esportes, da ginástica, dos jogos, de brincadeiras e outras experiências corporais de movimento presentes na comunidade escolar do bairro que a escola está inserida.

O CMEI está localizado no Bairro Jardim Camburi que possui uma extensa praia onde os capixabas praticam diversas atividades físicas como voleibol, frescobol, futevôlei, futebol de areia, etc. Ao conversarmos com as crianças sobre suas experiências de movimento e de lazer, percebemos um enorme interesse pelo Vôlei de Praia e, a partir deste tema, planejamos e desenvolvemos nossa aula.

DESENVOLVIMENTO

No primeiro momento, utilizamos o recurso audiovisual com desenhos infantis para mostrar o jogo de vôlei de maneira lúdica com o objetivo das crianças se identificarem com o esporte para, depois, introduzir a parte prática da aula. Assim, propusemos uma brincadeira usando bexigas para substituir as bolas de vôlei, cujo objetivo era não deixá-las caírem no chão. Por meio desta brincadeira, usamos uma sequência didática para que os alunos aprendessem a melhor forma de cumprir o objetivo proposto. Dessa forma, gestos motores parecidos com o do voleibol, começaram a aparecer.

No decorrer da aula, percebemos que alguns já tinham um conhecimento prévio dos movimentos do voleibol. Segundo Ferreira e Sarmento (2008), o brincar não se trata somente de uma ação espontânea, mas também, de experiências vividas pelas crianças. Assim, através do jogo existem possibilidades de proporcionar vivência aos alunos e também perceber as experiências trazidas por eles.

Como forma de avaliação, ao final da aula, pedimos que as crianças desenhassem sobre o jogo de voleibol. Analisando os desenhos feitos, observamos outros elementos que não

estavam na aula como uma rede de voleibol e a divisão de times. Essa avaliação nos surpreendeu positivamente pois percebemos que elas aprenderam de forma significativa a proposta da aula e se reconheceram como praticantes do jogo de voleibol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que é fundamental ampliar as experiências de movimento corporal das crianças para que elas se apropriem e construam suas histórias. Além disso, se considera o que elas trazem consigo do meio cultural em que vivem, promovendo o protagonismo infantil nas aulas. Entendemos que, para além de apenas receptoras de informação, as crianças são indivíduos com interesses, direitos e pensamentos crítico-reflexivos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de Movimento Corporal de Crianças no Cotidiano da Educação Infantil**. 2011. (Tese de Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.

CAPES. PIBID. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Publicado: Quarta, 03 Setembro 2008 19:48, Última Atualização: Sexta, 20 Julho 2018 16:59. Brasília: CNPq, 2018. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em: 14 abr. 2019.

FERREIRA, M., & SARMENTO, M. J. (2008). **Subjectividade e bem-estar das crianças: (In)visibilidade e voz.** Revista Eletrônica de Educação da UFSCar, 2(2), 60-91.

MARTINS, L. D. R.; SANTOS, W.; MELLO, AS.; VOTRE, S. F. **Protagonismo infantil na educação física: uma experiência pedagógica com a capoeira.** Revista Portuguesa de Educação, Braga, v29, n. 2, p1-17, 2016

XXIX SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA 30 ANOS[1]

XXIX SCHOOL PHYSICAL EDUCATION SEMINAR: CRITICAL-OVERCOMING PHYSICAL EDUCATION 30 YEARS

XXIX SEMINARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: EDUCACIÓN FÍSICA CRÍTICA-SUPERADORA 30 AÑOS

Ana Rita Lorenzini,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Lívia Tenorio Brasileiro,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Marcela Natália Lima de Figueirêdo.
Universidade de Pernambuco (UPE)
Marcelo Soares Tavares de Melo,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Marcílio Souza Júnior,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Roberta de Granville Barboza
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física Escolar (ETHNÓS) realiza semestralmente o Seminário de Educação Física Escolar, buscando garantir um espaço de reflexão e socialização das produções sobre Educação Física Escolar desenvolvidas na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE), em diálogo com a produção nacional da área.

Em novembro de 2022 realizou sua 29ª edição, com o retorno de sua programação através de atividades presenciais na integra, tendo como centralidade a comemoração dos 30 anos da obra Metodologia do Ensino de Educação Física do Coletivo de Autores.

Tal evento apresentou como objetivo: refletir sobre as contribuições da obra Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012) ao longo dos seus 30 anos de existência no cenário nacional.

[1] Acesso em: (180) Educação Física Crítico Superadora: 30 anos - YouTube

30 ANOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO SUPERADORA

Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro Metodologia do Ensino da Educação Física, publicado em 1992, pela editora Cortez, fruto de um processo de edições vinculadas a formação de professores/as. Esta obra é reconhecida pelos seus autores/as como uma reflexão realizada a partir do movimento renovador da Educação Física brasileira (LORENZINI et al., 2021).

Reconhecemos que o citado livro tem se tornado uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física, configurando-se como leitura imprescindível aos que atuam com a Educação Física Escolar, representando uma das atualizações sobe as especificidades da obra na atualidade (SOUZA JUNIOR et al., 2011).

Ao longo de dois dias, no evento aqui relatado, tivemos a oportunidade de debater sobre a Perspectiva Crítico-Superadora (PCS), com diferentes formatos: registros orais dos/as autores/as sobre a função da obra e sua presença na atualidade apontando seus limites e possibilidades construídas e em construção. Todo esse processo resultou em um vídeo de comemoração dos 30 anos da referência[2]; conferência sobre a constituição desta perspectiva, suas produções atualizadas e seus desafios, tendo como palestrante a professora Celi Taffarel; apresentações de trabalhos em formato de comunicações orais que tomam a PCS como base na Educação Física Escolar; e uma mesa sobre os fundamentos desta perspectiva, tomando como referências principais as discussões da Pedagoga Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural e tendo o professor Claudio Lira e a professora Carolina Picchetti como nossos interlocutores. Durante toda essa programação, foram reunidos estudantes e professores/as da área de diferentes instituições da região nordeste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o livro Metodologia do Ensino da Educação Física é um clássico que potencializou uma reflexão importante na área sobre o que ensinar e como ensinar na Educação Física rompendo com a perspectiva da aptidão física. Trata-se, pois, de uma obra inacabada e que vem contribuindo ao longo destes 30 anos para apresentar proposições a partir da realidade educacional vigente.

[2] O trabalho contou com apoio financeiro da CAPES.

Durante esses 30 anos após a elaboração da citada obra, é possível reconhecer em outras produções publicadas e em eventos como o relatado nesse texto, possibilidades de atualizações dos aspectos centrais delineados na sua teoria de base - Materialismo Histórico Dialético, tendo sua sustentação na Pedagogia Histórico-Crítica - teoria geral da Educação, trazendo os debates e discussões para o atual contexto educacional ao de tratar a metodologia do ensino da Educação Física.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** 2ª ed. São aulo: Cortez, 2012.

LORENZINI, A. R. et al. Metodologia do Ensino de Educação Física: gênese, desenvolvimento e atualidade na perspectiva crítico-superadora. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S. de; NASCIMENTO, C. P. (Orgs.). **Ensino de Educação Física e formação humana.** Curitiba: Appris, 2021. p. 115-140.

SOUZA JÚNIOR, M. et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 391-411, 2011.

GTT 6 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO

Comunicações Orais

TÍTULO	AUTORIA
10 ANOS DO GRUPO LINHA DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER NA UFPA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO PROFISSIONAL	JOSELENE FERREIRA MOTA, ZAIRA VALESKA DANTAS DA FONSECA, DALVA DE CÁSSIA SAMPAIO DOS SANTOS, NEY FERREIRA FRANÇA
A ARTE DE TECER O SABERFAZER DA DIMENSÃO POLÍTICA	ALESSANDRA CRISTINA RAIMUNDO, DINAH VASCONCELLOS TERRA
A ATIVIDADE FÍSICA COMO SERVIÇO ESSENCIAL E OUTROS ASPECTOS EM MEIO À PANDEMIA SOB A ÓTICA DE PROFESSORES E GESTORES DE ACADEMIAS	LARA SILVA SCHUERNE, ALAN GOULARTE KNUTH
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	MATEUS DE BRITO COSTA, MAURY MARCEL SOUZA DE FREITAS JUNIOR, MARÍLIA PATRÍCIA BRANDÃO GOMES NENO, GABRIEL LUCAS ALVES DA SILVA, CÉRES CEMÍRAMES DE CARVALHO MACIAS, LÍVIA MARIA NEVES BENTES
A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PIBID NA EDUCAÇÃO FÍSICA	LUENES KELLY CABRAL, LÍLIAN BRANDÃO BANDEIRA
A REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB: INTERPRETAÇÕES, RESSIGNIFICAÇÕES E RECOMPOSIÇÕES CURRICULARES	ESLAYNE SILVA BOA SORTE, GLAUREA NÁDIA BORGES DE OLIVEIRA, REGINALDO SANTOS PEREIRA
A RELAÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES DA UNIVERSIDADE E DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA	MICHELLE CRISTINA DUARTE GOMES, LAURA HELMER TRINDADE, VANESSA GUIMARÃES ALVES
AS MARCAS NA FORMAÇÃO INICIAL TRAZIDAS PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ATUAM COM A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	THAYNARA SALDANHA SILVA, JEAN TAKEHIRO SHIMOMAEBARA SATO, SÉRGIO EDUARDO NASSAR

ISSN: 2175-5930

BNCC E O REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO NA PERSPECTIVA DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	DÉBORA RAQUEL DA SILVA, DENISE GROSSO DA FONSECA, ROSELI BELMONTE MACHADO
CONHECIMENTO DO CONTEXTO E PEDAGÓGICO GERAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA	LUANA ZANOTTO, FERNANDO DONIZETE ALVES, CARLOS JANUÁRIO
CONVERSANDO COM A REALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	ALEXSANDRA DE LIMA PEREIRA, JEANNFER NATHALI LEITE CRISTO, LETÍCIA ALVES OLIVEIRA, JOYCE DUARTE GOMES, EMERSON DUARTE MONTE, SIBELE CRISTINE RODRIGUES TRINDADE
DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM EDUCAÇÃO OLÍMPICA	CLARISSE SILVA CAETANO, DOIARA SILVA DOS SANTOS
DIALOGICIDADES E LUTAS BRASILEIRAS: A TRIANGULAÇÃO NO ÂMAGO DO PROJETO LUSCO FUSCO	YASMIN APARECIDA LEMOS DOS REIS, DIEGO FERNANDES MACHADO DA COSTA, FABÍOLLA KATTLHEEN NEVES DA SILVA, TAMIRIS MIRANDA DE SOUZA, RENATO SARTI DOS SANTOS
DUPLA FORMAÇÃO: PRIMEIRAS ANÁLISES	RODRIGO RONCATO MARQUES ANES, PAULO ROBERTO VELOSO VENTURA, JÚLIO CÉSAR MAIA
EDUCAÇÃO FÍSICA E O REORDENAMENTO DO MUNDO DO TRABALHO: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO	ADRIANO FRANÇA BORGES, OSVALDO GALDINO DOS SANTOS JÚNIOR, MAURA KAROLINE LIMA DA SILVA
EDUCAÇÃO FÍSICA E TRABALHO PLATAFORMIZADO: E AGORA?	VALMIR ARRUDA DE SOUSA NETO, EDSON MARCELO HUNGARO, NIVALDO DA ROCHA BAIA JUNIOR
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ABORDAGENS E PROPOSIÇÕES NO PROGRAMA DE ATIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARES NA PANDEMIA	MARINA FERREIRA DE SOUZA ANTUNES, SOLANGE RODOVALHO LIMA
“EDUCADOR NOTA 10”: RAZÕES DE AGIR E CONTEXTO PROFISSIONAL DOS PREMIADOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	MARCOS ROBERTO GODOI, LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO, JOICE MAYUMI NOZAKI

"EDUCADOR NOTA 10": SENTIMENTOS, OPINIÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PREMIADOS	MARCOS ROBERTO GODOI, JOYCE MAYUMI NOZAKI, LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO
ESCOLA E IDENTIDADE PROFISSIONAL: UM OLHAR PARA A SAÚDE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	CHRISTIANE GUIMARÃES PANÇARDES DA SIVA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E IDENTIDADE DOCENTE: EEFD/UFRJ	YASMIN APARECIDA LEMOS DOS REIS, RITA VILANOVA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	LILIAN BRANDÃO BANDEIRA, ROSIRENE CAMPÊLO DOS SANTOS, GABRIELA DE OLIVEIRA LUSTOSA, DANIELA ALVES FERREIRA, EDUARDA VALADARES DA SILVA, RAHABY NAYANNE VIEIRA CARVALHO
FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIAS COLABORATIVAS MEDIADAS PELA PESQUISA-AÇÃO	ÉRICA BOLZAN, BIANCA ANDREATTA SCOTTÁ, ANDRÉ DA SILVA MELLO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: POSSIBILIDADES SUPERADORAS	MATHEUS LIMA DE SANTANA, MARIANA AMORIM DE ARRUDA SILVA, PEDRO HENRIQUE FERREIRA DE MELO, LUCIANO SOARES DA SILVA, CELI NELZA ZULKE TAFFAREL
FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL: TENDÊNCIAS A PARTIR DA OFERTA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO	CELI NELZA ZÜLKE TAFFAREL, CÁSSIA HACK, MÁRCIA MORSCHBACHER
HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: (DES)CONTINUIDADES NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL	JOSÉ ANGELO GARIGLIO, GABRIEL FERREIRA MENDES
IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA DE COVID-19 NO TRABALHO DOCENTE EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS	ANGELICA MADELA, ÂNDREA TRAGINO PLOTEGHER, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI

ISSN: 2175-5930

MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	BERNARDETE PAULA CARVALHO LIMA AMARAL, CELIA POLATI, DIANE MOTA LIMA, ELIZANGELA CELY DA SILVA OLIVEIRA, JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS
MONITORIA ACADÊMICA E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS NOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESEFID/UFRGS	KAROLINE HACHLER RICARDO, ÂNDREA TRAGINO PLOTEGHER, LISANDRA OLIVEIRA E SILVA, ANA PAULA DAHLKE, RAFAEL DE LIMA MAGALHÃES, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI
MONITORIA ACADÊMICA NA PANDEMIA DE COVID - 19: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	JESYAN WILYSSES OLIVEIRA GUIMARÃES
O CONCEITO ENADE NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COMPARATIVO NO PARANÁ	DAIANA MACHADO, ANDRISE TEIXEIRA, ANA KAROLINE MACHADO, DAYANE CRISTINA DE SOUZA, JORGE BOTH
O CONTATO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ COM A REALIDADE ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	DAVI LOHAN LIMA BATISTA, EMANUELA ALMEIDA GURGEL OLIVEIRA, VILMARA SILVA DO NASCIMENTO, FRANCISCA EUDIRLENE LIMA DA SILVA, BRUNA LUCAS DE MELO AMARAL, BRUNA LUCAS DE MELO AMARAL
O PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS AMAZÔNIAS: RESISTÊNCIAS E TRABALHO COLETIVO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA	MARIA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS COSTA, CÁSSIA HACK
OS DESAFIOS METODOLÓGICOS PAUTADOS NA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	DANIELE RORATO SAGRILLO, MÁRCIA MORSCHBACHER
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA 'FLEXÍVEL' PARA A EDUCAÇÃO 4.0: INOVAR PARA INTERDITAR O FUTURO	ADRIANA MACHADO PENNA, ELIZANDRA GARCIA DA SILVA, IGOR ESCREW JUNQUEIRA RODRIGUES, MARCELO WERNECK GUIMARÃES
PROFESSORA COM PRÁTICAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM GOIÂNIA: UMA ANÁLISE BIOGRÁFICA	KELLY FERREIRA PIRES, ARI LAZZAROTTI FILHO
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA REMOTA	FRANCINE MUNIZ MEDEIROS, ROSELI BELMONTE MACHADO, DENISE GROSSO DA FONSECA

ISSN: 2175-5930

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA: DIÁLOGOS SOBRE A INDISCIPLINA	LUCIANE DE ALMEIDA GOMES, EVANDO CARLOS MOREIRA
RESSIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS PANDÊMICOS	MARCOS GARCIA NEIRA
SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA CONSIDERANDO AS PREOCUPAÇÕES DOCENTES	SUELEN VICENTE VIEIRA, JORGE BOTH

ISSN: 2175-5930

10 ANOS DO GRUPO LINHA DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER NA UFPA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

10 YEARS OF THE LINE OF STUDIES AND RESEARCH GROUP IN PHYSICAL EDUCATION, SPORTS AND LEISURE AT UFPA: CONTRIBUTIONS TO PROFESSIONAL TRAINING

10 AÑOS DE LA LÍNEA DE ESTUDIOS Y DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y OCIO DE LA UFPA: CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Joselene Ferreira Mota
Universidade Federal do Pará
Zaira Valeska Dantas da Fonseca
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Dalva de Cássia Sampaio dos Santos
Universidade Federal do Pará
Ney Ferreira França
Escola Superior Madre Celeste (ESMAC)

INTRODUÇÃO

Os desafios postos à consolidação dos trabalhos de grupos de pesquisa na região Norte do Brasil são inúmeros. Isto porquê a relação ensino-pesquisa nas universidades públicas brasileiras tem estreita relação com programas de pós-graduação, que por sua vez foram concentrados por um longo período na região sudeste (SGUISSARDI, 2009).

Tal ausência de programas de pós-graduação relacionados à educação, reconhecidos pela CAPES, que alavancassem a criação e/ou fortalecimento de grupos de pesquisa nas universidades perdurou, no estado Pará, até o ano de 2003 quando o Curso de Mestrado em Educação da UFPA é reconhecido. Porém, com limitações, à época, para ingresso de pesquisadores do campo da Educação Física. As implicações dessa situação impactaram diretamente a formação continuada de professores e a formação de pesquisadores, pois, para alcançar esse patamar, até esse período, era necessário o deslocamento para instituições localizadas em outros estados brasileiros. Desse modo, a constituição de grupos de pesquisa

próprios dos estudos relacionados à educação física foi bastante limitada na primeira década dos anos 2000, no estado do Pará.

Este relato de experiência aborda a construção do Grupo Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer na Universidade Federal do Pará – LEPEL/UFPA em um contexto de mudanças nas universidades brasileiras e em uma realidade de muito distanciamento das condições efetivas para o exercício do tripé ensino-pesquisa-extensão. O texto objetiva descrever o percurso adotado pelos sujeitos, professores e estudantes, para sedimentação do grupo. Assim como, destaca as principais ações realizadas com vistas à contribuir com a formação profissional em Educação Física a partir da matriz teórica marxista, com o fortalecimento da concepção de que a formação em Educação Física não deveria ser fragmentada e de um projeto emancipador de educação escolar para a classe trabalhadora.

BREVE HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO GRUPO

É importante destacar o ano de 2013 como o marco da criação do grupo, porém, foi a partir do ano de 2009 com o ingresso, como docentes, em diferentes universidades públicas e privadas, que as primeiras formulações e ações coletivas, no âmbito da formação em Licenciatura em Educação Física se deram. Inicialmente, centrada no trabalho da educação física escolar e com a preocupação de qualificar o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino na formação de professores das instituições ESMAC, UEPA e UFPA.

Pode-se registrar esta como uma primeira iniciativa coletiva que buscou a construção do ensino-pesquisa-extensão e a ação articulada nas instituições para a prática docente com a criação do Seminário Interinstitucional de Prática Docente e Estágio Supervisionado. Esta ação motivou o exercício do trabalho coletivo, do aprofundamento sobre uma matriz teórica baseada teoria do conhecimento marxiano, na teoria educacional da Pedagogia Histórico-Crítica e na abordagem metodológica Crítico-superadora que fundamenta a atuação na formação de professore(a)s de educação física do estado do Pará.

Contudo, a formulação do seminário não dava conta do trabalho de desenvolvimento da pesquisa e de inserir os estudantes, desde a formação inicial, na iniciação científica. Isto é, mesmo nos anos 2000 eram notáveis as mesmas dificuldades enfrentadas pelos estudantes das décadas anteriores e que, naquele momento, se encontravam na condição de docentes.

Nessa perspectiva, e protagonizando a organização política e acadêmica de estudantes, no Pará, em 2012, o movimento estudantil realiza a I Semana Acadêmica Integrada, organizadas pelos Centros Acadêmicos da UFPA e da UEPA, que trouxe a professora Celi Taffarel, líder do Grupo LEPEL na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e apontam como desafio aos docentes e nossas instituições a criação do grupo no estado do Pará de maneira a consolidar em forma de ações de ensino-pesquisa-extensão os debates acumulados naquela semana.

A partir daí, o grupo foi criado em 23 de maio de 2013 com a característica de ser um grupo considerado atípico, pois, naquele momento não haviam docentes no coletivo com formação em nível de doutorado e foi sediado na Faculdade de Educação Física do Campus de Castanhal/PA. Destaca-se que o trabalho se deu na forma de cooperação técnica e trabalho em rede com o grupo LEPEL/UFBA.

As principais ações desse trabalho em rede foram a formação teórica do coletivo, a ampliação da formação profissional dos membros do grupo com vistas à formação de novos pesquisadores, o estudo e diagnóstico da realidade da formação profissional, do ensino da Educação Física nas redes públicas, da produção do conhecimento e das políticas de esporte e lazer do Pará e da região Norte.

Para tanto, o Grupo LEPEL/UFPA definiu como objeto de estudo e pesquisa: Educação Física, Educação e Mundo do Trabalho, cujo objetivo geral foi problematizar questões que, de modo geral, vem consolidando a reestruturação do modo de produção determinantes para a formação de homens e mulheres para uma lógica de adequação e conformismo na sociedade capitalista, mas especificamente, na região Norte do Brasil. A questão científica que permeou a ação do Grupo e sua efetivação no panorama acadêmico, político e cultural, foi a seguinte pergunta problema: Como se apresentam a Educação Física, o Esporte e Lazer na perspectiva dos eixos formação inicial e continuada de professores de Educação Física, política pública, produção de conhecimento e do trabalho pedagógico na atual conjuntura no estado do Pará e região Norte do país?

O intuito foi o de pontuar, elaborar e efetivar reflexões e ações concretas no âmbito da superação, por meio da base teórica sólida e consistente, epistemologicamente denominada de Teoria Social Marxiana, por compreendermos que ela se contrapõe à lógica de formação reprodutivista, exploradora e opressora. O LEPEL/UFPA juntamente com outras entidades de

fomento à pesquisa, ensino e extensão e de movimentos sociais organizados está na luta a favor da classe trabalhadora. E essa luta se dá pela defesa e efetivação do projeto histórico socialista.

LINHAS DE PESQUISA E AÇÕES DE PESQUISA E EXTENSÃO

O trabalho do grupo foi desenvolvido por meio das quatro linhas de pesquisa que orientam o trabalho da Rede LEPEL: Formação de Professores, Políticas Públicas, Organização do Trabalho Pedagógico e Produção do Conhecimento em Educação Física, Esporte e Lazer.

A linha formação de professores visou a realização de estudos e pesquisas sobre formação, inicial e continuada, de professores e de militantes culturais, no âmbito da educação escolar e não escolar, enfatizados sobretudo nos Seminários Interinstitucionais de Estágios e Práticas Docentes que até o ano de 2022, chegou na sua 9ª edição.

A linha de organização do trabalho pedagógico efetivou estudos e pesquisas que problematizassem as práticas pedagógicas da Educação Física, tanto no espaço escolar como no espaço não escolar, com análises e proposições para a organização do trabalho pedagógico e seus pares dialéticos: objetivo-avaliação, conteúdo-método e tempo-espaço no processo de ensino-aprendizagem (FREITAS, 1995).

O compromisso e experiência do LEPEL no Pará no âmbito da formação de docentes de Educação Física e organização do trabalho pedagógico pode ser demonstrada por meio do conjunto de ações voltadas à esse fim, tais como:

- Realização do Projeto "Prática Docente e Estágio Escolar: desafios e possibilidades metodológicas para o ensino da Educação Física" por meio do Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica-PAPIM/UFPA realizada nas escolas públicas de ensino de Belém.
- Realização do Projeto "A Organização do Ensino da Educação Física na Educação Básica: desafios e possibilidades do trabalho pedagógico no contexto da rede de ensino pública de Belém" por meio do Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPA (2012-2014).
- Realização do Projeto "Cultura Corporal como possibilidade metodológica para o ensino da Educação Física nos ensinos fundamental e médio" por meio do Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UFPA (2014-2016)

- Realização do Projeto "O acesso à Cultura Corporal na escola: possibilidades ao ensino da educação Física na rede pública de Belém" por meio do Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPA (2014-2016)
- Realização de formação continuada do município de Belém (2021 e 2022), Ananindeua (2019), Santo Antônio do Tauá (2020) e Marapanim (2020).
- Realização do Projeto de Extensão Educação, Práticas Corporais e Direitos Humanos nas E.E. Palmira Gabriel (desde 2018) e E.E. Raymundo Viana (desde 2020).
- Academia do Futebol da UFPA.
- Realização do I Seminário de Práticas Corporais e Direitos Humanos Com o Tema: Educação, práticas corporais e direitos humanos e as relações com a formação docente no contexto atual. (2017) pelo Grupo de Pesquisa LEPEL/UFPA da Faculdade de Educação Física/UFPA no Campus de Castanhal,
- Realização do II Seminário de Práticas Corporais e Direitos Humanos, com o Tema: "A Educação Física na Nova BNCC" (2018)
- Realização em andamento do Programa de Ensino "Laboratório de Linguagens e Expressão Corporal- pelo Grupo de Pesquisa LEPEL/UFPA da Faculdade de Educação Física/UFPA Campus Castanhal,", Programa Institucional da Pró-reitora de Ensino/PROEG/UFPA (2020 – 2023).

A linha de pesquisa no campo das políticas públicas de esporte e lazer partiu das experiências vividas, por grande parte da equipe de docentes do grupo, no âmbito da gestão pública de esporte e lazer. Registra-se que a prática profissional em gestões municipais, estaduais e na esfera federal conduziu o interesse do grupo em manter-se alinhado à análise crítica, à formulação e proposição no campo das políticas públicas de esporte e lazer.

Diante de um histórico contexto de negação do direito ao esporte e lazer, alguns dilemas se apresentaram ao grupo como questões a serem investigadas e problematizadas: qual o estágio de desenvolvimento das políticas públicas de esporte e lazer no Brasil e em especial da região norte e no Pará? Em face do avanço do neoliberalismo no país, como este impactava na promoção das políticas de esporte e lazer para nosso estado e região? Como se comportavam os governos municipais, estaduais e federal quanto ao fortalecimento de políticas públicas de esporte e lazer? Quais as possibilidades para construção contra hegemônica? Nessa perspectiva seguem algumas ações realizadas:

- Execução do Projeto de Extensão O Lazer e Cultura Corporal na Amazônia – pelo Grupo de Pesquisa LEPEL/UFPA da Faculdade de Educação Física/UFPA Campus de Castanhal, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Extensão PIBEX/ PROEX-UFPA realizado na Escola Inácio Koury Gabriel Neto (2019).

- Realização do Projeto de Pesquisa "O Lazer na Amazônia: um estudo das políticas do Município de Castanhal- PA". Pesquisa em andamento do Grupo de Pesquisa LEPEL/UFPA da Faculdade de Educação Física/UFPA Campus Castanhal, por meio do Edital da Pró Reitoria de Pesquisa-PROPESP/UFPA.

- Participação na implantação do Centro de Desenvolvimento de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte e Lazer, financiado pela REDE CEDES.

- Desenvolvimento da pesquisa "Diagnóstico do perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos agentes culturais de esporte e lazer da Região Metropolitana de Belém."

- Projeto de Extensão Núcleos Populares de Esporte e Lazer: construindo a formação de militantes culturais em Belém/PA.

No âmbito da produção de conhecimento o grupo se propôs a realizar pesquisas e debates que problematizassem a produção do conhecimento em Educação Física no Norte do Brasil e suas proposições filosóficas e teórico-metodológicas, norteadas pela análise das tendências e classificações epistemológicas que emanam das pesquisas nos diferentes campos de atuação da área. O principal projeto nessa direção foi a participação no Projeto EPISTEF Norte, coordenado pelo professor Silvio Gamboa (*in memorian,)* o qual encontra-se no momento aguardando financiamento para sua continuidade. Ações como mesas de debates que tratam dos enfoques metodológicos na Educação Física foi uma marco no âmbito da produção do conhecimento, foram realizadas três edições que trouxeram reflexões e contribuições da fenomenologia, positivismo e da teoria marxiana.

PASSOS PARA A PRÓXIMA DÉCADA

O LEPEL/PA fecha um ciclo de dez anos com a ampliação da formação de seus membros em nível de mestrado e doutorado, com a aprovação de projetos do Residência Pedagógica e PIBID, com desenvolvimento de projetos de extensão para servidores da universidade e escolas da rede estadual e municipal, com aprovação de um Curso de

Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física pelo Programa FORMA PARÁ e com a realização do Seminário 30 anos do Coletivo de Autores.

Como um novo passo à frente avança para consolidar-se como grupo oficialmente institucionalizado na Universidade do Estado do Pará (UEPA), isto é, o LEPEL UFPA multiplica-se para também ser LEPEL/UEPA e dessa forma consolidar estadual e nacionalmente a REDE LEPEL de pesquisa em educação física, esporte e lazer.

REFERÊNCIAS

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. São Paulo: Papirus, 1995.

SGUISSARDI, V. **Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

A ARTE DE TECER O SABERFAZER DA DIMENSÃO POLÍTICA [1]

THE ART OF WEAVENING THE KNOWLEDGE OF THE POLITICAL DIMENSION

EL ARTE DE TEJER EL SABER DE LA DIMENSIÓN POLÍTICA

Alessandra Cristina Raimundo,
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)
Dinah Vasconcellos Terra,
Universidade Federal Fluminense (UFF)

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado que buscou compreender o processo de experiências formativas vividas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política pública instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.

Como professora supervisora, orientando e acompanhando bolsistas em formação inicial, chamou-me a atenção o encontro com ex-bolsistas retornando ao PIBID como professor/a supervisor/a, bem como com ex-alunos/as da rede pública que tinham vivenciado o PIBID em suas escolas inserindo-se como bolsistas no Programa depois de entrarem na universidade.

Esse movimento de ciclos de "desenvolvimento profissional" me mobiliza a pensar algumas questões: como as experiências construídas e compartilhadas no PIBID constituem a produção do *saberfazer*[2] dos professores de Educação Física? As situações de aprendizagens vividas no contexto do PIBID contribuem para a formação de professores/as comprometidos/as com a luta política em defesa da Educação pública de qualidade, gratuita e laica? É possível superar imagens romantizadas da profissão docente?

[1] Várias palavras aparecem juntas em itálico com o objetivo de não criarmos dicotomias entre os diferentes conceitos. Essa perspectiva é inspirada nas contribuições da professora Nilda Alves e em seus estudos nos/dos/com os cotidianos. (ALVES, 2010, p. 1211).
[2] As *entrevistasconversas* foram gravadas, transcritas e enviadas via e-mail para os/as participantes para qualquer sugestão de retirada e/ou reorganização das narrativas.

ISSN: 2175-5930

A partir dessa problematização, investiguei, narrativamente, os *sentidosformativos* do *saberfazer* da docência no PIBID em um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública no Rio de Janeiro no contexto de uma *redecenáriosformativos.*

O CAMINHAR EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

Optamos por organizar o arcabouço epistemológico-metodológico no caminho da *pesquisaformação* como forma de nos aproximarmos da experiência para contá-la. Ademais, estamos ancorados nos estudos narrativos (auto)biográficos, que questionam a estrutura dos métodos convencionais de pesquisa e se situam numa perspectiva qualitativa e crítica ao paradigma da ciência moderna.

Na compreensão desse movimento de "modos outros" de fazer pesquisa narrativa, aproximei-me, a partir do conceito de *pesquisaformação*, da abordagem (auto)biográfica compreendendo que ela transita, segundo Motta e Bragança (2019, p. 1039), "entre as narrativas e a aprendizagem autorregulada dos sujeitos, atentando para as dimensões imbricadas nesse movimento: intencionalidade, reflexibilidade, experiência e identidade".

O exercício reflexivo de *vivernarrar* a experiência na e com a pesquisa provoca pensar minha experiência existencial sem excluir o sentido e o lugar da experiência científica (JOSSO, 2010). Assim, a *pesquisaformação*, que parte do princípio da *copresença* entre essas duas experiências, constitui-se nas relações estabelecidas entre os sujeitos, no sentido de uma pesquisa viva, "que não se esgota em uma única definição, mas que desafia constantemente as matrizes científicas modernas" (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1046).

Acompanhei o grupo do PIBID/subprojeto Educação Física de uma Universidade Pública a fim de encontrar, nesse espaço, caminhos/ciclos formativos de desenvolvimento profissional. O movimento heurístico trilhado na pesquisa foi construído no caminho, com uma diversidade de "tipos de textos de campo" (JOSSO, 2010). Para responder metodologicamente às questões teóricas levantadas nesta investigação, optei por explorar: conversas, escrita autobiográfica, análise de documentos, diário reflexivo, caderno de notas, fotografias, memórias e experiências de vida no contexto da formação de professores/as.

Foram realizadas seis *entrevistasconversas*[3] com os participantes do PIBID. Os interlocutores e interlocutoras foram: o professor coordenador e a professora coordenadora, professores supervisores, professora supervisora e uma bolsista. Assumi as conversas como um aspecto fora das previsões dos manuais metodológicos e dos roteiros estruturados, valorizando, assim, o encontro, a troca sem previsão, apostando na conversa como "[...] potencialidade, como espaço de pensar junto a outros e com outros" (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 174) e entendendo a arte da conversa como o exercício permanente de escuta, de ouvir modos de ver distintos, ao contrário de um diálogo de perguntas e respostas.

Nesse sentido, deixei-me surpreender, durante o trabalho de campo, por outros acontecimentos que não estavam previstos, visto que reconheci outras dimensões formativas dialogando com e a partir do PIBID, o que significou desconstruir/reconstruir a própria investigação em vários momentos. Como resultado, encontrei uma *rededecenárioformativos* constituída pelo PIBID, por projetos de extensão e por uma atividade disciplinar denominada Requisito Curricular Suplementar.

Diante disso, ressaltamos que uma das ações formativas entrelaçadas por essa rede passa pela construção da consciência política com vistas a enfrentar os desafios da profissionalização docente, saberes construídos na experiência existencial, no diálogo do sujeito consciente da sua prática social, reconhecendo a educação como uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2013).

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO *SABERFAZER* POLÍTICO/PEDAGÓGICO

No primeiro dia da pesquisa me deparo com a seguinte cena:

> o coordenador inicia a reunião com os informes para as ações coletivas do grupo e a mobilização do dia 15 de maio de 2019, greve nacional da Educação contra a reforma da previdência e os cortes da Educação. Reafirma a importância do movimento contra as medidas dos cortes de verbas, afetando diretamente a educação e a necessidade de aprofundarem o debate sobre a importância da universidade no ensino e na produção de conhecimentos (NOTAS DE CAMPO).

[3] Este trabalho não contou com nenhuma fonte de financiamento.

ISSN: 2175-5930

Ao rememorar essa cena, reconheço que a consciência política não apareceu descolada de uma reflexão ampliada das macropolíticas de poder que repercutem na prática pedagógica no *saberfazer* do *saberser* professor/a e das vivências do cotidiano dos/as estudantes da Escola. Arroyo (2000), no livro *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*, suscita reflexões sobre como sujeitos de direitos se organizam na luta para os enfrentamentos políticos, sociais, culturais e econômicos que ameaçam nossa sobrevivência. A forma como esse debate torna-se corpóreo nos convida a construir intervenções, estratégias de resistência para lidar com ataques recorrentes à educação, principalmente as políticas de controle dos gastos públicos.

As chamadas para as mobilizações coletivas das entidades ligadas aos sindicatos, movimentos sociais, estudantis e partidos políticos trouxeram à cena aprendizagens sobre a profissão docente, superando imagens romantizadas da docência. No diálogo com as reflexões de Arroyo (2003), a respeito da produção de saber em situação de trabalho, cada detalhe da organização política, sob a perspectiva do aprendizado coletivo, transforma-se em processo pedagógico constitutivo de saberes docentes com ênfase na consciência política profissional que nos interrogam e exigem ampliar a cultura da identidade docente.

As ações coordenadas – na comunicação dos informes, na divulgação dos materiais pedagógicos para as mobilizações, nos movimentos coletivos de confecção de cartazes e faixas – geram saberes produzidos na condição do trabalho docente, os quais, entendemos, devem fazer parte do processo de formação dos/as futuros/as professores/as. Como afirma Arroyo (2003), os rituais, a organização coletiva e os saberes sobre as formas sindicais de resistência e de luta são produzidos na relação com a situação de trabalho.

Esse movimento de se posicionar frente a uma leitura crítica do momento em que estamos inseridos/as na grande disputa por projetos para uma educação de qualidade é ampliado para a especificidade da Educação Física, entendendo que ela não deveria ficar à margem das reflexões no processo de formação. Lembremo-nos sempre de que não há neutralidade política, e, dada a conjuntura dos acontecimentos políticos do Brasil, no momento da pesquisa em 2019, cabe interrogar: a favor do que nos posicionávamos? Contra o quê? A favor de quem? E contra quem? A experiência da prática social educativa deve nos tornar capazes de escolher, decidir, intervir e nos posicionar em defesa da Educação Pública, pelos Direitos Sociais historicamente conquistados.

Nesse sentido, pude acompanhar outro momento desse posicionamento, que aconteceu em 2019, durante a realização do XXI Congresso Nacional Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e VIII Congresso Nacional Internacional de Ciências do Esporte (CONICE). Na ocasião, tivemos, na composição da mesa de abertura, a participação do representante do governo Brasileiro, o ex-jogador de futebol Washington Cerqueira, Secretário Nacional de Esportes, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS), o que gerou incômodo aos/às congressistas do evento pelas contínuas ações do governo federal na retirada dos direitos constitucionais de esporte e lazer no Brasil e na extinção do Ministério do Esporte e de sua estrutura – a qual incluía a Secretaria Nacional do Esporte, Lazer e Inclusão Social (SNELIS) e diversos programas ali desenvolvidos, como o Programa de Esporte, Lazer e Cultura e a REDE CEDES –, bem como na restrição orçamentária para pesquisas, eventos, entre outros.

A indignação dos presentes nesse evento foi marcada por vários atos de repúdio expressos de diversas maneiras: por gestos com palavras de ordem, por meio de assovios ou coro de vaias e por gritos de "Fora, Bolsonaro!". Além disso, outras pessoas, incluindo o Coordenador do grupo PIBID e os/as licenciandos/as do PIBID, colocaram-se de costas na fala do representante na mesa de abertura.

Frente a isso, cabe nos questionar: o que está em jogo? A tessitura dessa complexa trama social implica tencionar a lógica do poder instituído. Não podemos existir e resistir sem nos interrogar, sem produzir "fissuras" e lutar contra as estruturas fechadas que desejam transformar a nossa existência em vidas conformadas. A intervenção no mundo parte de uma posição que afirmamos e legitimamos coletivamente: a escolha de não cruzar os braços, mas de sermos sujeitos/as de uma luta da "[...] resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas [...]" (FREIRE, 2013, p. 99).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim da reflexão empreendida neste texto, perguntamos: o que fazer com isso? Como ver saídas? Quais as novas formas de lutas que deveremos adotar? O que é possível mudar? As perguntas que fazemos nos movem na contínua inquietação de escapar de histórias deterministas que nos deixem imobilizados. Nesse sentido, defendemos a tomada de posição política em favor de criarmos brechas, fissuras e construirmos novas formas de produção de

saberes. Esta é uma luta que não se faz sozinha – operar resistindo –; sejam quais forem as formas de luta, ela se faz a partir do diálogo coletivo.

A produção de conhecimento específico do *saberfazer* político/pedagógico, indicotomizável do *saberfaz*er pedagógico/político, foi construída na relação com o/a outro/a, na maneira como agimos, reagimos e interagimos com os acontecimentos. Esse conhecimento nos torna conscientes do próprio processo de formação que, comprometido com estratégias de lutas, não se contenta com narrativas deterministas.

As aprendizagens gestadas são possibilidades de anunciar novos caminhos para mudanças, reconhecendo que a *rededecenáriosformativos* não substitui a formação inicial, mas aproxima o diálogo institucional entre a Universidade e a Escola, provocando o surgimento de férteis produções coletivas. A leitura crítica dos contextos históricos e sociais instituídos envolveram movimentos dinâmicos para projetar no plano das ações, tanto no PIBID como nos projetos de extensão, uma tomada de consciência política que não aparece descolada da prática pedagógica entre o pensar, o fazer e o ser professor (ARROYO, 2000).

Desse modo, as participações dos/das estudantes e professores/as nas mobilizações coletivas frente a um plano de controle dos gastos públicos nas despesas sociais e intensificação da retirada dos direitos de trabalhadores/as trouxeram à cena a produção de saberes forjados nos movimentos sociais, nas greves e nos embates das entidades sindicais e das instituições engajadas na luta pela garantia dos direitos constitucionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Produção de saber em situação de trabalho:** o trabalho docente. Revista Trabalho e Educação, V.12, nº 1- jan/jun -2003. p.51-61

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre:** Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência e vida e formação.** EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antônio. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p.25-46.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, set./dez. 2019. p. 1034-1049.

SERPA, Andrea. Conversas possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. (Coleção Ciência e pesquisa em questão;1) p. 93-118.

A ATIVIDADE FÍSICA COMO SERVIÇO ESSENCIAL E OUTROS ASPECTOS EM MEIO À PANDEMIA SOB A ÓTICA DE PROFESSORES E GESTORES DE ACADEMIAS[1]

PHYSICAL ACTIVITY AS AN ESSENTIAL SERVICE AND OTHER ASPECTS IN THE MIDDLE OF THE PANDEMIC FROM THE PERSPECTIVE OF teachers AND MANAGERS Of GYMS

LA ACTIVIDAD FÍSICA COMO SERVICIO ESENCIAL Y OTROS ASPECTOS OTROS ASPECTOS EN LA PANDEMIA DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DE ACADEMIAS

Lara Silva Schuerne,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Alan Goularte Knuth,
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

INTRODUÇÃO

Em 20 de março, o Senado Federal reconhece a situação de calamidade pública no Brasil (BRASIL, 2020a), devido a circulação do SARS-CoV-2, causador da COVID-19, tendo este uma "disseminação geográfica rápida" (OMS, 2020). No contexto político "o Governo Federal não se planejou para fazer frente à pandemia por meio de ações e políticas públicas" (DUARTE *et al*, 2020, p.7). Pelo contrário, as ações presidenciais enquadraram-se em uma política negacionista (DUARTE *et al*, 2020), nítida em discursos como o da gripezinha e associação do histórico de atleta[2] como fator preventivo. Diante do contexto, medidas preventivas de distanciamento foram tomadas, em grande parte pelo Supremo Tribunal Federal. Estados e municípios tiveram uma margem de autonomia, podendo estabelecer restrições próprias, tendo momentos de funcionamento exclusivo dos serviços considerados essenciais (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Até que a atividade física (AF) recebesse caráter de serviço essencial (BRASIL, 2020b), em 11/05/20, esta situação também reverberou no funcionamento de seus serviços, que

[1] Declaração oficial transmitida via rádio e televisão em 24 de março de 2020 na qual o então presidente, Jair Bolsonaro, declarou que "no meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado com o vírus, não precisaria me preocupar. Nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho".
[2] Respostas obtidas através de contas comerciais de estabelecimentos de atividade física.

ISSN: 2175-5930

sofreram aberturas e fechamentos de acordo com o contexto sanitário. Entre 2020-2021 o Brasil totalizou 619.056 óbitos. A vacinação no Brasil começou em 17 de janeiro do 2021.

Figura 1 – Imagens publicitárias difundidas em diferentes mídias sociais por academias de ginástica ou associações da classe.

Fonte: A colagem conjunta das imaegns foi feita pela autora com auxílio de software editor de imagens. As imagens foram postadas nos perfis privados das academias e associações, porém em modo de acesso para o público geral. As informações de contato e endereço foram preservadas.

METODOLOGIA

Estudo observacional de caráter quantitativo (HAYATI *et al*, 2006). O público alvo é de professores e gestores de academias de ginástica que atuaram no RS durante o período de março 2020/junho 2021. O trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rio Grande. O instrumento de pesquisa foi disponibilizado plataforma Google Forms, esteve disponível entre julho e outubro de 2021 e foi divulgado pelas redes sociais. O questionário contou com 42 questões, sendo estas divididas em 7 seções: 1) Descrição do estudo; Os participantes são informados sobre o público alvo, delimitação de tempo, de local e objetivos do estudo, além de ter acesso ao TCLE, sendo este de assentimento obrigatório para ter acesso às demais seções. 2) Aspectos da atuação: Questões referentes à formação, tempo de atuação, local de atuação e vínculo de emprego. 3) Atuação na pandemia: Perguntas sobre vínculo de emprego, alteração nos rendimentos, uso de equipamento de proteção individual, formação em relação à atuação em meio a COVID-19, sensação de exposição e avaliação de alguns poderes que tiveram influência sobre a atuação profissional (conselho estadual e federal/ governo estadual e federal) 4) Acesso a informação sobre a COVID-19: Se o indivíduo acessou informações sobre a COVID-19, bem como de que forma.

5) Essencialidade dos serviços: Opinião do indivíduo sobre o caráter de essencialidade dos serviços e medidas de restrição. 6) Aspectos socioeconômicos: Questões referentes ao grupo familiar, contágio do indivíduo ou familiares por COVID-19, segurança alimentar, segurança econômica e socialização. 7) Aspectos de qualidade de vida e emocionais: Perguntas sobre sensação de desânimo/depressão/ansiedade, hábitos de sono e prática de atividade física. A aplicação durou em torno de 20 minutos. Os dados obtidos foram analisados estatisticamente com emprego de ferramentas descritivas (percentual de resposta/média em perguntas que permitiam nota). Por se tratar de uma ferramenta online de auto aplicação, não se pode considerar critérios de exclusão no estudo.

Quadro 10 - Caracterização dos participantes. Professores e gestores de academia, Rio Grande do Sul, 2021

Variável	Número	%
Sexo		
Masculino	32	51,5
Feminino	24	36,6
Não informado[3]	8	12,1
Atuação		
Professor de Educação Física	41	62,1
Gestor/proprietário de ambiente de prática de AF	12	18,2
Ambos	13	19,7
Formação		
Superior completo	48	72,7
Médio completo	10	15,2
Mestrado completo	7	10,6
Doutorado completo	1	1,5
Localidade		
Rio Grande	48	72,7
Pelotas	7	10,6
Demais cidades do RS	11	16,5
Tempo de atuação		
≤ 1 ano	14	21,2
2 ou 3 anos	13	19,7
4 ou 5 anos	12	18,2
6 ou 7 anos	3	4,5
8 ou 9 anos	6	9,1
≥ 10 anos	18	27,3

[3] Referência a Consolidação das Leis do Trabalho, que regulamentam os vínculos de emprego.

ISSN: 2175-5930

Vínculo de emprego		
Autônomo (Personal)	24	36,4
Autônomo (Gestor)	17	25,8
Formal (Segundo CLT[4])	13	19,7
Informal (Sem vínculo CLT)	10	15,2
Diarista / Temporário	2	3.0

Fonte: Autoral. Dados resultantes da coleta da própria pesquisa. Seção 2 do questionário: Aspectos da atuação: Questões referentes à formação, tempo de atuação, local de atuação e vínculo de emprego.

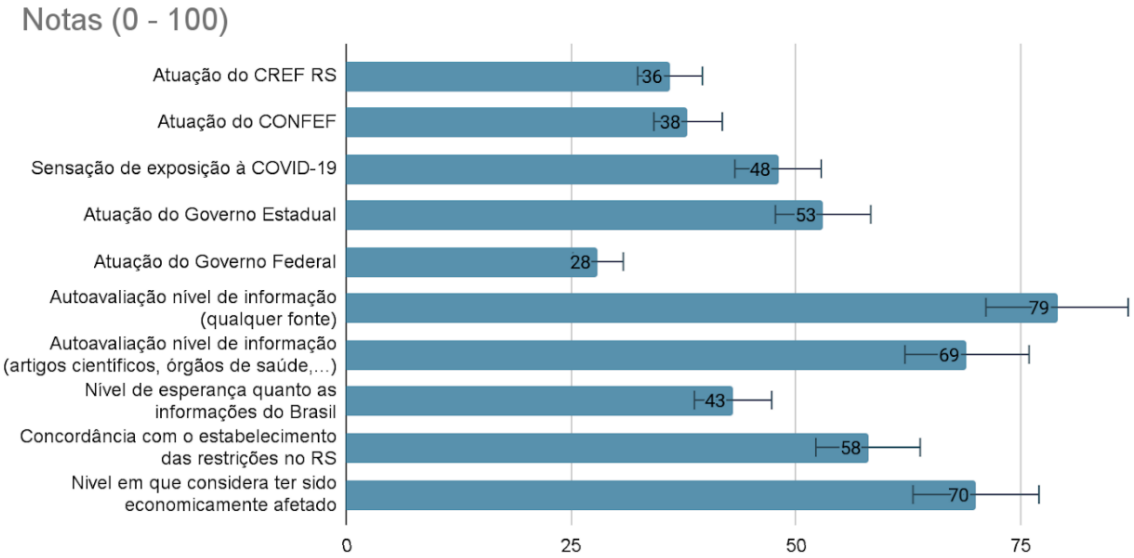
RESULTADOS E DISCUSSÃO

O formulário teve 66 respondentes, a maioria reside em Rio Grade ou Pelotas. São formados em Educação Física 83,3% e tem tempo predominante de atuação ≥ 10 anos (27,3%). A taxa de resposta foi maior entre os professores de Educação Física (62,1%). Quanto aos fatores psicológicos, 72,7% dos respondentes residia com outras pessoas (havendo a preocupação constante de contaminação do grupo familiar), apenas 9,1% não se sentiram mais propensos às sensações de estresse, tristeza, desânimo, desmotivação, cansaço e/ou desespero. Apresentaram alguma alteração nos hábitos de sono 74.2% e 62.1% apresentaram diminuição nos níveis de prática de atividade física.

Os participantes foram convidados a avaliar (notas de 0 a 100) alguns quesitos, considerando 0 como nulo / completamente insatisfeito / inexistente e 100 como altíssimo / excelente / completamente satisfeito. A média das notas atribuídas encontra-se no gráfico a seguir.

[4] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

Figura 2 - Gráfico de médias obtidas através de avaliações quantitativas dos respondentes.



Fonte: Autoral. Dados resultantes da coleta da própria pesquisa.

Segundo Pasquim *et al*, "na academia de ginástica, o exercício físico [...] é produzido fundamentalmente como mercadoria" (2021, p.6). Dependiam exclusivamente deste nicho de mercado 52,6% dos participantes, sendo 56,7% a principal fonte de renda do grupo familiar e sentindo-se inseguros e/ou instáveis financeiramente 90,9%. Tiveram o vínculo de emprego rompido 30,3% e 68,2% enfrentaram situação de insegurança alimentar. Concordavam com a necessidade de abertura/fechamento dos serviços de atividade física de acordo com a situação sanitária 56,7%, ainda que 72,7% fossem favoráveis a inserção dos serviços de atividade física como serviço essencial. Mesmo com pouco ou sem respaldo científico para a reabertura, "por se tratar, predominantemente de ambiente fechado, com pouca circulação de ar e passível de aglomeração" (MATTOS *et al*, 2020, p.8), este foi um tema presente no cotidiano pandêmico, muito em função da associação entre atividade física/ imunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a atividade física tenha benefícios imunes relevantes associados à redução de fatores de risco, supomos que este não foi o fator mais relevante para a inclusão dos serviços de AF nos serviços essenciais. Entendendo a pandemia como um problema de saúde pública, seria no mínimo ingênuo considerar que uma medida acessível a uma parcela tão pequena da

população, 16,1% segundo Oliz *et al* (2020), seria benéfica, em níveis de saúde coletiva. Os indivíduos que apresentariam maior benefício imune (idosos, doentes crônicos e etc…) são justamente os que não poderiam frequentar os ambientes de AF, por terem fatores de risco associados à COVID-19. A reabertura dos espaços seria uma solução pouco cabível, ainda mais quando se considera os riscos coletivos, a exposição dos pares e dos profissionais envolvidos na prestação do serviço. Para além disso, afunila-se mais ainda o acesso a estes serviços, na medida em que são acessíveis a um público seleto que pode pagar. No que tange a AF como saúde, para além de um discurso de marketing que maquia uma intenção mercadológica, outras medidas poderiam ter sido tomadas pelos órgãos de saúde competentes, a fim de aumentar a abrangência de políticas públicas de saúde que envolvem AF, ou mesmo criá-las emergencialmente. A ampliação no atendimento em programas como Academia da Saúde e Vida Ativa são exemplos de medidas acessíveis às massas populacionais, podendo ter sido feitas de forma remota ou mesmo utilizando os espaços públicos, desde que respeitando as medidas de distanciamento. O que reforça a tese do cunho mercadológico na inclusão da AF na lista de serviços essenciais é que, enquanto a abertura de academias entrava em pauta, alguns espaços públicos (como praças, praias e parques) estavam fechados ou com restrições, sendo estes considerados além de maiores e mais ventilados, de acesso mais democrático.

Quanto às interferências e instabilidades ocasionadas na atuação do profissional de Educação Física, entende-se que, na medida em que grande parcela depende do espaço da academia de ginástica para a sobrevivência, não há neutralidade em que a maioria considere estes serviços essenciais. Não se pode considerar que os profissionais, na medida em que muitos não possuíam vínculo de trabalho ou tiveram o vínculo rompido na pandemia, tivessem direito de escolha. Não havia outra opção de amparo à classe, ainda que alguns tenham sido beneficiados com o auxílio emergencial. Isso se reflete quando vemos a insegurança financeira e alimentar, bem como as instabilidades emocionais ocasionadas pelo meio. Era inseguro não trabalhar na pandemia, tanto ou mais que ir trabalhar na pandemia.

Em uma crise política nacional de características neoliberais, atravessada por uma crise sanitária mundial, faz-se compreensível que haja amparo para um discurso em que a prestação de um serviço privado de AF seja sinônimo de saúde, geração de empregos e circulação de renda. O que preocupa é que, nesta sutil e nada ingênua decisão, vemos menos interferência e responsabilidade do Estado em promover acesso à saúde (considerando aqui o próprio discurso

veiculado, no qual AF e saúde são sinônimos). Há também uma maior transferência da responsabilidade ao indivíduo em tornar-se ativo, nem que para não ser atingido de forma letal por uma doença. Além disso, percebe-se a iniciativa privada ganhando uma parcela maior de atuação, em detrimento de políticas públicas que seriam cabíveis. Consideramos por fim que a inserção da AF na lista de serviços essenciais se deu de forma precipitada e com o intuito de beneficiar um nicho de mercado, sem que a área e o momento sanitário estivessem preparados para isso, podendo-se considerar mais prejudicial do que benéfico em níveis de saúde populacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Entra em vigor estado de calamidade pública no Brasil. Presidência da República, 2020a. Disponível em: < https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanheoplanalto/noticias/2020/03/entra-em-vigor-estado-de-calamidade- publica-nobrasil >. Acesso em: 08/03/2021

UNASUS. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. UNASUS, 2020. Disponível em: < https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-desaude-declarapandemia-de-coronavirus >. Acesso em: 08/03/2021
DUARTE, A. de M.; CÉSAR, M. R. de A.; Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109146, 2020

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.128. DOE nº 055, 2020. Edição: 2. Disponível em: < https://ssp.rs.gov.br/upload/arquivos/202003/25131743- decreto55128-atualizadoate23032020.pdf >. Acesso em: 09/03/2021

BRASIL; Decreto nº 10.344, de 11 de maio de 2020b. Diário oficial da União. Brasília, DF. Acesso em: 27/03/2022 Disponível em: < https://www.in.gov.br/en/web/dou/- /decreto-n-10.344-de-11-de-maio-de-2020- 256165816 >

HAYATI, D.; KARAMI, E.; SLEE, B.; Combining qualitative and quantitative methods in the measurement of rural poverty. Social Indicators Research, v.75, p.361- 394, springer, 2006.mil-mortos-por-covid-19-um-dia-apos-recorde-de-maisde-3-milvidas-perdidas- em-24-horas.ghtml > Acesso em:13/04/2021

PASQUIM, Heitor Martins; MARTINEZ, Jessica Felix Nicacio; FURTADO, Roberto Pereira. Academias de ginástica e exercícios físicos no combate à Covid-19: reflexões a partir da determinação social do processo saúde-doença. Movimento (Porto Alegre), v.27, p.e27031, jan./dez. 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs. br/Movimento/article/view/111724. Acesso em: 09/03/2021. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.11172

MATTOS, S. M.; PEREIRA, D. S.; MOREIRA, T. M. M.; CESTARI, V. R. F.; GONZALEZ, R. H.; Recomendações de atividade física e exercício físico durante a pandemia Covid-19:

revisão de escopo sobre publicações no Brasil. Rev Bras Ativ Fís Saúde. 2020;25:e0176. DOI: 10.12820/rbafs.25e0176

OLIZ, M. M.; DUMITH, S. C.; KNUTH, A. G.; Utilização de serviços de educação física por adultos e idosos no extremo sul do Brasil: estudo de base populacional. Cien. Saud. Colet. 2020; 25(2):541-552

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

THE FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS THROUGH THE INITIATION TO TEACHING PROGRAM AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PARÁ

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESSORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE EL PROGRAMA DE INICIACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Mateus de Brito Costa,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Maury Marcel Souza de Freitas Junior,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Marília Patrícia Brandão Gomes Neno,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Gabriel Lucas Alves da Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Céres Cemírames de Carvalho Macias
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA/UFPA)
Lívia Maria Neves Bentes
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA/UFPA)

INTRODUÇÃO

Nossa motivação para a escrita desta produção se deu pela necessidade de compartilhar as experiências adquiridas no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido na Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA). Durante o processo de iniciação às atividades docentes enfrentamos diversos desafios na lida com as turmas, tais como: a organização e mediação do conhecimento. Como resultado destes desafios e para nortear a escritura deste texto elaboramos a seguinte pergunta problema: quais os limites e possibilidades enfrentados durante a formação de professores de Educação Física no PIBID-UFPA, realizado com turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental I da EAUFPA?

Diante disso, o objetivo do estudo consistiu em descrever o processo de formação de professores de Educação Física no PIBID-UFPA, realizada com turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental I da EAUFPA.

ISSN: 2175-5930

A metodologia foi fundamentada a partir da pesquisa qualitativa sugerida por Oliveira (2010) e envolveu a utilização e análise do diário de bordo, de planos de aula e de registros elaborados pela professora mediadora do PIBID na EAUFPA.

As interlocuções realizadas no texto foram estabelecidas através dos achados nas obras de Imbernón (2011), que trata da formação de professores; Freire e Shor (2021), que discorrem sobre formação de professores bem como sobre prática pedagógica e de Manoel (2011), que se debruça sobre a formação de professores, além do reforço à necessidade da experiência docente.

Organizamos o texto em dois momentos: o primeiro momento tratou da formação de professores a partir da proposta do PIBID e também abordou as experiencias vivenciadas durante o processo. O segundo momento, o aprendizado para a prática docente que nós obtivemos através do estudo e da experiência.

O PIBID E AS EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I DA EAUFPA

O PIBID tem como um dos objetivos possibilitar aos estudantes dos Cursos de Pedagogia e Educação Física da UFPA a inserção em escolas públicas, oportunizando o acompanhamento, a reflexão e a interação com o universo complexo do trabalho docente. (BRASIL, 2022).

Iniciamos as atividades na EAUFPA em outubro de 2022, de acordo com o planejamento do programa. Cada grupo de acadêmicos foi distribuído entre duas professoras que ministravam aulas no 4º e 5º ano do ensino fundamental I. Nesse período iniciava o bimestre com o estudo das práticas esportivas de MANBOL e FUTSAL. Foi nesse contexto que nossa inserção começou, porém apenas com observação das aulas e com sugestões de atividades.

O MANBOL é um esporte criado e desenvolvido no Pará e é inspirado na manga, uma fruta tropical muito comum na região amazônica. O nome do esporte é a junção das palavras manga e bola. A quadra tem dez metros de comprimento e cinco metros de largura e é dividida ao meio por uma rede de um metro e sessenta e cinco centímetros. A partida pode ser realizada individualmente, em duplas, trios, quartetos, quintetos ou sextetos.

ISSN: 2175-5930

Planejamos, sugerimos e apoiamos a execução das atividades durante as aulas de MANBOL. Percebemos que a professora agia mediando a experiência dos alunos com o esporte (FREIRE e SHOR, 2021) de forma expositiva abordando a história e também os aspectos característicos do esporte; como fundamentos básicos, regras e técnicas. É importante destacar que havia flexibilização de vários destes aspectos citados.

O último conteúdo do ano letivo abordado foi o Futsal. Como uma prática corporal institucionalizada o futsal apresenta técnicas e regras próprias. Entretanto, entendendo o papel social formador da escola, é necessário utilizar uma abordagem inclusiva e que priorize a experimentação da modalidade bem como das inúmeras possibilidades de entende-la como fenômeno social e não apenas focando nos fundamentos e regras. Assim, como sugere o Coletivo de Autores (2009, p. 70) é importante

> "[...] desmistifica-lo através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos critica-lo dentro de um determinado contexto socioeconômico- político-cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à pratica do esporte.

Nessa perspectiva, observamos que as aulas foram elaboradas com a aproximação às ideias de Freire (2011), pois havia a percepção do aluno como ser social e que possui conhecimento prévio a respeito de diversas áreas do conhecimento, cabendo ao professor organizar, sintetizar e facilitar o processo.

A aula iniciou com um breve momento em que a professora extraiu o conhecimento trazido pelos alunos. Em seguida organizou todos os pontos por eles citados e relacionou com o saber cientifico consolidado. Baseados nisso, é possível concluir que a docente titular fundamenta seu método de ensino na abordagem crítico-superadora e no pensamento Freiriano. Esse fato nos ofereceu autonomia e segurança para colocar em prática os conhecimentos acerca da didática e de alguns métodos de ensino que vivenciamos no processo de formação na faculdade, materializando assim a práxis pedagógica.

Nesse sentido, identificamos que, para fins didáticos, as aulas foram conduzidas a partir do Modelo Pendular sugerido por Bayer (1994) que consiste na consideração ampla do conhecimento que o aluno tem de uma certa modalidade e segue para as formas técnico-táticas de maneira lúdica. Utilizamos o jogo como recurso para apresentar o FUTSAL flexibilizando suas regras, porém mantendo aspectos técnicos. O jogo utilizado foi o pebolim humano que

possibilita a experimentação de fundamentos como o passe e o chute, sem ênfase em técnicas. Estas ações pedagógicas vão ao encontro do que preconiza o Coletivo de Autores (2009, p. 70) quando diz que na escola,

> [...] é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que o jogo se faz "a dois" e de que é diferente jogar "com" o companheiro e jogar "contra" o adversário."

Iniciamos o período letivo de 2023 já cientes que começariam as intervenções abordando práticas corporais circenses. Elegemos práticas como o malabarismo, equilibrismo, palhaçaria e acrobacia e elaboramos planos de aula, usando slides como recurso. Estes consistiam na reflexão histórica e concepção sobre Práticas circenses. Posteriormente, propusemos as vivências destas práticas, através de atividades lúdicas. Antes das intervenções a professora nos orientou a elaborar os planos de aula sobre malabarismo para que fossem executados por ela e observados por nós.

Posteriormente, para fazer as intervenções, fomos divididos em duplas e excutamos o plano elaborado coletivamente para a prática de equilibrismo. Começamos buscando o que os alunos já sabiam a respeito do equilibrismo e em seguida expusemos a parte histórica. Após isso, conduzimos os alunos por atividades que estimularam o uso do equilíbrio de forma lúdica e coletiva. Nessa oportunidade não conseguimos efetivar todos os momentos planejados. Isso nos mostrou a necessidade do controle do tempo escolar.

O tema da última aula foi acrobacia. Essa aula teve caráter mais prático e não houve um momento de exposição histórica da acrobacia propriamente dita. A aula consistiu em atividades lúdicas nas quais privilegiamos a execução das acrobacias considerando as próprias possibilidades dos alunos. Logo, não demos ênfase nos aspectos técnicos e sim, na maneira particular de expressão indo ao encontro das ideias do Coletivo de Autores (2009). Utilizamos os rolamentos, a ponte e a estrelinha e com o desenvolver da aula alguns alunos demonstraram habilidades de flexibilidade, onde literalmente contorciam o corpo, entrelaçando os braços e pernas.

Em todos os bimestres a avaliação ocorreu de forma processual, levando em consideração a participação dos alunos nas atividades propostas. Planejamos e executamos instrumentos avaliativos que consistiam em: uma roleta com perguntas a respeito da história,

ISSN: 2175-5930

regras, fundamentos e características dos assuntos abordados; prova escrita sobre o conteúdo do bimestre. Os instrumentos avaliativos acima citados foram usados nos conteúdos MANBOL e FUTSAL. O conteúdo das Práticas Circenses também contou com a roleta e prova escrita, mas se diferenciou a partir de um momento de criação dos alunos que culminou no Festival de Práticas Circenses.

Os conteúdos ensinados desde o início do acompanhamento das aulas pelos bolsistas objetivaram, antes de tudo, a oportunizar aos alunos a experiencia do MANBOL, do FUTSAL e do Circo. O MANBOL foi apresentado como prática corporal nativa da região amazônica com intuito de imprimir nos alunos um sentimento de pertencimento e apropriação desse esporte paraense. O FUTSAL, amplamente difundido e consolidado em todo o país, apresentou fácil adesão e participação nas aulas, tendo em vista a forte ligação entre Educação Física e Futsal. A abordagem do Circo trouxe a contemplação do belo e ousado, das habilidades únicas e distintas que o Circo reúne e as possibilidades de vivencia dessa arte dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando criticamente nossa atuação durante os períodos letivos citados acima, concluímos que apreendemos aspectos necessários para compreender o real papel do professor no ambiente escolar. No trato do professor com a turma, no que diz respeito à autoridade docente, enfrentamos a linha tênue entre a autoridade e o autoritarismo. É imprescindível que haja respeito mútuo na relação professor-aluno, sem hierarquia ou imposições. Durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor pode se aproximar dessa rude linha devido a variáveis que não estão ao controle do docente. Nesse sentido, constatamos que essa problemática permeou nosso cotidiano em nossas intervenções na EAUFPA.

Nessa perspectiva, como sugere GALLAND (2010) a autoridade é a aplicação das normas com entendimento reflexivo dos alunos. Autoritarismo é a autoridade cega e alienada imposta ao aluno e apenas com autoridade é possível materializar a atividade docente.

Outro desafio que enfrentamos foi a dificuldade de colocar o plano de aula em prática o que inclui a organização das atividades e o ajuste do tempo para cada atividade proposta. Além disso, manter um ponto de equilíbrio entre a mediação do professor e a participação do aluno, no sentido de manter um ambiente propício e estável para o par ensino-aprendizagem.

ISSN: 2175-5930

A insegurança, o medo e a timidez estavam presentes nas nossas intervenções. A participação no PIBID possibilitou o primeiro contato do grupo com a docência e com a responsabilidade de atuar diretamente na formação de cidadãos. Para Manoel (2011) a formação é contínua e não tem começo ou fim. Sendo assim, resultado de todas as experiências boas ou ruins ao longo da vida. Não saímos da faculdade totalmente prontos para a docência e os desafios que encontramos ao longo do percurso nos moldam e nos constroem professores melhores. A atividade docente requer bastante envolvimento humano e afetivo, mas sempre mantendo uma linha tênue entre o pessoal e o impessoal.

É imprescindível a continuidade de programas que incentivem e garantam uma formação humana, emancipadora e transformadora da realidade à exemplo do que foi proporcionado pelo PIBID/UFPA.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **A metodologia do ensino da Educação Física.** 2° Edição. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P.; SHOR, I.; **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2021

GALLAND, F. B. **Autoridade do professor e o prestígio da sua profissão.** 2010. p. 12 (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2010. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6741/1/40351739.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9° edição. Cortez Editora, 2011.

MANOEL, E. **Formação de professores:** a necessidade da experiência, a experiência da complementaridade. *In*: GIMENEZ, R.; SOUZA, M. T. Ensaios sobre contextos da formação profissional em Educação Física. Jundiaí, 2011. p. 103.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações:** polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PIBID NA EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

ACADEMIC PRODUCTION ABOUT PIBID IN PHYSICAL EDUCATION

PRODUCCIÓN ACADÉMICA SOBRE PIBID EN EDUCACIÓN FÍSICA

Luenes Kelly Cabral,
Universidade Estadual de Goiás (UEG/ESEFFEGO)
Lílian Brandão Bandeira,
Universidade Estadual de Goiás (UEG/ESEFFEGO)

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objetivo identificar as produções acadêmicas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em quatro revistas consideradas as mais proeminentes da área da Educação Física. Para isso, foi realizada uma pesquisa do tipo bibliográfica nos seus *sites*, utilizando descritores específicos e, em seguida, analisados o título, o resumo e as palavras-chave das produções encontradas.

O Pibid foi criado pelo Decreto nº 7.219/2010, com alteração dada pela Portaria CAPES nº 259, de 17 dezembro de 2019, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2019).

A pesquisa sobre as produções acadêmicas da Educação Física com enfoque no Pibid restringiu-se a quatro periódicos brasileiros da área, sendo eles: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Movimento, Pensar a Prática e Motrivivência. Optamos por essas revistas porque, assim como Bracht et al. (2012), compreendemos que elas são as revistas científicas que mais publicam sobre Educação Física escolar no Brasil.

Com o intuito de coletarmos o maior número de publicações possível, não foi especificado recorte temporal. Dessa forma, a pesquisa foi realizada em todo o banco de dados disponível eletronicamente nos *sites* das revistas selecionadas até outubro de 2022, prazo de finalização da presente pesquisa.

[1] A universidade em questão possui quatro cursos de Educação Física, localizados nos seguintes campi: Campus II (Alagoinhas), Campus IV (Jacobina), Campus X (Teixeira de Freitas) e Campus XII (Guanambi).

OS ARTIGOS ACADÊMICOS PUBLICADOS SOBRE O PIBID

A Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) foi lançada em setembro de 1979, sob responsabilidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Disponibiliza, em seu *site*, os textos publicados a partir do volume 31, número 3, publicado em 2010. Desse exemplar até o volume 44, publicado em 2022, a RBCE publicou 817 textos.

A revista Movimento iniciou as publicações em setembro de 1994, a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) é responsável por sua publicação. Em seu *site* estão disponibilizados todos os textos, desde sua primeira publicação. Até o ano de 2022, foram publicados 1.484 textos nesse periódico.

A revista Motrivivência foi publicada pela primeira vez em 1988, sob responsabilidade do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. Em 1994, passou a ser vinculada ao Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF) do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina. Mas, a partir de 2007, está sob responsabilidade editorial do LaboMidia/Centro de Desportos/UFSC. Em seu *site* estão disponibilizados todos os textos, desde sua primeira publicação. Até o ano de 2022, foram publicados 1.308 textos nessa revista.

A revista Pensar a Prática, publicada pela primeira vez em 1998, é editada sob a responsabilidade institucional da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG). Em seu *site* estão disponibilizados todos os textos, desde sua primeira publicação. Até o volume 25, no ano de 2022, foram publicados 1.165 textos nesse periódico.

Assim, após realizado o levantamento das publicações disponibilizadas eletronicamente, quantificamos um total de 4.774 textos publicados.

Após identificarmos as publicações totais nas revistas selecionadas, foi iniciada a segunda etapa de levantamento de dados, que consistiu em realizar a pesquisa nos *sites* das revistas utilizando os descritores “PIBID” e “Formação de Professores”. Optamos por utilizar esses descritores entendendo que os periódicos selecionados dialogam diretamente com a Educação Física. Dessa forma, pesquisar por descritores específicos nos auxiliaria a selecionar apenas publicações que dialogassem com nosso objeto: Pibid e Formação Docente.

Nesta etapa de busca utilizando os descritores, foi identificado um total de 41 textos publicados, sendo: 1 texto na RBCE, 14 na revista Movimento, 17 na Pensar a Prática e 9 na Motrivivência.

Em seguida, partimos para a etapa de exclusão dos textos que não se relacionavam de forma direta com o objeto da pesquisa. Para isso, foi realizada a análise dos títulos, resumos e das palavras-chave de cada publicação, tendo como objetivo identificar textos que versassem sobre o Pibid e a formação de professores de Educação Física. Ao final dessa etapa, o número de trabalhos publicados nessas revistas foi reduzido para 21 textos, sendo que: seis textos estavam publicados na revista Movimento, cinco textos na Motrivivência, um texto na Revista Brasileira de Ciências do Esporte e nove textos na revista Pensar a Prática.

Os artigos selecionados no presente trabalho foram organizados em função das revistas pesquisadas, conforme os quadros abaixo:

Quadro 1 - Revista Motrivivência

Autor(a/es)	Título	Ano
Jaqueline Welter, Rosalvo Luis Sawitzki	As implicações do subprojeto cultura esportiva da escola-PIBID/EDF para a formação inicial em educação física	2014
Daniela de Moura Clates, Maria Cecília Camargo Günther	O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física	2015
Ivan Bremm de Oliveira, Mariangela da Rosa Afonso, Patricia Machado da Silva, Otavio Avila Pereira, Jose Antonio Ribeiro, Leon Flores Cibeira, Franciele Roos da Silva Ilha, Desire dos Santos Delias, Mariana Teixeira da Silva	Produção acadêmica na iniciação científica: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como lócus de produção do conhecimento	2017
Paloma Cibele Rivera Matter, Giovana Rastelli, Luiz Gustavo de Medeiros Manchein, Nicole Gonçalves Custódio, Sérgio Roberto Almeida, Gelcemar Oliveira Farias	PIBID Educação Física: experiências na formação de professores	2019
Erika Fernandes de Almeida Arruda, Katharine Aguiar Tolomeotti, Giuliano Gomes de Assis Pimentel	A práxis na iniciação à docência: resenha do livro "PIBID: formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física – Volume 2"	2020

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Quadro 2 - Revista Movimento

Autor(a/es)	Título	Ano
David Hortigüela Alcalá, Gustavo González Calvo, Ángel Pérez-Pueyo	Por que é que eu quero ser professor de educação física? análise da mudança na percepção durante a formação universitária e anos iniciais da carreira docente	2020
Josué José de Carvalho Filho, Paula Batista, Samuel de Souza Neto	O estágio supervisionado em educação física no Brasil: uma scoping review de teses e dissertações	2021
Reiner Hildebrandt-Stramann, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, Marli Hatje, Luciana Erina Palma	A formação do professor de educação física: da didática das disciplinas ao conhecimento do ensino	2021
Arestides Pereira da Silva Júnior, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira	As relações no estágio curricular supervisionado em educação física: uma pesquisa a partir das relações estabelecidos-outsiders de Norbert Elias	2021
Luiza Lana Gonçalves, Melissa Parker, Michele Viviene Carbinatto	Comunidade de prática e o desenvolvimento profissional docente de professores de educação física em uma escola brasileira	2021
Roseli Belmonte Machado	Formação em Educação Física e a questão da diferença: um olhar a partir da resolução 06/2018	2022

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Quadro 3 - Revista Brasileira de Ciências do Esporte

Autor(a/es)	Título	Ano
Araújo, Allyson Carvalho de; Carvalho, Maria Eulina Pessoa de; Ovens, Alan Patrick; Knijnik, Jorge	Competências digitais, currículo e formação docente em Educação Física	2021

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Quadro 4 - Revista Pensar a Prática

Autor(a/es)	Título	Ano
Maique Vinicius Riguete Ribeiro, Rosianny Campos Berto, Aline Britto Rodrigues	Trechos do caminho: práticas compartilhadas no âmbito do PIBID/UFES	2016
Janaina Andretta Dieder, Luís Eurico Kerber, Katia Ternus	A percepção dos docentes do curso de educação física em relação às contribuições do PIBID na formação dos acadêmicos bolsistas do subprojeto educação física	2016

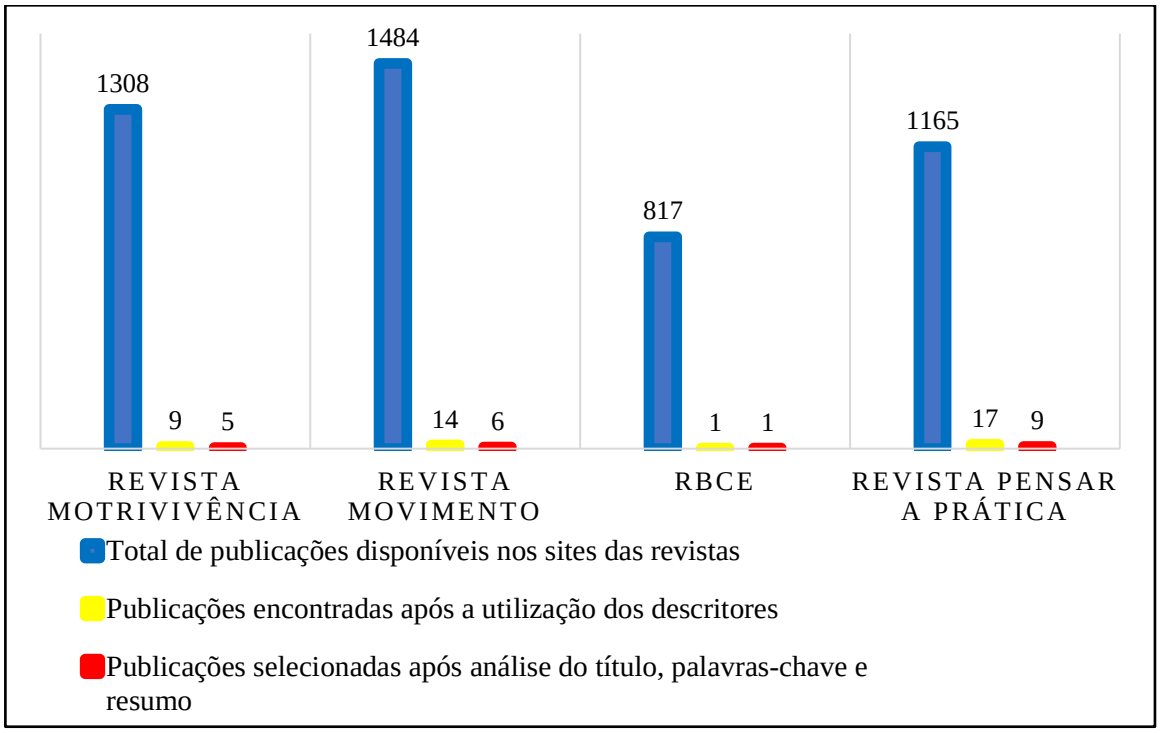
ISSN: 2175-5930

Tiago Nunes Medeiros, Gabriel Gules Goularte, Leandro Oliveira Rocha, Fabiano Bossle	PIBID e formação para a educação física escolar: notas de uma etnografia	2017
Jairo Antônio Paixão, Ederley Emanuel Souza, Jefferson Teixeira Sousa, Emanuel Mattos Della Lucia	A prática do bom professor na formação inicial: uma análise na perspectiva de acadêmicos do curso de licenciatura em educação física	2018
Luna Gonçalves dos Reis, Regina Simões	PIBID: Análise das teses e dissertações nos programas stricto sensu de Educação Física	2019
José Carlos dos Santos, Simone Silva Santos Nery, Agda Pereira Nunes, Regina Rovigati Simões, Wagner Wey Moreira, Aline de Freitas Brito	Formação de professores de Educação Física em ação: reflexos da formação inicial	2019
Elizete Maria Linhares, Luciene Neves, Leni Hack	Concepções de ex-bolsistas sobre o PIBID-EF e a Educação de Jovens e Adultos	2019
Roraima Alves Costa Filho, Roberto Tadeu Iaochite	Desenvolvimento da capacidade de ensinar durante o PIBID na área de educação física	2020
Ayla Cristine Gonçalves, Adelar Aparecido Sampaio, Evandra Hein Mendes, Arestides Pereira da Silva Júnior	Experiências de formação inicial e atuação profissional do professor supervisor de estágio curricular supervisionado em educação física	2021

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O Gráfico 1, abaixo, mostra a quantidade total de artigos publicados e disponibilizados pelas revistas selecionadas, em seus respectivos *sites*, a quantidade de arquivos encontrados utilizando-se os descritores e a quantidade de artigos selecionados por fazerem relação com o tema da pesquisa.

Gráfico 1 - Total de publicações encontradas, por periódico, em cada etapa da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

O resultado dessa etapa da pesquisa foi revelador ao mostrar que, dos 4.774 textos publicados e disponibilizados eletronicamente nesses periódicos, como dito anteriormente os principais que publicam trabalhos/pesquisas sobre Educação Física escolar, apenas 21 publicações fazem relação direta com o Pibid e a formação de professores de Educação Física. Entendemos que os quatro periódicos utilizados nessa etapa não representam a totalidade de publicações que possuem relação com o objeto de pesquisa. Corroborando o resultado encontrado em nossa pesquisa, Resende e Lazzarotti Filho (2019, p. 8) em uma pesquisa mais abrangente, pois foi realizada em 10 periódicos, e Brito Neto et al. (2010) encontraram resultados similares, 2,8% e 8%, respectivamente, dos artigos analisados por esses autores versavam sobre a formação de professores em Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi o de demonstrar a produção acadêmica sobre a influência do Pibid na formação de professores da área da Educação Física. Como resultado, ficou

evidenciado que o número de artigos publicados sobre o Pibid e a formação de professores de Educação Física ainda é muito pequena, tomando como referência as revistas analisadas.

A Educação Física entrou para o Pibid no edital de 2009, porém, o primeiro trabalho só foi publicado em 2014. Após isso, foi publicado 1 artigo em 2015, 2 artigos em 2016, 2 artigos em 2017, 1 artigo em 2018, 4 artigos em 2019, 3 artigos em 2020, 6 artigos em 2021 e 1 artigo em 2022. Para entendermos melhor a produção científica relacionada ao nosso objeto de estudo, seria necessário pesquisar artigos em outras revistas científicas, principalmente as da área da educação, nas quais diversos autores estão divulgando os resultados de suas pesquisas.

Percebemos que os estudos sobre as possíveis contribuições do Pibid na formação do professor de Educação Física não está consolidada na pauta de pesquisa das instituições formadoras desses professores. Outro desafio indicado por esta pesquisa é que, conforme Silva (2018), as produções científicas que debatem as políticas nacionais de formação docente têm se dedicado hegemonicamente ao aspecto descritivo das experiências vivenciadas nas escolas.

Sendo assim, observamos a necessidade de realizar pesquisas que investiguem as possibilidades e as limitações do programa em relação à formação inicial de docentes. Trata-se de um programa nacional de formação de professores para a atuação no campo escolar e que tem como um dos objetivos fortalecer as reflexões e intervenções pedagógicas nesse campo de atuação do professor de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-37, jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019.** Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: DOU, 19 de dezembro de 2019. Seção 1, p. 111. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRITO NETO, Anibal Correia Brito et al. O estágio de desenvolvimento do campo de estudo em "Formação de professores de Educação Física": primeiras aproximações. *In:* TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (orgs.). **Formação em Educação Física e Ciências do Esporte:** políticas e cotidiano. São Paulo: Aderaldo & Rothschild/Goiânia: CBCE, 2010. p. 49-74.

RESENDE, M. S.; LAZZAROTTI FILHO, A. O currículo de formação em educação física: análise das produções científicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. e25060, nov. 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.90369.

SILVA, Kátia A.C.P.C. da. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.12, n. 23, p. 307-320, jul/out. 2018.

A REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB: INTERPRETAÇÕES, RESSIGNIFICAÇÕES E RECOMPOSIÇÕES CURRICULARES

THE REFORMULATION OF PHYSICAL EDUCATION COURSES AT UNEB: CURRICULUM INTERPRETATIONS, RESSIGNIFICATIONS AND RECOMPOSITIONS

LA REFORMULACIÓN DE LOS CURSOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UNEB: INTERPRETACIONES, RESIGNIFICACIONES Y RECOMPOSICIÓNES CURRICULARES

Eslayne Silva Boa Sorte,
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Glaurea Nádia Borges de Oliveira,
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Reginaldo Santos Pereira,
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, que consiste no recorte de uma dissertação de mestrado (BOA SORTE, 2021), problematiza o processo de constituição do novo currículo dos cursos de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)[1]. Esse currículo, fruto de seu último redimensionamento, foi orientado pelas Resoluções CNE/CP 02/2015 e CNE/CES 06/2018.

Com base em algumas formulações foucaultianas e nos pressupostos de Ball e seus colaboradores acerca das políticas curriculares, empreendemos um gesto teórico-metodológico de caráter pós-estrutural, mirando o currículo enquanto uma prática discursiva (FOUCAULT, 2008) forjada por um processo político permanentemente produzido e negociado (BALL *et al*, 2016).

Focalizar um currículo de formação em Educação Física como uma prática discursiva implica entendê-lo como um produto de regras anônimas, estipuladas num determinado tempo-espaço, mediante condicionantes e influências que as tornam possíveis. Com essas regras, busca-se estabelecer o modo como a Educação Física deve ser compreendida e enunciada,

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para a sua realização.

donde suscitam efeitos que incidem sobre a imagem de sujeito-profissional que com ela se desenha.

Assim, assumimos que o currículo se constitui como uma prática de enunciação e como uma fronteira cultural cujos significados estão em constante negociação e criação. Assumimos também que toda política curricular implica uma cadeia contínua e não linear de interpretação, com processos que extrapolam a esfera do Estado, tais como aqueles que acontecem dentro e em torno das instituições, produzindo sentidos que escapam do instituído.

O estudo em tela consiste, portanto, em apresentar o modo como se deu o processo de leitura, interpretação e recontextualização dos textos normativos, sobretudo o da Resolução CNE/CES 06/2018, no contexto de produção do atual currículo de Educação Física da UNEB. Para dar cabo de tal empreita, devotamo-nos ao exame de um corpus empírico que reuniu diferentes fontes enunciativas: discursos dos professores que participaram da reformulação curricular, obtidos a partir de uma entrevista narrativa, bem como textos legais, institucionais e acadêmico-científicos.

UM PROCESSO INTERPRETATIVO, UM NOVO CAMPO DE RACIONALIDADE, UM CURRÍCULO (AINDA, QUASE) GENERALISTA

Em meados de 2015, a UNEB havia iniciado um movimento destinado à adequação dos currículos dos seus cursos de licenciatura à Resolução CNE/CP 02/2015, então recém-aprovada. Para tanto, elegeu, em cada área, um Grupo de Trabalho (GT) e, posteriormente, uma comissão de sistematização curricular.

Neste ínterim, a reformulação dos cursos de licenciatura em Educação Física também levavam em conta a Resolução CNE/CES 07/2004, que, à época, ainda representava a base legal que norteava a formação em Educação Física. Cumpre dizer que os cursos de Educação Física da UNEB, desde seu surgimento, sempre se caracterizaram como cursos de licenciatura que declaravam preparar, por meio de um mesmo e único percurso formativo que conferia uma só titulação, profissionais habilitados a atuarem tanto em contextos escolares quanto não escolares. E que, naquele momento, os reveses e as articulações político-discursivas decorrentes desse arranjo tendiam a conduzir a reformulação em direção à elaboração de um currículo que doravante garantisse uma formação estritamente identificada com o trabalho docente nas escolas, conquanto aspirações de outra ordem, mesmo sem as mesmas condições de

legitimação, se fizessem presentes na arena de disputa. Aqui, referimo-nos, especificamente, à aspiração pela criação de um curso de bacharelado, por um lado, e, por outro, à intenção de se reconfigurar o currículo da licenciatura sem perder de vista um horizonte irrestrito de atuação. "Movimentos políticos, contudo, permanecem em processo" (LOPES, 2019, p. 6), e haja vista "o caráter indecidível e contingente das alternativas" (LOPES, 2015, p. 451), a reformulação foi surpreendida pela Resolução CNE/CES 06/2018.

Essa resolução instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Educação Física (BRASIL, 2018), representando o mais recente marco regulatório da formação nesse campo. Nela, enuncia-se uma graduação que se inicia com uma entrada única e se desdobra em duas possibilidades de saída: a licenciatura e o bacharelado. A publicação desse novo ordenamento provocou uma ruptura, uma inflexão, que modificou substancialmente os rumos da reformulação curricular dos cursos da UNEB.

Tal mudança tornou mais crível a criação do curso de bacharelado na instituição, até então inexistente, e, outrossim, fez com que, no âmbito da comissão, se reavivassem os discursos de recusa à fragmentação da formação, associados à projeção de um profissional crítico e reflexivo, habilitado, tanto em termos legais quanto formativos, para atuar nas escolas e nos demais campos de trabalho, de modo a contribuir para promover a transformação social e libertar-se das amarras mercadológicas produzidas pelo capitalismo. E se a nova normativa não continha todos os sentidos dessa formação desejada, tampouco apagava as demandas daqueles que defendiam uma formação generalista. Coube-lhes, então, tentar encontrar caminhos possíveis para engendrar, mediante uma interpretação dos textos legais, uma nova racionalidade. Eis como se deu esse processo.

A Resolução CNE/CES 06/2018 define que os estudantes que ingressam no curso de graduação em Educação Física devem ter, até o quarto semestre, uma formação geral, e ao início do quinto semestre, "terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura" (BRASIL, 2018, p. 2). Mais adiante, o documento pontua que "as Instituições de Educação Superior poderão, a critério da Organização do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Educação Física, admitir [...] a dupla formação dos matriculados em bacharelado e licenciatura" (BRASIL, 2018, p. 8).

Daí despontam três diferentes maneiras de se compreender o que foi instituído. A primeira é a de que as IES deveriam oferecer as formações específicas tanto da licenciatura

quanto do bacharelado, concedendo ao estudante a escolha de qual caminho trilhar a partir da etapa específica e, caso seja de sua vontade, a possibilidade de retornar à instituição para obter a segunda formação (cabendo à própria instituição o estabelecimento de critérios para tal retorno). A segunda é a de que as IES poderiam "construir uma proposta curricular totalmente integrada, onde todos os alunos sairiam com a dupla formação" (FURTADO, 2020, p. 128). E a terceira é a de que as IES poderiam oferecer a etapa específica apenas da licenciatura ou do bacharelado.

Na UNEB, assumiu-se a primeira compreensão, sem que, no entanto, se deixasse de contestar a fragmentação dos cursos. E, para driblá-la, ou ao menos enfraquecê-la, usou-se o texto legal ao próprio favor, uma vez que ele prevê que "a integração das etapas específicas dependerá de procedimento próprio e da organização curricular institucional de cada IES" (BRASIL, 2018, p. 2).

Assim, na tradução da normativa pela comissão, produziram-se "trunfos" e "traições curriculares" que, em alguma medida, tornaram possível a preservação de uma perspectiva unificadora de formação: "Falou-se sobre as possibilidades, inclusive, de traições curriculares, quando a gente estuda e adequa uma normativa, sem se descaracterizar como currículo. E meio que foi essa a escolha que o grupo fez e a partir dali seguiu unido" (PROF. 4). "O nosso grande, digamos assim, trunfo, para tentar minimizar a fragmentação, está posto na ideia de Componentes Curriculares Integradores" (PROF. 1).

Com essas estratégias, os membros da comissão compreenderam que os conhecimentos metodológicos relativos ao trato dos elementos da cultura corporal, assim como os sabres concernentes às práticas de pesquisa, deveriam estar presentes em ambas as etapas específicas de formação, integralizando o Núcleo de Formação Específica, composto por 14 componentes curriculares (11 de conhecimento e metodologia das práticas corporais e 3 de pesquisa). A soma da carga horária desse núcleo à da Etapa Comum hoje corresponde a 77% do total do curso, ou seja, 77% de componentes idênticos, cursados conjuntamente entre as duas formações, o que "demonstra um ínfimo deslocamento em relação ao modelo anterior, em que um mesmo percurso formativo unia as demandas de todos os universos de trabalho da Educação Física" (NEVES; OLIVEIRA, 2020, p. 17).

A Resolução CNE/CP 02/2015 também foi objeto de interpretação e, ao se constatar que ela preconizava que a estrutura do currículo de formação de professores deveria incluir "o

ISSN: 2175-5930

ensino, a gestão educacional e os processos educativos escolares e não escolares da produção e difusão do conhecimento cientifico, tecnológico e educacional" (BRASIL, 2015, p. 11), e que o currículo deveria contribuir para "as práticas educativas formais e não formais e a orientação para o trabalho" (idem, p. 2), foi possível garantir que o licenciando tivesse acesso às experiências em espaços não escolares.

Essa trama tradutória é ainda condicionada pelas circunstâncias da universidade, que sofre, especialmente, com a escassez de professores. "A gente não tem como implementar, reformular para a implementação de dois cursos, com o quadro docente que nós temos" (PROF. 3). Daí que duas turmas cursando um mesmo componente pode também significar a demanda por um único professor.

Destarte, a produção curricular analisada é tanto fruto de uma ordem de urgências como de posições, significados e perspectivas de sociedade e de formação, sempre negociadas e jamais definitivas, que findam por recompor um arranjo de formação generalista num arranjo de formação que, assim entendemos, não deixa de ser generalista. Noutros termos, um arranjo *quase* generalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a construção do novo currículo dos cursos de Educação Física da UNEB, adentramos um processo forjado por interpretações e negociações gestadas pelo encontro entre uma comissão colegiada e a atual enunciação normativa do campo. Desse processo decorre um documento que reescreve, singularmente, o lugar da UNEB no território da formação em Educação Física, sem fazer desaparecer o prisma de uma formação generalista – ainda que pela primeira vez se abra espaço para o bacharelado –, mas o recontextualizando e o ressignificando, conferindo-lhe outros delineamentos que o diferem e ao mesmo tempo o aproximam do arquétipo que anteriormente guiava os cursos em questão.

A estudos futuros, cabe questionar os modos, certamente inéditos e imprevisíveis, como esse documento será mobilizado e operado em práticas formativas, assim como os efeitos que com elas hão de ser produzidos.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. et al. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOA SORTE, Eslayne Silva. **As práticas discursivas do novo currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII: como ele se tornou o que vem sendo?** 2022. 189f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 07**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 06**, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n° 02/2015**, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FURTADO, R. P. Novas Diretrizes e antigos debates: uma análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física – Resolução CNE/CES 06/2018. In: SOARES, M, G.; ATHAÍDE, P.; LARA, L. (org.). **Formação profissional e mundo do trabalho.** Natal: Edufrn, 2020, p. 115-135.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 455-466, maio/ago. 2015.

LOPES, A. C. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao "marxismo cultural". **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** v. 27, n. 109, p. 1-21, set./2019.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NEVES, R. S.; OLIVEIRA, G. N. B. Tessituras de um processo de reformulação curricular no território da formação em Educação Física: discursos legais, institucionais e acadêmico-científicos. In: **Jornada de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia**, 2021, Salvador. Anais... v. 1, p. 1-31.

SANTOS, F. B. **Jogos intermunicipais do Rio Grande do Sul:** uma análise do processo de mudanças ocorridas no período de 1999 a 2002. 2005. 400 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

A RELAÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES DA UNIVERSIDADE E DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

THE COLLABORATIVE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY AND BASIC EDUCATION TEACHERS IN THE CONTINUOUS TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

LA RELACIÓN DE COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES UNIVERSITARIOS Y DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Laura Helmer Trindade
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Michelle Cristina Duarte Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Vanessa Guimarães Alves
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

A perspectiva de formação continuada está inserida no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2015), que estabelece 20 metas para a educação nacional, sendo a Meta 16 aquela que prevê cursos de formação continuada até o final da vigência deste plano. O objetivo dessa meta é garantir a todos os profissionais da Educação Básica cursos de formação continuada específicos para a área de atuação.

Marchiori (2022) afirma que as formações continuadas, além da mobilização das instituições de ensino, devem acontecer mediante interesse e expectativa dos docentes. Nesse processo, cabe às universidades o papel social de contribuir na consolidação dos processos de formações continuada, em parceria com os diferentes sistemas de ensino e com os(as) professores(as) da Educação Básica.

Historicamente, as formações continuadas, majoritariamente, foram planejadas de forma fragmentada, visando a atualização e a reciclagem dos docentes. Esses processos formativos são externamente orientados por especialistas, de maneira hierárquica,

[1] Edital de Iniciação Científica (2019/2020): *Práticas de escrita na formação continuada de professores de Educação Física e pedagogas que atuam na Educação Infantil*.

ISSN: 2175-5930

desconsiderando os saberes e fazeres docentes. Nessa perspectiva, Marchiori (2022, p. 32) afirma que "essas ações ficam distantes dos cotidianos das escolas e os professores não participam desse processo, ou seja, não são ouvidos". Sendo assim, esse modelo tem se mostrado inadequado para os docentes e tem gerado também uma série de críticas, sobretudo, no sentido de desqualificar aquilo que os professores fazem em seus cotidianos (NÓVOA, 2009).

Na intenção de superar esse modelo de formação continuada, o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em parceria com a Secretária Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória (SEME/PMV) e no diálogo com professores(as) da rede municipal de Educação Infantil da capital capixaba, tem desenvolvido formações continuadas que reconhecem e valorizam os *saberes-fazeres* (ALVES, 2010) dos docentes, enfatizando as suas artes de fazer (CERTEAU, 2014) nos cotidianos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da região.

Diante do exposto, este trabalho objetiva compartilhar as formações continuadas desenvolvidas pelo NAIF, em parceria com a SEME/PMV e com os docentes da rede pública de Educação Infantil de Vitória, na intenção de fortalecer processos formativos que reconheçam e valorizem o protagonismo dos(as) professores(as).

CONTEXTUALIZAÇÃO

Os cursos de formação continuada são ofertados para que os professores prossigam em seus processos formativos e ressignifiquem a própria prática pedagógica, a fim de qualificá-la. Entretanto, segundo Alferes e Mainardes (2011, p. 1), "[...] verificou-se que os docentes consideravam os cursos de aperfeiçoamento pouco satisfatórios, visto que não atendiam às necessidades da escola".

No Brasil, geralmente, os cursos de formação continuada não abordam as realidades vivenciadas nas diferentes culturas escolares, dificultando a transposição de novos conhecimentos teóricos e práticos nesses ambientes educativos. Para Rossi e Hunger (2012, p. 325), os modelos de formação com vistas ao desenvolvimento profissional docente e as transformações na prática pedagógica necessitam focalizar a escola como o lócus da formação,

valorizar os saberes experienciais dos professores e atentar para as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente.

As três formações continuadas realizadas nos anos de 2018, 2019 e 2021 pelo NAIF em parceria com a SEME, via projetos de extensão universitária, foram desenvolvidas fora do horário de trabalho dos professores e tiveram como produtos finais materiais didático-pedagógicos que sistematizaram as experiências dos docentes com a Educação Física (EF) nos CMEIs de Vitória. Embora façamos menção a essas três formações continuadas, o foco deste trabalho incide com maior ênfase sobre a formação continuada de 2019, pois foi nela que uma das autoras esteve envolvida durante a sua Iniciação Científica[2].

Em 2018, o NAIF articulou uma parceria com a SEME/PMV para oferecer um curso de extensão denominado *Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória/ES* (SIEX/UFES n° 401832). O projeto envolveu docentes do NAIF, além da equipe da SEME/PMV, responsável pela operacionalização da plataforma virtual de formação, denominada VixEduca[3]. Essa formação teve como premissa o reconhecimento dos *saberes-fazeres* (ALVES, 2010) dos(as) professores(as) de EF, construídos ao longo de mais de uma década na rede (2006-2018) e a valorização de suas histórias de vida. O diferencial dessa formação foi a valorização dos(as) docentes a partir das narrativas dos professores e a publicação de um e-book (MELLO; CAMARGO, 2018).

A segunda formação ocorreu em 2019, também com professores da rede municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Nesse processo formativo, os(as) professores(as) foram convidados a compartilhar as suas artes de fazer (CERTEAU, 2014) nos CMEIs do município. Participaram dessa formação continuada, além de 44 professores(as) da rede municipal de Vitória, 14 docentes do NAIF, que atuaram como tutores, acompanhando e escrevendo em coautoria com os(as) professores(as) os textos que compuseram o material didático-pedagógico produzido no final da formação.

[2] Ferramenta de formação virtual para os profissionais vinculados à educação municipal da capital capixaba, desenvolvida no *moodle*. Pode ser conferida no endereço: http://vixeduca.vitoria.es.gov.br/moodle/.

[3] O trabalho contou com apoio financeiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFPA.

A formação continuada de 2019 foi desenvolvida em quatro etapas. Na primeira, foi realizado o encontro inaugural; a segunda, consistiu na realização de atividades da plataforma virtual; na terceira, houve a realização do seminário; e a quarta etapa focalizou a produção de textos para a produção do material didático-pedagógico, que reuniu as experiências docentes com a EF nos CMEIs de Vitória.

A proposta dessa formação continuada foi utilizar a escrita como eixo formativo e os(as) professores(as) foram convidados a escrever sobre as suas práticas docentes por meio de atividades realizadas na plataforma VixEduca. Durante as atividades propostas no ambiente virtual, que correu com mediação dos tutores, foi possível inferir, pela fala dos(as) participantes e dos tutores, a dificuldade que alguns professores(as) tinham em realizar uma escrita reflexiva sobre a sua própria prática. A maioria dos(as) docentes praticava uma escrita burocrática (CÔCO, 2014), relacionada a elaboração de planos de aula, relatórios, formulários, dentre outros documentos associados à profissionalidade docente. No decorrer do processo, identificou-se que esses(as) professores(as) conseguiram, gradativamente, desenvolver uma escrita reflexiva, em coautoria com os tutores, potencializando a relação colaborativa entre docentes da universidade e da Educação Infantil.

Desta forma, a formação continuada realizada *com* os(as) professores(as) e não *para* eles(as), oportunizou a escrita sobre a própria prática, dando visibilidade ao que é realizado no cotidiano dos CMEI para outros(as) professores(as) da rede. A relação colaborativa entre a Educação Básica e a Universidade é de suma importância, pois mostra a possibilidade de os(as) professores(as) se tornem pesquisadores(as) da própria prática e produtores de conhecimentos (MARCHIORI; TRINDADE; MELLO, 2020), além de ocuparem um lugar de poder dado pela escrita em nossa sociedade grafocêntrica (CÔCO, 2014).

A parceria estabelecida foi fundamental para garantir a continuidade dos processos de formação dos professores. Sabe-se que o cotidiano dos professores é exaustivo e a disponibilidade para realizar formações continuadas é pequena, pois, mesmo que as formações ofertadas via parceria NAIF/SEME sejam fora do horário de trabalho dos professores, muitas vezes ocorrem conflitos com as demandas profissionais, familiares e pessoais. Sendo assim, a formação possibilitou que os professores não precisassem estar presentes no ambiente físico para a realização das ações, pois a maior parte das ações ocorreu em ambiente virtual.

Como forma de materializar e compartilhar os conhecimentos provenientes das experiências docentes, foi produzido um material didático-pedagógico com os professores que participaram da formação continuada de 2019. Esse material difere-se daqueles que são externamente orientados, pois teve como objetivo inspirar e não prescrever práticas pedagógicas para serem realizadas nos cotidianos dos CMEIs. Segundo Tahara, Darido e Bahiax (2017, p. 376), é necessária a participação dos docentes "[...] nos processos de elaboração, implementação e/ou avaliação dos materiais didáticos, para que a experiência colaborativa possa favorecer qualitativamente o ensino e aprendizagem dos conteúdos".

Por fim, em 2021, a formação continuada teve a sua terceira edição, dessa vez abordando a temática étnico-racial e foi intitulada *Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares*. Participaram 28 docentes, de diferentes áreas do conhecimento, e o foco incidiu sobre as experiências pedagógicas que trabalharam a inserção da cultura popular, em especial, das danças populares e das literaturas afro-brasileira e africana nas mediações pedagógicas *com* a Educação Infantil. Assim como nas formações anteriores, destaca-se a relação colaborativa entre docentes da Universidade e da rede na construção de práticas antirracistas desde a Educação Infantil. Essa formação gerou um livro sobre a educação para as relações étnico-raciais (MELLO; BOLZAN, SANTOS, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formações continuadas realizadas por meio da parceria entre o NAIF e a SEME valorizaram o protagonismo do(a) professor(a), dando visibilidade aos seus saberes-fazeres produzidos nos cotidianos da Educação Infantil. Nessa perspectiva, os professores puderam pensar e ressignificar a sua própria prática pedagógica, por meio do processo de escrita reflexiva fomentado pela relação colaborativa com docentes da Universidade. Esse caminho formativo contribui para superar relações assimétricas de poder, que, historicamente, tem demarcado as interações entre docentes da Universidade e da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. In: *Sem. de Pesquisa do PPE Universidade Estadual de Maringá*. 2011, Maringá. Maringá: Programa de Pós-graduação da UEM, 2011. p. 1-13.

ALVES, N. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: GARCIA, R. L. (org.). *Diálogos cotidianos.* Petrópolis: DP&A., 2010. p. 67-80.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:* Linha de Base. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CÔCO, V. *A dimensão formadora das práticas de escrita de professores.* Curitiba: CRV, 2014.

MARCHIORI, A. F. *As práticas de escrita na formação continuada com os professores de Educação Física na Educação Infantil de Vitória.* 2022. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MARCHIORI, A.; TRINDADE, L. H.; MELLO, A. S. As práticas de escrita na formação continuada de professores que atuam na educação infantil. *Research, Society and Development,* v. 9, n. 7, p. 1-31, 2020.

MELLO, A. S.; CAMARGO, M. C. S. *Seminário de Formação Docente e Práticas Pedagógicas com a Educação Infantil.* Vitória: UFES, 2018.

MELLO, A. S; BOLZAN. E; SANTOS, S. F. *Relações étnico-raciais na educação infantil:* diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2022.

NÓVOA, A. *Professores:* imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,* São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-38, abr./jun. 2012.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C.; BAHIAX, C. S. Materiais didáticos e a educação física escolar. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde,* Campinas/SP, v. 15, n. 1, p. 368-379, jul./set. 2017.

AS MARCAS NA FORMAÇÃO INICIAL TRAZIDAS PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ATUAM COM A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR[1]

THE MARKS IN THE INITIAL FORMATION BROUGHT TO THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS WHO WORK WITH THE SUBJECT SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

LAS MARCAS EN LA FORMACIÓN INICIAL APORTADAS AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS PROFESORES QUE TRABAJAN CON LA ASIGNATURA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Thaynara Saldanha Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Jean Takehiro Shimomaebara Sato,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Sérgio Eduardo Nassar,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Segundo Dubar (2005, p. 136), “a identidade é compreendida como resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Assim, sabemos que as relações sociais construídas no âmbito da docência, as mutações do eu, acontecem por meio das reflexões que procuram conectar mudanças pessoais e sociais, importantes na construção e exploração da identidade (ZANATTA, 2011).

Desse modo, a identidade se constrói e altera a partir das relações profissionais, além de se reproduzirem daquilo que foi vivido pelo sujeito e das relações sociais impressas ao longo da trajetória anterior à profissão e prosseguindo no ofício de ser professor (VANZUITA et al., 2017).

[1] O presente estudo não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para a sua realização.

Na EF as tensões do cotidiano do professor nos diferentes espaços educativos acarreta em múltiplas identidades, e outros diversos fatores como: o campo educativo, a cultura escolar, as limitações e as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica, as relações com os pais e alunos são determinantes para a crise identitária (PIRES et al., 2017).

A falta de uma identidade aponta para um campo de conhecimento onde o objeto de estudo é indefinido e tem contradições entre os pesquisadores, tanto nos profissionais atuantes quanto nos cursos de formação inicial, podendo acarretar variadas identidades assumidas (BALMACEDA et al., 2005).

O período da formação inicial constitui-se a identidade a partir das vivências do que vem a ser um professor e as realidades que se encontrarão posteriormente, sendo uma etapa para manter-se o equilíbrio entre os aspectos técnicos e os objetivos que a formação tem que dar, como no caso da Educação (MESQUITA, 2010).

Considera-se, portanto, que esta tem papel influenciador no processo de construção identitária dos professores de EF que buscam aproximar do objeto de estudo da área em questão, tanto que ainda faz-se presente em várias instituições, mas o trato ao corpo é de maneira tecnicista, positivista e mecanicista e nas manifestações, acarreta construção da identidade, focada nas formas tradicionalistas e dominantes.

Nessa ótica, o estudo investigou as marcas trazidas da formação inicial em professores que atualmente ministram a disciplina EFe no município de Castanhal, Pará.

METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa e descritiva e para Godoy (1995) que se preocupa em destacar a interação do pesquisador com a pesquisa em análise, buscando compreender e assimilar a partir do seu ponto de vista as informações coletadas.

Assim, compreender e interpretar as ações dos sujeitos que atuam com a EF se faz necessário ao adotar uma pesquisa descritiva, que tem como objetivo analisar, registrar, classificar e interpretar o fenômeno estudado.

A pesquisa de campo foi realizada no município de Castanhal/PA, com aprovação do comitê de ética em conformidade com a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, de pesquisa com seres humanos e com aprovação sob o CAAE 20700919.5.0000.8187 de Nº

3.733.834, além de autorização da Secretaria Municipal de Educação. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Adotamos como inclusão na pesquisa os seguintes critérios: ser graduado no curso de EF, assinar o TCLE e estar atuando na Rede Municipal de Ensino e, como critérios de exclusão: não ser graduado no curso de EF, não assinar o TCLE, não estar atuando na Rede Municipal de Ensino e recusar-se a participar da entrevista.

O instrumento utilizado foi a entrevista estruturada, a partir da Análise de Conteúdo, por meio da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado de Moreira, Simões e Porto (2005), para compreender na fala dos professores da Educação Básica como eles reconhecem a identidade profissional, do professor e da área de conhecimento Educação Física.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto às marcas na docência que o curso de EF, especialmente a graduação, traz ao professor, deparamos com 6 unidades de significados, a primeira: utiliza de conteúdos relacionando à Corporeidade, presente nas falas: 1, 2, 3, 7, 8 e 10.

Percebemos no discurso 2 que: “a Educação Física é... o corpo em movimento, é expressão corporal, é tudo que está relacionado ao corpo”, esse traz destaque ao modo que a EF utiliza o corpo em movimento como instrumento relacional com o mundo, o que entendemos como corporeidade.

Para Freire e Dantas (2012), o corpo é um campo aberto produtor de conhecimentos, e esse abarcamento da corporeidade através de gestos e sentimentos, surge como nova possibilidade de entender a relação corpo/saber, e a partir dessa compreensão usufruir-se das práticas corporais como auxílio do ensino-aprendizagem.

Paralelamente o discurso 7 ressalta: “a questão da importância dessas práticas corporais ensinadas na, na vida, na formação desse aluno não pra ele aprender simplesmente ah ah aprender um passe no futsal”, destacamos que o professor utiliza as práticas corporais a um viés do desenvolvimento físico e aos aspectos psicossociais, usando dos conteúdos como o esporte em suas aulas.

O sujeito 3 diz: “quando tem algum conhecido que faz capoeira pra levar pro ambiente pra mostrar é bacana a gente tenta buscar que tem uns alunos aqui que já fazem”, notamos que

o docente não tem domínio de todos os conteúdos da EF, apesar disso, não deixa de passá-los aos alunos, buscando alternativas para não prejudicar o ensino das práticas corporais.

Dentro da EFe os conteúdos relacionados à corporeidade vão além de movimentos técnicos, aprendizado de modalidades esportivas e lutas, o brincar dos jogos, é inserir nas aulas a cultura e origem do que é lecionado, socializar os alunos e estimulá-los a compreender tudo isso e, como escreve Ahlert (2011), trazer para suas práticas situações que induzam o processo crítico capaz de romper as fronteiras das salas, o conhecimento e as experiências corporais vivenciadas devem alcançar o cotidiano de quem aprende, da escola, das famílias, ou seja, da sociedade.

No estudo de Kempe e Chassot (2017) a partir da análise do uso de práticas corporais indígenas em uma escola não-indígena, no qual participaram acadêmicos do 5º semestre do Curso de Licenciatura em EF, em Araputanga-MT, de ambos os sexos e faixa etária de 20 a 40 anos, concluíram como a troca de diálogos e saberes de diferentes grupos somam na formação de cidadãos críticos, possibilitando o reconhecimento das diferenças socioculturais existentes no Brasil, convergindo com a discussão sobre os conteúdos relacionados à corporeidade.

Para tanto, temos a unidade onde o docente compreende o discente em sua totalidade, presente nos discursos 6, 7, 8, 10. Desse modo, o sujeito 6 diz: “eu posso ajudar pessoas, ajudar vidas a viver melhor e com dignidade através da Educação Física não só a questão da saúde física que a gente pode alcançar a saúde mental, saúde social”, notamos que este compreende o aluno como uma única unidade denominada corpo, sem fazer separação entre o físico e mental, ponto este positivo na sua regência.

No entanto, o método tradicionalista, que ratifica a dicotomia corpo e mente, se faz presente na área e, como consequência, Silva e Cunha (2019) afirmam que ao possuir um processo formativo apenas visando as áreas biológicas e o corpo físico, implica em um ensino técnico dos conteúdos da EFe, excluindo problemáticas que auxiliam no desenvolvimento social e que são relevantes para a formação crítica do estudante.

Paralelamente, o discurso 8 diz: “o aluno enquanto indivíduo e respeitar todos os aspectos da vida dele, cultural, social, biológico então isso daí me marcou muito né que o aluno ou a pessoa é um ser complexo”, ratificamos que além de entender essa totalidade, ele compreende que o aluno tem uma particularidade, como ser único, colaborando para o aprendizado mais efetivo da criança.

ISSN: 2175-5930

Por fim, no estudo de Ferreira e Moreira (2019) identificaram concepções, crenças e contextos episódicos do futebol que marcaram a vida de estudantes, como conteúdo e estratégia de ensino nas aulas de EF no Ensino Médio, em Cuiabá-MT com 37 alunos participantes, concluíram que os conhecimentos veiculados no espaço escolar são restritos a uma função reprodutivo/transmissora de reflexões já constituídas e que a EF precisa abranger os conteúdos de maneira a construir alunos mais críticos e participativos socialmente, corroborando com nossa discussão sobre a compreensão do discente como um todo.

A segunda unidade de significado sobre o entendimento do que vem a ser a área de conhecimento Educação Física (papel, significado e importância), está presente nas falas dos entrevistados: 5, 6, 7, 9, 10.

Com isso, o sujeito 9 destaca: "acho que isso foi uma marca que eu recebi muito desde a minha graduação, esse repensar na educação física no modo que é trabalhar, de agir, de se importância, do seu significado, essas relações com o meio e tudo mais", notando-se que o período da graduação foi de reconstrução para o docente sobre o entendimento da EF, processo este importante no desenvolvimento da área, deixando para trás concepções tradicionais e esportivistas.

Além disso, sabemos que essa ressignificação não é tarefa fácil, nas escolas ainda tem-se a concepção dos métodos tradicionais, onde o grande apelo por modalidades esportivistas advém de uma parte dos alunos e a oposição da outra acaba dificultando a participação dos mesmos, acarretando em desafios para a prática pedagógica dos professores (SILVA et al., 2019).

Nesse viés, o entrevistado 10 aponta: "achava que a educação física era algo apenas prático, físico. Então essa visão dentro da faculdade, ela mudou meu modo de pensar na educação física na escola", destacamos que durante a formação inicial houve a mudança no olhar à EF, enaltecendo como o processo formativo influencia na ação profissional. Ressaltando que a graduação vai muito além do panorama de ministrar as disciplinas, os professores têm papel de destaque no entendimento e valorização da área.

Para Flores (2010), o contato com a futura profissão já na formação inicial, através da observação dos seus professores, afeta a prática de ensino, apontando que os docentes têm grande contribuição e influência na construção da identidade dos graduandos durante o processo formativo.

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apontou que os docentes que atuam com a disciplina EF no campo escolar, trazem marcas do seu processo de formação inicial, que são importantes para a construção da identidade profissional do professor, uma vez que ao compreender o ser humano em sua totalidade a partir da ideia do fenômeno corporeidade, propicia um trato diferenciado ao objeto de estudo da área e o corpo em movimento, refletindo diretamente na prática pedagógica do docente.

Cabe destacar que a compreensão sobre a área de estudo em questão, essencialmente no que tange ao seu papel, significado e importância para a vida do discente são considerados por nós pesquisadores uma mudança transformadora nesse campo de atuação, a escola.

REFERÊNCIAS

AHLERT, A. **Corporeidade e educação:** o corpo e uns novos paradigmas da complexidade. Espacios en Blanco - Serie indagaciones, n. 21, p. 219-240, jun. 2011.

BALMACEDA, A. S. T. et al. Ensaio sobre a crise de identidade do profissional de educação física. **Revista especial de Educação Física. Edição digital**, n. 2, dez. 2005.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, T.; MOREIRA, E. C. Educação Física Escolar e Futebol: o que pensam os alunos do ensino médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 01-17, 2019.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010, p. 182-188.

FREIRE, I. M; DANTAS, M. H. A. Educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo. **Holos,** v. 4, p. 148-157, set. 2012.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

KEMPE, G. C.; CASSOT, A. I. Práticas corporais indígenas inseridas na Educação Física escolar não indígenas. **Rev. Educ. Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 549-567, mai./ago. 2017.

MESQUITA, E. Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. **EDUSER: revista de educação**, p. 03-19, 2010.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005.

PIRES, V. *et al*. Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 1, p. 35-60, mai. 2017.

SILVA, T. S.; CUNHA, E. R. Dilemas e desafios para a construção da identidade profissional de professoras iniciantes. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-20, set./dez. 2019.

VANZUITA, A. *et al*. A Construção de Identidade(s) Profissional(is) de Formandos em Educação Física. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 142-162, jul/set 2017.

ZANATTA, M. S. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Perspectiva**, v. 35, n. 132, p. 41-54, dez. 2011.

BNCC E O REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO NA PERSPECTIVA DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA [1]

BNCC AND THE CURRICULAR FRAMEWORK OF CANOAS: THE CONSTRUCTION PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER

BNCC Y EL MARCO CURRICULAR DE CANOAS: EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Débora Raquel da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Denise Grosso da Fonseca,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Roseli Belmonte Machado
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2017 houve a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que passou a permear as discussões e construções curriculares no território nacional, como a "Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares." (BNCC, 2017, p.08). Frente à obrigatoriedade da implementação da BNCC, estados e municípios realizaram reuniões, formações e desenvolveram estratégias a fim de organizar, problematizar e sistematizar sua implementação, nas respectivas redes de ensino, nos anos de 2018 e 2019.

Na Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC) foi realizada uma construção coletiva do documento referencial municipal. Os professores foram organizados em diferentes grupos, de acordo com cada componente curricular, sendo que este estudo debruça o olhar para o componente curricular de Educação Física (EF). Os encontros e formações ocorreram durante o ano de 2018, tendo como documento base a BNCC. O professorado de EF reorganizou,

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

destacou e acrescentou, aspectos julgados importantes evidenciando protagonismo na construção do Referencial Curricular de Canoas (RCC).

O documento final foi divulgado em dezembro de 2019, passando a ser orientador das escolas de Educação Básica da RMEC. A participação nesses encontros, impactou e atravessou a vida de professores que percorreram esse caminho a partir do que lá foi pensado, escrito, publicado. O presente estudo se debruça sobre o objetivo de conhecer e analisar a percepção de docentes de EF acerca do processo de construção do Referencial Curricular de Canoas no contexto do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

Nessa perspectiva, este estudo está pautado em autores que dialogam sobre a formação docente, dentre os quais trazemos Forster, Leite (2014); Nóvoa, (2011); Algebaile et al. (2021); Pacheco (2009), os quais destacam o quão formativo é o trabalho docente em si, o dia a dia do professor na escola. As formações, quando possibilitam ao coletivo momentos de diálogo, trocas, compartilhamentos, tensões, acabam por contribuir para a aprendizagem profissional. Os processos formativos construídos a partir desse olhar dos pares, possibilita uma aproximação do professorado que potencializa as conquistas, frente às diferentes demandas que emergem.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado através de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, com a participação de 2 professores de EF, de duas escolas distintas da RME de Canoas/RS, que participaram de encontros formativos para a construção do RCC. A produção de informações foi realizada através de diferentes instrumentos, inicialmente um questionário para subsidiar a seleção dos participantes, seguido de uma entrevista semiestruturada, observações nas escolas, bem como os registros do diário de campo.

Para Negrine (2017), nas pesquisas qualitativas trabalhamos com a busca por informações, dentro de um determinado contexto, não se atentando em achar uma verdade única e geral, mas valorizando o contexto investigado e as particularidades que ele traz. No caso específico deste trabalho trazemos a análise de informações colhidas nas entrevistas semiestruturadas. Em atendimento aos princípios éticos da pesquisa, no momento da entrevista foi solicitado aos professores que escolhessem um nome para serem referidos, os quais foram acolhidos e usados ao longo do estudo, Ana e Artur.

ENCONTROS, FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA

A participação de docentes de Educação Física na construção do documento final do RCC, da RMEC, durante os encontros formativos, possibilitou reflexões significativas, dentre as quais trazemos para o debate, a questão da possibilidade de se ter um espaço de diálogo e trocas entre os docentes, numa perspectiva formativa, bem como a dificuldade existente para se ter acesso a esses encontros. A professora Ana, em relação a esses encontros, destaca que:

> Eu acho que foram os encontros mais geradores de conhecimento que a gente já teve nos quase sete anos que eu estou na prefeitura. [...] A gente se reuniu para conversar sobre, aí eu acho que foi um dos encontros mais proveitosos, porque, apesar de ter uma base prévia, a gente montou várias coisas. (Ana, entrevista)

Ao se referir sobre a positividade e potência desses encontros, a professora enfatiza a importância dessa proximidade com os pares e da construção coletiva. Em um estudo etnográfico sobre a formação docente inicial e continuada, Forster e Leite (2014) destacam achados, que vão ao encontro de formações que dão protagonismo aos docentes, e aos saberes produzidos por eles. “Os profissionais se formam em seu espaço de trabalho e o modificam; o diálogo e a reflexão apresentam-se como primordiais na conquista de espaços de aprendizagem [...] reflexão e problematização compartilhados facilitam o processo de desenvolvimento profissional” (FORSTER, LEITE, 2014, p.866). Parar, pensar e dialogar entre os pares é uma possibilidade para que se tenham compartilhamento de experiências, seja entre docentes que estão atuando no chão das escolas, seja entre docentes que estão exercendo o papel de formadores, com um olhar voltado para as experiências de vida e de trabalho dos professores.

Nesse sentido, a aproximação com a realidade vivida poderá contribuir para a construção coletiva de ações que reverberam em novas práticas educativas, que poderão trazer novos olhares e encaminhamentos a problemáticas diversas, com vistas à superação. Ainda sobre o significado e a relevância desses encontros, o professor Arhur nos traz que:

> Eu achei muito válidas porque eu entrei em 2016, foi bom para conhecer mais pessoal [...] eu achei legal que a gente pôde construir juntos, a gente pôde dar ideias, a gente elaborou os textos juntos lá. (Arthur, entrevista).

ISSN: 2175-5930

Embora o convite para participar dos encontros formativos para a construção do RCC fosse ofertado para todos os docentes da RMEC, nem todos tinham essa possibilidade. Nesse sentido, a professora Ana destaca:

> Uma pena que às vezes a gente não tinha liberação para ir, porque era na semana [...] eles erraram em fazer durante a semana. [...] E aí transferindo para o sábado, acho que foi mais proveitoso, as pessoas conseguiam ir porque na semana a escola não libera porque não tem substituto. (Ana, entrevista)

Essa colocação por parte da professora repercute uma demanda incessante e constante nas escolas, que tem a ver com a falta de professores no seu quadro funcional, seja para organização básica e andamento das rotinas de trabalho, como para cobrir eventuais faltas, em razão de cursos, formações, atestados médicos e/ou por motivos diversos. Para Algebaile et al. (2021), a falta de professores pode estar associada à desvalorização e a precarização da carreira docente, onde os autores evidenciam entre as precariedades sofridas pelos professores, em especial das escolas públicas brasileiras, os baixos salários, planos de carreira que não valorizam o professor, carga horária elevada, escolas sem infraestrutura para o ensino e, menos ainda, para a permanência no próprio ambiente para estudar, preparar aulas, participar de reuniões e outras atividades.

A organização dos espaços formativos, se deu por parte da gestão da SMEC, sendo que a realização e efetivação das formações partiu do planejamento prévio com professores da própria rede, convidados para atuarem como articuladores. Sobre os articuladores, Arthur (entrevista) traz: “estavam abertos a ouvir o que o pessoal falava, digitavam tudo, trabalhavam o texto junto. Eu acho que desta forma ficou parecendo que o RCC era da gente mesmo, não era uma coisa que estava sendo imposta por outro, a gente construiu aquilo que estava sendo escrito ali.” O fato de poder se identificar com o documento, enxergar a sua realidade escolar ali, de perceberem que estavam sendo ouvidos, tomando parte ativa, é visto de forma positiva, e relevante para os professores. Nóvoa (2011, p.55) destaca: “Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão.”

A professora Ana (entrevista) entende que: “A gente pegou a nossa necessidade, remontamos da BNCC, mas a gente transformou para a nossa realidade. Então eu acho que o

ISSN: 2175-5930

maior ganho desse RCC foi os professores terem a oportunidade de mexer juntos no que achavam necessário." Nesse sentido, Ana traz luz à importância dessa elaboração ter acontecido junto com os professores que estão no chão das escolas, num processo coletivo. "Em termos de construção de documento, eu acho que foi muito bom. Eram professores formados, eram professores que conheciam sobre o que estavam falando, isso é, eu acho que é o diferencial, com certeza." (Ana, entrevista). O fato de professores com experiências de vida e realidades diversas, estarem inseridos dentro de uma mesma rede de ensino e poderem experimentar um processo de construção compartilhada, é visto como importante diante da possibilidade de protagonismo.

Dentro da perspectiva de que essas formações possam vir a acolher as pluralidades e singularidades dos sujeitos, diversos professores, pesquisadores, seguem caminhando ao encontro de respostas e possibilidades que repercutam em uma aproximação dos processos formativos do professorado frente às diferentes demandas que emergem. "A formação acontece em interações, onde agem as biografias pessoais, os sistemas de valores, a ideologia. A formação acontece numa sobreposição de interrogações críticas inseridas em contextos de trabalho. [...] formação não rima com solidão…" (PACHECO, 2009, p.108).

Os sujeitos, educandos, alunos, alunas, todos os que pertencem e que pelos espaços educacionais passam, dentro de cada realidade escolar, de cada contexto, por esses lugares e por essas pessoas serão implicados, impactados, atravessados, transformados. Essa organização educacional não acontece pontualmente por determinadas mãos, mas é sim uma construção coletiva e atravessada por diferentes pessoas, com diferentes concepções de sociedade e de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os achados desse estudo, destacamos que os professores percebem o processo de construção do RCC, como um espaço rico e potente, o qual permitiu a troca entre os pares, fazendo com que se sentissem inseridos no processo e participantes da construção do documento final. Portanto, valorizam o protagonismo e a possibilidade da construção compartilhada. Os docentes declaram que, por vezes, houve dificuldades para se fazerem presentes e participarem dos encontros de elaboração do documento, evidenciando as fragilidades estruturais que atravessaram o processo.

Ao mesmo tempo que consideramos potente a participação dos professores na organização curricular, destacamos a importância de se pensar em estratégias possíveis para que, de forma ampla, possam seguir participando dessas demandas de construção coletiva. Com base nos achados, sugerimos o seguimento e a realização de novos estudos, dentro dessa perspectiva e desses objetivos, dando luz e voz aos docentes de EF acerca da construção curricular coletiva.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILE, E. *et al*. Prefácio. In: MAGALHÃES, J. et al, (org) **Trabalho docente sob fogo cruzado.** Gramma, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 de out. 2020.

CANOAS, Prefeitura Municipal. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, 2019. Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/. Acesso em: 05 de set. 2020.

FORSTER, M. M. S.; LEITE, T. C. **Formação continuada de professores:** da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. Revista Diálogo Educacional, v. 14, n. 43, p. 865-887, 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2005/1909. Acesso em 16 de out. 2022.

NEGRINE, A**. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa.** In: MOLINA, Vicente Neto, TRIVIÑOS, Augusto N. S. A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. 4.ed. - Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 2017. p.59-96.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo. 2011.

PACHECO, J. A. **Formação não rima com solidão.** Revista Educação e Cidadania, p. 99-109, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/download/34663773/Revista_Educacao_e_Cidadania.pdf#page=99. Acesso em: 04 de nov. 2022.

CONHECIMENTO DO CONTEXTO E PEDAGÓGICO GERAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA

CONTEXT AND GENERAL PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN KINDERGARTEN

CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO Y PEDAGÓGICO GENERAL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PREESCOLAR

Luana Zanotto,
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Fernando Donizete Alves,
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Carlos Januário,
Faculdade de Motricidade Humana / Universidade de Lisboa (FMH/ULisboa)

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de uma pesquisa ampla, intitulada: "Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de educação física: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental", que compôs uma tese de doutoramento em Educação defendida em 2019. No presente escrito, serão apresentados os resultados referentes à análise de duas componentes da base de conhecimentos: conhecimento do contexto e conhecimento pedagógico geral. Assim, objetiva apresentar e discutir a manifestação dos conhecimentos do contexto e pedagógico geral de professores de EF na EI, em específico, na pré-escola (crianças entre 4 a 5 anos e 11 meses de idade).

No sentido de contextualizar a pesquisa realizada, o suporte teórico evidenciado no campo da EF na EI em notoriedade no cenário brasileiro, tais como, o debate sobre formação, corpo, movimento, jogos e brincadeiras, gênero na infância, presença de professores com formação específica na EI, entre outros (MELLO *et al*., 2014; QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2015, ZANOTTO, 2020).

No escopo de investigação sobre a existência de uma base de conhecimentos necessária para o ensino, bem como do entendimento de como formar o professor a partir da investigação sobre o que ele deve saber, fazer e compreender para o ensino, consideramos as investigações

ISSN: 2175-5930

sobre a formação e desenvolvimento profissional, essencialmente, pautados por Shulman (1986; 1987) e outros estudiosos (GROSSMAN, 1990; COCHRAN; KING, DERUITER, 1991; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; MIZUKAMI, 2004).

A BASE DO CONHECIMENTO DOCENTE

O quadro teórico acerca da base necessária para o ensino parte das assertivas de Shulman (1986, 1987) ao definir que a mesma reúne um conjunto de conhecimentos, habilidades, entendimentos, capacidades e competências que um professor necessita ter para ensinar. Nesse sentido, o autor propõe a existência de "uma base de conhecimentos para o ensino" – um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva [...]" (SHULMAN, 2014, p. 200).

A base de conhecimentos constitui-se pelos domínios necessários aos professores acerca do conhecimento do conteúdo ou assunto; dos fundamentos disciplinares da educação; do desenvolvimento humano; da organização de sala de aula; dos encaminhamentos pedagógicos; do planejamento e da avaliação; do desenvolvimento social e cultural; dos contextos de ensino e do reconhecimento do ensino como profissão. Relevamos o conhecimento pedagógico do conteúdo, que resulta da fusão dos conhecimento acerca do sujeito para quem se ensina (suas características, interesses e necessidades gerais); do conteúdo (específico aos conteúdos a serem ensinados e aos conceitos que o professor deve saber para ensinar); conhecimento do contexto (conhecimentos sobre o ambiente de trabalho, das características sociais, políticas, regionais, culturais da comunidade ao entorno da escola) e do conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de organização do ensino) (GROSSMAN, 1990; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Como parte do conhecimento pedagógico do conteúdo, os conhecimentos do contexto e pedagógico geral - focalizados neste estudo - reúnem, respectivamente, o conhecimento em dimensões micro, meso e macro do contexto; enquanto que o conhecimento pedagógico geral se concentra nas concepções pedagógicas e os princípios político-educacionais conhecidos pelo professor.

DECISÕES METODOLÓGICAS

De abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o estudo foi dividido em duas fases. A primeira baseou-se nos princípios da pesquisa de intervenção pedagógica de Damiani *et al*. (2012), ocasião de desenvolvimento de uma atividade de formação continuada com um grupo de 14 professores de EF na EI de um município de pequeno porte do interior paulista brasileiro. Os encontros foram propostos em três módulos na frequência de duas horas semanais por um período de 6 meses. Foram discutidas temáticas como Crianças e infâncias; EF e Práticas pedagógicas. Os encontros foram registrados em Diários de campo e posteriormente analisados.

Na segunda etapa foram realizadas entrevistas de aprofundamento (JANUÁRIO, 19966) com um grupo de 4 professores pelo critério de inclusão de carga horária de trabalho semanal na EI. O roteiro contemplou os quatro conhecimentos de formação do conhecimento pedagógico do conteúdo. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

O *corpus* foi organizado e analisado segundo a Análise de conteúdo de Bardin (2009), elegendo os princípios da técnica para compreensão dos dados a partir do agrupamento das temáticas emergidas *a posteriori*.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

O CONHECIMENTO DO CONTEXTO DE PROFESSORES DE EF NA EI

Apresenta e discute o conhecimento do contexto em suas dimensões micro (do aluno e da sala (turma/espaço) de aula), meso (da escola e da comunidade educacional) e macro (o quanto conhecem e compreendem as características da comunidade geral e culturas do entorno social escolar).

Em ambas as etapas os professores demonstram compreensões do contexto de desenvolvimento da EF na EI, sobretudo, no cabível as suas próprias aulas/práticas, assim como demonstraram ciência da responsabilidade n a promoção da aprendizagem infantil no que compete às dimensões do corpo e movimento. A relação aluno-professor, ainda em sentido micro, foi compreendida pela maioria dos participantes a partir das “relações pedagógicas” caracterizadas pelas atividades intencionais do professor para a criança, (re)conhecendo o papel/responsabilidade do professor em ensinar-lhes conteúdos novos e ofertar possibilidades para se movimentarem. Este conhecimento foi de mais expressivo domínio entre os participantes, o que em acordo com Grossman, Wilson e Shulman (2005) é compreensível, pois

são nas intrincadas relações estabelecidas nas situações reais de ensino e aprendizagem que a aquisição de atitudes, habilidades e competências docentes são cada vez mais elaboradas acerca do sujeito para quem se ensina.

O conhecimento do mesocontexto revelou algumas questões burocráticas esbarradas ao perspectivar em contextos teórico-metodológicos mais amplos, bem como a discussão do trabalho em pares. Outros dados ilustram as considerações ao trabalho das professoras de sala de aula ao demonstrarem reconhecer a tensão e os dilemas da rotina do pedagogo e a necessidade de articulação do trabalho educativo da EF e outras áreas, ressaltando a importância de ambas as áreas. Debortoli, Linhales e Vago (2002) observaram o que conhecimento ampliado da escola e da comunidade educacional auxilia na compreensão dos processos de planejamento e implementação das propostas em consonância com as intenções pedagógicas dos pares e/ou na equipe interdisciplinar de professores generalistas (pedagogos) e especialistas (EF).

No que respeita o macrocontexto, os professores deteram poucos conhecimentos sobre esta dimensão, sendo que a sua aquisição, entre outras questões, são resultantes das raras oportunidades de diálogo com os pais/família em reuniões escolares, bem como nas escassas discussões sobre os normativos nacionais da educação brasileira.

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GERAL DE PROFESSORES DE EF NA EI

Conforme reforça a literatura (GROSSMAN, 1990; COCHRAN *et al*., 1991), o conhecimento pedagógico geral é compreendido pelo conhecimento dos alunos e do currículo, além do saber sobre o contexto educacional e dos fins, objetivos e valores educativos. Engloba os diferentes tipos de conhecimento em função dos objetivos de ensino e realidade dos alunos e contextos, representando os conhecimentos, estratégias ou quesitos de gestão e organização das turmas.

Os principais conhecimentos do âmbito pedagógico geral estiveram atrelados às discussões dos Campos de Experiências na EI contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e das competências específicas de ensino para o Ensino Fundamental transpostas ao ensino na EI. Na dimensão do currículo, compartilharam dificuldades em discernir entre as possibilidades de inserção da EF nos projetos pedagógicos das instituições,

ISSN: 2175-5930

bem como o potencial de integração e de interdisciplinaridade com os demais eixos na EI e as implicações de sua intervenção docente para a educação e a formação das crianças.

Os professores relataram limitações em articular os referidos documentos com o que é feito e esperado no cotidiano escolar. Com efeito, pressupõe-se o desencadeamento de atividades apartadas do coletivo docente o que, em consequência, pode extinguir a participação do professor especialista na EI e invisibilizar a sua corresponsabilidade de formação humana na base da Educação Básica.

O lastro teórico consultado inclina para a necessidade de formação no âmbito de conhecimento das políticas educacionais e do próprio conhecimento político dos professores para ampliação das questões pedagógicas gerais, para que despontem elementos suficientes às análises críticas da conjuntura escolar como reflexo da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou apresentar e discutir a manifestação dos conhecimentos do contexto e pedagógico geral de professores de EF na pré-escola. Quanto aos enfoques do conhecimento do contexto, a síntese dos três níveis permite inferir que esta tipificação do conhecimento entre os participantes provém, majoritariamente, do contato com a criança, da experiência e da relação direta e concreta obtida na realidade de ensino. Da análise do conhecimento pedagógico geral, foi manifestada a dificuldade em visualizar o trabalho docente da EF nas instituições, apoiando as práticas no âmbito individual do trabalho e pontual da EF.

Reconhecemos as limitações no alcance da produção dos dados pelas técnicas empregadas, em que se considera a ausência de profundidade nas concepções e perspectivas apresentadas pelos professores com base na observação do exercício da prática pedagógica.

Ao final deste estudo, consideramos ter ofertado indícios para repensar o conhecimento necessário ao professor de EF na EI, compreendendo-as esta dimensão a partir da análise dos conhecimentos que os professores possuem para trato qualificado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. 1 ed. em 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão homologada. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

COCHRAN, K. F.; KING, R. A.; DERUITER, J. A. Pedagogical content knowledge: a tentative model for teacher preparation. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1991, Chicago. Anais […]. Chicago, 1991. p. 1-23.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, n. 24, p. 249-305, 1999.

DAMINANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, p. 57–67, mai./ago., 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822. Acesso em: 13 ago. 2017.

DEBORTOLI, J. A.; LINHALES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física "para" e "com" as crianças. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 92-105, jun./jul., 2001-2002. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/48. Acesso em: 30 abr. 2018.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, n. 2, p. 1-25, 2005.

GROSSMAN, P. **The making of a teacher**: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990.

JANUÁRIO, C. **Do pensamento do professor à sala de aula**. Coimbra: Almedina, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, A. M.; et al. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1309. Acesso em: 21 set. de 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838. Acesso em: 21 set. 2019.

QUARANTA, S. C.; DO ROSÁRIO SANTORO FRANCO, M. A.; BETTI, M. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, [S. l.],

v. 12, n. 23, p. 57-81, 2015. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/906. Acesso em: 19 jun. 2022.

SHULMAN, L. S. Conhecimentos e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, jan./jun. 2014. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/0. Acesso em: 30 maio 2018.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

ZANOTTO, L. Educação física na educação infantil: normativos e o trabalho docente. **Retratos da escola**, Brasília, v. 15, p. 183-197, 2021. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1073. Acesso em: 19 jun. 2022.

CONVERSANDO COM A REALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

CONVERSING WITH THE REALITY OF THE SUPERVISED INTERNSHIP AT THE UFPA SCHOOL OF APPLICATION: AN EXPERIENCE REPORT

CONVERSANDO CON LA REALIDAD DE LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN LA ESCUELA DE APLICACIÓN DE LA UFPA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Jeannfer Nathali Leite Cristo
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Joyce Duarte Gomes
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Sibele Cristine Rodrigues Trindade
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Alexsandra de Lima Pereira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Letícia Alves Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Emerson Duarte Monte
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

O estágio segundo a Lei 11.788 (BRASIL, 2008) é um ato educativo que "visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho". O Estágio escolar é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2017), com o intuito de oportunizar os professores em formação a associar teoria à prática docente.

Na graduação aprendemos diversas técnicas e metodologias de ensino, contudo é no ambiente escolar que vivenciamos as reais possibilidades de aplicação prática desses conteúdos. A maior parte dos alunos matriculados na educação básica no Brasil encontra-se nas escolas públicas, e esse ambiente na maioria das vezes sofre com desigualdades quando comparada as

escolas da rede privada em relação a materiais de apoio, à dedicação do corpo docente, à presença da família e de outras oportunidades educativas diferenciadas (MENDES, 2010).

O presente texto possui uma análise descritiva por meio de registros no diário de bordo e entrevistas com a Coordenação da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA) e possui como objetivo relatar a experiência de graduandas da Universidade do Estado do Pará (UEPA) durante a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório I. Este estágio ocorreu nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o período de outubro de 2022 a fevereiro de 2023, na EA-UFPA.

CONTEXTO SOCIAL E PEDAGÓGICO DA ESCOLA

A EA-UFPA trata-se de uma escola federal subordinada à Universidade Federal do Pará (UFPA), onde desenvolve-se ensino, pesquisa e extensão em educação. A escola é responsável pela oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, onde os alunos ingressam a partir de processo seletivo de edital único. Para destrinchar acerca do contexto social da Escola de Aplicação, foi realizada uma entrevista com o atual Diretor. No que diz respeito ao número de matrículas a escola possui 1.300 alunos, sendo cerca de 75% destes pretos ou pardos, 70% estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e no ano de 2023 um aluno se declarou indígena. A interação da escola com a comunidade se dá por meio de projetos desenvolvidos pelos próprios professores e líderes do bairro.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico, este possui o objetivo de concretizar um modo de organização do trabalho pedagógico que envolva a comunidade na qual está inserida, com o intuito de oportunizar experiências educativas inovadoras, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes, jovens e adultos por ela atendidos, contribuindo, assim, para a formação de educandos com sólidos conhecimentos científicos, sociais e políticos, por meio de uma perspectiva crítica e humanizada (UFPA, 2017).

FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

O quadro docente da EA-UFPA é bem qualificado, no documento de dados quantitativos que nos foi disponibilizado pela Coordenação de Estágio consta que os professores em sua maioria possuem outros títulos além da graduação. No total são 158 docentes lotados, com os títulos a seguir: ensino superior (4), especialização (25), mestrado

(92) e doutorado (28). Os professores da EA-UFPA trabalham em regime de dedicação exclusiva e têm como plano de carreira o Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), as remunerações variam de acordo com os títulos (graduação, especialista, mestre, doutor) e progressão de carreira, desse modo os valores variam de 4.000 a 20.000 reais (TABELA, 2023).

Durante o desenvolvimento do estágio houve o acompanhamento de duas professoras, sendo uma com título de mestra e a outra em doutoramento. No entanto, o acompanhamento se deu em período escolar diferente, pois com a professora mestra auxiliou-se o andamento das aulas e com a doutoranda o processo de planejamento anual para o ano letivo de 2023.

A VIVÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Antes de ir a campo, nos primeiros encontros da disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório I ocorreram discussões sobre os diferentes aspectos que incidem sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física, tais como os ordenamentos legais para o reconhecimento do espaço da escola pública, a escola pública como um espaço de intervenção e de contradições, a manutenção do espaço público, o Movimento Renovador na Educação Física e a emergência das abordagens da Educação Física Escolar.

Em campo, observou-se a organização do trabalho pedagógico da professora de Educação Física com título de mestra nas turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental. A professora informou utilizar todas as abordagens pedagógicas e não se fixar somente a uma, assim a educação ofertada para os alunos seria de maior qualidade e eficiência.

No entanto, partimos em contraponto, pois ao lidar com a realidade escolar sentimos dificuldades de perceber e relacionar as aulas de Educação Física na EA-UFPA ministradas pela professora com a nossa formação docente na UEPA. Em nossa interpretação, não houve a seleção dos conteúdos da cultura corporal buscando o trato do conhecimento, que segundo o Coletivo de Autores (1992, p.30), “trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como sua organização e sistematização lógica e metodológica”. Além da falta de organização dos conteúdos, não nos foi disponibilizado o plano de ensino e os planos de aula, o que dificultou nossa preparação para a regência.

Outro obstáculo enfrentado durante o estágio ocorreu devido incongruência entre o calendário acadêmico da universidade e o ano letivo escolar, pois iniciamos o estágio em outubro, período final do ano letivo na escola. O atraso no calendário acadêmico da UEPA é consequência da pandemia de COVID-19. Portanto, não acompanhamos efetivamente na EA-UFPA o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos durante seu ano letivo.

Por outro lado, devido ao término do período letivo da escola de 2022 se materializar antes da finalização do estágio supervisionado, foi possível assessorar o planejamento do ano letivo de 2023 com a professora doutoranda durante o mês de janeiro e fevereiro. Foi neste momento que nos familiarizamos com o planejamento sob a seguinte seleção por bimestre: 1º Jogos e Brincadeiras; 2º Lutas e Danças do Nosso Povo; 3º Práticas de Aventura Urbana e na Natureza; e 4º Esporte, Inclusão Sociedade e Educação. Nesse período, foi possível perceber os elementos da abordagem pedagógica crítico-superadora norteando as suas aulas, bem como a presença de outras abordagens.

É importante ressaltar que uma abordagem problematizadora pode transformar o conteúdo em alicerce a reflexão crítica da realidade. De acordo com Ghiraldelli Júnior (2001), o trabalho do professor de Educação Física (EF) vai além da pura e simples transmissão de técnicas. É fundamental que realmente a aula de EF se transforme em um ambiente crítico, no qual a riqueza cultural se estabeleça como propulsor para a compreensão crítica da realidade na qual vivemos.

Esta experiência foi de singular importância para nós, porquanto nos mostrou na prática como um professor pode realizar o seu planejamento com a seleção e organização do conteúdo, momento importante no início do ano letivo escolar, e também por nos aproximar de uma concepção pedagógica em estruturação de aulas que nos identificamos enquanto professores em formação. Nesse prisma, segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 87):

> A metodologia na perspectiva crítico-superadora implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 87).

ISSN: 2175-5930

Dessa forma, acreditamos na importância do contato com o planejamento de ensino do professor da escola-campo antes de iniciar a prática do estágio como parte da ambientação com o trabalho pedagógico do professor de EF, com o intuito de compreender a dinâmica das aulas, e consequentemente, nos auxiliar para o momento da regência, momento este de suma importância na formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que adquirir experiência em uma Escola de Aplicação no primeiro estágio abre possibilidades para pensar como queremos que seja a escola pública em geral. É gratificante observar o excelente trabalho da equipe de professores e professoras da EA-UFPA e essa foi uma experiência muito estimulante em nossa formação como professoras.

Apesar de algumas pendências e falhas no processo de estágio, conseguimos vivenciar a rotina de um professor de Educação Física, o planejamento do seu ano letivo e visualizar as aulas e as dificuldades que um professor pode vir a enfrentar ao aplicar seu plano de aula. Quando lidamos com seres humanos, precisamos entender que cada um possui singularidades e diferenças na forma de se expressar, aprender, entender e conviver com os outros e o professor deve estar preparado para lidar com inúmeras situações no dia a dia da escola.

Destarte, nesse ambiente percebemos que é possível aplicar, através do planejamento adequado, os aprendizados teóricos e práticos adquiridos durante a graduação, além disso, visualizamos a real possibilidade de pôr em prática uma Educação Física de qualidade na escola pública, principalmente quando há investimentos em qualificação profissional do quadro docente e estruturação de espaços e materiais para o ensino básico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf . Acesso em: 08/02/2023.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm . Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos; Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho; Departamento de Soluções Digitais e Informações Gerenciais; Coordenação-Geral de Informações Gerenciais. **Tabela de Remuneração dos Servidores Públicos Federais Civis e dos Ex-territórios.** Brasília, Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos Periodicidade, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/servidor/pt-br/observatorio-de-pessoal-govbr/tabela-de-remuneracao-dos-servidores-publicos-federais-civis-e-dos-ex-territorios Acesso em: 15 de fev. de 2023.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo**. A Educação Física progressista:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos e da Educação Física Brasileira. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MENDES, Maria Socorro dos Santos. Qualidade de ensino na escola pública: desafios e (im)possibilidades. **Psicologia: Ensino & Formação.** Vol. 1, n. 2, p. 61-71. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 4.905, de 21 de março de 2017**. Aprova o Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação da UFPA. Resolução n. 4.905 – CONSEPE, de 21.03.2017.

DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM EDUCAÇÃO OLÍMPICA [1]

FROM TRAINING TO ACTION: A PROPOSAL OF DIDACTIC SEQUENCE IN OLYMPIC EDUCATION

DEL ENTRENAMIENTO A LA ACCIÓN: UNA PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN OLÍMPICA

Clarisse Silva Caetano,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Doiara Silva dos Santos,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

INTRODUÇÃO

A formação inicial (FI) em Educação Física (EF) é um momento oportuno para que o discente tenha contato com diversos saberes curriculares que irão se somar aos demais saberes e poderão compor sua prática docente futura (TARDIF, 2008). Embora pouco difundida na FI, a Educação Olímpica (EO) se apresenta como uma proposta de prática pedagógica que enfatiza o ensino dos Valores Olímpicos (VO) por meio dos esportes, das lutas e demais conteúdos da EF (TURINI, 2002). A partir da EO, busca-se contribuir com a formação de crianças e jovens para além do momento da aula, em sua formação ética e cidadã.

De fato, estudos internacionais corroboram que a EO, articulada dos conteúdos da EF, tem o grande potencial de levar ao ambiente escolar, de forma sistematizada e intencional, a dimensão atitudinal destes conhecimentos, além de trabalhar outras dimensões em perspectivas interdisciplinares, com elementos históricos, culturais, etc. (KIRST, 2019).

O ensino por meio dos VO nas aulas de EF é uma estratégia que pode contribuir para contemplar temas que, comumente, são abordados apenas de forma situacional ou circunstancial nas aulas como, por exemplo, o respeito mútuo e a amizade na vivência das práticas corporais (THOMPSON, 2015).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

A EF escolar pode proporcionar aos educandos conhecimentos, habilidades e valores a partir da intencionalidade da prática pedagógica e trato pedagógico conferido aos seus conteúdos. Os VO eleitos como principais do Movimento Olímpico (MO) são: amizade, respeito mútuo e excelência. Eles constituem, em um arcabouço de potencial ético junto aos quais as experiências com as práticas corporais podem provocar reflexões e aprendizados sobre diferentes temáticas que permeiam a nossa sociedade, portanto, expandindo-se para outras práticas sociais.

No Brasil, os conhecimentos sobre EO têm sido mais explorados na literatura acadêmica em nível de pós-graduação e encontra pouco espaço na FI (KIRST, 2019; THOMPSON,2015). Nesse contexto, este estudo socializa a tematização e elaboração de uma sequência didática (SD) com conteúdos da EF a partir da EO, construídos em experiências de FI por discentes do curso de EF de uma universidade mineira. O objetivo principal deste trabalho é apresentar uma SD de 12 aulas de perspectiva crítica que tematiza, de forma sistematizada, a EO como proposta de ensino para a EF escolar.

METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa, diante da perspectiva, instrumentos e mobilização teórica e técnica para a sua produção, em vistas da sistematização uma SD. Os materiais mobilizados para a sistematização desta proposta incluem: o plano analítico e plano de ensino da disciplina optativa Educação Olímpica e EF escolar, bem como os registros de aulas e as avaliações da disciplina (produção de materiais didáticos e planos de ensino elaborados por discentes em FI), armazenados em acervo digital na plataforma institucional. Na ocasião da produção dos discentes, os mesmos consentiram no uso institucional para pesquisas a respeito do tema.

A disciplina optativa EO e EF escolar foi criada em 2020, durante o período emergencial remoto, e inaugurou o tema do MO no currículo da instituição. Desde então, foi ministrada nos formatos remoto e presencial, por mais três vezes, somando-se ao acervo de registros de avaliação mais de 100 documentos (materiais didáticos, planos de ensino, etc.). Estes documentos passaram por uma curadoria teórico-metodológica, reelaboração técnica e foram organizados em SD neste estudo.

ISSN: 2175-5930

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ementa e unidades didáticas da disciplina perpassavam desde o surgimento dos Jogos da Antiguidade aos Jogos Olímpicos (JO) da modernidade, seu idealizador, os eventos esportivos de chancela olímpica, os VO e os símbolos, propostas de EO realizadas em diferentes países e no Brasil, tensões sociopolíticas e MO, bem como possibilidade para aulas de EF escolar.

Dentre os conteúdos mais abordados nos planos de ensino e materiais didáticos elaborados pelos discentes da disciplina, para esta SD, foram incluídos os esportes voleibol e atletismo. Após a reelaboração técnica, foram elencados os temas e objetivos de cada aula, contemplando para além dos aspectos procedimentais dos conteúdos, destacando-se suas relações com a sociedade e os VO.

As aulas da disciplina possibilitaram discussões e reflexões sobre os VO e os conteúdos da EF, fomentando-se a articulação de elementos da formação didático-metodológica de professor de EF e o potencial da EO, sinalizando seu potencial para a formação de um projeto de sociedade ancorado em valores, tomando como base a dimensão atitudinal dos conteúdos da EF.

Para efetivar o caráter valorativo da EO, princípios de abordagens críticas orientaram a elaboração da SD, pois, estas relacionam os temas sociais de forma a superar o senso comum (COLETIVO, 1992; KUNZ 2002). Dessa forma, por meio do desenvolvimento de metodologias de perspectivas críticas, estabeleceu-se o diálogo das práticas corporais com os VO.

Os princípios das abordagens críticas da EF, que proporcionam ao aluno uma leitura da realidade a partir dos conteúdos, ensejam a superação de limites e a busca por transformações sociais. Diante dessa perspectiva, aulas com base na EO apresentam uma possibilidade de aliar os VO com a vida, fomentando olhares e leituras crítica da realidade, subsidiando formas de intervir no mundo social.

À medida que os professores em FI elaboraram os planos de ensino, eles refletiram sobre suas trajetórias formativas, em uma experiência de se pensar a atuação na FI. Como afirmam Pereira e Figueiredo (2018):

> Tornar-se professor de Educação Física, nos implica reconhecer que as experiências formadoras na trajetória curricular,

> repercutem num tornar-se a partir da reflexão retrospectiva do sujeito, quando mobilizam esquemas de pensamento e sentidos a respeito do mundo, estabelecendo, uma nova concepção do ser professor e uma diferente relação com o saber e a busca da identidade profissional (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018, p. 74).

Dessa forma, buscando contemplar as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos, apresenta-se, a seguir, a SD fruto de produção de vários processos formativos, sugerida para o Ensino Fundamental (anos finais) e/ou ensino médio, resguardadas as possibilidades de complexificação e culturas escolares.

Quadro 11 – Sequência didática Educação Olímpica

1ª AULA	
TEMA: História do MO - o voleibol como Modalidade Olímpica e introdução aos VO.	
OBJETIVOS	Conhecer a história da inserção do vôlei de quadra e praia nos JO; Discutir como os VO amizade, excelência e respeito estão presentes no cotidiano da sociedade e na prática do vôlei nos JO. Praticar fundamentos toque e manchete, relacionando os VO na aprendizagem do esporte.
2ª AULA	
TEMA: VO - Amizade: *fair play* nas modalidades olímpicas e relações com a sociedade	
OBJETIVOS	Conceituar o *Fair play* e sua relação com o esporte olímpico Conhecer e identificar, na história dos JO, exemplos de amizade e *fair play* no vôlei. Refletir como atitudes de *fair play* ganham destaque nos JO, como elas são vistas e apreciadas na sociedade. Praticar o vôlei evidenciando amizade e *fair play* em regras e condutas esperadas de cada pessoa

3ª AULA	
TEMA: VO: Respeito e Amizade nos JO, levando os VO para a sociedade.	
OBJETIVOS	Conhecer ações do Comitê Olímpico Internacional para promover o respeito entre os atletas e países. Refletir como essas ações poderiam transcender das arenas olímpicas para o espaço escolar e sociedade. Ampliar a prática dos fundamentos toque e manchete em mini-jogos, modificando as regras do vôlei visando o respeito e a amizade.
4 ª AULA	
TEMA: VO -Respeito: punições e medidas do COI	
OBJETIVOS	Entender e conhecer medidas do COI em casos de desrespeitos às regras, ao corpo e o *doping*. Refletir como essas medidas poderiam ser levadas para além do momento dos JO e estar presentes no contexto escolar e na sociedade. Praticar o vôlei adotando regras para as situações de desrespeito durante as aulas.

ISSN: 2175-5930

5 ª AULA	
TEMA :VO- Excelência, superação de limites e a busca pela perfeição.	
OBJETIVOS	Conhecer histórias de atletas de vôlei que obtiveram recordes nos JO; Refletir sobre a busca pela excelência e sua relação com a ética e a moral dentro e fora dos JO. Transformar os tipos de saques visando o fazer com excelência.
6 ª AULA	
TEMA: Respeito, Amizade e Excelência dos JO para a sociedade	
OBJETIVOS	Conceituar os VO e estabelecer relações com outras práticas sociais na sociedade. Refletir sobre a importância desses VO e seu contraste com rivalidades históricas de equipes de voleibol feminino e masculino. Praticar o voleibol simulando experiências de rivalidade e de respeito, amizade e excelência.

7 ª AULA	
TEMA: JO na mídia e atletismo	
OBJETIVOS	Identificar memórias dos alunos sobre mídia, atletismo e JO. Refletir como modalidades olímpicas têm mais ou menos visibilidade nas mídias. Iniciar a prática da corrida, emulando a participação de atletas olímpicos e a busca pela excelência.
8 ª AULA	
TEMAS: História do atletismo nos JO e os VO	
OBJETIVOS	Apresentar a história do atletismo nos JO e relacioná-la com os VO Compreender como os VO dialogam com diferentes práticas esportivas e sociais Construir de forma adaptada o bastão do revezamento e experimentar a corrida de revezamento focando no valor amizade

9 ª AULA	
Tema: Relações étnico-raciais e VO: impactos nos JO e possíveis reflexões	
OBJETIVOS	Refletir acerca das relações étnico-raciais e o valor respeito no contexto do atletismo Olímpico. Identificar e contextualizar histórico de países que são potências mundiais no atletismo dos JO. Praticar saltos horizontais com base em imagens desta modalidade em edições dos JO do século XX.
10 ª AULA	
TEMA: Participação das mulheres no atletismo e a excelência: rediscutindo as relações de gênero e sexualidade	
OBJETIVOS	Compreender como construções sociais e culturais de gênero e sexualidade são ressaltadas nos JO e na modalidade atletismo visando a excelência; Conhecer a história da participação das mulheres brasileiras no atletismo olímpico, condições e experiências; Praticar a corrida de revezamento em equipes mistas como nos JO de 2020

ISSN: 2175-5930

11 ª AULA	
Tema: Os JO e a pluralidade dos sujeitos	
OBJETIVOS	Resgatar e experimentar práticas corporais que se assemelham ao atletismo da Grécia antiga Analisar histórias de opressão e exclusão de atletas de atletismo que participaram de edições dos JO
12 ª AULA	
TEMAS: Gincana Olímpica	
OBJETIVOS	Propor códigos de conduta para o projeto de gincana escolar para as atividades sobre vôlei e atletismo com base nos VO Estabelecer pontuações para o sistema de valores da prática esportiva para a vida na gincana Elaborar os protocolos das cerimônias de abertura e encerramento que celebrem os VO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da SD apresentada, percebe-se que é possível sistematizar e organizar os conteúdos da EF tendo como base EO. Esta iniciativa pode contribuir para o planejamento das aulas de EF escolar com conteúdos e temas tratados em uma perspectiva valorativa, o que é bem acolhido por metodologias críticas da EF. A FI deve superar a lógica do diagnóstico e denúncia sobre a atuação profissional e ter participação propositiva para o futuro da EF escolar.

A organização da SD contou com a participação de mais de 100 professores em formação. A aplicação da SD em ambiente escolar pode colaborar para o fortalecimento da formação ético-moral, que envolve temas caros à sociedade atual.

REFERÊNCIAS

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

KIRST, F. **Educação Olímpica nos Jogos Rio 2016:** Entre o conhecimento e o mundo da vida. 2019. 184 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.** Ijuí: Unijuí, 1998.

SILVA, G. P.; FIGUEIREDO, Z. O tornar-se professor de Educação Física na formação inicial: um olhar sob as narrativas de formação. **Revista Motrivivência**, v. 30, p. 62-75, 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5º Edição. Petrópolis, RJ. Vozes 2008.

THOMPSON, D. R. **Educação olímpica na Educação Física escolar:** Avaliação da efetividade de atividades específicas para a dimensão atitudinal no comportamento de escolares do ensino fundamental (I). 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015

TURINI, M. **Análise de atividades de fair play em olimpíada escolar como reforço do desenvolvimento do espírito esportivo.** In: TURINI, M.; DACOSTA, L. P. (Orgs.) Coletânea de Textos em Estudos Olímpicos. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2002. CDROM. Biblioteca Básica de Textos em Estudos Olímpicos.

ISSN: 2175-5930

DIALOGICIDADES E LUTAS BRASILEIRAS: A TRIANGULAÇÃO NO ÂMAGO DO PROJETO LUSCO FUSCO

DIALOGICITIES AND BRAZILIAN STRUGGLES: THE TRIANGULATION AT THE HEART OF THE PROJECT LUSCO FUSCO

DIALOGICIDADES Y LUCHAS BRASILEÑAS: LA TRIANGULACIÓN EN EL MAGO DEL PROYECTO LUSCO FUSCO

Yasmin Aparecida Lemos dos Reis,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Diego Fernandes Machado da Costa,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Fabíolla Kattlheen Neves da Silva,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Tamiris Miranda de Souza,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Renato Sarti dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo socializar e estabelecer conexões através de uma triangulação da experiência de tematização de lutas brasileiras em três ações: o III Curso Colaborativo de Lutas na escola; Festival de Lutas na Escola (edição lutas brasileiras) e III Encontro de Lutas na Escola. Ampliando olhares para as dialogicidades emergentes.

As ações supracitadas são desenvolvidas pelo projeto Lusco Fusco, que tem se debruçado na construção de diálogos relacionados às lutas no contexto escolar (RODRIGUES et al, 2021). O referido projeto tem trabalhado na criação de "cenários formativos com alunos e docentes, provocando o debate e reflexão a respeito das lutas como conteúdo escolar, compreendendo uma Educação Física em que os alunos participem ativamente enquanto sujeitos que reproduzam e produzam cultura". (SARTI et al, 2020)

O projeto tem se estruturado desde 2018 a partir de dois eixos que se complementam, a saber: Ensino e Formação. (RODRIGUES et al, 2019). O eixo Ensino, é relacionado a ações que dialogam diretamente com a educação básica; e o eixo Formação, destinado à formação

docente, inicial e continuada. Neste contexto, entre as ações do projeto, destacamos aqui o Projeto Pedagógico de Lutas (PPL) como fio condutor para a ampliação da discussão, no Lusco Fusco, acerca das Lutas Brasileiras na Educação Física escolar. O PPL consiste na construção, durante um bimestre, de uma sequência pedagógica marcada pelas fases de Imersão, Tematização e Problematização (SARTI, 2020). Considerando Soares et al (1992), o projeto reconhece as lutas enquanto tema da Cultura Corporal, constituído, significado e ressignificado, desenvolvidas constantemente pelos sujeitos. Sendo assim, a ação tem sido a partir de sua estruturação e desenvolvimento prático, um dos elementos base para nortear a construção de novas propostas.

O LUSCO: FIOS DE (DES)CONTINUIDADES

O PPL ocorreu pela primeira vez em 2018 em parceria com uma escola de Ensino Médio localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, desde então seguem firmadas parcerias com diversas escolas da rede pública. Neste período, repetidas vezes, na fase de imersão, nos deparamos com um mesmo cenário, demarcado pelo conhecimento de lutas estrangeiras diversas, seja pela prática ou representação midiática, e a restrição do conhecimento de lutas nacionais à Capoeira.

Tal fato deu aporte ao projeto para a garantia da tematização das lutas brasileiras, visto a ocorrência constante da Capoeira durante a imersão. Inicialmente o PPL era organizado em uma progressão de lutas regionais, nacionais e internacionais (SILVA, 2019), contudo, ainda que buscássemos valorizar as lutas brasileiras, constatamos a limitação em relação a temas específicos, como a Capoeira.

Mediante a complexidade do período pandêmico, o andamento das principais ações do projeto se viu prejudicado, assim se fazendo necessário que houvesse uma reformulação de ideias quanto às possibilidades de atuação. Optando por não interromper as atividades, foram revisitadas as propostas de continuidade das ações desenvolvidas até aquele momento, juntamente com os encaminhamentos gerados a partir das mesmas. Neste meio, as demandas sinalizadas anteriormente se desdobraram em novas ações. Diante disso, almejando a ampliação na abordagem do tema das lutas no contexto brasileiro, o projeto propõe a construção de uma série de vídeos sobre lutas originárias das diferentes regiões do Brasil: Ikindene, luta Marajoara, Capoeira, Esgrima Crioula, Tarracá e Maculelê. Ao iniciar o andamento da produção, nos

deparamos com um escasso número de produções referentes a algumas das lutas, sobretudo em relação a tematização no contexto escolar. A partir disso entendemos a complexidade e necessidade de começar trilhar caminhos para superação deste cenário.

A TRÍADE DE AÇÕES: CURSO, FESTIVAL E ENCONTRO

O Curso Colaborativo de Lutas na Escola é pensado para a participação de professores em formação inicial e continuada, com o intuito de ampliar vivências, aporte teórico e debates sobre o tema Lutas. Em sua terceira edição o curso contou com quatro módulos. O módulo I, "Apresentação" foi destinado a apresentação do curso e interações iniciais entre os participantes e integrantes do projeto, abordando as experiências prévias em relação ao tema. Além disso, foi realizado um preâmbulo das teorias metodológicas relacionadas às Lutas. O Módulo II "Lutas Brasileiras" foi dividido em dois dias, e se destinou a vivência e ad-miração (FREIRE, 2013) das lutas brasileiras evidenciadas nas ações. O módulo III "Histórias Infantis e propostas pedagógicas" teve como fio condutor a reflexão acerca das histórias infantis na Educação Física escolar, e ao início das reflexões para a construção de propostas pedagógicas a serem realizadas pelos cursistas. O curso contou com professores parceiros do projeto, atuantes na rede pública da educação básica e do ensino superior, para a condução da construção das discussões.

A realização das propostas pedagógicas faz parte também do processo avaliativo do curso, para que os cursistas tenham um espaço de aproximação à realidade escolar com as experiências vivenciadas durante o curso. Pensando no acesso daqueles que ainda não estão em atuação na educação básica, o projeto destina um espaço que é o Festival de lutas na escola para que os cursistas possam ter esta experiência, vivenciando na prática a proposta pedagógica construída e aproximação com a profissão.

O Festival de lutas na escola é uma ação que ocorre de maneira pontual, em no máximo dois dias, nas escolas parceiras. Tem como atores principais os estudantes da educação básica e professores em formação inicial e continuada, sejam eles extensionistas do projeto ou cursistas. Ainda assim, são realizados esforços para que a ação esteja vinculada à proposta pedagógica do professor, para que a ação seja contextualizada e significativa para os envolvidos. O III Festival de Lutas na Escola teve como tema as Lutas brasileiras e foi realizado com turmas do Ensino Fundamental, em 1 dia em cada escola parceira. Foi estruturado em 4 momentos: 1- Diferenciação entre Luta e Briga; 2- Sala de vídeos sobre as lutas brasileiras; 3-

Espaço de vivência das lutas, composto por contextualização, prática e construção de material; 4- Produção reflexiva dos educandos. Os espaços foram configurados a partir do contexto de cada escola parceira.

Por fim, o Encontro de Lutas na Escola, que também é parte do IV módulo do curso, tem por objetivo socializar as construções das sequências pedagógicas desenvolvidas nas escolas parceiras do festival ou para além dele. É convidado um professor da educação básica que contribui com o diálogo e interlocução entre os trabalhos, a realidade e os desafios na tematização a partir de uma análise prévia dos resumos enviados e da apresentação dos professores no encontro.

TRIANGULAÇÃO E DIALOGICIDADES

Aproximações - Proximidade com os licenciandos, abertura de espaço de protagonismos para eles. Promoção de debate acerca das possibilidades pedagógicas sobre o tema. Possibilidade de ampliação das vivências e do debate sobre as lutas.

Afastamentos - A ação do curso é a mais extensa e consequentemente consegue abrir mais espaços de discussão sobre a lutas, permite que as discussões sejam mais aprofundadas e alcance maior a longo prazo, a medida que dialoga com maior público docente, entendendo que esses podem ampliar as discussões para além do período do curso mas também com reflexos e atravessamentos em sua prática, logo, também e suas turmas e escolas. Embora mantenha os olhares voltados para

O Festival promove diálogo com o ambiente escolar e seus diferentes sujeitos, se atém a Propostas Pedagógicas de Lutas em um formato mais simples, se aproximando mais da ideia de oficinas ou aulas pontuais e frequentemente estando em diálogo com outras possíveis propostas de provocações sobre o tema. Como por exemplo a sala de vídeos.

Já o encontro, sendo um derivado do curso e parceiro direto do festival, tem em si característica de ambas as ações a medida que tem uma duração menor, como o Festival, mas não se dá no ambiente escolar, como o curso. Ainda assim, tem características mais específicas à medida que promove a construção de trabalhos a partir da prática, convidando os envolvidos a refletir sobre as mesmas. Abre espaço de protagonismo para o ambiente escolar a partir da fala docente. E as lutas, consequentemente, são discutidas e pensadas enquanto tema viável e potente neste espaço.

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES

As ações em tela buscaram diálogos internos e externos com a universidade, privilegiando atores da educação básica e universitários. Além disso, representam de forma evidente a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, visto o processo de constituição das ações. A interação dialógica não se restringe ao momento de realização dos eventos propostos, em todas as etapas, desde sua construção é buscada a valorização de saberes emergentes.

Os espaços físicos de realização das ações são diversos e pensados para a aproximação dos sujeitos. Neste sentido, ao olhar para a relação entre esses espaços nos deparamos com seu potencial dialógico tanto individual, à medida que cada proposta vai estabelecer de maneira diferente a ponte professor, universidade e escola, quanto de maneira coletiva e complementar, considerando que o envolvimento do público com esses três momentos formativos amplia a discussão sobre as lutas por diferentes perspectivas. Contribuem nesse entre lugar os diferentes sujeitos, diante da participação de professor, extensionistas e licenciandos trocando experiências. O contato com diferentes espaços, seja dentro de uma mesma instituição, ou mesmo em variar entre elas, transitando no espaço acadêmico e no escolar. Nos processos entre proposta e ação. E na potencialização do fazer docente, com a formação continuada, elaboração de propostas pedagógicas e espaços de reflexão sobre a prática e construção coletiva de conhecimento a partir de tudo isso.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RODRIGUES, R. et al. **Projeto de extensão "Lusco Fusco Lutas na Escola".** Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2019. Anais XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13347/7369>

Acesso em: 27 de abr. 2023

RODRIGUES. R. et al. **Educação Física escolar: Lutas em debate: o podcast de extensão**. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2021. Anais XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15437/7884>. Acesso em: 27 de abr. 2023

SARTI, R. et al. **Conversas virtuais e outras possibilidades para a extensão universitária em tempos de isolamento social.** Revista Extensão, v.4, n.2, p.176-181, Ago, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/3948>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SARTI, R. **Formação docente, extensão popular e o terceiro espaço de Zeichner: a experiência do projeto EEFD Baixada.** Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20292>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SOARES et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**, Campinas: Papirus, 1992.

DUPLA FORMAÇÃO: PRIMEIRAS ANÁLISES[1]

DUAL FORMATION: FIRST ANALYSIS

FORMACIÓN DUAl: primeros análisis

Rodrigo Roncato Marques Anes,
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Paulo Roberto Veloso Ventura,
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Júlio César Maia,
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

INTRODUÇÃO

Vamos tratar de uma formação que no campo formal pode ser considerada novidade, mas que na prática já ocorria em diversos cursos de graduação em Educação Física (EF). Neste trabalho, o foco está para o curso de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública com mais de 6 décadas de acúmulo na formação profissional da área, primando historicamente pela formação generalista, e com destaque para 8 anos de uma licenciatura com formação ampliada. Neste momento, provavelmente, seja o curso que há mais tempo implantou a dupla formação, objeto deste estudo. Expor o acúmulo de 3 anos sobre esse objeto ganha importância para provocar o diálogo com a comunidade científica.

A decisão intempestiva e anticonstitucional do Superior Tribunal de Justiça (STJ) (2014) de negar a intervenção do licenciado nos campos não escolares motivou a comunidade a pressionar o Conselho Nacional de Educação (CNE) para que novas discussões públicas sustentassem a revisão das Diretrizes Curriculares para a Formação em Educação Física (DCNEF) de 2004. Foi uma longa jornada, com aprovação em audiência pública de uma Minuta (2015), rapidamente cancelada e seguida de outra elaboração, que anulou a formação ampla e única, então aprovada, e retornou à formação fragmentada, com a aprovação em 2018 das atuais DCNEF. Sem a intenção de analisar o documento como um todo, fartamente criticado, inclusive

[1] Temos um NDE central, cujo presidente é o/a coordenador/a central dos 4 cursos e um representante de cada um desses cursos. A Comissão de Revisão, mencionada no parágrafo seguinte, foi composta pelo NDE e os coordenadores dos cursos então em funcionamento, 3 bacharelados e 3 licenciaturas, ao todo, 13 docentes.

ISSN: 2175-5930

por estes autores, pontuamos a favor do Art. 30 da Resolução CNE/CES n. 6, o qual faculta aos cursos a inserção da dupla formação.

CONSISTÊNCIA ARGUMENTATIVA

O Projeto Político Curricular (PPC) deste curso está amparado por um conjunto de parâmetros teórico-metodológicos discutidos exaustivamente e aprovados pelo seu Colegiado, tornando-se o porto seguro para os desdobramentos do contraditório (forma x conteúdo), o que promoveu ganhos para qualificar os conhecimentos, cabendo à forma se valer, apenas, como meio para expressar o conteúdo.

Dentre esses parâmetros, destacamos a História como matriz científica, por ser a Ciência da totalidade, universal e ontológica; o Ser Humano como centralidade da formação (humana) e a Cultura Corporal, enquanto uma particularidade histórica, eixo do pensamento teorizado a partir do acúmulo da prática social deste curso, cuja historicidade se emaranha ao processo histórico da formação em EF no Brasil. Nesse contexto, nosso marco teórico se aloja nos pressupostos e rigores dialéticos do Materialismo Histórico, com objetivos compreensivos, abordagem qualitativa e uma revisão bibliográfica em busca das categorias de análise.

Historicamente, a EF sempre se valeu de uma formação generalista, ainda que os conceitos arrancados da prática de ensino que balizava as aulas práticas e teóricas dos cursos, não expressasse o entendimento de tal abrangência. O fato de que a formação se dava pela licenciatura, não impedia que os conteúdos tratados encadeassem interface com outros campos de intervenção, o que imprimia concretamente tal amplitude na formação de professores de EF.

Ainda hoje, as IES públicas têm buscado um processo omnilateral para a formação, em especial, a partir do momento em que "[...] a formação profissional especializada retorna sob a capa do bacharelado [...]" (FARIA JR., 1993, p. 235). Em tempos mais recentes, o conceito de formação generalista foi subsidiado pela experiência de um conjunto de cursos em IES públicas, que se chamou de Licenciatura com Formação Ampliada, tendo sido criado um Fórum que promoveu reuniões (São Luis, Goiânia e Salvador) para se avançar na consistência teórica da proposta.

Toda e qualquer formação profissional é um campo de tendências contraditórias, de um lado a manter e reproduzir os padrões tradicionais, de outro, promover transformações, um espelho da atual sociedade. A formação em EF deve, necessariamente, levar em conta tais

contradições e as atuais DCNEF abrem uma lacuna para revalorizarmos a formação geral, em oposição à tendência da fragmentação. Falarmos de formação ampla na EF urge passar por Faria Jr. (1993, p. 235), que 3 décadas atrás já asseverava: "Setores progressistas têm defendido propostas pedagógicas que apontam para a construção de uma sociedade em que seja superado o problema da divisão do saber".

Foi nessa lacuna que o curso tratado nesse texto, se valendo do acúmulo com a formação ampliada, sedimentou um PPC com formação que integra bacharelado e licenciatura (entrada e saída únicas), duração de 5 anos e carga horária (c.h) de 4.170 horas. Encontra-se no seu 3º ano e, na medida em que avança, vão se exaurindo bacharelados e licenciaturas criados na década passada. Os 4 campis, 3 cursos (com entrada de 1 turma por semestre) no interior do Estado ao qual a IES se vincula e 1 curso (entrada de 2 turmas) na capital, seguem orientação do mesmo PPC.

Desafios não se constituem como novidade, e para a análise de Faria Jr. (1993) existem muitos deles acumulados no campo da formação e intervenção de professores em EF. Isso nos exige lidar, constantemente, com situações em boa parte forjadas no determinismo das estruturas burocárias da sociedade política brasileira e sem qualquer consulta aos setores progressistas. A ausência do contraditório, por conta de que possa intervir nos interesses corporativos de conglomerados privados e a interferência direta na burocracia do Estado, acabam reproduzindo e consolidando uma hegemonia.

Entendemos, pela ótica gramsciana, que os tempos de "agonização ou crise de hegemonia", em que o velho "não querendo morrer" se torna empecilho para "o nascimento do novo", tiveram os seus dias contados, e marcaram o "nascimento de monstros", também no campo da formação e intervenção profissional em EF. Na IES foco deste estudo, esses "monstros" podem ser identificados em duas propostas curriculares, matriz 2015/2 e matriz 2018/1, que a partir de uma dupla estocada, caracterizada em 1º momento pela transição de uma antiga matriz ampliada (2007/2) para outra restrita ao campo da licenciatura (2015/2) e, em seguida, pela implantação do bacharelado (2018/1), representaram a tentativa de conformação da sociedade civil, associada ao campo da EF, cujo movimento ganhou sentido amplo (nacional) e favorável ao corporativismo dos conglomerados privados.

A matriz 2015/2, também alvo das objeções dos que assinam este trabalho (MAIA, 2019), é criticada a partir da fragmentação da educação do professor de EF. A educação,

entendida como forma de trabalho, na medida em que fragmentada, complexifica a disparidade introduzida pelo projeto burguês de sociabilidade à relação capital/trabalho, levando ao sujeito que se educa (ou trabalha) um estranhamento de si, do processo e do produto do trabalho (MARX, 2010). Justamente por isso laços de conformismo são construídos no consciente coletivo da sociedade civil. Não por acaso, foi significativo o valor do quase silêncio, apercebido durante os anos seguidos à decisão do SJT, Minuta de 2015 e, em caso particular da IES que tratamos, da matriz 2015/2 como prelúdio de uma sinfonia que encontraria desfecho na matriz de 2018/1.

O segundo "monstro" desse "claro-escuro", visto na matriz 2018/1, buscou selar o sentido fatalista aplicado ao campo da formação e intervenção em EF pelos grupos sociais dominantes. Dele, o processo de fragmentação ganhou novo grau de legitimidade, observado, por exemplo, na cooptação de muitos agentes que, descuidados de uma interpretação crítica do real, deixaram-se levar pelo "canto da sereia", metaforizado no discurso ideológico dos intelectuais dos grupos dominantes em defesa da atualização das competências profissionais ao alcance da volatilidade do mundo do trabalho.

O processo de reconversão de todo esse ardiloso instante de "crise de hegemonia", quase reordenada pelas vias do conformismo, pode ser observado na retomada do interesse pela formação integral a partir da publicação das novas DCNEF, em 2018. É desse processo de reconversão que o esforço da IES foco deste estudo pode ser compreendido, cabendo ressalva ao modo como, mesmo em momentos de silêncio, ela não se rendeu.

Assim, um representativo grupo de docentes que compõe o curso de EF em questão continuou acompanhando e promovendo debates no campo acadêmico e científico (FURTADO *et al.*, 2016) na expectativa por uma sinalização por parte do CNE que pudesse confirmar um entendimento favorável à licenciatura como perspectiva ampla de formação. Isso não se confirmou com a publicação das DCNEF de 2018, cuja aprovação repentina e silenciosa, sem debate amplo e público com a comunidade acadêmica (SILVA; FURTADO, 2022; FURTADO, 2020), desconsiderou o acúmulo de mais de uma década de contribuições e discussões promovidas por IES e demais instituições relacionadas a EF e Esporte, como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (VENTURA; ANES, 2020).

O referido grupo de docentes compreendeu que o documento aprovado pela DCNEF de 2018, além de confuso e com diversos problemas de ordem operacional e conceitual

(epistemológico), expôs uma concepção de formação em EF que reforça sua fragmentação, reafirma a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, aproxima a área da uma lógica ainda mais mercadológica que afasta o conhecimento teórico e prioriza a instrumentalização.

Todavia, sustentados num posicionamento teórico e político que reafirma a docência como essência do trabalho e da formação em EF, esta IES tratou de provocar reuniões e debates, internos e externos ao curso, de onde fosse possível pensar numa proposição curricular que, apesar das contradições impostas pelas DCNEF, viabilizasse um projeto de formação mais próximo das experiências acumuladas na Licenciatura com Formação Ampliada.

O atual PPC foi possível a partir do desdobramento de discussões no colegiado de curso, com alguns entendimentos acordados, como a extinção dos cursos de licenciatura e bacharelado, que nunca representaram o pensamento dos docentes. Essa decisão veio na esteira da posição que a maioria do Colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE)[2] tomaram a partir da possibilidade de organizarmos um curso sustentado no Art. 30 das DCNEF de 2018, que nos permite a dupla formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto realizamos a exposição dos motivos que conduziram um curso de EF a optar por uma proposta de currículo com dupla formação e habilitação, bem como o modo como a organização do currículo se desenvolveu e as saídas encontradas para desafios decorrentes das dificuldades interpretativas e operacionais com relação à DCNEF de 2018.

Ao concluir, importante destacar que o curso tem enfrentado problemas com a gestão superior da Universidade, muitos deles causados pelo texto repleto de ambiguidades da DCNEF, mas também pelas características epistemológicas da EF, seus princípios, natureza, fundamentos etc. Com respeito às DCNEF, o que se buscou foi, a partir da interface com a experiência da formação ampliada, evitar exageros determinados pelo documento oficial, em especial a lógica pragmática, bastante ampliada, na relação com diretrizes anteriores.

Dos muitos desafios no processo de elaboração, elencamos o Estágio Supervisionado com 900 horas, o Trabalho de Conclusão de Curso para cada grau de formação, a Curricularização da Extensão e a Prática como Componente Curricular. Para, além disso, o fato

[2] QUELHAS, Álvaro de Azeredo. **Trabalhadores de Educação Física no segmento *fitness*:** um estudo da precarização do trabalho no Rio de Janeiro. Tese. Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2012, p.90.

da IES determinar disciplinas obrigatórias que não contribuem com a organização curricular. O que exigiu muitos estudos e pesquisas para minimizar desfechos desfavoráveis à formação em EF, sustentados na defesa da Cultura Corporal, da omnilateralidade e de uma formação que, na prática social, faz enfrentamento às absurdas abstrações que buscam dividir o que seja indivisível, ou seja, a EF.

REFERÊNCIAS

FARIA JR., A. G. Perspectivas na formação profissional em EF. *In*: MOREIRA, W. **Educação Física & esportes –** perspectivas para o Séc. XXI. 4. ed. Campinas: Papirus, 1993.

FURTADO, R. P. Novas Diretrizes e antigos debates: uma análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física – Resolução CNE/CES 06/2018. *In:* SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Orgs.). **Ciências do esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**. Formação profissional e mundo do trabalho. v. 4. Natal: EDUFRN, 2020. p. 115-136.

FURTADO, R. P *et al*. Instabilidade jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNs para a Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 774-787 out./dez. 2016.

MAIA, J. C. A. O que revela uma revisão curricular de racionalidade produtiva: uma análise da categoria totalidade na formação do professor de Educação Física. *In:* **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 21., **CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 8., 2019, Natal. Anais... Natal, UFRN, p. 1-4, 2019.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SILVA, H; FURTADO, R. Reação conservadora neoliberal e políticas curriculares: as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. **Currículo sem fronteiras**, v. 22, p. 1-18, 2022.

VENTURA, P. R. V.; ANES, R. R. M. Formação profissional em Educação Física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. *In:* SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Orgs.). **Ciências do esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**. Formação profissional e mundo do trabalho. v. 4. Natal: EDUFRN, 2020. p. 13-29.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O REORDENAMENTO DO MUNDO DO TRABALHO: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO

PHYSICAL EDUCATION AND THE REORDERING OF THE WORLD OF WORK: LITERATURE REVIEW ON TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL REGULATION

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA REORDENACIÓN DEL MUNDO DEL TRABAJO: REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA Y REGULACIÓN PROFESIONAL

Adriano França Borges,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Osvaldo Galdino dos Santos Júnior,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Maura Karoline Lima da Silva
Faculdade Conhecimento e Ciência (FCC)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da dissertação de mestrado intitulada “Mudanças no mundo do trabalho e formação profissional: um estudo sobre a interface entre o PPC do curso de licenciatura em educação física da UFPA e as condições de trabalho em academias de ginástica”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, desenvolvido no curso de mestrado na linha de Formação de Professores, Trabalho Docente Teorias e Práticas Educacionais.

O recurso metodológico adotado é uma revisão de literatura, a qual segundo Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (1998, p. 184), afirmam que a literatura revisada deve formar com os dados um todo integrado, “[...] o referencial teórico servindo à interpretação e as pesquisas anteriores orientando a construção do objeto e fornecendo parâmetros para comparação com os resultados e conclusões do estudo em questão.”

O objetivo central deste trabalho é realizar uma revisão de literatura de artigos publicados sobre o mundo do trabalho e sua relação com a formação e atuação em Educação Física em revistas científicas registradas no Qualis/Capes.

ISSN: 2175-5930

Para chegar ao objetivo deste estudo, foram selecionados os seguintes periódicos: Revista Movimento; Revista Pensar a Prática; Revista Motrivivência; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista da Educação Física – UEM; Revista Motriz; Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde; Arquivos em Movimento; Revista Paulista de Educação Física; e, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. A busca pelas publicações foi realizada nos arquivos das revistas utilizando as palavras-chave: "mundo do trabalho" e "educação física". Após uma triagem realizada pelos títulos e resumos, nove artigos foram selecionados para análise a partir dos seguintes critérios de inclusão: a) serem revistas nacionais; b) estarem registradas no Qualis/Capes da área de Educação Física; c) os textos deveriam estar disponíveis na íntegra.

O mercado de trabalho está relacionado a análises imediatistas dos locais onde os trabalhadores podem vender sua força de trabalho, sem uma preocupação com as contradições que existem em relação à exploração e precarização desse labor. O mercado visa adaptar os trabalhadores às condições de mais alta precariedade, para servir aos interesses do capital, que depende da intensificação e flexibilização do trabalho para continuar se reproduzindo.

Segundo Nozaki (2004), no reordenamento do mundo do trabalho, processo que ocorreu com a transformação dos modelos de produção fordista/taylorista para o toyotismo, há uma diminuição do assalariado clássico do setor industrial e uma expansão no setor de serviços, com consequente aumento do trabalho parcial, temporário, informal, subcontratado e terceirizado.

O trabalho tem sofrido um reordenamento a partir da década de 1960 causado pela crise do capital vigente na época, surgindo uma nova configuração social e econômica que fez com que o Estado não intervisse de forma significativa em políticas públicas de qualquer ordem (NETTO; BRAZ, 2012). Esse recuo do Estado proporcionou a expansão da iniciativa privada em todos os âmbitos e serviços, inclusive de espaços para a prática de exercícios físicos, tais como as academias de ginástica (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

A partir dessa expansão, surgiram novos postos de trabalho na Educação Física, dividindo-se em, basicamente, duas grandes áreas: a escolar e a não escolar. Essa divisão reflete na formação dos trabalhadores da Educação Física que foi dividida em licenciatura – tida como a formação necessária para o campo escolar – e o bacharelado – para atuação em espaços não escolares (Ibidem).

A seguir, a partir do mapeamento dessa produção acadêmica acerca da Educação Física e reordenamento do mundo do trabalho, buscou-se explicitar as principais inquietações dos pesquisadores sobre a temática em questão e, por fim, apontar os limites e possibilidades futuras da produção de conhecimento da área.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Das revistas selecionadas para a pesquisa, apenas três continham pesquisas sobre mundo do trabalho e sua relação com a formação e atuação profissional, foram elas: Revista Motrivivência, Revista Pensar a Prática e Revista Movimento.

De acordo com os critérios de inclusão, são encontradas as seguintes publicações:

Quadro 12 - Artigos selecionados sobre Educação Física e Mundo do Trabalho no período de 2006 a 2017

ANO	PERIÓDICO	TÍTULO	AUTORIA
2009	Movimento	A inserção da Regulamentação da profissão na área de Educação Física, dez anos depois: embates, debates e perspectivas.	M. A. ALMEIDA; P. C. MONTAGNER; G. L. GUTIERREZ.
2011	Movimento	Formação continuada em Educação Física: Relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação.	E. C. MARIN; M. S. SOUZA; J. F. M. RIBAS; M. R. DECIAN; F. HERBST.
2009	Pensar a Prática	A Formação profissional em Educação Física e o processo político social.	A. M. SILVA; A. S. NICOLINO; H. L. D. INÁCIO; V. M. C. FIGUEIREDO.
2007	Pensar a Prática	Novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho do professor nas academias de ginástica.	R. P. FURTADO.
2007	Pensar a Prática	Acumulação flexível, técnicas de inovação e grande indústria do fitness: o caso curves Brasil.	F. MASCARENHAS; C. A. VIEIRA; T. M. A. MARQUES; P. J. A. BORGES; B. O. SILVA; W. B. SANTOS.
2014	Motrivivência	Diretrizes Curriculares Nacionais e o processo de formação de professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimentos e mundo/mercado de trabalho.	M. S. SOUZA; M. M. FUCHS; F. K. RAMOS.

2017	Motrivivência	Educação Física e mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio.	M. S. SOUZA; F. K. RAMOS.
2011	Motrivivência	Crise estrutural do capital, mudanças do mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física.	V. J. BOTH.
2006	Motrivivência	A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital.	A. A. QUELHAS; H. T. NOZAKI.

Fonte: Elaboração dos autores.

Pode-se perceber que há estudos publicados sobre essa temática em diversos anos desde 2006, pois as políticas e reformas educacionais estão sempre em disputa entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Há publicações que tratam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, Reforma do Ensino Médio, formação continuada e do trabalho do professor de Educação Física — que passa do magistério para um profissional liberal/empreendedor.

O artigo intitulado "A inserção da regulamentação da profissão na área de Educação Física, dez anos depois: embates, debates e perspectivas" trata sobre o histórico das regulamentações de diferentes profissões, situando os fatos que levaram à regulamentação da Educação Física. Ele oferece uma discussão que leva em consideração os argumentos de defensores e opositores do processo de regulamentação da profissão, concluindo que existe a necessidade de ampliação do debate e de uma maior participação dos profissionais.

No artigo "Formação continuada em Educação Física: relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação", encontra-se o resultado da análise de um projeto de formação continuada realizada em Santa Maria (RS). A partir das experiências vivenciadas pelos professores, os autores realizaram uma interface entre a prática profissional e o mundo do trabalho, considerando a influência das políticas governamentais na atuação e na formação dos professores.

Por outro lado, discutir os elementos político-econômicos que permeiam a formação em Educação Física foi o objetivo do trabalho intitulado "A formação profissional em Educação Física e o processo político social". Neste trabalho, os autores realizaram uma pesquisa documental em dados oficiais do governo brasileiro, além de documentos provenientes de organismos internacionais. Eles concluem que o aumento da oferta no número de cursos de Educação Física é um retrato do interesse do mercado neste nicho.

O trabalho de Furtado (2007) foi desenvolvido em uma academia de Goiânia. Por meio de entrevistas semiestruturadas, o autor analisou como as novas tecnologias influenciam o trabalho de professores de Educação Física que atuam nestes espaços. Ele afirma que as novas tecnologias e a influência que elas exercem sobre a organização do espaço alienam ainda mais o trabalhador — fato que será mais bem discutido à frente.

Na mesma lógica de análise do trabalho desenvolvido em academias, Mascarenhas e colaboradores (2007) analisaram o caso da rede Curves – uma academia específica para o público feminino. Os autores apontam que a metodologia empregada nos treinamentos da rede não respeita os princípios do treinamento esportivo, o que pode prejudicar os alunos no alcance dos resultados e acarretar potenciais lesões. Para os autores, o sucesso desta rede de academias se dá pelo forte *marketing* e é mais um produto da influência de um mercado cada vez mais globalizado que dita, entre tantas outras coisas, também a forma de se executar exercícios físicos.

No artigo "Diretrizes Curriculares Nacionais e o processo de formação de professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho", encontra-se uma análise das diretrizes à luz do materialismo histórico-dialético, realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica. Os autores concluem que os aspectos relacionados à legalidade e ao mundo/mercado de trabalho influem não só na formação profissional, mas também na formação humana e política dos indivíduos. Por isso, é importante que se esteja ciente de todo este processo, para que se continue lutando para a construção de outra lógica de formação que atenda realmente aos interesses da classe.

Na produção de Souza e Ramos (2017), o objetivo foi analisar o lugar da Educação Física no contexto da Reforma do Ensino Médio (lei n° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017). Os autores concluem que a Educação Física é, assim como outras áreas do conhecimento, diretamente subordinada aos imperativos determinados pelo mercado de trabalho, ocasionando com que a EF não adquira, de fato, autonomia pedagógica.

Ademais, Both (2011) trata sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da década de 1970, localizando a Educação Física neste contexto. De acordo com o autor, a formação em Educação Física se adapta às necessidades do capital e, portanto, é necessário que haja apontamentos para uma formação que confronte o atual modo de produção no sentido de superá-lo.

ISSN: 2175-5930

Por fim, Quelhas e Nozaki (2006) desenvolvem uma reflexão sobre a formação de professores de Educação Física no país, realizando um resgate histórico sobre esta formação. Os autores afirmam que a fragmentação do curso nas modalidades licenciatura e bacharelado é uma vitória de setores conservadores da área – influenciados pelo grande capital.

Os artigos em questão demonstram como os aspectos relacionados à formação e atuação dos professores é um assunto relevante e fundamental para a compreensão do papel da Educação Física na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a partir das produções da Educação Física, houve um reordenamento do trabalho desenvolvido pelos professores, que foram levados a atuarem sob princípios neoliberais, principalmente em academias de ginástica, locais que notoriamente elevam a precariedade do trabalho docente. Portanto, a regulamentação da profissão tão defendida pelo CONFEF não representou nenhum tipo de avanço ou diminuição da condição de precariedade do trabalho dos professores. Observamos limites nas produções da área, na medida em que é preciso avançar na compreensão de como os projetos pedagógicos das Universidades estão discutindo os perfis profissionais e as transformações ocorridas no mundo do trabalho. Desse modo, esta revisão de literatura já indica possibilidades futuras da produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

BOTH, Vilmar José. Crise estrutural do capital, mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 36, p. 45-62, jun. 2011.

FURTADO, Roberto Pereira. Novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho do professor nas academias de ginástica. **Pensar a prática,** Goiânia, p. 307-322, jul/dez. 2007.

MASCARENHAS, Fernando; VIEIRA, Carlos Alexandre; MARQUES, Taianne Marya Alves; BORGES, Paulo José Albino; SILVA, Bruno Oliverira e; SANTOS, Willian Batista dos. Acumulação flexível, técnicas de inovação e grande indústria do fitness: o caso curves Brasil. **Pensar a Prática**, Goiânia, p. 237-259, jul/dez. 2007.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento do mundo do trabalho:** mediações da regulamentação da profissão,2004. 399 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência,** Florianópolis, n. 26, p. 69-87, jun. 2006.

SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabricio Ruske. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 52, p. 71-86, setembro 2017.

EDUCAÇÃO FÍSICA E TRABALHO PLATAFORMIZADO: E AGORA?

PHYSICAL EDUCATION AND PLATFORMIZED WORK: WHAT NOW?

EDUCACIÓN FÍSICA Y TRABAJO PLATFORMIZADO: ¿Y AHORA QUÉ?

Nivaldo da Rocha Baia Junior
Prefeitura Municipal de Fortaleza (SME-PMF)
Valmir Arruda de Sousa Neto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (*IFCE*)
Edson Marcelo Húngaro
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

As metamorfoses do capital trazem um impacto direto na forma como trabalhadores e trabalhadoras se relacionam socialmente com sua atividade produtiva. As relações sociais de trabalho são ladeadas pela forma como o modo de produção capitalista executa a exploração da força de trabalho. Portanto para a compreensão do trabalho plataformizado que hoje precisamos entender quem é essa classe trabalhadora, localizando a categoria trabalho no centro desse debate. Em específico, para a área da educação física, que possui espaços de venda de força de trabalho diversificados, buscaremos estabelecer uma mediação dos impactos das mudanças nas relações de trabalho, ampliando a precarização e subalternizando ainda mais esse tipo de serviço.

CENTRALIDADE DO TRABALHO

Os homens, enquanto criadores de valores de uso, submetem a natureza inconsciente à sua atividade consciente, atividade pertencente à categoria do trabalho. Esse processo se dá através de pores teleológicos primários, ou seja, a transformação do objeto natural em objeto de uso é previamente idealizada na consciência antes de se objetivar no mundo, o ser-social inaugura uma causalidade que antes existia apenas em seu pensamento. Esse elemento ontológico central impulsiona transformações na natureza humana, ascende o homem de uma condição de existência animal-fenomênica para um Ser Social consciente em desenvolvimento

ISSN: 2175-5930

social crescente, como bem descreve Lúkacs (1978, p.05) "com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas". Ainda Lukács (2013, p.63) diz que "na medida que a realização torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno".

> Somente o trabalho tem na sua natureza ontológica um caráter claramente transitório. Ele é em sua natureza uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto com a natureza inorgânica (...), quanto com a orgânica, inter-relação (...) que se caracteriza acima de tudo pela passagem do homem que trabalha, partindo do ser puramente biológico ao ser social (...). Todas as determinações que, conforme veremos, estão presentes na essência do que é novo no ser social estão contidas in nuce no trabalho. O trabalho, portanto, pode ser visto como um fenômeno originário, como modelo, protoforma do ser social (...) (LUKÁCS, 1980: IV-V).

Encontramos aqui a ineliminável condição de existência do homem independente das formas de sociedade. O trabalho é categoria fundante do Ser Social e se configura como modelo de toda "práxis social em geral" (LUKÁCS, 2013, p.78), permitindo o salto ontológico da esfera orgânica para a esfera social. Apesar de sua centralidade, o trabalho não se esgota em si, é condição necessária e de transição para o surgimento de outros complexos sociais. A constatação da centralidade do trabalho na evolução do Ser Social - diferente das demais correntes - não negligencia a atividade humana como a própria forma de humanização do ser, pois coloca o homem como sujeito da sua própria história material, sua essência. Embora a ontologia marxiana-lukacsiana mereça uma vasta e cuidadosa explicação, não cabe aqui fazermos tal. O "germe ontológico" descrito por Lukács nos dá bases para a compreender o processo de produção e reprodução da vida material dos homens, hoje, sob a regulação do capitalismo sobre a classe trabalhadora.

CLASSE TRABALHADORA

Em leitura atenta as obras marxianas, observamos que o filósofo alemão conceitua como classe trabalhadora aqueles que não possuem meios de produção e sobrevivem apenas da venda de sua força de trabalho (MARX. 2005, p.19). - para Antunes (1999, p.103) essa compreensão de classe trabalhadora deve incorporar a totalidade dos trabalhadores que vendem sua força de trabalho, das quais fazem parte hoje os: precarizados, subproletariado moderno, infoproletários, etc. O trabalho no capitalismo aparece reduzido a mero dispêndio de energia humana (*abstrato*). Essa redução torna comum e homogêneo todas as mercadorias em simples mensurações

quantitativas: tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção. Este tempo contido no produto-direciona o valor das mercadorias produzidas. O capitalismo só produz valor de uso que possa ser utilizado como *valor de troca* destinado à venda, agora por valores mais elevados daqueles suficientes para produzi-los (ex: salário). Esta é a forma elementar da produção e reprodução do capitalismo, como autovalorização do Capital e produção de mais-valia pela classe trabalhadora que produz.

Nesse sentido, Antunes (1999, p.102) nos lembra que a classe trabalhadora industrial do século passado tinha como atividade majoritária o trabalho manual direto, na qual denota como *trabalho produtivo* por está diretamente ligado a produção de mais-valia e valorização do Capital, caracterizando essa categoria de trabalhadores como o verdadeiro núcleo central do proletariado. Porém, o próprio autor também diz que existem outras formas de trabalhos, tidos como *improdutivos* (p. idem), que englobam uma massa de trabalhadores assalariados da área de serviços, que não geram diretamente mais-valia, mas onde sua atividade laborativa é consumida em forma de valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca (ex: cuidadores, profissionais de serviços de limpeza, personal trainer, etc), segmento em expansão no capitalismo contemporâneo. Reside aqui a pequenez mentalidade burguesa que confunde as duas formas de trabalho e equipara-as. Para Marx (1978, p.72) "é absolutamente indiferente que a função de tal ou qual trabalhador - simples elo desse trabalhador coletivo - esteja mais próxima ou mais distante do trabalho manual direto". Para o filósofo todo trabalhador produtivo é assalariado (quaisquer seja seu conteúdo ou pagamento), mas nem todo assalariado é *trabalhador produtivo* (p. idem).

A distinção com o *trabalho improdutivo* se dá pelo fato de o trabalho não possuir relação direta com a extração de mais-valia e valorização do Capital, pois este é consumido unicamente em forma de valor de uso, um serviço expresso em forma de atividade e não como coisa, algo que não se transforma em Capital, apenas em circulação de renda através de *trabalhadores improdutivos.* Desta forma, Karl Marx em uma excelente exposição sintetiza tal raciocínio:

> Uma cantora que entoa como um pássaro é um trabalhador improdutivo. Na medida em que vende seu canto, é assalariada ou comerciante. Mas, a mesma cantora, contratada por um empresário (*entrepreneur*), que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalhador produtivo, já que produz diretamente capital. Um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediantes seu trabalho, o dinheiro do empresário (*entrepreneur*) da instituição que trafica o conhecimento (*knowledge mongering institution*), é trabalhador produtivo. (MARX, 1978, p.76)

SUBORDINAÇÃO AO CAPITAL

O sistema capitalista se opera a base de um processo de trabalho pré-existente, um modo de produção determinando socialmente anterior ao capitalismo, no qual este se apropria e revoluciona as modalidades de trabalhos já desenvolvidas. Quando os meios de produção (*Mp*) e meios de subsistência (*Ms*) são gradualmente monopolizados pelo capitalista, se estabelece uma relação formal entre trabalho e Capital, entre possuidor de dinheiro (capitalista) e possuidor de mercadoria (trabalhador). Como a subsistência é condição para a sobrevivência, o trabalhador se vê impulsionado por necessidades objetivas a vender sua própria força de trabalho como mercadoria para obter *Ms*. Esta relação coercitiva aliena o trabalhador, e torna os *Ms* comprador de força de trabalho (trabalhador), para assim inseri-lo nos *Mp*, formalizando uma dominação da produção direcionada a autovalorização do Capital.

Esta formalização do processo de transição do trabalho convertido em instrumento de processo de autovalorização do Capital é denominado por Marx como *Subsunção Formal do Trabalho (SFT)* ao Capital. Os trabalhadores, agora, expropriados dos *Ms* e dos *Mp* enxergam no capitalista um pagador constante e caem - forçosamente - em seu domínio monetário explorador. A relação capitalista que tem por único fim a extração de mais-valia, encontra nas condições pré-existentes do modo de produção determinado, a única maneira disponível para o crescimento das taxas de mais-valia: extensificação da jornada de trabalho (*JT*) do trabalhador além do *tempo de trabalho necessário (TTn)* equivalente a sua força de trabalho, onde o trabalho excedente (*TTex*) é apropriado pelo capitalista em forma de *mais-valia-absoluta* - forma correspondente a *SFT*. Esse modo de exploração encontra barreiras objetivas que o limitam de avançar na extração da mais-valia, quando se depara com a impossibilidade de prolongar a jornada de trabalho além de um ciclo circadiano (rodapé*) e devendo preservar a "integridade" do trabalhador para que retorne no dia seguinte. A *SFT* vai servir de premissa para a *Subsunção Real do Trabalho (SRT) ao Capital*, que encontra uma nova forma de extração de mais-valia, agora marcada pela intensificação do trabalho. Diferente do estágio da *SFT*, o capitalismo na *SRT* se encontra.

A atual sociedade do Capital, com todas suas contradições, impõe novas formas de exploração da classe trabalhadora no intuito de manter sua reprodução e perpetuação como único sistema viável. Para Meszáros (2008), através de uma internalização conformada dos

sujeitos, o Capital se torna ordem natural "inalterável, racionalizada e justificada" (p. 80). Para o autor, o sistema do Capital agremia forças para objetivar seus interesses, necessitando periodicamente de alterações periféricas no sistema para que sua lógica estrutural não desmorone, ao mesmo tempo a reforma não deve contestar sua desumana essência, apenas reformular sua aparência. Esta dominação tende a acentuar-se em direção a níveis cada vez mais degradantes da sociabilidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA E PLATAFORMAS

Ao nos debruçarmos na análise das metamorfoses do trabalho no setor da educação física, em especial nos ambientes não escolares, percebemos uma naturalização no processo de migração do presencial para o virtual, muito por conta da prerrogativa da educação física enquanto profissão liberal e dos proponentes de trabalho se designarem como "empreendedores de si mesmo", afirmativa alinhada com as premissas neoliberais.

> Para os trabalhadores da indústria *fitness* – utilizamos o termo "trabalhadores da indústria *fitness*" para falar dos professores e professoras de Educação Física que atuam como *Personal Trainer*, em assessorias esportivas e nas demais atividades que compõem essa estratificação do mundo do trabalho - o modelo de produção toyotista foi disseminado em sua plenitude, desde ideias de flexibilização produtiva a categorização do aluno/cliente e do professor/colaborador. Como parte integrante e construtiva desta grande "indústria de serviços" na moderna economia capitalista, ela apresenta elementos comuns aos demais segmentos de atividades econômicas[1], estando submetida ao novo modelo produtivo que ganhava espaço no mundo globalizado (SOUSA NETO e HÚNGARO, 2022).

O crescimento desse setor desperta a necessidade de uma organização de trabalhadores e trabalhadoras para que garantias historicamente conquistadas possam ser discutidas e efetivadas. O crescimento desse mercado, a nível mundial, é apontado pela Revista da Associação Brasileira de Academias – ACAD. De acordo com a matéria, a indústria mundial do *fitness* havia alcançado, no ano de 2017, a marca de 174 milhões de clientes espalhados por 201 mil academias pelo mundo, resultando num faturamento estimado de 87,2 bilhões de dólares.

Outra questão importante nesse debate são as formas em que essas plataformas se manifestam. Ao compreendemos como esse fenômeno ocorre no Brasil percebemos que os serviços de transporte como *UBER, 99, InDrive*, ganham notoriedade, contudo, a pluralidade

[1] Trabalho sem apoio financeiro.

de possibilidades dessas plataformas aponta a necessidade do rigor na análise de como cada uma funciona.

Sousa Neto e Húngaro (2022) destacam que nas plataformas que se propõem a vender modelos de treinamento encontramos algumas similaridades que valem ser destacadas como o processo de *gamificação* que consiste no uso de mecânicas e características de jogos para engajar, motivar comportamentos e facilitar o aprendizado de pessoas em situações reais, tornando conteúdos densos em materiais mais acessíveis, normalmente não associado a jogos (PELLING, Nick, 2002) do processo de treinamento entre os usuários criando um ideário de superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização dos trabalhadores e das trabalhadoras do fittness é condição *sine qua non* para a resistência a lógica da plataformização do trabalho. A garantia dos direitos trabalhista e a necessidade de um marco regulatorio para esses espaços digitais passa a ser de fundamental importância para que esses sujeitos consigam ter, inicilamente, condições dignas de trabalho. Acreditamos que através da luta organizada conseguiremos avançar nesse debate, além de redirecionar as forças para, dentro da educação física, discutir o mundo do trabalho partindo da realidade, do próprio mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

CHAGAS, E. F. **A Determinação Dupla do Trabalho em Marx: trabalho concreto e trabalho abstrato.** Revista Outubro. São Paulo, v. 1, p. 1-14, 2011.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **O Capital. Livro I. Capítulo VI (inédito)**. 1ª Ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

SOUSA NETO, V A e HUNGARO, E M. **Plataformas de trabalho no setor fitness: qual o futuro desse serviço?.** REVISTA CIÊNCIAS DO TRABALHO Nº 21,ABRIL DE 2022. Disponível em https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/327/2

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ABORDAGENS E PROPOSIÇÕES NO PROGRAMA DE ATIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARES NA PANDEMIA

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: APPROACHES AND PROPOSITIONS IN THE PROGRAM OF COMPLEMENTARY TRAINING ACTIVITIES IN THE PANDEMIC

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: ENFOQUES Y PROPUESTAS EN EL PROGRAMA DE ACTIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARIAS EN LA PANDEMIA

Marina Ferreira de Souza Antunes,
Universidade federal de Uberlândia (UFU)
Solange Rodovalho Lima,
Universidade federal de Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO

Trata de um relato de experiência realizada no período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em razão da Pandemia da Covid-19. Ela fez parte das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AAREs), determinadas pela Resolução SEI/Congrad nº 7 de 2020 (UFU, 2020a).

A partir da instituição das AAREs, o coletivo de docentes do curso de licenciatura em Educação Física da UFU, considerando algumas pesquisas sobre educação à distância, como por exemplo, Lazzarotti Filho *et al.* (2015) e sobre a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na formação em Educação Física (BIANCHI; PIRES, 2015) as quais constataram dificuldades relacionadas à insegurança e não domínio das TDICs pelos/as docentes do Ensino Superior, deliberou pela não oferta de componentes curriculares na modalidade remota, naquele primeiro momento das AAREs.

Diante das possibilidades de atividades/ações previstas na Resolução SEI/Congrad nº 7 de 2020 e considerando outras experiências vivenciadas pelo referido grupo, definiu-se pela elaboração e implementação de um Programa de Formação que contemplasse tanto a formação inicial como a continuada. Assim, foi criado o Programa de Atividades Formativas Complementares do Curso de Licenciatura em Educação Física (PROLICEF/UFU), composto

ISSN: 2175-5930

por vários eventos remotos e em tempo real, caracterizado como um conjunto de atividades complementares de natureza extensionista, cuja finalidade central é "disseminar conhecimentos de interesse público e com embasamento científico, tecnológico, cultural ou filosófico" (UFU, 2020a, p. 8).

O objetivo geral do PROLICEF/UFU foi oferecer atividades extensionistas que promovessem o aprofundamento e a atualização cientifica, técnica, tecnológica e cultural de conhecimentos específicos da Educação e da Educação Física Escolar, de maneira a complementar a formação inicial e continuada, especialmente durante o período de suspensão das atividades regulares.

O Programa foi organizado em quatro eixos temáticos, abarcando temas das dimensões da formação docente em Educação Física: 1) A educação em Tempos de Pandemia; 2) Dimensões Político-culturais da Escola e da Educação Física; 3) Abordagens da Educação Física Escolar e suas Proposições Curriculares e 4) Conteúdos e Prática da Educação Física (UFU, 2020a).

Este trabalho objetiva apresentar e discutir os eventos realizados no eixo temático 3, e, especificamente, identificar o perfil dos participantes quanto à situação profissional e vínculo com a UFU e verificar se as temáticas discutidas no eixo, foram coerentes com os objetivos e metas do Programa.

O PROLICEF/UFU constituiu-se de atividades virtuais, realizadas em modo remoto e em tempo real (tipo *live*), com frequência semanal de duas vezes e duração de 2h. Durante as palestras e mesas redondas, participantes no *Chat* público, emitiam comentários e/ou questões que os/as palestrantes, respondiam após sua exposição. O público-alvo foi estudantes do curso de graduação em Educação Física da UFU e de outras instituições de ensino superior, professores/as de Educação Física da educação básica e estudantes da educação básica (UFU, 2020b). As atividades foram realizadas por meio da plataforma *Stream Yard* e transmitidas via canal PROLICEF no *Youtube*. Os dados do eixo temático para esta análise, foram coletados no Sistema de Informação de Extensão, analisamos também os relatórios elaborados pela equipe técnica com base nas planilhas geradas pelo *Google Forms* sobre as *lives* realizadas.

ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES

No eixo temático 3 foram realizadas duas palestras e três mesas redondas. A primeira palestra, intitulada Esporte Paralímpico Escolar, foi ministrada por um professor do Comitê Paralímpico Brasileiro, que apresentou as ações deste órgão para a organização e implementação do esporte paralímpico escolar no Brasil e os objetivos e as atividades do programa de educação paralímpica. A apresentação e as respostas às questões dos/das participantes foram fundamentais para a compreensão sobre a organização do esporte paralímpico com aspectos importantes para a formação de professores e professoras de Educação Física para atuarem com a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

A segunda palestra, A Extensão Universitária e o Legado da Obra de Paulo Freire, ministrada por um docente do curso de licenciatura em Educação Física da UFU, analisou o legado da obra do educador no contexto do desenvolvimento da Extensão Universitária nas instituições públicas do Ensino Superior e sua importância para o desenvolvimento do país e a formação da comunidade estudantil. Considerando as discussões que já ocorriam sobre a curricularização da extensão nos diversos cursos de graduação em todo o país de que a compreensão dessa dimensão é imprescindível na formação docente.

A primeira mesa redonda, intitulada Inclusão na Educação Física Escolar: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, foi ministrada por um professor da Universidade Federal do Espírito Santo, membro do GTT inclusão e diferenças do CBCE e um professor aposentado da Escola de Educação Básica da UFU. Eles abordaram a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial nas aulas de educação física, com foco na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e sobre o papel mediador do professor de Educação Física no processo de intervenção pedagógica, com os alunos na educação inclusiva, nas séries iniciais do ensino fundamental. Também apresentaram e discutiram as experiências de ensino no processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física, incluindo um projeto de ensino de graduação, realizado na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental com o referido público na ESEBA/UFU. A discussão destas experiências desde a educação infantil, pode contribuir sobremaneira para que de fato a inclusão ocorra nas escolas e nas aulas de educação física.

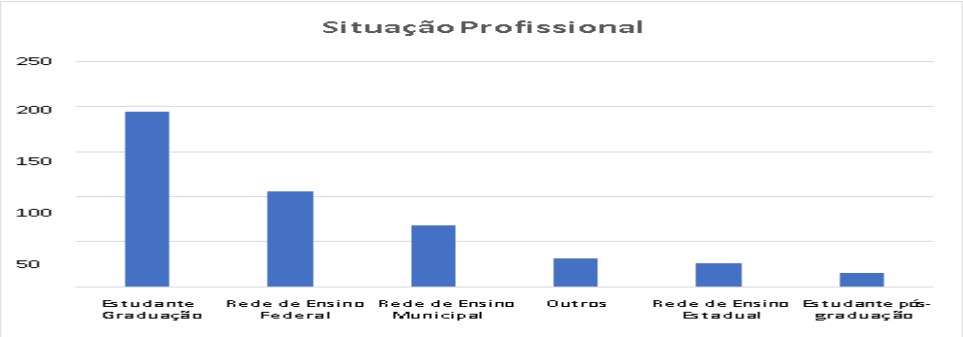
A segunda mesa redonda, foi O Ensino do Esporte Escolar numa Perspectiva Curricular. Ela foi ministrada por dois professores da ESEBA/UFU, que apresentaram a proposta curricular de esporte desta instituição, seguida da reflexão sobre conceitos e princípios

que orientam o trabalho da área de Educação Física na referida escola. Também foram apresentados projetos de ensino por eles desenvolvidos e que complementam a proposta curricular da área de Educação Física da instituição. As discussões a partir das apresentações suscitaram possibilidades de trabalho com o tema esporte numa perspectiva que rompa com o viés da aptidão física como hegemônica na Educação Física escolar.

A terceira mesa, denominada Influência da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física Escolar, foi ministrada por uma professora da Universidade Federal Fluminense e um professor da Universidade Federal de Minas Gerais, ambos membros do GTT Escola do CBCE. Foram apresentados os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013) e as propostas de intervenção pedagógica, advindas desse modelo, na Educação Física Escolar, bem como uma experiência de intervenção na Educação Escolar, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da metodologia Crítico Superadora, proposta pelo Coletivo de autores. As propostas de superação de um modelo de Educação Física escolar pautado apenas no rendimento físico é questionado desde a década de 1980. Porém, as experiências apontadas pelo Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992) que questionam as abordagens acríticas e apontam para uma "superação" tendo como fundamento a Pedagogia Histórico-Crítica, ainda é desconhecida pelos/as estudantes de graduação. Assim, esta mesa oportunizou o conhecimento dessa obra que é uma das principais referência para a Educação Física escolar.

Um dos objetivos do presente trabalho foi analisar o perfil dos participantes em relação à situação profissional e vínculo com a UFU. Para analisar estes aspectos, diante do limite de caracteres deste trabalho, optou-se por considerar a somatória das participações nos cinco eventos, conforme demonstram as figuras 1 e 2.

Figura 1 – Situação profissional dos participantes



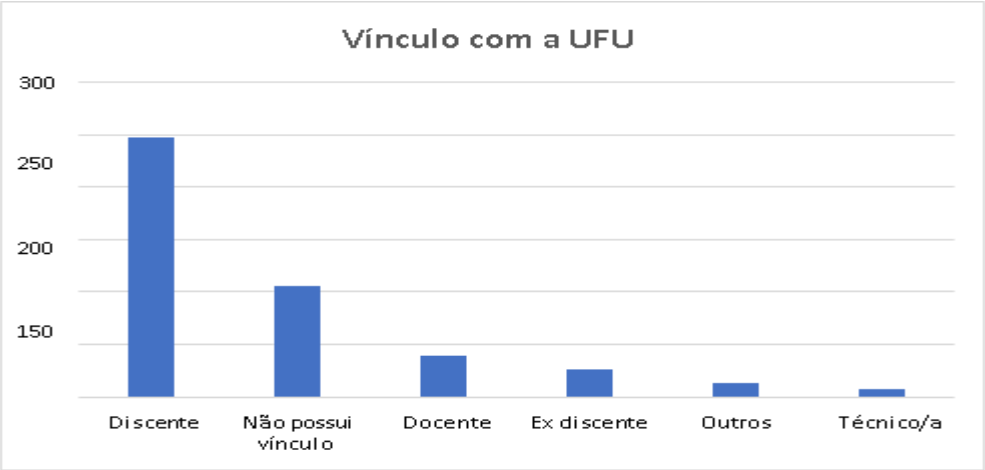
Fonte: *Google Forms*, Prolicef, 2020.

Como evidencia a figura 1, a maioria dos/as participantes foram estudantes de graduação, num total de 194 pessoas, seguidos pelos/as profissionais das redes de ensino federal, que somaram 106 participantes, em relação aos/às participantes vinculados/as à rede municipal identificamos um total de 68. Já as pessoas que sinalizaram participar de outras instituições somam 32 e os/as participantes com vínculo com a rede estadual de ensino foram totalizaram 26 participantes e, a minoria de quinze pessoas, foi composta por estudantes de Pós-graduação.

Ao analisarmos os dados acima podemos afirmar que o objetivo proposto no PROLICEF/UFU, que visava "Possibilitar a continuidade de estudos pelos e pelas discentes do Curso de Licenciatura em Educação Física da FAEFI durante o período do estado de emergência; [...]" (UFU, 2020b, p. 2), foi atingido, considerando a quantidade de pessoas que participaram das *lives*. Os/as participantes que são de outras redes de ensino, como a rede estadual, municipal e outras redes, indicam que o Programa conseguiu atingir o objetivo de estimular o diálogo com a comunidade externa, contribuindo também para que as metas fossem atingidas.

A figura abaixo apresenta o perfil dos/as participantes em relação ao vínculo com a UFU.

Figura 2 – Vínculo com a UFU



Fonte: *Google Forms*, Prolicef, 2020.

Os dados mostram que a maioria dos/das participantes foram discentes, num total de 247 pessoas, seguidos por pessoas quem não possuem vínculo, que somaram 106 participantes e depois por docentes da UFU, num total de 39. Algumas pessoas sinalizaram serem ex-

discentes da UFU, os quais somaram 26. A opção outros foi assinalada por 13 pessoas. sem a identificação específica. Técnicos/as, com vínculo, totalizaram sete participantes.

Os resultados apresentados em relação ao vínculo com a UFU corroboram também com os objetivos propostos no PROLICEF/UFU, em especial o estreitamento do diálogo com docentes de outras instituições de ensino superior bem como com docentes de instituições de Educação Básica. Promovendo, dessa forma, atividades que envolveram tanto a formação inicial como a continuada, como oportunidade de crescimento pessoal, técnico e científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados aqui apresentados, foi possível identificar uma grande quantidade de pessoas acompanhado os eventos propostos e, também, sua posterior visualização, possibilitada pela inserção e disponibilização dos vídeos no Canal PROLICEF no *Youtube*. Pode-se inferir que o Programa cumpriu as metas estabelecidas.

Considerando o que foi abordado nas palestras e mesas redondas realizadas, e também o perfil dos participantes quanto à situação profissional e vínculo com a UFU, o eixo A Educação Física e suas Proposições Curriculares, foi coerente com os objetivos e metas traçadas considerando os seguintes aspectos: 1) ofereceu atividades extensionistas com a finalidade de promover o aprofundamento e a atualização cientifica, técnica, tecnológica e cultural de conhecimentos específicos da Educação e da Educação Física Escolar, de maneira a complementar a formação inicial e continuada, especialmente durante o período de suspensão das atividades regulares, bem como disponibilizou à comunidade interna e externa à UFU, atividades formativas complementares, voltadas para a docência na Educação Básica, no componente curricular Educação Física; 2) possibilitou a continuidade de estudos pelos/as discentes do Curso de Licenciatura em Educação Física durante a Pandemia; e 3) estimulou a permanência da comunidade universitária em casa, ofertando atividades extracurriculares, que puderam enriquecer o desenvolvimento profissional no campo da Educação Física. Possibilitou o estreitamento do diálogo com docentes de outras instituições bem como com docentes de instituições de Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, P.; PIRES, G. L. Cultura digital e formação de professores de educação física: estudo de caso na Unipampa. **Movimento**, Porto Alegre, n. 21, v.4, p. 1025- 1036, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/issue/view/2540. Acesso em: 15 de jan. 2023.

LAZZAROTTI FILHO, A., CRUVINEL, F., SILVA, A. M., SILVA, M. Z.; ALMEIDA, G. C. F. A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em educação física na modalidade à distância. **Pensar a Prática**, Goiânia, n. 18, v. 3, p. 636-650, 2015. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/issue/view/1662. Acesso em 15 de jan. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, C. L. *et al*. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução nº 7/2020**. Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020a. Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/atasResolucoes.php. Acesso em: 09 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. SIEX. **Registro 22078**. Programa de Atividades Formativas Complementares do Curso de Licenciatura em Educação Física – PROLICEF/UFU. Uberlândia: UFU, 2020b. Disponível em: http://www.siex.proexc.ufu.br/buscarExterno. Acesso em: 25 set. 2022.

"EDUCADOR NOTA 10": RAZÕES DE AGIR E CONTEXTO PROFISSIONAL DOS PREMIADOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA [1]

"EDUCADOR NOTA 10": REASONS TO ACT AND PROFESSIONAL CONTEXT OF THE AWARD WINNERS IN PHYSICAL EDUCATION

"EDUCADOR NOTA 10": RAZONES PARA ACTUAR Y CONTEXTO PROFESIONAL DE LOS PREMIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Marcos Godoi,
Rede Mun. de Educ. de Cuiabá (RME)
Luiz Gustavo Bonatto Rufino,
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Joice Mayumi Nozaki,
Rede Mun. de Educ. de Ribeirão Preto (RME)

[1] Trabalho sem apoio financeiro.

INTRODUÇÃO

A docência é uma profissão de interações humanas e tem um caráter situado, ancorado nos contextos de trabalho, com todos seus limites e recursos (GAUTHIER *et al.* 2013; TARDIF; LESSARD, 2014). O professor tem um papel pessoal na sala de aula e um papel público na escola, incluindo aspectos formais (reuniões, tarefas comuns, dias pedagógicos) e informais (conversas na sala de profs., troca de experiências etc.). A vida nas escolas baseia-se tanto em relações codificadas quanto em amizades, conflitos pessoais, colaborações ocasionais, trocas improvisadas (TARDIF; LESSARD, 2014).

Ao longo da carreira, os docentes podem desenvolver projetos de acordo com seus interesses pessoais, de seus alunos e da escola. Tendo em vista que as competências profissionais do docente têm ligação com a capacidade de racionalizar, criticar e revisar a própria prática, fundamentando suas razões de agir (TARDIF, 2014), o objetivo deste estudo foi investigar as razões de agir e os contextos profissionais dos educadores da área de EF, vencedores do prêmio Educador Nota 10.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, descritiva, do tipo estudo multicasos, que permitem descobrir semelhanças ou particularidades entre vários casos. A coleta das informações foi realizada no site premioeducadornota10.org e no *YouTube* e por entrevistas semiestruturadas.

No site do prêmio identificamos 19 vencedores da EF, convidamos 8 deles, cinco (26,3%) aceitaram participar da pesquisa. Na entrevista foi exibido o vídeo institucional para relembrar o projeto desenvolvido e em seguida passamos para as perguntas.

Quadro 13 - Participantes da pesquisa / casos estudados

Casos	Ano do prêmio	Nível ou modalidade de ensino	Rede de Ensino	Tempo na escola na época	Tema do projeto
Joice Nozaki	2010	Ens. Fund. II	Mun. de São Paulo	2 anos	Lutas nas aulas de educação física
Jacqueline Martins	2013	Ens. Fund. I	Mun. de São Paulo	5 anos	Ginásticas: saúde e lazer x competição
Marcos Neves	2018	EJA	Mun. de São Paulo	1 ano	A desconstrução dos preconceitos
Luiz Gustavo B. Rufino	2019	Ens. Fund. I	Mun. de Paulínia/SP	2 anos	Ressignificando as visões sobre o corpo

Suzi Dornelas	2020	Ens. Fund. I	Estadual de SP	6 anos	Viajando pela cultura africana

Fonte: os autores.

Dois participantes foram tanto sujeitos quanto coautores do trabalho (GAUTHIER *et al.* 2013), pois contribuíram em várias etapas: definição dos objetivos e da metodologia, revisão das entrevistas, das categorias de análise e do texto final.

O *corpus* de pesquisa foi analisado por meio de uma análise temática. Neste trabalho vamos abordar dois temas que emergiram do *corpus*: as razões de agir e o contexto profissional e seus respectivos subtemas. Porém, não vamos descrever os projetos desenvolvidos, mas é possível acessar os vídeos institucionais dos premiados no *YouTube*.

RAZÕES DE AGIR DOS EDUCADORES

Os excertos das falas e a síntese no quadro 2 ajudam a ilustrar as razões de agir no desenvolvimento dos projetos de ensino premiados:

> Quando eu cheguei na escola eu vi que tinha muitos projetos, [...] o projeto pedagógico do ano, o PPP da escola [...]. Eu tive contato também com a proposta do município, [...]. Ao tentar entender o que era isso [o currículo municipal], pela escola trabalhar por projetos eu já comecei a construir um pouco o meu planejamento por projetos e era uma coisa que eu também tinha a experiência de fazer na faculdade, nos projetos de extensão. [...]. (Joice)

> Eu sempre trabalhei na perspectiva do currículo cultural e com a ideia das tematizações. Então nos meus trabalhos sempre eu preciso escolher os temas, escolher uma prática corporal para tematizar as questões que estavam acontecendo na escola. E um dos princípios do currículo cultural é estar atrelado ao PEA, ao PPP e aos projetos da escola. (Jacqueline)

> Eu tenho um fascínio para ensinar aquilo que eu não sei. Eu não sabia nada de maracatu, [...] do que era um caboclo de lança, do que era maracatu rural ou de nação. Então quando você está nesse processo de aprendizado junto com os alunos a escola fica uma delícia! Foram essas três coisas, a articulação com o PPP, o que emergiu em termos de preconceito dos estudantes [em relação ao maracatu] e ensinar o que não sei. (Marcos)

> [...] tinha o eixo *"Conhecimentos sobre o corpo",* que é baseado nos PCNs. . [...], eu fui pegando os conteúdos que já havia e aqueles que eu gostava de trabalhar tentando trazer transversalmente essa ideia. [...]. Eu perguntei para eles, o que era o corpo e se eles gostavam ou não do corpo deles. [...], eu percebi que muitos deles tinham uma visão negativa dos seus corpos. [...]. Na época do projeto eu me foquei muito em quem não gostava do corpo, mas depois analisando eu percebi que aqueles que gostavam do corpo também demonstravam uma visão negativa [estereotipada]. [...]. (Luiz)

> Primeiro é perceber o quanto as culturas de matriz africana [...] têm uma grande fragilidade na escola. Muitas vezes elas são trabalhadas de maneira descontextualizada ou fica restrita ao componente de História, que traz o período de escravização e fica restrito a isso, não trazendo as contribuições dos povos africanos para a nossa cultura. E também [...] de fomentar essas ações a partir de uma perspectiva antirracista, que valorize essa cultura e não só traga as mazelas, o sofrimento, que infelizmente aconteceu, mas que precisa ser reparado. [...]. (Suzi)

Quadro 14 – Tema: razões de agir

Subtemas	Joice	Jacqueline	Marcos	Luiz	Suzi
Problematização de um tema / tematização	Diagnóstico e mapeamento sobre lutas	Tematização das ginásticas e justiça curricular	Preconceitos e a tematização do maracatu	Visão negativa dos alunos em relação aos seus corpos	Fragilidade da cultura africana no currículo
Influência de abordagens pedagógicas	Pedagogia do Esporte, crítica e cultural	Cultural	Cultural	Cidadã, mas considera sua prática eclética	Educação antirracista e freireana
Influência do contexto escolar	Cultura de projetos	PPP e Projeto Especial de Ação (PEA)	PPP e assembleias, processo democrático	Buscou olhar para as características da comunidade	Tem um projeto da EF anterior que consta no PPP
Influência do currículo ou projeto da rede	Currículo cultural	Currículo cultural	Currículo cultural	Baseado nos PCNs / Mês da inclusão	Estava em reelaboração

Fonte: os autores.

Nos cinco casos, as razões de agir dos professores na realização do projeto estavam relacionadas as maneiras de organizar o ensino da EF, sendo influenciadas pelo currículo ou projetos da rede, pelos projetos das escolas e por abordagens pedagógicas da EF ou educação. Em dois casos, a abordagem cultural foi escolhida e em três casos a abordagem de ensino foi eclética.

Os docentes podem se aproximar mais ou menos das teorias e o currículo, mas não seguem a risca. Eles os interpretam e adaptam em função das suas experiências, do entendimento da matéria, das necessidades dos alunos, do andamento da turma, dos recursos disponíveis, de suas preferências e valores (TARDIF; LESSARD, 2014), evidenciando sua autoria docente (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

CONTEXTO PROFISSIONAL

As características do contexto profissional são ilustrados nas falas dos educadores a seguir e sintetizados nos quadros 3 e 4 mais adiante.

ISSN: 2175-5930

A universidade ajuda a oxigenar, se você fica só na escola eu acho muito perigoso. Nem que seja um grupo de professores da rede que você converse, [...]. O pessoal [sistema] vai te esmagando com demandas, faz, faz, faz... esquece de te olhar enquanto ser humano e profissional, esquece de olhar as crianças enquanto ser humano, esquece da sua prática pedagógica ser uma coisa gostosa, interessante, produtiva e de qualidade. [...]. Então a gente só se movimenta quando alguém nos faz movimentar ou nos inquieta, os grupos, a universidade faz isso comigo. (Joice)

[...] quando a gente tinha as reuniões eu socializava o que a gente estava trabalhando. As professoras de sala sabiam o que estava acontecendo, porque a gente fazia trabalhos conjunto. Então na escola eu tinha uma boa relação e com os estudantes também e não me faltava material. Eu tinha o hábito de realizar projetos, sempre a partir do tema da escola do nosso Projeto Especial de Ação (PEA). Ele é mais específico do que o PPP. (Jacqueline)

E esse trabalho ele foi feito diante de muitas resistências, uma delas era que na escola tinha um grupo de professores negros que eles achavam um absurdo a gente estudar o maracatu porque eu era um professor branco. [risos]. [...], uma professora acompanhou todo o trabalho, ela é do movimento negro e essa escola organiza um seminário étnico-racial muito conhecido na rede e ela percebendo tudo chega e convida a gente para abrir o seminário com um cortejo de maracatu. (Marcos)

Eram reuniões de informes, não de construção coletiva, colaborativa, e as trocas que eu percebi não eram com todas as professoras, mas era uma troca informal, no corredor [...]. Em dois anos que eu fiquei nessa escola eu nunca vi o PPP. Deve estar guardado em alguma gaveta, mas a gente desenvolvia dois projetos, um no primeiro e outro no segundo semestre [...]. (Luiz)

O projeto "Brincando e dialogando [sobre a cultura africana]" que nós temos na escola [...] em parceria com a UNESP, faz parte do plano de ação da escola e do PPP porque já é um projeto consolidado. O "Viajando pela cultura africana" que foi o projeto premiado veio em paralelo [...] foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de mestrado. (Suzi)

Quadro 15 – Tema: contexto profissional (1ª parte)

Subtemas	Joice	Jacqueline	Marcos	Luiz	Suzi
Características da escola	Periferia, turmas lotadas	Escola de porte médio, classe média baixa	Periferia, imigrantes nordestinos e operários	Bairro operário de uma cidade rica	Escola pequena na periferia
Infraestrutura e materiais para a EF	Não tinha muito, foram conseguindo	Sempre teve tudo que pedia	Escassos, comprou alguns	Quadra descoberta, tinha materiais razoavelmente	Materiais diversos em pouca quant.
Organização do trabalho escolar	Cultura de projetos	Trabalho coletivo forte	Trab. coletivo, mas havia conflitos	Cultura individualista	Projetos eram iniciativa dos profs.
Apoio da gestão escolar	Tinha apoio	Tinha apoio	Sem apoio	Não tinha um olhar para a EF	Foi ganhando o apoio

Fonte: os autores.

Quadro 16 – Tema: contexto profissional (2ª parte)

Subtemas	Joice	Jacqueline	Marcos	Luiz	Suzi

ISSN: 2175-5930

Colaboração com profs. da escola	Se unia a quem colaborava, profa. Artes	Estudo e socialização das ações	Profa. do mov. negro	Trocas informais no corredor	Foi ganhando o apoio, profa. Artes
Colaboração com profs. da rede	--	Grupo profs. referência	Seminário étnico da rede	Reuniões com profs. da rede	--
Colaboração externa (fora da escola)	Capoeirista da comunidade	Centro Educ. Unificado (CEU)	Grupo de maracatu da comunidade	--	Pais dos alunos
Participação em grupos de pesquisa	USP e Unesp	USP	USP	Unesp	Aluna de mestrado ProEF / Unesp

Fonte: os autores.

O contexto profissional dos cinco casos estudados variaram, com apoio e colaboração interna e externa, ou um trabalho mais individualizado e à margem. Há diferentes formas de colaboração nas escolas, algumas visam o trabalho em comum, outras o apoio pedagógico dado ou recebido de um colega. O estabelecimento de um projeto coletivo no interior da escola parece ser mais difícil de implantar do que a colaboração entre dois ou três professores, seja por falta de unanimidade ou de tempo. Porém, a qualidade das relações pessoais na escola podem levar a colaborações e ao desenvolvimento do espírito de equipe e permitir um bom ambiente de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014).

Além da escola, os docentes premiados estabeleceram colaborações externas, sendo que com a comunidade a colaboração para a realização do projeto foi mais direta e com professores da rede e de pesquisadores mais indireta, com exceção de um caso, que a docente estava no mestrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou investigar as razões de agir e os contextos profissionais de cinco vencedores do prêmio Educador Nota 10 da área de EF. As razões de agir dos educadores estavam relacionadas as maneiras de organizar o ensino da EF, com influências do currículo e projetos da rede, dos projetos da escola e das abordagens pedagógicas da EF e da educação.

O contexto profissional variou de uma cultura de trabalho coletivo e colaboração à uma cultura com colaboração limitada, individualista, de marginalização e falta de apoio para a EF. As escolas localizam-se em regiões periféricas, a infraestrutura e materiais para as aulas variaram em quantidade e diversidade, escassez e suficiência. A colaboração externa foi mais direta com a comunidade do entorno e indireta com professores da rede ou pesquisadores.

Este estudo revelou os meandros do trabalho dos educadores de EF premiados. Um limite foi o número reduzido de participantes, todos são do estado de São Paulo, ligados a grupos de pesquisa, evidenciando características de professor-pesquisador. Seria interessante ampliar o escopo de participantes para identificar outros perfis dos premiados, suas razões de agir e os contextos profissionais que configuraram os projetos premiados no campo da EF.

REFERÊNCIAS

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

GAUTHIER, C. *et al*. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: EdUnijuí, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

"EDUCADOR NOTA 10": SENTIMENTOS, OPINIÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PREMIADOS [1]

"EDUCADOR NOTA 10": FEELINGS, OPINIONS AND PERCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AWARDED

"EDUCADOR NOTA 10": SENTIMIENTOS, OPINIONES Y PERCEPCIONES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA PREMIADOS

Marcos Godoi,
Rede Mun. de Educ. de Cuiabá (RME)
Joice Mayumi Nozaki,
Rede Mun. de Educ. de Ribeirão Preto (RME)
Luiz Gustavo Bonatto Rufino,
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

INTRODUÇÃO

O prêmio Educador Nota 10 foi criado em 1998 pela Fundação Victor Civitta para reconhecer e premiar professores e gestores da Educação Básica e desde 2018 é associado ao *Global Teacher Prize*, prêmio global de educação. Ao longo dos anos, o Educador Nota 10 já premiou 261 educadores, dentre eles, professores de educação física (EF).

Os prêmios a professores representam um fenômeno recente que está se alastrando internacionalmente. Apesar do reconhecimento e valorização que os prêmios promovem aos professores no âmbito social, há críticas em relação as noções de individualismo, competitividade, performatividade e microcelebridades, seguindo a lógica do neoliberalismo na realidade social e na educação (DIGÓN-GUERREIRO; SÁNCHEZ-BLANCO, 2020).

No entanto, não há estudos sobre a perspectiva dos educadores premiados em EF em relação aos prêmios. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi investigar os sentimentos,

[1] Coordenadora do Observatório de Violência nas Escolas – Brasil, coordenou diversas pesquisas e avaliações da UNESCO e foi consultora do Banco Mundial e do UNICEF. Disponível em: http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=1&Itemid=4 Acesso em: 10 julho 2015.

ISSN: 2175-5930

opiniões e percepções dos professores vencedores do prêmio Educador Nota 10 da área de EF, a partir de seus olhares em retrospectiva.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, descritiva, do tipo estudo multicasos, que permitem descobrir semelhanças ou particularidades entre vários casos. A coleta das informações foi realizada no site premioeducadornota10.org e no *YouTube* e por entrevistas semiestruturadas com cinco premiados.

Quadro 17 - Participantes da pesquisa / casos estudados

Casos	Ano do prêmio	Nível ou modalidade de ensino	Rede de Ensino	Tema do projeto
Joice Nozaki	2010	Ens. Fund. II	Mun. de São Paulo	Lutas nas aulas de educação física
Jacqueline Martins	2013	Ens. Fund. I	Mun. de São Paulo	Ginásticas: saúde e lazer x competição
Marcos Neves	2018	EJA	Mun. de São Paulo	A desconstrução dos preconceitos
Luiz Gustavo B. Rufino	2019	Ens. Fund. I	Mun. de Paulínia/SP	Ressignificando as visões sobre o corpo
Suzi Dornelas	2020	Ens. Fund. I	Estadual de SP	Viajando pela cultura africana

Fonte: os autores.

Dois participantes foram tanto sujeitos quanto coautores do trabalho (GAUTHIER *et al.* 2013), pois contribuíram em várias etapas: definição dos objetivos e da metodologia, revisão das entrevistas, das categorias de análise e do texto final.

O *corpus* de pesquisa foi analisado por meio de uma análise temática. Neste trabalho vamos abordar um tema que emergiu do *corpus*: o prêmio educador Nota 10 e seus subtemas. Porém, não vamos descrever os projetos desenvolvidos, mas é possível acessar os vídeos institucionais dos premiados no *YouTube*.

SENTIMENTOS, OPINIÕES E PERCEPÇÕES DOS PREMIADOS

O quadro 2 apresenta uma síntese dos achados da pesquisa de dois subtemas relacionados ao tema o prêmio Educador Nota 10.

Quadro 18 – Tema: o prêmio Educador Nota 10 (1ª parte)

	Subtemas	
Casos	Sentimento quando soube o resultado	Percepção da visão de outras pessoas

Joice	Ficou emocionada. Estava pensando em abandonar a carreira, se motivou a continuar, conquista coletiva	Na escola foi valorizada, não percebeu ciúmes dos pares. Na univ. foi valorizada e criticada
Jacqueline	Ficou feliz, mas foi num dia difícil	Foi positiva, apesar dela já ter um trabalho reconhecido na escola
Marcos	É um reconhecimento, uma satisfação enorme e motivou	Foi valorizado e criticado na escola e na universidade
Luiz	Assistiu o anúncio pela TV, foi uma emoção enorme	Foi valorizado e ficou taxado na escola. Foi convidado para falar na univ., mas valoriza pouco
Suzi	Foi muito emocionante, uma conquista coletiva	A maior parte foi positiva, deu visibilidade para a educação antirracista e para o ProEF

Fonte: os autores.

As falas a seguir ilustram o subtema sentimento quando souberam o resultado:

> [...]. A notícia acaba sendo um reconhecimento. Sabe aquele dia que você fala "Cara, eu acho que eu vou sair [da profissão]!"? Eu acho que Deus faz umas coisas, mas não é para você abandonar. [...]. E ela [da org. do prêmio] falou: "Seu trabalho foi selecionado". Eu não conseguia falar, eu só sentei e chorei. [...]. Foi uma felicidade coletiva, eu falo porque eu senti isso, todo mundo ficou feliz e sentiu que tinha um pouco de dedo nisso. [...]. Eu acho que valorizou todo mundo, foi bom para mim e para toda a rede que me amparava. E me ajudou a estar na docência até hoje [risos], me deu um gás, vamos continuar! (Joice)
>
> Eu acho que é um reconhecimento de um trabalho muito árduo. Por exemplo, quando eu solicitei para a gestão da escola material para o trabalho, [...], eu não tive nem resposta. Então eu comprei os materiais com o meu dinheiro [...]. E aí passei por tudo aquilo que eu já falei e depois alguém fala: "Olha, seu trabalho é legal!", "Você estava certo no seu caminho de bater, de tencionar e de seguir!" [...]. É uma satisfação muito grande, a gente quer ser reconhecido como profissional da área e eu acho que essa proposta do Educador Nota 10, diante das condições que os professores de escola pública vivem, mesmo com todas as características do prêmio, eu acho que é válido, dá um ânimo. [...]. (Marcos)
>
> Foi muito emocionante, porque vem [na mente] uma trajetória de vida, de dedicação. Não é uma coisa que começou ali, eu já estou na rede há 10 anos, a gente enfrenta muitas dificuldades. [...], eu já estava colhendo frutos [da pesquisa de mestrado] e o prêmio consolidou toda essa trajetória, que não é só minha, não é um trabalho individual, é coletivo, que tinha muitas mãos. Para mim não é uma conquista só pessoal, mas para a própria área de EF, da educação, para os professores que atuam no chão da escola e enfrentam todas as dificuldades e mesmo assim buscam fazer um trabalho de qualidade. Então eu fiquei muito emocionada, eu estava grávida do Vicentinho, [...], ele também é um vencedor. (Suzi)

Em todos os casos os premiados ficaram emocionados e felizes, destacaram também a satisfação pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido e a motivação em continuar na docência. Em dois casos as educadoras reconheceram que foi uma conquista coletiva de todos que estavam envolvidos com o projeto. De fato, relatórios internacionais têm apontado que os

ISSN: 2175-5930

professores querem se sentir reconhecidos e valorizados, o reconhecimento social também é um fator de satisfação profissional (OCDE, 2006; VAILLANT, 2006 apud ANDRÉ, 2015).

Os excertos abaixo ilustram a percepção da visão de outras pessoas sobre o prêmio:

> [...] no grupo de pesquisa alguns colegas me abraçaram, comemoraram e acharam maravilhoso. Outros colegas falaram: "Não, isso é neoliberal, tá vestindo a casaca". Na escola, eu iniciei o trabalho com uma pedagoga e depois ela fez de tudo para atrapalhar o projeto, quando eu ganhei ela ficou muito brava! [...]. [Outra professora], que também levanta a bandeira da EJA, [...], ficou maravilhada. [Em outra escola] um professor de EF falou: "Se ele ganha [o prêmio], imagina eu!" [...], você sai na revista, tem a SME ligando parabenizando [...]. (Marcos)

> Teve professores que ficaram felizes, que foram na premiação, teve professor que falou: "Ah, mas o que ele faz não tem nada de mais, eu também poderia ser!" Alguns falaram: "Ah, mas você é estrela, você quer aparecer". Na escola que eu estava também foi muito complicado, a diretora nunca gostou da visibilidade que o prêmio deu para a escola, ela ganhou dinheiro inclusive para escola. (Luiz)

Em todos os casos os educadores perceberam que outras pessoas tiveram um olhar de valorização e reconhecimento. Em três casos os educadores também perceberam críticas, ciúmes e raiva de colegas, isso pode ser indício de uma competitividade performativa, que julga as pessoas pela sua produtividade e que é estimulada pelas premiações de professores individuais (DIGÓN-GUERREIRO; SÁNCHEZ-BLANCO, 2020).

Quadro 19 – Tema: o prêmio Educador Nota 10 (2ª parte)

	Subtemas	
Casos	Opinião sobre premiações	Impacto do prêmio sobre a carreira
Joice	Bom e ruim	O dinheiro ajudou ela se manter para terminar o mestrado. Foi convidada para falar do projeto
Jacqueline	Bom financeiramente, traz reconhecimento, critica a noção de replicar o projeto	Nenhum, continuou dando aula, às vezes é convidada para falar em eventos
Marcos	Olha o lado positivo, potencializa o trabalho dos profs.	Não teve muito impacto, deu motivação para continuar
Luiz	Bom e ruim	Mudou enquanto prof., deu visibilidade e reconhecimento, convites de trab.
Suzi	Olha o lado positivo da motivação e valorização	Mudou o olhar sobre a sua prática, a importância de ser referência, convites de trab.

Fonte: os autores.

As falas a seguir exemplificam a opinião sobre premiações:

> [...] por um lado muito romântico, positivo, a gente precisa de mais premiações. É legal ser premiada, reconhecida, mas [...] eu viro garota-propaganda [de fundações,

ISSN: 2175-5930

> institutos] a partir do reconhecimento de um trabalho da escola pública para o mundo privado. Por outro lado, eu motivo muito os professores a irem além, mostrar que você consegue fazer muita coisa. [...]. Eu tive contato com muita gente, motivei muita gente [...]. Contribuir para que o campo da EF possa crescer é muito bom! Esses prêmios motivam você e ajudam a motivar outros colegas [...]. (Joice)

> Eu acho que é bacana do ponto de vista até financeiro [...] mas não dá para fazer uma leitura de que esses são os melhores trabalhos, porque muitas vezes os trabalhos muito bons nem concorrem, o professor por opção não se inscreve [...]. Uma coisa que me incomoda um pouco é que muitas vezes eles entendem que é possível replicar o projeto, [...] nenhum trabalho é replicável, até na própria escola com outra turma, na minha leitura, isso não é possível. [...] (Jacqueline).

> [...] ser professor já é ser resistência. Lidar com tudo que envolve a profissão de educador é preciso ter motivações. Eu vou para o lado da motivação, da valorização. É preciso ter [prêmios] para que outras pessoas se inspirem, [...] eles já fazem bons trabalhos, mas que compartilhem isso. A nossa profissão às vezes acaba engessando a gente de compartilhar o que a gente faz na escola. [...], mas eu acho que prêmios assim são para motivar mesmo a participação desses professores que estão mudando a realidade onde eles estão inseridos. Para mim foi isso, eu acho que eu sou ferramenta na onde eu estou para poder talvez incentivar, enaltecer as boas práticas que eu vejo também. [...]. (Suzi)

Em três casos os educadores explicitaram os aspectos positivos e negativos dos prêmios, em dois casos valorizaram mais aos aspectos positivos. O lado positivo foi o reconhecimento e valorização, o prêmio financeiro, a possibilidade de compartilhar as boas práticas e motivar outros professores. A divulgação de práticas exitosas ou bem sucedidas é uma forma de reconhecimento e valorização do trabalho docente (ANDRÉ, 2015).

O lado negativo foi os interesses mercadológicos, sobretudo da rede política ligada as fundações e institutos que promovem ou apoiam o prêmio, contribuindo para uma crescente influência de suas lógicas baseadas no mercado nas escolas. Embora os objetivos dos patrocinadores sejam louváveis, os premiados se tornam uma “marca”, fornecendo inclusive publicidade gratuita (DIGÓN-GUERREIRO; SÁNCHEZ-BLANCO, 2020).

O excerto abaixo ilustra o impacto do prêmio sobre a carreira:

> Eu acho que tem uma questão micro, eu me mudei um pouco enquanto professor. Eu acabei desenvolvendo uma sensibilidade maior, [...], de ouvir os alunos, de ouvir os silêncios, de ouvir as falas, de ouvir as gritarias, de ouvir o que está por trás desses gritos, [...], mas eu acho que o prêmio teve uma influência nisso. Agora de uma maneira macro, ele lançou um pouco meu nome, eu acho que foi uma onda que veio e passou. [...], eu não tinha Instagram, eu criei o Instagram porque eles fizeram uma formação e falaram: “Vocês precisam estar nas redes sociais e tudo o mais.” Eu até tentei postar um pouco, mas eu vi que não era o meu perfil [...]. (Luiz)

ISSN: 2175-5930

No impacto do prêmio sobre a carreira, quatro educadores destacaram os convites de trabalho decorrentes da maior visibilidade e reconhecimento, dois disseram mudaram o olhar sobre suas práticas, para dois professores o impacto foi pequeno ou inexistente, um destacou o estímulo para divulgar o prêmio no Instagram. Alguns prêmios fomentam a identidade do professor como microcelebridade, promovendo as lógicas dos influenciadores e seguidores (DIGÓN-GUERREIRO; SÁNCHEZ-BLANCO (2020). Ademais, uma educadora recusou um convite de uma fundação por divergir de seus ideais de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou investigar as perspectivas de cinco educadores premiados na área de EF sobre o prêmio Educador Nota 10. Os docentes explicitaram seus sentimentos de felicidade, motivação e reconhecimento (individual e coletivo). Segundo os docentes, a visão de outras pessoas sobre o prêmio foi positiva, mas também de crítica e desmerecimento. Eles buscam valorizar mais os aspectos positivos das premiações, mas também têm críticas, sobretudo em relação as lógicas de mercado. O prêmio impactou a carreira proporcionando convites de trabalho e na maior visibilidade e reconhecimento. Pesquisas sobre docentes premiados podem lançar luz à questões ocultas ou que estão na fundamentação dos projetos e que muitas vezes não apresentam visibilidade com as premiações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar., 2015.

DIGÓN-GUERREIRO, P.; SÁNCHEZ-BLANCO, C. Education as fiction: market ideology and best teacher awards. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 30, n. 4, p. 1-18, 2020.

GAUTHIER, C. *et al*. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: EdUnijuí, 2013.

ESCOLA E IDENTIDADE PROFISSIONAL: UM OLHAR PARA A SAÚDE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

SCHOOL AND PROFESSIONAL IDENTITY: A LOOK AT THE HEALTH OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO

IDENTIDAD ESCOLAR Y PROFESIONAL: UNA MIRADA A LA SALUD DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA CIUDAD DE RIO DE JANEIRO

Christiane Guimarães Pançardes da Silva,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado da tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nela foi proposto estudar como os professores de Educação Física, lidam com diferentes situações do cotidiano escolar, especificamente com situações de violência em suas diferentes formas de expressão. Deste modo, nós buscamos compreender como essas situações podem afetar o desempenho dos docentes em sala de aula e, também, como afetam sua saúde.

Para refletir sobre o conceito de violência e suas diferentes formas de manifestação na escola, tomamos como base as pesquisas publicadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) que foram desenvolvidas sob a coordenação de Miriam Abramovay (2002). Além destes, nos apoiamos em alguns estudos sobre a questão, tais como o estudo de Charlot (2002) e algumas publicações da antropóloga Alba Zaluar (2002). No que se refere às fontes preferenciais para a realização deste estudo, foi produzido um conjunto de entrevistas com professores que atuam em escolas localizadas em área considerada de risco, alcançando um total de 10 depoimentos. Os conceitos de cotidiano (CERTEAU, 1994) e identidade (DUBAR, 1998) também foram úteis para as nossas análises.

Desse modo, o atual artigo está estruturado para explorar as relações entre educação pública, violência e os sujeitos escolares. Ele toca na questão da precarização do trabalho

docente e analisa como esses fatores se relacionam com a violência e a identidade dos professores. Analisando as características do local em que a escola se situa, procuramos perceber como as condições vigentes no seu espaço de atuação profissional se inscrevem nos corpos desses professores, afetando a saúde deles e formando uma identidade profissional e pessoal que trazem as marcas da violência em contradição com a adesão ao projeto civilizador que a educação escolar encarna.

PENSAR A VIOLÊNCIA: NO CONTEXTO ESCOLAR

A Unesco apresenta um conjunto de pesquisas e avaliações que abordam o tema violência na escola. Todos as edições, às quais tive acesso, foram organizadas pela socióloga Miriam Abramovay[1] e foi através delas que observei um panorama mais amplo do que a organização mundial entende por esse tema.

Desse conjunto de publicações, vamos nos ater, ao debate em torno do conceito de violência escolar que foi adotado pela autora, assim como por outros citados por ela. Para Chesnais (1981 *apud* ABRAMOVAY, 2002) existem várias concepções de violência, porém três ganham destaque, sendo elas: violência física, violência econômica e violência moral ou simbólica. Indo ao encontro desse pensamento Charlot (2002) aponta que as concepções de violências citadas contemplam uma visão mais específica, ou seja, a violência escolar, que nesse estudo atribui maior ênfase.

Para Charlot (2002), a violência escolar não é algo fácil de definir, pois ela desestrutura as representações sociais que apresentam valores bases, como a inocência na infância, a escola como um "refúgio de paz" e a sociedade como democrática. Indo ao encontro do pensamento de Charlot (2002) Miriam Abramovay (2002, p. 69) destaca três a níveis de classificação de violência escolar, sendo elas:

> a) Violência física: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
> b) Incivilidades: humilhações, palavras grosseiras, falta de sentido;
> c) Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses, as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens entre os professores e alunos. Também o é a negação da identidade e

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

> satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Nessa ótica, a violência escolar pode ser vista como uma transgressão das regras escolares e sociais. Peralva (2000) aponta que essa violência é um fenômeno urbano, sustentado pelas "incivilidades". Assim, a escola como um local que apresenta características da violência passa a ser vista como um *lócus* de transgressão de comportamentos individuais e sociais.

Desta forma, as incivilidades tornam-se violências antissociais e antiescolares, que por serem silenciadas se transformam em violência simbólica. Estudos da UNESCO, mostram que no Brasil as escolas estão "açoitadas" pela violência do entorno, ou seja, através das variáveis exógenas e até endógenas a instituição escolar, as ações de violência podem aparecer. São esses aspectos que envolvem a violência na escola, que se podem pensar o professor que a habita e como mesmo reage a isso. Muitas vezes as incivilidades e discriminações que esse docente sofre estariam contribuindo para o mal-estar que vem afetando essa categoria.

Cabe ressaltar, que as narrativas de histórias de vida e de formação, são entendidas como contribuições importantes para a produção acadêmica, pois podem permitir a superação de uma prática, tradicionalmente exercida por pesquisadores adeptos do paradigma positivista de compreender a ciência, os quais teorizam sobre o professor e sobre a sua prática, sem, no entanto, admitir ser possível que esse professor possa também ser sujeitos teorizadores de si próprio e de sua experiência. Afora isso, trabalhar com as narrativas, na pesquisa, pode propor ao pesquisador nas tramas da narração e assim tornar possível, também a quem escuta ou lê as narrativas de formação, interrogar-se sobre o seu próprio percurso de formação, tornando-o também visível.

RELAÇÃO SAÚDE E VIOLÊNCIA: UM OLHAR AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Utilizando o processo conhecido como "bola de neve" foi possível compor três grupos de professores. Neles, além de características de atuação escolar, questões pessoais e de localidade tornaram o objeto dessa pesquisa mais harmônico. As entrevistas foram realizadas de forma semi-estruturada e em ambiente educacional (escola e/ou universidade) onde, ao iniciar a abordagem, o entrevistador, - papel realizado por mim e, em alguns momentos, pela

equipe do grupo de pesquisa - apresentava a pesquisa e em seguida deixava o depoente se expressar.

Os depoimentos, nos ajudaram a pensar sobre a temática violência e percebemos que para eles há duas grandes denominações, ou seja, violência do tráfico (local) e a violência simbólica (BOURDIEU, 2004), praticada pelo Estado através de normatizações que não se adequam as particularidades das instituições de ensino.

Desse modo, o que se vê é um empenho em se manter firme na defesa dos interesses da educação pública, fortalecendo a sua identidade de agente público, por excelência, bem como mediando afetos em prol do bem-estar dos alunos. Compreendendo as práticas pedagógicas operacionalizadas por esses docentes e seus efeitos na constituição de suas identidades profissionais, observamos grandes impactos na experiência dos professores. Nesse sentido, percebemos como esses docentes se (re)apropriam dos elementos da cultura no cotidiano nas suas práticas.

> Então, você é o poder, você representa o poder público, sim. Mas você tem um limite de atuação e isso pra gente tem que tá muito claro porque você entra e sai toda hora dali e não tem nada que te proteja. O cara foi perfeito: "Tá bom, se eu botar vocês duas dentro desse carro o chefe de vocês vem tirar? Claro que não". O chefe não sabe nem quem eu sou. Então, assim, eu penso essa violência. Essas violências têm afetado demais os professores, assim, a gente vive numa situação muito tensa. Eu acho que uma situação que faz a gente repensar. Alguns colegas repensam se é ali mesmo que querem estar. De repente é muito melhor estar mais próximo da sua casa, perto do asfalto onde você não... (Trecho da Entrevista do docente 1, 2015).

Deste modo, a prática pedagógica do professor passa a ser compreendida como um eixo norteador da sua constituição identitária. Esse conjunto de saberes aprendidos pelas vivências democratizante no cotidiano escolar, tornam-se ações coletivas que marcam a identidade docente e caracterizam o engajamento subjetivo desse depoente.

Partindo dessa interpretação o conceito de saúde que interpretamos com esses depoimentos, vai além de uma ausência de doença. Sendo está relacionada ao bem-estar físico, mental e social dos professores. Questionados sobre os efeitos da violência em sua saúde, alguns depoentes, responderam que a violência do tráfico lhes causava sofrimento tanto quanto a violência resultante do descaso do poder público, que deveria zelar pela qualidade da educação pública, bem como pela segurança dos escolares.

ISSN: 2175-5930

Ficou evidente com os depoimentos orais, que os professores que participaram dessa pesquisa são comprometidos com o projeto republicano de educação, democracia e de qualidade do ensino. Observamos que atuando numa escola localizada num bairro marcado por constantes conflitos armados, os depoentes relatam as adversidades enfrentadas para assegurar os dias letivos e o atendimento aos estudantes. Nesse sentido, não se vitimizam e, tampouco, querem dar destaque aos problemas de saúde, declarando em tom de brincadeira, que eles não podiam se dar ao luxo de ficar doentes, pois muitas pessoas dependiam do trabalho deles.

As identidades desses docentes que nos prestigiaram com seus depoimentos se transformam, de acordo com a situação, indo de um extremo ao outro: em certas ocasiões, eles se fazem de durões e se veem num papel salvacionista: falam e repetem sistematicamente sobre o seu papel de responsáveis pelo espaço da escola e pela segurança e aprendizado dos alunos. Em outros momentos, demonstram flexibilidade suficiente para cultivar o afeto e usar essa ferramenta fundamental e, ao mesmo tempo, sincera, em prol da estabilidade de seus alunos. Por fim, a maioria demonstra orgulho em desempenhar a função profissional que abraçaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes enfatizam em suas narrativas interferências da violência na formação das suas identidades, porém a análise que mais nos chamou a atenção, perpassa pelo fato que apesar do tráfico do entorno, dos tiroteios e da presença da polícia (que para muitos é sinônimo de conflito e não de calmaria), os efeitos da violência simbólica, entendida também como política, são os componentes primários para as concepções e complexidade da docência nos locais estudados.

Essas características, nos apresentam informações valiosas sobre a relação das diferentes formas identitárias negociadas e constituídas por esses docentes em interação com a configuração de suas ações no trabalho e nos processos de socialização pelos quais as identidades profissionais são (trans)formadas ao longo da sua trajetória.

A fim de expressar as considerações finais desse estudo, consideramos que as identidades dos professores de Educação Física que atuam em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, e que foram objeto desta investigação, estão ancoradas nas vivências sociais que esses profissionais experimentam perpassam, na intenção de se defenderem das violências que o(s) poder(es) – tráfico e Estado –, constituem a partir das em suas trajetórias pessoais e

profissionais. Tais trajetórias estão diretamente relacionadas às relações formais e subjetivas que eles estabelecem e operam nas instituições escolares em que atuam e que se fizeram presentes em nossa análise.

Percebendo as diversas dinâmicas e negociações identitárias presentes nos depoimentos dos docentes, enxergarmos várias estratégias de poder para tentar moldar "os corpos/identidades docentes" perante o que lhe é favorável, mas também analisamos as táticas realizadas por esses professores para não ceder ao poder e às transações que lhe são "impostas" nos seus percursos formativos. Assim sendo, os docentes em suas negociações identitárias apresentam em seus corpos, táticas para o enfrentamento da(s) violência(s) sofridas, a ponto de se questionarem o quanto essas ações são refletidas na sua saúde, postura e ações profissionais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *(org)*. **Violências nas escolas.** Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaids, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand – Brasil, 2004.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, 2002. Ano 4, n. jul-dez, p. 432-442.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, 1998. vol. 19 n. 62.

PERALVA, A. **Violência e Democracia, o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ZALUAR, A. Oito temas para debate: violência e segurança pública. **Sociologia, Problemas e Práticas** [online]. 2002, N.38, p. 19-24. ISSN 0873-6529. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873652920020001 000 03&script=sci_arttext Acesso em: 05 maio 2016.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E IDENTIDADE DOCENTE: EEFD/UFRJ[1]

UNIVERSITY EXTENSION AND TEACHING IDENTITY: EEFD/UFRJ

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA E IDENTIDAD DOCENTE: EEFD/UFRJ

Yasmin Aparecida Lemos dos Reis,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rita Vilanova
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva discutir a percepção de 3 licenciadas em Educação Física (EF) pela Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ), sobre os impactos da participação em projetos de extensão universitária na construção de sua identidade docente.

É um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objeto de estudo a formação inicial de professores, especificamente no curso de Licenciatura em EF da EEFD/UFRJ evidenciando olhares para trajetórias extensionistas durante a formação.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica utilizada é de natureza qualitativa. O corpus deste trabalho é composto pelos dados obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas, com 3 professoras egressas do curso de Licenciatura em EF da EEFD/UFRJ. Os entrevistados foram definidos mediante sua participação em projetos de extensão da EEFD durante o período de formação inicial.

Os projetos foram definidos após busca realizada no Portal de Visualização de Ações de Extensão da UFRJ. A etapa destacou 6 aptos a participar, destes, foram classificados 3 para a seleção dos entrevistados, devido a relação de parceria dos projetos com um grupo de pesquisa da EEFD. Para o tratamento dos dados está sendo utilizada a Análise Textual Discursiva

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

(MORAES, 2003). Os projetos são o EEFD Baixada: Autonomia e Construção de Conhecimento; Kitangu: Educação Física na Educação Infantil; e Lusco Fusco: Lutas na Escola.

O roteiro das entrevistas foi composto por três momentos principais: Informações Iniciais; Identidade Profissional, subdividido em Formação de professores e Extensão Universitária; e Informações finais.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O início da institucionalização de cursos de formação de professores no Brasil é datado da primeira metade do século XX. Neste período, impactada por modelos jesuíticos, a docência era concebida como "dom". Esta perspectiva influenciou a constituição das formações no modelo "3+1", onde indivíduos eram formados em uma área de conhecimento específico e, posteriormente, realizavam um ano de formação na área pedagógica (CERRI, 2013).

Este modelo reverbera até os dias atuais nos cursos de formação de professores, e os resquícios existentes impactam diretamente as relações dialógicas entre universidades e escolas, consequentemente na construção identitária docente.

No geral, os cursos de formação inicial de professores são organizados de maneira a distanciar as Universidades das realidades escolares, assim, a formação docente se restringe a idealização de cenários e ações afastados da docência e da reflexão constante necessárias para a práxis pedagógica (ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 2017). A escola é invisibilizada em diferentes aspectos, vem sendo concebida enquanto espaço de aplicação e observação.

Tal cenário de distanciamento na formação se torna ainda mais evidenciado em cursos de formação de professores de EF, devido a resquícios de perspectivas pautadas em metodologias tradicionais. A estruturação histórica dos currículos de EF demarca a

> prevalência da natureza técnico-instrumental de formação; ênfase na perspectiva técnica-biológica; ausência de articulação adequada entre os conhecimentos adquiridos na graduação e o exercício profissional; falta de articulação entre as dimensões teóricas e práticas no processo formativo; e, o distanciamento entre as realidades acadêmica e escolar, com a consequente desvalorização do trabalho pedagógico na escola. (ARAÚJO, 2020, p.112)

Em oposição ao distanciamento, emergem os conceitos de "terceiro espaço" Zeichner (2010) e "Casa Comum" Nóvoa (2017). Tais conceitos convergem na percepção de necessidade de articulação entre universidade e escolas, superando os modelos tradicionais de formação.

Construindo diálogos de maior horizontalidade entre os saberes. Fortalecendo a construção da formação pautada na profissão, onde os sujeitos escolares e universitários são ativos na relação. Onde professores da educação básica também se observam sujeitos influentes para a formação do docente em formação inicial, assim como os licenciandos em sua formação continuada.

Na UFRJ, os esforços para a constituição dos Terceiros Espaços formativos vem se materializando em políticas institucionais de valorização da formação de professores. O Complexo de Formação de Professores (CFP) da UFRJ surge a partir da percepção da necessidade de melhorias na formação docente inicial e continuada na Instituição. Desde o ano de 2016 a universidade se organiza para a constituição do CFP. Ele é regido pelos princípios de horizontalidade, pluralidade e integração. A pluralidade é referente a ações, sujeitos e espaços.

Entre as ações, está a Extensão Universitária. Seu percurso de reconhecimento na universidade não é linear. Nas últimas décadas, os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014 foram impulsionadores da implementação da curricularização obrigatória da extensão nos cursos de graduação. Passando a ser cada vez mais reconhecido e debatido seu espaço e importância na universidade como parte do “Tripé" de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Ainda assim, é constante a má interpretação da função social da extensão universitária, sendo representada com características assistencialistas e de instrumentalização, enquanto deveria ser “um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012).

Diante deste cenário de fortalecimento da Extensão Universitária e das políticas de formação de professores, seguimos agora para a perspectiva dos egressos do curso sobre sua trajetória docente e os impactos da atuação em ações de extensão universitária para a constituição de sua identidade docente.

NARRATIVAS DOCENTES

O início das entrevistas proporcionou a identificação da relação das entrevistadas com a EF até o ingresso no curso. Lia e Sol são impactadas pela mesma questão, não tinham a EF Licenciatura como escolha inicial. Lia é influenciada por sua vivência como atleta para ingressar, e esperava trocar para o bacharelado assim que possível. A escolha de Sol deve-se à

sua relação com a disciplina durante a vida, suas experiências com a EF escolar eram restritas aos esportes. Ana, ingressa na graduação também impactada por sua trajetória na Educação Básica, entretanto, diferente das demais, possui previamente uma vivência ampliada.

Os fatores prévios ao ingresso na graduação proporcionaram para as professoras processos variados de tomada de consciência sobre a profissão na qual estavam sendo formadas.

Ana relata desde o primeiro período seu incômodo com o cenário encontrado nas disciplinas da instituição, que a aproximava somente de perspectivas biologizantes da EF, sem espaço para refletir pedagogicamente. Já Lia e Sol tomam consciência do distanciamento existente apenas no momento em que passam a se relacionar com cenários formativos além dos proporcionados nas disciplinas da graduação.

Lia identifica, no terceiro período, ao ingressar no PIBID, que precisaria trilhar caminhos externos ao currículo para se aproximar das realidades escolares. Sol destaca que percebe as defasagens na formação apenas após sua aproximação com algumas ações de extensão, que ampliaram sua perspectiva sobre as possibilidades na EF escolar e sua profissão. Esta ampliação proporcionou a ela a possibilidade de questionar o status de passivo, distante da profissão, no processo formativo.

A importância da significação do "professor" para a constituição da identidade docente também aparece como influenciadora na formação identitária. Foram narradas situações em que ser reconhecida pelo outro, como professora, as aproximou da profissão. Entretanto, observa-se a ocorrência deste fato, principalmente em espaços externos à EEFD.

Sol destaca ainda elementos que não se findam na prática, "mas tem também o contato, de fato, com crianças, com alunos de realidades diferentes, de problemas reais, de situações diversas, emocionais, psicológicas, que a gente acaba tendo troca durante esse contato com a escola". Percepções e sensações que apenas com a imersão nas realidades escolares podem ser compreendidas.

Quando questionadas sobre o currículo, externaram que as disciplinas no curso são organizadas em "dois momentos", o primeiro distante da escola, com ênfase em disciplinas técnico-biológicas, e o segundo, tardio, a partir do quarto período, onde as disciplinas de Educação começam a ganhar espaço.

Como exemplo das trajetórias narradas, abaixo insiro um trecho do relato de Ana que sintetiza suas considerações sobre como seria sua formação sem a passagem pela extensão.

> *Eu acho que seria muito difícil eu ter esse entendimento da possibilidade de uma EF crítica. De uma EF comprometida com a cultura corporal, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, que é a classe que está presente na educação pública. Porque depois de passar por uma série de disciplinas que estavam voltadas especificamente para o desenvolvimento do gesto motor, seria muito difícil eu não acreditar que a função da EF seria essa. Porque seria difícil desconstruir essa ideia na minha cabeça. Imagina, depois de não sei quantas disciplinas de apenas repetição de gestos técnicos e no final uma avaliação dessa repetição. Seria muito difícil que eu não acreditasse que a EF é isso. Porque depois de todas essas disciplinas que ocupou aí a primeira metade do curso, seria uma responsabilidade muito grande pras disciplinas da segunda metade do curso fazer com que eu desconstruísse essa ideia. Ainda mais que essas disciplinas da segunda metade são disciplinas mais voltadas para educação de uma maneira geral, é difícil até pensar na EF nessa escola. Porque, por exemplo, a disciplina de psicologia da educação, de educação brasileira, eu imagino, na minha cabeça, que ficaria muito complicado passar por aqueles debates e ficar pensando "está bom mas e a EF? O que é EF tem a ver com isso?" Porque eu estou aprendendo que a EF é esporte, só esporte, é só repetição de movimento. Então eu acho que se eu não tivesse vivenciado a escola da maneira que eu vivenciei no PIBID e na extensão, eu dificilmente teria visão que eu tenho hoje sobre a função social da escola, sobre o meu papel na escola enquanto professora de EF. (Ana)*

A fala de Ana sinaliza as questões evidenciadas por Araújo (2020), Zeichner (2010), Nóvoa (2017), que permeiam a formação docente em um panorama geral da educação e na EF. O distanciamento entre formação e realidades da profissão é uma constância dentro da EEFD, assim como a supervalorização do técnico-biológico.

Ana sintetiza sua preocupação em relação à estrutura curricular que não dá aporte para que professores em formação encontrem caminhos para se relacionar com a profissão e se entendam no de professor em formação, em uma estrutura onde as discussões acerca da educação se tornam exclusivas de algumas únicas disciplinas a partir da metade do curso.

Em contraponto, observa-se que a extensão e o PIBID, neste caso, anteciparam relações entre professores formação inicial e docência em múltiplos aspectos. Tal característica se aproxima da constituição dos terceiros espaços, aproximando universidades e escolas.

Observa-se que ao refletir sobre o impacto da extensão em sua formação Ana apresenta preocupação. Ainda que considere sua identidade docente impactada positivamente pela extensão, reconhece a necessidade de ampliação das vivências e discussões em mais espaços do currículo. Para que trajetórias como as dela não sejam minoria na formação e a aproximação com a profissão não se restrinja aos projetos.

Outro fator que se destaca é a ampliação na percepção das possibilidades metodológicas na EF, para além da EF tradicional, marcada pelo gesto motor. Os projetos aproximaram as docentes da experimentação efetiva de possibilidades dentro de perspectivas críticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos apontaram os projetos de extensão enquanto espaço potente na formação de professores, constituindo diálogos entre professores em formação inicial e continuada. Dentro da proposta da construção de terceiros espaços, evidenciam os projetos de extensão como impulsionadores dessa aproximação entre universidade, escolas e seus atores.

Na EEFD, os projetos têm ampliado as perspectivas em relação a possibilidades de tematização na EF escolar, aproximando os licenciandos de uma EF crítica. Ainda que seja um espaço potente para a formação, observa-se a necessidade de fortalecimento da perspectiva de formação docente nos demais cenários formativos na EEFD.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. A. dos S. **Formação docente em Educação Física no Brasil: do pensamento curricular à produção do conhecimento.** In: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Org.) Ciências do Esporte Educação Física e Produção do conhecimento em 40 Anos de CBCE. vol. 4. Natal: edufrn, 2020. p.97-114

Cerri, L. F. **A Formação de professores de história no Brasil: Antecedentes e Panorama Atual**. *História, histórias*, *1*(2), 2014. p. 167–186.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: FORPROEX, 2012.

MORAES, R. **Uma Tempestade De Luz: A Compreensão Possibilitada Pela Análise Textual Discursiva**. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NÓVOA, A. **Complexo de Formação de professores: um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro.** Relatório de final de missão institucional, 2017.

ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade**. Educação , v. 35, n. 3, p.479- 504, maio/ago 2010.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

UNIVERSITY EXTENSION IN PANDEMIC TIMES: PHYSICAL EDUCATION IN CHILDHOOD EDUCATION

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Lílian Brandão Bandeira,
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO-UEG),
Rosirene Campêlo dos Santos,
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO-UEG),
Gabriela de Oliveira Lustosa,
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO-UEG),
Daniela Alves Ferreira
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO-UEG),
Eduarda Valadares da Silva
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO-UEG),
Rahaby Nayanne Vieira Carvalho
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO-UEG)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, em forma de relato de experiência, tem como foco apresentar as ações desenvolvidas nos projetos de extensão intitulados: 1) Corpo, Movimento e Infâncias e 2) Formação de professores de Educação Física para a atuação pedagógica na infância: uma proposta colaborativa, especificamente nos anos de 2020 e 2021. Porém, em decorrência da pandemia de Covid-19, houve alterações nos planos de trabalho dos referidos projetos. Frente ao cenário de isolamento social que se constituiu em todo o mundo e da suspensão das atividades presenciais por período indeterminado, nossas atividades foram repensadas e assumiram a demanda de organizar a produção que acumulamos ao longo do tempo.

Nesse sentido, buscamos articular e desenvolver uma ação que pudesse, de alguma maneira, auxiliar e/ou colaborar com os professores, educadores e gestores do Centro Municipal de Educação Infantil parceiro do projeto de extensão. Em um primeiro momento, nosso desafio foi pesquisar, discutir e organizar um *e-book* com o objetivo de identificar ações pedagógicas que relacionassem as múltiplas formas de linguagem (oral, corporal, musical, artística, cênica,

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

dentre outras) através de desenhos, contação de histórias, brinquedos cantados, jogos, brincadeiras que contemplassem a Educação Infantil. No segundo momento, outra alternativa encontrada pelo projeto de extensão durante a pandemia foi a transmissão de *lives* pelo nosso canal do *YouTube*. Dessa forma, realizamos um total de cinco Ciclos de Conversas no período de maio a dezembro de 2021. Nesse ínterim, o projeto de extensão teve de se reinventar e redirecionar suas ações de modo a se apropriar das tecnologias, aplicativos e mídias, com a finalidade de auxiliar os docentes, gestores e educandos com sugestões de atividades em ambiente virtual.

QUEM SOMOS E O QUE PROPOMOS!?

Os projetos de extensão supracitados desenvolvem suas ações desde 2017 nos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Goiânia e têm fomentado uma reflexão crítica no que concerne ao ensino das diferentes linguagens presentes na primeira infância, compreendendo este espaço como *locus* importante do desenvolvimento infantil, almejando a formação humana e integral das crianças. Os referidos projetos buscam atuar com duas frentes: uma voltada para atuar junto às crianças da Educação Infantil por meio das diferentes linguagens, buscando propor ações por meio dos elementos da cultura corporal, em que os acadêmicos do curso de Educação Física assumem o protagonismo das ações. Outra frente se destina a fortalecer a formação de professores de Educação Física para a atuação profissional na infância a partir de uma perspectiva colaborativa entre a formação docente do curso e a área da Pedagogia. Nessa frente, buscamos ofertar formação continuada, sendo essa uma das contrapartidas no formato de palestras, oficinas, rodas de conversas, elaboração de materiais didáticos e seminários junto aos professores, gestores e educadores da instituição de Educação Infantil parceira.

AS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM 2020

O ponto de partida foi que acreditamos ser a Educação Física uma área do conhecimento constituída por diferentes elementos da cultura corporal em que o trato pedagógico desses conteúdos contribui para o desenvolvimento integral das crianças, ampliando seu repertório de movimentos. Mas, em decorrência do cenário de isolamento social e da suspensão das atividades presenciais por período indeterminado, nossas atividades

foram revistas e assumiram a demanda de organizar a produção que acumulamos ao longo desse tempo. Assim, decidimos criar uma ação que pudesse, de alguma forma, auxiliar e/ou colaborar com os professores, educadores e gestores do Centro Municipal de Educação Infantil parceiro dos nossos projetos de extensão.

Frente a isso, as professoras coordenadoras e os estudantes monitores decidiram pela criação de um *e-book* e, para a sua criação, foram realizadas reuniões de estudos para alinharmos as atividades que seriam abordadas, bem como algumas reuniões para a apresentação das pesquisas dos materiais encontrados para compor o *e-book*.

Diante disso, foi adotado o conceito de inovação pedagógica indicado por Arroyo (2000, p. 152) para o qual "o núcleo inovador é baseado nas práticas cotidianas dos próprios professores e alunos, nas virtualidades que há no ato educativo. Os sujeitos da ação pedagógica são os sujeitos da inovação". Nesse contexto, mesmo no modo remoto das aulas, é importante enfatizar o protagonismo dos professores e educandos no decorrer da prática pedagógica. Nosso desafio foi pesquisar, discutir e organizar um *e-book* com o objetivo de identificar intervenções pedagógicas que se relacionassem com as múltiplas formas de linguagem (oral, corporal, musical, artística, cênica, dentre outras) através de desenhos, contação de histórias, brinquedos cantados, jogos, brincadeiras.

Os conteúdos e atividades disponibilizados no *e-book* foram obtidos em *sites* que se encontram acessíveis na internet e em livros/materiais pedagógicos da Educação Física. A busca inicial desses conteúdos/atividades partiu das ações já realizadas no CMEI e de diálogos junto à coordenação e à gestão deste espaço pedagógico.

A respeito da elaboração do *layout* do *e-book*, foi um momento mais demorado por conta da falta de conhecimento em se trabalhar com ferramentas de edição de imagens. Foram feitos vários esboços a partir de várias ferramentas de edição gratuitas disponíveis para *download* na internet. Ao final das edições, o *e-book* foi compartilhado com todos do projeto para um *feedback* e avaliação final. Assim que todos os ajustes foram realizados, e com a aprovação unânime dos participantes do projeto de extensão, esse material foi disponibilizado para compartilhamento, a princípio com o CMEI parceiro dos nossos projetos e depois com os demais CMEIs na cidade de Goiânia. Posteriormente, sentimos a necessidade da criação de algumas plataformas *on-line* de interação social, como o *Instagram* e um canal no *YouTube*.

AS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM 2021

No decorrer do ano de 2021, uma das ações desenvolvidas pelos projetos foram os encontros do Ciclo de Conversas, sendo discutidas as seguintes temáticas: 1) Os desafios presentes na formação em Educação Física e suas relações com a Educação Infantil; 2) A importância da musicalização na Educação Infantil; 3) Educação Física na Educação Infantil: ensino, práticas e experiências; 4) A inclusão na Educação Infantil e suas interfaces com a Educação Física; e 5) A importância do trabalho com as linguagens na educação das crianças: confluências, expectativas e experiências estéticas. Então, a partir da exposição dos professores convidados durante as *lives*, pudemos perceber que a possibilidade de atuação na Educação Infantil é bastante diversificada, o que nos permite estabelecer diálogos múltiplos e ampliar as propostas a serem desenvolvidas com as crianças.

O trabalho da Educação Física na Educação Infantil não deve ser um trabalho disciplinador do corpo/criança, mas deve oferecer possibilidades desafiadoras ao processo de desenvolvimento infantil (SILVA, 2005). Dessa forma, é imprescindível que a Educação Física proporcione situações para que a criatividade, o faz de conta e o jogo protagonizado estejam presentes. A respeito do jogo protagonizado, Elkonin (2009, p. 80), em sua primeira tese, afirma que "[...] esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais". Corroboramos tal afirmação porque concebemos a criança como um sujeito histórico, produtor de cultura e direitos sociais na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, o ato de brincar, para além de ser um direito da criança, permite-lhe a construção de autonomia, criatividade e reflexão, ajudando assim nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Auxilia no desenvolvimento da atenção, memória e imaginação, sendo uma ponte de interação entre a criança e o adulto. A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, capítulo II, art.16 e inc. IV, diz-nos que é direito da criança brincar, praticar esportes e se divertir (LORO, 2015).

Assim, a brincadeira pode ser utilizada como um instrumento facilitador e protagonista no ensino da música, da dança, do jogo, do esporte, ou seja, como um mediador e facilitador da aprendizagem. A brincadeira serve como uma ponte para diversas atividades e principalmente para o ensino da musicalização na Educação Infantil. Isso porque a utilização do brincar, como

do próprio movimento, irá facilitar essa compreensão da música pelas crianças e será possível ensinar elementos como: harmonia, melodia, criação, ritmo, pulso, entre outros.

Outra temática tratada no Ciclo de Conversas foi a inclusão na Educação Infantil e suas interfaces com a Educação Física. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, ou seja, as pessoas com deficiência também devem ser incluídas em todas as atividades desde o início, como na Educação Infantil (ROSSAROLLA, 2013). Dessa forma, para que todas as crianças possam participar das atividades, são necessárias adaptações por parte não só do professor em relação às atividades, mas também, para uma educação inclusiva, a modificação arquitetônica do espaço, a utilização de tecnologias assistidas, a inserção de um desenho universal da aprendizagem.

Quando proporcionamos momentos para debates e socializamos os conhecimentos produzidos acerca da inclusão, da importância da musicalização, das artes e da Educação Física na Educação Infantil por meio de *lives* em ambientes virtuais e presenciais, estamos afirmando que essas ações são essenciais para a formação humana das nossas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos as experiências desenvolvidas nas ações de extensão dos projetos: 1) Corpo, Movimento e Infâncias e 2) Formação de professores de Educação Física para a atuação pedagógica na infância: uma proposta colaborativa, que, diante do contexto da pandemia, reinventaram-se em suas práticas de ensino, pesquisa e extensão. Nessas circunstâncias, as plataformas digitais nos possibilitou um alcance de público maior, que divide os mesmos interesses que os nossos, de estudar e pesquisar as inúmeras possibilidades da Educação Física na Educação Infantil, compreendidas a partir da cultura corporal.

Um ponto positivo relacionado a esse momento de reinvenção, que o modo remoto nos proporcionou, foi a busca por parcerias no sentido de compartilhar conhecimentos. Sendo assim, os monitores/bolsitas do projeto foram de fundamental relevância, compartilhando determinados conhecimentos tecnológicos, com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento dos projetos de extensão, bem como assessorar os próprios docentes com o manuseio das tecnologias para a execução das aulas. Além disso, a reorganização da extensão universitária no contexto de pandemia mundial nos possibilitou a aproximação acadêmica com outras

universidades e pesquisadores/as da infância e da Educação Infantil num tempo/espaço facilitado pelas tecnologias e, que, num contexto de relacões institucionais presenciais não teria a mesma viabilidade.

Em relação à organização do *e-book*, consideramos que este foi a inspiração e o ponto de partida para novos projetos em que compartilhamos ideias e conhecimentos sobre a Educação Infantil e sua importante relação com a Educação Física.

Portanto, não podemos esquecer que a Educação Infantil é um campo de múltiplas possibilidades pedagógicas e necessita de ampla leitura e estudos para que tenhamos um pouco mais de conhecimento e, consequentemente, atuemos com qualidade e compromisso formativo. Em relação aos Ciclos de Conversas, esses se tornaram um espaço formativo (re)construído pelos projetos que, durante a pandemia, sobretudo o momento de isolamento social, constituíram-se em momentos de reflexão acerca das possibilidades pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil em suas interfaces com outras áreas do conhecimento e da cultura.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In:* MOREIRA, Antônio F. B. (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 131-164.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LORO, Aline Rafaela. **A importância do brincar na Educação Infantil**. 2015. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa, RS.

ROSSAROLLA, Catiana Casarotto. **Um novo olhar para inclusão na educação infantil**. 2013. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

SILVA, Eduardo Jorge S. da. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v.26, n.3, p. 127-142, maio 2005.

FORMAÇÃO CONTINUADA e EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIAS COLABORATIVAS MEDIADAS PELA PESQUISA-AÇÃO [2]

CONTINUING EDUCATION AND EDUCATION ON ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN EARLY CHILDREN'S EDUCATION: COLLABORATIVE TRAJECTORIES MEDIATED BY ACTION-RESEARCH

DESARROLLO Y EDUCACIÓN CONTINUA SOBRE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: TRAYECTORIAS COLABORATIVAS MEDIADAS POR LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Érica Bolzan,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Bianca Andreatta Scottá,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
André da Silva Mello,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Ao estabelecer vinte metas para a educação brasileira em dez anos (2014-2024), o Plano Nacional de Educação apresenta, dentre elas, a qualificação da atuação docente no Brasil. Posteriormente, a Resolução nº 1/2020, do Conselho Nacional de Educação, dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que, apesar de estar passível a críticas por vincular a formação diretamente à Base Nacional Comum Curricular, sinaliza avanços em relação à concepção de formação, por exemplo, ao instituir o uso da pesquisa-ação como possibilidade de qualificação docente.

Em consonância com esses avanços, o Plano Municipal de Educação de Vitória/ES também apresenta, dentre suas metas, a ampliação de cursos de pós-graduação para os professores da educação básica. O documento prevê o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e o fomento da oferta por parte das

[2]Esse trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

instituições públicas de educação superior. Diante desse contexto, a formação continuada tem sido mencionada e valorizada nos documentos oficiais que versam sobre as políticas educacionais, como uma forma de qualificar os sistemas de ensino. Entretanto, historicamente, os modelos de formação foram pensados e realizados pela lógica da atualização e da reciclagem, muitas vezes desconectadas das demandas docentes.

Em sentido contrário, em 2021, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) e o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), propuseram uma formação continuada que teve como público-alvo os docentes da Educação Infantil do município de Vitória/ES interessados em aprofundar os estudos e debates em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na infância.

A opção pela temática da ERER decorreu do cumprimento das Leis 10.369/03 e 11.645/08 que alteraram a Lei 9.394/96 para incluir a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica e da urgência em promover mediações pedagógicas antirracistas nos contextos sociais que têm perpetuado práticas e discursos que colocam crianças negras, suas famílias e suas culturas em condição de subalternidade. A formação em pauta, intitulada "Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura africana e afro-brasileira e danças populares" teve como propósito contribuir para a ERER nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória/ES, de forma a construir coletivamente possibilidades de *como fazer*, na interlocução entre os participantes do curso e as realidades vivenciadas em seus espaços de atuação.

Este texto analisa as práticas colaborativas na formação continuada que abordou a ERER. Trata-se do recorte de uma tese que teve a formação continuada como objeto de investigação e a pesquisa-ação colaborativa como pressuposto teórico-metodológico. A opção pela pesquisa-ação colaborativa se deu pela possibilidade de associar a produção de conhecimentos e a formação docente, assim, buscou-se compreender como a colaboração impactou no processo e como os caminhos formativos foram se constituindo no diálogo e não definidos somente a *priori*.

METODOLOGIA

Na pesquisa-ação colaborativa destaca-se a valorização de atitudes de colaboração e de reflexão crítica entre os participantes, calcadas "[...] em decisões e análises construídas por

meio de negociações coletivas [...]" (IBIAPINA, 2008, p. 26). Para a autora (2008, p. 23), a pesquisa-ação colaborativa permite "[...] indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalhem conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas". Como toda pesquisa-ação, o intuito desta pesquisa é colaborar na transformação da realidade ao materializar, na prática, diferentes formas de operar a ERER.

São participantes desta pesquisa 26 professores que atuam nos CMEIs de Vitória/ES, sendo 25 mulheres e um homem. Quanto ao cargo/função que ocupam/exercem, são onze professoras de Educação Infantil, dez dinamizadoras de Educação Física, duas dinamizadoras de Arte com formação em Arte e um dinamizador de Arte com formação em Música, uma Assistente de Educação Infantil e uma Pedagoga. Diferente das outras etapas da Educação Básica, a Educação Infantil não se organiza de forma disciplinar e por isso, o curso foi pensado para profissionais com diferentes formações. Nesse sentido, concordamos com Mello *et al.* (2012) quando defendem uma perspectiva formativa que estimule o trabalho colaborativo entre os profissionais do CMEI.

A realização desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES (Parecer 4.372.283/2020) e, para preservar o anonimato das participantes, optamos por identificá-los com nomes de personalidades negras. Os dados analisados são provenientes dos registros em diário de campo, dos diálogos no grupo do *WhatsApp*, dos textos reflexivos e das publicações no *padlet*.

A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA EM USO

Os percursos formativos se definem na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas. Nesse contexto, o espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas necessita se completar com o trabalho das comunidades profissionais docentes e, assim, a profissão evoluirá de uma matriz individual para uma matriz coletiva (NÓVOA, 2017). A relação colaborativa foi o fio condutor de todo o processo formativo e se estabeleceu na tomada de decisões e no exercício dialógico, conforme apontado pela professora Ciata:

> O caráter colaborativo pôde ser percebido nas tomadas de decisão referentes às datas, horários e nas alterações de cronograma; nos momentos de fala e de

> escuta das professoras participantes; e também nas metodologias aplicadas. O ambiente criado tornou-se propício para a fala e a escuta.

O sentimento de coletividade também está presente na fala da professora Carolina, ao externalizar como estava se sentindo ao chegar a um dos encontros: "Chegando bem cansada, não posso negar. Mas muito feliz por ter a oportunidade de poder participar de uma formação que valoriza a participação de todos". O estabelecimento de espaços de diálogo na formação permitiu que os professores compartilhassem suas experiências com a ERER na Educação Infantil. A professora Ciata confere importância a esses momentos, ao estabelecer relações com o que outros profissionais desenvolvem em seus contextos de atuação:

> [...] sempre que havia espaço para compartilhar as práticas referentes às relações étnico-raciais que desenvolvo em minha sala de aula, relatei situações vividas. Também externei outras situações do ambiente escolar. Esses foram momentos de grande identificação com o curso e nos quais percebi, mediante a fala das minhas colegas, que outros CMEIs, com outros profissionais, também estão desenvolvendo temáticas referentes às relações étnico-raciais. Nessa oportunidade, mesmo à distância, nos foi possível sorrir juntas, brincar juntas e chorar juntas.

Essa reflexão nos instiga a pensar o elo com a escola, por intermédio das práticas produzidas e compartilhadas pelos professores em formação, como um elemento formativo central. Nóvoa (2017) propõe um "terceiro lugar" para a formação de professores, lugar este que possui caráter híbrido, de ligação, de vínculo entre realidades distintas e se constitui como "entre-lugar" de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas.

O itinerário da pesquisa foi constantemente avaliado e replanejado, considerando as expectativas e de todos os envolvidos no curso, pautado nos pressupostos da pesquisa colaborativa. Uma ação que corrobora com essa intenção, aconteceu no mês de novembro de 2021, em que estava em cartaz no Museu Capixaba do Negro "Verônica da Pas", o espetáculo de dança infanto-juvenil *O mar que banha a Ilha de Goré*, inspirado na obra de Kiusam de Oliveira. O enredo de Kiusam convida o leitor a fazer o caminho inverso das viagens empreendidas pelos africanos escravizados a partir do século XVI. O professor Maicom Souza, um dos parceiros que ministrou uma das oficinas de dança, convidou os participantes do curso para assistir o espetáculo. Em diálogo com os cursistas houve a inclusão dessa atividade como parte da programação da formação. Nesses movimentos de tomada de decisões, todos os partícipes têm voz e vez e são gerados por meio da mútua concordância e de relações mais

igualitárias e democráticas voltadas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e novas possibilidades de ação (IBIAPINA, 2008).

Ainda na perspectiva do fazer *com*, em um dos encontros identificamos que duas cursistas ministraram uma formação sobre a ERER com as profissionais do CMEI em que trabalham e as convidamos para compartilhar essa experiência conosco. As professoras e os demais cursistas aceitaram a proposta e então foi necessário replanejar o cronograma para inserir esse momento, pois ao utilizar a perspectiva de trabalho colaborativo, entende-se que todos os pesquisadores e professores se colocam como aprendizes, apreendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, objetivos e organização cognitiva do outro (IBIAPINA, 2008). A dimensão do aprender como o outro pode ser observado no fragmento a seguir:

> Me sinto acolhida por esse grupo com minhas limitações, construções e reflexões. Porque mesmo sabendo que estou em processo formativo com muitos erros e outros acertos, posso compartilhar com vocês esses erros e acertos, sem olhares de julgamento, mas de acolhimento para me ajudar a refletir nas minhas práticas, não somente pedagógicas (Elza).

A escrita teve papel central durante a formação, pois, por meio dela, os docentes foram convidados a revisitarem suas práticas e ressignificá-las na forma de texto. Essa escrita só foi possível por meio do processo colaborativo e do olhar sensível para as práticas e para as pessoas que nelas se imbricam. Segundo Côco (2014), ao tratar a dimensão formadora das práticas de escrita de professores, referenda e ratifica que o docente, ao exercer suas funções a partir dos registros do seu trabalho pedagógico, exercita a prática sistemática das ações e consequentemente constitui-se como agente intelectual e protagonista da práxis docente. Após ver seu texto publicado no livro a professora Zacimba mencionou: "[...] eu não achava que as práticas que eu desenvolvi com as minhas crianças pudesse virar um texto, eu não imaginava que havia feito tanta coisa assim, mas eu fiz".

Os textos reflexivos produzidos pelos professores constituíram os doze capítulos de um livro (MELLO; BOLZAN; SANTOS, 2022) com características didático-pedagógicas que apresentam as *artes de fazer* (CERTEAU, 2012) docente na ERER. Na primeira página de cada texto, há uma foto e uma pequena autobiografia escrita por cada autor. Essa foi uma estratégia para apresentar os autores e reforçar o protagonismo dos professores no processo de construção

do texto e na formação de maneira geral. No lançamento da obra, as autoras e os autores puderam compartilhar suas experiências expressas nos textos. Foi um momento que conferiu aos professores seus lugares de fala, alguns se emocionaram e expressaram palavras de agradecimento, como é possível observar na mensagem da professora Dandara: "Eu moro nesse grupo, não sairei daqui mesmo [...]. O evento de ontem nos enalteceu muito e pude sentir o carinho em cada detalhe. Obrigada por tanto".

Os dados revelam a noção de pertencimento, ao passo que os prefessores expressam o reconhecimento da participação de todos ao longo do processo e como eles perceberam a formação enquanto espaço de diálogo, no qual podem falar e ouvir o que os colegas têm a compartilhar. A escrita teve papel central na percepção sobre suas próprias práticas, bem como no exercício do protagonismo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos professores indicam que a pesquisa-ação colaborativa permite desenvolver a formação continuada como lugar coletivo para pensar as mediações docentes relativas à ERER. O processo formativo acontece na interlocução entre formadores e formandos, tendo a associação da universidade com a escola, representada pelas práticas dos professores, como lugar de pertencimento, de vínculo entre distintas realidades vividas por diferentes sujeitos.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.

CÔCO, V. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores**. Curitiba: CRV, 2014.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MELLO, A. da S.; BOLZAN, É.; SANTOS, S. F. dos. **Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil**: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2022.

MELLO, A. da S.; *et al*. Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012. https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i3.12684.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1137, out./dez. 2017. https://doi.org/10.1590/198053144843.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: POSSIBILIDADES SUPERADORAS[1]

PHYSICAL EDUCATION TEACHER FORMATION IN THE FACE OF NEOLIBERAL POLICIES: POSSIBILITIES FOR OVERCOMING THEM

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA FRENTE A LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES: POSIBILIDADES DE SUPERACIÓN

Matheus Lima de Santana,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Mariana Amorim de Arruda Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Pedro Henrique Ferreira de Melo,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Luciano Soares da Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Celi Nelza Zulke Taffaerl,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

Este trabalho está estruturado nos dados referentes aos cursos de formação de professores no Brasil, em especial de educação física, em conformidade com o aparato legal aprovado no período de 2016 a 2020. Dessa forma, questionamos as estruturas presentes nos cursos de formação e as catástrofes apresentadas dentro desse contexto, assim, apresentamos as possibilidades superadoras baseadas na luta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e nos 30 anos de estudos e pesquisas do LEPEL/FACED/UFBA sobre pilares de um Projeto de Escolarização e de formação de professores tendo como perspectiva a formação humana omnilateral e a emancipação da classe trabalhadora.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

É fundamental apontar que o projeto de sociedade vigente, ancorada no capitalismo, não compreende os aspectos qualitativos de uma democracia, muito menos considera os direitos da classe trabalhadora e a preservação do meio ambiente. As consequências do neoliberalismo, como aponta Chomsky e Prashad (2021), já são sentidas na sociedade, com a destruição dos tratados sobre o controle de armamentos; catástrofes climáticas; destruição do contrato social das forças produtivas (ENGELS, S/D); e a destruição da função pública do Estado. Logo, ao invés do estado avançar nos aspectos democráticos, o que observamos é uma inversão de valores para atendimento das políticas neoliberais.

Isso se expressa na formação de professores em vários âmbitos, como na legislação, no financiamento, nos credenciamentos e nas bases teóricas. Assim, não se investe em formação de professores com consistente base teórica para formar novas gerações de estudantes com capacidade para enfrentar e revolucionar o modo de vida capitalista. No âmbito da educação física, apontamos como superação a institucionalização de um curso único alicerçado em uma consistente base teórica.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores inicial e continuada vem sofrendo ameaças reais nos últimos anos, especialmente com os ataques vindos da direita conservadora (FREITAS, 2018), consolidando o empresariamento da educação, assim como, fortalecendo as ideias do militarismo, fundamentalismo e religiosas. Todas essas estratégias de ataque ao sistema educacional afetam diretamente as condições de trabalho do professor, degradando não só a formação, como os salários e os direitos básicos da profissão.

Com a implementação de todo um aparato legal que rasga a Constituição Brasileira, desvaloriza e rebaixa as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destrói o Plano Nacional de Educação (PNE) e implementa a BNCC, a BNC-Formação, a Reforma do Ensino Médio, entre outras medidas avassaladoras que estão em tramitação no parlamento Brasileiro, o que constatamos é a destruição da perspectiva de um projeto histórico superador (FREITAS, 1987).

É possível perceber que o ataque a formação de professores vem, sobretudo, pelo aparato legal legitimando as concepções conservadoras anunciadas pela direita neoliberal. Várias entidades lutam contra este aparato legal como a ANFOPE, o MNCR, o Movimento

Estudantil e os sindicatos de professores. São várias entidades, Comitês e Fóruns que defendem a Educação Pública e valorizam a formação e atuação dos trabalhadores da Educação e reivindicam a revogação do seguinte aparato legal: Parecer CNE 584/2018; Resolução CNE/CES Nº 6/2018; Parecer CNE/CP Nº 22/2019; Resolução CNE/CP Nº 2/2019; Parecer CNE/CP nº 14/2020; Resolução CNE/CP Nº 1/2020.

Em tempos que aumentaram a disputa por projetos formativos opostos, o Conselho Nacional de Educação - CNE instituído no governo Michel Temer (2016-2018) por novas representações e excluindo a participação da sociedade civil, aprovou a CNE CP. 02/2019 - Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e a BNC Formação e revogou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A Base Nacional Curricular Comum - BNCC impõe as pedagogias do "aprender a aprender", que atende uma agenda global de acordo com as proposições de órgãos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, entre outros). Políticas educacionais do governo Temer voltadas às premissas da agenda neoliberal (ANFOPE, 2020). Assim impõe a lógica empresarial privatista na Educação Básica, pelos reformadores empresariais, articulados no Brasil pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE), e pelas Fundações empresariais como a Fundação Lemann, Banco Itaú e outras empresas privatistas.

A gravidade da situação é que a formação de professores está atrelada a todo este arcabouço legal e teórico que tem por trás a intenção de dominar a classe trabalhadora, atacando a sua subjetividade humana e sua possibilidade de revolucionar o modo de vida superando o destrutivo modo do capital produzir e reproduzir a vida no planeta.

O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Compreendemos que o desmonte da formação de professores se dá em diferentes âmbitos com o objetivo de atender as expectativas do capital dentro do sistema neoliberal vigente, ao nos deparamos com os dados dos cursos de educação física constatamos o que já foi denunciado em textos anteriores (TAFFAREL, 2012), que há uma tendência no crescimento dos cursos das instituições privadas, na modalidade a distância, além do crescimento dos bacharelados.

Apresentamos a seguir um quadro que nos permite constatar quatro tendências nefastas na formação de professores que nos levam a questionar sobre o que fazer para superá-las. As tendências são as seguintes: (a) aumento do número de cursos na iniciativa privada; (b) aumento do número de cursos à distância; (b) crescimento do número de cursos de bacharelado com a divisão na formação; (d) o atrelamento dos cursos a BNCC, BNC-Formação e Reforma do Ensino Médio.

Quadro 01 – Cursos de Educação Física no Brasil 2023

	A DISTÂNCIA				**PRESENCIAL**				
	BACHAREL.		**LICENC.**		**BACHAREL.**		**LICEN.**		
REGIÃO	**PUB**	**PRIV**	**PUB**	**PRIV**	**PUB**	**PRIV**	**PUB**	**PRIV**	**TOTAL**
NORTE	0	134	1	145	20	41	50	30	421
NORDESTE	0	228	5	254	17115	162	55	99	820
CENTRO-OESTE	0	117	7	131	9	72	18	57	411
SUL	1	109	5	126	16	123	19	113	512
SUDESTE	0	179	7	202	33	374	33	316	1.144
TOTAL	1	767	25	858	95	772	175	615	3.308
Fonte: Dados coletados no sistema e-mec (Março/2023) por Pedro Henrique Melo									

A resolução representa a fragmentação da formação de professores no país, especificamente na Educação Física, onde travamos uma luta desigual contra a divisão da formação em licenciatura e bacharelado defendida pelo sistema CONFEF/CREF. Questionamos a Lei nº 9.696/1998 e agora a Lei 14.386/2022 por ser inconstitucional e arbitraria (TAFFAREL *et al.*, 2021).

Além disto, o CONFEF/CREF cobra anuidades e não protege os/as trabalhadores. O que questionamos é sobre o Sistema de Proteção do Trabalho e do(a) Trabalhador(a), que nada consta na lei que cria esse sistema. Não se trata de desviar função do Conselho, mas sim de perguntar se proteger os(as) trabalhadores(as) da Educação Física não é de interesse público (TAFFAREL *et al.*, 2021, p.7-8).

A partir da aprovação da Lei 14.386/22 o CONFEF/CREF passou a atuar dentro do sistema nacional de educação e a exigir a filiação, o pagamento de anuidade e a subsunção dos

professores ao Código de Ética de uma entidade neoliberal que atua acima da própria LDB. Este aparato legal, que necessita ser revogado, foi aprovado em meio a uma conjuntura de perda de direitos trabalhistas; flexibilização e terceirização dos serviços na escola; à contratação precária de professores etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que as contra-reformas educacionais, em especial as que dizem respeito à formação de professores, instituídas nos governos Temer e Bolsonaro, negam conhecimentos científicos clássicos, havendo uma tendência acrítica, a-histórica e apolítica, que atacam a subjetividade humana da classe trabalhadora e estão voltadas às premissas da agenda neoliberal, como é possível perceber na oferta de cursos majoritariamente na iniciativa privada à distância.

Nos cabe perguntar, portanto, quais as possibilidades superadoras? E neste sentido apresentamos, para concluir, o que defende a ANFOPE para a formação de Professores e o que defende o coletivo da Rede LEPEL sobre o projeto de Escolarização da Classe Trabalhadora e da formação de professores/as.

A ANFOPE vem há mais de 30 anos estudando, pesquisando, formulando, defendendo uma perspectiva de um Sistema Nacional de Formação de Professores assentado em uma base comum nacional (BNC), com princípios dos quais destacamos: a sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática; a gestão democrática; compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes no processo de formação profissional; o trabalho coletivo; a concepção de formação continuada; e a avaliação permanente, sistemática, rigorosa, de conjunto.

Quanto a formação de professores de Educação Física, defendemos um Curso Único de Licenciatura de caráter ampliado (TAFFAREL, 2012), porque forma para atuar através da docência em campos de trabalhos da Educação, Saúde, Políticas Públicas, formais, informais e não formais, considerando um currículo ampliado, que respeite as determinações legais, culturais, sociais e filosóficas para uma educação antirracista, omnilateral, emancipatória.

Concluímos reconhecendo que vivemos em um período histórico de retrocesso civilizatório, pelo avanço da destruição capitalista, avanço das formas neoliberais, e ultraneoliberais, de direita e extrema direita e que as possibilidades de mudanças e transformação passam necessariamente pela construção de condições objetivas para tal. E isto

ISSN: 2175-5930

exige a manutenção de um governo democrático e popular, que atenda as reivindicações da classe trabalhadora, que necessita estar mobilizada, organizada e atuante para construir uma outra perspectiva de projeto histórico, onde a Educação está para além do capital (MESZAROS, 2005).

REFERÊNCIAS

ALVES, M. S. **Formação de professores e crise estrutural do capital**: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 348 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**: manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020. 3 nov. 2020. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Política de formação e valorização dos profissionais da educação**: resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada. Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope, fev. de 2021. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf. Acesso em: 03 de nov. 2021.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z. T. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.) **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

BRASIL. **Lei 14.386 de 27 de junho de 2022**. Altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14386.htm. Acesso em 30 de março de 2023.

ENGELS, F. O Papel do Trabalho na Transformação do macaco em homem. In: Karl Marx e Friederich Engels. **Obras Escolhidas**. Volume 2. São Paulo: Alfa Omega, S/D, pp 267/280.

FREITAS, L. C. **A Reforma empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo. Expressão Popular, 2018.

FREITAS; L. C. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “didática”. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 27, p. 122-140,1987.

PRASHAD, V.; CHOMSKY, N. Vivemos uma emergência que requer ação urgente. **Instituto Tricontinental de Pesquisa Social**, 2021. Disponível em: https://www.thetricontinental.org/pt-pt/newsletterissue/1-noam-chomsky/. Acesso em: 01 de maio de 2023.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MONTORO, X. A. **Capitalismo e Militarismo**: A guerra contra o povo ucraniano. In: Revista a Verdade. Número 111, nov. 2022, pp. 11-32.

TAFFAREL, C. N. Z. T. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. T. *et al*. Sistema de proteção do trabalho e do trabalhador da Educação Física: porque somos contra a regulamentação da profissão. **Motrivivência**, Florianópolis, Vol.33, n64, p.01-19. 2021.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL: TENDÊNCIAS A PARTIR DA OFERTA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO[1]

TEACHER TRAINING IN BRAZIL: TRENDS FROM THE OFFER OF PHYSICAL EDUCATION, PEDAGOGY AND COUNTRYSIDE EDUCATION COURSES

FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL: TENDENCIAS DE LA OFERTA DE CURSOS DE EDUCACIÓN FÍSICA, PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN EN EL CAMPO

Celi Nelza Zülke Taffarel,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)/Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Cássia Hack,
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Márcia Morschbacher,
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

INTRODUÇÃO

A disputa nos rumos da formação inicial e continuada de professores(as) está cada vez mais acirrada no Brasil e se dá em vários âmbitos como a legislação, o financiamento, os credenciamentos e as bases teóricas (TAFFAREL, 2020). Nesse texto vamos identificar e analisar as principais tendências da formação de professores(as) no Brasil, em termos de aumento da iniciativa privada e dos cursos à distância, a partir dos dados da oferta dos cursos de Educação Física, Pedagogia e Educação do Campo.

Trata-se de um estudo documental cuja fonte de dados são os relatórios do sistema e-MEC do ano de 2023 dos cursos de Educação Física, Pedagogia e Educação do Campo presenciais e à distância de instituições públicas e privadas de Ensino Superior brasileiro.

AS CRÍTICAS ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL

[1] Ver mais a respeito in: Instituto Intercontinental de Pesquisa Social. A Educação Brasileira na Bolsa de Valores.

ISSN: 2175-5930

Da legislação brasileira para a formação de professores(as), destacamos o embate sobre os pareceres e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) a seguir:

- Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 07 de novembro de 2019: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- Parecer CNE/CP nº 14/2020, de 10 de julho de 2020: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
- Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
- Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

As principais críticas às Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas e homologadas no período 2019-2020 são:

a) Os fundamentos da formação de professores estão atrelados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, por sua vez, responde a "competências e habilidades" para adaptação ao mundo do trabalho, alienador e conformador ao novo *ethos* geopolítico e *ethos* geocultural imperialista;

b) o esvaziamento teórico de conhecimentos clássicos das áreas de conhecimento e das teorias pedagógicas críticas;

c) a divisão entre formação inicial e continuada;

d) a desconsideração do que determina a valorização do magistério – além da sólida formação teórica, as condições de trabalho, a formação continuada, salários, carreira, gestão democrática, financiamento da educação, organização dos trabalhadores da educação, entre outros (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Quanto à formação de professores(as) de Educação Física, destacamos o Parecer CNE/CES nº 584/2018, de 03 de outubro de 2018, e a Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Ambos tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (DCNs EF).

Quanto às críticas a esses documentos, destacamos:

a) foram elaborados de forma aligeirada e sem debate com a comunidade acadêmica e entidades científicas, portanto, desconsiderando o debate acumulado sobre a formação profissional na área da Educação Física;

b) mantêm a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado (ainda que com novos contornos - etapa comum e etapa específica);

c) institucionalizam a restrição ao campo de atuação do licenciado à escola - destacamos que, às DCNs, compete definir o perfil profissional, e não o campo de atuação;

d) desconsideram o debate epistemológico e político da área quanto ao objeto de estudo e de intervenção profissional da Educação Física;

e) definem conteúdos programáticos, que interferem na autonomia científica e pedagógica das instituições públicas de ensino superior.

TENDÊNCIAS DA OFERTA DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL - IDENTIFICANDO A CORRELAÇÃO DE FORÇAS

Os cursos de licenciatura sofrem um violento ataque do setor empresarial, constatado no avanço da privatização e da Educação à Distância. Levantamos os dados na plataforma e-MEC relativos a 2023 e constatamos um número significativo de cursos no setor privado e na modalidade à distância.

Constatamos que estão credenciados pelo MEC 21.191 Cursos para formação de professores(as) no Brasil. Destes, a maioria é na iniciativa privada (total de 17.360 cursos presenciais e à distância) e à distância (total de 14.131 cursos ofertados em instituições públicas e privadas). A maioria dos cursos de formação de professores(as) estão localizados na região Nordeste (6.391) e, na sequência, nas regiões Sudeste (6.034), Norte (3.472), Sul (3,148) e Centro-Oeste (2.874), conforme o Quadro 01.

Quadro 01 – Cursos de Licenciatura no Brasil

CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL - 2023			
	PÚBLICO	PRIVADO	

REGIÃO	PRESENCIAL	EaD	PRESENCIAL	EaD	TOTAL
NORTE	799	56	195	2422	3472
NORDESTE	1465	219	621	4086	6391
CENTRO OESTE	405	81	329	2059	2874
SUDESTE	783	130	2054	3057	6034
SUL	525	86	612	1925	3148
TOTAL	3977	582	3811	13549	21919

Fonte: Sistema e-MEC (Abril/2023) – Dados coletados e organizados por Matheus Lima de Santana

A situação dos 4.342 cursos de Licenciatura em Pedagogia é gravíssima por três razões: 1) investida forte do setor privatista; 2) a formação de pedagogos(as) à distância; 3) as diretrizes que regulamentam a formação está atrelada à BNCC.

Constatamos, ainda, que a maioria dos cursos está situada no Sudeste (1.336), seguida do Nordeste (1.169), Sul (672), Norte (613) e Centro-Oeste (552). Confirmam-se as tendências privatistas e à distância. No setor privado, temos 1.330 cursos de licenciatura presenciais e 2.248 cursos à distância. No setor público, são 559 cursos presenciais e 183 cursos à distância. Ver distribuição no Quadro 02.

Quadro 02 – Cursos de Licenciatura em Pedagogia

CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL - 2023									
	A DISTÂNCIA				PRESENCIAL				
REGIÃO	BACHARELADO		LICENCIATURA		BACHARELADO		LICENCIATURA		TOTAL
	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	
NORTE	0	1	7	384	0	1	137	83	613
NORDESTE	0	9	24	670	1	2	202	261	1169
CENTRO OESTE	0	2	16	337	0	0	59	138	552
SUL	0	1	103	322	0	1	64	181	672
SUDESTE	0	3	33	535	0	1	97	667	1336
TOTAL	0	16	183	2248	1	5	559	1330	4342

Fonte: Sistema e-MEC (Março/2023) – Dados coletados e organizados por Mariana Amorim

A situação da Licenciatura em Educação Física também é gravíssima, considerando os rumos que a formação de profissionais está tomando considerando o empresariamento da educação, os cursos a distância, a divisão na formação, o rebaixamento teórico e, para completar, a ingerência do CREF/CONFEF com seu Código de Ética indevidamente avançando sobre o sistema educacional.

Dos seus 3.308 cursos o Sudeste conta com 1. 144 cursos, o Nordeste com 820, Sul 512, Norte 421 e Centro-Oeste com 411 cursos. Confirmam-se as tendências da privatização e cursos à distância, além da formação dividida e do rebaixamento teórico.

Quadro 03 – Cursos de Educação Física

CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL - 2023									
	A DISTÂNCIA				PRESENCIAL				
REGIÃO	BACHARELADO		LICENCIATURA		BACHARELADO		LICENCIATURA		TOTAL
	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	
NORTE	0	134	1	145	20	41	50	30	421
NORDESTE	0	228	5	254	17115	162	55	99	820
CENTRO OESTE	0	117	7	131	9	72	18	57	411
SUL	1	109	5	126	16	123	19	113	512
SUDESTE	0	179	7	202	33	374	33	316	1.144
TOTAL	1	767	25	858	95	772	175	615	3.308

Fonte: Sistema e-MEC (Março/2023) – Dados coletados e organizados por Pedro Henrique Melo

A Licenciatura em Educação do Campo, conta com 63 cursos, todos ofertados em instituições públicas e nenhum a distância conforme dados demonstrados no Quadro 04.

Quadro 04 – Cursos de Educação do Campo

CURSOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL - 2023					
	PÚBLICO		PRIVADO		
REGIÃO	PRESENCIAL	EaD	PRESENCIAL	EaD	TOTAL
NORTE	20	0	0	0	20
NORDESTE	13	0	0	0	13
CENTRO OESTE	05	0	0	0	05
SUDESTE	11	0	0	0	11
SUL	14	0	0	0	14
TOTAL	63	0	0	0	63

Fonte: Sistema e-MEC (Abril/2023) – Dados coletados e organizados por Matheus Lima de Santana

O que destacamos para discussão são as tendências à privatização da educação e a educação à distância. Neste sentido, evidenciamos que a Educação do Campo não é uma mercadoria rentável, pois não se tornou um filão do setor privatista da educação.

Sobre a privatização, vemos como uma tendência decorrente da necessidade de acumulação capitalista, abrindo-se um mercado, cuja mercadoria é a educação, comprada e vendida com o repasse de verbas públicas para a iniciativa privada. Com a mesma necessidade objetiva de manter taxas de lucro, ampliando mercados para vender mercadorias está a Educação à distância que de uma modalidade excepcional passa a ser estruturante do sistema educacional.

A iniciativa privada está localizada no marco da financeirização da educação no Brasil. Considerando que a Educação é uma necessidade vital para a humanidade, os empresários da educação fazem avançar as ideias liberais do livre comércio. O processo de privatização e financeirização da educação no Brasil, não é de hoje, mas toma proporções gigantescas especialmente no ensino superior (FREITAS, 2018). E isto ocorre a partir da inclusão de grupos educacionais brasileiros no mercado de ações em bolsas de valores e por ingresso no mercado nacional de grupos estrangeiros de capital aberto e fechado.[2]

Reconhecemos, portanto, que o combate à destruição da Educação Pública passa por dimensões da economia política que permitem explicações mais complexas que o simplismo intelectual que não permite verificar a raiz do problema, com radicalidade e visão de totalidade.

CONCLUSÃO

Segundo Freitas (2019), a barbárie está sendo institucionalizada através do ataque à Constituição Nacional. As forças destrutivas, dentre as quais estão os organismos do capital como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, atuam severamente destruindo forças produtivas (MONTORO, 2018). O Estado burguês capitalista e sua forma política, o neoliberalismo e o ultra neoliberalismo (VALIM, 2017) estão assaltando a subjetividade humana dos(as) trabalhadores(as), cerceando a *emancipação da classe trabalhadora*, alinhando o currículo à política ultra neoliberal e à lógica do capital, fator decisivo para se manterem no poder enquanto classe dominante. Trata-se de atingir os professores(as) de todas as formas, na sua formação inicial e continuada, nos salários, nas condições de trabalho, de organização, de gestão, de seguridade social – assistência, saúde e previdência, e avançar na barbárie.

Portanto, resistir e alterar os rumos dos cursos de formação de professores é um marco na resistência para a formação humana *omnilateral*, para a *emancipação da classe trabalhadora* e para a construção do projeto histórico para além do capital.

Somente uma forte articulação nacional e resistência ativa poderá deter a institucionalização da barbárie que passa pela formação de professores(as).

O enfrentamento deste projeto no seu conjunto exige um complexo e elevado grau de organização da classe trabalhadora e seus organismos. Exige que todos os organismos que

[2] Esta pesquisa contou com os financiamentos do CNPq e da FAPEMIG.

reivindicam o revogaço se unifiquem em torno de uma campanha nacional em defesa de mais e melhores políticas públicas na Educação, em especial a defesa de um Sistema Público Nacional de Formação inicial e continuada de professores(as) segundo a Resolução CNE/CP 02/2015.

Exige a revogação das atuais diretrizes de formação de professores(as) bem como as DCNs EF; a Reforma do Ensino Médio; a BNCC; e tantos outros.

A formação de professores(as) precisa ser presencial, fundamentada em teorias críticas da educação e desenvolvida a partir das Universidades Públicas, com caráter laico, gratuito, de qualidade e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da Educação:** nova Direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular 2018.

FREITAS, L. C. **A constitucionalização da barbárie.** 2019. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2019/11/09/constitucionalizacao-da-barbarie-privatizacao-e-meritocracia/. Acesso em 23 abr. 2023.

MONTORO, X. A. Imperialismo, destrucción de fuerzas productivas y crisis crónica del capitalismo: *El Capital*, instrumento imprescindible para comprender la economía mundial actual (primera parte). **Economia y Desarrollo**, Havana, v. 160, n. 02, jul./dez. 2018.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1-39, 2020.

TAFFAREL, C. Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, Niterói, Edição Comemorativa, v. 01, a. 01, p. 1-16, dez. 2020.

VALIM, R. **Estado de Exceção:** A forma jurídica do neoliberalismo. São Paulo: Contracorrente, 2017.

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: (DES)CONTINUIDADES NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL[1]

LIFE STORIES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND THE INITIATION TO TEACHING: (DIS)CONTINUITIES IN THE PROFESSIONAL SOCIALIZATION PROCESS

HISTORIAS DE VIDA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA: (DES)CONTINUIDADES EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL

José Angelo Gariglio
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Gabriel Ferreira Mendes
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata achados de uma pesquisa que teve como objetivo central conhecer e analisar as percepções que professores/as iniciantes de Educação Física constroem acerca das relações entre as experiências formativas incorporadas no transcorrer de suas trajetórias de vida e o enfrentamento dos desafios colocados pelo início da carreira docente, no contexto de escolas das redes de ensino pública e privada.

De forma mais específica, a pesquisa nutre-se de estudos no campo da formação de professores que tem procurado romper com a tradicional ruptura do *eu* profissional e do *eu* pessoal, de forma a recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (NÓVOA, 1991). Tal perspectiva, toma a pessoalidade como uma face da identidade docente, em tensão, interdependência e complementaridade com os aspectos da profissionalidade docente. Aspectos esses (da pessoalidade) forjados em situações e contextos diversos e que podem atuar de forma silenciosa em ações de julgamento e deliberação em contextos de atuação profissional (TARDIF E RAYMOND, 2000).

Tendo esse debate em perspectiva, partimos da premissa de que as trajetórias de vida e a pluralidade das experiências formativas (informais, não formais e formais), incorporadas em

[1] O presente trabalho contou com o apoio financeiro do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), edital nº 01423/SED2019.

diferentes tempos da vida, contextos e instituições, podem vir a se constituir em um reservatório de saberes (saberes, saber-ser, saber-fazer) os quais os docentes iniciantes mobilizariam em situações de enfrentamento dos desafios e dilemas da iniciação à docência, ciclo da carreira docente esse marcado, em geral, por sentimentos extremos de desamparo, solidão, estranheza, alienação, insegurança, obscuridade, ambiguidade e intensos processos de aprendizagem profissional (NONO, 2011; PAPI E MARTINS, 2010).

Neste horizonte investigativo, o estudo toma como referência as narrativas de 12 professores/as de EF iniciantes, licenciado pela Universidade Federal de Minas Gerais, a fim identificar e problematizar possíveis continuidades, descontinuidades, rupturas, quebras, desníveis entre as experiências de formação vividas ao longo da vida e o enfrentamento dos desafios da iniciação à docência no espaço escolar.

Ao tomarmos as experiências formativas incorporadas no curso das histórias de vida como parte importante do processo de constituição da pessoalidade e profissionalidade docente, e por entender que tais dimensões da identidade docente se interpõem, nos arriscamos a inferir que os professores iniciantes se valem de suas biografias para fins de enfrentamento dos dilemas profissionais colocados pela iniciação à docência.

Nesta linha, perguntamos: Segundo o olhar dos professores de EF iniciantes, que experiências formativas incorporadas ao longo da vida seriam mobilizadas para fins de enfrentamento dos dilemas e desafios do início da carreira? Quais dessas experiências formativas criam dificuldades ao processo de aprendizagem profissional? Sobre que plano o exercício da docência em EF configura-se como uma vivência em coerência e/ou de descontinuidade em relação aos processos de socialização primária?

AS HISTÓRIAS DE VIDA, HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO...

Estudos que tratam das tipologias dos saberes docentes têm chamado atenção para a necessidade de reconhecer as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, de que parte dos saberes que compõem o reservatório de saberes dos professores tem sua inscrição na história de vida desses sujeitos, que transcende e ultrapassa os saberes formalizados da universidade e/ou os saberes edificados ao longo da carreira docente. Para estes estudos, essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes (TARDIF E RAYMOND, 2000).

Nesta direção, pesquisas que se dedicam a identificar, descrever e problematizar as características do pensamento dos professores e de formas de deliberação em situações de ação, tem apontado para a necessidade de olhar, de forma mais analítica, aos processos de socialização não circunscritos a formação e atuação profissional. Isso porque, em meio as experiências de vida menos formalizadas seriam incorporadas à formação dos/as professores/as marcadores afetivos, conservados sob a forma de preferências, disposições e repulsões, referenciado em tempos, lugares e sujeitos, atuando de forma a indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor seriam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. A temporalidade estruturaria, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Sobre a relevância das histórias de vida no processo de formação dos professores, Nóvoa (2000) lembra que o processo de construção identitária dos professores tem como um dos seus lastros a apropriação dos sentidos da sua história pessoal e profissional. É um processo que passa também pelo exercício da autonomia e que se faz no tempo, nas decisões tomadas diariamente, as quais, para nós professores, cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. Para o autor, precisamos operar com uma nova epistemologia da formação que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes momentos de sua vida. É por esta razão que, desde há algumas décadas, se admite que a qualidade do trabalho do professor está fortemente relacionada com o desenvolvimento do “professor total”. Para este conhecimento contribuem de forma significativa os seus conhecimentos, as suas crenças, as suas competências, assim como aquilo que é, os seus propósitos, a sua biografia e experiências de vida, bem como os diversos contextos em que está inserido (HARGREAVES, 1992).

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, pois intencionamos compreender o complexo mundo da experiência humana: como é que as pessoas vivem, experimentam, interpretam e constroem os significados do mundo social e do como estes são integrados na cultura, na linguagem e nas ações dos atores sociais (Schwandt, 1994).

ISSN: 2175-5930

INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Esta pesquisa fez uso de apenas um único instrumento de pesquisa: a entrevista narrativa. Foi feita apenas uma entrevista com cada um dos sujeitos da pesquisa, todas ela realizadas de forma remota (em função da pandemia da Covid 19), utilizando os recursos da plataforma *teams.*

SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da nossa pesquisa são 12 professores (7 mulheres e 5 homens) de EF formados em licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais. Todos estes sujeitos da pesquisa tinham até no máximo três anos de inserção profissional na escola, ou seja, todos ainda professores iniciantes na carreira docente.

ALGUNS ACHADOS DA PESQUISA

As/Os 12 docentes quando solicitados a elegerem, em suas histórias de vida, experiências de formação que entendiam ser significativas para sua atuação e formação profissional, quase sempre preferiram construir suas narrativas por meio de uma lógica cronológica. Em função disso, foram recorrentes relatos com indicações de experiências de caráter diacrônico e sincrônico. São relatadas experiências diversas de formação nos tempos da infância e juventude, nos contextos familiar, escolar/universitário, religioso, em projetos culturais e em instituições de participação política (movimento estudantil, partidos políticos).

Além disso, as vivências narradas pelos professores/as expressam o papel central das interações humanas com sujeitos significativos diversos (pais, mães, irmãos, professores/as, maridos, esposas, colegas de universidade) fundamentais à manutenção da autoestima e à construção de trajetórias de vida mais contínuas e estáveis, que possibilitou o decurso de processos de desenvolvimento humano e profissional.

As vivências indiciadas pelos sujeitos da pesquisa indicam conteúdos e situações plurais de formação: recuperação/manutenção da autoestima em contextos de vulnerabilidade, apoio e solidariedade em comunidades de referência, a ampliação da capacidade de leitura política, expansão da educação sensível, a descoberta de outros mundos (culturais) fora do universo circunscrito aos bairros de origem, a incorporação de competências diversas (corporais, relacionais). Os relatos dos/das professores/as sugerem que muitas dessas experiências

ISSN: 2175-5930

formativas são passíveis de serem mobilizadas e transferíveis para situações de trabalho na escola, indicando, portanto, certa coerência entre as interiorizações das realidades primitivas (socialização primária) e a necessidade urgente de lidar com os submundos profissionais expressos no início da carreira docente.

Outro dado que emergiu em nossas análises foi a relação entre a origem de classe e a percepção de parte dos professores/as que tal pertencimento social seria geradora de uma certa resiliência frente as agruras do contexto de transição para a vida profissional. A precariedade das condições materiais e simbólicas a qual estavam submetidos, os perigos da vulnerabilidade social constante, a luta em condições desiguais para chegar à universidade pública, foram tomadas como elementos constituintes de suas identidades docentes. Este núcleo identitário era tomado como uma espécie de autoridade, capaz de favorecê-los na luta por poder e reconhecimento social dentro da institucionalidade escolar. Tal autoridade seria decorrente de um acúmulo de conhecimento experiencial sobre a cultura dos estudantes da classe popular, fruto de uma socialização antecipatória nas escolas e bairros de periferia, nos marcos temporais da infância e juventude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados da nossa pesquisa mostraram que as experiências de formação incorporadas no percurso das histórias de vida podem se constituir em disposições sociais passíveis de serem mobilizadas em contextos de transição de vida, como no caso do início da carreira docente. A disposições sociais, ou seja, as propensões a agir, sentir, a crer ou pensar (LAHIRE, 2004) incorporadas ao longo da vida podem criar condições favoráveis ao processo de socialização profissional no início da carreira docente. No caso dos nossos sujeitos de pesquisa, são destacados aspectos que indicam um fluxo experiencial que comporta cerca coerência entre o processo de socialização primária e secundária. Dentre as coerências entre estas duas dimensões de socialização, os/as professores/as destacam o conhecimento sobre os estudantes (suas linguagens, modo de ser e comportar) e domínio de certas competências que favorecem uma relação de maior intimidade (corporal) com conteúdos de ensino, o que em ambos os casos, torna o desafio de ensinar algo mais seguro, previsível e menos traumático.

Além disso, as narrativas dos professores põem em relevo o caráter interativo dos processos de formação. Diferentes tipos de sujeitos, tornadas referências de apoio em diferentes momentos da vida são apontados como fundamentais à manutenção da autoestima, como para

o necessário reconhecimento intersubjetivo em situações nos quais os sujeitos estão expostos aos riscos de relações humanas retificadoras, nos termos de Honneth (2006): de esquecimento do reconhecimento da condição de sujeitos de direitos.

Por fim, as narrativas apontam para uma diversidade enorme de vivências e contextos de formação, como de construção de sentidos e significados em relação às mesmas. Tal diversidade de experiências formativas interroga a ideia de ciclos da carreira docente confinados em marcos temporais universais. Como bem lembra Dominicé (1988), a história de formação de cada um é uma história de vida. A experiência de iniciação à docência deveria ser vista, portanto, como um fenômeno social plural, situado e intrasferível.

REFERÊNCIAS

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In Nóvoa, A. e Finger, M. (Eds.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 131-153, 1988

HARGREAVES, A. Introduction. In Hargreaves, A. e Fullan, M. (Eds.) **Understanding Teacher Development.** London: Cassel, pp. 1-19. 1992

HONNETH, A. (2009). **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Ed. 34. pp. 18; 62–63, 2009

JOSSO, C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Ed.) **Profissão professor.** Lisboa: Porto Editora, pp. 9-32. 1991.

NÓVOA, A. Os professores e as suas vidas. In Nóvoa, A. (Ed.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2ª edição, pp. 11-30. 2000.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p. 39-56, dez. /2010.

SCHWANDT, T. Construtivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In Dezin,

N. e Lincoln, Y. (Eds.) **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage Publications.
TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, n.73, p. 209-244, dez. 2000.

IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA DE COVID-19 NO TRABALHO DOCENTE EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS[1]

IMPLICATIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON TEACHING WORK AT COMMUNITY UNIVERSITIES

IMPLICACIONES DE LA PANDEMIA DEL COVID-19 EN EL TRABAJO DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES COMUNITARIAS

Angelica Madela,
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
Ândrea Tragino Plotegher,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Elisandro Schultz Wittizorecki,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O tema tratado neste texto, faz parte de uma tese de doutorado, que estudou o trabalho docente na educação superior, tomando como referência o campo da Educação Física (EF). Frente a isso, este texto tem por objetivo refletir sobre o trabalho docente na educação superior em período de pandemia de Covid-19.

Para tal curiosidade epistemológica, realizou-se uma pesquisa qualitativa com desenho teórico-metodológico das narrativas. O instrumento para a construção das narrativas foi a entrevista semiestruturada. Contou com a colaboração de nove professores titulares do quadro docente de três cursos de EF de duas universidades comunitárias do oeste catarinense (a fim de manter o anonimato dos colaboradores, seus nomes foram substituídos). O processo interpretativo aconteceu no sentido de identificar, interpretar e compreender as narrativas dos professores por meio de categorias de análise, que são construídas a partir de unidades de significado (NEGRINE, 2017). A seguir, apresentaremos os principais elementos desta investigação.

NARRATIVA DOS PROFESSORES

[1] O presente estudo foi parcialmente financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/CNPQ) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A situação provocada pela Covid-19 obrigou os gestores públicos e educacionais a darem respostas imediatas e urgentes, sem a devida discussão e reflexão. Diante disso, no Brasil, desde março de 2020, a educação passou por um processo de transformação forçado, necessário e inédito: a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto. Segundo Nóvoa e Alvim (2021), a escola - e no caso deste estudo, a universidade - passaram a ser substituídas pela casa e pelas tecnologias, e "o recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter certa 'continuidade educativa', a fim de não cortar todos os laços com os alunos e proteger a saúde pública" (Idem, p. 12).

As casas, além de passarem a ser espaços de convivência familiar, de descanso, de estudo, tornaram-se local de trabalho dos professores, com o propósito de compensar os efeitos do distanciamento social e dar continuidade a educação formal. Desse modo, instituiu-se o ensino remoto (e suas derivações: Educação à Distância, Ensino online, Teletrabalho, Home Office), o qual tocou e interferiu diretamente o trabalho docente e a vida pessoal e familiar dos professores. A Prof. Rubi e o Prof. Diamante narram que

> Misturamos muito, por mais que eu tente separar o que é casa, o que é trabalho, você não consegue. Você está no ambiente, você até para: "agora vou trabalhar", mas eu vi que eu muito mais trabalhei do que fiz coisas que eram da minha casa (Prof. Rubi).
> A nossa casa virou a nossa sala de aula, a gente abriu esse espaço que era nosso espaço de descanso e familiar, para ser nosso ambiente de trabalho (Prof. Diamante).

Desde a mudança, os dias e as noites foram voltadas para as mais diversas e inimagináveis aprendizagens, desde compreender e gerenciar plataformas digitais, lidar com interações através das telas, até o suportar o silêncio e as ausências do outro lado do computador. A Prof. Coral narrou sobre as dificuldades acerca da organização do "tempo casa/família" e "tempo trabalho":

> O pior, na verdade, foi organizar os horários, eu tenho uma filha pequena, não tem creche, então eu fico com ela todo dia, dou aula todas as noites… eu tenho que me organizar nesse sentido, no momento que ela dorme eu trabalho e assim vai.

ISSN: 2175-5930

A reorganização do trabalho docente para o formato remoto fez com que os professores se reinventassem pedagogicamente, fazendo uso de diferentes ferramentas de tecnologia de informação e comunicação para que as aulas acontecessem e para se comunicar com colegas de trabalho e estudantes. No contexto acadêmico, isso desencadeou uma sobrecarga de trabalho que extrapolou consideravelmente a carga horária de contrato de trabalho.

Nota-se que os professores desempenharam diferentes tarefas no período de trabalho docente remoto, muitas delas foram visíveis, enquanto outras foram invisíveis, como a construção e seleção materiais didáticos que pudessem ser acessados de forma online , gravação de vídeos demonstrando movimentos e atividades práticas específicas da EF, entre outras; essas tarefas foram algumas das distintas estratégias operacionais e didáticas que foram implementadas, "que geraram efeitos previsíveis e imprevisíveis no trabalho docente e na vida dos sujeitos envolvidos" (F3P-EFICE, 2022).

Desta forma, as ferramentas digitais não são apenas mais uma "tecnologia" no trabalho docente; com elas se instaurou uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores (NÓVOA; ALVIM, 2021). Conforme o Prof. Diamante, foi necessário mobilizar e recorrer a diferentes ferramentas e estratégias, que vão além do uso de programas de videoconferência, para instigar o aprendizado dos estudantes.

> Nas aulas tivemos que pensar em formatos virtuais que eles criem, que eles possam estar presentes, senão eles só acessam a aula. Então tentei criar metodologias diferentes, em cada aula pensamos de uma forma diferente para que esses acadêmicos estivessem ali te ouvindo (Prof. Diamante).

O desafio por buscar e inserir estratégias diferentes nas aulas síncronas era ainda maior quando tratamos de componentes curriculares teóricos-práticos, específicos da EF, que exigem o movimento corporal e, alguns casos, como dos esportes coletivos, a interação humana. Conforme Machado et al (2020), a falta de interação na EF evidencia preocupações, pois a construção do conhecimento, nestes casos, tem ocorrido somente em ordem conceitual e, a falta de interação e contato entre sujeitos pode esmaecer a construção desse conhecimento.

O trabalho docente remoto incorporou mais do que uma ferramenta digital no cotidiano, ele reverberou novas formas de ser, de agir e de pensar. Partindo do princípio da conectividade

e dada a urgência, foram estabelecidas novas formas de ações dos professores e uma nova relação com o conhecimento profissional docente (NÓVOA; ALVIM, 2021). Nesta senda, além dos meios de contato já utilizados nas universidades (e-mail institucional e portal de ensino), os professores passaram a usar e fornecer seus contatos particulares - como o WhatsApp - para se comunicar com os estudantes e colegas de trabalho, isso fez com que o trabalho docente sofresse uma carga de intensificação.

Tal situação é confirmada por diferentes professores, de ambas as instituições de ensino superior, ao narrarem que recebiam mensagens em livre demanda, a qualquer hora do dia ou da noite e em todos os dias da semana:

> Os alunos acham que nós temos 24 horas pra eles. Nós ficamos com o WhatsApp a todo tempo recebendo mensagem, então não é como antigamente, antes da pandemia, que nós tínhamos o horário de aula e resolvia tudo lá presencialmente (Prof. Diamante).
> Eu tive que começar a me policiar um pouco com a história do WhatsApp, claro que foi a forma que a gente encontrou para se comunicar melhor com alunos e tirar dúvidas e tudo mais, mas não dá para estar respondendo isso toda hora, senão você estava com o telefone sempre na mão (Prof. Ágata).

As ferramentas e estratégias que o ensino remoto trouxe para tentar suprir às demandas do trabalho docente na universidade e manter vínculos mais próximos com os estudantes evidenciou preocupações quanto às condições de trabalho dos professores, possibilitando esgotamento físico, mental e emocional como foram apresentados em diferentes estudos da atualidade (FIOR, MARTINS, 2020; F3P-EFICE, 2022), cujos efeitos não podem ser desconsiderados, incluindo-se o mal-estar docente (ESTEVE, 1999).

A transição no formato do trabalho requereu dos professores a mobilização de diferentes saberes, sejam eles didáticos e pedagógicos, como também saberes técnicos para lidar com as tecnologias. No que refere-se aos saberes técnicos, os professores narraram que não encontraram tantas dificuldades. Isso pode se justificar pelo fato das universidades comunitárias estarem, antes mesmo da pandemia de Covid-19, passando pelo processo de reestruturação de seus currículos, ofertando cursos na modalidade híbrida e de educação à distância, as quais já vinham capacitando seus professores.

ISSN: 2175-5930

> Esses diversos cursos, de certa forma eu já tinha feito. Eu já tinha trabalhado uma disciplina em EAD, isso fez com que facilitasse imediatamente na hora que a gente precisasse entrar lá no portal da universidade e começar a trabalhar com as disciplinas de forma remota, mas mesmo assim foi uma demanda de serviço (Prof. Rubi).

A partir da narrativa apresentada, percebe-se que as universidades comunitárias já possuíam as plataformas digitais, os programas de videoconferência e ambientes de aprendizagens virtuais prontos para o ensino remoto. Conforme Nóvoa e Alvim (2021, p. 02), "Nada foi programado, mas tudo estava pronto.". Com isso, reconhecemos que as universidades comunitárias já estavam se preparando para mudanças em suas modalidades de ensino e de trabalho e, já dispunham dos "instrumentos" para concretizar o trabalho e o ensino remoto.

Diante deste contexto, as universidades comunitárias tratadas neste estudo migraram imediatamente para o trabalho remoto, não suspendendo suas atividades de ensino. Situação diferente do que foi visualizado na maioria das universidades de categoria administrativa pública e na educação básica. As narrativas da Prof. Rubi e da Prof. Ágata confirmam tal situação:

> Eu penso que a nossa universidade, de uma certa forma, saiu na frente de tudo, justamente por conta que ela já vinha se preparando antes. Nesse momento em especial, estourou a pandemia num dia e no outro nós já estávamos ali trabalhando e dando continuidade nas aulas. Então em nenhum momento os alunos perderam um dia de aula por conta disso (Prof. Rubi).
> A universidade não demorou muito, na primeira semana a gente deu atividade a distância e na outra semana a gente já estava dando aula online. Mas de certa forma, aprendemos a dar aula na marra! (Prof. Ágata).

Sobre esse aspecto, as estratégias para manter as atividades educativas e, neste caso, a migração para o ensino remoto carecem um olhar atento, pois sua finalidade principal não deveria ser a manutenção da lógica produtivista e mercadológica na oferta serviços educacionais, que impactam na subjetividade e prioriza o capital em detrimento da formação humana. Conforme Fior e Martins (2020), não se trata de negar as potencialidades dos recursos tecnológicos na educação, principalmente a partir da pandemia, mas ponderar que na excepcionalidade do ensino remoto, não se descarte o objeto principal da docência universitária que é a "formação humana de sujeitos em permanente processo de produção e reinvenção de suas próprias vidas" (Idem, p. 03).

Reconhecemos os esforços realizados pelos professores durante o período de trabalho remoto e a importância das ferramentas tecnológicas de informação e de comunicação para que os vínculos entre professor, estudante e universidade pudessem ser mantidos. Contudo, se faz necessário ambientes de estudo e trabalho em conjunto, pois aprender não é um ato individual e precisa do outro. A partir disso, confirma-se que o trabalho docente e o exercício da docência é construído coletivamente e sob influência de variáveis que favorecem ou dificultam a ação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio às novas demandas e a intensificação do trabalho docente remoto durante o período de aproximadamente 18 meses, os professores enfrentaram adversidades que foram além de sua formação e experiência. Ao migrarem para o ensino remoto, os professores precisaram aprender e mobilizar novos conhecimentos, pois trabalhar de tal forma lhes exigiu competências que até então não eram necessárias. Deste modo, foi possível perceber intervenções formativas para suprir as necessidades do coletivo docente, as quais demandaram tempo e estudo, ampliando a jornada de trabalho dos professores.

A partir das narrativas e das reflexões tecidas, percebeu-se a significativa ampliação das tarefas ocupacionais desenvolvidas pelos professores durante o período de trabalho remoto, os quais tiveram jornadas de trabalho com disponibilidade quase que integral para atender às novas demandas. Ainda, os professores demonstraram preocupação com as experiências formativas que não puderam ser concretizadas durante o período de ensino remoto, reafirmando seu compromisso docente com a formação humana e profissional, que é desenvolvida na universidade. Frente a isso, o trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19 foi atravessado por condições laborais exaustivas que podem ter gerado impactos emocionais e sociais.

REFERÊNCIAS

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior, **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte - MG, v. 10, p. 1-20, 2020. DOI: https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742. Acesso em: 16 jun. 2022.

F3P-EFICE. Trabalho docente em Educação Física: aprendizagens de um grupo em tempos pandêmicos. In: JAEGER, A, A.; MATHEUS, S. C. **Os desafios da pandemia à produção científica em Ciências do Movimento Humano**. Santa Maria/RS: Editora UFSM, 2022.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S (Orgs). **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. 4 ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2017.

NÓVOA, A. ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 42, p. 1-16, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.249236. Acesso em: 17 jun. 2022.

MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MOBILIZATION OF TEACHING KNOWLEDGE IN THE INTERNSHIP IN PHYSICAL EDUCATION

MOVILIZACIÓN DE LOS SABERES DOCENTES EN PANSANTÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Bernardete Amaral,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Célia Polati,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Diane Mota,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Elizangela Cely,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
José Henrique dos Santos,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de educação física apresenta-se atualmente num cenário privilegiado para investigações sobre vivências realizadas por licenciandos nas *práticas* de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), as quais possibilitam a mobilização de saberes docentes provenientes de "conhecimentos base" adquiridos no decurso da formação universitária.

Para Ramos *et al.* (2008) o "conhecimento base" refere-se ao conhecimento que os professores recorrem para realizar um bom ensino. Por outro lado, Gauthier *et al.* (2013) evidencia um repertório de conhecimentos do ensino, em que o professor mobiliza um conjunto de saberes específicos e situacionais do ato educativo. Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são situados, diversificados, temporais, interativos e experienciais, considerando-os um conjunto de saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas, classificando-os em saberes provenientes da Formação Profissional, Disciplinares, Curriculares e Experienciais.

ISSN: 2175-5930

Os saberes docentes assumem um patamar essencial na formação de professores por considerar que parte desses saberes se originam de fontes diversificadas envolvendo-se na construção, mobilização e ressignificação de teorias que se articulam com a prática (TARDIF, 2014; RUFINO, BENITES, SOUZA NETO, 2017).

No contexto do ECS percebe-se uma premência significativa ao aprendizado mediante o protagonismo docente e, nesse sentido, experienciar vivências decorrentes dos "saberes" corrobora a articulação do "conhecimento base" da formação e a "prática" vivenciada na escola proporcionando a reflexão na ação (SCHÖN, 2007).

Pereira e Henrique (2016) reforçam a necessidade de permanente busca, compreensão e efetivação da indissociabilidade entre teoria e prática na formação inicial, de maneira a estimular o licenciando a adquirir saberes essenciais à docência.

Estudos mostram, que a inserção às práticas pelo ECS é o momento ideal para o licenciando estabelecer a conexão entre a teoria e a prática tornando-se, assim, uma atividade relevante ao desenvolvimento de competências significativas para ação pedagógica, as quais se constroem a partir de saberes, evidenciando a complexidade da docência (BARROS, SILVA, VÁSQUEZ, 2011; GAUTHIER *et al.*, 2013). Ou seja, a dimensão teórica se complementa e se consolida com a intervenção prática, mostrando o quão importante e significativo são as relações com as práticas no espaço escolar durante a formação inicial.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) introduzem fundamentos substancialmente identificados com a racionalidade prática ao propor que 30% da totalidade do currículo seja direcionados às atividades com *práticas* no currículo das licenciaturas. O percentual equivale, aproximadamente, a 1000 horas das quais o ECS ocupa de 400 horas, ou seja, cerca de 12% das horas direcionadas às práticas que deverão ser efetivadas na escola (BRASIL, 2015; BRASIL, 2017; BRASIL, 2018). Todas as fontes de conhecimentos envolvidas na construção, mobilização e ressignificação de saberes podem ser fundamentadas a partir de epistemologia que se encontra na prática (TARDIF, 2014; RUFINO, BENITES, SOUZA NETO, 2017).

Assim, a questão que impulsionou este estudo foi: que tipos de saberes são mobilizados por licenciandos de educação Física inseridos no contexto escolar por meio do ECS? Nessa perspectiva, objetivou-se identificar os saberes docentes mobilizados por licenciandos de educação física, a partir das vivencias no ECS.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se desenvolveu na perspectiva do paradigma misto integrando procedimentos qualitativo e quantitativo. Em face da pesquisadora integrar o ambiente investigado, a pesquisa foi de natureza participante e, finalmente, descritiva em vista de caracterizar a mobilização de saberes informada pelos investigados.

Foram selecionados quatro licenciandos do curso de Educação Física, de uma Instituição de Ensino Superior da Baixada Fluminense/RJ. O critério de seleção dos discentes participantes foi do tipo intencional, não probabilística, de modo a garantir o conhecimento das condições necessárias aos sujeitos da pesquisa (GIL, 2010), i.e., que todos cursassem o quinto ou sexto período do curso e realizassem o ECS em escolas da educação básica.

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada construída a partir de uma matriz teórica elaborada pelos(as) pesquisadores(as) com base na tipologia dos saberes docentes propostos por Tardif (2014), os quais se constituíram em base dedutiva para a análise dos dados.

A análise de conteúdo (BARDIN, 2011) das narrativas transcritas das entrevistas permitiram a sua categorização no sistema de análise dedutivo baseado na tipologia dos saberes, nomeadamente: da Formação Profissional, Disciplinares, Curriculares e Experienciais (TARDIF, 2014). A interpretação dos resultados se baseou na proporção das unidades de análises evocadas pelos estagiários e classificadas nas diferentes categorias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES.

Foram identificadas 35 unidades de saberes mobilizados pelos licenciandos (Tabela 1). No grupo investigado identificou-se a mobilização dos quatro tipos de saberes.

Tabela 20 - Frequência absoluta e relativa de saberes mobilizados

	Estágio Excertos	
Saberes tipo	N	%
Disciplinares	11	31
Curriculares	10	29
Formação Profissional	8	23
Experienciais	6	17
Total de Unidades de Saberes	35	100

Fonte: dados da pesquisa

Os saberes mais mobilizados pelos licenciandos foram os Disciplinares (31%) seguidos dos Saberes Curriculares (29%), da Formação Profissional (23%) e Experiencias (17%).

Infere-se que a mobilização de saberes Disciplinares se destacou porque os discentes sentem a necessidade imediata de saber *o que* e *como* ensinar no contexto das aulas e da escola. R1 reconhece necessitar conhecer os conteúdos da disciplina que vai lecionar:

> [...] no primeiro período eu tive com o professor Diego o futsal. Eu tive uma vivência que a gente teve que dar uma aula na quadra. Tive que conduzir uma turma com mais de 70 alunos. Então ali eu vi como que é, o que o professor passa né. Eu acho que são essas matérias que a gente tem aqui mais o convívio na quadra. Essas matérias, o Atletismo que é mais prático, o Handebol, essas matérias (disciplinas) assim. (R1, L. 170-178)

Acreditar que as "matérias" que estão cursando na faculdade auxiliarão ao domínio do ensino representa perceber que o saber escolar está ancorado no conteúdo disciplinar da formação acadêmica. As características de um bom professor se relacionam às particularidades da disciplina que ministra, pois o domínio do conteúdo a lecionar é a primeira base intelectual do profissional do ensino (RIBEIRO, RAUSCH, 2012).

Os saberes da Formação Profissional foram importantes para os licenciados, pois para além dos conteúdos de ensino, necessitam saber organizar e sistematizar os conteúdos transpondo-os didaticamente aos seus alunos. (RIBEIRO E RAUSCH, 2012). A fala de R2 sintetiza a posição do grupo:

> [...] Didática ou Educação Física Escolar, [...] são matérias de sala de aula que a gente a princípio fica meio entediado [...]. Só que quando a gente vai para a escola vivenciar e presenciar o dia a dia da escola, aí a gente passa a entender as matérias, a gente passa a vivenciar as matérias. (R2, L. 16-25)

Os saberes Curriculares são a base para a estruturação, sistematização e domínio dos conceitos que tangem o planejamento, o ensino e a avaliação (GAUTHIER, 2013)

> Quanto as metodologias de ensino nas atividades, houve mais de um método, pois essa variação ocorreu em consequência do objetivo a ser alcançado em cada atividade ministrada. E não somente [...] uma única atividade, por exemplo: desenvolvimento socioafetivo/solução de problemas e desenvolvimento cognitivo/descoberta orientada. (R1, L. 432-438)

Os saberes menos evocados nas entrevistas foram os Experienciais. Atribui-se essa menor representatividade ao fato de os discentes estarem em processo de formação e acumularem poucos episódios associados ao protagonismo no ensino. Os Saberes Experienciais são provenientes das experiências compartilhadas com outros atores no cenário escolar, já que

o professor não atua sozinho e nem isolado (TARDIF, 2014; BEZERRA, RIBEIRO, FONTES, 2006), bem como, também, de episódios da própria história de vida do professor,

> Teve uma aula lá que foi "Queimado" e a professora queria dividir, colocar menino pra lá e menina pra cá. Por que não mista a aula né? Foi isso aí que eu aprendi, porque na minha época eles dividiam né, menina com menina e menino com menino (...). Eu gostei porque quando eu cheguei lá e a professora falou que ia colocar só menina com menina e menino com menino e eu disse – vamos colocar mista! – a professora aceitou de boa (R3, L. 185-194)

Muitos recorrem às lembranças das próprias experiências para solucionar acontecimentos em aula, mesmo que de forma contrária ao que vivenciou. Nesse caso, o respondente associou ao episódio da própria história para modificar sua conduta na aula em consenso com a professora supervisora. Infere-se, portanto, que o professor inicia a construção de sua identidade profissional a partir de experiências obtidas como aluno, mas que as reelabora transformando-as em saberes que serão mobilizados/aplicados em sua prática (RIBEIRO E RAUSCH, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências narradas pelos licenciandos mostraram as possibilidades oferecidas pelo ECS para a mobilização dos diferentes tipos de saberes necessários à docência.

É plausível que as diferenças entre os saberes mobilizados sejam fruto do momento de formação inicial, cujas demandas do ECS incidam em maior preocupação em conhecer para ensinar e não necessariamente, naquele momento, vivenciar aspectos ecológicos do cotidiano escolar.

Desse modo, o ECS se constitui em espaço profícuo de mobilização de saberes docentes, e mediante o exercitar, do "conhecer" e "refletir" na ação, proporcionam as condições para a articulação teoria e prática.

Entende-se a relevância do ECS na formação inicial por ser um espaço curricular que garante a possibilidade de associação entre conhecimentos de diferentes naturezas e experiências diversificadas que habilitam o licenciandos a transformar, construir e desenvolver um arcabouço de saberes, além de refletir sobre as possíveis ações frente às situações peculiares do ambiente escolar, locus de sua futura atuação docente.

REFERÊNCIAS

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

BARROS, J. D. S., SILVA, M. F. P. e VÁSQUEZ, S. F. A Prática Docente mediada pelo Estágio Supervisionado**. Rev. Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME FURB, v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago., 2011.

BEZERRA, K. G. C. S., RIBEIRO, D. M., FONTES, F. C. O. Os Saberes Experienciais e a prática como processo de aprendizagem na docência universitária. In XVIII ENDIPE: Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira: **Anais** UFMG, Cuiabá, p. 9841-9846, 2006, disponível em https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/Anais, acesso junho/2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de agosto de 2017. Seção 1, p. 26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação**. Resolução **CNE/CES 06/2018** de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, 19 dez. 2018. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 09 mai. 2019.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas sobre o saber docente. Trad.: Francisco Pereira. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PEREIRA; S.M; HENRIQUE, J. A Formação Inicial na Licenciatura em Educação Física: a prática como núcleo de formação e de unidade teoria-prática. In: HENRIQUE, J.; ANACLETO, F. A.; PERREIRA, S. M. (Org.). **Desenvolvimento profissional de professores de educação física**: reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: CRV, 2016. p. 45-70.

RAMOS, V. DOS SANTOS GRAÇA, A. B.; DO NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 22, n. 2, p. 161-171, 2008.

RIBEIRO, A. J.; RAUSCH R. B. O conhecimento mobilizado pelo professor na visão de alguns egressos do curso de direito. **Revista De Pedagogia Universitária E Didática Do Direito**, V. 5, 128-143, 2018.

RUFINO, L. G. B., BENITES, L. C., SOUZA NETO, S. Análise das práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 23, nº. 1., p. 393-406, jan./mar., 2017.

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

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

MONITORIA ACADÊMICA E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS NOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESEFID/UFRGS[1]

ACADEMIC MONITORING AND THE CONSTITUTION OF TEACHING: EXPERIENCES IN PHYSICAL EDUCATION TEACHING INTERNSHIPS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ELEMENTARY EDUCATION AT ESEFID/UFRGS

EL SEGUIMIENTO ACADÉMICO Y LA CONSTITUCIÓN DE LA ENSEÑANZA: EXPERIENCIAS EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ESEFID/UFRGS

Karoline Hachler Ricardo[2],
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ândrea Tragino Plotegher[3],
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Lisandra Oliveira e Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ana Paula Dahlke,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Rafael de Lima Magalhães,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Elisandro Schultz Wittizorecki,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de narrar e refletir sobre as experiências da primeira autora nas atividades de Monitorias Acadêmicas nas disciplinas de Estágio de Docência de Educação Física (EFI) na Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) do curso de Licenciatura em

[1] Bolsa de Monitoria à Distância SEAD/UFRGS (entre 25/01/2021 à 29/05/2021) e Bolsa de Monitoria Presencial PROGRAD/UFRGS (entre 17/01/2022 à 18/05/2022).
[2] Bolsista CAPES, edital nº 05/2022-PPGCMH.
[3] Respeitando os critérios éticos da pesquisa acadêmica, os nomes das Escolas de Estágio de Docência onde as atividades de monitoria de ensino foram realizadas pela primeira autora, são fictícios.

EFI da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir da seguinte questão: "Como as aprendizagens e os conhecimentos mobilizados nas Monitorias das referidas disciplinas implicam na constituição da docência em Educação Física?".

Partilhamos do entendimento de Beltran (1999) de que cursar uma formação de nível superior está para além da transmissão de conhecimentos teóricos e científicos; é também responsável por possibilitar as aprendizagens como um processo de formação inicial que é ativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e autorregulado. A Monitoria Acadêmica, como um desses processos de formação inicial, é um programa de ensino não obrigatório que pode ser realizado nas instituições de ensino superior e que visa potencializar as aprendizagens dos/as estudantes-monitores/as por meio de outras práticas pedagógicas, além das já existentes no currículo de cada curso de graduação (SANTOS; FERREIRA, 2019).

Para Santos e Ferreira (2019), as Monitorias, como um programa colaborativo que contribui na formação profissional, possibilitam ao/à estudante-monitor/a participar diretamente com o/a professor/a-formador/a, bem como socializar os conhecimentos com seus/suas colegas: "A parceria monitor-aluno-professor tem uma função conjunta, visto que se interligam entre si, suas práticas e teorias fazem parte de um conjunto de ações/decisões estabelecidas e definidas por eles mesmos" (SANTOS; FERREIRA, 2019, p. 249).

De acordo com a Instrução Normativa nº 003/2022 (PROGRAD/SEAD, UFRGS, 2022), o Programa de Monitoria Acadêmica tem o objetivo de promover a cooperação entre discentes e docentes, incentivando a partilha de conhecimentos entre alunos/as, estimulando os/as estudantes monitores/as a conhecer as atividades relacionadas a área acadêmica, contribuindo na sua experiência/formação acadêmica e profissional. A Monitoria nas atividades de ensino também apoia a permanência do/a discente na Universidade por meio de espaços de aprendizagem compartilhados entre os/as envolvidos/as no programa.

METODOLOGIA

Este trabalho está inserido no contexto da pesquisa qualitativa, por levar em consideração características que envolvem as situações das duas experiências de atividades de Monitoria em disciplinas de Estágio de Docência em EFI realizadas pela primeira autora (uma

na EI e a outra no EF), em suas interações e influências recíprocas: a interpretação como foco, a subjetividade enfatizada, a flexibilidade na conduta do estudo, o interesse no processo e não apenas o resultado; o contexto intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o/a pesquisador/a também sofre influência da situação de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Destacamos que a experiência de Monitoria em Estágio de Docência de EFI na EI foi realizada entre janeiro e maio de 2021, durante o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma estratégia regulamentada pela Resolução n. 25/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de caráter emergencial, adotada pela UFRGS em um momento de crise imposto pela pandemia da Covid-19, quando as atividades presenciais e práticas de estágio docente estavam suspensas. O ERE previa um modelo de educação com aulas síncronas e assíncronas, com uso de tecnologias digitais de comunicação e informação, interativas via Internet. Nesse estágio, acordamos com a Coordenação Pedagógica da Escola de EI Sol[4], a realização de atividades assíncronas, através de vídeos enviados pelos/as estagiários/as para a professora de cada uma das turmas da escola, responsável por transmitir as aulas para os/as alunos/as da escola.

A experiência de Monitoria na disciplina de Estágio de Docência de EFI no EF foi realizada entre janeiro e maio de 2022, de forma híbrida. As aulas da disciplina começaram de forma síncrona, com uma frequência de uma vez por semana. Posteriormente, com o início do ano letivo de 2022 na Escola de EF Lua em março e o retorno gradual das aulas presenciais na UFRGS, a Monitoria foi realizada presencialmente na escola, com frequência de duas vezes por semana.

Utilizamos como procedimentos de produção de informações as Notas de Campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) da primeira autora e os Relatórios de Monitoria produzidos por ela. Esses relatórios foram entregues ao final de cada Monitoria, cumprindo as exigências da bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

AS EXPERIÊNCIAS DE MONITORIA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

[4] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Os Estágios de Docência de EFI tratam de estágios supervisionados obrigatórios que integram o currículo da Licenciatura em EFI da UFRGS. São desenvolvidos junto à rede pública com escolas parceiras da cidade de Porto Alegre/RS, com o intuito de possibilitar experiências de planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da docência em EFI.

Para Pimenta e Lima (2018), o estágio se caracteriza como um campo do conhecimento que deve articular as etapas do curso de formação de professores/as, para que sejam trabalhados aspectos significativos à construção da identidade, dos saberes e das práticas específicas ao exercício docente; possibilitando aos/às estudantes a concretização da sua prática pedagógica, e onde se apropriam da realidade escolar. A monitora das disciplinas de Estágio Docente, tanto da EI (no ERE) quanto do EF (na presencialidade), acompanhou, junto com o/a professor/a supervisor/a, a experiência dos/as estagiários/as, auxiliando-os/as com seus processos de aprendizagens e outras demandas definidas no plano das Monitorias.

As principais atividades realizadas foram: reuniões com a/o orientador/a de estágio para (re)calcular a rota e debater sobre o Plano de Ensino da disciplina, quando (re)acordávamos as tarefas e os objetivos que desenvolveríamos durante o semestre; criação do grupo do WhatsApp de cada uma das turmas, a fim de facilitar a comunicação; acompanhamento das aulas (síncronas pela plataforma *Google Meet* e presenciais na escola) - momento em que a monitora compartilhava suas experiências como estagiária e refletia sobre os acontecimentos do semestre presente; leitura, organização e sistematização dos materiais e tarefas postadas pelos/as estagiários/as na plataforma Moodle (Notas de Campo, Planos de Trabalho, Autoavaliação); registro das atividades de Monitoria em Notas de Campo; realização de atividades de estudo, leitura e escrita, além da produção do Relatório Final de Monitoria.

Garcia et al (2013) entendem que: “a monitoria acadêmica constitui-se em uma modalidade de ensino-aprendizagem que atende às necessidades de formação universitária na medida em que envolve o graduando nas atividades de organização, planejamento e execução do trabalho docente” (p. 6). Frison (2016) destaca as Monitorias como importantes na formação profissional docente, porque, ao possibilitar os/as monitores/as participarem dos processos de pensar e construir planos de ensino, bem como dos processos avaliativos, possibilitam a percepção, por exemplo, dos impactos dos planejamentos e das avaliações; o que, para Braga (2016) pode facilitar os processos de aprender, ajudando a superar dificuldades internalizadas que, por vezes, limitam a aprendizagem.

Os/As professores/as supervisores/as de estágio solicitavam com frequência a participação da monitora, deixando-a bastante à vontade para comentar e/ou destacar algo que não havia sido discutido nos debates com os/as estagiários/as e que, em seu entendimento, poderia ser importante. Acreditamos que essa liberdade e protagonismo conferem confiança e, dessa forma, auxiliam os/as estagiários/as através da experiência da monitora construída anteriormente quando era estagiária nas referidas disciplinas de Estágios de Docência.

Devido essa relação dialógica-colaborativa, consideramos que a cada participação da monitora nas aulas durante os estágios acontecia alguma aprendizagem, à exemplo do compartilhamento da docência (SILVA, et al., 2021) da própria disciplina de Estágio de Docência de EFI. Nesse sentido, Nunes (2007) destaca as contribuições da Monitoria na formação do/a futuro/a professor/a: de iniciação do/a aluno/a-monitor/a na docência de nível superior, por meio da socialização na docência universitária, e a melhoria do ensino de graduação, com a qualidade da formação profissional.

Partilhamos da compreensão de Santos e Ferreira (2019) de que a Monitoria de ensino pode colaborar no processo de ensinar e de aprender do/a monitor/a e, consequentemente, no seu processo de formação docente. Ou seja, "os aspectos formativos são consequência desse processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo em que há aprendizagem, também há formação e autoformação" (SANTOS; FERREIRA, 2019, p. 266). Nota-se, assim, que os objetivos da Monitoria de ensino ultrapassam a concepção de estágio como um espaço somente da "prática" de ensino e de atividades burocráticas. A monitora possibilita ao/à monitor/a valorizar seu papel social integrador das relações construídas com os/as discentes, docentes e as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Durante essas experiências de formação inicial e de trabalho docente, percebemos a Monitoria com um importante momento de construção de aprendizagens significativas, tanto para estudantes estagiários/as, quanto para a monitora e o/a orientador/a de estágio. Desse modo, entendemos que esse tipo experiência contribui para uma melhor formação de professores/as. Compreendemos, também, que as atividades de Monitoria nas disciplinas de Estágio Docente nos cursos de licenciatura em EFI da ESEFID/UFRGS tornam-se uma oportunidade de ensino e aprendizagem que acarreta contribuições importantes na e para a

formação integrada e profissional do/a monitor/a docente em formação, pois estas acontecem na prática, ou seja, no próprio ambiente escolar.

Em nossas conversas com cada uma das turmas de estágio, refletimos sobre a presença de um/a monitor/a na disciplina, especialmente no ERE, onde as demandas virtuais são maximizadas, assim como as dúvidas e incertezas relativas à docência. Percebemos que o estágio é um momento da formação que deixa marcas e, na maioria das vezes, é desafiador, pois não temos controle sobre a prática docente e, por mais que haja dedicação, empenho e envolvimento, não há garantia de que as aulas ocorram como o desejado e planejado. Portanto, ter um/a monitor/a envolvido/a nesse processo que, por já ter experienciado a prática de ensino no estágio, pode ser válido e reconfortante, possibilitando o compartilhamento de aprendizagens e desafios, além da criação de situações de solidariedade no processo de tornar-se professor/a de EFI.

REFERÊNCIAS

BELTRAN, J. Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción. In: BELTRAN, J.; GENOVARD, C. (ed.). **Psicología de la instrucción:** variables y procesos básicos. Madrid: Síntesis-Psicología, 1999. V. 1, p. 19-86.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGA, T. M. Monitoria Acadêmica e Formação de Professores: o caso da disciplina de Estágio de Docência de Educação Física na Educação Infantil. In: KLANOVICZ, J. M., et al (org,). **O que aprendemos quando ensinamos Educação Física?:** Relatos de experiência do Estágio de Docência na Educação Infantil. Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2016.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pró-Posições**, v. 27, n. 1, p. 133-153, jan./abr. 2016.

GARCIA, L. T.; SILVA FILHO, L. G.; SILVA, M. V. G. Monitoria e avaliação formativa em nível universitário: desafios e conquistas. **Perspectiva**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 973-1003, 2013.

NUNES, J. B. C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, M. M.; LINS, N. M. (org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência:** possibilidades e trajetórias. Natal, RN: EDUFRN, 2007. (Coleção Pedagógica, n. 9).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 003/2022: Programa de Monitoria Acadêmica. Porto Alegre, 2022.

SANTOS, F. C. B.; FERREIRA, L. G. A monitoria de ensino na educação superior e seu aspecto colaborativo na formação e no processo ensino-aprendizagem. **Educação em Análise**, Londrina, v. 4, n. 2, p. 247-268, jul/dez 2019.

SILVA, L. O., et al. **Experiências de docência compartilhada na formação inicial em Educação Física**. Anais CONBRACE/CONICE, 2021. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15360/8080. Acesso em: 05 fev. 2023.

MONITORIA ACADÊMICA NA PANDEMIA DE COVID - 19: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

ACADEMIC MONITORING IN THE COVID-19 PANDEMIC: SOME REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING

SEGUIMIENTO ACADÉMICO EN LA PANDEMIA DEL COVID-19: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

Jesyan Wilysses Oliveira Guimarães,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute a formação docente no contexto (ainda em curso) de Pandemia de Covid-19, dirige, em especial, o olhar para os processos formativos vivenciados pelo autor quando de sua participação no Programa de Monitoria Acadêmica da Universidade do Estado do Pará (UEPA), no Curso de Educação Física (CEDF).

Criada pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual, em seu artigo 41, apresenta elementos relacionados à sua implementação nas universidades brasileiras, a monitoria acadêmica consiste em um projeto de ensino que visa despertar o interesse do/a aluno/a-monitor/a pela docência, oportunizando-lhe a aproximação com teorias e práticas didáticas, metodológicas e pedagógicas pertinentes ao trabalho docente, a partir de sua inserção no cotidiano da sala de aula em cursos de graduação sob orientação de um/a professor/a.

A experiência do autor na monitoria se inscreveu no contexto pandêmico de Covid 19, uma crise global de saúde pública que teve início em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China. A doença é causada pelo coronavírus *SARS-CoV-2*. Para evitar a proliferação da doença, no mês de março de 2020, o Brasil adotou como medida de proteção à saúde o afastamento e o isolamento social, o que culminou na interrupção das atividades presenciais de diversos setores sociais, inclusive o setor da educação.

Como resultado, a UEPA paralisou suas atividades temporariamente. Posteriormente, foi autorizada a retomada das atividades na universidade, inicialmente, o retorno aconteceu no formato remoto e, mais tarde, no formato híbrido. Ambos formatos apresentaram desafios tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as, que precisaram se adaptar.

ISSN: 2175-5930

O objetivo principal deste relato de experiência é refletir sobre as circunstâncias em que foram desenvolvidas as aulas da disciplina Fundamentos e Métodos do Esporte (FME) do CEDF/UEPA, no período de 21 de setembro a 11 de novembro de 2020, e suas implicações sobre a formação do aluno-monitor e dos/as demais licenciandos/as que cursaram a disciplina.

METODOLOGIA

Metodologicamente, o trabalho se configura como um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, fundamentado pela abordagem qualitativa de investigação.

Para Domingos (2016), o relato de experiência não visa apenas narrar uma história sobre aquilo que foi vivido, mas objetiva dar forma à experiência vivida. Nesse sentido, ao narrar as experiências vividas na monitoria, não intencionei apenas descrevê-las, mas fundamentalmente tecer reflexões críticas sobre suas implicações na minha formação docente, enquanto aluno-monitor, e na formação dos discentes da turma.

Por se tratar de um estudo que se debruça sobre as percepções do autor a respeito de suas experiências vividas, a pesquisa qualitativa parece-me adequada porque ela se interessa pela interpretação da dimensão simbólica e subjetiva que os sujeitos atribuem às suas experiências em dado contexto social (MINAYO, 2011).

SOBRE A DISCIPLINA/TURMA MONITORADA

A disciplina FME possui carga horária de 60h, sendo um componente curricular obrigatório ofertado às turmas do 1º semestre. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, a referida disciplina se dirige à discussão do esporte enquanto produção cultural e suas amplas relações históricas, políticas, sociais e culturais, bem como "suas possibilidades para a formação e emancipação humana" (UEPA, 2019, p. 64).

A turma foi composta por 24 licenciandos/as. Com relação ao perfil dos/as estudantes, considerando as categorias gênero e faixa etária, foram 15 homens e 9 mulheres, com idade entre 17 e 29 anos.

VOLTA ÀS AULAS NA PANDEMIA: O ENSINO HÍBRIDO

Mediante a conjuntura pandêmica, a Resolução nº 3562/20- CONSUN, de 31 de agosto de 2020, aprovou o Protocolo Pedagógico de Retomada das Atividades Acadêmicas na UEPA,

adotando o formato híbrido de ensino, ou seja, a combinação de aulas remotas, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, e aulas presenciais, as quais deveriam atender a uma série de recomendações de proteção à saúde, entre elas o uso obrigatório de máscaras e o distanciamento social entre as pessoas de no mínimo 1,5 metros.

Além disso, o Conselho Universitário da UEPA deliberou pela realização de atividades síncronas e assíncronas para a integralização da carga horária das disciplinas, cabendo ao/à professor/a de cada disciplina decidir, conjuntamente com os/as discentes, os meios de viabilização dos processos de ensino e aprendizagem.

No caso da disciplina FME, deliberamos (discentes, professora e aluno-monitor) sobre o retorno das aulas e, após todas as considerações feitas pelo coletivo, o *WhatsApp* foi o meio pelo qual decidimos realizar as atividades remotas. Com relação às aulas presenciais, foi decidido que a participação dos/as discentes não seria obrigatória, sobretudo, porque alguns/mas deles/as faziam parte dos grupos de riscos mais vulneráveis aos efeitos graves do coronavírus.

AS AULAS DA DISCIPLINA

Os encontros da disciplina foram semanais, às segundas-feiras, das 08:00 às 12:00 horas, totalizando seis encontros. A cada aula foi abordado um conteúdo e, ao final, era repassado aos/às alunos/as uma atividade assíncrona, conforme veremos a seguir.

No dia 21/09/2020 a aula foi remota. O conteúdo abordado foi os métodos (global, parcial e misto) do ensino do esporte, sobre os quais foram realizadas conceituações e discussões. Ao final, foi requerido aos/às alunos/as a elaboração de um plano de ensino que abordasse alguma modalidade esportiva utilizando um dos métodos tematizados na aula.

A aula do dia 28/09/2020 também foi remota. Assistimos, no You Tube, a um curso de formação promovido pelo Núcleo de Esporte e Lazer da Secretaria de Educação do Estado do Pará, que visava preparar os/as professores/as para o retorno das aulas presenciais. Após os debates realizados sobre o conteúdo do curso, foi solicitado aos/às discentes a construção de um material informativo digital sobre os cuidados necessários para o retorno às aulas de educação física.

A terceira aula, ocorrida no dia 05/10/2020, foi presencial. Os/as discentes socializaram as atividades que construíram (o plano de ensino e o material informativo digital), seguidas das

apreciações críticas das apresentações. Ao final, encaminhou-se a leitura do capítulo 2 do livro "Dimensões Sociais do Esporte" do autor Manoel Tubino.

A quarta aula, realizada no dia 19/10/2020, foi remota. No grupo do WhatsApp, discutimos sobre os principais conceitos e reflexões elaboradas pelo autor. Com base na leitura e discussão do livro, foi designado aos/às discentes a produção de um material digital sobre as manifestações sociais do esporte (esporte-educação, esporte-participação e esporte-rendimento ou performance).

No dia 26/10/2020, quinta aula, o encontro foi remoto. Os/as discentes apresentaram os materiais que produziram sobre as manifestações sociais do esporte. Após as apreciações críticas, foi encaminhado para os/as alunos a leitura do livro "Pedagogia do Futebol" do autor João Batista Freire.

Na aula final, realizada no dia 09/11/2020, tivemos um encontro presencial na piscina do curso. Debatemos sobre os princípios pedagógicos do ensino de futebol desenvolvidos por Freire, direcionando-os para o ensino de outras modalidades esportivas, como as modalidades de esportes aquáticos. Por fim, tivemos uma experiência de esporte-participação na piscina, trabalhando fundamentos do polo aquático numa perspectiva de lazer e ludicidade.

AS ATRIBUIÇÕES DO MONITOR

O que (eu) o monitor fez (fiz)? Em geral, as atribuições do monitor foram delimitadas a realização de frequência da turma e ao encaminhamento de material de estudos (arquivos pdf, vídeo-aulas, etc.). Além disso, foi de incumbência do monitor auxiliar os/as discentes na elaboração das atividades solicitadas. Não houve um planejamento, entre professora e aluno monitor, a respeito das atividades a serem realizadas pelo monitor. Tampouco, participação do monitor nos processos de planejamento e avaliação da disciplina.

A FORMAÇÃO DOCENTE SOB O OLHAR DO MONITOR

Sem a pretensão de estabelecer uma verdade absoluta, nesta seção apresento algumas percepções e reflexões sobre as experiências vividas na monitoria, inquietações que me atravessaram/atravessam e que me conduzem à problematização da formação docente experienciada na conjuntura em questão.

A turma monitorada esteve entre as primeiras turmas do CEDF/UEPA a retornarem às aulas na conjuntura pandêmica. Retorno que se deu através de um formato de ensino absolutamente singular para alunos/as e professores/as. Singular não apenas por terem que se adequar ao ensino remoto, o que por si só requereu uma série de especificidades (didáticas, pedagógicas, metodológicas, tecnológicas). Para além disso, sua singularidade se expressa pela lida com as incertezas, com a ansiedade, com o medo, com o luto, com a fragilidade da saúde física e mental e com a ampliação das desigualdades sociais que a pandemia trouxe consigo, questões que repercutiram na formação docente.

Por um lado, nos deparamos com professores/as que, sem culpa alguma, não receberam qualificação necessária para trabalhar naquele formato, além de não terem acesso a condições de trabalho adequadas à realidade que se instalava, não raras vezes, tendo que se utilizar de recursos próprios para ministrar as aulas. Por outro, alunos/as também com escassos recursos infraestruturais e materiais, alguns/mas sem computador, tablet e/ou celular, outros/as sem acesso a internet de qualidade, outros/as ainda, na ausência de um espaço adequado, estudavam na cozinha, na sala, no quintal de suas casas. Atrapalhados pelos afazeres domésticos, pelos barulhos da vizinhança, e atropelos de outras ordens.

Durante as aulas, notei que foi ínfima a participação dos/as alunos/as. Eles/elas pouco interagiam, comentavam ou respondiam às discussões levantadas. Frequentemente se ausentavam das aulas remotas, porque seus pacotes de internet acabavam e/ou eram limitados, ou ainda, porque eram acionados/as por seus familiares para fazer alguma tarefa doméstica ou de outra ordem pessoal.

Soma-se a isso, o curto período de tempo em que a disciplina foi ministrada, menos da metade do tempo (e de encontros/aulas) de quando desenvolvida em um semestre letivo normal. Todos esses fatores contribuíram para o pouco aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos do objeto de estudo da disciplina, comprometendo a qualidade da formação dos/as licenciandos/as.

Verifico, também, a fragilidade na formação acadêmica do aluno monitor, em virtude daquilo que nomeio como “papel reduzido” que desempenhou, no qual faltou a aproximação com maiores experiências teóricas e práticas fundamentais do trabalho docente. Por outro lado, na atipicidade do contexto, não se pode negar que outros ensinos e aprendizagens puderam ser aprendidos e construídos, sobretudo, aqueles relacionados ao enfrentamento e, em alguns casos,

ISSN: 2175-5930

à superação das dificuldades de ordem pessoal e acadêmica apresentadas pelos/as estudantes. Dificuldades que, para além de habilidade técnicas da prática docente, exigiram o exercício dos princípios de educação dialógica, altruísta e humanizadora tão reclamados por Paulo Freire. Arrisco dizer que este foi o maior aprendizado nas experiências vividas no contexto narrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos vivenciados, nas condições em que ocorreram, resultaram, a meu ver, numa crise da formação inicial docente materializada no/pelo aligeiramento da formação em condições atípicas e adversas, desqualificando os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na disciplina mediante o esvaziamento dos conteúdos, das discussões, e das vivências das práticas corporais esportivas, comprometendo tanto a formação do monitor como a dos/as discentes.

Crise acentuada quando consideramos que o formato híbrido de ensino no CEDF/UEPA se arrastou pelo ano de 2021 e parte de 2022. Com isto, toda uma geração de professores/as de educação física teve grande parte de sua formação inicial cursada nesse formato de ensino desenvolvido numa conjuntura estranha, desconhecida, a que foram se ajustando, como puderam, estudantes e docentes.

Por essa razão, é fundamental que os/as estudantes que se formaram em meio a pandemia sejam ouvidos/as. É importante que novos estudos sejam realizados a fim de que a partir de suas próprias narrativas, os/as estudantes (muitos agora formados) possam anunciar possibilidades, limites e lacunas percebidas em sua formação inicial, e ainda, quais os efeitos disso em suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 nov. 1968, Seção 1, p. 10369.

DOMINGOS, J. C. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica**, v. 1, n. 1, p. 14-30, 2016.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física**. Belém, PA: 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA). Resolução Nº 3562/20 - CONSUN, 31 de Agosto de 2020. **Aprova o Protocolo Pedagógico de retomada das Atividades Acadêmicas no Âmbito da Universidade do Estado do Pará, e respectivo Calendário Acadêmico 2020-Suplementar**. Belém, PA: 2020.

O CONCEITO ENADE NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COMPARATIVO NO PARANÁ [1]

THE ENADE CONCEPT IN PHYSICAL EDUCATION COURSES: A COMPARATIVE STUDY IN PARANÁ

EL CONCEPTO ENADE EN LOS CURSOS DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN PARANÁ

Daiana Machado
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Andrise Teixeira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Ana Karoline Machado
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Dayane Cristina de Souza
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Jorge Both
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) através do Sistema Nacional de Avaliação de Estudantes (Sinaes) é uma ferramenta de análise da qualidade da educação superior que amplia as informações a respeito dos concluintes dos cursos superiores, levantando assim informações relevantes para compreensão dos resultados (SINAES, 2009; FREITAS, 2004; BRITO, 2008; POLIDORI, 2009).

Destaca-se que no Brasil, a avaliação em larga escala foi realizada pela primeira vez em 1995 e o público participante do exame foram alunos com Ensino Superior; através do primeiro Exame Nacional de Cursos (ENC) que ficou conhecido como Provão, o qual apresentava incialmente o objetivo de investigar o nível de qualidade das instituições públicas e privadas, fazendo classificação dos melhores cursos de graduação por instituições (DUARTE, 2015).

O conceito final dos cursos é resultado do processo de avaliação, o qual resulta na nota do Enade e o compara o questionário sociodemográfico, censo da educação superior, além de

1 O trabalho contou com o apoio financeiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

dados referentes à organização acadêmica e dados da instituição. Essas informações vão constituir o banco de variáveis que determinam o conceito preliminar do curso.

Os resultados das avaliações em larga escala como o Enade, podem ser tomados como reguladores de políticas públicas para investimento na Educação Superior no Brasil (FELDMANN; SOUZA; HEINZLE, 2016). Assim, diante do apresentado este estudo teve por objetivo analisar comparativamente o desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física a partir das notas do Enade nos anos de 2014, 2017 e 2021.

METODOLOGIA

Amostra

Participaram do estudo 28 instituições de ensino superior do estado do Paraná que ofertavam o curso de Licenciatura em Educação Física e participaram do Enade durante os anos de 2014, 2017 e 2021. Ressalta-se que para as análises foram consideradas um quantitativo de 13 Centros Universitários e Faculdades e 15 Universidades, sendo 10 instituições Públicas e 18 Privadas.

Procedimentos de coleta de dados

Os dados foram extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anisio Teixeira, na página eletrônica: https://www.gov.br/inep/pt-br. Destaca-se que o banco de dados foi construído considerando apenas as instituições de ensino superior que participaram das três últimas avaliações do Enade (anos de 2014, 2017 e 2021). Ressalta-se que o banco de dados foi constituído pelas seguintes variáveis: Organização Acadêmica (Faculdades/Centros Universitários e Universidades); Formato Administrativo (Público e Privado); Nota Padronizada do Enade Considerando os Conteúdos Específicos; Nota Contínua do Enade; e Conceito Final do Enade.

Análise dos dados

Para apresentação dos dados utilizou-se a estatística descritiva da mediana (Md) e do intervalo interquartil (Q1-Q3). Para a análise inferencial dos dados empregou-se o teste de Friedman para comparar os conceitos dos anos considerando a Nota Padronizada do Enade Considerando os Conteúdos Específicos, Nota Contínua do Enade e Conceito Final do Enade.

Para comparar a Nota Padronizada do Enade Considerando os Conteúdos Específicos, Nota Contínua do Enade e Conceito Final do Enade considerando a Organização Acadêmica e o Formato Administrativo foi empregado o teste Prova U de Mann Whitney. Por fim, destaca-se que o nível de significância adotado no estudo foi de 95% ($p \leq 0,05$).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os índices considerando as três avaliações (Tabela 1), constatou-se que: a nota dos conhecimentos específicos de 2017 era maior que no ano de 2021 (p=0,009); o conceito contínuo do Enade de 2017 era maior que dos anos de 2014 e 2021 (p=0,002); e o conceito final do Enade de 2017 era superior que do ano de 2021 (p=0,010).

Tabela 1 – Comparação da Nota Padronizada dos Conteúdos Específicos do Enade, Conceito Contínuo do Enade Contínuo e Conceito Final do Enade considerando os anos de avaliação.

Variáveis	Anos	MD (Q1-Q3)	p
Nota Padronizada Conteúdos Específicos do Enade	2014	2,41 (1,93 – 3,16) a/b	**0,009**
	2017	2,86 (2,18 – 3,30) a	
	2021	2,28 (1,69 – 3,08) b	
Conceito Contínuo do Enade	2014	2,45 (1,98 – 3,00) a	**0,002**
	2017	2,88 (2,33 – 3,30) b	
	2021	2,22 (1,69 – 3,12) a	
Conceito Final do Enade	2014	3 (3 – 4) a/b	**0,010**
	2017	3 (3 – 4) a	
	2021	3 (2 – 4) b	

Fonte: Autores a partir do bando de dados de acesso público (INEP)

Assim, ao analisar os resultados, observou-se que no ano de 2021 foram apresentados resultados inferiores a 2017, o que pode estar associado ao período de pandemia. De fato, o ensino remoto não garantiu a todos a qualidade necessária ao acompanhamento das atividades. Além disso, houve em alguns casos a dificuldade de acesso por parte dos alunos nas atividades acadêmicas, o que pode ser justificado por questões econômicas, sociais e culturais. Assim, a realidade imposta pelo isolamento social e pelas medidas de controle sanitário trouxeram expressivas consequências às relações de trabalho e educação (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020; VAZQUEZ; PESCE, 2022).

ISSN: 2175-5930

Muitos autores analisaram o processo de ensino no momento pandêmico e remoto. Entre algumas questões estão os desafios didático-pedagógicos da prática docente do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia, as questões de falta de materiais, dificuldade de concentração e estresse, o qual mostrou a queda na qualidade geral dos cursos na percepção dos estudantes. Contudo, é importante ressaltar que a avaliação foi mais positiva entre os que conseguiram participar e interagir durante as aulas síncronas. Quando há aumento de estresse e dificuldade de concentração, a avaliação piorou. Por fim, as condições materiais adequadas de estudo apareceram como fatores necessários, mas não suficientes para uma boa avaliação discente (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020; VAZQUEZ; PESCE, 2022).

Quanto ao formato administrativo foi constatado diferença significativa na nota do conhecimento específico, no conceito do ENADE contínuo e de faixa no ano de 2017, sendo que as instituições públicas apresentaram maior índice quando comparadas as instituições privadas. Mesmos resultados foram evidenciados na nota conceito específico e na nota ENADE contínuo referente ao ano de 2021 (Tabela 2). Entretanto, em 2014 não houve diferenças significativas entre as instituições públicas e privadas, embora que em 2017 trouxeram evidências de que as instituições públicas apresentaram melhores índices. Mas, no ano de 2021 tais evidências foram perceptivas apenas nas variáveis contínuas, as quais não foram suficientes para apresentar mudança em relação ao conceito faixa do ENADE, sendo que tal resultado pode ser a defasagem evidenciada no ano de 2021, por causa da pandemia.

Tabela 2 – Associação entre Comparação da Nota Padronizada dos Conteúdos Específicos do Enade, Conceito Contínuo do Enade Contínuo e Conceito Final do Enade considerando os anos de avaliação e o Formato Administrativo

Variáveis	**Ano**	**Formato Administrativo**		**P**
		Público MD (Q1 – Q3)	**Privado MD (Q1 – Q3)**	
Nota Padronizada Conteúdos Específicos do Enade	2014	3,02 (1,90 – 3,95)	2,13 (1,95 – 2,70)	0,146
	2017	3,27 (3,09 – 3,74)	2,43 (1,96 – 2,96)	**0,003**
	2021	2,88 (2,21 – 3,54)	1,97 (1,54 – 3,03)	**0,050**
Conceito Contínuo do Enade	2014	2,97 (2,08 – 3,56)	2,20 (1,95 – 2,69)	0,064
	2017	3,25 (3,29 – 3,74)	2,49 (2,16 – 2,94)	**0,005**
	2021	2,80 (2,18 – 3,47)	1,99 (1,60 – 1,85)	**0,035**
Conceito Final do Enade	2014	3,5 (3 – 4)	3 (2,75 – 3)	0,109
	2017	4 (3,75 – 4,25)	3 (3 – 3,25)	**0,007**
	2021	3 (2,75 – 4)	3 (2 – 3,25)	0,226

ISSN: 2175-5930

Fonte: Autores a partir do bando de dados de acesso público (INEP)

Ao considerar os conceitos da Nota Padronizada dos Conteúdos Específicos do Enade, Conceito Contínuo do Enade Contínuo e Conceito Final do Enade considerando a Organização Acadêmica, constatou-se que apenas no ano de 2017 foi evidenciado diferenças significativas (Tabela 3).

Tabela 3 – Associação entre Comparação da Nota Padronizada dos Conteúdos Específicos do Enade, Conceito Contínuo do Enade Contínuo e Conceito Final do Enade considerando os anos de avaliação e a Organização Acadêmica

Variáveis	**Ano**	**Organização Acadêmica**		P
		Faculdades/Centro MD (Q1 – Q3)	**Universidade MD (Q1 – Q3)**	
Nota Padronizada Conteúdos Específicos do Enade	2014	2,12 (1,92 – 2,80)	2,53 (1,92 – 3,46)	0,217
	2017	2,25 (1,93 – 2,89)	3,24 (2,80 – 3,59)	**0,001**
	2021	1,91 (1,60 – 2,68)	3,02 (1,74 – 3,31)	0,130
Conceito Contínuo do Enade	2014	2,19 (1,94 – 2,71)	2,63 (2,03 – 3,23)	0,130
	2017	2,35 (1,96 – 2,89)	3,17 (2,68 – 3,61)	**0,002**
	2021	1,99 (1,64 – 2,53)	2,78 (1,86 – 3,36)	0,142
Conceito Final do Enade	2014	3 (2,5 – 3)	3 (3 – 4)	0,217
	2017	3 (2,5 – 3)	4 (3 – 4)	**0,004**
	2021	3 (2 – 3)	3 (2 – 4)	0,217

Fonte: Autores a partir do bando de dados de acesso público (INEP)

Destarte que a Universidade apresenta a tríade Pesquisa, Extensão e Ensino (ABREU, CAVALCANTE, HENRIQUE, 2022), sendo que no ano de 2014 não houve diferença entre as organizações acadêmicas. Mas, em 2017, o salto qualitativo ficou evidente. Entretanto, com a pandemia de Covid-19 o cenário de retrocesso dos resultados levou as universidades aos parâmetros de 2014. Tal situação se deu devida a universidade ficar restrita quase que exclusivamente ao ensino, remoto e não equânime a todos os estudantes.

CONCLUSÕES

Os resultados evidenciaram que houve um salto qualitativo nos escores das instituições no ano de 2017, principalmente quando considerado as instituições públicas que apresentavam organização acadêmica de universidades. Entretanto, o período pandêmico interferiu

negativamente no processo de ensino aprendizagem, resultando em uma situação precária de ensino, o que reduziu drasticamente as atividades extencionsitas e de pesquisa, o que ocasionou o retorno das notas de 2021 ao patamar dos indices evidenciados em 2014.

Assim, evidenciou-se que o ensino presencial, associado as atividades de pesquisa e extensão são primordiais para o desenvolvimento de uma boa formação inicial de professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Base de dados.

DUARTE, M. R. T. Políticas públicas de avaliação: educação superior e ações de extensão universitária**. Interfaces-Revista de Extensão,** v. 3, n. 1, p. 3-21, jul./dez. 2015. Disponível em:< https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/141/pdf>. Acesso em: novembro de 2022.

FELDMANN, T.; SOUZA, O.; HEINZLE, M. R. S. As posições-sujeito (Estado e gestores) diante das avaliações em larga escala no Ensino Superior brasileiro**. Práxis Educativa,** v. 11, n. 3, 2016. Disponível em:< http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/8869/5216>. Acesso em: novembro de 2022.

NEVES, A. P.; DOMINGUES, M. J. C. S. **Desempenho dos Estudantes das Instituições Públicas e Privadas no ENADE:** Um estudo no Estado de Roraima Alberio Pinto Neves Maria José C. de Souza Domingues. SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, p. 1–15, 2006.

SILUS, A.; LEAL DE CASTRO FONSECA, A..; LAGEANO NETO DE JESUS, D. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista,** [S. l.], v. 16, n. 2, p. e5336, 2020. Disponível em: https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336. Acesso em: 17 abr. 2023.

VAZQUEZ, Daniel Arias, PESCE, Lucila. A experiência de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas da Unifesp. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 01, p. 183-204, mar. 2022.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação. 5. ed., revisada e ampliada – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. 328 p.

BRITO, Márcia Regina F. de. **O SINAES e o ENADE:** da concepção à implantação. Avaliação (Campinas) [online]. 2008, vol.13, n.3, pp. 841-850.

FREITAS, A. L. P. A auto-avaliação de instituições de ensino superior: uma importante contribuição para a gestão educacional. **Revista Iberoamericana de Educación, Madrid**, ES, v.1, p. 1-15, 2004. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/660Policani.PDF>. Acesso em: 10 abril 2023.

POLIDORI. Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: provão, sinaes, idd, cpc, igc e...outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009.

SILVA, Juliana Daniele de Araújo; FRANÇA, Tereza Luiza de. A Educação Física no modelo remoto em face à pandemia da COVID-19: reflexões de estudantes e professores sobre o ensino-aprendizagem. **Motrivivência,** (Florianópolis), v. 33, n. 64, p. 01- 21, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.

ABREU, T. L. de; CAVALCANTE, I. F.; HENRIQUE, A. L. S. A prática do tripé ensino, pesquisa e extensão para a formação dos docentes dos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** [S. l.], v. 2, n. 22, p. e12817, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.12817. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12817. Acesso em: 18 abr. 2023.

O CONTATO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ COM A REALIDADE ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[1]

THE CONTACT OF SCHOLARSHIP STUDENTS FOR INITIATION TO TEACHING AT THE FEDERAL INSTITUTE OF CEARÁ WITH THE SCHOOL REALITY: AN EXPERIENCE REPORT

EL CONTACTO DE LOS ESTUDIANTES BECARIOS DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA DEL INSTITUTO FEDERAL DE CEARÁ CON LA REALIDAD ESCOLAR: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Davi Lohan Lima Batista,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Emanuela Almeida Gurgel Oliveira,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Vilmara Silva do Nascimento,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Francisca Eudirlene Lima da Silva,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Bruna Lucas de Melo Amaral,
EEMTI Arsênio Ferreira Maia (AFM)
Cesar Augusto Sadalla Pinto,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

O trabalho trata de um relato de experiências dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Ceará – *campus* Limoeiro do Norte (Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte). As experiências referidas ocorreram no contexto de escolas públicas dos municípios de Limoeiro do Norte e Russas.

A inserção dos licenciandos de Educação Física na escola é um elemento importante para a qualificação da formação dos futuros professores. Nesse sentido, questiona-se: como foi a inserção dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do

1 O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

Norte na realidade escolar de ensino público? Teve como objetivo relatar as experiências vivenciadas pelos bolsistas de iniciação à docência no processo de inserção na realidade escolar.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de tornar pública as vivências pedagógicas dos bolsistas do Pibid, compartilhando essas experiências com outros estudantes e profissionais de Educação Física que se interessem pelo tema, ao mesmo tempo que se constitui um exercício de iniciação à pesquisa para os estudantes.

BASE TEÓRICA

O contato com a realidade escolar oportuniza aos futuros professores experiências que constituem os saberes necessários ao futuro exercício da docência. Tardif (2002) afirma que esse saber experiencial é uma coleção de experiências adquiridas no contexto da prática que o professor forneceu através da interação em sala de aula.

Segundo Pimenta (1999), os saberes da experiência levam em consideração todo o processo de formação do professor e também tudo o que resulta dos processos reflexivos e experienciados com outros profissionais na prática

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) possui entre as suas finalidades previstas na Portaria MEC/CAPES nº 83, de 27 de abril de 2022, proporcionar a inserção dos bolsistas no cotidiano das escolas públicas contribuindo para o aperfeiçoamento da sua formação docente (MEC/CAPES, 2022, p.1).

Tardif (2002, p. 38) afirma que "[...] os próprios professores, nos exercícios de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Acreditamos que o contato dos bolsistas do Pibid com a realidade escolar proporciona oportunidades para a aquisição de saberes oriundos da experiência, deles próprios enquanto vivenciam a realidade escolar, e por meio do contato com professores experientes que já atuam na escola.

METODOLOGIA

O trabalho constitui um relato das experiências vivenciadas pelos bolsistas de iniciação à docência do Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte, sendo resultado de seu contato com a realidade escolar do ensino público entre 14/12/2022 e 18/04/2023.

Os relatos referem-se às experiências vivenciadas em duas escolas públicas municipais de ensino fundamental e uma de ensino médio, sendo duas localizadas na zona urbana do município de Limoeiro do Norte (Núcleo Centro e Cidade Alta) e a outra localizada na zona rural do município de Russas (Núcleo Flores).

Os relatos tomaram como base diários de campo construídos por um bolsista de cada Núcleo do Pibid, sendo Bolsista A, Bolsista B e Bolsista C. Ao relatarem a sua experiência, os bolsistas apresentam as suas expectativas em relação a sua participação no programa, as quais são apresentadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro contato dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte com a realidade escolar se deu com o lançamento do programa nas escolas parceiras.

O lançamento do Núcleo Centro, onde aconteceu nos dias 27/02/2023, 28/02/2023 e 01/03/2023, com a participação de 400 alunos da escola parceira, onde os mesmos vivenciaram atividades de jogos competitivos e cooperativos, ministradas pelos bolsistas de iniciação à docência sob a supervisão do professor da escola. O evento contemplou as quatro turmas das 3ª séries no primeiro dia; as quatro turmas das 1ª séries no segundo dia; e as quatro turmas das 2ª séries no terceiro dia de evento.

O lançamento do Núcleo Flores ocorreu no dia 09/03/2023, com a participação de mais de 200 alunos da escola parceira, os quais vivenciaram atividades de ginástica e práticas de relaxamento, ministradas pelos bolsistas de iniciação à docência sob a supervisão do professor da escola.

No dia 15/03/2023 foram desenvolvidas atividades com alunos pertencentes ao Núcleo Cidade Alta, as quais foram conduzidas pelos bolsistas de iniciação à docência sob a supervisão do professor da escola parceira. Foram desenvolvidas atividades de mata-mata, boliche adaptado, jogo da velha com cones e corrida de tatame, tendo o evento de lançamento recebido um público de aproximadamente 400 alunos.

Avaliamos que as ações de lançamento possibilitaram o estreitamento dos laços entre a comunidade escolar e a instituição proponente do Pibid, bem como possibilitaram a interação entre os alunos da licenciatura, professores e alunos das escolas parcerias.

ISSN: 2175-5930

Após as ações de lançamento do Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte, passamos a desenvolver atividades regulares nas escolas parceiras, as quais consistem em projetos e oficinas voltados aos conteúdos da disciplina de Educação Física. As atividades foram escolhidas a partir de diagnósticos sobre as necessidades e demandas da escola.

No Núcleo Flores são desenvolvidas de forma regular atividades de basquetebol, ginástica, vôlei e lutas. A seguir o relato do Bolsista A sobre a escolha da modalidade de basquetebol trabalhar de forma regular na escola:

> Escolhi trabalhar o basquete, pois é uma área que tinha muita dificuldade e percebi que os alunos não possuíam uma vivência adequada desse esporte, a partir dessa perspectiva comecei a planejar aulas que colocasse o basquete como uma prática inclusiva, democrática e fora do meio tecnicista de ensino do esporte (Diário de campo, Bolsista A, Núcleo Flores).

Em seu relato, o bolsista demonstra a preocupação com a sua formação, ao escolher uma área considerava ter dificuldade, e o seu compromisso com a comunidade atendida, ao preocupar-se com as vivências dos alunos em relação à modalidade.

Os bolsistas de iniciação à docência do Núcleo Cidade Alta planejaram e implementaram oficinas de natação, atletismo, jogos e brincadeiras e classificação dos esportes. A seguir, o registro da Bolsista B sobre a importância do Pibid para a sua formação:

> Diante de tudo que até aqui participei, encerro dizendo no que se diz a respeito da minha formação enquanto futura professora, a participação no PIBID está sendo de grande contribuição, pois foi o primeiro contato que tive com o mundo acadêmico, a experiência de estar na escola, seguir seus horários e regras, planejar e desenvolver as atividades, trabalhar junto com o professor, compreender o cotidiano dos alunos, participar das reuniões do PIBID, entre tantas outras vivências, está sendo de grande importância para minha futura formação. (Diário de campo, Bolsista B, Núcleo Cidade Alta).

No relato da bolsista fica evidenciado a importância atribuída ao contato com a realidade escolar para a sua formação como futura professora de Educação Física, onde destaca experiências que não seriam possíveis sem a sua inserção na escola.

Por fim, no Núcleo do Centro acontecem atividades de ginástica, futsal masculino e futsal feminino sendo o último supracitado uma demanda das próprias alunas da escola. Destacamos o depoimento da Bolsista C, ressaltando a sua preocupação com os desafios que

enfrentaria no programa e a escolha por trabalhar com um público que não tinha experiência anterior:

> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, traz a oportunidade de enriquecimento da vida acadêmica dos graduandos em licenciaturas, consciente disso, encarei o desafio que requer compromisso e muita dedicação. Em meio aos comentários do trabalho árduo e dificuldades que enfrentaria, ainda assim eu persisti em disputar uma das vinte e quatro vagas que o edital apresentava em seu texto, sendo classificada entre os três primeiros colocados e o que me garantiu um direito de escolha entre as três instituições de ensino básico parceiras do programa. Ao escolher a instituição de ensino na qual designaria as atividades do programa, optei por trabalhar com um público em que eu ainda não tinha experiência de intervenção, ou seja, adolescentes do ensino médio. (Diário de campo, Bolsista C, Núcleo Centro).

Mais uma vez floresce a preocupação dos futuros professores em diversificar as experiências formativas da graduação, sendo o Pibid uma possibilidade para que isso ocorra. Além disso, as expectativas da bolsista em relação aos desafios e dificuldades que enfrentaria no âmbito do programa, o que não foi um empecilho para que prosseguisse e obtivesse êxito.

As atividades do Núcleo Flores e Núcleo Centro são desenvolvidas no interior da própria escola, enquanto que as atividades do Núcleo Cidade Alta ocorrem nas de pendências do Instituto Federal do Ceará, especificamente no Centro de Referência Cidade Alta (CRCA).

Tomados pela motivação de promover práticas corporais que proporcionem aos alunos das escolas parceiras experiências enriquecedoras, nos é oportunizado ainda, como professores de Educação Física em formação, um contato privilegiado com a realidade escolar e os sujeitos que a constituem (professores, alunos, pais, gestores), buscando compreender as diversas vertentes da cultura corporal do movimento como ferramentas pedagógica e de interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos de nossa experiência, concluímos que o contato com o ambiente escolar, proporcionado por nossa atuação no âmbito do Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte, tem sido rico em aprendizados da docência, mobilizados a partir dos saberes da experiência e do contato com professores de Educação Física.

ISSN: 2175-5930

Destacamos os desafios que se apresentam ao longo do processo, como a carência de materiais para o desenvolvimento das atividades, já que o programa não dispõe de recursos destinado ao custeio das atividades.

As experiências foram significativas para nossa formação docente ao possibilitar o primeiro contato com a realidade escolar, onde pudemos vivenciar os conteúdos da Educação Física, nos relacionar com a comunidade escolar, conhecer a dinâmica e cultura da instituição educacional, participar de estudos e planejamentos individuais e coletivos, entre outras vivências.

Destacamos a importância que os professores experientes têm no processo de formação dos bolsistas, tendo contribuído com orientações nos planejamentos das aulas e nos direcionamentos ocorridos durante o subprojeto.

O relato de experiência desvela a necessidade de realização de pesquisas para um conhecimento sistemático e aprofundado da realidade escolar, evidenciando por exemplo as percepções dos alunos da escola em relação as atividades desenvolvidas, entre outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

MEC/CAPES. Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Brasília: MEC/CAPES, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. *In*: TARDIF, Maurice. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

O PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS AMAZÔNIAS: RESISTÊNCIAS E TRABALHO COLETIVO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

PIBID IN PHYSICAL EDUCATION IN THE AMAZONS: RESISTANCE AND COLLECTIVE WORK IN DEFENSE OF PUBLIC SCHOOL

PIBID EN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA AMAZONÍA: RESISTENCIA Y TRABAJO COLECTIVO EN DEFENSA DE LA ESCUELA PÚBLICA

Maria da Conceição dos Santos Costa,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Cássia Hack,
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

INTRODUÇÃO

Esta comunicação trata de um relato de experiência sobre a formação de professores e professoras em Educação Física por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) materializado nas Amazônias, em especial, na Amazônia amapaense e Amazônia paraense, por intermédio da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Universidade Federal do Pará (UFPA), respectivamente.

A intencionalidade de partilhar este relato é apresentar as construções, as intencionalidades pedagógicas e as resistências coletivas construídas até o momento de dois subprojetos 1) "Educação Física no meio do mundo: experienciando à docência das manifestações da Cultura Corporal na Amazônia Amapaense" e 2) "Práxis Educativa e Cultura Corporal: formação humana, trabalho docente e fortalecimento da relação Universidade-Escola Pública".

O primeiro subprojeto objetiva possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas no âmbito da Educação Básica –Ensino Fundamental l e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – a partir dos elementos da Cultura Corporal sistematizados na disciplina de Educação Física (UNIFAP, 2022). O segundo subprojeto intenciona promover experiências críticas que estimulem a construção da identidade docente aos discentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará, na articulação teoria-prática por meio do trabalho docente a fim de contribuir com a

formação docente inicial na escola pública da Amazônia paraense (UFPA, 2022). Ambos os subprojetos lançam mão de referenciais da teoria crítica para sustentar e instrumentalizar suas práxis educativas junto aos/as estudantes de Educação Física e professores/as supervisores/as envolvidos/as no processo formativo.

Consideramos de fundamental importância partilhar as experiências nestes subprojetos pelos seguintes aspectos: 1) Importância do PIBID enquanto espaço formativo crítico para a formação de professores e professoras em Educação Física; 2) A Cultura Corporal enquanto referência histórica e emancipadora para o debate, socialização e problematização do acesso e condições de permanência dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade às crianças, jovens, adultos e idosos, sujeitos históricos que integram a escola pública; 3) Defesa radical da escola pública como território de aprendizagem e de trabalho formativo para os/as estudantes, bem como para os demais sujeitos históricos que integram o contexto escolar, assumindo aquela como instituição formadora que deve assegurar de forma gratuita, laica e crítica a socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, sendo financiada pelo Estado (UFPA, 2022; UNIFAP, 2022).

A seguir apresentamos as intencionalidades pedagógicas de cada subprojeto, assinalando as resistências coletivas construídas nas Amazônias amapaense e paraense em defesa do trabalho educativo em Educação Física na escola pública.

O PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

O PIBID é um projeto de relevância para acadêmicos/as, pois os incentiva a assumirem e a conhecerem a docência na rede pública de ensino e principalmente, contribui de modo significativo, para a melhoria da qualidade de sua formação. É necessário conhecer a escola, os diferentes níveis de ensino – Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, e isto vem ocorrendo a partir de um diagnóstico da realidade da cultura escolar imergindo em seu cotidiano, aplicando instrumento de coleta de dados objetivos, observando e participando das atividades deste cotidiano escolar com aproximação ao corpo docente, discente, coordenação pedagógica e pessoal administrativo.

Este subprojeto se organiza em pequenas reuniões coletivas ou mais individualizadas, entrevistas, participação em reuniões pedagógicas agendadas na escola e demais atividades, que possibilite uma compreensão crítica sobre o “chão da escola”, envolve também a participação

nas atividades de planejamento do/a professor/a supervisor/a e em seguida do seu desenvolvimento, avaliação e novo planejamento. Os registros sistematizados da participação e inserção do Pibidiano/a na Escola serão considerados nos debates e avaliações do processo para contribuir qualitativamente na relação PIBID-Escola.

Este subprojeto de Educação Física possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas no âmbito da Educação Básica a partir da organização coletiva, como forma de superar a fragmentação no trabalho pedagógico. Em segundo, propiciar aos/as estudantes bolsistas conhecer e vivenciar o cotidiano da escola, em seus diferentes aspectos. E, em terceiro, qualificar o processo de formação/formação continuada em Educação Física.

Esta pretensão se dá pela apropriação e ampliação do conhecimento pedagógico e científico dos/as estudantes bolsistas, bem como do/a professor/a de Educação Física, atuantes como supervisor/a e coordenadora de área, oportunizando a inter-relação teoria e prática pedagógica instrumentalizados pelo exercício da docência. Neste aspecto, o procedimental adotado com diferentes estratégias de estudo, de debate, de registro, de produção, de intervenção caracterizam a indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão, enquanto finalidade da Universidade por meio do PIBID.

No Edital de 2022 o PIBID de Educação Física da UNIFAP atuou/atua na Escola Estadual Professor Lauro de Carvalho Chaves no Ensino Fundamental II, com oito (08) Estudantes bolsistas e duas (02) voluntárias, um (01) Professor Supervisor e uma (01) Coordenadora de Área. Com a nova chamada no âmbito deste Edital, serão cadastrados(as) mais dezesseis (16) Estudantes bolsistas e demais em cadastro de reserva, comporão mais duas (02) Professoras Supervisoras, de duas (02) outras Escolas Estaduais, uma com Ensino Fundamental I e outra de Ensino Médio. A inserção na escola se dá uma vez na semana para cada subgrupo e desenvolvemos outro encontro semanal para as decisões, os encaminhamentos, as avaliações, as sessões de estudo em grupo, as produções e demais atividades inerentes.

O PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE

Este Subprojeto integrado envolve a área da Educação Física e Pedagogia na Universidade Federal do Pará - como uma possibilidade de resistir a lógica da expansão público-privada instituída nos últimos editais do PIBID pelo governo federal - se colocou a

integrar duas áreas e construir uma experiência formativa crítica, criativa e solidária, que se apoia em alguns eixos para o seu desenvolvimento:

I - A Cultura Corporal como um direito histórico a ser materializado no trabalho docente se torna também uma bandeira de luta a ser travada nos espaços de formação, tanto inicial quanto continuada, com os docentes da Educação Básica. É a sustentação para o acesso das crianças, jovens e adultos no processo de resistência para a formação *omnilateral*, para a construção de uma sociedade autodeterminada, justa e igualitária, na qual todos possam ter direito à educação, à Educação Física e às suas práticas de lazer e de esporte nos contextos escolares e sociais, estendendo-se a todos os sujeitos históricos da sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

II - Trabalho docente na educação básica: compreensão e apreensão do trabalho docente "[…] como processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica compreendê-lo inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista" (KUENZER E CALDAS 2009, p. 19-20) e a materialidade do trabalho docente e suas interfaces com a diversidade e complexidade existente na escola pública na Amazônia paraense. Envolve os atores que fazem partem do cotidiano escolar, as dimensões constitutivas em que se materializa esse trabalho; como e em que condições os docentes o realizam (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

III - Pesquisa, trabalho e a indissociabilidade da teoria-prática: A pesquisa compreendida como uma atividade que integra o trabalho educativo na escola e que é construído a partir da indissociabilidade da teoria-prática nas ações pedagógicas na escola. Pesquisa enquanto campo de conhecimento e investigação das práticas educativas que se assente numa concepção crítica, social e histórica sobre o trabalho, a diversidade e complexidade que integra o contexto escolar. Aproximação com a pesquisa colaborativa como uma possibilidade que deriva da pesquisa-ação envolvendo: "[...] o estudo que é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido preferencialmente de forma colaborativa (IBIAPINA, 2008, p. 9)

IV - A Interdisciplinaridade, inspirada na perspectiva Freireana de educação fundamenta os processos formativos realizados no âmbito do projeto, com os/as estudantes e professores/as da universidade e com os/as professores/as, gestores, estudantes e demais

sujeitos das participantes do projeto, com vistas a assumir a dialogicidade entre os sujeitos, entre os saberes da tradição e o conhecimento científico e entre as áreas do conhecimento, como fundamentais para a produção-comunicação-apropriação dos conhecimentos, construção coletiva do currículo e para a organização do trabalho pedagógico nas escolas;

V – A Organização Social e Política constitui referência fundante na formação inicial e continuada de professores, entendendo-se que a participação dos educadores e educadoras nos movimentos e organizações sociais com suas estratégias organizativas locais e seus desdobramentos podem incidir qualitativamente na disputa pela hegemonia na sociedade, na definição e implementação de políticas públicas e na afirmação da educação e da escola pública como direito humano e social.

As atividades do subprojeto possuem como lócus de atuação educativa a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, envolvendo 16 (dezesseis) estudantes de Educação Física e 08(oito) de Pedagogia; 02 (duas) supervisoras de Educação Física, 01(uma) supervisora de Pedagogia e 03 (três) coordenadoras de áreas – na primeira chamada do edital de 2022. Já na segunda chamada de 2023 com mudança de governo e algumas iniciativas de investimentos nos programas de formação de professores/as, estamos ampliando a participação para 32 (trinta e dois) estudantes de Educação Física; 16 (dezesseis) estudantes de Pedagogia e a inclusão de 06 (seis) supervisores/as, sendo 04 (quatro) de Educação Física e 02 (duas) de Pedagogia. Esta ampliação registra uma vitória da classe trabalhadora, ampliando a participação de estudantes, o ajuste no valor da bolsa para os/as estudantes, que estão enfrentando a miséria com falta de apoio para se manter no ensino superior na Amazônia paraense. O coletivo de estudantes participa do contexto escolar 02 (duas) vezes por semana e do encontro formativo integrado da Educação Física e Pedagogia 01 (uma) vez ao mês com temáticas emergentes do trabalho docente da escola pública, bem como dos eixos norteadores do subprojeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intencionalidades pedagógicas dos subprojetos em questão revelam a defesa radical da educação pública, socialmente referenciada, gratuita, laica e financiada pelo Estado. No campo da Educação Física temos a unidade na materialidade destes subprojetos com a defesa da Cultura Corporal enquanto um direito histórico e inalienável para crianças, jovens, adultos e idosos das Amazônias paraense e amapaense, considerando as práticas corporais, os

territórios, as especificidades, os sujeitos, as condições objetivas e subjetivas para as vivências destas práticas corporais. Como sínteses destas experiências em processo, temos assumido o/a professor/a enquanto sujeito histórico que concebe a pesquisa enquanto instrumento para qualificar o trabalho docente e instrumentalizar novas possibilidades concretas de atuação junto às crianças, jovens, adultos e idosos na escola pública.

Reafirmamos a luta em defesa da educação, escola e universidade pública como direito de todos e todas da sociedade, com condições dignas e justas de permanência. É necessário também ampliar o debate e luta sobre a ampliação do PIBID para todos/as estudantes em formação inicial em educação física nas Amazônias, no Brasil como um todo, com acesso a processos formativos críticos e emancipados, com princípios libertadores para a construção de uma sociedade autodeterminada, justa e fraterna.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir dos dados de sete estados brasileiros. In: ____ (org.). **Trabalho docente na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

KUENZER, A. Z; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Ma A. M.; FIDALGO, Nara L. Rocha. **A intensificação do trabalho docentes: tecnologias e produtividade.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

UFPA. Universidade Federal do Pará. Pró-Reitoria de Graduação. Plano Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Belém, 2022.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. SubProjeto de Educação Física no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UNIFAP. Macapá, 2022.

OS DESAFIOS METODOLÓGICOS PAUTADOS NA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA[1]

THE CHALLENGES BASED ON THE CRITICAL-OVERCOMING APPROACH

LOS DESAFÍOS METODOLÓGICOS BASADOS EN LA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA

Daniele Rorato Sagrillo,
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Márcia Morschbacher,
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo identificar os desafios da prática pedagógica desenvolvida por acadêmicos do curso de Educação Física-Licenciatura de uma universidade pública do Rio Grande do Sul, particularmente quanto à sistematização metodológica adotada a partir da abordagem crítico-superadora (SOARES et al., 1992). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de tipo documental, resultante da análise das atividades, planos de aula e relatórios elaborados por acadêmicos que efetuaram seu Estágio Supervisionado no componente curricular Educação Física (EF) no Ensino Fundamental.

UNIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA

A análise do objeto deste trabalho permeia-se pela unidade teórico-metodológica entre materialismo histórico-dialético, psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora da EF. Centra-se na demonstração de que o entrecruzamento das concepções de trabalho, ser humano, sociedade, conhecimento e educação escolar, presente nas teorias supracitadas, é basilar para o trabalho pedagógico, cuja não observância produzem uma apropriação, muitas vezes, equivocada ou limitada do trato dos conteúdos na prática cotidiana escolar.

1 Os conhecimentos clássicos correspondem àquilo que "se firmou como fundamental, como essencial" (SAVIANI, 2012b, p. 13). Refere-se ao que "resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência" (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

Compreende-se que o trabalho é "condição de existência do homem" (MARX, 1985, p. 50), processo pelo qual se "coloca em ação a produção e reprodução do ser social" (TAFFAREL, 2016, p. 5), ou seja, da vida humana, independente de todas as formas de sociedade. Através do trabalho os "homens produzem a sua história como ato consciente", atividade vital essa, que não comporta uma "adaptação às condições naturais pré-existentes, mas [uma] transformação ativa e [de] criação do novo" (TAFFAREL, 2016, p. 6).

Desta forma, explicita-se que "não nascemos seres humanos, mas nos tornamos seres humanos, nos atos para manter as condições de existência" (TAFFAREL, 2016, p. 5). Como salienta Martins (2013, p. 132), a "humanidade não 'nasce' nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações".

No entanto, na análise das condições objetivas de sociedade de classes do modo de produção capitalista, reservam-se "condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos" (MARTINS, 2013, p. 132). A "riqueza material e espiritual produzida pelo conjunto do gênero humano não está disponível e não é incorporada por todos os indivíduos singulares" (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 52), assim como ocorre no contexto escolar, cujos conhecimentos clássicos[2] são negligenciados para grande parte dos estudantes.

À educação escolar, inserida num projeto histórico superador desse modo de produção, compete a responsabilidade da formação omnilateral[3] e a promoção, em cada sujeito particular, da humanidade alcançada pelo gênero humano. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 53) apontam como necessidade "cada vez mais vital a premissa de que as novas gerações precisam apropriar-se da cultura historicamente acumulada em suas formas mais desenvolvidas e representativas, para que se possam formar, desenvolver-se e serem sujeitos da própria história".

A importância da escola e do ensino do conhecimento clássico e, também, científico expressa o processo histórico da humanidade em busca da verdade objetiva, mesmo que de

2 Conforme Frigotto (2012) a educação omnilateral é a concepção de educação ou de formação que procura ter em conta todas as dimensões do ser humano, assim como as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Tais dimensões abrangem: "sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico" (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

3 De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2005), o curso de Educação Física-Licenciatura possui três disciplinas, cada uma dessas contempla 60 h/a destinadas à parte teórica (estudo e orientação) e 60 h/a, à parte prática (observação, planejamento, docência e avaliação) realizada nas escolas públicas.

forma provisória e inacabada, que auxiliam no afastamento de "modos obscurantistas" do trato com os conteúdos escolares, que nada contribuem para a formação das novas gerações e da humanidade com um todo. Como explicita Martins (2013, p. 131),

> [a] defesa do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos [...], radica a defesa de uma das condições mais decisivas para o desenvolvimento do psiquismo humano; identificado com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos com a formação das funções psíquicas superiores.

Portanto, corrobora-se que as "funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem" (MARTINS, 2013, p. 134), o que implica também em colocar em questão não apenas um tipo específico de conhecimento (o clássico), mas também a forma pela qual deva se dar a transmissão desses na escola, envolvendo uma "organização longitudinal de conteúdo e forma tendo em vista a promoção da inteligibilidade do real, isto é, volta-se à formação de significados instituintes da imagem subjetiva da realidade objetiva em sua máxima fidedignidade" (MARTINS, 2013, p.135). Especificidade essa que será trabalhada na próxima seção.

ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ESTAGIÁRIOS

A prática pedagógica dos acadêmicos, objeto deste trabalho, foi desenvolvida em disciplinas de Estágio Supervisionado[4], no componente curricular EF no Ensino Fundamental. Nos referidos Estágios, as atividades devem ser organizadas e desenvolvidas a partir de uma abordagem pedagógica da EF, definida por opção de cada acadêmico. Destaca-se, entre as mais frequentes: a abordagem desenvolvimentista, construtivista, crítico-emancipatória e crítico-superadora.

Para fins de apreciação, volta-se à prática pedagógica desenvolvida pelos estagiários, fundamentada na abordagem crítico-superadora, cuja análise das atividades, planos de aula e relatórios elaborados pelos referidos acadêmicos evidenciam que estes recorrem, predominantemente, ao emprego dos cinco passos (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social) da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012a) para a sistematização metodológica das atividades de ensino.

[4] Certificado pelo CNPq, sem apoio financeiro. Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense.

Nesse ínterim, pôde-se identificar dois limites com maior expressividade: a) a compreensão sincrética da relação entre a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora da EF, bem como de seus fundamentos teóricos e categorias fundamentais; b) a compreensão dos cinco passos da pedagogia histórico-crítica no planejamento e desenvolvimento do ensino como procedimentos lineares e etapistas.

O primeiro aspecto citado manifesta-se na dificuldade em compreender e definir as categorias fundamentais comuns a ambas (tais como concepção de ser humano, sociedade, conhecimento e educação) a partir da teoria do conhecimento materialista histórico-dialética. Disso decorre a percepção dos acadêmicos de que teoria pedagógica e abordagem pedagógica da EF não mantêm relação entre si, o que gera o emprego de passos metodológicos descolados das "bases teóricas e históricas, [dos] fundamentos filosóficos e [do] significado político", resultando na "interdição da verdadeira concepção ontológica" das mesmas (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 532).

Em relação ao segundo limite, considera-se a incompreensão da lógica dialética (unidade entre teoria e prática) e a tentativa de sistematizar os cinco passos da pedagogia histórico-crítica a partir da lógica formal - o que corresponde, conforme Lavoura e Martins (2017), na "didatização do ensino", pois o "forte apelo à dimensão 'prática' da teoria, [atrela-se facilmente] a uma concepção instrumental e pragmática acerca da didática" (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 3), tornando os fundamentos (teoria) secundarizados, isso quando são considerados.

Além disso, ao não realizar distinção entre método e procedimentos de ensino, "com nítida hipertrofia do segundo e secundarização ou abandono do primeiro", tem-se a "desmetodização do próprio método" (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 532) e sua conversão em procedimentos de ensino, pois para a organização do ensino histórico-crítico e do trabalho pedagógico, os cinco passos representam momentos articulados e interdependentes que compõem o método, "não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos conteúdos e procedimentos de ensino, bem como da organização temporal da aula." (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 4).

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 122), o método pedagógico histórico-crítico dever ser entendido como um conjunto articulado de fundamentos lógicos que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo, com o objetivo de

orientar a ação dos professores na apreensão das múltiplas determinações "da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem".

Neste sentido, Saviani (2012b) indica que um dos desafios postos para a pedagogia histórico-crítica é a questão didático-pedagógica, ou seja, "os procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da prática de ensino em sala de aula" (SAVIANI, 2012b, p. 89-90). De forma mais específica, o autor assinala que esse desafio expressa "a necessidade de se explicitar e sistematizar o modo como a concepção filosófico-científica que constitui o arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica dá origem a uma nova concepção do ato de ensinar fundamentando um novo tipo de teoria didática" (SAVIANI, 2019, p. 8).

Compreende-se, portanto, que a sistematização metodológica ou didática do ensino pautada na pedagogia histórico-crítica (incluindo-se a abordagem crítico-superadora) ultrapassa aspectos meramente vinculados a estratégias de ensino, ligando-se de modo mais profundo à "concepção marxista de ser humano, de sociedade, de conhecimento, bem como do papel da educação escolar [e à] adoção do método materialista histórico-dialético" (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os desafios postos na utilização da abordagem crítico-superadora, compreende-se que os limites evidenciados na sistematização metodológica empregada pelos estagiários manifestam tendência do esvaziamento teórico na formação de professores e na educação escolar em geral – expresso, sobretudo, na "desqualificação do saber historicamente sistematizado" pela via do "descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade" e na negação do próprio ato de ensinar (MARTINS, 2010, p. 20-21).

Nessa perspectiva, considera-se que a superação destes limites demanda assegurar uma consistente base teórica, na formação inicial e continuada de professores de EF, que permita aos acadêmicos apreender a conexão entre as teorias do conhecimento, as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, as teorias pedagógicas e as abordagens pedagógicas da EF – para destas, na relação com os conteúdos específicos e os destinatários, sistematizar metodologicamente o processo de ensino. No caso dos Estágios desenvolvidos a partir da abordagem crítico-superadora, trata-se de apreender, ao longo da formação, a conexão entre materialismo histórico-dialético, psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e

abordagem crítico-superadora para sistematizar dessas teorias os fundamentos didáticos para o trato com os conhecimentos da cultura corporal.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2019.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface:** comunicação, saúde, educação, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal**: marxismo e educação em debate, *[S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física-Licenciatura.** Local, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, D. Prefácio. In: GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2019. p. 7-9.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SOARES *et al*. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016.

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA 'FLEXÍVEL' PARA A EDUCAÇÃO 4.0: INOVAR PARA INTERDITAR O FUTURO

FLEXIBLE' PHYSICAL EDUCATION TEACHER FOR EDUCATION 4.0: INNOVATE TO INTERDICT THE FUTURE

PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA 'FLEXIBLE' PARA LA EDUCACIÓN 4.0: INNOVAR PARA INTERCEPTAR EL FUTURO

Adriana Penna,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Elizandra Garcia da Silva
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Igor Escrew Junqueira Rodrigues
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Marcelo Werneck Guimarães
Universidade Federal Fluminense

INTRODUÇÃO

Este texto compõe uma pesquisa mais ampla, desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa em Trabalho e Educação/NUPETE,[1] a qual parte das ações da ideologia da pós-modernidade e da Quarta Revolução Industrial ou "Revolução 4.0 (SCHAWAB, 2016) junto à "remodelagem docente" (PENNA, et al., 2022, p. 209).

À presente comunicação cabe destacar a origem das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física/DCNs da EF na sua relação com acirramento da crise contemporânea do capital, pós golpe de 2016. Como expressões deste, temos a reforma trabalhista[2] e previdenciária[3] e a EC 95[4].

[1] Lei nº 13. 467, de 13 de julho de 2017. Altera a CLT.
[2] A EC nº 103, trouxe perdas na concessão dos benefícios, no tempo de contribuição, no período básico de cálculo (PBC), na pensão por morte, nas alíquotas de contribuição, na idade mínima de aposentadoria.
[3] Emenda Constitucional, Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, reduzindo os gastos em 20 anos.

[4] Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. MEC (2023a) DOU (2023b) e (MEC 2023c).

ISSN: 2175-5930

Tanto as atuais DCNs da EF, quanto a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores/BNC-Formação,[5] a BNC-Formação Continuada e a Lei do novo Ensino Médio[6], agem como facilitadoras para a aplicação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC e do seu caráter alienante na educação básica. Institucionalizam um modelo de formação de professores adequado à flexibilização das relações de trabalho na atual fase da crise do capital.

1º ATO

O ano de 2017 decidiu os rumos da formação de professores vigente no país; teve como pauta a "Política Nacional de Formação de Professores". Lançada por Temer, apoiou-se na: aplicabilidade de uma Base Nacional Docente; facilitação ao financiamento do ProUni; expansão do EAD e implementação da residência pedagógica. (BRASIL, 2017).

Sobre a ideia de uma "Base Nacional de Formação Docente"[7], busca-se direcionar "os currículos de formação para que estejam adequados à BNCC[8], com foco na suposta melhoria da "qualidade da educação" (MONTEIRO, 2017).

Como amálgama para o avanço dessa e de outras políticas, temos o "Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil", documento produzido pelo Banco Mundial/BM. Seu objetivo era o de 'orientar' a realização de reformas, necessárias à redução dos gastos do governo, sob a alegação de um déficit fiscal que precisava ser reduzido a um nível sustentável (BM, 2017). Os desdobramentos nós conhecemos: o 'teto de gastos'!

As previsões feitas pelo "Um Ajuste Justo..." proclamavam os benefícios aos estratos mais pobres da população, anunciando a 'agenda' a ser executada pelos próximos governos. Assim, afirmou:

> [...] é um grande desafio. Abrangerá mais de um mandato presidencial e exigirá um diálogo extenso, incluindo governos subnacionais, movimentos sociais, sindicatos, associações empresariais e muitos outros grupos. (BM, 2017, p. 1)

[5] Brasil, 2017; 2023c; DOU, 2023c.
[6] À época, ainda tomada como referência a Resolução Nº 2, de 1º de julho 2015, a qual fora revogada em 2019 por não se ajustar às novas exigências flexíveis de remodelagem docente, dando lugar à Resolução CNE/CP Nº 2 que instituiu a BNC-Formação.
[7] A BNCC para os ensinos infantil e fundamental foi aprovada em 15/12/2017. Apenas em 2018 a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 foi aprovada, instituindo a BNCC para o Ensino Médio.
[8] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

ISSN: 2175-5930

Ao tratar da educação básica, o BM apresentou a relação entre políticas públicas e suas "ineficiências", já que "o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local" (BM, 2017, p.13). Alegava que uma análise de eficiência dos serviços de educação:

> [...] poderia ser mantido com 37% menos recursos no Ensino Fundamental e 47% menos recursos no Ensino Médio [...] As baixas razões aluno/professor representam a principal causa de ineficiência (39% da ineficiência total). O aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio economizaria R$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano. Isso poderia ser realizado simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor. Outras melhorias poderiam ser obtidas por meio da redução do absenteísmo dos professores e do aumento do tempo empregado para atividades de ensino (BM, 2017, p. 13).

Historicamente, o BM alega que a ineficiência da escola brasileira tem relação com a baixa qualidade dos cursos de licenciatura, o que refletiria na baixa qualidade da formação dos professores e no seu desempenho na escola. Para a transformação desse quadro, indica a adoção de "Reformas do setor de educação para aumentar a eficiência e a equidade, e reduzir o custo fiscal" (BM, 2017, p. 136). Some-se a isto:

> [...] os salários dos professores no Brasil aumentam rapidamente após o início da carreira. Devido às promoções automáticas baseadas nos anos de serviço e da participação em programas de formação, em 15 anos de carreira os salários se tornam duas a três vezes superiores ao salário inicial, em termos reais. Essa evolução supera significativamente a maioria dos países no mundo. Além disso, vale destacar que os professores brasileiros têm direito a planos previdenciários relativamente generosos quando comparado a outros países da OCDE [...]. Essa generosidade dos benefícios previdenciários é muito superior aos padrões internacionais. Enquanto professores do ensino básico recebem salários equivalente em linha com países de renda similar, os salários dos professores universitários parecem estar acima de vários países com renda per capita maior (BM, 2017, p. 127-128).

O golpe de 2016 revelou as marcas da crise do capital vivida em 2008, repercutindo com toda a sua força no Brasil a partir das manifestações de 2013, as eleições de 2014, o

ISSN: 2175-5930

impeachment de Dilma Rousseff, a prisão de Lula e a regressão econômica, política e social impressa por Temer (MASCARO, 2018, p. 85).

Associada às contradições conjunturais, as políticas educacionais vigentes no país desde 2017 são uma espécie de primeiro ato daquilo que a educação viveria a seguir: o avanço de uma extrema direita violenta e a radicalização da crise do capital na forma da pandemia do Sars-Cov-2.

Dentro da segunda década do século XXI, a crise tende a ganhar novas dimensões. Deste modo, o BM defende que após a crise financeira global que se impôs em 2008, o crescimento econômico nas economias emergentes e em desenvolvimento começou a desacelerar. Constata, assim, que em todo o mundo está em curso uma desaceleração estrutural do crescimento econômico, o qual já se expressa nas tendências de queda observadas atualmente e adverte para o fato de que "[...] a taxa de crescimento potencial global [...] deve cair pelo menos até o final da década de 2020. Diz que a "cooperação global em todos os níveis é necessária para alcançar os melhores resultados" (WBG, 2023, p. 1).

Pode-se afirmar que os argumentos do BM em 2023 são os mesmos do "Ajuste Justo...". No entanto, sob uma conjuntura atravessada pela pandemia, pela aceleração exponencial do desemprego e da pobreza, fenômenos associados à redução de postos de trabalho e a introdução de novas tecnologias. Sobre isso, BM indica que às várias regiões do mundo cabem estimular o desenvolvimento do "capital humano", observando que seus "sistemas educacionais forneçam as habilidades necessárias para o emprego produtivo" (WBG, 2023, p. 217).

Nesse contexto, o BM define o papel da educação junto ao crescimetno econômico, pois ao se colocar "[...] em direção às metas de aprendizagem é um pré-requisito para ações políticas eficazes para melhorar os resultados educacionais". (WBG, 2023, p. 310).

Frente a mais uma crise profunda do capital e diante dos compromissos que o atual governo brasileiro precisou fazer para ser eleito, o que impôs amplas alianças, questionamos sobre sua disposição para o real enfrentamento com as mesmsa frações da burguesia que o apoiou, mas, que, ao mesmo tempo, foram os defensores e entusiastas das reformas de Temer e Bolsonaro. Eis o desafio.

2º ATO

O discurso da baixa qualidade educacional atrelado à defesa da profissionalização do professor esconde o seu caráter liberal e técnico direcionado a esta formação, a qual mantém relações com pedagogias escolanovistas e ativas. Esse contexto, converte a pedagogia contemporânea num grande estado de estetização e entretenimento permanente (SILVA, 2022), aproximando-a das tecnologias educacionais, funcionais à dinâmica de produção da Revolução 4.0 (PENNA, et al., 2022).

A Escola 4.0 traz implicações ao fenômeno do "mundo sem adultos" (SILVA, 2022, p. 33); justifica a difusão do diretivismo pedagógico, como se fora uma novidade do advento da Revolução 4.0. (FIGUEIRA; PENNA, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS. O DESAFIO

Tanto as atuais DCNs para EF, quanto as diretrizes para os cursos de licenciaturas estão condicionadas à intensificação da "estetização pedagógica" (SILVA, 2022) e atreladas ao "império das competências" (PENNA, et al., 2022). Trata-se de uma formação cada vez mais distanciada da práxis e submissa à forja liberal para sua "remodelagem" (PENNA, et al., 2022). Para colaborar com a gestão eficiente da atual fase de crise capitalista, sob as bases da Revolução 4.0, demanda-se um novo perfil de professor!

O desafio que se impõe é o da revogação de todas as leis e normativas aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Promulgada EC do Teto de Gastos Públicos**. 15 dez. 2016. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos. Acesso em: 03 mai. 2023.

BANCO MUNDIAL. **"Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil"**. Brasil - Revisão das Despesas Públicas Volume I: Síntese V.1, Síntese, em: http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report. Acesso em: 13 jan. 18.

BRASIL. MECa. **Política Nacional de Formação de Professores**. 2017. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 20 nov. 2018.

BRASIL. MECb. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. MEC **anuncia GT para discutir formação de professores.** 2023a. Publicado em 28/03/2023. **Disponível em: HTTPS://WWW.GOV.BR/MEC/PT-BR/ASSUNTOS/NOTICIAS/MEC-ANUNCIA-GT-PARA-DISCUTIR-FORMACAO-DE-PROFESSORES.** Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 627**, de 4 de abril de 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235. Acesso em 5 abr. 2023c.

DOU. 2023a. **Portaria nº 587, de 28 de março de 2023.** Ministério Da Educação/Gabinete do Ministro Publicado em: 30/03/2023. Edição: 62. Seção: 1. Página: 12. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao profissional/legislacao-e-atos-normativos-1/portarias. Acesso em: 30 mar. 2023.

DOU. 2023b. **Portaria Nº 604, de 30 de março de 2023.** Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Publicado em: 31/03/2023. Edição: 63. Seção: 1. Página: 18. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-604-de-30-de-marco-de-2023-474120081. Acesso em: 16 abr. 2023.

DOU. 2023c. **Portaria Nº 627, de 4 de abril de 2023. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro**. Publicado em: 05/04/2023. Edição: 66. Seção: 1. Página: 18. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235. Acesso em: 05 abr. 2023.

FIGUEIRA, I. S.; PENNA, Adriana M**. Porquê da Pedagogia Histórico-Crítica não ser uma Pedagogia de Projetos.** In: Paula Almeida de Castro; Jussara Natália Moreira Belens de Melo. (Org.). VIII CONEDU. GT4. 21 ed. Campina Grande, 2022, v., p. 64-91. Disponível em: file:///C:/Users/nicol/Downloads/16022023155433-CONEDU---FUNDAMENTOS-DA-EDUCACAO.pdf.

MASCARO, Alysson. **Crise e Golpe**. Boitempo. 2018.

MONTEIRO, Caroline. NOVA ESCOLA. **Secretária do MEC explica Base Nacional Docente e diz: "não será obrigatória"**. 16 de novembro, 2017. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/7133/secretaria-do-mec-acredita-que-base-nacional-docente-nao-sera-obrigatoria. Acesso em: 12 fev de 2018.

PENNA, A. M., Siqueira dos Santos Señorans, B., Gonçalves de Lima, G. ., Ferreira da Silva, J., Martins Costa, L., Werneck Guimarães, M., & Regina Pessôa Dian, M. Império das competências: nada de novo no projeto do capital para a chamada educação do século XXI. A busca do antídoto para o seu próprio veneno? **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 14(3), 189–218. https://doi.org/10.9771/gmed.v14i3.51311. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA, Roberto R. D. da. Escolarização, adolescência e a ubiquidade do entretenimento: práticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. **Educ. rev.** 38 • 2022. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/er/a/CqxdXrQzk4XNxrJvJFbys9N/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 abr. 2013.

SCHAWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial.** São Paulo: Edipro, 2016.

WORLD BANK GROUP (WBG) **Falling Long-Term Growth Prospects: Trends, Expectations, and Policies**. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/research/publication/long-term-growth-prospects. Acesso: 28 abr. 2023.

PROFESSORA COM PRÁTICAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM GOIÂNIA: UMA ANÁLISE BIOGRÁFICA[1]

TEACHER WITH INNOVATIVE PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION IN GOIÂNIA: A BIOGRAPHICAL ANALYSIS

PROFESOR COM PRÁCTICAS INNOVADORAS EM EDUCACIÓN FISICA EM GOIÂNIA: UM ANÁLISES BIOGRÁFICO

Kelly Ferreira Pires
PPGEF-UFG
Ari Lazzarotti Filho
PPGEF-UFG

INTRODUÇÃO

> "*Quando decidimos ser professor, nós vamos por uma de três razões: porque precisamos de emprego, é a primeira grande razão, ou por amor ou por vingança. Eu confesso que fui por vingança e exponho-me realmente ao vosso julgamento. E fui por vingança porque eu jurei a mim mesmo que nenhum de meus alunos iria passar por situação de humilhação, de exclusão, que eu passei enquanto criança na favela.*[2]"

Tornar-se professor é um processo longínquo que abarca vivências e saberes anteriores à inserção do sujeito no ambiente escolar e na formação superior. Tardif e Raymond (2000), por exemplo, enfatizam que os saberes docentes mobilizados pelos professores no ato de lecionar provêm de fontes profusas como a formação primária, a graduação e pós-graduação, cultura, currículo, entre outros.

Silva e Bratch (2012) apontam que a produção de práticas pedagógicas inovadoras tem íntima relação com as histórias de vida dos professores e a forma como se relacionam com sua profissão. Nesse sentido, entender a inovação pedagógica impõe o conhecimento da história individual e social do professor que está envolvido no processo de ensinar, as motivações, os percalços, os saberes e as inquietações presentes na construção da sua identidade docente.

Portanto, identificar professores de Educação Física que materializam em sua prática pedagógica os avanços epistemológicos da Educação Física de forma contextualizada e

[1] Trecho da palestra proferida pelo professor e criador da Escola da Ponte José Francisco de Almeida, no evento TEDx, em 9 de janeiro de 2012.
[2] A inovação emancipatória parte da reflexão do professor da realidade vivenciada no cotidiano escolar que se converte em mudanças de atitudes, ação, didática, estratégias. (VEIGA, 2003).

ISSN: 2175-5930

inovadora, bem como compreender como se relacionam com suas trajetórias de vida, torna-se importante para compreender os avanços da EF. Trata-se de continuar pesquisando e propondo elementos expressivos para a prática pedagógica referente à Educação Física escolar e também compreendendo o agente que a desenvolve.

Entendendo, portanto, que não é possível dissociar o profissional do pessoal na carreira docente, as práticas pedagógicas do sujeito que as produzem, e somando a todas as questões apresentadas anteriormente, o objetivo desta pesquisa foi analisar a história de vida de uma professora de Educação Física que produz práticas pedagógicas inovadoras em Goiânia.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica escolhida para fundamentar a construção da análise biográfica foi a da pesquisadora alemã Gabriele Rosenthal, por se tratar de procedimentos no qual se analisa a estrutura temporal da história de vida, tenha ela sido vivenciada ou narrada (ROSENTHAL, 2014). Analisa-se toda a história de vida do narrador, levando em consideração a sua gênese, assim como a sua construção e perspectiva do agente à época dos acontecimentos e também da sua perspectiva atual.

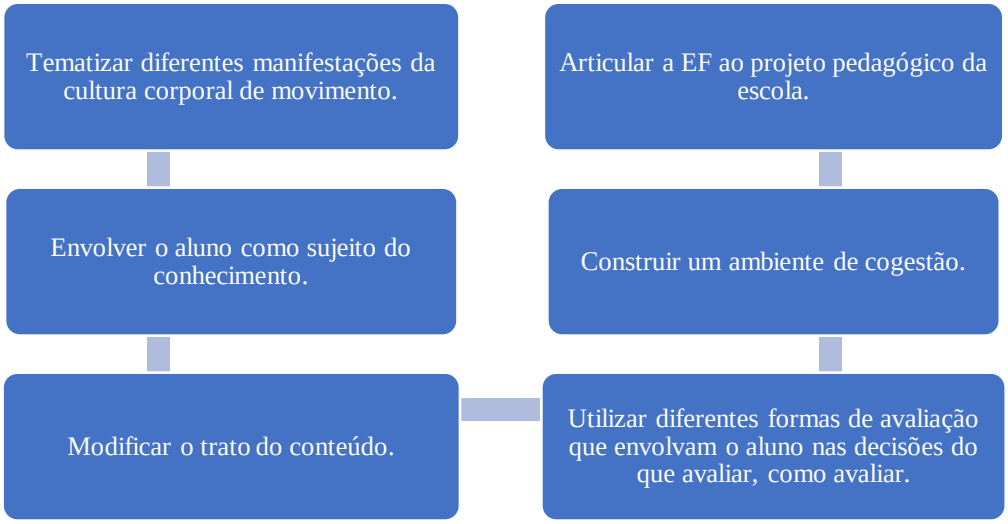
Em razão do volume de trabalho, bem como da complexidade do método, optamos por aprofundar a temática a partir de um professor selecionado, utilizando critérios preestabelecidos. Tivemos em vista que o processo de construção biográfica exige um olhar atento a todos os desdobramentos da narrativa do colaborador e, portanto, a quantidade elevada de participante inviabilizaria uma análise mais profunda dos dados.

Os critérios utilizados para a escolha da professora de Educação Física foram: a) ser professor(a) de Educação Física em Goiânia; b) entender a inovação numa perspectiva crítica e emancipatória[3]; c) ter interesse em contribuir com relatos de sua história de vida; d) possuir uma prática que se aproximasse das características inovadoras descritas por Silva e Bracht (2012):

Figura 1 - Características dos professores de Educação Física com práticas inovadoras

[3] @gedaef no instagram e no facebook e "Gedaef Ufrgs" no Youtube.

ISSN: 2175-5930



Fonte: elaboração da autora com base em Silva e Bracht (2012).

Em virtude da pandemia de Covid-19, as entrevistas com a professora Sônia foram feitas virtualmente pela plataforma *Google Meet.* A análise a seguir trata-se da construção biográfica do caso, produto final da análise metodológica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sônia inicia sua fala utilizando predominantemente o tipo textual conhecido como relato, que se refere a "uma sequência ou ao curso de acontecimentos concretos passados, a períodos determinados, a uma localidade específica e a um indivíduo em particular" (ROSENTHAL, 2014, p. 185). Menciona sua idade e enfatiza ser filha de professora e que, portanto, iniciou sua vida acompanhando/observando o processo de ensinar.

No início da entrevista, Sônia traz alguns dados de modo pontual e resumido. Declara/informa que estudou em uma escola de periferia, que a constituição familiar do período do seu nascimento era formada por ela, sua mãe, seu pai e seu irmão, e que as vivências corporais eram acompanhadas pela mãe.

Assim como Rosenthal (2014b), questionamos por que a biografada começa a narrar sua vida dessa forma, com esse tema e tipo de texto conhecido como relato. Podemos, a princípio, supor que, ao falar sobre a profissão da mãe nos primeiros momentos da entrevista, possa haver o interesse em demonstrar que a sua mãe foi a primeira influência pedagógica, o

primeiro contato com alguém que exercia o papel de ensinar ou talvez Sônia tivesse interesse em passar uma imagem de que o gosto por ensinar foi herdado da mãe.

Após esse breve relato, Sônia segue uma sequência cronológica, começando pelo período da sua infância. Traz então algumas informações superficiais sobre esse período e busca mostrar que desde cedo foi exposta a um ambiente que privilegiava as práticas corporais. Percebemos que não há menção, nesse primeiro momento da entrevista, sobre sua relação com o seu pai, visto que Sônia somente fala sobre sua convivência com o pai no segundo encontro, quando solicito que descreva suas vivências com ele. Por outro lado, a figura da mãe aparece de modo central nos relatos sobre a infância em todas as fases das entrevistas.

Na continuação da sua apresentação, Sônia introduz o período "adolescência" no qual destaca que foi quando começou a definir seus gostos e suas preferências; quando iniciou no vôlei, no teatro e na dança contemporânea.

Acreditamos que tais temas são inseridos em sua fala, pois, para Sônia, esses envolvimentos artísticos e esportivos são partes importantes da sua vida, uma vez que tais práticas fazem parte da constituição da sua identidade. Por outro lado, é de se considerar que Sônia avalie seus envolvimentos com as práticas artísticas e esportivas interessantes para a pesquisadora e esteja desconsiderando o seu próprio critério de relevância.

Na sequência, Sônia menciona que nesse período conviveu também com a ausência da mãe, que voltou para o mercado de trabalho. Assim, percebemos a introdução do tema independência/autonomia, que foi algumas vezes mencionado na narrativa com o intuito de justificar determinadas vivências e decisões: "*por eu ter esse percurso muito assim autônoma e independente, não ter tanta, digamos, tanta vinculação ali com a família, assim aquela coisa muito presa, eu acabei começando um relacionamento com 15 anos".*

Em sequência, Sônia comenta que havia três frentes de interesse: o campo do Direito, o campo das Artes e o campo da Educação Física. Ao analisar tal trecho da entrevista, vemos que esse tema, "dúvida profissional", é colocado pela biografada dentro do campo temático "dilemas da minha vida", pois veremos, no decorrer das entrevistas, outras decisões complexas na vida da biografada.

Cabe destacar que é na argumentação dos motivos que Sônia abandona a ideia de cursar Direito ou Artes Cênicas, surgindo pela primeira vez, na sua narrativa, a influência de uma professora de Educação Física que teve durante o ensino médio.

Assim, notamos que, nos relatos sobre a infância e adolescência, manifestam-se os temas "mãe professora e ativa", "vivências corporais", "iniciação esportiva", "iniciação artística", "Professora de Educação Física que quebra a lógica excludente", que estão inseridos no campo temático relacionado aos fatores que a levaram a escolher atuar na área da Educação Física.

Na sequência, em formato narrativo e argumentativo, Sônia traz suas vivências no período da faculdade, casada com o primeiro marido dos 18 aos 21 anos, e recém-aprovada no concurso em nível médio no cargo de Agente Socioeducativo. Inicia com a seguinte frase: *"é importante falar porque às vezes é outra coisa, outra vivência, né".*

Percebemos que Sônia se sente à vontade em falar do primeiro relacionamento, não ocultando a diferença de idade e seu descontentamento por não ter vivenciado eventos nacionais e regionais de Educação Física que os acadêmicos da área participavam. É provável que esse tema seja inserido em sua fala, pois acredita que perdeu vivências importantes da vida acadêmica por estar casada. Porém, em seguida, tenta não atribuir a culpa apenas ao marido, mas às condições objetivas da sua vida, como o emprego e as outras atividades artísticas. Mas, no decorrer da entrevista, quando relata sobre o divórcio, comenta: "*fiquei ali nessa coisa também de vivenciar mais a faculdade e vivenciar mais Universidade, já na reta final da escrita do meu TCC".*

Sônia segue relatando, em poucas palavras, sobre alguns acontecimentos pós-divórcio, começando pela sua dedicação à área da Educação Física, as descobertas de possibilidades educativas através dos estágios em escolas com realidades distintas. Destaca o envolvimento com vários projetos, o início do relacionamento com seu antigo professor da faculdade e, consequentemente, o seu segundo casamento e sua primeira gestação.

Sônia ainda disserta sobre os motivos que a fizeram pedir exoneração do cargo como Agente Socioeducativo, inserindo com detalhes situações vivenciadas no trabalho como uma data muito traumática e marcante durante a gestação da segunda filha que foi o dia em que foi agredida fisicamente dentro do complexo penitenciário para jovens infratores, e também as questões relacionadas às complicações gestacionais. Expõe, assim, a dúvida sobre abandonar ou não um cargo público. Ou seja, surge a segunda grande dúvida que se encaixaria no campo temático "dilemas da minha vida".

ISSN: 2175-5930

É importante destacar que a maternidade é um tema que ganhou bastante destaque pela entrevistada. Muitas argumentações, descrições e avaliações foram feitas com o intuito de demonstrar que esse processo de "tornar-se mãe" foi essencial na construção de sua identidade docente. Percebemos que há uma intenção em mostrar que, na busca por ser uma boa mãe, fez com que Sônia estudasse mais e desenvolvesse competências, que mais tarde seriam utilizadas na sua própria prática pedagógica. Além disso, a maternidade aparece como o motivo do interesse por atuar na primeira infância e no ensino fundamental.

Outro tema que surge na sua fala é o início da sua carreira como professora concursada, sendo apresentado com muitas reflexões e argumentações. As dificuldades e a inovação no período da pandemia também foram citadas, talvez com o intuito de mostrar que, embora estivesse num cenário complexo, não entrou em desinvestimento pedagógico.

CONCLUSÃO

Os caminhos percorridos por nós neste trabalho proporcionaram elementos primordiais para a compreensão e análise da história de vida de uma professora de Educação Física com prática inovadora.

A construção biográfica de Sônia nos permitiu que fossem revelados vários acontecimentos da sua vida pessoal que repercutiram de tal forma na sua vida profissional. A experiência familiar, casamentos que acabaram, pais separados e dificuldades financeiras também fizeram dela uma pessoa em busca de solução para problemas que enfrenta.

Outro dado importante também é a formação artística e esportiva que pode ter contribuído para uma visão mais ampla da própria Educação Física. Além disso, podemos dizer que as experiências corporais na infância, o fato de a mãe ser professora e sua assídua participação em projetos artísticos e esportivos foram elementos propulsores para a escolha do curso de Educação Física.

Acreditamos que, no caso de Sônia, o contato com uma professora no ensino médio que produzia aulas de Educação Física se opondo aos objetivos e métodos tradicionais e ao caráter excludente da abordagem tecnicista, assim como o estágio em escolas com realidades diferentes, os atravessamentos que emergiram na maternidade e o reconhecimento advindo da gestão escolar foram fundamentais para estimular a elaboração de uma prática pedagógica que fosse ao encontro das características de inovação descritas por Silva e Bracht (2012).

ISSN: 2175-5930

Por fim, destacamos a necessidade de que haja mais fomento e pesquisas voltadas para a vida de professores de Educação Física. Ademais, sugerimos que os próximos estudos busquem abranger números maiores de sujeitos investigados e se aperfeiçoem mais na utilização da metodologia de reconstrução biográfica de caso, pois suas possibilidades são incontáveis.

REFERÊNCIAS

ROSENTHAL, G. **Pesquisa social interpretative**: uma introdução. Porto Alegre: EdPUCRS. Interpretative Sozialforschung – Eine Einführung. Weinheim: Juventa, 2014.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física Escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, RS, v. 30, n. 1, p. 80-94, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA REMOTA

PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND THE EXPERIENCE IN REMOTE CONTINUING TRAINING

PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN CONTINUA A DISTANCIA

Francine Muniz Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Roseli Belmonte Machado
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Denise Grosso da Fonseca
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

A formação docente continuada tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Porém, como afirma Giolo (2008), esse só se estruturou efetivamente a partir do ano de 2000. Inicialmente conduzido pelas instituições públicas, a formação continuada teve, em seguida, a partir de 2002, a participação do setor privado que conferiu um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e, mesmo, daquele praticado pelas instituições públicas. Houve uma entrada abrupta da formação à distância a qual, de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional.

O distanciamento social, causado pela COVID-19, trouxe incrementos a essa característica para a formação docente. Quando a tecnologia se tornou o meio de comunicação principal entre a comunidade escolar, tivemos um avanço de atividades a distância. Como sabemos, no dia 11 de março de 2020, o Diretor-Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) diante da rápida disseminação do SARS-CoV-2, causador da COVID-19, caracterizou a situação como pandemia. A partir da declaração, os órgãos públicos começaram a tomar medidas para tentar conter esse avanço, sendo uma dessas medidas o distanciamento social. Com isso, as aulas, o trabalho e os momentos de formação, que ocorriam presencialmente,

ISSN: 2175-5930

passaram a acontecer no formato remoto. Considerando as incertezas e inseguranças que a pandemia trouxe, os professores precisaram se reinventar, pois naquele contexto suas aulas seriam mediadas por uma tela. Precisaram também procurar por momentos de formação on-line, já que se viam sozinhos em suas casas sem perspectiva de como seriam os dias seguintes de docência.

Diferentes cursos de formação continuada de docentes, dentre os quais, os de Educação Física, passaram a acontecer no formato remoto. A curiosidade e a vontade que move este estudo se colocam a problematizar o modo como os cursos para professores passaram a se relacionar com esses docentes, a partir da determinação do distanciamento social. Diante disso, nos questionamos: Quais os efeitos da realização de curso de extensão de formação continuada, no formato remoto, para a prática pedagógica e à experiência de professores de Educação Física que atuam na escola?

METODOLOGIA

Com o objetivo principal de compreender os efeitos da realização de curso de extensão de formação continuada, no formato remoto, para a prática pedagógica e em relação à experiência de professores de Educação Física que atuam na escola, foram seguidos os moldes da pesquisa qualitativa que, segundo Molina Neto (2010, p. 118), "busca, através de múltiplas possibilidades de técnicas investigativas, pautadas em procedimentos hermenêuticos, descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana".

O curso selecionado para investigação foi uma atividade de extensão que acontece na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, promovido pelo Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física (GEDAEF), o qual se propõe a discutir e a investigar aspectos referentes à docência e à avaliação em Efi nos diversos espaços escolares. Este grupo possui informações disponíveis em redes sociais como Youtube, Instagram e Facebook[1], onde são divulgados todos os eventos, cursos, publicações e pesquisas que o grupo desenvolve.

Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram docentes de Educação Física que realizaram o curso no formato remoto, nos anos de 2020 e de 2021. As informações sobre esses

[1] Educação Física Cultural GPEF-FEUSP - YouTube

ISSN: 2175-5930

sujeitos foram disponibilizadas pela organização do curso. Foi solicitado à coordenação que fornecesse o e-mail de cursistas que correspondessem ao critério da pesquisa, qual seja, ter realizado formação no formato remoto e estar atuando na Educação Básica. A coordenação nos forneceu o endereço de e-mail de 7 cursistas. De posse dessas informações, esses sujeitos foram convidados a participar da pesquisa via e-mail, sendo informados de todos os passos e tomando ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da mesma. Todos os nomes dos sujeitos foram substituídos por letras para que suas identidades fossem preservadas.

Como ferramenta de pesquisa foi utilizado questionário elaborado pela plataforma *Google Forms*. Esse foi enviado para os 7 professores que haviam sido convidados e haviam concordado em participar. Recebemos respostas de 4 deles, na qual seus nomes foram alterados por letras (A, B, C e D). Os quatro professores participantes desta pesquisa trabalham em instituições públicas, e atuam há 28, 20, 15 e 10 anos, respectivamente, na Educação Básica. Posteriormente, as respostas foram separadas e organizadas de acordo com suas respectivas perguntas, para assim serem analisadas.

O PROCESSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA REMOTO E A RELAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM A PRÁTICA DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Em pouco tempo de planejamento e de discussão, professores tiveram que adaptar seus currículos, atividades, conteúdos e aulas, transformando-os em um Ensino Remoto Emergencial. Tal situação fez com que os mesmos procurassem formação continuada a fim de discutir o processo que estavam vivenciando e tentassem buscar soluções para o momento. Nesta pesquisa vamos trazer quatro pontos abordados pelos mesmos sobre esse tempo vivido e suas relações com a formação remota: a) Orientações para o ensino remoto; b) Oferta de cursos de formação; c) Aprendizagens no curso realizado; d) Dificuldades encontradas.

Em relação a orientações para o ensino remoto, os professores mostram que não receberam indicações de como realizar suas aulas, as direções eram sobre burocracias. O professor A: "*Formação somente na parte burocrática (preencher planilhas, plataforma), mas, nas questões pedagógicas, em nenhum momento*". Para C: *"não tivemos formação das redes por onde seguir"*. Debatemos que a formação de professores tem sido tema recorrente nos debates em que se discute a qualificação do trabalho didático-pedagógico desse profissional da educação (FONSECA; MACHADO, 2021). A partir dos estudos de Nóvoa (1991)

consideramos que a escola é um dos *locus* de formação continuada do educador e, na falta desta, esse fato já é dificultado. Para o professor D: "*independente do momento, a formação continuada é sempre algo importante".*

Junto a isso, sobre a oferta de cursos de formação, os professores manifestaram que não encontram facilmente: "*Não encontro facilmente momentos de formação para Educação Física"* (Professor A). Três dos quatro professores, ao serem perguntados sobre cursos de formação, respondem do mesmo modo. Nóvoa (1991) afirma também que a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática (NÓVOA, 1991). Contudo, entendemos que a dificuldade de encontrar oportunidades de formação vem com muito mais força quando se procura momentos que dialoguem com sua prática na escola. Para os professores: *"Ficamos reféns das ofertas de cursos oferecidos pelas redes muitas vezes cursos com temas muito amplos, sem a Educação Física"* (Professor B). *"Desvinculo gigantesco entre as propostas e a realidade vivenciada na Educação Física"* (Professor C).

Em relação às aprendizagens no curso realizado, os professores destacam a relação com suas práticas docentes e o debate sobre o momento vivido, destacando que os palestrantes incentivaram reflexão onde *"se respeita a prática pedagógica, para, a partir disso, ressignificar, refletir, etc"* (Professor C). Reiterando, o professor B diz que os assuntos abordados nos cursos "*foram assertivos nos conteúdos, trouxeram muitas reflexões*". Portanto, consideramos importante "valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional" (NÓVOA, 1992, p. 27). Larrosa (2018) nos inspira quando ressalta que um curso é algo que se faz, mas também é algo que alguém se dispõe a fazer. Para Fonseca e Machado (2021) participar de um curso implica disposição que surge das questões do cotidiano e que, no quadro pandêmico, foi o que passou a interpelar a prática docente. Uma das alternativas que os professores encontraram foi a de participar de momentos de formações oferecidos por instituições públicas, pois há ações de resistência por grande parte dos cursos de formação de professores das universidades federais e estaduais (FONSECA; MACHADO, 2021). Ainda, relatam os docentes sobre suas aprendizagens: "*Possibilidade de utilização da tecnologia nas aulas de educação física nos traz resultados e experiências positivas"*. (Professor A). "*O material e conteúdo que ficou disponível para multiplicar com outros colegas foram assertivos nos conteúdos, trouxeram muitas reflexões e estudos da realidade vivida naquele momento"*

(Professor B). "*O entendimento de que o momento oferece muitos desafios e de que devemos levar em consideração a realidade das famílias" (*Professor D).

Sobre as dificuldades do curso no formato remoto, os principais destaques foram sobre a falta de trocas e a falta de atividades práticas, oficinas. Falas como: "faltou o *contato, o olho no olho*" (professor D); "*a falta de interações práticas e oficinas, trocas*" (professor C), foram recorrentes. Entendemos que o desafio de oferecer atividades dinâmicas e prazerosas, mesmo à distância, alia-se ao resgate dos vínculos de afeto, ou relações de afeto. Os docentes, de um modo geral, apostam na afetividade desenvolvida nas aulas de Educação Física para superar os desafios impostos pelas aulas remotas (MACHADO *et al.*, 2020). Nesse ponto, refletimos que o distanciamento social realmente trouxe um afastamento e, acreditamos que o encontro é essencial para as reflexões e mudanças que precisamos na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o distanciamento social nos anos de 2020 e 2021, os professores se viram diante de incertezas e inseguranças, e sem orientações das instituições em que atuavam, e uma das alternativas que encontraram foi a de participar de momentos de formações on-line. Entretanto, também enfrentaram dificuldades devido à falta de interação entre os participantes, e de atividades práticas. No formato remoto, os professores sentiram dificuldade em se relacionar com os demais participantes do curso e apresentaram insatisfação ao não conseguirem estabelecer uma conexão e diálogo com os colegas. Porém, encontraram maior facilidade em participar dos momentos formativos, pois o formato on-line oferece maior praticidade aos participantes.

Parece que, embora tenham possibilidades de acompanhar o processo, há uma perda em relação ao vivido como experiência na visão dos professores, embora seus relatos indiquem que foram propiciadas muitas reflexões e isso contribui no processo como experiência. Ao retomar que "a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova" e que o "o sujeito da experiência é um sujeito alcançado, tombado, derrubado", (LARROSA, 2002, p. 25), vemos que o momento precisa alcançar os sujeitos, precisa passar por eles, e os tocar, para que isso gere reflexões, posteriormente, mudanças e efeitos em suas práticas. Para que tenhamos a construção da formação como experiência é preciso que haja tempo de reflexão, de trocas, de pensamento e, também, de encontros.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

FONSECA, Denise Grosso da; MACHADO, Belmonte Roseli. Formação continuada de professores de educação física escolar em tempos de distanciamento social. **Revista Didática Sistêmica,** ISSN 1809-3108, v. 23, n. 2, p. 124-138, (2021).

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Sociedade** , Campinas , v. 29, n. 105, pág. 1211-1234, dezembro de 2008 . Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400013&lng=en&nrm=iso>. acesso em 12 de março de 2022. https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013 .

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 2.º ed. São Paulo: Atlas, 1989.

LARROSA, Jorge. (2018). **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-8, jan./abr. 2002. https://doi.org/10.1590/ S1413-24782002000100003.

MACHADO, R. B.; FONSECA, D. G. da; MEDEIROS, F. M.; FERNANDES, N. Educação Física Escolar em Tempos De Distanciamento Social: Panorama, Desafios e Enfrentamentos Curriculares. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 26, p. e26081, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.106233. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/106233>. Acesso em: 1 maio. 2022.

MACHADO, R.B; FONSECA, D.G. Docência em Educação Física Inclusiva: esgotamentos vividos no contexto do ensino remoto brasileiro. **Educ. fís. cienc.**, Ensenada , v. 23, n. 3, e188, 2021 . Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612021000300188&lng=es&nrm=iso>. accedido en 09 mayo 2022. http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e188.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente, TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. (orgs.). A Pesquisa Qualitativa Na Educação Física. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA: DIÁLOGOS SOBRE A INDISCIPLINA

PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE BEGINNING OF THE CAREER: DIALOGUES ABOUT INDISCIPLINE

PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL INICIO DE LA CARRERA: DIÁLOGOS SOBRE LA INDISCIPLINA

Luciane de Almeida Gomes,
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Evando Carlos Moreira,
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

INTRODUÇÃO

O presente texto aborda a indisciplina a partir da relação de professores de Educação Física com o processo de socialização na profissão. As discussões aqui apresentadas, são parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do PPGE/UFMT, em nível de doutorado, e teve como objetivo compreender como os professores de Educação Física em início de carreira, transformam suas experiências formativas e tornam-se professores.

O percurso da pesquisa ação crítica, com abordagem colaborativa possibilitou que professores de Educação Física em início de carreira e pesquisadores, trabalhassem "conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação". Não foi um experimento, mas um caminho trilhado, compartilhado, que nos permitiu pensar a experiência como possibilidade de reflexão e ação, construindo os sentidos para o ser professor. (IBIAPINA, 2008, p. 21)

Contou com a colaboração de três professores de Educação Física em início de carreira, egressos da Faculdade de Educação Física da UFMT, ex-bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), empossados na rede municipal de ensino de Cuiabá, MT, no segundo semestre de 2016.

Para perseguir os objetivos e princípios do percurso colaborativo e garantir condições para o desenvolvimento da reflexão, consideramos dois "dispositivos mediadores" (IBIAPINA, 2008): Observação Colaborativa, que nos colocou diante do ato pedagógico, com os professores

ISSN: 2175-5930

participando das aulas e proporcionando espaços de reflexões sobre a prática; e, Ciclos de Estudos Reflexivos, encontros coletivos, onde os registros eram compartilhados e cada professor refletia a partir das questões: O que eu fiz? Por que eu fiz? Os Ciclos de Estudos, ainda permitem uma abordagem teórica sobre os temas considerados para confrontar nossas percepções (confronto). Juntos, esses dispositivos mediadores possibilitaram a descrição, a informação, o confronto, capazes de promover a reconstrução.

Esse caminho permitiu identificar questões latentes do início da carreira, sendo indisciplina um "problema" recorrente, fruto do processo de socialização na profissão que não é acompanhado por nenhum programa de indução profissional.

DIÁLOGOS SOBRE INDISCIPLINA

A recorrência do tema indisciplina fez com que esse o assunto ganhasse relevância no segundo encontro reflexivo. Para introduzir o tema, chamando a atenção para situações reais observadas na escola, produziu-se um vídeo mostrando conflitos presentes em todas as escolas e com todos os professores.

Após, três textos foram distribuídos e utilizados para o confronto e fundamentaram as discussões, visto que muitos estudos indicam a indisciplina como uma das dificuldades da ação docente.

Antes mesmo de iniciar as discussões, os professores começaram a compartilhar suas preocupações:

> [..] quando eu não consigo dar aula, eu tento até o final. Eu volto para sala e converso, não passo nada para copiar assim [...]. (Professora 3, CR 2)

> Professora, é errado eu pensar, por exemplo, igual aquele dia que eu não consegui [...], eu não conseguia falar, porque eles falam alto, eles gritam[...]. Penso assim, eu não preciso me estressar tanto por quem não está querendo, é errado? É egoísmo? O que é indisciplina professora? (Professora 2, CR 2)

Precisávamos construir uma compreensão sobre o que é indisciplina, e para isso recorremos a Charlot (2002), que apresenta conceitos fundamentais para entender o tema. O autor faz uma distinção entre violência e indisciplina, pois a violência não é um fenômeno novo,

mas está assumindo formas atuais, diferentes das formas antigas. Assim como na sociedade, as formas de violência estão se reinventando na escola.

Para Charlot (2002), é comum pensar a escola como um lugar protegido, mas a violência na escola está se convertendo em um fenômeno estrutural, presente na sua rotina e apresenta três distinções necessárias e difíceis para ser compreendida: violência na escola, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar; violência à escola, ligada à natureza e às atividades da instituição escolar; violência da escola, violência institucional, simbólica, que os próprios alunos suportam através da maneira como a instituição e seus agentes o tratam. Ainda segundo Charlot (2002, p. 245), "se os jovens são os principais autores (mas não os únicos) das violências escolares, eles são também as principais vítimas dessa violência". O autor faz um alerta de que esses conflitos precisam ser mediados pelo diálogo e não pela violência.

A professora 2 relata uma estratégia utilizada:

> [...] Eu conversei com uma professora da tarde e ela relata que realmente a sala dela, quando ela está em sala, é tranquila [...]. E quando eu chego na nossa aula, a aula de Educação Física, é impossível, aí eu pedi ajuda para ela: "Não, nós temos que resolver! A gente vai fazer um torneio de bolita. Aí nessa quarta-feira, o que eu fiz, a gente organizou, se ele participa, se ele cumpre os combinados, ele vai ganhar um carimbo, esse carimbo, ele ganha uma bolita. A professora é o banco da bolita, então eu dou o carimbo, e ela entrega a bolita ao final dos carimbos. (Professora 2, CR 2)

A Professora 2 menciona a associação com uma professora mais experiente, que revela um certo domínio da sala, para conseguir construir referências para a sua atuação com a turma. Segundo Nóvoa (2016), esse é um elemento importante para socialização dos novos professores, a organização de coletivos, refletir com os professores experientes, como "comunidades de práticas" ou "comunidades de aprendizagem", mas foi uma iniciativa pontual, e que não integra uma ação intencional ou institucional de socialização dos professores na carreira.

Outro texto tratado no encontro, de Joe Garcia (1999), permitiu pensar como somos impotentes quando tentamos enfrentar a indisciplina de forma individual, pontual. Segundo Charlot (2002, p. 442), "é bem difícil encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e

prazer na escola". Assim, esse se torna o grande desafio da escola no combate à violência, o de construir projetos que sejam capazes de atribuir, para esses sujeitos, sentidos na escola.

Gracia (1999) apresenta estratégias, conceitos, características, causas e especificidades da indisciplina e alerta que a escola intervém muito em situações de crise, por isso aborda a dimensão preventiva. Essas afirmações sobre o texto estimularam o relato da Professora 3:

> Na escola, ontem teve reunião das psicólogas com as famílias [...], que ela falou exatamente isso professora, a gente só chama o pai quando o aluno já está lá no raio do problema [...], a gente tem que tentar chamar para ter essa parceria não quando já está no final, né, mas é aquela coisa contínua de chamar e estar conversando, estar elogiando [...] (Professora 3, CR 2)

A reunião mencionada contou com a participação de um grupo de estudantes de psicologia em estágio na escola da Professora 3, que considerou positivo, apesar de não integrarem o coletivo da escola. A partir desse momento observamos na manifestação dos professores outra posição frente as discussões apresentadas pelos textos que revelaram a tentativa de compreender a indisciplina como um fenômeno que extrapola o ambiente escolar:

> Se você for ver, eles são os que mais sofrem violência pela situação que eles vivem na vida deles. Eu acho que a grande questão é isso, é como a gente lida com essa situação. [...] não é a escola que vai consertar. Agora, a gente tem que aprender a lidar. (Professor 1, CR 2)
>
> E os pais hoje em dia querem jogar tudo para escola resolver. Será que é só a professora que consegue resolver? Ela que agora vai assumir o papel de mãe? De educar, de mostrar o que está certo e o que está errado porque a mãe já não tem mais pulso? (Professora 2, CR 2)

Garcia (2006), traz o conceito de cidadania para discutir a questão da indisciplina. A ausência de bases democráticas no modo como se articulam as relações entre professores e estudantes no interior da escola, pode desencadear resistência e contestação por parte dos estudantes aos próprios esquemas da escola. O que pode ser considerado uma expressão de indisciplina, carrega uma legitimidade e pertinência difíceis de negar.

As discussões nos permitiram observar também estratégias de enfrentamento da indisciplina.

ISSN: 2175-5930

> Lembra a semana que eu estava trabalhando com as brincadeiras antigas, as brincadeiras dos pais, e a gente realizava as brincadeiras que apareciam mais. Teve um aluno que falou assim, "a minha não apareceu, então eu não vou brincar, não é justo". Aí o sexto ano falava a mesma coisa para os "10 X "professora isso não é justo", porque todo mundo paga por causa de 5, 6. [...] essa semana eu estou tentando fazer diferente, foi todo mundo para quadra e eles se tornaram ajudantes. [...] mas até que ponto eu consigo fazer o diálogo, porque às vezes, tem hora que a gente dá a bronca, e só a gente fala, eu não sei que horas, sabe? (Professora 3, CR 2)

> Não dá, eu já parei para pensar que não dá para eu ficar falando que ele não vai brincar porque ele teimou. Eu tenho aluno que o único período que ele tem para brincar, interagir com outras crianças é na escola. Ele está deixando de ir na aula de apoio porque ele tem que cuidar do irmão menor, porque a mãe sai para trabalhar [...]. (Professora 2, CR 2)

Garcia (2006), ainda nos estimula a pensar nas medidas adotadas, no que são conflitos passíveis de serem resolvidos pelos professores e os que extrapolam o seu campo de ação e até da escola.

> Isso já acontece na escola. Na parte que ele fala, "aos professores deve ser dedicado lidar com as questões disciplinares de rotina". Então aqueles problemas, xingou, bateu, mas aqueles que fogem, porque tem hora que eu não sei nem o que falar. [...] "depois deve ser tratado em parceria com as pessoas, pela orientação disciplinar pedagógica", no caso a coordenadora, aí se o caso já passou, conversou, a segunda, terceira vez que vai lá que registra, aí aciona o conselho, quer dizer, aciona o pai. (Professora 2, CR 2)

É preciso mais do que isso, os temas morais precisam ser trazidos para o currículo, ser objeto de tratamento pedagógico. Questões sobre porque convivemos em sociedade e o que é necessário para essa convivência, entre outras, são fundamentais para construir uma consciência de combate a esses conflitos.

Pelos relatos dos professores foi possível identificar conflitos que nascem da natureza do componente Educação Física, como as formas de organização pedagógica, pela ideia dos alunos que as aulas devem ser na quadra ou é a hora de jogar bola, etc.

> Meu aluno acha que ele não tem que escrever, que ele não tem que fazer nada. "Tia, vamos jogar bola, vamos jogar bola, quero jogar bola". Não, calma, primeiro eu vou aqui, você acha que eu chego aqui é só para brincar? Ele não fez nada, não quis copiar, porque agora com a quadra, assim, as minhas aulas

> estão sendo lá, porque sei que no pátio, por um lado acaba atrapalhando o professor que está em sala. (Professora 2, CR 2)

Outros sentimentos foram compartilhados, como a sensação de impotência, o medo de exceder em autoritarismo, o reconhecimento de que a escola não tem construído ações coletivas dentro do seu Projeto Político Pedagógico, fazendo com que as ações de combate sejam iniciativas individuais e pontuais. Ousamos dizer, pelos diálogos, que esse é um dos maiores problemas enfrentados pelos professores em início de carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina foi o problema mais latente observado durante os Ciclos de Observação e, a insegurança dos professores em lidar diretamente com a situação, tornou-se evidente, fruto de um percurso muito solitário, como tem sido o início da carreira de professores, o que faz com que as estratégias para enfrentar os conflitos sejam individuais, pontuais e, por vezes, pouco eficientes.

Os casos de indisciplina são de natureza diversa e complexa, impactando o andamento das aulas. A escola tem revelado dificuldade em lidar com essa situação, tomando medidas pontuais e que remediam temporariamente o problema, sem construção coletiva de ações que tragam os temas necessários para o enfrentamento da disciplina para dentro do Projeto Político Pedagógico das escolas.

A partir desse fenômeno, consideramos que existem aprendizagens que são necessárias à profissão e que ensinam a construir possibilidades de ação frente às situações que se apresentam durante a rotina dos professores. Assim, a Formação Inicial não assumirá uma condição de ensinar a reflexão dessas situações se não considerar a necessidade de se aproximar da escola, a partir de situações reais de ensino, ampliando a capacidade de reflexão/ação.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n.. 8, jul./ dez., 2002, p. 432-443.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista paranaense de desenvolvimento**. Curitiba, n. 95, jan./ abr., 1999, p.101-108.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **Estudos em cidadania & movimentos sociais**. Campinas, v. 8, n. 1, p. 121-130, dez., 2006.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

NÓVOA, A. **Diálogos entre formação de professores e as pesquisas sobre educação na atualidade.** Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, 2016. (Palestra Organizada pela linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas do PPGE/UFMT).

RESSIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS PANDÊMICOS

RESIGNIFICATIONS OF UNIVERSITY TEACHING IN PANDEMIC TIMES

RESIGNIFICACIONES DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Marcos Garcia Neira,
Universidade de São Paulo (USP)

CONTEXTO

No cenário sombrio da pandemia de Covid-19, as instituições em geral e cada sujeito em particular, buscaram adaptar-se e criar alternativas para realizar as tarefas essenciais de maneira segura. Para além do distanciamento físico, uso de máscaras e higienização constante das mãos, novos hábitos surgiram, enquanto outros foram intensificados, com destaque para a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

No início do mês de abril de 2020, a Universidade de São Paulo incrementou as plataformas virtuais acessíveis a docentes, discentes e funcionários (*e*-aulas, *e*-disciplinas e o pacote *Google*), e distribuiu modens e planos de dados para viabilizar a continuidade dos cursos de graduação.

Este texto relata a experiência de ressignificação da docência no período pandêmico. Desde a transposição acidentada do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ARRUDA, 2020), até a bem-sucedida experiência com o ensino híbrido, passando pela exaustiva criação e recriação da disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física* ministrada para o curso de licenciatura.

A TRANSPOSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O ineditismo da cena levou-nos à pior opção como se comprovou nas semanas seguintes: tentamos transpor na sala virtual do *Google Meet*, o fazer docente ao qual nos habituamos. Apesar do rigor que a turma demonstrava no cumprimento dos horários, as costumeiras três horas e meia de aulas noturnas mostraram-se impraticáveis. As raríssimas

colocações dos estudantes traziam um grande alívio. Aproveitávamos ao máximo esses momentos para interagir E estimular outras participações. De quando em vez, dirigíamos uma pergunta à turma ou reagíamos a uma manifestação no chat. Desnecessário dizer o quanto incomodava aquele monólogo diante das câmeras fechadas. Ainda que a importância da leitura da bibliografia fosse recomendada com insistência, na prática, as exposições se sucediam sem qualquer sinal de audiência. Quando acontecia de alguém atender aos insistentes apelos, as respostas eram evasivas, recheadas de justificativas ou alusões à dificuldade de concentração devido ao clima de insegurança absoluta.

A TENTATIVA DE NÃO DEIXAR NINGUÉM PARA TRÁS

Considerando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para participação nos encontros síncronos, no semestre seguinte nos propusemos a empreender uma ação didática a mais inclusiva possível. Considerando as semanas letivas de setembro a dezembro de 2020, estabelecemos um tema por semana, para o qual planejamos um encontro síncrono, gravamos e publicamos uma videoaula no Canal do YouTube[1] do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar[2] (GPEF), elaboramos uma atividade para cada semana e selecionamos um ou dois textos para leitura. Além de planejar aulas remotas mais participativas que aquelas ministradas no semestre anterior, planejar, gravar e editar as videoaulas era um empreendimento estafante por causa da inexperiência e das inúmeras tentativas de produzir algo razoável. A dificuldade de encontrar a bibliografia digitalizada obrigou-nos a substituí-la ou providenciar a sua digitalização.

À medida em que as semanas se sucediam, a participação nos encontros síncronos diminuía. Atribuímos o fenômeno ao desinteresse pelas discussões, uma vez que o conteúdo propriamente dito estava disponível nas videoaulas e nos textos. Num esforço para reverter esse quadro, proporcionamos à turma o contato remoto com professores que colocam em ação a perspectiva cultural da Educação Física, vertente de ensino durante o curso. A oportunidade garantida nos anos precedentes fora elogiada pelos estudantes, dada a possibilidade de conversar com quem, nos seus dizeres, “colocava a teoria em prática”, mesmo que a leitura de relatos de experiência escritos ou a assistência de vídeos fossem frequentes (NEIRA, 2017).

[1] Home - Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar - FEUSP/CNPq
[2] O trabalho não contou com ajuda financeira para realização.

ISSN: 2175-5930

Constatamos o aumento da telepresença nos encontros síncronos cuja participação dos educadores era previamente anunciada. Para além da curiosidade despertada, a exposição da experiência era transformada em objeto de análise e discussão. Interessante ressaltar a dupla função pedagógica do exercício. Para além de viabilizar um bom entendimento do assunto, preparava a turma para a realização da atividade final, que consistia na análise de outros relatos de prática mediante o confronto com os referenciais epistemológicos e didáticos do currículo cultural da Educação Física.

A PRODUÇÃO DE UM *MODUS OPERANDI* NO ENSINO REMOTO

A boa notícia da vacinação da população e seu incrível impacto na redução de casos graves da Covid-19 encheram-nos de esperança nos primeiros meses de 2021. Os obstáculos colocados pelo governo federal e sua desmedida incompetência (ou má vontade criminosa) para aquisição dos insumos, como se verificou nos depoimentos durante as oitivas da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) instalada pelo Senado para apurar a gestão da pandemia, contribuíram para que os louros fossem colhidos pelo governador do Estado de São Paulo. Justo aquele que enquanto candidato se beneficiara do apoio destinado ao vencedor das eleições presidenciais de 2018, mas dele se afastara tão logo percebeu o quão impopular seria negar a pandemia e as medidas de proteção sanitária, ecoando a necropolítica federal (MBEMBE, 2018).

As respostas ao formulário preenchido pelos estudantes que frequentaram a disciplina no ano anterior davam a entender que a combinação de videoaulas, leituras, atividades e aulas remotas agradava, porém, alterações deveriam ser feitas, sobretudo, desobrigar o envio semanal das atividades. Da nossa parte, a avaliação era distinta. A baixa adesão aos encontros síncronos em 2020 provavelmente fora causada pela facultatividade da participação que poderia ser substituída pela feitura e envio das atividades. Pensamos que o melhor seria inverter os procedimentos. As aulas remotas passaram a ser obrigatórias e as atividades facultativas. Enquanto isso, a adesão dos brasileiros e brasileiras à imunização favoreceu a instalação um clima mais ameno. Ademais, muitos alunos trabalhadores retomaram a labuta presencial, o que obrigou à modificação das rotinas, reduzindo o tempo disponível para a quantidade de tarefas semanais inicialmente prevista.

Editamos a videoaula de apresentação do curso, incluindo a explicação de que a frequência às aulas remotas seria verificada por meio dos relatórios de acessos ao *Google Meet*. Caso a participação on-line em uma ou outra fosse impossível, recomendava-se o envio da atividade correspondente na mesma semana. Também passamos a gravar as aulas remotas para disponibilizá-las no site do GPEF, de tal sorte que os estudantes pudessem revisitá-las se preciso.

Naquela época a plataforma utilizada recebera complementos. Ainda que a possibilidade de gravar as aulas estivesse disponível, a qualidade da ferramenta melhorou bastante. Acrescentaram-se aplicativos para realizar votações, trabalhos em grupo, fazer anotações ou fixar *post its* numa lousa digital. Com a inestimável ajuda dos vários professores que apresentaram suas experiências pedagógicas com o currículo cultural da Educação Física, avaliamos que os estudantes ficaram satisfeitos com o curso, conforme revelou a análise das respostas às questões abertas do formulário encaminhado às turmas. Os dados indicaram que alcançáramos o equilíbrio entre rigor e flexibilidade no exercício da docência no ensino remoto emergencial.

O ENSINO HÍBRIDO COMO POSSIBILIDADE DE UMA OUTRA DOCÊNCIA

As altas taxas de vacinação da comunidade universitária e as medidas protetivas vigentes, especialmente o uso de máscaras, fundamentaram a decisão da reitoria em promover a retomada das atividades didáticas presenciais no primeiro semestre de 2022. As circunstâncias da volta aos espaços das salas de aula demandaram mais uma mudança no modo de exercer a docência. Adeus aos textos fotocopiados, às reservas de livros na biblioteca, aos bilhetes nos escaninhos, à entrega de trabalhos impressos, à assistência a filmes em sala de aula, às aulas expositivas etc. etc. A pandemia nos fez reinventar o ofício de professor (NEIRA; SANTOS, 2021).

Outra vez, reorganizamos o programa de *Metodologia do Ensino de Educação Física*: ampliamos a quantidade de textos, as videoaulas tornaram-se materiais de apoio, selecionamos novos vídeos e as atividades passaram a ser realizadas em sala de aula. Isso quer dizer que a exposição do assunto deu lugar à resolução da tarefa proposta, interpelando cada estudante a se manifestar, trabalhar coletivamente, expor ideias, discuti-las, posicionar-se, analisar informações, intercambiar experiências e efetuar breves exposições para os colegas.

O grupo estranhou no início, alegando preferência por aulas expositivas, cansaço, baixo rendimento, excesso de tarefas, pouco tempo para as leituras, entre outras razões. Não arredamos da nossa decisão e, por diversas vezes, explicitamos que a intenção era garantir coerência entre a teoria estudada e a prática realizada. Ora, se o discurso pedagógico vigente reivindica a ruptura com o ensino transmissivo e o reconhecimento do repertório cultural dos estudantes, ao que se devia tamanha resistência? Aos poucos, aprimoramos os procedimentos até adquirirem o seguinte formato: apresentávamos rapidamente o tema nos dez minutos iniciais do encontro presencial, em seguida, distribuíamos as folhas com a comanda da atividade (individual ou em grupo, conforme o caso) e determinávamos o tempo para realização. Os registros das reflexões eram apresentados aos colegas que teciam comentários a respeito. Ao final, recolhíamos os materiais, pois a leitura nos permitia compreender o percurso desenvolvido pela turma e redimensionar a próxima atividade. Todos receberam comentários por escrito.

Esse modo de excercer a docência ressoou no decorrer do semestre. As exposições dos estudantes ganhavam em qualidade ao mesmo tempo em que crescia a participação e engajamento. O que nos levou a inferir que a leitura dos textos e a assistência às videaulas mantiveram-se em níveis razoáveis. Desnecessário dizer que nem tudo foi um mar de rosas. Não raro, tivemos que sopesar as exigências. As colocações da turma nos convenceram a atenuá-las, trocar a ordem dos temas e reformular as atividades. Voltamos a convidar professoras que colocam em ação a pedagogia culturalmente orientada a exporem suas formas de artistá-la, o que se mostrou, sem sombra de dúvidas, o ápice do curso. Depois disso, a análise dos relatos de experiências realizada como última tarefa confirmou as expectativas acumuladas no transcorrer das semanas. A maioria dos estudantes entregaram textos muito bem elaborados, que indicavam o domínio da epistemologia e da didática do currículo cultural da Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada nos leva a concluir que o ensino híbrido pode ser mais laborioso, mas, em compensação, é mais dinâmico, flexível e inclusivo. Essa afirmação está lastreada na participação qualificada dos estudantes, na valorização dos saberes que possuem e no impulso à circulação de diferentes conhecimentos. Todavia, não se chega ao ensino híbrido por acaso,

ISSN: 2175-5930

nem tampouco de forma imediata. As aprendizagens angariadas com o ensino remoto emergencial, apesar dos tropeços mencionados, foram determinantes na ressignificação da docência.

Por fim, cabe um alerta. A narrativa exposta talvez tenha deixado uma sensação positiva, algo como a volta por cima, exemplo de superação, reivenção ou coisas do estilo. Ledo engano. Absolutamente côncios das implicações de tudo o que estava acontecendo durante aqueles meses terríveis em que centenas de milhares de pessoas tiveram suas vidas ceifadas, jamais escondemos o sofrimento, tampouco a preocupação com os estudantes e as dificuldades que todos enfrentávamos diariamente. Muitos de nós perderam pessoas próximas e queridas. No interminável pior momento da pandemia, sequer pudemos velá-las ou acompanhar o seu sepultamento. Padecemos juntos e nos solidarizamos com o sofrimento desmedido dos nossos semelhantes.

Naquele caos instalado, proteger-nos e ajudar a proteger os demais era a nossa obrigação, tal como prosseguir com o trabalho pedagógico, evintando que se rompesse a ligação com os estudantes. A pandemia nos roubou muito: a liberdade, o corpo a corpo, a interação presencial... Não podíamos deixar que também nos retirasse a possibilidade de ensinar. Precisávamos acolher nossos alunos em suas dificuldades e continuar trabalhando na sua formação, para que pudessem, num futuro não muito distante, realizar os seus sonhos. Concluímos que para além dos protocolos sanitários, preservar o nosso direito de exercer a docência também seria uma forma de combater a doença. Por isso, mesmo sofrendo bastante, tantas vezes cansado e desanimado, não nos omitimos. Tampouco deixamos os estudantes perceberem que tínhamos medo e que, assim como eles e elas, ignorávamos o que estava por vir. Um dia de cada vez, pensávamos, um dia de cada vez.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede,** v.7, n.1, p.257-275, mai. 2020.

MBEMBE, A. **A necropolítica.** São Paulo: N-1Edições, 2018.

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017.

NEIRA, M. G.; SANTOS, V. M. A gestão acadêmica e administrativa durante a pandemia: coletivo, invisibilidade, responsabilidade social e disputas. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 7, n. 00, p. e021029, 2021.

SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA CONSIDERANDO AS PREOCUPAÇÕES DOCENTES[1]

BURNOUT SYNDROME IN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS CONSIDERING TEACHING CONCERNS

SÍNDROME DE BURNOUT EN PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA CONSIDERANDO PREOCUPACIONES DOCENTES

Suelen Vicente Vieira,
Prefeitura Municipal de Maringá (PMM)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Jorge Both,
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

INTRODUÇÃO

O trabalho docente pode acarretar variadas situações e sentimentos nos professores, como momentos de estresse, medo, angústia, realizações, entre outros, atrelados a fatores pessoais e profissionais que são associados ao trabalho (FORTES; NACARATO, 2020). Esses elementos que transitam com a carreira docente se apresentam na realidade como a indisciplina dos alunos, o relacionamento com a comunidade escolar, a realização de planejamentos e avaliações, as políticas públicas destinadas a educação, os problemas sociais sofridos pelos alunos, e, ainda, podem variar de acordo com as condições de trabalho, carga horária laboral, entre outros (TRUSZ *et al*., 2020; VIEIRA, 2022). É importante destacar que o trabalho do professor de Educação Física apresenta ainda, algumas especificidades quando comparado aos demais colegas da escola, como por exemplo o local e a roupa para ministrar a aula, que são características da prática e a desvalorização do componente curricular por meio da comunidade escolar (SOUZA; NASCIMENTO; FENTERSEIFER, 2018).

Essas situações que permeiam o trabalho do professor podem gerar preocupações, que representam as inquietações e aflições que o docente possui referente ao seu trabalho. Segundo

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma entidade

Fuller e Bown (1975) e Vieira (2022) as preocupações de professores de Educação Física podem ser expressas em dimensões, as quais são: Consigo, que engloba preocupações de sobrevivência do docente no ambiente de trabalho; Tarefa, que abarca inquietações frente às tarefas pedagógicas destinadas ao professor; Impacto da Tarefa, que envolve as aflições referentes às necessidades de aprendizagem do aluno; Políticas Públicas, em que os professores se preocupam com as ações do governo em prol da educação; e Problemas sociais, que abrange os problemas do contexto social dos alunos que afeta o trabalho docente (FULLER; BOWN, 1975; VIEIRA, 2022).

Essa realidade do trabalho docente, permeada por momentos de estresse e anseios pode causar a Síndrome de Burnout. Essa Síndrome também é conhecida como síndrome do esgotamento profissional e é compreendida pelo esgotamento crônico proveniente do ambiente de trabalho, provocado por pressão, divergências no ambiente laboral, que não são acompanhados por reconhecimento ou pela devida gratificação. Ela pode ocasionar diversos sintomas nos professores como, cansaço, irritação, fadiga, entre outros, e inclusive acarretar o abandono da profissão (MAHMOUDI; SAGHADI; ABDOLMALEKI, 2018).

Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2010) propuseram um constructo da Síndrome de Burnout composto por quatro dimensões: Ilusão pelo Trabalho, caracterizada pela expectativa do docente em alcançar metas e objetivos do trabalho, sugerindo uma ideia de realização profissional e pessoal; Desgaste Psíquico, que abrange o desgaste físico e emocional decorrente do trabalho, motivado pelas relações estabelecidas no ambiente laboral com pessoas que apresentam ou geram problemas; Indolência, que se refere as atitudes de indiferença e cinismo com as pessoas que precisam de atendimento; e, por fim Culpa que envolve o sentimento de culpabilização por comportamentos negativos que aconteceram no trabalho.

Nesse sentido, compreendendo o impacto das preocupações dos professores e da Síndrome de Burnout no dia a dia de trabalho docente, bem como para permanência do professor na profissão, esse trabalho tem como objetivo comparar os perfis de professores de Educação Física considerando as preocupações docentes com o constructo de Síndrome de Burnout.

METODOLOGIA

ISSN: 2175-5930

O trabalho se caracterizou como descritivo, com abordagem quantitativa. A população da pesquisa foram professores de Educação Física de Maringá-PR e a amostra foi composta por 74 professores de Educação Física, atuantes nas redes municipal e estadual de ensino. Como critérios de inclusão foram selecionados apenas professores em pleno exercício da atuação profissional. Os dados foram coletados por meio de uma plataforma on-line no ano de 2020.

Como instrumentos da coleta de dados foram utilizados: Escala de Preocupações de Professores de Educação Física da Educação Básica (EPPEF) (VIEIRA, 2022) que contém 23 questões vinculadas as dimensões: Consigo, Tarefa, Impacto da Tarefa, Problemas Sociais e Políticas Públicas e o Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) - Versão Brasileira (GIL-MONTE; CARLOTTO; CÂMARA, 2010), composto por 20 questões distribuídas nas dimensões: Ilusão pelo Trabalho, Desgaste Psíquico, Indolência e Culpa. Destaca-se que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (Parecer: n° 3.774.391).

Para a análise de dados foi realizado a Análise de Clusters, por meio do método de Ward, que possibilitou a identificação do número de grupos de professores considerando o nível de preocupação. Em seguida, foram realizados os testes de Anova One Way e Anova para medidas repetidas para avaliar os grupos de Clusters conforme as dimensões do constructo de Burnout. Em todas as análises foi empregado o nível de significância de 95% ($p<0,05$).

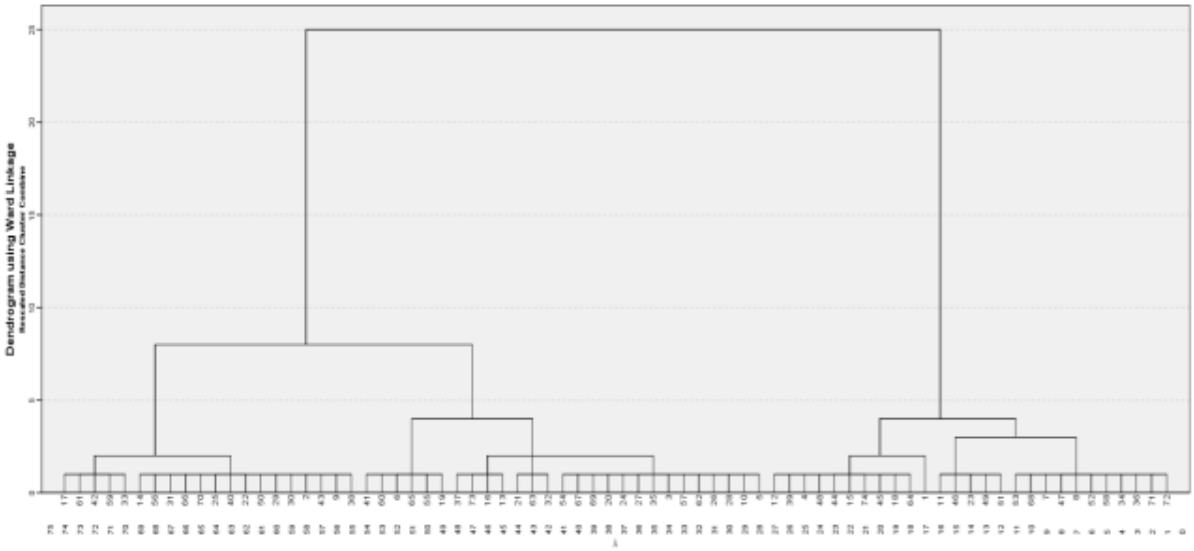
RESULTADOS

Nas consideracões finais, retome os objetivos e as principais ideias desenvolvidas. Deixe em evidência as suas constatações. Você pode apontar, ainda, limitações do estudo e indicar possibilidades de dar contunuidade a ele.

A partir da análise do dendograma (figura 1) foi possível identificar dois grupos de professores, sendo 27 docentes (36,5%) pertencentes ao Grupo 1 e 47 professores (63,5%) vinculados ao Grupo 2.

ISSN: 2175-5930

Figura 1. Dendrograma da Análise de Clusters considerando as preocupações dos professores de Educação Física.



Fonte: os autores.

Baseando-se nos grupos identificados pela Análise de Cluster foi realizada a comparação dos grupos. Identificou-se associações significativas em todas as análises (p<0,001), e conforme os pontos de cortes adotados por Vieira (2022), o Grupo 1 caracterizou-se como Preocupado, enquanto que o Grupo 2 apresentou-se como Muito Preocupado.

Tabela 1. Análise dos grupos de professores conforme as dimensões de preocupação.

Preocupações	***Clusters***		**P**
	Grupo Preocupado M(Dp)	**Grupo Muito Preocupado M(Dp)**	
1. Consigo	3,1(0,6)	3,9(0,7)	**<0,001**
2. Tarefa	3,0(0,5)	4,2(0,6)	**<0,001**
3. Impacto da Tarefa	3,6(0,5)	4,4(0,5)	**<0,001**
4. Problemas Sociais	3,4(0,5)	4,3(0,6)	**<0,001**
5. Políticas Públicas	3,5(0,6)	4,5(0,4)	**<0,001**
Avaliação Global	3,3(0,3)	4,3(0,4)	**<0,001**

Fonte: os autores

Na comparação dos grupos identificados na Análise de Cluster considerando o constructo da Síndrome de Burnout foi observada associação significativa na dimensão de Desgaste Psíquico (p<0,001), sendo que o Grupo Muito Preocupado demonstrou ser mais desgastado fisicamente e emocionalmente com o trabalho do que o grupo Preocupado (Tabela 2). Ao analisar cada grupo individualmente, identificou-se associações significativas para

ambos, sendo que a dimensão que mais impacta foi a Ilusão pelo Trabalho e a que menos influencia a Culpa, por ações e comportamentos negativos desenvolvimento no trabalho.

Tabela 2. Análise dos grupos de professores conforme as dimensões de Síndrome de Burnout

Síndrome de Burnout	***Clusters***		**P***
	Grupo Preocupado M(Dp)	**Grupo Muito Preocupado M(Dp)**	
1. Ilusão pelo Trabalho	2,67(0,77)[2,3,4]	2,49(0,75)[3,4]	**0,327**
2. Desgaste Psíquico	1,67(0,61)[1,3,4]	2,36(0,86)[3,4]	**<0,001**
3. Indolência	1,07(0,53)[1,2]	1,04(0,60)[1,2]	**0,860**
4. Culpa	0,89(0,55)[1,2]	0,97(0,59)[1,2]	**0,540**
P**	**<0,001**	**<0,001**	

Fonte: os autores.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados permitiu a identificação de dois grupos de docentes de Educação Física, considerando as preocupações de professores, sendo um grupo Preocupado e outro Muito Preocupado. Essa realidade pode ser explicada porque professores que são mais preocupados podem estar mais envolvidos com seu trabalho, desvelar processos laborais que não são tão evidentes e ser mais reflexivos com a responsabilidade do seu trabalho, o que pode provocar maior desgaste psíquico. Ao estar mais comprometido com o trabalho, o professor se envolve física e emocionalmente com a comunidade escolar, demandando de maior energia e disposição, podendo acarretar maiores níveis de preocupação e consequentemente em maiores níveis de Desgaste Psíquico. De fato, Lee, Kwon e Richards (2020) apresentaram que a exaustão emocional e o esgotamento servem como a primeira resposta aos elementos que desgastam os docentes no trabalho.

Em complemento, identificou-se que os docentes Muito Preocupado apresentaram maiores preocupações com a dimensão de Políticas Públicas, e assim, com os ataques que a educação vem recebendo por parte das instâncias governamentais e que não dependem dos professores para serem resolvidas. Essa realidade pode gerar angústias e consumo de energia, provocando assim maiores níveis de Desgaste Psíquico quando comparados ao outro grupo.

Por outro lado, os docentes Preocupados possuem maiores índices de preocupação com o Impacto da Tarefa e, portanto, com as necessidades de aprendizagem dos seus alunos. As

preocupações vinculadas a dimensão Impacto da Tarefa apresentam mais relação com a função do professor na escola, e fazem parte do rol de elementos que o professor precisa se envolver durante o seu trabalho. Esse maior comprometimento com aspectos que realmente fazem parte da sua função pode acarretar o menor nível de Desgaste Psíquico.

Ao considerar a análise pormenorizada dos grupos, constatou-se que a dimensão Culpa apresentou o menor índice no constructo da Síndrome de Burnout. Ressalta-se que a dimensão está associada ao sentimento de culpabilização sobre comportamentos e/ou atitudes negativas que ocorrem no ambiente de trabalho, sendo que o sentimento de culpa é uma sensação que tem tendência a revelar-se nos indivíduos após o aparecimento dos elementos presentes nas outras dimensões, como as deteriorações cognitivas e afetivas (baixos índices em Ilusão pelo Trabalho e altos em Desgastes Psíquico, respectivamente), ou as atitudes negativas que exerce com seus alunos (altos índices de Indolência) (GIL-MONTE; CARLOTTO; CÂMARA, 2010).

Em consonância com essa evidência, destaca-se que os resultados desse trabalho apresentaram como maiores os índices vinculados a dimensão de Ilusão pelo trabalho para ambos os grupos. Assim, constatou-se que os docentes se sentiam engajados em alcançar metas relacionadas ao trabalho, como uma fonte de satisfação pessoal (GIL-MONTE; CARLOTTO; CÂMARA, 2010). É importante destacar que a Ilusão pelo Trabalho apresenta sentido diferente das demais dimensões do constructo da Síndrome de Burnout, sendo que *altas pontuações de Ilusão pelo Trabalho indicam baixos níveis de Burnout (COSTA et al, 2013).*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os dois perfis de professores evidenciados a partir do constructo de preocupações, foi possível identificar um Grupo Preocupado e um Grupo Muito Preocupado. A dimensão de Desgaste Psíquico, no constructo de Burnout, apresentou-se como balizadora para diferenciação dos perfis de professores, sendo que o grupo de professores Muito Preocupado demonstrou maior desgaste físico e emocional resultante do trabalho, o que pode ser característica da maior preocupação e envolvimento que os professores vinculados a esse grupo possuem.

Nesse sentido, sugere-se que as instâncias superiores, como núcleos e secretarias de educação e o governo em suas variadas instâncias olhem cuidadosamente para o trabalho docente, no sentido de oferecer suporte e minimizar os desgastes gerados pelo trabalho. Isso

ISSN: 2175-5930

poderá proporcionar melhores conjunturas laborais aos docentes, minimizar as preocupações vinculadas às dimensões como Políticas Públicas e, consequentemente reduzir a incidência da Síndrome de Burnout.

REFERÊNCIAS

COSTA, L. S. T.; *et al*. *Prevalência da Síndrome de Burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros*. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, dez., 2013.

FORTES, F A. M.; NACARATO, A. M. As tensões do início da carreira docente. **Revista Linhas Críticas**, v. 26, 2020.

FULLER, F.; BOWN, O. Becoming a Teacher. In: RYAN, K. (org.). **Teacher Education.** Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 1975, p. 25-52.

GIL-MONTE, P. R.; CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Validação da Versão Brasileira do "Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo" em Professores. **Revista Saúde Pública**. v. 44, n. 1, p. 140-147, 2010.

LEE, Y. H.; KWON, H. H.; RICHARDS, A. Emotional intelligence, unpleasant emotions, emotional exhaustion, and job satisfaction in physical education teaching. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 38, n. 3, p. 262-270, 2019.

MAHMOUDI, A.; SAGHAFI, E.; ABDOLMALEKI, H. The role of social capital in job burnout rate among physical education teachers of Mashhad. **International Journal of Learning and Intellectual Capital**, v. 15, n. 1, p. 37-50, 2018.

SOUZA, S. P.; NASCIMENTO, P. R. B.; FENSTERSEIFER, P. E. Atuação Docente em Educação Física Escolar: Entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Revista Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 143-159, julho, 2018.

TRUSZ, R. D.; *et al*. Preocupações de docentes de Educação Física: associação com o nível de ensino e o vínculo institucional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, 2020.

VIEIRA, S. V. **Preocupações dos Professores de Educação Física**. 2022. 288f. Tese (Doutorado em Educação Física) Centro de Educação Física e Esporte – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

GTT 6 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO

Pôsteres

TÍTULO	AUTORIA
A AUTOPERCEPÇÃO DA PRÁTICA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NA USINA DA PAZ/PARÁ	LARISSA NUNES DE OLIVEIRA, TAYAN ROGÉRIO OLIVEIRA CARMEIRO, RHENAN FERREIRA DE FREITAS, MARCOS ANTONIO CASTRO PROTÁSIO FILHO, ALAN MEDEIROS DE SOUSA, EMERSON MACIEL FERREIRA
A DOCÊNCIA SUPERVISIONADA NA PÓS-GRADUAÇÃO: A PERSPECTIVA COLETIVO-COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.	FRANCISCO EDUARDO CAPARRÓZ, ZENÓLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO, VIRGINIA MIRANDA PEREIRA, ALÉSSIO COCO DE ANDRADE
A EDUCAÇÃO OLÍMPICA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	ANA GABRIELA ALVES MEDEIROS, SUZI SILVA SANTANA, DEIVIANI SANTOS GALLO SILVA, MÉRCIA EMANUELLE SANTOS FURTUOSO
A EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES EM MEIO A DUPLA JORNADA DE TRABALHO: QUAL O LUGAR DAS PRÁTICAS CORPORAIS?	LAIS MORAIS DO NASCIMENTO, MARCO ANTONIO GUEDES BARBOSA, LUCAS GEOVANY ANDRADE GARCIA, HEVELEN BEATRIZ MOREIRA CORREA, ADRIÃN TAINÃ MAGNO DE SOUZA, EMERSON DUARTE MONTE
A EXPERIÊNCIA DE UMA TREINADORA NO PROJETO FUTSAL FEMINISTA: A PRIMEIRA TEMPORADA	MARTINA BURCH, LUMA LEMOS AIRES, GUY GINCIENE
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO PROJETO ITINERÂNCIAS GINASTICAS NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA	JULIANE VITORIA RODRIGUES SOARES, LUISA HELENA FERNANDES SILVA, JYMMI WILLIAN SOARES FERREIRA, JOÃO VICTOR DIAS CASCAES, CÉRES CEMÍRAMES DE CARVALHO MACIAS, LÍVIA MARIA NEVES BENTES
A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO E A CULTURA CORPORAL	REBEKA MARTINS FLORÊNCIO DE SOUSA, ANA CLARA CASSIMIRO NUNES, LUCIANA NUNES DE SOUSA, DANIEL TEXEIRA MALDONADO

A GINÁSTICA CIRCENSE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIENCIA ACERCA DA ATIVIDADE CURRICULAR DE EXTENSÃO	RAFAELLA CRISTYNA DE OLIVEIRA DA SILVA, PAULLYNA RAFAELLA BARBOSA OLIVEIRA, JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE
A IDENTIDADE PROFISSIONAL ASSUMIDA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS PARTICULARES DE UMA CIDADE DA REGIÃO NORTE	THAYNARA SALDANHA SILVA, SÉRGIO EDUARDO NASSAR
A IMPORTÃNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FISICA	MICAELA MARIA SURUVI VIEIRA, CAROLINE DA COSTA DINIZ, LENI HACK
A PARTICIPAÇÃO ATIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNDO DO TRABALHO: DA COMPETÊNCIA TÉCNICA AO COMPROMISSO POLÍTICO	CAROLINE CORREIA MACIEL, JENNIFER ALINE ZANELA, CAROLINE ARNALDO ORTIZ, AUGUSTO SILVARES DE OLIVEIRA, ANDRÉ MALINA, ÂNGELA CELESTE BARRETO DE AZEVEDO
A PRODUÇÃO DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO NO GTT FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO DO CBCE: ANÁLISE INICIAL	JHERLON DA SILVA REIS, LEONARDO DE CARVALHO DUARTE
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	VICTORIA OLIVEIRA MODESTO, GABRIELA MACHADO RIBEIRO
AÇÃO PEDAGÓGICA COM A GINÁSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO	PAULLYNA RAFAELLA BARBOSA OLIVEIRA, RAFAELLA CRISTYNA DE OLIVEIRA DA SILVA, ADRIELLY KELLY CAVALCANTE SILVA, IASMIM DE OLIVEIRA CARDOSO, GABRIEL ERICK ROCHA DE BARROS, BRUNO BARBOSA GIUDICELLI
AS COMPLEXIDADES DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR ATRAVÉS DO AUTOESTUDO	EWERTON LEONARDO DA SILVA VIEIRA, ELISABETE DOS SANTOS FREIRE, SAMARA MOURA BARRETO DE ABREU, LUIZ SANCHES NETO
AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	LUENES KELLY CABRAL, LÍLIAN BRANDÃO BANDEIRA
AS CONTRIBUIÇÕES DO TRIPÉ ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PIBID: UMA ANÁLISE NO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO MARANHÃO.	ANTONIO HIGOR GUSMÃO DOS SANTOS, RAIMUNDO NONATO ASSUNÇÃO VIANA

ISSN: 2175-5930

AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FISICA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO CRÍTICA	LUCIANA NUNES DE SOUSA, REBEKA MARTINS FLORÊNCIO DE SOUSA, LUAN GONÇALVES JUCÁ, ANDRÉ LUIS DO NASCIMENTO MONT ALVERNE, LIS MARIA MACHADO RIBEIRO BEZERRA, DANIEL TEIXEIRA MALDONADO
AS RESISTÊNCIAS EM TORNO DA FORMAÇÃO UNIFICADA-INTEGRADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	MARIA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS COSTA
ASSOCIAÇÃO DA SÍNDROME DE BURNOUT E AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	SAULO TESTA, JORGE BOTH
ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO: ESPAÇO-TEMPO PARA A CONSTRUÇÃO DAS BIOGRAFIAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	ÂNDREA TRAGINO PLOTEGHER, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI
ATIVAMENTE: A MONITORIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	JULIANE MACHADO BARBOSA, RUAN FELLIPE DOS SANTOS CARRÉRA, SABRINA SOUZA ARAÚJO, WELINGTON SOARES FERNANDE, CLAUDIA MARIA RODRIGUES BARROS, ELREN PASSOS MONTEIRO
BACHARELADO OU LICENCIATURA	BRENDA FERNANDA CARVALHO, PAULO ROBERTO VELOSO VENTURA
CAMINHOS INVESTIGATIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DO NEI CAP/UFRN	JOYCE MARIANA ALVES BARROS, MARIA APARECIDA DIAS
CASA ACOLHE INFÂNCIAS: ESPAÇO DE ACOLHIMENTO PARA MÃES E CRIANÇAS DA ESEFID/UFRGS	MURILO ARLAQUE DE ABREU, PRISCILLA PEREIRA, TAINARA BECKER, GIOVANNI BENEDITTO, ANA LUISA MADRUGA DE RODRIGUES, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI
CIRCO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: INCENTIVANDO EXPERIÊNCIAS NO TRIÂNGULO MINEIRO	RITA DE CASSIA FERNANDES MIRANDA, TERESA ONTAÑÓN BARRÁGAN
CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PAS	PAULA BETINA BOCK DE PRASS, AUREA BIGOLIN, FERNANDO JAIME GONZALEZ
CONTRIBUIÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	IASMIM DE OLIVEIRA CARDOSO, GABRIEL ERICK ROCHA DE BARROS, ADRIELLY KELLY CAVALCANTE SILVA, PAULLYNA RAFAELLA BARBOSA OLIVEIRA, RAFAELLA CRISTYNA DE OLIVEIRA DA SILVA, BRUNO BARBOSA GIUDICELLI

DESAFIOS DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE A ÊNFASE PRAGMATISTA CONTEMPORÂNEA	DANIEL ELIAS MAESTRI, GABRIELA MACHADO RIBEIRO
EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO COLABORATIVA PARA PROFESSORES/AS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO	VANESSA RIBEIRO DE OLIVEIRA, LIVIA TENORIO BRASILEIRO
EGRESSOS DOS PPGEF DA REGIÃO CENTRO-OESTE 2011-2021: ONDE ESTÃO?	ANTÔNIO CHADUD JORGE, GISLANE FERREIRA DE MELO, SEVERINO LEÃO DE ALBUQUERQUE NETO, PAULA DOS SANTOS SILVA
EM DEFESA DO PIBID E DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA
ENTRE DIALOGICIDADES E AD-MIRAÇÕES: O PROJETO EEFD BAIXADA EM 2022	GABRIELA SOUZA DA CRUZ COSTA, DIEGO FERNANDES MACHADO DA COSTA, GABRIELA DE OLIVEIRA NETTO LIMA, RENATO SARTI
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIA COM TEMAS EMERGENTES	CLARISSE SILVA CAETANO, DOIARA SILVA DOS SANTOS, JAIRO ANTÔNIO DA PAIXÃO
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA	DÉBORA RAQUEL DA SILVA, ÂNDREA TRAGINO PLOTEGHER, MARCELA COLVARA DO NASCIMENTO, KAROLINE HACHLER RICARDO, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO INICIAL DE DISCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ANA VALÉRIA LIMA REIS, FERNANDA WOZIAK TAVARES, LARA VINHOLES, PIETRA CAZEIRO CORRÊA, TAMIRES JUNG DA SILVA, ROSE MÉRI SANTOS DA SILVA
FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL: CULMINÂNCIA DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PIBID- EF	ELAINE CATARINA GERALDES NUNES, LENI HACK
FESTIVAL DE PRÁTICAS CORPORAIS E GINÁSTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FEF UFPA CUNCAST	OTAVIO LUIZ PINHEIRO ARANHA, LARANY PAZ BRITO, AYRA JACQUELINE SILVEIRA LIMA
FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DO PIBID E O DIÁLOGO COM A PESQUISA-AÇÃO	LILIAN BRANDÃO BANDEIRA, LAYSSA LOPES COSTA, JÚLIA RODRIGUES PINTO, KHAYLANE SOUSA GOMES, THIAGO FERNANDES BENTLEY, WENISKLEY DE ARAÚJO SILVA

ISSN: 2175-5930

FORMAÇÃO ESPORTIVA E DIREITOS HUMANOS: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA A SOLIDARIEDADE HUMANA E A PRODUÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL.	CESAR ADRIANO RIBEIRO NUNES
FORMAÇÃO INICIAL E CONHECIMENTO DE SI: UMA PERSPECTIVA COLETIVO-COLABORATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA.	FRANCISCO EDUARDO CAPARRÓZ, ALCIDES CORDEIRO VIEIRA, GLEYCE KELLY PEREIRA NOVAES, PAOLA CARCANHOLO DIAS
FORMAÇÃO INTEGRADA (OU DUPLA FORMAÇÃO) EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS COM A OPERACIONALIZAÇÃO NO E-MEC	LUÍS CÉSAR DE SOUZA, ANGELA RODRIGUES LUIZ, CÁTIA REGINA ASSIS ALMEIDA LEAL, PAULO JOSÉ CABRAL LACERDA
FORMAÇÃO, ENSINO E CURRÍCULO EM NARRATIVAS DE PROFESSORES-FORMADORES E LICENCIADOS-EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVESIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	SUED DA SILVA SANDES, LEONARDO DE CARVALHO DUARTE
FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y RELATOS DOCENTES: ANÁLISIS DEL CURRÍCULO CULTURAL	ALEXANDRE FRANÇA SALOMÃO, CARINE FERREIRA COSTA, CLEVERSON DA SILVA SÃO JOÃO, DANIEL PIMENTA CASTELÃO, THIAGO FELIPE SEBBEN
IDENTIDADE DOCENTE: A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO COM A ESTRUTURA ESCOLAR	KAREM RAFAELA ROCHA RIBEIRO, MARGARIDA DO ESPÍRITO SANTO CUNHA GORDO
INTERDISCIPLINARIDADE NO MÉTODO DANÇA-EDUCAÇÃO FÍSICA NA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	LEONARDO ROCHA DA GAMA, MARCÍLIO DE SOUZA VIEIRA
LAMULI: LABORATÓRIO MULTIDISCIPLINAR DAS LICENCIATURAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	RAQUEL CRUZ FREIRE RODRIGUES
MÃES ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	VIVIANE GONÇALVES DA SILVA, LORRANE MARTINS LOPES, PÂMELA ANDRIELI DA SILVA TRISTÃO, ROSELI BELMONTE MACHADO, CARLA CHAGAS RAMALHO, LISANDRA OLIVEIRA E SILVA

ISSN: 2175-5930

MEMÓRIAS DE UM JOVEM EM FORMAÇÃO: RUA, ESPORTES E EDUCAÇÃO FÍSICA	NEYSE LUZ MUNIZ, PEDRO ALVES CASTRO, JOÃO PEDRO DO COUTO RÚBIO
MOMENTOS FORMATIVOS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRN	RENATA NISHIMURA GUERRA CAVALCANTI, ANA BEATRIZ MEDEIROS MELO, AGUINALDO CESAR SURDI
MOSTRA VIRTUAL INTERDISCIPLINAR: RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO PANDÊMICO	NATALIA DO ESPIRITO SANTO EVANGELISTA DA SILVA, ROBSON DOS SANTOS BASTOS, NEUZILENE MESAUITA RODRIGUES
MUDE FIT : UMA ALTERNATIVA DE EXERCÍCIO FÍSICO PARA VIAJANTES NO BRASIL	BRUNA CARVALHO DUTRA FRÓIS, PAULO JOSÉ CABRAL LACERDA
O BRINCAR E SUAS VIVÊNCIAS: UMA PONTE PARA O APRENDER	GIOVANNI BENEDITTO, ANA PAULA DAHLKE, CAROLINA CANEVA DA SILVA, LUCAS PACHECO FIALHO, DANIELA DO SANTO ABREU, LISANDRA OLIVEIRA E SILVA
O CLÁSSICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DA RÍTMICA DALCROZE NA GINÁSTICA A PARTIR DA "PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA" E DA "ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA".	JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE, LUZICLEIA DOS SANTOS BARBOSA
O ESTÁGIO NO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	HELOÍSA BORDIGNON, LUCAS MATEUS LINHARES LOPES, ANGELICA MADELA
O IMPACTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A CERTEZA DA DOCÊNCIA	ESTHEFANY LAIANE FERREIRA DA SILVA, STHEFANY DA SILVA RODRIGUES, LILIAN SILVA DE SALES, AMANDA CLÁUDIA ALVES E SILVA
O LUGAR DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA	LUAN HENRIQUE GOMES DA SILVA, DEILSON SALES DA SILVA, MARICELLY KEYLA MAIA DE ASSIS, FÁBIO BATISTA DA FONSECA, TADEU JOÃO RIBEIRO BAPTISTA
O PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II	AUGUSTO FERNANDES CONDÉ, LARISSA FATIMA DE AZEVEDO LELLIS, DOIARA SILVA DOS SANTOS
O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA, RENATA NISHIMURA GUERRA CAVALCANTI, AGUINALDO CÉSAR SURDI

ISSN: 2175-5930

O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPO DE PANDEMIA: RESSIGNIFICANDO O SEU ESPAÇO DE ATUAÇÃO EM UM NOVO CENÁRIO LABORAL	LUCIELI DE CASTRO ELÓI, MOISÉS MARÇAL ROSO DANIN, FERNANDO TEIXEIRA DA SILVA, BEATRICE MARIA LOBATO DA SILVA, LUCILA SILVA DA SILVA, GABRIEL AMORIM MACHADO
O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS EXPERIÊNCIAS ATRAVESSADORAS NA FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	CARLA CRISTINA SANTOS DOS SANTOS
PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE A DISCIPLINA ATLETISMO: UM ESTUDO NO NÍVEL SUPERIOR	GISELE SALGADO DOS SANTOS, BEATRIZ FURTADO DE LIMA, RÔMULO MEIRA REIS, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
PIBID COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: AFETAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS COORDENADORES/AS DE ÁREA	NEYSE LUZ MUNIZ
PIBID E NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRAL: UM 007 DA FORMAÇÃO CRÍTICA?	GLEICIANE DA SILVA LACERDA, CLISTENES AMORIM BENICIO, KAMILLA ALESSANDRA FÉLIX ROSA, RICARDO NUNES DA SILVA JUNIOR, SIMONE MARIA DA SILVA, CHRISTIANE GARCIA MACEDO
PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA EM MOMENTO DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL: INCERTEZAS E AVANÇOS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL	SILVIO BARBOSA PEREIRA, ANNA BEATRIZ DA SILVA, FILIPE GABRIEL DA CUNHA SILVA LUZ, GUSTAVO JOSÉ SILVA DE LIRA, AGOSTINHO DA SILVA ROSAS
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO ENSINO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA UFMA.	MARY CIDIA MONTEIRO SOUSA COSTA, ROGÉRIO DIAS AVELAR, CAMILA FERNANDA PENA PEREIRA, SILVANA MARTINS DE ARAUJO
PRODUTOS EDUCACIONAIS NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – CARACTERÍSTICAS DO PÓLO UFRN	NIEDJA NAYARA LAURENTINO E SILVA, RUBIANE GIOVANI FONSECA
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES ACERCA DAS DEMANDAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA	ROBERTA DE SOUZA GOMES, ALAN CAMARGO SILVA, SÍLVIA MARIA AGATTI LÜDORF
PROJETO “CONEXÃO EDUCAÇÃO FÍSICA”: FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO AMBIENTE VIRTUAL	LUIZA AGUIAR DOS ANJOS, GABRIELA BARANOWSKI PINTO, LUIZ GUSTAVO NICÁCIO

ISSN: 2175-5930

PROJETO ESEFID ACOLHE INFÂNCIAS E SUA APROXIMAÇÃO COM O CONCEITO DE COLETIVO EDUCADOR	GIOVANNI BENEDITTO, ANA PAULA DAHLKE, DANIELA DO SANTO ABREU, MURILO ARLAQUE DE ABREU, PRISCILLA PEREIRA, LISANDRA OLIVEIRA E SILVA
PROJETO KITANGU: TRAJETÓRIAS DIALÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA/COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	LAIANE CALDEIRA BARBOSA, VITÓRIA VARGAS GEORG, MARIANA GATTO LEMOS DE SOUZA DOS SANTOS, RENATO SARTI
REFLEXOES A PARTIR DA VIVENCIA DA MODALIDADE PUNHOBOL	KAYO FRANCISCO FERREIRA MOCONHÔ, POLLYANA CRISTINA HURTADO LEITE, ELAINE CATARINA GERALDES NUNES, LENI HACK
REPAGINAÇÃO E SUCESSO NA ALTERAÇÃO DO MODELO DE NEGÓCIO DE UMA ACADEMIA DE GINÁSTICA	ANDERSON OCCHI CESAR, BEATRIZ FURTADO DE LIMA, GISELE SALGADO DOS SANTOS, MÁRDEL VINICIUS DE FARIA CARDOSO, RÔMULO MEIRA REIS, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR MAIS COLABORATIVA	SAMANTHA GOUVEIA, SARAH OLIVEIRA DA COSTA, LUCIANA VENÂNCIO
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO SOBRE O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL MENOR	TIAGO ANDRADE DE OLIVEIRA, LILIAN SILVA DE SALES, TATIANA FRANÇA MOURA
TEMAS SOCIAIS E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.	SARAH OLIVEIRA DA COSTA, SAMANTHA GOUVEIA, LUCIANA VENÂNCIO
UNIVERSIDADE TAMBÉM É LUGAR DE CIRCO: REFLEXÕES SOBRE O CIRCO E A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	RITA DE CASSIA FERNANDES MIRANDA, TEREZINHA PETRUCIA DA NÓBREGA
V FESTIVAL DE GINÁSTICA DA FEF-UFPA-CUNCAST: DESAFIOS EM TEMPOS PANDÊMICOS	OTAVIO LUIZ PINHEIRO ARANHA, KAROLINE NASCIMENTO SOARES, JENNYFER DARA DE SOUZA PINTO

ISSN: 2175-5930

A AUTOPERCEPÇÃO DA PRÁTICA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NA USINA DA PAZ/PARÁ [1]

THE SELF-PERCEPTION OF THE PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONALS WORKING AT USINA DA PAZ/PARÁ

LA AUTOPERCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA DE LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN FÍSICA QUE ACTÚAN EN LA USINA DA PAZ/PARÁ

Larissa Nunes de Oliveira,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Tayan Rogério Oliveira Carneiro,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Rhenan Ferreira de Freitas,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Marcos Antonio Castro Protásio Filho,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Emerson Maciel Ferreira,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Alan Medeiros de Sousa,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre prática pedagógica é comum que os pensamentos sejam direcionados para o ambiente escolar, porém é preciso estarmos atentos para que os limites espaciais não restrinjam a nossa atuação enquanto professores.

> A prática pedagógica nos espaços não escolares tem como finalidade direcionar conhecimentos e saberes na prática social. O espaço não escolar vai muito além dos muros de uma escola, ele está ligado a grupos culturais, hospitais, associação religiosa filantrópica e espaços de ressocialização (MOREIRA, 2021, p. 11).

No âmbito da Educação Física podemos destacar como exemplos destes espaços não escolares clubes, academias, projetos sociais, projetos esportivos voltados ao esporte e/ou lazer, entre outros. E ainda nestes espaços podemos perceber o professor exercendo a função de direcionamento dos conhecimentos.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

Hoje, a Educação Física vive atualmente uma cisão no que tange a formação dos profissionais da área, elaborando cursos distintos para atuação em diferentes campos: licenciatura e bacharelado. Vislumbramos essa cisão como uma das estratégias de controle social das massas criadas pelo capitalismo para manutenção da ordem social vigente. Estratégia esta que consiste em desviar a atenção do público dos problemas sociais importantes e das mudanças decididas pelas elites políticas e econômicas, tensionando as relações sociais de uma mesma classe social e/ou trabalhista, forçando conflitos entre os mesmos.

Nesse sentido, para Nozaki (2004)

> as práticas corporais realizadas fora do meio escolar vêm recebendo uma carga valorativa positiva, sendo identificadas com a perspectiva da promoção da saúde e da obtenção da qualidade de vida, num viés liberal. A proliferação das práticas nas academias de ginásticas, clubes, condomínios e nos espaços de lazer fez com que a própria formação profissional da educação física fosse insistentemente questionada, sob o ponto de vista do preparo do professor para a atuação nos vários campos de trabalho (NOZAKI, 2004, p. 9).

A partir Projeto de Lei 330/95, foi aprovado, no Senado, o PLC 33/98 e posteriormente sancionada pelo Presidente da República, a Lei 9696/98, que regulamenta a profissão de educação física e cria os seus conselhos federal e regionais que busca suprir a demanda do capital, pois "a crise do capital trouxe as políticas de desobrigação do Estado na gerência das conquistas sociais e uma busca por novos nichos de exploração do corpo que se abria" (QUELHAS, 2009, p.3).

Com a regulamentação da profissão da Educação Física e a atribuição de funções separadas no que tange o ambiente escolar e não-escolar, diversos nomes são atribuídos aos cargos ofertados diferenciam o cargo a ser ofertado (professor de educação física, educador físico, profissional de educação física, técnicos em gestão do esporte, entre outros).

No ano de 2021 o Governo do Estado do Pará realizou a implementação do programa TERPAZ e diversos espaços com oferta de atividades gratuitas para a população, incluindo atividades voltadas às práticas corporais. Para suprir a demanda de força de trabalho para cumprir com esses objetivos, a Secretaria Estadual de Esporte e Lazer – SEEL/PA lança em agosto de 2021 o Edital 01/2021 para contratação de Técnicos de Gestão do Esporte. (SEEL, 2021).

Partindo das reflexões acima e da implementação destas usinas o presente trabalho materializou-se com o objetivo de identificar a autopercepção dos profissionais de Educação

Física vinculados as Usinas da Paz conforme a sua atuação na mesma, independente de sua formação.

USINAS DA PAZ

Vinculado ao programa TERPAZ, as Usinas da Paz são complexos multifuncionais estruturados com diversos espaços que oferecem mais de 80 atividades gratuitas, como

> espaços para atividades esportivas; salas de audiovisual e inclusão digital; atendimento médico e odontológico; consultoria jurídica; emissão de documentos; ações de segurança; capacitação técnica e profissionalizante; espaço multiuso para feiras, eventos e encontros da comunidade. Também há espaços para cursos livres e de dança, teatro, robótica, artes marciais, musicalização e biblioteca. (USINA, 2022)

Nesse sentindo, os complexos físicos com suas variedades de serviços têm a finalidade de trabalhar com políticas públicas de inclusão social, de prevenção da violência e de assistência social para as comunidades do entorno.

METODOLOGIA

A pesquisa encontra-se no campo metodológico das pesquisas de campo:

> Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. (GIL, 2002, p. 53).

Os sujeitos da pesquisa foram oito profissionais vinculados ao Programa TerPaz e que atuam em diversas Usinas da Paz no cargo supracitado. Foi desenvolvido um questionário na plataforma Google Forms e aplicado aos sujeitos, direcionado pelo objetivo de identificar a autopercepção dos profissionais de Educação Física vinculados as Usinas da Paz conforme a sua atuação na mesma, independente de sua formação. O questionário foi organizado em 14 perguntas, divididas em duas seções e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com alternativas fechadas.

Na primeira sessão encontram-se perguntas a fim de caracterizar o perfil dos sujeitos com dados pessoais: nome, idade e gênero. Na segunda sessão as perguntas direcionam-se para

a atuação profissional destes sujeitos além de sua identificação quanto esta prática e seu entorno.

A análise dos dados assume uma abordagem qualitativa. De forma a preservar a identidade dos professores envolvidos na pesquisa, no que tange a produção de um trabalho acadêmico, como previsto no TCLE, seus nomes foram substituídos por pseudônimos numerados, foram eles: Sujeito I, Sujeito II, Sujeito III, Sujeito IV, Sujeito V, Sujeito VI, Sujeito VII e Sujeito VIII.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para os resultados e discussão foram consideradas apenas as perguntas de número: 04, 05, 07, 08, 09, 10 e 11 que são apresentadas a seguir:

- Questão 04: Formação
- Questão 05: Área de Atuação na USINA DA PAZ
- Questão 07: Como você se apresenta durante a sua atuação profissional na USINA DA PAZ?
- Questão 08: Como você é principalmente chamado pelos praticantes da modalidade em que você atua na USINA DA PAZ?
- Questão 09: Como você é principalmente chamado pelos familiares/tutores dos praticantes da modalidade em que você atua na USINA DA PAZ?
- Questão 10: Como você é principalmente chamado pelos demais colaboradores da USINA DA PAZ?
- Questão 11: Você identifica a presença de um percurso didático/pedagógico em sua atuação na USINA DA PAZ?

Tabela 1: Respostas dos sujeitos

Sujeito	Pergunta 4	Pergunta 5	Pergunta 7	Pergunta 8	Pergunta 9	Pergunta 10	Pergunta 11
Sujeito I	Licenciatura em Educ. Física	Quadra	Professor	Professor	Professor	Professor	SIM

ISSN: 2175-5930

Sujeito II	Licenciatura em Educ. Física	Lutas	Professor	Professor	Professor	Professor	SIM
Sujeito III	Licenciatura em Educ. Física	Piscina	Professor	Professor	Professor	Professor	SIM
Sujeito IV	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	Piscina	Professor	Professor	Professor	Professor	SIM
Sujeito V	Licenciatura plena	Quadra de areia	Professor	Professor	Professor	Professor	SIM
Sujeito VI	Licenciatura em Educ. Física	Lutas	Professor	Professor	Professor	Professor	SIM
Sujeito VII	Bacharelado em Educ. Física	Lutas	Sensei	Sensei	Professor a/ Sensei	Pelo nome	SIM
Sujeito VIII	Licenciatura em Educ. Física	Piscina	Professor	Professor	Professor	Professor	SIM

Fonte: Elaborada pelos autores

Mediados pelos nexos estabelecidos sobre a atuação inerente ao curso de Educação Física, como forma de chegar ao âmago da discussão aqui proposta, recorremos à realidade concreta por meio das respostas dos professores expostas no quadro abaixo.

Para melhor atender aos objetivos do escrito, optamos por excluir as perguntas de número cinco e seis, que trata sobre o quantitativo de turmas de cada sujeito, bem como as perguntas de um a três, que caracterizam os sujeitos com suas informações pessoais, respeitando o TCLE. Ao serem perguntados acerca da sua formação, obtivemos representantes de todos os tipos de formação, com ampla maioria de licenciados. Dentre as modalidades oferecidas pelo Programa, os sujeitos questionados citaram atuar nas modalidades de quadra (futsal, voleibol, basquetebol e handebol), lutas (judô, karatê e boxe), piscina (hidroginástica e natação) e quadra de areia (futebol de areia, vôlei de areia e funcional), conteúdos inerentes à prática pedagógica da área de influência da Educação Física, a Cultura Corporal (COLETIVO, 1992).

As perguntas de sete a dez, cuja temática está voltada para a percepção pessoal e externa para a atuação nas modalidades supracitadas, a grande maioria dos profissionais atestaram se

enxergar e serem enxergados pelo público envolvido nas aulas (alunos, responsáveis e demais profissionais do Programa) como professores, salvo um dos sujeitos que citou se auto-identificar também na categoria "Sensei". Na última pergunta, buscamos avaliar se estes sujeitos conseguiam identificar a presença de um percurso didático/pedagógico em sua atuação, na qual obtivemos, de forma unânime, que sim, sua atuação é permeada por um viés didático/pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face as respostas e, levando em consideração que a atuação do profissional de Educação Física vai muito além da sua natureza escolar, mas também nos demais espaços voltados para manifestações dos conteúdos da Cultura Corporal, concluímos que a caracterização da profissão Professor está atrelada à prática pedagógica inerente à função social do mesmo, a de transmissor dos conteúdos elaborados historicamente pela humanidade, de forma sistematizada. Para isso, na práxis do Professor de Educação Física tanto no âmbito formal como no informal, há a necessidade da definição de resultados esperados (elaboração de objetivos), caminhos metodológicos para se chegar a eles e conteúdos específicos e transversais da Educação Física, caracterizando então o cerne da atuação do bacharel e do licenciado mediada pela organização do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1998b.

_____. Projeto de Lei no 330-A/95. Substitutivo oferecido pelo relator da Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Dispõe sobre a regulamentação do trabalho dos profissionais de educação física e dança e cria o Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física e Dança. Brasília: Câmara dos Deputados, 1995b.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, Joelma Lima; OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. A Educação em ambientes não escolares: um relato de experiência. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 31, 23 de agosto de 2022.

NOZAKI, H. T. **Educação Física E Reordenamento No Mundo Do Trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383 f. Tese (Doutorado) - Programa De Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

QUELHAS, Álvaro Azeredo. Hegemonia e trabalho na Educação Física brasileira: 1980-2007. In: SEMINÁRIO CIENTÍFICO – Teoria política do socialismo, 2009.

USINAS da paz. SEAC, 2021. Página Inicial. Disponível em: <http://www.seac.pa.gov.br/content/usinas-da-paz> Acesso em 01 de maio de 2023.

A DOCÊNCIA SUPERVISIONADA NA PÓS-GRADUAÇÃO: A PERSPECTIVA COLETIVO-COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

SUPERVISED TEACHING IN GRADUATE STUDIES: THE COLLECTIVE-COLLABORATIVE PERSPECTIVE IN THE FORMATION OF UNIVERSITY PROFESSORS, AN EXPERIENCE REPORT

EL PRACTICUM DOCENTE EN EL POSGRADO STRICTO SENSU: LA PERSPECTIVA COLECTIVO-COLABORATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITÁRIO, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Francisco Eduardo Caparróz,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Zenólia Christina Campos Figueiredo,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Virginia Miranda Pereira,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Aléssio Coco de Andrade
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência produzido por um mestrando e uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Foi realizado em conjunto com a orientadora dos referidos mestrandos e o professor da disciplina Educação Física, Formação Docente e Currículo (Curso de Licenciatura em Educação Física/CEFD/UFES), que é aluno do doutorado PPGEF e cursou a disciplina de Docência no Ensino Superior com a referida professora orientadora. A professora contribuiu com debate e reflexões sobre o que desenvolvemos na prática pedagógica no exercício da docência supervisionada.

A Docência Supervisionada se deu no primeiro semestre de 2022, com uma turma do primeiro período do Curso de Licenciatura em Educação Física (CEFD/UFES). Foram 60 horas/aula, organizadas ao longo de 15 encontros semanais (cada um com 4 horas/aula). O

ISSN: 2175-5930

trabalho de delineamento, preparação e desenvolvimento da prática pedagógica como um todo e de cada aula/encontro com a turma foi compartilhado entre os mestrandos e o professor da disciplina.

A Docência Supervisionada é uma disciplina obrigatória aos alunos do PPGEF e compreende as atividades de docência com supervisão de docentes do curso, desenvolvidas junto às disciplinas dos cursos de graduação em Educação Física do CEFD/UFES, visando o aperfeiçoamento da prática docente.

O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Os processos de estágio, como é o caso da docência supervisionada, podem configurar-se como um espaço de aprendizagem que se dá de forma vertical, linear e, meramente, instrumental, ou seja, estagiários observam o professor e aprendem a sê-lo. Em nosso caso, entendemos que, como professores e pesquisadores do âmbito acadêmico universitário, deveríamos buscar estabelecer relações que favorecessem a convivência coletiva na qual as desigualdades objetivas de posições fossem superadas por processos interativos entre sujeitos com trajetórias formativas e profissionais diversas (BRANDÃO, 2003). Isso foi facilitado pelo fato do professor responsável pela disciplina (supervisor) ser doutorando do PPGEF/CEFD/UFES e de nós termos, como orientadora, a mesma professora.

Entendemos a Docência Supervisionada para além de um trâmite acadêmico e de um espaço para se aprender a ser professor universitário. Assim, a delineamos, fundamentados nas ideias de Paulo Freire (2014, p. 133), como um lugar de aprendizagem coletiva, colaborativa, fraterna, alicerçada numa "[...]relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade[..]". Um lugar no qual a docência no ensino superior foi problematizada em sua complexidade.

Nóvoa (2023), ao discutir a escola — podemos pensar também na universidade — como lugar de formação, aponta o grave problema de os professores iniciantes enfrentarem as realidades das instituições de ensino sem um suporte institucional e pessoal para vivenciarem essa transição de uma condição à outra, ou seja, nesse caso, de professores para "formadores de professores".

O objetivo deste relato de experiência é expressar como um grupo de professores, em face da docência supervisionada no mestrado, construiu um processo de exercício da docência,

ISSN: 2175-5930

baseado na perspectiva coletivo-colaborativa, de modo a engendrar uma relação horizontal entre os envolvidos. Valorizando, então, a diversidade, as diferenças objetivas e subjetivas, os conhecimentos, as vivências, as ideias e as opiniões de cada um para desenvolver o ensino-aprendizagem numa disciplina na formação inicial de professores de Educação Física (Licenciatura).

Nessa direção, propomos um estudo qualitativo com vistas na pesquisa autobiográfica, que pode ser configurada como uma alternativa de pesquisa em que, segundo Abrahão (2004), o sujeito se desvela para si e revela-se para o mundo, como uma história autorreferente imbricada de sentidos e significados.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO.M.H.B. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004
.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, A. Novas Disposições dos Professores: a escola como lugar de formação. Adaptação de uma conferência proferida no **II Congresso de Educação do Marista de Salvador** (Baía, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: HTTP://wwww.cultiva.org.br/mostranot.php?id=1167. Acesso em: 11 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 49º ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 2014.

A EDUCAÇÃO OLÍMPICA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[1]

OLYMPIC EDUCATION IN THE UNIVERSITY EXTENSION: AN EXPERIENCE REPORT

EDUCACIÓN OLÍMPICA EN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Ana Gabriela Alves Medeiros,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XII)
Suzi Silva Santana,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XII)
Deiviani Santos Gallo Silva,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XII)
Mércia Emanuelle Santos Furtuoso,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XII)

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade relatar os aprendizados e contribuições do projeto de extensão Olímpia: esporte, educação e cultura, desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *Campus* XII. O presente projeto teve como objetivo promover vivências esportivas, educacionais e culturais, fundamentadas na Educação Olímpica, para crianças e jovens, ao mesmo tempo, possibilitar aos discentes do curso de Educação Física da UNEB-Campus XII experiências pedagógicas.

As ações do projeto Olímpia ocorreram a partir de parceiras com escolas municipais de Guanambi-BA. As atividades do projeto cumpriram-se nas instalações da UNEB (salas e quadra poliesportiva), com duas aulas semanais, às quartas e sextas-feiras. A primeira turma era formada por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, que frequentava o horário das 13:30 às 15:00. Já a segunda turma, das 15:30 às 16:50, era composta por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Cada turma continha cerca de 20 crianças. Este relato refere-se as atividades do projeto desenvolvidas no ano de 2022.

[1] Esse trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

A EDUCAÇÃO OLÍMPICA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O projeto contou com três discentes monitoras, uma bolsista e duas voluntárias, as quais elaboravam as aulas, em conjunto com a professora responsável, semanalmente durante as reuniões pedagógicas. Nesses momentos, pôde-se obter um aprofundamento de questões concernentes à prática pedagógica, às metodologias de ensino, bem como do referencial teórico que fundamenta a Educação Olímpica.

A Educação Olímpica tem se constituído como uma proposta pedagógica pautada nos princípios do Olimpismo, cujo intuito é fomentar uma formação humana em valores conduzida pelo/através do esporte (NAUL *et al.*, 2017). Nessa direção, as aulas do projeto Olímpia foram estruturadas para a compreensão do esporte em todos os seus aspectos: motores, culturais, sociais e axiológicos. Logo, para além do ensino de modalidades esportivas, foram tematizados princípios e valores, como amizade, igualdade, solidariedade e respeito.

As aulas eram divididas em alguns momentos estruturais: roda de conversa/acolhimento, aquecimento, parte principal, volta a calma e roda de conversa final/avaliação. O primeiro mês foi crucial para a adaptação dos estudantes ao espaço da Universidade, à metodologia utilizada no projeto e para construção da relação com as monitoras. Por sua vez, para as monitoras, foi também um momento para aquisição e desenvolvimento da autonomia e segurança na condução das aulas.

Com o passar do tempo, foi possível perceber o desenvolvimento dos estudantes, no que tange aos aspectos motores, afetivos e psicossociais, o que convergiu para a concretização de objetivos da Educação Olímpica, bem como do projeto Olímpia.

No entanto, tivemos algumas dificuldades pontuais com alguns alunos, o fato de serem de escolas diferentes exacerbava a competição entre eles, chegando a alguns momentos de violência verbal. Porém, a partir da problematização de tais situações, aliada as discussões sobre os valores preconizados no esporte, conseguimos sensibilizar os alunos para uma convivência baseada no respeito e na cooperação.

Sabe-se que a prática desportiva pode possibilitar situações de conflito, que podem afluir para atitudes de violência (física, verbal simbólica). De tal modo, torna-se imperioso intervenções educativas na iniciação esportiva, sobretudo com crianças e jovens. Neste escopo, o desenvolvimento de um programa de Educação Olímpica pode potencializar a prática

esportiva de crianças e jovens, suscitando a aquisição de valores, habilidades e competências individuais e sociais relevantes para a vida cívica (RUBIO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o projeto Olímpia foi de grande relevância para a formação dos(as) estudantes, tanto da graduação quanto dos escolares. As discentes monitoras puderam apreender aspectos fulcrais da intervenção pedagógica, a partir da vivência do processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo, adquiriram conhecimentos acerca da Educação Olímpica e sua efetividade na formação em valores. Os escolares, por sua vez, vivenciaram aprendizados inerentes à prática desportiva, que vão além das habilidades motoras.

Por fim, destacamos que o projeto operacionalizou a extensão universitária, pelo que criou vínculos com a comunidade externa, viabilizando um leque de possibilidades de formação.

REFERÊNCIAS

NAUL, R.; BINDER, D.; RYCHTECKY, A.; CULPAN, I. (Eds.). **Olympic Education: an international review**. London: Taylor & Francis, 2017.

RUBIO, K. **Educação Olímpica e responsabilidade social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

A EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES EM MEIO A DUPLA JORNADA DE TRABALHO: QUAL O LUGAR DAS PRÁTICAS CORPORAIS?

THE EMANCIPATION OF WOMEN IN THE MIDDLE OF DOUBLE WORKDAYS: WHAT IS THE PLACE OF BODILY PRACTICES?

LA EMANCIPACIÓN DE LA MUJER EN MEDIO DE JORNADA DOBLE: ¿CUÁL ES EL LUGAR DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES?

Lais Morais Do Nascimento,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA)
Lucas Geovany Andrade Garcia,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA)
Hevelen Beatriz Moreira Corrêa,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA)
Adriãn Tainã Magno de Souza,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA).
Marco Antonio Guedes Barbosa,
Universidade Do Estado Do Pará (UEPA)
Emerson Duarte Monte,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

À proporção que consta nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2020) aponta que, nos últimos três anos, a população masculina se tornou mais presente para com os afazeres domésticos, todavia, as mulheres, ainda assim, dedicam mais horas do seu tempo para realizar tais tarefas. As mulheres que trabalham fora exercem uma carga horária de 18,5 horas semanais dedicadas ao trabalho doméstico, ou seja, 10,4 a mais se comparado aos homens que, por sua vez, dedicam 8,1 horas semanais para as mesmas tarefas (IBGE, 2020).

O objetivo geral da presente investigação versa sobre a análise acerca dos efeitos da reprodução social na vida da mulher brasileira em articulação com as práticas corporais. Tem-se como objetivos específicos: 1. Avaliar o nível de atividade física em mulheres com dupla

ISSN: 2175-5930

jornada de trabalho no seu tempo livre; 2. Avaliar o tempo gasto em atividades domésticas entre homens e mulheres.

METODOLOGIA

De acordo com o objetivo geral deste estudo, esta pesquisa se configura como quanti-qualitativa, de nível explicativo segundo Andrade (2002) a pesquisa explicativa busca aprofundar o conhecimento de uma determinada realidade, ou seja, busca entender a razão das coisas, e se desenvolveu a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2008). Os dados foram coletados no Portal de Periódicos da CAPES.

Foram utilizados os descritores: mulheres, dupla jornada e atividade física. Foram selecionados apenas artigos nacionais e que foram produzidos no século XXI. Após leitura do quantitativo total de artigos, foram selecionados 14 para análise e discussão dos dados.

PANORAMA DA DUPLA JORNADA DE TRABALHO EM MULHERES E AS PRÁTICAS CORPORAIS

Mulheres comumente são ensinadas a estabelecerem o papel de dona de casa desde a infância em muitas famílias brasileiras, favorecendo a perpetuação da múltipla jornada de trabalho feminina. Para as mulheres que pertencem às classes sociais de menor poder aquisitivo, isso é ainda mais evidente, tendo em vista que o adentrar dessas mulheres ao mundo do trabalho ocorre por força da situação econômica. Conforme Portes e Ávila (2012), a tríplice jornada de trabalho sempre esteve presente na vida das entrevistadas, justamente por sempre estarem inseridas no trabalho doméstico, no mercado de trabalho e, ainda, nas tarefas de estudos. Essa realidade contribui para o distanciamento das mulheres das atividades de lazer, e que mantém uma diferença significativa quando comparada a média geral, entre os homens, dos quatro grupos etários presentes no gráfico, ao representar 43,7% da amostra entre os homens que realizaram atividade física no tempo livre, no período 2010-2020, contra 29,5% entre as mulheres, indicando que as mulheres realizam atividade física no tempo livro 48,0% a menos que os homens (VIGITEL, 2010/2020)

Ou seja, permanece, em certa medida, enraizados alguns valores machistas sobre o papel da mulher dentro do lar e, de outro lado, uma gradativa piora nos níveis de práticas corporais pelas mulheres, com elevado impacto na saúde física, o que remete a necessidade de

permanecer na luta pela efetiva libertação das mulheres, não apenas para poderem acessar os níveis mais elevados da formação humana e os espaços do mundo do trabalho, mas também do trabalho no espaço doméstico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância que a luta traçada para que as mulheres conquistem de fato seu espaço no mundo do trabalho precisa seguir. Ainda que as conquistas até a atualidade sejam relevantes, precisa-se de políticas públicas que amparem mulheres com dupla jornada de trabalho. Diante disso, sobrepeso, obesidade, sedentarismo, entre outros malefícios a saúde, são recorrentes em mulheres e, em alguns casos, mais elevados que nos homens, devido ao descaso dado por elas em beneficiar a si e a falta de tempo relatada na totalidade da produção do conhecimento investigada, em articulação com base teórica contida neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002

ÁVILA, Rebeca; PORTES, Écio. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 809-832, set./dez. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Outras formas de trabalho: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

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

VIGITEL. **Brasil 2010-2020.** Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2011-2021.

A EXPERIÊNCIA DE UMA TREINADORA NO PROJETO FUTSAL FEMINISTA: A PRIMEIRA TEMPORADA[1]

THE EXPERIENCE OF A WOMAN COACH IN THE FEMINIST FUTSAL PROJECT: THE FIRST SEASON

LA EXPERIENCIA DE UNA ENTRENADORA EN EL PROYECTO DE FUTBOL SALA FEMINISTA: LA PRIMERA TEMPORADA

Martina Burch,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Luma Lemos Aires,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Guy Ginciene,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

A profissão de treinadoras e treinadores esportivos perpassa diversas questões em seu percurso formativo, sendo muitas vezes considerada idiossincrática por natureza, e, portanto, difícil de ser semelhante (NASH; SPROULE, 2012). A sua efetividade na profissão é sustentada por uma soma de competências e conhecimentos que se relacionam não apenas com o domínio da sua intervenção, mas também com a necessidade de se relacionar com outras/os atrizes e atores deste cenário esportivo (ABRAHAM; COLLINS; MARTINDALE, 2006; DEMMERS; WOODBURN; SAVARD, 2006).

No entanto, mesmo com essas competências e aprendizagens necessárias, surgem algumas dúvidas: “Será que as mulheres estão se formando como treinadoras?”; “O que de fato é ser uma treinadora?”; “Qual característica em comum deve se obter para ter sucesso na profissão?”; “A constituição de um treinador é a mesma constituição de uma treinadora?”.

Ser uma treinadora para muitas mulheres se assemelha a participar de uma corrida com diversos obstáculos, alguns visíveis e outros ainda obscuros. A ausência de representatividade em cargos de liderança faz com que muitas ainda não se vejam ocupando determinados espaços. Portanto, a partir dos meus anseios, curiosidades e da importância de se pesquisar sobre essa

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro.

temática, é que busco responder à pergunta: "Como se constitui a experiência de ser uma treinadora esportiva no Projeto Futsal Feminista?".

OBJETIVOS

Apresentar a experiência particular de uma treinadora na primeira temporada do Projeto Futsal Feminista

METODOLOGIA

Nesse texto, propomos a utilização da autoetnografia para compreender como se constitui o processo de ser uma treinadora esportiva dentro de um determinado ambiente. A escolha é justificada porque a autoetnografia nos convida a falar de coisas e fenômenos socioculturais que as pessoas não estão acostumadas a falar e a expor (GRANT, 2014).

A autoetnografia foi realizada no projeto de extensão chamado "Escola de Esportes" realizado na Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança-ESEFID, localizado na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Este projeto teve como intuito atender mulheres universitárias (graduandas e pós-graduandas) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Por meio da minha atuação na primeira temporada frente ao projeto intitulado: "Futsal Feminista", busquei compreender essa constituição de ser treinadora esportiva num determinado contexto.

As aulas do projeto "Futsal Feminista" da primeira temporada começaram no dia 13 de julho de 2022 e terminaram dia 16 de dezembro de 2022. Essas aulas foram realizadas nas quartas e sextas-feiras das 15:30 horas até 16:30 horas no ginásio da ESEFID. Ao total, foram produzidos relatos das 34 aulas, ao longo de 85 páginas digitadas com auxílio do notebook. Sendo inclusas as reflexões fora do período da prática, as quais foram relatadas por meio do diário de campo, estes que foram compartilhados com uma amiga (treinadora de handebol e colega do grupo de pesquisa) e o meu orientador, o qual participou ativamente de reuniões sobre o Projeto Futsal Feminista debatendo sobre tudo que emergia deste local.

A ideia desse nome "Futsal Feminista" surgiu em virtude da ocupação, de fazer com que mulheres joguem um esporte que na sociedade brasileira ainda é visto como "masculino e masculinizante". Além do mais, esse projeto também traz a figura de uma treinadora (no caso eu) para coordenar e mediar os treinamentos de futsal, e só de trabalhar com essas questões, já

subvertem uma devida "ordem" que pode ser simbólica, mas recorre o imaginário social apontando que determinados lugares não são terrenos comuns para mulheres adentrarem.

Para analisar os dados, optamos por utilizar a análise temática indutiva (BRAUN e CLARKE, 2006). A análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Como aspecto ético, adotamos nomes fictícios para as participantes.

PROJETO FUTSAL FEMINISTA: PRIMEIRA TEMPORADA

Uma das questões que mais me intrigavam depois que aceitei o desafio de ser treinadora esportiva era: "Como é de fato ser uma treinadora esportiva? O que é necessário ensinar? Como vou ensinar os conteúdos? Que conteúdos devem ser ensinados primeiramente? O grupo que irei trabalhar aprenderá o que estou ensinando? E quando gerar conflito, como irei agir?".

Pelo diálogo e trocas de experiências, as pessoas que estavam próximas de mim, amigas/os e orientador, tentavam me guiar e me tranquilizar por meio de exemplos para me ajudar na sistematização do meu planejamento. Uma das falas que ficou marcada nos meus pensamentos e que nunca mais esqueci, foi quando meu orientador associou o planejamento da aula com a produção de um hambúrguer nesse processo particular: "Martina, o planejamento da aula é como um hambúrguer, a gente só muda os temperos, mas a estruturação segue a mesma" (Diário de campo, 18/08/2022). Essa analogia nos meus pensamentos fazia muito sentido, pois compreendia o pão como o objetivo da aula; a carne se tornava o(s) jogo(s); e os temperos se tornavam as atividades que fizessem sentido para aquele objetivo escolhido.

Para além da preocupação com o planejamento, nesse período uma das principais reflexões que fiz e senti no meu corpo, foi sobre a importância da experiência no processo de ser treinadora. Nesse sentido, recorrentemente me lembrava do significado que Bondía (2002, p. 21) atribuía a palavra: "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Me sentia mexida e tocada por muitas coisas que aconteciam nas aulas e aquelas situações iam me atravessando e me constituindo.

À medida que foi passando o tempo, me senti um pouco mais tranquila com o plano de aula (que era uma das principais preocupações no início da temporada), me sentia um pouco mais experiente. Fui percebendo que por mais que seja um ponto importante na atividade docente, não é o principal. Pois a aula, por mais que queiramos controlar em todos os seus aspectos, certamente será diferente do que pensamos que seria.

> Entro no ginásio e a quadra tá um sabão. O ginásio tem duas quadras, de um lado, meus colegas de grupo de estudo LEME estavam realizando testes com jogadores, só restava a outra quadra pra usarmos. No entanto, meu colega Daniel também tinha que usar aquele espaço, pois ele é o professor do projeto de tênis e as quadras ficam ao ar livre. Começo a analisar a quadra, olho de um lado pro outro, vejo que está escorregadio e aquilo começa a me dar calafrios. Vejo na entrada do ginásio que quatro gurias estão chegando e depois vieram mais duas. 'Meu deus, tem seis alunas, o que eu faço nesse sabão? Pensa Martina, pensa!'. Antes de começar o treino tento demarcar uma possível quadra num espaço que razoavelmente dê pra elas jogarem, mas cada vez que caminho pela quadra, a sensação que tenho é que até pra caminhar está difícil. Mas né, elas estão ali, eu tenho que dar a aula (Diário de campo, 15/07/2022).

O desafio climático não foi a única barreira e elemento incontrolável que tive que passar durante a temporada. Um dos grandes desafios que eu tive nesse período foi no que se refere ao número de atletas do projeto. Por mais que eu planejasse as atividades, a adaptação era quase uma certeza.

> Olho para a quadra e vejo outra menina, aí penso: 'Bom, se eu jogar dá pra fazer duas contra duas, pelo menos dá um jogo. Ou será que a aluna que está com enxaqueca não vai poder? Aí tenho duas contra uma'. Enquanto elas estão ali, vou conversando e resolvo colocar uns coletes na goleira e uns cones no gol para elas acertarem. Faço tipo um desafio pra elas não sentirem que eu tô apavorada com a ausência de alunas (Diário de campo, 20/07/2022).

Essa ausência pode ser explicada por inúmeros motivos: localidade do campus; parte financeira no transporte; provas; doenças; não gostar da treinadora, não gostar dos treinos etc. Razões que me fizeram inúmeras vezes refletir. Muitas vezes achei que eu fosse o motivo primordial que afastava as atletas, mas à medida que foram reaparecendo no projeto, notei que várias tinham contratempos com suas devidas particularidades.

> Pego os materiais e me dirijo ao ginásio, quando olho, uma mulher me cumprimenta e segue na mesma direção. Fico olhando e me parece um rosto familiar, fico pensando: 'Será que é a Laura? Não, não é'. Olho novamente e me dou conta que é a Maria. A Maria é uma atleta que fazia tempo que não aparecia, nem contava que ela fosse aparecer no período de férias da graduação. Eu até achava que ela não gostava das aulas do projeto porque ela apareceu só uma ou duas vezes e nunca mais apareceu ou justificou a ausência. Perguntei pra ela o porquê de estar sumida e ela me respondeu que os horários do treino batiam com as aulas dela" (Diário de campo, 19/10/2022).

Quando o projeto Futsal Feminista começou, havia 15 vagas disponíveis para as alunas da UFRGS, mas no decorrer das aulas, fui entendendo que se houvesse seis ou oito alunas nos

treinamentos era considerado um número bom. Dessa forma, fui pedindo que elas próprias fossem divulgando para quem elas conheciam da universidade. Esse fato foi um dos mais interessantes, pois foi passando o tempo e vi que a própria turma se tornou a minha maior divulgadora do projeto.

A variedade do grupo era constante, mas apesar disso, ele também era composto pelas jogadoras "de fé", como eu chamava algumas que raramente faltavam. A maioria podia ir numa quarta-feira, mas não conseguiam ir na sexta-feira ou se conseguia ir a uma semana, faltavam nas outras duas. Muitas vezes eu ficava pensando: "Como fazer todo o grupo evoluir sem a presença constante nos treinamentos?".

Aprendi com o projeto e com a situação vivenciada, que eu não poderia cobrar a presença delas. Fui entendendo que seria quase impossível a constância de várias alunas, mas houve surpresas. Surpresas que me serviram como combustível. "Apesar dos 1000 graus e da ausência de atletas, ver 'as de fé' indo no projeto, aprendendo, evoluindo e sorrindo, não tem preço. Chego em casa feliz com essa semana e o progresso que está ocorrendo" (Diário de campo, 18/11/2022).

> Hoje destaco a Leila. A Leila era uma jogadora que não tinha nenhuma familiarização com o futsal. O primeiro contato dela com a modalidade foi no projeto. E hoje ela fez dois ou três gols, achou linha de passe. Sério, foi impressionante! Outra que eu destaco é a Ana, o que ela marcou e chutou. Dá pra notar a evolução dela. No final, quando estávamos saindo do ginásio, a Ana me falou: 'Ai, eu amei a aula. Foi divertido. Eu fico impressionada o que a Cristina tá jogando. Ela melhorou muito'. Eu: Sério? Eu vejo muito nisso na Leila, mas na Cristina eu não vejo muito não, talvez porque eu já a conhecia. Ana: 'Sério, muito. Ela tá em todas as bolas, faz gol, dá linha de passe'" (Diário de campo, 16/11/2022).

Acredito que ser treinador e ser treinadora é compreender a evolução dos seus alunos e alunas nos detalhes. Por isso, termino a primeira temporada do projeto com a satisfação que todos os meus anseios, preocupações se dissiparam (pelo menos por alguns meses), como está presente no meu último diário de campo:

> Quando o sonho vira projeto e o projeto vira realidade'. Acho que isso explica bem o que significou pra mim essa temporada. Temporada que me desafiou por eu nunca ter sido treinadora; temporada que me reafirmou na profissão, sabendo que é isso que gosto de fazer; temporada que me trouxe esperança. Esperança que em lugares como esse, a semente está sendo plantada e muitas

> oportunidades tão sendo dadas pra mim enquanto treinadora, mas também pra elas enquanto jogadoras (Diário de campo, 16/12/2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou apresentar a experiência particular da primeira temporada de uma treinadora esportiva no Projeto Futsal Feminista. A partir da experiência dessa treinadora, foi verificado que houve alguns desafios, tensões, anseios e felicidades no caminho.

Aspectos como a insegurança de ser treinadora; a incerteza do número de atletas; a questão climática; a preocupação com o planejamento; as jogadoras "de fé", que nunca faltavam e que se tornavam a segurança do projeto; e as conversas com colegas, alunas e orientador, foram elementos que constituíram a primeira temporada.

No final, a sensação da primeira temporada é de felicidade. Felicidade porque todos os anseios, medos e inquietações por ser a primeira vez como treinadora e também do início do projeto, se dissiparam. Que na próxima temporada venham outros desafios e que o projeto futsal feminista continue crescendo.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A.; COLLINS, D.; MARTINDALE, R. The Coaching Schematic : Validation Through Expert Coach Consensus Running Head : Validation of The Coaching Schematic Keywords : coach development , decision-making , coaching process Andy Abraham – Bell College Dave Collins - UK Athletics Russell Martin. **Journal of sports sciences**, v. 24, n. 6, p. 549–564, 2006.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

DEMERS, G.; WOODBURN, A. J.; SAVARD, C. The development of an undergraduate competency-based coach education program. **Sport Psychologist**, v. 20, n. 2, p. 162–173, 2006.

DE ARAUJO, B. C.; DAVEL, E. Autoetnografia na pesquisa em administração: desafios e potencialidades. **CIAIQ2018**, v. 3, 2018.

GRANT, A. Inaugural Conference of British Autoethnography Keynote. Autoethnography: threat and promise. **Brighton Journal of Research in Health Sciences**, v. 1, 2014.

ISSN: 2175-5930

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO PROJETO ITINERÂNCIAS GINÁSTICAS NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (EAUFPA)

THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FROM THE GYM ITINERANCES PROJECT IN ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (EAUFPA)

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL PROYECTO GYM ITINERANCES EN ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (EAUFPA)

Juliane Vitória Rodrigues Soares,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Luísa Helena Fernandes Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Jymmi William Soares Ferreira,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
João Victor Dias Cascaes,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Céres Cemírames de Carvalho Macias,
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA/UFPA)
Lívia Maria Neves Bentes
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA/UFPA)

INTRODUÇÃO

A mola propulsora para a elaboração desse escrito surgiu da experiência vivenciada durante a participação de acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA) no espetáculo Reversos. Este espetáculo fez parte da 16ª Mostra Coreográfica da Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA) através do projeto "Itinerâncias Ginásticas" versão 2023. No decurso da construção do espetáculo nos deparamos com diversas situações que incidiram em nossa formação, principalmente porque não estão presentes, geralmente, no âmbito das atividades acadêmicas cotidianas. Diante desse contexto, sentimos a necessidade de compartilhar essa vivência formativa no universo de um projeto de extensão. Assim, para nortear o texto, elaboramos a seguinte pergunta problema: quais os impactos da participação no projeto Itinerâncias Ginásticas na formação de acadêmicos do curso de Educação Física da UFPA?

ISSN: 2175-5930

Em consideração a isso, o objetivo do estudo foi apresentar os impactos da participação no projeto Itinerâncias Ginásticas na formação de acadêmicos do curso de Educação Física da UFPA. Os caminhos metodológicos foram baseados na pesquisa qualitativa de acordo com Oliveira (2010) envolvendo, como instrumento de coleta de dados, os relatos de experiência de 8 acadêmicos registrados em diário de bordo. O diálogo, a partir das experiências, foi realizado à luz das ideias de Ayoub (2007), Macias, Bentes e Ribeiro (2021), Imbernón (2011), entre outros autores que tratam sobre ginástica e formação de professores.

Para efeito de organização, o texto foi estruturado da seguinte maneira: no 1° momento apresentamos algumas reflexões acerca da formação de professores em ginástica e o projeto Itinerâncias Ginásticas. No segundo momento descrevemos a experiência vivida no processo de construção de uma das atividades do projeto e o impacto dessa participação na formação de acadêmicos do curso de Educação Física. No 3° momento, apontamos nossas percepções sobre o processo.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GINÁSTICA E O PROJETO ITINERÂNCIAS GINÁSTICAS NA EAUFPA.

De acordo com Almeida (2005), o ensino e a prática da ginástica sempre foram vistos como algo mais técnico e pouco conciliável com o ambiente escolar por esta ser concebida, geralmente, no âmbito do alto rendimento. Por isso, essa manifestação corporal estava correndo o risco de ser obliterada na escola e na formação de professores.

Analisando o currículo de cursos de graduação, no que diz respeito à ginástica, Duckur (1999, p.554) assegura que as metodologias desenvolvidas por determinados programas de formação "[...] acabam cerceando a expressividade dos alunos, e estimulando uma educação voltada à subordinação". A partir disso, podemos afirmar que essas metodologias apenas transplantavam os modelos esportivizados nas manifestações ginásticas. Portanto, quando os professores iniciavam suas atividades, ou não tematizavam a ginástica ou transmitiam o modelo ginástico esportivo veiculado pelos meios de comunicação.

De acordo com Ayoub (2007) a ginástica tende ser esquecida na escola devido à visão esportivizada desta prática corporal que em sua origem foi fundamentada em dois principais aspectos: a tradição de orientação militarista e sua associação aos espetáculos ginásticos.

Por volta de 1980 há evidências da negação da ginástica no âmbito escolar por parte dos profissionais de Educação Física. Ayoub (2007, p. 82) revela que "[...] não era concebível admitir que uma atividade com tamanha herança militar tivesse lugar numa escola democrática e conscientizadora". Outro aspecto que contribuiu para isso foi a difusão da ginástica artística e da ginástica rítmica no Brasil a partir de 1970. Esse fato ao mesmo tempo que, por um lado favoreceu o aumento do número de praticantes nos clubes, por outro lado afastou a ginástica das escolas pois, era reforçada através das mídias, a extrema dificuldade de sua execução. A partir dessa lógica, as ginásticas só poderiam ser praticadas por "[...] "superatletas" e orientadas por "supertécnicos" (AYOUB, 2007, p. 82).

Entretanto, observando o início de nossa formação na ginástica no contexto da graduação, notamos que as metodologias utilizadas privilegiam a criatividade, a criticidade, a participação e a autonomia dos estudantes, favorecendo, desse modo, uma formação mais ampla e menos fragmentada. Essa perspectiva também é desenvolvida em projetos de extensão como por exemplo o projeto Itinerâncias Ginásticas na EAUFPA.

O projeto Itinerâncias Ginásticas é oriundo do Clube Aberto de Ginástica e Dança, criado em 1986, por iniciativa de professores de Educação Física do Núcleo Pedagógico Integrado –NPI (antigo nome da EAUFPA) (MACIAS, BENTES e RIBEIRO, 2021).

Segundo Macias, Bentes e Ribeiro (2021) a metodologia utilizada no projeto Itinerâncias Ginásticas foi firmada nos princípios da Ginástica Para Todos (GPT) e oferece várias possibilidades de interação social, criatividade, aprimoramento de processos e formação humana. A sistematização, o planejamento, bem como a efetivação do fazer pedagógico foram elaborados dentro da ideia de uma formação *omnilateral*, ou seja, aquela que valoriza todos os aspectos da vida humana (FRIGOTTO, 2012). Nesse contexto, o projeto é desenvolvido em 2 dimensões; as itinerâncias ginásticas e as itinerâncias formativas.

De acordo com Macias, Bentes e Ribeiro as Itinerâncias Ginásticas são constituídas das vivências de um encontro semanal, com duração de 2h (cada), junto aos participantes do projeto. Nessa dimensão foram desenvolvidos processos criativos tendo como base as diferentes manifestações gímnicas, em diálogo com linguagens outras.

As Itinerâncias formativas são constituídas por encontros presenciais ou virtuais e focam no desenvolvimento e aperfeiçoamento dos debates acerca das possibilidades da prática da ginástica e sua manifestação no âmbito escolar.

Diante disso, o projeto previu diversas atividades, dentre elas a elaboração e execução de uma mostra coreográfica. As mostras coreográficas estão presentes no projeto desde o primeiro ano após sua criação (quando foi realizada a primeira versão) e se estendem até hoje, num total de 16 mostras.

A 16ª Mostra Coreográfica da EAUFPA foi realizada do dia 01/02/2023 no Teatro do SESI na cidade de Belém/PA. O evento envolveu apresentações artísticas com a participação de convidados e também o espetáculo Reversos, criado e produzido por pessoas ligadas ao projeto.

O desenvolvimento de projetos dessa natureza pode contribuir com uma formação mais ampla de professores de Educação Física, de maneira geral e de ginástica, de maneira específica, na medida em que considera, em suas ações, a participação, a criatividade e a coletividade.

A VIVÊNCIA DE ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO ITINERÂNCIAS GINÁSTICAS E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO

Nosso contato com o projeto Itinerâncias se deu por conta das atividades relacionadas ao Programa de Iniciação à Docência desenvolvido pela UFPA e realizado na EAUFPA. Durante a distribuição dos acadêmicos fomos indicados para ficar sob a orientação da professora coordenadora do Itinerâncias. Na oportunidade, os organizadores do evento estenderam aos bolsistas do PIBID, o convite para compor o elenco coreográfico e o grupo de produção do espetáculo.

A 16ª mostra teve como objetivo oportunizar a socialização de produções artísticas construídas por artistas e coletivos convidados, que se prontificaram a apresentar suas produções neste momento. Já o Espetáculo REVERSOS foi concebido com a iniciativa de problematizar e revelar poeticamente os processos de repressão e as relações de poder que existem em atitudes preconceituosas envolvendo o racismo, a homofobia, a misoginia, a xenofobia, o etarismo, etc. Além disso o espetáculo também trouxe reflexões sobre a destruição do ambiente e sobre o uso tóxico das novas tecnologias.

A concepção do tema nasceu da necessidade dos participantes de expressar suas angústias e aflições vivenciadas no cotidiano da escola. No que diz respeito às coreografias, num primeiro momento os participantes foram reunidos a fim de escolher em qual coreografia

mais se identificavam e também para expor a disponibilidade de cada um. Após essas reuniões, foram iniciados os ensaios. Durante a montagem das coreografias os diretores já tinham ideias de como o espetáculo seguiria, porém solicitavam e aceitavam sugestões de movimentos que poderiam ser utilizados na composição coreográfica. Nessa perspectiva, a metodologia assumida pelo projeto ficou bastante evidente, pois não considerou apenas os elementos técnicos, acabados e sem sentido, ao contrário, estabeleceu um diálogo acolhendo a interação e a inclusão como uma dimensão inerente e necessária à construção coreográfica.

Observamos, nesse processo que, na medida do possível as coreografias foram construídas com a participação de todos "[...] em meio a confrontos, tensões e acordos, em que cada sujeito participante do processo educativo pode expressar e acolher os conhecimentos, anseios, necessidades e sentimentos em circulação (MATSUMOTO e AYOUB, 2016, p.109)"

No que diz respeito à participação na produção, pudemos vivenciar a mostra desde sua construção até o dia da execução do evento. Essa experiência demandou bastante atenção dos envolvidos, pois todos os elementos deveriam estar no seu devido lugar e na hora certa.

Alguns dias antes do espetáculo, ocorreram os ensaios gerais, onde teve a participação de todos os envolvidos no projeto, visando a apresentação completa da mostra.

Diante do enfrentamento do medo tivemos receio em tomar algumas atitudes, mas conseguimos contornar ao sermos acolhidos e orientados pelo coletivo. Além disso, o propósito da mostra e sua intencionalidade em busca de uma educação transformadora, de alguma maneira, nos impulsionou rumo à superação das dificuldades, à exemplo do que referem Freire e Shor (2021).

A experiência no projeto Itinerâncias teve um significativo impacto em nossa formação. Ela nos permitiu trabalhar analisando situações pedagógicas que possibilitaram esclarecer, redefinir e propor conceitos, "[...] estimulando a capacidade de análise e de crítica e ativando a sensibilidade por temas da atualidade (IMBERNÓN, 2011)".

Após a mostra coreográfica nós conseguimos adquirir uma noção mais concreta das adversidades que enfrentaremos no decorrer de nossa trajetória acadêmica e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no projeto Itinerâncias provocou impactos em nossa formação na medida que proporcionou o estabelecimento da relação entre teoria e prática. O enfrentamento dos

desafios possibilitou uma mudança expressiva em nosso olhar no que diz respeito às práticas ginásticas e as metodologias que deixam tanto os professores quanto a alunos imersos na aprendizagem, seja em um espetáculo ou em sala de aula.

A ansiedade, nervosismo e as dúvidas estiveram presentes durante toda a montagem e ensaio do espetáculo, mas foram superados com pela iniciativa audaciosa de se comunicar problemas atuais e relevantes da sociedade.

Posto isso, reiteramos a importância do desenvolvimento de projetos de extensão e a participação de acadêmicos, pois as experiências que vivenciamos dentro dos projetos possibilitarão entrar no mundo do trabalho com maior experiência sobre a práxis docente e seus desafios e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **A ginástica na escola e na formação de professores**. 2005. 213f. Tese, (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação 2005.

AYOUB, E.; **Ginastica geral e educação física escolar**, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

DUCKUR, L. C . B.; Currículo e Formação Profissional: Na Faculdade de Educação Física da UFG. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.21, n.1, p. 553-558, setembro 1999.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Galdêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, Galdêncio (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

MACIAS, C. C. C.; BENTES, N. M. L.; RIBEIRO, A. M. S. Projeto Itinerâncias Ginásticas na EAUFPA: o Movimento Ginástica para Todos na Escola. In: NERI JÚNIOR, E. P.; GODIM, S. T. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão** - Práticas de Extensão na Educação Básica, Belém, PA: EditAedi/UFPA, 2021.

MATSUMOTO, H. M.; AYOUB, E. Ginástica geral na escola: uma Proposta para Todos. In: MIRANDA, R; EHRENBERG, M; BRATIFISCHE, S. **Temas emergentes em ginástica para todos**. Varzea Paulista, SP: Fontora, 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer sua pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO E A CULTURA CORPORAL[1]

TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION IN FEDERAL INSTITUTES: AN ANALYSIS OF THE CURRICULUM AND THE BODY CULTURE

FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA EN INSTITUTOS FEDERALES: UN ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS Y DE LA CULTURA CORPORAL

Rebeka Martins Florêncio de Sousa
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Ana Clara Cassimiro Nunes
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Luciana Nunes de Sousa
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Daniel Texeira Maldonado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

INTRODUÇÃO

O debate em torno da formação de professores de Educação Física (EF) busca maiores compreensões sobre a função desse componente curricular no campo educativo e as relações dos agentes sociais que interagem entre si (universidade, professores, alunos, pais, escola), de modo que os desafios que envolvem os ditames da prática profissional sejam superados (RUFINO; SOUZA NETO, 2021).

À vista disso, esse estudo possui como objetivo analisar a formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física nos Institutos Federais (IFs) do Brasil, tendo como eixo central as problemáticas que envolvem a cultura corporal. As inquietações sobre como está sendo constituída a formação nos IFs são justificadas pela escassez de estudos que mencionem o cenário da EF como objeto central de investigação.

METODOLOGIA

[1] [1] Este trabalho não contou com financiamento.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativa, documental e exploratória, realizada nos IFs do Brasil. A investigação ocorreu através do site do Ministério da Educação (e-Mec), com vista a identificação dos institutos que ofertam o curso de licenciatura em EF. Foram identificados 11 IFs em 14 *campi*. Em seguida, buscou-se nas plataformas digitais das instituições o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs), os quais foram analisados por meio de uma leitura na íntegra.

Salienta-se que este estudo é um recorte de uma pesquisa em andamento, na qual será analisado de forma ampla todas as disciplinas contempladas nos PPCs citados anteriormente, para além da categoria da cultura corporal de movimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise, as disciplinas foram classificadas em duas vertentes: as que correspondiam aos esportes tradicionais, que historicamente consolidaram uma hegemonia no âmbito da EF; e as que exploravam outras práticas corporais. De modo geral, 247 disciplinas foram agrupadas na categoria da cultura corporal, sendo 172 (70%) referente aos esportes e 75 (30%) as práticas corporais diversas.

Dentro da classificação dos esportes, observou-se a predominância das modalidades coletivas que, em muitos contextos são ofertadas a partir de metodologias tradicionais ou apenas como uma dimensão instrumental, limitando-se aos conhecimentos históricos dos fundamentos, táticas e regras. Esse modelo hegemônico presente na EF, faz com que pouco se discuta o esporte enquanto fenômeno cultural, político, econômico e tampouco sua função social.

O reflexo dessa conjuntura se percebe nas ementas curriculares quando se investiga as temáticas sociais, desvelando um déficit de discussões, fato que corrobora para um viés tradicional do processo formativo que tende a ser perpetuado durante a prática pedagógica.

Por outro lado, as disciplinas diversas que possuíam conteúdos não esportivista, como dança, jogos e brincadeiras, pedagogia do lazer, práticas corporais de aventura etc., tinham em suas ementas saberes reflexivos relacionados a história, a cultura afro-brasileira, as manifestações e fenômenos culturais, direitos humanos, bem como ressaltavam a construção do senso crítico a partir do entendimento dos processos sócio-históricos.

Partindo disso, incluir temáticas que interajam com as dimensões sociais, políticas, culturais, ambientais entre outras, consolida a transição do senso comum para o desenvolvimento da criticidade, frente as relações da sociedade do(da) futuro(a) professor(a) (MARQUES; FRAGUAS, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou analisar como a cultura corporal está sendo desenvolvida nos cursos de EF nos IFs do Brasil. Diante do exposto, percebeu-se que as disciplinas esportivistas ainda se encontram centradas no ensino tradicional dos esportes de rendimento, inviabilizando o olhar crítico sobre as manifestações culturais presentes nessa área de conhecimento, fato esse que reflete diretamente no processo de formação e atuação profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. E-MEC. Brasília, 2023. Disponível em: https://emec.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARQUES, R.; FRAGUAS, T. A formação do senso crítico no processo de ensino e aprendizagem como forma de superar o senso comum. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 7. 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16655. Acesso em: 21 abr. 2023.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. de. A Configuração do campo da formação de professores na Educação Física: do paradigma artesanal ao profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2, p. 65–89, 2021. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10976. Acesso em: 21 abr. 2023.

A GINÁSTICA CIRCENSE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIENCIA ACERCA DA ATIVIDADE CURRICULAR DE EXTENSÃO[1]

CIRCUS GYMNASTICS IN TEACHER EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT ABOUT THE CURRICULAR EXTENSION ACTIVITY

LA GIMNASIA CIRCENSE EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: INFORME DE UNA EXPERIENCIA SOBRE LA ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN CURRICULAR

Rafaella Cristyna de Oliveira da Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Paullyna Rafaella Barbosa Oliveira,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Joelma de Oliveira Albuquerque,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

Parte-se do entendimento da Educação Física como uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza atividades como jogo, esporte, dança, ginástica, configurando uma área de conhecimento denominada de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A experiência aqui explicitada trata da ginástica, em especial, da ginástica circense (CLAVERO, 1964) na formação de professores. Reconhece-se que esta vem sendo negada nas escolas brasileiras, desde quando os objetivos da classe dominante para a ginástica, a partir do século XX, eram "(...) regenerar a raça, desenvolver a saúde, a coragem e a força para servir a pátria nas guerras e na indústria" (AYOUB, 1998, p.25), não fazendo sentido que a inclinação para o lúdico tivesse espaço na escola, quando a necessidade era desenvolver o capitalismo.

Assim, Atividade Curricular de Extensão (ACE) "A Ginástica Circense na Universidade e na Escola", foi criada para proporcionar uma aproximação a este conhecimento, visto que este

[1] O trabalho contou com apoio financeiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFPA.

é parte integrante do rico acervo da cultura corporal, socialmente construído e historicamente acumulado pela humanidade. Portanto, objetivamos aqui relatar a experiência na ACE, que aconteceu na universidade e na escola pública de circo da cidade. Esta foi desenvolvida com base no método didático da práxis social, tomada como ponto de partida e chegada do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2003), e na concepção da Licenciatura Ampliada que objetiva uma consistente formação baseada no acervo de conhecimentos e ferramentas de pensamento, necessários ao trabalho pedagógico com a cultura corporal nos diferentes campos de trabalho. (MORSCHBACHER, 2016).

A RECUPERAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Valemo-nos da metodologia de sistematização de experiências, que consiste em ter participado da mesma e ter seu registro; definir seu objetivo; recuperar o processo vivido; refletir e socializar da experiência (HOLLIDAY, 2012). Participamos enquanto estudantes do terceiro período do Curso de Licenciatura em Educação Física, orientadas pela professora da universidade em diálogo com a equipe de professores e trabalhadores da escola de circo. Através de aulas expositivas, estudos, produção de textos, e oficinas de experimentação, os encontros tinham o intuito de possibilitar uma nova aproximação às bases e aos fundamentos da ginástica, tematizando elementos constitutivos das atividades circenses, tais como os malabarismos, os saltos, os equilíbrios, os rolamentos, as suspensões, e a rítmica. Ocorreram quatro encontros na Escola de Circo, onde tivemos a oportunidade apreciar esteticamente o local, muitos pela primeira vez, sentindo o quanto é mágico aquele universo, que mesmo com poucos aparelhos se constroem espetáculos incríveis e encantadores para o público. Além disso, apreendemos conhecimentos sobre a história do circo, suas manifestações artísticas e principalmente sobre a práxis da ginástica, onde muitas vezes não temos a oportunidade de exercer e vivenciar suas expressões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre esta experiência nos permitiu identificar que ao participamos da mesma, pouco conhecíamos sobre a ginástica circense, e que a inserção da extensão no currículo de formação nos oportunizou vivências significativas sob a lona do circo, possibilitando reconhecer no riso e na ludicidade, através de um olhar crítico acerca da ginástica circense, a

potencialidade humanizadora deste conhecimento. Passamos a enxergar a possibilidade de garantir o ensino das atividades circense articulado à ginástica em espaços educativos, em especial, na escola.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **A Ginástica geral na sociedade contemporânea**: perspectivas para a Educação Física escolar. Campinas, 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

CLAVERO, E. A. **Tratado de equilibrios gimnásticos:** de aplicación en gimnasia deportiva, ornamental y circense. Barcelona: Editorial Sintes, 1964.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez,1992.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências:** prática e teoria para outros mundos possíveis. Brasília: MMA, 2006.

MORSCHBACHER, M. **Formação de professores:** proposições para a formação para o trabalho científico na licenciatura em Educação Física. Salvador, 2016. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

A IDENTIDADE PROFISSIONAL ASSUMIDA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS PARTICULARES DE UMA CIDADE DA REGIÃO NORTE[1]

THE PROFESSIONAL IDENTITY ASSUMED BY PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN PRIVATE SCHOOLS OF A CITY IN THE NORTHERN REGION

LA IDENTIDAD PROFESIONAL ASUMIDA POR LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE UNA CIUDAD DE LA REGIÓN NORTE

Thaynara Saldanha Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Sérgio Eduardo Nassar,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

A identidade profissional é resultado da relação social construída ao passar dos anos ao mesmo tempo que pode se reproduzir e transformar e mutável, estando sujeita a constante mudança no campo das profissões. A formação inicial e continuada, caminham juntas ao processo de constituição identitária, sendo contínua, multilateral e essencial para a efetivação (DUBAR, 2005).

O estudo objetivou investigar a identidade profissional do professor de educação física (EF) do ensino fundamental das escolas particulares de uma cidade da região Norte. Neste escrito encontram-se dados que visam compreendê-la, sendo o trabalho parte de um projeto em andamento na região norte do Brasil, iniciado na Educação Básica.

METODOLOGIA

A pesquisa teve aprovação sob o CAAE 20700919.5.0000.8187 de Nº 3.733.834. Adotou-se a abordagem qualitativa a partir do estudo descritivo. Como critérios de inclusão os sujeitos foram graduados em EF (Licenciatura); atuantes nas escolas privadas com EF escolar.

[1] Trabalho realizado com financiamento do PIBID/CAPES

E como critérios de exclusão: não ser graduado; não estar atuando com a docência. Contataram-se 34 escolas e obteve-se o total de 17 entrevistados, estes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Como instrumento, usou-se a entrevista estruturada, com a pergunta: Qual(is) Identidade(s) profissional(is) você assume enquanto professor de EF escolar do ensino particular?. Para o tratamento dos dados usou-se a Análise de Conteúdo, por meio da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo apontou várias unidades de significado, mas para este manuscrito optou-se por apresentar a unidade que ressalta a identidade assumida por 8 dos 17 entrevistados a partir das diversas abordagens enquanto compreensão de identidade profissional, decorrente da associação da identidade com o trabalho diário em sala de aula.

Esse achado não é considerado à identidade devido às práticas educacionais utilizadas pelos docentes diferem-se e variam entre os assuntos, mas predominando-se algumas abordagens como a desenvolvimentista, mesmo sabendo-se que precisam apropriar-se dos diversos componentes curriculares. Atualmente, a EF tem várias abordagens, mas o objetivo destas é desmistificar os modelos pré-determinados à EF como instrumentos que contribuem com a prática pedagógica docente e conformidade de aplicação com a turma, o assunto e as intenções de discussões (DARIDO, 2003; FREITAS, 2021).

Identificamos, também, que o docente considera os conteúdos da EF como sua identidade a partir do momento que destaca esses ministrados nas aulas e reconhece-os como identidade profissional da área. Assim, pôde-se inferir que tal resultado é advindo da formação inicial, dado que durante a graduação há uma carência de discussões sobre a temática, gerando ao futuro docente a ausência de conhecimento quanto à construção e constituição da sua identidade, a qual neste período ainda encontra-se em construção. No mais, apontamos que os sujeitos afirmaram que a partir das vivências no campo escolar pode-se haver contribuição por meio da compreensão, ressignificação e aprimoramento do fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos não haver domínio por parte dos docentes sobre a sua própria identidade, mostrando incertezas, havendo confusão entre o que vem a ser a didática utilizada e as abordagens empregadas nas suas aulas. Sugere-se que nas reformulações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em EF, os Núcleos Estruturantes Docentes tenham atenção ao tratar o campo das identidades enquanto contribuição como disciplina para oportunizar essa construção da identidade dos futuros professores da área.

REFERÊNCIAS

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 90 p.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 370 p.

FREITAS, D. S. **Concepções pedagógicas da educação física na prática docente de professores na rede municipal do ensino fundamental anos finais Geolândia – Cabaceiras do Paraguaçu.** 2021. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Licenciatura em Educação Física, FAMAM, Governador Mangabeira, 2021.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 14, n. 4, p. 104-114, out. 2005.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

THE IMPORTANCE OF PIBID FOR TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION

LA IMPORTANCIA DEL PIBID PARA LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Micaela Maria Suruvi Vieira
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Caroline da Costa Diniz
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Leni Hack
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID no processo de formação de bolsistas pibidianos/as no curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT – Campus Universitário "Jane Vanini" de Cáceres/MT, contextualizando nossas experiências nas atividades desenvolvidas na escola parceira do Programa.

O PIBID/CAPES, enquanto uma política pública do governo federal é fundamental para a formação de professores/as, formando e apoiando estudantes universitários de todos os cursos de licenciatura das universidades brasileiras, como futuros professores, dando oportunidades para que possam vivenciar a realidade das escolas públicas de educação básica, a partir de estudos, leituras, planejamento, organização e intervenções em trabalhos/atividades didático-pedagógicas sob a orientação da professora supervisora, que atua na escola e da coordenadora de área do Programa, oportunizando experiências metodológicas para garantir a qualificação no processo de formação e ampliação dos conhecimentos profissionais.[2]

[2] Este trabalho conta com apoio financeiro através da concessão de bolsa do Programa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UEFS.

Nesta perspectiva, iremos relatar os resultados alcançados durante essa caminhada, realizada pelos bolsistas do PIBID, a cada reunião/atividades desenvolvidas com os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, relatando cada passo dado desde o início do projeto, afim de discutir e explicar o processo em andamento na Escola Estadual Profª Ana Maria das Graças de Souza Noronha, parceira no Programa.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DO PIBID

Iniciamos nossa experiência no mundo profissional como bolsistas do PIBID-EF, foram feitas reuniões com a finalidade de ter acesso ao Projeto Político Pedagógico – PPP, conhecendo o contexto e cotidiano da vida na escola, sua estrutura profissional e física, espaços pedagógicos, administrativos, desde a figura do diretor, professores(as), alunos(as), gestores, funcionários, todos que fazem parte da escola, incluídos os pais e a comunidade escolar, entre vários outros sujeitos de grande importância para a escola.

Com essa análise do contexto real da escola começa fluir a nossa compreensão sobre a estrutura necessária para a formação profissional, para alcançarmos e ampliar nossa qualificação, definimos vários artigos científicos para leitura e debate, através de rodas de conversa, com o propósito de que todos/as estudem, discutam, compreendam e absorvam os elementos presentes nas experiências estudadas e vivenciadas, para estabelecermos a relação necessária com a organização pedagógica e os conteúdos da educação física, a serem passados em sala de aula, de início vivenciamos atividades elaboradas junto com a professora supervisora, para a turma de alunos do 8ºano, trabalhamos a modalidade Punhobol (esportes de rede/parede).

O Coletivo de Autores (1992) nos admoesta para essa responsabilidade, pois nas aulas de educação física, nosso compromisso é apresentar, discutir e vivenciar os elementos da cultura corporal, produzidos historicamente pela humanidade.

Com base nas vivências na escola, com nossas orientadoras, desenvolvemos a formação de conceitos, que estimulam a vontade de querer se envolver cada vez mais como futuros profissionais de educação física, pois todos que participam do Programa de bolsas, querem e desejam terminar esse período de conhecimento enriquecidos e com uma bagagem maior, de experiências, conhecimentos e possibilidades.

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES

A profissionalização está relacionada desde o período de aprendizagem acadêmica até a formação continuada, pós formação. O PIBID tem grande importância, ao trazer novas experiências, vivências, socialização entre os/as pibidianos/as, que participam desse processo de formação e desenvolvimento humano, promovendo meios para a formação de futuros professores na área de educação física, articulando o desempenho que estamos tendo ao iniciar a graduação e o Programa, como meio qualificativo, para a estrutura profissional de todos/as que participam e participaram, e também aqueles que futuramente vão se envolver com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES).

Assim, levando em conta a possibilidade de ampliação de investimentos no PIBID, e cada vez mais inovada, terá grande importância na vida de universitários, não só como experiência passageira, mas como um diferencial que levaremos para a vida toda, pelo fato de, sermos no futuro, professores/as de Educação Física.

REFERENCIAS

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

ISSN: 2175-5930

A PARTICIPAÇÃO ATIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNDO DO TRABALHO: DA COMPETÊNCIA TÉCNICA AO COMPROMISSO POLÍTICO

THE ACTIVE PARTICIPATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE WORK WORLD: FROM TECHNICAL COMPETENCE TO POLITICAL COMMITMENT

LA PARTICIPACIÓN ATIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA em EL MUNDO LABORAL: DE LA COMPETENCIA TÉCNICA AL COMPROMISO POLÍTICO

Caroline Correia Maciel
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Jennifer Aline Zanela
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Caroline Arnaldo Ortiz
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Augusto Silvares de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro
André Malina
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Ângela Celeste de Azevedo Barreto
Universidade Federal do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa defende a premissa de que a competência técnica se manifesta como um processo mediador do compromisso político em seu caráter objetivo e universal. Nos termos de Saviani (2012, p. 31):

> A competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. Ela é mediação, ou seja, é também (não somente) por seu intermédio que se realiza o compromisso político. (...). Em suma, a competência técnica é um momento do compromisso político.

Ou seja, pode-se considerar que ainda que a formação profissional docente não represente exatamente, ou por si só, a ampliação no desenvolvimento da consciência política

ISSN: 2175-5930

dos professores, ela é mediação e, portanto, pode influenciar no modo como o professor vai expressar o seu compromisso político.

Em relação à universalidade e à objetividade do processo formativo, Saviani (2012) vai explicitar que além de estarem intimamente vinculadas à totalidade concreta e à dialética, apresentam um elemento fundamental: a historicidade, que em outros termos significa o domínio do saber histórico pelo proletariado. Sobre isso, o autor explicita que:

> Do ponto de vista cultural, a crítica ao passado não significa, pois, outra coisa senão a apropriação ativa do saber acumulado, que é, assim, depurado de seus elementos anacrônicos [...] e articulado às exigências do desenvolvimento histórico. Daí a desautorização da concepção enciclopédica de cultura, que é justamente a concepção positivista [...](p. 52-53).

Considera-se, com isso, que a maneira como é constituída a formação docente, isto é, o tipo de saberes apropriados, se enciclopédico ou histórico, acaba por aproximar ou distanciar o desenvolvimento da consciência política aos pressupostos da objetividade e da universalidade.

Sendo assim, pretendeu-se investigar a relação entre a competência técnica e o compromisso político do professor de Educação Física que atua na Educação Básica, a partir de uma pesquisa de corte qualitativo sobre a participação ativa em movimentos reivindicatórios inerentes ao mundo do trabalho do professor.

METODOLOGIA

Para investigar a relação entre a competência técnica e o compromisso político do professor de Educação Física foram utilizadas respostas de um questionário aplicado em professores da Educação Básica de Campo Grande-MS que foi parte de uma tese de doutorado. Com aprovação do Comitê de Ética, o questionário apresentou eixos de perguntas para avaliar a atitude política e formativa dos docentes e o sindicalismo docente, o salário, a formação continuada e as condições de trabalho foram os eixos definidos no seu processo de elaboração.

Para análise proposta no presente trabalho, quatro perguntas do eixo sindicalismo docente foram selecionadas: 1ª) Qual a(s) sua(s) área(s) de formação? 2ª) Segue as deliberações de paralisações e greves tiradas em assembleia? 3ª) É sindicalizado? e 4º) Qual a sua principal participação no sindicato?

O quadro abaixo esclarece os tipos de respostas estabelecidas para os quatro tipos de perguntas consideradas para a presente inquirição:

Quadro 1: Seleção de perguntas e respostas do questionário aplicado em professores da Educação Básica de Campo Grande-MS

Pergunta	Resposta
1ª Qual(is) a(s) sua(s) área(s) de formação?	Resposta aberta. Manifestação de uma ou mais graduação concluídas.
2ª Segue as deliberações de paralisações e greves tiradas em assembleia?	Escala de atitude - 1) Não. Sigo orientações da direção escolar; 2) Não. Sigo a escola.; 3) Não. Não confio no sindicato; 4) Às vezes.; 5) Sim. Mas somente se tiver algum grupo da escola que participe; 6) Sim. Mas nem sempre participo das ações; 7) Sim. Mesmo sem meus colegas da escola; 8) Outra: ___
3ª É sindicalizado?	Resposta única – a) sim/ b) não/ c) às vezes
4ª Qual a sua principal participação no sindicato?	Resposta mista – a) Lazer; b) Cultural; c) Festas; d) Atividades reivindicativas; e) Jurídico; f) Todas as anteriores; g) Outro: ___

Fonte: (MACIEL, 2021). Organização: (MACIEL, 2023).

Essas questões específicas foram consideradas por representar a competência técnica (pela 1ª questão supracitada) e o compromisso político (pelas 2ª, 3ª e 4ª questões supracitadas). Desse modo, a competência técnica foi caracterizada pela formação inicial docente e o compromisso político pelas manifestações dos professores com referência às decisões coletivas e a participação sindical, ou seja, pela sua relação com o mundo do trabalho.

As respostas dos docentes de outras áreas também foram consideradas e, com isso, foram verificadas as respostas dos professores de Pedagogia (55 respondentes), de Letras (18 respondentes), de História (12 respondentes), de Geografia (08 respondentes) e de Educação Física (33 respondentes). As duas primeiras disciplinas foram escolhidas por terem tido a maior quantidade de respondentes do questionário, juntamente à Educação Física, e as duas últimas por se referirem as áreas que possuem um tipo de formação em que o saber histórico se mostra de forma mais preponderante.

A análise das fontes sistematizadas se baseou nas prerrogativas teóricas desenvolvidas nas primeiras aproximações da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2012), sendo que as discussões se concentraram acerca da competência técnica, do compromisso político, da objetividade, da universalidade e da historicização do saber/conhecimento.

ANÁLISE: DA COMPETÊNCIA TÉCNICA AO COMPROMISSO POLÍTICO

Os resultados da coleta de dados, mediante a correlação de respostas dos professores de Educação Física e de outras áreas, assim como a análise e a sistematização das fontes, subsidiaram condições de identificar se a formação inicial da Educação Física, representada pela competência técnica, pôde favorecer (ou não) o desenvolvimento de competências de caráter político relativos ao mundo do trabalho dos docentes.

Preliminarmente, portanto, uma tabela foi elaborada com as respostas da 1ª, da 2ª e da 3ª pergunta escolhidas. Especialmente sobre a 2ª, referente à deliberação de paralisações e de greves, cabe explicar que as respostas 2 e 3 se constituíram em uma só, como "Não", assim como as respostas 5 e 6, que também se unificaram e foram representadas pelo "Sim". As respostas 1 e 7 se mantiveram, respectivamente, como as manifestações que mais se distanciaram ou se aproximaram de um tipo de formação objetiva e racional, que de acordo com Saviani (2012) são vinculadas a tipos de conhecimento que tendem esclarecer os interesses da classe proletária e criticar a ordem histórica estabelecida.

Para iniciar a análise, segue a tabela abaixo:

Tabela 1: Respostas do questionário aplicado em professores da Educação Básica de Campo Grande-MS

Disciplina	**Sim %**	**Sim, independente da escola %**	**Às vezes %**	**Não %**	**Não, sigo a direção %**	**Sim %**	**Não ou as vezes %**	**Sindicalizado**	**Não sindicalizado**
Educação Física	26	20	6,6	26	16	43	50	36	64
Pedagogia	38	15	30	10	2,5	53	33	27	71
Letras	22	32	28	11	5,5	55	43	50	50
História	50	40	0	10	0	90	10	67	33
Geografia	50	50	0	0	0	100	0	50	50

ISSN: 2175-5930

Fonte: (MACIEL, 2021). Organização: (MACIEL, 2023).

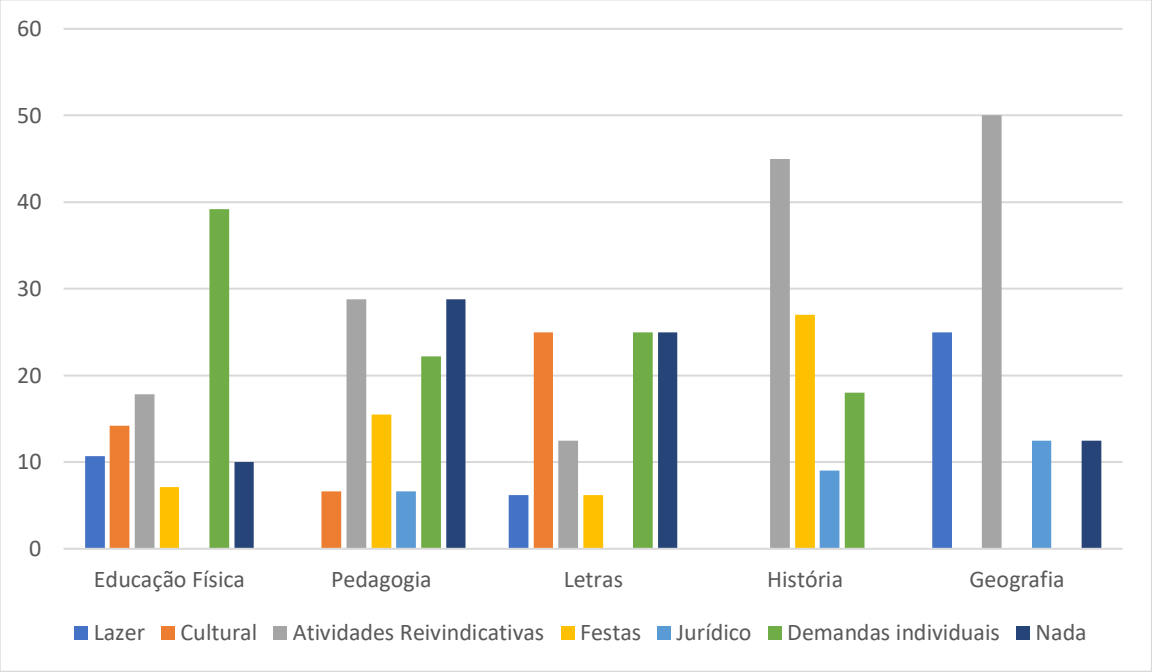
Nota-se, pela tabela, que as respostas dos professores de Educação Física indicaram uma tendência teórico-prática em distanciamento à objetividade, à racionalidade e à universalidade do saber, já que 50% dos professores respondentes da área, o maior índice entre as disciplinas, manifestaram o "não" ou "às vezes" em relação a seguir as deliberações de greves e paralisações tiradas em assembleia e, desses, 16%, também o maior índice, expressaram o "não" e expressaram seguir as orientações da direção escolar, que é a resposta que representa menor nível de envolvimento dos professores com o mundo do trabalho e maior naturalização dos problemas que cerceiam a profissão. Além disso, 64% dos docentes não eram sindicalizados, o segundo maior percentual, seguido dos 71% da Pedagogia.

A competência técnica e o compromisso político se referem a um processo indissociável e, com isso, a formação dos professores de Educação Física parece estar associada a tipos de saberes estritamente técnicos, com privação de objetividade, racionalidade e universalidade, tendo em conta que mostrou ser a área com percentual relevante de professores que preteriram a organização coletiva e reivindicativa do grupo profissional, isto é, que responderam não serem filiados ao sindicato. Esse processo se reforça quando analisadas as respostas da 4ª pergunta do questionário: "Qual a sua principal participação no sindicato?".

Diante das possibilidades de respostas entre lazer, festas, cultural, atividades reivindicativas, demandas individual, jurídico e nada, verificou-se um percentual reduzido de respostas dos professores acerca das atividades reivindicativas, de modo que os professores de Educação Física indicaram o segundo menor índice, assim como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Participação sindical dos professores da Educação Básica Pública de Campo Grande-MS

ISSN: 2175-5930



Fonte: (MACIEL, 2021). Organização: (MACIEL, 2023).

O gráfico mostra que as respostas sobre a participação dos professores de Educação Física no sindicato se apresentaram predominantemente associadas às suas demandas individuais e apesar de ter havido manifestações em torno das atividades reivindicativas, que se refere à resposta que melhor representa um processo de consciência política baseada no envolvimento docente acerca das questões do mundo do trabalho, nota-se que as respostas da Educação Física foram das que indicaram os menores percentuais sobre a participação nas atividades reivindicativas, ficando atrás apenas do grupo de Letras.

A situação supracitada reforça a falta de objetividade e racionalidade na formação docente de maneira geral, mas com maiores dificuldades na formação do professor de Educação Física? Ou ainda: isso pode se explicar pelo predomínio do saber calcado na "neutralidade" e no positivismo orientado pela burguesia, a qual não possui interesse em desvendar a realidade concreta? Sobre isso, Saviani (2012, p. 50) vai explicitar que:

> É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses dos proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente. É fácil compreender isso, uma vez que a burguesia, beneficiária das condições de exploração, não tem interesse algum em desvendá-las, ao passo que o

> proletário que sofre a exploração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação, que é objetiva.

Nesse sentido, as fontes indicaram a conveniência de mudanças na formação do professor de forma geral, mas especialmente na do professor de Educação Física, para que esse processo formativo possibilite o desenvolvimento da consciência política proletária. Todavia, o domínio do saber enciclopédico isoladamente, a partir de Saviani (2012), pareceu indicar limitações na formação inicial docente da Educação Física, haja vista o caráter "neutro", "desinteressado" e a-histórico manifestado ao longo da história da área e, desse modo, o gráfico 1 indicou uma reprodução desse processo via concepção de sindicato, já que a maioria dos docentes da Educação Física, associaram o movimento sindical aos interesses individuais do professorado em detrimento do seu caráter coletivo.

Além disso, as fontes apresentadas tanto na tabela quanto no gráfico corroboraram com a prerrogativa de Saviani (2012) quando afirma que a historicização do saber no processo de formação permite a crítica ao passado e, portanto, a exigência de novas formas de desenvolvimento. Isso porque os respondentes das disciplinas de História e de Geografia demonstraram os maiores percentuais relacionados ao comprometimento com a organização coletiva dos professores.

Em termos quantitativos, portanto, 90% dos professores de História e 100% dos professores de Geografia responderam seguir as deliberações das Assembleias Gerais para realizar greves e paralisações, enquanto apenas 43% dos professores de Educação Física manifestaram a mesma posição. Além disso, ao observar o gráfico, percebe-se que os professores de História e de Geografia tiveram o maior índice em relação a maior participação sindical em torno das atividades reivindicativas, ao contrário dos professores de Educação Física que apresentaram um dos percentuais mais baixo sobre essas questões e, em contrapartida, o maior percentual acerca das demandas individuais.

Sendo assim, pode-se considerar que o aprimoramento da formação inicial da Educação Física mediante a incorporação e a valorização da historicização do saber pode ser um elemento de maior importância para que a competência técnica e o compromisso político estejam mais vinculados à objetividade e racionalidade proletária e assim a perspectiva de envolvimento dos professores da área seja ampliada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial dos professores de Educação Física, ou seja, o tipo de conhecimento que desenvolve a competência técnica da área, indicou não favorecer a participação ativa do professor no mundo do trabalho, haja vista a tendência de privação de saberes baseados na objetividade, na universalidade, na racionalidade e na historicização e do predomínio do saber enciclopédico. Essa situação faz considerar a necessidade de esforços no processo formativo da Educação Física com alterações que possam contribuir com o compromisso político vinculado aos processos de organização coletiva e reivindicativa da categoria.

REFERÊNCIAS

MACIEL, Caroline Correia. Questionário para professores da educação básica pública de Campo Grande/MS. Campo Grande, 2021. Questionário concedido à Caroline Correia Maciel.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

A PRODUÇÃO DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO NO GTT FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO DO CBCE: ANÁLISE INICIAL[1]

THE PRODUCTION OF CURRICULUM AND TRAINING AT GTT PROFESSIONAL TRAINING AND WORLD OF WORK AT CBCE: INITIAL ANALYSIS

LA PRODUCCIÓN DE CURRICULUM Y FORMACIÓN EN GTT FORMACIÓN PROFESIONAL Y MUNDO DEL TRABAJO EN CBCE: ANÁLISIS INICIAL

Jherlon da Silva Reis,
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Leonardo de Carvalho Duarte,
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

INTRODUÇÃO

Currículo é um dos conceitos mais importantes no campo dos estudos educacionais (YOUG, 2014) e a formação de professores é uma das principais preocupações das pesquisas e políticas educacionais (GATTI, 2010). Sabemos que esses temas também estão presentes e são objetos de estudos e pesquisas no campo da Educação Física, e desejamos compreender como pesquisadores/as dessa área de conhecimento discutem currículo e formação, para subsidiar teoricamente nossa pesquisa de Iniciação Científica sobre currículo e formação de professores de Educação Física.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica que congrega pesquisadores/as ligados/as à área de Educação Física/Ciências do Esporte e realiza bienalmente o seu Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), reconhecido como o mais importante evento das áreas de Educação Física e Ciências do Esporte no Brasil e mesmo na América Latina.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

[1] T= trabalhos

ISSN: 2175-5930

Diante da representatividade do CBCE e do CONBRACE, elegemos os anais deste evento como base de dados da nossa investigação. Escolhemos o GTT 06 – Formação profissional de mundo do trabalho, que tem como proposta reunir "estudos acerca dos distintos aspectos do processo profissional concernente à área de conhecimento Educação Física. Estudos sobre a relação da formação e a inserção do profissional desta área de conhecimento no mundo do trabalho" (CBCE, 2023) e objetivamos identificar e caracterizar a produção sobre currículo e formação publicada nas duas últimas décadas neste GTT.

Para tanto, empreendemos uma análise quantitativa da produção divulgada no site do CBCE (aba anais). Selecionamos os oito últimos anais publicados (2007; 2009; 2011; 2013; 2015; 2017; 2019; 2021) porque estão disponíveis online de maneira organizada e separada por GTT. As edições 2001; 2003 e 2005 foram excluídas porque os trabalhos não estão separados por GTT e/ou não abrem corretamente o link.

RESULTADOS INICIAIS

Identificamos que durante esses 14 anos (2007-2021) foram publicados 992 trabalhos pelo GTT 06 nos anais do CONBRACE. Em média 141 trabalhos por edição, sendo o menor quantitativo 38 trabalhos no ano de 2007 e o maior quantitativo 265 trabalhos em 2011. (2007 = 38; 2009 = 167; 2011 = 265; 2013 = 67; 2015 = 86; 2017 = 99; 2019 = 133; 2021 = 137). Também destacamos e contamos as palavras-chaves e identificamos um total de 776 palavras-chaves distintas, que nos permitem visualizar uma enorme diversidade conceitual e temática presente nas publicações do GTT. As palavras-chaves mais utilizadas foram Educação Física (449), Formação de Professores (135), Formação Profissional (105), Formação (81), Educação Física Escolar (71) e Currículo (70). Os trabalhos são assinados por 1336 pessoas, sendo 553 nomes de tradição masculina e 783 femininos. Autores/as mais frequentes foram: José Henrique dos Santos (23T[2]); Denise G. da Fonseca (15T); Lisandra O. e Silva e Néri Emilio de Soares Junior (14T); Fabiano Bossle, Elisandro S. Wittizorecki, André Malina e Zenólia Christina C. Figueiredo (13T) e Juarez V. Nascimento, Vicente Molina Neto e Vera Regina O. Diehl (12T). Quando focamos no olhar nos títulos visualizamos 34 textos que trazem em si o termo "currículo"; 69 textos têm o termo "formação de professores".

[2] Este trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nessa investigação inicial já podemos identificar um quantitativo consistente de produção do GTT 06 e reconhecer que a temática da formação é a principal, se expressa através de diferentes perspectivas, especialmente, da formação de professores e da formação profissional e que currículo também é um dos principais temas das produções. Por se tratar de pesquisa em andamento, reconhecemos que ainda será necessário maior aprofundamento e revisão das estratégias de análise para corrigir distorções dos anais, a fim de ter informações mais confiáveis e novas análises sobre autorias, instituições, região, etc.

REFERÊNCIAS

CBCE Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Site. Disponível em www.cbce.org.br/gtt/gtt06-formacaoprofissionalemundodotrabalho acesso em: 05 mai. 2023.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. Dez. 2010.

YOUG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante? **Cadernos de Pesquisa**. v.44, n.151, p.190-202, jan./mar. 2014

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

HIGH SCHOOL EDUCATION REFORM AND IMPLICATIONS FOR PHYSICAL EDUCATION

REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA E IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

Victoria Oliveira Modesto,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Gabriela Machado Ribeiro,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o recorte de um trabalho de conclusão de curso, cujo tema central é a Reforma do Ensino Médio, que está sendo implementada e gerando muitas repercussões. Essa, ataca fortemente a educação pública, ocasionando impactos nas áreas de conhecimento e afetando diretamente o futuro do jovem e sua formação.

Assim, o estudo teve como objetivos analisar a Reforma do Ensino Médio e as implicações para a Educação Física, contextualizar a Reforma do Ensino Médio no estado de Minas Gerais e compreender a repercussão da Reforma para a área da Educação Física em escolas estaduais do município de Uberlândia**.**

Destaca-se que na década de 90, do século XX, as políticas educacionais começaram a ser disputadas, principalmente por organizações como o Banco Mundial, a Unesco e a área empresarial que ganharam força e propunham uma lógica neoliberal na educação. Esses organismos guiaram a reconstrução dos currículos escolares, com o objetivo de atender as demandas do mercado por meio da educação (BARRETO, MODESTO, REZENDE, 2021). Neste sentido, o âmbito educacional é ratificado como uma ferramenta do capitalismo, seus impactos são cada vez mais intensos e o surgimento da Reforma do Ensino Médio é um expoente disso.

[1] A presente pesquisa contou com apoio financeiro do CNPq.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta investigação foi realizada a análise de documentos para compreender os fundamentos teóricos desta reforma. Desta forma, elencamos como documentos a BNCC, a Lei 13.415/2017 referente a Reforma do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares para implementação do novo Ensino Médio nas turmas 1° ano em 2022 de Minas Gerais, o Currículo Básico Comum (CBC) e o Currículo Referência de Minas Gerais.

Além da análise dos documentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores de Educação Física da rede estadual de Uberlândia. Foi elaborado um roteiro de 15 perguntas, com questões sobre o perfil sociodemográfico do participante, atuação profissional, implementação da Reforma do Ensino Médio e a repercussão da Reforma nas aulas de Educação Física.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Reforma do Ensino Médio, propõe em seu texto final, que essa etapa seja composta pelo aumento da carga mínima de 800 anuais para 1000 horas. Isso equivale ao aumento de uma hora/aula e não à implementação do tempo integral, como foi apresentado pelo governo em suas propagandas no ano 2017. A carga horária deve que ser dividida em áreas de conhecimento proposta pela BNCC, itinerário formativo ou formação técnica profissional.

As áreas de conhecimento da BNCC estão organizadas da seguinte forma:" I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional" (BRASIL, 2018, p. 469).

O itinerário formativo é conhecido como a parte flexível do currículo, o qual apresenta o jovem como o "protagonista". O Itinerário possui vários arranjos curriculares. De acordo com a BNCC esses podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (BRASIL, 2018, p.477).

No caso do estado de Minas Gerais a proposta da nova organização curricular passou a ser constituída por uma Formação Geral Básica e Itinerário Formativo. Os componentes que

compõem o Itinerário são divididos em eletivos que serão definidos pela escola e pelo estudante por meio de um catálogo oferecido pela Secretaria de Estado de Educação que têm como propósito uma pretensa diversificação das experiências escolares (MINAS GERAIS, 2022).

Vale ressaltar que o Itinerário Formativo, varia de estado, não sendo um padrão nacional. Segundo o MEC "as redes de ensino terão autonomia para definir quais os Itinerários formativos irão ofertar" (MEC, 2018). Porém, é observável que cada escola pode estar oferecendo diferentes Itinerários, o que nos leva a refletir como ficará a estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma vez que essa prova é nacional. Este acontecimento mostra o quanto essa Reforma agrava o futuro do jovem. Embora o papel da escola, não seja apenas o de preparar os indivíduos para os exames, a Reforma não deveria limitar a possibilidade de quem tem interesse em participar.

Ao entrevistarmos professores da rede estadual de Minas Gerais, perguntamos sobre como havia sido a implementação da reforma em suas respectivas escolas e esses responderam mencionando aspectos gerais, relatando não saberem explicar como foram feitas as seleções dos itinerários, a distribuição deles e/ou como foi a organização da escola. Destacaram que, por ser um processo em andamento, ainda há muitas dúvidas.

Ao falarem da Reforma em suas escolas, enfatizaram o aumento de disciplinas e a perda da carga horária, ocasionado pela Lei 13.415/2017, porém não disseram como foi o processo da escola para receber essas demandas do novo Ensino Médio

Entre os muitos conflitos em torno do novo Ensino Médio, destaca-se a ambiguidade gerada e as lacunas em aberto em relação a seleção do Itinerário formativo, por exemplo, que dificulta a compreensão das escolas e dos professores. Segundo LOTTA, *et al.* (2021, p. 11)

> De um lado, a reforma levou o contexto da política a um alto conflito, na medida em que foi aprovada e estabelecida por um governo não legitimado por uma parcela da sociedade, sem levar em conta debates graduais anteriores. De outro lado, por não ter sido plenamente regulamentada, e por criar mudanças não consensuais, a reforma gerou um contexto de alta ambiguidade. Temos, portanto, o deslocamento de um contexto que variava entre implementação experimental e implementação administrativa para o de alta ambiguidade e alto conflito.

Quanto ao que os professores pensam sobre as consequências dessa Reforma, a maioria não enxerga a Reforma como algo positivo e afirmam que ainda há muitas dificuldades na implementação devido à falta de preparação dos professores para tal.

ISSN: 2175-5930

> [...] Eles querem colocar uma mudança no currículo sem dar estrutura na escola. Então eu acho que é mais um enganação para quem tá de fora achar que está tendo realmente a mudança, porque estão perdendo muita matéria igual Educação Física que professores excedentes estão perdendo aulas tendo que mudar de escola e se você fala com os alunos são mais matérias para encher linguiça do que para criar mesmo o aprendizado deles, então eles perdem matérias que eles teriam mais horas aulas e mais interessantes para ter matérias que não vão agregar em nada no currículo dos alunos [...] (PROF C).

Neste cenário, em que o novo Ensino Médio está sendo imposto e que os entrevistados expressam em suas falas, é nítida a influência das políticas neoliberais, as quais, por meio dos novos itinerários formativos constituídos por disciplinas novas, buscam controlar a formação do jovem e o trabalho do professor como forma de atender as necessidades do mercado.

Por meio do Itinerário Formativo "Educação Financeira", por exemplo, ao invés do jovem aprender o porquê ele é explorado, o jovem vai aprender a administrar o pouco recurso que ganha como se o problema fosse a má administração do salário. Ao jogar a responsabilidade para trabalhador é introduzida a ideia de que a pessoa deve ser o empresário de si. O mercado alinha seus interesses com a educação precarizando o ensino público. Assim, a Reforma vem "configurando-se mais como uma tentativa de ajustar as subjetividades dos docentes à racionalidade neoliberal que circunscreveu essa reforma" (OLIVEIRA, 2022, p. 241). Na Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais isso se evidencia na perspectiva apresentada nos diversos Itinerários Formativos, todos alinhados à lógica empresarial.

A partir dessas discussões sobre o novo Ensino Médio, direcionando especificadamente para a Educação Física, com o intuito de entender como esse componente curricular está sendo afetado por esta nova política, foi perguntado aos participantes se houve mudanças na Educação Física e quais foram elas. Todos deram a mesma resposta, enfatizando a diminuição do número de aulas, como exemplificado na fala de um dos professores "na Educação Física eram duas aulas por turma a partir do novo Ensino Médio passou a ser uma aula só por turma" (PROF B).

De acordo com Gariglio, Júnior, Oliveira (2017, p.63) a Educação Física "acaba por enfrentar grandes dificuldades de legitimação e reconhecimento no currículo escolar, sobretudo em um cenário educacional no qual a "boa educação" significa ter boas notas em Português, Matemática e Inglês". Nesse sentido da perda de reconhecimento, os mesmos autores afirmam que

> Neste cenário de radicalização da lógica eficientista no campo educacional, sobretudo no Ensino Médio, a legitimidade pedagógica da Educação Física estará fortemente fragilizada. A sua sobrevida no currículo escolar ficou evidente no processo de elaboração da versão final do texto da MP 746. Ela ainda respira por aparelhos, frágil, dependente de políticas educacionais de ocasião (GARIGLIO, JÚNIOR, OLIVEIRA, 2017. p.63).

Quando olhamos para essa Reforma que nega o conhecimento científico aos estudantes, por meio do esvaziamento de disciplinas do Ensino Médio, como no caso da Educação Física, é notório que o currículo escolar está sendo violentado não respeitando as realidades sociais presentes, o que gera o aumento da desigualdade do sistema educacional. Então, nesse sentindo, "o currículo que nega a existência do ser humano e de sua dignidade, que o torna subalterno, ou que reproduz relações de dominação e subordinação é produtor de violências e sentidos contrários ao exercício da docência em perspectiva crítica" (SILVEIRA, SILVA, OLIVEIRA, 2021, p.6).

Os novos currículos escolares estão sendo utilizados como forma de controle e, um exemplo, é o trabalho docente que está sendo alvo da perda de autonomia frente aos novos currículos. Esses desvalorizam a formação do professor e o colocam em situação difícil, a qual tem que ministrar disciplinas fora da área de sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como propósito explanar a reforma do Ensino Médio e sua relação com a Educação Física. Dessa maneira, no decorrer do estudo, a partir de entrevistas e análise documental, foi possível identificar que a Lei 13.415/2017, trouxe novas características para o Ensino Médio, como a criação de Itinerário Formativo, diminuição das disciplinas "clássicas" como, por exemplo, a Educação Física, e professores tendo que ministrar Itinerários, que podem ou não estarem relacionados a sua formação. É possível visualizar também que a Reforma foi elaborada sem diálogo com os profissionais da educação, uma vez que foi feita de forma rápida sem tempo para discussão baseando-se na lógica empresarial.

A partir deste estudo podemos afirmar que o estudante está sendo privado do acesso ao conhecimento científico, uma vez que esse é negado na Reforma do Ensino Médio que desqualifica o ensino por meio de uma lógica empresarial presente nessa política educacional.

ISSN: 2175-5930

Assim, é observável que essa política foi imposta sem discussão e diálogo com especialista da área, haja vista a suspensão que ocorreu recentemente da implementação da Reforma e da retomada das discussões, envolvendo a comunidade escolar e científica.

REFERÊNCIAS

BARRETO, P. M.; MODESTO, V. O.; REZENDE, K. C. BNCC e a Educação Física: Elementos para Análise. **Revista Fluminense**, [s. l.], 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Ministério da Educação, Brasília, 2018 p. 469. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 2 de mar. 2022.

GARIGLIO, J. A.; JUNIOR, A. S. A.; OLIVEIRA, C. M. O "Novo" Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis - SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53. Acesso em: 9 fev.2023.

LOTTA, G. S. *et al*. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 55(2): 395-413, mar. - abr. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rap/a/kg3BXvSKdznWmVQcFBQqNGg/. Acesso em: 8 fev.2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novoensino-. Acesso em: 10 mar 2023.

MINAS GERAIS. **Diretrizes curriculares para implementação do novo ensino médio nas turmas de 1º ano em 2022.** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Minas Gerais, 2022. Disponível em: www.2.educacao.mg.gov.br. Acesso em: 16 dez. 2022.

OLIVEIRA, A. M. **As escolas-piloto do programa novo ensino médio no estado do Acre**: Uma análise do processo de implementação. 2022. 320f. Tese (Doutora em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/78850#:~:text=O%20estudo%20tem%20por%20objetivo,natureza%20documental%20e%20de%20campo. Acesso em: 10 abril.2023.

SILVEIRA, E. S; SILVA, M. R; OLIVEIRA, F. L. B. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do "Novo Ensino Médio". **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1562-1585, jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15298. Acesso em: 10 fev. 2023.

ISSN: 2175-5930

AÇÃO PEDAGÓGICA COM A GINÁSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO[1]

PEDAGOGICAL ACTION WITH GYM: AN EXPERIENCE REPORT IN THE SEGUNDO TEMPO PROGRAM

ACCIÓN PEDAGÓGICA CON GIMNASIO: RELATO DE EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Paullyna Rafaella Barbosa Oliveira,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Rafaella Cristyna de Oliveira da Silva,
Universidade Federal de Alagoas UFAL)
Adrielly Kelly Cavalcante Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Iasmim de Oliveira Cardoso,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Gabriel Erick Rocha de Barros
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Bruno Barbosa Giudicelli
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

Para Darido (2011), a ginástica faz parte da vida humana desde seus primórdios. A mesma é composta por movimentos intencionais que auxiliam no desenvolvimento corporal na qual melhoram a resistência e a coordenação. Segundo o Coletivo de autores (2012), podemos conceituar a ginástica como uma forma específica de exercitar o corpo em que é possível enriquecer e moldar a experiência corporal do sujeito, com ou sem o uso de equipamentos.

Dentro das diversas possibilidades da ginástica, existe a GG que é o movimento de democratização do acesso para a população que promove atividades de lazer, proporciona bem-estar físico, mental e social aos praticantes, promove a realização coletiva, respeita a individualidade e a capacidade de realização independente de gênero ou idade.

A Ginástica pode ser conhecida pelo conjunto das relações de cada época histórica e, com seus fundamentos e bases, suas diferentes formas ou modalidades, deve fazer parte do conteúdo da Educação Física nos diferentes ciclos do ensino fundamental e médio, contribuindo

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

com a reflexão do estudante sobre a cultura corporal e a realidade material que lhe cerca. (LORENZINI, 2013).

O presente trabalho é um relato de experiência sobre possibilidades e dificuldades no trato da GG no âmbito do Programa Segundo Tempo (PST) para alunos de uma escola de rede pública de ensino da cidade de Arapiraca, Alagoas. O PST visa democratizar o acesso às práticas corporais e à cultura esportiva para promover o desenvolvimento integrado da infância e da juventude como fator de formação cívica e melhorar a qualidade de vida.

CARACTERÍSTICA DO PST NA UFAL ARAPIRACA

O programa funciona através de aulas que acontecem três vezes por semana, com 2h de duração, no ginásio esportivo do *Campus* Arapiraca da UFAL, alternando entre os cinco temas clássicos da cultura corporal. As aulas são ministradas por acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, supervisionados pelo coordenador do núcleo, docente do curso, atendendo cerca de 80 estudantes do 5º ano da rede pública de ensino fundamental de Arapiraca – AL.

RELATO

Foram explorados os tipos de ginástica e seus contextos, seguido pelas vivências através de oficinas com o intuito de promover o desenvolvimento da corporeidade relacionada à ginástica, mapear e ressignificar a dinâmica cultural associada às atividades gímnicas, principalmente o circo, promovendo a valorização de identidades culturais e democratizando o acesso à diferentes manifestações da ginástica.

As atividades de ginástica despertam a curiosidade dos alunos diante dos novos conteúdos abordados e a autonomia e criatividade de executarem os movimentos, respeitando as individualidades e as capacidades que cada um possui.

Ao promover experiências formativas sobre a ginástica, as crianças demonstraram independência e perceberam-se capazes de superar seus próprios limites ao desenvolver a corporeidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência educativa teve como objetivo proporcionar aos estudantes a aquisição sistemática de conhecimentos de um dos elementos da cultura corporal: a ginástica, em especial

o circo, de forma a ressignificar essas práticas, valorizando diferentes identidades culturais e diversidade nas possibilidades corporais relacionadas à ginástica, o que acreditamos ter sido alcançado.

A produção dessa exposição de experiência possibilitou analisar como as unidades temáticas da ginástica poderiam ser utilizadas no contexto da ação pedagógica em educação física. Vale ressaltar que as atividades realizadas foram inovadoras para os alunos devido à falta de aula de educação física nas escolas, o que contribuiu para democratização da ginástica como manifestação da cultura corporal destas crianças.

REFERÊNCIAS

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

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

FEDERATIVA DO BRASIL, R. *et al*. **Diretrizes do programa segundo tempo 2021**. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/cidadania/Esporte/Programa%20Segundo%20Tempo/Diretrizes%20PST%20-%20Padr%C3%A3o%202021.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

LORENZINI, A. R. **Conteúdo e método da educação física escolar**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica. 2013. 268 f. Tese (Mestrado), UFBA, Bahia, 2013.

AS COMPLEXIDADES DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR ATRAVÉS DO AUTOESTUDO

THE COMPLEXITIES OF THE BEGINNING OF THE TEACHING CAREER OF A RESEARCHER-TEACHER IN SCHOLL PHYSICAL EDUCATION: A LOOK THROUGH SELF-STUDY

LAS COMPLEJIDADES DEL INICIO DE LA CARRERA DOCENTE DE UM DOCENTE INVESTIGADOR EM EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UMA MIRADA A TRAVÉS DEL AUTOESTUDIO

Ewerton Leonardo da Silva Vieira,
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Maxaranguape/RN (SECE)
Elisabete dos Santos Freire
Universidade São Judas Tadeu (USJT)
Samara Moura Barreto de Abreu,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Luiz Sanches Neto,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

Está pesquisa, parte de uma dissertação, se insere no campo da formação docente, especificamente, na formação permanente de professores(as)-pesquisadores(as) de educação física escolar, entendida como um mo(vi)mento contínuo e sistematizado de elaboração de saberes.

A metodologia do autoestudo foi utilizada pelo professor para explorar a sua primeira experiência pedagógica em ambiente escolar, visto que os primeiros anos de trabalho docente é uma fase importantíssima na história profissional do(a) professor(a), determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. Nessa fase inicial, muitos professores se encontram isolados em suas práticas, com seus dilemas, dificuldades e, por isso, ficam desanimados para o exercício da profissão. Trazendo essa discussão para o campo da educação física, estudos apontam as dificuldades dos(as) professores(as) a lidarem com as complexidades do processo de ensino e aprendizagem, que os(as) fazem muitas vezes desistir da carreira docente ou seguirem na uniformidade de suas práticas pedagógicas, chegando ao ponto de assumirem que

ISSN: 2175-5930

não "sabem ensinar" (GARCIA, 2010). Isso nos leva a compreender o início da docência como o momento ideal na formação permanente para aquisições de novos saberes a partir da reflexão e da ressignificação da prática de ensino.

Desse modo, este autoestudo tem como objetivo identificar as complexidades do início da carreira de um professor-pesquisador de educação física escolar. Nesse sentido, é importante que o professor assuma-se pesquisador de sua própria prática logo no início da carreira, pois, ela representa uma fase de muitas dificuldades e euforia com a profissão, mas também um espaço/tempo de aprendizado e de crescimento pessoal e profissional. O(A) professor(a)-pesquisador(a) que se autoavalia e se investiga passa a ser ao mesmo tempo o(a) pesquisador(a) e o(a) pesquisado(a). Segundo Loughran (2004), esse processo de autoaprendizado pode gerar um certo incomodo e desconforto para o(a) pesquisador(a), a partir do momento que o "eu" que passamos a enxergar no autoestudo não é o "eu" que somos ou que gostaríamos de ser. Contudo, essa autoavaliação também gera compreensões sobre si mesmo e sobre os saberes docentes, que refletem nas escolhas, nos valores e nas significações da prática educativa pensamos.

O segundo objetivo desta pesquisa, é analisar as contribuições de uma amizade crítica a lidar com essas complexidades, para melhorar qualitativamente sua prática. Com isso, de modo mais amplo, pretende-se contribuir para que professores(as) iniciantes enfrentem melhor as complexidades de sua prática por meio de uma autoformação em implicação colaborativa e o debate sobre a relevância do(a) amigo(a) crítico(a).

CONTEXTO DA PRÁTICA E AMIGA CRÍTICA

A pesquisa foi realizada no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *campus* Natal Central (CNAT), na turma do 2º ano do ensino médio, onde, no ano de 2019, o professor assume pela primeira vez a perspectiva da docência na educação física escolar, na função de professor substituto na educação básica, e tomo a sua própria prática do ensino das lutas, como objeto de investigação, com o foco de identificar as complexidades do início da docência e investigar as contribuições de uma amizade crítica a lidar com as complexidades e melhorar qualitativamente a minha prática. Na ocasião, fazia sete anos que trabalhava na área de prescrição de exercício físico para saúde e no treinamento de futebol com crianças e adultos em clubes da cidade.

Neste autoestudo, a dimensão colaborativa deu-se através de uma amizade crítica com a professora Samara Abreu, que ficou responsável de fazer a análise crítica reflexiva da minha prática pedagógica. Ela foi considerada uma "amiga meta-crítica" (FLECTHER et al. 2016) por ter uma maior experiência na área e por sua aproximação com a temática do autoestudo, principalmente sobre o papel do(a) amigo(a) crítico(a). A professora Samara é doutora e mestra na educação, trabalha desde 2012 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e sempre defendeu a postura reflexiva e colaborativa dos(as) professores(as) como dimensão autoformadora.

METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa está fundamentada em pressupostos e princípios do "autoestudo das práticas de ensino e formação de professores(as)" ou *self-study of teaching and teacher education practices* (S-STTEP) (KITCHEN *et al.*, 2020). A seguir apresentamos os mo(vi)mentos realizados neste autoestudo:

O primeiro mo(vi)mento refere-se à investigação, no qual deu início à coleta de dados por meio de observações e registro de tudo que acontecia na prática, gerando várias fontes de dados: fotos, diário reflexivo e documentos. Nesse mo(vi)mento, o objetivo era explorar os seus próprios entendimentos tácitos e pressupostos tomados como certos, aspecto importante para o aprendizado. Ao final, esses registros foram revisitados e reescritos de forma mais organizada para serem compartilhados com a amiga crítica. O segundo mo(vi)mento trata-se da colaboração da amizade crítica. Para isso, o professor-pesquisador compartilha com a professora a amiga crítica o seu diário reflexivo para realização da análise crítica e reflexiva sobre prática. Em seguida, a colaboração se deu através de dois encontros, nos quais discutiram sobre as suas reflexões e questionamentos. Esse momento a distância, segundo Schuck e Russell (2005), contribui para que o(a) pesquisador(a) possa escrever extensivamente suas percepções sobre a prática, e o(a) amigo(a) crítico(a) pode navegar e responder aos seus escritos de forma incerta. No terceiro mo(vi)mento, trouxemos de análise dos dados (STROM, 2014) e as categorias criadas (CORBIN; STRAUSS, 2008), a partir da perspectiva compartilhada com a amiga crítica. Em um segundo momento, foram agrupados os elementos e as ideias semelhantes de forma multidirecional, para produzir mapas rizomáticos (DELEUZE; GUATTARI, 1987)

que também se aproximam do primeiro estágio de mapeamento situacional (CLARKE, 2003). Finalizamos a análise, através da escrita de um memorando analítico da situação (CHARMAZ, 2006), no qual apontamos as principais ideias com mais detalhes e criamos descrições mais longas dos eventos. No quarto mo(vi)mento, apresentamos os saberes elaborados nas três categorias a partir das contribuições da amiga crítica sobre as complexidades do início da carreira docente do professor. Por último, no mo(vi)mento final, apresentamos as contribuições da pesquisa trazendo a relevância do autoestudo e da amizade crítica no processo de formação permanente de professores(as)-pesquisadores(as) de educação física, principalmente, só em início de carreira.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A relevância dos saberes que emergem da prática é importante para refletirmos e pensarmos em melhorar os nossos modos de ensinar e podem ser aumentados a partir do momento em que compartilhamos com outros(as) professores(as)-pesquisadores(as), já que está aberto à crítica, uma vez que essa forma torna-se saber necessário para o enriquecimento do nosso processo de reflexão.

Também destacamos que no autoestudo é importante valorizar os processos formativos de saberes docentes do(a) professor(a)-pesquisador(a), construídos antes mesmo de sua entrada na formação inicial, para a compreensão de sua prática e da construção da identidade docente.

As complexidades do início da docência que surgiram, foram muitas e assumiram diferentes perspectivas. Resultado das relações complexas com a própria atividade docente, a escola, o currículo, os conhecimentos teórico e prático, os(as) alunos(as), outros(as) professores(as), nas situações emergentes e comigo mesmo. A relação com esses saberes foi importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

As incertezas e inseguranças do professor com a docência na escola eram fruto da inexperiência com a área, por isso estava bastante ansioso e preocupado. O autoestudo o fez prestar atenção em suas respostas diante das complexidades e inclui-las no foco de suas reflexões. Os saberes construídos no enfrentamento das complexidades foram de extrema importância para tomar iniciativas necessárias para o andamento do trabalho.

Através deste autoestudo, o professor-pesquisador teve uma maior noção dos seus limites a respeito dos saberes docentes da educação física escolar. Porém, é preciso ser sensível

ao relacionar a prática aos saberes construídos durante toda a vida. Portanto, as complexidades que surgiram das situações limites-emergentes da prática, das intencionalidades pedagógicas do professor e das relações do professor com os(as) alunos(as) e outros(as) professores(as) contribuíram positivamente para buscar formas de oferecer o melhor aos(as) alunos(as), a instituição e aos(as) professores(as).

Não surpreendentemente, a amizade crítica proporcionou um ambiente colaborativo. Foi muito importante ter alguém para compartilhar seus saberes formais e informais e ter alguém que sempre estivesse aberto a aprender enquanto também refletia sobre o seu papel no processo. A partir da partilha das reflexões e questionamentos da Samara sobre sua história de vida, formação, profissionalidade docente e prática pedagógica, iniciaram um processo mútuo de aprendizagem profissional. A confiança entre os dois foi fundamental para aumentar o nível de engajamento com o autoestudo, o desejo e a intenção de esclarecer as suposições do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, ela deixou de ser apenas uma co-produtora de conhecimento (SCHUCK; RUSSELL, 2005) e passou a ser uma catalisadora de novas ideias e interpretações, através dos questionamentos que geraram o pensamento reflexivo sobre a prática de ambos; sendo assim, abertos(as), honestos(as) e construtivos(as) com os *feedbacks* (SAMARAS; SELL, 2013).

Além de colaborar no entendimento das complexidades da prática pedagógica, as contribuições de Samara foram importantes para estabelecer o rigor metodológico deste autoestudo, direcionando um caminho para análise dos dados. Desse modo, ela foi considerada uma “amiga meta-crítica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se insere no campo da formação permanente de professores(as)-pesquisadores(as) de educação física escolar, destacando o autoestudo como uma ferramenta de investigação e reflexão da prática e o processo de colaboração de amigos(as) críticos(as) como dispositivos pedagógicos promissores para o aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, a proposta deste trabalho pretendeu apontar o autoestudo e a amizade crítica como abordagens que possibilitam o(a) professor(a)-pesquisador(a) de educação física, durante atividade docente, investigar a natureza complexa e situacional de sua prática, refletir sobre suas ações, e destacar os conflitos, dilemas e situações-limites emergentes das práticas

pedagógicas (OVENS; FLETCHER, 2014), seja em início de carreira, ou em qualquer outro estágio da docência.

REFERÊNCIAS

CHARMAZ, K. **Constructing grounded theory:** A practical guide through qualitative analysis. London, UK: SAGE, 2006.

CLARKE, A. E. **Situational analyses:** Grounded theory mapping after the postmodern turn. Symbolic Interaction, v. 26, n. 4, 2003. p. 553-576.

CORBIN, J. M.; STRAUSS, A. L. **Basics of qualitative research:** techniques and procedures for developing grounded theory. Londres: Sage, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A thousand plateaus:** Capitalism and schizophrenia. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1987.

FLETCHER, T., NÍ CHRÓINÍN, D.; O'SULLIVAN, M. A layered approach to critical friendship as a means to support pedagogical innovation in pre-service teacher education. **Studying Teacher Education**, v. 12, n. 3, 2016. p. 302–319.

GARCIA, M. C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**. v. 3, n. 3, ago-dez. 2010.

KITCHEN, J. *et al.* **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices.** 2ª ed. Austrália: Springer Nature Singapore, 2020.

LOUGHRAN, J. *et al.* (Orgs.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Netherlands: Springer, 2004.

OVENS, A.; FLETCHER, T. Doing self-study: The art of turning inquiry on yourself. In OVENS, A.; FLETCHER, T. (Eds.), **Self-study in physical education teacher education:** Exploring the interplay of practice and scholarship. Dordrecht: Springer, 2014, p. 3-14.

SAMARAS, A. P.; SELL, C. Please write: Using critical friend letter writing in teacher research. **Teacher Education Quarterly**, v. 40, n. 4, 2013, p. 93–104.

SCHUCK, S.; RUSSELL, T. Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. **Studying Teacher Education**, Londres, v. 1, n. 2, p. 107-121, 2005.

STROM, K. **Becoming-teacher:** The negotiation of teaching practice of first-year secondary science teachers prepared in a hybrid urban teacher education program. Montclair, NJ: Montclair State University, 2014.

ISSN: 2175-5930

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA [1]

PIBID'S CONTRIBUTIONS TO TEACHER TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION

APORTES DEL PIBID A LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Luenes Kelly Cabral,
Universidade Estadual de Goiás (UEG/ESEFFEGO)
Lílian Brandão Bandeira,
Universidade Estadual de Goiás (UEG/ESEFFEGO)

INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se a uma pesquisa em andamento sobre a formação dos professores de Educação Física (EF) a partir da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A pesquisa analisa a participação no Pibid de forma remota devido ao isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19.

O objetivo geral dessa pesquisa é identificar as contribuições que o Pibid, realizado de forma remota, proporcionou aos participantes dos subprojetos de EF de três cursos pertencentes a duas universidades públicas do Estado de Goiás.

A pesquisa surgiu da necessidade de compreender quais partes da formação docente foram abrangidos pelo Pibid realizado de forma remota, de que forma a participação remota no Pibid influenciou a formação do professor de EF.

Até o presente momento (abril/2023), foi realizada a pesquisa bibliográfica em quatro periódicos da área da EF. Para coleta das informações, está sendo utilizado questionário estruturado com os alunos que participaram do Edital PIBID/CAPES nº 2/2020.

Para o estudo dos dados será utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e triangulação de dados (MINAYO, 2010), um procedimento que combina diferentes métodos de coleta de dados e diferentes perspectivas teóricas para alicerçar as conclusões a respeito do problema da pesquisa.

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

ESTUDO DAS PRINCIPAIS PUBLICAÇÕES

As investigações sobre as produções da área com foco no Pibid e na formação docente aconteceram em 4 periódicos da EF, são eles: RBCE (Revista Brasileira de Ciências do Esporte), Movimento, Pensar a Prática e Motrivivência. Optamos por essas revistas pois, assim como Bracht et al. (2012), compreendemos que estes são os periódicos que mais publicam sobre EF escolar no Brasil. Nesta etapa, com o intuito de coletarmos o maior número de publicações possível, o levantamento nesses periódicos foi realizado em todo o banco de dados disponível eletronicamente, em seus respectivos *sites* de busca, até o ano de 2022. Nas quatro revistas, foram encontrados 4774 textos publicados.

Em seguida, utilizamos os descritores "PIBID" e "Formação de Professores" para refinar a pesquisa, reduzindo para 41 textos.

Em seguida, partimos para a etapa de exclusão dos textos que não se relacionavam com o objeto da pesquisa. Foi então realizada a análise dos títulos, resumos e das palavras-chave de cada publicação, tendo como objetivo identificar textos que versassem sobre o Pibid e a formação de professores de EF. Ao final dessa etapa, encontramos 21 trabalhos publicados nessas revistas.

O resultado foi revelador ao mostrar que, dos 4774 textos publicados e disponibilizados eletronicamente nestes periódicos, apenas 21 textos fazem relação direta com o Pibid e a formação de professores de EF. Ressaltamos que os periódicos selecionados não representam a totalidade de publicações que possuem relação com o objeto de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O que se pode concluir até o momento é que as contribuições do Pibid em relação à formação de professores, de forma geral, têm possibilitado a compreensão e a extensão de seus saberes e as possibilidades de sua atuação no espaço escolar. Os artigos pesquisados mostram que o Pibid vem contribuindo com a formação de professores, visando a uma melhoria da educação básica no Brasil. A influência do Pibid, como política nacional de formação docente, para a valorização e a qualificação/formação dos futuros professores não beneficia apenas os pibidianos, oportunizando uma formação mais ampliada do ponto de vista do conhecimento e da relação teoria e prática, mas, também, professores supervisores que atuam na educação básica, dando-lhes a oportunidade de repensar e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas

(MORAES, 2003). Na sequência, a pesquisa debruçar-se-á sobre os aspectos dessa contribuição na formação docente através da análise das respostas dos questionários dos bolsistas de iniciação à docência, tendo em vista que o Pibid, Edital CAPES 02/2020, foi realizado de forma remota.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**/Título original: **L'analyse de contenu**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRACHT, V. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, v. 18, n. 2, p. 11-37, 2012.

MINAYO, M. C. S. **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

MORAES, M. C.M de. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

AS CONTRIBUIÇÕES DO TRIPÉ ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PIBID: UMA ANÁLISE NO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO MARANHÃO

THE CONTRIBUTIONS OF THE TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION TRIPOD IN TEACHER TRAINING BY PIBID: AN ANALYSIS IN THE PHYSICAL EDUCATION SUBPROJECT IN THE STATE OF MARANHÃO

LAS CONTRIBUCIONES DEL TRÍPODE DE ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DEL PIBID: UN ANÁLISIS EN EL SUBPROYECTO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL ESTADO DE MARANHÃO

Antonio Higor Gusmão dos Santos,
Colégio Universitário (COLUN/UFMA)
Raimundo Nonato Assunção Viana,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

No Brasil ainda encontramos evidências de grandes fragilidades nos cursos de licenciatura. Algumas dificuldades na Formação Docente encontradas por Sawitzki, Rosa e Gama (2016) são o distanciamento entre universidades e escolas, a ausência de formações continuadas atreladas as formações iniciais, uma formação engendrada na teoria e descontextualizada da realidade escolar.

Em 2007, pensando no perfil de uma/a profissional mais capacitado/a, o Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) lançou um edital de chamada pública para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em todo território brasileiro (BRASIL, 2007).

O PIBID tem como objetivo principal inserir discentes com vínculos em cursos de graduação de licenciatura em escolas da educação básica, com intuito de compreender, ainda no processo de formação iniciação, a realidade do seu futuro lugar de trabalho, através de seus editais, convoca as escolas para serem protagonistas na Formação Docente.

ISSN: 2175-5930

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) iniciou suas atividades no programa a partir de 2009, contudo o subprojeto do curso de licenciatura em Educação Física desenvolvido pelo Departamento de Educação Física da UFMA (PIBID/EDF/UFMA), só começou a integrar o programa no ano de 2012 e nele encontramos elementos que nos instigam a pensar que o mesmo tem uma interface na pesquisa, tendo em vista que um de seus objetivos era que a partir dos diagnósticos e das vivencias na escola o/a bolsista em conjunto com o/a professor/a supervisor/a, pudessem conseguir compreender e transformar suas práticas em objetos de estudos (UFMA, 2011).

A partir das reflexões supracitadas o objetivo neste artigo é descrever as repercussões do tripé ensino-pesquisa-extensão no subprojeto PIBID/EDF/UFMA. Este trabalho é resultado do trabalho monográfico da graduação. Nossa investigação foi feita através de uma pesquisa documental, que nesta pesquisa se caracterizou na leitura dos três projetos do subprojeto PIBID/EDF/UFMA de 2012, 2013, 2017 e os relatórios de 2012, 2015, 2016, 2017 e 2018. Realizamos uma busca nos arquivos públicos da União, do MEC e da CAPES com a intenção de ter acesso aos documentos oficiais: editais, regulamentos, portarias, relatórios sobre o PIBID. Foi importante ter acesso a arquivos particulares, também, como os registros do diário de campo.

Na ausência de informações nos documentos oficiais do PIBID, encontramos respostas para estas conexões no diário de campo do pesquisador, que foi bolsista durante quatro anos do referido programa. Optamos pela pesquisa qualitativa, onde os documentos foram analisados preocupados com os contextos e intencionalidades de suas elaborações, pois buscamos "insights, em vez de percepções estatícas do mundo" (BELL, 2008 p.15).

O TRIPÉ NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.

As Universidades, segundo o decreto de lei 5.773/06 (BRASIL, 2006), têm a obrigação de ofertar para o/a acadêmico/a o tripé ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável. É por intermédio desse tripé que as Universidades atingem seus objetivos e suas missões através da produção, sistematização e divulgação do conhecimento, não como um produto inacabado, mas conhecimentos e saberes que se encontram em constante ressignificação.

Para Alviano Junior e Colpas (2017, p. 121) a extensão é uma ação "articulada com ensino e a pesquisa como forma de contribuir com a integração da universidade e a sociedade"

caracterizando-se como uma via de mão dupla, onde o conhecimento produzido na universidade é levado a comunidade e por meio do confronto da teoria com o empirismo incita uma reflexão sobre a realidade, favorecendo uma visão social integrada.

O conceito de pesquisa aplicado nesta investigação foi definido por Booth, Colomb e Williams (2005, p.7), como a reunião de "informações necessárias para encontrar resposta para uma pergunta e assim chegar à solução de um problema", de forma semelhante Severino (2007, p. 27) aponta que "o que conta não é mais a capacidade de decorar e memorizar milhares de dados, fatos e noções, mas a capacidade de entender, refletir e analisar os dados, os fatos e as noções" agindo desta forma ativamente na produção dos conhecimentos e saberes.

Sobre o ensino, ancoramos em Severino (2007, p.27) onde salienta que "o ensino-aprendizagem na Universidade é tão-somente uma mediação para a formação, o que implica muito mais do que o simples repasse de informações empacotadas" compreendendo assim que a produção do conhecimento não deve ser feita apenas por reprodução, mas partindo de um princípio de produção e construção.

Severino (2007) assevera que o ensino, a pesquisa e a extensão só podem ser legitimados pela vinculação direta dos três pilares, uma vez que é apenas através do contato com a realidade do contexto social e educacional proporcionada pela extensão que surgem as inquietações e problematizações que tornam-se objetos de investigações mais aprofundadas em busca de soluções, resultando em conhecimentos e saberes que são divulgados por intermédio do ensino em sala de aula e mediante a extensão na propagação para a comunidade social e acadêmica, garantido dessa forma o fluxo continuo da dinâmica da construção, produção e reprodução do conhecimento.

Estes elementos fortalecem a concepção de que o professor/a da educação básica deve ter em sua prática fundamentos da pesquisa e da extensão alinhadas ao seu ensino, contribuindo em uma ação-reflexão-ação.

SUBPROJETO DO PIBID DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA.

Nossa análise dos documentos do subprojeto foi referente ao interstício de 2012 à 2018. Neste período de execução o subprojeto contou com 3 coordenadores/as e cada qual elaborou

um projeto de ações sob sua coordenação, então optamos por dividir em três fase, a primeira que teve início em 2012 e funcionou até o 2013, a segunda que começou em 2014 e finalizou em fevereiro de 2017 e a terceira fase teve seu início em março de 2017 e encerrou em março de 2018.

As três fases do subprojeto PIBID/UFMA/EDF tiveram em comum a presença do elemento investigativo e diagnóstico sobre a realidade das escolas onde os/as bolsistas iriam se inserir. Um elemento importante presente é as oficinas pedagógicas nas três fases, sendo que na primeira fase e na segunda fase estas oficinas foram centradas nos/as alunos/as da escola, ou seja, o modo em que os/as bolsistas de iniciação à docência interviam no ambiente escolar. Na terceira fase as oficinas tiveram o objetivo de fornecer primeiramente vivências em novos conteúdos e saberes como preparação para a suas intervenções na escola.

A partir da segunda fase começou a ter ações que proporcionavam o diálogo com outras áreas do conhecimento, enquanto na segunda fase o debate aconteceu com outras licenciaturas da área da saúde e biológicas integrantes na escola, a terceira fase orientou ações que possibilitaram o debate com todas as áreas de conhecimento do Ensino Básico.

O subprojeto PIBID/UFMA/EDF em sua terceira fase deixou explicito em seu projeto a responsabilidade de articulação da pesquisa e do ensino, onde destacaram que essas pesquisas seriam oriundas de problemas elencados, através das vivências dos/as bolsistas na escola e das anotações feitas no diário de campo. Existe, o incentivo da pesquisa no subprojeto desde a primeira fase, onde sempre foi apresentada a possibilidade de os relatos serem feitos nos debates em eventos brasileiros da educação.

Percebemos ao analisar os projetos que nas três fases desde seu planejamento a sua implementação o subprojeto PIBID/UFMA/EDF já estava pautado no princípio da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, visto que constantemente o subprojeto buscava meios de compreender a realidade da escola como forma de problematizá-la enquanto inquietações diagnosticas, podendo intervir da melhor maneira possível para posteriormente avaliar e divulgar essas experiências e resultados, contribuindo na construção de conhecimento pautada no princípio do tripé.

Indo desta forma ao encontro de Corrêa, Medeiros e Sousa (2019, p. 51) que ao discutir sobre o papel da pesquisa na formação de professores/as ressaltam que “os graduandos ganham um protagonismo em sua formação, que vai além do ensino, e são considerados mais que meros

receptores do conhecimento", eles/as são produtores dos conhecimentos, saberes e fazeres na sua concepção de ser professor/a

Constamos que em algumas ações do subprojeto foi possível encontrar elementos que fortaleceram a relação entre os pilares do tripé, considerando que ocorreu a investigação, o planejamento, a execução e a divulgação em uma mesma ação relatada um trabalho em nível nacional e 15 em nível regional e local. Uma grande parte dos trabalhos apresentados em eventos científicos são relatos de experiências dos/as bolsistas, reforçando que os/as discentes ainda no processo de formação inicial têm refletido constantemente suas práticas, tornando-se professores/as pesquisadores/as e reflexivos/as de seu cotidiano.

Encontramos um total de seis monografias defendidas, três delas versam sobre a importância do PIBID no processo formativo dos estudantes de educação física, três dessas monografias foram feitas por ex-bolsitas que aproveitaram as inquietações surgidas dos conteúdos da educação física ministrado no PIBID.

No ensino elencamos reuniões semanais de estudos, planejamentos e oficinas pedagógicas com o intuito de preparação para as intervenções dos/as bolsistas nas escolas, também encontramos projetos didáticos e as intervenções por blocos de conteúdos tudo relacionado a cultura corporal do movimento.

Quanto a extensão o programa por si só já se caracteriza por ação nesse pilar, tendo em vista que sua principal função é a inserção do/a discente de licenciatura dentro do ambiente escolar, fazendo com que a escola e a universidade tenham o diálogo e troca de saberes, mesmo que para o programa o projeto deve ser vinculado as pró - reitorias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID tem sido um importante programa na qualificação docente, pois ele/ela se forma mais capacitado/a para atuação na Educação Básica, por meio de sua participação os/as discentes e docentes conhecem a realidade da escola e suas problemáticas, que acabam se tornando objeto de investigação.

Quando analisamos minuciosamente os documentos oficiais que regulamentam o PIBID percebemos que não existe explicitamente a atuação do tripé dentro do programa, contudo ao

observamos os objetivos, averiguamos que eles só são possíveis de serem alcançados, quando dentro das ações dos subprojetos do PIBID existir a articulação do tripé, haja vista que o programa por si só já executa o pilar extensão, porque ele propicia a ida da universidade a escola possibilitando um diálogo, o pilar do ensino caracteriza-se haja vista que suas ações se concentram na rotina da escola e nas intervenções de seus/suas bolsistas em salas de aulas, a interface da pesquisa encontra-se presente no incentivo de projeto de pesquisas oriundas das problemáticas e soluções na escola.

O subprojeto PIBID/UFMA/EDF projetou ações no tripé e as executou durante esses anos de 2012 a 2018, realizou-se anualmente um número significativo de ações que forneceram uma contribuição significativa na formação docente.

Finalizamos nossas reflexões reforçando a luta constante de toda a comunidade que do programa faz parte com o slogan #FICAPIBID.

Referências

ALVINO JUNIOR, W; COLPAS, R. D. **PIBID e extensão**: diálogos com a formação inicial em educação física. Curitiba: CRV, 2017.

Booth, W. C.; Colomb, G. G.; Williams, J. M. **A arte da pesquisa.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BELL, J. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-publicacaooriginal-49470-pe.html> Acesso em: 01 mar. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **EDITAL MEC/CAPES/FNDE, 12 de dezembro de 2007b**. tornar público e convocam os interessados a apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: Ministério da

Educação, 2007. Disponível: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

SAWITZKI, R.L; ROSA, C. L. L; GAMA, M. E. R. **Iniciação à docência, reflexões e produção do conhecimento:** PIBID educação física no CEFD/UFSM. Curitiba: CRV, 2016.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.**

UFMA. **Subprojeto de Educação Física**. São Luís, 2011. 8 p.

AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FISICA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO CRÍTICA

BODY ADVENTURE PRACTICES IN INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF CRITICAL EDUCATION

PRÁCTICAS DE AVENTURA CORPORAL EN LA FORMACIÓN INICIAL EM EDUCACIÓN FÍSICA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS LA EDUCACIÓN CRÍTICA

Luciana Nunes de Sousa
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Rebeka Martins Florêncio de Sousa
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Luan Gonçalves Jucá
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
André Luis do Nascimento Mont Alverne
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Lis Maria Machado Ribeiro Bezerra
Universidade Regional do Cariri (URCA)
Daniel Teixeira Maldonado
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

INTRODUÇÃO

As Práticas Corporais de Aventura (PCAs) são compreendidas como práticas realizadas em meio natural, urbano ou artificial, caracterizadas como atividades que envolvem o risco controlado (CANTORANI; PILLATI, 2005). Podem ser consideradas como manifestações culturais de extrema relevância na formação superior de um(a) professor(a) de Educação Física (EF). Nesse contexto, esse estudo possui como objetivo compreender as possibilidades pedagógicas de educação crítica durante a disciplina de “Práticas Corporais de Aventura” na formação inicial em Educação Física.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. O meio utilizado para a produção das informações foi a observação, realizada durante o segundo

ISSN: 2175-5930

semestre letivo do ano de 2022. Observou-se as aulas da disciplina de "Metodologia do Ensino das Atividades Físicas Urbanas e na Natureza" no curso de EF de uma Universidade localizada no interior do Sertão Nordestino. As informações coletadas foram registradas em diário de campo. A análise de dados se deu através da análise temática. O trabalho foi aprovado pelo comitê de ética da URCA.

RESULTADOS

Diante das observações das aulas, percebe-se que foram elencadas algumas metodologias usadas pelo professor. Na sua maioria, tinham como propósito tornar o(a) aluno(a) protagonista do processo, através de estratégias de ensino nas quais apontam como foco a participação ativa dos(das) discentes. Estes, durante as aulas de PCAs, possuíam a liberdade para intervir e sugerir, sendo estas metodologias muito importantes para a construção de uma consciência crítica e um ensino mais reflexivo e democrático.

Desse modo, as aulas foram comtempladas por diferentes metodologias. Entre elas, os círculos culturais, em que foi abordado a questão do risco dentro das práticas radicais, como também um despertar para os marcadores sociais que envolvem tal disciplina, e que na escola, muitas vezes, não são evidenciados. Nesse aspecto, os(as) discentes perceberam que as mulheres são menos participativas nas PCAs e, nessa realidade, em muitos casos, as explicações manifestadas dão ênfase a fatores biológicos, deixando de lado as questões sociais, pautas significativas nessa discussão.

Foi levantado também um debate sobre os preconceitos enfrentados por praticantes de algumas modalidades radicais. Neste sentido, Soares *et al*. (1992) apontam que a função social da EF é promover a leitura crítica da realidade, como também ampliar a leitura de mundo dos(das) alunos(as) sobre os temas relacionados com as práticas corporais que foram produzidas pela humanidade ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, outra metodologia usada que permitiu os(as) discentes refletirem foi a proposta do júri simulado. Nessa(s) experiência(s), foram levantados vários questionamentos dentro da área das PCAs que, direta ou indiretamente, possibilitaram trabalhar com o tema em muitos momentos em uma perspectiva mais crítica, como as questões referentes à educação ambiental e os documentos que regulamentam essas práticas na Educação Básica. Portanto, muitas dessas metodologias são importantes para fomentar uma formação inicial de

acadêmicos(as) mais comprometidos(as) e emancipados(as), corroborando com Silva et al., (2016), que defendem ampliar a oferta desse tema na EF escolar através de uma educação transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de compreender as possibilidades pedagógicas de educação crítica durante a disciplina de práticas corporais de aventura na formação inicial, percebeu-se que a metodologia de ensino utilizada pelo professor possibilitou um trabalho com as práticas corporais em uma perspectiva reflexiva, demonstrando uma importância significativa de fomentar uma prática político-pedagógica que permita aos(às) discentes serem cada vez mais protagonistas e autônomos(as) do processo, organizando as aulas de forma conjunta com o docente e debatendo sobre os marcadores socioculturais que atravessam as PCAs.

REFERÊNCIAS

CANTORANI, J. R. H.; PILATTI, L. A. O Nicho Esportes de Aventura: um processo de civilização ou descivilização? **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v.10, n.87, p.1-12005. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd87/aventur.htm Acesso em: 13 mar. 2022.

SILVA, B. A. T. *et al*. Atividades de Aventura na Licenciatura em Educação Física: Um Relato de experiência. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 69-80, 2016.

SOARES, C. L. *at al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

AS RESISTÊNCIAS EM TORNO DA FORMAÇÃO UNIFICADA-INTEGRADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

RESISTANCE AROUND UNIFIED-INTEGRATED TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL

RESISTENCIA EN TORNO A LA FORMACIÓN UNIFICADA-INTEGRADA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN BRASIL

Maria da Conceição dos Santos Costa,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Este estudo integra o projeto de pesquisa ainda em andamento "Formação de professores e professoras em Educação Física e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs): a desertificação da docência na agenda neoliberal", realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEF) no Instituto de Ciências da Educação – Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará – campus Belém/Guamá.

Para esta comunicação temos como objetivo mapear as resistências coletivas no Brasil em torno do projeto de formação unificada-integrada em educação física frente ao projeto do capital representado pelas atuais diretrizes curriculares nacionais da educação física materializadas pela resolução 06/2018 (BRASIL, 2018). A questão problema que se assenta esta comunicação configura-se em: Quais movimentos de resistências coletivas no Brasil podem ser registrados até o atual tempo histórico frente à agenda neoliberal das atuais diretrizes curriculares nacionais em educação física? A metodologia do estudo assenta-se no materialismo histórico dialético, que nos auxilia na compreensão da dinâmica e grandes transformações da história e da sociedade humana (GOMIDE; JACOMELI, 2016), lançamos mão da análise documental e bibliográfica para este momento do estudo.

O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS ATUAIS DCNS: O VERNIZ DA FRAGMENTAÇÃO

Penna, Silva, Almeida, Castro, Gurgel e Alves Jr (2021) apontam que a adesão a este novo marco legal impôs novo formato aos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, camuflando a fragmentação entre licenciatura e bacharelado, assentada na estruturação

de uma etapa comum (base comum) e uma etapa específica. Aspecto que enverniza a lógica do capital em defesa do sistema CONFEF/CREFs tentando uma "conciliação" de projetos formativos, o que não é possível mediante a luta em defesa da formação integrada, unificada, pela defesa radical do trabalho de professores e professoras de Educação Física nos diversos espaços educativos da sociedade.

Maciel (2021) analisa que a Resolução nº 06/2018 se consolidou no contexto favorável ao avanço das forças conservadoras internas e externas à área da Educação Física, que tais forças convergem para o projeto de formação humana subordinado à adaptabilidade ao mercado de trabalho e à compreensão dos fenômenos resumidos a práxis cotidiana; a manutenção da sociedade de classes, a ruptura com a solidariedade e coletividade de classes.

As atuais DCNs de Educação Física atuam no processo de obliteração do acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade no campo da ciência, tecnologia, social, cultural e técnico sobre as práticas corporais. Há um falseamento da realidade sobre o campo de atuação e trabalho em Educação Física, minando a identidade do trabalhador e da trabalhadora em Educação Física que tem como centralidade o trabalho com as práticas corporais (COSTA, HACK, FLORES, 2021).

Nesta direção, as atuais DCNs da Educação Física representam um "ajuste" à ordem do capital, falseando a realidade do mundo do trabalho, assim como mascara um falso consenso entre o grupo que defende o sistema CONFEF/CREFs e o grupo que faz a crítica e que historicamente luta pela defesa de uma formação unificada-integrada em Educação Física; está alinhada à lógica neoliberal por meio das competências e habilidades, conteúdos para o campo escolar e não escolar; esvaziamento da práxis, além de uma questão fundamental problemas teórico-epistemológicos, dentre outros (ANES; VENTURA; MAIA E MARTINS, 2021; TAFFAREL, 2018; FURTADO, 2020).

> [...] as DCNs em Educação Física possibilitam que os currículos propostos possam construir o perfil acadêmico e profissional dos egressos, em termos de competências, habilidades, atitudes e conhecimentos, construídos a partir de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinente e compatível com referenciais nacionais e internacionais, tornando-os capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolubilidade nos diversos campos de atuação profissional do graduado em Educação Física (BRASIL, 2018b, p. 4).

O discurso disseminado é da incorporação de inovações tecnológicas, científicas e pedagógicas como garantia de qualidade em todas as dimensões está atrelado ao controle, à

precarização e ao esvaziamento da formação de professores e professoras em Educação Física. Para os autores e as autoras, a intencionalidade é a naturalização e difusão de mecanismos da formação por competências, da lógica meritocrática e da desprofissionalização da ação docente, artifícios que atuam para a expansão da exploração do trabalho alinhada às necessidades do capital (PENNA, SILVA, ALMEIDA, CASTRO, GURGEL; ALVES JR 2021).

HÁ RESISTÊNCIAS...HÁ LUTAS!

Professores/as, pesquisadores/as, estudantes, movimentos sociais, coletivos, Centros Acadêmicos, e outros, que defendem uma formação unificada-integrada assentada no acesso ao conhecimento científico-cultural-tecnológico-social-político-pedagógico crítico para a formação de trabalhadores/as de Educação Física para atuar com as práticas corporais na cidade e no campo em todos os contextos e territórios do Brasil; os/as que lutam por melhores condições de trabalho, carreira, jornada de trabalho para os/as professores/as de Educação Física no mundo do trabalho integram as resistências em torno da área.

A partir dos processos históricos no campo da formação de professores/as de Educação Física, destacamos alguns movimentos e coletivos que estão à frente das lutas e construindo resistências em torno da agenda da formação, são:

a) Comitê Nacional Contra as Atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física;

O Comitê Nacional Contra as Atuais DCNs da Educação Física é composto por professores, professoras, pesquisadores, pesquisadoras, estudantes da Educação Física que atuam no fortalecimento da luta em defesa de uma formação unificada, ampliada no campo da formação de professores e professoras em Educação Física, e desde 2019 vem realizando ações coletivas problematizando e lutando pela classe trabalhadora da Educação Física. Atualmente, o Comitê se organiza sob a secretaria que sistematiza e coordena as atividades, com três docentes que estão na condução desse trabalho. Há um livro “Formação de professores/as em educação física: políticas e resistências” (no prelo), a ser lançado sobre o tema das atuais DCNs como síntese da luta coletiva deste comitê.

b) Fórum Nacional de Licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliada (FORLIA);

Criado em julho de 2012, durante a semana da 64ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a fundação do FORLIA decorreu da necessidade de

reunir, organizar e fortalecer as instituições que, com base na autonomia universitária, segundo preceito constitucional do Art. 207, desenvolvem discussões e debates para tratar das reformulações, reestruturações e conceptualizações curriculares dos cursos de Educação Física tendo por base a concepção de formação ampliada para atuar, tratando da Cultura Corporal, em espaços formativos que se expandem nos sistemas Educacional, da Saúde, do Lazer, do Esporte. As instituições que compunham o FORLIA desde a sua fundação são as Universidade Estaduais de Goiás, Mato Grosso, Pará, Feira de Santana; as Universidades Federais da Bahia, Fluminense, Goiás, Pará, Rural de Pernambuco, Rural do Rio de Janeiro, Santa Maria e Sergipe (TAFFAREL, MORSCHBACHER, HACK, LUZ 2021).

c) Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR);

Taffarel, Morschbacher, Hack, Luz (2021) ressaltam que o MNCR foi criado em 1999, após a homologação da Lei nº 9.696/1998, que criou o Conselho Federal de Educação Física e seus conselhos regionais. O movimento se orienta por três princípios: 1) contrariedade à tese da regulamentação da profissão, entendendo-a como fragmentária e corporativista; 2) ser um movimento de caráter amplo, ou seja, a luta travada na Educação Física não pode ficar restrita a esta área, não se pauta apenas a revogação da lei que instituiu a criação dos conselhos federal e regionais de Educação Física e regulamentou a profissão, mas um horizonte mais amplo da luta pela abolição da sociedade de classes e pela emancipação da classe trabalhadora; 3) a luta em defesa dos direitos da classe trabalhadora, pela regulamentação do trabalho, como garantia de direitos básicos a todos trabalhadores, como férias, salário, estabilidade, licenças (maternidade, paternidade, saúde), formação continuada etc (MNCR, 2010).

d) Grupo de Trabalho Temático (GTT) – Formação Profissional e Mundo do Trabalho / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)

O GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho integra o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e vem acumulando debate, reflexões e produção do conhecimento em torno da temática da formação de professores e professores em Educação no Brasil. Historicamente vem elaborando e socializando a produção do conhecimento que trata da formação e trabalho em Educação Física no Brasil.

Em 2023, a Direção Nacional do CBCE constituiu um Grupo de Trabalho (GT) envolvendo associados/as - integrantes dos GTTs e Secretarias estaduais da entidade - a fim de

debater e acumular conhecimentos sobre as atuais DCNs para instrumentalizar a comunidade científica da entidade sobre o tema em questão e a disputa de projetos de formação de professores/as para a área da Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos a defesa radical da formação unificada-integrada em educação física assentada no direito ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, no acesso à cultura, a tecnologia, ao trabalho e as condições deste para o exercício da práxis pedagógica na área. E a grande importância dos coletivos, movimentos sociais, entidades científicas que constroem a luta em defesa da formação unificada-integrada em nossa área, com princípio radical da unidade do trabalho e formação na educação física, do trabalho-práxis educativa em todos os espaços e tempos sociais da atual sociedade, os quais o/a professor/a de educação pode e deve atuar.

É nosso papel investigar, aprofundar e problematizar questões que impactam não somente no campo do trabalho e formação, mas prioritariamente no campo da formação humana dos filhos e filhas da classe trabalhadora - integrantes da *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005) na sociedade capitalista - que irão ocupar espaços educativos em escolas, clubes, projetos sociais, academias, dentre outros, que têm como natureza a socialização das práticas da cultura corporal enquanto direito histórico de todos os sujeitos da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; HACK, Cássia; LUZ, Sidneia Flores. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física: ataques ao trabalho e a formação dos trabalhadores e das trabalhadoras da Educação Física. In.: **Revista Fluminense de Educação Física**. Novas DCNs da Educação Física: perspectivas de unidade da formação ou avanço da fragmentação? Vol. 02, n.2, dez 2021. 1-16 p. ISSN 2763-8472
Disponível em https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/51709

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas.** Santa Maria, v. 10, n.1, p. 64-78, 2016. Disponível em: gomide-jacomeli-2016. Acesso em: 17 fev 2022.

FURTADO, R. P.; VELOSO VENTURA, P. R.; MARQUES ANES, R. R.; PEDROZA, R. S.; FERRAZ JÚNIOR, I. M. INSTABILIDADE JURÍDICA E OUTRAS DETERMINAÇÕES: O CNE E A PROPOSTA DE NOVAS DCNS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, 2016. DOI: 10.5216/rpp.v19i4.42267. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/42267. Acesso em: 29 ago. 2022.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995

PENNA, Adriana M.; SILVA, Elizandra G. da; ALMEIDA, Paulo A. C. de; CASTRO, Waldyr L. de; GURGEL, Jonas L.; JUNIOR, Edmundo de D. A. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física: arautos da nova arquitetura precarizada para a formação de professores. **Formação em Movimento** v.3, i.2, n.6, p. 497-419, jul./dez. 2021. https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i2n6.497-519.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; MORSCHBACHER, Márcia; HACK, Cássia; LUZ, Sidnéia Flores. Formação em Educação Física no Brasil: contribuições da ANFOPE, FORLIA e MNCR (542-563 p.). **Revista Formação em Movimento**. v. 3 n. 6 (2021): Formação em Educação Física no Brasil: realidade, contradições e possibilidades. Rodrigo Lema Del Rio Martins (UFRRJ) e Melina Silva Alves (UFPB) (Org.). 2675-181X. Disponível em:http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/752/1097
https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i2n6.542-563

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; LUZ, Sidneia Flores. (Orgs**.) Dossiê – As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de Educação Física – Resolução CNE/CES 06/2018**. LEPEL e GEPEC- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo. Salvador, BA: LEPEL e GEPEC FACED UFBA. Abril, 2021.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; ANES, Rodrigo Roncato Marques. Formação profissional em Educação Física: dilemas, divergências e protagonismos das DCNS atuais. In.: SOARES, Marta Genú, ATHAYDE, Pedro, LARA, Larissa. **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal, RN: EDUFRN, 2020.

ASSOCIAÇÃO DA SÍNDROME DE BURNOUT E AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

ASSOCIATION BETWEEN BURNOUT SYNDROME AND SELF-EFFICACY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

ASOCIACIÓN ENTRE EL SÍNDROME DE BURNOUT Y LA AUTOEFICACIA DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Saulo Testa
Prefeitura Municipal de Paiçandu (PMP)
Jorge Both,
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

INTRODUÇÃO

Profissões que atuam com pessoas são mais propensas ao desenvolvimento da Síndrome de Burnout pelos trabalhadores (MAKHMUTOVA; BARANOV; OVECHKIN, 2017). Neste contexto, a docência se apresenta como uma das profissões com a maior incidência de Burnout. (PEREIRA; RAMOS; RAMOS, 2020) e, a Organização Internacional do Trabalho classifica a docência como profissão de risco à saúde (FROTA; TEODÓSIO, 2012). Professores de Educação Física não escapam às condições de desenvolvimento do Burnout (VOUSIOPOULOS et al., 2019).

A Exaustão, característica central do Burnout, pode impactar diretamente na autoavaliação do professor em suas capacidades de trabalho, afetando sua Autoeficácia Docente, sendo que há relação positiva e inversamente proporcional entre baixos níveis de burnout e altos níveis de autoeficácia e, altos níveis de burnout e baixos níveis de autoeficácia (PEREIRA; RAMOS; RAMOS, 2020).

Considerando a relação entre o Burnout e Autoeficácia docente, este trabalho buscou relacionar os níveis de Burnout e Autoeficácia de Professores de Educação Física.

METODOLOGIA

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

O estudo foi uma pesquisa descritiva, de corte transversal e abordagem quantitativa (GIL, 2002). Participaram 30 professores de Educação Física da Rede Estadual de Educação do Paraná, de cidades vinculadas ao Núcleo Regional de Educação de Maringá (PR).

Na coleta de dados foram utilizados os instrumentos Escala de Caracterização do Burnout (TAMAYO; TRÓCCOLI, 2009) e Escala de Autoeficácia Docente de Educação Física (POLYDORO et al., 2004), e a análise dos dados obedeceu aos procedimentos sugeridos pelos autores dos instrumentos. Foram realizados os testes de Friedman para análise do Burnout, de Wilcoxon Pareado para análise da Autoeficácia e de Correlação de Spearman para correlação das dimensões dos constructos. Em todas as análises foi adotado nível de significância de 95% ($p<0,05$)

Destaca-se que o trabalho seguiu os procedimentos éticos e foi autorizado pelos Comitês de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CAAE: 40760320.1.0000.5231) e da Universidade Cesumar – UNICESUMAR (CAAE: 40760320.1.3001.5539).

RESULTADOS

Observou-se que os professores pesquisados apresentaram níveis baixos e moderados de Burnout nas dimensões do Constructo: Exaustão Emocional (Md=2,54); Desumanização (Md=2,10); Decepção no Trabalho (Md=2,00). Quanto à Autoeficácia, os valores foram altos, tendo a Intencionalidade da Ação Docente (Md=4,85) valores superiores ao Manejo de Classe (4,60). Ainda, foram encontradas fortes correlações entre a Exaustão Emocional e a Decepção no Trabalho (r=0,82) e entre a Intencionalidade da Ação Docente e o Manejo de Classe (r=0,93)

CONCLUSÃO

Identificamos que a amostra apresentou valores reduzidos de Burnout e altos de Autoeficácia, o que corrobora com a literatura produzida. Professores menos fadigados tendem a se sentirem mais eficazes em seu trabalho. Ainda, a Exaustão Emocional, dimensão mais característica do Burnout tem correlação forte com os sentimentos de Decepção no Trabalho. Por fim, a forte correlação entre as dimensões da Autoeficácia docente nos mostram que professores que se sentem competentes tendem a gerir melhor seu trabalho docente tanto na fase com alunos quanto na fase sem eles.

REFERÊNCIAS

FROTA, G. B.; TEODÓSIO, A. S. de S.. Profissão docente, profissão decente?: Estratégias de professores frente ao sofrimento no trabalho em um ambiente de inovação pedagógica. **XXXVI Encontro da ANPAD**, p. 1-16, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. 176p, Atlas, São Paulo, 2002.

MAKHMUTOVA, R. K.; BARANOV, A. A.; OVECHKIN, V. P. Physical education specialists' mental burnout versus personality development and professional mastery rates. **Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury**, 2017.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H.; RAMOS, E. M. L. S. Associação entre os níveis de Autoeficácia e Burnout em Professores de Educação Física. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 41, SI, p. 543–566, 2020.

POLYDORO, S. et al. Escala de Auto-Eficácia Docente de educação física. In: Machado, C. e cols. (Orgs). **Avaliação psicológica: formas e contextos**, v.10, p.330-337, 2004.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do Burnout (ECB). **Estudos de Psicologia**, v. 14, n. 3, p. 213-221, 2009.

VOUSIOPOULOS, S. Job Satisfaction and Burnout among Greek Teachers and Physical Education Teachers. A Comparison in Minority and Public Sector Schools in Thrace. **Annals of Applied Sport Science**, v. 7, n. 4, p. 52-60, 2019.

ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO: ESPAÇO-TEMPO PARA A CONSTRUÇÃO DAS BIOGRAFIAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

PROJECT BIOGRAPHIC WORKSHOP: SPACE-TIME FOR THE CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL BIOGRAPHIES IN PHYSICAL EDUCATION

PROYECTO TALLER BIOGRÁFICO: ESPACIO-TIEMPO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE BIOGRAFÍAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Ândrea Tragino Plotegher,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Elisandro Schultz Wittizorecki,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O texto tem como objetivo discutir a apropriação do Ateliê Biográfico de Projeto (ABP) como um dispositivo de formação-investigação no campo da formação de professores em Educação Física. O ABP se apresenta como uma proposta que articula biografia e educação, baseado no conceito de Delory-Momberger (2014), por apresentar potencialidades que considera o sujeito protagonista do seu processo de formação, de conhecimento e aprendizagem, a partir da biografização, ou seja, a capacidade de fazer a narração da sua própria biografia educativa (DOMINICÉ, 2014).

A metodologia apoia-se em uma abordagem qualitativa e adota como princípios teóricos-metodológicos os fundamentos da pesquisa biográfica e o movimento das histórias de vida (JOSSO, 2004). Configuraram-se colaboradores da pesquisa, professores(as) pesquisadores(as) vinculados ao grupo de estudos e pesquisa F3P-EFICE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Sendo assim, para esse momento, o ABP se desenvolveu, tendo em vista compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, como os professores(as) em processo de formação continuada tem articulado a docência e a pesquisa na constituição do ser e estar docente.

[1] O presente trabalho contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), edital nº 05/2022-PPGCMH.

ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO (ABP)

Delory-Momberger (2006) justifica e propõe o ABP como dispositivo de formação-investigação, pois se apresenta como um espaço-tempo potencializador de reflexões, à medida que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que articula as três dimensões da temporalidade: (i) passado (pela rememoração das experiências vivenciadas; (ii) presente (condição no qual se encontra atualmente) e, (iii) futuro (elaboração do projeto pessoal). A dimensão do tempo, assume como uma das características das pesquisas biográficas, denominada de temporalidade biográfica.

O ABP adota duas práticas que são complementares no seu percurso, são elas: a autobiografia e a heterobiografia. Para Delory-Momberger (2014) a autobiografia está relacionada ao trabalho que será realizado por si mesmo no ato de narrar, ou seja, uma escrita de si, que pode ser falado ou escrito, e a heterobiografia, que corresponde ao trabalho de escuta/leitura e compreensão da narrativa realizado pelo outro.

A realização do ABP, foi organizado e planejado em seis momentos específicos, de acordo com a proposta da autora Delory-Momberger (2014). O primeiro momento foi a exposição das informações sobre os procedimentos, objetivos do ateliê e os dispositivos que seriam utilizados; o segundo momento consistiu na elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico; o terceiro e quarto momentos, se desenvolveram em duas jornadas, com a produção da primeira narrativa (auto)biográfica seguido da sua socialização; quinto momento foi a construção das cartas (escrita sobre a narrativa do outro) e o sexto momento foi a leitura e socialização da segunda narrativa (auto)biográfica, como também um tempo de síntese final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implicação da escuta/leitura da narrativa do outro e o reconhecimento de si nessas narrativas nos remete a entender a relevância das interações entre os participantes ao longo do percurso do ABP, acerca da (re) construção da identidade e da aprendizagem biográfica. Por fim, a ideia central do ateliê biográfico de projeto foi proporcionar o processo de biografização de si, de modo a ser um caminho para a integralização dos saberes e conhecimentos disponibilizados no percurso da docência e da pesquisa, tendo como base as experiências de

vida e formação vivenciadas dentro e fora da universidade, bem como permitir processos reflexivos das práticas pedagógicas vividas ao longo da carreira docente.

REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, pp. 359-371, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>. Acesso em: 10 set. 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Trad. De Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. Trad. Maria Nóvoa. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

ATIVAMENTE: A MONITORIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

ATIVAMENTE: MONITORING AS A TEACHING TOOL FOR TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION

ATIVAMENTE: LA MONITORIA COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA PARA LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Juliane Machado Barbosa,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Ruan Felipe dos Santos Carréra,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Sabrina Souza Araújo,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Welington Soares Fernande,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Claudia Maria Rodrigues Barros,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Elren Passos-Monteiro,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

A monitoria pode ser compreendida como um mecanismo auxiliar no ensino durante a graduação, pois propicia práticas e experiências pedagógicas que consolidam o aprendizado teórico por meio da prática e integração curricular, além de promover a colaboração discente-docente. A Lei nº. 9.394/1996, no Art. 84, trata e garante a seguridade dentro do âmbito do ensino, podendo o aluno desenvolver funções de monitoria, conforme condições e planejamento de estudo (BRASIL, 1996). Bem como, proporcionar espaços produtivos para reflexões importantes que reforçam a necessidade de rever conteúdos e procedimentos alinhados ao plano da disciplina de interesse (KOGURE et al. 2023).

Este trabalho tem como objetivo analisar o impacto da monitoria acadêmica na construção da formação acadêmica e profissional de discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA - Campus Castanhal), monitores do

[1] Este trabalho contou com apoio financeiro do projeto de ensino submetido ao edital nº 04/2021 – PROGRAD-LABINFRA/PROEG/UFPA, de março de 2022.

Projeto AtivaMente vinculado ao Laboratório Multidisciplinar de Ensino de Análise do Movimento Humano Exercício e Reabilitação (LABMOVHER).

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um trabalho quanti-qualitativo, no qual os critérios de inclusão considerados para a monitoria foram: discentes regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA, cursando entre 5° e 8º semestre e que participavam das atividades de monitoria do projeto AtivaMente. Este oferece de forma gratuita ao público discente, docente, técnico-administrativo e colaboradores das empresas terceirizadas da UFPA as modalidades: Caminhada, Corrida e Funcional; Musculação; Pilates e Ritmos.

Foi utilizado um questionário elaborado na plataforma *Google Forms* com perguntas objetivas e subjetivas, as quais foram definidas como critérios: idade, semestre que cursava, tempo de monitoria, modalidade de atuação e avaliação sobre a participação na atividade, perguntas abertas sobre o impacto da monitoria na formação acadêmica e profissional, bem como habilidades desenvolvidas nas atividades como discente-monitor.

Para tratamento dos dados, foi utilizado o *Microsoft Office Excel* 2019. Os dados foram descritos por meio de médias, desvios-padrão, valores relativos e categorizações para os dados qualitativos a fim de observar os constructos mais evidentes apontados pelos discentes.

RESULTADOS

Participaram do estudo 17 discentes, com média de idade de 23,05±2,13 anos, 59% cursando o 6º semestre, destes 88% estão há 2 semestres como monitor. Em relação às modalidades, 68% atuam na Musculação, 14% Pilates, 9% Ritmos e 9% Caminhada, Corrida e Funcional. Em relação à avaliação da participação nas atividades, 65% consideraram muito boa. Sobre os impactos da monitoria acadêmica na formação, os discentes destacaram: auxílio na formação acadêmica, preparo para o mercado de trabalho, melhora na comunicação com o público, atuação com público diversificado, fortalecimento do processo ensino-aprendizagem com a aplicação teórico-prática dos conteúdos e ganho de experiência. Dentre as habilidades, destacaram: aprimoramento da comunicação, liderança, proatividade, trabalho em equipe, conhecimento técnico, organização, gestão de pessoas, criatividade, pontualidade, ampliação de habilidades pedagógicas, que podem refletir na vida profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a monitoria acadêmica impacta de forma positiva a formação acadêmica, profissional e pessoal dos discentes. Apresentando-se como espaço enriquecedor para adquirir experiência prática durante a graduação, visto que permite que os discentes desenvolvam habilidades profissionais e alcancem conhecimentos práticos, nesse contexto, na área da Educação Física.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, Tít. VIII, Art.84, 20 nov. 1996.

KOGURE, G. S. et al. Metodologias ativas aplicadas à formação do profissional de educação física: desafios e perspectivas. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 21, p. e30531-e30531, 2023.

BACHARELADO OU LICENCIATURA?

BACHELOR'S DEGREE OR TEACHING DEGREE/LICENSE?

LICENCIATURA O GRADO?

Brenda Fernanda Carvalho,
Universidade Estadual de Goiás - ESEFFEGO (UEG)
Paulo Roberto Veloso Ventura,
Universidade Estadual de Goiás - ESEFFEGO (UEG)

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é debater possíveis diferenças na formação em Educação Física (EF), as quais têm sido pautadas em várias agendas, pois a cada revisão das diretrizes curriculares da área (DCNEF) sobe o tom no interior das universidades e eventos. Desde 1987, o destaque da dicotomia na formação profissional tem se destacado, mas no Séc. XXI a intervenção também entrou na roda. Neste contexto, a maior perda está na formação de professores.

O TRATO COM A LITERATURA

O currículo tem duas dimensões: epistemológica e formativa. A 1ª trata do conteúdo; a 2ª compreende a prática profissional, balizada pela ética, a partir de princípios e códigos sociais historicamente criados e compartilhados por uma determinada cultura. Pensar as DCNEF exige a atenção dessas duas dimensões, na interface com a formação humana.

O Decreto 1.212/1939 regulamenta a formação em EF, a partir da criação de escolas civis, como a ENEFD, cujo currículo protagonizava o esporte, disciplinas práticas, exercícios físicos, lúdicos, agonísticos e artísticos; mas também disciplinas teóricas do campo biológico, com eixos na vida humana em seus aspectos celulares, anatômicos, funcionais, mecânicos e preventivos (SOUZA NETO *et al*, 2016); saberes do processo pedagógico; fatos, costumes e tradições no campo do movimento corporal humano.

O Decreto-Lei 8.270/1945 subiu a c.h. para 1.800 hrs, o tempo de integralização para 3 anos, com ênfase no esporte, fortalecido nos anos de 1960 pela recriação dos Jogos Olímpicos

ISSN: 2175-5930

e, depois, pelo interesse da ditadura militar no cenário internacional, que trouxe na esteira reformas, dentre elas as DCNEF/69, que ampliou a formação esportivizada.

No processo de reabertura política, aprova-se as DCNEF/87, com aumento da ch. e tempo de integralizar o curso (2.880 hrs. e 4 anos) e criação do bacharelado. A regulamentação da profissão (1998) traz à cena o CREF, o maior predador de licenciados em EF. No início deste Séc. o CNE aprova as diretrizes para a formação de licenciados, que soma mais problemas e, em 2004, as DCNEF (Res. 07), que promove um ruído traiçoeiro para a licenciatura em EF, culminando em processo de judicialização (FURTADO *et al*., 2016).

A decisão do STJ barrou aos licenciados em EF intervir nos campos não escolares, o que abriu caminho para um longo diálogo da área com o CNE, que culmina com a aprovação das atuais DCNEF-Res. 06/2018 (VENTURA e ANES, 2021). Vários conhecimentos são ensinados pela EF para intervenções nos espaços escolares e não escolares, sem restringir saberes mais bem elaborados aqui ou ali. A base desses saberes está nas práticas corporais que envolvam os temas da Cultura Corporal.

Melo (1999) descreve o desenvolvimento dos estudos históricos sobre a EF no Brasil que, já no início do Século XX buscava formar um graduado para exercer a docência, o que já sedimentava que a intervenção profissional fosse balizada pelo ato pedagógico.

Na formação atual, o que se tem é um trato com o conhecimento muito similar entre os cursos de bacharelado e licenciatura, em que o primeiro, prima pela fragmentação dos conteúdos; as diferenças são mínimas (LUIZ, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há vantagens em ser bacharel ou licenciado, porque independente do grau de formação, um dos campos estaria sitiado, ou seja, há restrição para ambos. Na formação dicotomizada, o desafio está em explicitar o pano de fundo, contraditório subsidiado pela negação de quais conhecimentos negar ao bacharel ou ao licenciado.

Como aluna do curso de licenciatura, faço estágio não obrigatório em academia. Não me vejo diferenciada para exercer a intervenção neste espaço, fica claro que estudamos as mesmas coisas. Na IES que estudo, a oferta atual é a dupla formação, já na metade do curso; os futuros egressos terão campo de intervenção ampliado. Eu terei que buscar a 2ª formação. O mais difícil é entender por que isso só ocorre na EF.

REFERÊNCIAS

FURTADO, R. P. *et al*. Instabilidade jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNS para a educação física. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, out./dez. Gyn, 2016.

LUIZ, A. R. **Ensino sobre saúde pública e coletiva nos cursos de graduação em EF no Brasil.** (Tese de Doutorado). Goiânia: PPGCS/UFG, 2016.

MELO, V. A. de. **História da EF e do esporte no Brasil – panoramas e perspectivas.** 3. Ed. São Paulo: Ibrasa, 1999.

SOUZA NETO, S. de *et al***.** Conflitos e tensões nas diretrizes curriculares de educação física: o campo profissional como um espaço de lutas e disputas. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, out./dez. Gyn, 2016.

VENTURA, P. R. V.; ANES, R. R. M. A formação em educação física no Brasil, na interface com o "novo marco legal". *In*: GOMES, A. C. R. **Experiências na arte da docência tocantinense:** a educação física na roda. Palmas: CBCE/TO, 2021.

CAMINHOS INVESTIGATIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DO NEI CAP/UFRN

INVESTIGATIVE PATHS IN TEACHER TRAINING: REFLECTIONS FROM THE NEI CAP/UFRN

RUTAS INVESTIGADORAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: REFLEXIONES DESDE LA NEI CAP/UFRN

Joyce Mariana Alves Barros,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Maria Aparecida Dias,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

A Educação Física, assim como os demais componentes curriculares, encontra-se inserida na escola, debatendo aspectos fundamentais do projeto de educação pautado pela instituição, comunidade escolar e sociedade. Assim, os elementos que sustentam a formação inicial e continuada dos professores (no geral) são, em parte, consequência dos avanços e recuos que se materializam no cotidiano de um trabalho coletivo. O debate sobre a inclusão, por exemplo, é um dos eixos de sustentação das ações pedagógicas, ou seja, comum aos profissionais da educação.

Portanto, os desafios para materializar uma educação de qualidade numa perspectiva inclusiva são inúmeros e convocam muitos atores, decisões, inquietações e ações efetivas que muitas vezes não estão apenas nos limites das áreas de conhecimento. Nesta breve compreensão inicial, o presente texto desenvolve-se a partir da pesquisa de Doutorado (em andamento) no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFRN), na linha de pesquisa: Educação e inclusão em contextos educacionais, intitulada de "A formação de professores no NEI CAp/UFRN: uma perspectiva inclusiva a partir da pandemia".

Situaremos encaminhamentos iniciais deste debate no Núcleo de Educação da Infância (NEI CAp/UFRN), com um recorte cronológico a partir do período (pós) pandemia e suas descontinuidades entre ensino presencial, remoto e híbrido que apontou enfrentamentos significativos que provocaram mudanças, rupturas e (re) construções. Logo, a investigação em

ISSN: 2175-5930

andamento objetiva: "Construir um processo de formação dialógico e interdisciplinar numa perspectiva inclusiva na escola, a partir da vivência dos professores durante a pandemia".

Sendo de natureza qualitativa, trata da formação de professores numa perspectiva inclusiva, tendo como método o Estudo de Caso do tipo etnográfico. A população definida são os professores do NEI CAp/UFRN, tendo como amostra aqueles que atuaram na Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o período de (pós) pandemia (2020 – 2022).

CONSTRUÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Uma pesquisa desenvolvida em um Colégio de Aplicação justifica-se diante da importância deste espaço para a inovação e qualidade das ações construídas para a formação inicial e continuada de professores. Logo, os docentes deste espaço atuam pensando no ensino, pesquisa e extensão como parte de seu fazer individual e coletivo. Neste processo, as possibilidades de construções teóricas nos colocam em um espectro de encontros que nos sustenta nesta trajetória acadêmica. Um dos eixos nos encaminha pela Epistemologia da prática pedagógica, buscando em Tardif (2014) suporte para localizar os professores como sujeitos de suas práticas que estão em movimento com o contexto escolar e seus saberes.

Entre os diversos interlocutores encontramos ainda Mantoan (2015), Nóvoa (2017) e vários outros que nos ajudaram a organizar o cronograma da pesquisa em 3 momentos: 1) Aplicação de questionário; 2) Elaboração do plano de trabalho; 3) Encontros formativos e 4) Entrevista Coletiva. A etapa 1 foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/HUOL da UFRN (61316122.50000.5292), com o preenchimento do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e aplicação do questionário com perguntas abertas e fechadas. A análise de conteúdo (BARDIN, 2016) foi utilizada nos questionários preenchidos pelos participantes da pesquisa para conseguir prosseguir com a etapa 2 (em andamento) em que está prevista a construção do plano de trabalho dos encontros formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, acreditamos que a presente pesquisa de doutorado (em andamento) quando concluída revelará aspectos importantes para pensar o lugar do professor, a partir deste período (pós) pandemia, sobretudo na elaboração de processos de formação inicial e continuada.

Estabelecendo este período de pandemia como um marcador de novas construções, inserindo assim o corpo docente numa tentativa de deliberar sobre questões mais profundas do cotidiano escolar. Neste sentido podemos encontrar indícios de uma diálogo mais compartilhado entre os pares, ou seja, um movimento colaborativo entre os atores que edificam uma educação de qualidade numa perspectiva inclusiva na escola.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar** – O que é? Por quê? Como Fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez (p.1106- 1133). 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASA ACOLHE INFÂNCIAS: ESPAÇO DE ACOLHIMENTO PARA MÃES E CRIANÇAS DA ESEFID/UFRGS[1]

HOME HOUSE CHILDHOODS: ESEFID/UFRGS WELCOME SPACE FOR MOTHERS AND CHILDREN

CASA HOGAR INFANCIAS: ESEFID/UFRGS ESPACIO DE ACOGIDA PARA MADRES Y NIÑOS

Murilo Arlaque de Abreu[2]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Priscilla Pereira[3],
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Tainara Becker[4],
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Giovanni Beneditto,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ana Luisa Madruga de Rodrigues,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Elisandro Schultz Wittizorecki
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão ESEFID Acolhe Infâncias está vinculado ao Projeto de Pesquisa "Maternidade, Docência e Educação Física: impactos dessas experiências construídas na Formação Inicial, na Formação Permanente e no trabalho de professoras de Educação Básica e do Ensino Superior no Estado do Rio Grande do Sul", desenvolvido pelo Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O Projeto de Extensão propõe ações que sensibilizem a comunidade acadêmica em relação às crianças e as diferentes infâncias, acolhendo filhas(os) de mães e pais estudantes de Graduação e de Pós-Graduação da ESEFID/UFRGS.

[1] O presente texto contou com apoio financeiro para sua realização.
[2] Bolsista de Iniciação Científica FAPERGS.
[3] Bolsista de Extensão PROREXT/UFRGS.
[4] Bolsista de Extensão PROREXT/UFRGS.

O Projeto Acolhe Infâncias, ou a "Casa Rosa" - como é conhecido e chamado pelas crianças que o freqüentam – é um espaço de reflexão, discussão e prática de acolhimento, promovendo a construção de uma Universidade que receba e considere as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, bem como suas mães e pais como estudantes que possuem o direito à Educação Superior.

APRESENTAÇÃO

O Projeto está sediado em uma casa de alvenaria no Campus Olímpico. Internamente há uma sala ampla com uma Ludoteca; uma sala menor, sendo um ambiente voltado para estudos e reuniões; cozinha equipada; banheiro com fraldário; e uma sala com materiais esportivos. Na parte externa da Casa, há um amplo espaço verde com árvores e redes. A Casa está aberta nas segundas-feiras, das 9:00 as 12:00, terça e quarta-feira, das 13:30 as 16:30, e quinzenalmente nas sextas pela manhã para receber a comunidade interna e externa da UFRGS.

O Projeto possui três eixos de atuação: formação, acolhimento e produção de conteúdo. Uma das ações é o acolhimento de crianças e mães, com propostas lúdicas, onde o brincar é o foco central. As propostas são realizadas por bolsistas do curso de Educação Física e do curso de Dança. O público atendido são filhos(as) de estudantes da UFRGS, servidores(as), técnicos(as) da ESEFID e comunidade externa à Universidade. compreendemos a acolhida na Casa como um espaço onde as crianças possam brincar, enquanto mães e pais compartilhando o mesmo espaço e tempo com seus(suas) filhos(as), constituindo outras formas de vínculos, afetos e formas de brincarem juntos(as); ou possam realizar tarefas de estudo e/ou trabalho; ou, ainda, construírem momentos de autocuidado, lazer e relaxamento.

Junto a isso, a Casa é um espaço para trocas de experiências, ambiente profícuo para discussão e construção de informação sobre políticas públicas voltadas a maternidade. A Casa, que completará 1 ano em maio de 2023, tornou-se um ambiente necessário e acolhedor. Atualmente, a Casa também acolhe as reuniões do "Coletivo Mães na UFRGS"[5], e outros Grupos de Pesquisa e de Extensão da ESEFID/UFRGS, tornando-se uma agregadora de Projetos e Coletivos que conversam entre si e compartilham aprendizagens.

[5] Disponível em: https://www.instagram.com/maesnaufrgs/.

No eixo formativo, o Projeto está vinculo a estudos e pesquisas sobre maternidade e docência junto ao Coletivo Mães-F3P-EFICE[6] com ações de pesquisa em andamento. Em relação à produção de conteúdo criamos páginas em mídias sociais (@casacolheinfancias.ufrgs e o @maesf3pefice); produzimos resumos para participação em Eventos; realizamos conversas com pesquisadoras do tema; realizamos Eventos diversos durante o ano de 2022; além da Casa sediar apresentações de Trabalhos de Conclusão de Cursos sobre a temática da maternidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o Projeto de Extensão ESEFID Acolhe Infâncias além de ser um espaço lúdico propicia uma rede de apoio para mães e pais da comunidade acadêmica, de modo a impactar na permanência destes(as) na Universidade, também pode estar se tornando (ou de fato já é) uma Comunidade Aprendente, onde é possibilitada a circulação de diversos sujeitos, apoio mútuo para resolução de desafios, trocas diversas de conhecimentos e práticas entre Coletivos e Grupos de Pesquisa e Extensão, que percebem na Casa Rosa um ponto de convergência e de acolhida.

REFERÊNCIAS

BINS, Gabriela N.; SILVA, LISANDRA O. e. **MATERNIDADE E DOCÊNCIA: TECENDO FIOS DA VIDA.** In: II SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE MATERNIDADE E CIÊNCIA - UFRGS, 2019. Disponível em: https://www.doity.com.br/anais/simposiobrasileiromaternidadeeciencia/trabalho/85597. Acesso em: 27/04/2023

[6] Disponível em: https://www.instagram.com/maesf3pefice/.

CIRCO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA[1]: INCENTIVANDO EXPERIÊNCIAS NO TRIÂNGULO MINEIRO

CIRCUS IN UNIVERSITY EXTENSION: ENCOURAGING EXPERIENCES IN THE MINEIRO TRIANGLE

CIRCO Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: INCENTIVANDO EXPERIENCIAS EM EL TRIÁNGULO MINERO

Rita de Cassia Fernandes,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Teresa Ontañón Barragán,
Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)

INTRODUÇÃO

Considerada como um dos pilares da formação profissional, a extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável. Por certo, tem viabilizado a relação transformadora entre a universidade e a sociedade (BRASIL, 2018).

Por outro lado, nos últimos anos, temos observado um aumento na oferta da arte circense em diversos âmbitos recreativos, mas também no campo da educação, tanto em projetos sociais como em escolas básicas e Universidades. Em consequência, o Circo em solo acadêmico tem contribuído para o incremento da produção que aborda o seu ensino neste contexto. Assim, encontramos disciplinas nas matrizes curriculares de cursos superiores, além de inúmeras ações extensionistas e grupos de pesquisa dedicados ao estudo do Circo (BORTOLETO; CELANTE, 2011).

Nesta direção, o presente trabalho visa apresentar os esforços realizados no âmbito da extensão em duas Universidades públicas do triângulo mineiro, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que tem sido um foco importante de atuação e disseminação do Circo.

CIRCO E EXTENSÃO NO TRIÂNGULO MINEIRO

[1] O trabalho contou com apoio financeiro das Instituições para sua realização.

Um argumento recorrente nos estudos que tematizam o Circo em contextos educativos é o de que, com frequência, ao encontrarmos um projeto que inclui estes saberes e que alcança ampla participação e reconhecimento, o docente seria a "peça-chave" (ONTAÑÓN *et al*, 2016).

Nos últimos anos, motivado também pela atuação das autoras deste trabalho, o triângulo mineiro tem contribuído no desenvolvimento e legitimação do Circo na região. Estas Instituições desenvolvem pesquisas e participam da inserção dos conhecimentos circenses nos currículos de formação inicial, seja na criação de disciplinas relacionadas ao ensino do Circo, como inserindo estes conhecimentos e experiências em outros espaços formativos, com especial destaque para a extensão universitária.

Nas duas instituições encontramos projetos similares que tem como objetivo possibilitar a vivência de atividades circenses para crianças, favorecendo o potencial socioeducativo e lúdico dessas práticas, contribuindo para a democratização dos saberes e práticas circenses.

Estes projetos têm sido também alvo de pesquisas de Iniciação Científica e Trabalhos de Conclusão de Curso, possibilitando levar o Circo até as escolas da região, por meio de oficinas e apresentações artísticas. Por outro lado, em ambas as instituições, o Circo é contemplado em diversos eventos acadêmico científicos entre outras atividades.

Estas ações, além de oportunizar a participação das crianças, contribui para que os discentes possam desenvolver experiências no contato direto com este público, tendo como subsídios os fundamentos recebidos nas disciplinas. Assim, estas ações têm representado uma possibilidade ímpar na formação profissional numa área que ainda se encontra defasada no referente à necessidade de formação (MIRANDA; AYOUB, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o ensino do Circo se concentra na região sudeste do país, sendo mais frequente próximo às grandes cidades e núcleos de pesquisa. Até pouco tempo atrás, na região do triângulo mineiro, eram escassas as escolas ou espaços educativos que incluiam estes saberes.

Nos últimos anos, destacamos a atuação da UFU e UEMG que vêm impactando o cenário da formação de professores por meio do ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para o desenvolvimento cultural e artístico da região, além de dar visibilidade ao caráter polissêmico, polifônico e transversal do Circo (BORTOLETO; ONTAÑÓN; SILVA, 2016).

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

BORTOLETO, M.A.C.; CELANTE, A. O ensino das atividades circenses no curso de Educação Física: experiências na universidade pública e privada. In: PEREIRA, E.M.; CELANI G.; GRASSI, D.M**. *Inovações curriculares*:** experiências no ensino superior. Campinas: FE/UNICAMP, 2011, p.11-35.

BORTOLETO, M.A.C.; ONTAÑÓN, T.B.; SILVA, E. **Circo:** horizontes educativos. Campinas: Autores Associados, 2016.

BRASIL. Resolução n. 7, de 7 de dez. de 2018: estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da lei n.13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação -PNE 2014-2024 e dá outras providências; 2018.

MIRANDA; R.C.F.; AYOUB, E. Por entre as brechas dos muros da universidade: o circo como componente curricular na formação inicial em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 59-87, 2017.

ONTAÑÓN, T.B. et al. O papel da extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica sobre as atividades circenses. Goiânia: **Pensar a prática**, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016.

CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PAS[1]

KNOWLEDGE AND PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONALS IN THE PAS

CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS DE LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PAS

Paula Betina Bock de Prass
Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo de Ijuí (SMCET)
Aurea Bigolin
Secretaria Municipal de Educação de Ijuí (SMED)
Fernando Jaime González
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

INTRODUÇÃO

O Programa Academias da Saúde (PAS) implantado pelo Ministério da Saúde em 2011 é orientado a contribuir com a promoção da saúde, produção do cuidado e de modos de vida saudáveis a partir do reconhecimento dos determinantes sociais de saúde e da realidade do território e da comunidade (BRASIL, 2014). A partir deste programa se desenhou uma importante oportunidade de atuação dos profissionais da educação física no contexto do SUS.

As diretrizes dos programas implantados pelo ministério da saúde, PAS, Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), e a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), apontam que o desenvolvimento das ações profissionais precisa transcender a dimensão estritamente fisiológica e enfatizar aspectos referentes à promoção da saúde, levando em conta as realidades e necessidades de saúde de cada localidade. Deste modo, recomendam que o profissional de educação física "favoreça em seu trabalho a abordagem da diversidade das manifestações da cultura corporal presentes localmente e as que são difundidas nacionalmente" (BRASIL, 2009, p.146). Contudo, mencionam, sustentadas em evidências científicas, que as Práticas Corporais/ Atividades Físicas (PCAF) são possibilidades de enfrentamento da prevalência ascendente das doenças crônicas e do aparelho circulatório, cujos fatores de risco estão associados ao sedentarismo e a obesidade (BRASIL, 2009; BRASIL, 2014).

ISSN: 2175-5930

As diretrizes dos programas enfatizam ainda que a atuação do profissional de educação física precisa ir além dos conteúdos clássicos vinculados à biologia ou ao esporte. Perpassa pela compreensão e contextualização do fenômeno das PCAF, entre os quais se destacam "as concepções de corpo difundias pela mídia, o acesso e prática de esportes e a transformação do lazer em mercadoria" (BRASIL, 2009, p.148). No que se refere a contextualização, um aspecto importante diz respeito ao reconhecimento dos profissionais quanto a existência de espaços públicos de lazer, bem como de grupos sociais. O intuito é identificar as relações entre estes espaços e os grupos, e como estas podem ser estreitadas a partir das PCAF, além de identificar fatores que interferem na aderência a essas atividades. Em suma, o trabalho com PCAF, deve envolver a inserção no território e a valorização da realidade local.

Assim, duas perspectivas devem ser contempladas na atuação. Uma, relacionada à dimensão orgânica, uma vez que as PCAF, a partir da diminuição do sedentarismo assumem um importante papel na prevenção de doenças crônicas; outra, relacionada a valorização da cultura local, em que a realização das PCAF, a partir dos desejos e possibilidades da comunidade, representam uma forma de instigar para o cuidado de si e tendem a aumentar o potencial coletivo de eleger e construir formas de vida mais saudáveis.

Diante da demanda de uma atuação inovada frente a complexidade dos objetivos do programa, o objetivo deste estudo consistiu em investigar e discutir os conhecimentos e as práticas de profissionais de educação física que atuam no PAS.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa, com a amostra composta por 6 profissionais de educação física que atuam com carga horária igual ou superior à 20 horas semanais em 7 polos de 5 municípios da região Macromissioneira de Saúde do Rio Grande do Sul. O instrumento de pesquisa utilizado para a etapa de campo foi a entrevista semiestruturada, a partir das quais foram estabelecidas categorias de análise. Este estudo restringe-se a apresentação e análise dos resultados referentes apenas a categoria dos conhecimentos mobilizados para atuação no PAS.

O estudo foi submetido à avaliação do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUÍ – e aprovado conforme o parecer nº 1.331.044.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi constatado que todos os profissionais entrevistados mobilizam para sua intervenção no PAS conhecimentos da formação inicial, em especial os de ordem biológica e técnica. Importante destacar que a mobilização desses conhecimentos de ordem biológica é inespecífica. Nenhum dos profissionais relata operar no dia-dia com fundamentos biológicos para sustentar a intervenção. Em que pese aos saberes de ordem técnica, estes se apresentam de forma mais relevante nas intervenções dos profissionais que trabalham com modalidades específicas, como a ginástica e o pilates. Em falas do tipo "*Trabalho com os movimentos principais e com os pilares do pilates e depois vou adaptando e usando outros tipos de alongamento"* ou *"Até um modo de respiração que é utilizado no pilates, sempre utilizei nas minhas aulas, mesmo que seja na ginastica".* Nestes fragmentos das falas a validação da técnica para estruturar as ações fica evidente.

Contatou-se também que a estruturação de grupos é plenamente presente na atuação dos profissionais, seja grupos de pessoas ou por grupos de modalidades. No entanto, não é possível afirmar que atuação dos profissionais de forma geral se volte para o treinamento, muito embora para atuar com modalidades específicas utilizem técnicas e recorram a explicações básicas de cunho biológico para justificar a intervenção. As técnicas utilizadas são de caráter geral e a organização das sessões, a duração, intensidade, frequência, não são priorizadas pelos profissionais.

A melhora de capacidades físicas ou respostas fisiológicas aparecem de forma secundária nas intervenções, uma vez que as atividades não são estruturadas de forma a contemplar estes efeitos. O discurso dos profissionais sobre as respostas fisiológicas da atividade física não ganha concretude em suas ações práticas. Esse distanciamento entre o discurso e a prática parece ocorrer mais pela falta de conhecimento profundo neste âmbito do que pela intencionalidade de direcionar as ações para o cuidado integral, assumindo outra perspectiva de saúde. Isso porque a perspectiva de saúde implícita nas falas dos profissionais perpassa por "*emagrecer, prevenir doenças, controlar a diabetes e a pressão arterial, usar menos medicação*" (S2, S3, S5), reafirmando a validação dos saberes biológicos.

A atuação com grupos de pessoas exige dos profissionais um maior repertório de atividades, e deste modo, demanda maior conhecimento sobre a diversidade de movimento

humano. Para tanto, recorrem a cursos, vídeos, pesquisa na internet (S1, S2, S6), ou ao menos, percebem a necessidade de atualização (S3).

Outro destaque na atuação dos profissionais entrevistados diz respeito ao diálogo. Este é bastante presente. A partir do diálogo os profissionais reconhecem o que pode ou não ser efetivo com determinada comunidade ao referirem que: *"As pessoas vem e conversam... chegam e sugerem"* (S2); *"Nunca largava as coisas predeterminadas"* (S5)*; "Eles gostam de conversar"* (S4); *"Eu escuto bastante eles... me dão bastante ideias"* (S6). Este diálogo entre os sujeitos e profissionais aparece como uma forma de entendimento, em que as opiniões não imperam umas sobre as outras, mas ambos estão abertos a possibilidade de repensar.

A troca de conhecimento através do diálogo no campo da saúde coletiva deve servir para a construção conjunta de estratégias, que venham a contribuir para melhoria do processo de saúde individual e coletiva dos usuários. É neste aspecto que o trabalho desenvolvido pelos profissionais entrevistados parece estar pouco envolvido, uma vez que o diálogo e as relações intersubjetivas estabelecidas servem apenas para adaptar as ações do programa de forma a contemplar os desejos destes usuários, mas pouco contribui para a melhoria do processo de saúde considerando sua dimensão ampliada.

Esse fato poderia ser explicado pelo pouco reconhecimento dos fundamentos que organizam o SUS. No contexto de qualquer um dos sujeitos entrevistados os conhecimentos do processo de trabalho requisitados não dizem respeito a estes princípios e objetivos. Quando estes conhecimentos são exigidos, é para cumprir um papel ligado apenas à dimensão funcional do serviço.

A descrição das práticas de educação em saúde desenvolvidas pelas equipes dos locais estudados, quando ocorrem, tem características do modelo preventivo/tradicional. Consistem na transmissão de informações em forma de palestras com o intuito de mudança ou adoção de determinados comportamentos. Não são orientadas para fomentar uma reflexão crítica dos usuários sobre a saúde, nem tampouco a possibilitar articulações visando à transformação de aspectos amplos da saúde dos cidadãos, como orienta o PAS (BRASIL, 2013). Dessa forma, os profissionais de educação física, quando envolvidos nestas atividades, mobilizam apenas os conhecimentos relacionados à sua formação profissional, centradas num conjunto de recomendações sobre as atividades físicas.

Quando analisadas as ações realizadas pelos profissionais de educação física, as entrevistas fizeram transparecer que esta transita entre a ação de agradar e o discurso de prevenir e/ou amenizar doenças crônicas, as quais em nenhum dos casos abrange uma perspectiva de promoção da saúde. No intuito de agradar, as ações realizadas são em geral planejadas e ou adaptadas de forma a atender as expectativas do público que frequenta.

Embora agradar seja uma intenção visível na atuação dos profissionais, parece que ela por si só não está legitimada, pois os profissionais não sustentam argumentos para a realização de práticas voltadas para o cuidado de si apenas pelo prazer e desejos dos sujeitos, sem que este esteja vinculado a necessidade de um corpo são ou outro fim específico. Assim, fica evidente que os profissionais não reconhecem as práticas corporais como legitimadoras da intervenção na saúde coletiva e não atuam através destas na perspectiva de promover a saúde dos indivíduos a partir de reflexões críticas e empoderamento para com este movimento. A intervenção carrega então a necessidade de transpor o agradar e passa a circundar sob o aspecto biológico, a partir da mobilização de conhecimentos da sua formação inicial.

Nenhum dos participantes deste estudo apontou durante as entrevistas elementos que pudessem sugerir a realização de práticas corporais com ênfase na promoção da saúde no sentido de empoderamento dos indivíduos ou mesmo a necessidade de fazê-la

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, constatamos que a atuação dos profissionais de educação física que atuam no PAS é basicamente centrada na orientação de aulas, maioritariamente, de ginástica, sem que haja uma reflexão e ressignificação sobre a saúde dos usuários.

É importante considerar que embora a atuação dos profissionais voltada para a dimensão prática das atividades seja predominante e esteja legitimada frente a seus contextos, os educadores físicos percebem que uma perspectiva centrada no melhoramento da aptidão física pode afastar os participantes. Assim, mesmo que seja recorrente em seus discursos a mobilização de argumentos de base biológica, efetivamente não são esses os conhecimentos que balizam as decisões na intervenção. Frente a isso, a partir dos saberes constituídos na experiência do próprio trabalho no PAS, os profissionais se utilizam do diálogo para conhecer as expectativas dos participantes e, a partir disso, conduzir o trabalho.

ISSN: 2175-5930

Embora a escuta do usuário no sentido de contemplar seus desejos de movimentar-se seja de suma importância, desenvolver um trabalho enquanto profissional de saúde coletiva vai além desta compreensão. A escuta do usuário do serviço e o diálogo aberto com este precisa implicar-se no despertar coletivo de princípios de autonomia e empoderamento e não apenas atender ao desejo individual. O intuído do diálogo é estabelecer relações próximas e de confiança mútua que venham a resultar na criação de estratégicas conjuntas de intervenção, a fim de qualificar os aspectos amplos de saúde destes indivíduos e suas comunidades.

Para tanto, é necessário que os profissionais de saúde e em específico os educação física ampliem suas visões estritamente técnicas e compreendam a complexidade do conceito saúde interpenetrado na constituição do SUS, a fim de concretizar os ideais dos programas vinculados a promoção e educação em saúde, utilizando-se das práticas corporais /atividades físicas como elementos importantes e contribuintes desse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. DEPARTAMENTO DE ATENÇÃO BÁSICA. **DIRETRIZES DO NASF – NÚCLEO DE APOIO A SAÚDE DA FAMÍLIA**. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009
. 160p. (Série B. Textos Básicos de Saúde). (Cadernos de Atenção Básica; n. 27).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Curso de extensão em promoção da saúde para gestores do SUS com enfoque no programa academia da saúde**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Infraestrutura dos polos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. (Manuais Técnicos de Implantação do Programa Academia da Saúde; v. 2).

CONTRIBUIÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL[1]

CONTRIBUTION OF PROGRAMA SEGUNDO TEMPO PARTICIPATION TO PROFESSIONAL TRAINING

CONTRIBUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DEL PROGRAMA SEGUNDO TEMPO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Iasmim de Oliveira Cardoso
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Gabriel Erick Rocha de Barros
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Adrielly Kelly Cavalcante Silva
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Paullyna Rafaella Barbosa Oliveira
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Rafaella Cristyna de Oliveira da Silva
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Bruno Barbosa Giudicelli
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF), tem o objetivo de democratizar o acesso à Cultura Corporal (DARIDO, 2011), visando a apropriação crítica de seus temas clássicos (Soares et al., 1992).

O curso de Licenciatura em Educação Física da UFAL, tem como objetivo formar o professor de EF por meio de uma formação humanista e crítica, possibilitando às novas gerações o acesso à cultura corporal, visando o desenvolvimento das capacidades humanas (PPC, 2018).

A participação em programas de extensão universitária durante a graduação é importante para a formação profissional em EF. A extensão universitária é um dos modos para desenvolver uma formação acadêmica integrando teoria e prática em uma comunicação com a sociedade (MANCHUR, SURIANI E CUNHA, 2013).

O Programa Segundo Tempo (PST) é um programa de extensão que visa democratizar

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

o acesso de crianças e adolescentes aos conteúdos das práticas corporais mediante o esporte educacional de qualidade. Assim, esse texto tem o objetivo de relatar o trabalho pedagógico desenvolvido em um núcleo do PST e discutir a importância da experiência para a formação profissional.

RELATO

No núcleo do PST sediado no *Campus* Arapiraca-UFAL, foram atendidas cerca de 80 crianças do 5º ano do ensino fundamental. As ações pedagógicas foram realizadas por um docente do curso junto a acadêmicos e objetivaram desenvolver, de forma integrada, a competência física, a motivação, a confiança, o conhecimento e compreensão crítica sobre a Cultura Corporal a partir da perspectiva do currículo cultural da EF.

Tendo isso em vista, as aulas foram realizadas três vezes na semana, com 2h de duração. Cada turma tendo um acadêmico como responsável principal pelas atividades e mais dois ou três acadêmicos colaboradores. Todas as atividades foram supervisionadas no local pelo docente do curso de Educação Física do *campus* coordenador do núcleo do PST.

Os temas clássicos da cultura corporal foram trabalhados, e a dinâmica cultural de cada turma com o tema era mapeada, sendo elegidos os conteúdos a serem vivenciados, problematizados e ressignificados. Foi o primeiro contato de muitos(as) dos(as) acadêmicos(as) com o trabalho docente, e a constatação de que cada turma desenvolvia uma dinâmica cultural própria para os mesmos temas, nos obrigou a tratar pedagogicamente os conteúdos de formas diferentes, enriquecendo ainda mais a experiência de formação.

Com os mapeamentos, foi observado questões problemáticas sociais que propiciam um olhar crítico no trato com os conteúdos como a negligência ao conhecimento e tendências a separação de gênero. A partir disso, essas questões foram ressignificadas por meio da dinâmica cultural, visando a formação de igualdade de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se a importância de programas de extensão para a formação em EF, já que permitem o contato com a ação docente. Para além de propiciar experiências formativas de qualidade, programas como o PST permitem democratizar o acesso da população a práticas corporais que, de outra forma, são negadas, fomentando ainda mais o entendimento dos(as)

acadêmicos(as) da importância da EF na educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. Secretaria Especial do Esporte, 2021

DARIDO, S; RANGEL, I. **Educação Física no Ensino Superior: Educação Física na Escola Implicações para a prática pedagógica**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2011.

MANCHUR, J; SURIANI, A; CUNHA, M; A Contribuição de Projetos de Extensão na Formação Profissional de Graduandos de Licenciaturas; **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. IX, n. II, p. 334-341, jul./dez. 2013.

SOARES, C. L. *et al*. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

UFAL, **Projeto Pedagógico Curricular curso de Licenciatura em Educação Física**, Arapiraca, 2018.

DESAFIOS DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE A ÊNFASE PRAGMATISTA CONTEMPORÂNEA

CHALLENGES OF GRADUATION IN PHYSICAL EDUCATION IN FRONT OF THE CONTEMPORARY PRAGMATIST EMPHASIS

DESAFÍOS DE LA GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA FRENTE AL ÉNFASIS PRAGMATISTA CONTEMPORÁNEO

Daniel Elias Maestri,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Gabriela Machado Ribeiro,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO

O presente texto trata-se de uma reflexão acerca dos desafios da Educação Superior na formação e atuação profissional frente ao pragmatismo que impera no mundo do trabalho contemporâneo. Tal proposição foi suscitada a partir da pesquisa intitulada *"A inserção de egressos de cursos de Educação Física no segmento Fitness",* a qual tinha como uma de suas hipóteses iniciais que a presença maciça de estagiários em academias seria uma das causas para a não-contratação de profissionais já graduados, representando a opção pela "mão-de-obra mais barata". Assim, o objetivo do referido estudo foi analisar quais são os condicionantes que influenciam a inserção dos egressos de cursos de Educação Física no segmento fitness. Foi realizado com 24 profissionais já graduados em Educação Física, atuantes em 18 academias de ginástica do município de Uberlândia e com 18 gestores de academias.

A hipótese acima enunciada, contrariando a expectativa do pesquisador, não se confirmou, já que mais 80% dos profissionais afirmaram que em até 4 meses após a conclusão do curso, já estavam empregados, atuando na área, o que pode estar relacionado ao fato de que estes, ao longo de sua graduação realizaram estágios remunerados não-obrigatórios em academias.

Em que pese esse dado pareça promissor, é necessário pontuar que embora estejam empregados, as jornadas e condições de trabalho bem como a remuneração estão bastante aquém do ideal. Ainda que estes aspectos possam ser objeto de análises aprofundadas sobre o mundo trabalho, nossa provocação emerge do diálogo com os gestores/ empregadores sobre os critérios considerados na contratação dos profissionais para atuarem em suas academias.

ISSN: 2175-5930

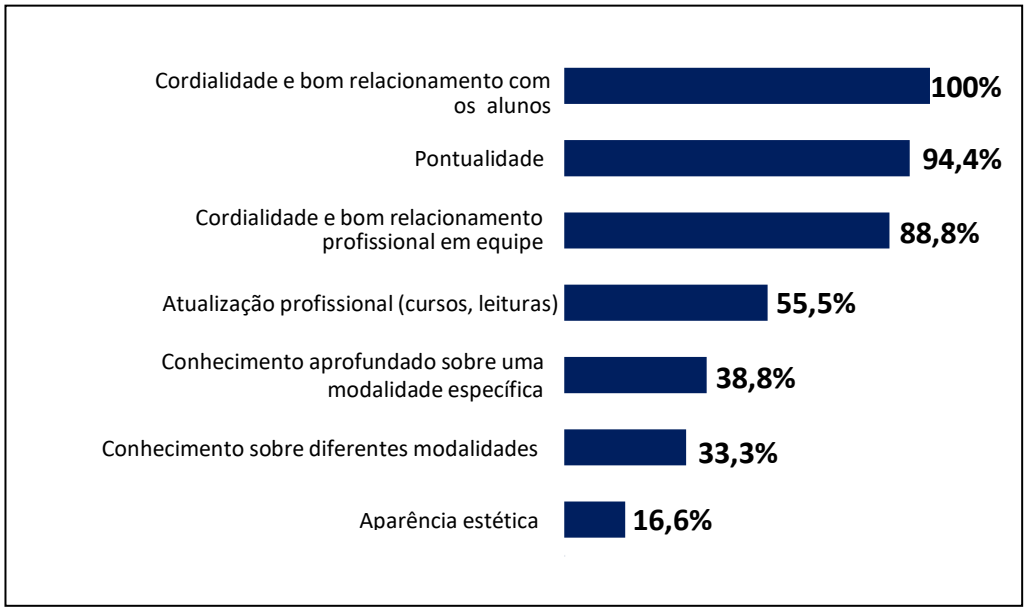
Ao responderem a respeito, tal como demonstra o gráfico 1, o destaque não foi a formação acadêmica ou conhecimentos específicos da área, mas sim foram mencionados prioritariamente os atributos *responsabilidade* e *cordialidade*. Embora esses predicados sejam importantes, são requeridos a qualquer ambiente de trabalho ou área de atuação, não sendo exclusividade do segmento fitness, da educação física ou de qualquer profissão. O referido gráfico ainda sinaliza que aspectos como domínio de conhecimento sobre a área (33%), cursos de atualização e aperfeiçoamento tem pouca diferença percentual em relação a atributos como flexibilidade e aparência estética.

Gráfico 5 - Critérios de contratação considerados pelos gestores de academias

Fonte: Maestri (2021)

No gráfico 2, fica evidente que, ao responderem sobre quais características profissionais valorizam, a formação acadêmica ou complementar não é o mais importante. Novamente destacam-se características totalmente genéricas.

Gráfico 2- Qualificações valorizadas pelos gestores



Fonte: Maestri (2021)

Os dados acima, somados aos do estudo de Romanelli (2019) e de Silva (2021), remete questionarmos qual tem sido as implicações da formação inicial no ingresso no mundo do trabalho. Romanelli (2019) investigou as implicações dos estágios não-obrigatórios na formação dos estudantes do curso de Educação Física Licenciatura/Bacharelado da UFU e constatou que 86,2% dos estudantes que realizam estágio não-obrigatório iniciaram a vivência entre o 1º e 4º período do curso. Destes, 56,8% ingressaram no estágio entre o 2º e 3º período e as áreas de inserção mais mencionadas foram a musculação (66,7%) e natação (27,5%). Já o estudo de Silva (2021), que ao analisar qual das áreas (Licenciatura e/ou Bacharelado) os estudantes se identificam e o porquê se identificam detectou que o maior número de oportunidades de estágio não-obrigatório remunerado durante a graduação acaba direcionando o interesse e o aprofundamento da formação dos estudantes para o espaço fora da escola

Em ambos os estudos as principais razões apontadas para a busca deste tipo de estágio é a necessidade financeira (70,6%), seguida do interesse de se aproximar do mercado de trabalho (64,7%) e da tentativa de articular conhecimento teórico e prático (54,9%).

Este resultado em si não represente nenhuma surpresa àqueles que vem se dedicando a estudar e denunciar os efeitos do fenômeno da globalização, das políticas neoliberais na Educação Superior e no mundo do trabalho. Segundo Libâneo (2010) entre as décadas de 1980-1990 ainda se poderia discernir nas políticas educacionais duas visões de educação: uma que

tinha como meta a democracia e as oportunidades sociais com algum peso na defesa da justiça social; outra, que privilegiava a preparação das pessoas para o mundo do trabalho, numa perspectiva individualista, para adequação a demandas econômicas.

O impacto do neoliberalismo fez desmoronar aspirações por uma educação centrada no ser humano e no seu desenvolvimento e impôs a hegemonia da educação pragmática utilitarista por meio de políticas imediatistas de formação de sujeitos centrada na rentabilidade econômica. Tal orientação vem não só caracterizando as políticas públicas para a educação, mas também, contagiando a própria sociedade em seus diversos segmentos sociais.

Em face da hegemonia do pragmatismo utilitarista e imediatismo funcional do que Libâneo (2010) chama de "educação de resultados", projetos de educação por competências como o Projeto Tuning e o Acordo de Bolonha, por exemplo, foram sendo difundidos e introjetados em diversos países latino-americanos pela União Europeia (CATANI, 2011).

Sob o argumento de balizar as estruturas educacionais, currículos e formações em diferentes intuições de ensino superior na Europa, o Projeto Tuning é criado no bojo da criação do Espaço Europeu de educação Superior no contexto do chamado Processo de Bolonha. O Tuning, como explicam Ferreira e Lima (2017), amplia o conceito de competências, no intento de modernização e qualidade no ensino superior e pretexto de promoção da empregabilidade dos graduandos, frente ao movimento de globalização e a novas exigências da sociedade.

No projeto denominado Definição e Seleção de Competências (DeSeCo — Definition and Selection of Competencies), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE (Organisation for Economic Co-Operation and Development — OECD, 2002), encarregado de definir e selecionar as competências consideradas essenciais para a vida das pessoas e ao bom funcionamento da sociedade, o termo competência é definido como a capacidade de responder às demandas complexas e levar a cabo tarefas diversas de forma adequada. Supõe uma combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, valores éticos, atitudes e outros componentes sociais e de comportamento que, conjuntamente, devem lograr uma ação eficaz. Conforme explica o documento, a OCDE prevê uma definição de competência derivada da experiência cotidiana de cada indivíduo e ambiente de trabalho (CATANI, EIRÓ, 2011).

Em decorrência disso, como discorrem Carvalho e Monteiro-Oliveira (2018) há uma tendência mundial, desde o início do século XXI, de que a empregabilidade esteja sendo mais

associada a competências ligadas a características individuais. A partir de estudos desenvolvidos na Europa, apontam que:

> "as competências ditas "genéricas" ou "competências ligadas à empregabilidade" têm sido relacionadas, por exemplo, a habilidades de gestão de conhecimentos, liderança, trabalho em equipe, resolução de problemas, motivação para o trabalho e compromisso ético. Compostas por uma combinação de capacidades cognitivas e práticas, junto a conhecimentos, motivações, valores, atitudes, emoções (componentes sociais e comportamentais), tais competências representam a união entre características individuais e qualidades requeridas para atividades de diferentes profissões. (CARVALHO E MONTEIRO- OLIVEIRA, 2018, p. 6)

Os dados dos estudos de Maestri (2021), Romanelli (2019), Silva (2021) remontam a necessidade de problematizarmos como enfrentar o pragmatismo exacerbado detrimento de uma formação profissional humana que reafirme a importância do conhecimento de um sólido conhecimento para a atuação profissional.

Alguns estudos sobre estágios não – obrigatórios vem apontando o quanto este vem sendo predominante na construção da identidade profissional em detrimento dos conhecimentos advindos dos cursos de graduação. Ainda em relação aos critérios de contratação e características valorizadas em um profissional de Educação Física é preocupante constatar que "competências genéricas" são mais importantes do que conhecimentos específicos relacionados a profissão. Dá a impressão de que qualquer diploma basta. Qualidade da instituição de formação e dosconhecimentos adquiridos ficam em terceiro ou quarto plano.

O panorama sinalizado pelas pesquisas mencionadas chama a atenção para uma espécie de formação paralela, em que estudantes de graduação, frequentam seus cursos, cumprem os requisitos formais para a obtenção da licença profissional, mas o que determina suas escolhas, aperfeiçoamento, continuidade nos estudos e inserção no mundo do trabalho, não são definidos, prioritariamente, pelos conhecimentos adquiridos. Pelo contrário, no caso da Educação Física, a impressão é de que quanto mais no início do curso de graduação o estudante estiver, mais suscetível a ser "moldado" às necessidades do mercado este será.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, P. L.; OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R. Competências genéricas e condições psicológicas de estudantes universitários do ensino privado noturno. **Vozes dos Vales,** n. 13,

ano VII, p. 1-17, mai. 2018. Disponível em: http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Priscila0102.pdf. Acesso em: 14 maio. 2021.

CATANI, A.; EIRÓ, M. I. Projetos Tuning e Tuning América Latina: Afinando os Currículos às Competências. **Cadernos PROLAM/USP**. Ano 10, vol., p. 103-123, 2011.

FERREIRA, K.C LIMA, P.G. Projeto Tuning europeu para a educação superior: reflexões sobre o seu delineamento. **Laplage em Revista**, vol. 3, núm. 3, pp. 74-92, 2017

LIBÂNEO, J.C. O Ensino das didáticas, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

MAESTRI, D. E**. A Inserção de Egressos de Cursos de Educação Física no Segmento Fitness.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). **Education at a Glance 2022:** OECD Indicators. OECD Publishing. http://doi.org/10.1787/eag-2018-en Disponível em: http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html Acesso: 17 novembro de 2022.

OECD Indicators. OECD Publishing. http://doi.org/10.1787/eag-2018-en

ROMANELLI, R. P. **Os estágios não-obrigatórios na percepção dos estudantes de educação física da UFU**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

SILVA, K. V. N. **Identidade Profissional: Dilemas da Formação Em Educação Física.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO COLABORATIVA PARA PROFESSORES/AS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO[1]

PHYSICAL EDUCATION AND HERITAGE EDUCATION: A COLLABORATIVE TRAINING PROCESS FOR TEACHERS OF THE STATE EDUCATION NETWORK OF PERNAMBUCO

EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL: UN PROCESO DE FORMACIÓN COLABORATIVA PARA DOCENTES DE LA RED ESTATAL DE EDUCACIÓN DE PERNAMBUCO

Vanessa Ribeiro de Oliveira,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Lívia Tenorio Brasileiro,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

O estudo tem como objetivo apresentar um processo de Formação Colaborativa que originou-se na pesquisa intitulada "Educação Física e Educação Patrimonial: tematizações nas aulas de dança em escolas públicas da rede estadual de ensino de Pernambuco", realizada pelo Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba. Compreende-se a Educação Patrimonial como "[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural" (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4) e "[...] elemento estratégico da atuação política, da constituição da memória e da sustentabilidade dos saberes tradicionais". Tomamos por referência a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012) para realizar possíveis interlocuções.

METODOLOGIA

[1] O presente trabalho contou com o apoio financeiro do Programa de Fortalecimento Acadêmico (PFA) da Universidade de Pernambuco (UPE).

A pesquisa de caráter qualitativo aprofunda na fase de campo propiciando interações entre pesquisadoras e realidade para a construção do conhecimento (MINAYO, 2012) tratando das possibilidades metodológicas de tematização da Educação Patrimonial nas aulas de Educação Física a partir da realização de uma Formação Colaborativa com professores/as de Educação Física da rede estadual de ensino de Pernambuco, que se organiza através da Gerência Geral de Educação Integral, que subdivide as escolas em 16 gerências, distribuídas do litoral ao sertão. Para tal, a Formação Colaborativa foi realizada no modo remoto com duas turmas de professores/as, a Turma 01 com 03 encontros semanais pela manhã e a Turma 02 com 02 encontros semanais à tarde.

DESENVOLVIMENTO

Nesta etapa da pesquisa nossa intenção foi apresentar o objeto de estudo central para assim estabelecer nexos e relações com a prática destes/as professores/as, especificamente no conteúdo dança, almejando maior aproximação com os/as docentes para que a construção do conhecimento no desenvolvimento da pesquisa se materialize "[...] entre a cultura de pesquisa e a cultura da prática docente" (DESGAGNÉ, 2007, p. 24), elemento compreendido como constate na construção dos saberes diversos e como tal, torna-se essencial valorizá-lo (FLORÊNCIO; GOMES DA SILVA, 2017, p. 327). Os encontros com as turmas se dividiram em eixos: apresentação do projeto e da temática; a dança e o processo de patrimonialização; prática pedagógica na Educação Física. Os eixos apontados para a realização da Formação Colaborativa trataram desde conceitos essenciais para a Educação Patrimonial, como o Patrimônio Cultural Material e Imaterial, passando pela especificidade da dança enquanto conteúdo tematizado pela Educação Física sob a perspectiva da Cultura Corporal e sua patrimonialização, com a presença de um professor convidado o AdriPopular por sua formação e proximidade com a dança patrimônio, culminando nas possibilidades de planejamento e materialização da tematização da Educação Patrimonial em suas aulas tomando a Perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física como direcionamento para os planos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos a essencialidade da realização de ações de formação continuada com fins de valorização e aprimoramento da prática docente. Assim como a continuidade de estudos acerca da temática tratada nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2012.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: A ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Université Laval, Québec-Canadá. Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete Vale Sousa Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FLORÊNCIO, Samara Queiroz do Nascimento. GOMES DA SILVA, Pierre Normando. A pesquisa colaborativa na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 325-338, jan./mar 2017.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1996.

MARCHETTE, Tatiana Dantas. **Educação patrimonial e políticas públicas de preservação no Brasil**. Paraná: intersaberes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DELANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade - v. 1. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

EGRESSOS DOS PPGEF DA REGIÃO CENTRO-OESTE 2011-2021: ONDE ESTÃO?

PPGEF GRADUATES FROM THE MIDWEST REGION 2011-2021: WHERE ARE THEY?

GRADUADOS DE PPGEF DE LA REGIÓN MEDIO OESTE 2011-2021: ¿DÓNDE ESTÁN?

Antônio Chadud Jorge
Secretaria Municipal de Educação Palmas/TO (SEMED)
Secretaria Estadual de Educação/TO (SEDUC)
Gislane Ferreira de Melo
Universidade Católica de Brasília (UCB)
Severino Leão de Albuquerque Neto
Universidade Católica de Brasília (UCB)
Paula dos Santos Silva
Secretaria Municipal de Educação Palmas/TO (SEMED)
Secretaria Estadual de Educação/TO (SEDUC)

INTRODUÇÃO

A pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil tem como principais objetivos a formação de professores para o ensino superior e a pesquisa científica, tornando-se um instrumento que contribui fortemente para o desenvolvimento do pensar e do criar, sendo a pesquisa sua "pedra angular" em ambos os níveis (CHAVEZ-GAMBOA, SANCHEZ GAMBOA, 2009).

Este trabalho é resultado parcial de uma pesquisa sobre a produção científica nos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) em Educação Física (PPGEF) na região Centro-Oeste no período entre 2011 até 2021 e tem como objetivo identificar a atuação dos egressos destes PPGEF que tiveram seus trabalhos finais (teses e dissertações) produzidos na subárea pedagógica.

DESENVOLVIMENTO

ISSN: 2175-5930

Foram identificados 80 trabalhos dentro da subárea pedagógica no período entre 2011 e 2021 (74 mestrados e 06 doutorados), destes trabalhos alguns tiveram os mesmos autores, pois os mesmos cursaram o mestrado e o doutorado dentro do interstício pesquisado, sendo assim, o número de autores diminuiu em relação ao total de trabalhos em 03, resultando em um universo de 77 autores. Para o levantamento das informações acerca da vida profissional dos autores foi escolhido a plataforma Lattes. Dos 77 autores, identificou-se 64 com vínculo institucional atual e 13 sem vínculo institucional, desses 13, dois estão aposentados e 11 não tem vínculo algum declarado.

Dos 64 autores que tem um vínculo atual declarado, 68,75% atuam na Educação Básica, 35,93% atuam no Ensino Superior, 3,12% atuam em academias de ginástica e 12,50% atuam em outras atividades. A soma supera os 100% em virtude de alguns desses autores trabalharem em duas ou mais áreas simultaneamente.

A educação básica absorve a maior parte dos egressos (68,75%), diferente do que inicialmente os Programas de Pós-Graduação objetivavam. Dos egressos que atuam na educação básica a maior parte está no setor público (95,5%), principalmente na rede estadual (59,1%), seguido pela federal (22,8%) e pôr fim a rede municipal (13,6%). Com uma distância considerável o setor privado fica bem atrás com apenas 4,5% de representantes.

Já no ensino superior, verificou-se um equilíbrio entre a vinculação dos autores com os setores privado e público. Observou-se que 52,2% estavam vinculados ao setor privado e 47,8% ao setor público. Vale a ressalva que no universo do setor público a maior parte está vinculada às Universidades Federais, com quase dois terços (30,4%). 8,7% estão vinculados às Universidades Estaduais e em 8,7% não foi possível identificar o vínculo.

Sobre a vinculação dos egressos dos PPGEF da subárea pedagógica com a pesquisa, atualmente apenas 35,1% continuam participando de algum tipo de pesquisa, enquanto 64,9% não participam de nenhum projeto de pesquisa. Pode-se supor que é um número baixo, no entanto, deve-se refletir que menos de 50% destes egressos estão vinculados ao ensino superior (35,9%) onde existe uma certa “obrigatoriedade” da pesquisa. Mesmo assim, deste percentual, a maior parte (52,2%) desenvolve seu trabalho em IES privadas que nem sempre propiciam condições para pesquisa. Nesse sentido, considera-se que, em se tratando da subárea pedagógica, o contingente de egressos vinculados a pesquisa é relevante. Todavia, deve-se

ISSN: 2175-5930

buscar um aumento desta participação, mesmo considerando-se que já existe um bom caminho percorrido.

CONSIDERAÇÕES

Conclui-se que a maior parte dos pós-graduados egressos dos PPGEF do Centro-Oeste que produziram seus estudos finais na subárea pedagógica atuam no serviço público e na educação básica. Surpreende constatar que a maioria desses egressos estavam nas redes estaduais de ensino. Quanto aos egressos que atuam no ensino superior, identificou-se um equilíbrio entre o serviço público e o serviço privado.

REFERÊNCIAS

CHAVES-GAMBOA, M; SÁNCHEZ GAMBOA. S. **Pesquisa na Educação Física**: Epistemologia, Escola e Formação Profissional. Maceió, EDUFAL, 2009.

EM DEFESA DO PIBID E DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

IN DEFENSE OF PIBID AND THE PEDAGOGICAL RESIDENCY: AN EXPERIENCE REPORT

EN DEFENSA DEL PIBID Y LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Juliana de Assis Oliveira,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) são projetos fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a finalidade de promover a inserção no mundo do trabalho docente durante a graduação, seja nos primeiros semestres, no caso do PIBID, ou nos períodos finais, como no PRP.

Com o objetivo de discutir o PIBID e o PRP como elementos formadores, esta é uma pesquisa qualitativa descritiva, com a construção de dados a partir de um relato de experiência de uma professora que participou de ambos os projetos entre os anos de 2018 e 2022. A discussão de tais programas pode subsidiar teoricamente a consolidação destes como política pública de estado para formação docente, de modo a destacar a importância no cenário formativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação do professor é realizada não somente durante a graduação, mas também é feita no dia a dia escolar. Saviani (1996) elenca cinco saberes fundamentais para o docente, sendo eles: atitudinal, crítico-conceitual, específico, pedagógico e didático-curricular. Esses saberes, para o autor, são indissociáveis e devem estar sob domínio do docente. Para Saviani (1996), a relação entre o professor e o aluno é fundamental para que os saberes sejam

ISSN: 2175-5930

desenvolvidos. Assim, é pertinente compreender que esses saberes se desenvolvem com a empiria (experiências vividas) e com os métodos sistematizados (conhecimento científico).

A relação teoria-prática na formação docente também é abordada por Freire (2021), destacando que isso deve estar tanto na prática pedagógica quanto no processo formativo. Corroborando com isso, Silva (2017) trata a práxis, movimento dialógico entre a teoria e a prática, como um recurso para uma educação emancipatória. Essa ideia de teoria e prática como indissociáveis pode ser vista no PIBID e no PRP, favorecendo uma formação docente capaz de formar sujeitos críticos.

RELATO E DISCUSSÃO

O PIBID foi o primeiro contato com o dia a dia escolar, tornando-se fundamental para discernir preferências na carreira e mostrando novas possibilidades aos bolsistas que integravam o projeto. Com o PIBID, foi possível começar a desenvolver o saber atitudinal e pedagógico, fazendo a transição entre a até então aluna para a professora em formação. Além disso, no programa eram vistos assuntos trabalhados na universidade, podendo a teoria ser colocada em prática e depois discutida criticamente, promovendo reflexão.

No PRP, já com maior arcabouço teórico tanto do saber específico quanto do pedagógico, houve aproximação com as atividades pedagógicas para além de sala de aula, como o planejamento, o processo avaliativo e a construção de material didático, questões igualmente importantes na prática do docente. Assim, o saber didático-curricular foi mais explorado, juntamente com o saber crítico-conceitual, observando realidades variadas, visto que a escola do PRP tinha uma estrutura distinta da do PIBID e eram em ciclos diferentes do ensino fundamental.

Os programas permitiram que a professora em formação desenvolvesse os saberes docentes e realizasse o movimento reflexivo presente na práxis, não ficando somente na prática durante os programas, pois haviam reuniões quinzenais com a coordenação do projeto e com os professores preceptores para discussão das aulas, reflexão sobre documentos norteadores, incentivo à participação em congressos e à produção científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID e o PRP estão na mais perfeita sintonia do tripé pesquisa-ensino-extensão que deve ser praticada no processo formativo das universidades brasileiras, de modo a ser essencial a sua consolidação como política pública de estado para formação docente, não podendo ficar a mercê de mudanças governamentais, tão pouco de editais que não garantem a perenidade do programa. Assim, vale destacar a essência na práxis que os programas possuem, podendo ser importante elemento para professores em formação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

SAVIANI. Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In* BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do Educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo : Editora da UESP, 1996.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, set./dez. 2017, p. 121-135. Disponível em: http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468. Acesso em: 14 mar. 2023.

ENTRE DIALOGICIDADES E AD-MIRAÇÕES: O PROJETO EEFD BAIXADA EM 2022[1]

BETWEEN DIALOGICITIES AND ADMIRATION THE EEFD BAIXADA PROJECT IN 2022

ENTRE DIALOGIDADES Y AD-MIRACIÓN: EL PROYECTO EEFD BAIXADA 2022

Gabriela Souza da Cruz Costa,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Diego Fernandes Machado da Costa
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Gabriela de Oliveira Netto Lima,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Renato Sarti,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PONTOS DE PARTIDA

A formação de professores de Educação Física tem enfrentado recorrentes desafios ao longo de sua trajetória histórica. Nesse sentido, como tem destacado Raffaelle Araújo (2020), são limites para os processos formativos na área a contradição universidade/escola, a relevância da natureza técnico-instrumental dos currículos, ênfase da perspectiva técnico-biológica, além dos descompassos entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos/profissionais. Tal panorama tem mobilizado esforços para desenhar saídas ou novas pronúncias para o campo, como o crescente reconhecimento da extensão universitária enquanto uma potente alternativa para o cruzamento de fronteiras entre universidade/escola (SARTI, 2020).

Nesse sentido, pensar a extensão enquanto uma "interação transformadora" entre a universidade e os demais segmentos sociais, demanda um importante exercício de delimitação da compreensão dessas possíveis interlocuções e, consequentemente, a definição da concepção de extensão universitária. Nesse sentido, destaca-se a contribuição de Paulo Freire (2013) na

[1]Fomentado pela Pró- Reitoria de Extensão (PROFAEX)- UFRJ.

problematização dos limites do termo extensão e a potência dialógica do estabelecimento de uma "comunicação universitária".

O referido trabalho tem suas lentes estabelecidas em um projeto de extensão universitária situado no âmbito da formação de professores de Educação Física, o projeto "EEFD Baixada: autonomia e construção de conhecimento". O projeto finca suas raízes em uma concepção de extensão que se entende como popular baseado no não-assistencialismo, no conceito freiriano de comunicação (FREIRE 2013), com ações de caráter permanente, pensadas em parceria com a sociedade que a integra, ademais vincula-se ao ensino e a pesquisa, nutrindo-os e, ao mesmo tempo, tencionando-os, constituindo-se como um importante espaço formativo e garantindo o princípio da indissociabilidade. Além disso, tem projetado a construção de saberes entre a Universidade e os demais segmentos da sociedade em conjunto e sem sobreposição. O EEFD Baixada tem buscado afastamento da ideia de transmissão de conhecimentos e, consequentemente, se aproximado do princípio da dialogicidade (SARTI, 2020).

Assim sendo, diante dos desafios expostos sobre s formação de professores, a potencialidade da extensão universitária e as inspirações freirianas do projeto EEFD Baixada, o referido trabalho tem o objetivo de é socializar as ações do referido projeto desenvolvidas ao longo do ano 2022, estabelecendo olhares para as dialogicidades tecidas dentro dos seus três eixos de atuação. Metodologicamente, o trabalho estabelece aderência ao exercício de ad-miração desenvolvido por Freire (1987;2013), classificando-o como um movimento de emersão coletiva e dialética da realidade. Assim sendo, os extensionistas do projeto em tela, ao realizarem tal movimento emergente, estabelecem um olhar reflexivo em grupo para as potencialidades e os limites dialógicos das ações extensionistas. Anteriormente, Sarti (2020), em seu exercício ad-mirativo, em exercício de emersão do do projeto, buscou analisar como as ações históricas do EEFD Baixada costuraram gradativamente uma rede de parcerias, tecendo diferentes tipos de dialogicidades ao longo do tempo, a saber: Profissional, Institucional e Escolar.

O PROJETO EEFD BAIXADA E OS SEUS TRÊS EIXOS

O projeto EEFD Baixada nasce em 2013 a partir do reconhecimento da falta de espaços de interação/valorização das produções pedagógicas escolares dentro do curso de licenciatura

em Educação Física e, para isso, desde sua gênese, desenhou ações que buscavam enfrentar limites presentes na dinâmica curricular de formação inicial. O EEFD Baixada tem sua arquitetura construída em três eixos e conta ainda com uma rede de escolas públicas parceiras e da colaboração de sujeitos que vêm pronunciando novos horizontes para a Educação Física escolar. Dessa maneira, os eixos e ações do projeto são constituídos pela atuação de professores, estudantes e demais trabalhadores da educação básica. As interlocuções com os parceiros estão dentro dos eixos formação, ensino e divulgação.

O Eixo de Formação tem como objetivo criar espaços para a reflexão e construção de conhecimento sobre tópicos que dialoguem com a Educação Física, estabelecendo lentes sobre a prática e sobre os diversos saberes presentes na formação de professores. O eixo abarca um dos principais objetivos do referido projeto que é o fortalecimento da formação inicial de professores. Visando tais objetivos, conta com a participação dos docentes da rede de ensino, da universidade e dos/as licenciandos/as nas ações "Na Roda: Educação Física escolar em debate" e o 'Encontro de Formação e Profissão Docente'.

A) Na Roda: Educação Física escolar em debate - A ação acontece de maneira mensal e se materializa no estudo sobre perspectivas teórico-metodológicas, relatos de experiência e reflexões sobre a Educação Física escolar.
B) Encontro de Formação e Profissão Docente – o evento acontece de maneira semestral e envolve os estudantes do primeiro período de Licenciatura em Educação Física e alguns professores da educação básica em diferentes etapas da carreira que, juntos, socializam suas experiências, desafios e produções pedagógicas.

O Eixo de Divulgação tem como objetivo criar oportunidades para disseminar conhecimentos compreendidos pela Cultura Corporal dentro da Educação Física para os estudantes da educação básica. Esse eixo possui duas ações: o Festival da Cultura Corporal (FCC) e o Encontro De Lá pra Cá (EDLPC).

A) Encontro De Lá pra Cá (EDLPC) - é um evento pedagógico que proporciona o contato entre educandos/as de escolas públicas com licenciandos/as em Educação Física. O evento ocorre na própria EEFD e, para materializar a ação, o projeto tece parcerias com diversas disciplinas curriculares, projetos de extensão e grupos de pesquisa. Ao projetar lentes para a ação, o projeto tem acompanhado o impacto tanto no licenciando, proporcionando muitas das vezes o primeiro contato com a educação básica e, para os

alunos/as da rede básica, passa a visão de pertencimento àquele espaço e de uma universidade construída para/com/por eles/as.

B) Festival da Cultura Corporal (FCC) - o evento foi projetado no contexto de isolamento social imposto pela COVID-19 e, em sua segunda edição, reestruturado para o presencial no ano de 2022. O festival se projeta como espaço de circulação da riqueza de possibilidades e conexões entre as produções pedagógicas de professores em atuação nas redes públicas estaduais e municipais. Tais experiências com os componentes da cultura corporal foram colocadas em movimento em rodas de conversas, oficinas pedagógicas, fotos comentadas, instalações e socialização dos projetos de professores de todo país.

Por fim, o Eixo de Ensino, compromissado com o objetivo de criar cenários de reflexão sobre a prática e construir cenários de interação entre licenciando/escola/estudante, se materializa na ação Sequência Pedagógica.

A) Sequência Pedagógica – nesta ação, os licenciandos extensionistas atuam colaborativamente com professores/as regentes, projetando cenários de diálogo entre universidade/escola, construindo ações pedagógicas acerca da Cultura Corporal e ad-mirando as pronúncias dos/as estudantes. Ressaltando. De inspiração freiriana, esta ação desenvolve-se na perspectiva crítico-dialógica, sendo demarcada por 3 fases: Imersão, tematização e problematização.

Portanto, as ações desenvolvidas durante o ano de 2022 apresentaram enquanto aspecto central as múltiplas interlocuções (propostas pedagógicas, formativas, festivais, rodas, encontros e outras), em diferentes cenários (escola e universidade) e com diversos sujeitos (professores e estudantes da educação básica, licenciandos e professores do curso, pesquisadores/as da área).

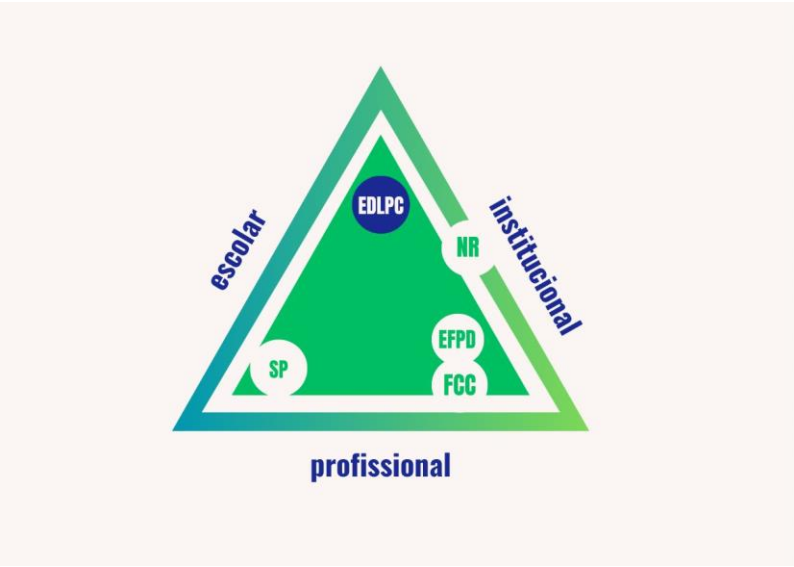
AS DIALOGICIDADES TECIDAS: AD-MIRANDO AS AÇÕES EXTENSIONISTAS

No trajeto de organizar a socialização das ações desenvolvidas pelo projeto EEFD Baixada durante o ano de 2022, foi possível estabelecer um olhar coletivo e reflexivo para as dialogicidades tecidas. Assim sendo, ao retomar a apresentação de Sarti (2020) sobre as

ISSN: 2175-5930

dialogicidades presentes em um projeto de extensão e formação de professores, foi possível sinalizar os diálogos construídos pelo projeto com profissionais, com a escola e com a própria instituição formativa. Nesse sentido, a pirâmide exposta na ilustração 01 acaba por representar a resultante das ad-mirações, ou melhor, da emersão coletiva dos participantes do projeto, no sentido de situar as potencialidades e as lacunas dialógicas de cada ação.

Ilustração 1: Tríade de dialogicidade



Fonte: elaborada pelos autores.

Diante desta conjectura apresentada na ilustração 01, compreende-se que a dialogicidade profissional vem sendo tecida no Festival da Cultura Corporal (FCC), na Sequência Pedagógica (SP) e Encontro de Formação e Profissão Docente (EFPD); a dialogicidade escolar tem sido estabelecida no Encontro De Lá Para Cá (EDLPC) e na Sequência Pedagógica (SP); a dialogicidade institucional atravessa o maior número de ações, sendo elas: Na Roda (NR), Festival da Cultura Corporal (FCC), Encontro de Formação e Profissão Docente (EFPD), e Encontro De Lá Para Cá (EDLPC). Ademais, é possível constatar que no total de cinco ações, somente duas compõem apenas um espaço de dialogicidade e que nenhuma compartilha dos três espaços de dialogicidades, revelando um conjunto de desafios relevantes para a reflexão coletiva do conjunto de extensionistas do projeto em tela.

NOTAS AD-MIRATIVAS (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Mediante ao exercício reflexivo e ad-mirativo, alicerçado na ideia de construir caminhos que aproximem as ações do centro da tríade dialógica, os extensionistas construíram a compreensão sobre a potencialidade de duas ações: EDLPC e FCC. O EDLPC pretende abrir espaços de interação em processo de avaliação pedagógica das atividades desenvolvidas no evento, a ser compartilhado por professores da educação básica, docentes e licenciandos, dessa forma, alcançando a dialogicidade profissional. Já o FCC, tem potencialidade de aproximação com a dialogicidade escolar a partir de influências na realização dos festivais em escolas onde atuam os professores da EB que participaram do evento na instituição. Em suma, caminhar com as ações em direção à tríade institucional, escolar e profissional parece trazer novas ressonância para os diálogos construídos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. Formação docente em educação física no Brasil: do pensamento curricular à produção do conhecimento. In.: SOARES, M.; ATHAYDE, P.; LARA, L. Formação profissional e mundo do trabalho / organizadores – Natal, RN : EDUFRN, 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SARTI, R. **Formação docente, extensão popular e o terceiro espaço de Zeichner: a experiência do projeto EEFD Baixada**. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–16, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.20292. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20292. Acesso em: 29 abr. 2023.

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIA COM TEMAS EMERGENTES [1]

TEACHING AND PHYSICAL EDUCATION INTERNSHIP: EXPERIENCE WITH EMERGING ISSUES

PRÁCTICAS EN DOCENCIA Y EDUCACIÓN FÍSICA: EXPERIENCIA CON TEMAS EMERGENTES

Clarisse Silva Caetano,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Doiara Silva dos Santos,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Jairo Antônio Paixão,
Universidade Federal Viçosa (UFV)

INTRODUÇÃO

Articular temas de urgência social com bases teórico-metodológicas e conteúdos da Educação Física (EF) é um caminho importante no processo de consolidar a contribuição da área para a formação humana e cidadã. Pensar essas articulações durante o Estágio de Docência (ED) da Pós-Graduação (PG) é uma oportunidade de ampliar o repertório para a futura atuação.

Neste sentido, temas emergentes como Marcadores Sociais de Diferenças (MDS) e interseccionalidade são potenciais para consolidar a identidade docente na pós-graduação. Os MDS são sistemas de classificação que constituem as experiências das pessoas, que configuram categorias sociais tais como gênero, classe, raça, etc. A interseccionalidade, por sua vez, é uma ferramenta de análise que considera as interações de dois ou mais MDS e sua influência nas possibilidades e práticas sociais (COLLINS, 2022).

Este Relato da Experiência (RE) parte da vivência do ED, momento em que o discente de PG tem a oportunidade de redimensionar o conhecimento sobre a docência, principalmente no contexto da educação superior (CUNHA, 2014). O objetivo deste trabalho é refletir o ED

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

quanto às experiências de estudo, planejamento e execução de aulas com os temas MDS e interseccionalidade na Licenciatura em EF de uma universidade mineira.

METODOLOGIA

Este estudo é qualitativo e descritivo, do tipo relato de experiência, a partir da realização do ED em uma instituição federal mineira, na Licenciatura em EF. Para produzir as reflexões, utilizou-se de registros da estagiária, que abrangem desde os estudos da literatura, até a coparticipação no planejamento de ensino, elaboração de recursos didáticos, bem como da elaboração e execução de aulas na disciplina "Ensino da EF e dimensões do conhecimento". A turma com a qual realizou-se o ED era composta por 30 alunos, em disciplina implementada em 2023, após reforma curricular do curso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das orientações, leituras e elaboração de recursos didáticos com os temas MDS e interseccionalidade, o ED proporcionou a reflexão na prática, mobilizando esquemas de pensamentos e sentidos para a identidade docente (SILVA; FIGUEIREDO, 2018). De fato, o ED exige compromisso com a reflexividade, consolidando a profissionalidade docente (CUNHA, 2014).

As aulas planejadas e ministradas foram abordadas em sequência didática que abordou os MDS, a interseccionalidade e as implicações destas compreensões conceituais para a EF e para a metodologia de ensino. Inicialmente, buscou-se a compreensão prévia dos alunos sobre o que são MDS. Revelou-se que a turma não conhecia este conceito. O conceito foi apresentado e promoveu-se uma dinâmica para que os discentes em FI refletissem e relacionassem os seus próprios MDS quanto ao que os privaram ou potencializaram no que tange ao seu acesso e vivência das práticas corporais.

Na sequência, foi apresentada a interseccionalidade como teoria crítica e ferramenta analítica que parte da ideia de inter-relação entre MDS. Assim, os discentes em FI elaboraram e socializaram objetivos e estratégias de aulas com os conteúdos da EF, refletindo os MDS nas aulas de EF escolar.

Com base nessa experiência durante o ED, foi possível perceber como temas emergentes provocam importantes discussões e reflexões sobre e para a futura atuação do professor de EF, construindo-se caminhos para a sua operacionalização metodológica em perspectivas críticas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que o ED é um momento formativo pedagógico da pós-graduação que tem o potencial de dialogar com temas sensíveis da sociedade, fazendo com que o estagiário desenvolva estratégias de didatização do conteúdo para além daquela obtida na FI. Decerto, ao se pensar o ED como espaço de formação do professor que poderá atuar no ensino superior se faz necessário, portanto, a ampliação e aprofundamento de bases teórico-científicas que possibilitem ao PG a compreensão de temas emergentes na dinâmica social.

REFERÊNCIAS

COLLINS, P. **Bem mais que ideias a interseccionalidade como teoria social crítica.** Boitempo, 2022.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação** (UNICAMP), v. 19, p. 789-802, 2014.

SILVA, G. P.; FIGUEIREDO, Z. C. C. O tornar-se professor de Educação Física na formação inicial: um olhar sob as narrativas de formação. **Motrivivência**, v. 30, p. 62-75, 2018.

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

TEACHING INTERNSHIP IN POST-GRADUATION: CONTRIBUTIONS TO THE TRAINING OF TEACHERS IN PHYSICAL EDUCATION

PRÁCTICAS DOCENTE EN POSTGRADO: APORTES A LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Débora Raquel da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ândrea Tragino Plotegher,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Marcela Colvara do Nascimento,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Karoline Hachler Ricardo,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Elisandro Schultz Wittizorecki,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a partir do regimento interno estabelece de maneira obrigatória o Estágio de Docência (ED), como uma atividade de atuação do discente no ensino na graduação, com a finalidade de formação para a docência no ensino superior.

A partir desse contexto, esse estudo tem como objetivo relatar as experiências do ED na disciplina Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental do curso de graduação em Educação Física e as implicações na constituição da identidade docente dos alunos da pós-graduação (estagiários-docentes).

CONTEXTO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

O ED esteve diretamente ligado ao contexto escolar sendo realizado em parceria com uma escola da rede pública estadual de Ensino Fundamental na cidade de Porto Alegre/RS, que

[1] O presente estudo não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para a sua realização.

contava com um grupo de trabalho, incluindo o professor formador da universidade e da escola, uma monitora-bolsista, os alunos da graduação (estagiários-discentes), bem como toda a equipe diretiva e funcionários da escola. No decorrer do ED foram realizadas as seguintes atividades: reuniões de planejamento da disciplina, intervenção na prática pedagógica, acompanhamento das aulas assíncronas e síncronas, leitura e retorno dos materiais produzidos e postados pelos estagiários-discentes (planos de trabalho, planos de aulas e diários de campo), como também a avaliação dos relatórios finais das experiências do estágio na graduação.

O modelo dialógico-colaborativo adotado ao longo desse processo parte da premissa que quando se trata das aprendizagens para a docência, faz-se necessário uma construção coletiva, desmistificando práticas pedagógicas universais e decididas por outros, e a desconstrução de hierarquias no processo de formação docente.

EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

No decorrer do ED nos deparamos com desafios na gestão do estágio da graduação diante da responsabilidade e do compromisso (ou não) dos estagiários-discentes frente às demandas atribuídas. Embora tivéssemos planejamento, organização e expectativas para a realização do Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental, o que de fato foi materializado e construído foi diretamente atravessado pelas disposições (auto)biográficas implicadas na tomada de decisões, que contextualizaram a entrega (ou não) dos estagiários-discentes no processo de formação de professores, enquanto campo de conhecimento e intervenção. Para Pimenta e Anastasiou (2008) a identidade se constrói "[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor" (p. 77).

As tomadas de decisões no que se refere a compreensão de docência e a prática pedagógica em Educação Física, analisadas por meio das observações das aulas dos estagiários-discentes, das intervenções do professor formador e do professor da escola, converteram-se em momentos de diálogo, nos quais oportunizaram aprendizagens. Esses espaços permitiram refletir na coletividade sobre cada situação do estágio, incluindo o debate sobre o papel da universidade (em especial da disciplina de ED), e em pensar sobre outras formas de ser/estar

ISSN: 2175-5930

docente, dentro de uma perspectiva de formação. Desse modo, corroboramos com Bolívar (2002) ao afirmar que "a formação, em pessoas adultas, é basicamente uma mobilização de experiências adquiridas, cuja reutilização com significados distintos gera novos saberes" (p.105-106).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro dessa perspectiva, como estagiárias-docentes que atuamos e pesquisamos a formação de professores e a escola, nos colocamos constantemente a pensar e refletir sobre o contexto social e político que atravessa essa realidade e os processos educacionais. O fato de participar de uma construção coletiva, que possibilitou pensar, discutir e refletir sobre as questões que emergem da intervenção foi potente, desafiador e enriquecedor na caminhada de formação na pós-graduação. Espaços como esses, do ED assumem papel fundamental na formação frente a dinamicidade e constante transformação que emerge desse campo de atuação, que é a escola.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. **Profissão professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO INICIAL DE DISCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

UNIVERSITY EXTENSION AS A TOOL IN THE INITIAL FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO HERRAMIENTA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Ana Valéria Lima Reis,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Fernanda Woziak Tavares,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Lara Vinholes,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Pietra Cazeiro Corrêa,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Tamires Jung da Silva,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Rose Méri Santos da Silva,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

INTRODUÇÃO

Ao se considerar a constituição de um profissional de Educação Física, evidencia-se que, na formação inicial dos discentes, a extensão universitária, sob a forma de projetos de extensão, tem um papel importante, como nos indica Nozaki (2012, p. 17) "a extensão universitária pode auxiliar no processo de formação acadêmica e profissional, por ser um espaço de aprendizagem que se apresenta de forma indissociável do ensino e da pesquisa". Dentro dos cursos de Educação Física, especialmente nas instituições públicas, a extensão universitária tem se evidenciado como um espaço crescente e diversificado de projetos e atividades que vem a cada dia incluindo um número maior de graduandos como bolsistas e/ou voluntários (NOZAKI; FERREIRA; HUNGER, 2015). Salienta-se ainda que, pensando na relação da produção do conhecimento com a realidade social, o projeto de extensão, como função acadêmica, compõe o pensar e o fazer acadêmicos, deste modo objetiva relacionar os

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

diversos saberes, agindo como um processo educativo (JEZINE, 2004). Dentro desse contexto. o presente trabalho foi elaborado como o objetivo de relatar a vivência no projeto de extensão "Passada Pro Futuro", que se trata de um projeto de iniciação ao Handebol, realizado na ESEF/UFPel.

PROJETO "PASSADA PRO FUTURO"

O projeto "Passada Pro Futuro" objetiva disseminar, potencializar e qualificar a prática prazerosa da iniciação ao Handebol na comunidade escolar de Pelotas, assim como, busca consolidar a integração entre ensino, pesquisa e extensão na vida acadêmica dos discentes de Educação Física da ESEF/UFPel. Suas atividades iniciaram em 2017 e até 2020 se pautava em práticas com as crianças e oficinas nas escolas da rede escolar. Entretanto, com o início do isolamento social até julho de 2022, as atividades com os alunos foram suspensas. Por outro lado, o grupo discente permaneceu trabalhando no formato remoto, realizando reuniões periódicas para o estudo e discussão de temáticas teóricas acerca da referida modalidade. Com o retorno presencial das atividades, os discentes se depararam com uma nova realidade, em que se fez necessário uma reorganização dos métodos, conteúdos, formas de abordagem, e mudança da distribuição por faixa, fazendo-se necessário uma busca por novos conhecimentos. Dessa forma, passou-se a trabalhar com aulas que ocorrem duas vezes por semana, no ginásio da ESEF/UFPel e os participantes são divididos em Mini A (5 e 6 anos), Mini B (7 e 8), Mini C (9 e 10) e Handebol de Base (acima dos 10 anos). O trabalho no projeto é realizado por discentes do curso de Educação Física licenciatura, bacharelado, pós-graduandos e coordenado por uma professora da instituição e, atualmente, conta com aproximadamente 52 crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que a vivência dos discentes como professores do projeto "Passada Pro Futuro" se faz como um espaço de grande relevância, pois para muitos configura-se na primeira experiência de prática docente, assim como possibilita pensar a própria formação teórica e conseguir associá-la a prática, processo esse que faz total diferença na formação docente. Já, em relação às crianças, a implementação do referido projeto, efetiva-se como um espaço de vivências prazerosas e diversificadas e, para além disso, possibilita a interação social entre as crianças respeitando suas diferentes realidades.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIA

NOZAKI, Joice Mayumi. **Os significados e as implicações da extensão universitária na formação inicial e na atuação profissional em educação física.** 2012. 135 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/87424

NOZAKI, Joice Mayumi; FERREIRA, Lílian Aparecida; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Evidências formativas da extensão universitária na docência em Educação Física. **Rev. Elet. Educ.,** São Carlos, v. 9, n. 1, p. 228-241, maio 2015. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198271992015000100228&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 maio 2023. https://doi.org/10.14244/198271991175

JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Anais**. Minas Gerais: UFMG, Gestão 12, 2004. Disponível em: http://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf Acesso em: 02 mai. 2023.

FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL: CULMINÂNCIA DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PIBID- EF[1]

CORPORAL CULTURE FESTIVAL: CULMINATION OF ACTIVITIES DEVELOPED BY PIBID-EF

FESTIVAL DE CULTURA CORPORAL: CULMINACIÓN DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR PIBID-EF

Elaine Catarina Geraldes Nunes
E.E. Ana Maria das Graças de Souza Noronha (EEAMGN)
Leni Hack
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é fruto das reflexões/avaliações entabuladas a partir das atividades desenvolvidas pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/CAPES) da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, que visa proporcionar aos discentes do curso de licenciatura em Educação Física da UNEMAT – Campus Universitário "Jane Vanini" de Cáceres/MT, sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, denominadas escola campo, e tem como princípio qualificar a formação de professores/as, situando essa formação no contexto sócio-histórico-econômico e político, ou seja, com base na realidade concreta.

Tal Programa corrobora com o propósito de desenvolver possibilidades de novas formas de intervenção na realidade a partir da reflexão sobre as dificuldades e desafios encontrados pelo coletivo de professores e professoras da rede pública de ensino e os/as acadêmicos/as do curso de licenciatura em Educação Física da UNEMAT, bolsistas de iniciação à docência no PIBID-EF.

Pontuamos aqui a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desde a sua criação em 2007, para o desenvolvimento e ampliação das possibilidades de permanência dos/as estudantes dos cursos de licenciaturas. Instituído pelo

[1] Trabalho realizado com o apoio financeiro do PIBID/CAPES

Ministério da Educação (MEC), com financiamento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no intuito de valorizar o magistério e apoiar os estudantes dos cursos de licenciaturas das universidades públicas, aproximando-os/as da realidade escolar, ampliando o debate sobre metodologias e práticas docentes (BRASIL, 2010).

Neste texto, temos como objetivo relatar a experiência de algumas práticas corporais desenvolvidas na escola, em especial as Atividades Circenses, apresentando algumas reflexões que ampliem nossas possibilidades pedagógicas relacionadas à Cultura Corporal.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente de um conhecimento, de uma área chamada Cultura Corporal. Conhecimentos esses, produzidos historicamente pela humanidade ao longo dos tempos e, que devem ser socializados no âmbito escolar, nas aulas de Educação Física, através das práticas corporais como os esportes, as lutas, as danças, as ginásticas, os jogos, entre outras, de forma que não haja seletividade, que seja democrática e abrangente.

Concordando com Gonçalves e Lavoura (2011, p. 77), estamos:

> Na busca pela defesa da escola enquanto instituição responsável pela transmissão do conhecimento historicamente construído e socialmente acumulado, possibilitando a todos os indivíduos o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico na sua forma mais elaborada, evidencia-se a possibilidade do circo ser tratado pedagogicamente na escola, para que seja perpetuado e transformado ao longo dos anos como uma das produções culturais da humanidade.

Nossa responsabilidade, enquanto professores e professoras de Educação Física, consiste em organizar o trabalho pedagógico nas aulas, contemplando tais conhecimentos produzidos pela humanidade, no intuito de que nossos alunos e alunas, tenham acesso e possam vivenciar as práticas corporais no seu sentido amplo e irrestrito.

Um desafio que encontramos nas aulas, consiste em superar uma visão reducionista e práticas dicotomizadas, caracterizadas pelo movimento pelo movimento, que tenham somente o objetivo de alto rendimento, que privilegie a especialização de alguns e a exclusão de outros.

No trabalho coletivo do PIBID-EF, buscamos construir práticas pedagógicas, apontando para uma visão que considere o contexto no qual todos/as os/as alunos/as estejam inseridos e consigam acessar os conteúdos da Cultura Corporal.

O FESTIVAL DE CULTURA CORPORAL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA

Apresentamos aqui o resultado de parte das ações desenvolvidas pelo coletivo PIBID-EF da UNEMAT nos anos de 2018/2019, organizado com uma Professora Coordenadora de área, lotada no Curso de Educação Física, 03 grupos de bolsistas de Iniciação à docência situados em 03 escolas públicas, sendo elas a Escola Estadual Ana Maria das Graças Noronha, Escola Estadual Rodrigues Fontes e Escola Estadual Dr. Leopoldo Ambrósio Filho, em cada escola uma Professora Supervisora e oito bolsistas.

No cronograma de atividades constavam reuniões gerais, que aconteciam todas as semanas, para planejamento, avaliação, estudos, debates, produção de materiais pedagógicos, com a presença de todos os grupos; reuniões de planejamento das aulas nas escolas e intervenção, além da participação em algumas outras atividades na escola, como Formação continuada, Reuniões e Eventos Pedagógicos.

Foram realizadas experiências de observação e de intervenção pedagógica e na primeira fase, diagnóstica, foi realizado um levantamento do perfil da escola, leitura e discussão do Projeto Político Pedagógico da escola - PPP, que proporcionou as primeiras aproximações à realidade da escola pública.

Em reunião geral do coletivo PIBID-EF, foram discutidas várias possibilidades de atividades com diversos elementos da Cultura Corporal e definimos três temas geradores: Atletismo, Atividades Circenses e Ginástica, bem como as modalidades específicas a serem trabalhadas nas aulas durante aquele período. Foi consensuado que todas as escolas desenvolveriam esses temas geradores durante as aulas e a culminância desse trabalho, seria a organização/vivência de um Festival da Cultura Corporal, realizado nas dependências do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Para esse momento, deliberamos que cada escola ficaria responsável pelo planejamento das atividades para a vivência de cada um dos conteúdos acima citados. O Festival da Cultura Corporal foi realizado num sábado, no período matutino, com a presença de alunos/as das três escolas vinculadas ao PIBID-EF. Para o desenvolvimento das atividades, organizamos "estações", e em cada terço do período todos experimentavam as atividades oferecidas, começando pelo Atletismo, logo depois a Ginástica e por fim as Atividades Circenses.

ISSN: 2175-5930

De acordo com Pérez Gallardo (2002) a educação física tem como conteúdos clássicos da cultura corporal os jogos, os esportes, as lutas, as danças e as ginásticas, e a arte do circo ajudará a enriquecer ainda mais esse legado cultural a ser ensinado, bem como no processo de formação humana.

Colocamos especial destaque para as Atividades Circenses, que foram realizadas pela Escola Ana Maria das Graças Noronha e ficaram sob nossa responsabilidade para o Festival da Cultura Corporal. Na escola, durante as aulas, pudemos desenvolver o planejamento com momentos ricos de aprendizagem, como exemplo, pesquisamos sobre a história e o surgimento do Circo, em que contexto surgiu, quem são os principais personagens que atuam no circo, assistimos alguns filmes sobre as artes circenses, exploramos os diferentes espetáculos possíveis no âmbito do circo, buscamos entender e vivenciar os diversos elementos que compõe o espetáculo, tais como os malabares, que podem ser realizados com variados objetos, atividades de equilíbrio, algumas acrobacias, construímos maquetes de circo, realizamos uma oficina para construção de materiais para as atividades circenses, improvisamos as vestimentas para a palhaçaria e, concluímos o tema gerador, apresentando os resultados desse trabalho na escola, durante a Mostra Científica no final daquele ano.

Assim como Bortoleto e Carvalho (2003), dentro do marco escolar, acreditamos ser necessário incentivar a criatividade, espontaneidade e os demais aspectos relacionados ao desenvolvimento da capacidade de expressão corporal além de utilizar a escola como agente de mudança social, provocando um aumento do interesse por esse segmento da cultura e, nesse sentido, as atividades circenses contribuem de forma significativa para tal.

A partir desse contexto, podemos apontar, sem ressalvas, que foi um dos conteúdos que mobilizou maior número de estudantes no quesito participação e envolvimento nas atividades propostas na escola, bem como ampliou nosso conhecimento sobre o tema para fundamentar nossa intervenção no Festival da Cultura Corporal, com a participação efetiva dos/as bolsistas de iniciação à docência.

A estação de Atividades Circenses, durante o Festival da Cultura Corporal, ocupou parte da quadra do ginásio de esportes e desenvolveu diversas atividades relacionadas ao conteúdo trabalhado na escola, contando com elementos do malabarismo, acrobacias, equilíbrio sobre objetos e a encenação, considerando a caracterização de bolsistas e do espaço. As crianças foram divididas em três grupos, para participarem das atividades do Festival, sendo que os/as

bolsistas respectivos de cada uma das escolas, ficaram responsáveis pela organização de cada um dos temas geradores escolhidos: Atletismo, Ginástica e Atividades Circenses.

CONSIDERAÇÕES

Considerando o objetivo proposto, constatamos que temos a nossa disposição um grande leque de possibilidades de práticas corporais que podem/devem ser desenvolvidas nas aulas como forma de enriquecimento das experiências motoras dos estudantes. Mesmo porque, segundo o Coletivo de Autores (1992), as diferentes práticas corporais são produzidas historicamente pela humanidade e compõe a Cultura Corporal, objeto de estudo da educação física.

Pudemos perceber que os alunos são bastante receptivos quando propomos atividades diferenciadas, que fogem do quarteto fantástico, ou seja, as modalidades esportivas tradicionais (futebol, vôlei, basquete e handebol). Constatamos também que as atividades circenses são muito importantes na educação física escolar, pois contribui para o desenvolvimento de crianças e jovens, em diferentes aspectos, tais como a sensibilidade na expressão corporal, a cooperação, criatividade, autoestima, autocontrole, o senso de coletividade e a percepção do outro.

Encontramos algumas dificuldades como a falta de estrutura das escolas e de materiais que foram compensadas com a criatividade na confecção dos objetos necessários para o desenvolvimento das atividades, a alegria na descoberta das capacidades de cada um.

Vislumbramos com as atividades propostas, a possibilidade de enriquecimento da área de educação física, qualificar a formação dos profissionais de educação física nas graduações voltada para modalidades diferenciadas como atividades circenses.

A vivência propiciada aos alunos/as das três escolas parceiras do Programa, a participação do coletivo de bolsistas de iniciação à docência, supervisoras e coordenação de área do PIBID-EF, o encantamento estampado nas expressões das crianças participantes das atividades circenses, nos permite pensar que um novo mundo é possível para a educação física e para a formação em educação física.

REFERÊNCIAS

BORTOLETO, M. A. C.; CARVALHO, G. A. Reflexões sobre o Circo e a Educação Física. **Revista Corpoconsciência** (São Paulo), Santo André – SP, v. 2, n. 12, p. 36-69, 2003.

BRASIL. **Decreto 7.219/2010**, de 25 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília/DF, n. 120, p. 4 – 5, seção I, jun. 2010. ISSN 1677-7042.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez,1992.

GONÇALVES, L. L. e LAVOURA, T. N. O circo como conteúdo da Cultura Corporal na educação física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica. **R. bras. Ci. e Mov**, 2011; 19(4):77-88

PÉREZ GALLARDO, J. S. **Discussões preliminares sobre os objetivos de formação humana e de capacitação para a Educação Física Escolar, do berçário até a quarta série do ensino fundamental.** Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FESTIVAL DE PRÁTICAS CORPORAIS E GINÁSTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FEF UFPA CUNCAST[1]

FESTIVAL OF BODY PRACTICES AND GYM: AN EXPERIENCE AT FEF UFPA CUNCAST

FESTIVAL DE PRÁCTICAS CORPORALES Y GIMNASIA: UNA EXPERIENCIA EN LA FEF UFPA CUNCAST

Otávio Luiz Pinheiro Aranha,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Larany Paz Brito,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Ayra Jacqueline Silveira Lima,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O presente texto trata do relato de experiência de uma atividade desenvolvida nas disciplinas Ginástica I e Ginástica II, componentes curriculares da Faculdade de Educação Física, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal (FEF UFPA CUNCAST). A mesma é resultado do projeto de ensino "Ginástica nas abordagens histórico-crítico e crítico-superadora: possibilidades de organizar o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento", executado no primeiro semestre de 2022.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto de ensino se fundamenta na teoria pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2005 e 2006) e na metodologia crítico-superadora da educação física (SOARES, 1992), que tem a cultura corporal como objeto de estudo. Nestas abordagens, a ginástica é um conteúdo clássico da educação física (SOARES, 1992) e a Ginástica para Todos (GPT), uma modalidade da ginástica de demonstração, cujo objetivo aponta para a interação social dos participantes (AYOUB, 2003; PAOLIELLO, 2008).

1 O desenvolvimento do trabalho contou com apoio financeiro da PGRAD-UFPA.

CONSTRUÇÃO

No festival, optou-se pelo tema da festa junina, justificada por duas razões: a realização coincidente com o tradicional mês junino e a necessidade de uma atividade cultural festiva, pois havia dois anos que eventos do tipo estavam suspensos, em decorrência da pandemia de Covid-19.

Assim, elaborou-se um projeto de ensino interdisciplinar: "Universidade na roça: festival junino de práticas corporais da FEF CUNCAST UFPA". Neste, cada componente curricular organizou atividades específicas a serem executadas no interior do Festival.

EXECUÇÃO

O festival ocorreu na tarde do dia 21 de junho de 2022, estendendo-se até a noite, no ginásio poliesportivo do Campus. Desde a manhã, discentes se encontraram para organizar a ornamentação do local e fazer o último ensaio. Ressalta-se que alguns estavam em aulas, que funcionavam normalmente mesmo com a vigência de uma greve docente na UFPA. A greve foi uma das contradições do festival.

Na abertura, em meio as primeiras falas institucionais, uma forte chuva se precipitou, o que forçou a interrupção do evento, além de destruir parte da decoração. Mesmo coberto, o ginásio revelou inúmeras goteiras que o ensoparam. Como característica cultural da região, os presentes aguardaram pacientemente o final da chuva e, por iniciativa própria, após seu término, muniram-se de vassouras e rodos para escorrer o piso e reorganizar o espaço.

O festival foi composto por uma apresentação teatral, intitulada "Casamento filosófico na roça"; uma apresentação de carimbó; duas apresentações de GPT; jogos e brincadeiras juninas (jogo da pescaria, prisão, barraca do beijo e recado do amor); uma apresentação profissional de quadrilha (do grupo "Luar do Sertão"), uma apresentação de quadrilha maluca e uma apresentação de *miss* caipira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Festival de Práticas Corporais foi um desafio interdisciplinar. A greve docente trouxe dificuldades para o mesmo, principalmente nas relações interpessoais. No evento, obtivemos a contribuição voluntária de alguns docentes, além do patrocínio oferecido por um estúdio de

beleza local. Avaliou-se que o festival foi importante, pois cumpriu o objetivo de exercitar a construção de uma síntese dos componentes curriculares envolvidos. Em relação à ginástica, as apresentações demonstraram uma efetiva absorção dos conhecimentos técnicos específicos dos fundamentos, das modalidades e da composição coreográfica da GPT.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas: Edunicamp, 2003.

PAOLIELLO, E. (org.). **Ginástica geral**: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. Campinas: Autores Associados, 1992.

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DO PIBID E O DIÁLOGO COM A PESQUISA-AÇÃO[1]

PHISICAL EDUCATION TEACHER TRAINING THROUGH PIBID AND DIALOGUE WITH RESEARCH ACTION

FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE PIBID Y DIÁLOGO COM INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Lílian Brandão Bandeira,
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO/UEG)
Layssa Lopes Costa,
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO/UEG)
Júlia Rodrigues Pinto,
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO/UEG)
Khaylane Sousa Gomes,
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO/UEG)
Thiago Fernandes Bentley,
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO/UEG)
Weniskley de Araujo Silva,
Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO/UEG)

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz alguns elementos do Subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido em uma instituição de ensino superior pública do Estado de Goiás em parceria com duas escolas de educação básica da Rede Municipal de Goiânia.

Atualmente, estamos em fase inicial de desenvolvimento das atividades em que priorizamos o momento de ambientação dos estudantes nas escolas parceiras, buscando o alcance dos seguintes objetivos: estimular e proporcionar aos estudantes a formação inicial pautada pela pesquisa (planejamento-ação-reflexão-ação), assegurando-lhes o exercício de uma prática pedagógica comprometida com a melhoria da escola pública, com a socialização e com o ensino dos conteúdos da cultura corporal produzidos pela humanidade; oportunizar aos estudantes em formação inicial um contato pedagógico e científico com o trabalho docente e com a realidade das escolas públicas de educação básica; organizar eventos culturais,

[1] O trabalho conta com o apoio financeiro da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para sua realização.

comemorativos e reuniões com o intuito de aproximar a família da comunidade escolar; desenvolver ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e contextualizado voltados para a melhoria do processo ensino-aprendizagem; participar dos momentos de planejamento coletivo do trabalho pedagógico nas escolas, buscando compreender as relações existentes entre a educação física e as demais áreas do currículo expressas nos projetos pedagógicos.

A PARCERIA COLABORATIVA ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE ATRAVÉS DA PESQUISA-AÇÃO

A inserção e a ambientação dos licenciandos do Pibid devem contemplar todas as dimensões do trabalho pedagógico na escola em interlocução direta e privilegiada – mas não exclusiva – com as aulas de educação física.

A pesquisa-ação configurar-se-á numa ferramenta importante para contribuir com o processo de formação e atuação dos discentes do Pibid ao permitir que os mesmos pesquisem sua prática, mediante as relações pertinentes ao cotidiano escolar, somadas ao diálogo estabelecido nas orientações no âmbito da supervisão e orientação acadêmica dos docentes da UEG (THIOLLENT, 1985).

Durante o processo de imersão na escola-campo, os discentes do Pibid têm realizado observações participantes, registros escritos e fotográficos e intervenções pedagógicas nas aulas de educação física e na rotina da escola. Além disso, tem sido oportunizado aos discentes a leitura e o debate coletivo dos documentos da instituição escolar e das redes de ensino dos municípios participantes do projeto, tais como Projeto Político Pedagógico (PPP), projetos interdisciplinares, Proposta Curricular da Rede Municipal de Goiânia (GOIÂNIA, 2020) e BNCC (BRASIL, 2017). Essas atividades, articuladas com a leitura e discussão de referenciais teóricos, compõem o eixo articulador desse subprojeto que se baseia na busca de uma sólida formação teórica para os estudantes das licenciaturas (MORAES, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido por nosso subprojeto está em andamento e, portanto, temos algumas considerações preliminares acerca dos objetivos traçados para essa etapa. A partir dos encontros semanais nas escolas parcerias e na universidade, os estudantes têm conseguido

acompanhar a rotina que envolve toda a organização do trabalho pedagógico das escolas. Esse acompanhamento consolida os principais objetivos do subprojeto e contribuem com a formação docente articulada aos princípios da pesquisa como elemento estratégico para conhecer e intervir na escola para além das aulas de Educação Física e, com isso, fortalecer o campo escolar da nossa área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, 2017.

GOIÂNIA. **Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia**. Goiânia: SME, 2020.

MORAES, M. C. M de. Recuo da teoria. *In*: MORAES, M. C. M. de (org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FORMAÇÃO ESPORTIVA E DIREITOS HUMANOS: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA A SOLIDARIEDADE HUMANA E A PRODUÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL

SPORTS TRAINING AND HUMAN RIGHTS: A NECESSARY ARTICULATION FOR HUMAN SOLIDARITY AND THE PRODUCTION OF SOCIAL JUSTICE

FORMACIÓN DEPORTIVA Y DERECHOS HUMANOS: UNA ARTICULACIÓN NECESARIA PARA LA SOLIDARIDAD HUMANA Y LA PRODUCCIÓN DE JUSTICIA SOCIAL

Cesar Adriano Ribeiro Nunes,
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

A questão dos direitos humanos tem ocupado espaços sociais em todas as partes do mundo consolidando a compreensão de que tais direitos afirmam-se como o conjunto de dispositivos jurídicos que visam reconhecer, afirmar e proteger a dignidade humana, bem como promover a igualdade de todas as pessoas. De outro lado, a sociedade globalizada tem manejado a indústria cultural dos esportes, em suas diversas modalidades e escalas, como um instrumento de produção do consumo e de inculcação dos valores do capital. Os esportes de alto rendimento têm sido um dos recursos de propagação das formas de reprodução da cultura consumista do capital e constituído uma conjunção de megaeventos de massa com finalidade ideológica.

OBJETIVOS

Os objetivos gerais da pesquisa vão na direção de articular a formação esportiva com o desenvolvimento teórico-prático da defesa e da promoção dos Direitos Humanos. Elevar a consciência comum, ideologicamente produzida, de considerar os Direitos Humanos numa estreiteza jurídica de natureza criminal, para reconhecer que todas as práticas sociais podem configurar espaços de desenvolvimento de uma ética universal dos Direitos Humanos.

BASE TEÓRICA

ISSN: 2175-5930

Pesquisa fundamentada na concepção crítico-dialética da história, da ciência e da prática social, expressa através da sociologia política e da ontologia de base materialista que afirma a realidade como produzida a partir da estrutura de classes, com a premissa do trabalho, social e econômico, como categoria nuclear da realidade. Fundamenta-se na literatura marxista, MARX, K (2014), LUKACS, G (1979) e MESZAROS, I (2011), além dos autores que configuram a crítica marxista no campo da Educação Física, das Ciências do Esporte e dos Direitos Humanos, igualmente de categorização marxista, histórico-críticas e dialéticas.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo crítico de natureza histórico-bibliográfica. Nossa opção teórico-metodológica, como consequência de nosso referencial teórico-metodológico, anteriormente apresentado, caminha na direção da tendência apontada por Gamboa (GAMBOA, 2007) que define a identidade da pesquisa *histórico-crítica*. Levantamento de dados socioeconômicos que caracterizam a identidade dos grandes eventos esportivos na sociedade globalizada, seus condicionantes ideológicos e políticos e suas finalidades mercadológicas e econômicas. Recuperação crítico-histórica da trajetória dos Direitos Humanos e análise epistemológica (NUNES & POLLI, 2019) e política de seus desdobramentos e categorizações.

DISCUSSÃO

Os esportes de alto rendimento correspondem a uma das mais gigantescas formas de produção de *mais-valia* e de exploração econômica da realidade atual. Além dessa natureza exploratória intrínseca os megaeventos esportivos expressam valores, mediações de conduta e de representação social de inculcação ideológica de reprodução das formas de viver do grande capital, seus interesses e sua natureza alienante. Seria possível inverter as finalidades alienantes do esporte sob a égide do capital e produzir, através da formação crítica e emancipatória, novos sentidos e novas aspirações do esporte para a humanização para a defesa da diversidade cultural e a produção de direitos humanos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais da pesquisa apontam para a alta sensibilidade dos jovens e das crianças para com a prática esportiva. A admiração e o encantamento com os megaeventos

esportivos igualmente seduz e caracteriza esses sujeitos aprendentes. A reflexão crítica, no campo da Educação Física, a decifração ideológica dos bastidores que marcam essas megaproduções, o questionamento político das contradições de nossas formas de viver e de apropriar-se das riquezas socialmente produzidas tem levado os jovens e os sujeitos aprendentes, no campo dos esportes, a assumir condutas e práticas de emancipação, de formação para o reconhecimento da dignidade de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

GAMBOA, Silvio. **A Dialética na Pesquisa em Educação**: elementos de contexto. in FAZENDA, Ivani (Org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. Cortez Editora. São Paulo, 2007.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MESZAROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NUNES, C. A.; POLLI, J. **Educação e Direitos Humanos**: uma perspectiva crítica. Jundiaí: Edições Brasil e Editora Fibra, 2019.

FORMAÇÃO INICIAL E CONHECIMENTO DE SI: UMA PERSPECTIVA COLETIVO-COLABORATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

INITIAL TRAINING AND SELF-KNOWLEDGE: A COLLECTIVE-COLLABORATIVE PERSPECTIVE FOR THE CONSTRUCTION OS BEIGN A TEACHER IN PHYSICAL EDUCATION

FORMACIÓN INICIAL Y AUTOCONOCIMIENTO: UNA PERSPECTIVA COLECTIVO-COLABORATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SER DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Francisco Eduardo Caparróz,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Alcides Cordeiro Vieira,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Gleyce Kelly Pereira Novaes,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Paola Carcanholo Dias.
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata dos processos investigativos que vimos desenvolvendo desde o início de 2022. Nosso encontro se deu na disciplina Educação Física, Formação Docente e Currículo (Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo). O que mobilizou essa união foram as indagações em relação a "ser professor" no contexto socioeconômico e político-cultural atual. Como professor da disciplina e estudantes da mesma, começamos a questionar sobre a necessidade de um espaço coletivo para dialogarmos como cada um de nós vivencia as atividades do cotidiano universitário, tendo em conta nossas diferenças enquanto sujeitos com processos formativos diversos.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é mostrar como a perspectiva coletivo-colaborativa se configurou como vital, dentro do marco da formação docente, para o processo de (re)conhecer-

ISSN: 2175-5930

se para uma melhor compreensão de si mesmo e dialogar permitindo que o outro "me" (re)conheça e "me" compreenda melhor também neste marco.

METODOLOGIA

Neste estudo, utilizamos a perspectiva qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pela possibilidade de combinarmos diversas abordagens teórico-metodológicas; pelo caráter descritivo, narrativo e reflexivo dos resultados; e por uma concepção holística (a realidade social entendida em sua globalidade que é dinâmica, imprevisível, complexa, caótica).

Lançamos mão de um desenho metodológico emergente fundamentado no enfoque biográfico-narrativo (BOLÍVAR BOTÍA; DOMINGO SEGOVIA; FERNÁNDEZ CRUZ, 2001), usando as histórias de vida, biografias, autobiografias (ABRAHÃO, 2004); memórias, memoriais (MIGNOT; CUNHA, 2003); e escrita de si (SOUZA; BALASSIANO; OLIVEIRA, 2014;).

MEDIAÇÕES COLETIVO-COLABORATIVAS PARA O CONHECIMENTO DE SI E A CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE

Partimos da expressão oral, expondo nossas ideias, sentimentos, concepções, compreensões acerca da docência em educação física e, por meio, de um processo dialógico, buscamos problematizar as falas e, posteriormente, iniciar a produção escrita e individual de memoriais. O caráter coletivo e colaborativo da mediação revelou a necessidade de produzirmos

> [...] instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas [sobre nossos processos formativos] e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. Instrumentos intelectuais que deveriam ser desenvolvidos com a ajuda dos companheiros, o que deveria ser facilitado por meio de mecanismos e processos de formação [...]" (IMBERNÓN, 2000, 68-69).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos revelaram a dificuldade de agir coletivamente na produção acadêmica no concernente a pensar sobre si mesmo por meio de um processo dialógico com os pares. Entretanto, também, revelaram nossa capacidade de construir instrumentos que potencializam reflexões coletivas que qualificam o debate e as compreensões sobre ser docente, na atualidade,

bem como o conhecimento de si, pois a mediação coletiva e colaborativa permite contrastar nossas percepções e compreensões acerca dos diferentes processos formativos de cada membro do grupo e aprender uns com os outros.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR BOTÍA, A.; DOMINGO SEGOVIA, J.; FERNÁNDEZ CRUZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: enfoque y metodología. Madrid: Muralla, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, E. C. de; BALASSIANO, A. L. G.; OLIVEIRA, A. M. M. (Org.). **Escrita de si, resistência e empoderamento**. Curitiba: CRV, 2014.

FORMAÇÃO INTEGRADA (OU DUPLA FORMAÇÃO) EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS COM A OPERACIONALIZAÇÃO NO E-MEC[1]

INTEGRATED FORMATION (OR DUAL FORMATION) IN PHYSICAL EDUCATION: CHALLENGES WITH OPERATIONALIZATION IN E-MEC

LA FORMACIÓN INTEGRADA (O FORMACIÓN DUAL) EN EDUCACIÓN FÍSICA: DESAFÍOS CON LA OPERACIONALIZACIÓN EN E-MEC

Luís César de Souza,
Universidade Federal de Jataí (UFJ)
Angela Rodrigues Luiz,
Universidade Federal de Jataí (UFJ)
Cátia Regina Assis Almeida Leal,
Universidade Federal de Jataí (UFJ)
Paulo José Cabral Lacerda
Universidade Federal de Jataí (UFJ)

INTRODUÇÃO

Trazemos aqui o relato de experiência que registra a continuidade das ações e estudos de pesquisadores dos cursos de educação física – licenciatura e bacharelado - da Universidade Federal de Jataí (UFJ) interessados em acompanhar a construção, as contradições e as consequências advindas do projeto de formação desses cursos, especialmente àquelas desencadeadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de educação física (DCN-EF).

Desde 2014, quando se formou a primeira turma do curso de bacharelado, vimos relatando as dificuldades enfrentadas na reformulação curricular para a oferta das duas modalidades de formação em educação física. E, no momento, os cursos supracitados fizeram opção pela dupla formação (ou formação integrada) em que o estudante concluirá o curso em cinco anos, com ambos os graus acadêmicos de licenciatura e bacharelado, ancorada na Resolução CNE 06/2018 (BRASIL, 2018).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

O Colégio Brasileiro de Esporte (CBCE), e os Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CONBRACE), são espaços privilegiados para o diálogo sobre a formação. Em 2015, debatemos a "Formação do profissional de educação física na interface com a saúde coletiva na Regional Jataí/UFG" (LUIZ, LEAL, SOUZA, 2015); em 2017, para ampliar o entendimento sobre o conceito de saúde e a formação, apresentamos "A formação sobre saúde nos cursos de educação física" (*Ibid*., 2017); e em 2021, compartilhamos a experiência não consensual da "Reformulação do projeto pedagógico do curso de educação física da Universidade Federal de Jataí: da possibilidade de dupla formação ao impasse" (SOUZA, LEAL, LUIZ, LACERDA, 2021).

Vale registrar que, no final de 2022, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) elaborado e concluído pelo colegiado dos cursos, foi entregue à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFJ para primeira avaliação. Neste interim, em contato com outras Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, identificamos que algumas declinaram de prosseguir a elaboração do PPC com dupla formação (matriz integrada) pelo fato de instâncias superiores alegarem impossibilidade de operacionalização no sistema do Ministério da Educação, o e-MEC. Assim, ainda que não tenhamos recebido a devolutiva institucional, não nos surpreenderá se a mesma alegação, referente ao sistema e-MEC, ocorrer. Aspecto que torna a problemática ainda mais pertinente de ser relatada à comunidade acadêmica da educação física, reunida em torno do CBCE.

O DEBATE DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Em virtude do curto espaço para esta comunicação, não realizaremos um debate exaustivo sobre o histórico, os conflitos, as concepções e as disputas no campo da formação em educação física, que se manifestam tanto no âmbito do currículo, seja ele explícito ou oculto, como no terreno da elaboração das políticas públicas. Contudo, vale registrar os autores dessa comunicação acompanham o debate no plano mais amplo, ancorado em tantos autores reconhecidos na história da educação física brasileira, mas também em autores que têm se dedicado, recentemente, ao estudo do tema. Entre os primeiros, podemos destacar os estudos de Taffarel (1993), David (2003) e Ventura (2010). E entre os recentes, podemos citar os estudos de Soares, Athayde e Lara (2020), Silva e Furtado (2022), Maia e Sacardo (2022). Esse

acompanhando ajuda entender as repercussões desse debate nas relações em âmbito mais localizado, como é o caso dos cursos de educação física da UFJ.

ATUAIS DCN E SUA IMPLANTAÇÃO NA UFJ

Conforme anotamos, em 2021, ainda que não havia dúvidas sobre a possibilidade da dupla formação, uma consulta interna foi endereçada à PROGRAD e à Assessoria Jurídica da UFJ, com a seguinte pergunta central: é possível a organização da matriz curricular de cinco anos, com base na dupla formação, em que o estudante conclui o curso com os dois graus acadêmicos, ou, por outro lado, é obrigatório ofertar dois itinerários formativos na etapa específica – bacharelado ou licenciatura – de forma separada? (SOUZA, LEAL, LUIZ, LACERDA, 2021).

Obtivemos resposta no mês de setembro de 2021, e a centralidade do documento ressaltou a autonomia do colegiado dos cursos quanto à deliberação sobre o tipo de matriz e o itinerário formativo a ser adotado. No documento, enfatiza-se que "é incontroverso na jurisprudência pátria que o discente não tem direito adquirido à grade curricular, desde que o ato seja devidamente publicado para conhecimento e ciência dos interessados, em homenagem ao princípio constitucional da publicidade dos atos administrativos" (LEAL, 2021, p. 03). Além disso, o mesmo documento ressalta a determinação contida na Constituição de 1988, em seu Art. 207, de que "competem às universidades, no exercício da autonomia constitucional, definir os cursos, modalidades que serão ofertadas, grade curricular, entre outros, sem interferência do Ministério da Educação" (*Ibid*., p. 06). E, por fim, recorrendo ao Ofício 310 (BRASIL, 2020b), que trata de resposta do CNE a dúvidas apresentadas pelo diretor da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, a respeito da Resolução CNE 06/2018, o a resposta da Assessoria Jurídica da UFJ é categórica ao concluir que,

> à universidade, compete definir os seus cursos, programas e demais matérias inerentes à autonomia prevista na Constituição da República e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde que atenda de forma articulada, tanto o que dispõe as DCN's quanto as demais legislações correlatas. […] com esteio na fundamentação aduzida, conclui-se que as instituições de ensino superior detêm autonomia didático-científica para definir a matriz curricular dos cursos ofertados, observadas, como critério mínimo, as normas e diretrizes curriculares nacionais para os respectivos cursos, coerência com o Projeto Pedagógico do Curso e não atente contra a

> legislação específica que rege a educação superior no país (LEAL, 2021, p. 07).

A resposta da Assessoria Jurídica da UFJ é coerente com a posição que o CNE já havia externado na resposta à PROGRAD da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Ofício 361 (BRASIL, 2019), o qual enfatiza a possibilidade das IES ofertarem apenas licenciatura, apenas bacharelado, as duas formações e, também, a dupla formação.

Além das questões documentais acima, nos anos de 2021 e 2022, integrantes dos NDEs participaram de diversas atividades com o intuito de dirimir conflitos advindos da DCN-EF, e acompanharem o movimento de IES empenhadas em reorganizar o currículo a partir da dupla formação. Esse conjunto de atividades em torno das DCN-EF e de suas consequências para a formação, levou, internamente, a novas e calorosas discussões entre os docentes resultando em uma segunda votação sobre o tipo de matriz curricular e os itinerários formativos a serem adotados. Novamente, foi aprovada a construção de um projeto de formação a partir da dupla formação, com entrada única, matriz única e saída única, em que o aluno concluirá, em dez semestres (cinco anos), os graus acadêmicos de licenciatura e bacharelado.

Do intenso trabalho no do NDE, e do colegiado, resultaram o texto e sua fundamentação, a definição de componentes curriculares, a inserção das atividades curricularizáveis de extensão, a distribuição das disciplinas ao longo dos 10 semestres, adequando o PPC em geral e a matriz curricular em específico à DCN-EF. Vale destacar o empenho para destinar as 1.600 horas para a etapa comum, as 1.600 horas para a formação específica em licenciatura e as 1.600 horas para a formação em bacharelado, conforme quadros 1 e 2 abaixo. Soma-se a isso, o esforço adicional para atender à destinação de 20% da "carga horária referencial" para o estágio – resultando em 1.280 horas, sendo 640 horas para o estágio da licenciatura e 640 horas para o estágio do bacharelado.

1. Resumo da carga horária por núcleos (Bacharelado e Licenciatura)

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Núcleo Comum (NC)	1.664
Núcleo Específico Obrigatório (NEOB)	2.528
Núcleo Específico Optativo (NEOP)	–
Núcleo Livre (NL)	128
Atividades Complementares (AC)	100
Atividades de Extensão Curricularizáveis (AEC)	440
Carga Horária Total (CH)	4.860

ISSN: 2175-5930

2. Resumo da carga horária total (de acordo com as determinações da Resolução 06/2018)

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Etapa Comum	1.664
Etapa Específica Licenciatura	1.600
Etapa Específica Bacharelado	1.600

Concomitante a esta etapa, foram realizadas reuniões com representares de instâncias superiores, entre elas a Coordenação de Currículo, Avaliação e Renovação de Diploma (CARD) da PROGRAD/UFJ e a Procuradora Institucional (PI) da UFJ, para diálogos, esclarecimentos e encaminhamentos sobre adequação do texto às instruções que normatizam a elaboração dos PPCs na instituição.

Em dezembro de 2022 foi enviada a primeira versão do PPC para a graduação em educação física – graus acadêmicos licenciatura e bacharelado – para avaliação da CARD e, até o momento que se encerra esse texto, estamos no aguardo da devolutiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios de outrora ainda são atuais para os cursos que almejam a formação integrada, preconizada pelo Art. 30 das DCN-EF. E, nesse cenário, permanecem: a) a disputa entre projetos de formação mais progressistas ou mais conservadores; b) dubiedades e incertezas, advindas da leitura da resolução, que comprometem as reformulações curriculares nos cursos; c) a persistência de concepções e projetos que defendem a fragmentação entre licenciatura e bacharelado (SOUZA, LEAL, LUIZ, LACERDA, 2021).

Faz-se mister considerar as propostas apresentadas por IES que, mesmo diante do Parecer 283 (BRASIL, 2020a), enfrentam dificuldades para a operacionalização do curso de educação física com dupla formação, de cinco anos. Isso porque, consta no sistema e-MEC apenas 2 códigos para os cursos de educação: um para a licenciatura e outro para o bacharelado. E isso tem comparecido como um obstáculo para a materialização de matrizes curriculares integradas com itinerário formativo em que o estudante conclua o curso obtendo os 2 graus acadêmicos: licenciatura e bacharelado – como deliberado para o futuro curso de educação física da UFJ.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE 06/2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em educação física. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 283/2020**. Dispõe sobre a forma de operacionalização, no âmbito do Cadastro e-MEC, da Resolução CNE nº6, de 18 de dezembro de 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Ofício 310/2020**. Esclarecimentos sobre a Resolução CNE n°6/2018. Brasília: Ministério da Educação, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Ofício 361/2019**. Esclarecimentos sobre a Resolução CNE n°6/2018. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

DAVID, N. A. N. **Novos Ordenamentos Legais e a Formação de Professores de Educação Física:** pressupostos de uma nova pedagogia de resultados. 2003. 128 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LEAL, L. V. L. **Relatório.** Consulta jurídica sobre interpretações diferentes das DCN-EF. Coordenação de Assuntos Administrativos/UFJ. 2021. 8 p.

LUIZ, A. R.; LEAL, C. R. A. A.; SOUZA, L. C. A formação sobre saúde nos cursos de educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIX. 2017, Goiânia. **Anais**. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/9943/5053. Acesso em: 28 abr. 2023.

LUIZ, A. R.; LEAL, C. R. A. A.; SOUZA, L. C. Formação do profissional de educação física na interface com a saúde coletiva na Regional Jataí/UFG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIX. 2015, Vitória. **Anais**. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7664/3624. Acesso em: 28 abr. 2023.

MAIA, J. C. A.; SACARDO, M. S. Contra-ataque histórico-crítico às Diretrizes de 2018: pela superação da reafirmação hegemônica dos grupos dominantes sobre a formação e intervenção em Educação Física. **Germinal**, Salvador, vol. 14, n. 02, p. 610-629, ago. 2022.

SILVA, H.; FURTADO, R. Reação conservadora neoliberal e políticas curriculares: as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. **Currículo sem fronteiras**, v. 22, p. 1-18, 2022.

SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFRN, 2020.

SOUZA, L. C.; LEAL, C. R. A. A.; LUIZ, A. R.; LACERDA, P. J. C. Reestruturação do projeto pedagógico do curso de educação física da Universidade Federal de Jataí: da possibilidade de

dupla formação ao impasse. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XXII. 2021, Online. **Anais**. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15822/8028. Acesso em: 28 abr. 2023.

TAFFAREL, C. N. Z. **A Formação do Profissional da Educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. 1993. 312 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, 1993.

VENTURA, P. R. V. **A Educação Física e sua Constituição Histórica:** desvelando ocultamentos. 2010. 208 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

FORMAÇÃO, ENSINO E CURRÍCULO EM NARRATIVAS DE PROFESSORES-FORMADORES E LICENCIADOS-EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVESIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA[1]

TRAINING, TEACHING AND CURRICULUM IN NARRATIVES OF TEACHER-TRAINERS AND GRADUATES-GRADUATES IN PHYSICAL EDUCATION DEGREES AT UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

FORMACIÓN, ENSEÑANZA Y CURRÍCULO EN NARRATIVAS DE PROFESORES-FORMADORES Y LICENCIATADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Sued da Silva Sandes,
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Leonardo de Carvalho Duarte,
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

INTRODUÇÃO

A formação de professores vem sendo amplamente discutida nos últimos anos e diferentes estudos e pesquisas (ANDRÉ, 2012; GATTI, 2010, 2013/2014) ressaltam problemas recorrentes com a formação inicial, como: muitos professores atuando fora da área de formação; baixo interesse pela carreira docente, portanto, baixo índice de matriculas nos cursos de licenciatura e seu crescente desprestígio; estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais e com comprometimento em relação à supervisão e avaliação por profissionais; desequilíbrio entre a oferta de disciplinas de formação específica e as de formação pedagógica, que compromete os saberes sobre a prática docente; fragmentação curricular; questões didáticas e sobre a própria escola, entre outros.

Dessa perspectiva, a qualidade da formação, do ensino e, consequentemente, a competência dos licenciados-egressos para atuação nas áreas da educação básica são objetos de questionamentos. Gatti considera ser necessário uma "verdadeira revolução" nas estruturas

[1] Este trabalho contou com apoio financeiro através de concessão de Bolsa de Iniciação Científica PROBIC da Universidade Estadual de Feira de Santana.

formativas e nos currículos de formação de professores e destaca que as políticas e práticas da formação inicial resistem às mudanças da sociedade. A autora afirma que "a estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais". (GATTI, 2013, p. 64)

Embora estejamos de acordo que existe a necessidade de mudanças estruturais na formação de professores e dispostos a pensa-las, também ponderamos que, talvez, nenhuma mudança seja capaz de dar respostas definitivas aos desafios de formar professoras/es. Isso porque, "a formação não se constitui como um fenômeno exterodeterminado como é comum ser concebida, mas é algo do âmbito do sujeito" (PAIM; CARMO, 2012, P.11). Os diálogos com Josso (2004), Macedo (2013), Larossa (2002; 2015) e Paim e Carmo (2012) nos permitem conceber a formação como experiência, portanto, algo contextual, singular, relativo, contingente e pessoal.

Quando nos vinculamos com essa concepção de formação, também consideramos necessário dirigir esforços de estudos para as "experiências formativas" (LARROSA, 2015) vivenciadas e narradas pelos próprios sujeitos da formação. Ratifica nossa consideração o alerta de Nóvoa (2007, p.18) de que "fala-se muito de educação, mas em regra geral não são os professores que falam." Sendo assim, avaliamos importante e nos dispomos nesse trabalho a discutir a formação e o ensino com atores e atrizes da formação, professores e professoras da Universidade e da Escola pública.

Este estudo é fruto de um plano de trabalho de Iniciação Científica articulado com a pesquisa "Tal formação, tal ensino? Uma (re)leitura das políticas de sentido do ensino de professores-formadores, como atos de currículo que podem qualificar a formação do licenciado e suas práticas docentes em sala de aula", registrada com resolução CONSEPE número 076/2017, e desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens – FORMARSER, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A referida pesquisa situa-se no campo da Educação, portanto, no domínio das Ciências Humanas e Sociais. Tem como temas centrais a formação docente, o ensino e o currículo nas licenciaturas, e se constituiu como uma investigação interessada em analisar, discutir e produzir conhecimento sobre as relações entre estes fenômenos (Formação, Ensino, Currículo), a partir

das narrativas de professores-formadores (PF) em atuação na Universidade e licenciados-egressos (LE) em atuação na educação básica, de diferentes licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Nosso plano de trabalho se debruçou, especificamente, sobre a Licenciatura em Educação Física e teve como problema de pesquisa a seguinte questão: quais as concepções de formação, ensino e currículo presentes nas narrativas de professores/as formadores/as e licenciados/as egressos/as do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana? E como objetivo: identificar e analisar as concepções de formação, ensino e currículo em narrativas de docentes e egressos da UEFS.

METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa "tal formação, tal ensino" optou por uma epistemologia qualitativa, tomando aspectos da etnopesquisa crítica e multirreferencial (MACEDO, 2004; 2006; 2010) como aportes interpretativo-compreensivos do fenômeno investigado. A etnopesquisa possibilita "apreender o fenômeno situado" (MACEDO, 2006, p.18), contribui, na compreensão das experiências formativas, a partir e com os sentidos construídos pelos próprios sujeitos, o que lhes autoriza, incentiva e possibilita questionar outras formas de se produzir conhecimentos e pensar currículos, bem como, os processos de ensino e formação.

Nosso trabalho assumiu essa concepção de pesquisa e se concentrou em analisar e interpretar as narrativas produzidas através de "entre-vistas" (MACEDO, 2009), realizadas por docentes e discentes através de ações de planos de trabalho de IC, anteriormente desenvolvidos no âmbito da pesquisa e do Grupo Formar*Ser*, com quatro professores-formadores em atuação na UEFS e quatro licenciados-egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, em atuação na Educação Básica. As "entre-vistas" foram transcritas e disponibilizadas em uma "nuvem/drive" virtual para acesso dos membros do grupo.

Iniciamos nossas análises com uma leitura individual das transcrições e diversas releituras. A partir da segunda leitura fomos destacando os "elementos significativos" e pontos importantes que correspondiam ao nosso objetivo. Após essa identificação, realizamos exame minucioso desses elementos, reagrupamos os elementos em "noções subsunçoras" (MACEDO, 2009) e produzimos sínteses que, posteriormente, foram apresentadas em reunião coletiva do grupo de pesquisa, onde pudemos fazer uma discussão mais abrangente, a fim de compreender

e analisar as narrativas, a partir de diferentes olhares. Assim, produzimos nova sistematização textual do conjunto e interpretação do fenômeno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Identificamos nas narrativas, tanto dos professores-formadores quanto dos licenciados-egressos, compreensões de uma necessária aproximação entre "ensino-aprendizagem". A maioria dos sujeitos destacou a "articulação" e "interação" entre esses processos, atribuindo ao ensino o "sentido da docência". O ensino é concebido, predominantemente, como "mediação", "processo" e "troca", destacando-se ainda a indispensável relação entre sujeitos docentes e discentes que aprendem "juntos/as". As narrativas sobre o ensino destacam sua dimensão relacional e convergem com as ideias de Freire (1996, p. 25) quando afirma que, "quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina ao aprender".

É importante destacar que os/as docentes não caracterizaram os processos de ensinar e aprender de qualquer forma, ou como qualquer relação, mas como relação exigente de "afetividade", "democracia", "autonomia", "liberdade", "respeito", "confiança", "criatividade", "criticidade" e "conhecimento". Nesse sentido, consideramos oportuno evidenciar uma compreensão do ensino "enquanto prática social viva" (PIMENTA, 2006) e reconhecer que no ato de ensinar, enquanto ato de currículo, docentes explicitam concepções epistemológicas, filosóficas, político-pedagógicas, culturais e formativas.

Também compuseram as narrativas de PF e LE sobre o ensino exigências vinculadas ao "domínio de conteúdos", a "institucionalidade" resguardada no currículo prescrito, nos projetos de curso/ensino e no planejamento. Professores/as-formadores/as enunciaram a importância de interlocuções teórico-metodológicas e referências conceituais, e ambos PF e LE ressaltaram a exigência de "intencionalidade pedagógica" na ação docente.

Das narrativas docentes emergiram sentidos múltiplos para formação, mas, especialmente, de formação como: "experiência", "processo" e "especialização". Também atravessou os discursos uma divisão entre formação "geral" e "específica". Identificamos, predominantemente, compreensões de formação como processos que não se encerram e/ou concluem em determinado tempo e espaço, como o curso de licenciatura, mas que se prolongam e continuam por toda vida profissional. Assim, podemos concordar com Macedo (2010) quanto

à compreensão da formação como "fenômeno hipercomplexo" e como processo "crítico experiencial", o qual se dá no âmbito do sujeito.

Por fim, teve destaque nas narrativas, preocupação e questionamentos quanto à relação Universidade e Escola Básica. Os PF demonstraram preocupação com a falta de conexão entre a formação inicial na licenciatura e a prática pedagógica na escola pública e reforçaram repetidas vezes o quão importante é que a universidade proporcione mais oportunidades de aproximação do licenciando com a Educação Básica, destacado o papel de projetos e programas de pesquisa e extensão. Os/as LE igualmente anunciaram que os/as estudantes precisam ter mais contato com o ambiente escolar, mas não apenas estes, como também professores/as da Universidade deveriam ser mais próximos da Educação Básica, para conhecer melhor a realidade das escolas e rever algumas propostas/métodos de ensino. LE também destacaram a importância e papel de grupos de pesquisa, da extensão e de programas especiais como PIBID e Residência Pedagógica para a qualificação da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as concepções de formação, ensino e currículo em narrativas de docentes e egressos da Licenciatura em Educação Física da UEFS. A partir da análise das narrativas produzidas através de "entre-vistas" realizadas no âmbito do projeto de pesquisa do Grupo FormarSer/UEFS/CNPq consideramos que professores/as-formadores/as e licenciados/as-egressos/as anunciam concepções de formação que nos permitem compreendê-la como processo critico-experiencial, e o ensino como prática social integrada com a aprendizagem e o conhecimento, que carrega exigências institucionais e ético-politicas, constituindo o sentido da docência.

As concepções de currículo, que também eram alvo da nossa preocupação inicial no plano de trabalho proposto, ficaram restritas em nossas análises, pois não foram objeto especifico dos momentos de "entre-vistas", ou seja, nos encontros entre pesquisadoras e sujeitos, realizados em momento anterior. Ainda que não tenham ficado de fora dos relatos e narrativas sobre as práticas de ensino, enunciados como "conteúdos", "ementas", "disciplinas", "planejamento", "horário", "coordenação pedagógica" e outros, e que reconheçamos o entretecimento entre ensino, formação e currículo, ponderamos ser necessários novas

conversações para garantir aos sujeitos o anuncio explicito das suas compreensões sobre esse fenômeno.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, 2012. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. Dez. 2010.

GATTI, Bernardete A. A Formação Inicial de Professores Para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, N°100. p. 33-46, Dez/Jan/Fev, 2013-2014.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez. 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-8, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5ª ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação.** 2ª Ed. – Salvador – BA; EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. Et. al. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** Educação e ciências humanas. Salvador, EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília, LiberLivro, 2010.

MACEDO, R. S. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica:** o sócioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2013.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Palestra ao SINPRO**.** SP, 2007.

PAIM, Ana Verena Freitas.; CARMO, Maria Claudia Silva do. Formação de professores em atuação: um olhar multirreferencial. In: MACEDO, Roberto Sidnei. Et al. (Org.). **Escritos Formacceanos em perspectivas.** Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2006.

UEFS. **Resolução CONSEPE 076/2017**. Projeto de pesquisa. Tal formação, tal ensino? Uma (re)leitura das políticas de sentido do ensino de professores-formadores, como atos de currículo que podem qualificar a formação do licenciado e suas práticas docentes em sala de aula. Grupo de Pesquisas FORMASER. 2017.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y RELATOS DOCENTES: ANÁLISIS DEL CURRÍCULO CULTURAL

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E RELATOS DOCENTES: ANÁLISES SOBRE O CURRÍCULO CULTURAL

TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND REPORTS ON TEACHING PRACTICES: ANALYSIS OF THE CULTURAL CURRICULUM

Alexandre França Salomão
Grupo de Estudos em Educação Física Escolar (GPEF)
Carine Ferreira Costa
Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC)
Cleverson da Silva São João
Instituto Trilhar (IT)
Daniel Pimenta Castelão
Instituto Trilhar (IT)
Thiago Felipe Sebben
Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC)
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

INTRODUCCIÓN

Bolsonarismo escolar. Escuela sin paredes. Guacamayos azules en la cancha. BNCC neoliberal. Baño en el río São Francisco. Los gitanos y el tarot. ¿Jugar a las cartas en clase?[1]

En noviembre de 2022, participamos de un evento de educación continua en el municipio de Três Marias, en el estado de Minas Gerais, Brasil, con profesores de Educación Física de la red de educación pública municipal. Este trabajo describe las actividades desarrolladas en un encuentro presencial, donde se presentaron elementos teóricos y didáctico-metodológicos utilizados para la elaboración y análisis de relatos de clases escolares de EF.

[1] Estos términos fueron extraídos de los discursos de los docentes participantes durante el evento de educación continua. Para el Currículo Cultural en EF, favorecer las *declaraciones de conocimientos de los estudiantes* sería uno de sus principios ético-políticos importantes. Cf. Santos Jr. (2021).

El objetivo principal fue familiarizar a los participantes sobre cómo se producen estos relatos, destacando la relevancia de este material para las reflexiones pedagógicas, filosóficas y metodológicas de las clases. En este sentido, se presentaron conjuntos de producciones científicas en los siguientes formatos: artículos, videoclases, relatos textuales y videorelatos.

Intentamos expresar algunos aspectos destacados de nuestra experiencia docente durante el curso de capacitación, inspirados en investigaciones e relatos de clases con orientación cultural producidos por el GPEF.[2] Cabe señalar que este evento de capacitación fue el resultado de alianzas establecidas entre el Instituto Trilhar[3], la empresa patrocinadora Nexa Resources[4], y la Secretaría de Educación de la municipalidad de Três Marias[5].

A continuación, se presentarán resúmenes del guión previsto para la capacitación, en formato de tres estudios, denominados Notas Preparatorias (2) y Notas del Campo (1) – estas últimas extraídas de actividades desarrolladas por los propios profesores durante el evento.

DESENVOLVIMIENTO

NOTAS PREPARATORIAS[6]

ESTUDIO 1: ENTRADA EN EL CAMPO

Para un primer momento de aproximación al marco denominado *Currículo Cultural* – en metáfora a los procedimientos etnográficos de "entrar en campo" –, el texto inicial ofrecido y analizado fue el de Neira (2018).

Este artículo presenta algunos de los presupuestos del Currículo Cultural, que aborda "... los campos conceptuales que lo sustentan y, a partir de indagaciones en las experiencias

[2] Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF-FEUSP) - https://www.gpef.fe.usp.br
[3] Cf. https://www.trilhar.org.br/ver02/quem-somos
[4] Cf. https://www.nexaresources.com
[5] Cf. https://www.tresmarias.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/secretaria-de-educacao/6521
[6] Para este primer estudio, también se indicaron las siguientes investigaciones, en forma de textos complementarios: Cf. Maldonado e Neira (2022): https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/85863; Ferrari e Rúbio (2008): https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no2/4.pdf.

realizadas, abstrae los principios que orientan las acciones docentes y teoriza sobre los procedimientos didácticos que lo caracterizan". (NEIRA, 2018, p. 4).

Los procedimientos didácticos presentados incluyen: mapeo de los temas de la cultura corporal de la comunidad; las problematizaciones en sus posibilidades de vivencias en la actividad docente; la ampliación-profundización de los conocimientos involucrados; las resignificaciones gestuales y éticas de cada contenido; los registros sistemáticos –*etnográficos* – de las actividades-discursos de los estudiantes/docentes, y la necesaria publicidad evaluativa de todo el proceso cultural curricular realizado.

Así, cuando los currículos escolares son pensados como "modos de disputa", la EF como una de las disciplinas estaría obligada a presentar elementos cada vez más robustos y actualizados que podrían justificar su existencia y aún permanencer en las escuelas.

Se entiende entonces que, en tiempos de coyunturas políticas, económicas y sociales inéditas – tan complejas como conflictivas –, lo señalado sería la importancia fundamental de la centralidad de los estudios de Cultura para las cuestiones pedagógicas, éticas y didácticas de la Educación Física escolar.

ESTUDIO 2: EL RELATO DE LA DANZA

Del relato titulado "Bailando y bailando con la clase Elza Soares: Danza en Educación Infantil" [7], se presentó un conjunto de actividades desarrolladas y elaboradas por los profesores Leonardo Duarte y Alice Signorelli [8]. Realizado en una escuela pública, el contenido estructurador tematizado fue la Danza, en su manifestación específica denominada *frevo* (género musical típico del nordeste de Brasil).

7 Cf. Signorelli Y Duarte (2019). Para este segundo y último estudio, se indicaron dos relatos más: Oliveira Jr. (2017) y Sebben (2016).

8 Aquí entendemos que se produjo una interesante asociación, en la cual el profesor Leonardo actuó como investigador y corregente en las clases, yendo más allá de la observación participante. Junto a la profesora Alice – quien estaba a cargo de la clase –, se involucró directamente en la planificación, aplicación y evaluación de las clases. Una auto-etnografía escolar sensible: a largo plazo; con registros de ingreso al campo, desarrollo de actividades y redireccionamientos; registros de discursos y hechos significativos, con constante diálogo teórico. Sobre estudios etnográficos en EF Escolar, cf. Salomão (2017).

A continuación presentamos un extracto del relato sobre una actividad docente que simulaba recibir una "carta mágica". Operando en el campo del simbolismo y la imaginación, la carta trajo información y pautas para las actividades relacionadas con el frevo. Sin embargo, se estableció un impasse:

> *El profesor Leonardo leyó un extracto de la carta con la siguiente declaración:*
> *– ¡Me encanta bailar frevo!*
> *Inmediatamente un niño dice:*
> *- ¡No puede! ¡Solo puedes adorar al Señor!*
> *El discurso se produjo en medio de otros discursos y conversaciones paralelas y no fue percibido inicialmente.*
> *Sin embargo, cuando se repite el pasaje, el mismo niño dice, con expresión de enfado:*
> *– ¡Solo puedes adorar a Dios!*
> *En este punto intervino el maestro:*
> *– Cuando Henrique dice que "ama el frevo", quiere decir que le gusta mucho escuchar el frevo, y que se emociona mucho y se alegra mucho cuando baila el frevo. ¿Lo entiendes?*
> *- Siiii!!!*

En este relato, el marcador social *religioso* se manifestó durante las actividades de enseñanza. Y su importancia radica en cómo los autores-maestros asumieron una postura de no desatender este tipo de tensión, que podría haber sido de otro orden: de clase, género, raza, etc. Por el contrario, actuaron como se puede inferir, con una postura pedagógica de reconocimiento y validación de las voces de los estudiantes, siguiendo una de las posiciones ético-metodológicas sugeridas por el Currículo Cultural.

Si, por un lado, los textos, relatos y videos presentados suscitaron muchas interrogaciones y dudas (lo que se esperaba e incluso se deseaba), por otro lado, las referencias trabajadas favorecieron las identificaciones entre los docentes y sus propias prácticas pedagógicas, promoviendo un rico intercambio de experiencias sobre los más diferentes contextos vividos por los participantes.

ISSN: 2175-5930

NOTAS DEL CAMPO

ESTUDIO 3: JUEGOS DE CARTAS

En la tercera etapa, se trabajó sobre los datos recolectados de los docentes participantes, a partir de ejercicios de análisis de otros relatos elaborados por miembros de GPEF. Para la actividad los participantes identificaron algunos de los procedimientos didácticos del Currículo Cultural abordados en los dos estudios anteriores.

A continuación, se extrajeron fragmentos teóricos, descriptivos y dialógicos de los relatos, que, convertidos en temas generadores, orientaron las discusiones y profundizaciones de los grupos. Por tanto, se trataba de una propuesta de actividad de carácter eminentemente interpretativo sobre relatos de experiencias de orientación cultural, que traía temáticas relacionadas con Juegos, Gimnasia, Danzas, Peleas, Deportes y Fútbol.[9]

Aquí vale destacar una situación que se dio a partir de las discusiones sobre uno de los relatos, que suscitó un intenso debate sobre la legitimidad y legalidad de abordar los juegos de cartas en el ámbito escolar, como se ve en Lopes (2017). En ese momento, registramos una cierta exacerbación de algunos de los participantes, que prestaron atención a las nociones de pecado y prohibido en relación con las cartas. Parte del grupo destacó la intensificación dañina de las adicciones al juego y el uso de actividades relacionadas con el juego para lavar dinero de fuentes ilícitas, como el tráfico de personas y los estupefacientes.

Por otro lado, surgieron voces a favor de la legalización del juego, así como de sus posibilidades para abordar las clases de EF, como en el ocio y el trabajo. Hubo manifestaciones contra la injerencia indebida de las iglesias en el asunto; se abordó el tema de generación de empleo y calificación de servicios en turismo; y hubo argumentos a favor de tajar las apuestas en ambientes de juego.

Y como dijo una de las profesoras participantes:

9 Entre los relatos utilizados en este tercer momento, se encuentran: Araújo (2019); Bonetto (2018); Lopes (2017).

ISSN: 2175-5930

– Si ya apuestan de tantas maneras diferentes y de las más variadas, ¿cuál sería la cuestión impeditiva, de hecho, en relación con las cartas? ¿Por qué no estudiarlas en la escuela, sus problemas y posibles virtudes?

Esta trama se deshace curiosamente cuando se establecen intervenciones de otro grupo de participantes, quienes se manifiestan sobre el carácter milenario de la existencia de los juegos de cartas y el esoterismo de las lecturas sobre el pasado, presente y futuro de las personas en contextos de cultura gitana – por señas representada en la comunidad escolar local.

Debido a la implicación mostrada por los profesores, fue posible percibir un alcance razonable de nuestras intenciones iniciales, en las cuales se demostraba tanto una aproximación a la competencia técnica necesaria para el análisis textual de los relatos, como una comprensión adecuada de cómo se articulan algunos de los procedimientos didácticos del Currículo Cultural.

CONSIDERACIONES FINALES

Como actividades de evaluación, se realizaron estrategias con la aplicación de instrumentos institucionales y manifestaciones espontáneas, en las cuales se compartieron testimonios sobre cómo se habría valorado la experiencia, con elogios, críticas y sugerencias, como se menciona a continuación:

– Experiencia. Privilegio. Posibilidades. Referencias. Renovación. Provechoso. Excelentes intercambios y conocimientos. Horizonte ampliado. Saber de experiencias. Para compartir. Conoce nuevos colegas. Añadir conocimiento. Expectativa de mantener el grupo. Expectativa de tener más cursos. Necesidad de formación permanente.

De todos modos, aquí tratamos de demostrar algunos de los efectos de esta experiencia formativa en los docentes y en nosotros mismos, aprovechando la importancia de los estudios sobre la producción, análisis e interpretación de los relatos de clase de EF –como los elaborados por los integrantes del GPEF-FEUSP.

Por lo tanto, juzgamos muy relevante el potencial ofrecido por el sofisticado enfoque del Currículo Cultural, cuando reflexionamos sobre qué EF debemos enseñar en nuestras escuelas brasileñas y latinoamericanas.

Así, la experiencia aquí presentada permite sugerir resultados significativos, tanto en términos de alcance pedagógico cuanto de excelencia organizacional, observados en torno a las alianzas establecidas entre el Instituto Trilhar, Nexa Resources y el gobierno, representado por la Secretaría Municipal de Educación de Três Marias.

REFERENCIAS

ARAÚJO, E. C. **Boxe no Capão.** EMEF Campo Limpo II. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/eloa_01.pdf. Acesso em 20.04.2023.

BONETTO, P. X. R. **Futebol e a Copa do Mundo**: toda análise (pós)crítica é bem-vinda. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2018. Disponível em https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/pedro_bonetto_02.pdf. Acesso em 20.04.2023.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. **Práticas corporais, justiça social e Educação Física**: análise de experiências de docentes da educação básica. Florianópolis, SC, 2022. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/85863. Acesso em 20.04.2023

LOPES, F. C. O. **Pife, truco e uno:** os jogos de cartas nas aulas de Educação Física. EMEF Marli Ferraz Torres Bonfim. São Paulo, SP, 2017. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/franz_lopes_01.pdf. Acesso em 20.04.2024.

NEIRA (2018), **O Currículo Cultural da Educação Física**: pressupostos, princípios e orientações didáticas. São Paulo, 2018. Disponível em https://repositorio.usp.br/item/002964606. Acesso em 20.04.2023

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. **O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. São Paulo, SP, 2008.** Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no2/4.pdf. Acesso em 20.04.2023.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **"A escola não vai deixar!"**: o *spinner* nas aulas de Educação Física. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP, 2017. Disponível em https://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/jorge_junior_02.pdf. Acesso em 20.04.2023

SALOMÃO, A. F. **Pesquisas etnográficas em Educação Física escolar**: um balanço de dissertações e teses. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo,

Faculdade de Educação. São Paulo, 2017. Disponível em https://www.gpef.fe.usp.br/teses/salomao_03.pdf. Acesso em 20.04.2023.

SANTOS Jr., F.N. **A enunciação dos saberes discentes enquanto princípio ético-político da educação física culturalmente orientada. Belo Horizonte, MG, 2021.** Disponível em http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14719/7734. Acesso em 20.04.2023.

SEBBEN, T. F. **Experimentos com o currículo cultural de Educação Física:** mapeamento da cultura corporal dos estudantes de uma escola da periferia de Curitiba (PR). Centro de Educação Integral Jornalista Cláudio Abramo. Curitiba, PR, 2016. Disponível em https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/thiago_sebben.pdf. Acesso em 20.04.2024.

SIGNORELLI, A. G.; DUARTE, L. C. **Dançando e frevendo com a turma Elza Soares:** cenas de uma tematização do frevo na educação infantil. São Paulo, SP, 2019. Disponível em https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/signorelli_duarte_01.pdf. Acesso em 20.04.2024.

IDENTIDADE DOCENTE: A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO COM A ESTRUTURA ESCOLAR[1]

TEACHER IDENTITY: THE PERCEPTION OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER AND THE RELATIONSHIP WITH THE SCHOOL STRUCTURE

IDENTIDAD DOCENTE: LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LA RELACIÓN CON LA ESTRUCTURA ESCOLAR

Karem Rafaela Rocha Ribeiro,
Universidade da Amazônia (UNAMA)
Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Ao pensar na identidade como um conjunto de traços próprios e exclusivos que constituem um sujeito ou um grupo por meio dos quais pode-se reconhecê-lo e enxergar a identidade através de uma perspectiva individual construída pelas percepções, ideias e representações que uma pessoa tem sobre si mesma, bem como através de uma perspectiva coletiva, em que o indivíduo assume papéis sociais dentro de determinado grupo em que está inserido. Como sinaliza Silva (2000, p. 96) "podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo."

Segundo Dubar (2005), a identidade docente pode ser classificada a partir da identidade para si, concernente ao modo que o professor se identifica com sua profissão e a identidade para os outros, que está associada a maneira como a atuação do profissional reflete na visão que a sociedade tem de determinada profissão.

Em conformidade com Gomes (2018), ao pensar no fato de que toda profissão vem afirmar determinada identidade, o professor também apresenta uma identidade profissional, isto é, um modo de exercer a docência, sendo importante abordar algumas questões como: Quem é

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da bolsa CNPQ/PIBIC na modalidade iniciação científica da Universidade Federal do Pará (UFPA).

esse professor? Como encontra-se sua identidade profissional diante dos fatos que fazem parte de seu cotidiano? De acordo com Gordo (2011) no que diz respeito à identidade docente do professor de Educação Física são muitas as especulações, que circundam sua construção.

Diante disso, esta pesquisa deu-se a partir do Projeto de Pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado: O cenário educacional Brasileiro de 2011 e 2020 e a identidade docente do professor de educação física, ao qual estava vinculado o plano de trabalho: Percepção da identidade profissional do professor de educação física: identidade para si.

A questão que impulsionou esta pesquisa foi: de que forma os professores de Educação Física se percebem enquanto docentes e qual a influência da estrutura escolar no que diz respeito à construção de sua identidade docente? Para responder e refletir sobre essa questão pensou-se como objetivo geral: identificar a relação entre sua atuação profissional e a influência da estrutura escolar no que diz respeito à construção de sua identidade docente.

Foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo. Foram feitas leituras de materiais bibliográficos sobre identidade e identidade docente. Foram realizadas entrevistas com os professores de educação física de uma escola municipal, uma estadual e uma federal, localizadas na cidade de Belém-PA, as entrevistas foram gravadas e transcritas, com o intuito de analisar como o professor de educação física percebe sua identidade docente, de acordo com o conceito de identidade para si, dentro de escolas com diferentes níveis de estrutura e organização.

A pesquisa traz em seus resultados, discussões a partir de análises das respostas das entrevistas realizadas com professores de educação física. A fim de manter o anonimato, não foram utilizados os nomes dos professores entrevistados, optou-se por identificá-los através de letras.

COMO O/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA SE PERCEBE?

Ao serem perguntados a respeito de como se percebem como professores de educação física, em suas respostas alguns professores falam mais a respeito da maneira como se enxergam, como se sentem e o que é significativo para eles, o que remete a concepção da identidade para si, e é exposto nas seguintes falas:

ISSN: 2175-5930

> Bom, eu me percebo uma professora em construção constante, uma professora sempre buscando experiências de aprendizagens significativas não só para as crianças, para as infâncias, com as quais eu atuo todos os dias, mas experiências de aprendizagem significativas pra mim também. (PROFESSORA L. Entrevista concedida em: 01 jul. 2022)

> Hoje eu me sinto realizado enquanto professor pelo meu trabalho didático, pela dedicação que eu tenho com os meus alunos e a responsabilidade, apesar de eu saber que é uma área muito sacrificada [...]. Assim como também, eu me percebo professor, eu sinto muito uma falta de respeito e reconhecimento em relação ao nosso trabalho, que por muitas vezes nós somos questionados de maneira injusta e há pouco reconhecimento em relação aos resultados do nosso trabalho, mas eu acho que o maior reconhecimento que a gente pode ter e o maior prazer é ver o desenvolvimento dos nossos alunos. (PROFESSOR R. Entrevista concedida em: 14 jun. 2022)

Nas duas falas, percebe-se a importância das relações entre professor-aluno para a percepção de si mesmo enquanto professor, na fala do professor R é interessante destacar que ele também comenta sobre o reconhecimento e o respeito que se espera dos outros, mas que infelizmente não se tem. Vê-se como a percepção de identidade para si está intrinsecamente ligada a de identidade para os outros, em conformidade com a afirmação de Dubar (1997), os processos de socialização permitem perceber a identidade através de uma perspectiva sociológica de uma relação de identidade para si e identidade para o outro.

A ESTRUTURA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao discorrer sobre a estrutura da escola, houveram professores que em suas respostas se concentraram na estrutura física da escola, a professora E relata sobre os desafios que enfrenta por conta da falta de estrutura e materiais na escola em que atua, o que é uma realidade vivida por muitos professores de educação física

> Você tem que vencer os desafios que você encontra […], falta de material tanto esportivo quanto material didático, falta de espaço para você ministrar uma aula teórica, então é desafio [...] você fica um pouco entristecida, porque? os desafios diários que tu encontra de material, falta de material, entendeu? [...] hoje a gente se encontra de uma forma engessada dentro da escola, a disciplina educação física, eu me vejo como professora dessa disciplina engessada […] as nossas práticas dentro das aulas de educação física são aquelas práticas que os alunos já conhecem e que a gente soma com os recursos que a gente tem [...] (Professora E. Entrevista concedida em: 10 mai. 2022)

Segundo Rodrigues e Mendes (2012) é evidente que a falta de materiais pedagógicos e condições precárias na infraestrutura escolar interferem na prática pedagógica do professor de

ISSN: 2175-5930

educação física que vem a sentir-se sobrecarregado, tendo que buscar diariamente possibilidades de superar as dificuldades. O que consequentemente reflete na maneira como o professor se sente, o que vem a ter influência no processo de construção da identidade desse professor.

Em contrapartida, o Professor F descreve as ótimas condições estruturais da escola onde trabalha e reconhece que tais condições, possibilitam uma prática pedagógica de qualidade e diversa.

> Eu trabalho numa escola que tem uma sala de lutas, uma sala de dança, salas refrigeradas, tem muito material para trabalhar, muito material mesmo pra qualquer prática corporal, pra algumas mais para outras menos, tem diversos espaços, tem boas condições de trabalho, aqui nós temos condições de desenvolver um projeto de pesquisa, de extensão, o professor daqui, ele não tem a mesma jornada de trabalho. (Professor F. Entrevista concedida em: 12 mai. 2022)

O professor também traz reflexões a respeito de como a estrutura escolar influencia nas condições de trabalho e na atuação do professor de educação física.

> Porque os professores, desinvestem, porque inovam ou porque ainda estão no modelo tradicional? Muitos desses casos tem a ver com estrutura, com condições de trabalho, com jornadas de trabalho, estrutura eu entendo isso, não só estrutura física, mas condições de trabalho, jornadas de trabalho, tempo para o planejamento e isso aqui, dentro do possível, a gente tem em boas condições, então isso define sobremaneira a nossa prática, com certeza eu não ia conseguir desenvolver o trabalho que eu tento desenvolver aqui em outra realidade, se eu não tivesse uma sala de dança, uma quadra, se eu tivesse só um pátio e uma sala de aula, seria muito diferente, então isso decisório. (Professor F. Entrevista concedida em: 12 mai. 2022)

Em conformidade com Dayrell (1996), o ambiente escolar é um espaço onde ocorre um conjunto de relações pedagógicas, tendo o poder de ampliar ou limitar as possibilidades, ainda que professores e alunos lhe deem outros significados. Falando-se de significados, a Professora L refere-se a estrutura escolar, para além da estrutura física, no sentido de um espaço de construção social.

> Então, a estrutura da escola, a forma como tanto o dia a dia da escola, quanto essa estrutura identitária [...], tudo isso, além do contato com os meus pares também, sejam os meus pares da educação física, os meus pares pedagogos, ou de outras áreas específicas como as artes, o teatro a música, as artes visuais, a informática, enfim, todos os outros campo de atuação, de linguagens, faz com que eu vá me constituindo e vá formando essa minha identidade. (Professora L. Entrevista concedida em: 01 jul. 2022)

O Professor R também abordou a questão da estrutura, a partir de uma perspectiva das contribuições advindas das relações que se dão dentro do ambiente escolar.

> O espaço escolar e os atores sociais envolvidos na escola eles contribuem para a minha identidade enquanto professor de educação física, eu acho que é fundamental, é fundamental a questão do apoio dos meus colegas docentes, da coordenação, e também em relação a esse contato que eu tenho com funcionários como apoio, merendeiras, todos eles contribuem em relação ao meu fazer pedagógico, e principalmente meu trato com o aluno, é vital, é importantíssimo para que tu se sinta pertencente a escola [...]. (Professor F. Entrevista concedida em: 14 jun. 2022).

Desse modo, "O eu profissional compreende as relações do docente consigo e com os outros significantes de seu campo profissional (colegas, alunos, pais, instituição escolar). O eu profissional se constitui do eu individual e do eu grupal. (KRONBAUER; ANTUNES; KRUG, 2011, p. 1). Através das relações com os pares, como cita a professora L ou com os atores sociais como cita o Professor R, há um encontro de saberes, produzido pela vivência coletiva dos professores de educação física, com alunos, professores de outras áreas, sujeitos que trabalham na escola, são aspectos que fazem parte do processo identitário docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa foi possível entender como o professor de educação física percebe sua identidade docente, ao poder identificar a relação que sua atuação profissional e a estrutura escolar tem com a construção de sua identidade docente.

Ao analisar a percepção que os professores de educação física tem de si mesmos, verificou-se como a identidade para si inevitavelmente está associada a identidade para os outros, além da relação que a construção identitária tem com fatores externos, como a estrutura material e imaterial da escola, que envolvem diversos fatores, desde as condições de trabalho até valores que se esperam encontrar dentro desse espaço. Sendo necessário refletir sobre o quanto a identidade profissional está marcada por desafios e contradições que configuram a identidade e o trabalho docente.

Dessa maneira, é essencial subscrever e ressaltar o que disse a Professora L: "é importante destacar que essa identidade que [nos] constitui, é uma identidade aberta, é uma identidade que ao mesmo tempo que tem uma raiz, ela também está em constante transformação". É importante compreender que o "ser professor" é um tema individual e também coletivo e inacabado que deve continuar a ser debatido a fim de copreender os processos identitários do professor de educação física e, consequentemente, compreender melhor a educação física.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, v. 2000, p.136-161, 1996.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora Ltda., 2005.

DUBAR, C. Para **uma teoria sociológica da identidade**. Em A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

GOMES, A. A. Conceito de identidades e a identidade profissional docente. **Colloquium Humanarum,** Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p. 42-53, jul/set 2018.

GORDO. Margarida do Espírito Santo Cunha. **A formação profissional em educação física no Pará e a aspiração discente**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2011.

KRONBAUER, C. P.; ANTUNES, F. R.; KRUG, H. N. A construção da identidade profissional docente durante a formação inicial em Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 16, n. 159, p. 1-5, ago. 2011. Disponível em: https://efdeportes.com/efd159/identidade-profissional-docente-em-educacao-fisica.htm. Acesso em: 09 ago. 2022.

RODRIGUES, G; S. MENDES, D; E; S. **Infraestrutura para a Educação Física Escolar: implicações na prática pedagógica do professor de Educação Física**. Universidade do Estado do Pará, 2012. Disponível em: http://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2012.1/GLEYCIANE_RODRIGUES.pdf. Acesso em: 09 ago. 2022

SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis:Vozes, 2000. 133 p.

INTERDISCIPLINARIDADE NO MÉTODO DANÇA-EDUCAÇÃO FÍSICA NA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL[1]

INTERDISCIPLINARITY IN THE DANCE-PHYSICAL EDUCATION METHOD IN RELATION WITH PROFESSIONAL TRAINING

INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL MÉTODO DANZA-EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Leonardo Rocha da Gama
PPGED/CE/UFRN
Marcilio de Souza Vieira
PPGED/CE/UFRN

INTRODUÇÃO

Este ensaio[2] teórico-prático trata da dimensão interdisciplinar do Método Dança-Educação Física (MDEF) na relação com a formação de profissionais de Educação Física. O Método Dança-Educação Física (CLARO, 1988;1995) é um dos legados do professor Edson Claro (1949-2013), fruto de sua experiência de vida com a Dança e a Educação Física. O MDEF revela o olhar do professor Edson Claro para a formação continuada de profissionais das áreas de conhecimento citadas o que para o seu tempo, expressou uma visão vanguardista.

Edson César Ferreira Claro[3] nasceu em São Paulo e foi professor de Educação Física; atuou profissionalmente com a Dança e com o corpo com enfoque na Conscientização Corporal; foi professor do Departamento de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). No livro *Método dança-educação física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional* (1988; 1995)

[1] Essa pesquisa tem o apoio institucional do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN e do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia), do Laboratório Visibilidades do Corpo e da Cultura de Movimento (LabVER), vinculados ao Departamento de Educação Física da UFRN.

[2] Esse recorte teórico faz parte do processo de doutoramento de Leonardo Rocha da Gama vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; orientado pelo Professor Dr. Marcílio de Souza Vieira. A Tese em desenvolvimento afirma que: o Método Dança-Educação Física a partir de seus pressupostos teóricos e metodológicos ratificados pela prática artística e docente contribui para se pensar a Educação.

[3] O livro *Persona da dança: Edson Claro* (VIEIRA, 2016), traz importante registro sobre o Professor Edson Claro e parte de sua produção; é uma referência para quem quer conhecer sobre Claro e/ou ampliar sua memória pessoal e profissional, queira no campo acadêmico ou no campo artístico, na expressão da Dança.

ele propõe à comunidade acadêmica uma apreciação da sua experiência com a Dança e com a Educação Física em que reúne pressupostos teórico-práticos entrosados sob os enfoques da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. São objetivos do livro: relatar, fundamentar, descrever, analisar a proposta do Método Dança-Educação Física (MDEF). Esse método foi sistematizado como uma estratégia de cunho científico-pedagógico de abrangência teórico-prático voltado para os aspectos da Educação, entre as quais, a formação profissional, a partir de uma atitude reflexiva sobre a prática (formação e exercício docentes).

No correr desse ensaio são tratados: definição de interdisciplinaridade; os pressupostos teóricos e as estratégias de entrosamento elaboradas por Edson Claro em seu método; relato de duas experiências formativas no ano de 2023; por fim, uma reflexão em que é atualizada a compreensão sobre o MDEF.

INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO

Dança-Educação Física é um binômio que sugere uma relação de conhecimentos na aproximação com o conceito de interdisciplinaridade [4], esse caracterizado por aspectos geográficos, indentitários, disciplinares, na localização de fronteiras entre conhecimento na perspectiva de articular disciplinas, a partir dos conhecimentos próprios de cada área.

Em busca realizada no site da CAPES [5] em 01 de abril de 2023, sobre interdisciplinaridade, o resultado apontou 929 textos relacionados à área. Considerando as informações das Centrais de conteúdo da CAPES (Interdisciplinaridade), em 2020 eram 368 Programas de Pós-Graduação vinculados à Área 45. Esse número acentuado de Pós-Graduação e de Cursos de Pós-Graduação vinculados à área expõe a importância da interdisciplinaridade para o universo acadêmico que, segundo a própria CAPES, acompanha uma tendência mundial em que pesa a necessidade de diálogo entre disciplinas de áreas diferentes; o que justifica novas formas de produção de conhecimento e formação de recursos humanos. Para tanto, a CAPES (2020, p. 9), delimita que:

[4] A interdisciplinaridade é uma área da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 2008; remanescente da área Multidisciplinar criada em 1999. Neste século, na década de 2020, denominada pela CAPES de Área 45: Interdisciplinar. (https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/INTERDISCIPLINAR.pdf/view)

[5] https://www.gov.br/capes/pt-br/search?SearchableText=Interdisciplinaridade

> A interdisciplinaridade, por sua vez, pressupõe uma forma de produção do conhecimento que implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias e graus crescentes de intersubjetividade, visando a atender a natureza múltipla de fenômenos complexos. Entende-se por Interdisciplinaridade a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional, com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora, capaz de compreender e solucionar os problemas cada vez mais complexos das sociedades modernas.

Deste modo, as Instituições de Ensino Superior (IES) tem o desafio de formar profissionais cuja produção de conhecimento implique na relação entre conhecimentos na geração de novos saberes com efeito em demandas que possam surgir na complexidade dos fenômenos do mundo vivido. Convergir conhecimentos de diferentes áreas para contribuir com a ampliação das possibilidades de trabalho reaviva uma reflexão sobre a necessidade de pensar a formação de novos profissionais com destino à atitude interdisciplinar. Esse desafio é atual, o que justifica o investimento dos autores nessa temática.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ESTRATÉGIAS DE ENTROSAMENTO

No livro *Método Dança-Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional*, no tópico *A Trajetória do Método Dança-Educação Física*, Edson Claro (1988; 1995), introduz sua relação com o mundo do esporte, pautada na dimensão social da performance, cujo contexto de sua época expõe carência de informações e técnicas de treinamento condizentes com a integridade do corpo sob à ótica da manutenção da saúde dos praticantes. Esse foi o centro da sua problematização em que traz da própria experiência vivida, as discussões e reflexões sobre o oficio do professor de Educação Física.

Sobre essa relação com o mundo do esporte e o oficio do professor de Educação Física, Vieira; Gama (2023, p. 6) comunicam que Edson Claro

> [...] descreve a ação pedagógica do treinador que se dava de forma intuitiva e a resposta esperada do atleta Edson Claro era o resultado a partir da persistência apartada de informações e ações próprias para o resultado performático do corpo em relação ao esporte. É nesta parte do livro que Claro passa a olhar para suas relações com o mundo do treinamento esportivo e começa a tecer crítica a forma com a qual a mesma foi conduzida. É também neste tópico que o autor introduz ao Método Dança-Educação Física o termo ‘entrosamento’, cujo efeito

> é fazer comunicar dois ou mais conhecimentos com efeito em expansão de saberes e como potência de ação formativa.

O MDEF nasce das experiências de Edson Claro com a vivência de técnicas ortodoxas e alternativas e as suas respectivas teorias, amparado na interdisciplinaridade. As técnicas ortodoxas correspondem as práticas consolidadas no universo da dança, a saber: *Ballet* Clássico, Dança Moderna, *Jazz*, Dança Afro, Sapateado, Capoeira e a Ginástica Olímpica (atualmente, Ginástica Artística); já as técnicas alternativas, correspondem às práticas que o autor denominou de "novas experiências", a saber: Eutonia, a partir dos estudos prático-teórico de Gerda Alexandre; Método *Feldenkrais*, sistematizada por Moshé Feldenkrais; Biodança, criada por Rolando Toro; Técnica de *Rolfing*, desenvolvida por Ida Pauline Rolf; Antiginástica, técnica desenvolvida por Françoise Mezieres e adaptada por Thérese Bertherat; além dessas, ainda são abordadas em relativo nível de aprofundamento as seguintes técnicas: Massagem ocidental; Do-In; Quiropraxia, Bioenergética bucal, *Shiatsu*, Zoonoterapia, Iridologia, Auricologia, Meteorologia do corpo e Técnicas de relaxamento. O autor enfatiza aspectos positivos e negativos identificados por ele na maioria das práticas vivenciadas em seu corpo e posteriormente nos corpos daqueles que praticavam o MDEF.

Claro traz uma proposição do trabalho corporal, conduzido na articulação de técnicas com os seguintes propósitos: 1. Romper com o estereótipo formado no senso comum, ou no imaginário social, sobre as técnicas e seus praticantes; 2. Ampliação do vocabulário motor; 3. Intercâmbio de conhecimentos; 4. Vivências teóricas sobre as práticas; 5. Visão multidisciplinar; 6. Organização interdisciplinar do trabalho corporal. O autor reduz a perspectiva de interdisciplinaridade a ação de entrosamento de práticas e conhecimentos, aos quais denomina respectivamente de pressupostos práticos e teóricos do Método Dança-Educação Física.

Sobre os *Pressupostos Teóricos do Método Dança-Educação Física*, Claro (1988; 1995), em exercício interdisciplinar, propõe entrosamentos entre conhecimentos, a saber: Antropologia e Embriogênese; Neurologia, Neurofisiologia e Psicomotricidade, na dimensão do crescimento e desenvolvimento e da aprendizagem geral e específica; estudo da Anatomia ortodoxa e das teorias alternativas; Filogênese, Do-in e Reflexologia dos pés e das mãos; região lombar e estudos de prevenção de lesões; estudo da postura do ser humano, reeducação postural e rendimento; estudo específico da angústia no entrosamento com a Neurologia, Do-in,

Psicoterapia (Reich) e as coincidências com Biodança e Musicoterapia; estudo ortodoxo do relaxamento com áreas alternativas; estudo de couraça muscular (Reich), Chakras e Do-in. São nessas inter-relações disciplinares que encontramos a potência interdisciplinar e multidisciplinar do MDEF e, que nesse texto é dado ênfase a dimensão interdisciplinar.

BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Duas experiências no âmbito da formação de professores de Educação Física (inicial e continuada), contribuem para pensar a importância do MDEF como estratégia metodológica para a ação do professor de Educação Física, são elas: Seminário do Núcleo de Estudos da Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte[6] (NEED); Semana Pedagógica[7] do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), formação do grupo de professores de Educação Física do *Campus* Central.

No Seminário promovido pelo NEED foram desenvolvidas duas atividades, a saber: uma palestra e uma oficina. A palestra teve como título *Interdisciplinaridade e Educação no Método Dança-Educação Física;* foi aberta ao público interessado; compareceram 57 pessoas entre alunos e profissionais de Educação Física, Pedagogia, Letras, Administração e Geografia. A oficina foi sobre Estado da Arte e Interdisciplinaridade; foram oferecidas vinte vagas (preenchidas) ao público interessado. Na primeira parte do evento, a palestra teve como objetivo apresentar e divulgar o MDEF e a dimensão interdisciplinar dessa abordagem teórica-metodológica. Na segunda parte, a oficina propôs o exercício da pesquisa de documentos e textos relacionados aos conhecimentos de interesse do público participante, a partir de algumas bases de dados: Scopus; portal de periódicos CAPES; SciElo; Google acadêmico; repositório das universidades. A segunda experiência ocorreu com professoras e professores de Educação Física do IFRN em que foi apresentado o MDEF enquanto estratégia de ensino da dança nas aulas de Educação Física. Em ambas ocasiões foram gerados debates relacionados aos temas (MDEF e Interdisciplinaridade), oportunidade que gerou questões para reflexões futuras.

REFLEXÃO FINAL

[6] O evento foi realizado em 09 de março de 2023, no auditório do Departamento de Letras no *Campus* Pau dos Ferros da UERN.
[7] A experiência aconteceu em 22 de março do mesmo ano, via *GoogleMeet*.

O MDEF apresenta-se como uma abordagem teórica-metodológica; uma estratégia de trabalho em Educação Física cujos objetivos estão no ensino-aprendizagem da Dança; no desenvolvimento do trabalho com o corpo, na dimensão da consciência corporal; aponta possibilidades de pensar a prática profissional em Educação Física, a partir da interdisciplinaridade. Neste sentido, é possível afirmar que, o MDEF é uma abordagem teórica-metodológica interdisciplinar sistematizada pelo professor Edson César na relação entre conhecimentos e experiências acumuladas ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

CLARO, E. F. **Método Dança-Educação Física:** uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: o autor, 1988.

_____. Método Dança-Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Editora Robe, 1995.

VIEIRA, M. S. **Persona da dança:** Edson Claro. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

VIEIRA, M. de S.; GAMA, L. R. da**.** Corpo, dança e consciência corporal no método dança-educação física. **Revista Pensar a Prática**. 2023, v.26:e.73318. p.6. https://revistas.ufg.br/fef/article/view/73318/39645

CAPES. **Documento de área; Área 45: interdisciplinar.** Brasília, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/INTERDISCIPLINAR.pdf/view

LAMULI: LABORATÓRIO MULTIDISCIPLINAR DAS LICENCIATURAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

LAMULI: MULTIDISCIPLINARY LABORATORY FOR DEGREES AND ITS CONTRIBUTION IN THE INITIAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

LAMULI: LABORATORIO MULTIDISCIPLINARIO DE GRADOS Y SU CONTRIBUCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Raquel Cruz Freire Rodrigues,
Universidade Estadual de Feira Santana (UEFS)

INTRODUÇÃO

O Laboratório Multidisciplinar das Licenciaturas (Lamuli) é um espaço de aprendizagem, onde atuam diferentes áreas do conhecimento que contemplam os cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que possui o objetivo de superar os desafios da formação de professores, colocando em prática a multidisciplinaridade e tendo como elemento integrador as diversas atividades dos temas transversais.

O programa envolve docentes e discentes da educação física e demais licenciaturas, além dos estudantes e professores da Educação Básica da Rede Pública de Feira de Santana que, por meio da participação em exposições, visitas, oficinas e minicursos, contribuem com a dinâmica das ações, promovendo a formação dos graduandos por meio da extensão. Essa perspectiva multidisciplinar caracteriza e diferencia o Lamuli, principalmente no que diz respeito à composição da equipe de professores, oriundos das diversas licenciaturas.

SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS

O subprojeto Educação física possui o objetivo: compreender o lugar do planejamento na execução de atividades nas aulas de educação física, bem como a superação da dicotomia

[1] O trabalho contou com apoio financeiro da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana (PROEX/UEFS).

teoria e prática, a partir da abordagem crítico-superadora. "A relação entre teoria e Práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionaria; teórica, na medida em que esta ação é consciente." (VAZQUEZ, 2007, p. 109).

Observamos que a parceria da universidade com as escolas municipais e estaduais contribuem com a melhoria dos planejamentos dos professores da educação básica, na perspectiva de enfrentar o problema da dicotomia teoria x prática no trato com o conhecimento, entendemos que "o trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino". (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 32).

Foram utilizadas entrevistas como ferramentas pedagógicas, realizadas com profissionais da área da Educação Física no canal Youtube[2], que apresentam fundamentos teóricos-metodológicos e experiências realizadas em instituições públicas de ensino, fundamentadas na abordagem crítico-superadora.

A interação com a comunidade escolar através de atividades planejadas, além da elaboração de planejamentos e intervenções nas aulas de Educação Física, problematiza a relação entre o homem e a cultura corporal.

> A "cultura corporal" é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, politicas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, as necessidades e as motivações do homem. (ESCOBAR, 2009, p. 127).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a extensão, assim como a pesquisa e o ensino, caracteriza-se enquanto elemento fundamental para a formação dos graduandos. Neste caso o Programa Lamuli subprojeto educação física contribui para a formação dos graduandos se apropriando dos planejamentos didáticos dos professores da educação básica, além do acesso as ferramentas tecnológicas, como é o caso do canal do Youtube @culturacorporal.

[2] Disponível em: https://www.youtube.com/@culturacorporal Acesso em: 30 de abril de 2023

A proposta do programa se caracteriza pelo diálogo permanente com os professores da educação básica avaliando e produzindo materiais didáticos-pedagógicos; assim como construindo coletivamente com professores e alunos da educação básica, professores e alunos do ensino superior construção de oficinas, minicursos, exposições, etc... que contribuem para a formação discente.

REFERÊNCIAS

ESCOBAR, M. O. Coletivo de autores: A cultura corporal em questão (posfácio). In Coletivo de autores. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009, p.127-128.

CULTURA CORPORAL. Cultura Corporal. Disponível em: https://www.youtube.com/@culturacorporal Acesso em: 30 de abr. de 2023.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. Tradução María Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MÃES ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

UNIVERSITY STUDENT MOTHERS AND THE CHALLENGES IN INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION

LAS MADRES ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS Y LOS DESAFÍOS EN FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

Viviane Gonçalves da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Lorrane Martins Lopes
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
Pâmela Andrieli da Silva Tristão
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Roseli Belmonte Machado
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Carla Chagas Ramalho[2]
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
Lisandra Oliveira e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este trabalho visa contribuir com discussões recentes em desenvolvimento nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Trata da condição de mães estudantes para desenvolver e permanecer nos Cursos de Graduação, e no caso específico, da permanência nos cursos de Educação Física (EF). Nossa intenção é iniciar uma rede colaborativa de pesquisas que foquem na temática das maternidades na Formação Inicial (FI) em EF, refletindo sobre como as IES podem se tornar um ambiente acolhedor e sensível às mães estudantes.

O objetivo foi refletir sobre a situação e percurso formativo de mães, discentes de três cursos de EF, durante suas graduações. Como empiria analítica, nos debruçamos sobre três pesquisas de Trabalhos de Conclusão de Curso. Duas investigações foram realizadas na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da UFRGS: uma no Curso de Licenciatura

[1] O presente texto contou com apoio financeiro para sua realização.
[2] Bolsista PCRH - FAPEMIG.

em EF e outra no Curso de Bacharelado em EF. A terceira pesquisa foi realizada nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em EF da UNIMONTES.

AS MÃES ESTUDANTES DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A pesquisa de Lopes (2021) analisou a percepção das mães-universitárias dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em EF da UNIMONTES sobre os desafios encontrados para concretização de sua FI. Foi aplicado um questionário *on-line* sobre a trajetória formativa e as dificuldades associadas à maternidade vivida durante a Graduação, respondido por 12 estudantes. As análises trataram do desamparo das mães-acadêmicas na IES; da importância da rede social de apoio para permanência nos Cursos; e das dificuldades em conciliar o tempo de estudo com a maternidade. Foi concluído a urgência do desenvolvimento de políticas de permanência mais eficazes dentro da IES para que as mães concluam as graduações e possam construírem expectativas futuras.

Tristão (2022) realizou uma pesquisa que analisou a permanência de estudantes mães, no/do curso de Licenciatura em EF da UFRGS, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), e objetivou compreender como se deram as relações entre a permanência e/ou o afastamento das estudantes mães, ocasionado pelo distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Foi realizada uma pesquisa a partir da aplicação de um questionário *on-line*, que quatro estudantes responderam. As análises evidenciaram que as estudantes mães se sentiram sobrecarregadas no período do ERE, e sofreram com a falta de empatia de alguns(mas) docentes do Curso. As estudantes mantiveram vínculo ativo na IES durante o ERE, entretanto, uma delas precisou cancelar disciplinas por falta de apoio e compreensão de docentes no período da proximidade do parto. A pesquisa conclui que as mães são as principais responsáveis pelos cuidados da prole, o que reflete diretamente na sua vida acadêmica.

A investigação de Silva (2023) objetivou compreender o impacto da maternidade na vida acadêmica e profissional de uma estudante de Bacharelado em EF da UFRGS. Para isso, foi realizada uma narrativa autobiográfica procurando entender e visibilizar as dificuldades encontradas por uma mãe para reingressar ao mercado de trabalho e retornar à vida acadêmica após o nascimento do filho. A pesquisa discute o quanto a maternidade implica em diversas adaptações e modificações vividas pelas estudantes para adequarem-se a uma nova rotina, tanto

profissional quanto pessoal, e que, esses desafios se multiplicam quando trata de mulheres que são mães solo e atípicas.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Destacamos os inúmeros desafios enfrentados pelas estudantes, em especial com a falta de preparo de docentes para acolher suas especificidades. Nota-se que a rede de apoio é fundamental às estudantes, além do amparo dentro da IES.

Por fim, destacamos a importância de Normativas Institucionais que resguardem os direitos das estudantes gestantes e mães, incluindo seu bem estar social, físico e respeitando seu momento de integridade e de possibilidade de viverem a maternagem de modo digno e respeitoso no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

LOPES, L. M. **Mães universitárias:** as dificuldades durante a graduação em EF. 2021. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso, (Graduação). Curso de Licenciatura em EF, UNIMONTES. 2021.

SILVA, V. G. da. **O impacto da maternidade na vida acadêmica e profissional de uma estudante de Bacharelado em EF.** 2023. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso, (Bacharelado). Curso de Bacharelado em EF, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2023.

TRISTÂO, P. A. S. **Maternidade, trabalho e estudos:** análise do caso de alunasmães da Licenciatura em EF da UFRGS durante o Ensino Remoto Emergencial. 2022. 56 p. Trabalho de Conclusão de Curso, (Graduação). Curso de Licenciatura em EF, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2022.

MEMÓRIAS DE UM JOVEM EM FORMAÇÃO: RUA, ESPORTES E EDUCAÇÃO FÍSICA

MEMORIES OF A YOUTH IN DEVELOPMENT: STREET, SPORTS AND PHYSICAL EDUCATION

MEMORIAS DE UMA JUVENTUD eN DESARROLLO: CALE, DEPORTE Y EDUCACIÓN FÍSICA

Neyse Luz Muniz,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Pedro Alves Castro,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
João Pedro do Couto Rúbio,
Universidade Federal Fluminense (UFF)

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Neste trabalho, o esporte surge como elemento condutor de experiências formativas que se mostraram significativas na mobilização de sentidos tanto no que se refere a compreensão do que seja Educação Física escolar; quanto às possibilidades de uma prática esportiva que se aproxime dos princípios do esporte da escola, apontado no diálogo que Vago estabelece com Bracht (1996), e aqueles mobilizados no entendimento do ser professor de Educação Física. Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo principal compreender os conhecimentos produzidos pelas experiências formativas vivenciadas em diferentes contextos, que provocaram a ressignificação dos sentidos atribuídos ao que seja Educação Física e Esporte no âmbito escolar; e que contribuíram para a construção do ser professor de um jovem em seu processo formativo.

CAMINHOS PERCORRIDOS

No percurso deste trabalho, se destacam quatro movimentos: a rua; as aulas de Educação Física experienciadas na Educação Básica; o curso de licenciatura em Educação Física e as experiências vivenciadas no espaço de profissionalização docente, destacando o potencial transformador e formador que teve início nas experiências construídas no espaço da rua. A

opção metodológica assumida foi a pesquisa narrativa em três dimensões (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2022), a narrativa como fonte de dados; registro de percurso formativo e possibilidade para construção de conhecimento.

Essa aproximação proporcionou a percepção que os movimentos narrativos estão além de apontar um problema investigativo ou buscar uma solução para o mesmo, mas se apresenta como um espaço de formação e como um ato social e político, no qual o narrador se coloca como autor central de sua história, possibilitando o que Motta e Bragança (2019) denominam de "reflexividade autobiográfica". Como essas autoras apontam, essa abordagem pode ser considerada uma outra forma de compreender a construção do conhecimento no campo da Educação.

DESENVOLVIMENTO

No transcorrer do trabalho, os movimentos realizados, tiveram relação com a narrativa referentes a mobilização das memórias relacionadas às experiências formativas considerando as vivências esportivas em momentos distintos, constituindo-se, assim, como fontes de dados: no espaço da rua, na Educação Básica, no curso de Licenciatura em Educação Física e no tempo experienciado no cotidiano de um estágio em uma escola da rede privada de ensino. Nas trilhas desse caminho, algumas/uns interlocutoras/es se fizeram presentes, para estabelecer um diálogo acerca das ressignificações da formação do narrador enquanto sujeito no mundo; e nessa ressignificação foi sendo construída a compreensão e construção dos registros do percurso formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca do trabalho do esporte na aula de Educação Física, nesse movimento de rememoração da experiência vivida, as pistas surgidas levaram a compreender como as memórias das experiências vivenciadas no percurso formativo proporcionaram ressignificar o trabalho do conteúdo esporte, a compreensão de educação física escolar e a perspectiva de docência e do processo formativo na Educação Física. Assim, foi possível compreender que esses movimentos caminharam para compreensão das potencialidades da experiência que nos formam quando as assumimos como elemento significativo para investigação no campo educacional.

REFERÊNCIAS

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, vol. 4, nº 12, p. 1034-1049, 26 dez. 2019 Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191, Acesso em: 20 nov. 2022.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica; SIMAS, Vanessa França. Fontes de informações, Registros investigativos e Modos de produção de conhecimentos: uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões. **Revista de Educação**, Rio de Janeiro, nº 25.1, p. 101-118, 2022. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5831. Acesso em: 12 abr. 2022.

VAGO, Tarcísio Mauro. O" esporte na escola" e o" esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente-Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento,** Porto Alegre, vol. 3, nº 5, p. 4-17, 1996. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228. Acesso em: 19 jun. 2022.

MOMENTOS FORMATIVOS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRN

TRAINING MOMENTS IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM (PRP) IN PHYSICAL EDUCATION AT UFRN

MOMENTOS DE FORMACIÓN EN EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA (PRP) EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UFRN

Renata Nishimura Guerra Cavalcanti
Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN)
Ana Beatriz Medeiros Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Aguinaldo Cesar Surdi
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O PRP de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) se realizou no período de outubro de 2020 a março de 2022, coincidindo com o momento pandêmico da COVID-19. A atuação dos residentes, que são alunos do Curso de Educação Física da UFRN, dava-se em diferentes momentos. Chamamos de momentos formativos os encontros dos residentes em que não havia interação com os alunos da escola. As reuniões se davam em dois formatos: encontros semanais dos residentes com a preceptora e reuniões quinzenais com a presença do coordenador de área.

Vale destacar que todos os momentos formativos se deram no formato remoto síncrono, por meio da ferramenta digital *Google meet*, que permite a interação por meio de áudio e vídeo, em tempo real, entre os participantes. Portanto, esse texto tem como objetivo descrever as ações formativas que foram desenvolvidas com os residentes durante o PRP.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas reuniões semanais, o objetivo principal era planejar as ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas aulas. Os ciclos de planejamentos docente foram de extrema importância, pelo seu poder de colaboração e troca de ideias entre os residentes e a professora preceptora.

ISSN: 2175-5930

Dessa forma, criou-se um espaço para se pensar a prática e a formação docente nas ações pedagógicas, de forma coparticipativa, tecendo diversos olhares para as intervenções propostas. Bossle (2002, p.33) entende planejamento como o processo de reflexão, racionalização, organização e coordenação da ação docente, que visa articular a atividade escolar e a problemática do contexto social. Iniciou-se com a discussão e organização do planejamento anual, delineando os conteúdos a serem desenvolvidos durante todo o ano, separando esses conteúdos por bimestre, juntamente com as habilidades e competências que esses conteúdos exigem do aluno. Posteriormente, foram sendo definidos os temas das aulas a serem abordados nas turmas, delineando os objetivos e as dimensões do conteúdo para cada aula, assim como foram elaboradas as metodologias/momentos pedagógicos, que facilitassem a aprendizagem do aluno. Todas essas decisões foram registradas em formato de plano de aulas. De acordo com Bossle (2002, p.31), o "planejamento de ensino pode ser pensado como uma construção orientadora da ação docente, que organiza e dá direção à prática coerente com os objetivos a que se propõe."

Nesses encontros, visava-se também o acolhimento e a discussão das impressões dos componentes do grupo sobre o que já havia sido executado, o que poderia ser melhorado, que sentimentos estavam presentes e sobre como havia sido a atuação de cada um, permitindo uma reflexão por parte de cada componente sobre a sua atuação docente. A reflexão sobre a ação é elemento fundamental na formação inicial e continuada do professor.

Havia também encontros específicos para discussão de temáticas selecionadas. Os encontros de formação e capacitação possibilitaram espaços de debates sobre temas relevantes da Educação Física. Como exemplo desses momentos podemos destacar: Conflitos na escola: estratégias de mediação formativas; Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar: uma perspectiva com base nas oito dimensões do conhecimento apresentadas na BNCC e Explorando as possibilidades de material didático na Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses encontros se configuraram como um meio de formação para os residentes, uma vez que, para elaborar a prática docente, passamos por diferentes momentos de reflexões, debates e estudos que influenciaram diretamente nas intervenções propostas nessa experiência. De acordo com Chimentão (2009, p.2), "o educador deve estar sempre atualizado e bem-

informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais".

REFERÊNCIAS

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente.** Movimento, Porto Alegre, V.8, n.1, p.31-39, janeiro/abril 2002.

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Universidade Estadual de Londrina. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2021.

MOSTRA VIRTUAL INTERDISCIPLINAR: RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO PANDÊMICO [1]

INTERDISCIPLINARY VIRTUAL SHOW: RESIGNIFYING TEACHER TRAINING IN THE PANDEMIC CONTEXT

MUESTRA VIRTUAL INTERDISCIPLINAR: RESIGNIFICANDO LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA

Natália do Espírito Santo Evangelista da Silva
Escola Superior Madre Celeste (ESMAC)
Neuzilene Rodrigues Mesquita
Escola Superior Madre Celeste (ESMAC)
Robson dos Santos Bastos
Escola Superior Madre Celeste (ESMAC)

INTRODUÇÃO

A Mostra de Ginástica Geral e Folclore (MGGF) é um projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão de caráter interdisciplinar, realizado no Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), que surgiu em 2008, com o objetivo de apresenta à comunidade acadêmica e entorno, os trabalhos interdisciplinar de conclusão de disciplinas, Ensino da Ginástica (EG) e Ensino da Cultura Corporal Amazônica (ECCA).

Ao longo desses anos, esse projeto foi ampliando seus diálogos com outras disciplinas como: ensino da capoeira, fundamentos histórico metodológico da dança e libras. Assim, em 2020, ano em que, o mundo que conhecíamos foi devastado pelo vírus da COVID-19 e mudanças extremas foram necessárias para garantir nossas condições objetivas de vida. Tais mudanças foram avassaladoras, sobretudo no campo da educação, desde a educação básica até o ensino superior, mais especificamente na formação de professores de Educação Física, que historicamente nasce das práticas corporais e sua produção do conhecimento dar-se por meio das relações estabelecidas na cultura corporal entre os corpos-sujeitos.

Diante desse contexto, o projeto MGGF foi ressignificado para atender a realidade concreta estabelecida pela pandemia e para garantir as exigências das DCN's na formação de

ISSN: 2175-5930

professores de Educação Física da Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), proporcionando um diálogo com as linguagens artísticas, teatro e dança, as quais envolvem diversas práticas corporais, desenvolvidas em temas socioculturais, favorecendo uma formação acadêmica sólida e efetiva dos acadêmicos do curso, no que tange aos conhecimentos da cultura popular local, dança e libras. Este resumo justifica-se na necessidade de ressaltar a contribuição de um trabalho interdisciplinar em um curso de Licenciatura em Educação Física, que trata sobre os elementos da cultura corporal a partir de sua ressignificação no contexto pandêmico.

METODOLOGIA DO PROJETO

O projeto original precisou ser reestruturado para incluir as disciplinas Fundamentos Histórico Metodológica da Dança e Libras, e para garantir sua realização de forma segura e significativa à formação dos discentes em pleno contexto pandêmico. Assim, ele foi intitulado Mostra Virtual do Curso de Educação Física.

O tema guarda-chuva escolhido pelas professoras envolvidas foi VIDA, pois a vida é arte, é movimento e por meio dele, os discentes refletiram e expressaram com seus corpos-sujeitos as despedidas, recomeços, resistências, ressignificações emergentes e transformadoras vividas por todos durante a pandemia da COVID 19, em relação aos conhecimentos produzidos nas disciplinas envolvidas.

Para esta mostra foram envolvidos os discentes do 2º, 4ª e 6ª semestre do curso de educação física, totalizando aproximadamente 80 alunos. O processo de preparação transcorreu nos meses de agosto a novembro, correspondentes ao 2º semestre de 2020, ocorrendo através de debates das leituras específicas de cada disciplina; com os estudos sobre os referenciais teóricos; utilizando- se vídeos, filmes e pesquisas bibliográficas. Toda parte teórica foi realizada em formato virtual síncrono em virtude da suspensão das aulas presenciais.

No final do mês de outubro iniciamos a organização dos trabalhos dividindo todas as turmas em 2 a 3 equipes de 10 a 15 alunos. Cada equipe pesquisou e elaborou seu trabalho a partir do tema gerador VIDA e no conhecimento específico da disciplina de cada semestre. Os ensaios para elaboração coreográfica, aconteceram nos horários de aulas dos professores responsáveis pelas disciplinas, Dança, ECCA e Libras em espaços abertos e seguindo as normas de segurança divulgadas pela OMS no período da pandemia.

As apresentações foram realizadas e filmadas em pontos turísticos de Belém/Pa como Estação da Docas e Casa das onze janelas e de Ananindeua/Pa como Parque do Seringal, além de espaços abertos na própria faculdade. Em seguida as filmagens foram editadas e lançadas ao vivo no canal do youtube da faculdade (https://youtu.be/0npfGJ7RiXI) e com divulgação nas redes sociais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Folclore, "patrimônio de tradições que se transmite oralmente e é definido e conservado pelo costume, existindo em todos os países do mundo, raças, grupos humanos, famílias, classes profissionais, que vão crescendo com os sentimentos diários desde que se integre nos hábitos grupais, domésticos e nacionais" (CASCUDO, 2000).

Na comunicação da pessoa surda, as expressões corporais e faciais são de grande relevância, pois estas são um elemento integrante da Língua de Sinais, tornando-se um recurso importante na transmissão de sentimentos, sob a forma de ações, ou seja, funcionando como auxiliar neste comunicar, com demonstrações de alegrias, tristeza, cansaço, etc.

E a dança é uma forma de linguagem corporal, por ela somos capazes de nos comunicar e expressar nossos sentimentos, "capaz de cantar, escrever, esculpir e pintar utilizando o corpo; é uma das formas de arte mais viva que existe" (TRADA, 2009).

São por essas diversas possibilidades de movimento, sobreposições de linguagem que a mostra virtual ressignificar a prática pedagógica na formação de professores do curso de educação física da ESMAC e proporcionou a construção dos saberes necessários à prática docente denominadas pelo Tardif (2002) de saberes experienciais, profissionais e curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este resumo buscou ressaltar a contribuição de um trabalho interdisciplinar em um curso de Licenciatura em Educação Física, que trata sobre os elementos da cultura corporal a partir de sua ressignificação no contexto pandêmico. Como estratégia utilizamos um tema gerador para a partir dele trabalhar elementos da cultura corporal (dança), cultura local (folclóricas) e libras.

Embora o projeto da mostra virtual tenha alcançado seus objetivos ainda se faz necessário uma pesquisa mais consistente para identificar seus impactos na formação dos discentes do curso de educação física da ESMAC.

REFERÊNCIAS

CASCUDO, Luis da Câmara. **Folclore do Brasil**. Rio de janeiro: Fundo de Cultura, 1967 – 2ª edição, FJA: Natal, 1980.

TARDIF, Maurice. **Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente**. In:____. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-55.

TRADA, Débora Sicupira. *et al*. **Linguagem da Dança**. Curitiba: Ibpex, 2009.

MUDE FIT[1]: UMA ALTERNATIVA DE EXERCÍCIO FÍSICO PARA VIAJANTES NO BRASIL

MUDE FIT: A PHYSICAL EXERCISE ALTERNATIVE FOR TRAVELERS IN BRAZIL

MUDE FIT: UNA ALTERNATIVA DE EJERCICIO FÍSICO PARA VIAJEROS EN BRASIL

Bruna Carvalho Dutra Fróis
Universidade Federal de Jataí (UFJ)
Paulo José Cabral Lacerda
Universidade Federal de Jataí (UFJ)

INTRODUÇÃO

Compreende-se que com o avanço da tecnologia, o mundo hodierno se encontra à frente dos dilemas de uma sociedade cada vez mais digital, grande parte da nossa rotina e em grandiosa escala nossa experiência com o mundo transita por ela. Com isso, empresas precisaram se reinventar diante o cenário tecnológico, e um dos meios encontrados foi a criação de aplicativos. Esses aplicativos, aparentemente levam aos usuários finais, o consumidor, com acesso a informações na palma da mão e apenas com um clique. À vista disso, este estudo tem como objetivo pesquisar o aplicativo conhecido como "Mude *Fit*", como também, se propôs compreender sobre a temática de mochileiros, nessa direção, o campo empírico levou a pesquisar os benefícios do aplicativo "Mude *Fit*" em conjunto com o exercício físico para viajantes, no Brasil.

O processo metodológico se caracteriza por sua natureza qualitativa, como também, foi realizada uma pesquisa de campo e uma pesquisa participante, no qual a autora se deslocou para conhecer de perto a plataforma presencial, que de início foram as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, aplicando o formulário *Google Forms.* Por último, foram realizadas duas entrevistas online com os responsáveis pela mídia e recursos humanos do aplicativo.

A ORIGEM E OS TIPOS DE MOCHILEIROS

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Ainda não se sabe ao certo quando surgiu o segmento de mochileiros, ou conhecidos também como *Backpackers*, mas é notório que o hábito de "deslocar sem rumo" de um local ao outro com objetivos distintos vem desde os primórdios. Outrossim, olhando em uma ótica cristã, histórias como Adão e Eva, Noé com a sua arca, os peregrinos, são cercadas de trajetórias que precisavam de locomover-se de um local para outro sem saber ao certo onde iam chegar, ainda que cada um tivesse um objetivo diferente, todos sempre cercados de longas trajetórias em busca do objetivo final.

O TRABALHO UBERIZADO: A CONTRADIÇÃO DO TRABALHO DIGITAL

É notório que o trabalho no mundo atual se encontra sob intenso impacto de sua digitalização. No ano de 2021, 20% da população brasileira teve sua renda vinculada a algum aplicativo (CAVALCANTE, 2021), uma sedução pela facilidade de acesso, na realidade é segundo Antunes (2020, p.33), "a liberdade e flexibilidade (trabalhar quando e onde quiser) propagada pelas empresas constitui, na verdade, a transferência deliberada de riscos para aumentar o controle sobre os/as trabalhadores/as". Nesses termos, a sonhada conquista do trabalho livre e emancipador, ainda não alcançou a escala desejada para um labor que permita o trabalhador de fato conseguir autonomia financeira e o assegurar das condições dignas e constitucionais do trabalho.

SÍNTESE DOS RESULTADOS

Encontramos quatro categorias: "uberização do trabalho", "mochileiros", "exercícios físicos" e "aplicativos". Do ponto de vista da usabilidade focada na atividade fim, ou seja, os usuários, destacamos que as categorias "aplicativos", "mochileiros" e "exercícios físicos" corresponderam às expectativas deles. Por outro lado, quando tratamos da "uberização do trabalho", outros caminhos são desvelados, descortinando um mundo de contradição entre o empregado e empregador, usuário e produtor de conteúdo, ou seja, em um balanço de força, o trabalhador ainda não se constitui a parte legítima de um processo de reconhecimento de direitos sociais e trabalhistas que estão à margem da legitimação desses trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange sobre a funcionalidade do aplicativo, foi possível observar que o mesmo supre a necessidade do mochileiro em realizar exercícios físicos de qualidade, de forma gratuita.

Por outro lado, as reflexões em torno da uberização do trabalho demonstraram a delicadeza do tema, especialmente quando contrastado com a literatura crítica. Dada essa ambivalência e complexidade na relação aplicativos e trabalhadores, é preciso maior investimento em pesquisas que compreendam melhor este fenômeno, permitindo que não apenas a atividade fim desses aplicativos seja bem avaliado pelos usuários, mas sobretudo, que o trabalhador não seja mais uma esfera deste processo a ser invisibilizado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R.; FILGUEIRAS, V. **Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo.** Contracampo, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020.

CAVALCANTE, L. **Do WhatsApp ao Uber**: 1 em cada 5 trabalhadores usa apps para ter renda. Belém, maio. 2021. Disponível em: https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/05/12/do-whatsapp-ao-uber-1-em-cada-5-brasileiros-usa-apps-para-ter-renda.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

O BRINCAR E SUAS VIVÊNCIAS: UMA PONTE PARA O APRENDER[1]

PLAYNG AND ITS EXPERIENCES: A BRIDGE TO LEARNING

EL JUEGO Y SUS EXPERIENCIAS: UN PUENTE HACIA EL APRENDIZAJE

Giovanni Beneditto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ana Paula Dahlke
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Carolina Caneva da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Lucas Pacheco Fialho
Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)
Daniela do Santo Abreu
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Lisandra Oliveira e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Este trabalho destaca a importância do brincar e do lúdico na aprendizagem das crianças, com reflexões sobre como a escola pode ser um ambiente propício para esse tipo de aprendizado.

O tempo de brincadeira nas escolas e em outros espaços pedagógicos construídos para crianças, frequentemente é colocado em segundo plano, sendo substituído por atividades ditatizadas com foco na alfabetização, por exemplo, ainda que para as crianças mais novas (BACELAR, 2009).

O LÚDICO E SUA CONEXÃO COM A APRENDIZAGEM

A atividade lúdica é importante para o desenvolvimento integral das crianças, entretanto atualmente, estas últimas têm menos oportunidades para desfrutar de brincadeiras variadas e enriquecedoras. Espaços ao ar livre são cruciais para socialização e exercício da criatividade, mas atualmente as crianças são sobrecarregadas com agendas diversas e atividades em telas,

[1] Esse trabalho foi parcialmente financiado por bolsas: CAPES/PIBID e PROPESQ/BIC.

substituindo a interação social e o brincar ativo (SEVERINO; POROZZI, 2010; KUNSCH, 2014; MEIRELLES et al, 2023).

Huizinga (2007) considera a atividade lúdica uma expressão cultural, social e parte integrante da experiência humana. Já Piaget (2023) destaca a relação entre as atividades lúdicas e o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a imitação, acomodação e a assimilação[2]. Piaget (2023) também destaca que o jogo é "desinteressado" e encontra sua finalidade em si mesmo.

As atividades lúdicas são fundamentais para a aprendizagem das crianças, já que encontram prazer em brincar e conseguem interpretar o mundo e a si mesmas através das brincadeiras. Há uma relação entre o lúdico e o aprendizado, como uma ponte, visto que a ludicidade fornece saberes e experiências que a criança não poderia acessar de outra forma. Essa ponte permite que a criança experimente e vivencie habilidades e limites que serão aprimorados no seu cotidiano, além de ganhar um sentido de realização ao concretizar sua criatividade e imaginação (SEVERINO; POROZZI, 2010).

No que se refere à Educação Física, Severino e Porozzi (2010) apontam o uso do lúdico nas aulas como ferramenta que utiliza o que as crianças têm de melhor, seu talento para brincar.

A escola precisa compreender a especificidade da infância e do brincar como uma forma de aprendizagem significativa e exploratória. O/a professor/a tem o papel de criar espaços pedagógicos estimulantes e desafiadores para a construção do conhecimento escolar significativo, levando em conta as diferentes modalidades de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob esta perspectiva, considerando a redução drástica do tempo (e espaço) destinado às brincadeiras em nossa sociedade, a escola surge como uma possibilidade de ocupação ou até mesmo de possibilitar um ambiente para o desenvolvimento de atividades lúdicas. Assim, a escola se torna um espaço necessário para a socialização e, igualmente, para o lúdico. A escola contemporânea precisa estar atenta a esse caráter cultural e social, assumindo um papel fundamental na possibilidade de atividades lúdicas e no desenvolvimento integral das crianças.

[2] Conceitos criados por Piaget: Acomodação: processo de mudança de estágio mental em frente a agentes externos; Assimilação: é onde a criança incorpora elementos externos ao seu próprio esquema mental.

ISSN: 2175-5930

Nesse contexto, a relação entre professor/a e criança no processo de ensino-aprendizagem e o trabalho docente passam por mudanças significativas. O papel do/a professor/a não é apenas transmitir conteúdo, mas de estimular reflexões críticas para construção de conhecimento e de processos de aprendizagem. O uso do lúdico na escola permite um ensino humanista e integral. Nesse sentido, se faz necessário aprofundar pesquisas sobre o lúdico na Educação Básica, aproximando teoria e prática e compreendendo os caminhos possíveis para o seu desenvolvimento na escola.

REFERÊNCIAS

BACELAR, V. L. da E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador : EDUFBA, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KUNSCH, C. K. Excesso de atividades, consumo e superproteção: possíveis fatores de tédio em crianças. **Veras**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 99-115, 2 maio 2014. ISE Vera Cruz. Disponível em: https://bit.ly/3AvHaIF. Acesso em: 13 abr. 2023.

MEIRELLES, R.D. de C. et al. A cidade que virou casa: considerações sobre o brincar livre e espontâneo durante o período de isolamento social de 2020. **Movimento**, [S. l.], v. 28, p. e28073, 2022. DOI: 10.22456/1982-8918.117179. Acesso em: 13 abr. 2023.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4° ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023.

SEVERINO, C. D.; POROZZI, R. **A ludicidade aplicada à Educação Física**: a prática nas escolas. Revista Práxis, ano II, nº 3 – janeiro 2010. P. 51-58.

O CLÁSSICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DA RÍTMICA DALCROZE NA GINÁSTICA A PARTIR DA "PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA" E DA "ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA".

THE CLASSICAL IN TEACHERS' TRAINING: POSSIBILITIES OF DALCROZE RYTMICS IN GYMASIS FROM THE "HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY" AND THE "CRITICAL-SUPERATING APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION

LO CLÁSICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: POSIBILIDADES DE LA RÍTMICA DALCROZE EN LA GIMNASIA DESDE LA "PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA" Y EL "ENFOQUE CRÍTICO-SUPERADOR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA".

Joelma de Oliveira Albuquerque,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Luzicleia dos Santos Barbosa
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UFAL)

INTRODUÇÃO

Este relato diz respeito a uma experiência de incorporação do conhecimento da Rítmica Dalcroze na formação de professores de Educação Física, em especial, na disciplina Metodologia do Ensino da Ginástica Para Todos (MEGPT) no semestre de 2022.1. Esta incorporação se deu a partir da participação em um curso, no departamento de Artes da Universidade Federal de Alagoas, com o professor Iramar Rodrigues do instituto Jaques-Dalcroze (Genebra, na Suíça), no ano de 2011. O objetivo deste relato é explicitar uma experiência do trato com o conhecimento da Rítmica Dalcroze, articulando-o ao conhecimento da ginástica, analisando-a à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008) enquanto teoria Pedagógica, e na Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

ISSN: 2175-5930

Consideramos para este relato, a metodologia para a "sistematização de experiências" de Holiday (2006), que indica os seguintes momentos: a) Ter participado e ter o registro da experiência; b) Apontar para que, que experiência queremos sistematizar, e quais aspectos centrais interessam sistematizar?; c) Recuperar o processo vivido; d) Realizar a análise, síntese e interpretação crítica; e, e) Expor os pontos de chegada, com a formulação de conclusões, além da comunicação da aprendizagem.

A análise/síntese da experiência se dá a partir de uma aproximação ao método materialista histórico dialético, enquanto instrumento do pensamento para a apropriação, compreensão, explicação e transformação do real, considerando suas categorias analíticas, realidade e possibilidades (CHEPTULIN, 1982). Além do método, também os principais parâmetros teóricos para a análise são os relacionados com a Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. Destacamos a noção de clássicos, que é o que "se firmou como fundamental, como essencial" (SAVIANI, 2015, p.287), e reconhecemos que a Rítmica Dalcroze é um conhecimento clássico a ser tratado na formação de professores, articulado à concepção de formação omnilateral posta na proposta da Licenciatura Ampliada, que

> objetiva uma consistente formação baseada no acervo de conhecimentos necessários ao trabalho pedagógico com a cultura corporal nos diferentes campos de trabalho (educação, saúde, esporte e lazer) e ao domínio das ferramentas de pensamento e de pesquisa para o acesso e à produção de conhecimento científico. (MORSCHBACHER, 2016, p. 210).

Além disso, o conhecimento da Rítmica Dalcroze foi tratado a partir da teorização acerca dos ciclos de escolarização que "pressupõem uma sistematização da lógica da dinâmica, da estrutura e de desenvolvimento da forma e do conteúdo de pensar do estudante, demonstrando-se ser uma sólida referência de organização do ensino com base na lógica dialética". (MELO, LAVOURA e TAFFAREL, 2020, p.120). Esta lógica ocorreu no interior da disciplina de MEGPT, na qual a Rítmica Dalcroze foi compreendida como parte da construção de uma totalidade mais rica acerca do conhecimento da ginástica e suas possibilidades na prática social.

RECUPERANDO O PROCESSO DE TRATO COM O CONHECIMENTO

ISSN: 2175-5930

Para iniciar este relato, considerando a noção de clássicos, é necessário recuperar, ainda que pontualmente, quem foi Émile Henri Jaques-Dalcroze. Foi nomeado em 1892 professor de Harmonia Teórica do Conservatório de Genebra, onde lecionou durante 18 anos, durante os quais, observou limites na formação dos músicos, já que o Conservatório formava excelentes executantes, mas que ele não os considerava "músicos completos". No geral, para Dalcroze, os músicos progrediam do ponto de vista auditivo, porém tinham dificuldades de relacioná-los, e coordenando ações corporais necessárias à execução musical. Passou então a se dedicar ao trabalho com a rítmica, elaborando um sistema de educação musical fundamentado em ações corporais (LANGLADE E LANGLADE, 1970). Estes autores reconhecem sua contribuição para o desenvolvimento da ginástica, e o localizam como um dos "inspiradores" no que denominam "Movimento do Centro" (Escola Alemã de Ginástica) ou "Manifestação Artístico-Rítmico-Pedagógica" para a ginástica moderna. Na disciplina na qual desenvolvemos a experiência, buscamos dialogar com um dos seus objetivos, a saber: "Relacionar os dinamismos corporais matizados no tempo com as dimensões e as resistências do 'espaço/tempo', para criar o sentido do ritmo musico-plástico". (LANGLADE E LANGLADE, 1970, p. 64. Tradução nossa).

Outros aspectos relevantes acerca do contexto da ginástica enquanto conhecimento a ser ensinado nas escolas, é que no Brasil, inicialmente, se reproduziu nas escolas o que a ginástica veio a ser no século XIX na Europa a partir do processo de industrialização. Segundo Paraíso (2015, p.35), neste período, as atividades que eram, no período anterior, "livres e lúdicas, (...) são substituídas por 'séries de exercícios físicos' e a ginástica científica, portanto, é que se oferece como espetáculo 'controlado' e 'institucionalizado'".

Atualmente, com a hegemonia das formas ginásticas esportivizadas e de alto rendimento, a ginástica passou a ser um conhecimento negado nas escolas, cuja desestruturação, é mais uma expressão da precarização e exploração do trabalho na sociedade capitalista. Almeida (2005), através de sua pesquisa, afirma que "A ausência da Ginástica na escola se explica num processo global de esvaziamento das funções e meios educativos para a formação humana, em especial da classe que vive do trabalho.", e que esta ausência no processo educativo "(...) desqualifica a formação humana no que se refere ao desenvolvimento social, científico, educativo referente à cultura corporal" (ALMEIDA, 2005, p.78-79).

Frente a isto, planejamos a disciplina de forma a romper com a negação e a fragmentação do conhecimento ginástico na escola. A aula sobre rítmica consistiu na proposição de atividades em duplas e grupos, acompanhadas de músicas previamente selecionadas pela professora, de forma que os estudantes reconhecessem sua estrutura rítmica, o que na música se estuda através da "métrica", que é "teoria do compasso e do ritmo" (MED, 1996, p.128). De acordo com Med (1996, p.20) "a relação entre as durações de sons define o ritmo" e "O ritmo é a organização do tempo". Através de atividades, os estudantes se apropriaram dos tempos musicais, do compasso (ou conjunto de tempos), da pulsação (constância dos tempos), ressaltando a passagem de um compasso a outro, e da frase musical, um conjunto de compassos coerentemente organizados e delimitados, com sentido próprio.

Algumas atividades para tematizar esses conceitos foram realizadas. Solicitou-se que a turma caminhasse em um espaço delimitado da quadra, e, marcando com os pés os tempos, bateriam palmas no quarto tempo (compasso quaternário). Uma variação foi bater na mão do colega no quarto tempo, marcando a pulsação. No segundo momento, uma das atividades proposta foi a execução de uma ação ginástica (uma vela, um avião, por exemplo) em quatro tempos, depois em três tempos, em seguida em dois tempos, e em um tempo. Orientou-se que os estudantes avaliassem esteticamente a diferença na execução considerando a variação nos tempos. Diversas atividades desta natureza foram propostas, sem materiais e com materiais, e, em seguida, ao escutar a música com a letra em mãos, os estudantes foram desafiados a identificar as frases musicais e, em grupos, organizar uma sequência ginástica. Cada grupo ficou com uma estrofe diferente da música e poderia livremente escolher como elaborar a sequência ginástica. Os grupos se apresentaram, e realizaram a sequencia utilizando os tempos de diferentes formas, o que foi constatado após solicitação, pela professora, da análise das proposições dos grupos. Um grupo se valeu do uso de um tempo para cada ação; outro utilizou dois tempos para cada ação (foram realizadas duas ações por compasso); outro grupo se organizou utilizando um tempo para uma ação, e três tempos para outra ação (também duas ações ginásticas por compasso). Após análise junto aos estudantes, foi possível constatar a apropriação dos conceitos tratados, quando estes estabeleceram nexos e relações entre o conhecimento da rítmica e os fundamentos ginásticos estudados (giros, equilíbrios, saltos, balanceios e suspensões), para a elaboração de uma nova síntese no pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à experiência realatada, identificamos ricas possibilidades para tratar o tema da ginástica em diferentes graus de aprofundamento e amplitude, ao nos apoiar em Lorenzini e Taffarel (2018, p. 304), quando consideram que a ginástica na educação escolar apresenta um problema fundamental ao estudante que é "desafiar suas próprias possibilidades de exercitação visando a elaboração do pensamento teórico". Assim, segundo estas autoras, o conhecimento da ginástica, uma vez apropriado pelos estudantes, tornam-se um signo da cultura que possibilita um salto qualitativo na mediação entre o sujeito (que é histórico) e este objeto que está sendo estudado, ou seja a Ginástica. Podemos afirmar, com a experiência na disciplia ao longo dos anos, que o conhecimento da rítmica vem possibilitando uma compreensão mais ampla para a composição de séries ginásticas.

Assim, consideramos que a (re)incorporação da Rítimica Dalcroze, ao conhecimento da ginástica, na formação de professores, possibilita (e vem possibilitando ao longo destes dez anos), uma ampliação das possibilidades de organização do trabalho pedagógico que atinja o objetivo e a função social da escola e do trabalho educativo, a saber, produzir em cada indivíduo a humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos seres humanos, para que estes se humanizem (SAVIANI, 2008). Esta é uma tarefa vital em um contexto de negação do conhecimento científico que o país vem enfrentando desde o golpe de 2016, quando se intensificou e aprofundou um processo de ataque à escola e a formação superior no Brasil. Por isso, consideramos que a experiência desenvolvida colabora para a resistência ativa (SAVIANI, 1998) dos professores, que atuarão em meio às contradições da escola, na busca de realizar a sua função social da melhor forma possível nas condições dadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. **A ginástica na escola e na formação de professores**. Salvador, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

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

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências:** prática e teoria para outros mundos possíveis. Brasília: MMA, 2006.

LANGLADE, A.; LANGLADE, N. R. de. **Teoria General de La Gimnasia**. Buenos Aires: Stadium, 1970.

LORENZINI, A. R; TAFFAREL, C. N. Z. Os níveis de sistematização da ginástica para formação de conceitos na educação escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Volume 40, Edição 3, julho a setembro de 2018, pp. 302-308.

MED, B. **Teoria da Música**. Brasília-DF: Musimed, 1996.

MELO, F. D. A.; LAVOURA, T. N.; TAFFAREL, C. N. Z. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. Revista **Humanidades e Inovação**, 7 (10), 2020, 117-134.

MORSCHBACHER, M. **Formação de professores:** proposições para a formação para o trabalho científico na licenciatura em Educação Física. Salvador, 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia.

PARAÍSO, C. S. **O trato com o conhecimento da ginástica na escola:** contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem crítico- superadora da educação física. Salvador, 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia.

SAVIANI, D. Resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. In: **Revista Princípios**. Ed. 47, nov/dez/jan, 1997-1998, pp. 66 a72.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, 7(1), 2015, pp. 286-293.

SOARES, C. L. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

O ESTÁGIO NO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE STAGE IN THE PROCESS OF BECOMING A TEACHER: AN EXPERIENCE REPORT

LA PRÁCTICA EN EL PROCESO DE CONVERTIRSE EN DOCENTE: UN RELATO DE EXPERIENCIA

Heloísa Bordignon,
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
Lucas Mateus Linhares Lopes,
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
Angelica Madela,
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo refletir acerca das aprendizagens construídas no processo de tornar-se professor nos estágios curriculares. Com referência a isso, serão relatadas experiências vivenciadas no curso de licenciatura em Educação Física no componente de Estágio Supervisionado II, o qual é subdividido em três etapas: a) observação participante e construção do projeto de intervenção; b) intervenção; c) socialização das experiências.

As escolas-campo pertencem à rede pública da cidade de Xanxerê/SC e contemplam estudantes de diferentes classes socioeconômicas. O estágio foi realizado com turmas do 8° e 9° ano do ensino fundamental; e para as intervenções, foram utilizadas metodologias de ensino ativas, que colocam os estudantes como protagonistas, fomentando a participação no processo de ensino-aprendizagem.

APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS…

Por meio do componente de estágio, o acadêmico conhece, investiga e problematiza a conjuntura da área de atuação profissional com ênfase na preparação de caráter integralizado e de características crítico-reflexivas. Nessa perspectiva, o estágio oportuniza a mobilização dos conhecimentos e teorias dos componentes curriculares com a prática docente. Consoante, estabelece uma ponte entre a instituição escolar e a universidade. Esse vínculo contribui na

ISSN: 2175-5930

análise, na identificação e no enfrentamento teórico-prático-metodológico de situações-problemas que estarão presentes no dia-a-dia profissional.

Diante do exposto, para Pimenta e Lima (2014) o estágio deve ser compreendido como um importante eixo da formação inicial do professor, uma vez que possibilita reflexões de experiências no campo de atuação. Dessa forma, o estágio atua como atividade integradora participativa no processo de construção de saberes que permeia a esfera profissional docente.

A escola-campo demonstrou receptividade e disponibilidade para auxiliar nas atividades, permitindo um cenário harmônico. Os professores supervisores de campo foram fundamentais no nosso trabalho docente; conversaram sobre a organização escolar, as turmas, o planejamento e a prática docente. Evidenciou-se, assim, um relacionamento com a direção da instituição e o contato com professores da mesma área de atuação, proporcionando trocas de experiências.

O estágio iniciou com a observação participante, a qual foi fundamental para a construção do planejamento, proporcionando um diagnóstico do contexto e da realidade escolar. Observar as aulas e especificidades da turma auxiliou no planejamento de intervenção, que foi organizado seguindo o planejamento do professor supervisor abordando a temática dos esportes coletivos.

No planejamento as dificuldades surgiram na vinculação das atividades aos objetivos de cada aula. Isso porque, além de seguir documentos orientadores, os planos deveriam seguir uma progressão de ensino. Toda essa etapa demandou tempo, uma vez que analisamos as propostas elaboradas com um olhar integralizado, preconizando a sequência pedagógica do ensino do esporte.

O ato de planejar assume um significado quando é intencional, ou seja, é o refletir sobre a ação, considerando os meios e métodos utilizados para se alcançar o que se pretende: seus objetivos (ZABALA, 1998). Dessa forma, percebemos que o processo de planejamento das aulas não foi algo simplório, mas sim um panorama de construção de atividades com objetivos a serem alcançados. Além de sistematizar os planos de aula, o planejamento proporcionou maior segurança nas aulas.

O planejamento viabilizou um olhar criterioso para a análise da aprendizagem dos estudantes. Com isso, identificamos dificuldades e potencialidades das turmas, permitindo que trabalhássemos com diferentes formas e estratégias, como: rodas de conversa (para atividade

diagnósticas e de promoção de interação); intervenções durante as atividades (inclusão de variações ou correções de movimentos); Todas essas estratégias tiveram como propósito favorecer a participação, o comprometimento e uma relação positiva com os colegas no decorrer das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do período de estágio ser limitado, a vivência possibilitou conhecer, investigar e problematizar ações, além da prática de ser professor. O planejamento possibilitou construir uma trilha para o processo de ensino-aprendizagem. Todas as atividades realizadas possuíam intencionalidades e foram desenvolvidas de modo promissor.

Enfrentar situações-problemas na área de atuação é importante para a construção profissional. Todas as etapas e experiências do estágio auxiliaram no processo constituindo de ser professores de Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

O IMPACTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A CERTEZA DA DOCÊNCIA[1]

THE IMPACT OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM FOR THE CERTAINTY OF TEACHING

EL IMPACTO DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA PARA LA CERTEZA DE LA ENSEÑANZA

Esthefany Laiane Ferreira da Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Sthefany da Silva Rodrigues,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Lilian Silva de Sales,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Amanda Cláudia Alves e Silva,
Secretaria Municipal de Castanhal (SEMED)

INTRODUÇÃO

A experiência a ser relatada é de uma acadêmica do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará, residente do Programa Residência Pedagógica que desenvolve a residência em uma escola municipal de Ensino Fundamental, anos iniciais, localizada na cidade de Castanhal/PA.

O Programa de Residência Pedagógica tem o objetivo de contribuir na formação teórica e prática de estudantes de cursos de licenciatura, e também contribuir na construção da identidade profissional docente, proporcionando a estes, vivências nas escolas de educação básica (CAPES, 2018).

OBJETIVO

Portanto, esse relato tem o objetivo de apresentar as contribuições que o programa proporciona na construção profissional e pessoal do discente de Educação Física. Zeichner (2010), fala sobre espaços híbridos, então o Programa Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores se encaixa nesses espaços.

[1] Apoio financeiro da CAPES, Programa de Residência Pedagógica-UFPA. Edital 2022.

METODOLOGIA

Durante o curso de Educação Física há o período de estágios, como previsto na Lei nº 11.788/2008 que visa a preparação para o trabalho. Assim como o estágio, o programa também visa contribuir na formação profissional do docente, mas de modo mais eficiente devido uma imersão maior na escola.

No primeiro momento, na escola foram realizadas observações e anotações de como eram ministradas as aulas e a participação dos alunos, posteriormente, foi feito um plano de aula baseado na temática de brincadeiras e jogos, que estavam sendo trabalhado no planejamento bimestral da preceptora, depois ocorreu a primeira aula ministrada pela residente.

DISCUSSÃO

Diante disso, foi de suma importância as observações e anotações, além das orientações da preceptora antes e depois de colocar o planejamento em ação, foi significativo, pois apresentou acertos e erros de quem está aprendendo a ser professora. Foi notório a animação dos alunos para a realização das atividades propostas, a recepção carinhosa também, pois motivou a busca por mais conhecimentos sobre a Educação Física Escolar. A troca entre residente, preceptora e alunos tornam as aulas mais interessantes e ensinam a lidar com possíveis frustações.

Galvão (2002), relata as características de um professor bem-sucedido nos aspectos: técnicos, afetivos e sociopolíticos. Assim sendo, o professor deve dominar o conteúdo e a metodologia de ensino, além de adaptar e incentivar a participação dos alunos e também pensar sobre a sua prática; desenvolver laços afetivos com os alunos, mantém o respeito, e colabora com o interesse no modo de ensinar, valorizando seu papel de docente, o conhecimento da experiência social dos alunos também está relacionado às características de um professor bem-sucedido.

RESULTADOS

É indiscutível a colaboração do programa para a primeira experiência de ministrar uma aula, vivenciando na prática como lidar com situações que na teoria não possuem o mesmo

impacto. A convivência na escola com os alunos e com a ajuda da preceptora foi possível se preparar para resolver questões não planejadas.

Além disso, o programa confirmou o porquê de escolher a docência. O professor possui um papel transformador na sociedade, e às vezes o docente não compreende isso porque a própria sociedade não compreende o valor dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, este trabalho relata a experiência de uma residente no Programa Residência Pedagógica, que ressalta a relevância do programa para o aperfeiçoamento inicial de professores.

Em vista disso, a contribuição que o programa deu à experiência da futura professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais é marcante, pois as certezas se sobressaíram as incertezas. É importante também destacar os alunos, a orientadora, a preceptora e os demais residentes que aprenderam e contribuíram de alguma forma, que o Residência Pedagógica possa alcançar mais estudantes e contribuir na formação profissional destes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Edital 6/2018.

GALVÃO, Zenaide. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação UFSM**, v. 35, n. 03, p. 479-503, 2010.

O LUGAR DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA[1]

THE PLACE OF PEDAGOGICAL RESIDENCY IN THE SCHOOL

EL LUGAR DE LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA

Luan Henrique Gomes da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Deilson Sales da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Maricelly Keyla Maia de Assis,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Fábio Batista da Fonseca
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Tadeu João Ribeiro Baptista,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O presente resumo objetiva estabelecer um diálogo entre a maneira como a Educação Física Escolar (EFE) encontra-se situada nas escolas participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP), e as contribuições que ele pode proporcionar com novas perspectivas para a prática docente.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O PRP é um programa pertencente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tendo em seu objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de discentes dos cursos de licenciatura, através de projetos que possibilitem o diálogo constante entre teoria e prática profissional, criando possibilidades para o fortalecimento da atuação no campo prático (BRASIL, 2018).

METODOLOGIA

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da CAPES para sua realização.

O presente resumo foi desenvolvido a partir das observações de participantes do PRP, de forma descritiva, de modo a levar em consideração aspectos qualitativos da articulação entre o PRP e as duas escolas participantes.

POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES NA ESCOLA A

Localizada na Zona Norte de Natal, a *escola A* atende crianças do Ensino Fundamental I da rede municipal da cidade, consideradas de renda média-baixa. Os espaços destinados às aulas acontecem tanto em sala de aula quanto na quadra poliesportiva e seus materiais suprem bem as demandas dos quatro professores de EFE que atuam na escola.

Quanto aos conteúdos previstos para as aulas, o preceptor do projeto além de seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro na Escola (PNLD), adotado pelo Ministério da Educação (MEC), também utiliza outros livros complementares. O professor planeja suas aulas e a aplicação se dá ora em quadra, ora em sala de aula, a depender da disponibilidade.

O papel do PRP vem sendo trabalhado de modo a contribuir e somar nas aulas de EFE da referida escola, tendo em vista os residentes estarem em constante atuação junto ao preceptor, participando de forma ativa tanto nos planejamentos das atividades, quanto na execução destas. Além disso, é sempre dado aos residentes a liberdade de criação e inovação acerca das aulas, buscando assim, uma EFE mais ampla e dinâmica.

POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES NA ESCOLA B

A *escola B*, está localizada na região oeste de Natal/RN. Conta com estudantes do ensino médio-técnico, e atende escolares desde renda médio-baixa, até média. Dispõe de uma quadra poliesportiva e poucos materiais para a realização das práticas, e além disso, apenas um professor atende todas as turmas.

Quanto à organização da EFE, percebe-se que não há aprofundamento dos assuntos trabalhados no ensino fundamental. No tocante aos conteúdos, não há planejamento que atenda às especificidades das diferentes turmas, sendo eles repetidos em todos os anos.

O PRP ainda não conseguiu realizar intervenções na escola, por não seguir a mesma linha de pensamento ou planejamento do professor. Dessa forma, nesta escola, o PRP ainda não

ISSN: 2175-5930

conseguiu atuar conforme os seus objetivos, visto que o professor da *escola B* se apresenta longínquo ao PRP e seus processos e significados.

O LUGAR DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Em consonância aos objetivos do PRP, podemos pensar o seu lugar quando observamos a necessidade de troca entre o que é visto no campo prático de atuação docente com o processo formativo acadêmico, que continuamente passa por atualizações, com novas perspectivas para a EFE.

Observamos que, na atuação docente dos professores preceptores, ainda se encontram presentes tendências tradicionais no ensino da EFE, o que acaba por entrar em discordância às novas perspectivas epistemológicas, que trazem novos olhares para se pensar a linguagem corporal, conforme preconiza a BNCC (2017). O PRP, em diálogo com a escola, traz consigo certa responsabilidade em assumir um papel crítico para essas perspectivas tradicionais.

Ao observar as metodologias presentes em ambas as escolas, percebeu-se que elas convergem, por apresentarem-se como modelos tradicionais. Quanto aos planejamentos e objetivos para a EFE, estas diferem, pois enquanto na *escola A* há um planejamento estruturado, na *escola B* ele apresenta-se apenas para atender a um fim específico — cumprir o calendário escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que embora presentes dificuldades e desafios, o PRP emerge enquanto possibilidade de aproximação entre a realidade escolar e a formação acadêmica, em contribuição para o aprimoramento formativo dos residentes atuantes nas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital nº 6/2018**. Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do programa de residência pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf. Acesso em 02 mai. 2023.

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2017.

O PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

THE PIBID PHYSICAL EDUCATION 2020-2022 IN THE PERCEPTION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

LA PIBID EDUCACIÓN FÍSICA 2020-2022 EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA II

Augusto Fernandes Condé
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Larissa Fatima de Azevedo Lellis
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Doiara Silva dos Santos
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política nacional de aproximação e atuação de estudantes de licenciaturas na educação básica (EB). Esse programa vem se estabelecendo como um espaço tanto de formação docente quanto de objeto de pesquisas e produção acadêmica. Contudo, as pesquisas sobre o Pibid parecem se restringir aos bolsistas (IDs) como sujeitos, suas percepções quanto ao percurso e impacto formativo do programa e/ou relatos de vivências de aulas por eles ministradas.

Dentre as finalidades do processo de ensino-aprendizagem na escola, está a formação para a cidadania e mundo do trabalho. Assim, faz-se necessário entender o impacto desses programas para discentes da EB, valorizando seus saberes e perspectivas. Diante disso, buscou-se, neste estudo, identificar as percepções de estudantes do ensino fundamental II sobre o PIBID Educação Física (EF), durante o tempo de atuação dos bolsistas na escola (outubro de 2020 a março de 2022).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo-exploratório que teve como sujeitos estudantes de EB do ensino fundamental, entre o 6º e 9º ano, que participaram das ações do PIBID no período referido em uma escola pública de Minas Gerais (MG).

ISSN: 2175-5930

Para a coleta de dados utilizou-se a técnica de entrevista de grupo focal, que foi conduzida presencialmente (RESSEL *et al*., 2008). As questões principais da entrevista versavam sobre as percepções dos discentes sobre as aulas de EF, suas memórias das atividades e conteúdos desenvolvidos naquele período, bem como a importância da EF para eles.

Os procedimentos analíticos foram orientados pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Viçosa, sob o número de parecer: 5.796.095.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram entrevistados discentes de 7 turmas em grupo focal, com média de 20 estudantes em cada uma. Duas categorias de análise emergiram da análise: 1) o esvaziamento de sentido da EF no ensino remoto; 2) e as memórias procedimentais dos conteúdos da EF. As intervenções aconteceram remotamente entre outubro de 2020 e fevereiro de 2022, e presencialmente apenas no mês de março de 2022.

Dentre as percepções da EF no ensino remoto, os discentes compartilharam experiências relacionadas à realização dos Planos de Estudos Tutorados (PET), documento orientador do estado de MG, com atividades obrigatórias para o ensino remoto que, inclusive, representavam suas avaliações.

Para além dos PETs, ocorriam aulas expositivas dialogadas, via *google meet*, uma vez ao mês. Poucos estudantes apresentaram memórias a respeito daquelas aulas. De fato, a adesão dos alunos à disciplina de EF nas aulas *online* foi inferior a 20%, em todos os níveis. Duas pessoas do 9° ano lembraram do conteúdo ginástica, enquanto um aluno do 8° ano recordou sobre o conteúdo atletismo. Contudo, esses estudantes não conseguiram dialogar sobre os temas de aula de maneira mais aprofundada.

Quanto às aulas presenciais, as compreensões dos estudantes se relacionaram, principalmente, às fases procedimentais das dimensões do conhecimento, conforme se nota nas falas: “Achei legal, lembro da aula que teve na sala, tivemos uma dinâmica”; “acho que foi o salto, foi uma aula difícil, tinha que pular em cima da corda de uma forma diferente”, “na ginástica teve salto, e uma atividade parecida com cobra cega…eu achei muito legal”. Os alunos não se recordam das dimensões conceituais e atitudinais inseridas no trato daqueles conteúdos, elementos que estiveram propostos no planejamento e aulas dos IDs.

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca da compreensão sobre as percepções dos discentes frente às intervenções do PIBID EF, observou-se um baixo impacto das aulas remotas na construção de significados e sentidos da EF na escola. É preciso ponderar a baixa adesão e participação dos estudantes naquelas aulas, devido às conhecidas barreiras de acesso à internet e outros fatores. Estes foram entraves para o processo de ensino-aprendizagem. Aulas presenciais, no curto prazo em que ocorreram, trouxeram memórias estritamente procedimentais aos discentes. Reconhece-se a necessidade de ampliar os estudos sobre a temática em outras realidades e momentos do programa, valorizando a perspectiva dos discentes da EB, que vêm sendo negligenciados nas pesquisas sobre o impacto do PIBID.

REFERÊNCIAS

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

RESSEL, L. B. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, v.17, n.4, p. 779-86, 2008.

O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE PLANNING OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY: AN EXPERIENCE REPORT

LA PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA: UN INFORME DE EXPERIENCIA

Juliana de Assis Oliveira,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Aguinaldo César Surdi
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Renata Nishimura Guerra Cavalcanti
Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN)

INTRODUÇÃO

O planejamento é um processo de sistematização, o qual antecipa e faz reflexões sobre as necessidades de algo (LOPES *et al*, 2016; SANTOS, PEREIRA, 2021; NUNES *et al*, 2017). Apesar de não ser exclusivo da Educação Física, o planejamento constitui o fazer pedagógico, de modo a considerar elementos relevantes no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, Nunes *et al* (2017) relata a escassez de estudos referentes ao planejamento na Educação Física, portanto é uma necessidade abordar a temática. Assim, este estudo tem como objetivo descrever o planejamento na Educação Física escolar a partir da experiência do Programa Residência Pedagógica (PRP). Para tanto, esta pesquisa é qualitativa e descritiva, com a construção dos dados baseada no relato de experiência de uma bolsista do PRP sobre o planejamento realizado nos anos de 2021 e 2022.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O planejamento é permeado de intencionalidade pedagógica, influenciado por fatores sociais, econômicos e políticos, de modo a não haver neutralidade (SANTOS, PEREIRA, 2021; SAYÃO, MUNIZ, 2004). Assim, deve-se pensar o planejamento como prática significativa,

consciente e reflexiva, conforme os autores, uma vez que é uma etapa determinantes para definição dos caminhos pedagógicos.

Nessa perspectiva, Lopes *et al* (2016) enfatizam a necessidade do planejamento estar consoante com as propostas da escola e com os documentos norteadores, podendo estes ajudar a construir a cultura do planejamento. Conhecendo tais pensamentos é possível iniciar a discussão sobre o relato no PRP.

RELATO E DISCUSSÕES

O PRP é fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e estimula a iniciação à docência, ocorrendo nos períodos finais dos cursos de licenciatura. Durante o PRP, subprojeto de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o planejamento ocorria em reuniões semanais com os participantes e a professora supervisora da escola, com discussões sobre as aulas, dúvidas quanto às práticas pedagógicas, organização de atividades e produção de material didático.

Este era um momento rico e emergiam reflexões sobre as aulas para que melhorasse o processo pedagógico nas aulas seguintes, portanto a prática de planejamento mostrou-se próxima à ideia de práxis, a qual, segundo Silva (2017), tem potencial transformador e emancipatório. Assim, realizar um exercício dialético colabora para a formação dos futuros docentes críticos e reflexivos.

Para o planejamento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) era tomada como elemento norteador, embasando as discussões e suprindo a falta relatada por Santos e Pereira (2021) quanto às delimitações das disciplinas, de modo a haver adaptação das propostas da BNCC ao contexto da escola e com trocas de experiências mais organizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do relato, pode-se depreender que o momento de planejamento no PRP foi um recurso para práticas reflexivas. Também pode ser vista a influência da BNCC na construção dos planejamentos. Por fim, o estudo aponta que ainda há a necessidade de explorar a forma como o planejamento é feito pelos professores de Educação Física, pois ele é um importante instrumento na realização da prática pedagógica.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

LOPES, M. R. S.; NETO, A. R. M.; PARENTE, M. L. da C.; ARAÚJO, J. G. E.; SOUZA, C. B. de; MOURA, D. L.. A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education.** v. 27, n. 2748, 2016.

NUNES, L. de O.; FONSECA, D. G. da; BOSSLE, C. B.; BOSSLE, F.. Planejamento de ensino e Educação Física: uma revisão de literatura em periódicos nacionais. **Motrivivência**, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 29, n. 52, p. 280-294, 28 set. 2017.

SANTOS, G. G.; PEREIRA, G. A. F. Obstacles encountered in the practice of planning classes in school Physical Education. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, 2021.

SAYÃO, M. N.; MUNIZ, N. L.. O planejamento na educação física escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem. **Pensar a Prática**, p. 187-203, Jul./Dez. 2004.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, set./dez. 2017, p. 121-135.

O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPO DE PANDEMIA: RESSIGNIFICANDO O SEU ESPAÇO DE ATUAÇÃO EM UM NOVO CENÁRIO LABORAL[1]

THE PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONAL IN A TIME OF PANDEMIC: RE-SIGNIFYING HIS/HER PERFORMANCE SPACE IN A NEW LABOR SCENARIO

EL PROFESIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: RESIGNIFICANDO SU ESPACIO DE ACTUACIÓN EN UN NUEVO ESCENARIO LABORAL

Lucieli de Castro Elói,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Moisés Marçal Roso Danin,
Faculdade Conhecimento e Ciência (FCC)
Fernando Teixeira da Silva,
Faculdade Conhecimento e Ciência (FCC)
Beatrice Maria Lobato da Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Lucila Silva da Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Gabriel Amorim Machado,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Em 2019, a sociedade se deparou com uma nova doença denominada Covid-19, que se apresentou de forma letal levando milhões a óbito pelo mundo. Sua característica fisiológica é de uma infecção respiratória que afeta muitos órgãos do corpo humano e seu contágio viral se dá pelo ar e/ou contato com pessoas infectadas.

O surto do coronavírus inicialmente foi restrito à área continental da China, rapidamente ganhou proporções internacionais se espalhando para pelo menos 114 países adicionais (HOLSHUE et al., 2020). Até maio de 2020, a OMS havia notificado 3.349786 casos confirmados da doença em todo o mundo, com um total de 193.710 mortes (Organização

[1] O presente trabalho não contou com nenhum tipo de apoio financeiro para sua realização.

Mundial da Saúde, 2020), o que implicou em medidas sanitárias para a prevenção e proteção, incluindo o distanciamento social e o uso de máscaras e álcool em gel.

Dentre as orientações, está a prática de exercícios físicos para a prevenção e fortalecimento do sistema imunológico para o combate da doença. Tal prática é de responsabilidade dos profissionais de Educação Física que são habilitados para esse exercício profissional, exercício este que foi duramente afetado com o fechamento das academias e demais locais de desenvolvimento de um trabalho especializado, tanto coletivo quanto individual.

A pesquisa nasceu de discussões atuais e necessárias no campo acadêmico que reforçavam a presença do profissional de Educação Física no hall da pesquisa e no desenvolvimento de estudos científicos junto aos demais profissionais, apontando assim a sua relevância neste espaço laboral desafiador. O estudo também visa somar a pesquisas já desenvolvidas sobre o campo de atuação do profissional de educação física, que ainda é incerto e pouco reconhecido, especialmente no momento pandêmico que necessitou de um novo posicionamento criativo e tecnológico para oportunizar exercícios físicos à população.

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo, com abordagem quanti-qualitativa e objetivou analisar de que maneira o Profissional de Educação Física ressignificou a sua prática laboral durante a Pandemia da Covid-19.Utilizou-se de questionário aplicado virtualmente via Google Forms, contendo 10 questões.Ao final da coleta foram obtidos 20 questionários corretamente preenchidos que foram analisados de maneira tanto qualitativa quanto quantitativa por meio de gráficos criados no próprio Google Forms.

RESSIGNIFICANDO O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA X A COVID-19

O coronavírus pode causar sintomas leves à graves, levando à óbito, com transmissão extremamente rápida e em março de 2020 se tornou uma pandemia global reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (NOGUEIRA et al, 2020).

Por mais de um ano, o isolamento social foi recomendado como a maior forma de prevenção contra a doença e teve impactos negativos na vida saudável, com mudanças no perfil alimentar, atividade física e agravamentos de doenças crônicas (SILVA et al, 2021).

De acordo com Guo et al (2000) mencionado em Souza et al (2021) existe uma taxa letal de 2,3% pela COVID-19, que potencializa em 10% nos pacientes que apresentavam os

fatores de riscos para doenças cardiovasculares (DCV), reversíveis mediante o exercício físico (FERREIRA et al, 2021 apud DE SOUZA et al, 2021).

Segundo Chen et al (2020) citado por Silva et al (2021), a manutenção de uma rotina de exercícios pode ajudar num curto prazo a melhorar todo o sistema imunológico, reduzindo os riscos da Covid-19 ao contrário do comportamento sedentário que acelera o declínio físico e funcional do processo de envelhecimento, por exemplo, aumentando riscos de doenças (RUWER et al, 2005).

Nesse contexto, a inserção do profissional bacharel em EF é uma excelente opção para manter, atenuar quadros depressivos e otimizar processos fisiológicos através do exercício (JOY, 2020 apud RAIOL et al, 2020). Manter-se ativo mesmo que em casa é uma saída e importante aliada na prevenção à covid-19 (SILVA et al, 2021).

Diante isso, verifica-se que o profissional de educação física dentro de um quadro multidisciplinar e multifatorial vem contribuindo para a melhoria da qualidade de vida de indivíduos acometidos pela Covid-19, se tornando um profissional de relevância essencial para a implementação de bons hábitos alimentares e exercícios físicos regulares que auxiliam no combate a Covid-19 e demais doenças.

MATERIAIS E MÉTODOS

Optou-se por realizar pesquisa de campo, pois visamos buscar a informação diretamente com a população pesquisada (GONSALVES, 2001), no caso, os profissionais de Educação Física. O levantamento bibliográfico foi realizado em sites acadêmicos, como Google acadêmico, Pubmed e Scielo com os descritores nas línguas portuguesa e inglesa, sendo eles: saúde, educação física, covi-19 e exercícios físicos para embasamento da temática e apropriação dos conceitos e definições sobre o assunto para melhor qualidade científica.

Devido à pandemia, a coleta foi realizada de forma virtual por meio de questionário eletrônico enviado via Plataforma Google Forms. O instrumento foi encaminhado via WhatsApp em novembro de 2021 para diversos profissionais de educação física da cidade de Belém-PA que são vinculados ao Conselho Regional de Educação Física – CREF e atuam como personais trainers.

O questionário enviado continha dez questões, sendo elas sete objetivas de múltipla escolha e três subjetivas, totalizando 20 questionários preenchidos adequadamente ao final da

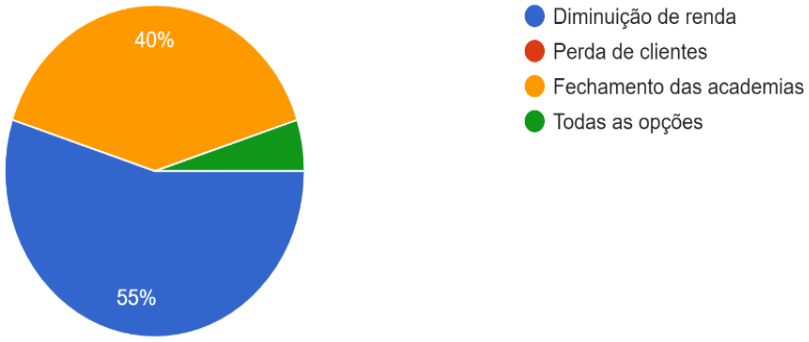
coleta. A análise de dados foi realizada de forma qualitativamente assim como quantitativa, com a geração de gráficos dentro da Plataforma do Google Forms.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das questões analisadas, observou-se que os espaços *in door* (espaços fechados como as academias) foram os mais afetados, por serem considerados lugares propícios para transmissão da covid-19, tendo seu fechamento decretado por tempo indeterminado em 2020 (ANDRADE & LIZ apud ARAÚJO et al, 2021).

O isolamento social foi a principal forma de prevenção da transmissão continuada da Covid-19 (RAIOL et al, 2020) sendo a causa da "maior dificuldade enfrentada pelos *Personais Trainers* na pandemia" que foi a diminuição de renda (55%), com a perda de clientes por consequência do isolamento, conforme observado no gráfico 1. Segundo Miguel et al (2020), os profissionais que atuam como *personal trainers* foram diretamente afetados pela quarentena, onde os achados do autor ressaltam a ligação entre a queda do serviço e o número de pessoas que deixaram de ser ativas fisicamente, similar aos dados obtidos com o questionário.

Gráfico 1 - Maior dificuldade enfrentada durante a pandemia.

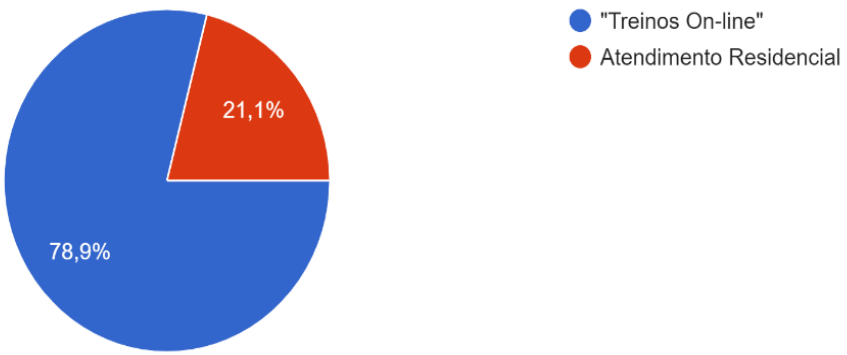


Fonte: Pesquisa de campo (2021).

A prescrição e orientação dos treinos foi alterada, como apresentado no gráfico 3 que elencou em 70% a oferta de treinos on-line como atividade complementar do *personal*. Essas adaptações permitiram que os alunos continuassem obtendo os benefícios do exercício nas

condições pandêmicas vigentes (ARAÚJO et al, 2021). O atendimento residencial protocolos de proteção também foi listado como atividade complementar.

Gráfico 3- Serviços complementares

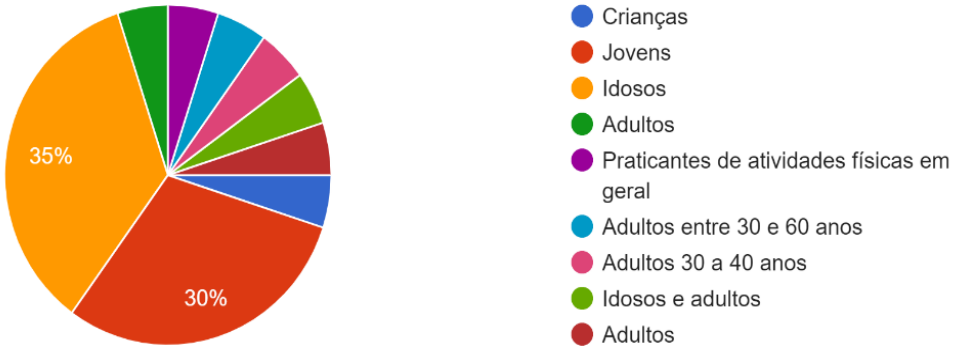


Fonte: Pesquisa de campo (2021)

Os idosos foram o público "alvo" das ofertas de serviços complementares, responsável por 35% das respostas (gráfico 4). Sisconeto (2021) verificou os principais motivos para o aumento do sedentarismo neste grupo durante a pandemia, como a tristeza e a falta de convívio social. Quadro que é atenuado com atendimento on-line ou residencial, o que justificaria a busca dos idosos pelos serviços, visto que oito semanas sem treinamento fisiologicamente afeta-os de forma negativa, a níveis cardíacos e bioquímicos (SANTIAGO et al,2005 apud MIGUEL, 2020).

ISSN: 2175-5930

Gráfico 4-Público-alvo em treinos on-line e residenciais



Fonte: Pesquisa de campo (2021)

Dos entrevistados 90% afirmaram buscar outras alternativas de trabalho frente à pandemia, tendo que ressignificar a profissão (Pergunta 5), tradicionalmente conhecida pelo contato presencial, onde a maioria identificou não fazer uso da tecnologia digital antes da pandemia, e passou a fazê-lo durante (pergunta 8). Corroborando com Araújo et al (2021) que apontam o crescimento do uso e do caráter competitivo nas redes sociais dos profissionais.

O uso de recursos digitais na pandemia foi utilizada como estratégia pelo *personal trainer* para que os clientes continuassem motivados às práticas, perpetuando sua atuação e dando continuidade ao exercício físico orientado, onde a busca das pessoas para manter os treinos em casa também pode ter servido de estímulo aos profissionais irem à procura desta nova forma de atendimento (OLIVEIRA NETO et al, 2020).

Ao analisarmos quantitativamente, percebe-se na pergunta de número 08, as referidas impressões: mais da metade (cerca de 70%), continua fazendo uso dos recursos digitais, com expansão para a inovação em sua prática laboral, muitos profissionais capitalizaram novos clientes com o auxílio desses recursos e aderiram esta tendência para ampliação do atendimento personalizado.

Na questão de número 9, em relação ao nível de aceitação dos clientes ao ensino remoto, foi encontrada uma aceitação de 60% dos indivíduos, dado considerável, haja vista ser uma metodologia nova quanto à técnica. A educação física se expandiu no aperfeiçoamento em curto

prazo temporal, onde mais da metade dos profissionais vem aceitando essas novas práticas, mesmo que alguns clientes ainda estejam receosos na adesão.

Por fim, a questão de número 10, trouxe-nos importantes apontamentos para entendermos as suas respostas. Quase 90% desses profissionais encontravam-se em processo de dormência quanto à formação continuada e busca de novas metodologias com recursos tecnológicos em pleno século XXI.

A pandemia trouxe à tona diversas fragilidades no campo da pesquisa e estudo deste profissional que necessitou apropriar-se de recursos digitais para se manter no mercado de trabalho de personal, melhorando a expressão corporal, linguagem verbal e criatividade, termos elencados nos questionários. Essa adesão a princípio foi desafiadora segundo os participantes, mas hoje a zona de conforto foi abalada e esse "novo profissional" já não se enxerga longe da linguagem e prática digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos achados, considera-se que o Personal Trainer teve a sua atuação modificada: o convencional atendimento presencial abriu espaço para novas estratégias digitais de acompanhamento, mediante a Covid-19, ressignificando suas as atividades laborais. Ao fim do isolamento, percebeu-se uma forte tendência a continuar o trabalho "não presencial", firmando a utilização de recursos antes pouco utilizados, mas que captaram novos clientes, fidelizaram e aumentaram a renda com ganho de conhecimento e atualização profissional. Recomenda-se novos estudos abordando o recente tema e uma atualização na elaboração de diretrizes curriculares para o curso de Educação Física com tendência a novos mercados para que a formação acadêmica dos graduandos contemple o novo cenário, preparando-o para os novos e permanentes tempos, hoje ressignificados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. F. de. et al. Como os profissionais de educação física se reinventaram durante a pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 13. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21045. Acesso em: 24 nov. 2021

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica. Campinas**, SP. Alinea, 2001.

HOLSHUE, M. L., et al**. Primeiro caso do novo coronavírus de 2019 nos Estados Unidos. N. Engl. J. Med**.v. 382, p. 2020.

MIGUEL, H. Impactos da Covid-19 sobre o Personal Trainer. **InterAmerican Journal of Medicine and Health,** v.3, 2020.

NOGUEIRA, C. J et al. Precautions and recommendations for physical exercise in face of COVID-19: an integrative review. **In SciELO Preprints**. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/504/version/514. Acesso em: 10 de Jun. 2020

OLIVEIRA NETO, L. et al. #TrainingInHome -Training at home during the COVID-19 (SARS-COV2) pandemic: Physical exercise and behavior-based approach. **Rev. Bras. Fisiol. Exerc**. 2020.

RAIOL, R. A. Praticar exercícios físicos é fundamental para a saúde física e mental durante a Pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of health Review**, Curitiba, v.3, n.2, mar. /abr., 2020.

RUWER, S. L.; ROSSI, A. G.; SIMON, L. F. Equilíbrio no Idoso. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, Rio Grande do Sul, v. 71, n. 3, mai/jun, 2005.

SILVA, L. T. et al. Relação entre atividade física, COVID-19 e imunidade: Uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, v.10, n. 6. 2021.

SISCONETO, T. M. **Impacto da pandemia da COVID-19 na realização de atividade física e comportamento sedentário entre idosos de um programa de promoção à saúde.** 2021. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SOUZA, W.M.M, BEZERRA, D.V.B, REIS, M. S. Exercício físico durante a pandemia da COVID-19 para indivíduos com fator de risco para doença cardiovascular: benefícios e segurança. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, v. 20, n.1, abr/2021.

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS EXPERIÊNCIAS ATRAVESSADORAS NA FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR[1]

THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM AND ITS CROSSING EXPERIENCES IN THE INITIAL TRAINING OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y SUS EXPERIENCIAS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Carla Cristina Santos dos Santos,
Universidade Estadual do Pará, UEPA

INTRODUÇÃO

Esta leitura se debruça em resumir as experiências atravessadoras vividas no PRP do curso de licenciatura em educação física. Trata-se de um relato de experiência de uma discente, a fim de contribuir com o processo de acompanhamento do programa, definido pelo Capes. Este relato confere a graduação de educação física - licenciatura da universidade estadual do Pará - campus III, no qual participo na condição de bolsista.

O programa institucional visa o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em educação física da universidade estadual do Pará, promovendo a imersão do graduando na escola de educação básica, a partir de 50% de seu curso.

A partir disso, vê se no PRP uma oportunidade de externar os saberes difundido na instituição formadora da graduanda, para que esta atue no cenário escolar, mesmo antes da entrada no mercado de trabalho, além disso, é importante destacar a concessão da bolsa como incentivo para diminuição da evasão no curso superior.

O PRP permite aos residentes uma somatória intangível para a formação inicial dos licenciados pois, agrega uma conjuntura acadêmica formada pelo estreitamento da universidade e escola pública fomentando a pesquisa, o ensino e a extensão além disso, há o momento de

[1] Este trabalho obteve recursos da CAPES.

encontro dos residentes com o professor orientador que abarcas discussões riquíssimas sobre o projeto institucional da residência pedagógica, para verticalização do pensamento teórico na educação física escolar (EFE).

Neste estudo serão apresentados os pontos importantes do programa que visa reunir residentes, preceptores, docente orientador, escolas-campos e mais. Também iremos adentrar nos conhecimentos acerca do projeto, pesquisadoras estudadas, textos discutidos e a contribuição deste grupo na formação do pensamento teórico na EFE. Também iremos levantar os pontos relevantes sintetizando as experiências da ambientação na escola campo bem como a relação interpessoal com esta.

Se encaminhando para possíveis considerações acerca dessa iniciativa, pois o mesmo se encontra em andamento, não tendo chegado ao seu fim. É possível notar o amadurecimento em sentido atitudinal e procedimental das estudantes a frente da sua atuação como docente e sua futura intervenção. Constatando que o estágio supervisionado deve aproximar a teoria da prática tendo em vista uma educação de base mais humanizada e coerente com a realidade escolar brasileira.

O PROGRAMA

O Programa de Residência Pedagógica (RP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, foi criado pelo decreto n 8.752 de 2016 (BRASIL, 2016), é fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa visa o envolvimento entre a instituição de ensino superior (IES) e as escolas públicas de ensino básico, chamadas aqui de escola campo, como maneira de auxiliar a formação inicial de professores.

Nesse sentido, defendo que o PRP ajuda efetivamente com a formação inicial dos futuros professores de educação física críticos, humanizados e reflexivos na, e para a sociedade. Desta maneira o graduando começa a fazer parte do contexto escolar e deixa de ser um espectador. Oferecendo voz e vez para o seu parecer e vivências no cotidiano escolar, praticando assim os saberes aprendidos na sala da universidade colocando em prática. Ratificando com este pensamento Panizzolo (2012, p.5) expõe:

ISSN: 2175-5930

> (...)Ao articular o processo formativo inicial do pedagogo com as práticas educativas dos educadores das escolas públicas e a preceptoria dos professores da universidade o PRP tem potencializado o diálogo entre as referências teóricas historicamente acumuladas na área da educação e as práticas vivenciadas nas escolas públicas, tecendo assim a articulação entre a formação universitária e a formação continuada.

O PRP foi a segunda experiência que me concedeu dialogar entre a teoria de sala de aula como discente, pois eu já havia feito estágio em escola pública, com a seleção de licenciados para auxiliar alunos com necessidades especiais de educação. Ainda assim, essa nova fase como bolsista do Programa Residência Pedagógica seria um novo estímulo a explorar.

Conforme dados trazidos pelo EDITAL Nº 110/2022-UEPA os residentes deverão percorrer a carga horária de 400 horas organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 134 horas cada módulo, incluindo o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Percebendo a relevância desse programa, a presente leitura tem em vista relatar as experiências desenvolvidas desde o dia 14/11/22, quando se deu início às atividades, até o dia de hoje: com a elaboração do relatório parcial, visto que o projeto encontra-se em pleno desenvolvimento.

Este relato provém das atividades iniciais (encontro dos residentes e ambientação) desenvolvidas na escola campo João XXIII, no município de Ananindeua - Pará e na disciplina educação física no ensino fundamental I e II.

O PROJETO

O Projeto Institucional que foi apresentado pela IES participante, é composto por subprojetos e seus respectivos núcleos, para desenvolvimento de atividades da residência pedagógica nas escolas-campo. O subprojeto de Educação Física é formado pelo núcleo composto por 15 residentes, 1 docente orientador e 3 preceptores. Para este primeiro módulo, foram realizados 6 encontros do núcleo, se reunido para discussão dos textos recomendados e para a socialização do primeiro contato com a escola-campo, a ambientação. Os encontros do núcleo são realizados na IES, geralmente com 2 horas de duração.

ISSN: 2175-5930

A discussão em grupo se fundamenta na teoria histórico-cultural, em especial, na elaboração teórica da visão crítico-superadora e na didática desenvolvimental de Davídov, que discute a formação do pensamento teórico na educação física escolar.

Refere-se a fazer uma conexão do professor com a turma de tal forma que se estabeleça uma comunicação sensível para que os conteúdos dados nas aulas de educação física tenham ligação prática com o contexto em que o aluno está inserido. Esse preceito significa que perduram, nas atividades escolares, os elos com os conhecimentos cotidianos e conceitos espontâneos que as crianças se apropriam antes de entrar para o ensino formal (DAVÍDOV, 2017).

Julgo que a educação básica deve extrapolar o ensino tradicional, onde os estudantes devem possuir uma vasta experiência corporal através da educação física, melhorando o ensino público. é comum que os conhecimentos obtidos na universidade se confronte com os conteúdos da escola pois acaba por se perder a ligação de tais assuntos. é notório a análise do currículo da educação superior para que haja a integração do profissional de educação física dentro da escola. Isso envolve interesses políticos, coletivos e de classes. No entanto, sabemos que não será uma resistência fácil, mas precisamos seguir sem se omitir dos problemas imediatistas que afetam a educação formal.

É possível desenvolver o pensamento teórico dos sujeitos envolvidos na atividade pedagógica partindo do problema fundamental que levou a humanidade à produção de determinado conhecimento (Nascimento, 2019), dessa forma deveríamos refletir a partir de qual momento se viu a necessidade de produzir conhecimento acerca da ginástica, por exemplo.

Partindo desse pressuposto, planejar as aulas de educação física na escola, assim promovendo o desenvolvimento dos educandos. Sendo esta uma situação desencadeadora de aprendizagem. Desde quando os alunos estudam as coisas e os acontecimentos do pressuposto desse foco, é que começam a pensar teoricamente

É nessa direção que o ensino da educação física escolar deve se alinhar, o teórico é uma maneira específica do pensamento que visa se apropriar do processo de surgimento e desenvolvimento de uma determinada atividade humana (Araújo, 2019). E com isso que está disponível a possibilidade deste ensino ativamente contribuir para a apreensão do pensamento teórico dos sujeitos, professores e estudantes. É instigante o significado do pensamento teórico na disciplina educação física que abalizadamente trabalha conteúdos práticos, os movimentos

corporais. Daí percebemos que o pensamento teórico vai além do contexto histórico de um esporte ou esquemas táticos, é então despertar o sentimento de prática social que cerca o objeto da cultura corporal de movimento.

A AMBIENTAÇÃO

Se destaca, nesse momento, vivenciar a rotina escolar para conhecer o funcionamento da escola, a sua cultura organizacional, assistir as atividades de planejamento pedagógico, analisar como é feita a articulação da escola com as famílias e a comunidade, conhecer e identificar as turmas para futura intervenção.

A escola-campo está localizada na BR-316 no Município de Ananindeua, Pará. A instituição recebeu as residentes de forma agradável e sem qualquer tipo de embarreiramento. A residência pedagógica acontece toda quarta-feira das 7h às 11h da manhã. Houve o primeiro contato com o preceptor e uma conversa inicial, na qual foi estabelecido que cada residente iria montar um bloco de aula para cada turma do 1o ao 5o do ensino fundamental, no turno da manhã.

A partir daí houve algumas dificuldades, por parte da residentes, em entender que haveria o domínio de sala de aula onde a discente se encontraria sozinha na classe para a execução de seu plano de aula. Algumas residentes foram contra essa tomada de decisão do preceptor porém não se opuseram a ideia, e houve uma discente que deu uma chance para a metodologia do professor regente. Nas semanas seguintes, cada graduanda ficou com sua respectiva turma para dar início ao seu planejamento.

Eu escolhi trabalhar com o 1o ano do ensino fundamental. Minha maior dificuldade foi manter o controle dos alunos, pois alguns alunos vinham do ensino infantil e outros seria o primeiro ano na escola. O conteúdo que eu decidi trabalhar com essa turma foi a ginástica, segundo a BNCC a educação física deve envolver ginástica geral, é plausível trabalhar variados assuntos com esse público a partir da ludicidade, então eu optei por esse caminho.

Eu havia preparado aulas para se trabalhar na sala de aula mesmo, onde os pequenos puderam fazer alguns movimentos da ginástica incluindo para da mão com o meu auxílio e após os movimentos eu lecionava alguma atividade no caderno, como desenho e/ou atividades de cobrir.

ISSN: 2175-5930

Nas quartas-feiras seguintes, houve uma nova reformulação na dinâmica do grupo, na qual foi decidido que no momento ficaríamos juntas acompanhando o professor regente na sala de aula das turmas 6o e 7o ano. Podemos observar que essas turmas têm um grande quantitativo de alunos, e cada um tem sua singularidade. No 6o ano há um aluno com necessidade especial de educação que me chamou a atenção por se aproximar de mim, e a partir daí este aluno participa da atividade se eu participar também, no entanto todas as turmas nos receberam com grande simpatia e se solidarizaram com a iniciativa do estágio supervisionado.

O que eu pude perceber no 7o ano é que há um grupo de alunos que praticam o *bullying* sem se dar conta que está cometendo esse tipo de ato discriminatório.

A partir de conversas das residentes com o preceptor, é evidente a influência deste em nossa caminhada de formação. Atualmente me sinto mais segura em fazer uma intervenção na turma diferente do começo dessa experiência.

Dessa maneira vou influenciar os meus alunos a colaborarem com as aulas de educação física de maneira que atos discriminatórios sejam repensados por estes sujeitos. Visto que nas aulas de EFE o importante é que todos participem e que aprendam algo novo pois o que queremos, como futuras professoras, é que os alunos, de acordo com seus ciclos, tenham acesso ao maior número de vivências na educação física dentro da escola, de forma pedagógica.

POSSÍVEIS CONCLUSÕES

É correto afirmar que a educação física na escola deve por meio de seus conteúdos promover um ensino que seja promotor do desenvolvimento integral do aluno, tanto no aspecto motor como no social.

A bncc nos entrega uma base, e a partir dessa base devemos lidar com a cultura corporal de movimento nas aulas com uma pega crítico-cultural, para que os assuntos lecionados na escola não sejam *verdades mortas*, mas para que o aluno se identifique com o processo de ensino aprendizagem, isso em diferentes áreas, pois sabemos que devemos abordar os assuntos transversais na EFE.

REFERÊNCIAS

SANTOS, L. P. V. A PERCEPÇÃO DO BOLSISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE AS INTERVENÇÕES NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. **Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em:

https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/73. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto n.° 8.752/2016**. Brasília: Presidência da República, 2016.

PANIZZOLO, C. et al. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: **Avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, anais... 2012.

NASCIMENTO, C. P. .; ARAÚJO, E. S. . Contribuições do ensino da Educação Física para o trabalho com o conhecimento teórico na escola. **Ensino em Re-Vista**, *[S. l.]*, v. 26, n. 3, p. 677–699, 2019. DOI: 10.14393/ER-v26n3a2019-3. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50980. Acesso em: 23 abr. 2023.

PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE A DISCIPLINA ATLETISMO: UM ESTUDO NO NÍVEL SUPERIOR

STUDENT PERCEPTIONS ABOUT THE DISCIPLINEATHLETICISM: A CASE AT THE SUPERIOR LEVEL

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE LA DISCIPLINA DEPORTES: UN ESTUDIO A NIVEL SUPERIOR

Gisele Salgado dos Santos,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Beatriz Furtado de Lima,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - GPEEsC[1]
Rômulo Meira Reis,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - GPEEsC
Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA) - GPGEL[2]
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – GPEEsC

INTRODUÇÃO

Muitos cursos de professores em Educação Física ofertam a disciplina relacionada ao atletismo como obrigatória (Rezer, 2010; Ramos et al., 2014). Silva e Darido (2011) afirmam a importância para o ensino da disciplina está no binômio esporte-base, por apresentar movimentos naturais do ser humano (correr, saltar, lançar e arremessar), acaba facilitado o desenvolvimento e aprendizagem de outras modalidades esportivas (SILVA E DARIDO, 2011).

Matthiesen (2017) explica que majoritariamente, o primeiro contato dos estudantes com modalidade ocorre no ensino superior. Além disso, existe outro fator complicador, a pandemia da COVID-19, a qual mudou a rotina, hábitos e a vida dos estudantes, que tiveram suas aulas regulares "adaptadas" ao "novo normal" e retomadas presencialmente.

[1] Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura
[2] Grupo de Pesquisa em Gestão, Esporte, Cultura e Lazer

ISSN: 2175-5930

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo examinar as percepções dos estudantes do curso de Bacharelado em Educação Física sobre a disciplina atletismo.

METODOLOGIA

O presente estudo é resultante de uma pesquisa de campo, realizada em uma Instituição de Ensino Superior Pública, localizada no Rio de Janeiro. A amostra equivale a 41 estudantes que estavam cursando a disciplina atletismo, no Curso de Bacharelado em Educação Física, no período de 2022.2, sendo 65,9% do sexo masculino e 34,1% do sexo feminino, entre 18 e 41 anos de idade, que leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados foi realizada por questionário online do Google Forms, composto por questões fechadas e uma questão central aberta: "Com base nas suas experiências, expectativas, vivências e entendimento, qual é a importância da disciplina atletismo na sua formação como futuro Bacharel em Educação Física?". Após, os dados foram analisados através da análise do conteúdo de Bardin (2012).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os respondentes estão distribuídos entre o 2º e 6º período, essa heterogeneidade deve-se ao fato de todos confirmarem que optaram por cursar a disciplina após o retorno das aulas presenciais.

> A disciplina permite ao futuro profissional explorar habilidades e capacidades motoras que servem de base para diversas outras modalidades. Além disso, o conteúdo histórico abordado é essencial para a compreensão do esporte moderno (ESTUDANTE 15).

Verificou-se que 56% (23) percebem a importância da disciplina devido a fatores históricos, compreensão do esporte moderno, esporte-base, coordenação motora, técnica e performance, movimentos naturais, atividade aeróbica e sua respectiva utilização combinada a outras atividades como: musculação, reabilitação e corridas de rua. Cenário que corrobora com os entendimentos de Melo e Turco (2006) em relação aos múltiplos conhecimentos inseridos pela disciplina.

Somente quatro respondentes (9,7%) afirmaram ter praticado atletismo na escola, ratificando a premissa de Matthiesen (2017). Por outro lado, respostas como: "Não pretendo trabalhar com isso" (ESTURANTE 3), revelam que 43,9% (18) não pretendem trabalhar ou usar seus conteúdos da disciplina em sua prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o grupo amostral foi primordial cursar a disciplina presencialmente para facilitar a cmpreensão, absorção de conteúdos e obterem vivências práticas. Apesar de desconhecida pela maioria, os conteúdos da disciplina foram percebidos como importantes, podendo ser utlizados futuramente no mercado de trabalho, combinados com outras atividades ligadas a atividade física.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2012.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

MELO, R. G.; TURCO, B. Atletismo. In: **Atlas do Esporte no Brasil**. Lamartine DaCosta (Org.). Rio de Janeiro, RJ: CONFEF, 2006.

RAMOS, V.; SOUZA, J. R.; BRASIL, V. Z.; BARROS, T. E. S.; NASCIMENTO, J. V. Physical education student-teacher' beliefs about sports teaching. **Journal of Physical Education**, 25(2), 231-244, 2014.

REZER, R. Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de educação física. **Movimento**, n. 16, v.1, 271-292, 2010.

SILVA, Eduardo. Vinícius. Mota; DARIDO, S. C. (2011). O atletismo nos cursos de graduação em educação física. **Motriz**: Revista De Educação Física, n. 17, v.l 3, 525–532, 2011.

PIBID COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: AFETAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS COORDENADORES/AS DE ÁREA

PIBID AS A SPACE FOR TRAINING EXPERIENCES: AFFECTS IN THETRAINING OF TEACHERS AND AREA COORDINATOR

PIBID COMO ESPACIO DE EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN: AFECTOS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES Y COORDINADORES DE ÁREA

Neyse Luz Muniz,
Universidade Federal Fluminense (UFF)

INICIANDO UM DIÁLOGO

Apresentar o PIBID como um espaço significativo para a formação docente, tem sido o foco de muitas investigações; na sua maioria relacionada a pensar sua importância na formação dos licenciandos (pibidianos) ou dos professores atuantes na Educação Básica (supervisores) participantes deste programa voltado a formação de professores. Este trabalho, no entanto, tem como foco de investigação compreender a mobilização de saberes ligados as experiências formativas adquiridas pelos professores coordenadores de área do PIBID, provocadores de deslocamentos de sentidos que impactam ações no contexto dos cursos de licenciatura de uma instituição universitária.

TRILHAS DE UM CAMINHO QUE FORMA E TRANSFORMA

Nas trilhas a serem percorridas na investigação das experiências educativas vivenciadas no PIBID pelos docentes da universidade, dois momentos dialógicos foram idealizados com os professores que se dispuseram a colaborar na investigação. O primeiro, foi uma conversa realizada remotamente, de forma individual; o segundo, será uma roda de conversa onde as experiências serão partilhadas com todos os participantes. Eleger a conversa como instrumento de produção de dados parte da compreensão desta ser um espaço de formação que possibilita a troca de experiências, que são carregadas de significados. Além disso, o diálogo que se estabelece nesse espaço ímpar de partilha pressupõe um exercício de escuta e de fala. Nesse

contexto, no caminho metodológico desta investigação me aproximo da compreensão narrativa considerando as três dimensões apontadas por Prado; Soligo; Simas (2022), que entendem a narrativa como fonte, como espaço potencial de construção de conhecimento e como registro do caminho formativo.

A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO DIÁLOGOGICO

Para compreender a contribuição do PIBID no processo formativo continuado dos professores da Universidade, foi realizada uma consulta inicial com os professores dos cursos de licenciatura participantes como coordenadores de área de uma Universidade Pública brasileira. Aos que se disponibilizaram a participar da investigação, foi realizada uma conversa, através da plataforma google meet, com cada professor. Nesta conversa, foi possível estabelecer um diálogo voltado a compreender em suas narrativas, pistas relacionadas a mobilização de conhecimentos, oriundos de experiências formativas adquiridas durante sua participação no PIBID, e que pudessem ser provocadores de deslocamentos de sentidos afetando suas ações como professor formador no âmbito dos cursos de licenciatura no qual atuam. Nesse caminho a conversa partilhada nos remete a uma compreensão mais aprofundada, de uma escuta atenta no sentido de melhor nos apercebemos do potencial formativo e transformador que afeta aquele que participa da investigação e daquele que com ela dialoga quando dela se apropria.

AINDA HÁ MUITO A DIALOGAR

Até o momento, as narrativas sobre o que foi vivenciado no PIBID pelos professores formadores participantes desta investigação, apontam pistas que abre a possibilidade de entender a conversa como um caminho potente de diálogo e partilha na busca da compreensão dos saberes da experiência que possam provocar deslocamento de sentidos que colocam em movimento as ações pedagógicas no interior dos cursos de licenciatura da instituição universitária lócus desta investigação. Mas, ainda há muito o que compreender e partilhar nos diálogos que ocorrerão nas trilhas desta pesquisa que me forma e me transforma.

REFERÊNCIAS

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica; SIMAS, Vanessa França. Fontes de informações, Registros investigativos e Modos de produção de conhecimentos: uma

compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões. **Revista de Educação**, Rio de Janeiro, nº 25.1, p. 101-118, 2022. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5831. Acesso em: 12 abr. 2022.

PIBID E NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRAL: UM 007 DA FORMAÇÃO CRÍTICA?[1]

PIBID AND NEW INTEGRAL HIGH SCHOOL: A 007 OF CRITICAL TRAINING

PIBID Y NUEVO SECUNDARIO INTEGRAL: UN 007 DE FORMACIÓN CRÍTICA

Gleiciane da Silva Lacerda,
Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE)
Clistenes Amorim Benicio,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Kamilla Alessandra Félix Rosa,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Ricardo Nunes da Silva Junior,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Simone Maria da Silva,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Christiane Garcia Macedo
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) tem se mostrado uma excelente política pública para formação inicial e qualificação dos futuros educadores. O programa se propõe a promover intervenções inovadoras, no sentido de tornar possível tanto a aplicação das bases teóricas em formação no contexto escolar vivenciado, quanto no repensar do fazer docente, além de aproximar a universidade das escolas. Nesse contexto, o PIBID cumpre a proposta de valorização da formação inicial à docência.

Contudo, a atuação do PIBID e de docentes de Educação Física no Ensino Médio tem apresentado muitos desafios a atuação crítica e de qualidade (MATOS, 2019). A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo uma mudança na estrutura do ensino médio, que ficou conhecida com reforma do ensino médio ou novo ensino médio. A nova lei dividiu o conteúdo em 60% para as disciplinas obrigatórias

[1] **O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, bolsas PIBID.**

e 40% para itinerário formativo, que são as disciplinas eletivas. Várias disciplinas estão perdendo espaço nos currículos nacionais, tendo sua carga horária reduzida para adequar-se a esta reforma, dentre elas a Educação Física, embora garantido por lei, citada na LDB Art. 26, § 3° (BRASIL, 1996).

Partindo desse contexto o nosso objetivo é apresentar algumas reflexões a partir da experiência que estamos tendo no PIBID atuando no Ensino Médio de uma escola estadual de tempo integral na cidade de Petrolina – PE. Sintetizamos aqui as experiências e reflexões, tentando pensar os reflexos para a nossa formação.

Nossa atuação no PIBID teve inicio no segundo semestre de 2022, em uma escola estadual de tempo integral na cidade de Petrolina. Antes de entrar na escola efetivamente, fizemos reuniões para discussão da perspectiva crítica de educação, baseada no livro: Metodologia do Ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Também foram feitos exercícios de planejamento considerando a proposta estudada.

Após esse período, iniciamos o contato com a escola para observações da estrutura e estudo do documento curricular. Recentemente, também iniciamos as intervenções em colaboração com a professora supervisora da escola. Durante essas etapas, várias inquietações surgiram que nos levaram a sistematizar as reflexões que seguem sintetizadas abaixo. Pela própria natureza do PIBID são reflexões que nos acompanharão durante todo o período e que consideramos parte da nossa formação enquanto professores pesquisadores.

Percebemos enquanto grupo que o PIBID tem possibilitado um contato rico com a escola. Especialmente, por dar suporte a uma experiência acompanhada e reflexiva. Isso tem ajudado os futuros professores a se sentirem mais seguros e mais compromissados com a escola. E também tem apontado desafios.

Atualmente, o cenário que se encontra na escola é de estudantes e professores sobrecarregados pela grande quantidade de trilhas dos Itinerários Formativos e suas unidades curriculares, bem como eletivas, projeto de vida, etc., e a Formação Geral Básica (FGB) que tem sua carga horária reduzida com o passar dos anos. E uma infraestrutura inadequada e insuficiente.

Esse fato acaba nos frustrando, pois percebemos uma redução nas possibilidades de atuação e uma intensificação do trabalho. Outro ponto a se destacar é a dificuldade que nós temos no processo de planejamento das aulas. O documento curricular apresenta muitos

objetivos, porém temos que selecionar poucos assuntos para o número de aula escasso que existe na grade de horário, muitas vezes tendo que abordar assuntos relevantes de maneira superficial ou até mesmo negligenciar alguns. Sendo assim, o Novo Ensino Médio acaba por ser um desafio para iniciantes na área da docência, mas atinge principalmente aqueles que já atuam nas escolas.

O PIBID tem possibilidades que estão sendo podadas pelo NEM. Aparentemente se espera que professores se adaptem, com pouco compromisso de instituições e órgão que deveriam dar suporte à Escola, ou seja, realizem uma "missão impossível". Para além disso, a falta de estrutura, especialmente curricular, tem impedido uma atuação crítica e de qualidade, já que as exigências burocráticas e de produção de dados avaliativos acabam ocupando a centralidade. A concretização de uma formação crítica para professores depende de programas como o PIBID, mas também dependem da superação dessas "missões" com mudanças estruturais no mundo do trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**/ 2016. Brasília, DF, 23 set 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Brasília, 1996

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MATOS, J.A.B. **Novo ensino médio**. Tese de Doutorado. FACED – UFBA, 2019.

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA EM MOMENTO DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL: INCERTEZAS E AVANÇOS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL[1]

PIBID PHYSICAL EDUCATION AT A TIME OF GOVERNMENT TRANSITION: UNCERTAINTIES AND ADVANCES IN INITIAL TEACHER TRAINING

PIBID EDUCACIÓN FÍSICA EN MOMENTOS DE TRANSICIÓN DE GOBIERNO: INCERTIDUMBRES Y AVANCES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE

Silvio Barbosa Pereira,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Anna Beatriz da Silva,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Filipe Gabriel Da Cunha Silva Luz
Universidade de Pernambuco (UPE)
Gustavo José Silva de Lira,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Agostinho da Silva Rosas
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID foi regulamentado em 2010 pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e em 2013 tornou-se Política de Estado, integrando-se às políticas educacionais organizadas pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. (FAEFI UFU; 2021)

O presente texto discorre acerca da experiência de estudantes do segundo período do curso de Licenciatura em Educação Física, bolsistas do Pibid 2022-24, condicionado pela transição dos governos Lula e Bolsonaro, quando a prática formativa retorna ao contexto do ensino presencial.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização, porém seus autores são bolsistas PIBID Edital Capes 23/2022.

Nesta circunstância expõe elementos relevantes que influenciaram, negativa ou positivamente, o andamento do Programa contribuindo com as reflexões sobre formação inicial docente destacando as mudanças ocasionadas na vida do estudante sob o ponto de vista acadêmico.

METODOLOGIA

Através da perspectiva de um relato de experiência descrevemos as vivências durante os meses de outubro de 2022 a abril de 2023 no PIBID, tendo como campo de intervenção uma escola pública federal no município do Recife/PE, com Ensino Fundamental – anos finais – e Ensino Médio.

Relatórios e as observações das aulas são as fontes primárias, fazendo-se o uso também de mecanismos de pesquisas *online* para obter informações precisas acerca da contextualização política e de outros fatos importantes que rodeiam o tema abordado.

RESULTADOS

No último trimestre de 2022 teve início o processo seletivo do Pibid através da escrita e análise de uma carta de intenção, garantindo uma aprovação com bolsa. Os primeiros meses foram de preparação com atividades como reuniões formativas, visitas às escolas selecionadas para o projeto e atividades lúdicas para a integração do coletivo de estudantes e docentes.

No período de transição entre governos federais, ao final de 2022, alguns problemas que tinham o potencial de atrapalhar o andamento do programa ocorreram, sendo o principal deles em relação às disponibilidades das bolsas, com bloqueios dos pagamentos das bolsas da CAPES no mês de dezembro de 2022, acarretando insegurança quanto à continuidade do Pibid.

Com o intuito de conhecer a realidade do chão da escola iniciamos observações de aulas em componentes curriculares diversos, incluindo Educação Física, em uma escola pública federal que ficou designada para nossas intervenções.

Iniciamos reuniões semanais junto ao professor supervisor para discutir ações do programa na escola-campo, analisando as aulas observadas, efetivando leituras dirigidas sobre temas como Projeto Pedagógico, Planejamento de Ensino, Conselhos de Classe e Diário de Bordo sendo este último uma ferramenta que "[...] possibilita a reflexão sobre a prática

pedagógica, sendo um recurso que estimula os futuros docentes a serem pesquisadores e desenvolvedores de novas práticas. (NASCIMENTO *et al*, 2021)

Essas ações têm nos permitido conhecer a realidade escolar em outro contexto – não mais como estudantes de Educação Básica, mas em formação docente inicial e nesse contexto adentrar o ambiente escolar nos cercou de dúvidas, porém avançamos até aqui na compreensão de que lugar é esse – a escola – notadamente quando destacamos a esfera pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que um programa de formação docente possui suas limitações por vezes impostas no contexto político temporal a que se está inserido, e assim vivemos dúvidas e inquietações na transição governamental e, portanto, no início do projeto.

O coletivo iniciou os processos formativos e adentrou o ambiente escolar para vivenciar as aprendizagens e avançar no processo de formação, conhecendo o chão da escola e agora com o olhar de estudantes da Licenciatura. Tais elementos têm contribuído para a construção de nossa identidade docente na compreensão de que este estudo será a cada nova experiência ampliado e aprofundado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M.F.S.; LIMA, S.R.. **PIBID do Curso Educação Física (Licenciatura)**. Portal FAEFI, 2021. Disponível em: http://www.faefi.ufu.br/unidades/pibid/pibid-do-curso-educacao-fisica-licenciatura. Acesso em: 03 05 2023.

NASCIMENTO et al., M.C.S.A. Diário de bordo como instrumento pedagógico: relato de experiência a partir do PIBID em uma escola pública federal. In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2021, Belo Horizonte. **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2021**.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO ENSINO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA UFMA

CORPORAL ADVENTURE PRACTICES IN ENVIRONMENTAL TECHNICAL EDUCATION: EXPERIENCES FROM PIBID PHYSICAL EDUCATION UFMA

PRÁCTICAS DE AVENTURA CORPORAL EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA AMBIENTAL: EXPERIENCIAS PIBID EDUCACIÓN FÍSICA UFMA

Mary Cidia Monteiro Sousa Costa
Universidade Federal do Maranhão (UFMA),
Rogério Dias Avelar
Universidade Federal do Maranhão (UFMA),
Camila Fernanda Pena Pereira
Colégio Universitário (COLUN/UFMA),
Silvana Martins de Araujo
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

No Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que os estudantes experimentem novas brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura. O propósito dessa etapa de ensino é desafiá-los a refletirem sobre essas práticas de modo social ou cultural (BRASIL, 2018). Tahara e Carnicelli Filho (2013 apud GONÇALVES, 2017), apontam que essa vivência pode gerar motivação, interesse, curiosidade satisfação nos adolescentes.

OBJETIVO

Este relato versa sobre a experiência vivida no conteúdo bimestral Práticas Corporais de Aventura (PCA) ministrado em uma turma de 1º ano do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Meio Ambiente, no turno vespertino, da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, Campus Dom Delgado - COLUN/UFMA.

ISSN: 2175-5930

METODOLOGIA

Pautada nas aulas ministradas no primeiro bimestre (março/abril de 2022), foi marcada pela sequência didática de quatro (4) aulas de 80 minutos/cada do conteúdo PCA, com presença de 18 estudantes, dois "pibidianos" do subprojeto Educação Física/PIBID e a professora/supervisora das ações do Programa na escola. Aulas em regime presencial, obedecendo o Protocolo de Segurança Sanitária e Diretrizes Pedagógicas que guiaram a volta às atividades presenciais, com início no dia 7 de março de 2022.

RESULTADOS

No diagnóstico identificamos que a maioria dos alunos, vivenciaram experiências distintas durante toda trajetória escolar no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da EF. A primeira aula teórica foi expositiva sobre PCA, com questionamentos objetivando introduzir os estudantes à temática, apresentação de vídeos de modalidades de PCA e participação ativa dos alunos, trazendo experiências vividas fora da escola, sendo estimulados para as próximas aulas. A segunda aula - vivência em trilha interpretativa, apoiados em Paiva e França (2007), trabalhamos a temática resgatando significado e valor da interação pessoa-paisagem, para podermos entender a relevância da proteção e sensibilização ambiental. O trajeto se deu em uma das lagoas presentes na Universidade, a "Lagoa do Jambeiro", que integra o Parque Ambiental da UFMA. A terceira aula foi vivência em corrida de orientação, com breve exposição do histórico, regras, materiais utilizados e tipos de corrida nessa modalidade. Escolhemos a tipo norueguesa semelhante a "caça ao tesouro", utilizando o próprio espaço da escola: pátio, corredores das salas de aula e de acesso à horta; rampa de acessibilidade e área da recepção. Para execução dividimos a turma em duas equipes, com percursos, obstáculos e enigmas distintos a desvendar até a chegada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atestamos que as PCA apresentam enormes possibilidades de inserção na escola, visto que não foi vivenciado pela turma, principalmente pelo contexto pandêmico. No Curso Técnico em Meio Ambiente identificamos diferentes formas de trabalhar a relação homem-natureza,

educação ambiental e limites a serem estabelecidos ao potencializarmos ambientes naturais e urbanos, proporcionando aos estudantes envolverem-se ao conteúdo ministrado, assimilando conceitos e propostas das vivências de trilha interpretativa e corrida de orientação. O tema mostrou-se favorável para despertamos senso de pertencimento num determinado espaço, como preservá-lo e ressignificá-lo por meio da cultura corporal. Reiteramos que o PIBID Educação Física UFMA foi relevante, oportunizando nossa presença no chão da escola em observações e absorção de ricas aprendizagens aliadas à vivência prática, valorização do professor, fortalecendo nossa formação e qualificação profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 mar. 2022.

GONÇALVES, V. Práticas corporais de aventura na educação física escolar: o desenvolvimento de uma unidade didática no ensino médio. In: JORNADA DE EXTENSÃO, 8., 2017, Juí. **Anais [...]**. Juí: Salão do Conhecimento, 2016, p. 1-4.

PAIVA, A. C. de; FRANÇA, T. L. de. Trilhas interpretativas: reconhecendo os elos com a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p.109-124, 2007.

TAHARA, A. K; CARNICELLI FILHO, S. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivos de Ciências do Esporte**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 60-66, 2013.

PRODUTOS EDUCACIONAIS NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – CARACTERÍSTICAS DO PÓLO UFRN

EDUCATIONAL PRODUCTS IN THE PROFESSIONAL MASTER'S PROGRAM IN PHYSICAL EDUCATION ON A NATIONAL NETWORK: CHARACTERISTICS OF THE UFRN CENTER

PRODUCTOS EDUCATIVOS EM LA MAESTRÍA PROFESIONAL EM EDUCACIÓN FÍSICA EM RED NACIONAL: CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO UFRN

Niedja Nayara Laurentino e Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Rubiane Giovani Fonseca,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) teve início em 2012, visando capacitar professores da rede pública de ensino, na área da Educação Física, para o exercício da docência na Educação Básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País (PROEF, 2021). Em particular, os Mestrados Profissionais direcionados à docência, de acordo com Moreira (2004), são cursos que se caracterizam por proporcionar, em sua estrutura curricular, uma articulação entre o ensino e a pesquisa em sala de aula.

Como descrito na portaria do ProEF, além da produção de uma dissertação como resultado da pesquisa docente, o Produto Educacional – requisito obrigatório para conclusão do Mestrado Profissional – é o grande avanço na proposta do programa. Surgem, portanto, como instrumentos pedagógicos que têm como objetivo aproximar a pesquisa da prática docente, com o intuito de potencializar o ensino e atingir outros profissionais da área. Entendemos, desse modo, que um mapeamento da produção atual pode gerar questionamentos e apontamentos que contribuam para a melhoria nos processos de construção e disseminação dos PE na Educação Física Escolar.

ISSN: 2175-5930

JUSTIFICATIVA

O presente trabalho, justifica-se pela necessidade de ampliar o diálogo entre as dimensões da formação e atuação na Educação Física, dando enfoque ao estudo da relação que o professor estabelece com seu trabalho e desenvolve o seu profissionalismo, mediante análise dos produtos educacionais elaborados pelos mesmos no âmbito da realidade escolar no qual estão inseridos, ao longo da formação no ProEF.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo será analisar por meio dos Produtos Educacionais elaborados pelos professores inseridos no Programa, as implicações das pesquisas desenvolvidas pelos professores sobre a sua prática docente, bem como para as instituições escolares e comunidade escolar.

METODOLOGIA

No intento de atender os objetivos e responder às questões apresentadas anteriormente, este trabalho trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, a qual por meio da análise de documentos, busca investigar os produtos educacionais confeccionados pelos professores-pesquisadores do ProEF no Pólo UFRN. Desta forma, o universo da pesquisa serão os Produtos Educacionais desenvolvidos pelos professores-pesquisadores do ProEF/UFRN. A turma 1, formada em 2020 pelo PROEF, é a amostra para o presente estudo e foi composta de 15 produtos, disponibilizados no Repositório Institucional do pólo de ensino ProEF/UNESP. Mediante a utilização de Planilhas do Google Excel, foram definidas as seguintes categorias, a saber: autor (a), título, temática, conteúdo pedagógico, nível de ensino, metodologia, ferramentas/técnicas, objetivo, achados particulares, formato, foco e existência ou não de registros fotográficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados indicaram o investimento em estratégias e recursos tecnológicos como meio de promoção das práticas de ensino em Educação Física. A maioria dos PE são planos de ensino, preocupados em retratar como metodologias e recursos foram ou podem ser utilizados

ISSN: 2175-5930

por professores de Educação Física. Ainda são poucos os trabalhos que problematizam temas transversais ao contexto escolar e educacional, nos quais estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

ALBUQUERQUE, D. I. de P.; MASSO, M. C. S. D.; FUJIHARA, A. de C. L.. O que os mestrados profissionais têm a nos ensinar: análise de uma proposta. Motricidades: Ver. SPQMH, v. 5, n. 1, seç. Esp., p. 146-161, jan.-abr. 2021 | ISSN 2594-6463 | DOI: http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p146-161

PROEF, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Apresentação. [Site institucional] São Carlos, SP: Ufscar, 2021. Disponível em: https://www.proef.ufscar.br/o-programa . Acesso em: 08 de março de 2023.

BATALHA, E. R. de C. Recomendações técnicas para construção dos Produtos Educacionais. Guia (Produto Educacional de Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós – graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2019.

PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES ACERCA DAS DEMANDAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA

UNIVERSITY PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: REFLECTIONS ON DEMANDS BEYOND THE CLASSROOM

PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA UNIVERSITARIA: REFLEXIONES SOBRE LAS DEMANDAS MÁS ALLÁ DEL AULA

Roberta de Souza Gomes
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Alan Camargo Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Sílvia Maria Agatti Lüdorf
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

As experiências cotidianas vivenciadas pelos professores durante a vida profissional são capazes de colocar marcas na sua carreira e o que irá diferenciar cada trajetória será a forma com que estes irão conduzir cada acontecimento. Ao longo do percurso no ofício docente, o professor universitário vivencia diversas situações relacionadas às questões pedagógicas, administrativas e ao convívio com as pessoas que fazem parte do ambiente de trabalho. Após alguns anos no magistério, os educadores adquirem mais conhecimentos, o que auxilia na prática cotidiana (TARDIF; RAYMOND, 2000). Geralmente, depois de certo tempo de exercício docente, este sujeito acumula uma bagagem de saberes na vida laboral, algo que é fundamental na resolução de certas situações do processo de ensino-aprendizagem.

JUSTIFICATIVA

A prática docente no contexto do Ensino Superior ainda possui diversas particularidades que necessitam ser estudadas. Esta ausência de discussões acerca da própria prática docente no Ensino Superior, dentro do campo da Educação Física, pode derivar, dentre outros fatores, da alta carga horária de trabalho que eles possuem, como também do medo de abrir espaço para determinados questionamentos referentes à profissão (REZER et al. 2012). Assim, destaca-se que uma análise do trabalho do professor acerca do magistério poderá

ISSN: 2175-5930

proporcionar uma reflexão referente à sua carreira podendo promover uma maior compreensão em relação ao campo de atuação na universidade.

OBJETIVOS

O objetivo do presente trabalho é identificar e discutir as particularidades do magistério na universidade pública que extrapolam o ambiente da sala de aula, no ponto de vista dos professores universitários de Educação Física.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, pois esta objetiva a compreensão do universo existencial do ser humano e, portanto, não se restringe a realizar a universalização de determinados fatos sociais. Este tipo de abordagem metodológica permite um detalhamento do objeto estudado, conduzindo o pesquisador a compreender de forma particular cada aspecto do fenômeno analisado (GOLDENBERG, 2004). Os critérios de seleção dos sujeitos foram: ser formado em Educação Física; possuir 15 anos ou mais de experiência, pois nesta fase de carreira este indivíduo possui experiência dentro do ofício; e ministrar disciplinas diferentes entre eles. Na presente pesquisa optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada porque também permite que as perguntas presentes no roteiro sejam modificadas ao longo da pesquisa, ou seja, é um instrumento que pode ser adaptado (LAVILLE; DIONNE, 1999).

ANÁLISE

Para grande parte dos pesquisados, lecionar é algo prazeroso, entretanto, o mesmo não pode ser afirmado durante a permanência em cargos administrativos:

> "[...] Pra você a curto prazo solucionar é, problemas administrativos. Isso realmente, é desgastante. É bem desgastante. Muitas vezes é até frustrante. Porque você se empenha e, não consegue realizar. Eu acho que isso, é o que mais desgasta." (H4)
> Então, muito trabalho, muita coisa que você tem que fazer, muitas vezes você fica absolutamente sozinho. [...] Então, é, foi um período muito cansativo. E, também, é, algo muito desgastante, porque você lida com todo o pessoal da Universidade, da Escola desculpa, né? [...] Ser Diretor da Escola, é algo extremamente desgastante. (H2)

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo, foi possível compreender a trajetória acadêmica que cada professor construiu como professor de Educação Física, principalmente a carreira universitária.

De forma geral, os problemas que ocorrem no decorrer dos anos como professor universitário demonstram que estes sujeitos não ficam desmotivados perante a profissão, pelo contrário eles buscam possíveis soluções para as problemáticas na Universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n.º 94664** de 23 de julho de 1987. Aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos do que trata a Lei 7.596 de 10 de abril de 1987, Brasília, ao CXXV, n. 139.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

PROJETO "CONEXÃO EDUCAÇÃO FÍSICA": FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO AMBIENTE VIRTUAL

PROJECT "CONEXÃO EDUCAÇÃO FÍSICA": TEACHER TRAINING AND UNIVERSITY EXTENSION IN THE VIRTUAL ENVIRONMENT

PROYECTO "CONEXÃO EDUCAÇÃO FÍSICA": FORMACIÓN DOCENTE Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN EL ENTORNO VIRTUAL

Luiza Aguiar dos Anjos,
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG - Timóteo)
Gabriela Baranowski Pinto,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG - Passos)
Luiz Gustavo Nicácio,
Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC/UFMG)

INTRODUÇÃO

O Conexão Educação Física (Conexão), é um projeto de extensão interinstitucional que atua por meio da produção e disponibilização de vídeos relacionados à atuação na Educação Física Escolar em um canal e repositório do YouTube.

O projeto visa estabelecer e comunicar ações de formação continuada de professoras/es de Educação Física por seus pares via compartilhamento de experiências e sugestões relacionadas aos desafios da atividade docente no contexto escolar. É uma ação do coletivo Pensando a Educação Física Escolar (Pensando), grupo dedicado a estabelecer uma rede de colaboração formativa entre professoras/es (FARIA; NICÁCIO, 2020). Os vídeos são gravados por professores/as convidados pela equipe do canal, responsável pela orientação, edição, publicação e divulgação do material.

Nesse relato de experiência, descrevemos a perspectiva formativa por trás do projeto, assim como suas ações e desafios.

FORMAÇÃO VIA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

ISSN: 2175-5930

Concordamos com Paulo Freire (1983) que compreende que a extensão não deve ser vista como mera atividade de treinamento para além dos muros da universidade. Para tal, é fundamental superar a ideia de extensão como um esforço dos que estão "atrás do muro" como extensionistas em posição superior para realizar algo para os que estão "além do muro", num processo de entrega e transmissão de conteúdos, ideias e processos.

A extensão vislumbrada no projeto Conexão possui íntima relação de interação entre as pessoas que produzem, ensinam, aprendem e usufruem dos benefícios dos saberes e das técnicas desenvolvidas (AYRES, 2015), nas universidades, nas escolas e em outros espaços de produção de conhecimento. Fazemos isso através da partilha de conhecimentos e ideias, de diálogo, dando protagonismo aos saberes e experiências da vida profissional cotidiana (AYRES, 2015; FREIRE, 1983).

O caráter de extensão do Conexão, por meio do ambiente virtual, busca atingir uma ampla comunidade de professoras/es em formação inicial e continuada espalhados por diversas localidades em nosso país.

O CONEXÃO EDUCAÇÃO FÍSICA

O conteúdo do canal é diverso, com temáticas como gestão escolar, cultura popular, relações étnico-raciais, entre outras, e conteúdos específicos da Educação Física escolar. Os vídeos são divididos em categorias com formatos e intencionalidades diferentes:

- *Papo de escola*: Encontros virtuais transmitidos ao vivo, de periodicidade mensal, com a participação de até três profissionais da educação convidadas/os para discutir temas de interesse da comunidade escolar, interagindo com o público que acompanha a live e envia perguntas.

O quadro tem uma notável preocupação na seleção de temas pouco abordados em fóruns da área, assim como de trazer convidadas/os que representem grupos e trajetórias diversas, no que se refere a classe, gênero, orientação sexual, região etc (OLIVEIRA et al, 2021).

- *Dicas Pedagógicas*: Vídeos curtos com sugestões de artigos, livros, autoras/es, filmes e documentários que abordem temas pertinentes à Educação Física e/ou educação, acompanhado de uma breve análise, comentário e contextualização com possibilidades de uso na realidade escolar.

ISSN: 2175-5930

- *Relato de experiência*: Vídeo sobre a experiência de uma aula, unidade didática, projeto de ensino, estratégias de ensino ou construção de materiais, entre outros.

Além desses, o Conexão divulga registros de ações de outros projetos do Pensando, realizadas de forma presencial ou virtual, como Oficinas, lançamentos de livros e palestras.

A equipe do canal reúne cerca de 15 pessoas divididas em cinco grupos: convites e orientações; edição e avaliação; publicação e divulgação; Papo de Escola.

Atualmente o canal tem 59 vídeos publicados com uma média de 185 visualizações cada, e 760 inscritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de mais de dois anos de atividade, o Conexão vem apresentando temas diversos pautados nas demandas e conhecimentos construídos pelos/as professores/as, de perfis e localidades diversos, formados e em formação, apostando na formação por meio da troca.

Um dos principais desafios que enfrentamos é a ampliação de nossa produção, por meio do aumento e diversificação dos/as professores/as parceiros que gravam vídeos para o projeto. Outro é o aumento de nosso alcance, possibilitando chegar em mais docentes.

REFERÊNCIAS

FARIA, E. L.; NICACIO, L.G. Sobre o processo coletivo de produção do I Pensando a Educação Física escolar: um evento produzido para e por professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v.32, n.61, p.1-17, 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

AYRES, J. R. C. M. Extensão universitária: aprender fazendo, fazer aprendendo. **Revista de Medicina**, n.94, v.2, p.75-80, 2015.

PROJETO ESEFID ACOLHE INFÂNCIAS E SUA APROXIMAÇÃO COM O CONCEITO DE COLETIVO EDUCADOR[1]

PROJECT ESEFID ACOLHE INFÂNCIAS AND ITS APPROACH TO THE CONCEPT OF EDUCATOR COLLECTIVE

EL PROYECTO ESEFID ACOLHE INFÂNCIAS Y SU APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COLECTIVO EDUCADOR

Giovanni Beneditto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ana Paula Dahlke
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Daniela do Santo Abreu
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Priscilla Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Murilo Arlaque de Abreu
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Lisandra Oliveira e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata um exercício de pesquisa etnográfica realizado em fevereiro de 2023, e teve como objetivo compreender as atividades do Projeto de Extensão ESEFID Acolhe Infâncias[2]e o que acontece na "Casa Rosa", apelido informal dado ao espaço físico do Projeto.

O Projeto é coordenado pelo Coletivo Mães F3P-EFICE[3], um subgrupo do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE)[4] da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da UFRGS.

Para obtenção de informações, utilizamos a observação participante, diário de campo e entrevista semiestruturada. Observou-se que foi formada na Casa Rosa uma rede de apoio mútuo entre o Projeto ESEFID Acolhe Infâncias e outros Projetos da UFRGS, constituindo um

[1]Este trabalho foi parcialmente financiado por bolsas CAPES/PIBID, FAPERGS e PROPESQ/BIC.
[2] Disponível em: https://bit.ly/3V9OIdM.
[3] Disponível em: https://bit.ly/3AtOsfZ.
[4] Disponível em: https://bit.ly/3V5mbGd.

"Coletivo Educador", onde ocorrem trocas de conhecimentos e práticas entre sujeitos de diferentes coletivos e grupos vinculados à UFRGS, o que possibilita outras formas de práticas pedagógicas que contribuem na Formação Inicial em Educação Física.

A CASA ROSA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

O Projeto ESEFID Acolhe Infâncias, em sua Rede Social, se denomina como um espaço coletivo para receber mães e pais estudantes da UFRGS e suas crianças, para atividades lúdicas e conversas sobre parentalidade.

Durante a observação na Casa Rosa, foi possível perceber que o Projeto não se limita às atividades pedagógicas lúdicas com as crianças, constatamos a existência de uma rede de apoio para mães e pais, estudantes da UFRGS. A Casa também se tornou um espaço de acolhimento para outros Projetos da UFRGS com propostas convergentes ao Projeto ESEFID Acolhe Infâncias e que encontraram ali um espaço sensível para debater suas demandas e ser terreno fértil de formação para bolsistas de extensão e de pesquisa.

Podemos observar em meio às brincadeiras e risadas das crianças que reuniões de diversos Projetos de Extensão acontecem concomitantemente. Diferente do que se poderia esperar, havia uma atmosfera de harmonia entre atividades aparentemente dissonantes. Aliás, pensar em crianças brincando no ambiente universitário, enquanto um grupo de “intelectuais” está em reunião, já nos parece algo que opera na contramão de uma formação tradicional.

Assim, refletimos que o Projeto ESEFID Acolhe Infâncias se aproxima do conceito de “Coletivo Educador”: um espaço que, por ser educador, é formativo, onde pessoas e instituições se unem para compartilhar conhecimentos, esforços e esperanças sobre uma atuação educacional em determinado território. Ferraro Júnior e Sorrentino (2005, p. 59) refletem que os Coletivos Educadores tratam de: "[...] educadores [que] se articulam, pessoal e profissionalmente, para o Encontro (no sentido Buberiano do encontro humanizador) e para a Práxis (no sentido Gramsciano da ação-reflexão dialética na realidade histórica)”. Constatamos que a Casa agrega Projetos e Coletivos que conversam entre si, aprendem e se formam uns com os outros. Nas palavras de uma das bolsistas de pesquisa do Projeto: "Os interesses de alguns perpassam os nossos interesses, então a gente acaba se unindo para atingir nossos objetivos".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, com a realização do exercício de pesquisa etnográfica, o impacto positivo que um espaço de acolhimento como a Casa Rosa pode ter para estudantes bolsistas, mães, pais e seus filhos/as na rotina acadêmica, de trabalho e da vida. Para entender o que vivenciamos na pesquisa, nos deparamos com o conceito de "Coletivo Educador". Concluímos que a Casa Rosa é um local de formativo de práxis, onde se formam ideias, pessoas e, ao mesmo tempo, se planejam estratégias pedagógicas para formação acadêmica, para construção de uma sociedade mais empática e uma educação mais humana, que o Projeto de Extensão está se tornando um Coletivo Educador, pois existe: apoio mútuo, troca de conhecimentos e práticas entre diversos Coletivos e grupos que passaram a usar a Casa Rosa como ponto de convergência, de acolhida e de formação.

Esperamos que lugares assim, em breve, se espalhem pelo mundo acadêmico.

REFERÊNCIAS

CASA ACOLHE INFÂNCIAS. Instagram. Disponível em: https://bit.ly/3LuZR5G. Acesso em 03 de Fev. de 2023.

FERRARO JUNIOR, L. A.; SORRENTINO, M. Coletivos Educadores. In FERRARO JUNIOR, L. A. (Cord.). **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasil: Ministério do Meio Ambiente, 2005. P. 57-70. Disponível em: https://encurtador.com.br/ajqMV. Acesso em: 24 abr. 2023.

PROJETO KITANGU: TRAJETÓRIAS DIALÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA/COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

KITANGU PROJECT: DIALOGICAL TRAJECTORIES FOR PHYSICAL EDUCATION IN/WITH EARLY CHILDHOOD EDUCATION

PROYECTO KITANGU: TRAYECTORIAS DIALÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA EN/CON LA EDUCACIÓN INFANTIL

Laiane Caldeira Barbosa
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Vitória Vargas Georg
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Mariana Gatto Lemos de Souza dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Renato Sarti
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

PONTOS DE PARTIDA

O presente trabalho tem por objetivo socializar a trajetória do projeto de extensão "Kitangu: Educação Física na Educação Infantil" no ano de 2022, com o compromisso de analisar e refletir sobre os diálogos entre os sujeitos envolvidos e os impactos nas dimensões institucional, escolar e profissional. Sediado na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ) e vinculado ao Complexo de Formação de Professores da UFRJ, o referido projeto tem debruçado-se na relação entre Escola e Universidade, buscando tecer espaços formativos construídos por professores/as da educação básica, licenciandos/as, pesquisadores/as, demais profissionais da educação e estudantes da educação básica.

Conforme narra Araújo (2018), a formação docente em Educação Física no Brasil tem experimentado um caminho sinuoso desde a década de 1930, quando despontou uma estrutura curricular que buscava atender os interesses militares, médicos e governamentais. Com o avançar da história, conforme reflete a autora, alguns desafios curriculares já foram superados, no entanto, destacam-se ainda:

ISSN: 2175-5930

> ausência de articulação adequada entre os conhecimentos adquiridos na graduação e o exercício profissional; falta de articulação entre as dimensões teóricas e práticas no processo formativo; e, o distanciamento entre as realidades acadêmica e escolar, com a consequente desvalorização do trabalho pedagógico na escola (ARAÚJO, 2018, p. 111).

Nesse sentido, frente ao desafio de construir espaços dialógicos entre Escola e Universidade, buscando aproximar as realidades escolar e acadêmica, o Kitangu tem desenhado ações de extensão que partem, sobretudo, de dois pontos: o cruzamento de fronteiras (ZEICHNER, 2010); e a dialogicidade (FREIRE, 1987). Ao pensar no histórico distanciamento entre os ambientes escolar e universitário e os sujeitos que os constituem, Zeichner (2010) elenca algumas possibilidades de cruzamento de fronteiras entre Escola e Universidade, como a presença de professores/as da Educação Básica e suas produções nos currículos de formação inicial e a presença de licenciandos/as na Escola. Assim, buscando a constituição de um espaço comum, a dialogicidade tem aparecido como elemento central na relação entre educadores/as da Educação Básica, educadores/as em formação (extensionistas) e educandos/as. Dessa forma, buscando o afastamento de uma perspectiva bancária baseada no depósito de conhecimentos, o projeto tem entendido a urgência do comunicar-se em coletivo ao invés de fazer comunicados unilaterais (FREIRE, 1987; 2013).

Diante do desafio histórico da contradição Universidade/Escola, Sarti (2020) reconhece as potencialidades dialógicas das ações de extensão na formação docente (institucional; escolar; a profissional). Entende-se aqui como dialogicidade institucional as redes de comunicações tecidas pelo projeto de extensão com a própria instituição, abrangendo discussões sobre seu impacto dentro da Universidade. Já a dialogicidade profissional é regida pela potencialidade em construir espaços de interlocução com a profissão docente, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada de professores/as. E, por fim, a dialogicidade escolar é desenhada a partir da interlocução do/a professor/a em formação com os ambientes e sujeitos escolares.

PROJETO KITANGU: AÇÕES E CONTEXTOS

Constituído pelos cenários de Ensino, Formação e Produções Pedagógicas, o projeto Kitangu tem se debruçado na construção de ações que discutam e reflitam sobre a formação docente e a Educação Física com a Educação Infantil. Dentro de um amplo conjunto de ações de extensão, destacam-se neste relato: os "Projetos Pedagógicos na/com Educação Infantil (PPEI)" e o "Festival da Cultura Corporal e Infâncias" (FCI) enquanto componentes do cenário

de Ensino; e o "Kitangu no Cast", o "Kitangou: Reflexões sobre o Brincar" e o "Encontro de Educação Física e Educação Infantil" (EEFEI) como integrantes do cenário de Formação.

O Kitangou consiste em um espaço de estudo mensal de notáveis referenciais teórico-metodológicos, propondo novos olhares sobre o ensino da Educação Física com a Educação Infantil e contribuindo com a práxis-pedagógica dos/as licenciandos/as. No ano de 2022, a referida ação compreendeu a leitura e debate de textos de Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Coletivo de Autores e Elenor Kunz, contando com a presença dos/as extensionistas do projeto e demais licenciandos/as da EEFD/UFRJ.

O Kitangu no Cast é um *podcast*, aberto ao público, com episódios compostos por diálogos entre extensionistas e professores/as da Educação Básica, que já conta com duas temporadas. A primeira dirigiu-se para temas diversos de Educação Física, Formação e Educação Infantil. Já a segunda, cujo último episódio foi gravado no ano de 2022 sob o tema Inclusão na Educação Infantil, lançou olhares para os marcadores sociais da diferença em diálogo com a Educação Infantil e Educação Física.

Já o EEFEI é um evento anual voltado para a socialização de pesquisas e experiências pedagógicas de Educação Física com a Educação Infantil. A terceira edição, realizada em novembro de 2022, ganhou vida pelos espaços da EEFD/UFRJ com o tema "Educação Física e Educação Infantil: Desafios Emergentes e Contemporâneos para a Formação Docente". Organizado por uma comissão de extensionistas e professores/as de Educação Física de diversas redes, o evento contou com submissão de trabalhos e, posteriormente, estes foram analisados e alocados na programação aberta para o público.

Situados no cenário de Ensino, os PPEI são espaços elaborados colaborativamente por extensionistas e professores/as da Educação Básica. Neles, ambos os sujeitos envolvidos constroem propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física com a Educação Infantil, buscando reconhecer o acervo de práticas da Cultura Corporal, enquanto objetos de estudo da Educação Física escolar (SOARES *et al*, 1992). Em 2022, o PPEI foi construído com uma creche no município do Rio de Janeiro, durante o mês de setembro. As propostas envolveram os diálogos entre as práticas corporais historicamente construídas e os elementos da natureza, possibilitando a tematização de Capoeira, Avião de Papel, Pipa, Paraquedas e Peteca.

O FCI tem por objetivo estabelecer diálogos iniciais entre o projeto e as escolas parceiras. Em 2022, o FCI foi construído no diálogo entre o projeto e uma escola municipal

localizada no município de São Gonçalo. Juntamente com a professora de Educação Física, as extensionistas construíram uma proposta pedagógica debruçada nas danças brasileiras (funk, frevo, catira, chula e carimbó), a partir da tematização da história infantil "Marcelinho do Passinho" (SANTOS, 2021). O Festival, que ocorreu em um único dia com duas turmas de Educação Infantil, contou com três atividades voltadas para a experimentação de tais danças, além da criação dos/as estudantes de novas formas de expressão.

Narradas acima, essas cinco ações de extensão realizadas pelo Kitangu em 2022 buscaram, em comum, tecer redes de diálogos com diferentes espaços e sujeitos. Assim, tendo em vista as três dimensões dialógicas apontadas por Sarti (2020), o trabalho pretende lançar olhares para as potencialidades dialógicas que parecem surgir neste espaço de formação de professores/as de Educação Física construído por licenciandos/as, estudantes da Educação Básica, professores/as da Educação Básica, pesquisadores/as e demais profissionais da educação.

DIALOGICIDADES INSTITUCIONAL, PROFISSIONAL E ESCOLAR: TECENDO PISTAS CONCRETAS

Dirigindo o olhar reflexivo para as ações de extensão desenvolvidas no ano de 2022, tomando como ponto de partida a aproximação com os referenciais que embasam o projeto, procura-se neste momento sinalizar pistas que possam apontar quais as dimensões dialógicas foram tecidas dentro do contexto do projeto.

A ação Kitangu no Cast comprometida com debates sobre a Educação Física escolar, Infâncias e seus desdobramentos, permitiu analisar aspectos relevantes quanto à aproximação dos extensionistas com a profissão, concretizando a dialogicidade profissional, como coloca Sarti *et al* (2021, p.3) "a ação de extensão em tela tem fomentado uma articulação permanente entre professores em formação inicial (licenciandos) e professores em atuação (Educação Física e Pedagogia)".

Ao provocar debates mensais entre os extensionistas do projeto e os licenciandos de Educação Física na EEFD, a ação Kitangou apontou a dialogicidade institucional. Os momentos protagonizados por professores em formação inicial tornaram-se fundamentais para desenvolver reflexões a respeito da Educação Física escolar, diminuindo as fronteiras que afastam os cenários da formação e profissão (SARTI, 2020).

No que se refere à valorização da troca de saberes populares e acadêmicos, o PPEI, juntamente em colaboração com a professora parceira e com os estudantes da educação básica, tem demonstrado grande costura entre a escola e a profissão (Foto 1). Ao contribuir para a reflexão da práxis pedagógica, aproximação entre Universidade/Escola e interlocução com pedagogos/as e demais profissionais da educação, consolidou-se a dialogicidade profissional e escolar.

Foto 1: Extensionistas, estudantes e Pedagogo em atuação pelo PPEI

Fonte: Os autores (2023).

Com relação ao EEFEI, este teceu grande rede de comunicação entre professores/as e licenciandos de diferentes instituições e universidades. A ação colocou em destaque a dialogicidade profissional e institucional ao acumular debates sobre os diferentes conhecimentos construídos pelas escolas, universidades e pelos professores/as em formação inicial e continuada.

Encaminhando para o FCI (Foto 2), foi possível ampliar o olhar para os diálogos profissional e escolar. O primeiro esteve caracterizado por uma constante troca entre a professora regente e os extensionistas, com destaque para os momentos de reuniões e de planejamento das atividades. Já o segundo, foi construído na possibilidade das extensionistas estabelecerem interlocução com a estrutura da escola, o seu entorno e os estudantes, além da própria atuação frente à realização das propostas.

ISSN: 2175-5930

Foto 2: Atuação dos/as professores/as em formação em São Gonçalo - RJ.

Fonte: Os autores (2023)

Dessa forma, debruçadas em aproximar a Universidade/Escola e possibilitar a interlocução com a profissão docente, as ações do projeto de extensão demonstraram grande potencialidade para a concretização dos três âmbitos dialógicos. Em síntese, as ações apontaram a dinamização do diálogo profissional e escolar, como o Festival e o Projeto Pedagógico. Assim como outras também corroboram para a junção do diálogo institucional e profissional, como o Encontro de EF e EI e o Kitangou. Já o Kitangu no Cast encontra-se centralizado na aproximação com o diálogo profissional. Como mostra a foto da tríade dialógica abaixo:

Foto 3: Pirâmide com tríade dialógica

Fonte: Os autores (2023)

ISSN: 2175-5930

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o projeto Kitangu tem buscado múltiplas interlocuções (professores universitários, professores e estudantes da Educação básica e demais profissionais da educação), além da construção de diversificados espaços formativos configurados pelo diálogo e pela aproximação entre Universidade/Escola. As ações de extensão desenvolvidas no ano de 2022 tem apresentado uma ênfase importante da dialogicidade com profissionais da educação básica, seja na tangência com as trocas das extensionistas com a escola, seja na interseção com os diálogos na própria instituição formadora.

No entanto, ao buscar caminhos para construção de ações na interseção dialogicidade escolar/institucional, a pirâmide expõe o desafio do projeto em pensar as ações no centro da tríade dialógica (institucional, profissional e escolar). Dessa forma, o Festival da Cultura Corporal e Infâncias parece ter possibilidade de ampliação da dialogicidade para o centro da tríade, inserindo disciplinas do curso de licenciatura na programação do evento, perfazendo interlocução escolar, institucional e profissional.

REFERÊNCIAS

GEORG, et. al. **Extensão Popular e o cruzamento das fronteiras Universidade/Escola: a experiência do Kitangu no Cast**. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2021. Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Disponível em: < <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2021/525 >. Acesso em: 28 abr. 2023.

SANTOS, M. G. L. S. **Histórias Infantis, Educação Infantil e a Cultura Corporal em Versos.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021. Acesso em: 03 abr. 2023.

SARTI, R. **Formação docente, extensão popular e o terceiro espaço de Zeichner: a experiência do projeto EEFD Baixada**. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–16, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.20292. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20292 >. Acesso em: 31 mar. 2023.

ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 03 abr. 2023.

REFLEXÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA COM A MODALIDADE PUNHOBOL[1]

REFLECTIONS FROM EXPERIENCE WITH FISTBALL MODALITY

REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA COM LA MODALIDAD FAUSTBALL

Kayo Francisco Ferreira Moconhô
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Pollyana Cristina Hurtado Leite
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Elaine Catarina Geraldes Nunes
Escola Estadual Profª Ana Maria das Graças Noronha (EEAMGN)
Leni Hack
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

APRESENTAÇÃO

Este trabalho objetiva relatar a vivência do punhobol nas aulas de Educação Física na Escola Ana Maria Noronha, mediadas pelos/as bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UNEMAT do curso de Educação Física do Câmpus Universitário "Jane Vanini" de Cáceres/MT, durante o primeiro semestre de 2023.

O PUNHOBOL COMO VIVÊNCIA NO EIXO ESPORTES

Em reunião com os/as pibidianos/as, a professora apresentou o planejamento pedagógico para as aulas, contemplando o Eixo Temático Esportes.

Após a discussão sobre as possibilidades de modalidades a serem trabalhadas, no primeiro momento do semestre, pensamos em levar um esporte pouco conhecido por eles, no intuito de discutir o conteúdo central e expandir os conhecimentos dos mesmos, bem como possibilitar novas vivências, saindo um pouco das modalidades predominantes nas práticas esportivas como futebol e vôlei. Sendo assim, entramos em consenso para organizarmos e desenvolvermos a prática do Punhobol.

[1] Trabalho realizado com financiamento do PIBID/CAPES.

A princípio, a professora regente introduziu a parte conceitual, apresentando o contexto histórico da modalidade registrado por Cunha (2016), que aborda sua trajetória como um esporte antigo, desde os tempos do imperador Romano Gordianus III passando por relatos que se referem ao esporte popular italiano, nos idos de 1555 e, com maior repercussão na Alemanha, nos anos de 1870.

De acordo com Jung (2018) o Punhobol tem potencial, mas pouca repercussão na imprensa e investimentos restritos. No entanto, tem sido difundido na escola, pois exige pouca habilidade técnica, e pode ser jogado por pessoas de todas as idades e níveis de habilidade, o objetivo do jogo é fazer com que a bola caia no campo adversário, sem que o outro time possa interceptá-la. O punhobol é jogado com as mãos, em uma quadra retangular, dividida ao meio por uma rede, usando a técnica de socar a bola com o punho cerrado.

Posteriormente com os dois grupos responsáveis pelo planejamento, organizamos a intervenção pedagógica com a turma, em dias alternados. Apresentamos a modalidade, fizemos uma breve demonstração, alguns alongamentos e a prática dos fundamentos com a turma. Iniciamos o jogo com dois grupos, pudemos observar que na teoria parecia ser fácil, porém no decorrer da prática, houve um pouco de dificuldade até que os alunos entendessem a dinâmica do esporte. As turmas gostaram da vivência, prosseguimos com o conteúdo nas aulas subsequentes, com uma dinâmica em sala, elaboramos um texto sobre o punhobol e dividimos os alunos em cinco grupos compostos por cinco e seis pessoas. Elaboramos algumas questões para serem respondidas, o grupo que achasse primeiro a resposta ganhava ponto, tendo assim um espírito de competividade, entusiasmo e interação entre eles.

Conforme as aulas aconteciam, pudemos observar que o punhobol contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e, por outro lado, não desenvolver o conhecimento de todos os elementos da Cultura Corporal, pode acarretar prejuízos para a formação dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES

Com esta experiência relatada, pudemos notar que nenhum dos alunos conhecia essa modalidade, porém se mostraram curiosos para vivenciá-la. Essa vivência com o esporte tem nos permitido refletir sobre questões que frequentemente surgem na prática desse esporte de rede/punhobol, uma atividade diferente, mas ainda pouco conhecida nas escolas, por diversas

razões, decorrentes do pouco investimento estrutural na educação, falta de qualificação e até mesmo, políticas públicas de formação continuada para os/as professores/as.

O enriquecimento do ensino esportivo nas escolas é de suma importância para que os alunos possam vivenciar modalidades que talvez nunca tenham visto ou ouvido falar, afinal os esportes são produções humanas no campo da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), portanto, responsabilidade nossa possibilitar o acesso a novas oportunidades no esporte.

REFERENCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, L.C. Punhobol: de uma prática desconhecida à popularização em escolas de Rio Grande/RS. **Revista Didática Sistêmica**. 17(1), 79-90, 2016. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/5900 Acesso em: 23/03/2023

JUNG, L. G. **Percepção de professores e alunos sobre a prática do Punhobol na educação física escolar.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física , Universidade Federal de Pelotas, 2018.

REPAGINAÇÃO E SUCESSO NA ALTERAÇÃO DO MODELO DE NEGÓCIO DE UMA ACADEMIA DE GINÁSTICA

RENOVATION AND SUCCESS IN CHANGING THE BUSINESS MODEL OF A GYM

RENOVACIÓN Y ÉXITO EN EL CAMBIO DE MODELO DE NEGOCIO DE UN GIMNASIO

Anderson Occhi Cesar,
Universidade Salgado de Oliveira (Universo JF/MG) – GPEEsC[1], GPGEL[2]
Centro Universitário Univertix (Univertix TR/RJ)
Beatriz Furtado de Lima,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - GPEEsC
Gisele Salgado dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Márdel Vinicius de Faria Cardoso,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – GPEEsC
Rômulo Meira Reis,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – GPEEsC
Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA) – GPGEL
Silvio de Cassio Costa Telles,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – GPEEsC

INTRODUÇÃO

Academias de ginástica são compreendidas como centros de condicionamento físico que oportunizam o ambiente e orientação para a prática de programas de exercícios físicos (ROJAS, 2003). Destacam-se como ambientes com potencial para promover saúde e qualidade de vida (TOSCANO, 2001). Todavia, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara uma nova pandemia mundial (WHO,2020), causada pelo SARS-CoV-2, agente da COVID-19, doença infecciosa de caráter respiratório (SINGHAL, 2020).

O Brasil não ficou alheio aos impactos da pandemia. Na cidade de Juiz de Fora em Minas Gerais, em 17 de março de 2020, houve o fechamento de comércios e escolas, revelando assim a necessidade reinventar-se e "enxergar atrás do morro" (OCCHI, 2020).

[1] Grupo de Pesquisa em Esporte, Escola e Cultura.
[2] Grupo de Pesquisa em Gestão, Esporte, Lazer e Cultura

ISSN: 2175-5930

Dois meses após, as academias foram classificadas como atividades essenciais e reabrem-se (BRASIL, 2020). Um novo horizonte se desenha e resta às academias, desenvolverem estratégias gerenciais para continuar inserida no mercado e a necessidade de um novo modelo de negócios começa a efervescer rapidamente.

Agora o desafio é oferecer a população uma proposta nova de atividade, que possa atraí-los buscando uma melhoria/promoção da saúde, protegendo-os do risco do sedentarismo e ainda sendo praticada num ambiente seguro. Portanto, o objetivo desse relato de experiência é demonstrar a importância do conhecimento do gestor em ferramentas como o Plano de Negócios e seus subprodutos.

METODOLOGIA

O método utilizado foi o estudo de caso recomendado como ideal para analisar situações reais com rumo indefinidos (GIL, 2002). A academia ArenaVip Sports apresenta-se como foco do estudo, que tem como delimitação a janela de intervalo compreendida entre março de 2022 e março de 2023.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Visando reinventar-se a academia desenvolveu um plano de negócios, o qual buscou verificar e analisar novas atividades. Dessa forma, identificou-se que houve crescimento de atividades outdoor, principalmente na praia, durante a pandemia pela segurança de exercitar-se em locais ventilados, arrastou-se pós e gerou uma nova tendência a se exercitar.

Assim, espaços tradicionais como piscina e quadra foram cobertas, foram substituídos locais que suportem modalidades como o beachtennis, futevôlei, vôlei de areia e *sandtraining* (treinamento funcional na areia). Áreas que possibilitaram inclusive a locação do espaço das atividades, tanto para a prática esportiva, quanto para confraternizações, happy-hour, etc.

Os resultados da modificação física e de concepção, mostram a adoção das seguintes medidas: mudança do nome fantasia e da identidade visual compatível com a mudança; novos preços e serviços; extinção da piscina e vestiário feminino e infantil; e criação de área gourmet composta por uma lanchonete de autoatendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reformulação do negócio, compreendida entre março de 2022 e março de 2023, acarretou a sobrevivência e crescimento da academia em termos de clientes, receitas e novos negócios, oferecendo um novo ambiente visando a otimização da promoção da saúde.

REFERÊNCIAS

Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa.** Brasília, 2011.

Brasil. **Decreto-Lei nº 10.344/20**. 11 de maio. Brasília, DF, 2020.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2 ed. Atlas: São Paulo, 2002.

Occhi, A. **365 Dias Você S/A**. Nova Literarte: São Paulo, SP, 2020.

Singhal, T. A. (2020). Review of Coronavirus Disease-2019 (COVID-19). **The Indian Journal of Pediatrics**. N. 87, V.4, 2020.

Toscano, JJO. Academias de ginástica: um serviço de saúde latente. **Rev. Bras. Ciênc. Mov**. N. 9. 2001.

ROJAS, P. N. C. **Aderência aos Programas de Exercícios Físicos em Academias de Ginástica na Cidade de Curitiba – PR**. 203 f. Dissertação (Mestrado EM Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WHO. Novel Coronavirus. **World Health Organization**. Abril, 2023.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR MAIS COLABORATIVA

PEDAGOGICAL RESIDENCY: THE BUILDING A MORE COLLABORATIVE SCHOOL CULTURE

RESIDENCIA PEDAGÓGICA: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA ESCOLAR MÁS COLABORATIVA

Samantha Lopes Gouveia
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Sarah Oliveira da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luciana Venâncio
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e consiste em proporcionar aos estudantes de Licenciatura bolsas para intervenção docente nas escolas**,** com orientação da universidade e sob a supervisão dos educadores das instituições preceptoras.

Por meio do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFC), tomei conhecimento e imaginei ser ideal na busca por novas perspectivas profissionais, e após seleção tornei-me partícipe como preceptora. De início, senti-me receosa por tamanha responsabilidade, pois seria o elo entre os residentes e um contexto real de atuação de trabalho. À medida que houve contato, criou-se conexões e sinergias entre nosso grupo. Nós pudemos nos oportunizar de situações e pensamentos sobre a dinâmica do cotidiano da escola. Eu estava imbuída de pôr em prática também alguns conhecimentos adquiridos no Mestrado ProEF, como o planejamento participativo por meio do qual pudemos sondar as preferências e ensejos dos alunos com relação às aulas de Educação Física (EF). Ademais, pude compartilhar com os residentes a ideia de fazermos rodas de conversas sobre diferentes dilemas sociais relacionados à EF.

ISSN: 2175-5930

CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR MAIS COLABORATIVA

Essa relação favorecida pelo PRP está tornando-se extremamente significativa enquanto preceptora, pois as experiências docentes são fundamentais para o desenvolvimento da prática e formação pedagógica reflexiva e crítica. Segundo Venâncio (2010), "os saberes docentes não são neutros, não são dados de antemão, nem são universais, mas sim produzidos, constituídos nas práticas pedagógicas dos professores, nos seus modos de pensar, de sentir, de agir e de se relacionar com seus alunos e com o conhecimento". Assim, é fundamental que professores experientes compartilhem suas vivências e práticas pedagógicas com estudantes em formação. Essa troca pode contribuir para a ampliação do repertório de práticas pedagógicas, bem como para a reflexão e a colaboração para o fortalecimento da identidade profissional dos docentes.

Creio que a partir desta minha vivência de professora de EF da escola pública ao longo de 13 anos, participante do PRP, há trocas enriquecedoras para todos os envolvidos: para mim, enquanto professora preceptora, pois tenho a oportunidade de ser copartícipe na formação de novos professores, e também obter conhecimento atuais que circulam no meio acadêmico; para os estudantes de licenciatura de EF, pois têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola pública, com todos os seus problemas e fortalezas, vivendo metodologias e práticas docentes reais que farão articulação teórico-prático que certamente farão com que esses estudantes reflitam sobre oportunidades na escola e pensem em superação de problemas pertinentes à dinâmica escolar; e, por último, para o PRP, pois há incentivo de situações autênticas e significativas do exercício da docência para a formação de professores, promovendo assim a convivência dos graduandos com a realidade escolar pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, posso afirmar que a participação como preceptora no PRP tem sido uma experiência significativa, tanto para mim quanto para os residentes que acompanho. A iniciativa da Capes tem se mostrado eficiente em proporcionar aos licenciandos a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, e para mim, como preceptora, a chance de auxiliar na formação de novos profissionais da educação. A troca de experiências e conhecimentos tem sido muito rica e proveitosa, permitindo que todos os envolvidos cresçam em suas trajetórias profissionais e pessoais. É fundamental destacar a importância do compartilhamento de práticas pedagógicas entre professores experientes e novatos, a fim de contribuir para a construção de uma cultura

escolar mais colaborativa e para o fortalecimento da identidade profissional dos docentes. Portanto, o PRP se configura como uma iniciativa valiosa para a formação de professores mais qualificados e preparados para enfrentar os desafios da prática docente.

REFERÊNCIAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Resolução nº 2, de 27 de fevereiro de 2018: Estabelece as diretrizes do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2018.

VENÂNCIO, L. (2010). Saberes escolares: O que são? Como investigá-los? Em que contribuem para a formação docente? In **Anais do IX Congresso Nacional de Educação** (CONEDU). Recife: Editora UFPE.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO SOBRE O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL MENOR[1]

PEDAGOGICAL RESIDENCE: A REPORT ON THE SOCIALIZATION PROCESS IN JUNIOR HIGH SCHOOL

RESIDENCIA PEDAGÓGICA: INFORME SOBRE EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN EL PRIMER CICLO DE PRIMARIA

Tiago Andrade de Oliveira,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Lilian Silva de Sales,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Tatiana França Moura,
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

INTRODUÇÃO

Em novembro de 2022 iniciou-se o Programa Residência Pedagógica (PRP) na Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Castanhal, com o subprojeto "Pedagogia das Práticas Corporais, Proposições Dialógicas nos Processos de Alfabetização e Letramento". O PRP busca possibilitar a formação pedagógica aos discentes de licenciatura, a partir de reflexão e ação, considerando a ambientação na escola, campo de atuação docente.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior, do Ministério da Educação, responsável por elevar o nível de pesquisa científica em diversas áreas, oferece o PRP como nova estratégia para a inserção do formando no fazer docente. Este é diferente do estágio curricular obrigatório, pois o PRP proporciona uma maior adaptação e socialização do discente na escola campo e a presença de um professor preceptor mais atuante durante as práxis do residente (FARIA; PEREIRA, 2019).

O subprojeto é coordenado pela Profa. Dra. Lilian Sales, docente do curso de Educação Física (EF) e conta com 22 pessoas envolvidas em três núcleos. A carga horária total é de 414 horas, a duração é de 18 meses, em que ocorrem formações específicas da área para todos/as.

[1] O presente trabalho contou com o apoio financeiro da CAPES-Educação Básica, Edital Programa de Residência Pedagógica 2022.

Nessa perspectiva, as formações objetivam assegurar que as aulas deixem de ter um enfoque apenas no rendimento ou na prática sem significado, passando a ter uma intervenção planejada do/a professor/a quanto ao conhecimento e dos significados socioculturais do fazer, dos valores e atitudes envolvidos na cultura corporal do movimento.

O momento mais significativo do PRP é a entrada dos/as residentes nos espaços da escola, o processo de socialização, ambientação e as regências. Essa experiência permite identificar a importância e a contribuição da EF para a constituição do sujeito, a percepção sobre a sua representatividade social, o respeito à diversidade e o conhecimento quanto às práticas corporais nas diversas sociedades.

Das várias experiências que o PRP proporciona aos residentes, focaremos na relação professor/aluno. Logo, o trabalho trata-se de um relato de experiência de um dos três núcleos do PRP – subprojeto de Educação Física/Castanhal – especificamente a experiência vivida pelos/as residentes no interior da escola, a partir das regências e atividades extraclasse.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A relação professor-aluno é uma das principais preocupações no ambiente escolar. Assim, por meio de uma análise subjetiva da escola em que sou residente, a professora preceptora estabelece uma boa conexão com os alunos fomentando o senso de pertencimento, cria uma cultura de feedback valorizando a igualdade na relação, além de atuar em parceria com estes na construção do conhecimento, orientando os caminhos para a aprendizagem.

Quando consideramos a relação professor-aluno, destacamos que uma relação positiva propicia maior probabilidade de um aprendizado bem-sucedido, produzindo resultados variados, sejam esses professores ou alunos. Ademais, esse vínculo é essencial, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos (AQUINO, 1996).

A partir disso, a professora preceptora apresenta-se como referência para a formação dos educandos, sendo muito importante a maneira como ela se relaciona com eles, uma vez que essa é fundamental para que os alunos se sintam capazes. Todavia, quanto ao trabalho docente, vale compreender que “Ninguém nasce educador ou marcado pra ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.” (FREIRE, 1991, p. 58).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirma-se, portanto, que uma das vias para a relação entre a Universidade e Educação Básica configura-se por meio do PRP, que tem papel importante na qualificação dos formandos e contribui através das trocas de experiências para a construção do conhecimento e da prática pedagógica. Por fim, esta é uma experiência modelo, podendo servir de referência para outras instituições, assim como base de políticas públicas para a qualificação de professores/as.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **A relação professor-aluno:** do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus, 1996.

FARIA, J. B; PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, mai./ago. 2019.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

TEMAS SOCIAIS E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

SOCIAL ISSUES AND PARTICIPATORY PLANNING: AN EXPERIENCE REPORT IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE

PROBLEMAS SOCIALES Y PLANIFICACIÓN PARTICIPATIVA: RELATO DE EXPERIENCIA EN LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA

Sarah Oliveira da Costa
(UFC)
Samantha Gouveia
(UFC)
Luciana Venâncio
(UFC)

INTRODUÇÃO

Segundo Gandim (2001), o Planejamento Participativo (PP) além de inserir o aluno dentro do processo pedagógico, também pede sugestões aos alunos sobre o que eles querem que seja abordado ou feito. Nesse sentido, ele é atrelado à construção de uma realidade crítica, evidenciando os assuntos que são recorrentes no ambiente no qual o PP será implementado. Assim, o PP é um meio de fugir do mecanismo dos modelos prontos que comprimem a participação dos alunos e ação didática em sala, muitas vezes, apenas feitos como uma burocracia imposta pelo sistema.

Os movimentos sociais são porta-vozes de reivindicações sociais históricas do povo oprimido, e o conhecimento desses movimentos deve ocorrer para que os alunos tenham consciência de classe. Logo, a EF escolar tem um papel ímpar nesse processo, pois por se tratar de um componente curricular que trabalha com as gestualidades, as expressões, e valores (SILVA, 2011), ensina, problematiza e analisa criticamente temas relacionados com outras práticas corporais.

METODOLOGIA

O objetivo desse trabalho é expor as vivências na participação do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Essa abordagem foi inserida dentro de sala, visando entender as temáticas sociais que atraíam os alunos, para abordar temas que fossem relevantes dentro da

sua conjuntura diária e relacionar com a corporeidade. Além disso, é importante tornar os alunos participantes do processo de ensino-aprendizagem e os incentivar a usar o senso crítico.

DISCUSSÃO

No primeiro momento, os residentes foram apresentados ao PP pela preceptora, que propôs utilizar essa metodologia nas aulas. Logo os residentes pesquisaram a base teórica do PP e a partir disso, foi feita uma lista com temas relacionados a movimentos sociais interessantes de serem inseridos durante as aulas.. Em seguida, os alunos participaram de uma atividade direcionada à escolha desses temas. Foi notório que muitos alunos não tinham noção do que se tratavam diversas temáticas, como por exemplo: "Porque é difícil aceitar o próximo?" e a sua relação com a EF. Nessa atividade, vimos a sensação de autonomia que os alunos sentiam após questionarem os docentes do motivo de estarem escolhendo o tema das aulas, e eram respondidos com "Para saber o que vocês gostam" ou "Por que queremos fazer aulas nas quais vocês interajam", eles demonstraram empolgação.

Logo após veio a de elaboração das aulas a partir do encaixe do tema nas unidades temáticas. A partir da escolha feita por eles, foi realizada análise e uma separação dos temas da EF que seriam abordados durante o semestre e, para a inserção direta desses temas, foi feito uma roda de conversa que a discussão fosse um dos recortes escolhidos pelos alunos, como apoio, foi feito um material didático autoral composto por diferentes gêneros textuais, dentre eles charges, tirinhas e vídeos. Procuramos escolher recursos que fossem interativos e próximos das realidades dos alunos. Esse material continha perguntas norteadoras que guiavam a discussão já que durante o início das rodas de conversa, eles se mostravam receio com de expor a opinião ou interagir.

No final de cada roda de conversa, os residentes e a preceptora discutiam acerca de suas impressões sobre a prática. Nesse momento, era comentado sobre como, em determinados assuntos, nossas expectativas sobre as interações eram quebradas, em temas de gênero, houve mais interação dos meninos e em temas como jogos, houveram mais interações das meninas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto o que foi relatado, a prática docente atrelada ao PP foi rica para os residentes, que conseguiram entender o ensino que preza pela participação ativa dos alunos, saindo do tradicional.

ISSN: 2175-5930

Ademais, foi vista a mudança de conduta por parte dos alunos dentro da sala, que além de se tornarem mais cooperativos durante as outras aulas, percebiam falas e comportamentos abordados durante as rodas de conversas e refletiam, mostrando o senso crítico adquirido e evidenciando a importância de problematizar determinados temas dentro do processo educativo para aumentar a conscientização crítica sobre a realidade (FREIRE, 2013).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Marília. Educação Física Escolar: desafios e compromissos de uma experiência crítica e democrática. Cadernos de Formação RBCE. v. 4, n. 2, p. 33-43, 2013.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, 2001.

SILVA, Ariane Franco Lopes da. Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, p. 616-624, 2011.

UNIVERSIDADE TAMBÉM É LUGAR DE CIRCO: REFLEXÕES SOBRE O CIRCO E A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO[1]

UNIVERSITY IS ALSO A PLACE FOR CIRCUS: REFLECTIONS ON THE CIRCUS AND THE CURRICULARIZATION OF THE EXTENSION

LA UNIVERSIDAD TAMBIÉN ES UN LUGAR PARA EL CIRCO: REFLEXIONES SOBRE EL CIRCO Y LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN

Rita de Cassia Fernandes,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Terezinha Petrucia da Nóbrega,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Na última década, algumas publicações já articularam diferentes análises sobre a presença do circo na extensão universitária (SANTOS RODRIGUES et al, 2020; TREVIZAN; CHAGAS; KRONBAUER, 2018; ZAIM-DE-MELO, 2019). Embora tais publicações apontem a coerência entre as práticas de ensino, pesquisa e extensão, no momento em que vivemos a curricularização da extensão, os desafios se tornam maiores, pois se considerarmos temáticas ligadas ao corpo, corporeidade, experiência, sensibilidade entre outras, o debate ainda é incipiente.

Desse modo, o presente trabalho busca tecer reflexões sobre o circo na extensão universitária, dando ênfase à questão da curricularização neste diálogo que vem se estabelecendo entre a educação física e o campo da arte.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A fenomenologia merleaupontiana, em diálogo com Deleuze e Guattari (1995), foi (re) orientando a trajetória desta pesquisa. A cartografia indicou algumas "pistas" que guiaram o

[1] O trabalho não contou com apoio de nenhuma natureza para sua realização.

trabalho numa postura de constante abertura pautada na atitude fenomenológica proposta por Merleau-Ponty. O movimento de redução fenomenológica coube para interrogar a experiência e abrir novas possibilidades de significações (MERLEAU-PONTY, 2011).

Assim, entrelaçamos a pesquisa bibliográfica fundamentada na literatura especializada à reflexão fenomenólogica por meio das imagens e de outros documentos, sendo eles projetos ou programas de extensão ligados ao circo em diferentes Instituições de Ensino Superior brasileiras e optamos pela técnica do grupo focal (GATTI, 2005) com 5 coordenadores de ações de extensão.

O CIRCO E OS DESAFIOS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

As muitas iniciativas com o circo na extensão espalhadas pelo território brasileiro explicitaram os inúmeros produtos gerados, a diversificação dos públicos atendidos, além do tempo de atuação das ações, sinalizando sua expansão e perenidade. A pesquisa mostrou que a extensão universitária configura um cenário receptivo para o processo de consolidação do circo na Universidade.

Todavia, como aponta o recente trabalho de Barreto, Duprat e Bortoleto (2021), o aumento dos espaços formativos de circo no Brasil parecem não ser suficientes para modificar as resistências e olhares desconfiados de parte da população brasileira, de gestores entre outros profissionais para os quais o circo não é visto como algo legítimo para ser tratado em espaços de ensino institucionalizado.

Considerando a curricularização da extensão, ficou nítido que importa ampliar o potencial de oferecimento das atividades de extensão em circo, pois a demanda é crescente e muitas vezes, as condições objetivas (materiais, monitores, docentes envolvidos, infraestrutura) não favorecem. Evidentemente, a expansão das ações não pode implicar na precarização do trabalho realizado.

De fato, entendemos que a extensão pode propiciar não apenas um, mas diferentes cenários para o circo na universidade, concedendo a visibilidade tão desejada tecida em múltiplas possibilidades educativas para o corpo. Urge pensar a extensão não mais como um apêndice, mas como parte do fazer estruturante na Universidade, uma via de “mão dupla” que possibilita a troca de saberes e democratização do conhecimento acadêmico (MAGALHÃES; MARTA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se considerarmos o momento atual em que temos a oportunidade de discutir a curricularização da extensão que é obrigatória para todos os cursos de graduação, identificamos que o revisitar dos objetivos, fundamentos e demais finalidades da extensão, bem como das próprias concepções de educação, de corpo e de circo se faz necessária.

Os desafios que a curricularização apresenta podem contribuir para o fortalecimento da extensão como um espaço de anúncio de proposições e novas metodologias que tenham como premissa o respeito à diversidade de saberes e de culturas nos processos educativos. Todo este movimento requer diálogo e ampla sinergia entre as Pró-Reitorias de Extensão e de Graduação para que se estabeleça um caminho mais coerente de atuação em relação às atividades de extensão.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M. (Lua); DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. De norte a sul: mapeando a formação em circo no Brasil. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 42, p. 1-32, dez. 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

MAGALHÃES, J. A. S.; MARTA, S. N. Curricularização da Extensão: compromisso social e inovação acadêmica. In: SILVA, A.W.C.; FRANCO, P. F. C. (orgs.). **Curricularização da extensão:** compromisso social e inovação. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2020, p. 24-35.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4ª ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

SANTOS RODRIGUES, G. *et al*. A extensão universitária e as atividades circenses: notas sobre um encontro formativo. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 28, n. 2, p. 1-15, 2020.

TREVIZAN, M.; CHAGAS, P.I.; KRONBAUER, G.A. Circo em contextos – diálogos entre a cultura e a extensão universitária. **Revista Conexão UEPG**, v.14, n.1, p.130-139, jan-abr 2018.

ZAIM-DE-MELO, R. Vai, vai, vai começar a brincadeira. **Revista Em Extensão**, v. 18, n. 2, p. 178-185, 2020.

V FESTIVAL DE GINÁSTICA DA FEF-UFPA-CUNCAST: DESAFIOS EM TEMPOS PANDÊMICOS[1]

V GYMNASTICS FESTIVAL OF THE FEF-UFPA-CUNCAST: CHALLENGENS IN PANDEMIC TIMES

V FESTIVAL DEL GIMNASIA DE LA FEF-UFPA-CUNCAST: DESAFÍOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Otávio Luiz Pinheiro Aranha,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Karoline Nascimento Soares,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Jennyfer Dara de Souza Pinto,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O presente texto relata uma experiência de organização de festival de ginástica, implementada na Faculdade de Educação Física, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal (FEF-UFPA-CUNCAST), em meio a ocorrência da pandemia de Covid-19, quando a referida instituição encontrava-se em situação de Ensino Remoto (ER), com as disciplinas ginásticas desenvolvidas de modo cem por cento *on-line*.

O CONTEXTO

Na vigência da pandemia de Covid-19, as instituições educativas foram profundamente afetadas. As universidades federais inicialmente suspenderam suas atividades acadêmicas e, posteriormente, elaboraram estratégias de funcionamento com a adoção do trabalho remoto. A UFPA implementou um ER emergencial, substituído-o pela resolução do ER, híbrido ou presencial (a depender da condição sanitário do momento), o que tornou regular esta condição de "ensino" na pandemia, o que trouxe novos desafios para a formação de professores,

1 O desenvolvimento do trabalho contou com apoio financeiro da PGRAD-UFPA.

especialmente dos componentes curriculares com carga horária prática, como é o caso das disciplinas Ginástica I e II, na FEF da referida instituição.

A GINÁSTICA NA PANDEMIA

Com a pandemia e a vigência do ER, o ensino da ginástica na FEF-UFPA-CUNCAST aconteceu de modo *on-line*, através do *Google Meet*, com encontros síncronos, alternados com assíncronos. Assim, cabe resgatar a contribuição de Saviani e Galvão (2021) que, ao questionarem a adoção do ER como única alternativa viável de ensino no contexto pandêmico, pontuam algumas proposições, que iniciam pela construção democrática do funcionamento das instituições.

Neste sentido, após algumas reflexões e dúvidas, propusemos aos discentes a organização de um festival de Ginástica Para Todos (GPT), modalidade do campo da ginástica de demonstração (PAOLIELLO, 2008), a ser exibido de modo virtual, porém, com o processo de construção semipresencial, por meio da divisão da turma em grupos menores e a gravação de vídeos que pudessem relacionar os fundamentos da ginástica com a seguinte temática: "Vacina, ciência e educação contra a pandemia e a desinformação".

O V FESTIVAL DE GPT

O festival ocorreu na manhã de outubro de 2021, transmitida pela plataforma *Google Meet*. Iniciou com uma solenidade de abertura, com as falas das direções da FEF e do Campus de Castanhal. Seguiu-se uma mesa-redonda com o tema "Educação Física e Ginástica em tempos de pandemia e desinformação: o que fazer?", com professoras de ginásticas convidadas. A seguir, a apresentação dos grupos discentes, com exposição de vídeos gravados, no qual se refletia sobre o tema proposto. Por fim, a fala de encerramento do coordenador da disciplina.

Foram montados quatro vídeos pelos discentes, alguns feitos em casa, outros no espaço do Campus universitário. Um deles foi construído inteiramente no isolamento social, com cada integrante em seu domicílio e para que os outros grupos se encontrassem presencialmente para gravar os vídeos, adotou-se alguns critérios, tais como o uso de máscaras, a vacinação em dias com a dose completa e o mínimo de aproximação necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O "V Festival de Ginástica para Todos: vacina, ciência e educação contra a pandemia e a desinformação" foi uma proposta ousada e desafiadora de trabalho pedagógico com a ginástica em tempos de pandemia e ER. Mesmo com todas as limitações desta forma de "ensino", após a sua implementação, registrou-se uma avaliação satisfatória pelos discentes, assim como dos participantes que prestigiaram o evento, mesmo que não presencialmente. Acredita-se que tal experiência, bastante pontual e localizada, fora importante para lhe dar com aquele contexto.

REFERÊNCIAS

PAOLIELLO, E. (org.). **Ginástica geral**: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 31, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

GTT 7 – GÊNERO

Comunicações Orais

TÍTULO	AUTORIA
A CORRIDA MAIS DIFÍCL DO MUNDO : DESAFIOS DA MATERNIDADE NA CORRIDA DE AVENTURA	FABIANA SILVA E DUARTE, MARIANA CRISTINA BORGES NOVAIS, BRUNA SILVEIRA CHAVES, LUDMILA NUNES MOURÃO
A PARTICIPAÇÃO FEMININA NOS JOGOS ELETRÔNICOS: IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	MARIA EDUARDA SOARES MENDES, FIDEL MACHADO DE CASTRO SILVA, LUIZ SANCHES NETO, LUCIANA VENÂNCIO
A TEMATIZAÇÃO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO	ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA, MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR
AS MATERNIDADES NA UNIVERSIDADE: O CASO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA DA UFRGS	SIMONE SANTOS KUHN, ANA PAULA DAHLKE, GABRIELA NOBRE BINS, DANIELA DO SANTO ABREU, VICENTE MOLINA NETO, LISANDRA OLIVEIRA E SILVA
AS VIOLÊNCIAS SOFRIDAS POR ATLETAS BRASILEIRAS	JULIANA TRAJANO DOS SANTOS
CORPOS GORDOS E MASCULINIDADES: INVESTIGANDO UMA COMUNIDADE DE HOMENS GAYS “URSOS”	MARCOS ROBERTO GODOI, JOCAF LEITNER, MOISÉS LOPES
DILMA MENDES, SUA TRAJETÓRIA E ATRAVESSAMENTOS NO FUTEBOL DE MULHERES	TÁSSIA DE SOUZA CAVALCANTI, MARIA DA CONCEIÇÃO S. VELOSO, HÉLIA DOS SANTOS SILVA, CHRISTIANE GARCIA MACEDO
DISSIDÊNCIAS NOS ESPORTES	RAFAEL SANTIAGO DE SOUZA
ESPAÇOS, TEMPORALIDADES E ABJEÇÕES: CONSTRUÇÕES PERFORMATIVAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA EM PIO XII/MA	RARIELLE RODRIGUES LIMA

ISSN: 2175-5930

ESTUDOS CULTURAIS FÍSICOS FEMINISTAS: SUBJETIVIDADE, AFETOS E SAÚDE	BEATRIZ SANTIAGO, GABRIELLA GONÇALVES MENDES DA SILVA, MARIANA EMANUELE GUIMARÃES MATOS, LARISSA MICHELLE LARA
EXISTE LUGAR EM COMPETIÇÕES ESPORTIVAS PARA AS PESSOAS INTERSEXO?: REFLEXÕES INICIAIS	BRUNA SILVEIRA CHAVES, LUDMILA NUNES MOURÃO, FABIANA DUARTE E SILVA, BÁRBARA APARECIDA BEPLER PIRES
F(R)ESTAS HETERONORMATIVAS E PROTAGONISMOS DANÇANTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA	VITOR HUGO MARANI
FUTEBOL E GÊNERO: OS “BABAS” DE SAIA PELO OLHAR DE JORNAIS DE SALVADOR	FRANCISCO DEMETRIUS LUCIANO CALDAS, BRUNO OTÁVIO DE LACERDA ABRAHÃO
GAYS PROFESSORES DE EDUÇÃO FÍSICA NO NORTE DA BAHIA	CLEUTON DOS SANTOS SILVA, CHRISTIANE GARCIA MACEDO, LUIZA AGUIAR DOS ANJOS
“HOMENS E MULHERES ERRAM, MAS A GENTE (MULHERES) TEM QUE ERRAR MUITO MENOS”: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA ÁRBITRA CENTRAL DE FUTEBOL PROFISSIONAL MASCULINO	ANDRESSA HARTMANN, KAROLINE HACHLER RICARDO, JANAÍNA FONTES DE OLIVEIRA, MARZO VARGAS DOS SANTOS, RAQUEL DA SILVEIRA, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI
MÃE QUE É MÃE NÃO PODE TRABALHAR TANTO NÉ?!: A MATERNIDADE NA GESTÃO DO ESPORTE, DENÚNCIAS COLETIVAS DE GESTORAS DO ESPORTE NO BRASIL.	VICTÓRIA LEIZER, BRUNA TASSIANE DOS SANTOS PONTES, LEONARDO SILVA DE LIMA, MARÍLIA MARTINS BANDEIRA, RAQUEL DA SILVEIRA, MAURO MYSKIW
MASCULINIDADE NA GINÁSTICA ARTÍSTICA: QUESTÃO A SER DEBATIDA	THIAGO CAMARGO IWAMOTO
MENINAS E JOVENS MULHERES NEGRAS EMPODERADAS PELO ESPORTE : FORTALECENDO IDENTIDADES FEMINISTAS NA CIDADE DE DEUS	MARIANA CRISTINA BORGES NOVAIS, AYRA LOVISI, FABIANA DUARTE E SILVA, BARBARA APARECIDA BEPLER PIRES, BRUNA SILVEIRA CHAVES, LUDMILA MOURÃO

ISSN: 2175-5930

MULHERES ÁRBITRAS NO JUDÔ DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	GABRIELA CONCEIÇÃO DE SOUZA, ANNA CAROLINA CARVALHO DE SOUZA, RAYNÁ DA SILVA BRUM PINTO, RENATA FERREIRA CHRISPINO, TEREZA CLÁUDIA DE ANDRADE CAMARGO
NOMEANDO ALGUMAS QUESTÕES DE GÊNERO: CAMINHOS DE UMA PROPOSTA ATIVISTA EM TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	BRUNA SAURIN SILVA, ISABELA ISABELA MOREIRA SANT'ANNA, MARIA EDUARDA ERLACHER DE FIGUEIREDO, MARIANA ZUANETI MARTINS
NUNCA FOI SÓ FUTEBOL: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA ESPORTE INTEGRAL E O FUTEBOL CALLEJERO VIVENCIADO POR MULHERES	ANDRESSA VIEIRA ALLET, AUGUSTO DIAS DOTTO, JOÃO PEDRO OLIVEIRA SALATI, CAROLINA CANEVA DA SILVA, TOBIAS GERNHARDT DE SOUZA, RAQUEL DA SILVEIRA
O DISCURSO DOCENTE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	LUIZ EDUARDO RIBEIRO PESSANHA, FABIANO PRIES DEVIDE
O PERCURSO ESPORTIVO DE DUAS MULHERES TRANS NO VOLEIBOL FEMININO DO RIO DE JANEIRO	RAFAEL MARQUES GARCIA, ERIK GIUSEPPE BARBOSA PEREIRA
"OBSERVATÓRIO DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE DO LITORAL DO PARANÁ": AÇÕES, DESAFIOS E PROJEÇÕES EXTENSIONISTAS	ELIANE REGINA CRESTANI TORTOLA
PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE AS MULHERES NO JOGO DA CAPOEIRA	ABIA LIMA DE FRANÇA, AUGUSTO CESAR RIOS LEIRO
RELAÇÃO ENTRE JOGOS ELETRÔNICOS E O PARADOXO DA DOXA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	LAIZA MARIA FREITAS ALMEIDA, FIDEL MACHADO DE CASTRO SILVA, LUCIANA VENÂNCIO, LUIZ SANCHES NETO
TÉCNICAS Y TECNOLOGÍAS PARA FORMAR GIMNASTAS. UN RECORRIDO AUTO-ETNOGRÁFICO POR LA GIMNASIA ARTÍSTICA URUGUAYA	MARTINA PASTORINO BARCIA, VIVIANE TEIXEIRA SILVEIRA
UM LUGAR QUE NÃO ME PERTENCE: O OLHAR PARA A OUTRA NA CAPOEIRA, INTERSECCIONALIDADE, AGÊNCIA E RESISTÊNCIA	MARCELO BARBOSA ALVES, MARCELO VICTOR DA ROSA, MARINA BRASILIANO SALERNO

ISSN: 2175-5930

A CORRIDA MAIS DIFÍCIL DO MUNDO[1]: DESAFIOS DA MATERNIDADE NA CORRIDA DE AVENTURA

WORLD'S TOUGHEST RACE: CHALLENGES OF MOTHERHOOD IN ADVENTURE RACE

LA CARRERA MÁS DURA DEL MUNDO: DESAFÍOS DE LA MATERNIDAD EN LA CARRERA DE AVENTURA

Fabiana Duarte e Silva,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Mariana Cristina Borges Novais,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Bruna Silveira Chaves,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Ludmila Nunes Mourão
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa estuda narrativas de mães atletas de corrida de aventura (CA), sobre seus desafios na participação do esporte. A CA pode ser definida como uma competição multiesportiva em que participam equipes formadas, por mulheres e homens, com o objetivo de percorrer longas distâncias em diferentes modalidades esportivas tal como *mountain bike, trekking*, canoagem, técnicas verticais e orientação cartográfica, no menor tempo possível, exigindo o máximo de resistência física e psíquica, por passar em locais selvagens (TOGUMI, 2017).

As narrativas são constantemente utilizadas por pesquisadores dedicados às investigações qualitativas para observar os processos vividos pelos envolvidos, pois tratam da representação da realidade dos sujeitos, constituindo assim, rico material para pesquisa sócioantropológica (CUNHA, 1997).

Estudo anterior que investigou uma equipe de CA composta exclusivamente por mulheres sugere que o engajamento das mulheres na corrida de aventura pode ser ameaçado

[1] Esta pesquisa possui apoio da Prefeitura de Juiz de Fora por meio de licença remunerada para aperfeiçoamento profissional concedida à primeira autora.

pelas instituições do casamento e da maternidade (SILVA, 2018). Discursos culturais sobre maternidade, relacionados ao esporte, podem interferir nas identidades de mães atletas ao produzir diferentes efeitos resultantes, como por exemplo, sofrimento, alteração física e/ou psicológica no desempenho e desengajamento esportivo (MCGANNON; MCMAHON; GONSALVES, 2018).

A maternidade ainda está permeada por discursos normativos, forjando um padrão de mãe como mais adequado e legítimo. Neste sentido este estudo tem como objetivo analisar os discursos das mães atletas de CA que participaram do *reality show* 'World's Toughest Race' sobre os novos engajamentos que vem sendo desempenhados pelas mulheres no esporte no mundo contemporâneo.

MÉTODO

Esta pesquisa qualitativa foi realizada por meio de análise de narrativas de quatro mães atletas extraídas de gravações do *reality show* 'World's Toughest Race'. Este evento consistiu em uma CA de cinco dias 'Eco Challenge Figi' realizada em 2019 e exibida no canal de *streaming*[2] Amazon Prime Vídeo. Os relatos das atletas foram transcritos e a análise foi descritiva por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Fica claro na narrativa a seguir que a mãe atleta de CA vive um dilema entre priorizar a vida de profissional e atleta e manter os cuidados com os filhos.

> Estou velha demais. Fico melhor em casa com meus três filhos. Aqui não. Chega de corridas. Corrida de Aventura é muito difícil. Tenho três filhos. Estou terminando meu doutorado em bioquímica. Tenho três empresas. Sou bombeira profissional. Não me coloque nessas coisas. Mas então você pensa. "Por que não?" [...] É a vida. E eles também precisam crescer assim, olhar e ver os pais competindo e tendo essas experiências. Durante todos esses anos como bombeira ou competindo em muitas corridas, sempre fui minoria como mulher. Sempre havia poucas mulheres. A partir daqui, peço que mais mulheres, mais meninas, tenham a oportunidade. Se podem ser capitãs de

[2] Streaming é a tecnologia que permite a recepção de dados, sobretudo de áudio e vídeo em fluxo contínuo à medida que vão sendo enviados, sem a necessidade de descarregar o conjunto total dos dados (Dicionário Priberam). Esta tecnologia é comumente utilizada por provedores de TV por assinatura, sendo também necessário o acesso à internet banda larga.

> equipe em uma corrida de aventura, por que não? (Emma Roca, capitã da Equipe Summit – Espanha – *In memorian*).

Diante de tal dilema, observa-se que a mulher procura destacar as desigualdades de gênero no esporte e na profissão e conquistar seu espaço de reconhecimento pessoal e profissional por meio das competições na CA. Deste modo, a maternidade passa a ser incluída não mais como destino inevitável, mas como um projeto a ser compartilhado, como um valor na educação dos filhos e para sua autorrealização.

Entretanto, estudos evidenciam que normas culturais de 'boa mãe' e cuidados ideais com os filhos, podem dificultar o engajamento em atividade física das mulheres. Essas perspectivas normativas enfatizam que as mulheres devem cuidar das crianças e colocar as necessidades da família acima das suas próprias (MILLER & BROWN, 2005). No excerto a seguir fica claro a preocupação e noção de responsabilidade da mãe em relação aos filhos.

> Na primeira vez que fizemos o percurso éramos apenas universitárias. Não tínhamos muita responsabilidade. A gente ia até o limite. Tudo era uma festa. Mas eu sou mãe agora. Não só eu, mas Shubi e Karina, somos todas mães agora. Um dos meus principais medos nesta corrida é me machucar ou adoecer novamente. Hoje em dia temos que nos lembrar de que há vidas em casa das quais temos que cuidar. Não quero cometer os mesmos erros do passado [...] A corrida de aventura pode ser muito perigosa. Por isso participamos. Acho que precisamos de emoção. Você precisa saber que está em perigo. Essa sensação motiva a continuar, dá adrenalina para continuar (Eleonora Audrá, capitã da Equipe Atenah – Brasil).

Na fala de Eleonora, ter e cuidar do filho, ainda aparece como uma atividade quase exclusiva da mulher, em que a participação do pai é pequena. Contudo, as emoções, os desafios, perigos e a adrenalina são vivenciados e curtidos pelas atletas que de sexo frágil não tem nada. Contrariam com coragem, força e determinação a ideia de que esportes de aventura não são para mulheres.

A partir da década de 1980 percebemos o aumento da participação das mulheres no mundo do trabalho, esfera pública e política e também nas práticas esportivas. O dilema do engajamento da mulher mãe em outras atividades que não a de ser mãe era ainda maior no esporte, na medida em que as atletas acreditavam que a maternidade era uma decisão que interromperia suas carreiras. Hoje, já encontramos outra realidade envolvendo as mulheres, o

esporte e a maternidade, na qual o esporte aparece como um aliado e o/a(s) filho/a(s) como fonte de motivação.

> Fiz essa corrida há 17 anos. Antes eu era apenas filha. Agora sou mãe. Quando você é mãe, as coisas mudam completamente. O que quero que meus filhos digam sobre mim? Que eu devorava a vida? Não sei, que vivi a vida intensamente? (Karina Lefèvre, integrante da Equipe Atenah – Brasil).

Emma Belforth (2013) estudou mães atletas de elite em esportes de *endurance* sob o arcabouço teórico de Pierre Bourdieu[3]. Concluiu que as mães têm um forte *'habitus'* esportivo, mas dividem partes de suas identidades do esporte, já que este não é mais o único 'capital simbólico'; o amor e a relação com os filhos é um importante capital social e contribui de uma forma positiva para o seu campo nos esportes.

Destarte, mesmo com a rotina cansativa e com a cobrança social de que a mulher anule todas as suas outras tarefas em prol da vivência da maternidade plena, elas acreditam que a experiência da maternidade aliada ao esporte as torna mais capacitadas. Entretanto, uma das pesquisas que estudamos sugere que mães precisam fazer 'malabarismos' para manter a prática esportiva, o trabalho e os cuidados com os filhos (MCGANNON; MCMAHON; GONSALVES, 2018).

Outro sentimento que aparece nos discursos é o de culpa em relação à dedicação ao esporte e a percepção da maternidade como algo que modifica a personalidade da mulher.

> Não faço corrida de aventura há quatro anos. Meu marido Nick e eu tivemos dois filhos. Então dei uma pausa e assumi um novo papel como mãe... É difícil sabia? Mudar sua própria identidade e perder certa independência. Antes das crianças eu podia treinar quando quisesse. Agora, quando estou treinando, passo a maior parte do tempo pensando que preciso me apressar e voltar para casa de novo. Rola muito sentimento de culpa, e em relação ao meu preparo para a corrida, foi muito difícil (Sophie Hart, integrante da Equipe New Zeland – Nova Zelândia).

A maternidade enquanto condição que atravessa múltiplos corpos interpelando formas de conduta pode ser compreendida como um dispositivo. A ideia de dispositivo se configura

[3] Bourdieu (2012) define 'habitus' como estilos de vida, maneiras e gostos incorporados e 'campo' como uma arena social, um espaço de conflito e competição, no qual as lutas acontecem pelo acúmulo de diferentes formas de 'capital simbólico' (físico, social, cultural, econômico, etc.) nele valorizadas. O Capital simbólico, portanto, confere prestígio, distinção, influência e poder a quem o detém.

como a rede de elementos; saberes, práticas, discursos, normas, instituições, cujo objetivo é gerir, governar, controlar corpos e subjetividades para que se tornem úteis e adequados a uma determinada sociedade. Tais corpos constituem-se máquinas de produção de subjetivação, máquinas de governo (FOUCAULT, 2015).

Segundo Foucault (1993) o dispositivo de maternidade é uma forma de poder que, exercida sobre as mulheres, pode limitar sua liberdade e autonomia. Ao moldar a maternidade de acordo com normas sociais e culturais, esse dispositivo cria expectativas sobre as mulheres, regulando e limitando suas possibilidades de ação e pensamento.

Em outro trecho, a atleta demonstra insegurança em relação ao seu preparo físico, comparado ao dos homens de sua equipe:

> Estou correndo com três caras superfortes e supertalentosos e tenho dúvidas da minha capacidade de completar a corrida em um nível que eu ficaria satisfeita. Há pouco tempo eu estava sentada no sofá amamentando [...] Seria legal se outras mulheres se inspirassem a participar depois de ter filhos, sabendo que é possível (Sophie Hart, integrante da Equipe New Zeland – Nova Zelândia).

A equipe de Sophie venceu a prova e ela, assim como as outras mães atletas participantes da corrida, fez história (ou histórias) mostrando que é possível conciliar maternidade e esporte de alto rendimento. As atletas superaram as expectativas sociais criadas pela normatização da maternidade, corroborando os achados de pesquisa que investigou mães praticantes de *snowboard*, as quais redefiniram o significado de "boa mãe", superando o que os autores chamaram de "ideologia da maternidade" (SPOWART, L.; BURROWS, L.; SHAW, S. 2010). Podemos pensar que o século XXI produziu uma mulher liberta, incluída no mercado e realizada, mesmo sobrecarregada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise das entrevistas percebemos que algumas mulheres estão se sentindo culpadas por retornarem à prática da CA. Essa constatação nos levou a refletir sobre a permanência de um modelo ainda patriarcal o qual apresenta a maternidade como o grande papel que elas desempenham em suas vidas.

ISSN: 2175-5930

Nas narrativas também fica evidente a motivação das atletas em encorajar outras mães a seguirem ou inserirem-se em carreiras esportivas, acreditando que a visibilidade de suas trajetórias no *reality show* possa servir de inspiração.

Entretanto, há necessidade de novos estudos para investigar mães atletas e até mesmo mulheres que optaram em abandonar o esporte competitivo após o parto, para maior conhecimento neste campo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2008.

BELFORTH, E. The elite endurance athlete as a mother - a case study of four elite endurance sporting women. Göteborgs universitets publikationer - elektroniskt arkiv, 2013. P. 43. Disponível em: https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/34408. Acesso em 29 de julho de 2018.

BOURDIEU, P. (1930-2002) **O Poder Simbólico**/ Pierre Bourdieu; tradução Fernando Tomaz (português de Portigal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 322p.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ**, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

FOUCAULT, M. História da sexualidade: a vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder; tradução de Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MCGANNONA, K. R; MCMAHONB, J.; GONSALVES, A. C.A. Juggling motherhood and sport: A qualitative study of the negotiation of competitive recreational athlete mother identities. **Psychology of Sport & Exercise**, Tasmania, v. 36, p.41–49, 2018.

MILLER, Y. D.; BROWN, W. J. Determinants of active leisure for women with young children - an “ethic of care” prevails. **Leisure Sciences**, Waterloo v. 27, p.405-420, 2005.

SILVA, F. D. Memórias de Atenah: Trajetórias de mulheres brasileiras na corrida de aventura. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa, Juiz de Fora, 2018.

SPOWART, L.; BURROWS, L.; SHAW, S. I just eat, sleep and dream of surfing: When surfing meets motherhood. **Sport in Society**, 2010, n.13.

STREAMING, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/streaming. Acesso em 28 abr. 2023.

TOGUMI, W. A corrida de Aventura. In. FONSECA, C. **Corrida de Aventura**: A natureza é nosso desafio. São Paulo. Editora Labrador, 2017. p.13-25.

WORLD'S TOUGHEST RACE: Eco Challenge Figi [Seriado]. Direção: David Charles. Produção: Mark Burnett, Eric Van Wagenen, Lisa Hennessy, Barry Poznick, Bear Grylls, Delbert Shoopman. Fiji: Produtora Amazon.com Services LLC, 2020. 10 episódios.

ISSN: 2175-5930

A PARTICIPAÇÃO FEMININA NOS JOGOS ELETRÔNICOS: IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FEMALE PARTICIPATION IN E-GAMES: IMPLICATIONS TO SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

LA PARTICIPACIÓN FEMENINA EN JUEGOS ELECTRÓNICOS: IMPLICACIONES HACIA LA EDUCACIÓN FISICA ESCOLAR

Maria Eduarda Soares Mendes
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Fidel Machado de Castro Silva
Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC)
Luiz Sanches Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luciana Venâncio
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência a partir uma aula com a temática jogos eletrônicos e tem como objetivo expor como foi para a primeira autora ministrar uma aula em uma escola da rede pública estadual de ensino médio e como a cada aula ministrada contribuiu para o processo de aperfeiçoamento profissional e a observação crítica da prática docente.

O Programa Residência Pedagógica (RP) foi criado em 2018 (BRASIL, 2018) consiste na oferta de bolsas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aos alunos matriculados no ensino superior que tenham cursado pelo menos 50% das disciplinas. O programa visa contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de futuros(as) professores(as) da Educação Básica nos cursos de licenciatura (OLIVEIRA NETO, PEREIRA e PINHEIRO, 2020). A RP deve propiciar ao/à bolsista situações que colaborem com o seu desenvolvimento profissional.

A primeira aula que ministramos teve como tema os jogos eletrônicos. São jogos que utilizam uma tecnologia semelhante a do computador, geralmente o jogador interage com periféricos (controle ou teclado) e são conectados a um monitor. São divididos de acordo com a sua plataforma em jogos para console, computador ou arcade. Sua história inicia com o OXO, um jogo da velha virtual criado em 1952 por Alexander S. Douglas.

ISSN: 2175-5930

Em 1980 as máquinas arcades ficaram popular e iniciaram as primeiras competições digitais, com a criação da *internet* as pessoas passaram a jogar de forma organizada (PEREIRA, 2014 e ANASTÁCIO *et al*, 2022). Com a popularização das competições e seu crescimento no mercado, elas ganharam visibilidade e criou-se o termo *E-sports* (esportes eletrônicos) usado para caracterizar as competições realizadas em dispositivos eletrônicos (computador, console e celular).

Na BNCC (BRASIL,2018) os jogos eletrônicos estão inseridos dentro da unidade temática de jogos e brincadeiras e pode possibilitar a experimentação e conhecer suas características e evolução. No entanto, nessa aula, buscamos fazer com que os/as alunos/as pensassem e refletissem sua prática e participação nos jogos eletrônicos, pois segundo Gadelha (2020) a educação física escolar pode trabalhar esses conteúdos de forma que possibilite a reflexão sobre os assuntos do cotidiano.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de um relato de experiência de uma aula de educação física com o tema jogos eletrônicos, idealizado pelos integrantes da RP em uma escola da rede pública estadual de Ensino Médio (EM) da cidade de Fortaleza, planejada e desenvolvida pelos/as bolsistas da RP.

Esta foi minha primeira vez planejando e ministrando aula para o EM e por não ter experiência com esse público tive dificuldade e me senti desconfortável, no entanto essa aula foi importante para melhorar minha prática docente e me tirar da zona de conforto. Os *feedbacks* do professor preceptor ajudaram no aperfeiçoamento da minha prática docente e tentar evitar o que o professor diz “falar para pares” ou seja, com as pessoas que já entendem sobre o assunto e dar mais explicações sobre o assunto sempre buscar o envolvimento dos alunos/as na aula.

As aulas foram ministradas nas turmas do 1° ao 3° ano manhã, planejamos duas aulas sobre o assunto, mas só conseguimos ministrar uma aula de aproximadamente 50 minutos em cada turma. A escolha do tema ocorreu a partir da crescente discussão se os *E-sports* podem ou não ser considerados esporte e da popularidade dos jogos eletrônicos entre os alunos da escola observamos que alguns alunos passavam o intervalo jogando no celular, isso nos levou a questionar o que eles sabem a respeito desses jogos e se percebem como o gênero, a raça e a classe influenciam a forma como uma pessoa interage.

No primeiro momento da aula apresentamos um recorte da fala da Ana Moser, atual ministra do esporte, a respeito dos *E-sports*. A partir disso, lhes questionamos se os *E-sports* podem ser considerados esporte. A maioria afirmou que não, pois o esporte envolve esforço físico, movimento e melhora a saúde, a partir de suas respostas ponderamos que de fato todo esporte precisa de movimento para ser praticado, mas nem todos exigem esforço físico e utilizam a coordenação motora grossa (correr, saltar e arremessar), há alguns esportes como a *fórmula 1* e o *xadrez* que usam as habilidades motoras finas (mão e dedos) e o esforço cognitivo. Em relação se esporte é sinônimo de saúde, os/as alunos/as responderam que não pois muitos/as atletas são lesionados/as e fazem uso de anabolizantes. Com o decorrer da aula eles/as perceberam as semelhanças entre os esportes e os *E-Sports* como a competição, a presença de adversários, regras, normas, metas e objetivos.

No segundo momento da aula, abordamos a relação dos jogos eletrônicos com o gênero, a raça e a classe social. Este relato terá como foco a discussão sobre a participação e inclusão da mulher nos jogos eletrônicos. Segundo a nona edição da Pesquisa Game Brasil (PGB) as mulheres representam 51% do público dos jogos eletrônicos, mas onde elas estão e por que não são protagonistas?

Em todas as turmas perguntamos se havia meninas que jogam ou jogavam vídeo game, a fim de compreender para como elas interagem e por que deixaram de jogar. Em relação a maneira de jogar, muitas disseram preferir jogar com um personagem masculino, omite seu nome e raramente usa o microfone. A não exposição do gênero é uma prática comum entre as jogadoras, para Gasoto e Vaz (2018) essa é uma forma de evitar algum tipo de constrangimento, ofensa ou assédio. As alunas relataram que ouviram piadas e falas machistas como por exemplo "A comida está feita?" ou "A casa está arrumada?", tiveram suas habilidades questionadas ou foram xingadas quando erravam e/ou expulsas da partida ou da equipe como se a culpa da derrota fosse toda e exclusivamente dela.

Questionamos aos alunos por que as alunas precisam se esconder para poder jogar sem ter suas habilidades questionadas, ouvirem essas "piadas" ou serem xingadas e também quanto vale o erro de uma mulher.

A partir desses questionamentos fizemos um paralelo com a realidade citando exemplos de acontecimentos onde a punição e o julgamento da mulher foi maior que a do homem. Com o objetivo de lhes ajudar a perceber o ambiente virtual como reflexo do ambiente real, porém

atos e falas preconceituosas, racistas e xenofóbicas no ambiente real são alvos de debates e há uma punição, o que não acontece no mundo virtual pois esses atos foram normalizados, consequentemente os jogadores não se sentem ofendidos ou veem como um problema, logo não denunciam os responsáveis por tais ofensas e quando denunciam normalmente não é possível saber se a denúncia foi atendida ou ignorada.

Apesar disso, as alunas disseram sentir-se mais seguras nesse ambiente por não haver contato físico. Essa ideia de "segurança" pode ser explicada por Bourdieu (2005), o autor fala a respeito da violência simbólica que se propaga pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento e é invisível às vítimas, por não ser evidente o poder simbólico é legitimado e perpetuado (KURTZ, 2017) e por isso não se sentem agredidas nem ameaçadas.

A violência presente nos estereótipos de gênero além de não percebida é reforçada na construção dos jogos e em narrativas onde a mulher é um recurso decorativo ou é representada de forma sexualizada (KURTZ, 2017). Para os/as alunos/as isso ocorre devido a tentativa das empresas em agradar ao público masculino e chamar atenção para o jogo. Nessa tentativa as empresas utilizam os estereótipos da cultura de um país para a criação dos cenários e dos personagens (PEREIRA, 2017), como ocorre no jogo *street fighter*, citado por um aluno como exemplo, que utiliza de estereótipos para criar seus cenários e personagens. Na representação do Brasil no cenário há a presença de vários estereótipos como o samba, as favelas e o futebol e também na caracterização da personagem que luta com roupas curtas e salto alto.

Essas "representações" podem afastar as mulheres dos jogos eletrônicos, como foi visto em sala de aula e reforçado na pesquisa de Gasoto e Vaz (2018) muitas jogadoras não se sentem representadas por essas personagens devido a (hiper)sexualização e o reforço da "fragilidade feminina", em alguns jogos as personagens femininas atuam como coadjuvantes ou como suporte para os personagens masculinos. As mulheres são representadas como fracas e os homens são representados como fortes e corajosos, que estão sempre indo de frente com o perigo (SANTOS, LIMA e CUNHA; 2020).

Os estereótipos de gênero estão presentes no modo de vestir, andar, falar e no *design* das personagens, no entanto, todos/as nós apontávamos que o problema maior estava nas vestimentas. Na aula usamos como exemplo a sala Lara Croft, protagonista do jogo *Tomb Raider*. Com o passar dos anos seu *design* foi sendo alterado e atualmente ela está com um

corpo mais "real" e utilizando roupas de exploradora, no entanto, ainda existem pessoas que a sexualizam.

As diferenças entre a representação masculina e feminina e as diferenças entre personalidades e características físicas, foram percebidas pelos/as alunos/as, no entanto, não é algo que eles/as veem ou viam como um problema e nem todas as meninas se sentiam desconfortáveis ao presenciarem isso, algumas apenas ignoravam a personagem e jogavam com outro. Outras, mesmo assim, jogavam com a personagem por ter uma habilidade interessante ou importante para o jogo ou apenas não se importam com isso. Apesar do pouco tempo de aula, conseguimos trabalhar esses temas, não da forma como gostaríamos, mas que esperamos que eles/as passem a refletir sobre a sua prática e percebam que os jogos eletrônicos não são tão inclusivos como dizem e como o gênero influencia a forma como uma pessoa joga além da série de problemas dentro deles que não são percebidos pelos/as jogadores/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as aulas foi perceptível que os/as alunos/as conhecem o assunto e sabem dos problemas existentes nos jogos eletrônicos. Porém poucos/as percebem a gravidade das condutas nos ambientes virtuais, porque tais atitudes foram normalizados pelos jogadores com a desculpa de ser algo dito no momento da emoção, ou seja, falta uma visão mais crítica a respeito desses assuntos e das consequências que isso pode gerar nas pessoas.

Desta forma, a educação física escolar deve trabalhar essas temáticas buscando fazer com que eles/as reflitam os conteúdos produzidos pela cultura de forma aprofundada, ampliada e crítica e assim possam reescrever e repensar suas práticas. Como professores/as, é nosso papel tematizar, repensar e refletir essas temáticas e o que está sendo posto na sociedade como prática corporal. Além disso, é importante perceber o/a aluno/a como pertencente ao processo formativo buscando dar maior participação, voz e escuta para ele/a durante as aulas além de trabalhar com temas que estejam dentro de sua realidade.

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, B. S. *et al*. Jogos eletrônicos, e-sports e educação física: aproximações e distanciamentos. **Licere**, v. 25, n.1, p.459 - 486, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/39115/30211. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Portaria GAB Nº 38**, de 28 De fev. De 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: Portaria GAB Nº 38 - Institui RP. Acesso em: 05 mai. 2023.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GADELHA, G. T. S. **Os jogos eletrônicos na educação física escolar: uma possibilidade na abordagem crítico-emancipatória**. 2020. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28935. Acesso em: 29 abr. 2023.

GASOTO, A. C. G.; VAZ, T. R. D. A mulher gamer: uma análise da presença das mulheres nos jogos virtuais. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 2, n. 1, 6 dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/7116 Acesso em: 29 abr. 2023.

KURTZ, G. B. Manifestações de violência simbólica contra a mulher nos videogames: uma revisão bibliográfica. **Revista Metamorfose**, v. 2, n. 1, p. 90-109, maio 2017. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/metamorfose/article/view/21312/14780. Acesso em: 29 abr. 2023

OLIVEIRA NETO, B. M. de; PEREIRA, A. G. G.; PINHEIRO, A. A. de S. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, **Revista Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669. Acesso em: 29 abr. 2023

PEREIRA, A. E. L. M. **O papel das mulheres nos jogos "online"**. 2017. 57 p. Dissertação (Mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação) - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: O papel das mulheres nos jogos "online". Acesso em: 29 abr. 2023.

PEREIRA, S. K. O **videogame como esporte: Uma comparação entre esportes eletrônicos e esportes tradicionais.** 2014. 122 f Monografia (Bacharel em Comunicação Social) - Faculdade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/9385. Acesso em: 29 abr. 2023.

SILVA, C. O público de Jogos Eletrônicos sobe para 74,5% no Brasil, 2022. Disponível em: Pesquisa Gamer Brasil . Acesso em: 29 abr. 2022.

A TEMATIZAÇÃO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO[1]

THEMATIZATION OF GENDER IN INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION: SOCIAL CONSTRUCTION OF DIFFERENCES IN THE CURRICULUM

TEMATIZACIÓN DEL GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA: CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS DIFERENCIAS EN EL CURRICULUM

Roberta de Granville Barboza,
Escola Superior de Educação Física (ESEF-UPE), Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)
Marcílio Souza Júnior,
Escola Superior de Educação Física (ESEF-UPE)

INTRODUÇÃO

Muitos são os atuais desafios em relação a tematização de gênero nas instituições de ensino, desde o domínio teórico pelos d@s professor@s[2], até às resistências causadas pelo pânico instaurado na cruzada moral antigênero, forjada "[...] na ideia da existência de uma ´ideologia de gênero´ que supostamente foi criada para desestabilizar os ideais das famílias tradicionais" (GRANVILLE-BARBOZA; PAIVA; SOUZA JÚNIOR, 2022, p.43).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 aprovada em julho de 2015 traz a obrigatoriedade da tratativa de gênero e outros temas no âmbito dos cursos de Licenciatura. Contudo, em dezembro de 2019 ela foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual não mais apresenta a citada obrigatoriedade.

Verifica-se também a escassez de estudos sobre gênero na Formação Inicial em Educação Física (LEITE, *et al.*, 2022; FREITAS; SOUZA JUNIOR, 2020; DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021; DEVIDE; ARAÚJO, 2019; RAMALHO, *et al.*, 2022). Além das especificidades tratadas, est@s revelam que essa escassez é ainda maior nos cursos de

[1] Texto extraído da tese de doutorado defendida em abril de 2023.
[2] A linguagem se utiliza da @ para apresentar uma lógica não binária.

ISSN: 2175-5930

Bacharelado, sendo a temática discutida apenas nas disciplinas optativas, como algo de menor importância no currículo.

O presente estudo, objetiva analisar como gênero é tematizado no currículo da Formação Inicial de Educação Física em uma Universidade Pública do Estado de Pernambuco.

BASE TEÓRICA

Gênero é um conceito amplamente discutido dentro e fora do meio educacional (ALTMANN, 2015; CORSINO; AUAD, 2017; HOOKS, 2019; ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019; LOURO, 2014; SAFFIOTI, 2013; SCOTT, 1995). Tal temática problematiza as relações humanas e, historicamente, advém do Movimento Feminista, subdividido em "ondas".

Na "primeira onda", o movimento e a vida acadêmica existiam separadamente, sendo caracterizado pela luta por direitos, dentre eles, o sufrágio feminino. A "segunda onda" foi caracterizada pela integração entre o feminismo e os estudos científicos, aliando-se a outros movimentos sociais na luta por uma sociedade igualitária. O conceito de gênero, foi construído nos anos 1980, pautando as questões relacionais. Após a segunda década do século XXI, surge a "terceira onda", a qual evidencia a existência de identidades "subversivas", historicamente silenciadas pelo padrão heteronormativo e binário (BUTLER, 2019).

Na educação, de acordo com Louro (2014), as desigualdades de gênero são construídas nas percepções sociais e políticas que as pessoas constroem de si e dos outros, as quais vão se naturalizando como normais e, portanto, aceitas. Ao compreendermos a Educação Física como uma área que trata das práticas corporais, dentro da dimensão política atribuída ao corpo por Butler (2019), a depender dos seus regimes de inteligibilidade, existem corpos que são passiveis de existir e aqueles que não são.

Ramalho *et al.* (2022), revelaram que gênero vêm sendo tematizado na Formação Inicial em Educação Física por iniciativa apenas d@s docentes que dominam esse assunto de forma isolada e pouco ampliada, sendo visto no interior das instituições como um aspecto sem importância.

METODOLOGIA

De abordagem qualitativa, o estudo enfatizou a realidade como fonte direta dos dados e trouxe dados descritivos com preocupação predominante nos processos e significados. Do tipo descritivo (GIL, 2002), foi além da identificação da presença da tematização de gênero e buscou compreender o significado dessa presença no currículo.

Elencamos como campo uma universidade pública do estado de Pernambuco que oferta os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e apresenta seus Projetos Pedagógicos de Cursos e legislações vigentes discutidos em situações de formação continuada.

A Pesquisa documental foi realizada nos PPCs a partir de palavras-chaves extraídas do conteúdo do referencial teórico, utilizadas como busca nos documentos e reagrupadas nas temáticas gênero, identidade, diversidade, diferença, masculinidade, sexualidade, feminilidade, marcadores sociais e cultura. Para analisar os PPCs, recorreu-se a técnica de análise descritiva a qual, consiste em descrever a realidade dos processos, dos mecanismos e dos relacionamentos no contexto estudado (GIL, 2002).

A pesquisa de campo foi realizada com @s professor@s dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado, @s quais após critérios de inclusão e exclusão, se constituíram em 5 participantes. Utilizou-se a entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 2012), com roteiro de 6 questões (com foco nas disciplinas do eixo de Cultura de Movimento). As entrevistas ocorreram remotamente, através do *Google Meet*[3]. Para analisar as entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo categorial temática (BARDIN, 2011) revelando 37 categorias, as quais reagrupamos em tematização de gênero na formação e na prática pedagógica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir da análise documental realizada nos PPCs (Perfis antigo e atual da Licenciatura e o do Bacharelado), verificou-se que gênero em alguns trechos é tematizado de forma mecânica superficial. Em outros momentos, é tematizado de forma mais direta e crítica. Foi perceptível uma intencionalidade mais direta de tematização de gênero no PPC da Licenciatura do Perfil Atual (único pautado na Resolução 02/2015) nas competências e habilidades gerais do curso, na dinâmica curricular e nos ementários das disciplinas do eixo da cultura de movimento. Nos PPCs antigo da Licenciatura e do Bacharelado pressupõe-se a tematização de gênero por dentro

[3] Devido a pandemia da Covid-19.

dessas mesmas disciplinas desse eixo, mas a partir das reflexões acerca da cultura, identidade, diferenças e diversidade.

Nas entrevistas, em relação à tematização de Gênero na formação, @s professor@s relatam suas experiências no processo de formação profissional de forma articulada com a sua formação pessoal. A tematização de gênero na formação inicial em Educação Física ocorre numérica e qualitativamente mais nas licenciaturas do que no bacharelado na atuação d@s professor@s participantes. A maioria del@s revela que somente teve contato com o tema na formação continuada e/ou durante a atuação profissional. Entendem, contudo, não ser possível pensar na formação inicial em Educação Física sem que gênero não seja tematizado. Como revela a fala da Professora Marielle[4].

[...] o sujeito que você vai formar pra atuar nessa sociedade precisa pensar outras coisas. Ele não pode continuar só vendo a regrinha da modalidade esportiva" (Professora Marielle)

Na tematização de gênero na prática pedagógica, mesmo algun@s professor@s afirmando que lhes falta um maior aprofundamento da temática, a maioria compreende o conceito de gênero para além do binarismo homem/mulher. El@s revelam possibilidades das identidades desviantes (BUTLER, 2019), apontando o reconhecimento da necessidade de se subverter os modelos heteronormativos através de atos performativos.

[...] não é com discurso de moralidade, de dizer que é errado, que eu tenho que aceitar o coleguinha, [...]. Não é assim. No meu entender, isso é um discurso moral, né? É na performance do que eu aposto na minha dança, do que eu aposto no meu jogo, do que eu valorizo, entendeu? É eu ir produzindo essas performances [...]" (Professora Pagu)

Nos planos de ensino, verificou-se, na escrita, a tematização de gênero em disciplinas como Fundamentos Teórico-Metodológicos da Dança, Dança 1, Dança 2, Jogo 2 e Esporte 3 na Licenciatura. Contudo, nos planos do Bacharelado não houve previsão da tematização de gênero.

Pode-se inferir que a maioria tematiza gênero nas aulas a partir da tríade de leituras de referências, vivências em práticas corporais e discussões que vão subvertendo as normas de gênero. Apenas uma professora entrevistada tematiza gênero apenas quando o assunto aparece nas situações de aula ou quando trazido pel@s estudantes.

[4] Foram utilizados apelidos com relação direta ao tema gênero para preservar a identidade dos sujetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na instituição pesquisada, gênero é intencionalmente tematizado nos documentos curriculares e na prática pedagógica d@s professor@s no âmbito da diversidade, da identidade, das diferenças, da cultura, da formação, do planejamento e da sistematização nas aulas. O fato de gênero estar ou não presente nas leis que instituem o currículo dos cursos, não garante a sua tematização, o que vai garantir é o compromisso político por parte d@s professor@s na intencionalidade de prática pedagógica e nas questões trazidas pelos/as estudantes. Contudo, os dados revelam a importância de que a tematização de gênero seja garantida por lei, tirando d@s professor@s a única responsabilidade para essa tratativa.

As análises revelam que, tanto nos documentos, quanto nas entrevistas, gênero é tematizado, seja superficialmente, seja de forma aprofundada. Contudo, afirmam que essa temática carece de ampliações, evidenciando a instituição pesquisada com um papel importante para essa tematização durante os processos de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Educação física escolar:** relações em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.

ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%**. Um Manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

BRASIL. Resolução nº 02 CNE/CP/2015, de 1 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em 02 ago. de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Resolução nº 02 CNE/CP/2019, de 20 de dezembro de 2019, Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. acesso em: Acesso em: 12 fev. 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, J. **Corpos que importam.** Os limites discursivos do sexo. Tradução Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: Crocodilo Edições, 2019.

CORSINO, L. N.; AUAD, D. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar**. São Paulo: Cortez, 2017.

DEVIDE, F. P.; ARAUJO, A. B. C. de. "Gênero" e "Sexualidade" na Formação em Educação Física: uma análise dos cursos de Licenciatura das instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro. **Arquivos em Movimento.** Rio de Janeiro, v.15, n.1, p. 25-41, jan./jul. 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/21840. Acesso em: Acesso em: 27 jul. 2020.

DUARTE, G. O.; CASTRO, F. B. de; NASCIMENTO, T. B. do. Gênero, sexualidade e formação em Educação Física: percepções de professores e alunos em um projeto na escola. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 1, p.161, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2314-25612021000100161&script=sci_abstract. Acesso em: Acesso em: 27 jul. 2020.

FREITAS, M. B. Z.; SOUZA JÚNIOR, O. M. de. Gênero, sexualidade e educação física: formação e prática docente. **Motricidades**, v. 4, n. 3, p. 217-230, set.-dez. 2020. Disponível em: https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2020-v4-n3-p217-230. Acesso em: 30 jan. 2022.

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

GRANVILLE-BARBOZA, R. de; PAIVA A. C. de.; SOUZA JÚNIOR, M. Gênero e Educação Física Escolar: prática social e emancipação humana. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira. **Educação física escolar e justiça social:** experiências curriculares na educação básica. Curitiba: CRV, 2022.

HOOKS, Bell. **O Feminismo é para Todo Mundo**. Políticas Arrebatadoras. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

LEITE, M. A.; MEDEIROS, N. de F. M.; IWAMOTO, T. C.; DEVIDE, F. P.; ALMEIDA, D. M. F. de. A temática gênero na licenciatura em Educação Física: discussões acerca da formação inicial. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 34, n. 65, p. 01-18, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/84292. Acesso em: 07 jul. 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação.** Uma Perspectiva Pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A *Pesquisa em educação***: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

RAMALHO, C. C.; SANTOS, J. V. S.; CARDOSO, F. de S.; PEREIRA, M. G. M. Gênero nos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física nas universidades de Minas Gerais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-20, 2022. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/83753. Acesso em 02 set. 2022.

SAFFIOTI, H. **A Mulher na Sociedade de Classes**. 3. ed. Expressão Popular, 2013.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. v. 2, n. 20, p. 71-100. 1995. Disponível em: https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/categoriautilanalisehistorica.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de; MELO, M. T. de; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento.** Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11546. Acesso em: 07 jul. 2022.

AS MATERNIDADES NA UNIVERSIDADE: O CASO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA DA UFRGS[1]

MATERNITIES AT THE UNIVERSITY: THE CASE OF THE UFRGS SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION, PHYSIOTHERAPY AND DANCE

MATERNIDADES EN LA UNIVERSIDAD: EL CASO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA, FISIOTERAPIA Y DANZA DE LA UFRGS

Simone Santos Kuhn
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ana Paula Dahlke
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Gabriela Nobre Bins
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Daniela do Santo Abreu[2]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Vicente Molina Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Lisandra Oliveira e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Integramos o Coletivo Mães F3P-EFICE, subgrupo do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde 2018, temos pesquisado as relações entre maternidades, docências e Educação Física (EF) (BINS; SILVA, 2019; BINS et al., 2021; BINS et al., 2023).

O Movimento Parent in Science[3], fundado em 2016, foi o contato inicial que tivemos sobre a inclusão da temática da maternidade no universo acadêmico no Brasil. Formado por mães e pais cientistas, tem por objetivo discutir a maternidade e a paternidade no meio científico

[1] O presente trabalho contou parcialmente com apoio financeiro.
[2] Bolsista de Iniciação Científica PROPESQ/UFRGS.
[3] Ver: https://www.parentinscience.com/.

nacional. Do mesmo modo, diversos Coletivos que abordam a questão da maternidade no contexto docente e discente têm surgido nas universidades brasileiras - cerca de 30 coletivos de mães criados em diversas áreas de conhecimento nos últimos anos, alguns, especialmente, em decorrência da pandemia da COVID-19 (SILVA; SALVADOR, 2021).

Assim, a temática da maternidade e das experiências construídas por docentes, pesquisadoras e estudantes envolvidas no ambiente acadêmico-científico tem se constituído foco de pesquisa e de produção de conhecimento. Nesse contexto, corroboramos o entendimento de que a "[...] maternidade para as mulheres que estão nas carreiras científicas é um campo a ser mais bem compreendido e estudado" (NOLETO, 2020, p. 13).

Nesse sentido, o presente texto apresenta resultados de pesquisa de natureza qualitativa aprovada pelo Comitê de Ética da UFRGS sob o número 5.278.030, realizada em 2021, que objetivou compreender como as experiências da maternidade impactam a docência em EF e a vida de professoras-pesquisadoras-estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior. Para tanto, realizamos um mapeamento sobre a realidade vivida por mães-estudantes dos quatro Cursos de Graduação da ESEFID/UFRGS (Licenciatura em EF, Bacharelado em EF, Licenciatura em Dança e Fisioterapia) e dos cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMG) da ESEFID/UFRGS.

METODOLOGIA

Durante as aproximações sobre a referida temática, nos deparamos com o desafio de encontrar publicações referentes a pesquisas que tratem das experiências da maternidade e seus impactos, especificamente, no trabalho docente de professoras de EF.

Realizamos a pesquisa bibliográfica das produções acadêmicas na área de conhecimento da EF, por meio da busca sobre o tema da maternidade e da docência em EF, em publicações datadas entre 2015 e 2021, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e nos periódicos com Qualis Capes A1 e A2, B1 a B5, na Área 21, a partir dos descritores “Maternidade e Docência” e “Maternidade e Educação Física”. Como resultado, obtivemos o total de duas Teses (BINS, 2020; LOPES, 2018), uma Dissertação (SILVA, 2018) e um artigo científico (DUARTE; MOURÃO; CHAVES, 2020). Entretanto, a partir das leituras realizadas, concluímos que

apenas a Tese de Bins (2020) discutia a problemática de interesse, evidenciando a escassez de pesquisas sobre esta temática na área de conhecimento da EF.

A pesquisa de campo contou com a participação de estudantes de Graduação e de Pós-Graduação da ESEFID/UFRGS, regularmente matriculados(as) no ano de 2021. Enviamos por e-mail um questionário no *Google Forms* com objetivo de mapear estudantes que eram mães, pais ou responsáveis legais por crianças e adolescentes, com os critérios de inclusão: ser estudante de Graduação ou de Pós-Graduação da ESEFID/UFRGS; ter disponibilidade para participar da pesquisa; e ter filhos(as) entre 0 e 21 anos de idade.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Em 2021, havia 1671 estudantes regularmente matriculados(as) nos quatro Cursos de Graduação da ESEFID/UFRGS (que receberam o questionário da pesquisa por e-mail), sendo 690 estudantes na Licenciatura em EF, 520 no Bacharelado em EF, 250 no Curso de Licenciatura em Dança e 211 no Curso de Fisioterapia. No mesmo ano, o PPGCMH da ESEFID/UFRGS contava com 220 estudantes matriculados(as) (que, do mesmo modo, receberam o questionário da pesquisa por e-mail),, sendo 107 no Mestrado e 113 no Doutorado. Responderam ao questionário enviado 101 estudantes: 31 de Pós-Graduação (26 cursando Doutorado e 05 Mestrado) e 70 de Graduação (25 cursando EF Bacharelado, 20 EF Licenciatura, 15 Fisioterapia e 10 Licenciatura em Dança).

Compreendemos que o acesso, a permanência e a conclusão do Ensino Superior têm se configurado significativos desafios, principalmente para mães estudantes dos diversos Cursos de Graduação e de Pós-graduação pesquisados. Evidenciamos isso a partir das categorias de análise que emergiram na pesquisa, dentre as quais destacamos: tempo; saúde mental; e práticas docentes.

O tempo figurou, quase de modo unânime, como o principal desafio enfrentado para se manter estudando simultaneamente às responsabilidades com o cuidado de crianças e/ou de adolescentes. A escassez de tempo foi mencionada tanto para estudar ou dar conta das diversas atividades acadêmicas, quanto para estar com os(as) filhos(as), ou seja, para conciliar trabalho, estudo, afazeres domésticos e cuidados maternos ou paternos. Diante disso, foram relatados sentimentos de culpa devido ao envolvimento com demandas de estudo que não permitiam estar à frente dos cuidados com a criança e/ou o(a) adolescente, pois: “Mesmo organizando a rotina

para entrar na aula, sempre há interrupções, dificuldade para concentração, falta de tempo para ler os materiais propostos e também dificuldade em realizar os trabalhos avaliativos nas disciplinas" (Ana[4], 2021).

Outro elemento que atravessa a vida acadêmica, especialmente das estudantes mães, é a sobrecarga mental, visto que narram pensar constantemente nas demandas dos(as) filhos(as). Estas afirmam que são impelidas a viver sob da lógica do cansaço físico e mental, o e que se agrava consideravelmente nos casos das mães atípicas, que acumulam a necessidade de conciliar o tempo (ou a falta dele) entre as diversas terapias e tratamentos de saúde dos(as) filhos(as), com as atividades de estudo. Aliado a isso, as preocupações financeiras contribuem para essa sobrecarga, que prejudica a saúde mental, a capacidade de concentração e o foco nos estudos, bem como as condições de participação nas múltiplas atividades acadêmicas. Portanto, faz parte da rotina, "Enfrentar o cansaço, as poucas horas de sono, lidar com casos de doença de filho, conseguir dedicar mais horas à pesquisa com a criança necessitando de cuidado em casa por ser pequena e necessitar supervisão constante" (Lu, 2021).

Além disso, o Ensino Superior trata de relações pedagógicas e de construção de conhecimentos entre pessoas, de modo que os(as) docentes desse nível de ensino causam impacto decisivo no processo formativo dos(as) estudantes de Graduação e de Pós-Graduação. A permanência e a conclusão desses cursos são processos permeados por desafios, conquistas, apoio e exclusão. Nesse sentido, identificamos que o professorado pode atuar como rede de apoio, especialmente para estudantes que são mães, ao oferecerem acolhimento, escuta, sensibilidade e compreensão em relação às diversas condições impostas pelas diversas maternidades vividas. Contudo, podem contribuir para os processos de exclusão que geram sofrimento discente, seja por indiferença ou por assédio moral. Em muitos casos, isso leva à decisão de trancar disciplinas "por um tempo", às vezes por sugestão do(a) docente, na esperança de retomá-las mais tarde. Porém, seguidamente, isso não acontece, pois as mães estudantes têm consciência de que "trancar um semestre" significa "abandonar os estudos", mesmo antes da criança nascer, conforme o relato:

> Em todo o processo de gestação senti que a universidade era um problema a ser resolvido. Minha gestação foi de risco e tive muitas consultas ao longo do

[4] Nomes fictícios.

ISSN: 2175-5930

> processo, consequentemente peguei FF [falta de frequência] em algumas cadeiras que estive matriculada e sem nenhuma base por parte da universidade. Não existem políticas para gestante universitária (Lia, 2021).

Destacamos que é papel das Universidades criar políticas de apoio e permanência às mães estudantes de Graduação e de Pós-Graduação, de apoio e inserção de crianças no ambiente universitário, e, construir ambientes mais acolhedores às crianças e às mães.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre ser mãe e estudante de um Curso Superior tem sido um obstáculo para muitas mulheres, pois a experiência da maternidade ainda é vivida como dilema, já que são as mulheres que assumem a maioria das responsabilidades com o cuidado dos(as) filhos(as) (SCAVONE, 2001; URPIA, 2009). Estudos destacam que mulheres na Pós-Graduação *stricto sensu* sem filhos(as) mencionam o medo de engravidar durante o curso (BITTENCOURT, 2013) e relatam o impacto na carreira acadêmica em relação às colegas que não têm filhos(as). Silva (2020) destaca que a entrada das mulheres no meio acadêmico tem exigido mudanças para sua permanência, já que a produção de conhecimento demanda tempo, dedicação e concentração, o que conflita diretamente com as demandas da maternidade. Portanto, a incorporação das mulheres nas universidades e na ciência, sem que haja mudanças culturais e estruturais profundas no contexto acadêmico, acaba por colocá-las em situação de significativa desvantagem em relação às mulheres que não são mães e ainda mais em relação aos homens (URPIA, 2009).

Recentes políticas de inclusão e de ações afirmativas nas Universidades brasileiras possibilitaram que mais pessoas tivessem acesso ao Ensino Superior, dentre estas, as mães estão representadas. Ser mãe e estudante universitária implica uma realidade ainda pouco conhecida pela sociedade e pelos(as) docentes das Universidades. Não ter rede de apoio para ficar com a criança enquanto a mãe vai à aula, ser mãe solo, ser mãe em vulnerabilidade econômica, ser mãe de crianças atípicas, não conseguir vaga em Creche ou Escola de Educação Infantil pública, ter que trabalhar, lidar com a saúde da criança, levar a criança para a aula, não conseguir cumprir prazos para os trabalhos acadêmicos, dentre outras situações. Essas são algumas das realidades enfrentadas pelas mães estudantes que participaram da pesquisa.

Por fim, destacamos que cursar o Ensino Superior é um direito constitucional e que as mães não podem ser excluídas por estarem nessa condição. É sabido que os primeiros anos da maternidade são os mais desafiadores e que geram mudanças significativas na vida da mulher que se torna mãe. Nesse sentido, o acolhimento nas Universidades é o primeiro passo para que essa experiência não seja traumática, excludente e sofrida para as mães estudantes.

REFERÊNCIAS

BINS, G. N. **Tecendo saberes, tramando a vida** - a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/248889. Acesso em: 26 abr. 2023.

BINS, G. N.; SILVA, L. O. Maternidade e docência: tecendo fios da vida. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE MATERNIDADE E CIÊNCIA, 2, 2019, Porto Alegre. **Anais.** Porto Alegre. Disponível em: https://shre.ink/QHqv. Acesso em: 26 abr. 2023.

BINS, G. N. et al.. Maternidade, Docência e Educação Física em Tempos de Pandemia. In: XXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21 E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9, 2021, online. **Anais.** Disponível em: https://shre.ink/Qk4L. Acesso em: 26 abr. 2023.

BINS, G. N. et al. Docência em Educação Física e Maternidades: Construindo outras Inter-relações. **Movimento,** Porto Alegre, v. 29, e29006, 2023. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.124530. Acesso em: 26 abr. 2023.

BITTENCOURT, S. M. **Candidatas à ciência:** a compreensão da maternidade na fase do doutorado. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Ciências Políticas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95888/290511.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 abr. 2023.

DUARTE, F.; MOURÃO, L.; SCHWARTZ, G. M. Memórias de ATENAH: trajetórias de mulheres brasileiras na corrida de aventura. **Movimento** *[S. l.]*, v. 26, p. e26076, 2020. https://doi.org/10.22456/1982-8918.100848. Acesso em 26 abr. 2023.

LOPES, K. F. **A interação corporal entre mães e filhos com deficiência:** a dança como mediadora. Tese. Universidade Estadual de Campinas. Programa: Educação Física. 2018.

NOLETO, M. J. Prefácio. In: SOUTO-MARCHAND, A. S. de; GALVÃO, E.; FERNANDES, M.(Orgs.). **Mulheres Cientistas e os desafios pandêmicos da maternidade**, v. 1: Artigos produzidos durante a Pandemia de Covid19 em 2020 [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

SCAVONE, L. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**, *[S. l.]*, n. 16, p. 137–150, 2001. https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100008. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, F. D. e. **Memórias de Atenah:** Trajetórias de Mulheres Brasileiras na Corrida de Aventura. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Juiz de Fora, 2018.

SILVA, J. M. S. **Mães negras na Pós- Graduação:** uma abordagem interseccional. Dissertação. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2020.

SILVA, J. M. S.; SALVADOR, A. C.. Coletivos de Mães Universitárias Rompendo com a História da Exclusão Feminina nas Universidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 31, 2021, Rio de Janeiro. **Anais.** Rio de Janeiro: ANPUH - Brasil, 2021. Disponível em: https://shre.ink/Qk43. Acesso em: 26 abr. 2023.

URPIA, A. M. de O. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico:** narrativas de um self participante. Dissertação apresentada ao Colegiado de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, 2009.

AS VIOLÊNCIAS SOFRIDAS POR ATLETAS BRASILEIRAS

THE VIOLENCE SUFFERED BY FEMALE BRAZILIAN ATHLETES

LAS VIOLENCIAS SUFRIDAS POR LAS ATHLETAS BRASILEÑAS

Juliana Trajano dos Santos
Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP/FIOCRUZ)

INTRODUÇÃO

A violência se tornou um dos maiores problemas sociais, afetando drasticamente a economia, a saúde e a qualidade de vida (REICHENHEIM *et al*., 2011). Os lugares onde a violência é deflagrada de maneira intensa, modifica o cotidiano refletindo de maneira negativa a convivência nestes espaços. A violência é a imposição ou a opressão sobre alguma pessoa, construída historicamente nas relações sociais (MINAYO; SOUZA, 1998; SOUZA, 2005; JORAND *et al*., 2019).

Dentro das práticas esportivas também temos casos de violência. No Brasil, destaca-se como exemplo, a "batalha do Pacaembu"[1], como o caso de maior repercussão de violência no futebol brasileiro (LOPES, 2016). Santos e Machado (2014), no seu trabalho, que trata das violências nos esportes, trazem o caso da técnica da seleção espanhola de nado sincronizado – Anna Tarrés – foi demitida depois de 15 denúncias de assédio e mal tratos às atletas. Na natação, a atleta Joana Maranhão foi assediada sexualmente por seu técnico durante a sua infância (SANTOS, 2021).

No Brasil, houve um crescimento nos casos de violência contra a mulher[2]. O papel da mulher na sociedade sempre foi construído a partir da feminilidade. As mulheres eram descartadas de processos de escolhas importantes para a sociedade, restando-lhes cuidar da beleza, da casa e dos filhos, tarefas que atribuíram submissão e inferioridade à imagem feminina

[1] Na final entre as equipes São Paulo Futebol Clube e Sociedade Esportiva Palmeiras, que aconteceu no dia 20 de agosto de 1995, após a prorrogação e com um "gol de ouro", o Palmeiras foi campeão. Para comemorar a vitória, a torcida do Palmeiras invadiu o campo para provocar a torcida do rival que também fez o mesmo. Esse episódio resultou na morte de uma pessoa e mais de 101 feridos (SANTOS, 2018).

[2] RJ tem aumento de mais de 300% de casos de feminicídio em dois anos, aponta instituto. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/11/25/rj-tem-aumento-de-mais-de-300percent-de-casos-de-feminicidio-em-dois-anos-aponta-instituto.ghtml> Acessado em: 10/02/2021

(SALVINI *et al.*, 2012). Aos homens eram reservadas práticas esportivas durante o tempo livre para cuidar do seu corpo, não sendo reservado o mesmo direito às mulheres, (PAIM; STREY, 2007; SALVINI *et al*., 2012). Percebe-se, assim, a submissão e inferioridade feminina e a dominação masculina dentro dos esportes, sendo esse um ambiente hostil a elas (ELIAS, 1992; SOUZA, 2005; SALVINI et al., 2012).

Diante dos fatos apresentados e na tentativa de entendermos como a violência atravessa tais práticas, o estudo tem como objetivo apresentar as marcas de violências sofridas por atletas brasileiras que atuam em diferentes modalidades esportivas. Importante ressaltar que esta pesquisa foi concluída em 2021 e é um recorte de uma dissertação, na qual pesquisou as violências sofridas por atletas. E que neste trabalho, há um enfoque nas mulheres atletas.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de caráter qualitativo. Foram entrevistadas cinco atletas que atuavam na categoria feminina e profissional nos seguintes esportes: natação, basquetebol, voleibol, futebol e handebol. A faixa etária delas era de 18-34 anos. As participantes foram escolhidas de forma intencional devido a suas vivências esportivas.

As atletas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e foram apresentadas ao conceito de violência (MINAYO; SOUZA, 1998; JORAND *et al*, 2019) e às categorias de violência estabelecidas. A entrevista foi semi-estruturada composta por seis perguntas (MINAYO, 1998) sendo realizada online pelo aplicativo Zoom por videoconferência, devido a pandemia do COVID 19, com duração de 20 a 30 minutos.

Quadro 1 - Categorias das violências nos esportes

CATEGORIAS DAS VIOLÊNCIAS	
Agressão Física	O ato de bater, surrar, espancar, causar mal físico a alguém.
Ameaça	O ato de meter medo, usar a palavra ou gesto intimidativo.
Coação	O ato de constranger, forçar, pressionar, obrigar.

Fraude	O ato de enganar, iludir, falsificar, adulterar.
Furto/Roubo	O ato de apoderar-se de coisa alheia contra a vontade desta e com intenção de apoderar-se do objeto.
Indução	O ato de instigar, incitar, sugerir, persuadir.
Ofensa	O ato que lesa um sentimento respeitável ou legítimo, injuriar, melindrar, afrontar, molestar
Suborno	O ato de dar dinheiro ou outros valores, para aliciar, corrompimento.
Vandalismo	O ato de destruir, incendiar, quebrar, estragar bens públicos, rebentar.

Fonte: As violências e suas categorias organizadas em tabela retiradas do livro de Santos e Machado (2014).

Para a interpretação dos dados foi utilizado o paradigma indiciário. O paradigma indiciário nasce da necessidade de fazer análises minuciosas de ambientes de caça e obras de arte (GINZBURG, 1989). A partir disso, surgem as marcas, os indícios e as possíveis relações na causalidade (FERREIRA, 2008). Assim, as "marcas" são consideradas as singularidades encontradas nas falas das participantes. A pesquisa foi desenvolvida de acordo com a Resolução 466/2012 do CNS e, submetida ao Comitê de Ética da Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, parecer número 4.209.792 e CAAE 33429120.0.0000.5289. O trabalho não teve nenhum tipo de financiamento.

AS MARCAS DE VIOLÊNCIAS SOFRIDAS PELAS ATLETAS

Durante as entrevistas, encontrou-se fragmentos que direcionaram nossas análises para entender o processo das violências sobre as atletas. Esses fragmentos sob o olhar do paradigma indiciário, tornam-se as marcas. A seguir, estão as marcas encontradas, nas quais auxiliaram no processo de reflexão do tema, que é delicado, importante e latente no mundo esportivo feminino.

RELACIONAMENTOS PROFISSIONAIS ABUSIVOS ACOMPANHADOS DE ASSÉDIO SEXUAL

Essa marca surgiu no relato da participante atleta de basquetebol. Ela informou que nunca aconteceu com ela, mas que já presenciou o assédio a outras jogadoras. Na pesquisa, nos deparamos com tais situações envolvendo técnicos e atletas. Pode-se atribuir esses comportamentos a certos fatores, como a questão da masculinidade ligada ao êxito do desenvolvimento sexual (SOUZA, 2005) e ao papel da submissão feminina no esporte (SOUZA, 2005, SALVINI *et al.*, 2012).

A violência como bem exemplificou Jorand *et al*. (2019) é algo imposto. Então por estarem em uma posição de superioridade, técnicos impõe as atletas comportamentos alheios ao treinamento. No relato da atleta, os técnicos em sua maioria homens, assediavam as mulheres. Na sociedade, é comum os processos violentos serem praticados pelos homens contra as mulheres (PAIM; STREY, 2007).

Esta marca também aparece no relato da participante atleta de natação, que teve sua vida profissional muito prejudicada. Durante a sua carreira, seu técnico se envolveu emocionalmente com a ela, mesmo a participante considerando a relação totalmente profissional. Nesse caso, a inferioridade da figura feminina proporcionou ao técnico comportamentos inadequados, o que que ocasionou sua mudança de clube. O técnico nada sofreu. A noção de superioridade e de manutenção dessa hierarquia social é relacionada ao homem, geralmente, branco e rico (BAMBACE *et al*., 2020). Assim, tal marca é semelhante a violência de gênero nasce em uma sociedade marcada por relações desiguais entre homens e mulheres, na qual está é quem sofre com os atos violentos dos homens (PAIM; STREY, 2007).

ESTERIÓTIPOS PRECONCEITUOSOS ACERCA DA FIGURA DA ATLETA

A participante atleta de futebol traz essa marca em seu relato. Desde cedo, escutou xingamentos que têm referência a prática esportiva futebol e sua sexualidade. "*Xingamentos eu já passei por isso. Meio que a gente ouve aquele negócio 'ah, mulher macho', 'Maria-João', essas cosias aí, né. 'Que lugar de mulher é na cozinha'. Enfim, a gente cresce escutando isso"* (PARTICIPANTE ATLETA DE FUTEBOL).

Mulheres esportistas sempre têm sua sexualidade questionada socialmente, devido a associação de seu corpo a um corpo masculino (BAMBACE et al., 2020), na qual se torna uma

pauta marcada pelo machismo, ao colocar como inferior o corpo feminino e sua orientação sexual. Matos e Xavier (2020) afirmam que "uma associação indevida entre a prática esportiva feminina e as preferências sexuais é o que afastaria as mulheres do esporte" (p. 5). A mulher é tida como incapaz pois seus valores sociais não se encaixam no espaço do futebol e de suas práticas, pois ocupam o ideário masculino – maiores adeptos são homens, os dirigentes dos clubes são homens e os homens são os que mais consomem futebol e alimentam um mercado econômico altíssimo (SALVINI *et al*., 2012).

Essa marca aparece também em outros relatos. A participante atleta de voleibol no seu relato traz o preconceito social utilizado pelo seu técnico para ofender uma companheira de equipe. Além da pobreza, a condição da mãe da atleta – faxineira – também foi abordada de maneira vexatória a fim de ofender a atleta pelo mal desempenho. O racismo aparece no relato da participante atleta de handebol, que afirmou que a goleira de seu time já foi xingada de "macaca" em jogos realizado no Paraná.

Considerando os elementos sócio-históricos que envolvem a violência e o esporte, quem detém o poder, geralmente, é o que promove a violência, contra alguém que é considerado mais fraco, pois detém menor capital (BOURDIEU, 1989; PAIM; STREY, 2007; SALVINI *et al*., 2012; JORAND *et al*., 2019). Assim, as mulheres, os negros e os indivíduos da comunidade LGBTQI+ têm suas singularidades ridicularizadas por homens, sendo, assim a gênese dessa marca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os atos violentos são reproduzidos dentro dos contextos esportivos, sendo a questão de gênero um diferencial quando se trata da mulher atleta. A contextualização das marcas das violências sofridas por elas tem uma relação íntima com suas representações subjetivas construídas socialmente. Apesar de uma mesma marca atingir mais de um esporte, encontra-se semelhanças quando se trata do gênero feminino. As mulheres atletas têm sua sexualidade questionada, assim como suas habilidades esportivas, pois se encontram presentes em um ambiente que é tido no imaginário social como pertencente ao homem.

Outro fato percebido é que as marcas de violência são pautadas nas características de negras, mulheres e membros da comunidade LGBTQI+, um público que mais sofre com a violência na sociedade. Assim, como na sociedade, homens e mulheres possuem papéis sociais

diferentes (SOUZA, 2005; BAMBACE *et al*., 2020), os tipos de violências e as marcas diferem de acordo com o gênero dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

BAMBACE, A. P. Q. PANFILI, A. B. V.; CAMILO, J. A. O. Sobre a violência sexual no esporte olímpico envolvendo mulheres: um estudo a partir de reportagens em diferentes sites esportivos. **Olimpianos – Journal of Olympic Studies**. 2020; 4: 122-136.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989

ELIAS, N. Capítulo IV - Ensaio sobre o desporto e a violência. *In*: ELIAS, N.; DUNNING, E. **Em busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992

FERREIRA, M. S. Introdução. *In*: FERREIRA, M. S. **Agite antes de usar... A Promoção de Saúde em Programas Brasileiros de Promoção de Atividade Física: o caso do Agita São Paulo**. 2008. 252 f. Tese de Doutorado apresentada à Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2008.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. *In:* GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JORAND, M. F.; TRIANI, F. S.; MURAD, M.; SANTOS, R. F.; TELLES, S. C. C. A violência em categorias de base do futsal no Rio de Janeiro: um mergulho no universo dos pais e treinadores. **Movimento**. Porto Alegre, v. 25, Jan./Dez. 2019.

LOPES, F. T. P. A construção do problema social da violência no futebol brasileiro: dominação e resistência. **Athenea Digital**. 16 (2). p. 89-113. Jul. 2016.

MATOS, M. C.; XAVIER, T. B. As violências ocultas dentro do universo feminino: uma abordagem no handebol. **Intercontinental Journal on Physical Education** Rio de Janeiro 2(1): e20200008, 2020. Disponível em: http://www.ijpe.periodikos.com.br/article/5eeb9bee0e8825373dbf3a9b/pdf/ijpe-2-1-e20200008.pdf . Acessado em: 05 de janeiro de 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5ªed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1998.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e ação coletiva. **História, ciências e saúde.** v. IV. n. 3. p. 513-531. nov. 1997 – fev. 1998.

PAIM, M. C. C.; STREY, M. N. Violência no contexto esportivo. Uma questão de gênero? **Revista Digital – Buenos Aires** - Año 12 – N. 108 - Mayo, 2007

REICHENHEIM, M. E. *et al*. Violência e lesões no Brasil: efeitos, avanços alcançados e desafios futuros. **THE LANCET**. 2011; 75-89

SANTOS, J. T. **Violências nos esportes: reflexões específicas objetivando uma visão global**. 2021. 151 f. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Salgado de Oliveira - Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa Programa de Pós Graduação em Ciências Da Atividade Física, Niterói, 2021.

SANTOS, R. F.; MACHADO, S. Conceitos e categorias: Algumas ferramentas para pensarmos esportes. *In:* FARIA JUNIOR, A. *et al*. **Educação Física e Desporto – Relação Brasil Portugal**. Instituto Casa da Educação Física: Belo Horizonte, 2014.

SANTOS, V. L. G. Comentário sobre a proibição de torcedores visitantes nos clássicos paulistas. **Revista Juris UniToledo**, Araçatuba, SP, v. 03, n. 04, p.177-190, out./dez. 2018.

SALVINI, L.; SOUZA, J.; MARCHI JUNIOR, W. A violência simbólica e a dominação masculina no campo esportivo: algumas notas e digressões teóricas. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**. V. 26.n. 3. p. 401-10. jul./set. 2012

SOUZA, E. R. de. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. **Ciência e saúde coletiva.** v.10. p. 59-70. Rio de Janeiro, 2005.

CORPOS GORDOS E MASCULINIDADES: INVESTIGANDO UMA COMUNIDADE DE HOMENS GAYS "URSOS"[1]

FAT BODIES AND MASCULINITIES: INVESTIGATING A COMMUNITY OF "BEAR" GAY MEN

CUERPOS GORDOS Y MASCULINIDADES: INVESTIGANDO UNA COMUNIDAD DE HOMBRES GAY "OSOS"

Marcos Godoi,
Rede Municipal de Educação de Cuiabá (RME)
Jocaf Leitner,
Rede Municipal de Educação de Cuiabá (RME)
Moisés Lopes,
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

INTRODUÇÃO

Pesquisas têm destacado as diferentes formas como homossexuais se organizam comunitariamente para enfrentar o estigma. Os espaços ocupados por estas pessoas produz uma rede de símbolos, práticas, significados e estilos corporais.

Alguns grupos desenvolvem formas de sociabilidade próprias, como é o caso dos "ursos" (RIOS, 2018; GUEDES, 2018), comunidade de homens gays surgida nos EUA e em crescimento no Brasil e em outras partes do mundo. Para se contrapor a outras construções corpóreas de gays, o urso é um ícone do estilo corporal dos homens desta comunidade: corpulentos, barbudos, peludos e masculinos (WRIGHT, 1997 apud RIOS, 2018).

Nos anos 1990, o discurso sobre os ursos ganha circulação global através da Internet. No final desta década, foram criados sites ursinos brasileiros e grupos em redes sociais. As interações virtuais impulsionaram a realização de encontros e de festas voltadas para este público (CERQUEIRA; SOUZA, 2015).

Partindo do pressuposto de que um mesmo contexto social pode produzir diferentes masculinidades, o objetivo deste estudo foi investigar a comunidade de "ursos" MTBears, sua origem, características e percepções sobre os preconceitos e identidades relacionados aos corpos e sexualidades. Trata-se assim, de um estudo de caso descritivo e exploratório de uma

[1] Este trabalho não teve apoio financeiro.

comunidade. As fontes de informação foram o site do grupo MTBears na Internet, entrevistas semiestruturadas e questionário.

A coleta de dados aconteceu em agosto de 2018, a amostra (por conveniência e não probabilística) de participantes foi formada por 35 homens, com média de idade de 33,9 anos. Os entrevistados foram um dos fundadores do grupo, um homem gay branco e um participante do grupo, um homem gay negro, ambos de classe média.

O GRUPO MTBEARS

Na entrevista com um dos fundadores do grupo, ele disse que morou um tempo no Rio de Janeiro e viajava frequentemente para outras cidades. Nestas viagens descobriu a existência de uma cultura *bear*, incluindo sites, aplicativos de paquera, revistas, filmes, séries de TV, modos de se vestir. Em paralelo a isso, ele percebia a existência de preconceitos contra homens gordos no meio gay.

Quando voltou para Cuiabá, ele e um grupo de amigos faziam festas e churrascos e postavam fotos no *Facebook* e outras pessoas pediam para participar. Foi então que quatro amigos tiveram a iniciativa de organizar um grupo de gays ursos e promover eventos e divulgá-los nas redes sociais.

> A ideia era de reunir pessoas com quem você se sinta bem, então os gordinhos se reuniam com gordinhos, os barbudos, peludos sempre estavam juntos. É obvio que a gente não discriminava os magros, e sempre tinha o namorado de alguém, e ia se divertir igual, porque a gente sabia que o cara era simpatizante e gostava do perfil do grupo. (Fundador do grupo)

Sobre as questões de saúde relacionadas ao peso corporal, ele esclareceu que este não é o foco do grupo:

> Não há uma política de falar: “Gente, cuidem da sua saúde, cuidem do seu corpo!” Porque todo mundo sabe dos riscos, não precisa ser falado. Se a pessoa tá gorda ou ela tem um problema de saúde, hormonal, ou problemas emocionais que a levaram a isso. [...]. Então é desnecessário falar, quando você está num grupo de amigos, você não quer falar do seu peso.

ISSN: 2175-5930

Segundo o fundador, o grupo tinha 850 membros na rede social Facebook, sendo 300 da grande Cuiabá e os demais do interior, de outros estados brasileiros ou outros países.

> [...] eu adicionei os grupos de outros estados. [...], quando tá rolando um movimento fora do meu estado, eu trago esta informação. Por ex., tem um grupo de ursos naturistas, então quando eu descobri eu compartilhei no meu grupo, a ideia é essa. [...]. Quando vai rolar uma coisa muito diferente aqui eu posto na página de outros grupos de ursos [...]. Isso é legal, a gente acaba conhecendo amigos que adicionam a gente, há um intercâmbio informal. (Fundador do grupo)

Os eventos promovidos pelo grupo são encontros na sauna, o *Cine Bear* (idas ao cinema em grupo), festas na piscina, churrasco, festa junina e passeios no Parque Nacional de Chapada dos Guimarães, nestes existe uma organização para dar carona para quem precisar.

> [...] é um programa social barato, não é para sacanagem, putaria, é um evento realmente para encontrar pessoas, tomar banho de piscina, fazer amizades e rola namoro, rola do pessoal ficar, se curtir. A proposta é criar eventos onde as pessoas não se sintam discriminadas, excluídas, onde ele vai e se sentirá bem, é essa a ideia do grupo. (Fundador do grupo)

Além do grupo no Facebook, o MTBears criou um site, nele tem uma apresentação do grupo com um informativo descrevendo a identidade e os tipos de ursos, uma classificação baseada na aparência corporal (urso, *chubbie*, *cub*, urso polar, etc.).

Imagem 1 – apresentação no site do grupo.

ISSN: 2175-5930

Fonte: Site MTBears.

Imagem 2 – Informativo no site do grupo.

Fonte: Site MTBears.

PRECONCEITO, AUTOESTIMA E LAZER

Dos 35 participantes que responderam o questionário, 42,8% se consideram urso, 22,8% caçador, 17,2% simpatizante, 1 (2,9%) disse ser gordinho, mas sem pelos no corpo e 14,3% nenhuma das alternativas.

Em relação ao preconceito, 42,9% disseram que já sofrerem por serem gays e 45,7% por serem gordos. O preconceito gordofóbico aconteceu no meio gay e em aplicativos de paquera (56,2%), nas aulas de educação física ou academias de ginástica (37,5%) e na família ou na escola (31,2%). Além disto, para 91,4% dos participantes, existe preconceito com homens efeminados no ambiente ursino.

Sobre a oferta de atividades para grupos de ursos, 97,1% dos participantes consideram que este tipo de iniciativa contribui para a melhora da autoestima. Vale notar que 68,6% deles se sente muito confortável em ambientes para ursos e 40% se sentem pouco confortável ou desconfortável em ambientes gays convencionais.

Dentre os participantes das atividades do grupo, 65,7% consideram que participar contribui para fazer novos amigos; 45,7% participar mais de atividades de lazer; 37,1% ser mais tolerante com as diferenças; 28,6% encontrar parceiros afetivo-sexuais; 20% ter informações

sobre a cultura *bear*; 17,1% ajuda aumentar a autoestima; 17,1% ter informações sobre questões políticas LGBTQIA+ e 5,7% ter informações sobre saúde.

HISTÓRIAS DE VIDA, IDENTIDADES E MASCULINIDADES

Em suas histórias de vida, tanto o fundador quanto o participante do grupo relataram situações de preconceito por membros de suas famílias (pai e tio), mas acolhimento (irmã e mãe). Na escola, período em que estavam no "armário", eles eram alunos aplicados. Na educação física (EF):

> Eu nunca me identifiquei com o futebol, tentei pra agradar meu pai [...]. Eu sentia que eu era mais fraco, pra evitar contato no esporte eu jogava vôlei [...] eu tinha medo do atrito e de brigas [...] mas eu era bom para corrida, para gincanas, obvio que como eu não jogava futebol eu não era escolhido. Eu não via um preconceito direto, eu sempre fui muito tímido, eu tentava não mostrar que era gay. (Fundador do grupo)

> ... era um problema, [...] quando os meninos começaram a perceber que eu não jogava [...] quando eu era escolhido, os meninos falavam: "Vai para o gol! Se você deixar a bola passar a gente vai te bater!" Isso acontecia muito, ameaça. O meu professor tirava o maior sarro, ele me colocou um apelido [...] hoje o esporte para mim é um problema, porque eu não aprendi nada, eu não sei jogar vôlei, basquete, handebol, atletismo porque a única coisa que eu fazia na EF era ordem unida e jogar bola. (Participante do grupo)

A EF e o esporte escolar funcionam como um rito de passagem para meninos tornarem-se homens, pela incorporação de papéis de masculinidade e virilidade hegemônicas (BRITO; SANTOS, 2013). Uma possibilidade de transgressão na EF seria promover reflexões sobre feminilidades e masculinidades não hegemônicas para desestabilizar e subverter as normas sociais generificadas e racializadas do corpo ideal (AZZARITO, 2009).

Os dois revelaram seus percursos pessoais de descoberta da sexualidade, relataram preconceito no meio gay convencional, de descoberta do meio ursino e de auto-identificação como ursos, com as suas particularidades.

> Então assim, se você vai numa boate onde as pessoas te olham estranho, fofocam pelos cantos e você ainda corre o risco de alguém falar "Olha aquele gordo!" O que ele está fazendo aqui?", como já aconteceu comigo, já aconteceu em aplicativo, [...]. (Fundador do grupo)

ISSN: 2175-5930

> [...] Eu acho que eu já senti mais o peso por ser negro do que por hoje não estar no padrão de corpo. [...] Por exemplo, o homem negro é viril, forte, é comedor, aquele estereotipo. Pra esses momentos eu servi "n" vezes, a questão da objetificação do corpo e do sexo, era pra isso. "Eu vou transar com ele, mas namorar com ele não", ou mantinha um relacionamento comigo escondido [...]. (Participante do grupo)

No caso do participante do grupo, ele destacou que sentiu mais o preconceito racial do que gordofóbico. Nenhum dos dois relataram preconceito de classe.

A identidade de urso foi um processo de descoberta e de identificação, compreendeu o uso de aplicativos de paquera, a busca de informações em sites, revistas, filmes e séries de TV, festas e eventos para ursos.

> [...] eu comecei a ir para as paradas gays em SP a partir de 2010, daí eu fui na [festa] Ursound, e adorei, achei incrível, eu falei: "Meu Deus, esse lugar é meu, eu quero estar aqui!" [...]. Em 2016 eu acabei conhecendo o grupo MTBears [...] fiquei amigo do pessoal e frequentei algumas festas. [...] Eu me entendo como urso negro, que não necessariamente é peludo, comecei a usar barba e a achar que ficava interessante [...]. (Participante do grupo)

> Quando eu me assumi urso, eu me senti muito melhor comigo mesmo. Não existe um trabalho de autoajuda! É meio automático, se você se sentir bem num lugar, com aquele grupo, você está fazendo bem pra você! [...]. Então o que a comunidade *bear* faz? Ela se organiza para criar os próprios eventos e encontros e se sentirem bem. (Fundador do grupo)

A identidade e as masculinidades dos ursos não são fixas, mas podem ser criticadas e contestadas em seus padrões, como pode ser ilustrado na falas a seguir:

> Eu acho que você tem que ter identidade própria, você não precisa ser igual as outras pessoas! Se você se sente urso, sinta-se a vontade! [...] já tem grupos de ursos que gostam de ser afetados, afeminados! Então eles são gordinhos, parrudos, barbudos e são afetados! [...], mas preconceito de gay contra gay é absurdamente desnecessário. Quando eu vejo amigos falando: "Fulano é muito afeminado, afetado!" com ar de deboche, de desprezo, eu tento corrigir. (Fundador do grupo)

> A gente fala tanto em igualdade, "mas entre gays eu só fico com cara másculo, [...]". O cara não pode ser afeminado? Não pode ser um pouco mais... ter gestual, fala... que ele deixou de ser homem? De forma nenhuma! [...] e se

> você for uma pessoa que não reflete sobre, você reproduz esse preconceito. Até que alguém vai lá e te dá um toque: "Calma, não é assim!" Tipo: pode ser urso, mas tem que ser aquele ursão, machão, que ninguém sabe que ele é gay! Como assim? Então tem que ficar escondendo? Não que eu acho que tem que mostrar, [...] mas você tem que ser leve, uma pessoa tranquila com relação a sua forma. [...]. (Participante do grupo)

Essas falas contrastam com as imagens nas publicidades dos eventos do grupo, que são de homens másculos, parrudos, barbudos, com pelos corporais. Não há imagens de ursos muito gordos, efeminados, negros, indígenas ou asiáticos.

Imagem 3, 4 e 5 – Cartazes no site do grupo.

Fonte: Site MTBears.

Embora tanto o fundador quanto o participante do grupo tenham uma leitura crítica sobre os padrões corporais e de desejo nas subculturas gay e dos ursos, essas imagens convergem para a masculinidade hegemônica, podendo afetar a saúde sexual e mental dos homens dessa comunidade (GUEDES, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2175-5930

O objetivo deste estudo foi investigar a comunidade de "ursos". O grupo MTBears surgiu como uma forma de mitigar a marginalização dentro da cultura gay convencional devido aos padrões corporais hegemônicos, mas também para promover momentos de socialização e lazer para estes homens.

A pesquisa revelou preconceito contra homens gays, gordos, negros e afeminados, tanto na sociedade, como nas subculturas gay e de ursos. Os participantes destacam que eles se sentem mais confortáveis nos ambientes para ursos do que no meio gay convencional. As atividades do grupo contribuem principalmente para aumentar o círculo de amigos e para participar mais de atividades de lazer.

A imagem da identidade masculina hegemônica circula na comunidade, mas ela não é fixa e pode ser contestada e negociada, visando entendimentos mais inclusivos, que não afetem a estima e a saúde mental de quem não se enquadra neste tipo corporal e nem promovam hierarquias em relação aos corpos desejáveis.

REFERÊNCIAS

BRITO, L. T.; SANTOS, M. P. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de exclusão/inclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, v. 27, n. 2, p. 235-246, 2013.

AZZARITO, L. The Panopticon of physical education: pretty, active and ideally white. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 14, n. 1, p. 19-39, 2009.

CERQUEIRA, P. R.; SOUZA, E. M. Laclau, sexualidades e os corpos: análises das subjetivações ursinas. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 267-279, 2015.

GUEDES, D. D. Subcultura gay bear: auto-conceitos, práticas subjetivas e saúde mental. **Revista Psicologia, Diversidade, Saúde**, v. 7, n. 1, p. 120-132, 2018.

RIOS, L. F. "Paizões", "filhotes" e a "simbiose do amor": regulações de gênero entre homens frequentadores da comunidade de "ursos" no Recife (Brasil). **Etnográfica**, v. 22, n. 2, p. 281-302, 2018.

DILMA MENDES, SUA TRAJETÓRIA E ATRAVESSAMENTOS NO FUTEBOL DE MULHERES[1]

DILMA MENDES, HER TRAJECTORY AND CROSSINGS IN WOMEN'S FOOTBALL

DILMA MENDES, SU TRAYECTORIA Y CRUCES EN EL FÚTBOL FEMENINO

Tássia de Souza Cavalcanti,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Maria da Conceição S. Veloso,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Hélia dos Santos Silva
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Christiane Garcia Macedo
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

INTRODUÇÃO

O futebol enquanto uma expressão cultural mobiliza discursos e saberes que historicamente colocaram as mulheres em situação de desigualdade, seja de acesso, de incentivos financeiros e de representação social uma vez que se constitui como prática corporal de hegemonia masculina. Goellner (2012) assinala que a história da participação das mulheres nos esportes foi ampliada no Brasil apenas nas primeiras décadas do século XX. Ainda assim, destaca que as mulheres se fizeram presentes nos eventos esportivos desde a segunda metade do século XIX, nas arquibancadas como espectadoras, associadas a símbolos de beleza nos eventos pelos atributos estéticos e corporais. Apenas algumas modalidades eram atribuídas como adequadas aos corpos femininos pois eram associadas às características biológicas próprias das mulheres como a beleza, a delicadeza e a fragilidade, sendo então proibidas as práticas corporais que não evidenciassem tais qualidades.

Nesse contexto, se insere o futebol e sua proibição expressa durante 40 anos no território nacional, instituídas a partir do ano de 1941, pelo artigo 54 do Decreto-Lei de número 3.199, assinado por Getúlio Vargas, no qual estava disposto que: “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza”. Esse dispositivo teve

[1] O trabalho não contou com financiamento.

efeito legal até o ano de 1979 no qual foi revogado, mas que constitui um marco importante na representação social do futebol de mulheres, bem como, para as praticantes da modalidade.

Essa interdição imposta às praticantes se relacionava com a ocupação do espaço público pelas mulheres a partir da ampliação da prática do futebol por essa população, ameaçando desta forma, o domínio e a hegemonia patriarcal no projeto de sociedade defendido pelo estado novo (GOELLNER, 2021; VIEIRA, 2022). Entretanto, enfatizamos neste trabalho as resistências e enfrentamentos protagonizados por muitas jogadoras que desafiaram essas normas sociais e de gênero ao permanecerem no futebol mesmo no período que vigorava a criminalização da prática pelas mulheres.

Neste contexto, este trabalho trata-se de uma pesquisa histórica, sendo um estudo biográfico, que teve como objetivo analisar a trajetória da ex-jogadora Dilma Mendes, na qual, buscamos a partir de suas memórias: Identificar os momentos que marcaram sua história pessoal e profissional no futebol; Analisar como os marcadores sociais de gênero, raça e regionalidade se relacionam nas suas experiências com as narrativas sobre o futebol de mulheres no Brasil. As fontes utilizadas foram documentais (PIMENTEL, 2001): notícias de jornais/sites, entrevistas de mídia, publicações sobre Dilma.

PRIMEIRAS HISTÓRIAS: ENTRANDO NO CAMPO COMO JOGADORA

Dilma Mendes nasceu em 18 de novembro de 1963, no interior do estado da Bahia, no município de Camaçari, onde passou toda sua infância. Filha caçula de uma família de cinco filhos (3 homens e 2 mulheres), encontrou neles, o convencimento para jogar bola, fato com que ela sente-se agradecida e é mote em suas narrativas.

Fez-se presente em seus relatos, a imensa alegria vivenciada na infância, na companhia dos irmãos, ela que declinou das brincadeiras de boneca em detrimento dos jogos de bola, na companhia destes. O retrato de uma infância típica de cidade interiorana, cheia de memórias afetivas, mas também, repleta de desafios diversos para sobreviver, como atesta em sua fala: “lugar da quebrada que a gente tava o tempo todo lutando para se manter vivo”.

Ainda incipiente no futebol, Dilma tem na figura do pai, negro, ferroviário, um incentivador e aliado, ao acobertá-la na prática dessa modalidade já que sua mãe, branca, não aceitava que a mesma jogasse futebol naquela época**.** O apoio incondicional, exemplo de garra e determinação, são virtudes os quais Dilma se espelha quando fala da figura paterna,

determinante na sua construção enquanto sujeito, despertando nela as questões que lhe dizem respeito, como a tenacidade e a ciência do quão importante é o estudo para a formação integral dos indivíduos.

O legado de seu pai, dá-se dentro e fora das quatro linhas - assim ela diz: "Ele sempre falou para que eu estudasse antes de ser jogadora, em contrapartida ele me ajudaria em tudo que eu precisasse. Graças a ele, fui para um bom caminho".

Nos seus relatos, é nítido que as relações estabelecidas com o meio esportivo atravessam toda a infância e foram determinantes para suas escolhas na vida adulta, de forma que as atividades por ela exercidas, na sua prática cotidiana, estão intrinsecamente ligadas. Exemplo disto, é a incipiente vivência da Dilma nos jogos de bola, a priori, experienciando o 'futebol de várzea', que, embora realizados em campos pequenos e sem a estruturação adequada para o esporte foi o lugar que revelou a atleta ainda menina; a presença paterna balizou a escolha da jogadora desde o princípio.

ASSUMINDO O COMANDO DO TIME: HISTÓRIAS DE LIDERANÇA NO FUTSAL/FUTEBOL DE 7

Ainda na adolescência, Dilma Mendes de forma pioneira cria o primeiro time de futsal de Camaçari onde exerceu vários papéis, de treinadora a roupeira - nas entrevistas seus depoimentos narram os dias difíceis, de grandes desafios e choros, mas, como ela mesma frisa: "sem vitimismo", quando saía de sua terra natal para a capital baiana para treinar, de trem e com pouco dinheiro, mas, com imenso desejo de concretizar as metas projetadas ainda jovem, em busca do sonho maior, que era jogar futebol.

No ano de 1993, após uma lesão no joelho, a pioneira Dilma Mendes encerra sua carreira como jogadora e inicia um novo desafio de atuar na liderança de equipes, agora de forma profissional, após a busca de formações na área. O futebol feminino vem ao longo dos anos enfrentando várias situações em prol de sua evolução, embora tenha havido transformações sociais que ampliaram a participação das mulheres em diversos contextos esportivos no decorrer das últimas décadas, o segmento do futebol ainda permanece a desigualdade de gênero.

ADMINISTRANDO O JOGO: HISTÓRIAS NA GESTÃO ESPORTIVA

No ano de 2020, ainda sob os efeitos da pandemia de coronavírus, a pioneira Dilma Mendes conquista mais um espaço dentro do futebol de mulheres ao assumir a gestão da Secretaria de Esporte, Lazer e Juventude da cidade onde nasceu, em Camaçari, na Bahia. A ex-jogadora teve o apoio do gestor da pasta na época, ao ressaltar os 36 anos de carreira enquanto servidora pública do município sua dedicação ao esporte desde quando ingressou, aos 20 anos de idade. Dados acerca de seu currículo acadêmico voltado ao esporte, sobretudo no futebol de mulheres, bem como, uma imensa lista de premiações conquistadas na sua trajetória enquanto jogadora, técnica e servidora pública corroboram como marco importante na trajetória da Dilma Mendes, fato que dialoga com a realidade vivenciada por muitas mulheres que se inserem na gestão esportiva, a desigualdade de gênero que muitas profissionais enfrentam para serem aceitas e respeitadas nesse que constitui mais um dos espaços de dominação masculina.

Derós e Goellner (2009) a partir da apresentação do estudo de Gomes(2008), demarcam a ampliação da participação das mulheres em cargos de gestão, contudo, alertam para a forma conciliatória que caracterizou essa inserção uma vez que não adotou um viés de luta política e de engajamento na superação das desigualdades vivenciadas. Ademais, as autoras destacam que a maior parte das mulheres que atuam na gestão ainda se concentram nas categorias de base, sendo seu trabalho mais voltado às atividades de lazer do que para as de alto rendimento.

Destacamos aqui a interseccionalidade, como a frase da própria Dilma, citada por Goellner e Cabral (2022, p. 169): “Não sou mulher só em março, nem negra só em novembro”. Entremeada pelas diversas posições que ela assumiu.

O racismo imposto socialmente regulou as vivências trazidas pela ex-atleta não apenas no período que vigorava a proibição do futebol, sendo reatualizado nas situações de discriminação e preterimento de sua competência enquanto profissional. Demarcamos nos três momentos de sua trajetória recortes de suas falas no qual projeto de genocídio da população negra[2], foi resignificado pela atleta, técnica e gestora pública: “Fazia as covas rasas no mato e quando a polícia vinha(...)”; “aprendi a nunca me sentir vítima”; “(...)a gente vai ressurgindo todos os dias”. Esses momentos delimitaram a reatualização da opressão racial imposta a Dilma nesses distintos períodos históricos vivenciados, mas que tiveram em comum a sua agência de coragem e dignidade frente às violências e situações de injustiça e desigualdade.

[2] O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado (NASCIMENTO, 1978).

ISSN: 2175-5930

Por outro lado, uma das estratégias de enfrentamento à opressão racial e de gênero dirigidas à ela enquanto representante do grupo que compõe a maioria da população brasileira: a de mulheres e negras, foi construída a partir da dimensão da regionalidade, ao assumir sua força/resistência próprias de "uma baiana/nordestina". Lima, Melo e Macedo (2022) assinalam para a identidade "ser nordestina" nas trajetórias de mulheres que atuam na gestão esportiva enquanto um marcador social relevante na luta em prol da igualdade e ampliação da atuação de mulheres nos contextos esportivos.

Reivindicar essa identidade regional num contexto sertanejo no qual os valores de força e coragem são atribuídos predominantemente aos corpos masculinos, significa romper com os estereótipos de gênero normativos que perpetuam hierarquizações em prol de justiça e emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos a partir das fontes e narrativas históricas analisadas que a característica mais demandada nas situações vivenciadas pela pioneira do futebol de mulheres Dilma Mendes e com maior relevância nos relatos seja enquanto jogadora, técnica, bem como, na gestão esportiva, foi a de resistir, de enfrentar as dificuldades impostas desde seus primeiros itinerários esportivos.

Nesse sentido, Dilma Mendes aponta para caminhos possíveis na construção de horizontes que pautem a ampliação da atuação de mulheres em espaços de hegemonia masculina que foram e são historicamente sendo cada vez mais tensionados e protagonizados por mulheres negras e nordestinas que assim como ela, afirmaram: "não me permiti ser o que aconteceu comigo(...) não deixe que as coisas que aconteceram ou que a gente passa, ser o que aconteceu (...) essa é minha marca, isso é forte".

REFERÊNCIAS

COPA, Copa Além da. A trajetória da mulher negra no futebol brasileiro. 2022. Disponível em: https://ludopedio.org.br/arquibancada/a-trajetoria-da-mulher-negra-no-futebol-brasileiro/. Acesso em: 22 nov. 2022.

DERÓS, Carolina. C.; GOELLNER, Silvana V. As Mulheres na Gestão do Esporte Brasileiro:um estudo pioneiro.**Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 235-242, abril/junho de 2009.

GOELLNER, Silvana V. A inserção da mulher no universo cultural do esporte. 2012. Disponível em: https://historiadoesporte.wordpress.com/2012/01/28/a-insercao-da-mulher-no-universo-cultural-do-esporte/ Acesso em 25/11/2022.

GOELLNER, Silvana V. ; CABRAL, Juliana R. **As pioneiras do futebol pedem passagem: conhecer para reconhecer.** São Paulo: Ludopédio, 2022.

GOMES, Euza Maria de Paiva. **A participação das mulheres na gestão do esporte brasileiro: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

LIMA, Maria das Dores P. S.; MÉLO, Roberta; GOMES, Christiane G. M. Árbitras nordestinas: trajetórias de vida no futsal. **Rev Bras Ciênc Esporte**. v.44, 2022.

LUDOPÉDIO. Quem conta a história das negras no futebol? 2021. Disponível em: https://observatorioracialfutebol.com.br/quem-conta-a-historia-das-negras-no-futebol/. Acesso em: 20 nov. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001 p. 179-195, novembro/ 2001.

Prefeitura Municipal de Camaçari- BA. site institucional. Disponível em : https://www.camacari.ba.gov.br/dilma-mendes-sera-a-nova-titular-da-sejuv/. Acesso em 06/12/2022.

Prefeitura Municipal de Camaçari- BA. site institucional. Disponível em : https://www.camacari.ba.gov.br/prefeito-elinaldo-leva-pleitos-do-esporte-e-do-social-ao-ministerio-da-cidadania/. Acesso em 06/12/2022.

SEMINÁRIO MULHERES DO FUTEBOL. Realização de Academia & Futebol. 2021. (90 min.), P&B.

VIEIRA, Talita Machado. Futebol e mulheres no Brasil: um jogo possível?. **Tese de Doutorado.** Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras. Assis, 2022.

DISSIDÊNCIAS NOS ESPORTES[1]

DISSENT IN SPORTS

DISIDENCIA EN LOS DEPORTES

Rafael Santiago de Souza,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta do I capítulo da dissertação intitulada de *Subjetividades batendo um bolão no campo queer: Corpxs que (re)existem – Sujeitxs possíveis na Educação Física*, defendida no Pós-Crítica da UNEB. O objetivo da pesquisa foi compreender como os currículos de formações de Professorxs em Educação Física, tratam as categorias de gênero e sexualidade. Metodologicamente o trabalho foi desenvolvido na perspectiva de uma *crítica queer dos discursos normativos*[2].

O recorte apresenta atletas LGBT+ que romperam com as normatividades impostas pelo Cistema sexo-gênero-sexualidade binário (VERGUEIRO, 2015) e ocuparam lugares de ascensão nos esportes. Os corpxs citados são caracterizados pelos aspectos de (re)existência, pois enfrentaram cenários perversos de exclusão, onde a masculinidade tóxica e compulsória, as desigualdades e violências de gênero e a imposição da cis heteronormatividade empreendem a negação de sujeitxs tidos como desviantes nos espaços de poder.

As reflexões giram em torno das histórias de vidas que foram escamoteadas pela hegemonia masculina biologizante. Recontar cenas proibidas/esquecidas na história do Brazyl possibilita (re)conhecer personagens que resistiram aos processos opressores da Educação do/pelo corpx e do engendramento das práticas corporais em "coisas de meninos e de meninas". Reapresentar performances realizadas por sujeitxs que fogem das normatividades contribui no delinear da crítica *queer* que propomos realizar sobre os currículos, que seguem naturalizando corpos binários e marginalizando LGBTs.

[1] Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB.
[2] Ressalto que por conta do limite de caracteres, informações sobre os sujeitxs pesquisados foram reduzidas, assim como imagens, links de reportagens e entrevistas não constam nas notas de rodapé. Para aprofundamento das ideias indicamos a leitura da dissertação.

CORPXS NÃO AUTORIZADOS

Ao nascer, nos apresentam coisas direcionadas para meninos e outras diferentes para meninas. Neste jogo antidemocrático, "homens jogam bola e mulheres animam na torcida". Diante desta complexificação de estigmas, o que resta para o público LGBT+? A experiência de estar no armário e sair dele (SEDGWICK, 2017) é atravessada por muitas dores e culpas, mas também por acolhimentos e (re)existências. Sujeitxs vistos historicamente como desviantes resistiram às (im)posições, causando estranhamentos nos ambientes esportivos e conseguiram superar os limites da cis normatividade. Atualmente, os esportes dialogam com uma emergente subversão da virilidade clássica e dos padrões heterocentrados (ARAUJO; CHAVES, 2015).

Esportes são fenômenos atravessados pelas contradições que o próprio Cistema de funcionamento da sociedade lhes impõem. Na perspectiva biologizada o ser humano é um complexo constitutivo de microestruturas celulares que provocam reações físico-químicas e fazem funcionar a "máquina humana" (corpx). Sendo assim, as múltiplas determinações enquadram as práticas esportivas nos ideais das classes dominantes, estigmatizando sujeitxs, disciplinando comportamentos e continuando sem autorizar muitos corpxs de frequentarem alguns espaços.

Fantasias seduzem e iludem os indivíduos, sequestrando seus corpxs e aprimorando-os, adestrando-os, utilizando-os e mutilando-os. Mas como aponta Foucault (1979), esse poder sobre corpxs não dizima-os, pelo contrário, fabrica-os utilizando técnicas de individualização e competição, assim como de competência pedagógica de despolitização, ou seja, manipulando seus comportamentos e produzindo o corpx-objeto-mercadoria de acordo com as exigências do capitalismo. A regulação dos comportamentos normatiza prazeres, segrega, compara, avalia e hierarquiza sujeitxs, classificando-os e marcando seus corpxs como produção de poder e dominação. Na trama da sociedade burguesa os agentes da consciência social e os intelectuais dos discursos alienantes ditam verdades absolutas e utilizam-nas como instrumento de racionalização e controle.

Almejando superar o ranço que valoriza apenas feitos masculinos, os estudos *queer*/feministas/raciais passaram a contribuir com a ressignificação da memória social, trazendo à tona contribuições das mulheres e de sujeitxs LGBTs nos esportes. Gollener (2013) denuncia a invisibilidade do protagonismo das mulheres e critica a asserção de que o esporte é

uma prática social sexuada, pois pessoas de ambos os sexos o praticam; e generificada, porque nele se constroem/expressam identidades masculinas e femininas.

Apresentamos uma contraversão da heteronormatividade, corpxs que resistem às opressões sofridas nos ambientes esportivos e ocupam lugares historicamente negados em relação às identidades dissidentes. Questionamos a masculinidade hegemônica que preza pela construção de corpxs fortes e viris, amparados pelo caráter médico-biológico da naturalização, todas reflexões giram em torno das transgressões, partindo das histórias que revelam ascensão e fama, mas também frustações e tentativas de silenciamento.

ESTRAÇALHANDO ARMÁRIOS

Muitas histórias foram soterradas e invisibilizadas, mas, desobediência é um ato de resistência, por isso, desenvolver uma arqueologia de contrapoderes é essencial para a crítica *queer*, deslocando o que está posto como normal/natural e ressignificando conceitos através da desnaturalização de corpxs e (des)identificação de sujeitxs.

Para Foucault (1979) o poder reverbera de formas difusas, descentralizadas e horizontais, de acordo com as relações estabelecidas historicamente pelos grupos dominantes, ou seja, discursos normativos são reflexos das disputas socioculturais hierarquizadas. "[...] Com isso, evidenciou-se que a naturalizada aceitação do esporte como um campo de "reserva masculina" justifica-se não pela distinta biologia dos corpos de homens e mulheres, mas por aspectos sociais, culturais e históricos" (GOELLNER, 2013, p. 4). Por isso também, compreendemos que no decorrer dos tempos novas gerações vão superando paradigmas/estigmas engendrados e que não são mais aceitos como verdades absolutas, possibilitando outras maneiras de enxergar corpxs e de conceber identidades dissidentes como existências normais.

Apesar da ausência na oficialidade historiográfica dos discursos, corpxs dissonantes sempre estiveram presentes nos contextos esportivos, seja performando "identidades que não são suas" para manter-se esquivados das violências e aceitos, ou mesmo performando dissidências e sendo excluídos/silenciados/escamoteados ou colocados às margens. Para Camargo e Kessler (2017) corpxs são marionetes do palco da heteronormatividade, sendo o Cistema binário pressuposto obrigatório/compulsório instituído pela lógica biologia-cultura. São estes saberes naturalizados que autorizam ou banem corpxs dos ambientes esportivos, são

estes discursos que determinam quais corpxs são atleticamente inteligíveis e/ou permitem "ostracismo social/esportivo de corpxs errantes, ininteligíveis e distintos dos demais".

Elencamos nomes de diversos sujeitxs LGBT+ que quebraram e seguem quebrando paradigmas: *Benedicta Souza Oliveira, Melânia Luz, Irenice Maria Rodrigues, Roseane Ferreira dos Santos, Jorge José Emiliano dos Santos, Rosana Vigas da Silva, Luiz Cláudio Alves Silva, Douglas Correia de Souza, Érika Coimbra, Tifanny Pereira de Abreu, Fabi Alvin, Larissa França, Liliane Simões Maestrini, Mayssa Raquel de Oliveira Pessoa, Bárbara Elisabeth Arenhart, Ian Carlos Gonçalves de Matos, Isadora Cerullo, Júlia Vasconcelos, Rafaela Lopes Silva, Edinanci Silva, Sheila Souza, Richarlyson, Nicole Ribeiro, Marcelo Nascimento Leandro, Igor Benevenuto, Maria Joaquina Cavalcanti Reikdall, Walmes Rangel, Silvana Lima, Amanda Nunes, Ediane Gomes, Jessica Andrade, Renata Lívia de Souza, Tuany Priscila Barbosa Siqueira, Edênia Garcia e Josiane Lima.*

Corpxs não-enquadrados no modelo heterocentrado são considerados de natureza corrompida, são tidos como abjetos e colocados às margens da sociedade. Nos casos citados, acontece uma inversão contra hegemônica, uma subversão que reverbera em representatividade, uma sequência desnormativa que gera saldos positivos para a comunidade LGBT+. Camargo e Kessler (2017) defendem o ativismo queer disruptivo, antiassimilacionista e pós-identitário, pois o intuito de mudar radicalmente subvertendo os contextos.

Nesta lógica gênero e sexualidade não funcionam como "essência" ou "verdade psicológica", mas como prática discursiva e performativa, por meio da qual sujeitxs adquirem reconhecimento político na sociedade. A ideia de sair do armário (SEDGWICK, 2007) persegue vários/as atletas, é como se a vida resumisse na identidade não-normativa. Não são os/as atletas, seus títulos/marcas e sim como se apresentam para sociedade em relação à identidade de gênero e sexual. Contudo, já que a marcação da dissidência é o que tem gerado polêmicas, mas também reconhecimento e afirmação do orgulho LGBT+, é preciso reconfigurar os cenários de atuação, desconstruindo paradigmas e ocupando estes espaços.

A normatividade postula um jogo perigoso entre saber-poder, induz pensar que corpxs dissonantes precisam ser recuperados, consertados e readequados a um padrão de excelência (CAMARGO; KESSLER, 2017). Afirmamos a importância de corpxs fora do padrão ocuparem estes ambientes, pois seus jogos simbólicos desconstroem cânones socioculturais impregnados,

ajudando-nos a refletir sobre a emergência de subjetividades que se apresentam no cenário esportivo com novas proposições estéticas e políticas (ARAUJO; CHAVES, 2015).

Tudo isso recai sob as críticas *queer* de reivindicação de corpxs livres/diversos e reafirma nossas compreensões de como a (im)posição da masculinidade funciona enquanto definidora de um padrão corporal marcado pela virilidade, agressividade e outros costumes/trejeitos cis heteronormativos. Uma grande potencialidade para estudos sobre esporte, reside na incorporação do rompimento com os binarismos homem-mulher, feminilidade-masculinidade, heterossexualidade-homossexualidade, que visibilizam os "paradoxos da diferença" (GOLLENER, 2013).

Ao debater sobre corpxs antinormalizados e/ou desnormatizados Butler (2003) compreende a heteronormatividade enquanto matriz discursiva que reifica normas e cria uma grade de inteligibilidade sociocultural. Nesta lógica, gênero e sexualidade não são essência ou verdade psicológica, mas prática discursiva/performativa. Para Preciado (2014), o reconhecimento do que é normal ou patológico funcionam como artefatos de ficção que construímos em relação ao regime da diferença sexual. O autor opõe-se às denominações do status legal de homem ou mulher, pois compreende a identidade como uma jaula política de representação ou uma gaiola normativa.

Assim, o cistema-mundo colonial (VERGUEIRO, 2015) que binarizou as relações sociais em "coisas de meninos e de meninas" são desmontadas, vislumbrando uma sociedade contrassexual (PRECIADO, 2014). É proclamando a equivalência do direito ao prazer-saber para todxs que o viés contra hegemônico pulveriza a subversão das identidades. A contra disciplina exercida por meio das tecnologias de resistência surge dxs corpxs que narram e/ou são narrados fora das normas impostas à tríade sexo-gênero-sexualidade, caracterizada como natural/biológica.

CONSIDERAÇÕES

Durante a pesquisa analisamos contextos esportivos, mostrando que no decorrer de uma história pautada em proibições corpxs dissidentes ousaram romper com as normas e performar suas "verdadeiras identidades". Entrando sem pedir licença nos espaços negados, LGBTs tornaram-se Professorxs de Educação Física, atletxs, técnicxs, árbitrxs etc. e hoje buscamos garantir que estes espaços sejam reafirmados enquanto direito de todxs.

Notamos que a diversidade de corpxs nos ambientes esportivos é algo extremamente presente e não há mais como impedir que estes sujeitxs sejam reconhecidos em seus direitos de estarem onde quiserem, praticarem o que desejam e afirmarem suas identidades. A desnaturalização de corpxs tem sido fundamental para garantir que LGBTs conquistem espaços antes negados pela hegemonia masculina biologizante.

Desconstruir discursos excludentes e ressignificá-los são as principais funções propostas pelos estudos *queer*, que de uma forma ou de outra, assumem enfrentamentos cotidianos e apontam para um futuro promissor, onde todxs/es/as/os sejam reconhecidos e aceitos nas suas diferenças e igualados na garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Allyson Carvalho; CHAVES, Paula Nunes. **Resistência queer: marcação do território gay no cenário heteronormativo do esporte**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 18, n. 1, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Wagner Xavier; KESSLER, Cláudia Samuel. **Além do masculino/feminino: gênero, sexualidade, tecnologia e performance no esporte sob perspectiva crítica.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 23, n. 47, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades.** Revista Tempo, Vol. 19 n. 34, 2013.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrasexual: práticas subversivas de identidade sexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário**. Cadernos pagu, 2007.

SOUZA, Rafael Santiago. **Subjetividades batendo um bolão no campo queer: Corpxs que (re)existem – Sujeitxs possíveis na Educação Física.** Dissertação UNEB: Alagoinhas, 2022.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade.** Dissertação UFBA: Salvador, 2015.

ESPAÇOS, TEMPORALIDADES E ABJEÇÕES: CONSTRUÇÕES PERFORMATIVAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA EM PIO XII/MA[1]

SPACES, TEMPORALITIES AND ABJECTIONS: PERFORMATIVE CONSTRUCTIONS OF GENDER AND SEXUALITY IN THE SCHOOL IN PIO XII/MA

ESPACIOS, TEMPORALIDADES Y ABYECCIONES: CONSTRUCCIONES PERFORMATIVAS DE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA ESCUELA DE PIO XII/MA

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

As sociabilidades expressas em nosso cotidiano relacional com sujeitos direcionam ações que requerem o "reconhecimento" de diversidades de conhecimento, comportamento e relações. Discutir sobre gênero e sexualidade nos espaços escolares é um empreendimento que requer compreensão sobre referenciais discursivos que materializam corpos e demarcam lugares circunscritos e definidos, pois o processo de naturalização de condutas e categorizações estabelece a propagação de uma "essência" que não é real, mas uma construção social e histórica que se consolida por intermédio das relações hierarquizadas de poder.

As diversas temporalidades das discussões sobre as produções de gênero no processo de socialização, em nossa sociedade ocidental, estão em dinâmicas que convocam os debates nos espaços de relações sociais, especialmente em educação. A educação física escolar por se localizar nesses espaços de disputas de "educação de corpos", que está sendo a educação formal, não se distancia dos debates sobre as construções e produções de gêneros em seu cotidiano.

As corporalidades produzidas performaticamente (BUTLER, 2003) compõem os espaços de ensinos[2] da educação física escolar. Assim, falar de educação física é falar sobre

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA) para sua realização.
[2] Pontuo ensinos por entender que há diversidade nas maneiras de ensinar a educação física na escola.

usos de corpos e problematizar como este corpo é construído e reconhecido nas relações sociais, as quais demarcam como referência os gêneros e/ou sexualidades. Butler (2003) ao apontar que tanto as concepções de sexo, como algo dado/puro/natural, e as de gênero, como elemento marcado pela cultura, são construtos sociais, localiza tanto sexo quanto gênero como performativos. Trabalhando com a concepção de performatividade (fazer/existir); assim, apresenta gênero como uma construção constante e infindável de atos que são reconhecidos inteligíveis [3] quando em conformidade com a norma ou que são desprezados/ridicularizados/abjetos quando não.

Desse modo, utilizando o pensamento de Judith Butler (2003) que apresenta a conceituação de inteligibilidade de gênero ao abordar sobre a relação e inter-relação entre sexo, gênero e desejo na percepção de identidade e de classificação a partir das leis culturais de uma matriz heteronormativa que visualizam congruência e continuidade, pode-se problematizar os discursos sobre o referencial hegemônico de gênero. Sendo assim, em *Deshacer el género*, Judith Butler (2004) argumenta o gênero é percebido como atos sociais performativos e seguindo esse posicionamento "não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido [...]" (BUTLER, 2004, p. 201).

> O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um lócus de ação do qual decorrem vários atos, em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo [temporalidade social], instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos [...] [onde] os próprios atores, passam a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença (BUTLER, 2003, p. 200).

Nesse sentido, a categoria gênero é percebida como construto social emaranhado em teias de relações de poder que está sempre em processo de construção/desconstrução, se produzindo em relação ao outro, não se fixando como uma substância imutável. Assim, esta proposta tem como objetivo discutir sobre os processos de produções performativas de gênero no cotidiano escolar, dando visibilidade as ações elaboradas nos espaços da educação física na escola.

[3] A compreensão de gênero inteligível elabora por Butler, corresponde a conformidade entre sexo/desejo/práticas sexuais estabelecida pela heteronormatividade, que estabelecem uma heterossexualidade compulsória

METODOLOGIA

A elaboração para a construção dos dados teve como ponto inicial a compreensão do método etnográfico proposto por Beaud e Weber (2007) que corresponde à utilização de uma socioetnografia.

O campo investigativo correspondeu a uma escola de ensino médio da rede pública de ensino no Município de Pio XII/MA durante seis meses (agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro e janeiro) entre os anos de 2017 e 2018. Participaram da pesquisa três professores/as de educação física e trinta os/as alunos/as distribuídos nos turnos de funcionamento da escola, envolvendo as três series do ensino médio.

Assim, os dados foram produzidos utilizando as observações diretas, entrevistas e os grupos focais. As observações eram realizadas no decorrer das aulas práticas de educação física, as entrevistas foram realizadas com os/as professores/as de educação física com duração média de 50 minutos e os grupos focais foram direcionados aos/às alunos/as distribuídos por turnos com duração média de 40 minutos por encontro, no total foram 10 encontros (divididos igualmente entre o matutino e o vespertino), com média de participação de 15 estudantes. Houve momentos de flutuação na participação, mas cada aluno frequentou pelo menos quatro vezes os grupos focais, pois o envolvimento foi de maneira livre (caso se sentisse à vontade em participar).

Todas as pessoas que participaram da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Por se tratar de um projeto de iniciação científica em nível médio, a execução da pesquisa contou com quatro bolsistas estudantes do segundo ano e com a anuência da escola para sua realização.

ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES COTIDIANAS

Discutir sobre gênero nos espaços escolares atrai inúmeras questões que possibilitam visibilizar as complexidades de relações construídas no cotidiano da escola em um espaço de disputa de poder. Nesse sentido, à medida que construímos relações e momentos de debates sobre experiências e narrativas de gênero, a teia de interrelações e o emaranhado de diversidades eram deslocados para os espaços de voz/fala (FOUCAULT, 1996).

ISSN: 2175-5930

A identificação dos sujeitos que expressam suas vozes só foi possível a partir do espaço construído nos grupos focais com os/as alunos/as, embora não tivéssemos a intenção de estabelecer uma relação de "aqui é possível" ou "o único lugar", à medida que as reuniões e conversas aconteciam a representação compartilhada do grupo seguia para esta possibilidade. E esta situação direcionou todo o processo de acolhimento dos/as estudantes para falarem de si.

A aluna Rogéria[4], 16 anos, 2º ano, turno noturno caracterizou o grupo focal assim: "aqui posso falar de tudo que me incomoda, os olhares, as insinuações, posso dizer como me sinto e apresentar minhas lutas".

As escolhas elencadas pelos/as professores/as de educação física para elaboração dos conteúdos colocavam os/as alunos/as, mesmo no mesmo ambiente (quadra esportiva), em espaços distintos – a quadra era dividida ao meio, onde ficavam meninas fazendo os jogos com corda e os meninos, do outro lado, jogando futsal. Ao questionar os/as professores/as sobre esse caráter metodológico/didático, as referências pautadas estavam na ausência de habilidade das meninas ou na dificuldade de fazê-las participarem das atividades propostas.

No entanto, o que chamou atenção durante a observação de uma das aulas práticas foram as maneiras que os/as alunos/as modificavam suas ações a partir de como organizavam e experenciavam os uniformes. Alguns alunos dobravam as mangas das blusas e encurtavam os shorts para participarem das atividades que eram, até então, demarcadas para as meninas, como o pular elástico e queimada, com o objetivo de conseguirem uma amplitude maior dos movimentos a serem realizados.

Porém, o modo como a professora Renata conduziu a situação, que me pareceu desconcertante para ela (apresentava expressão chateada) e acredito que também pelo fato de eu estar ali naquele momento, pedindo que os alunos saíssem da quadra com tom agressivo, demarcando que aquele espaço/atividade estava direcionado somente às meninas, impossibilitando o envolvimento dos meninos.

Esse episódio, onde as marcações e referencias dos papeis de gêneros são desestabilizados e questionados, em um espaço de relações de poder, onde a professora manda, gera compreensões sobre o que deve ser conduta de "homem" ou "mulher". À medida que se

[4] Todos os nomes foram modificados para preservar a identidade dos participantes.

ISSN: 2175-5930

engendra corpos a partir das práticas esportivas direcionadas para o que se tem como referência heteronormativa de homem e mulher se diminuem drasticamente as possibilidades de reinvenções de comportamentos e ações.

Nesse sentido, os estudos que envolvem as discussões sobre as relações de gênero nos permitem visibilizar as construções sociais em relações de poder, tendo como ponto de discussão as referências hierarquizantes do par sexo/gênero. Quando me refiro a estes delineamentos direciono a Butler (2003) para pensar sobre como os referenciais dos "papeis" sociais de gênero são instituídos/atribuídos a um outro, no qual necessariamente deverá corresponder às expectativas elaboradas desde seu nascimento para o seu processo de socialização (Matriz heteronormativa[5]).

CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Compreender gênero como atos performativos que estão em constante produção favorece a percepção de que não há uma fixação do que deve ser, mas representações do que se acha que é. Nesse sentido, representações corresponderiam às interpretações individuais levando em consideração suas experiências coletivas constituídas em um processo complexo de socialização, instituídas em relações sociais diversas (LAHIRE, 2005). Nessa perspectiva, direcionar os estudos de gênero ao cotidiano escolar, possibilita visualizar as diversas compreensões e significados que são construídos e compartilhados pelos sujeitos nos seus processos de socialização, sejam eles visibilizados ou excluído.

REFERÊNCIAS

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2007.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

[5] A heteronormatividade pode ser compreendida como um regime político-discursivo historicamente situado, pelo qual os sujeitos são engendrados com base em normas que estabelecem gêneros e identidades sexuais binárias – masculino/feminino; heterossexual/homossexual; dentre outras – e segundo as quais o gênero masculino é universalizado e hierarquizado como superior, ao passo que a relação heterossexual é construída como modelo para as relações entre os gêneros. Tal regime buscaria produzir uma coerência entre sexo, gênero, desejo e prática sexual (BUTLER, 2003).

_____. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2004

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

LAHIRE, B. Patrimónios individuais de disposições para uma sociologia à escala individual. Lisboa, **Revista Sociologia, problemas e práticas**, n. 49, 2005, pp. 11-42.

ESTUDOS CULTURAIS FÍSICOS FEMINISTAS: SUBJETIVIDADE, AFETOS E SAÚDE[1]

FEMINIST PHYSICAL CULTURAL STUDIES: SUBJECTIVITY, AFFECTS AND HEALTH

ESTUDIOS CULTURALES FÍSICOS FEMINISTAS: SUBJETIVIDAD, AFECTOS Y SALUD

Beatriz Santiago,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Gabriella Gonçalves Mendes da Silva,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Mariana Emanuele Guimarães Matos,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Larissa Michelle Lara,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

INTRODUÇÃO

Como desdobramento dos Estudos Culturais (*Cultural Studies*) que surgem no contexto britânico pós segunda guerra mundial, os Estudos Culturais Físicos (*Physical Cultural Studies/PCS*) constituem um campo de investigação e abordagem de um grupo de pesquisadores/as que contribui criticamente para pensar a cultura física em suas formas diversas de corporificações (in)ativas, incluindo o exercício, o esporte, o lazer, a dança, a saúde, a recreação, o movimento e o condicionamento físico, em sua dimensão contextual, em suas relações de poder e em seus marcadores sociais de diferença. Desse campo desdobra-se o *Feminist Physical Cultural Studies* (FPCS) – traduzido como Estudos Culturais Físicos Feministas – em que pesquisadoras se identificam e destacam formas feministas no desenvolvimento de pesquisas, colocando em relevo estudos que apontam para uma agenda do PCS por caminhos que sejam *embodied*, teóricos, reflexivos, políticos, contextuais e culturais.

Ao identificarmos pesquisadoras feministas no interior do PCS, reconhecemos em suas produções formas potentes de problematizar o feminino a partir de sua subjetividade, de seus afetos

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro para sua realização por meio de bolsa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq-UEM.

e de sua saúde. Ao interesse pelo FPCS somou-se, de modo particular, a intenção em investigar estudos feministas que discutem esses temas a partir da reconfiguração da vida em tempos recentes, precisamente no momento pandêmico ocasionado pelo novo coronavírus. Isso implicou selecionar estudos que contextualizassem esse feminino de modo a identificar como mulheres adaptaram suas vidas às rotinas cotidianas (trabalho, educação dos filhos, estudo, vida conjugal, acesso à cultura física, lazer, outras) em um tempo-espaço em que as tensões se tornaram constantes.

CAMINHOS PARA O FEMINIST PHYSICAL CULTURAL STUDIES

O desenvolvimento dessa pesquisa[2] orienta-se pelo *Feminist Physical Cultural Studies* (FPCS) a partir de estudos feministas relacionados a subjetividade, afetos e saúde de mulheres no contexto pandêmico. Para tanto, foram mapeados artigos científicos (2020 a 2022) em diferentes bases de dados (Portal de periódicos da Capes, *Scopus*, *Web of Science*, *SciELO*, *Google Acadêmico*, Science.gov.), sendo selecionados, inicialmente, 28 deles a partir de informações extraídas de título e resumo. Contudo, a leitura criteriosa dos artigos nos levou a selecionar cinco deles por serem aqueles que tratavam diretamente de mulheres, saúde, subjetividade e afetos em tempos de pandemia, sendo três diretamente desenvolvidos na perspectiva do FPCS. Após, os textos foram lidos, fichados, sendo extraídas as informações que nos levaram a identificar formas de acesso ao feminino. Essas reflexões incluem preocupações com o entendimento de principais temas/problemas abordados nessas produções no tocante à maneira como mulheres vêm enfrentando as diversas situações cotidianas que precisam administrar, como são afetadas/atravessadas por esses desafios e como sua saúde e o acesso à cultura física são (ou não) viabilizados mediante essas novas configurações da vida.

ACHADOS DA RELAÇÃO ENTRE MULHERES, SUBJETIVIDADE, AFETOS E SAÚDE NO CONTEXTO PANDÊMICO

Dada a dificuldade de localizar pesquisas que tematizassem o tema em pauta e considerando a importância de alguns artigos para compreender a problemática, embora não

[2] Este estudo, em sua fase preliminar, contou com a colaboração de Mariana Emanuele Guimarães Matos, que foi bolsista PIBIC/CNPq-UEM, a quem agradecemos pelas reflexões iniciais.

diretamente relacionados ao FPCS, chegamos ao corpus analítico desse estudo, composto por: três artigos diretamente ligados ao FPCS; um artigo cuja linguagem se alinha ao proposto pelo FPCS; um artigo não relacionado ao FPCS, mas que toca diretamente a problemática investigativa. Quatro desses artigos foram publicados em revistas internacionais (em língua inglesa) e um deles foi publicado no Brasil, embora também em língua inglesa.

O trabalho de Thorpe et al. (2022) aborda os efeitos disruptivos de gênero e as intensidades afetivas do Covi-19, especialmente em mulheres que trabalham no setor esportivo. A pesquisa reúne *insights* teóricos e entrevistas com 17 mulheres profissionais do esporte e *fitness*, ou seja, atletas, treinadoras, instrutoras na Nova Zelândia, e possibilita o entendimento do funcionamento e da aplicabilidade dessas práticas. As autoras discorrem acerca dos efeitos negativos que a pandemia do Covi-19 ocasionou, com reflexo em grupos marginalizados – como o de mulheres em situação vulnerável, tanto social, quanto econômica e de saúde.

Já Fullagar e Pavlidis (2021) evidenciam o desaparecimento das rotinas de lazer familiares, a aceleração da ansiedade e a dolorosa compreensão da perda. Entendem que o momento pandêmico reflete a complexidade dos afetos incorporados (medo, perda, esperança), realçado pelas mudanças nas relações espaço-tempo, pela reconfiguração dos trabalhos realizados em casa, pela redução de renda, pela dependência da conexão de internet, pelos problemas de saúde mental e pelas novas relações com o lar (experimentado como seguro do vírus e perigoso pela violência doméstica; estressante ou reconfortante por se estar perto de quem ama).

Jeffrey, Thorpe e Ahmad (2021), por sua vez, exploram os estudos culturais físicos e psíquicos associados ao bem-estar das mulheres durante a pandemia de Covid-19 que prejudicou abruptamente os de baixa renda e os grupos marginalizados, como as mulheres. As autoras relacionam o funcionamento e as intervenções em culturas físicas para reconhecer a contribuição significativa das teorias e metodologias feministas à compreensão das relações de poder no movimento corporificado.

No estudo desenvolvido por Giles e Oncescu (2021), evidencia-se como o distanciamento físico e o isolamento da Covid-19 impactaram nos papéis representados, principalmente pelas mulheres (em particular, as solteiras), haja vista que o distanciamento elucidou limitações e privações em seu cotidiano. As autoras trazem questões que envolvem aspectos pessoais de mulheres, como, por exemplo, o sentimento de isolamento social, de medo

e de angústia, pois, além do vírus, muitas delas tiverem laços interrompidos pela ausência de redes de apoio.

Por fim, Lemos, Barbosa e Monzato (2020) discutem os impactos que a adoção do *home office*, no período da Covid-19, ocasionou na vida de mulheres trabalhadoras brasileiras, sobretudo pelas exigências laborais e demandas dos filhos e da casa, num mesmo espaço – o residencial. As autoras entrevistaram 14 profissionais com diferentes arranjos familiares, as quais relataram existir sobrecarga de trabalho decorrente das exigências organizacionais e demandas familiares. Contudo, para algumas das entrevistadas, a sobrecarga de trabalho não intensificou o conflito trabalho-família, o que, segundo as autoras, contraria o comumente encontrado na literatura. Algumas delas viram no *home office* a oportunidade de se aproximar dos filhos e do marido, ampliando-se, ainda, o tempo para atividades físicas e de lazer.

DA RECONFIGURAÇÃO DO FEMININO NO TEMPO PRESENTE: ALGUMAS REFLEXÕES

Com base na análise dos artigos, pode-se inferir que algumas evidências estão demarcadas no escopo geral dos trabalhos. Com isso, identificamos quatro eixos que permitem apresentar e discutir algumas constatações, sendo eles: a) a disposição de algumas autoras em mais de um dos artigos analisados; b) a saúde mental de mulheres; c) o papel da cultura física em tempos pandêmicos; d) as formas de marginalizacão feminina.

O primeiro eixo temático está relacionado à autoria dos artigos encontrados. Quatro autoras estão presentes em, pelo menos, dois dos três primeiros artigos mencionados e compõem o grupo de pesquisadoras que atuam nos Estudos Culturais Físicos Feministas. O quarto artigo, embora produzido na linha dos Estudos Culturais Físicos Feministas, é escrito por autoras que não são, a priori, associadas ao FPCS. O último artigo, apesar da sensibilidade na linha do FPCS, é escrito por pesquisadoras brasileiras em outra área de conhecimento.

O segundo eixo contém reflexões acerca da saúde mental das mulheres no período pandêmico, haja vista que diversos sentimentos estiveram relacionados em seu cotidiano. Os três primeiros artigos abordam sentimentos de solidão, tristeza, incapacidade, ansiedade, depressão, entre outros, decorrentes da alta taxa de desemprego que culminou em sobreposições de responsabilidades, assim como as disseminações de notícias negativas que diariamente assolaram o mundo. O quarto artigo discorre também sobre o medo do julgamento por parte

das pessoas e de sentimentos diversos, como o de vergonha. No quinto artigo, além dos sentimentos negativos em comum com os artigos anteriormente citados, as autoras relatam que algumas mulheres apontaram sentimentos positivos oriundos do contato aproximado com as famílias, as distribuições de tarefas, a recreação, entre outras vivências.

O terceiro eixo foi pensado com o intuito de dar visibilidade aos efeitos positivos que as formas de cultura física (lazer, esportes, prática do yoga, de atividades físicas) refletiram na vida das mulheres que compuseram as pesquisas. As autoras do terceiro artigo trazem o yoga como atividade física que objetivou ajudar mulheres a continuarem a navegar pelos estressores contínuos que acompanham a vida cotidiana durante a pandemia. Giles e Oncescu (2021) defendem a atividade física como promotora de bem-estar, promovendo a sensação de acolhimento e vivenciando impactos positivos na saúde e lazer. Fullagar e Pavlidis (2021) evidenciam que as mudanças geradas pelo período pandêmico reconfiguraram as formas de lazer e dão espaço a novas divisões entre o público e o privado, o digital e o físico, possibilitando a reorganização social e a reconceitualização do lazer de modo individualizado e incorporado aos fenômenos externos.

Por fim, o quarto eixo trata das formas de marginalização das mulheres. Giles e Oncescu (2021) trazem afirmações decorrentes da pesquisa acerca de como muitas mulheres se viram estereotipadas como solteiras e independentes – indo contra a ideia de maternidade tida como essencial, assim como a vulnerabilidade articulada a questões sociais, econômicas e de saúde (THORPE et. al., 2022). As pesquisadoras Fullagar e Pavlidis (2021) abordam os papéis que as mulheres possuem de grande relevância do mundo, enfrentando dificuldades que incluem políticas discriminatórias e exclusivas, assim como diferentes formas de abusos; trazem também o terrorismo doméstico que muitas vivenciam e que as tornam vulneráveis nos espaços onde deveriam estar seguras e protegidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Integraram ações e objetivos específicos desse estudo o mapeamento de pesquisas realizadas por estudiosas feministas nos Estudos Culturais Físicos que tomassem por foco a subjetividade feminina, seus afetos e sua saúde no contexto pandêmico ocasionado pelo novo coronavírus. Além disso, os principais temas/problemas foram identificados pelas pesquisadoras no que se refere ao feminino, considerando questões relacionadas ao corpo, à

saúde e à subjetividade. Por fim, procuramos entender como a constituição do feminino aparece desenhada nesses estudos a partir das reconfigurações da vida de mulheres em tempos pandêmicos, os quais impactaram sua subjetividade, seu acesso à cultura física e à saúde, bem como seus afetos.

As investigações evidenciaram que a pandemia de covid-19 resultou em reconfigurações do cotidiano de mulheres em relação a família, trabalho, lazer, cuidado de si, afetos, gerando estados de medos e incertezas, descobertas e desafios. A análise de diferentes estudos sobre mulheres, saúde e subjetividade feminina no contexto pandêmico permitiu perceber como as diversas perspectivas em torno do feminino levantam uma série de problematizações e intervenções que produzem diferentes formas de conhecer, imaginar e ser mulher. Para além dessa compreensão, observam-se maneiras de negociação contínua de mulheres no contexto pandêmico de modo a organizar sua afetividade material, cultural, tecnológica e sua vida de trabalho e família durante um período de ruptura e incertezas. Revela-se, com a pesquisa, a importância de investigações que tematizem mulheres, saúde, subjetividade e afetos no sentido de contribuir com reflexões que reconheçam e valorizem o seu papel transformador e *embodied* na vida social.

REFERÊNCIAS

FULLAGAR, S.; PAVLIDIS, A. Thinking through the disruptive effects and affects of the coronavirus with feminist new materialism. **Leisure Sciences**, v. 43, n. 1-2, p. 152–159, 2021.

GILES, A. R.; ONCESCU, J. Single women´s during the coronavirus pandemic. **Leisure Sciences**, v. 43, n.1-2, p. 204-210, 2021.

JEFFREY, A.; THORPE, H.; AHMAD, N. Women yoga practitioners' experiences in the pandemic: from collective exhaustion to affirmative ethics**. Sociology of Sport Journal**, v.39, n.2, p. 150-159, 2021.

LEMOS, C.H. A.; BARBOSA, O. A.; MONZATO, P. P. Women in home office during the Covid-19: pandemic and the work-family conflict configurations. **RAE. Revista de Administração de Empresas**, v. 60, n. 6, p. 388-399, nov. dez. 2020.

THORPE, H. *et al*. Reconceptualizing women's wellbeing during the pandemic: sport, fitness and more-than-human connection. **Journal of Sport and Social Issues**, jun. 2022.

EXISTE LUGAR EM COMPETIÇÕES ESPORTIVAS PARA AS PESSOAS INTERSEXO?[1]: REFLEXÕES INICIAIS

IS THERE A PLACE IN SPORTS COMPETITIONS FOR INTERSEX PEOPLE?: INITIAL REFLECTIONS

¿HAY UN LUGAR EN LAS COMPETICIONES DEPORTIVAS PARA PERSONAS INTERSEXUALES?: REFLEXIONES INICIALES

Bruna Silveira Chaves (UFJF),
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Ludmila Nunes Mourão,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Fabiana Duarte e Silva,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Bárbara Aparecida Bepler Pires,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

INTRODUÇÃO

Intersexo é o termo usado para designar variedades de condições congênitas em que a anatomia, em suas múltiplas camadas – genitais, gonadais, hormonais, cromossômicas e moleculares – não se conformam com o padrão de masculinidade e feminilidade entendidos como típicos para homens e mulheres (PIRES, 2015) e, por apresentarem características biológicas de ambos os sexos, normalmente têm dificuldade ou não conseguem se encaixar no binarismo sexual. Assim, esse corpo sofre constrangimentos nos ambientes por onde transita e, no cenário esportivo, essa condição é agravada, em que pese o fato do esporte se organizar em modalidades divididas por sexos. Essa separação entre masculino e feminino é entendida como uma questão fundamental para uma justa competitividade esportiva (WIESEMANN, 2011).

O esporte como reserva e domínio masculino contribuiu para a manutenção e funcionamento das estruturas patriarcais, uma vez que distorceu fortemente as relações de poder a favor dos homens (DUNNING, 2014). As mulheres, além das dificuldades vivenciadas durante o seu processo de inserção no esporte, tiveram suas performances questionadas e determinadas pelos padrões generificados. Segundo Silveira e Vaz (2014), a preocupação com

[1] Este trabalho contou com apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) da UFJF.

a masculinização da mulher atleta visava a um controle da heteronormatividade no esporte para que não se rompa a matriz heterossexual sexo-gênero-sexualidade.

Desse modo, pautados na defesa da justiça esportiva, as instituições responsáveis pela gestão dos eventos esportivos utilizaram, ao longo dos anos, procedimentos, regulações e políticas que buscavam encontrar casos de *doping* e/ou "fraudes" nas competições. As chamadas políticas de verificação de gênero[2] sofreram alterações ao longo dos anos, primeiro se caracterizando como "testes de verificação de sexo/gênero"[3] e depois, como "Regulamentos de Elegibilidade"[4].

O presente artigo de revisão é fruto de reflexões iniciais advindas de uma pesquisa[5] de doutorado que pretende analisar as relações que emergem da prática, ao longo dos anos, de políticas de verificação de sexo/gênero, os regulamentos de elegibilidade feminina com hiperandrogenismo[6] e os direitos de pessoas intersexo, buscando refletir se "existe lugar no cenário esportivo para a pessoa intersexo".

CORPOS INTERSEXOS NO CENÁRIO ESPORTIVO E SUAS REGULAÇÕES

Mesmo chegando a quase 2% da população mundial, segundo dados da ONU (2017), as pessoas intersexo são constantemente invisibilizadas e rejeitadas por não serem apreendidas no interior do sistema binário vigente sobre as corporalidades.

Assim, o esporte, por toda sua trajetória histórica, tem se constituído como um local de regulação social, principalmente quando fundamenta sua gestão e organização nas regulações dos corpos e procedimentos generificados, seja em defesa do *fairness*, seja na busca pela excelência atlética.

[2] Políticas de verificação de gênero são normas e procedimentos utilizados pelas instituições esportivas com o objetivo de verificar a condição sexual da/o atleta (SILVEIRA, 2013).
[3] Testes de verificação de sexo/gênero são testes utilizados para verificar ou comprovar o sexo biológico da/o atleta, investigando a existência de algum distúrbio do desenvolvimento sexual que possa trazer vantagem competitiva (SILVEIRA, 2013).
[4] Regulamentos de Elegibilidade constituem normas relativas à elegibilidade de atletas em uma determinada competição (SILVEIRA, 2013).
[5] Este trabalho é parte de uma tese de Doutorado em andamento, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFJF (Parecer nº: 4.561.751).
[6] Hiperandrogenismo: distúrbio endócrino em mulheres em idade reprodutiva que se caracteriza pelo excesso de hormônios androgênicos (PIRES, 2015).

ISSN: 2175-5930

A inserção das mulheres no esporte moderno[7] – que tinha o corpo do homem como base operativa – foi marcada por longas e difíceis batalhas por oportunidades de participações. No entanto, a emergência de mulheres atletas com uma tonificação corporal elevada e desempenho acima do esperado começou a despertar suspeitas de "fraudes de gênero" (BATISTA; CAMARGO, 2020). Assim, o Comitê Olímpico Internacional (COI) e a *World Athletics* (antiga IAAF – *International Association of Athletics Federations)* iniciaram uma série de políticas de verificação de gênero/sexo para avaliar a elegibilidade de atletas.

As dúvidas acerca da sexualidade de mulheres atletas começa nos Jogos Olímpicos de Amsterdã (1929) e o teste de verificação de sexo/gênero é oficialmente realizado em Berlim (1936), com a corredora norte-americana Helen Stephens. A partir de 1946, a *World Athletics* exige que as mulheres atletas apresentem um certificado médico atestando serem "mulheres de verdade" (BATISTA; CAMARGO, 2020). Na década de 1960, as políticas de verificação de gênero/sexo foram padronizadas e passaram a ocorrer nos locais dos eventos, com o "desfile de nus", teste onde as atletas eram submetidas a exames visuais perante uma banca de especialistas (SILVEIRA; VAZ, 2014). Depois, passaram para os testes corporais de cromatina de Barr[8], nas décadas de 1970 e 1980, posteriormente para o teste de reação em cadeia da polimerase (PCR)[9] na década de 1990, quando a *World Athletics* e COI abandonam os testes obrigatórios e optam por tratar cada caso, sem padrões pré-estabelecidos de análises. Inaugura-se a era dos regulamentos: a *World Athletics* lança, em 2011, o *Regulations Governing Eligibility of Female with Hyperandrogenism to Compete in Women's Competition*. Em 2018, apresenta o regulamento *Eligibility Regulations for the Female Classification – Athletes with Differences of Sex Development*. Em 2023 esse regulamento foi renovado juntamente com o regulamento sobre as pessoas transexuais. Já o COI apresenta os seguintes documentos: "*IOC Regulations on Female Hyperandrogenism*" (2012) e "*IOC Consensus Meeting on Sex Reassignment and Hyperandrogenism"* (2015).

[7] A expressão "esporte moderno" foi utilizada pela primeira vez em 1986 por Norbert Elias e Eric Dunning ao publicar uma coletânea de textos próprios (PASSOS, 2017).
[8] Teste de cromatina sexual ou teste de corpúsculo de Barr acontece quando o cromossomo X está inativo e espiralizado. Isso ocorre em composições cromossômicas em que há mais de um X presente, por exemplo 46, XX ou 47, XXY (PIRES, 2015).
[9] Teste de reação em cadeia da polimerase (PCR) consiste em um teste para verificação do sexo genético através da utilização do marcador do cromossomo Y (SRY) e marcadores do cromossomo X (PIRES, 2015).

Ao longo da história, várias atletas com variações intersexuais que envolvem hiperandrogenismo foram reprovadas nos testes de verificação de sexo/gênero, sendo, na maioria das vezes, afastadas das competições, enquanto suas vidas eram invadidas, questionadas e expostas mundialmente (JENSEN, *et al*, 2022). Segundo Pires (2020) há um desconhecimento profundo sobre as nuances da determinação sexual e as diferenças materiais que existem em termos de fisiologia, funcionamento generificado e rendimento esportivo.

Sobre a trajetória dos regulamentos da *World Athletics*, é importante analisar como a questão da testosterona foi tratada: o regulamento de 2011 determinava que as atletas deveriam manter os níveis séricos da testosterona menores que 10 nmol/L, o de 2018 alterou esse limite para 5 nmol/L. O regulamento atual (2023) baixou ainda mais o nível, definindo a taxa em 2,5 nmol/L por no mínimo 24 meses.

O foco na testosterona por parte das instituições esportivas sempre foi criticado, principalmente pelos pesquisadores do tema, argumentando que as pesquisas sobre os efeitos dos hormônios em atletas do sexo feminino são falhas, conforme as evidências disponíveis e não mostram que a testosterona alta, produzida naturalmente, realmente oferece vantagem às mulheres (JENSEN, *et al*, 202*2)*. A afirmação de que as taxas superiores de testosterona endógena fornecem vantagens esportivas é profundamente contestada (Bermon *et al*, 2014; Karkazia, Meyerowitz-Katz, 2017; Sonksen *et al*, 2018; Franklin, Ospina Betancurt, Camporesi, 2018).

As regras da *World Atlhetics* e do COI são discriminatórias – apenas mulheres atletas são investigadas – violando os direitos de dignidade, igualdade e liberdade das mulheres hiperandrogênicas, exigindo que elas restrinjam sua habilidade atlética natural ao tomar drogas redutoras de testosterona, algo que não é exigido de atletas do sexo masculino que podem ter níveis excepcionalmente altos desse hormônio (MCQUOID-MASON, 2019).

Casos como da espanhola Maria Martinez-Patino, da corredora indiana Santhi Soundarajan, da corredora sul-africana Caster Semenya, da velocista indiana Dutee Chand mostram como atletas intersexo "lutam" para permanecer nas competições, e provar que suas produções endógenas de testosterona não se qualificam como *doping*. Segundo Preciado (2014, p.13), a pessoa intersexo tem "o corpo como espaço de construção biopolítica, como lugar de opressão, mas também como centro de resistência".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o corpo intersexo apresenta-se na sociedade e em especial no cenário esportivo como uma ameaça ao modelo de sexualidade historicamente construído. No esporte, a gestão dos corpos não é pautada no desempenho, mas nas corporalidades, que devem conformar com o padrão heteronormativo instituído. A escolha da testosterona como marcador biológico apenas reafirma a necessidade de controle do sexo/gênero das atletas mulheres, e principalmente das atletas intersexo.

Desta forma, na tentativa de conformar esses corpos à divisão binária do esporte, as entidades esportivas utilizaram-se, ao longo da história, de políticas e regulações discriminatórias, com o objetivo de manter a superioridade masculina e invisibilizar os corpos intersexo, que ameaçam a matriz binária.

Destarte, partindo de reflexões iniciais sobre a temática, é possível concluir que a inserção das pessoas intersexo no esporte de alto rendimento constitui um "problema" que deveria ser tratado por uma equipe multidisciplinar que buscasse dados científicos sólidos para embasar as tratativas referentes à inclusão e participação dessas pessoas no esporte, com ética e respeito aos direitos humanos, alinhando-se ao conceito de *fairness* tão difundido na era do esporte moderno. Percebe-se a necessidade de se considerar a intersexualidade uma possibilidade corporal, tão legitima como as outras formas de vida.

REFERÊNCIAS

BATISTA, G. B., CAMARGO, W. X. Regimes de controle no esporte: das mulheres aos corpos trans/intersexo. **Recorde,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 1-27, jul./dez. 2020.

BERMON, S., GARNIER, P-Y., LINDÉN HIRSCHBERG, A., *et al.* Serum androgen levels in elite female athletes. **The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism**. V. 99(11), p. 4328–4335. 2014.

DUNNING, E. A história e o desenvolvimento do esporte moderno. In: **Sociologia do Esporte e os Processos Civilizatórios**. São Paulo: Annablume, p.171-183. 2014.

FRANKLIN S, OSPINA BETANCURT J, CAMPORESI S. What statistical data of observational performance can tell us and what they cannot: the case of Dutee Chand v. AFI & IAAF. **British Journal of Sports Medicine.** V. 52, p. 420–1. 2018.

JENSEN, M. SCHORER, J. FABER, I.R. How is the Topic of Intersex Athletes in Elite Sports Positioned in Academic Literature Between January 2000 and July 2022? A Systematic Review. **Sports Medicine-Open**. V. 8:130. 2022.

KARKAZIS, K., MEYEROWITZ-KATZ, G. Why the IAAF's latest testosterone study won't help them at CAS. **World Sport Advocate,** Aug, 2017.

MCQUOID-MASON DJ. Would it be ethical or legal for doctors in South Africa to administer testosterone-reducing drugs to Caster Semenya? **Afr Med J.** V. 109(8), p. 552-554. Jul, 2019.

PASSOS, A. M. R. **Arqueogenealogia das interdições, separações e segregações de sexo/gênero nos esportes:** o jogo discursivo sobre as mulheres. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Faculdade de Ciências Sociais. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020.

PIRES, B. **Distinções do desenvolvimento sexual: percursos científicos e atravessamentos políticos em casos de intersexualidade.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

PIRES, B. O legado das regulações esportivas: diagnóstico e consentimento na elegibilidade da categoria feminina. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 283-307, ago. 2020b.

PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual:** práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo, n-1edições, 2014.

SILVEIRA, V. T.; VAZ, A. F. Doping e controle de feminilidade no esporte. **Cadernos Pagu,** Campinas, n. 42, p. 447-475, Jun. 2014.

SILVEIRA, V. T. **Tecnologias e a mulher atleta:** novas possibilidades de corpos e sexualidades no esporte contemporâneo. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2013.

SŐNKSEN, P. H., BAVINGTON, L. D., BOEHNING, T., COWAN, D., GUHA, N., HOLT, R., BŐHNING, D. Hyperandrogenism controversy in elite women's sport: An examination and critique of recent evidence. **British Journal of Sports Medicine**. V. 52(23), p. 1481-1482. Dec, 2018.

WIESEMANN C. Is there a right not to know one's sex? The ethics of 'gender verification' in women's sports competition. **J Med Ethics.** V. 37(4), p. 216-220. Apr. 2011.

F(R)ESTAS HETERONORMATIVAS E PROTAGONISMOS DANÇANTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA[10]

HETERONORMATIVE GRIPS AND DANCING PROTAGONISM IN PHYSICAL EDUCATION

ESPACIOS HETERONORMATIVOS Y PROTAGONISMO DE LA DANZA EN LA EDUCACIÓN FISICA

Vitor Hugo Marani,
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

INTRODUÇÃO

Este texto materializa reflexões acerca das relações entre dança, gênero e sexualidade, produzidas durante o trajeto investigativo de doutorado (MARANI, 2021). Fruto de narrativas de docentes homossexuais que dançam/ensinam dança, buscamos, com este texto, entender como a festa foi um espaço profícuo para o desenvolvimento de experiências iniciais em dança, dadas as ausências de materialidades formais dessa manifestação no território escolar. Assim, pretendemos apresentar que as festas e as coreografias festivas, dadas as "ausências" da dança na escola/educação física, serviram como frestas institucionais para experiências que "escapassem" às propostas disponíveis na escola, como possibilidade de ruptura às repetições normativas e performáticas de gênero e de sexualidade (BUTLER, 2017).

A denúncia da dança como elemento fruto de ocasiões comemorativas é algo recorrente em produções brasileiras (BRASILEIRO, 2003; STRAZZACAPPA, 2003). Isso porque a dança, quando tratada nas escolas, tende a emergir como elemento festivo e/ou folclórico, sendo raramente constituída como manifestação "[...] valorizada por ter um conhecimento próprio e uma linguagem expressiva específica" (BRASILEIRO, 2003, p. 47). Para Brasileiro (2003), esse é o resultado de inúmeros fatores, como as "[...] questões estruturais, de conhecimento e de aceitação por parte dos alunos, especialmente do sexo masculino" (BRASILEIRO, 2003, p. 48).

[10] Este trabalho contou com apoio financeiro do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES) e é fruto de tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Física UEM-UEL, sob orientação da Profa. Dra. Larissa M. Lara.

Logo, mesmo que a dinâmica de aparição da dança possa ser lida no intuito da reprodução das normas festivas, propomos outra leitura, na qual esses modos de "aparecer" contribuem para (re)significar compreensões acerca do corpo, do gênero e da sexualidade, em especial, quando tais categorias parecem apontar para as negociações e disputas protagonizadas nessas experiências. Daí ser prudente apresentar novos achados empíricos que, embora corroborem com as críticas, contribuem para (re)interpretar experiências em dança escola, em especial, quando este cenário é pensado como espaço sustentado pela lógica heterossexista e pela binaridade de gênero. Logo, a festa pode concretizar-se como espaço de ruptura, possibilitando a condição de aparição e de emergência de corpos dançantes no cenário educacional.

METODOLOGIA

De abordagem qualitativa, esta investigação incursiona pela pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000), eleita para o acesso às experiências na dança de professores homossexuais que trabalham em universidades federais brasileiras. Com o recorte específico para o tema da festa, foram selecionados excertos de Bernardo, Miguel e Wilson, de um total de nove docentes entrevistados. A gravação online e a transcrição das entrevistas ofereceram recursos para a produção/identificação da referida temática, a qual refletiu em análises dialógicas com textos da autora norte-americana Judith Butler (2017; 2018; 2020), a partir da crítica à matriz heterossexual por meio da condição de aparição de corpos subversivos na escola.

ENTRE F(R)ESTAS NORMATIVAS E PROTAGONISMOS DANÇANTES

> [...] um dia, a professora de educação física me convidou, junto com algumas amigas, para fazer uma apresentação de dança. Nossa! aquilo, para mim, foi... eu me senti demais! (Wilson).

Como relata Wilson, em sua escola, havia momento destinado para que performances culturais fossem realizadas, o que possibilitou algumas produções em dança. De forma semelhante, Bernardo também retrata a sua aproximação com manifestações dançantes a partir de momentos peculiares da escola, o que produziu marcas em sua identidade, as quais ele recorda com entusiasmo:

> O que me marcou foram as propostas que a escola tinha nas datas comemorativas que, hoje, embora adulto, eu já vejo de uma outra forma, mas, quando criança, era fantástica e essencial [...] Não só os alunos da escola iriam me ver dançando, mas os pais dos alunos, as outras professoras e as personalidades que faziam parte da escola (Bernardo).

Mesmo que essa prática tenha sido problematizada por diversas autoras, a exemplo de Brasileiro (2003) e Strazzacappa (2003), para citar algumas, é possível perceber que esse espaço serviu de aporte inicial para o contato de alguns na dança, mesmo que na lógica de reprodução de movimentos. Ao abordar o assunto, não me afasto de Strazzacappa (2003) ao discutir que frente à "[...] perspectiva de um espaço escolarizado cada vez menos valorizado, tudo o que é proposto de diferente – não importa o que seja – é bem-vindo" (STRAZZACAPPA, 2003, p. 77). Entretanto, acredito ser necessário produzir outras reflexões acerca desse assunto, pois, como dito, as festas foram campo fértil e, talvez, único, para que a dança existisse como experiência formativa de meninos na escola.

Para Miguel, as situações festivas acionavam, para além do ato da dança, dispositivos de enquadramentos corporais às normas de gênero e de sexualidade, como relata:

> Mesmo nas festas juninas, embora fosse "mais permitido o homem dançar nas quadrilhas juninas", mesmo assim, ainda não deixava de acontecer aquelas brincadeiras de estereótipos [...] O que enfeita mais é mais mariquinha do que o outro (Miguel).

Parecia haver um impulso que fizesse meninos dançarem, desde que suas performances correspondessem a uma certa noção acerca do masculino. Acompanhado desse elemento, estava a maneira como outros meninos posicionavam-se como defensores dessa matriz, fazendo com que devesse haver um alinhamento à norma heterossexual para serem aceitos na dança. Essa defesa também emerge no relato de Wilson, embora seja possível reconhecer que o ato de dançar, na escola, criou condições para que ele fosse ganhando espaço, em especial, por meio do processo de identificação com outras pessoas que se reconheciam a partir dele.

> Nós erámos os artistas da escola, então, a gente começou a fazer mais amizades, as pessoas passavam a se aproximar porque nós éramos as estrelas da escola. [...] Então, pouco a pouco, eu fui ganhando meu espaço dentro da escola, né? E, algumas pessoas que se identificavam com as minhas habilidades iam se aproximando [...] mas ainda com receio do meninozinho gay, né? (Wilson).

Embora essas apresentações sinalizassem para demarcações de identidade, ou seja, para a valorização desses sujeitos na escola e comunidade escolar, isso não ocorria sem que alguns "riscos" fossem aceitos:

> Eu era o único homem envolto por cinco mulheres, aliás, eram quatro mulheres e eu no meio, então... cinco mulheres, vamos dizer, assim (risos) [...] Depois da minha aparição, aumentaram os comentários, como se eu tivesse, vamos dizer, como se eu tivesse afirmado que eu era gay (Wilson).

Como relata Wilson, a condição de aparição como sujeito que dançava produziu certos efeitos, o que fez com que estruturas de gênero fossem abaladas. Ele retrata como sua identidade fora negociada a partir de núcleos relacionais: o prazer de dançar e as preocupações advindas desse ato público. Assim, ao romper com as normas propostas, Wilson e Bernardo produziam corpos que desestabilizavam as convenções de gênero, em particular, como sujeitos homossexuais que ocupavam locais de aparição na escola. Mesmo com tais marcadores operando de modo a produzir experiências hierárquicas na dança, Bernardo conta como essas operações faziam com que ele fosse (re)conhecido na escola por dançar, o que resultou em inúmeros convites apresentações.

A possibilidade de se envolver com a dança na escola, tanto para Wilson quanto para Bernardo, atravessa questões de valorização de suas identidades, dadas as questões afetas à busca pelo reconhecimento dessas identidades naquele espaço. A partir da dança, suas posições como sujeitos na escola foram sendo partilhadas a partir de outras direções, por meio de ações que faziam com que suas expressões artísticas fossem valorizadas de modos distintos. Como Wilson relata, foi justamente essa aproximação com a dança, oferecida pela sua professora de educação física, que o fez apreciar as aulas.

CONDIÇÕES DE APARIÇÃO EM DANÇA: DENÚNCIAS HETERONORMATIVAS

Conforme apresentado, a experiência festiva na/pela dança constituiu-se como veículo de visibilidade pessoal e como forma de demarcação identitária para os sujeitos da pesquisa. Falas como "me senti demais" e "era fantástica e essencial", referindo-se ao sentimento gerado pela apresentação e à apreensão do momento da apresentação, produziram efeitos que reverberam numa situação de "aparição" na escola. Butler (2020) desenvolve um retrato de

ISSN: 2175-5930

como sujeitos, postos numa dada condição de invisibilidade social, produziram poesias como maneira de questionar o contexto de violência sofrida. Tais poesias não foram elaboradas com a intenção de serem publicadas, mas, ao contrário, foram encontradas nas lixeiras, picotadas em papéis sujos. Esse ato, para a autora, pode ser interpretado como ação de resistência, pois é a partir do encontro dessas poesias e disponibilização a partir da mídia que tais sujeitos passam a ser reconhecidos em sua condição de precariedade. Por meio dessa discussão, Butler (2020) chama a atenção para a condição de "aparição" desses sujeitos, pois, para ela, "aparecer", é resistir, numa materialidade que implica "fazer-se" publicamente, a partir de um corpo que expõe os riscos às condições precárias.

A ideia estruturada em Butler (2020), a partir dos prisioneiros de Guantánamo, nos permite construir relações com as performances culturais realizadas por Wilson, Miguel e Bernardo, dado que os atos de dança rompiam com inúmeros discursos dominantes produzidos acerca das relações de gênero e de sexualidade na dança. Ao apresentarem-se, expunham formas de leitura corpórea, o que conferia a eles maneiras de romper com práticas, por exemplo, que faziam circular representações de que meninos não dançam. Dançar numa estrutura marcada pela heteronormatividade (BUTLER, 2018), produzia rupturas em relação às convenções de gênero, as quais buscavam operar na lógica da estabilização. Não só o ato de dançar publicamente, mas a forma como sujeitos dançavam e reproduziam performatividades subversivas, sobretudo pela denúncia, como observa Butler (2018), do gênero como um "feito" e não como núcleo substantivo, pautado na divisão dos sexos.

Posto de outro modo, o que pode ser destacado dessas condições de aparecimento, instauradas no interior das próprias normas da escola, era o fato de que seus corpos, ao dançarem, refutavam a ideia de um gênero "original". Isso porque, ao elegerem a dança, ao invés do futebol – por exemplo –, atuavam de modo a questionar, a partir de uma aparição pública, as normas de gênero produzidas pela escola e, também, pela educação física. Quando normas de gênero são confrontadas, como explica Butler (2018), outras categorias também o são à medida que é o gênero que produz continuidades entre sexo, desejo e prática sexual.

Com isso, fazemos a leitura dos atos dançantes como ações que produziam confrontos à própria matriz heterossexual, dada que ela é resultante das normas que condicionam a linearidade entre as categorias anunciadas anteriormente. Por fim, como discutiu Butler (2020), a aparição é uma condição necessária para criar condições de ruptura com discursos

hegemônicos. Nesse caso, quando a dança aparecia na escola/na educação física, rompia-se com conteúdos outros que a marcavam de maneira repetida, reiterada e naturalizada – a exemplo do trato do esporte e o modo como meninos negociavam com as redes de poder social dispostas no território escolar. Logo, a condição de "aparição" da dança, foi capaz de fornecer recursos para que essa manifestação corporal fosse assumida em seus múltiplos e como investimento identitário de meninos dançantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas destacam que a emergência da dança no contexto festivo escolar funciona numa política de representatividade. Com isso, argumentamos que a dança, ao materializar corpos que rompem com as convenções de gênero e de sexualidade, opera numa lógica que denuncia a heteronormatividade como "natural" e aponta para tais categorias como fronteiriças, dadas as relações de poder que atuam no "enquadramento" de corpos nas normas sociais. Assim, mesmo que nos engajamos com as críticas sobre o tema, argumentamos que a dança festiva, no cenário escolar, emerge como possibilidade (talvez) única em muitas trajetórias de meninos, o pode contribuir para experiências iniciais de negociação de gênero e sexualidade na/pela dança

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, Lívia Tenorio. O conteúdo dança em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 45-58, jul./jun. 2003.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

MARANI, Vitor Hugo. **Corpo, dança e educação física: experiências subversivas de gênero e sexualidade?** 2021. 225f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 73-85, jul. 2003.

FUTEBOL E GÊNERO: OS "BABAS" DE SAIA PELO OLHAR DE JORNAIS DE SALVADOR[1].

FOOTBALL AND GENDER: THE "BABAS" OF SAIA THROUGH THE VIEW OF SALVADOR NEWSPAPERS

FÚTBOL Y GÉNERO: LAS "BABAS" DE SAIA A TRAVÉS DE LA MIRADA DE LOS PERIÓDICOS DE SALVADOR

Francisco Demetrius Luciano Caldas
Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano IF- SERTÃO
Bruno Otávio de Lacerda Abrahão
Universidade Federal da Bahia- UFBA

INTRODUÇÃO

"Baba" é a denominação que o futebol no âmbito do lazer recebe no Estado da Bahia e em sua capital, Salvador. Nela ocorre uma prática cultural tradicional: um jogo de futebol amador protagonizado por homens que vestidos com roupas e adereços femininos, jogam futebol nos mais diferentes bairros da cidade regados a vinho, cerveja e música em um processo de carnavalização no feriado da Semana Santa, nos dias de sexta-feira da Paixão ou sábado de Aleluia, e no último dia do ano, vésperas de ano novo. É o "Baba de Saia", em que a saia se reporta às fantasias masculinas no carnaval, e também do "Vinho", em alusão ao costume da ingestão da bebida no período da Semana Santa.

O que estes jogos revelam da construção social da masculinidade e feminilidade? Entendendo o esporte, em geral, e o futebol, em particular, como uma instituição generificamente masculina (GOELLNER, 2016), e inspirado pela História Cultural que chama atenção para o potencial dos jornais como fontes investigativas e as possibilidades de investigar a cultura decifrando a realidade do passado por meio das suas representações, sensibilidades, formas discursivas e imagéticas pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo (PESAVENTO, 2005), o objetivo deste artigo é interpretar os significados associados à construção social da masculinidade e feminilidade no futebol através do "Baba de Saia".

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

Tomamos como fontes matérias jornalísticas de dois jornais impressos de Salvador, os periódicos *A tarde* e *Correio*, disponíveis nos acervos do Instituo Geográfico e Histórico da Bahia-IGHB. Os acervos mais organizados e disponíveis se iniciavam nas décadas de 1970 e 1980 nos fazendo iniciar as buscas por esses marcos. Diante da ausência de matérias nesses períodos o recorte delimitou a procura a partir da década de 1990 até o ano de 2010, perfazendo vinte anos na busca. O critério de inclusão consistiu em possuírem no seu título ou no corpo do texto as palavras "Baba do Vinho" ou "Baba de Saia", e assim foram dispostas e analisadas diacronicamente por meio da análise documental.

O OLHAR DOS JORNAIS

Dado a escassez de notícias nas buscas iniciais, a hipótese que foi se desenhando era a de que o Baba de Saia não provocava tanto interesse nos jornais, ocupando espaço ainda pequeno nas matérias jornalísticas de Salvador. A primeira matéria foi do ano de 1990 na sessão *Esportes* do jornal *A Tarde*; figurava entre outras que atualizavam os leitores sobre a agenda esportiva da cidade. Reportava-se a um "Baba do Vinho" na praia de Piatã que iria ocorrer no sábado de aleluia como é conhecido este dia na tradição religiosa da Semana Santa, sinalizando a tradição que esta praia possui em congregar muitos grupos de futebolistas em suas areias a presença e o apoio das barracas de praia na rotina dos "babas".

Figura Reportagem 1 – Baba do Vinho em Piatã

"Baba do Vinho" em Piatã

Como o fazem há mais de 25 anos, pela-eiros contumazes, sob o comando do po-ular Palmeiras, realizam, neste Sábado de leluia, tradicional "pelada" (futebol de jacaré), a que denominam de "Baba Vinho", na Praia de Piatã. Este ano, a ição será mantida com o "Baba do Vi-o", às 9 horas, e a comemoração (ou emoração?) na Barraca de Silva, logo s. Defrontam-se as equipes A e B, as-formadas: A: Deraldo; Samuel, Moura meira), Scubi (Ênio) e Pascoal; Rob-, Bahia e Luizinho; Jorge, Canhoto e sinho. Equipe B: Bombril; Baiaco, Mar-, Roberto e Lulu (Pirata); Bigu, Brito e ar; Diba, Bira e Vanjo.

Fonte: *A Tarde* - Esportes. Ano 77 nº. 25.982. Salvador- 14 de Abril de 1990

A matéria revelou também que sábado de Aleluia, assim como a sexta-feira Santa figuravam nos dias principais para a realização do ritual de futebol, mas com a predominância da sexta-feira Santa. Uma matéria do ano de 1992 não atendeu devidamente os critérios de

ISSN: 2175-5930

inclusão estabelecidos, mas por evidenciar uma diversidade de práticas futebolísticas masculinas em torno dos "babas", optamos por mantê-la nos dados, uma vez que expressou espaços de sociabilidades masculinas que os "babas" engendram , acentuando seus valores viris, ao publicar a fala de um dos jogadores, o funcionário público Augusto Souto de 53 anos, quando disse: "... esse jogo na sexta-feira santa serve pra manter a forma física e ficar mais viril". Referiu-se ao *Baba dos Casados X Solteiros* dos amigos da Vila Matos no bairro do Rio Vermelho com mais de 50 anos de tradição e ocorrido na praia da Paciência.

Figura Reportagem 2 - É tradição de 50 anos

"Baba" é tradição de 50 anos

Casados x Solteiros. Cumprindo um ritual que já se repete há 50 anos, um grupo de amigos da Vila Matos, no Rio Vermelho, participou ontem pela manhã da partida de futebol tradicional de todas as sextas-feiras santas, realizada na praia da Paciência, no bairro. Logo após o jogo dos senhores casados contra os solteiros praticamente aconteceu uma cena normal regada a vinho e a bacalhau assado, numa descontraída confraternização da turma. O jogo começou às 10 horas e atraiu público. A balaustrada que contorna a praia da Paciência ficou lotada, todos interessados na performance dos jogadores, alguns com nomes engraçados: Cacau Fura Todas, Davio Dá de Bico, Márcio Impedimento, Gudinho Deixa que eu Chuto, e por aí vai. Um dos precursores do jogo da Sexta-feira Santa, Edinho Cecuá, que traz o nome de batismo Edson Pereira de Santana, 61 anos, explicou que o "baba" já se tornou uma espécie de "ponto de encontro de amigos antigos".

Mas para o funcionário público Antônio Augusto Souto, 53 anos, o popular "Toshio da Bandeira", o jogo de futebol na Sexta-feira Santa serve, sobretudo, para manter a forma física e torná-lo mais viril". "Tenho três filhos pequenos de sete, cinco e 11 anos e, graças a Deus, ainda provoco ciúmes em minha mulher. Estou em forma...", se regozijou.

Fonte: A tarde. Ano 79 nº 26.706. Salvador, 18 de Abril de 1992.

Percebe-se aqui a presença da virilidade como elemento constituinte da masculinidade e o futebol ocupando este lugar de exibição dos "corpos em forma" neste jogo de contraternização de homens casados contra solteiros.

A terceira matéria do ano de 2000 ratificou tradições da cidade em torno das "babas", ao apresenta-lo como uma prática esportiva e cultural "sagrada" para os soteropolitanos; destacou os tipos de "baba" e entre eles o "Baba do Vinho" como típico do sábado de Aleluia. Outros costumes da cidade e também do interior baiano em associar o "baba" a momentos ou encontros festivos de sociabilidades masculinas tiveram destaque, como jogos denominados de *Baba dos solteiros e casados*, *Baba do último dia do ano* e *Baba da despedida de solteiro.*

Figura Reportagem 3 – O Baba nosso de cada dia

Fonte: A Tarde – Modus Operandi. Ano 87 nº 29.579 . Salvador 2 de abril de 2000

Nestas três reportagens iniciais não encontramos nenhuma menção ao costume de vestir-se de mulher por parte dos jogadores ou “babeiros” para o jogo, tampouco referências ao costume da ingestão de vinhos, o que difere sobremaneira das características do evento mais presentes no imaginário soteropolitano, em associá-lo ao travestimento masculino num jogo carnavalesco. É a partir da quarta reportagem que se evidenciou o potencial do evento para problematizar as questões de gênero através do futebol.

Esta matéria não abrigou um corpo de texto em si, mas uma fotografia que deixou à mostra a potência imagética dos fantasiados em seus domínios com a bola no meio da rua. Em sua breve legenda, lançou outras terminologias como *Baba das moças* e *Baba de Travestidos* em um jogo misto, entre fantasiados e um jogador com trajes habituais, ocorreu no bairro de Periperi numa sexta-feira Santa. A matéria inaugurou nestas fontes as primeiras aproximações com as relações de gênero que permeiam o jogo, ao dar ênfase às fantasias femininas nos corpos masculinos e por se referir ao evento de forma jocosa com as denominações “*moças* e *travestidos*.

Figura Reportagem 4 – Foto do Dia

Fonte: VIVAS, Fernando. A Tarde. Salvador 07 de Abril de 2007. Ano 95 nº 32.140

Gênero e "Baba do Vinho" adquiriram força na matéria seguinte. Retratou um grupo de amigos do bairro do Garcia que o realizaram no canteiro central da Avenida Garibaldi, via pública importante da cidade que articula os bairros Federação, Ondina e Rio Vermelho. Um trecho da matéria é emblemático:

> "... Fernando mata a bola na barriga, corre desengonçadamente pelo meio do campo, da um drible desajeitado no zagueiro e se embola nas próprias pernas. Caído no gramado, nem ele sabe se tropeçou por causa dos tragos do vinho ou por que ainda não se acostumou a correr de minissaia. Ao contrário do que sugerem as suas estripulias atrapalhadas e seu uniforme de gazela desportista, ele não é um mera perna de pau d´agua. Sabe encher a cara de gols. "Foram 13 ou 12 não me lembro", disse em um breve surto de amnésia alcoólica"(VILA, Bruno. Correio – Salvador, 3 de abril de 2010).

Os detalhes da organização foram descritos como a contribuição de R$ 15.00 reais para os vinte participantes, a obrigatoriedade de vestir-se de mulher e ser um bom bebedor, a fim de dá cabo dos trinta litros de vinho das marcas populares *Do Frei* e *Sulino*. As referências às performances de gênero feminina dos jogadores são explícitas, quando a irreverência ao se movimentar com uma minissaia pode ser a justificativa para um desempenho sôfrego com a bola, bem como a alcunha de "gazela desportista" aos seus uniformes como indicação de um

jogador pouco habilidoso, referenciando concepções do universo masculino heteronormativo em que o futebol foi feito para os homens.

A bebida alcoólica assume protagonismo estando sempre associada à irreverência das imitações femininas com expressões como "posição desconfortante" "amnésia alcoólica" e "tragos de vinho", além de ser enredo para atuações em um jogo que subverte a ordem e hierarquias do futebol: "... Não tem posição. Sobe, depois desce, fica na zaga, aí sai pra o ataque, volta... concluiu Fernando, embolando mais a língua do que o meio de campo" (VILA, 2010).

A simbologia do feriado católico não passa despercebida pelo olhar do jornalista para o jogo e o vinho se destaca: "... dos galões do sangue de boi saem à inspiração para bater esse baba etílico-retranqueiro [...] Eles queriam embriagar de alegria a santa monotonia do feriado". Por fim, reproduz a fala do Fernando: "... puxamos o biquini, fazemos peitinho. É pra descontrair o dia Santo". O "Baba do Vinho" dos amigos do Garcia de forma atrevida, saliente e extravagante parece profanar o dia santo.

Figura Reportagem 5 – Os amigos do Garcia

Baba e vinho na Sexta–feira Santa

Fernando mata a bola na barriga, corre desengonçadamente pelo meio do campo, dá um drible desajeitado no zagueiro... se embola nas próprias pernas. Caído no gramado, nem ele sabe se tropeçou por causa dos tragos de vinho ou por que ainda não se acostumou a correr de sandália.

Apesar da posição desconfortante, Fernando Rito, 28 anos, é um dos craques do Baba do Vinho, realizado na manhã de ontem em um campinho próximo ao Beerpreço da Avenida Garibaldi. O jogo é uma tradicional homenagem à Sexta-feira Santa.

Ao contrário do que esperam as suas estrutas atrapalhadas e o seu uniforme de gala (a despeitada, ele não é um metro perna de pau d'água, Fernando também sabe encher a cara de gols. "Fizemos 13 ou 12... Não lembro", disse, em um breve surto de amnésia alcoólica.

Para ser um dos 20 jogadores do trôpego baba, basta se vestir de mulher, contribuir com R$ 15 e, claro, ser um bom bebedor. Afinal, tem que dar conta dos quase 30 litros de vinho das baforadas marcas Do Frei e Sulino. "Basta a bola se afastar para a gente dar uns golos. Se demorar, botamos a bola para fora", afirma.

Dos galões do sangue de boi saem à inspiração para bater esse baba etílico-retranqueiro. "Não tem posição. Sobe, depois desce, fica na zaga, aí sai pra o ataque, volta...", conclui Fernando, embolando mais a língua do que o meio de campo.

O primeiro baba, criado por moradores do Garcia, rolou no ano passado. Eles queriam embriagar de alegria a santa monotonia do feriado. "Puxamos o biquini, fazemos peitinho. É pra descontrair o dia santo", brinca Fernando.

Fonte: VILA, Bruno. Correio. Salvador, 3 de abril de 2010 – ano XXI – nº10035

Ao término das leituras e análises empreendidas, a hipótese inicial de um interesse ainda tímido dos jornais da cidade pelo jogo, dado a quantidade de reportagens ao longo dos últimos trinta anos, terminou por se confirmar. Foram cinco reportagens em duas décadas, duas nos anos de 1990 e três do ano de 2000 a 2010. Exemplificaram aspectos noticiosos e informativos, associados a textos de opinião. Esse formato evidenciou a polissemia do termo baba ao

ISSN: 2175-5930

expressar *baba do vinho, baba de saia, baba das moças, baba de travestidos e baba de solteiros e casados.* O jornal *A tarde* publicou quatro reportagens, enquanto que o *Correio* obteve uma.

Enquanto hipótese, um número maior de reportagens a partir dos anos 2000 talvez se justifique pela amplitude dos meios de comunicação, sobretudo das redes sociais, fazendo as notícias circularem com mais velocidade e despertando o interesse dos jornais impressos, ao identificaram o quão forte é a prática destes "babas" na cidade. A circulação dessas informações no espaço urbano pode ser pensada a partir do que denominou Magnani (2005) de *pedaços, trajetos e circuitos*, pois são grupos que dividem os espaços da cidade, se consolidam considerando suas práticas nesses locais enquanto "nosso pedaço"; circulam em seus bairros e cercanias "usufruindo os equipamentos e estabelecendo padrões de troca e encontro no domínio público" (MAGNANI, p.202, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que os jornais revelam deste jogo e em especial os elementos constituintes do masculino e feminino no futebol? O jogo se apresenta como uma prática cultural, elaborada e protagonizada por seus integrantes como alternativa de lazer em um feriado nacional acrescida de simbologias carnavalescas. As reportagens revelam que esses babas são espaços de sociabilidade eminentemente masculinos e os elementos femininos por eles elaborados constituem-se em versões objetificadas de que viria a ser uma mulher. Neste processo de hiper-exposição erotizada "feminina" terminam também por caricaturar imagens de homens gays.

Nenhuma menção é feita a respeito das imagens femininas ali encenadas, ou sobre quais valores estão assentadas ou despertam nos olhares dos transeuntes diante das performances de "mulheres" De perto e ao largo a cidade tudo vê e os fantasiados seguem construindo e disseminando valores associados à masculinidade e feminilidade por meio de um jogo de futebol tradicional da cidade de Salvador.

REFERÊNCIAS

(Autoria não identificada). "Baba do Vinho" em Piatã. **A Tarde.** Salvador, p. 12. 14 Abr. 1990.

(Autoria não identificada). O Baba nosso de cada dia. **A Tarde** . Salvador, p. 16. 2 abr. 2000.

(Autoria não identificada).”Baba” é tradição de 50 anos. **A tarde**. Salvador, p. 23. 18 Abr.

1992.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Jogos Olímpicos: a generificação de corpos performantes. **Revista USP** • São Paulo • n. 108 • p. 29-38 • janeiro/fevereiro/março 2016.

MAGNANI J.G.C. Os circuitos dos jovens urbanos. *Tempo soc* [Internet]. 2005 Nov;17(Tempo soc., 2005 17(2)):173–205. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200008. Acesso 17 jan 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & história cultural. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 132p.

VILA, B. Baba e Vinho na Sexta-feira Santa. **Correio**. Salvador, p.8. 3 abr. 2010

VIVAS, F. Foto do Dia. **A Tarde.** Salvador, p. 12. 7 Abr. 2007.

GAYS PROFESSORES DE EDUÇÃO FÍSICA NO NORTE DA BAHIA[1]

GAY PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN NORTH BAHIA

PROFESORES GAYS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NORTE DE BAHÍA

Cleuton dos Santos Silva,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF/PE)
Luiza Aguiar dos Anjos,
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG)
Christiane Garcia Macedo,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF/PE)

INTRODUÇÃO

Os estudos de gênero no campo da Educação Física têm se consolidado nos últimos anos (WENETZ; ATHAYDE; LARA, 2020), produzindo pesquisas que se articulam não apenas em torno do Gênero (KNIJNIK, 2010; GOELLNER, 2010), como também de Sexualidade (DORNELLES; WENETZ; SCHWENGBER, 2017), Masculinidade (DEVIDE; BRITO, 2021) e outros. Nesses trabalhos, a noção de "sujeito" ganha centralidade. Para Esteves (2017, p. 111), inspirada em Foucault, o sujeito "é o indivíduo assumindo um discurso específico esperado dele, dadas as posições sociais que ocupa e os poderes que se exercem ao seu redor em todas as direções, poder que é exercido sobre ele e ele também exerce, inclusive ao assumir um discurso".

Reconhecemos que a Educação Física é uma área que historicamente produziu e se apropriou de discursos sexistas e homofóbicos (PRADO, 2017, LISAHUNTER, 2017), e que priorizou abordagens sobre o corpo biológico e discurso médico (CARVALHO; MENDES, 2022). Olhar para essas produções discursivas desses sujeitos que atuam na área nos ajuda a compreender como as relações de poder têm sido negociadas, mantidas e/ou questionadas. Assim, esse estudo tem como objetivo analisar as vivências de professores homossexuais que lecionam a disciplina de Educação Física em escolas no Norte da Bahia.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Para isso, fizemos uso do aporte teórico-metodológico da História Oral (GRELL, 2020; MACEDO, BERTÉ & GOELLNER, 2016), produzindo oito entrevistas com professores. Nossas reflexões analíticas são feitas a partir dos estudos da História Oral em diálogo com a perspectiva pós-estruturalista.

O GAY PROFESSOR E SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao olharmos para a atuação profissional dos professores pesquisados na Educação Física, vale destacar que a escola tem sido um espaço de disputas, onde grupos como os defensores do "Escola sem Partido"[2] (KATZ E MUTZ, 2017) têm tentado inviabilizar as discussões de gênero e sexualidade. A Educação Física, embora tenha uma produção acadêmica considerável sobre essas questões (DORNELLES, WENETZ, 2019), ainda é um espaço onde as agressões em relação à identidade sexual e à produção de uma masculinidade ortodoxa ocorrem (BRITO, SANTOS, 2013).

Ao justificar a escolha pela graduação em Educação Física, dos oito entrevistados, três comentaram sobre as possibilidades limitadas de formação em sua região, quatro mencionaram o envolvimento com o esporte ou a musculação e um conta que gostaria de mudar a Educação Física. Em suas falas, todos demostram compromisso com a educação de uma forma mais ampla e especialmente na relação com os alunos, destacando a atenção ao bullying. Afirmam, ainda, que essa preocupação não está vinculada a sua atuação na Educação Física, em específico, mas por serem professores.

No que se refere às aulas, vimos que há uma superação dos modelos recreacionistas e esportivistas. Todos comentam utilizar além das práticas, aulas teóricas e reflexões sobre as atividades. Os professores[3] Gustavo e Emanoel afirmam que o direcionamento é dado pelos eixos temáticos do currículo e pelo projeto político-pedagógico da escola. Nessa linha, o professor Clebson diz: "A gente não é uma disciplina de recreação escolar, a gente não é uma disciplina de organização de eventos. A gente tem projetos, tem programas e tem conteúdos para serem dados".

[2] O Escola sem Partido se denomina como uma associação direito privado, que tem como objetivo "combater a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos, partidários ou corporativos" (ESCOLA SEM PARTIDO, 2015, Art. 3º). Porém, autores e autoras têm criticado as ideias conservadoras, preconceituosas e discriminatórias dessa associação (CÉSAR; DUARTE, 2017).

[3] Sete dos nomes mencionados assinaram o Termo permitindo a divulgação dos seus nomes, porém somente um professor não permitiu que o seu nome fosse divulgado sendo colocado nome fictício como "Bonfim

A diversificação de atividades e metodologias colabora por uma Educação Física mais inclusiva e mais distante das práticas tradicionais que serviram para reforçar estereótipos. Oliver e Kirk (2015), por exemplo, apontam com um dos motivos de não participação das meninas nas aulas de Educação Física é o foco em esportes coletivos que geralmente são mais incentivados para os meninos. Assim, trabalhar com diferentes práticas da Educação Física, sejam esportivas ou não esportivas, pode auxiliar na possibilidade de expressão em modalidades ou atividades com que diferentes grupos têm maior identificação ou se sentem mais confortáveis.

Os professores entrevistados relatam que essa escolha sofre a resistência dos alunos, em especial dos meninos, que reivindicam a manutenção da hegemonia dos esportes de quadra e de aulas exclusivamente práticas. Mas essa postura não chega a impedir ou determinar o trabalho desses professores.

Sobre terem experimentado a discriminação em sua vida pessoal, há experiências distintas. Cleidinaldo afirma que o "preconceito está gritante em nossa sociedade", que tem que enfrentar muitas barreiras e se sente discriminado. Já os professores Carlos, Ewerty, Emanoel e Bonfim relatam não terem sentido agressões ou preconceitos devido a sua identidade sexual. Sobre as dificuldades relatadas no trabalho docente e sua orientação sexual, também há diferenças. Nas escolas de sua região, segundo alguns contam, esse não é um motivo de discriminação, como afirma Christiano. Já Gustavo, por outro lado, teve uma experiência distinta às de Christiano, quando traz em suas memórias o preconceito vivenciado em uma escola particular quando foi participar de uma seleção, ressaltando que, "por ser gay poderia criar problemas para o desenvolvimento das crianças, porque iria trabalhar com crianças bem pequenas, e isso poderia mexer na personalidade delas, pelo fato da minha orientação sexual".

A afirmação de que as crianças são inocentes ou podem ficar confusas, não entenderem ou serem influenciadas é comum quando se pretende justificar a não atuação de professores de grupos LGBTQUIA+ (BANCROFT, GREESPAN, 2022). Essas justificativas parecem se localizar nas famílias e serem respaldadas por algumas escolas, mas, como os professores entrevistados percebem, está em toda a sociedade.

Além disso, aqueles que afirmam não terem sofrido preconceito reconhecem que podem estar em lugares privilegiados, por pertencer a determinada família ou classe social mais favorecida, ou por ser mais próximo ao padrão heteronormativo esperado. Até mesmo Gustavo

pondera: "Eu também sou heteronormativo, e isso te ajuda a passar mais tranquilidade para a sociedade". O professor considera que por se adequar mais aos padrões heteronormativos, não sofreu tanto com a homofobia. Ou seja, possuir comportamentos, gestos, corpo, mas esperado de uma masculinidade hegemônica "protege" esse professor.

Os professores entrevistados, mesmo aqueles que não relatam a vivencia de preconceitos diretos na sua atuação, apontam que algumas questões poderiam ser melhoradas na escola e na formação docente para reduzir os preconceitos enfrentados por gays professores. Carlos cita a mudança da mentalidade da sociedade. Cleidinaldo comenta a necessidade de disciplinas específicas na universidade. Emanoel fala da empatia e respeito necessários no ambiente escolar. Ewerty menciona que "precisamos trabalhar mais com temas LGBTQIA+, como por exemplo, atletas Trans". Gustavo e Bonfim apontam o tratamento mais cotidiano e não apenas em relação a doenças sexualmente transmissíveis e preconceitos. Ou seja, ainda temos muito o que superar, tanto em relações a questões de toda a sociedade, até as questões que são diretamente relacionadas às aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo, buscamos analisar as vivências de professores gays que lecionam a disciplina de Educação Física no Norte da Bahia, entendendo as construções de suas identidades, trajetórias e atuações. A escolha pela profissão foi influenciada pela região em que vivem, onde as opções eram limitadas, mas também as aproximações com as práticas corporais como a musculação e os esportes. Onde as atuações desses professores parecem indicar uma superação do que viveram na escola, buscando um maior diálogo entre a teoria e a prática, e diversificando as atividades.

A partir de sua atuação, percebem uma redução das discriminações em relação a sua identidade sexual, e uma maior compreensão da sociedade. Porém, algumas barreiras ainda são vivenciadas. Dentro dessa complexidade, entre o otimismo e o reconhecimento que algumas dificuldades ainda são encontradas, compreendemos que os professores foram construindo suas trajetórias negociando com os espaços e pessoas. São diferentes formas de ser, atuar e interpretar seus contextos. Reconhecemos que se trata apenas de um recorte, que novas pesquisas devem ser realizadas em outros contextos e grupos. Por exemplo, professores que não se assumiram publicamente podem ter outras experiências.

Para finalizarmos, sintetizando assim os nossos achados, deixamos as palavras de um professor entrevistado:

Você ser um professor gay você acaba transformando a sociedade duas vezes, do lugar que a gente se coloca, e do lugar da visão que essas pessoas terão sobre a sua homossexualidade. Então eu vejo que ser professor é um ato político, e ser um professor gay é um ato político revolucionário e altamente positivo para a sociedade (Prof. Clebson).

REFERÊNCIAS

BANCROFT, K., GREENSPAN, S.. Facilitators and barriers of inclusion: a critical incident technique analysis of one non-binary Physical Education teacher's workplace experiences. **Sport, Education and Society**, 1-13, 2022.

BRITO, L.T., SANTOS, M.P. Masculinidades na educação física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte** [online]. vol.27, n.02, pp.235-246, 2013.

DORNELLES, P.G., WENETZ, I. Educação Física Escolar e o trato pedagógico com o esporte: proposições contrassexuais. In: PEREIRA, E., SILVA, A. (org). **Educação Física, Esporte e Queer: sexualidades em movimento**. 1. Ed. Curitiba, PR: Appris, 2019.

CARVALHO, Y.; MENDES, V. Corpo presente... na formação e no cuidado em saúde. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. DOI: 10.5216/rpp.v25.69870. Disponível em: < https://revistas.ufg.br/fef/article/view/69870 >. Acesso em: 5 fev. 2023.

ESTEVES, G.P.R. Do indivíduo ao discurso. **Ensaio: SINAIS**, 2017. DOI: https://doi.org/10.25067/s.v22i1.17135.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito** (1981-1982).Trad .Márcio Alves e Salma Tannus. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GOELLNER, S. V. Educação dos corpos, dos gêneros e da sexualidade e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71 – 83, 2010.

GRELL, R.J. Comment. **The Oral History Review**, v. 46, n. 1, p. 183-190, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1093/ohr/ohy062. Acesso em 26 fev. 2020.

KATZ, E.P.; MUTZ, A.S.C. Escola sem partido–produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 19, p. 184-205, 2017.

KNIJNIK. J. D. **Gênero e esporte: masculinidade e feminilidade**, - Rio de Janeiro: Apicurí, 2010.

LISAHUNTER. What a queer space is HPE, or is it yet? Queer theory, sexualities and pedagogy. **Sport, Education and Society**, *24*(1), 1-12, 2017.

MACEDO, C. G., BERTÉ, I. L., & GOELLNER, S. V. História oral na era digital: a experiência do projeto Garimpando memórias. **História Oral,** 19(1), 41-58, 2016.

MOMESSO, M. R. **Tecnologia Educativa, Discurso e Sexualidade**. GESTELD. UNESP – Araraquara, SP, 2021.

OLIVER, K., KIRK, D. **Girls, Gender and Physical Education: an activist approach.** Oxfordshire: Routledge, 2015.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PRADO, V.M. Entre queerpos e discursos: normalização de condutas, homossexualidades e homofobia nas práticas escolares da Educação Física. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 501-519, 2017.

RIOS, P. P. S. **Estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano**. 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

ROSA, C.E.; FELIPE, J. Violência/abuso sexual contra meninos: Masculinidades e silenciamentos em debate. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 25, n. 2, Jul./Dez. 2020.

SILVA, M.A.S.M. Sobre a Análise do Discurso. **Revista de Psicologia da UNESP**, 4(1), 2005.

"HOMENS E MULHERES ERRAM, MAS A GENTE (MULHERES) TEM QUE ERRAR MUITO MENOS": NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA ÁRBITRA CENTRAL DE FUTEBOL PROFISSIONAL MASCULINO[1]

"MEN AND WOMEN MAKE MISTAKES, BUT WE (WOMEN) HAVE TO MAKE A LOT LESS OF MISTAKES": AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVE OF A MALE PROFESSIONAL FOOTBALL REFEREE

"LOS HOMBRES Y LAS MUJERES COMETEMOS ERRORES, PERO NOSOTRAS (MUJERES) TENEMOS QUE COMETER MUCHO MENOS ERRORES": NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UNA ÁRBITRA DE FÚTBOL PROFESIONAL

Andressa Hartmann,
Confederação Brasileira de Futebol (CBF)
Karoline Hachler Ricardo,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Janaína Fontes de Oliveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Marzo Vargas dos Santos,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Raquel da Silveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Elisandro Schultz Wittizorecki,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

PRIMEIRAS REFLEXÕES

Para ser árbitra de futebol profissional masculino é preciso passar por alguns processos. Primeiro, temos que fazer o Curso de Formação de Árbitros de Futebol de Campo do nosso estado – no meu caso, o Rio Grande do Sul –, que tem duração de aproximadamente seis meses, com aulas teóricas e práticas. Durante o curso são realizadas três provas teóricas e, ao final, um teste físico. Aprovado/a nas provas, o/a árbitro/a em formação se torna apto/a a integrar o quadro de árbitros/as da Federação Gaúcha de Futebol (FGF), já podendo ser escalado/a nos jogos das categorias de base. Com o tempo e a quantidade de jogos, vamos ganhando experiência e nos qualificando, até que a comissão de arbitragem pode decidir nos subir de

[1] O presente estudo não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para a sua realização.

categoria, e também indicar nosso nome para ingressar no quadro de árbitros/as da Confederação Brasileira de Futebol (CBF).

Meu primeiro jogo no futebol profissional masculino foi em 2021, aproximadamente dois anos depois que entrei no quadro de árbitros/as da FGF. Nesse mesmo ano também entrei para o quadro de árbitros/as da CBF. Na FGF, hoje, eu sou a única[2] mulher que atua como árbitra central; já na CBF têm mais mulheres[3], de outros estados. Desde que comecei a apitar jogos de futebol, seja em jogos da várzea (não federados), das categorias de base, do profissional feminino e masculino, sinto que tem (quase) sempre aquela cobrança de que a gente que é árbitro/a não pode errar. E isso é para todo mundo. É para homem, é para mulher. Contudo, nos jogos que apitei até este momento, muitas vezes já escutei, principalmente vindo de torcidas: 'esse lance marcaram errado, mas também, tinha que ser uma mulher'.

Apitar jogos profissionais masculinos é diferente, porque são jogos que ganham mais visibilidade pela mídia, a maioria deles televisionados. Então, se a gente (mulheres) erra, parece que fica ainda mais em evidência essa fala de muitas torcidas – 'tinha que ser uma mulher'. Sabemos que homens e mulheres erram, mas a gente (mulheres) tem que errar muito menos, porque nesses jogos, os erros ficam muito marcados e, como sou a única árbitra central mulher na FGF, e somos poucas na CBF (em comparação a quantidade de árbitros centrais homens), é mais fácil lembrarem quem foi a árbitra que se equivocou, seja por um lance difícil e duvidoso, seja por qualquer outro motivo.

Refletindo sobre minha carreira na arbitragem, visitando histórias de outras mulheres árbitras centrais de futebol que tiveram suas carreiras prejudicadas por conta de um erro[4], e com o desejo de tensionar o que narrei como uma afirmação sobre a arbitragem de mulheres – "sabemos que homens e mulheres erram, mas a gente (mulheres) tem que errar muito menos" – coloquei em questão a produção das minhas ações na arbitragem em partidas de futebol profissionais masculinos, com o objetivo de tentar compreender, com e a partir da teoria Ator-Rede (ANT) (LATOUR, 2012), como sustento minhas posições dentro de campo como árbitra central no futebol profissional masculino.

[2] Link do quadro de árbitros/as da FGF: https://ceaf.fgf.com.br/arbitros.
[3] Link do quadro de árbitros/as da CBF: https://www.cbf.com.br/a-cbf/arbitragem/relacao-arbitros.
[4] Ana Paula anulou erroneamente dois gols do Botafogo na Copa do Brasil de 2007; e Fernanda Colombo marcou um impedimento inexistente do Cruzeiro diante do Atlético-MG em 2014.

O estudo refere-se às minhas (primeira autora) vivênciais e experiências nos jogos de futebol profissionais masculinos. Ainda que a construção do trabalho tenha sido por ação colaborativa (por meio de diálogos, da escuta sensível e orientação teórico-metodológica dos/as demais autores/as, no processo de reflexão e escrita), a escrita está na primeira pessoa do singular, destacando as singularidades das minhas experiências.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES COM E A PARTIR DA TEORIA ATOR-REDE (ANT)

Este estudo assume um caráter de pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2018), do tipo narrativa autobiográfica (CAMASNIE, 2007), cujas análises e interpretações das informações produzidas pelo exercício narrativo são realizadas com e a partir da teoria Ator-Rede (ANT) (LATOUR, 2012).

Partilhando da compreensão de Fonte (2006) de que o ser humano é ativo, portanto, não está como um receptáculo e/ou mero processador de informações; faço o exercício de reestruturar minhas narrativas numa perspectiva de interação entre os/as diferentes atores/as (humanos/as e não-humanos/as) que partilham as experiências comigo em campo. Interação essa que é autorreferenciada e interpretada a partir dos meus próprios quadros operatórios, ou seja, dos meus sentimentos, percepções compreensões sobre as relações humanas e não-humanas que me acompanham nessa trajetória da arbitragem (FONTE, 2006); e por essa razão, a subjetividade é característica fundamental neste estudo.

Esta narrativa autobiográfica emerge desse emaranhado de distinções perceptivas sobre mim e o mundo (MARQUES; SATRIANO, 2017), marcada por temporalidades que se entremeiam no passado-presente, presente-presente, futuro-presente, e se atualizam; onde o inesperado faz parte e a (re)leitura é permitida (CAMASNIE, 2007). Nesse movimento, e considerando os deslocamentos sociais e emocionais que estão em constantes (re)negociações de significados, inclusive dos meus próprios entendimentos e posicionamentos, me questiono: “o que e/ou com quem me relaciono e se relaciona comigo e o que me mobiliza (faz-fazer) em campo e/ou não como árbitra central no futebol profissional masculino?”.

Para as reflexões e análises não parto do pressuposto de que erros/incertezas de lances de mulheres árbitras centrais contam/pesam mais (ou menos) do que erros/incertezas de lances

de homens árbitros centrais em uma partida de futebol profissional masculino. Diferente disso, a intenção é a de mapear as fontes das incertezas (LATOUR, 2012).

NO 'COMANDO' DA PARTIDA: DESLOCAMENTOS DE AÇÕES ENTRE 'HOMENS E MULHERES ERRAM' E 'MULHERES TÊM QUE ERRAR MUITO MENOS'

O 'comando de uma partida de futebol masculino profissional por uma árbitra central', é aqui compreendido como uma figura social a partir das narrativas sobre as minhas experiências na arbitragem, cuja compreensão se torna possível pelo entendimento das incertezas e deslizamentos de dois cursores (DEMESLAY, 2016; MYSKIW et al, 2021): 'homens e mulheres erram' e 'mulheres têm que errar muito menos'. Para tanto, parto da compreensão de que, no comando de uma partida de futebol profissional masculino, na função de árbitra central, sou uma atora-rede de relações heterogêneas que são possibilitadas por controvérsias (momentos de prova que possibilitam observar as associações de interesses) entre os/as atores/as em rede/relação (LATOUR, 2012).

O importante não é afirmar quem atua sobre mim (árbitra central), mas passar de uma certeza – "a gente (mulheres) tem que errar muito menos" –, para uma incerteza sobre essa afirmação (LATOUR, 2012), dizendo, para tanto, que existem agências capazes de me fazer questionar essa afirmação, abrindo a caixa preta, que aqui compreendo como sendo "relações de gênero e poder". E, abrir a caixa preta, está no sentido de questionar/colocar à prova: "será que sempre as mulheres, e no caso deste trabalho, árbitras centrais de futebol profissional masculino, recebem tratamento diferente em razão do gênero?". Para tanto, parti de uma simetria entre árbitros e árbitras centrais, o que me permitiu ver, interpretar e agir no jogo, sem ter que afirmar (sem partir do pressuposto) que um e/ou outro/a tem mais ou menos vantagens em razão do gênero (LATOUR, 2012).

Quando narrei ter escutado de torcidas frases do tipo 'tinha que ser uma mulher', compreendo essa ação como um elemento/controvérsia que tensiona a caixa preta 'relações de gênero e poder': um ator que enfraquece meu comando em campo quando passa a contestar minhas decisões durante uma partida, acionando o gênero como justificativa para desmerecer minha arbitragem. Nessa mesma perspectiva estão os comentários da mídia, que muitas vezes fazem uma crítica ao trabalho da arbitragem, acionando, também, o gênero; à exemplo de uma fala feita por uma comentarista durante uma partida do Campeonato Brasileiro Feminino de

2022 que tinha sido apitada por um quarteto feminino e eu ocupava a função de quarta árbitra. Ela disse que a arbitragem no futebol profissional feminino não tinha tanta qualificação, quando um gol de um dos times tinha sido anulado pela árbitra assistente por impedimento (mas tinha sido um gol legal, porque a jogadora não estava impedida).

Comentários como esses também vão acionando e unindo interesses da rede, no sentido de enfraquecer a arbitragem de mulheres, ao colocar em dúvida nossas ações dentro de campo por sermos mulheres no comando de uma partida de futebol. No campo, na ação de apitar partidas de futebol, esse tipo de comentário age em mim apraximando-me do cursor "mulheres têm que errar muito menos", porque me coloca a agir em campo de modo a ter que provar, (quase) o tempo todo, que posso sim estar ocupando o comando de uma partida de futebol profissional masculino. E nessa ação de provar que posso estar onde estou, é como se eu tivesse que estar em uma média acima da dos árbitros homens.

Por outro lado, quando estou dentro de campo, no comando de uma partida de futebol profissional masculino, também sei que estou ali porque estou apta para tanto. O respeito dos jogadores durante a partida deslocam minhas ações afastando-me do cursor 'mulheres tem que errar muito menos' e me aproximam do cursor 'homens e mulheres erram', possibilitando que eu esteja mais segura das minhas decisões. Outro ator que possibilita esse deslocamento de cursores é a agência, por vezes, da comissão de arbitragem, ao escalar árbitros e árbitras para comandar uma partida de futebol profissional masculino. A comissão de arbitragem defende e apoia a arbitragem de mulheres em situações como a de oposição de alguns clubes/times: "eles vão colocar a gente porque a gente passa pelas mesmas coisas, faz inclusive os mesmos testes. Então, não importa se é homem ou se é mulher. A gente pode e vai fazer o mesmo jogo".

Destaco que todos esses movimentos não tratam de uma relativização das relações de gênero e poder, mas sim de uma tentativa de partir de uma possível simetria dos/as atores/as envolvidos/as na ação de 'comandar uma partida de futebol masculino', para ver como as relações entre eles/elas em associação/relação/interação deslocam interesses e aproximam e/ou afastam minhas ações de um ou outro cursor (LATOUR, 2012).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

No exercício de descrever as controvérsias ocorridas em torno das minhas ações em campo, rastreei as agências e interesses que atuam/que fazem existir tais ações e suas incertezas;

com o objetivo de refletir e tentar compreender como sustento minhas posições dentro de campo como árbitra central no futebol profissional masculino. Nesse movimento, percebi que 'comandar uma partida de futebol', atua, nesse caso, como um tipo de agregação momentânea, uma conexão de elementos heterogêneos (humanos e não-humanos) que me fazem agir/fazer como árbitra central. Ou seja, não apito sozinha em campo: essa é uma ação que não pertence somente a mim (árbitra central), pois as capacidades necessárias para tal estão distribuídas numa série de agências com as quais conecto e trabalho (LATOUR, 2012; MYSKIW et al, 2021).

Portanto, compreendi que 'comandar uma partida de futebol profissional masculino', no meu caso como árbitra central (atora-rede), envolve o deslocar/deslizar entre essas direções que implicam diferentes arranjos ('homens e mulheres erram' e 'mulheres têm que errar muito menos'), trabalhando com eles como componentes necessários que me possibilitam ver, interpretar e agir no jogo, sem ter que afirmar que um e/ou outro é melhor ou pior, mais ou menos adequado.

REFERÊNCIAS

CAMASNIE, A. T. **Narrativa de histórias pessoais:** um caminho de compreensão de si mesmo a luz do pensamento de Hannah Arendt. Programa de Pós graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica (Dissertação de mestrado). São Paulo, 2007.

DEMESLAY, J. **Harmoniser la lutte antidopage:** quelques critiques d'une gouvernance mondiale. L'Homme & la Société. v.199, n.1, p.145-158, 2016.

FONTE, C. A. A narrativa no contexto da ciência psicológica sob o aspecto do processo de construção de significados. **Psicologia: Teoria e Prática** – p. 123-131, 2006.

LATOUR, B. **Reagregando o social:** uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, 2017.

MYSKIW, M. et al. Não Adianta 'Só Saber as Regras', tem que Saber 'Levar o Jogo' até o Final: Notas Etnográficas sobre a Arbitragem de Futebol num Circuito de Lazer de Porto Alegre. **LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer**, 24(3), 379–423, 2021.

"MÃE QUE É MÃE NÃO PODE TRABALHAR TANTO NÉ?!": A MATERNIDADE NA GESTÃO DO ESPORTE, DENÚNCIAS COLETIVAS DE GESTORAS DO ESPORTE NO BRASIL.

"A MOTHER WHO IS A MOTHER CANNOT WORK SO MUCH, RIGHT?!: MATERNITY IN SPORT MANAGEMENT, COLLECTIVE COMPLAINTS BY SPORT MANAGERS IN BRAZIL.

"¡¿UNA MADRE QUE ES MADRE NO PUEDE TRABAJAR TANTO, VERDAD?!: MATERNIDAD EN LA GESTIÓN DEPORTIVA, QUEJAS COLECTIVAS DE DIRECTIVOS DEPORTIVOS EN BRASIL.

Victória Leizer,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Bruna Tassiane dos Santos Pontes,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Leonardo Silva de Lima,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Marília Martins Bandeira,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Raquel da Silveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Mauro Myskiw
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como contexto temático as mulheres no esporte, especificamente na gestão e é parte constituinte da dissertação de mestrado da primeira autora, defendida no ano de 2023. Ao acessar a literatura que trata das mulheres no universo esportivo brasileiro, ficam evidentes as barreiras (sociais, culturais, econômicas e políticas), as discriminações, as estigmatizações e as invisibilidades por elas enfrentadas ao longo da história, quando comparado a presença e participação de homens (GOELLNER, 2007, 2019; SOUZA; KNIJNIK, 2007; PASSERO *et al.*, 2020; AMARAL et al., 2021). Mesmo que algumas ações possam ser percebidas no sentido de diminuir as discrepâncias, entre elas a criação de instituições e de programas de liderança protagonizados por mulheres (DE OLIVEIRA; DE OLIVEIRA TEIXEIRA, 2009). Considerando um conjunto de estudos acadêmicos e dados empíricos, a pesquisa parte do entendimento de que há fundamentos para compreender que as

ISSN: 2175-5930

desigualdades estão presentes como uma situação crítica na vida das mulheres gestoras (são um caso).

Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi compreender quais são as denúncias elaboradas e sustentadas pelas gestoras quando se trata de maternidade. O estudo tem como perspectiva de investigação a sociologia da crítica e a sociologia pública (LATOUR, 1994, 2012; BURAWOY, 2005). No sentido de conhecer quem são as mulheres que estão atuando na gestão do esporte no Brasil e ao mesmo tempo elaborar aspectos de uma denúncia coletiva é que se possibilita compreender o instrumento usado nesta pesquisa como uma busca por, e acesso a, mulheres que se identificam com uma causa. O que se confirma pelos 91,9% das gestoras terem respondido que identificam/vivenciam as desigualdades no trabalho da gestão de esporte. A causa "desigualdade de gênero" vai se tornando coletiva à medida que se mantém pertinente à um grupo de pessoas com diferentes identidades e pontos de inserção na gestão, que se aproximam e distanciam entre si e dos gestores homens, e mesmo assim seguem concordando e denunciando fatores que dificultam as mulheres na gestão. As mulheres capturadas pelo instrumento se encontram atuantes, o que nos leva a supor que o cenário das mulheres que abandonaram ou não conseguiram ingressar nos ambientes da gestão do esporte seja envolto de mais desigualdades e questões limitadoras.

O acesso ao esporte, tal como sublinha o trabalho de Goellner (2019), é atravessado por questões ligadas à maternidade, as mulheres tendem a ter menos tempo disponível para a prática em função da dupla jornada de trabalho, oriunda dos trabalhos domésticos e criação dos filhos. Na atuação na gestão do esporte esse atravessamento também se faz presente ao passo que a maternidade pode ser vista como um fator para o afastamento das mulheres nesse campo de atuação (GOMES, 2005; TORGA, 2019). Os dados produzidos aqui ajudam a sustentar esse argumento, ao demarcar que a maioria das mulheres que acessaram o questionário não possuem filhas e filhos e as que possuem, em geral, são mães de adolescentes e pessoas adultas, diminuindo assim a demanda de cuidados.

METODOLOGIA

A primeira orientação metodológica que guiou esta pesquisa, foi a noção de engajamento intelectual com o alerta, a denúncia das mulheres no universo esportivo brasileiro, a respeito das desigualdades. Isso significa que o estudo, para a produção de conhecimentos,

encontra sentido naquilo que Burawoy (2005) denominou de sociologia pública. Esse sociólogo, tal como explica (BRAGA; SANTANA, 2009), produz uma reflexão crítica sobre os lugares da sociologia estadunidense, principalmente a respeito da hegemonia de uma sociologia profissional, que para se manter academicamente, retraduzia as dinâmicas do campo disciplinar-científico, tornando os sociólogos espectadores dos problemas e das políticas públicas. A produção da empiria foi realizada através de um questionário *on-line*, com 45 questões sobre identidade, formação, atuação profissional e desigualdades. Foram utilizadas informações relativas a três questões: Você acredita que há desigualdade entre homens e mulheres em cargos de gestão do esporte? Você acha importante ter um maior número de mulheres gerindo o esporte? "Você já enfrentou alguma barreira ou foi alvo de algum tipo de discriminação no ambiente da gestão do esporte? O entendimento da desigualdade (tangível para o coletivo de mulheres acessado) como um caso, uma situação de prova, me colocou a investigar, sobre ele, através dos argumentos apresentados, as operações críticas performadas pelas gestoras, uma vez que elas foram instigadas a falar sobre suas capacidades e seus recursos de ação.

O questionário desenvolvido para o estudo foi inserido no aplicativo Google Forms e enviado via internet, e-mail ou redes sociais, para gestoras do esporte de todo o Brasil. Após 10 meses de esforços de divulgação, envio e recebimento dos questionários, obtivemos 144 questionários respondidos, excluindo respostas duplicadas encontramos de 136 gestoras localizadas em todas as regiões do país, entretanto com grande disparidade entre as regiões (57,8% da região Sudeste; 24,4% da região Sul; 11,1% da região Nordeste; 5,2% da região Centro-Oeste; e 1,5% da região Norte), distribuição esta que dialoga com o trabalho de Barros *et al.* (2013). Contribuíram com a pesquisa apenas as gestoras que concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível no aplicativo antes do início do instrumento propriamente dito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto do que foi desenvolvido até aqui, considerando que não há como lidar com a "história das mulheres", mas sim com "as histórias de mulheres" (GOELLNER, 2007), abrangendo pluralidades que as constituem. Através do diálogo com a literatura e com a grandeza dos argumentos trazidos pelas gestoras foi possível elencar a maternidade como um

importante marcador a ser compreendido e analisado no que se trata das desigualdades de gênero enfrentadas por essas mulheres. Ao serem questionadas sobre maternidade 56,6% (77) mulheres responderam não possuírem filhas ou filhos, 39,7% (54) possuem e 3,7% (5) possuem e são mães solo. Além disso, categorizando a idade do total de filhos e filhas das gestoras, 34,4% (33) se encontram na infância, 24% (23) na adolescência e 41,7% (40) na fase adulta.

Um dos aspectos descritos pelas gestoras como fios condutores das desigualdades nos ambientes profissionais foi a diferença de salários recebidos entre homens e mulheres. “Já recebi menos por ser mulher” relatou uma das mulheres, informação essa que se associa à maternidade. “É difícil ter que trabalhar como os homens, tendo em vista que a maternidade exige mais flexibilidade, e muitas vezes isso faz com que nossa remuneração seja menor.” A maternidade aparece como um argumento para sublinhar que homens não têm essa barreira (não é uma questão para eles), sendo associado, por vezes, aspectos biológicos, como na seguinte manifestação: “Eu acredito que o número de mulheres seja reduzido por N questões, como sexo fragil, licença maternidade entre outros”.

A denúncia da desigualdade enfrentada por ser mulher e por ser mãe vai se tornando mais robusta à medida que falas como: “Barreiras por ser mãe, de todos os lados, porque "mãe que é mãe não pode trabalhar tanto né?!?", “Sim, machismo é super usual, infelizmente. A licença maternidade é ainda mal vista e ainda somos avaliadas por nossa aparência física.” e “Machismo, assédio e barreiras por ser mãe e estar gestante.” são encontradas. Neste sentido, o questionário aqui utilizado como imperativo de justificação dá conta de aliar diferentes agentes com a finalidade de tornar uma denúncia coletiva e sólida o suficiente para que seja sustentada nas arenas públicas.

Outra manifestação acrescenta elementos da barreira maternidade que os homens (entendidos não como sujeitos individuais, mas como sujeitos coletivos) não enfrentam, ao passo que aponta a questão do tempo de cuidado em contraponto com o tempo de dedicação à profissão. Exemplo disso foi a afirmação de que “Também pela característica do esporte, de estar sempre viajando, muito tempo fora de casa e exigir horários maiores de trabalho, a presença de mulheres nesse ambiente principalmente quando se tornam mães fica mais desafiador.” E há questões que se manifestam também dentro do coletivo de argumentos apontados como “barreiras” sendo a maternidade um elemento central, além da dupla jornada de trabalho, trabalho doméstico, e questões ligadas à família (GOMES, 2008; TORGA, 2019).

Neste sentido, destaco que a média de horas de trabalho doméstico apontadas pelas pelas gestoras no instrumento está bem abaixo da média de 18,1 horas semanais se relacionado com as mulheres brasileiras, estando mais próxima da média dos homens - 10,5 horas (IBGE, 2018). Isso indica a relação com a classe social e/ou reafirmando a gestão como um espaço para mulheres que se encontrem com alta disponibilidade e foco na esfera profissional (TORGA, 2019). O que mais uma vez traz à tona o fdebate sobre as realidades das mulheres que não conseguiram acessar ou se manter nestes cargos, e como a maternidade pode ser um elemento pertinente nesta análise.

Embora as inúmeras violências e desigualdades enfrentadas as mulheres mães seguem ocupando espaços dentro da gestão e construindo cotidianamente suas críticas e repertórios de ação, individuais e coletivos. A visão do esporte como um espaço pertinente fica evidente em falas como "Acho difícil conciliar o trabalho com a maternidade, mas me sinto realizada por estar contribuindo com a modalidade que tanto me proporcionou". E, neste sentido, encarar as desigualdades na gestão do esporte é também encarar as desigualdades enfrentadas em outros espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O rompimento da desigualdade na gestão do esporte parece estar ligado à construção de repertórios coletivos protagonizados pelas gestoras, o que já acontece, como vimos aqui, aliados às ações de outros/as agentes. A criação de políticas públicas, normas, diretrizes ligadas ao ambiente político se faz relevante, e recai novamente na necessidade de mais mulheres engajadas ocupando esses lugares. A maternidade se constitui como um importante ponto de passagem entre os argumentos trazidos pelas gestoras, o que deixa nítido os atravessamentos entre gênero e as desigualdades enfrentadas, visto que entre inúmeros estudos com focos em homens gestores do esporte a paternidade não aparece.

Diante da necessidade da transformação do ambiente profissional da gestão, é necessário ocupar o espaço de decisões de forma a garantir o acesso a oportunidades e a garantia de uma gestão do esporte inclusiva. Por fim, cabe às pesquisadoras (e pesquisadores) da área da gestão do esporte produzir - em conjunto com as gestoras - trabalhos que avancem na construção de ações efetivas para a alteração do cenário atual.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

AMARAL, Cacilda Mendes dos Santos *et al.* As mulheres em modalidades esportivas coletivas: um panorama dos cargos técnicos e de gestão nas Confederações brasileiras. **Revista Intercontinental De Gestão Desportiva-RIGD**, v. 11, n. 3, p. e110021, 2021.

BRAGA, Ruy; SANTANA, Marco Aurélio. Sociologia pública: engajamento e crítica social em debate. **Caderno CRH**, v. 22, n. 56, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-49792009000200001

BURAWOY, Michael. For public sociology. **American Sociological Review**, Thousand Oaks, v. 70, n. 1, p. 4-28, 2005. DOI: https://doi.org/10.1177/000312240507000102

DE OLIVEIRA, Gabriela Aragão Souza; DE OLIVEIRA TEIXEIRA, Ana Paula. Trilhando um novo caminho: a gestão esportiva. **Revista Gênero**, v. 10, n. 1, 2009.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Esporte. *In:* COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 218-222.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento,** Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, mai./ago. 2007. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.3554

GOMES, Euza Maria de Paiva. **A participação das mulheres na gestão do esporte brasileiro**: desafios e perspectivas. Quartet, 2008.

GOMES, Euza Maria de Paiva. Esporte e Inclusão Social: Mulheres na gestão esportiva brasileira. *In:* DA COSTA, Lamartine. **Atlas do Esporte no Brasil**: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 615-617.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** 2018. Rio de Janeiro, 2018.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Salvador: EDUFBA; Bauru: EDUSC, 2012.

PASSERO, Julia Gravena *et al*. Futebol de mulheres liderado por homens: uma análise longitudinal dos cargos de comissão técnica e arbitragem. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26060, 2020. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.100575

SOUZA, Juliana Sturmer Soares; KNIJNIK, Jorge Dorfman. A mulher invisível: gênero e esporte em um dos maiores jornais diários do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, n. 1, p. 35-48, 2007.

TORGA, Monique. **Com a palavra, as gestoras**: A trajetória de mulheres em cargos de gestão no futebol brasileiro. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Desportos) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2019.

MASCULINIDADE NA GINÁSTICA ARTÍSTICA: QUESTÃO A SER DEBATIDA[1]

MASCULINITY IN ARTISTIC GYMNASTICS: AN ISSUE TO BE DEBATED

LA MASCULINIDAD EN LA GIMNASIA ARTÍSTICA: UN TEMA A DEBATE

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

INTRODUÇÃO

Temos observado um avanço das discussões sobre gênero e sexualidade na contemporaneidade, sobretudo dialogando sobre as pluralidades de masculinidades. Essas que acabam sendo questionadas em diversos lugares devido às concepções hegemônicas construídas e instituídas pelas sociedades. No esporte não é o contrário, há uma exaltação das práticas esportivas onde a ideia de masculinidade hegemônica é presente, enquanto outras são marginalizadas e/ou criticadas.

A ginástica artística é um desses espaços que sofre preconceito e discriminação social pela ideia de ser uma modalidade feminina devido às peculiaridades de execução dos movimentos. A sexualidade dos homens que praticam ginástica artística é questionada pela elegância e plasticidade que o exercício exige. O binarismo de gênero se evidencia na ginástica artística a partir da categorização em ginástica artística masculina (GAM) e ginástica artística feminina (GAF) com a distinção de movimentos, exercícios e equipamentos ginásticos e/ou acrobáticos.

Este estudo é um recorte de um estudo mais amplo que visa discutir as questões de gênero relacionadas à prática do esporte, em particular da ginástica artística. Portanto, o objetivo deste material é propor um diálogo sobre as perspectivas de masculinidade existentes na ginástica artística, especialmente para pensar sobre novas concepções de séries de solo mais artísticas, a exemplo do ginasta Heath Thorpe.

[1] O presente estudo não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

METODOLOGIA

Foi analisado um *podcast* que faz críticas sobre o ponto de vista da arbitragem quanto as séries de solo masculino que possuem elementos ginásticos. O vídeo do *podcast* foi publicado no dia 30 de setembro de 2022 e está disponível no perfil "Gymcastic" no *Instagram*[2]. A publicação contém a seguinte chamada: "*Why do you think the Women´s Technical Committee is emphasizing artistry, while the Men´s Technical Committee is not?*"[3]. O vídeo também apresenta a seguinte legenda "*Why Does the Men´s Technical Committee Hate Joy?*"[4]. Segue a transcrição do *podcast*.

Apresentadora 1 - *The Men's Technical Committee was like, WOW, men's gymnastics used to be so popular when it was more artistic. Let's kill. All of that. Just make it tumbling passes. We can just delete the word artistic. So they had an opportunity to change how they were behaving with Heath Thorpe's new skills. Jump half turn straddle Shushunova. So he submitted a skill and we were like, "Does the Men's Technical committee hate Joy?" And they responded with "Yes! Make men´s gymnastics as boring as possible".*

Apresentador 1 - *Heath, what Heath post, lije his training videos are some of the most entertaining things we´ve seen on men´s floor in the last tem years. So why would you not want that in routines?*

Apresentadora 2 – *Yup. And just for the record. The crowd does not hate Joy. It was very much appreciated by the French crowd and it was beautiful to watch. So thank you, Heath, for bringing that to us in Paris at the very least. Even though the Men's Technical Committee apparently.*

Apresentador 1 - *I think if the Men's Technical Committee is going to reject a skill, they have to explain why.*

[2] https://www.instagram.com/reel/CjJS_b5vKU2/?utm_source=ig_web_copy_link
[3] Por que você acha que o Comitê Técnico Feminino está enfatizando a parte artística, enquanto o Comitê Técnico Masculino não?"
[4] "Porque o Comitê Técnico Masculino odeia o Joy?"

É comentado que a GAM era mais artística, o que a tornava mais popular. Criticam que basta fazer movimentos acrobáticos, esquecendo a parte artística. Além de apontar que os movimento ginásticos apresentados por Heath Thorpe seriam uma nova forma de ressignificar as séries de solo masculino, que segundo um dos apresentadores é uma das coisas mais divertidas de ser ver nos últimos dez anos.

A CONSTRUÇÃO DA GINÁSTICA ARTÍSTICA

É durante a Idade Moderna que identificamos o impacto da ciência nas práticas corporais e que fundamentaram os primeiros Métodos de Ginástica. Os métodos que tiveram maior reconhecimento foram o Alemão, Sueco, Francês, Inglês e o Natural de Hébert. Esses métodos foram organizados de acordo com as necessidades e interesses de cada sociedade, voltando-se para o âmbito da saúde, da educação, com finalidades militares, estéticas e cênicas (SOARES, 2004).

Essas práticas também influenciaram as modalidades de ginásticas que existem hoje. O Método Alemão foi a base para a consolidação da ginástica artística e, de forma indireta, na ginástica rítmica. As propostas de Guts Muths e de Friederich Ludwing Jahn, precursores do Método Alemão (REIS; DODÔ, 2014), se aproximavam, porém, Jahn alinhava-se a um viés mais político.

As mulheres, assim como os homens, também praticavam ginástica, uma vez que Jahn se preocupava com a formação de uma juventude forte, em busca da união nacional, embora Jahn reconhecia que as práticas deveriam ser adaptadas às diferentes necessidades e habilidades de homens e mulheres. Assim, os homens realizavam mais exercícios acrobáticos e, as mulheres, movimentos de graciosidade e flexibilidade.

A Federação Internacional de Ginástica (FIG) é a maior instituição da ginástica, fundada em 1881, e que regulamenta as ginásticas de competição e a ginástica demonstrativa. A ginástica artística (ginástica de competição) possui uma estrutura normatizadora que define como essa prática deve ser executada e avaliada por árbitros, técnicos e ginastas, descrita no Código de Pontuação (CP) (FIG, 2022).

O CP masculino Ciclo 2022 – 2024 (FIG, 2022), mais atual, apresenta os critérios que os árbitros devem analisar durante a execução de uma série em qualquer um dos aparelhos da GAM, assim como direciona técnicos e ginastas para a montagem dessas séries. Contudo, não

há referência sobre uma avaliação artística ou avaliação da arte, sendo exposto a seguinte informação sobre a regulação da banca de execução:

1. The Exercise Presentation consists of only those factors that constitute the essence of a contemporary gymnastics performance and the absence of which results in deductions by the E-jury. These factors are:

a) The technical, compositional (general expectations for exercise construction) aesthetic and execution (FIG, 2022, p. 24).

Ou seja, é avaliado a composição técnica, estética e execução, mas não trata concretamente sobre a parte artística, como ocorre no CP feminino. No exercício de solo masculino há regras para a construção das séries, indicando que a composição coreográfica é "[...] *composed predominantly of acrobatic elements combined with other gymnastic elements such as strength and balance parts, elements of flexibility, handstands, and choreographic combinations all forming a harmonious rhythmic exercise which is performed utilizing the entire floor exercise aria [...]"* (FIG, 2022, p. 37).

AS MASCULINIDADES EM QUESTÃO

Quando tratado sobre os Estudos de Gênero, conseguimos observar um avanço nas produções interdisciplinares, preocupando-se em compreender sobre como essa temática é percebida nas sociedades. Os estudos sobre as pluralidades de masculinidades também têm tido visibilidade nos últimos tempos, sobretudo questionando a masculinidade hegemônica (CONNELL, 2016).

Há posições diferentes quando analisado as relações estabelecidas entre homens e que são influenciadas por questões políticas e econômicas (CONNELL, 2016). Embora haja uma perspectivas de hierarquização das pessoas, onde homens, brancos, cisgêneros, heterossexuais e de classe mais alta concentram os poderes em suas mãos, tendo maior status social, esses estão em menor quantidade.

Essa ideia tem uma relação muito próxima com os benefícios do patriarcado que configuram e reforçam a masculinidade hegemônica que, para Connell e Messerschmidt (2013), refere-se a uma pequena minoria. Paralelamente, é perceptível uma relação das

masculinidades com os esportes, onde há práticas, espaços e contextos que privilegiam determinados comportamentos, reforçando a masculinidade hegemônica, como é o caso do futebol (BRITO, 2021).

Essas perspectivas levam a crença de que outras modalidades e espaços esportivos que não reforçam algum tipo de masculinidade ficam submissos à masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). A GAM seria um desses contextos, uma vez que no Brasil não é tão massificada e por ter uma cultura machista e tradicional predominante que consolida "pré-conceitos" acerca de homens que fazem ginástica.

MASCULINIDADES NA GINÁSTICA ARTÍSTICA

Os movimentos ginásticos e artísticos que o ginasta Heath Thorpe apresenta fogem dos padrões de movimentos das séries de solo, uma vez que tem havido uma maior preocupação em explorar elementos acrobáticos de grandes dificuldades. Mesmo que o CP masculino, em especial a Tabela de Elementos, apresente o termo "*Non-acrobatic Elements*", não é uma referência aos elementos ginásticos e de dança, como ocorre no CP feminino ("*Gymnastic Leaps, Jumps And Hops*"), o que demonstra que há um direcionamento para movimentos que apliquem mais habilidades de força, resistência e explosão.

Ao analisar o vídeo e as falas dos apresentadores do *podcast*, o ginasta Heath Thorpe executa elementos ginásticos de saltos, como Produnova, Johnson e Shushunova, que estão elencados na tabela de elementos do CP feminino, e não no masculino. Esses elementos não são considerados pela banca de dificuldade uma vez que não está presente no CP, ou seja, não é atribuído pontuação para o atleta, mas ocorrem descontos pela banca de execução caso o exercício não seja executado dentro da forma correta. Apesar de chamar a atenção de um público seleto, esses elementos ginásticos e de dança não são atrativos para os árbitros, pois não se "configuram como elementos masculinos" e não estão registrados na tabela de elementos do CP da GAM.

Em concordância, Iwamoto (2019, p. 69) apresenta que "Mesmo entendendo que a categoria masculina também se enquadra dentro do princípio artístico, visto a elaboração das coreografias, a plasticidade dos exercícios e as questões técnicas, não fica explicito no código, podendo se justificar devido ao tradicionalismo e o processo normatizador que cerceia essa modalidade [...]".

Outro ponto importante para a discussão é que mesmo a ginástica artística sendo um espaço específico, comportamentos, pensamentos e exigências sociais também são estendidos para esse, sendo reproduzido o pensamento de que mulheres devem se apresentar com maior elegância, leveza e de forma mais artística, enquanto os homens devem apresentar mais força, resistência e determinação (IWAMOTO, 2019). Dessarte, os movimentos que Heath Thorpe executa não seriam considerados masculinos pela arbitragem, por isso a resposta crítica exposta no *podcast* ("Yes! Make men´s gymnastics as boring as possible".).

Fica claro para nós que essas e outras questões levantadas reconhecem as narrativas que tentam instituir marcadores sociais para definir o que é masculino ou para homens e feminino ou para mulheres. Há também o amparo da sociedade, de instituições e do sistema para reforçar certos padrões, subjugando aqueles que fogem a essas normas, questionando as pluralidades de masculinidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da síntese apresentadas, analisamos que a FIG, o CP e a avaliação dos árbitros tendem a reforçar as masculinidades hegemônicas nas séries de solo masculino, sendo que elementos ginásticos e/ou de dança não despertam interesses na validação e possível inclusão no CP. Diferente da GAF, a GAM requer que os ginastas demonstrem alto grau de performance e dificuldade durante a realização das sequências acrobáticas e das exigências de força e equilíbrio.

Assim como a instituição FIG, os espaços das práticas de ginástica e a sociedade também reforçam a masculinidade hegemônica, sendo que aqueles que possuem comportamentos não condizentes com esses padrões de masculinidades acabam se invisibilizando com medo de sofrerem algum tipo de discriminação. Esses olhares e a naturalização da masculinidade hegemônica acabam substanciando preconceitos sobre a modalidade, os quais devem ser questionados.

Por fim, há a necessidade de mais investigações tangendo as relações entre masculinidades e esporte, bem como sobre as práticas de ginástica nos diversos campos de atuação, a fim de compreender mais sobre essa temática e erradicar qualquer tipo de preconceito existente e que afastam possíveis praticantes de ginástica artística.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

BRITO, L. T. Da masculinidade hegemônica à masculinidade queer/cuir/kuir: disputas no esporte. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, 2021.

CONNELL, R. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHIMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: Masculinidade hegemônica. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241, 2013.

FIG [FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE]. **2022 – 2024 Code of Points**. Lausanne, Suíça, 2022. Disponível em: https://www.gymnastics.sport/site/rules/#2. Acesso em: 10 mar 2023.

IWAMOTO, T. C. Movimentos corporais na Ginástica Artística: para além da estereotipação de gênero e sexualidade. **Arquivos em Movimento**, v. 15, n. 1, p. 58-74, 2019.

REIS, L. N.; DODÔ, A. M. Século XIX e o Movimento Ginástico Europeu: o processo de sistematização da ginástica. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, 2014.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias. Autores associados, 2004.

MENINAS E JOVENS MULHERES NEGRAS EMPODERADAS PELO ESPORTE[1]: FORTALECENDO IDENTIDADES FEMINISTAS NA CIDADE DE DEUS

GIRLS AND YOUNG BLACK WOMEN EMPOWERED BY SPORT: STRENGTHENING FEMINIST IDENTITIES IN THE CIDADE DE DEUS

NIÑAS Y JÓVENES NEGRAS EMPODERADAS POR EL DEPORTE: FORTALECIENDO IDENTIDADES FEMINISTAS EN LA CIDADE DE DEUS

Mariana Cristina Borges Novais,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Ayra Lovisi,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Fabiana Duarte e Silva,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Bárbara Aparecida Bepler Pires,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Bruna Silveira Chaves (UFJF).
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Ludmila Mourão,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

INTRODUÇÃO

> A educação e o esporte salvaram a minha vida (...)
> (Anielle Franco, Ministra da Igualdade Racial. Discurso de posse em 11 de janeiro de 2023)

No Brasil, especialmente a partir do ano de 2018, intensificaram-se ataques a direitos constitucionais das "maiorias silenciadas", como as mulheres negras periféricas, desnudando o que pressupõe a necropolítica (MBEMBE, 2016). Grada Kilomba (2012, recurso online) afirma que às mulheres negras é destinado um lugar muito difícil na sociedade supremacista branca

[1] Este trabalho contou com apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) da UFJF e com Bolsa de Incentivo à Pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

"por serem uma espécie de carência dupla, a antítese de branquitude e masculinidade". Ademais, estatísticas apontam que a pobreza no Brasil é, majoritariamente, feminina e negra (PETRONE, 2019). Corroborando, dados de um estudo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2022) mostram que em 2021 a privação de renda para meninos e meninas negras e indígenas foi superior a 50%, enquanto a taxa para crianças e adolescentes brancas e amarelas não chegou a 30%; em praticamente todos os anos analisados, houve superioridade de quase 25 pontos percentuais nos índices de privações[2] para crianças e adolescentes negras e indígenas, em comparação às brancas e amarelas. Há ainda apontamentos acerca das desigualdades de gênero, como o fato de que as meninas, especialmente as adolescentes de 14 a 17 anos, são mais impactadas pelo trabalho infantil (9,2% enquanto a taxa dos meninos foi de 2,4% no ano de 2019).

As meninas e jovens mulheres negras participantes deste estudo são moradoras da Cidade de Deus (CDD), um território que ocupa a 113ª posição no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dentre os 126 bairros da capital carioca (PORTELA, 2017). Nesse cenário, seus corpos interseccionam inúmeras privações de direitos sociais, bem como são alvos cotidianos das violências de gênero (RIBEIRO, 2017). Esse último, trata-se de um fenômeno complexo e multifacetado que tem como fatores agravantes marcadores sociais de diferença como raça, identidade de gênero, orientação sexual, classe e outros; contextos de crises sociais, políticas, econômicas e/ou sanitárias também contribuem para o aumento dos índices (ONU MULHERES, 2020).

Dentre os direitos sociais que lhe são negados está o acesso pleno ao esporte; um direito social defendido pela Carta Internacional da Educação e do Esporte da UNESCO, de 1978, e assegurado pela Constituição Brasileira de 1988. Dados do Ministério do Esporte apontam que 34,8% de meninas com até 15 anos abandonam o esporte, enquanto a taxa dos meninos é de 19,3%, o que guarda estreita relação com o modo generificado e generificador de se educar meninos e meninas, reproduzindo estereótipos de masculinidades e feminilidades que limitam as escolhas e oportunidades no que tange às práticas corporais, potencializando a desigualdade (UMA VITÓRIA LEVA À OUTRA, 2017).

[2] Foram avaliados os índices de privação de renda, educação, trabalho infantil, moradia, água, saneamento, alimentação e informação.

Democratizar o acesso e buscar constantemente a equidade é urgente, tendo em vista que por meio do esporte as meninas desenvolvem melhor compreensão sobre o autocuidado, reconhecimento de si e têm uma consequente elevação do grau de autoestima e autonomia sobre seus corpos, o que é caro especialmente às meninas e jovens mulheres negras; além disso, o ambiente esportivo é um contexto propício à criação de redes de apoio colaborativas onde se desenrolam trocas de experiências, compartilhamento de histórias e se estabelecem relações seguras e saudáveis que acabam por reverberar fora da rede, propiciando o desenvolvimento de um ciclo de empoderamento na medida em que se tornam conscientes e capazes de identificar, prevenir e responder às diferentes formas de discriminação e violências (ONU MULHERES, 2020).

Assim sendo, o "Programa Uma Vitória Leva à Outra (UVLO) – meninas empoderadas pelo esporte", implementado em territórios considerados socialmente vulneráveis como a CDD, tem como objetivo:

> Garantir que meninas e mulheres possam participar, trabalhar com, governar e desfrutar do esporte em igualdade de condições. O programa [...] usa o esporte como ferramenta para empoderar meninas e jovens mulheres e para prevenir e eliminar a violência de gênero. (UMA VITÓRIA LEVA À OUTRA, 2022, recurso online).

Diante do exposto, objetivamos descrever a estrutura geral das sessões do Programa UVLO, destacando o papel das tematizações e práticas corporais/esportivas no fortalecimento das identidades feministas de meninas e jovens mulheres negras moradoras da favela bem como o seu reverberar no tocante ao empoderamento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo[3] com abordagem qualitativa, cujos métodos para coleta de dados foram o exercício etnográfico de cunho pós-moderno e a análise documental (DAMICO; KLEIN, 2012). Para análise dos dados, aplicamos a Análise de Conteúdo qualitativa (BARDIN, 1977).

[3] Este trabalho é parte de uma tese de Doutorado em andamento, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFJF (Parecer nº: 4.856.381).

RECONHECENDO DESIGUALDADES; FORTALECENDO IDENTIDADES

Concomitante às ameaças e retrocessos no campo da garantia de direitos sociais, vivenciamos um tempo de resistência e de materialização de ações que intentam o desmonte da matriz estruturalmente racista (ALMEIDA, 2019), patriarcal e cisheteronormativa, sendo muitas delas de cunho feminista.

> O feminismo é uma urgência no Brasil. Mas é preciso afirmar que nem todo feminismo liberta, emancipa, acolhe o conjunto de mulheres que carregam tantas dores nas costas. E não é possível que nosso feminismo deixe corpos pelo caminho. Não há liberdade possível se a maioria das mulheres não couber nela. (PETRONE, 2019, p. 10)

De acordo com Joice Berth (2020), sendo aquele que concebeu a Teoria da Conscientização como prática de libertação e estratégias de atuação de grupos, Paulo Freire lançou as bases para o desenvolvimento da Teoria do Empoderamento. Ao defender que a consciência crítica é a base para ações transformadoras e libertárias diante dos fatos como se dão na existência empírica, instituindo a máxima da educação como um ato político, é imperativo que tomemos Maria da Glória Gohn (2011) como referência que pensa a educação para além do modelo escolar, diante do nosso objeto de análise:

> Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. [...] Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos [...]. (GOHN, 2011, p. 333. Grifo nosso.)

O Programa UVLO, espaço de educação não formal, conta hoje com um Currículo composto por 16 sessões chamado “Módulo Fundamentos”[4], modelo no qual as sessões duram 3 horas sendo divididas em: oficina temática; prática corporal e vivência esportiva.

Ao abordarem temas como “Relações de Poder”, "Corpos, emoções e sexualidade", “Identidade racial”, "Violência contra as mulheres" e “Mapeando sua comunidade”, por meio

[4] O documento pode ser acessado em: https://www.umavitorialevaaoutra.org.br/curriculo.

da escrita, da fala e também de práticas corporais e esportivas, de passeios, visitas e interações artísticas e culturais, as sessões e demais ações do UVLO colocam as participantes em contato com artefatos e personalidades de uma história que foi apagada e/ou silenciada, sendo potencialmente capaz de despertar ou resgatar a noção de pertencimento para o fortalecimento de suas identidades negras e feministas.

Uma das práticas corporais oferecidas nas sessões do UVLO na CDD é a Capoeira; em relação a passeios e visitas culturais, ocorreu em novembro de 2022 a ida ao Circuito Histórico Pequena África, região composta pelos bairros Saúde, Gamboa e Santo Cristo, na cidade do Rio de Janeiro, que preserva as memórias e conta histórias de luta, organização e resistência de pessoas negras. Esse recurso viabiliza o contato das meninas e jovens com o Movimento Negro, considerado também uma fonte de educação, de produção de saberes emancipatórios e de sistematização de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil (GOMES, 2017). Nessa seara, evocamos Souza (2019), que posicionou a articulação dos conhecimentos produzidos nas trajetórias dos sujeitos, dentro e fora da escola, como a única saída para a reeducação das relações étnico-raciais no Brasil.

No que concerne ao esporte, pensar o empoderamento por sua via justifica-se pela sociabilidade e coletividade que lhe é inerente. A prática esportiva impacta favoravelmente a ideia de pertencimento e o desenvolvimento das identidades, tanto coletivas quanto individuais. Assim como ocorre com os temas das oficinas, também existem ações externas ao UVLO que colocam as participantes em contato com meninas e mulheres referências no esporte, seja no formato de eventos competitivos, ou rodas de conversas, palestras e afins. Em que pesem diferenças teórico-metodológicas e de cunho político acerca do que é empoderar-se, importa que:

> [...] na perspectiva feminista, empoderamento é pensado como uma jornada se desenrolando, gradativamente, com a conscientização e poder coletivo de mulheres. Nessa perspectiva, empoderamento não é entendido como algo que possa ser dado ou repassado para outrem, mas sim, tal como se dava nos grupos de conscientização feministas, como um processo de autorreconhecimento e reconhecimento das desigualdades de gênero, bem como do "direito de ter direitos" e de agir no sentido de provocar mudanças estruturais em prol de uma sociedade mais igualitária. (SARDENBERG, 2018, p. 18. Grifo nosso).

ISSN: 2175-5930

Autorreconhecimento e reconhecimento das desigualdades são, então, pontos-chave no processo de empoderamento, e, ao considerar as ideias de Gonzalez (2020) que alinhavam o quanto os processos educativos brasileiros levam a população negra a não construir nem mesmo sua consciência de classe e raça, as oficinas temáticas e as práticas corporais e esportivas do Currículo UVLO ocupam importante papel na educação não formal das meninas e jovens mulheres moradoras da CDD, na medida em que lançam mão de diferentes linguagens para promover sua conscientização e, por conseguinte, seu empoderamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sessões com oficinas temáticas e práticas corporais/esportivas, em conjunto com ações externas do Programa UVLO promovem vivências que corroboram o fortalecimento das identidades feministas de meninas e jovens mulheres negras moradoras de favela, garantem seu empoderamento por meio do acesso a direitos sociais negados pelo Estado e ajudam a prevenir e/ou eliminar violências de gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1977.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020. 176 p.

DAMICO, J.; KLEIN, C. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALES, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KILOMBA, G. **Plantation memories: episodes of everyday racism**. Münster: UnrastVerlag, 2012. Disponível em: https://goo.gl/w3ZbQh. Acesso em: 9 jan. 2023.

MBEMBE, A. Necropolítica. Arte & Ensaios. **Revista do PPGAV/EBA/UFRJ**. n. 32. Dezembro 2016.

ONU Mulheres. Mulheres e meninas no esporte podem mudar o jogo global. 2020. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/noticias/mulheres-e-meninas-no-esporte-podem-mudar-o-jogo-global/. Acesso em: 14 de janeiro de 2023.

PETRONE, T. Sobre Feminismo para os 99%. In: ARRUZZA, C; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. (Orgs.) **Feminismo para os 99%** - um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

PORTELA, J. A. S. Diagnóstico Cidade de Deus. Roda de Conversa "Olhares sobre a Cidade de Deus no contexto de crescimento da violência". Núcleo de Gestão Social/Farmanguinhos. Rio de Janeiro, set. 2017.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte(MG): Letramento: Justificando, 2017. 112 p.

SARDENBERG, C. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 15-29, jan./jun. 2018.

SOUZA, A. L. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Revista Linguagem em Foco**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 67–76, 2019.

UMA VITÓRIA LEVA À OUTRA. Currículo Uma Vitória Leva à Outra. 2017. Disponível em: http://www.umavitorialevaaoutra.org.br/curriculo. Acesso em 05 de abril de 2021.

UMA VITÓRIA LEVA À OUTRA. Sobre o programa. Disponível em: http://www.umavitorialevaaoutra.org.br/sobre-o-programa. Acesso em: 22 de dezembro de 2022.

MULHERES ÁRBITRAS NO JUDÔ DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO[1]

WOMEN REFEREES IN JUDO IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO

ÁRBITRAS MUJERES EN JUDO EN EL ESTADO DE RIO DE JANEIRO

Gabriela Conceição de Souza,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Anna Carolina Carvalho de Souza,
Colégio Pedro II (CPII)
Rayná da Silva Brum Pinto,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Renata Ferreira Chrispino,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Tereza Cláudia de Andrade Camargo,
Universidade Estácio de Sá

INTRODUÇÃO

O judô foi idealizado por Jigoro Kano em 1882, no Japão. Em 1972 e 1992 se tornou modalidade olímpica, na categoria masculina e feminina, respectivamente. No Brasil, um contexto histórico de proibições e invisibilização de práticas esportivas realizadas por mulheres tonou esta prática quase inexistente até 1980 (SOUZA e MOURÃO, 2011).

No que se refere a arbitragem no judô, foco deste estudo, de acordo com Silva (1996), a Associação Britânica de Judô foi processada, em 1979, acusada de discriminação por não ter aceitado uma mulher na arbitragem de uma competição masculina. Em 1981, na Nova Zelândia, a primeira mulher foi promovida a árbitra internacional de judô. Porém, as primeiras participações de árbitras em Jogos Olímpicos foram em 2008 (CALLAN, 2021).

As classificações da arbitragem no judô do Brasil são: Estadual; Nacional C; Nacional B; Nacional A; Aspirante a FIJ[2]; FIJ C; FIJ B; e FIJ A (EUROPEAN JUDO UNION, 2018).

De acordo com a Confederação Brasileira de Judô (CBJ), no ano de 2019, eram 156 mulheres (11%) e 1212 homens (89%) cadastrados (ZEMPO, 2021). Da mesma proporção

[1] Este trabalho não contou com nenhum financiamento.
[2] Federação Internacional de Judô (FIJ)

estão os dados fornecidos pela FIJ, no relatório de equidade de gênero no judô, onde demonstra que as mulheres árbitras representam 17% do total (ALLAN, 2019; CALLAN, 2021).

A CBJ, na busca pela equidade de gênero na arbitragem, criou, em 2021, uma cota para que em todas as competições tenha obrigatoriamente, pelo menos, quatro mulheres atuando na arbitragem. Além disso, no mesmo ano, a entidade incentivou que as federações enviassem ao Exame Nacional de Arbitragem duas pessoas candidatas, de forma que uma deveria ser mulher e outra homem, entretanto, as federações que preenchessem as duas vagas, poderiam indicar mais uma pessoa independentemente do sexo (CBJ, 2021).

O objetivo deste estudo é analisar as narrativas das mulheres na arbitragem do judô da Federação de Judô do Estado do Rio de Janeiro (FJERJ) e compreender como se estabelecem as relações de poder no campo da arbitragem do judô do RJ, de acordo com a teoria do campo e do *habitus* de Bourdieu (2014).

MÉTODO

Nesta pesquisa qualitativa, entrevistamos árbitras que estão ou estavam no cenário da arbitragem da FJERJ[3]. O roteiro de entrevista foi inspirado no estudo desenvolvido por Monteiro (2016), que realizou pesquisa semelhante em mulheres árbitras de futebol.

Em 2021 entrevistamos 5 árbitras, filiadas ao quadro oficial de árbitros da FJERJ, por meio de vídeo chamada, através da plataforma *Meet* do Google.

As narrativas nas entrevistas foram analisadas a partir do método da Análise do Conteúdo com base em Bardin (2011), por permitir uma inferência de conhecimentos sobre o conteúdo que será analisado através de procedimentos sistemáticos e objetivos. As categorias identificadas foram: adesão a arbitragem, motivações de permanência, evasão na arbitragem, mulheres na arbitragem.

Quadro 2: Caracterização das informantes

	Idade de começo	Idade 2022)	Graduação no judô Dan	Inicio da arbitragem		Parou de arbitrar	Nível na arbitragem (2021)

[3] Pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRJ com o parecer 4.216.361

Árbitra 1	6	42	2º	1995		2017	Nacional A
Árbitra 2	6	51	3º	1998		-	FIJ C
Árbitra 3	8	40	2º	2001		2010	Aspirante FIJ
Árbitra 4	5	30	4º	2011		-	Aspirante FIJ
Árbitra 5	9	31	4º	2015		-	Nacional A

Fonte: autores

DISCUSSÃO

ADESÃO A ARBITRAGEM

Duas das árbitras informantes começaram a arbitrar durante os anos de 1990. Duas árbitras têm a intenção de conquistar a vaga para atuar em Jogos Olímpios.

Identificamos, assim, três motivos de adesão a arbitragem nas narrativas: a) o incentivo do sensei; b) conhecer mais a regra do judô e; c) o incentivo nos exames de graduação a partir de *shodan* (faixa preta 1º *dan*). No entanto, os motivos podem ser concomitantes.

Souza (2010) identificou que a natureza de alguns esportes de combate olímpicos, acabam por reunir mais ex-atletas e que são necessários cursos e atualizações constantes.

MOTIVAÇÕES DE PERMANÊNCIA

Sobre a motivação para permanecer na arbitragem, emergiu nas narrativas a possibilidade de atuar em eventos internacionais; o gosto pela atuação e a necessidade de se manter atualizada. Monteiro (2016) também encontrou mesma motivação nas árbitras do futebol.

No caso do judô, a arbitragem também é um espaço de poder, de visibilidade e ascensão no campo. Isso mostra que as mulheres estão neste campo de disputa em igual condições que os homens. Sobre isso, Bourdieu (2007) diz que as mulheres conseguem espaços de trabalhos quando concedidos por homens, cabendo a eles sempre maior prestígio e visibilidade no ofício.

Com isso, corrobora o fato de que já há um processo em constante construção dentro da arbitragem que faz perpetuar modelos que são reproduzidos por quem entra, cabendo aos novatos seguir ou não, assim como explica Bourdieu (2003).

EVASÃO NA ARBITRAGEM

De acordo com a Árbitra 1: "as mulheres não ficam porque é um esforço muito grande para quantidade de afazeres que elas têm". Já a Árbitra 3, acredita que o que pode levar as mulheres a abandonarem a arbitragem são as questões que envolvem a família, trabalho, e a vida pessoal.

Diante destas falas, destacamos as atribuições na divisão sexual do trabalho, no sentido de Hirata e Kergoat (2007) que situa os papéis mais apropriados para homens e para mulheres nos afazeres domésticos. Para Bernabé e Quirino (2020) há uma falsa sensação de igualdade quando se valoriza o discurso meritocrático ou de que há oportunidades iguais para homens e mulheres nestes esportes, que as impedem de analisar e entender os entraves e obstáculos impostos às mulheres, sobretudo no trabalho.

Santos e Messeder (2014), nos mostram evidências de que a divisão sexual do trabalho na arbitragem do futebol revela uma hegemonia masculina e um androcentrismo nos esportes, ancorados no discurso fisiológico de superioridade física dos homens sobre as mulheres, as desencorajando exercer determinadas funções.

MULHERES NA ARBITRAGEM

Nesta categoria identificamos que há uma representatividade das mulheres, que acabam por inspirar umas às outras, contribuindo para que os entraves sejam atenuados. São mulheres que procuram se identificar com outras mulheres. Esse dado é corroborado pelos achados de Monteiro (2016) quando identifica a baixa representatividade de mulheres no futebol, além de identificar uma sub-representatividade delas na arbitragem.

As poucas mulheres que arbitram levam a uma evidência maior da presença da mulher na competição:

> Os erros das mulheres aparecem muito mais do que os erros dos homens. Há episódios muito piores com homens e não fazem nada e não tem repercussão. A mulher tem que se policiar para não ser alvo, para não chamar a atenção. O mundo ainda é muito machista. (Árbitra 2)

Monteiro (2016) e Nascimento e Nunes (2014) ao estudar mulheres na arbitragem do futebol e futsal, respectivamente, identificaram situações semelhantes às encontradas nas

narrativas das árbitras do judô, no que se refere aos erros cometidos por mulheres serem mais severamente advertidos ou punidos.

Além disso, as atribuições físicas que elas demonstram na arbitragem, com o uso do uniforme de forma a não dar margem a uma sexualização de seus corpos também é um fator problemático na arbitragem.

Santos e Messeder (2014) ao discutirem sobre as relações de gênero na arbitragem do futebol, trazem argumentos que consideram o corpo socialmente construído para a divisão sexual do trabalho neste esporte. As autoras afirmam que há estratégias de controle do campo. Não seria possível uma uniformização de árbitros/as através de vestimentas andrógenas, sem signos performativos de gênero no sentido de Butler (2013)?

Nos ajuda a pensar este campo de tensão a ideia de Bourdieu (2007), quanto a sua interpretação da relação entre homens e mulheres que segue padrões assimétricos, que tendenciam a submissão das mulheres, tratadas como objetos, enquanto os homens são sujeitos plenos de direitos e possibilidades.

A estrutura em que a arbitragem é constituída, através de uniformes generificados e da baixa representatividade de mulheres, é elucidada por Bourdieu (2004), quando coloca a "estrutura estruturante", no caso a FIJ, como agente determinando e dominando o que é permitido ou não no campo (da arbitragem de judô). Os agentes dominantes, no caso os árbitros mais graduados, mais bem posicionados na estrutura e que influenciam a conservação do campo, conquistam suas posições através do acúmulo de capital científico (conhecimentos e experiências não passados aos menos graduados).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das narrativas das árbitras de judô da FJERJ, podemos inferir que há uma estrutura que mantém um *habitus* da arbitragem que não se modifica, senão pela permanência de mulheres que procuram se destacar, permanecer, porém, sem infringir os padrões pré-estabelecidos pelo mesmo.

De acordo com as categorias analisadas, a adesão a arbitragem se deve por motivos semelhantes entre as informantes: a) o incentivo do sensei; b) conhecer mais a regra do judô e; c) o incentivo nos exames de graduação a partir de shodan (faixa preta 1º dan).

A motivação para permanecer na arbitragem está ancorada na: a) expectativa de ser selecionada para atuação em evento internacional, b) no gosto pela arbitragem e; c) na possibilidade de se manter atualizada sobre as regras.

Identificamos também que os motivos de evasão na arbitragem estão pautados em: a) questões pessoais; b) políticas; e c) divisão sexual do trabalho.

Na última categoria analisamos a narrativa das árbitras quanto às mulheres na arbitragem e identificamos que há uma baixa representatividade de mulheres, assim como a sexualização de seus corpos se apresenta como algo a ser superado na arbitragem.

Com isso, podemos dizer que as mulheres estão constantemente em situação de esquiva e que não mudam a estrutura, apenas contornam as situações para permanecer nesses espaços. Sendo assim, diante dos achados, sugerimos mais estudos que identifiquem rupturas nas estruturas de arbitragem em esportes hegemonicamente praticados e compostos por homens. Assim como ações que incentivem a participação de mulheres na arbitragem e nos demais espaços, seja na arbitragem, atuando como técnica, assistentes, preparadoras física, entre outros.

REFERÊNCIAS

ALLAN, L. International Judo Federation: Gender Equity Commission. **2nd IJF Gender Equity Conference**, Tokyo, ago., 2019.

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

BERNABÉ, E. G.; QUIRINO, R. Divisão sexual do trabalho e esporte reflexões sobre o campo das lutas e artes marciais. **Anais do V Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFMG**, 2020.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2014.

_____. **O poder simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

_____ **Questões de sociologia**. Trad. Miguel Pereira. Lisboa: fim de século, 2003.

_____. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 5ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CALLAN, M. **Women in judo**. London: Routledge Focus, 2021. Disponível em: <https://cbj.com.br/painel/arquivos/documentos_oficiais/175209290318exames-de-arbitragem-2018-(1).pdf> Acesso em: 10 de maio de 2019.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JUDÔ. **Regulamento Nacional de Eventos da Confederação Brasileira de Judô** (RNE - CBJ), 2020. Disponível em: < https://cbj.com.br> Acesso em abril de 2021.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JUDÔ (CBJ). **Projeto tsukuri retomada do calendário nacional**, 2021. Disponível em: https://cbj.com.br/painel/arquivos/documentos_oficiais/arquivo_cbj_113932090821.pdf Acesso em outubro de 2021.

COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL (COI). **Agenda 2020.** Recomendação 20+20, 2017. Disponível em: <https://www.olympic.org/olympic-agenda-2020> Acesso em: 10 de mai de 2019

DRIGO, Al. J.; SOUZA NETO, S.; CESANA, J.; TOJAL, J. B. Artes marciais, formação profissional e escolas de ofício: Análise documental do judô brasileiro. **Motricidade**, v. 7, n. 4, p. 49-62, 2011.

EUROPEAN JUDO UNION. **Regulations for Referees**, 2018. Disponível em: https://www.fpj.pt/wp-content/uploads/2016/08/NEW-EJU-Regulations-for-Referees-2018.pdf Acesso em: 30 de nov 2021.

FEDERAÇÃO DE JUDÔ DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (FJERJ). **Estatuto Social**, 2017. Disponível em: https://www.judorio.org/PDF/ESTATUTO%20FJERJ%20%20REGISTRADO%202015.pdf Acesso em 10 de maio de 2019.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE JUDÔ (IJF). **IJF Referees Ranking List.** 2021 Disponível em: https://www.ijf.org/ijf/documents/6 Acesso em maio de 2021.

HIRATA, H.; KERGOIT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Trad. Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez., 2007.

MONTEIRO, I. C. **Mulheres de preto:** trajetória na arbitragem do futebol profissional. Dissertação (mestrado) Departamento de educação Física da UFJF, 2016.

NASCIMENTO, A. S.; NUNES, M. L. F. A mulher árbitra de futsal: entre a norma e a resistência. **Interseções**. V.16 n. 1, p. 197-216, jun, 2014.

SANTOS, I. C.; MESSEDER, S. A. A influência cultural na fisiologia do corpo sexuado vinculado à hegemonia masculina na divisão sexual do trabalho na arbitragem em futebol. **Revista Ambivalências**, v2, n.3, p. 170 – 193, jan-jun, 2014.

SOUZA, G. C. As brasileiras na arbitragem dos esportes de combate olímpicos. **Anais:** Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, agosto de 2010. Disponível em:

http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278296954_ARQUIVO_ASBRASILEIRASNAARBITRAGEMDOSESPORTESDECOMBATEOLIMPICOS.pdf Acesso em: 20 de mar de 2019.

SOUZA, G. C.; MOURÃO, L. **Mulheres do tatame**: o judô feminino no Brasil. Rio de Janeiro: MAUAD X/ FAPERJ, 2011.

ZEMPO. **Confederação Brasileira de Judô**, 2021 Disponível em: <zempo.com.br> Acesso em 04 de outubro de 2021.

NOMEANDO ALGUMAS QUESTÕES DE GÊNERO: CAMINHOS DE UMA PROPOSTA ATIVISTA EM TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS[1]

NAMING SOME GENDER ISSUES: PATHS FOR AN ACTIVIST PROPOSAL IN ELEMENTARY SCHOOL

NOMBRAR ALGUNAS CUESTIONES DE GÉNERO: BITES DE UNA PROPUESTA ACTIVISTA EN LAS CLASES DE PRIMARIA

Bruna Saurin Silva,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Isabela Isabela Moreira Sant'anna,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Maria Eduarda Erlacher De Figueiredo,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Mariana Zuaneti Martins,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Os dados que analisamos para este trabalho fazem parte de um projeto de pesquisa maior cujo objetivo é fomentar a participação de meninas em práticas de atividade física e esportes, a partir de intervenções ancoradas nos pressupostos da pesquisa ativista.

Pensar a participação de meninas em práticas de atividades físicas e esportivas parte da compreensão sobre as desigualdades atreladas às questões de gênero existentes nesses espaços. Todavia, quando se trata de discutir essa temática esbarramos na reprodução de uma narrativa dominante, que deposita nas meninas a culpa pela não participação delas nesses espaços, colocando-as como um problema a ser resolvido, no âmbito esportivo em geral, e sobretudo nos espaços de educação física escolar. Assim como reitera-se também nesses espaços uma noção compartilhada entre as/os alunas/os, professoras/es e gestoras/es de que os meninos são mais aptos, capazes e se mobilizam mais para essas atividades, o que contribui para a manutenção de uma hegemonia masculina, interferindo diretamente na aprendizagem de meninas e meninos nas aulas de educação física (VIANA, 2012; UCHOGA, 2012).

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para sua realização.

Por outro lado, estudos de gênero vinculados à educação física e aos esportes, foram importantes para localizar essa discussão não mais a partir de um viés biologicista, questionando, sobretudo, a noção de naturalidade da não participação de meninas em práticas de atividades físicas e esportivas e, assinalando para as questões culturais como produtoras da materialização dessa essência de ser menina – não ativa. Esses estudos apresentaram em suas linhas barreiras culturais que afastam meninas dos esportes, apontando cenários de preconceitos, descaso e desestímulo existentes para a participação delas. Todavia, invisibilizaram, por vezes, as narrativas produzidas pelas próprias meninas, não levando em conta os sentidos e significados construídos por elas e deixando de fora momentos de transgressões e enfrentamentos. Este movimento de obliteração da narrativa das meninas parece ter a ver com um predomínio da narrativa dos "adultos" (SILVA, 2020).

Decorrente disso, pesquisas ativistas aparecem como uma possibilidade de mudança a partir do entendimento de que "o conhecimento é produzido em colaboração e em ação" (OLIVER; KIRK, 2015). As/os autoras/es desta perspectiva acreditam que apenas documentar "o que é" não fornece mais informações suficientes, nem aponta para soluções Para elas/eles é necessária uma mudança que se concentre no que poderia ser, em colaboração com as participantes na busca por possíveis espaços de mudança (OLIVER; KIRK, 2014). Neste sentido, essa perspectiva busca não somente produzir um conhecimento a partir do enfrentamento dos problemas encontrados, mas também visa uma autoconstrução, elemento importante para a transformação do cenário (OLIVER; KIRK, 2014). Para além disso, propõem um rompimento com os modelos tradicionais, buscando trabalhar conjuntamente com as meninas para a construção de currículos alternativos e de práticas de aulas que desafiem os discursos vigentes (OLIVER; HAMZEH, 2010).

Todavia, as mudanças propostas pela pesquisa ativista, sobretudo no que tange a necessidade de um planejamento pedagógico mais democrático e lidar com os riscos de um processo aberto e confuso, vem sendo apontadas como desafios enfrentados por pesquisadoras/es engajado em nesse tipo de pesquisa (LUGUETTI; OLIVER, 2017). E ainda que tenhamos observado uma crescente das pesquisas ativistas com jovens em educação física, e o aparecimento de uma abordagem especifica dentro dessa perspectiva, (*Student-centred inquiry as curriculum as a model*), ainda são escassos os estudos que dialoguem sobre as

ferramentas e/ou possibilidade, desafios e desconfortos de uma pesquisa ativistas com turmas de crianças.

Diante disso, buscamos apresentar nessa pesquisa as possibilidades, desconfortos e aprendizados de uma abordagem ativista junto a uma turma de ensino fundamental anos iniciais, a partir da construção da fundação, passo este crucial para o desenvolvimento da proposta.

METODOLOGIA

A pesquisa se desenvolveu em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de ensino básico da Grande Vitória.

A pesquisa se realizou em colaboração entre duas professoras-pesquisadoras mestrandas e uma professora-pesquisadora em doutoramento. A professora orientadora dessa pesquisa participou também ocupando o papel de "amiga crítica", que teve como função mediar e analisar as reflexões coletivas.

Produziu-se dados a partir de registros em diário de campo; registros de áudio e artefatos produzidos pelas/os alunas/os. Estes foram apresentados como narrativas em diálogos com referenciais teóricos.

RESULTADOS

CONSTRUINDO A FUNDAÇÃO

Organizamos nossas interpretações para esta pesquisa a partir da "Construção da Fundação" (Building the Foundation). Esse processo faz parte de um movimento cíclico de quatro fases, que envolve planejar sistematicamente com base nas informações dos alunos, ensinar com base nesses planos, ouvir e observar o que os alunos estavam dizendo e fazendo ou não dizendo e não fazendo, analisando as informações e usando essas informações para orientar decisões futuras (OLIVER; OESTEREICH, 2013). A Construção da Fundação" (Building the Foundation) como descrito na literatura foi utilizada neste caso para identificar o que facilitava e dificultava o envolvimento das/os alunas/os nas aulas de educação física, parte dessa busca tinha como objetivo identificar lacunas na aprendizagem e/ou experiência dos alunos e trabalhar para ampliar sua perspectiva do que é possível em um ambiente de aula

(OLIVER; OESTEREICH, 2013; LUGUETTI, 2014; OLIVER; HAMZEH, 2010; OLIVER; KIRK, 2014).

O TEATRO SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A FUNDAÇÃO SENDO CONSTRUÍDA

A realização de uma pesquisa ativista com crianças de quarto ano, nos pareceu inicialmente algo impossível. Todas as ferramentas apresentadas em pesquisas anteriores sobre essa mesma temática pareciam não funcionar para nosso estudo. Os espaços de aula, a pouca idade das/os alunas/os e a nossa ansiedade em ver os resultados faziam com que as intervenções parecessem incapazes de fazer-nos interagir com as crianças da maneira com que planejávamos. Nos debruçamos inicialmente em identificar o que lhes agradava ou não em uma aula de educação física, para isso esperávamos que elas/es fossem capazes minimamente de nomeá-las. As tentativas de construir uma linguagem que fosse acessível a esse público incluíram, vídeos em sala de aulas, construções de artefatos manuais, peças de teatro, brincadeiras e jogos que faziam parte ou não do repertório delas/es. Todas essas ferramentas quando observadas individualmente pareciam dar poucas pistas sobre o que de fato as/os aproximava ou distanciava das aulas. Todavia, a espera um pouco mais paciente, e os vários encontros de planejamento e *debrief* entre as pesquisadoras e a amiga crítica, foram desvelando pontos ainda encobertos das intervenções.

A proposta de um teatro sobre aulas de educação física boas e ruins, justaposta a outras cenas capturadas em aulas anteriores se conformaram em um dos achados dessa pesquisa. Ao pedir que alunas e alunos se dividissem para encenar sobre o que eles mais gostavam nas aulas e o que eles menos gostavam nas aulas, alguns fatos nos chamaram atenção: i) para todas as meninas na turma a violência, os empurrões, xingamentos e chacotas durante as brincadeiras eram algo que tornavam a aula chata. Esse entendimento era compartilhado por alguns dos meninos, enquanto para outros esse não parecia ser um ponto importante, visto que na maioria das vezes, estes estavam envolvidos nessas cenas de agressões. Essa postura dos meninos pode ter a ver com uma política normativa de manutenção do status quo da virilidade masculina que se impõe nas aulas de educação física (VIANA, 2012; UCHOGA, 2012), ao mesmo tempo que os engendra dentro do estigma viril e violento sob o qual se sustenta a masculinidade, impossibilitando meninos de reclamarem de situações de violência; ii) a questão das violências

se tornou um ponto norteador da discussão e nos levou a questioná-los sobre possibilidades de enfrentamento dessas, assim como as/os colocamos para pensar conjuntamente formas de tornar os espaços de aulas mais seguros. De maneira resumida, algumas das propostas assinalados por ela/es incluíam: placas como descrições do que não pode ser feito nas aulas; dois sinalizadores, um indicando ações legais da turma, e outro indicando ações violentas da turma, a necessidade de um mediador dos conflitos durantes as aulas; e por último uma penalidade de minutos fora da aula iii) percebemos, ainda, que apesar deles terem dificuldades para nomear as atividades que gostam, e estarem dispostos a participarem de todas as atividades de forma conjunta, as meninas preferem se agrupar entre elas para participarem de atividades mistas, sobretudo em atividades "ditas de meninos" como o futebol. Para essa turma, essa postura parece ser uma possibilidade de enfrentamento aos casos de violência.

OS DESAFIOS DE SE TORNAR UMA PROFESSORA-PESQUISADORA ATIVISTA: TRANSFORMANDO AS INSEGURANÇAS EM ESPAÇOS SEGUROS

Estudar sobre pesquisas ativistas na educação física, nos deu fôlego para almejar mudanças no status quo das aulas dessa disciplina. Todavia, nossos caminhos como pesquisadoras nos levaram a percorrer lugares ainda pouco explorados dentro das propostas ativistas. Neste tópico apresentamos, então, os desafios de se tornar uma professora-pesquisadora ativista, tendo como pano de fundo a tarefa de adaptar as linguagens, posturas e tempos às necessidades das crianças participantes da pesquisa.

Construir um ambiente de aula em que há uma democratização na distribuição de poder aparece como ponto chave dessa proposição. Todavia, ao largo da pesquisa essa mudança de postura foi algo que causou desconforto, inseguranças e dúvidas, a partir do momento em que desestabilizou a autoridade e a centralidade impostas ao docente, marcas de um ensino tradicional(OLIVER; HAMZEH, 2010). Por outro lado, essas instabilidades e incertezas deram espaços para o surgimento de novas possibilidades de intervenções pedagógicas.

Os tempos da escola e dos alunos também foram algo que nos desafiaram. O pouco tempo de aula para interagir com as/os alunos, associado a dificuldade em construir com elas/es linguagens possíveis, causou em nós ansiedade e questionamento sobre a viabilidade da intervenção. Assim, como o sentimento de solidão enfrentado por professores que integram o cotidiano escolar.

Todavia, realizar essa pesquisa a partir de uma comunidade de prática, que envolvia professoras e pesquisadoras em diferentes níveis de graduação, e inúmeras horas de discussões e planejamento foram responsáveis por mover essas inseguranças para um campo seguro. Compartilhar as experiências, as dúvidas, os erros e os acertos dentro de uma comunidade fez com que reflexão construídas coletivamente sobre as intervenções ganhassem mais nitidez e ares de possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse recorte de pesquisa nos permitiu compartilhar pequenos passos rumo a uma pesquisa ativista com crianças. Poder dar esses passos nos revelaram não a necessidade de novas ferramentas para a atuação, mas sim de novos modos e tempos de se comunicar e compreender o outro. Cabe destacar também que todo processo de mudança envolve desconfortos, e neste sentido não passamos ilesas a eles. Assim, ficou evidente que uma abordagem ativista demanda paciência, rede de apoio, comprometimento e tempo.

REFERÊNCIAS

LUGUETTI, C. N. **Movendo-se do que é para o que poderia ser:** desenvolvendo um protótipo de modelo pedagógico do esporte para meninos residentes em áreas de vulnerabilidade social no Brasil. 2014. 184f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo,2014.

LUGUETTI, C.; OLIVER, K. 'Getting more comfortable in an uncomfortable space': learning to become an activist researcher in a socially vulnerable sport context. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 9, p. 879-891, 2018.

OLIVER, K. L.; HAMZEH, M. "The boys won't let us play": 5th grade mestizas publicly challenge physical activity discourse at school. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 81(1), p. 39-51 (2010).

OLIVER, K. L.; KIRK, D. Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 21, n. 3, p. 313-327, 2014.

SILVA, B. S. **Relações e sentidos construídos por meninas em um contexto de ensino-aprendizagem-treinamento do futebol 2020. 117f**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -Centro de Educação Física e Desporto. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

UCHOGA, L. A.R. **Educação física escolar e relações de gênero: Risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos**. 2012 Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

VIANA, A.E.S. **As relações de gênero em uma escola de futebol:** quando o jogo é possível. 2012. Tese (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

NUNCA FOI SÓ FUTEBOL: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA ESPORTE INTEGRAL E O FUTEBOL CALLEJERO VIVENCIADO POR MULHERES

IT WAS NEVER JUST FOOTBALL: A STUDY ON THE ESPORTE INTEGRAL PROGRAM AND CALLEJERO FOOTBALL EXPERIENCED BY WOMEN

NUNCA FUE SOLO FÚTBOL: UN ESTUDIO SOBRE EL PROGRAMA DE ESPORTE INTEGRAL Y EL FÚTBOL CALLEJERO VIVIDO POR MUJERES

Andressa Vieira Allet,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Augusto Dias Dotto,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
João Pedro Oliveira Salati,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Carolina Caneva da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Tobias Gernhardt de Souza,
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Raquel da Silveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O PEI - Programa Esporte Integral, é um projeto social esportivo de extensão universitária, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, atende crianças e adolescentes com idade entre 7 e 17 anos de idade em situação de vulnerabilidade social no município de São Leopoldo/RS/Brasil. O programa existe há 35 anos e de acordo com o seu projeto (2023) têm como objetivos a formação da cidadania ativa, o protagonismo juvenil, a promoção da equidade de raça e gênero e exercício do direito ao esporte e lazer; O PEI constitui-se em um espaço de extensão universitária, qualificando e ampliando a formação acadêmica, dialogando e estabelecendo relações com a comunidade. Atualmente o PEI oferece atividades esportivas voltadas à prática do hóquei, do atletismo e do futebol em dois núcleos, um no Centro de Esporte e Lazer da Universidade e outro no Clube AABB (Associação do Banco do Brasil) de São Leopoldo, juntamente ao programa AABB Comunidade como parceiro.

O Futebol Callejero, um importante ator nessa pesquisa e uma das práticas desenvolvidas pelo programa, propõe uma outra forma de se pensar e jogar futebol, onde meninas e meninos jogam juntos e criam as regras do jogo, não tem árbitro e sim um mediador ou mediadora que auxiliam na construção das regras e resoluções de conflitos e existe também momentos de diálogo e reflexão baseado em valores humanos e sociais. Conforme Rossini *et al* (2012), no trabalho "FútbolCallejero, Liderazgo y Participacion", o Futebol Callejero teve início em um bairro de Moreno (Argentina) como uma experiência de construção coletiva juntamente a outros países e comunidades que se motivaram a jogar futebol desenvolvendo a cidadania. O início da proposta foi de recuperar o espaço de protagonismo e de diálogo entre os jovens em uma sociedade com muita violência estrutural, nas relações com a família, na comunidade e na escola. "Além da apropriação dos espaços públicos, a metodologia do Futebol Callejero propõe um novo jeito de jogar futebol, valorizando e dando visibilidade para valores humanos e sociais, como o respeito à diferença, a solidariedade e a cooperação" (GUTIERREZ, DOTTO e ALLET, 2016, p. 25).

As aproximações junto ao Futebol Callejero iniciam no PEI no ano de 2010, através do coordenador Augusto Dotto que já conhecia essa prática por já ter desenvolvido em outro espaço de trabalho anteriormente; a partir daí estudos sobre o Futebol Callejero foram inseridos no planejamento e organização do PEI. Questões passam a ser debatidas em como desenvolver essa prática, em como mediar e não arbitrar, em como focar no protagonismo e autonomia das crianças e adolescentes facilitando para que elas sejam estimuladas na resolução de conflitos, diálogo e posicionamento, bem como os debates sobre as relações de gênero no futebol.

O futebol em nosso país tem uma característica em ser um espaço eminentemente masculino, com isso acaba fortalecendo questões socioculturais e valores associados a sua prática, principalmente diferenciando meninas e meninos nesse contexto esportivo. De acordo com Goellner (2005, p. 147), "...se estabelecem novas bases para a organização do esporte no país, fazendo com que, em 1979, fosse revogada a deliberação do Conselho Nacional de Desportos que vedava a prática do futebol e do futebol de salão pelas mulheres". Esses acontecimentos históricos, ainda refletem na realidade de muitas meninas que gostam de jogar futebol, seja relacionado aos preconceitos de gênero, quanto ao próprio desenvolvimento do futebol de mulheres em nossa cultura. Diante desse contexto, o Futebol Callejero, jogado de forma mista, acaba por criar um espaço de diálogo e de escuta onde muitos conflitos perpassam

pelas relações de gênero nesse âmbito. Para tanto, esse trabalho é um recorte de uma pesquisa de dissertação de mestrado que está em andamento, no qual busca compreender como as mulheres ex participantes do PEI, vivenciaram suas trajetórias de um "ser mulher" nesse local, a partir das experiências junto ao Programa e ao Futebol Callejero, que embora sejam âmbitos pensados para a participação das meninas, a cultura do esporte por si só, em especial o futebol, coloca em dúvida suas existências nesse espaço.

METODOLOGIA

As colaboradoras para esse estudo são 19 mulheres de idade entre 18 e 39 anos, ex participantes do PEI, seja enquanto educadoras ou educandas que já tiveram contato e vivências com as práticas do Futebol Callejero. A construção dos dados iniciais foi através de um grupo de *Whatsapp* que iniciou em meio à pandemia. Logo após a flexibilização dos protocolos de prevenção ao Covid-19, realizamos encontros presenciais através de práticas de futebol e conversas em grupo, bem como entrevistas semi-estruturadas individuais e elaboração de diários de campo. Inicialmente fizeram parte da pesquisa junto ao grupo de *whatsapp*, vinte e uma participantes. Foi realizado também junto ao auxílio de um bolsista, 3 entrevistas individuais com atores importantes no processo da história dos 35 anos de vida do PEI, que atuaram enquanto gestores do programa em épocas diferentes, que nos ajudaram a compreender a trajetória do PEI nesses anos de existência. Todas as entrevistas realizadas para esse estudo foram gravadas e transcritas.

Essa pesquisa consiste em um estudo qualitativo sustentado na sociologia pragmática para o processo analítico. A Sociologia Pragmática, também denominada como Sociologia da Crítica, que em um caminho inverso à Sociologia Crítica (que aponta a capacidade de prover a crítica aos pesquisadores), visa a compreensão dos momentos, das situações, onde as próprias pesquisadas e pesquisados são os principais atores dessa construção, apontando suas críticas nesse processo, ou seja, a capacidade crítica é delegada às/os participantes da pesquisa. A Sociologia Pragmática teve seu início na França em torno da década de 1980, Luc Boltanski é um dos seus percursores e conforme ele, uma das principais preocupações dessa sociologia é como as pessoas colocam em prática seus ideais de justiça se engajando às críticas, justificando suas ações e convergindo aos acordos. E através desse olhar e desse processo analítico, compreender a trajetória das mulheres junto ao PEI e à prática do Futebol Callejero, em como

elas transitaram nesses espaços na época em que estiveram junto ao programa, e a partir dessas vivências, como se implicaram, se afetaram e se constituíram enquanto mulheres no PEI e nas suas vidas.

PEI, MULHERES E O FUTEBOL CALLEJERO

Os caminhos construídos pelas mulheres através de suas trajetórias junto ao PEI e ao Futebol Callejero, possibilitaram uma análise junto ao que o campo trouxe, apontando para o PEI como um agente fundamental em suas trajetórias, um despertar para o rompimento das estruturas dominantes da sociedade. O PEI aparece na fala delas, enquanto um espaço que oportuniza a desconstrução das estruturas hegemônicas. Para nos auxiliar a compreender essas trajetórias, utilizamos a noção de crise que a sociologia pragmática traz, de acordo com Boltanski é preciso "renunciar à forma sob a qual a sociologia crítica concebia a assimetria entre o pesquisador e os atores" (2016, p. 144). Através desse olhar, o campo trouxe o PEI enquanto um espaço que abala as questões hegemônicas onde o Futebol Callejero é o grande modo de fazer as meninas acessarem coisas. O PEI enquanto um espaço de crise que provoca muitas questões nas pessoas, faz ter ação, argumentar, justificar, e a partir disso, a crise ser um meio de acessar o gênero. Para tanto algumas perguntas norteadoras são importantes nesse processo. Em que momentos elas agem? Em que momentos elas acionam coisas que antes não tinham acesso? Em que momentos elas questionam? Justificam? Argumentam?

Elas trazem o PEI como um espaço desafiador que oportuniza desconstruções de ser mulher em diversas situações, como na questão da idade e de estar à frente de uma atividade de futebol com o grupo de adolescentes (13 à 17 anos), como mesmo menciona uma das participantes:

> Era muito desafiador pra mim era a pouca diferença de idade né porque eu era bem mais novinha assim, quando eu estava no PEI, eu devia ter uns dezenove anos eu acho, vinte no máximo. E pegar aquele grupo de adols assim pra mim era muito desafiador. Exatamente. E outra questão né, de eu ser mulher, de estar ensinando o futebol, então isso era um desafio imenso, mas também é algo que, que nos modifica muita coisa na nossa cabeça né interna na gente assim, a gente cria muito mais segurança, eu pelo menos tenho muito mais segurança assim pra trabalhar depois, fora do PEI assim (Trecho de entrevista em grupo realizada em 28 de maio de 2022 na fala da Ex Educadora A).

A mesma menciona o espaço do PEI como uma oportunidade para desconstrução de coisas. “Eu acho que o PEI assim, ããã... Tem muito disso, né? De desconstruir as coisas.”

> Que eu vim de uma família assim, muito, muito machista, né, homens machistas e mulheres com comportamentos machistas. E talvez, se eu não tivesse, eu sempre falo isso, talvez se eu não tivesse passado pelo PEI, muitas das coisas que minha, minha avó viveu, minha mãe viveu, minhas tias viveram, talvez eu estaria vivendo hoje assim, foi algo que, que mudou completamente. Acho que isso é bem importante assim falar, né, porque as vezes a gente acha que é só na área esportiva, ali do futebol, não, e não é assim. O empoderamento de mulheres é, o futebol assim, mudou a minha vida, com certeza (Trecho de entrevista em grupo realizada em 28 de maio de 2022 na fala da Ex Educadora A).

Através desses relatos, podemos perceber o espaço do PEI e do futebol, como atores importantes nas desconstruções relacionadas à reprodução do machismo, tanto no futebol, quanto em seu ambiente familiar, fortalecendo-a, para outros espaços em que vier atuar enquanto mulher em sua profissão e também quanto ao empoderamento e desconstrução de um ser mulher na sua família.

O PEI aparece como um espaço de perceber o esporte de outra forma, que não apenas a competição pela competição e o futebol hegemônico, mas também um espaço de encontro junto a outras meninas também; “Então ali eu fui descontruindo isso assim, de me dar conta do quanto eu queria quando eu era criança aquele espaço de compartilhar o futebol e ter outras meninas pra jogar comigo” (Trecho de entrevista em grupo realizada em 28 de maio de 2022 na fala da Ex Educadora B). Esse relato aponta, a solidão por vezes, de estar jogando enquanto menina apenas entre meninos e que no PEI e no Futebol Callejero, teve a oportunidade de vivenciar e desconstruir diante de suas experiências anteriores com o futebol de competição, para também um espaço que possibilita o compartilhar.

Os relatos apontam também para marcadores, sobre além da questão de ser mulher, ser negra; “Eu quando entrei no PEI, eu me via muito agressiva, porque também né, era futebol, competição aquela coisa toda. E querendo ou não, isso que a Andressa trouxe, né? De ser uma mulher negra. A gente às vezes cria uma casca, né?” (Trecho de entrevista em grupo realizada em 28 de maio de 2022 na fala da Ex Educadora A). Esse relato, nos permite refletir, sobre a violência enquanto um marcador que reflete no ambiente esportivo atrelado às questões de gênero e de raça. Essa “casca” trazida em sua fala, diante do olhar da crise que a sociologia

ISSN: 2175-5930

pragmática nos traz, seria um modo de agir, um modo de acesso, e de defesa diante das estruturas hegemônicas, uma tentativa de rompê-las. As participantes comentam também, o espaço do PEI, enquanto uma oportunidade de fala, de se posicionar em outros espaços, como no trabalho por exemplo, quando questionada se as vivências no PEI auxiliaram nesse processo, conforme a Ex educanda A (trecho de entrevista individual realizada em 28 de setembro de 2022) "me impor mais, né, porque eles eram, é, só homem, eu era a única mulher." Mais uma vez, percebemos um sentimento de solidão trazida em sua fala, mas que as vivências junto ao PEI, lhe auxiliaram a se impor em determinados espaços e que em momentos de crise elas acionam essas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tanto, com o objetivo de compreender a trajetória das ex participantes no PEI e no Futebol Callejero, como elas viveram um ser mulher, junto as suas idades, raças, classes, sexualidades e trajetórias de vida, esse estudo trouxe um breve histórico do PEI enquanto um importante ator nesse processo e o significado que esse espaço tem na vida das meninas. Traz o Futebol Callejero enquanto um meio de acesso à coisas e ao gênero, e que esse processo de desestabilizar as estruturas, é um processo por vezes desafiador.

REFERÊNCIAS

GOELLNER. S. V. **Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades.** Revista Brasileira de Educação Física e Esportes, São Paulo, v.19, n.2, p.143-51, abr./jun. 2005.

ROSSINI, L.; SERRANI, E.; WEIBEL, M.; WAINFELD, M. **Fútbol Callejero: Juventud, Liderazgo y Participación Trayectorias Juveniles em Organizaciones Sociales de América Latina.** FUDE (Fundacion Fútbol para El Desarrolo) 2012.

SILVA GUTIERREZ, C. A.; DOTTO, A.; ALLET, A. Futebol Callejero, juventude e cidadania. Lúdica Pedagógica, Bogotá, V. 1, N. 23, p. 19-29, 2016. https://doi.org/10.17227/01214128.4153

O DISCURSO DOCENTE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

THE TEACHERS DISCOURSE ON GENDER AND SEXUALITY IN PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS

EL DISCURSO DOCENTE SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Luiz Eduardo Ribeiro Pessanha,
Licenciado em Educação Física (UFF), membro do GREGEF (UFF)
Fabiano Pries Devide,
Professor Associado (UFF), líder do GREGEF (UFF)

INTRODUÇÃO

A razão para a escolha do tema desse estudo foi a escassez do debate sobre gênero e sexualidade durante nossa experiência escolar, sobretudo no ensino médio. Este cenário de escassez sobre a abordagem do gênero e da sexualidade na Educação Básica contribui para a propagação de preconceitos e estereótipos de gênero presentes na sociedade, contribuindo para exclusão dos sujeitos que escapam à heteronormatividade[1] (MENEZES, 2019). Na busca do enfrentamento dessas práticas discriminatórias nas escolas, a Educação Física escolar (EFe) pode colaborar para desconstruir binarismos e preconceitos de gênero que excluem alunos, alunas e alunes, em função de suas identidades de gênero e/ou sexuais, por romperem fronteiras e colocarem em risco a matriz heteronormativa (FRANCO, CICILLINI, FERREIRA, 2016; DEVIDE, 2020).

O problema dessa pesquisa teve o intuito de responder à questão: Como o debate sobre gênero e sexualidade se dá no discurso de docentes que atuam nas aulas de EFe em turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio? A pesquisa teve como objetivo geral: Investigar como ocorre a abordagem dos temas "gênero" e "sexualidade" na EFe, em turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os objetivos específicos foram: a) identificar se o debate sobre sexualidade e gênero é (in)visibilizado e suas possíveis causas; b) analisar como ocorre o debate

[1]Termo interpretado enquanto um regime que configura relacionamentos heterossexuais como um padrão de normalidade a ser seguido por todos(as) (BUTLER, 2003; LOURO, 2009).

ISSN: 2175-5930

sobre gênero e sexualidade nas aulas de EFe; c) investigar se o grupo de docentes entrevistado teve acesso ao debate sobre gênero e sexualidade na formação inicial; e d) interpretar as representações dos(as) docentes sobre a abordagem do gênero e da sexualidade nas aulas de EFe.

A pesquisa se justifica por: a) contribuir com pesquisas relacionadas aos Estudos de Gênero e Sexualidade na Educação Física (EF) no Brasil; b) provocar uma reflexão a partir da análise dos documentos oficiais que norteiam a Educação brasileira e seu impacto na abordagem da temática do gênero e da sexualidade na escola e na EFe; e c) colaborar com as reflexões sobre o papel do(a) docente de EFe como mobilizador(a) dos debates sobre o gênero e a sexualidade na EFe.

METODOLOGIA

O estudo possui uma abordagem qualitativa e descritiva. Utilizou a entrevista semiestruturada e a observação participante para coleta de dados (GIL, 2002; KAUARK, MANHÃES, MEDEIROS, 2010).

Para compor o grupo de informantes foram selecionados(as) docentes de EFe que atuavam em turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio em escolas vinculadas às disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa 3 e 4 (PE3 e PPE4) do curso de Licenciatura em EF da UFF[2].

As entrevistas somente foram realizadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O roteiro abordou possíveis desafios do grupo docente em ensinar EFe para meninos e meninas; a vivência dos/das docentes com o tema durante a experiência profissional, formação inicial e continuada; e opiniões acerca do tema no cenário político e educacional brasileiro no governo anterior. O referencial teórico-metodológico para a análise de dados das entrevistas foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

DESENVOLVIMENTO

A literatura indica uma crescente interferência de discursos conservadores nas políticas da Educação no Brasil, além de um avanço nos ataques feitos aos projetos e currículos que

[2] A pesquisa não contou com apoio financeiro para sua realização.

visam debater os temas de "gênero" e "sexualidade" (MENEZES, 2019; DEVIDE, 2020; CABRERA, 2022).

É possível ver esse retrocesso, por exemplo, na não inclusão dos termos "gênero" e "sexualidade" nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2019[3]. Tais termos estavam presentes anteriormente nas DCNs de 2015[4] – documento que tornava obrigatório os conteúdos sobre diversidade de "gênero" e "sexual" em todos os cursos de ensino superior de Licenciatura e Pedagogia. Em pesquisas realizadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no estado do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, também nota-se a marginalização dos temas "gênero' e "sexualidade" nos cursos de formação inicial em EF (ARAÚJO, DEVIDE, 2019; RAMALHO et al., 2022).

Há um retrocesso na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Neste documento o termo "gênero" aparece apenas como referência às categorias textuais e musicais; enquanto o termo "sexualidade" aparece apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente no 8° e 9° anos, estando ausente no Ensino Médio.

Recentemente a Humans Right Watch publicou um relatório analisando as políticas educacionais entre os anos de 2014 e 2022 no Brasil. No relatório é possível elencar diversas tentativas de grupos conservadores de banirem os conteúdos sobre gênero e sexualidade. Nota-se, também, o efeito desses discursos preconceituosos e conservadores na retirada dos termos "gênero" e "orientação sexual" do texto final do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014; DEVIDE, 2020; CABRERA, 2022).

RESULTADOS

[3]BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 13/06/2022.

[4]BRASIL. **RESOLUÇÃO N° 2, de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819> Acesso em: 13/06/2022.

Ao total foram realizadas oito entrevistas acompanhas da observação participante assistemática (KAUARK, MANHÃES, MEDEIROS, 2010). Através de uma pré-análise dividimos os dados coletados em quatro principais categorias[5]: i) Exclusão na EFe; ii) Relevância do debate sobre gênero e sexualidade no combate aos estereótipos e preconceitos; iii) Lacunas na formação, ausência de planejamento e referencial teórico; iv) Crítica às DCN´s e ao cenário político.

Quanto a primeira categoria foram relatados pelos(as) docentes a existência de diversos comentários e xingamentos homofóbicos, machistas, racistas e preconceituosos proferidos pelos(as) discentes no ambiente escolar, especificamente, nas aulas de EFe. A maioria relatou a recorrência desses fatos na escola: "tempo todo... mocinha, florzinha, joga igual a homem; viadinho; puta; mulherzinha" (I8); "muitas e muitas vezes... naturalizam comentários e preconceitos como se fosse algo normal" (I6).

Na segunda categoria observou-se que todos(as) concordaram que a escola e a EFe são ambientes propícios ao debate dessas questões: "muitas questões, que as vezes ficam escondidas em sala de aula, saltam os olhos na aula de Educação Física" (I1); "as aulas de EF são momentos adequados e privilegiados para a discussão desses temas" (I6).

Na terceira categoria observamos na maioria dos relatos a ausência de um planejamento prévio nas abordagens de gênero e sexualidade durante as aulas de EFe: "trabalho mais com o que emana das aulas" (I1); "trabalho a partir dos conteúdos e com o que tá acontecendo no cotidiano" (I2).

Quanto a quarta categoria, diante da remoção dos termos "gênero" e "sexualidade" das DCNs de 2019, a opinião de todos(das) informantes foi de que houve um retrocesso em comparação ao avanço obtido no passado: "isso faz parte desse governo neonazista que tá no Brasil, homofóbico, racista, misógino; eles fazem homofobia institucionalizada" (I4); "estamos tendo uma onda do conservadorismo" (I2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do discurso dos(as) informantes e do diário de campo, interpretados à luz da literatura dos Estudos de Gênero, foi possível, observar características recorrentes como: crítica

[5] Os/as informantes estão representados(as) pelas siglas "I1, I2...I8", correspondentes à "informante 1, informante 2... informante 8".

ISSN: 2175-5930

às políticas conservadoras; falta de planejamento prévio na abordagem dos temas do gênero e da sexualidade; valorização dessa temática na Educação; ausência desses temas na formação inicial. Quanto aos objetivos e ao problema do estudo, sintetizamos as principais inferências realizadas a partir do tratamento dos resultados encontrados.

Quanto ao primeiro objetivo identificamos que essas temáticas são abordadas, diretamente ou indiretamente, em três das quatros instituições nas quais os(as) docentes lecionam. A visibilidade dessas temáticas na EFe ocorria, principalmente, em função de conflitos no cotidiano escolar. Quanto ao segundo objetivo, a maioria dos(as) docentes não abordava questões de gênero e sexualidade em suas aulas de forma planejada. No terceiro objetivo, identificamos lacunas na formação inicial, a ausência de referencial teórico e a influência de políticas conservadoras na Educação como fatores contribuintes para manutenção da invisibilidade do tema. Quanto ao último objetivo, a maioria dos(as) informantes lamentou a ausência dessas temáticas na formação inicial e todos(as) explicitaram indignação com a remoção dos termos "gênero" e "sexualidade" das DCNs atuais, interpretada como um retrocesso para a Educação e para a sociedade.

Por fim, resgatando o problema da pesquisa, concluímos que, de forma geral, o debate sobre gênero e sexualidade ocorre de forma esporádica, não planejada, na atuação dos(as) docentes de EFe que atuam em escolas vinculadas às disciplinas PPE3 e PPE4 do curso de Licenciatura em EF da UFF. Alguns docentes exemplificaram práticas e discussões que fizeram sobre gênero, para além de intervenções esporádicas, através de rodas de conversa em torno de um texto específico, modificações nas regras dos jogos, entre outras proposições didáticas.

Através dos relatos e da revisão de literatura, ressaltamos que a EFe se mostra como um ambiente propício para o debate dos temas relacionados ao gênero e à sexualidade. Ainda são necessários mais estudos sobre a atuação docente nas aulas de EFe em interlocução com a abordagem do gênero e da sexualidade, em especial, combatendo as intervenções que possuem "boas intenções" na tentativa de inclusão, mas acabam reforçando binarismos e estereótipos de gênero.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A; DEVIDE, F. "Gênero" e "sexualidade" na formação em educação física: uma análise dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior públicas do Rio de

Janeiro. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 25-41, jan. 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/21840 Acesso em: 13/06/2022

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 13/06/2022

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014 Acesso em: 24/04/2023

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2017/08/butler-problemas-do-gecc82nero.pdf> Acesso em: 13/06/2022

CABRERA, C. Humans Rights Watch. Relatório "Tenho medo, esse era o objetivo deles": esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. **Humans Right Watch**, 2022. Disponível em: https://www.hrw.org/pt/news/2022/05/12/brazil-attacks-gender-and-sexuality-education . Acesso em: 03/07/2022.

DEVIDE, F. P. Estudos de gênero na educação física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia queer. In.: WENTEZ, I.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Orgs.) **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE**- v. 6 - Gênero e sexualidade no esporte e na Educação Física. Natal: EdUFRN, 2020. p. 91-105.

FRANCO, N; CICILLINI, G.; FERREIRA, N. Demarcadores de gênero: preconceito e discriminação na escola. In: CHAVES, V; SOUZA, E (Org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil:** educação especial, questões étnico-raciais e de gênero. Tubarão: Copiart, 2016. v. 2, p. 139-163.

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

KAUARK, F.; MANHÃES, F.C.; MEDEIROS, C.H. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Itabuna. Via Litterarum, 2010.

LOURO, G. Heteronormatividade e Homofobia. In.: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MENEZES, M. **Fora da caixa:** a violência contra a diversidade sexual e de gênero na educação. Rio de Janeiro: Telha, 2019.

RAMALHO, C; SANTOS, J; CARDOSO, F; PEREIRA, M. Gênero nos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física nas universidades de Minas Gerais. **Motrivivência,** Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/83753> Acesso em: 13/06/2022.

SILVA, C. A. F; DEVIDE, F.P. Linguagem discriminatória e etnométodos de exclusão nas aulas de educação física escolar. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**. Campinas, p. 181-197, 2009.

O PERCURSO ESPORTIVO DE DUAS MULHERES TRANS NO VOLEIBOL FEMININO DO RIO DE JANEIRO[1]

THE SPORTS COURSE OF TWO TRANS WOMEN IN FEMALE VOLLEYBALL FROM RIO DE JANEIRO

EL CURSO DEPORTIVO DE DOS MUJERES TRANS EN VOLEIBOL FEMENINO DEL RÍO DE JANEIRO

Rafael Marques Garcia
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Erik Giuseppe Barbosa Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

O Esporte, conforme sinalizam Grespan e Goellner (2014), é uma instância de grande apreço social, meio pelo qual se educam, performam e recomendam-se modelos generificados do que se entende por masculino e feminino. Quanto à participação de atletas trans no Esporte, um dos primeiros casos que se tem datado historicamente é o de Renée Richards, tenista norte-americana que chegou a disputar em 1977 o então *US Open*, tornando-a assim a primeira transexual na história da modalidade (CAMARGO, 2018).

No Brasil, o primeiro caso registrado é o da atleta Tifanny Abreu no voleibol, no final de 2017. De lá para cá, o desempenho de Tifanny nas quadras suscitou inúmeros questionamentos, sendo amplamente discutido por pesquisadores/as, estudiosos/as, internautas, atletas e técnicos/as de várias modalidades esportivas. Hoje, já temos outras atletas trans em atuação no país, seja na esfera profissional, semiprofissional ou amadora, tais como Maria Joaquina (patinação), Priscila Fogaça, Mabelly Souza, Valkyria Montes, Isabelle Neris (voleibol), Mariana Santos (judô) e Anne Viriato (MMA), por exemplo. Alguns desses casos já foram analisados por Garcia (2021).

Este autor sinalizou a necessidade de se compreender a inserção, permanência e atuação de mulheres trans no Esporte para além da racionalidade *cisheteronormativa*, para que se possa identificar e compreender os processos inerentes à trajetória esportiva dessas atletas, que são

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

múltiplos e diversos. Assim sendo, este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar o percurso esportivo de duas jogadoras trans do voleibol amador da cidade do Rio de Janeiro/RJ, a saber: Emilly Cândido da Silva e Maria Eduarda Bezerra de Menezes. Como foi a inserção nas práticas esportivas? Houve dificuldades? São questões que buscamos responder.

METODOLOGIA

Desenvolvemos um estudo[2] com base na História Oral das duas jogadoras. Meihy e Holanda (2007) pontuam que esse método de investigação levanta, a partir de depoimentos, um traçado histórico com base em memórias biográficas de quem está sendo consultado/a. É importante sinalizar que o discurso a ser construído parte da relação entre pesquisador e sujeito participante, de modo que a cultura, o momento e a circunstância se traduzam nas palavras evocadas.

Tivemos dois contatos com Emilly e Maria Eduarda, onde pudemos desenvolver nossa conversa com temas que versavam sobre a infância, práticas corporais, físicas e esportivas, a inserção no Esporte e como a atleta lê sua participação. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para só então serem analisadas.

Para o processo de análise, debruçamo-nos ao material realizando uma leitura completa e flutuante, captando os principais pontos debatidos e transformando-os em unidades de registro para explorar, junto às referências bibliográficas, nossos achados sobre as narrativas. Findado este momento, o texto foi encaminhado para as duas jogadoras, que ratificaram nossas inferências e concordaram com sua publicização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Maria Eduarda Bezerra de Menezes (ME) é turismóloga e tem 47 anos, atuando como líbero no voleibol. Emilly Cândido da Silva (EC) é cabeleireira e tem 35 anos, atuando como central de rede e/ou oposta. Ambas jogam na equipe de voleibol do Rio de Janeiro chamada Cariocas da Gema, que possui equipes nos naipes masculino e feminino, além de ser pioneira no Estado a compor uma equipe *indoor* LGBTI+.

[2] Aprovado pelo CEP do HUCFF/UFRJ, CAAE: 10289419.5.0000.5257.

No percurso pessoal de cada uma delas, é possível perceber que sempre estiveram inseridas nas práticas esportivas desde a Educação Física escolar, momento que já se percebiam "diferentes", embora ainda não soubessem o que, de fato, fosse essa diferença.

> ME: Primeiro foi natação, a que eu mais me dediquei, que eu tive sucesso. Eu cheguei a ter o melhor tempo aqui do Rio de Janeiro, de nado de costas, de nado medley, de federado da minha idade. Na época eu devia ter oito, nove, dez anos. Na escola, eu era mais competitiva na educação física, e eu pedia sempre vôlei.
>
> EC: Desde criança eu já praticava todos os tipos de esportes e com o tempo eu passei a jogar com os meninos, fui me transformando em ser trans desde nova e depois eu fui me adequando. Eu sempre gostei do esporte, e eu comecei porque eu tive incentivo da família e porque eu gostava. Eu via muito esporte e tal [...] Eu comecei a jogar vôlei feminino, acho que foi antes da pandemia, em 2019, 2020.

Sobre o tratamento hormonal cruzado e acompanhamento clínico, elas comentam onde e como conseguem realizá-lo, com destaque na fala de Maria Eduarda para o Instituto Estadual de Diabetes e Endocrinologia Luiz Capriglione (IEDE). A instituição é referência no atendimento a transgêneros no Estado, atendendo desde 1999 pessoas que procuram tratamento ambulatorial.

> ME: Consigo já fazer o tratamento de redesignação pelo hospital público, pelo IEDE. Eu comecei no Pedro Ernesto em 2010, com o Dr. Chalup que já é falecido. Na época, ele me disse: "vou te transferir para o IEDE, você consegue fazer o tratamento hormonal lá. E aí eu fui pro IEDE há sete anos, vou fazer acho que oito anos esse ano.
>
> EC: No começo eu tinha dificuldade, pois não tinha dinheiro nem como me organizar. Isso aos 16. Como eu morava em uma cidade do interior, foi um trabalho enorme para conseguir. Começava a ganhar hormônio de algumas outras amigas e conhecidas trans. Dava o demônio, pegava pra gente, a gente ia trocando.

Sobre os efeitos mais imediatos do tratamento hormonal cruzado, Maria Eduarda enfatiza:

> ME: Meu rendimento caiu muito. Eu tive que ralar muito, eu tive que jogar mais, tive que fazer mais academia, de fazer mais aeróbicos e mais funcional, porque eu fiquei me sentindo lenta. O hormônio tira essa força [...] Eu chegava

ISSN: 2175-5930

> em bolas, em pingos que hoje em dia eu me sinto muito mais lenta para chegar numa bola.

Em pesquisa de Andrade (2017), a autora constatou que o a busca pelos hormônios ditos femininos faz parte da busca pelos atributos *cisnormativos* do corpo de mulher, tais como aumento das mamas, mudança do timbre de voz, diminuição de pelos pelo corpo e maior redistribuição de gordura corporal. Também, esses hormônios podem ser combinados com o uso de antiandrógenos, tais como acetato de ciproterona.

Mesmo com os efeitos adversos, mulheres trans fazem uso desses elementos para além do aspecto fisiológico, já que aos hormônios é direcionada a concepção de correção do erro biológico, isto é, pela utilização dessas substâncias corrige-se aquilo que lhe foi suprimido ou que lhe falta para construir sua identificação. Mesmo tendo ciência dos riscos, os efeitos feminizantes se sobressaem no momento da tomada de decisão, tornando-se um processo de legitimação identitária para elas (ANDRADE, 2017).

Tanto Maria Eduarda quanto Emilly estão disputando competições na Liga de Voleibol do Estado do Rio de Janeiro – LIVERJ, que possui um núcleo progressista e a favor da inclusão e participação de atletas trans nas equipes. Além do suporte, apoio e de seguir as recomendações estabelecidas pela Confederação Brasileira de Voleibol, a página oficial da liga produz conteúdos que tentam estimular o debate sobre o tema e contribuir para desmistificar os equívocos que rondam a temática[3]. Mesmo com o ambiente administrativo a favor, o processo de inserção e adaptação não se deu sem receios:

> ME: Eu recebi vários convites para jogar LIVERJ logo quando começou. E assim, eu sempre ficava reticente. Mas aí, logo em janeiro desse ano, a gente já começou os treinos, eu conhecendo todo mundo, e eu fui super acolhida [...] Eu entendo as regras, se eu não tivesse dentro das regras, eu não jogaria. Lógico, né? Tanto que eu fiz todos os exames. A taxa agora é de 5 nmol/L de sangue.
>
> EC: Então, fui conhecendo a administração, sabe, as pessoas que comandam algum campeonato aqui é assim, o tratamento que eles dão pra gente é de respeito [...] mas tem um lado "assim": os times que, por exemplo, não tem um atleta trans, sempre ficam com aquele carão, pelas dúvidas. [...] Temos talento de igual para igual, como qualquer outra mulher, muitas têm potência.

[3] Vide: https://www.liverj.com.br/post/dia-da-visibilidade-trans

ISSN: 2175-5930

> De acordo com a lei e de acordo com a lei do COI, do voleibol, da CBV, a gente tá apta a jogar com qualquer mulher junto, assim, de igual pra igual.

Para amplificar essa leitura, Prado e Nogueira (2018, p. 66) explicam que "[...] poucos são os códigos corporais valorizados e compreendidos como 'normais' em nosso contexto [...] no que se refere às questões transexuais, tais normativas produzem o rechaço, aversão e não reconhecimento social e jurídico de alguns sujeitos", o que justificaria o primeiro olhar mais temeroso ao Esporte, que historicamente tem sido um espaço hostil para a inserção, permanência e reconhecimento das potencializações trans dos corpos, já que trata o sexo biológico como marcador atemporal.

No entanto, Laqueur (2001) explica que o sexo não se exime do universo histórico, cultural e espacial ao qual está inserido, sendo também, portanto, uma construção social. O sexo, historicamente, não estabelecia distinção anatômica entre homens e mulheres, sequer a diferença entre os órgãos de cada um/a deles/as. Ao longo do tempo (até o século XVII), nunca foi necessário centrar esforços em atribuir um "verdadeiro sexo" às pessoas, apenas no século XVIII é que a medicina passa a impô-lo como uma verdade anatômica (LAQUEUR, 2001).

Com o surgimento da ideia do sexo binário, torna-se conveniente determinar o gênero e a/s sexualidade/s, além da sede obsessiva pelas diferenças biológicas entre essas duas composições intensificou-se no século XIX. Coincidentemente, é o período que o Esporte Moderno surge a âmbito mundial e, já sabendo da forte dimensão político-ideológica do Esporte, o discurso biológico *cis* passa a organizar esse fenômeno com base nos dois sexos. Portanto, o que se pode perceber é que tanto a categoria histórica de sexo quanto a noção esportiva dividida por naipes masculino e feminino dialogam com o estabelecimento da *cisheteronormatividade* junto à outras instâncias.

Hoje, após seguirem as recomendações para que possam participar, elas declaram:

> ME: Eu me sinto realizada de agora estar jogando vôlei como mulher, legal, entendeu? Porque a vida toda joguei como menino. Quando eu era pequeno, fui crescendo como menino. Todos os esportes que eu fiz muito bem, e sempre fiz muito bem, e hoje estou jogando com um gênero que eu sou, entendeu? E está sendo muito legal.

> EC: Eu estou seguindo firme e forte porque está muito bom. Eu estou sendo bem vista nos jogos, recebi alguns convites para jogar em nacionais e nessa temporada recebi três convites de lá em três times diferentes, só que eu mantive no Cariocas mais um ano. [...] É uma oportunidade para nós, mulheres trans, que às vezes, assim como eu te falei, tem lugares que são bem quistas nos jogos.

Um elemento que conecta os dois casos é o (re)conhecimento de suas participações nas competições esportivas, o que auxilia na depreensão de que são atletas como quaisquer outras, seres humanos que devem ter cidadanias reconhecidas como quaisquer outras, e que existem no Esporte como qualquer outro caso legítimo, possível e íntegro: sem trapaças, sem querer tomar o lugar de ninguém, sem querer excluir ou humilhar quem quer que seja, mas sim existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movidas por superações, paixões pessoais, acolhimento e (re)conhecimento, desde tenra idade ME e EC não se (re)conheciam nos corpos que lhes foram concebidos, mas viram na prática de exercícios físicos, dentro ou fora da escola, um espaço de afloramento da sensação de felicidade e de visibilidade de suas identificações. Em ambos os casos, o apoio financeiro para o adequado e efetivo acompanhamento médico foi decisivo, bem como o acesso a centros de atendimento e atenção à saúde específicos para pessoas trans.

Impulsionadas pela iniciativa pioneira de uma liga carioca de voleibol, as atrizes do nosso texto puderam retornar a atuar como atletas e, assim, passar pelos rituais de pré-treino, de treino, de pós-treino, de convocação, de preleção, da “social” antes e depois dos jogos. Esses modos sociais de interação foram/são fundamentais para o processo de receptividade social, superação emocional e identificação pessoal.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. A. A. **Autocuidado de mulheres transexuais em uso de hormônios à luz da Teoria de Orem**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, UFPE, Recife, 2017.

CAMARGO, W. X. O tênis na trajetória de Renée Richards. **Revista Ludopédio**, São Paulo, Sessão Arquibancada, 29 abr. 2018. Disponível em: https://www.ludopedio.com.br/arquibancada/o-tenis-na-trajetoria-de-renee-richards/. Acesso em: 16 fev. 2019.

GARCIA, R. M. **A participação e repercussão de mulheres transexuais no voleibol feminino brasileiro:** entre (im)possibilidades esportivas. 2021. 386f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

GRESPAN, C. L.; GOELLNER, S. V. Fallon Fox: um corpo queer no octógono. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1265-1282, out./dez. 2014.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

PRADO, V. M.; NOGUEIRA, A. G. A. Transexualidade e esporte: o caso Tiffany Abreu em "jogo". **REIS – Revista Eletrônica Interações Sociais**, [S. l.], v. 2, n.1, p. 60-72, jan./jun. 2018.

ISSN: 2175-5930

"OBSERVATÓRIO DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE DO LITORAL DO PARANÁ": AÇÕES, DESAFIOS E PROJEÇÕES EXTENSIONISTAS[1]

"OBSERVATORY OF THE BODY, GENDER AND SEXUALITY OF THE COAST OF PARANÁ": ACTIONS, CHALLENGES AND EXTENSION PROJECTIONS

"OBSERVATORIO DEL CUERPO, GÉNERO Y SEXUALIDAD DE LA COSTA DEL PARANÁ": ACCIONES, DESAFÍOS Y EXTENSIÓN PROYECCIONES

Eliane Regina Crestani Tortola,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

INTRODUÇÃO

O "Observatório de corpo, gênero e sexualidade do litoral do Paraná" é um projeto de extensão realizado na Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral (UFPR) e vinculado ao curso de Educação Física (EF). Com início em outubro de 2021, o projeto objetiva organizar ações interdisciplinares que problematizem o corpo em relação às questões de gênero e sexualidade, notadamente, em atendimento às pautas feministas e LGBTQIAPN+, quais sejam, as violências fóbicas, o feminicídio, o machismo, o assédio sexual e moral, por meio de práticas integradoras e educativas de empoderamento.

O projeto passa, impreterivelmente, pelo desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, constituindo um dos maiores bens e expressão de compromisso social no âmbito das universidades públicas brasileiras. Sendo a UFPR-Litoral um setor que pretende tomar a realidade social como referência e, considerando que nessa região as relações de gênero são "intimamente associadas a uma cultura patriarcal" e colonial (SIGNORELLI, 2011, p. 17) refletido nos altos índices de violência doméstica, um projeto que se volta para essas questões é urgente.

[1] Este estudo contou com o apoio da FUNPAR, por meio do Edital PROEC/UFPR Nº 08/2022, de fortalecimento de programas e projetos de extensão visando a implementação das atividades curriculares de extensão.

A problematização das questões de gênero na universidade possibilita a construção de experiências formativas que provocam o estranhamento e o deslocamento dos sujeitos da fixidez de normas pré-estabelecidas, rompendo com a atitude dogmática que contribui para a manutenção de estereótipos de gênero e reforça a padronização de corpos e suas generificações. Para Altmann (2015), gênero é uma categoria analítica importante para debates e intervenções em torno da prática profissional no âmbito educacional, o que constitui a proficuidade de uma ação extensionista que fomente proposições nesse campo.

Mesmo sendo tão recente, o projeto "Observatório de corpo, gênero e sexualidade do litoral do Paraná", vem realizando atividades com expressiva participação da comunidade interna e externa. Após ser contemplado em edital de fomento em 2022, as ações foram intensificadas, demonstrando sua relevância para a problematização das pautas de gênero e sexualidade, envolvendo a universidade e a comunidade, nesta região.

Logo, esse texto tem como objetivo apresentar as ações do projeto, desafios e projeções, de modo a dar visibilidade à extensão como aliada na luta contra as desigualdades de gênero, notadamente na região litorânea paranaense. Para tanto, serão apresentadas as condições de emergência do projeto, sua ancoragem teórica e formas de ação, a fim de publicizar o que já foi empreendido e pensar outras possibilidades de intervenção junto à comunidade acadêmica.

CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA PARA UM PROJETO DE EXTENSÃO EM CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO LITORAL DO PARANÁ

O setor litoral da UFPR situa-se em Matinhos que, junto a outros seis municípios (Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná), compõe o litoral paranaense. Segundo Souza e Wanzinack (2022) cada município tem sua característica, mas, por se localizarem entre a serra do mar, com diversas ilhas em seu entorno, a organização municipal torna-se muito complexa, apresentando altos índices de violência de gênero na região, com um total de 7.249 casos notificados entre os anos de 2016 e 2020.

Signorelli (2011, p. 16) aponta que os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do litoral são os menores do Paraná, com número elevado de desemprego, subemprego e desigualdades sociais e que "um pouco desse retrato atual se deve ao próprio processo histórico herdado do período colonial". O autor realizou um mapeamento na região demonstrando que

as manifestações de violência de gênero acometem tanto mulheres cisgênero, quanto homossexuais, bissexuais e transgêneros.

Signorelli (2011), que foi professor do curso de Saúde Coletiva (SC) na UFPR-Litoral (2006-2021), realizou profícuo trabalho no período em que atuou neste setor, em especial focalizando a violência de gênero. Seus estudos são necessários à compreensão do cenário regional acerca dessa temática e apontam que ainda são isoladas as iniciativas para minimização das violências e do preconceito de gênero, notadamente ligadas à gestão pública e à universidade aqui localizada.

Na região há, atualmente, iniciativas que empreendem ações voltadas às pautas feministas e LGBTQIAPN+, a exemplo do Coletivo Roda d'água, do Conselho dos direitos da mulher de Matinhos, do Baque mulher Matinhos, do Núcleo de direitos humanos Mariele Franco - Paranaguá, do Coletivo de futebol feminino e Comitê de enfrentamento à violência de gênero da UFPR-Litoral, entre outros. Esses grupos são recentes, mas fundamentais no enfrentamento às diferentes formas de violências de gênero no litoral paranaense.

Ainda, diante do cenário pandêmico vivido pela COVID-19 em 2020 e 2021, muitas ações ficaram restritas ao ambiente virtual, especialmente as atividades realizadas na universidade. A violência doméstica foi intensificada nesse interstício, endossada por uma política de extrema direita, que negligenciou as demandas por políticas públicas de enfrentamento às violências de gênero. É nesse cenário de muitas incertezas e desafios que iniciam os trabalhos do projeto de extensão "Observatório de corpo, gênero e sexualidade do litoral do Paraná", recebido com entusiasmo pela comunidade acadêmica da UFPR-Litoral.

O PROJETO: ANCORAGEM TEÓRICA, METODOLOGIA, AÇÕES E PROJEÇÕES

Considerando a região litorânea paranaense, cuja herança colonialista é percebida nos altos índices de violência de gênero, conforme sinaliza Signorelli (2011), o projeto busca ancoragem nos estudos de gênero, notadamente feministas, interseccionais e decoloniais, no sentido de viabilizar ações de empoderamento das mulheres considerando recortes de raça e classe, a exemplo de Lugones (2014, p. 949), que nos adverte:

> Não se resiste sozinha à colonialidade do gênero. Resiste-se a ela desde dentro, de uma forma de compreender o mundo e de viver nele que é compartilhada e que pode compreender os atos de alguém, permitindo assim

> o reconhecimento. Comunidades, mais que indivíduos, tornam possível o fazer; alguém faz com mais alguém, não em isolamento individualista.

Além disso, diferentes formas de manifestação das sexualidades e identidades de gênero, são orientadas pelas obras de Judith Butler, notadamente para pensar ações que fortaleçam as existências trans/não-binárias (BUTLER, 2018). Além de referências da própria EF, no sentido de subsidiar as práticas esportivas (GOELLNER, 2006), as manifestações dançantes subversivas e de empoderamento (MARANI, 2022; TORTOLA, 2022) e a atuação no contexto escolar (ALTMANN, 2015).

O início do projeto contava apenas com a docente coordenadora e uma acadêmica. Hoje, o projeto conta com uma equipe de seis discentes dos cursos de EF e SC e quatro docentes do curso de EF. As reuniões ocorrem semanalmente para organização das ações, prevendo atividades como rodas de conversa, palestras e oficinas de práticas corporais. Ainda são previstas saídas de campo para reconhecer os espaços de intervenção.

Até o momento, realizou-se quatro ações. A primeira, em agosto de 2022, foi a "Oficina de dança de salão contemporânea: gênero e diversidade", com o objetivo de problematizar questões de gênero a partir de diferentes ritmos das danças de salão, de modo a oportunizar experiências formativas em torno das questões que envolvem as gestualidades fixas e engessadas em torno dessa modalidade. Contou com a participação de 20 acadêmicas/os e 10 pessoas da comunidade externa.

A segunda ação, realizada em outubro de 2022, foi a "Aula pública – Existe ideologia de gênero?", com o objetivo de provocar a reflexão acerca da constituição do termo ideologia de gênero, como instrumento político-discursivo de alienação em tempos de violência política. A aula foi ministrada em uma única noite, no início do segundo semestre letivo e contou com a participação de 50 pessoas, sendo 32 acadêmicas/os e outras 18 pessoas da comunidade externa.

A terceira ação, intitulada "Educação física no combate à opressão de gênero", buscou engajar alunas/os do curso de EF (26 acadêmicas/os) por meio de produção audiovisual acerca de temas como assédio sexual, transexualidade, violências fóbicas e representatividade LGBTQIAPN+ nos esportes e objetificação do corpo das mulheres nas práticas corporais. As produções foram publicadas no Instagram[2] do projeto e ainda reverbera nesse ambiente virtual,

[2] https://www.instagram.com/genero_ufpr_litoral/

com mais de 200 visualizações até o momento. Trata-se de uma maneira de conectar a comunidade às pautas discutidas pelo projeto, via rede social.

A quarta ação foi a Oficina "Gênero e diversidade no contexto da Saúde coletiva", que fomentou o debate crítico e interventor acerca do papel das/os profissionais de saúde ao enfrentar dilemas éticos e lidar com as diferentes formas de cada sujeito viver sua sexualidade. Com participação de sete acadêmicas/os do curso de SC que abordaram temas como "atenção humanizada ao abortamento" e "saúde e transexualidade não-binária" e obteve a participação de 30 pessoas entre estudantes e profissionais da saúde do litoral paranaense.

Ainda em tramitação e organização, está a ação: evento "I TRANSpirar: corrida pela diversidade", que tem como proposta realizar um circuito de corrida de cinco quilômetros na orla da praia de Caiobá, em Matinhos. A ação, prevista para julho de 2023, objetiva dar visibilidade às pautas de gênero e sexualidade no litoral paranaense por meio de uma prática esportiva integradora. Participam desta ação docentes e acadêmicas/os dos cursos de Educação Física, Serviço Social e Saúde Coletiva. Além da parceria com a Secretaria de Esportes de Matinhos e a Associação das micro e pequenas empresas (AMPEC) de Matinhos e Pontal do Paraná.

Os desafios são muitos, desde o reconhecimento das pautas locais da comunidade para o enfrentamento ao preconceito de gênero, até a organização de ações formativas de intervenção profissional junto às/aos estudantes em processo de formação. O projeto ainda prevê atividades regulares para a comunidade, tais como: aulas de defesa pessoal para mulheres e práticas dançantes subversivas. Mas, o maior desafio diz respeito ao engajamento das/os alunas/os, que necessitam de bolsa para permanecerem no projeto, já que as ações ocorrem majoritariamente no contraturno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão "Observatório de corpo, gênero e sexualidade do litoral do Paraná" foi apresentado aqui com a intenção de dar visibilidade às ações desenvolvidas em uma região com altos índices de violência de gênero e que demonstra a importância da UFPR-Litoral como aliada, via extensão universitária, favorecendo o engajamento da comunidade às suas atividades.

ISSN: 2175-5930

O caráter interdisciplinar deste setor da UFPR oportuniza que o projeto conte com a participação de alunas/os de diferentes cursos de graduação o que viabiliza a organização de atividades potentes para o enfrentamento das diversas formas de preconceitos e desigualdades de gênero. Como nos lembra Gadotti "precisamos ter um pé dentro e um pé fora da universidade", construindo um "projeto político popular" que fortaleça a "educação cidadã crítica" que, na perspectiva decolonial de gênero, propõe, assim como Lugones (2014, p. 941), "compreender a opressão como uma interação complexa de sistemas econômicos, racializantes e engendrados", a fim de enfrentá-la.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. *Educação física escolar*: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 16ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária:** Para quê? Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

GOELLNER, S. V. Mulher e esporte no brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 85–100, jan./jun, 2006. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/87003. Acesso em: 20 abr. 2023.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935–952, set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqnzb/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 20 abr. 2023.

MARANI, V. H. Dança, educação física e heteronormatividade: enquadramentos corporais e subversões performativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, p.1-17, jan./dez, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.124843. Acesso em: 20 abr. 2023.

SOUZA, M. G; WANZINACK, C. Vivência dos/as profissionais da patrulha Maria da Penha no litoral do Paraná sobre a violência contra mulheres. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 12, p. 1-13, setembro, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34625/29386. Acesso em: 22 abr. 2023.

SIGNORELLI, M. C. Violência de gênero no litoral do paraná: desafios e possibilidades. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 6, n. 23/24, p. 11-26,

setembro, 2011. Disponível em: https://revistas.utfpr.edu.br/cgt/article/view/6088. Acesso em: 22 abr. 2023.

TORTOLA, E. R. C. **O corpo das mulheres em Chiquinha Gonzaga:** entre regularidades, rupturas e discursos de resistência. Eduem: Maringá, 2022.

PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE AS MULHERES NO JOGO DA CAPOEIRA [1]

BRAZILIAN ACADEMIC PRODUCTION ON WOMEN IN THE GAME OF CAPOEIRA

PRODUCCIÓN ACADÉMICA BRASILEÑA SOBRE MUJERES EN EL JUEGO DE CAPOEIRA

Ábia Lima de França
Secretaria de Educação de Salvador
Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade Federal da Bahia (UFBA)/ Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte da tese de doutorado "Trajetórias formativas e registros biográficos de mestras de capoeira", de autoria de Ábia Lima de França e orientada pelo Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), defendida em 2021. Uma das etapas do estudo foi analisar a produção do conhecimento sobre a capoeira e as relações de gênero nas áreas de Educação, Educação Física e Gênero.

A capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira que mistura luta, jogo e dança, considerada movimento de resistência do povo negro, que é fruto da diáspora africana. "A história da capoeira nos faz mergulhar em um 'mar' (sentido de infinito) de narrativas sobre culturas, povos, línguas, lutas e ritmos que se cruzam e atravessam o oceano para desaguar em outros solos" (PINHEIRO, 2018, p. 18).

Nesse universo, é importante destacar que as mulheres sempre estiveram presentes na prática da capoeiragem. Ainda que fossem invisibilizadas, estigmatizadas e reprimidas por serem "insubmissas" e lutarem por seus espaços sociais, foram protagonistas de suas histórias e contribuíram para a propagação da capoeira.

No contexto da capoeira, estudos recentes como os de Oliveira e Leal (2009), Fialho (2019) e Beltrão (2021) colaboram para o resgate e a preservação da memória das mulheres

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para a sua realização.

valentes, que estavam espalhadas em distintos territórios brasileiros, tais como o da Bahia, do Pará, do Rio de Janeiro e de Pernambuco. Essas mulheres eram conhecidas como "mulheres da pá virada" por não se adequarem aos padrões comportamentais "impostos" para as feminilidades e sofriam várias sanções de ordem moral por agirem com e como homens.

Nesse sentido, os corpos femininos "indisciplinados" por fugirem a regra, ou do controle da sociedade patriarcal, eram estampados nas manchetes dos jornais como exemplos a não serem seguidos pela "boa família" (OLIVEIRA, LEAL; 2009), taxadas de vadias, desordeiras, vagabundas e prostitutas.

Após a década de 30, ocorreram mudanças econômicas, culturais e sociais que impactam na capoeira. Esta passa a ser vista de outra forma e aceita na sociedade, iniciando o processo de institucionalização da capoeira, o que corrobora para que a presença das mulheres fosse inibida ou extirpada de várias maneiras (FIALHO, 2019) no período histórico.

O aumento da presença das mulheres na capoeira se tornou crescente, após a década de 80, devido a diversos fatores como: redemocratização da sociedade brasileira, modernização da família brasileira, aparecimento de movimentos feministas, divulgação da capoeira dentro e fora do Brasil, dentre outros. Em contrapartida, no campo da produção do conhecimento, os estudos que focalizam sobre mulheres na capoeira ainda acontecem de forma ínfima.

A tese de França (2022) constata que de 1.032 pesquisas sobre a capoeira no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apenas 2% tratavam sobre a capoeira e as relações de gênero, o que representa 17 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado, defendidas entre 1999 a 2021 em 16 Programas de Pós-Graduação, na modalidade *stricto sensu* em 15 Instituições de Ensino Superior (IES).

Objetivando embasar essa discussão, nosso foco foi analisar a produção acadêmica brasileira sobre as mulheres na capoeira, com ênfase nos periódicos científicos de Educação Física. O propósito do presente estudo foi de colaborar para o resgate da memória feminina, ampliar o debate sobre a presença das mulheres na capoeira reconhecendo os desafios, as conquistas e as transformações sociais nesse cenário.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida por intermédio de materiais já elaborados (GIL, 2008) sendo realizada, especificamente, a revisão de literatura sistemática sobre as mulheres na capoeira.

Inicialmente, realizou-se uma busca de estudos sobre a capoeira nas revistas acadêmicas brasileiras de Educação Física, após essa etapa, fizemos a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave para identificar os estudos que possuíssem enfoques a temática de "Capoeira", a "Gênero" e/ou a(s) "Mulher(es)". Em seguida, os artigos encontrados foram avaliados na íntegra, a partir da análise do conteúdo, que é constituído por procedimentos sistemáticos que permitem a inferência de conhecimentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Quadro 1, apresentamos o levantamento de pesquisas científicas sobre a capoeira nos periódicos acadêmicos brasileiros.

Quadro 1- Distribuição de artigos científicos sobre capoeira nas revistas acadêmicas brasileiras.

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL	REVISTA	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho- UNESP	Motriz	50
Universidade Federal de Goiás- UFG	Pensar a Prática	35
Escola de Educação Física e Esporte- USP	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	20
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Movimento	14
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG	Licere	12
Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP	Conexões	9
Universidade Federal de Santa- UFSC	Motrivivência	9
Universidade Estadual de Maringá- UEM	*Journal of Physical Education*	3
Universidade Federal do Rio Grande- FURG	Didática sistêmica	4
Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE	Caderno de Educação Física e Esporte	3

Universidade Federal de São Carlos-UFSCar	Motricidades	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ	Arquivos em Movimento	2
Universidade Federal de Santa Maria-UFSM	*Kinesis*	2
Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte- CBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	1
Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES	Revista Eletrônica Nacional de Educação Física	1
		167

Arquivo: Elaborado pelos autores, 2023

A partir do Quadro 1, pode-se encontrar 167 artigos científicos sobre a capoeira em 14 periódicos acadêmicos brasileiros, destacando-se pelo seu expressivo de produções publicadas sobre a temática as revistas Motriz (31%), Pensar a Prática (22%) e a Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (12%).

Os estudos de capoeira, de uma forma geral, versaram sobre aspectos dessa luta/dança, em maior proporção sobre os processos de ensino-aprendizagem, as questões históricas, as reflexões contemporâneas, a inclusão social, a contribuição para a qualidade vida, a afirmação da identidade, a formação, a esportivização, entre outros. No que diz respeito as mulheres na capoeira, apenas quatro artigos científicos trataram sobre o assunto, o que corresponde a 2% dos estudos, os quais expomos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2- Artigos científicos que tratam sobre as mulheres na capoeira.

TÍTULO	AUTORIA	ANO	REVISTA
Fatores de aderência e permanência de mulheres nas lutas em Chapecó - SC	Deizi Domingues da Rocha, Adriana Zagonel, Sabrina Lencina Bonorino	2018	Caderno de Educação Física e Esporte
"Capoeiras": a representação da mulher nessa arte-luta brasileira	Tatiane de Assis Pereira, Wanderley Marchi Júnior	2019	Pensar a Prática
Um olhar feminino sobre a mestria e a participação da	Samara Escobar Martins, Maria Eduarda Tomaz Luiz, Wihanna de Castro	2021	Licere

mulher na capoeira da Grande Florianópolis	Cardozo Franzoni, Lais Mendes Tavares, Alcyane Marinho		
Corpo, Gênero e Capoeira Experiências Autoetnográficas a partir dos Estudos Culturais Físicos	Pâmela Figueiredo Barbosa de Araújo, Mauro José de Souza, Vitor Hugo Marani	2022	Licere

Arquivo: Elaborado pelos autores, 2023.

O primeiro estudo de Rocha, Zagonel e Bonorino (2018) buscou investigar os fatores de aderência e permanência das mulheres praticantes de lutas em academias na cidade de Chapecó, em Santa Catarina. Participaram da pesquisa 20 colaboradoras, de diversas lutas corporais, dentre as quais apenas uma era praticante de capoeira. Os resultados apontaram que as mulheres aderiram às lutas pela melhoria técnica e pelo condicionamento físico.

O segundo artigo de Pereira e Marchi Júnior (2019) buscou descrever a inserção e representação dos corpos femininos na capoeira. A pesquisa bibliográfica constatou que há preconceitos em relação à participação das mulheres dentro da capoeira. As autoras trouxeram relatos que demonstram os caminhos dificultosos das mulheres neste espaço, a negação aos instrumentos, a reprodução de músicas machistas e sexistas, os obstáculos externos (duplas ou triplas jornadas de trabalho) e o tardio reconhecimento para as mestras de capoeira, como aconteceu em Santa Catarina, que graduou a primeira mestra somente em 2016.

O terceiro artigo de Martins e colaboradoras (2021) refletiu sobre a participação feminina na capoeira, apresentando duas categorias: a primeira baseada na análise de ser mulher nessa luta/dança e a segunda analisa o ofício de mestra/e, a partir da trajetória de uma mestra de capoeira. As autoras evidenciaram os desafios de ser mulher e adentrar uma prática que ainda reproduz ações machistas, bem como a necessidade de descontruir discursos que contribuem para as desigualdades e a naturalização das violências. Foi ressaltado o investimento na formação inicial e continuada, assim como a produção do conhecimento para complementar a atuação na capoeira e assim permitir reflexões e transformações dentro e fora da capoeira.

O quarto estudo de Araújo, Souza e Marani (2022) problematizou as questões sobre corpo, gênero e capoeira, a partir das relações de poder na luta/dança. Por intermédio da

autoetnografia, houve a construção de quatro categorias que apontam para a produção da ginga de mulheres como possibilidade de subversão de relações de poder.

Notamos, de uma forma geral, que os quatro artigos científicos se debruçam sobre a condição de ser mulher na capoeira, sendo três voltadas para o estado de Santa Catarina e um para o Mato Grosso. As pesquisas apontam o baixo número de praticantes de capoeira (ROCHA, ZAGONEL, BONRINO; 2018), a longa jornada que as mulheres têm pela frente para conquistarem visibilidade e projeção dentro da arte (PEREIRA, MARCHI JÚNIOR, 2019; MARTINS et. al., 2021) e a necessidade de desconstruir representações do corpo feminino na qual há formas de preconceitos, estereótipos e resistências naturalizadas (ARAÚJO, SOUZA, MARANI; 2022).

Na condição de mulher, a capoeirista terá sempre que disputar seus espaços sociais, lutar contra as opressões, preconceitos e violências, que perpassam pelas relações de gênero, raça e classe social (FRANÇA, 2022), uma vez que a capoeira é influenciada por valores machistas e sexistas de uma sociedade patriarcal colonialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a produção do conhecimento sobre/das mulheres na capoeira, a partir dos periódicos acadêmicos brasileiros de Educação Física. De um total de 167 estudos sobre a capoeira, publicados em 14 revistas científicas, foram encontrados apenas 4 artigos sobre as mulheres na capoeira, entre 2018 e 2022.

As 4 pesquisas científicas mapeadas, focalizadas no contexto do estado de Santa Catarina e do Mato Grosso, revelam o baixo número de mulheres praticantes de capoeira, sobretudo na condição de mestra de capoeira; as opressões, os preconceitos e as resistências em seus processos formativos, a partir das construções sociais em torno do corpo feminino.

Portanto, faz-se necessário novos estudos escritos, protagonizados por mulheres, que ampliem o debate acerca da temática em outros contextos territoriais dentro e fora do Brasil, valorizando e reconhecendo as trajetórias e (re)existências das mulheres dentro e fora da capoeira, de modo a contribuir para a superação do domínio masculino e para a efetividade da paridade de gênero.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Pâmela Figueiredo Barbosa de; SOUZA, Mauro José de; MARANI, Vitor Hugo. *Corpo, Gênero e Capoeira: experiências autoetnográficas a partir dos Estudos Culturais Físicos.* Licere. Belo Horizonte, v.25, n.1, mar/2022. DOI: https://doi.org/10.35699/2447-6218.2022.39109343.

FIALHO, P. J. F. *Mulheres incorrigíveis: capoeiragem, desordem e valentia nas ladeiras da Bahia (1900-1920)*. 2019. 301 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://bit.ly/3nZsOuE. Acesso em: 05 de abr. 2023.

FRANÇA, Ábia Lima de. *Trajetórias formativas e registros biográficos de mestras de capoeira.* 2022. 299f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, J. P. de; LEAL, L. A. P. *Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a a história social da capoeiragem no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARTINS, S. E. et al. Um olhar feminino sobre a mestria e a participação da mulher na Capoeira da Grande Florianópolis. *Licere*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 385-407, mar. 2021. Disponível em: https://bit.ly/3I4wZ0c. Acesso em: 20 mar. 2023.

PEREIRA, T. de A.; MARCHI JÚNIOR, W. Capoeiras: a representação da mulher nessa arte luta brasileira. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 22, n. 53601, p. 1-12, 2019. Disponível em: https://bit.ly/3o07eGv. Acesso em: 20 mar. 2023.

PINHEIRO, C. M. G. *Eu vou falar pra dendê tem homem e tem mulher: o feminismo angoleiro e as mudanças nas tradições*. 2018. 123 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://bit.ly/311iNol. Acesso em: 20 mar. 2023.

ROCHA, D. D. da; ZAGONEL, A.; BONORINO, S. L. Fatores de aderência e permanência de mulheres nas lutas em Chapecó – SC. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 2, p. 29-37, jul./dez. 2018. Disponível em: https://bit.ly/3lgAeYI. Acesso em: 19 de mar. 2023.

RELAÇÃO ENTRE JOGOS ELETRÔNICOS E O PARADOXO DA DOXA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RELATIONSHIP BETWEEN ELECTRONIC GAMES AND THE DOXA PARADOX: EXPERIENCE REPORT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

RELACIÓN ENTRE LOS JUEGOS ELECTRÓNICOS Y LA PARADOJA DOXA: RELATO DE EXPERIENCIA EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Laiza Maria Freitas Almeida
Universidade Federal do Ceara (UFC)
Fidel Machado de Castro Silva
Secretaria de Educação (Seduc)
Luciana Venâncio
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luiz Sanches Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

O Brasil é reconhecido como o maior consumidor de Jogos Eletrônicos (JE) da América Latina (ABRAGAMES, 2018), nessa perspectiva de acordo com Gadêlha (2020) tem-se a familiarização das/os jovens com os JE desde a infância, em uma sociedade subordinada a necessidade de estar conectada às plataformas midiáticas, assim como a relação com essas plataformas de mídia eletrônica, em que a velocidade de compartilhamento e comunicação é instantânea, desse modo o autor caracteriza a Educação Física Escolar (EFE) com potencialidades para abordar as influências dos JE no comportamento das/os adolescentes e jovens, a fim de possibilitar relações críticas-reflexivas sobre temáticas sociais que permeiam esses ambientes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), na competência específica sete da área de linguagens do ensino médio contempla a proposta de que as/os alunas/os devem construir uma compreensão crítica, criativa, ética e estética das relações sociais estabelecidas no ambiente digital.

ISSN: 2175-5930

Com base nessas colocações o presente escrito trata se de um relato de experiência sobre aulas para turmas do ensino médio sobre JE e suas repercussões sociais na perpetuação de racismo, sexismo e desigualdades. Essa proposta de relato concentra nas observações relacionadas à mulher no âmago desse espaço com as problemáticas anunciadas durante as aulas, a partir da identificação de como as alunas perpetram e reagem a determinadas violências e violações de seus corpos na utilização desse espaço digital, assim para compor a reflexão e questionamento da perpetuação de determinadas condutas desiguais no JE e no ambiente escolar e optou-se por estabelecer assimilação e relação ao apresentado pelas alunas e as teorias do sociólogo Bourdieu (2012).

Segundo pesquisas como a do Pesquisa Game Brasil de 2020 (PGB, 2020), apresentam que o público de jogadores no Brasil é predominantemente feminino com cerca de 53,8 %, no entanto poucas identificam o gênero com a utilização de *nicknames* (apelidos), como forma de segurança e subterfúgio para (re)existir a comentários de cunho sexual e assédios em um espaço danoso a permanência feminina (MABILE, PRETTO, 2020). Ao tematizar essa questão aparentemente contraditória na aula de EFE sobre esse ambiente que caracteriza a figura feminina como não pertencente aos JE, que maneira a turma percebia essa relação em que o gênero feminino é constantemente contestado, mas é majoritariamente composto por jogadoras.

Mediante as assimilações entre o ambiente real e virtual discorrido pelas alunas nas respostas ao cenário feminino no JE exploramos conceitos de Bourdieu como as relações entre o paradoxo da doxa, violência simbólica, ortodoxia e heterodoxia, o primeiro que questiona as construções sociais duais entre homens e mulheres, o segundo como a perpetuação dessa divisão de poderes são firmados de modo “sutil”, a ortodoxia como meio de reafirma a ordem estabelecida como normal e a heterodoxia como a subversão a determinada situação (BOURDIEU, 2012). Por meio, desses conceitos objetiva questionar as desigualdades de gênero apresentadas no ambiente dos JE e no escolar e a importância de uma reflexão crítica sobre a temática nas aulas de EFE.

METODOLOGIA

A construção dessa escrita parte da vivência concebida em aulas na disciplina de EFE sobre JE, em uma escola estadual de ensino médio, na conjuntura da participação de seis

ISSN: 2175-5930

residentes do programa de Residência Pedagógica (RP) e o professor preceptor, a temática foi incluída no planejamento devido a percepção de que muitos/as estudantes da escola estavam nesse espaço eletrônico, desse modo as discussões e percepção da manutenção de comportamentos sexistas naturalizados predominava, com isso solicitou que as turmas que respondessem algumas questões e uma delas era a "As plataformas digitais são seguras para mulheres? Por quê? Por qual motivo continuam crescendo?", com a resposta a essas perguntas reafirmou a percepção das alunas sobre a naturalização e minimização de determinadas violências, desse ponto recorremos aos conceitos de Bourdieu (2012) para interpelar e correlacionar determinados discursos apresentados no relato de experiência a teoria.

PARADOXO DA DOXA NA RELAÇÃO COM OS JE

No decurso das discussões nas aulas sobre a relação da predominância feminina no espaço virtual, mas com a recorrência de objetificações e o não reconhecimento das habilidades desses corpos, tem-se o recurso utilizado por elas para participar com segurança e respeito a opção de identificar-se por pronomes neutros ou reconhecidos como masculino, no entanto privam-se do uso do microfone, para não terem sua identidade revelara, assim o risco de sofrerem com assédios e comentários sexistas em suas outras redes sociais (MABILE, PRETTO, 2020). Essas relações foram problematizadas em aula e meninas que estavam presentes compartilharam e (re)afirmaram a vivência desse cenário, observou-se no compilado das respostas delas aos questionamentos – "As plataformas digitais são seguras para mulheres? Por quê? Por qual motivo continuam crescendo?" – a predominância de respostas de cunho naturalizador da violência com a justificativa de que é uma violência inferior a vivenciada no mundo real, por não ter contato físico.

Para Bourdieu (2012) ao abordar e questionar o que denomina de paradoxo da doxa como a construção e seguimento das estruturas sociais com sentidos únicos, permissíveis e proibidos de acordo com o binarismo de gênero, organiza-se o comportamento para estabelecer distinções entre o feminino e o masculino de forma que essas diferenças procede a imposição de uma construção social naturalizada, perpetuado pelo o que autor intitula de violência simbólica, o qual as relações de poder e dominação são expandidas por uma espécie de "violências mais suaves", no campo simbólico da comunicação como forma de minimizar a violência física e manter estruturas de dominação.

Para compor os dados é pertinente salientar a estimativa de violências contra a mulher, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2023) estima-se que 822 mil casos de estupro no Brasil por ano, no entanto apenas cerca de 8,5% são denunciados. Essa escassez de acusação formal relacionada ao número de casos, mostra-se quase inexistente quando apresentado os dados de violências ocorridos nos ambientes digitais, por consequência do anonimato, que por vezes acarretam na impunidade por ausência de medidas eficazes para identificar e punir tais crimes nesses ambientes (MABILE, PRETTO, 2020).

A concepção de Bourdieu clarifica algumas reflexões sobre o contexto feminino nos JE na manutenção das desigualdades de gênero e a consideração desses espaços como uma aparente sensação de segurança e atraentes mesmo com todas as violências sofridas no meio virtual, com a expressão de acostumadas e a percepção de denunciar e/ou recorrer a alguma medida de denúncia a essas violências virtuais não seriam eficientes.

Todavia, corroborando ainda com os conceitos de Bourdieu tem-se envolvido no paradoxo da doxa as ações antagônicas ortodoxa e heterodoxa, a primeira como o consentimento a ordem natural de dominação e a segunda referente a subversão e questionamento ao poder simbólico. A relação ortodoxia converge com o anúncio de minimizar as violências sofridas no espaço virtual e a heterodoxia como a subversão ao sistema que não contempla a presença delas de maneira competente e habilidosa em permanecer nesse campo com a utilização de perfis anônimos, assim nota-se que o embate a ortodoxia é estritamente simbólico uma vez que não altera as relações de poder, mantendo a mesma estrutura social (CARVALHO, 2003).

O contraste e aproximação entre as violências sofridas nos ambientes virtual e o real por elas identificadas e caracterizadas, como nas próprias aulas de EFE e no cotidiano exterior a escola, em que são subjugadas e descartadas nas práticas nesses espaços por disputas de poderes, em que o masculino é o detentor do espaço e compete a participar, de maneira que elas não participem e/ou estabeleçam outros espaços menores para a experiência (MARTINS et al. 2023). Nesse sentido, Silva e Martins (2022) discorrem a respeito da necessidade de reconhecer que as/os alunas/os carregam para o ambiente escolar diversas construções e relações com conhecimentos aprendidos em suas vivências exterior a escola, os quais estabelecem significados e sentidos previamente, e no ambiente educacional esses saberes são confrontados, reorganizados e adquirido novos.

Outro modo de reforçar as desigualdades de gênero nos JE são as indústrias responsáveis pela composição desses jogos ao declarar o perfil de consumo desses jogos como jovem, masculino e heterossexual a medida que reforça estereótipos de gênero na construção gráfica dos cenários e principalmente personagens, com a predominância de figuras masculinas atrelados a força física e desempenho, enquanto nas escassas disponibilidades de personagens femininas apresentam corpos sexualizados e com habilidades limitadas (RIBEIRO, 2019). Além disso, vale ressaltar a colaboração desse cenário de criação padroniza para homens, a ínfima participação feminina no mercado industrial para o processo de construção desses jogos, como os dados da pesquisa realizada pela International Game Developers Association, que apenas cerca de 22% do gênero feminino do mundo ocupam cargos nas empresas de jogos (PEREIRA, 2017).

Segundo Bourdieu (2012) para que os padrões sociais de desigualdades entre os gêneros sejam rompidos é necessário o rompimento com a doxa, de modo que o ciclo de seguimento e manutenção dos comportamentos binários tornem-se questionáveis e vivenciados por ambos os gêneros, o autor destaca o papel crucial da instituição escolar para colaborar com as transformações das estruturas sociais ao movimento que estabelecem acessos e objetivos de ensino e aprendizagem a ambos os gêneros. Nesse panorama, tem-se a importância de abordar e problematizar essas situações vivenciadas nos JE nas aulas de EFE com as/os alunas/os com fins de promover reflexões-críticas a respeito do cenário de desigualdade de gênero no ambiente virtual e nas relações sociais junto a turma, de maneira a suscitar mudanças sociais e romper com ciclos de dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a violência de gênero atravessada por relação de poder, apresentada como a doxa nos JE e o paradoxo da doxa ao permanecerem nesses ambientes, o qual independente de identificarem-se como ortodoxas ou heterodoxas, ou seja, vivenciam violências simbólicas.

Portanto, ao assimilar as relações e reafirmações sobre as violências sexistas a mulher nos JE entre os dados, as alunas e os conceitos de Bourdieu observa-se a manutenção das relações doxa para que continuem nos mesmos moldes para que não ocorra de modo algum rompimento com ciclos de dominação.

ISSN: 2175-5930

Dessa forma, como apresentado por Bourdieu (2012) a importância da instituição escolar para tratar e romper com comportamentos sociais naturalizados, desse modo a EFE caracteriza-se como espaço solicito para problematizar situações de desigualdades de gênero com as/os alunas/os. No entanto é válido realçar o descaso das plataformas em estabelecer medidas de segurança e punições para assediadores, o que por vezes reforça o discurso delas de naturalizar as violências sofridas por não avistarem propostas adequadas para amparar suas denúncias, assim permanecerem nesses ambientes com adequações próprias de não exporem o gênero e afirmarem uma "violência menor" por não ser física.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução: KUHNER, M. H. 11° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017.

CARVALHO, K. F. Os conceitos de habitus e campo na teoria de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo (UNESP)**, v. 9, p. 101-111, 2003.

MABILE, S. J. PRETTO, Z. Sexismo nos Jogos Eletrônicos: Perspectiva de atletas femininas de eSports. **Repositório Universitário da Ânima (RUNA).** 2020. DOI: https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/16615

MARTINS, M. Z.; VASQUEZ, V. L.; MION, M. P. L. Associações entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 27, p. 1-8, 2023.

PEREIRA, A. E. P. M. **O Papel das mulheres nos jogos online**. (Dissertação de mestrado) Instituto Universitário de Lisboa**,** 2017.

RIBEIRO, G. C. B. O sexismo nos jogos eletrônicos: barreiras à participação feminina em league of legends. **Revista Discente Planície Científica, Campos dos Goytacazes** – RJ, v. 1, n. 2, jul./dez. 2019.

SILVA, B. S. ; MARTINS, M. Z. Jogar futebol como uma garota: relações com o saber e os estudos de gênero. **Cenas Educacionais (CEDU),** v. 5, p. 1-31, 2022.

TÉCNICAS Y TECNOLOGÍAS PARA FORMAR GIMNASTAS. UN RECORRIDO AUTO-ETNOGRÁFICO POR LA GIMNASIA ARTÍSTICA URUGUAYA

TÉCNICAS E TECNOLOGIAS PARA TREINAR GINASTAS. UMA VIAGEM AUTOETNOGRÁFICA PELA GINÁSTICA ARTÍSTICA URUGUAIA

TECHNIQUES AND TECHNOLOGIES TO TRAIN GYMNASTS. AN AUTO-ETHNOGRAPHIC JOURNEY THROUGH URUGUAYAN ARTISTIC GYMNASTICS

Martina Pastorino Barcia
Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar)

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí presento se desprende de mi tesis de maestría, realizada en el Programa de Maestría en Educación Física (ISEF, Universidad de la República). Me propongo para esta instancia presentar algunos de los principales resultados de esta investigación, realizada durante los años 2021 y 2022. El propósito central de esta investigación fue el análisis de la gimnasia artística uruguaya desde a perspectiva de los estudios sociales y culturales sobre deporte y los feminismos, para intentar comprender cómo es el proceso de formación de los y las gimnastas. En este marco, me propuse identificar las formas en que operan las estructuras reglamentarias de la gimnasia artística en tensión con la experiencia corporal de los y las gimnastas, observando los modos en que se forma el cuerpo desde la enseñanza de las técnicas gimnásticas; y un análisis sobre cómo las expectativas de género, formadas en un sistema hetero-cis-patriarcal, van definiendo modos de ser en este deporte, y construyendo arquetipos de gimnastas mujeres y varones. Para ello realicé un trabajo auto-etnográfico, combinando una estadía de casi dos años en un gimnasio uruguayo, con las experiencias personales como gimnasta, jueza y entrenadora, incorporando material de campo como relatos y fotografías. Además, realicé un análisis de las reglamentaciones gimnásticas, en particular aquellas que refieren a la presentación artística de los aparatos suelo y viga de la rama femenina.

En esta instancia presento algunos de los resultados finales de la investigación, organizados en tres ejes reflexivos, dos que refieren a síntesis teóricas sobre lo abordado en la tesis y uno más proyectivo para pensar nuevas formas de enseñar y practicar gimnasia artística.

FEMINIDAD REFORZADA O MUJERES REFERENTES

Uno de los aspectos que he afirmado varias veces a lo largo de la tesis es que la gimnasia artística está constituída por discursos que tienden a reafirmar ciertas ideas de una feminidad reforzada, esperada y muy cuidada (Barker-Ruchti, 2007; 2009; 2011). Y que estos discursos tienen un anclaje histórico que provienen desde la génesis misma de este deporte. Se basan en ideas conservadoras sobre la sociedad como la división sexual del trabajo, el dimorfismo sexual, y las diferencias de posibilidades y derechos para hombres y mujeres (que dejan siempre en posición de subordinación a las mujeres frente a la hegemonía de los hombres). La matriz discursiva heteropatriarcal que organiza al mundo moderno, a la familia, al trabajo, a los ámbitos políticos, encuentra su lugar de confort en el mundo del deporte, porque los discursos sobre el cuerpo además de compatibles son convenientes. Los valores sociales basados en la idea del éxito individual, del sacrificio y del talento —propios de la política económica neoliberal— hacen juego a la perfección con los del sistema heteropatriarcal, porque ambos se basan en la noción de cuerpos objetivables, clasificables y comparables. Si la idea de la libre competencia a partir de la igualdad de oportunidades (o condiciones de competencia) como base ideológica del sistema capitalista, es la que da origen al deporte; la idea del dimorfismo sexual (Fausto-Sterling, 2006) y la superioridad corporal de los cuerpos cis-masculinos frente a los cis-femeninos es la base ética y estética que posibilitó las relaciones en el deporte tal y como las conocemos hoy.

Es en este contexto que las mujeres no pueden tener cualquier lugar en el deporte, y de hacerlo, deben aceptar determinadas condiciones. Por ejemplo, la participación en categorías especiales —"la rama femenina" en la gimnasia artística— con reglas, marcas, espacios y ropas particulares. O tener que someterse a controles de feminidad con test para la medición del porcentaje de la hormona testosterona en sangre (Teixeira Silveira, 2013).

Las gimnastas mujeres han estado, desde que les fue permitida la participación en competencias, siempre sometidas a la medición de su feminidad. La vara estética marca cómo debe ser una gimnasta *femenina* y perfecta, cómo debe moverse, vestirse, comportarse. La

gimnasia artística se convirtió en una especie de ícono del deporte femenino (Cervin, 2020), un modelo a seguir, porque reproduce a la perfección la base ideológica, ética y estética del deporte (la del capitalismo y la del sistema heteropatriarcal). Muestra cómo deben ser las mujeres que hacen deporte. Sin embargo, y como contra relato de esto, la gimnasia artística es uno de los primeros deportes que incorpora la presencia de mujeres en sus eventos.

Y con los años se ha ido convirtiendo en un deporte identificado particularmente con lo femenino, en donde, contrariamente a la mayoría de los deportes, se espera que las mujeres estén presentes. Esto ha provocado que las gimnastas mujeres sean particularmente protagonistas de la agenda deportiva. En un contexto en el que en general la prensa suele invisibilizar las carreras de las deportistas mujeres, en pos de mostrar los galardones de las competencias masculinas (que siempre venden más entradas y se roban más tiempo de *streming* en canales deportivos porque son considerados "más atractivos" y por lo tanto más redituables, según aseguran los expertos), la gimnasia artística de las mujeres impone una contra lógica. En este deporte, las competencias que más se ven son las de las mujeres, las que más venden entradas, las que llaman más la atención. Las referentes y heroínas del deporte son mayormente gimnastas mujeres, y han sido en la historia del deporte, muchas más las mujeres gimnastas que han logrado dejar una marca, un récord, convertirse en íconos, en comparación con los gimnastas varones. Nada más vale recordar el caso de Nadia Comaneci, o de Simone Biles, deportistas reconocidas en todo el mundo por sus logros deportivos, transformándose en imágenes publicitarias, sus carreras se han usado para el marketing global de empresas que invierten en el deporte, o para la promoción de políticas públicas. También, y más recientemente aparece el caso de Rebeca Andrade, la gimnasta brasilera que, al hacer historia ganando dos medallas olímpicas, se convirtió en un ícono del deporte brasilero y latinoamericano en general.

Si los modelos de gimnastas han ido cambiando con la historia, y las gimnastas siempre han tenido un lugar protagónico —inusual para las mujeres— en el mundo del deporte, entonces, me parece interesante pensar la gimnasia artística como un lugar de visibilización del cambio. Si las mujeres gimnastas denuncian, si ellas cambian e interpelan las tradiciones de este deporte, estos cambios serán visibles, y lograrán hacerse un lugar en todo el movimiento deportivo.

ISSN: 2175-5930

ENTRE EL HETERO-CIS-DISCIPLINAMIENTO Y LA (TRANS)FORMACIÓN DEPORTIVA

Otro de los grandes elementos que he desarrollado en este trabajo se vincula a los modos en que la matriz discursiva de la hetero-cis-normatividad se aprehende en la gimnasia artística, de la misma manera —o al mismo tiempo— que se aprehenden las técnicas específicas de este deporte. He ido poco a poco construyendo la idea de que las tecnologías de género (Preciado, 2020) operan en la gimnasia artística como tecnologías deportivas, es decir, en las técnicas. En la enseñanza de movimientos que están estandarizados por los reglamentos es donde se activan las expectativas de género, formas de ser y de llevar el cuerpo, que se van aprendiendo sutilmente, desde las etapas de iniciación hasta las más profesionales. El cuerpo de los y las gimnastas va sufriendo una serie de modificaciones y adaptaciones, que les permiten ser inteligibles en un código sexo-generizado (Butler, 2018), y que les otorga la categoría de *femenina* o *masculino.* En el caso de las gimnastas cis-mujeres, las tecnologías de género tienen mucho que ver con la presentación artística, con una estética que es detallada y medida para cada serie gimnástica. Se refuerzan ciertos parámetros de belleza y perfección que establecen lo que se define como la *elegancia femenina* esperada. Para el caso de los gimnastas cis-varones las tecnologías operan casi que por omisión, porque reglamentariamente no se dice nada sobre cómo deben verse o moverse; no hay reglamento para la estética de los movimientos por fuera de las exigencias de ejecución de los elementos acrobáticos. Hay una educación moral que seguramente provenga más de las expectativas histórico-sociales sobre los varones compuestas por un sinfín de categorizaciones y obligaciones que responden a una masculinidad pretendida y hegemónica (Connell, 2005).

Y en esta educación sexo-generizada tiene mucho que ver la disciplina y la sumisión de los cuerpos. Al desposeerse del control sobre su corporalidad, al ceder las decisiones a alguien más (por ejemplo, a los y las entrenadoras), pierden poder sobre su propia identidad. Se someten al sistema de sexo-género que impone la gimnasia artística sin cuestionarlo. Los valores de la perfectibilidad infinita, del sacrificio y del esfuerzo postergan el deseo individual. Se imponen como prioridades ante la libertad de *ser.* En un mundo que ha avanzado leguas en la agenda de derechos, en el reconocimiento de la diversidad sexual, en la liberación del deseo y la orientación sexual, en el deporte sigue siendo un tabú revelar la intimidad. Más aún cuando ésta no se ajusta a los parámetros normativos del sistema heteropatriarcal.

NUEVAS PERSPECTIVAS PARA FORMAR GIMNASTAS

Mientras apenas empezaba a delinear los objetivos de esta investigación sucedieron en el mundo de la gimnasia artística una serie de eventos que sacudieron el tablero institucional. En el año 2016 se dio a conocer una investigación del periódico Indystar (Indianápolis, EE.UU) que informaba sobre una serie de denuncias de acoso y abuso sexual que habían realizado gimnastas y exgimnastas hacia Larry Nassar, médico de la Federación de gimnasia artística de Estados Unidos (USAG), y de la Universidad de Michigan, y que ambas instituciones habían ignorado deliberadamente (Pastorino, 2020; Castellini & Pastorino, 2021). Esto desencadenó un juicio en donde más de 150 gimnastas dieron su testimonio en donde denunciaron las prácticas abusivas del médico. Más allá de las implicancias legales y la condena al acusado, este proceso transformó para siempre a la gimnasia artística. Porque en conjunto con las denuncias de abuso sexual hechas, se pusieron sobre la mesa una serie de abusos psicológicos, emocionales y físicos que vivían las gimnastas durante los entrenamientos. Se empezaron a cuestionar muchos de los procedimientos históricamente instalados y naturalizados en los gimnasios de todo el mundo.

Existen formas de abuso, y microviolencias en los gimnasios, que debemos reconocer, visibilizar y trabajar para eliminar. No solo porque se sigan aplicando modos de entrenamiento obsoletos, con lógicas de premio-castigo; de jerarquías verticales en el gimnasio; de destratos verbales, y descuidados del cuerpo; sino porque la misma estructura reglamentaria sigue siendo vetusta, y debemos entender que opera en un nivel de violencia simbólica sobre quienes practican gimnasia artística. Porque aplasta la diversidad y el deseo individual, en pos de la construcción de cuerpos maquetados, de arquetipos de gimnastas mujeres o varones.

Entonces, nos queda la pregunta sobre ¿cómo generar espacios más libres y seguros en la gimnasia artística?

En primer lugar, es importante construir la idea de formaciones integrales de deportistas, donde pueda pensarse en carreras de largo plazo, y que sean dialogadas con quienes entrenan y sus familias, que se formen espacios donde informar sobre los procedimientos del entrenamiento y tomar decisiones en conjunto, evitando la iniciación deportiva en edades tempranas. En segundo lugar, priorizar los intereses y deseos de los y las gimnastas, como motor principal de los procesos de formación deportiva, construyendo vínculos de confianza que permitan diálogos sobre qué sienten, qué piensan y qué ideas tienen sobre su propio

entrenamiento. En tercer lugar, generar garantías institucionales para los y las gimnastas y los y las entrenadores/as. Es importante que los entes rectores del deporte establezcan normativas claras sobre la habilitación profesional, exigiendo titulaciones específicas para quienes se encuentran a cargo de gimnasios o escuelas de gimnasia artística. Por otro lado, también crear normativas para la habilitación de gimnasios y escuelas de gimnasia artística que consideren este punto entre otros básicos de seguridad. Como contrapartida de esto es importante que los entes rectores del deporte estimulen a la formación permanente de entrenadores/as, para una actualización técnica y también pedagógica (en el sentido más amplio). Además, deberían existir políticas institucionales que trabajen en pos de la de prevención de la violencia, y en la construcción de espacios de acompañamiento y recepción de denuncias ante situaciones de acoso, abuso o discriminación en el ámbito deportivo, tanto para gimnastas como para entrenadores/as y jueces/as. Finalmente, y como cuarto punto, me parece importante seguir promoviendo la producción de conocimiento con perspectiva crítica hacia el deporte, en particular, la gimnasia artística, para contrarrestar los discursos más tradicionalistas, para tensionar el conservadurismo, y desnaturalizar las prácticas abusivas de este deporte. También, porque es desde la producción de conocimiento que podemos generar y difundir más y mejor información y formación, que nos permita seguir mejorando las condiciones de entrenamiento de los y las gimnastas.

ISSN: 2175-5930

UM LUGAR QUE NÃO ME PERTENCE: O OLHAR PARA A OUTRA NA CAPOEIRA, INTERSECCIONALIDADE, AGÊNCIA E RESISTÊNCIA

A PLACE THAT DOESN'T BELONG TO ME: THE LOOK AT THE OTHER IN CAPOEIRA, INTERSECTIONALITY, AGENCY AND RESISTANCE

UN LUGAR QUE NO ME PERTENECE: LA MIRADA AL OTRO EN CAPOEIRA, INTERSECCIONALIDAD, AGENCIA Y RESISTENCIA

Marcelo Barbosa Alves
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Marcelo Victor da Rosa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Marina Brasiliano Salerno
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

INTRODUÇÃO

Vamos aqui falar da prática em capoeira que é frequentemente caracterizada pela luta, dança e jogo, mas que nesse trabalho será discutida a partir da movimentação de corpos subjetivos[1]. Aliás, *o que é a capoeira* por vezes é considerada na sua forma natural, de produção de uma resistência negra ao processo de escravidão, remetendo ao passado e não ao presente. Nossa proposta é pensar a capoeira do presente, é pensar *em quem pratica a capoeira*, pois, desta forma poderemos dar ênfase nas relações sociais que a permeia, que não necessariamente são questões da capoeira, mas sim de um contexto mais abrangente.

Para tanto, trazemos uma parte da história de vida de uma capoeirista mulher, heterossexual, negra e Mestra de capoeira, conhecida como Mestra Tisza. Para falar sobre a vivência da Mestra, teremos como base a sua participação no programa "na Identidade do Capoeira", transmitido pelo Facebook, no ano de 2020, no dia 3 de novembro[2], caracterizando

[1] Na pós-modernidade as relações entre os sujeitos são cada vez mais dinâmicas, Foucault (1984) considera os processos de subjetivação como modos particulares de construir a experiência de si. Essa experiência de si consideramos como subjetividade, que marca o corpo conforme as experiências vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, o corpo em movimento é um corpo que está tensionando as relações de poder, produzindo agências/resistência, no processo de construção das experiências particulares.
[2] https://www.facebook.com/naidentidadedocapoeira/videos/991521131327845

ISSN: 2175-5930

assim, a pesquisa como Netnográfica. Em pouco mais de duas horas de programa a Mestra falou sobre a sua história, ser mulher na capoeira e sua formação como capoeirista e formação geral. E, fazendo nossas considerações sobre o universo da capoeira, buscamos elementos para potencializar as diferenças no processo de construção das identidades dos capoeiristas.

Para além, abordamos o trabalho a partir de uma análise interseccional, tendo como base o eixo construcionista, *que "destaca sobretudo os aspectos dinâmicos e relacionais da identidade social"* (Piscitelli, 2008, p. 267). Entendemos que este eixo permite a possibilidade de se pensar em outras relações que não somente de dominação, discriminação e silenciamento e, possibilita nas análises interseccionais o papel da fuga, da resistência e agência dos sujeitos, potencializando a práxis numa possibilidade móvel de interação e correlações de forças.

> A interseccionalidade pode ser vista como uma forma de investigação crítica e de práxis, precisamente, porque tem sido forjada por ideias de políticas emancipatórias de fora das instituições sociais poderosas, assim como essas ideias têm sido retomadas por tais instituições (COLLINS, 2017, p, 7).

Assim, a interseccionalidade ganha sentido para nós, nas relações da vida cotidiana, nas tensões produzidas entre os diferentes sujeitos, que a priori, carregam consigo marcadores que historicamente podem negar o seu lugar de ação no mundo.

A OUTRA NO UNIVERSO DA CAPOEIRA – A HISTÓRIA DE UMA CAPOEIRISTA

O universo da capoeira por vezes tem invisibilizado a mulher capoeirista. Em um livro lançado em 2020, ao abordar as suas vivências e a ancestralidade no jogo da capoeira, Mestre Jogo de Dentro, o qual é um dos mais notórios Mestres, relata que a mulher na capoeira sempre esteve presente, mas, com um papel relegado a suporte dos capoeiristas homens (SANTOS, 2020).

O próprio Mestre Jogo de Dentro admite que a mulher vem ganhando espaço dentro do universo da capoeira, e que pequenas mudanças estão sendo produzidas de modo a ressignificar as práticas e abrir espaço para este público. Dito isto, iniciamos trazendo uma parte da história da Mestra Tisza, praticante de capoeira angola, que começou a sua trajetória com a capoeira ainda muito nova, nos inícios dos anos 80. Mestra Tisza foi aluna, dentre outros mestres, do

Mestre João Grande, homem angoleiro[3], o qual ensinou a arte da capoeira angola para ela. E, é com esta arte que Tisza vem atuando e ressignificando a sua realidade para poder ser reconhecida como Mestra de capoeira.

É no propósito de afirmar a sua identidade enquanto Mestra de capoeira, mulher negra e mãe que Tisza vai interagir. Na abertura do programa, que é apresentado em forma de entrevista, o entrevistador falou que não precisaria trazer outras capoeiristas para falar nesse espaço, pois, já se dava por satisfeito com a entrevista da Mestra Tisza. Esse comentário aconteceu, pois, segundo o entrevistador poucas mulheres aceitam o convite para participar do programa. Mestra Tisza, em sua fala inicial, diz ao entrevistador que não deve desistir de levar outras mulheres ao programa, pois, existem várias mulheres que tem muita história e muitas coisas para falar, e se chamar uma vez e não aceitar, que continue a convidar, pois, mulheres exercem vários papéis e que ela mesmo se desdobra para ser capoeirista e cuidar dos seus afazeres enquanto mãe. Assim, enfatiza que pode não ser por falta de vontade que as mulheres não participam do programa, mas, por terem muitas demandas cotidianas.

Ao olhar para a história, podemos indagar se até aqui não produzimos uma moralidade, a qual coloca a mulher em um outro lugar, em um lugar de domesticação e cuidado do lar e dos filhos. Esse fato tende a ser mais abismal quando falamos sobre mulheres negras, pois, a essas é relegado um papel ainda mais subalterno.

> Entretanto, como no caso da discriminação de gênero, as noções de diferença, também aí, limitam a possível expansão das garantias de direitos humanos ligados à raça aos contextos em que a discriminação se pareça mais com a negativa formal, de jure, dos direitos civis e políticos (CRENSHAW, 2002, p. 172).

Podemos notar nesse começo de entrevista, como os diferentes sujeitos se posicionam perante a vida. O entrevistador, homem e capoeirista tenta relacionar o não aceite das mulheres capoeirista para a entrevista como um descaso, ou uma má vontade de participar. Já a Mestra Tisza aborda um outro lado, que talvez o entrevistador não tivesse percebido, assim fazendo, tensiona as relações de poder[4].

[3] Na prática da capoeira, angoleiro é a identidade que remete ao capoeirista jogador do estilo de capoeira angola (GOULART, 2017).
[4] Poder será entendido aqui, a partir das relações entre os sujeitos, considerando suas tensões, produções e intabilidades (FOUCAULT, 1988).

Michel Foucault (1988, 1998) na História da Sexualidade, revisa os códigos e condutas morais, éticas e de governamentalidade, e demonstra como os sujeitos são colocados e se colocam em papéis os quais são dados como formas fixas. O próprio Foucault demonstra possibilidades de fugas, de resistências, de deslocamentos. Logo, o que Mestra Tisza demonstra na sua primeira fala é que existe um papel do sujeito que resiste, que se desloca no sentido de formulação de uma outra relação, de uma outra produção da sua realidade.

Influenciada por elementos da cultura afro-brasileiro, conheceu o mundo da capoeira, em dado momento ela fala sobre o seu primeiro Mestre, o qual, segundo ela, nunca fez distinção de gênero na sua prática da capoeira e isso deu a ela uma motivação e segurança para percorrer os caminhos na arte.

França e Santos (2022) apontam que as relações de violência contra as mulheres no universo da capoeira nem sempre estão de forma explícita, muitas das vezes os diferentes tipos de violências estão mascaradas em formas de brincadeiras, de piadas, de movimentos no jogo, denotando assim, a sua naturalização.

A vida de Mestra Tisza é uma trajetória de busca, nos seus relatos, podemos observar que ela sempre foi atrás da capoeira, dos Mestres mais experientes, renomados e que compunham a "velha guarda da capoeira". Colocar-se nesse local, é construir uma realidade que as vezes não é possível para muitas outras mulheres capoeiristas.

Um dos momentos mais marcantes na entrevista da Mestra Tisza é quando ela fala sobre a cantoria na roda de capoeira. A sua referência para tonalidade de voz é Elza Soares, Baby Consuelo, Jackson do Pandeiro e algumas outras mulheres da música. Interessante, que nesse momento ela fala sobre a sua influência musical e relaciona com várias mulheres cantoras, diferente da sua influência capoeirística que não aparecem as mulheres.

A experiência que denota valor, no universo da capoeira é do homem, assim, as mulheres por vezes têm que jogar, cantar e tocar instrumentos performatizando os homens. É a experiencia masculina que vai ter lugar de destaque dentro desta prática. Vale aqui citar um dado interessante que França e Santos (2022) trazem, apenas 14% dos/as mestres/as de capoeira são mulheres, e que existe mais de 260 mestras de capoeira espalhadas pelo mundo.

Neste universo pequeno de mulheres, para quem gosta de cantar nas rodas de capoeira, Mestra Tisza fala da necessidade de manter o tom de voz que mais as agradam, não forçando-

a para reproduzir o padrão grave entonado pela voz dos homens, ou então agudo somente para denotar a feminilidade, ela aconselha cantar para se sentir bem e bem conduzir uma roda.

Como mulher negra, Mestra Tisza busca projetar as suas experiências de vida, suas histórias de luta para construir a sua arte de existir[5] a partir de elementos da cultura negra, principalmente dados pelo samba e pela capoeira e, na constante relação com o outro capoeirista, geralmente homem. Logo, notamos que não é somente na relação de opressão que emerge a figura da mestra de capoeira, mas sim, na projeção de uma realidade favorável à sua existência, móvel, dinâmica e produtiva.

Neste sentido, Mestra Tisza aprende com o outro os modos de ser uma capoeirista e a ressignifica trazendo outras experiências, outras possibilidades, assim construindo a sua própria identidade a partir da relação com o diferente, numa relação de poder. E é nessa relação que a agência/resistência acontece.

A agência é gerada a partir das condições dadas pelas relações de poder e o sujeito é o lugar de agência, ao invés de fonte de agência, sendo ela, a própria força de resistir ao subverter a ordem social, política, cultural ou religiosa que limitam a ação do sujeito. Nesse contexto, ressignificar a realidade produz outros locais de interação entre os sujeitos, produzindo identidades e subjetividades (FULIN, 2013).

Logo, o lugar que não a pertence, o olhar para o outro, contribui para a construção da sua autoimagem, para a construção da sua identidade e para reiterar aquilo que está marcado, as suas identidades e diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A potência da capoeira no tempo presente poderá ser representada pelos/as seus/as praticantes, que são sujeitos que constroem as suas realidades numa fluída relação entre sujeitos. Nesta relação, a qual é dada pela dinâmica do poder, a relação entre o eu e o outro, o processo de construção das identidades e sua interação com as diferenças são aspectos

[5] Mbembe (2001), traz a relação que o africano ou o descendente travou com o novo "mundo", na tentativa de construir uma autoimagem, que não negava o seu passado, mas, que produz uma nova realidade a partir da forma de interagir com a realidade que estavam inseridos, produzindo assim, uma arte de existir.

produtores, os quais, acarretam produções de subjetividades e identidades cada vez mais deslocadas, por meios de processos de agência e resistência.

Mestra Tisza no contexto da capoeira, é sujeito da agência, produtora de resistência e tenciona as relações de poder. Pensar nas infinitas possibilidades que ela traz para o universo da capoeira, nos faz olhar para as relações dinâmicas que o mundo da capoeira pode oferecer aos diferentes sujeitos. Desta forma, procuramos analisar, a partir de um olhar interseccional, o como uma mulher se relaciona no universo da capoeira, buscando produzir uma realidade favorável para si, para a projeção de sua identidade, subjetividade e diferença.

REFERÊNCIAS

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, São Paulo, v. 5, n. 1, jan., 2017.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan., 2002.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** 19ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FRANÇA, Á. L. de; SANTOS, E. S. dos. Mulher, Mãe e Capoeira: interseccionalidades em jogo na Bahia. **Revista de Humanidades e Letras,** v. 1, nº. 1, 2022.

FURLIN, N. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403, 2014.

GOULART, L. M. Eu sou angoleiro: Considerações sobre a Capoeira Angola e os Estudos de Performance. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 4, n. 3, p. 139-149, jul-dez. 2017. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/35654 acesso em 15/11/2022.

MBEMBE, A. *As formas africanas de auto-inscrição*. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, n. 1, 2001, p. 171-209.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul., 2008.

Programa Identidade na Capoeira. https://www.facebook.com/naidentidadedocapoeira/videos/991521131327845. Acesso em: 30 out. 2022.

SANTOS, J. E. dos. **Capoeira angola e ancestralidade**. Rio das Pedras, SP, 2020.

GTT 7 – GÊNERO

Pôsteres

TÍTULO	AUTORIA
A PRODUÇÃO CIENTIFICA SOBRE TRANSEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA: O CASO DA SCIELO	BRUNO DE OLIVEIRA COSTA, ERIK GIUSEPPE BARBOSA PEREIRA, RAFAEL MARQUES GARCIA
A RESISTÊNCIA FEMININA DENTRO DOS E-SPORTS	JULIA VICTÓRIA GOMES LOD, MARIA EDUARDA NASCIMENTO DA SILVA, MARLYSON SULLYVAN SAMPAIO ANDRADE, ANDRESSA VITÓRIA AYRES DA ROCHA, FERNANDA YULLY DOS SANTOS MONTEIRO
ACOLHE ESEFID: PROGRAMA DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA, A DISCRIMINAÇÃO E AO ASSÉDIO DA ESEFID/UFRGS	ALEX FABIANA SOUZA DO NASCIMENTO, LUIZ GUSTAVO DA LUZ RODRIGUES, LISANDRA OLIVEIRA E SILVA, RAQUEL DA SILVEIRA, MÁRCIO NORONHA PIZARRO, ANDRÉ LUIZ DOS SANTOS SILVA
AS PERCEPÇÕES DOS/AS ALUNOS/AS SOBRE A PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS NO MUNICÍPIO DE PINHEIRO	FERNANDA BERNADETH MONTEIRO FERREIRA, RARIELLE RODRIGUES LIMA
CARREIRA DE TREINADORA NO HANDEBOL: ESTUDO SOBRE DESAFIOS E PROTAGONISMO DA MULHER COMO LÍDER NO ESPORTE.	LIVIA DE PAULA, TATHYANE KRAHENBÜHL
CORPO E MASCULINIDADES NA CINEMATOGRAFIA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	JORGE FELIPE FREITAS, LEANDRO TEOFILO DE BRITO
CORPOS FEMININOS E A MISOGINIA NO DESGOVERNO BOLSONARO	ARLIENE STEPHANIE MENEZES PEREIRA, JOSELITA DA SILVA SANTIAGO, FRANCISCO ERALDO DA SILVA MAIA
DANÇA E PEDAGOGIA PÚBLICA: RELAÇÕES ENTRE CORPO, GÊNERO E PODER	LAIANY MARQUES GUIMARÃES, ADÃO RODRIGUES DE SOUSA, VITOR HUGO MARANI

ISSN: 2175-5930

DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA ESPORTIVA NO FUTSAL DE ELITE DE MULHERES NO BRASIL	SAMARA VENTURELI FURTADO, MARIANA ZUANETI MARTINS, GABRIELA BOREL DELARMELINA
"É DE BRINCADEIRA, PROFESSORA!": DIZERES SOBRE AS HABILIDADES FEMININAS NAS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	RARIELLE RODRIGUES LIMA, VIVIANNE LINS DE ARRUDA, TINARAH BÁRBARA SOARES MACHADO, BRUNA RAYANNE MORAIS SOUSA, KIUZANY BIANCA SILVA FROZ
EDUCAÇÃO FÍSICA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	PÂMELA LORRAYNE FERREIRA RIBEIRO, DAYANE ROSSY DA SILVA PINHEIRO, LENI HACK, ELAINE CATARINA GERALDES NUNES
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESTUDOS DE GÊNERO: UM LEVANTAMENTO SOBRE AS PRODUÇÕES DO PROEF	MARINA BOECHAT DA CUNHA, LUANA TORQUATO SIQUEIRA, ANDERSON DA SILVA SANTOS GUERRA, RODRIGO ROCHA LIMA, TIAGO SIQUEIRA DA SILVA, RICARDO RUFFONI
ELAS EM CENA: AS DANÇAS URBANAS NO CONTEXTO CACERENSE.	AMANDA BARBOSA DE ARRUDA, ADRIANA NOLIBOS BACCIN
EXPLORANDO A RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE FÍSICA, AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA EM MULHERES LÉSBICAS E BISSEXUAIS	CAMILA CORNELIO DE OLIVEIRA SANTOS, TAMIRES CRISTINA DE SOUZA DALLA VECCHIA, VIVIANE TEIXEIRA SILVEIRA
GÊNERO E SEXUALIDADE EM CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ	GABRIELLA GONÇALVES MENDES DA SILVA, LARISSA MICHELLE LARA
GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA	JESYAN WILYSSES OLIVEIRA GUIMARÃES
GÊNERO, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA, COM A DOCUMENTAÇÃO LEGAL E PEDAGÓGICA E COM A FORMAÇÃO DOCENTE	ROSIANE ARPINI TATAGIBA BRAVIN,, JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS MARTINS, GIULIANO GOMES DE ASSIS PIMENTEL
LGBTFOBIA E FUTEBOL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	DANIEL DE JESUS TORRES, ANA GABRIELA ALVES MEDEIROS, DEIVIANI SANTOS GALLO SILVA, SUZI SANTANA SILVA

ISSN: 2175-5930

MANUTENÇÃO DO BINARISMO DE GÊNERO NOS SALÃO: ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA DE SALÃO EM DESTAQUE	VICTORIA SANCHES CUNHA LEITE DE MORAIS, ERIK GIUSEPPE BARBOSA PEREIRA
MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE MATERNIDADES E DOCÊNCIA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	TATIANA MARTINS TERRAGNO, VERA REGINA OLIVEIRA DIEHL, LISANDRA OLIVEIRA E SILVA, SIMONE SANTOS KUHN, MURILO ARLAQUE DE ABREU, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI
MAPEAMENTO INICIAL DE PESQUISAS SOBRE MASCULINIDADES NOS ESTUDOS CULTURAIS FÍSICOS	VITOR KAUÊ SANTOS PEREIRA FILHO, EDUARDA CAROLINA IRBER, VITOR HUGO MARANI
MULHERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSITÁRIA NO ESPÍRITO SANTO	SÂMARA SENA ARAÚJO FRANCA, MARIANA ZUANETI MARTINS, ILEANA WENETZ
MULHERES E CAVALOS: RELAÇÕES DE PODER QUE ATRAVESSAM PRÁTICAS EQUESTRES	CYNTHIA VANESSA CONSTANTIN TRIBULATO, LARISSA MICHELLE LARA
O FEMININO, AS DANÇAS E AS MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS EM DISCUSSÃO	GLEYCE MONTEIRO ALVES DOS SANTOS, VIVIANE MARIA MORAES DE OLIVEIRA, ADRIANA DE FARIA GEHRES
O FUTEBOL COMO PRÁTICA SOCIAL: ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA "ACADEMIA E FUTEBOL" NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.	IARA RODRIGUES DOS SANTOS, KETLLEM PANTOJA ANDRADE, DALVA DE CÁSSIA SAMPAIO DOS SANTOS
O FUTEBOL DE MULHERES – PROIBIDO – NO RIO GRANDE DO SUL.	LEONARDO COSTA DA CUNHA, LUIZ CARLOS RIGO
OS PROCESSOS DE AUTOEXCLUSÃO DE PESSOAS TRANS NOS EVENTOS ESPORTIVOS ESCOLARES.	CARLOS JANDIERY SOBRAL DE SOUZA
PERCEPÇÕES SOBRE O FUTEBOL DE MULHERES	GIOVANA MESTRINER DE SOUZA, JUNIOR VAGNER PEREIRA DA SILVA, MARCELO VICTOR DA ROSA
PERFORMANCE COMO PRÁTICAS DE SI: IDENTIDADE DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE	BIANCA CHRISTIAN MEDEIROS SALES, GEOVANA MARTINS AZEVEDO, MÔNICA CALDAS EHRENBERG

PERSPECTIVA PEDAGÓGICA FEMINISTA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	GRAZIELA SILVA FERREIRA, SILVAR FERREIRA RIBEIRO
PERSPECTIVAS CONTRA HEGEMÔNICAS EM EXPERIÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE	ANDRÉ LUIS DO NASCIMENTO MONT ALVERNE, LOURENÇO NUNES BATISTA SILVA, LUCIANA NUNES DE SOUSA, LUAN GONÇALVES JUCÁ, DANIEL TEIXEIRA MALDONADO
POSSIBILIDADE DE CARREIRA: MIGRAÇÃO DE FUTEBOLISTAS BRASILEIRAS PARA O FUTSAL ITALIANO	MARIANA DA SILVA BRUM, SILVANA VILODRE GOELLNER, LUIZ CARLOS RIGO
PRODUÇÕES DE GÊNERO: OS ESPAÇOS DA ESCOLA COMO CAMPO DE DISPUTA PARA UMA EDUCAÇÃO DE COMBATE ÀS DESIGUALDADES E RESPEITO ÀS DIVERSIDADES	RARIELLE RODRIGUES LIMA, YULLIAN FABRÍCIO SILVEIRA NOGUEIRA, ANA CAROLINE SILVA SARDINHA, VIVIANNE LINS DE ARRUDA, FERNANDA BERNADETH MONTEIRO FERREIRA, TINARAH BÁRBARA SOARES MACHADO
REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	MÍRIA FIGUEIREDO ETELVINO, SAYONARA ARAUJO DE MACEDO, JOCICLEIDE DE SOUSA FREITAS, ROSELLA RÉGIS DE ALBUQUERQUE ISACKSSON, JAMES FERNANDES DE MEDEIROS, ANTÔNIO DE PÁDUA DOS SANTOS
RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS INICIAIS EM SÃO FRANCISCO DO CONDE: PERCEPÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE MENINAS E MENINOS	VANDELMA SILVA OLIVEIRA RIOS, CHRISTIANE GARCIA MACEDO
RELAÇÕES ENTRE (TRANS) GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: NOTAS INICIAIS	JESYAN WILYSSES OLIVEIRA GUIMARÃES
UMA ANÁLISE DOS CASOS DE LGBTFOBIA NO FUTEBOL BRASILEIRO	DANIEL DE JESUS TORRES, ANA GABRIELA ALVES MEDEIROS, MATHEUS FERNANDO PEREIRA ALVES, NADSON SANTANA REIS
VÔLEI DE PRAIA BRASILEIRO: O QUE (NÃO) VEM SENDO PRODUZIDO?	LUIZA AZEVEDO LOPEZ, GUSTAVO DA SILVA FREITAS, LUIZ CARLOS RIGO

ISSN: 2175-5930

ISSN: 2175-5930

A PRODUÇÃO CIENTIFICA SOBRE TRANSEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA: O CASO DA *SCIELO*

THE SCIENTIFIC PRODUCTION ON TRANSSEXUALITY IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES OF EYA: THE CASE OF *SCIELO*

LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE TRANSEXUALIDAD EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL EJA: EL CASO DE *SCIELO*

Bruno de Oliveira Costa
Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ)
Erik Giuseppe Barbosa Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rafael Marques Garcia
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos deve considerar os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautar pelos princípios de equidade, diferença e na contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). Sabendo que este contexto educacional contempla, em sua maioria sujeitos em vulnerabilidade social, sexualidade e questões de gênero são postos a prova através da performatividade de gênero, em que atos e gestos buscam enquadrar os sujeitos em modelos binários, regidos pela heteronormatividade (BUTLER, 2015). Isso fica mais evidente quando se percebe o corpo em movimento presente nas aulas de Educação Física (EF) e, um corpo que não corresponde aos padrões culturais de gênero acaba sendo caracterizado, inclusive, como um corpo anormal (REIS; PARAÍSO, 2014).

OBJETIVO

Identificar a produção científica sobre estudantes transexuais nas aulas de Educação Física, especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma base de dados específica.

METODOLOGIA

O estudo tem natureza qualitativa e se caracteriza como descritivo, pelo levantamento de produções da base de dados SCieLO. Foram utilizados descritores, de forma individual e

ISSN: 2175-5930

associada. O estudo investigou a produção científica nos dez últimos anos sobre a *transexualidade na educação física escolar na EJA*, utilizando os filtros de pesquisa: 'ano de publicação (2012-2022)' e 'Scielo Área temática" (Humanas e da Saúde). Para os outros filtros, aplicou-se 'todos'.

RESULTADOS

O levantamento não identificou nenhum artigo que abordasse, especificamente, pessoas trans nas aulas de Educação Física na EJA. Porém, alguns descritores geraram produções, ainda que não sendo contemplado em sua totalidade.

Os descritores associados à 'educação de jovens e adultos' (EJA) não apresentaram arquivos, apenas quando fora analisado de forma exclusiva. Porém, nas Ciências Humanas, produções envolvendo questões sobre o ensino da disciplina de matemática, na EJA. Na Saúde, apenas um artigo aborda de fato a EJA.

'Corpo trans' identificou, nas Humanas, cinco produções, e, na Saúde, nove. Importante salientar que, as produções na área das Humanas também apareceram na área da Saúde, por conta do caráter multidisciplinar dos periódicos, abordando questões sociais, de saúde e de educação. As produções em comum nas áreas, abordam necessidades especificas de transição de gênero sob o ponto de vista da saúde, adoecimento e beleza, e ainda, a relação do corpo trans com os exercícios físicos. As quatro produções exclusivas da Saúde envolvem questões de itinerários no SUS por pessoas trans, destacando as dificuldades de acesso a este serviço, assim como o trajeto para o processo cirúrgico de redesignação sexual.

O descritor 'Educação Física Escolar' identificou apenas quatro na área da Saúde e cinco na área de Humanas que possuem efetivamente relação com o tema da transexualidade. Questões sobre sexualidade e homofobia nas aulas de Educação Física, a disciplina como ferramenta de combate ao bullying e cyberbullying e a influência dos pais em relação aos hábitos esportivos dos filhos foram levantadas. Destaque para a produção categorizada nas Humanas sobre a performatização queer nas aulas de educação física em que os autores Garcia e Brito (2018) observaram as relações de gênero e a sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inexistência de estudos sobre o corpo trans em movimento nas aulas de Educação Física da EJA nesta base de dados, reforça a concepção de que a cultura corporal binária de gênero prevalece. Assuntos sobre "Sexualidades" e "Gênero" são invisibilizados na escola, espaços que deveriam ser locais de debates para disseminação de conhecimento sobre o tema na sociedade, evitando assim, possíveis situações de discriminação e preconceito com relação às pessoas transexuais. A produção cientifica vem (des)tratando o assunto sobre pessoas trans nas aulas de EF na EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Disponível em: < http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf > Acesso em: 20 de março de 2023.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 8. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Col. Sujeito & História, 2015.

GARCIA, R. M.; BRITO, L. T. Performatizações queer na Educação Física Escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1321-1334, 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/82502. Acesso em: 11 de abril de 2023.

REIS, C. Á.; PARAÍSO, M. A. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 237-256, jan./abr. 2014.

A RESISTÊNCIA FEMININA DENTRO DOS E-SPORTS[1]

THE FEMALE RESISTANCE WITHIN ESPORTS

LA RESISTENCIA FEMENINA DENTRO DE LOS ESPORTS

Julia Victória Gomes Lod,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Maria Eduarda Nascimento da Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Andressa Vitória Ayres da Rocha,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Marlyson Sullyvan Sampaio Andrade,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Fernanda Yully dos Santos Monteiro,
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA)

INTRODUÇÃO

Na modernidade, as crianças brincam e estão em contato com o mundo tecnológico desde a mais tenra idade, tanto que hoje as estratégias pedagógicas para tratar os jogos eletrônicos (JE) na escola são variadas e consolidadas, como apontam Santos e Monteiro (2022) ao tratar as possibilidades dos JE nas propostas didáticas de professores.

Os E-Sports, termo criado recentemente para designar os jogos virtuais que apresentam competições organizadas, como League of Legends, FIFA, entre outros, vêm ganhando notoriedade, mas estão mais voltadas ao espetáculo (CAMPEDELLI e CARVALHO, 2018).

É interessante considerar alguns conceitos e comportamentos quando tratamos do E-Sports, pois sua popularização também traz uma cultura de gênero que se contrapõe à mulher. A ideia que predomina sobre o estereótipo gamer é de homem, branco, heterossexual, adolescente e cisgênero (COSTA, 2021).

Nos esportes eletrônicos, as mulheres enfrentam dificuldades para se estabilizar enquanto atletas. A violência e desigualdade são transpostas para o universo *gamer*, onde as mulheres ocupam local de antagonistas, como assumir a posição de “suporte” nos jogos em equipe (COSTA, 2021).

ISSN: 2175-5930

A proposta do estudo é apontar as estratégias de resistência feminina frente ao complexo contexto que os E-sports vem apresentando, para demarcar que as mulheres podem e devem ocupar estes espaços na sociedade.

METODOLOGIA

Nesta revisão bibliográfica, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011) para selecionar artigos relevantes à temática de gênero nos jogos online, utilizando termos como "vivência mulher e-sport", "mulher jogos online" e "gênero jogos online" na plataforma do Google Acadêmico. Os títulos e resumos dos artigos selecionados foram analisados para atender ao critério da proposta temática.

A RESISTÊNCIA FEMININA DENTRO DOS E-SPORTS

A comunidade feminina, nos jogos eletrônicos, encontrou maneiras de resistir aos obstáculos. Duarte e Quintão (2020) descobriram que algumas jogadoras se juntam a grupos em redes sociais e jogam em plataformas com outras mulheres para escapar do preconceito e criar um ambiente mais seguro.

O Projeto Valkírias, uma rede de apoio, tem um grande número de participantes e recursos oferecidos para ajudar mulheres a jogar e se sentir mais confortáveis em comunidade. O projeto se expandiu e agora oferece uma variedade maior de assistência às mulheres, destacando importância do movimento feminista para buscar equidade nos games (PUPO E DE ÁVILA, 2018).

É possível constatar que a criação de grupos femininos são uma forma de resistência para se inserir e usufruir dos ambientes online, e esses artifícios devem estar ligados a lutas maiores no combate a opressões e na luta pela democratização de todos os espaços esportivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resistência feminina nos JE é evidente, já que sua imagem é menosprezada na estrutura machista do universo eletrônico. A comunidade feminina cria ferramentas, como grupos online, para divulgar espaços onde as jogadoras se sintam mais à vontade para jogar.

ISSN: 2175-5930

É importante ter alternativas de assistência voltadas às mulheres, assim como policiamento nas plataformas de JE, quanto à estrutura violenta que define o "estereótipo gamer", para garantir a segurança das jogadoras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. **Lisboa**: Ed. 70, 2011. p. 281.

CAMPEDELLI, G.; CARVALHO, L.F.T. E-sports: uma análise sobre a sua legitimação e as novas configurações dos esportes espetáculo**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Joinville - SC – 2018.

COSTA, C.P.R.T. Casting E-sports: a vivência das mulheres nos esportes eletrônicos. **Dissertação de Mestrado**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos em Psicologia Social. São Paulo, 2021.

DUARTE, K. C.; QUINTÃO, R. T. Práxis de consumo: um estudo sobre a busca da libertação da opressão de gênero no contexto dos jogos on-line. **Cadernos EBAPE**. BR, v. 20, n. 6, p. 794-806, 2022.

PUPO, N. L. S.; DE AVILA, G. N. ViolÊncia contra a mulher nos jogos online. **Revista de Movimentos Sociais e Conflitos**, v. 4, n. 2, p. 126-146, 2018.

SANTOS, M.A.R.; MONTEIRO, E.C.P. Jogos eletrônicos e Educação física Escolar: Tensões, Alternativas e Perspectivas docentes. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 14, Nº. 35, maio/agosto 2022.

ACOLHE ESEFID: PROGRAMA DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA, A DISCRIMINAÇÃO E AO ASSÉDIO DA ESEFID/UFRGS[1]

SUPPORTIVE ENVIRONMENT ESEFID: COMBATING VIOLENCE, DISCRIMINATION AND HARASSMENT AT ESEFID/UFRGS PROGRAM

AMBIENTE ACOGEDOR ESEFID: PROGRAMA DE ENFRENTAMIENTO CONTRA LA VIOLENCIA, DISCRIMINACIÓN Y ACOSO POR ESEFID/UFRGS

Alex Fabiana Souza do Nascimento[2]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Luiz Gustavo da Luz Rodrigues[3]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Lisandra Oliveira e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Raquel da Silveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Márcio Noronha Pizarro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
André Luiz dos Santos Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta um Programa de Extensão Universitária desenvolvido na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que objetiva promover ações de enfrentamento à violência, a discriminação e ao assédio nesse contexto.

O PROGRAMA DE EXTENSÃO ACOLHE ESEFID

A UFRGS, instituição pública, a serviço da sociedade e que procura respeitar as diferenças, vem sealinhando a diferentes dispositivos legais e acordos internacionais que têm como finalidade coibir a discriminação, o preconceito e o assédio. Como efeito, a Resolução nº

[1] Bolsista de Extensão - PROREXT/UFRGS.
[2] Bolsista de Extensão - PROREXT/UFRGS.
[3] Disponível em: https://www.instagram.com/acolhesefid/.

66/2009 (UFRGS, 2009) altera a redação do inciso V, do Artigo 10, da Resolução nº 07/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (UFRGS, 2004), que passa a prever no Código Disciplinar Discente: a prática, indução ou incitação, por qualquer meio, a discriminação ou preconceito de gênero, raça, cor, etnia, religião, orientação sexual ou procedência.

Além disso, entre os objetivos descritos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDIUFRGS 2016/2026), está a competência da Universidade em promover e aperfeiçoar práticas de convívio e de cidadania, incluindo segurança, valores humanos, respeito às diferenças e combate à intolerância e ao preconceito.

O referido Programa de Extensão está vinculado ao Núcleo de Assédio Moral, Projeto de Acompanhamento e Reparação (AMPARE), vinculado ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) e à Pró-Reitoria de Extensão (PROREXT) da UFRGS, que objetiva a realização de atividades de extensão, ensino e pesquisa interligados à temática da prevenção e do enfrentamento ao assédio moral e assédio sexual.

Alinhado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-UFRGS 2016/2026) o Programa Acolhe ESEFID visa o acolhimento e encaminhamento de casos de violência, assédio e discriminação junto instâncias competentes da UFRGS. Para tanto, prevê quatro diferentes eixos de ação: 1) pedagógico: organização de campanhas de conscientização e enfrentamento, divulgação de resultados das pesquisas produzidos pelo grupo; 2) produção de dados sobre violência e discriminação na ESEFID; 3) Orientações para produção e encaminhamento das reclamações dos casos de violência, discriminação e assédio para as instâncias competentes; 4) Ciclo de encontros para discussão dos temas referentes ao escopo do projeto.

Como público alvo estão discentes dos cursos de Graduação (Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Educação Física, Dança e Fisioterapia) e de Pós-graduação da ESEFID; servidores(as) técnicos(as), servidores(as) docentes vinculados(as) a ESEFID, profissionais terceirizados(as) que prestam serviço no Campus Olímpico e comunidade em geral que frequente as dependências da ESEFID.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O Programa que completou um ano em abril de 2023 foi reeditado com prazo de execução até 2026. Até o presente momento, foram organizadas campanhas de conscientização

e enfrentamento à discriminação, a violência e ao assédio [via mídia social[4] e via adesivagem dos espelhos do banheiro da ESEFID]; pesquisas acerca da violência, discriminação e assédio no Campus Olímpico estão em fase de obtenção de informações; o ciclo de encontros teve sua primeira atividade por meio de uma Aula Pública sobre mecanismos institucionais de denúncia em março de 2023.

Com isso, pretendemos identificar dispositivos que promovam a capilarização e o acesso as informações e canais para a identificação de casos de assédio, discriminação e violência na ESEFID, para contribuirmos na construção de uma Unidade mais humana e acolhedora às diferenças, o que reflete diretamente na formação acadêmica das pessoas que constroem a Universidade cotidianamente.

REFERÊNCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 66/2009**, de 10 de março de 2004. Dispõe sobre o código disciplinar seguida pelo discente. Porto Alegre: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/demet/?page_id=135>. Acesso em: 3 maio. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 07/2004**, de 10 de março de 2004. Dispõe sobre a aprovação do código disciplinar discente. Porto Alegre: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em: resoluções normativas vigentes – CEPE. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cepe/resolucoes-normativas-vigentes/>. Acesso em: 3 maio. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de desenvolvimento institucional**: PDI 2016-2026- "Construa o futuro da UFRGS", 24 de junho de 2016. Porto Alegre: Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148942>. Acesso em: 3 maio. 2023.

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização

AS PERCEPÇÕES DOS/AS ALUNOS/AS SOBRE A PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS NO MUNICÍPIO DE PINHEIRO[1]

STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT FEMALE PARTICIPATION IN PRACTICAL PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT AN ELEMENTARY SCHOOL FINAL YEARS IN THE MUNICIPALITY OF PINHEIRO

LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA PARTICIPACIÓN FEMENINA EN CLASES PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DE UNA ESCUELA PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE PINHEIRO

Fernanda Bernadeth Monteiro Ferreira,
UFMA
Rarielle Rodrigues Lima,
UFMA

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar é uma disciplina que apresenta como objeto de estudo a cultura corporal de movimento. A realidade muitas vezes observada nas aulas dessa disciplina é de desigualdade impostas por gênero no acesso aos conhecimentos apresentados, em que a sistematização dos conteúdos permite a inclusão ou exclusão dos estudantes por gênero. Dessa forma, a pesquisa busca compreender as percepções dos/as alunos/as sobre a participação feminina nas aulas práticas de Educação Física, percebendo os discursos sobre a participação ou não durante as aulas. Para isso, foi construída a partir de uma revisão bibliográfica utilizando os descritores: Educação Física; Gênero; Educação Física escolar e gênero, de artigos encontrados nas bases de dados CAPES e SCIELO no período entre 2011 e 2021. As pesquisas elencadas a partir da revisão de literatura, descrevem sobre três temáticas centrais, sendo elas: os estudos de gênero na Educação Física, as masculinidades produzidas e reproduzidas a partir das aulas da disciplina e a participação feminina na Educação Física escolar. Foi realizada também, a análise dos estudos pós-estruturalistas de: Guacira Lopes Louro (1997), Joan Scott

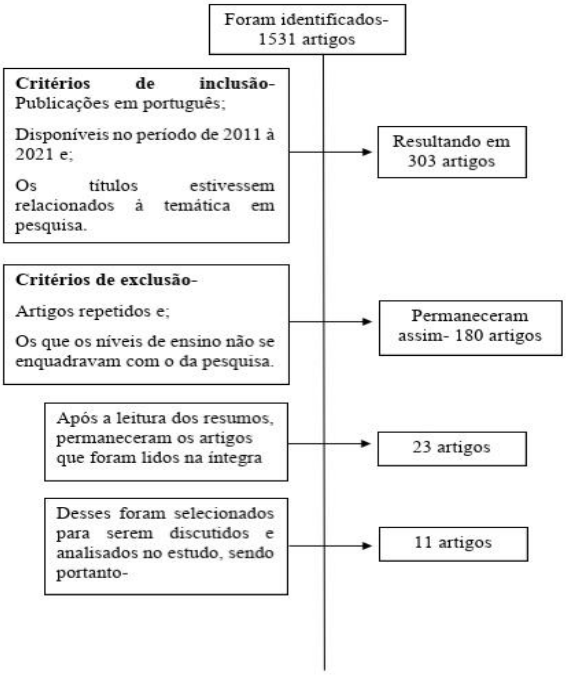
[1] Esse trabalho contou com apoio financeiro da instituição CNPQ

(1995) e Judith Butler (2003). E através da pesquisa de campo, com aplicação de questionários semi-estruturados e do uso do diário de campo entre os meses de outubro e dezembro de 2021 em uma escola pública municipal de Pinheiro/MA. O questionário, primeiramente apresentou questões acerca da caracterização da amostra, por meio de dados sociodemográficos, e seguida os questionamentos foram sobre a vivência no cotidiano das aulas práticas de Educação Física.

ABORDAGENS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO: UMA BREVE REVISÃO

Para esta revisão realizamos um levantamento bibliográfico a partir dos descritores: educação física escolar e gênero, combinados entre si, de artigos indexados nas bases de dados CAPES e SCIELO. Todo o processo de sistematização das buscas nas bases de dados está ilustrado na figura 1.

Figura 1- Fluxograma das buscas nas bases de dados



Fonte: Próprio autor 2022

O quantitativo de artigos analisados no processo de revisão da literatura correspondeu a 11 produções, as quais são apresentadas a seguir (Quadro 01).

Quadro 01- Artigos selecionados para a revisão

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO
Estudos de gênero na Educação Física Brasileira.	DEVIDE, Fabiano Pries; OSBORNE, Renata; SILVA, Elza Rosa; FERREIRA, Renato Callado; CLAIR, Emerson Saint; NERY, Luiz Carlos Pessoa.	2011
Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar	DORNELES, Priscila Gomes	2012
As masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física: percepções docentes	SILVA, Marcelo Moraes e; CESÁR, Maria Rita de Assis.	2012
Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/ exclusão.	BRITO, Leandro Teófilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos.	2013
Promoção de Igualdade de Gênero nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental.	SILVA, Douglas Rosa de Sousa; FARIA, João Paulo de Oliveira; LINS, Raquel Guimarães.	2015
Os estudos de gênero e masculinidade e seus reflexos para a Educação Física.	PEREIRA, Erick Giuseppe Barbosa; PONTES, Vanessa Silva; RIBEIRO, Carlos Henrique de Vasconcelos; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira.	2015
Discussão de gênero nas aulas de Educação Física: uma revisão.	MATOS, Naiara da Rocha; BRASILEIRO, Geisa Silva; ROCHA, Rodolfo; NETO, Jorge Lopes Cavalcante.	2016
Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula.	UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena.	2016
Gênero e cultura corporal de movimento: prática e percepções de meninas e meninos.	ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; GARCIA, Emília Fernandéz; RICO, Elena Ramírez; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge.	2018
A formação de futuras professoras de Educação Física: reflexões sobre gênero e sexualidade.	VASCONCELOS, Camila Midori Takemoto; FERREIRA, Lílian Aparecida.	2020
Gênero, sexualidade e educação física: formação e prática docente.	FREITAS, Milena de Bem Zavanella; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de.	2020

Fonte: próprio autor 2022

Observamos mediante esses artigos, que os estudos de gênero elencados abordam feminilidades e masculinidades encontradas na Educação Física escolar, buscam compreender também como tais questões interferem na participação dos alunos. Como afirma Lima (2015) a disciplina na escola, deve possibilitar as diferentes experiências a todos os alunos para o desenvolvimento suas potencialidades, para isso não deve ser seletiva, mas sim, abranger as dimensões da prática corporal, com os conhecimentos conceituais e práticos, através de uma participação efetiva dos alunos.

Percebemos com as análises que os estudos que tratam da abordagem gênero e Educação Física, concentram-se em sua maioria na região Sudeste do país, sendo, portanto, 8 artigos. Dos outros estudos, 2 foram produzidos na região Sul e apenas 1 na região Nordeste. Matos (2016)

explica que essa disparidade na realização das produções científicas, aos considerarmos as diferentes regiões brasileiras sobre esse tema, pode estar relacionada a maior quantidade de centros, institutos de pesquisa e Universidades Públicas concentradas nas regiões Sudeste e Sul.

Identificamos que houve uma desproporção na quantidade dos sujeitos participantes nas amostras das pesquisas que não se encaixam em estudo de revisão, compostas por alunos e professores. O maior grupo de participantes contou com 1742 estudantes de diferentes escolas do 8° e 9° ano da rede pública estadual e municipal de ensino (ALTMANN et al., 2018) e a menor amostra contou com a participação de 10 professores da rede municipal (DORNELLES, 2012).

Os apontamentos principais demarcados a partir da leitura desses artigos, discutem sobre as relações de poder estabelecidas mediante as ações genereficadas, nos fazendo reconhecer que a ausência dessas discussões interfere na prática docente e permite a manutenção de estereótipos, às vezes de forma imperceptível pelos sujeitos da escola, ou seja, alunos e professores. Os estudos sobre gênero na Educação Física escolar, elencados nesta revisão possuem relevância, visto que as diversas reflexões tendem a contribuir para a compreensão do que se tem produzido de conhecimento acerca dessa temática, e auxiliam no planejamento que possibilite uma educação efetiva, com equidade na participação.

OBSERVAÇÕES OBTIDAS NO QUESTIONÁRIO

Identificação dos participantes e discussão dos resultados do questionário

Ao analisarmos os questionários identificamos na pesquisa, que houve a participação de 70 estudantes voluntários, sendo eles 39 meninas e 31 meninos, inseridos na faixa etária de anos. Os estudantes participantes, faziam parte de 2 turmas do 6º ano e de 2 turmas do 7º ano, neste mesmo local foi realizado o Estágio supervisionado obrigatório em Educação Física no ensino fundamental, a experiência do estágio, foi uma oportunidade para o desenvolvimento da pesquisa.

Na questão que se refere ao interesse das meninas pelas aulas teóricas e aulas práticas, mediante a análise das respostas, às aulas práticas em comparação com as aulas teóricas, contam com maior participação feminina. Um possível motivo desse interesse, foi constatado por meio das observações do diário de campo, que indica que os alunos se dispõem para as atividades

práticas das aulas, por serem realizadas fora do espaço comum da sala de aula, ou seja, geralmente na quadra da escola.

Em uma outra discussão levantada no questionário, buscamos reconhecer em qual conteúdo os escolares percebem maior participação feminina. Observamos que a unidade temática dança foi a que apresentou maior frequência nas respostas dos alunos. Percebemos então a similaridade das respostas com outros estudos, como o Vasconcelos e Ferreira (2020), no qual indicam que as meninas realizam movimentos da cultura corporal que envolvem mais delicadeza e calma, sem muita rapidez e agilidade, e, portanto, estão relacionados à temática dança, ou ainda ginástica, em detrimento das atividades que envolvam força e resistência, pois estas estão marcadas no dito referencial de masculinidade

Em relação a frequência das meninas nas aulas a construção do interesse em participar, um outro apontamento sugeriu que os alunos selecionassem uma ou mais alternativas, de motivos que eles consideram que algumas meninas não participam das aulas. Identificamos que a resposta que mais se repetiu nos questionários participantes é que as meninas não participam porque não sabem jogar. A análise crítico-reflexiva da questão em discussão, comprova que em diversas situações é notória uma antalização feminina, que considera as capacidades físicas delas, como reduzidas baseadas no envolvimento das atividades executadas, em comparação com os meninos (SILVA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises constituídas inicialmente na revisão de literatura, percebemos que as produções discutem sobre as relações de poder estabelecidas mediante as ações genereficadas, nos fazendo reconhecer que a ausência dessas discussões interfere na prática docente e permite a manutenção de estereótipos, às vezes de forma imperceptível pelos sujeitos da escola: alunos e professores. Os estudos sobre gênero na Educação Física escolar analisados neste trabalho possibilitam a compreensão do que se tem produzido de conhecimento acerca dessa temática e auxiliam no planejamento que possibilite uma educação efetiva, com equidade na participação. No que que se refere às análises dos questionários percebemos que nas aulas práticas de Educação Física há uma maior participação masculina, pois evidencia a categorização pela constituição de habilidades ao afirmarem e reiterarem que meninas não sabem jogar, o que ocasiona em muitos momentos a evasão das meninas nas aulas ou

direcionam a substituição de conteúdo para que ocorra um envolvimento mais ativo nas práticas. No entanto, a tentativa de transformar o conteúdo mais atrativo para os/as alunos/as durante a execução das aulas, sistematicamente se consolida no cotidiano da escola as práticas ditas como "de menino" e de "menina". Por isso, as discussões sobre gênero se tornam fundamentais para mediar situações como estas apresentadas, de forma a facilitar o desenvolvimento das aulas e a compreensão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de vivenciar os conteúdos da Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; GARCIA, Emília Fernandez; RICO, Elena Ramirez; POLIDORO, Soely Aparecida Jorge. **Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos.** Rev. Estudos Feministas, v.26, n.1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n144074>. Acesso em 13 de fev de 2021.

BRITO, Leandro Teófilo; SANTOS, Mônica Pereira. **Masculinidade na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Abr-Jun; 27 (2); p.235-246; São Paulo, 2013. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/kWCNMFRrjx6XDq8LZGtRvfS/?format=pdf&lang=pt> . Acesso 21 de fev. 2021.

DEVIDE, Fabiano Pries; OSBORNE, Renata; SILVA, Elza Rosa; FERREIRA, Renato Callado; CLAIR, Emerson Saint; NERY, Luiz Carlos Pessoa. **Estudos de gênero na Educação Física Brasileira**. Motriz, Rio Claro, v.17 n.1 p.93-103, jan./mar. 2011. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2011v17n1p93>. Acesso 27 de fev. de 2021.

DORNELLES, Priscila Gomes. **Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 32, n. 87, p. 187-197, mai.-ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rmssCPQFnQ4ZGpFkkG9M4jx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 22 de fev. 2021.

FREITAS, Milena de Bem Zavanella; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Gênero, sexualidade e educação física: formação e prática docente**. Revista Motricidades, v. 4, n. 3, p. 217-230, set.-dez. 2020. Disponível em< https://motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/25946463.2020.v4.n3.p217-230/pdf>. Acesso em 22 de fev. de 2021.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual da pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte. Ed. EAD Educação à distância, 2014.

LIMA, Rubens Rodrigues. **História da Educação Física-algumas pontuações**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015. Disponível em < https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199>. Acesso 17 de mar de 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1997.

MATOS, Naiara da Rocha; BRASILEIRO, Geisa Silva; ROCHA, Rodolfo Teixeira; NETO, Jorge Lopes Cavalcante. **Discussão de gênero nas aulas de educação física: uma revisão sistemática**. Revista Motrivivência v. 28, n. 47, p. 261-277, Santa Catarina, maio/2016. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p261>. Acesso em 27 de fev. 2021.

PEREIRA, Erick Giuseppe Barbosa; PONTES, Vanessa Silva; RIBEIRO, Carlos Henrique de Vasconcelos; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. **Os estudos de gênero e masculinidade e seus reflexos para a Educação Física**. Revista Brasileira Ciência e Movimento, São Paulo, 2015; 23(1), p. 146-156. Disponível em< https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/4865>. Acesso em 22 de fev. 2021.

SILVA, Douglas Rosa de Souza; FARIA, João Paulo de Oliveira; LINS, Raquel Guimarães. **Promoção da igualdade de gênero nas aulas de educação física escolar no ensino fundamental**. Revista Multidisciplinar de Educação, v. 2, n. 4, 2015. Disponível em https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1626>. Acesso em 22 de fev. 2021.

SILVA, Marcelo Moraes e; CÉSAR, Maria Rita de Assis. **As masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física: percepções docentes**. Rev. Motrivivência, n.39, p. 101-112, dez. 2012. Disponível em < https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2012v24n39p101>. Acesso em 29 de mar. de 2021.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. **Educação Física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula**. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>. Acesso em 19 de fev. 2021.

VASCONCELOS, Camila Midori Takemoto; FERREIRA, Lílian Aparecida. **A formação de futur@as professor@s de Educação Física: reflexões sobre gênero e sexualidade**. Educação em revista, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698209700>. Acesso em 13 de fev. 2021.

CARREIRA DE TREINADORA NO HANDEBOL: ESTUDO SOBRE DESAFIOS E PROTAGONISMO DA MULHER COMO LÍDER NO ESPORTE

HANDBALL COACHING CAREER: A STUDY ON CHALLENGES AND PROTAGONISM OF WOMEN AS LEADER IN SPORT

CARRERA DE ENTRENADOR DE BALONMANO: ESTUDIO SOBRE PROTAGONISMO Y DESAFÍO DE LA MUJER COMO LÍDER EN EL DEPORTE

Livia de Paula
Universidade Federal de Goiás
Tathyane Krahenbühl
Universidade Federal de Goiás

INTRODUÇÃO

O esporte é um fenômeno sociocultural e, como tal, possui uma relação intrínseca com valores e ideologias sociais, inclusive de gênero. Historicamente, o esporte é um campo de hegemonia masculina, refletindo a posição e divisão de papéis sociais impostos às mulheres limitando a participação ou reduzindo a sua presença a espectadoras e assistentes em eventos esportivos. Entretanto, o esporte não é feito apenas por atletas, mas também por árbitros, preparadores físicos, fisioterapeutas e por treinadores. No contexto geral, a participação das mulheres em cargos de liderança é baixa, e dentro do esporte isso não se mostra diferente. De acordo com Ferreira et al. (2013), no Brasil, em um total de 259 federações, 71,4% delas não apresentam mulheres cadastradas como técnicas, além de que em 22 modalidades, coletivas e individuais, apenas 7% dos técnicos são mulheres. No handebol, especificamente, Silva, Jacó e Krahenbühl (2021) encontraram que entre 2014 e 2020 não houve convocação para treinadora principal em equipes Olímpicas femininas ou masculinas, e apenas uma convocação para auxiliar na equipe feminina. Diante disso, é fato de que são necessárias estratégias que visam a equidade de gênero dentro de posições de liderança no esporte. Esse estudo objetivou identificar e analisar as diversas fases, influências e contextos da carreira esportiva de treinadoras de handebol, verificando quais os fatos e as razões mais relevantes para a inserção e permanência, a progressão e promoção (ou não) da carreira dessas mulheres como líderes no esporte..

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho é um estudo qualitativo, descritivo com caráter exploratório e retrospectivo, o qual foi realizado um estudo de caso, a partir de uma entrevista semiestruturada, onde um roteiro estabelecido anteriormente norteou as perguntas. A entrevista foi realizada via Google Meet, transcrita e a análise de dados feita a partir da Análise Qualitativa de Conteúdo (MAYRING, 2014).

RESULTADOS PRELIMINARES

Quando perguntada diretamente, a entrevistada relata não perceber o machismo vindo dos seus atletas ou dos responsáveis por eles. Entretanto, em vários momentos da entrevista, relatou que dentro da federação, em congressos técnicos e até mesmo árbitros e outros treinadores, por várias vezes, não a respeitou apenas por ser mulher. Quando questionada sobre o porquê de haver poucas mulheres no cenário do handebol, responde que isso se deve a diversos fatos. Primeiro, há poucas equipes competitivas de alto nível no Brasil e dentro dessas equipes há poucas mulheres inseridas, seja no comando das equipes ou em outros cargos da comissão técnica. Também menciona o fato de que homens costumam contratar apenas homens, e relata que já trabalhou com diversas estagiárias e nenhuma foi efetivada. Adicionalmente, a falta de incentivo "interno" dentro dos times, a treinadora diz que procura incentivar as atletas a seguirem a carreira como treinadoras e que isso deve partir de todos os treinadores, não apenas de mulheres como ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de representatividade, em conjunto com a dupla jornada e o machismo presente nas federações, mostra que além de dar lutar por uma chance, as treinadoras precisam lutar muito mais para se manterem onde estão e principalmente para serem respeitadas. Todas essas questões estão pautadas numa construção social de qual é o papel da mulher, e o maior desafio é conseguir ultrapassar esse pensamento estrutural de divisão de papéis que ainda pondera sobre a nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, H. J.et al. A baixa representatividade de mulheres como técnicas esportivas no Brasil. Movimento, v. 19, n. 3, p. 103-124, 2013. Disponível em https://www.redalyc.org/pdf/1153/115328026002.pdf Acesso em 24 abr. 2023.

MAYRING, P. Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt, 2014. Disponível em: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173 Acesso em 24 abr. 2023

SILVA, L. A.; JACÓ, J. F.; KRAHENBÜHL, T. As (não) convocações de mulheres para cargos de liderança nas comissões técnicas no Handebol brasileiro nos anos de 2014-2020. Pensar a Prática, Goiânia, v. 24, 2021. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/65760 Acesso em: 24 abr. 2023.

CORPO E MASCULINIDADES NA CINEMATOGRAFIA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA[1]

BODY AND MASCULINITIES IN CONTEMPORARY BRAZILIAN CINEMATOGRAPHY

CUERPO Y MASCULINIDADES EN LA CINEMATOGRAFÍA BRASILEÑA CONTEMPORÁNEA

Jorge Felipe Freitas
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Leandro Teofilo de Brito
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

O cinema é uma linguagem que pode ser significada não apenas como arte, mas como um artefato cultural potente para mobilizar e desestabilizar certezas, uma vez que coloca sob suspeita nossas escolhas, nossas formas de olhar e entender o que chamamos de realidade. Aposta-se na premissa de que o cinema exerce uma pedagogia da sexualidade (LOURO, 2017) entre seus espectadores, pois os significados que se atribuem às identidades sexuais e de gênero são situados e disputados historicamente e, ao longo dos tempos, posições de sujeitos vêm sendo (res)significadas de formas múltiplas nos filmes. Assim, esta pesquisa, que se encontra em andamento, busca discutir sentidos relacionados ao corpo e às masculinidades no cinema brasileiro.

Algumas questões são destacadas: Como o cinema brasileiro contemporâneo vem significando o corpo e as masculinidades em sua produção mais recente? Como as pedagogias da sexualidade afetam o cinema brasileiro contemporâneo no tocante à (re)produção dos modos de ser homem? Como marcadores da diferença estão interseccionados às masculinidades na cinematografia nacional recente? Como objetivos, buscamos: discutir como o cinema brasileiro contemporâneo significou corpo e masculinidade na sua produção mais recente; problematizar diferentes modos de ser homem nas produções brasileiras; interpretar a intersecção entre as masculinidades e diversos outros marcadores da diferença presentes nos filmes selecionados.

[1] O presente trabalho contou parcialmente com apoio financeiro.

CORPO, MASCULINIDADES E O CINEMA BRASILEIRO

A conceitualização de masculinidade nesta pesquisa está fundamentada pela noção de performatividade: a constituição do gênero por meio da repetição estilizada do corpo por falas, atos, movimentos e gestos, enunciados por uma matriz heterossexual e pelo binarismo masculino e feminino, é um fenômeno passível de ressignificações (BUTLER, 2019). Pensar as masculinidades por essa perspectiva significa reconhecer os inumeráveis e disputados processos de identificações do masculino performatizados nos diversos contextos – aqui nesta pesquisa, destaca-se o contexto do cinema.

Nesse contexto, é produtivo reconhecer as masculinidades no cinema brasileiro interseccionadas a diversos marcadores da diferença como raça, classe social, orientação sexual, entre outros. A teorização da interseccionalidade se mostra como uma ferramenta analítico-política potente ao considerar que categorias da diferença podem se materializar em desigualdades por meio de relações de poder assimétricas, que vão além do seu somatório na configuração das discriminações e das opressões (CRENSHAW, 2002).

Com o objetivo de realizar uma leitura e interpretação fílmica múltipla, rica em significados e até mesmo situada em processos de disputas, a metodologia de pesquisa deste projeto se baseia numa etnografia de tela (BALESTRIN; SOARES, 2014). Os filmes nacionais elencados para análise foram escolhidos pela centralidade da temática da masculinidade e produzidos nas duas últimas décadas: Madame Satã; Besouro; Tatuagem; Praia do Futuro; Hoje eu quero voltar sozinho; Beira-Mar; Redemoinho; e Mariguella.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interpretações iniciais da análise filmica mobilizada sobre a cinematografia brasileira contemporânea destacada, nos aponta para a multiplicidade das masculinidades nas diferentes produções. Os sentidos do masculino se mostraram interseccionados à classe social, raça, orientação sexual, juventude, regionalidade, entre outros, denotando as disputas por significações sobre as performatizações das masculinidades dos personagens centrais dos filmes.

Nesse sentido, apostamos que o corpo masculino vem se mostrando diverso no cinema brasileiro, pois este é um reflexo da multiplicidade de identificações das masculinidades que

circulam na sociedade contemporânea. Assim, os estudos sobre corpo, gênero e sexualidade, ao focalizarem o cinema como artefato cultural, terão um escopo potente de problematização em suas pesquisas na focalização das masculinidades.

REFERÊNCIAS

BALESTRIN, P.; SOARES, R. "Etnografia da tela": uma aposta metodológica. In: MEYER, D.; PARAISO, M. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 2ª edição. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 89-111.

BUTLER, J. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pensamento feminista:** conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 213- 230.

CRENSHAM, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.10, n.1, p.171-188, jan. 2002.

LOURO, G. L. **Flor de Açafrão**: takes, cuts, close-ups. Autêntica, 2017.

CORPOS FEMININOS E A MISOGINIA NO DESGOVERNO BOLSONARO[2]

FEMALE BODIES AND MISOGINIA IN MISGOVERNMENT BOLSONARO

CUERPOS FEMENINOS Y MISOGINIA EN EL MISGOBIERNO BOLSONARO

Arliene Stephanie Menezes Pereira
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Joselita da Silva Santiago
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Francisco Eraldo da Silva Maia
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

Apesar de algumas conquistas, as mulheres ainda hoje vivem um imenso apagamento, sendo constantemente invisibilizadas e não podendo exercer plenamente seus direitos na sociedade. Somado a isso, ainda temos o fenômeno da misoginia, caracterizado pelo discurso de ódio, aversão e desprezo às mulheres, associando-se à violência verbal, física, psicológica, sexual e que muitas vezes culmina no feminicídio. Na atualidade brasileira, as mulheres também continuam enfrentando infindáveis barreiras para uma plena democracia.

Nesse contexto de tentativa de depreciação das mulheres, objetivamos enfatizar os paradoxos e as narrativas misóginas direcionadas aos corpos femininos, protagonizadas pela direita brasileira e tendo como principal figura política o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Colocando em pauta a reflexão sobre os rebatimentos acerca da democracia, a partir da denúncia de falas esboçadas por lideranças políticas. Sendo imprescindível que estas narrativas sejam colocadas em um debate crítico.

Neste intento, nos utilizamos, nesse texto, da leitura e observação crítica de notícias e movimentações políticas que criam e sustentam esse tipo de discurso através da internet.

[2] O trabalho conta com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Justificando-se pela denúncia de um desgoverno que reverberou e vem enunciando falas que a todo momento tentam deslegitimar a luta das mulheres. Sendo então, urgente que se faça uma crítica ao silêncio histórico sobre esses corpos, com seus rebatimentos nas desigualdades de gênero.

A MISOGiNIA SOBRE OS CORPOS DAS MULHERES

O machismo, o antifeminismo e a misoginia hoje não são apenas dados da política brasileira, eles são fundamentos da própria. Num país com uma cultura predominantemente machista, é muito difícil acreditar que o tratamento dado aos corpos femininos seja equivalente ao tratamento dado aos homens.

Ainda que a discussão sobre as posições de gêneros não seja nada recente, e também não estamos afirmando aqui que o machismo e a misoginia nunca existiram, mas que após as eleições de 2018 esses comportamentos se tornaram mais frequentes.

A partir disso, fica exposta à prática de atacar constantemente as conquistas alcançadas pelas mulheres, como também de não apresentar propostas que beneficiem o segmento. No plano de governo apresentado por ele em 2018, quando era candidato à presidência, só havia apenas uma única menção as mulheres num rol de 81 páginas, a qual era no título de um gráfico.

Em 2018, em sua campanha para a presidência, os corpos, os quais subalternizava, foram para a rua e articularam manifestações e movimentos contra ele, sendo o de maior alcance nacional, o #EleNão, que contou com o apoio de diversos movimentos.

As ofensas proferidas por esse governo marcaram um retrocesso ainda maior para a sociedade brasileira e as declarações do ex-presidente e suas constantes ofensas às mulheres são de conhecimento público, notório e histórico. Afinal, ele nunca fez questão de esconder e suas falas fazem parte de seu repertório muito antes de concorrer ao cargo de presidente.

“O Brasil nunca teve um governo tão inimigo das mulheres. Bolsonaro ofende, humilha, desrespeita. Em aparições repugnantes, abre um esgoto verborrágico antipopular, machista, homofóbico, misógino, das cavernas” (LUCENA, 2020, s/p). Entre as violências disseminadas estão declarações que naturalizam a misoginia, o machismo e falas contrárias às leis que asseguram direitos e combatem às violências de gênero.

Em 2003, durante entrevista à Rede TV, o mesmo, protagonizou um insulto verbal e praticou violência física sobre o corpo da deputada Maria do Rosário (PT-RS) que disse a ele:

"O senhor promove a violência". E ele retrucou: "Eu sou estuprador agora? Jamais iria estuprar você, porque você não merece". Bolsonaro ainda empurrou a deputada e a xingou chamando-a de vagabunda. Em 2014, o episódio se estendeu, repetindo-se durante plenária, em que a deputada elogiava o trabalho da Comissão Nacional da Verdade. Quando chegou a vez de Bolsonaro falar, Maria do Rosário deixou a câmara e ele novamente a insultou (EXTRA, 2014).

No Brasil o estupro é crime hediondo previsto no Código Penal, mas Bolsonaro usa de seu *status* para disseminar a cultura do estupro como manutenção de poder, terrorismo sexual e desumanização pelos corpos femininos perpetuados pela cultura do estupro. Pelas declarações à Maria do Rosário foi condenado a indenizar a deputada e a se retratar publicamente.

As polêmicas também envolveram direitos trabalhistas, sobretudo o das mulheres. Em 2014, em entrevista concedida ao jornal Zero Hora, ele afirmou:

> Entre um homem e uma mulher jovem, o que o empresário pensa? Poxa, essa mulher está com aliança no dedo. Daqui a pouco engravida. Seis meses de licença-maternidade a mulher, por ter um direito trabalhista a mais, no caso a licença de gestante, o empregador prefere contratar homem. Por isso que o cara paga menos para a mulher. É muito fácil eu, que sou empregado, falar que é injusto, que tem que pagar salário igual (FOSTER, 2014, s/p).

Em 2016 no programa SuperPop da Rede TV, ainda falou sobre o que havia dito anteriormente: “eu não empregaria [homens e mulheres] com o mesmo salário. Mas tem muita mulher que é competente”. E em 2018 foi ao programa *Agora É Com Datena* na TV Band, onde questionou: “Aponte um áudio meu dizendo que mulher tem que ganhar menos do que homem” (RESENDE, 2018).

Fato é que o ex-presidente naturaliza as mulheres ganharem menos do que os homens no Brasil, e ainda justifica dizendo que é porque engravidam, desconsiderando todo o trabalho envolvido em gerar e parir os filhos. Normalizando um discurso que precariza aquelas que escolhem ser mães.

Outro episódio foi em 2017, durante uma palestra no clube Hebraica, no Rio de Janeiro, proferiu várias falas preconceituosas de cunho racista, homofóbicas, em que destaca-se uma pela misoginia e envolvimento da própria família: “Eu tenho cinco filhos. Foram quatro homens. A quinta eu dei uma fraquejada e aí veio uma mulher" (FOLHA DE SÃO PAULO,

2020, s/p). Deixando escapar sua vilania em relação as mulheres em que nem mesmo sua filha (uma mulher) está imune.

Em 2019, em seu primeiro ano como presidente, Bolsonaro fez uma declaração durante um café da manhã com jornalistas no Palácio do Planalto quando comentava a decisão do Museu Americano de História Natural de Nova York de não sediar uma homenagem a ele, em que disse: "[...] quem quiser vir aqui fazer sexo com uma mulher, fique à vontade. O Brasil não pode ser um país do mundo gay, de turismo gay. Temos famílias" (UOL, 2019, s/p). A declaração dissemina a violência contra as mulheres, além de ser homofóbico, e ainda desconstrói as lutas do movimento feminista e da comunidade LGBTQIAP+, incentiva o turismo sexual de forma naturalizada e despreza a luta histórica para tirar do Brasil o rótulo de paraíso do turismo sexual.

Importante destacar que ao lado de suas falas misóginas, o governo federal não transferiu nenhum recurso no primeiro ano de governo para a Casa da Mulher Brasileira, estrutura de acolhimento, apoio, proteção e acesso à justiça para mulheres vítimas da violência doméstica. Posteriormente, no período pandêmico, e chegou a marcar um dos piores desempenhos no orçamento do governo voltado às mulheres.

Em 2020, Bolsonaro fez um comentário machista e de cunho sexual se referindo a repórter da Folha de São Paulo, Patrícia Campos Mello: “Ela queria um furo. Ela queria dar um furo a qualquer preço contra mim”, disse aos risos. A frase ainda repercutiu entre seus apoiadores, que agrediram verbalmente a jornalista nas redes sociais. O termo, que se refere ao trabalho dos jornalistas, foi voltado às mulheres como forma de insulto (TEODORO, 2020).

As falas polêmicas também foram proferidas por Damares Alves, ex-ministra do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Em 2019 a mesma deu uma declaração durante um evento no Palácio do Planalto, em que mostrava os resultados do programa Abrace o Marajó. Justificou o abuso sexual sofrido por meninas da Ilha de Marajó-PA pela falta do uso de calcinhas. A ministra, ao comentar o alto índice de estupro na região, disse: "As meninas lá são exploradas porque elas não têm calcinha, não usam calcinha, são muito pobres" (CARTA CAPITAL, 2019, s/p). Tal fala nos mostra a incapacidade da ministra quando esta culpabiliza as vítimas e justifica o abuso.

Falas como as de Bolsonaro e Damares, que normalizam a violência contra a mulher e o estupro de vulnerável, demonstram nitidamente a profundidade dos ataques rotineiros aos

corpos de mulheres, crianças, minorias e maiorias sem direitos. Isso porque, muitos não irão questionar tais comportamentos, dado que corroboram com a reprodução das violências contra esses segmentos mais vulneráveis.

Em 2019, em uma crise diplomática com o presidente francês, Emmanuel Macron, sobre questões ligadas a Amazônia, o presidente usou as redes sociais para atacá-lo. Um de seus fanáticos seguidores postou uma montagem com as fotos do casal francês e do casal brasileiro, lado a lado, com a seguinte legenda: "Agora entende porque Macron persegue Bolsonaro?". E Bolsonaro respondeu nos comentários do seguidor: "Não humilha cara. Kkkk". A postagem e o comentário foram duramente criticados na imprensa mundial por fazer comparações indevidas entre as cônjuges dos presidentes. Reforçando a ideia de que um homem seria melhor por possuir uma esposa jovem e bonita, e que as mulheres são melhores por conta de sua idade e aparência física.

Tais declarações são danosas não somente a primeira-dama francesa, mas também a primeira-dama brasileira e a todas as mulheres, pois reforça o estereótipo da mulher sempre acompanhado da beleza e juventude. Enfatizando a narrativa que a mulher é um apêndice para o homem ou um troféu, legitimando a ordem patriarcal estabelecida.

Assim, finalizamos as falas misóginas desse desgoverno com uma das declarações mais abjetas de 2020, momento em que o mundo vivia uma pandemia e, a qual os casos de violência contra a mulher aumentaram 18% no Brasil. O ex-presidente afirmou que as mulheres estavam apanhando mais devido à falta de comida nas casas dos trabalhadores e a solução contra isso seria obrigar todos a voltarem para o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos aqui afirmar a necessidade das mais diversas formas de luta das mulheres para contrapor a cultura patriarcalista imposta historicamente e que é escancarada com seus discursos e práticas misóginas. Durante o governo mencionado, tentaram silenciar, apagar e/ou violentar os corpos das mulheres em todos os sentidos. Fato é que desde a primeira campanha de Bolsonaro a extrema-direita deste país resolveu proferir uma violência que historicamente acomete as mulheres deste país, e foi legitimada por um chefe de Estado.

O gênero é uma questão política aguda e existe um rótulo que coloca os corpos femininos como virais e competitivas, como vimos no caso das imagens das primeiras-damas colocadas na internet.

O que podemos perceber é que Bolsonaro legitimou tanto o apagamento das mulheres mediante práticas sexistas e machistas e suas falas ignoravam a opressão sobre os corpos femininos com uma política que não enfrentou os males já antigos do país.

Afirmamos que a democracia está na interface de uma luta contra a misoginia e todos os tipos de ódio às diferenças e desigualdades de classe. Com isto, devemos refletir que é impossível descolar as mulheres da política, da vida social e privada, quando se objetiva a construção de uma democracia. Mas podemos dizer que com a mudança de governo surgem fios de esperança!

REFERÊNCIAS

CARTA CAPITAL. **Damares justifica abuso de meninas por falta de calcinha.** 2019. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/politica/damares-justifica-abuso-de-meninas-por-falta-de-calcinhas/. Acesso em: 3 jul. 2021.

EXTRA. **Jair Bolsonaro repete insulto a deputada Maria do Rosário: Só não te estupro porque você não merece**. 2014. Disponível em: https://extra.globo.com/noticias/brasil/jair-bolsonaro-repete-insulto-deputada-maria-do-rosario-so-nao-te-estupro-porque-voce-nao-merece-14781338.html. Acesso em: 6 mar. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. Veja falas preconceituosas de Bolsonaro e o que diz a lei sobre injúria e racismo. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/veja-falas-preconceituosas-de-bolsonaro-e-o-que-diz-a-lei-sobre-injuria-e-racismo.shtml?origin=folha#. Acesso em: 12 maio 2020.

FOSTER, D. W. Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividade en la literatura latinoamericana. **Letras:** literatura e autoritarismo. Santa Maria, n. 22, jan./jun. 2001.

LUCENA, E. Bolsonaro é inimigo das mulheres. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/03/bolsonaro-e-inimigo-das-mulheres.shtml?origin=folha. Acesso em: 5 abr. 2020.

UOL. **Brasil não pode ser país do mundo gay, diz Bolsonaro.** 2019. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ansa/2019/04/25/brasil-nao-pode-ser-pais-do-mundo-gay-diz-bolsonaro.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 21 jul. 2020.

RESENDE, L. No Datena, Bolsonaro volta a falar sobre salário de mulheres e homens. **Lupa**, 2018. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2018/04/23/bolsonaro-datena/ Acesso em: 12 jul. 2020.

TEODORO, M. Ataque de Bolsonaro a mulheres enfraquece luta por igualdade. **Terra**, 2020. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/ataque-de-bolsonaro-a-mulheres-enfraquece-luta-por-igualdade,e781a5b260f47f3e8e1aa5a106a7043b33m3h55i.html. Acesso em: 9 maio 2020.

DANÇA E PEDAGOGIA PÚBLICA: RELAÇÕES ENTRE CORPO, GÊNERO E PODER[3]

DANCE AND PUBLIC PEDAGOGY: RELATIONS BETWEEN BODY, GENDER AND POWER

DANZA Y PEDAGOGÍA PÚBLICA: RELACIONES ENTRE CUERPO, GÉNERO Y PODER

Laiany Marques Guimarães,
Universidade Federal de Mato Grosso - (UFMT)
Adão Rodrigues de Sousa,
Universidade Federal de Mato Grosso - (UFMT)
Vitor Hugo Marani,
Universidade Federal de Mato Grosso - (UFMT)

INTRODUÇÃO

As pesquisas nos Estudos Culturais Físicos estão preocupadas em reconhecer as relações de poder e marcadores sociais de diferença que envolvem o corpo em uma perspectiva sociocultural a partir de diversos espaços sociais (SILK; ANDREWS; THORPE, 2017). A partir de leituras feministas desses espaços sociais (RICH, 2011; OLIVE, 2017; THORPE et al., 2011), a mídia pode ser reconhecida como um local em que essas relações podem ser observadas e usadas como palco de debates e ensino. Pedagogias públicas como filmes, séries, documentários, mostram a dança como local de reprodução de corpos que atendam às necessidades da sociedade. Dito isso, essa pesquisa buscou investigar como uma pedagogia pública específica atua na constituição de conhecimentos que produzem danças, em especial, a partir do marcador social de diferença 'gênero'.

DANÇA COMO UMA IMPORTANTE PEDAGOGIA PÚBLICA

A partir de abordagem qualitativa e com o uso do documentário '*Move*: o mundo da dança', disponível na plataforma de *streaming*, a pesquisa buscou apresentar como a dança é um espaço onde se pode produzir debates sobre marcadores sociais de diferença. Cada episódio

[3] Este trabalho contou com o apoio financeiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Mato Grosso (PIBIC/UFMT).

apresenta a narrativa de um sujeito e sua relação com a dança, bem como os desafios e as relações de poder que atravessam suas experiências sociais. Dentre os episódios, o terceiro e quarto apresentaram questões sobre gênero, os quais apresentaram as danças Flamenca e Dancehall, a partir das narrativas de e Israel Galván e Kimiko, respectivamente.

A partir da narrativa de Israel e o modo como seu corpo atravessa a dança flamenca, é possível visualizar como as noções de gênero masculino são desafiadas, dadas as misturas de movimentos culturalmente relacionados aos ideais masculinos e femininos. No Dancehall, o documentário apresenta o modo como uma mulher experimenta uma dança executada somente por homens e os desafios dessa (re)apropriação corpórea. Dessas narrativas, pode-se observar como gênero é um local onde as relações de poder se articulam (ANDREOLI, 2010). Essa percepção reforça como a dança não é uma manifestação isolada socialmente, ao contrário, é atravessada por reproduções de gênero quando certos movimentos corporais definem o que é ser mulher e homem (ANDREOLI, 2011).

A partir desses destaques, tomando o documentário como pedagogia pública, no sentido de Giroux (2011), estudantes podem reconhecer como a dança é atravessada por diversos marcadores sociais da diferença, o que evidencia as relações entre corpo, gênero e mídia. O pesquisador Giroux (2011) nos apresenta a importância da pedagogia pública como um conhecimento que pode ir além dos muros formativos, ultrapassando-os e alcançando a comunidade. Observou-se que pedagogias públicas, como a mídia, produzem narrativas sobre corpo e cultura física por meio da dança, sendo ferramenta essencial como espaço de discussão de assuntos cotidianos dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho permitiu visualizar a dança como espaço de negociação de identidades e empoderamento social, em especial, a partir dos atravessamentos de gênero presentes em dois episódios da série '*Move*: o mundo da dança'. Nestes cenários, as lutas sociais dos sujeitos em relação ao gênero - masculino e feminino - na dança, apontam para as inúmeras disputas e superações enfrentadas em suas experiências corporais. Assim, os episódios podem servir de ferramenta para discussões pedagógicas cujo foco esteja em reconhecer como esses corpos estão sendo subjetivados e representados na e pela dança. Aliado a isso, sugere-se que outros estudos possam ser realizados, de modo a refletir sobre outras pedagogias públicas em dança,

como *tik tok*, filmes, entre outros, para a construção de novas relações entre gênero, corpo e dança.

REFERÊNCIAS

ANDREOLI, Giuliano Souza. **Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural.** Revista Conjectura, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 107-118, 2010.

GIROUX, Henry A. **Breaking into the movies: Public pedagogy and the politics of film**. Policy Futures in Education, v. 9, n. 6, p. 686-695, 2011.

OLIVE, Rebecca. **The political imperative of feminism.** In: SILK, Michael L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly (Ed.). Routledge handbook of physical cultural studies. London: Routledge, 2017. p. 51-60.

RICH, Emma. **Young women, feminist identities and neo-liberalism.** In: Women's Studies International Forum. Pergamon, 2005. p. 495-508.

SILK, Michael L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly (Ed.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. London: Routledge, 2017.

THORPE, Holly; BARBOUR, Karen; BRUCE, Toni. **"Wandering and Wondering": Theory and Representation in Feminist Physical Cultural Studies**. Sociology of Sport Journal, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 106-134, 2011.

DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA ESPORTIVA NO FUTSAL DE ELITE DE MULHERES NO BRASIL[1]

DEVELOPMENT OF A SPORTS CAREER IN ELITE FUTSAL FOR WOMEN IN BRAZIL

DESARROLLO DE UNA CARRERA DEPORTIVA EN FÚTBOL SALA FEMENINO DE ÉLITE EN BRASIL

Samara Ventureli Furtado,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Mariana Zuaneti Martins,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Gabriela Borel Delarmelina,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Mesmo o Brasil sendo considerado o país do futebol, as mulheres não têm tido tanto espaço e destaque nessa afirmação (MARTINS et al., 2021b). Quando consideramos a carreira esportiva de mulheres no futebol/futsal, os estudos recentes no Brasil têm mostrado que a ênfase na modalidade é dada em função de oportunidades geradas por bolsas de estudo que os clubes oferecem, mas não pela carreira esportiva em si (SOUZA JUNIOR, 2013; SOUZA; MARTINS, 2018; MARTINS et al., 2021a). Isso se dá em função da profissionalização precária das modalidades, que torna as bolsas de estudo uma das formas de remuneração e incentivo que as atletas recebem para se dedicarem a um time. Para além disso, Culvin (2021) ainda aponta como um problema percebido pelas jogadoras sobre relações de gênero que tem refletido no não reconhecimento das mulheres como as profissionais que são, mesmo com tamanha dedicação e comprometimento para com a modalidade. Por isso, apesar de sabermos os panoramas gerais do que é ser profissional no futsal de mulheres, precisamos entender esse profissionalismo a partir da ótica das jogadoras e de seu desenvolvimento de carreira, considerando todos os fenômenos que têm atravessado e determinado o desfecho dessa carreira.

METODOLOGIA

[1] O trabalho contou com apoio financeiro da Fundação Cearense de Apoio a Pesquisa (Funcap).

Trata-se de uma pesquisa quantitativa realizada com mulheres que atuaram na Taça Brasil de 2023, com o objetivo de descrever o desenvolvimento de carreira esportiva delas. 37 atletas deram retorno de sete clubes distintos. O instrumento foi elaborado pelas pesquisadoras envolvidas nesse projeto e validado por meio de entrevistas pilotos. O survey foi composto por sessões que pudesse contemplar o desenvolvimento da carreira esportiva de forma holística por meio de perguntas fechadas. Dentre essas sessões, consideramos questões como (I) idade; (II) cor; (III) sexo e (IV) questões financeiras (Marques e Samulski, 2009).

RESULTADOS

O caso selecionado é de mulheres que atuaram na Taça Brasil de 2023. Os resultados de nossa pesquisa contemplam atletas de quase todas as regiões do país. Das que participaram do survey, 37,8% nasceram na região sudeste; 32,4% na região centro-oeste; 13,6% no nordeste; 8,1% na região norte e sul. Apesar dessa diversificação e das particularidades das trajetórias de cada uma delas, os caminhos percorridos se aproximam em relação ao acesso, desenvolvimento e desafios para permanecer na carreira esportiva. Em relação ao contexto da iniciação esportiva das atletas, 94% iniciaram em um contexto misto e somente 6% iniciaram sua prática com as meninas. Além disso, 67,6% declararam que participaram de uma formação nas categorias de base em clubes. Em relação às meninas que passaram por esse processo de formação nas idades iniciais, 48,6% foram no futsal. Quanto ao desenvolvimento da carreira esportiva delas, apenas 16,20% se dedicavam de forma exclusiva ao futsal naquele instante e 83,8% estavam em dupla carreira. Em contrapartida, tratando de um contexto referente aos clubes que estão inseridos nesse processo, as realidades são bem distintas. Algumas dessas instituições oferecem alguns benefícios para as atletas, melhorando as condições de permanência no esporte. Por outro lado, 27% das atletas relataram não receber nenhum tipo de auxílio. Outro dado que nos chamou a atenção foi que 100% das atletas relatam terem sofrido algum tipo de discriminação, seja em relação a raça, gênero, sexual ou moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos por meio do survey contribuíram para que pudéssemos observar e ter um panorama de como a carreira esportiva de mulheres tem sido desenvolvida na elite do futsal

ISSN: 2175-5930

feminino no Brasil. Ademais, nos destacou sobre a importância de investigar com detalhes o desenvolvimento da carreira esportiva de atletas de um único clube.

REFERÊNCIAS

CULVIN, Alex. Football as work: the lived realities of professional women footballers in England. Managing Sport and Leisure, p. 1-14, 2021.

CÔTÉ, Jean; ERICSSON, K. Anders; LAW, Madelyn P. Tracing the development of athletes using retrospective interview methods: A proposed interview and validation procedure for reported information. Journal of Applied sport psychology, v. 17, n. 1, p. 1-19, 2005.

MARQUES, M.P. & SAMULSKI, D.M. Análise da carreira esportiva de jovens atletas de futebol na transição da fase amadora para a fase profissional: escolaridade, iniciação, contexto sócio-familiar e planejamento da carreira. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.23, n.2, p.103-19, abr./jun. 2009.

SOUZA JÚNIOR, O. M. DE. Futebol como projeto profissional de mulheres: interpretações da busca pela legitimidade. Tese de doutorado − Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas, 2013.

"É DE BRINCADEIRA, PROFESSORA!": DIZERES SOBRE AS HABILIDADES FEMININAS NAS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR[1]

"IT'S A JOKE, PROFESSOR!": SAYINGS ABOUT THE FEMALE SKILLS IN PRACTICAL EDUCATION CLASSES SCHOOL PHYSICS

"¡ES UNA BROMA, PROFESOR!": DICHOS SOBRE EL HABILIDADES FEMENINAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN PRÁCTICA FÍSICA ESCOLAR

Rarielle Rodrigues Lima,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Vivianne Lins de Arruda,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Tinarah Bárbara Soares Machado,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Bruna Rayanne Morais Sousa
Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA)
Kiuzany Bianca Silva Froz
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

As produções que envolvem as problematizações das relações de gênero no cotidiano da escola apresentam uma investidura crescente, assim o processo de questionar as estruturas sociais de classificação do sujeito está na ordem do dia. Seguindo essas narrativas, a escola pode ser compreendida como uma tecnologia de gênero (LAURETIS, 1994) que através de seus discursos normatizadores engendra representações e expectativas de comportamento que possuem como vetor a subjetividade dos/as agentes sociais responsáveis pela consolidação e efetivação do currículo escolar.

Este trabalho é parte da pesquisa, a qual se centrou na compreensão das concepções de gênero dos/as professores/as de Educação Física, sobre os modos como direcionam a sistematização dos conteúdos das aulas práticas no Município de Pio XII/MA, tendo em vista, diferenciação de atitudes e práticas em função do gênero.

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização

Durante o processo de execução da pesquisa guarda-chuva os discursos acionados para justificar a participação ou não das meninas durante as aulas práticas se tornaram evidentes e expressivos nas falas das alunas, em temáticas específicas como o esporte. Desse modo, o recorte que apresentamos neste trabalho tem como objetivo analisar os enunciados discursivos de estudantes (meninos e meninas) sobre a condução/execução de atividades propostas nas aulas práticas de educação física.

METODOLOGIA

A pesquisa ocorreu a partir de um exercício etnográfico utilizando o caderno de campo e os relatos de alunos/as durante os grupos focais que ocorreram em 2014-2015 com duração de 40 minutos, tendo uma participação volátil de aproximadamente 15 estudantes. Todos/as os/as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE).

ALGUMAS ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES

A Educação Física nesse contexto reforça, desde sua inserção nos currículos formais, a diferenciação de gênero tendo como prerrogativa o desempenho físico e a habilidade motora. A reprodução, reformulação e atualização dos conceitos que fundaram e localizaram a Educação Física no currículo educacional por gerações, em algum momento perde-se de sua historicidade e de seu caráter de construção discursiva passando a serem compreendidos como naturais, imutáveis e fixos, sendo percebidos e caracterizados pela frase “sempre foi assim e aprendi assim”, presente na fala de alguns/algumas professores/as.

Dessa maneira, as distribuições de atividades elencadas pelos/as professores/as de Educação Física (embora explicitamente não se justifiquem pela habilidade física, mas pela participação efetiva dos/as alunos/as) reforçam os discursos sobre a inabilidade das meninas com o esporte. Nesse sentido, os burburinhos percebidos no grupo focal quando se “colocou à prova” a feminilidade das meninas que jogavam futebol certinho, adjetivos como mulher macho e sapatão foram destacados pelas alunas e confirmados pelos alunos.

A associação do desempenho técnico e tático à sexualidade das meninas foi marcante na fala dos garotos, embora alguns também chamassem atenção para as ações inversas quando

eles praticavam as atividades tidas como femininas, como a brincadeira de pular elástico, reiterando a divisão baseada na diferença sexual.

As marcações destacadas nas falas dos alunos e das alunas, quando estes/as burlam as prerrogativas convencionadas nas práticas das atividades físicas expressam que os reforços positivos e negativos constituídos no espaço escolar enquadram o que deve ser percebido como correto e errado no processo de formação institucionalizado. O silenciamento dessas discussões pelos/as professores/as de Educação Física é um aspecto que deve ser levado em conta nas distribuições dos conteúdos, já que no decorrer das aulas práticas os/as alunos/as caçoam, esbravejam adjetivos pejorativos e os/as professores/as entendem como "brincadeira" simplesmente.

REFERÊNCIAS

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p.13-34, 1999.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Tendências e impasse**s: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

EDUCAÇÃO FÍSICA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE[1]

PHYSICAL EDUCATION AND GENDER AND SEXUALITY ISSUES

EDUCACIÓN FÍSICA Y CUESTIONES DE GÉNERO Y SEXUALIDAD

Dayane Rossy da Silva Pinheiro
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Pâmela Lorrayne Ferreira Ribeiro
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Leni Hack
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Elaine Catarina Geraldes Nunes

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho se constitui como uma reflexão necessária sobre a temática de como a identidade de gênero e a orientação sexual podem interferir na participação dos alunos nas aulas de Educação Física, a partir dos diálogos e discussões nas reuniões realizadas no coletivo do PIBID-EF do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário "Jane Vanini" de Cáceres/MT. Até então, não havia a percepção por parte dos/as bolsistas de iniciação à docência de que esse tema poderia estar presente dentro das escolas, isso nos ajudou a refletir sobre o assunto, percebendo que esse tema está mais presente do que podíamos imaginar, muitos alunos acabam deixando de participar das aulas ou atividades pedagógicas organizadas, por não se identificarem com as práticas corporais, que muitas vezes são separadas por questões de gênero. Esse texto tem como objetivo apresentar reflexões sobre um dos possíveis motivos da resistência dos alunos nas aulas práticas de Educação Física.

TECENDO REDES NO DIÁLOGO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

As questões de gênero e sexualidade estão presentes em nossa sociedade e não seria diferente nas aulas de Educação Física. Ghiraldeli (1991) aborda a questão histórica sobre a Educação Física no Brasil, caracterizada pelo militarismo (promover a seleção natural,

[1] Trabalho realizado com o apoio financeiro do PIBID/CAPES

priorizando os fortes em detrimento dos mais fracos); os movimentos eugenistas e higienistas (assepsia social e racial). Lutamos até os dias atuais para que se desfaça essa percepção e os resquícios desse pensamento, se perpetuam pela separação de gênero nos esportes, por julgar que tais esportes não se identificam com tal gênero (futebol para meninos e vôlei para as meninas) e quem acaba sofrendo com essas percepções antigas são os (as) alunos (as).

Em uma das reuniões, estávamos comentando sobre as observações que tivemos dos alunos na intervenção pedagógica realizada, avaliando a participação e a receptividade dos alunos, que estavam gostando da nossa temática de aula, apesar de não ser o futebol ou o vôlei. Com isso começamos a conversar sobre a divisão entre separação de gênero, que acontecia no passado, nas escolas, nas aulas de Educação Física, pois em algumas instituições de ensino, o horário da disciplina era dividido entre meninas e meninos. As meninas praticavam o vôlei em seu horário e os meninos praticavam o futebol. Com essa divisão muitos alunos deixavam de participar da aula por não saber jogar ou por não gostar do esporte determinado pelo professor, que na maioria das vezes era trabalhado durante todo o ano letivo.

Por meio desse diálogo, um ouvinte da reunião comentou que, as vezes o motivo de alguns estudantes não participarem dessas práticas seria por não se identificar com nenhum dos grupos estabelecidos sexualmente. Como antes as práticas esportivas eram separadas em relação ao gênero, esses alunos/as com o gênero e a sexualidade não identificada acabavam não as realizando por não se identificarem com o esporte proposto pelo professor. A partir dessa conversa, tivemos uma percepção sobre esse assunto que não tínhamos antes, paramos para refletir sobre isso, não fazíamos ideia de que isso poderia causar um certo desconforto ao aluno/a, então pensamos em abordar esse tema para que outros possam estar cientes.

CONSIDERAÇÕES

Dessa forma, após uma rede de diálogos, estudos e reflexões, concluímos o quanto é importante realizar intervenções sobre as questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar nas aulas de Educação Física, para que se reforce o respeito entre as diferenças existentes e minimizar as violências, os preconceitos e as exclusões destes mesmos/as alunos/as, não somente no espaço escolar, mas sim em toda a sociedade que se vive.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

GHIRALDELI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista** – a pedagogia crítica-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESTUDOS DE GÊNERO: UM LEVANTAMENTO SOBRE AS PRODUÇÕES DO PROEF[1]

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND GENDER STUDIES: A SURVEY ON PROEF PRODUCTION

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y ESTUDIOS DE GÉNERO: UMA ENCUESTA SOBRE LAS PRODUCCIONES DEL PROEF

Marina Boechat da Cunha,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Luana Torquato Siqueira,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Anderson da Silva Santos Guerra,
Rodrigo Rocha Lima,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Tiago Siqueira da Silva,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Ricardo Ruffoni,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

A escola influencia e é influenciada pela sociedade de seu tempo. Desde a sua concepção, esta passou por diversos momentos no que diz respeito ao olhar para a diversidade e as diferenças. Nesse cenário de mudanças, a Educação Física (EF) brasileira não ficou indiferente. Foi necessário repensar seus objetivos, práticas e metodologias no ambiente escolar, a fim de que estas também não fossem um espaço de segregação na escola.

No tocante aos estudos de gênero, conforme Devide et. al. (2011), a EF brasileira seguiu a efervescência política das décadas de 1970 e 1980 e passou a refletir sobre essa temática, rejeitando os argumentos biologicistas utilizados como justificativa para a exclusão de mulheres na Educação Física. Na contemporaneidade, o cenário brasileiro apresenta uma

[1] A pesquisa recebeu financiamento da Fundação de Amparo a Ciencia e Tecnologia do Estado de Pernambuco, sendo aprovada no EDITAL FACEPE 05-2022 – PIBIC 2022, processo BIC-1487-8.03/22, vigencia de janeiro/2023 - julho/2023.

consolidada existência de dissertações e teses defendidas na área de Gênero e EF nos Programas de Pós Graduação (DEVIDE et. al., 2011).

Enquanto componentes do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), interessa-nos refletir sobre este quadro no escopo do Programa. Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo realizar um levantamento das dissertações que tiveram como enfoque a temática de gênero no ProEF. A relevância do estudo está no fato do ProEF ser um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* cujo objetivo é promover a formação continuada de professores atuantes na educação básica, com vistas a melhorar a qualidade do ensino público brasileiro (BRASIL, 2011).

METODOLOGIA

Este estudo se designa como uma pesquisa documental-bibliográfica, de natureza exploratória. A busca foi realizada no site do ProEF, que dispõe da produção intelectual do Programa, bem como nos repositórios das Instituições Associadas. O recorte temporal compreendeu os anos de 2019 a 2023, período no qual ocorreram as publicações das dissertações dos egressos. Foram selecionadas para análise as dissertações que tinham o termo "gênero" no título ou as quais, a partir da leitura dos resumos, foram identificadas o trato da temática.

RESULTADOS

Em nossa busca foram encontradas 180 dissertações. Desse total, 14 dissertações trataram da temática de gênero, o que representa 7,7% do total de trabalhos. Embora o número total de trabalhos com a temática de gênero seja baixo, há uma distribuição homogênea pelas Instituições do Programa.

Das 13 Universidades em que há publicações de dissertações, 10 possuem trabalhos com a temática. São elas: Universidade Estadual de Maringá (UEM), com 1; Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com 3; Universidade Federal de Goiás (UFG), com 1; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com 1; Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com 1; Universidade Federal de Brasília (UNB), com 1; Universidade Estadual Paulista - Campus de Rio Claro (UNESP – IB), com 2; Universidade Regional do Noroeste do

Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), com 1; Universidade de Pernambuco (UPE), com 1; e, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com 2.

Com relação aos enfoques, os trabalhos, em geral, versam sobre a análise e reflexão das relações e marcadores de gênero que influenciam no desenvolvimento das aulas de Educação Física, e também, sobre propostas de intervenção e criação de material pedagógico, com a finalidade de fomentar discussões sobre essas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, podemos concluir que as produções do ProEF com enfoque nas discussões de gênero ainda são incipientes. A abordagem da temática nesse contexto é importante, pois os trabalhos produzidos no Programa visam impactar a prática docente dos professores de Educação Física atuantes na Educação Básica. Apontamos como caminhos possíveis o aprofundamento dos estudos neste campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 209**, de 21 de outubro de 2011. Aprova o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). Diário Oficial da União. Brasília, DF. 26 out. 2011, Seção 1, pg. 14.

DEVIDE, F. et al. Estudos de Gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan./mar 2011.

ELAS EM CENA: AS DANÇAS URBANAS NO CONTEXTO CACERENSE

THEM ON SCENE: URBAN DANCES IN THE CACERAN CONTEXTO

ELLOS EM ESCENA: DANZAS EM EL CONTEXTO CACERÁN

Amanda Barbosa de Arruda
Universidade do Estado de Mato Grosso – (Unemat)
Adriana Nolibos Baccin
Universidade do Estado de Mato Grosso – (Unemat)

INTRODUÇÃO

A dança além de uma manifestação artística pode ser compreendida e vivenciada de diferentes formas, como lazer, fonte de pesquisa, desenvolvimento motor-cognitivo, entre outros. Em uma sociedade, por exemplo, ela pode ser interpretada como uma das principais formas de disseminar a cultura de um determinado lugar ou pode se tornar símbolo de resistência contra as desigualdades sociais, como é o caso das danças urbanas. Buscando valorizar a cultura hip hop na cidade de Cáceres, esta pesquisa tem como objetivo investigar a relação da mulher nas danças urbanas a partir de 4 (quatro) grupos da cidade de Cáceres. Nesse sentido o trabalho busca desconstruir os rótulos que perpetuam em volta das danças urbanas. Participaram desta pesquisa quatro grupos de danças urbanas da cidade de Cáceres (dois ativos e dois inativos). Em termos metodológicos, utilizamos neste trabalho a História Oral (HO) e a abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta para as narrativas, utilizamos o questionário semiaberto, análise de documentos e grupo focal. Os sujeitos envolvidos foram: 4 diretores (as) (um/a de cada grupo); e 8 mulheres (duas de cada grupo). O grupo focal foi dividido em três blocos que serão apresentados a baixo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

BLOCO A- SAINDO DO ANONIMATO: A IDENTIFICAÇÃO

Este primeiro bloco foi destinado às apresentações das mulheres, aos reencontros e até mesmo a um momento de trocas de memórias daquelas que já se conheciam. Interessante que mesmo sendo participantes do mesmo segmento de dança, nem todas se conheciam pois, dançaram em diferentes períodos/épocas.

BLOCO B- RELAÇÃO DO GRUPO X GÊNERO: PRECONCEITOS, DIFICULDADES, CRÍTICAS E ACEITAÇÃO.

Dentre as dificuldades relatadas pelas mulheres ficou nítido no depoimento de uma delas que os pais não se importavam com o fato dela dançar, preocupavam-se na verdade, com o estilo que a filha escolheu praticar. No depoimento de outra participante, identificamos que a maioria dos preconceitos que envolvem o movimento hip hop estão ligados diretamente aos elementos que o compõe. Um outro ponto interessante observado nas respostas das participantes, foi a percepção positiva que as mesmas tiveram quando as mulheres foram inseridas nos grupos. Relatam que tanto na parte artística, quanto na parte burocrática, houve melhoras. "Quando uma mulher assumiu a coordenação do grupo, dobrou-se os cuidados com o mesmo, era com ela que os dançarinos/as se sentiam mais à vontade para compartilhar seus sentimentos e dificuldades".

.

BLOCO C- A DANÇA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO

Nesta reta final do grupo focal, as perguntas foram direcionadas aos impactos que a dança trouxe para a vida dessas mulheres. "Responsabilidade", "refúgio dos problemas", "empoderamento", "superação" e "segurança"; essas foram algumas conquistas relatadas pelas mulheres a partir do contato com as danças urbanas e a convivência com os grupos de dança. Percebemos, portanto, que a dança na vida dessas mulheres, representa ou representou muito mais que um exercício físico, se tornou um diálogo constante com seu próprio corpo. Influenciando-as em todas as áreas de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

De modo geral, ficou evidente que existe uma desigualdade de gênero dentro desse universo das danças urbanas pois, esse estilo sempre foi rotulado pela sociedade, como uma dança não muito estimada para as mulheres. Além dessa configuração de espaço específico do sexo masculino, imposto pela sociedade, notamos outro fator que contribuiu com essa desigualdade de gênero nos grupos de danças urbanas na cidade de Cáceres, a sobrecarga de tarefas impostas às mulheres, dificultando a permanência das mesmas nas atividades. Como já

vimos, isso envolve diversos fatores históricos que foram socialmente construídos em nossa sociedade. Precisamos romper com este modelo que gera essas desigualdades para que este cenário seja diferente.

REFERÊNCIAS:

ANDREOLI, G. S. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 107-118, jan. /abr. 2010

BARRETO, D. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. Sujeito do sexo/ gênero/desejo. In: **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. pp. 07-60.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**.7ª.ed. editora vozes - Petrópolis, 2000.

LIMA, M. F. Mulheres no hip hop: a identidade feminina em um movimento juvenil e artístico-cultural. **Universidade Federal Rural de Pernanbuco**, Recife – PE: 2014.

EXPLORANDO A RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE FÍSICA, AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA EM MULHERES LÉSBICAS E BISSEXUAIS

EXPLORING THE RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL ACTIVITY, SELF-IMAGE, AND SELF-ESTEEM IN LESBIAN AND BISEXUAL WOMEN

EXPLORANDO LA RELACIÓN ENTRE LA ACTIVIDAD FÍSICA, LA AUTOIMAGEN Y LA AUTOESTIMA EN MUJERES LESBIANAS Y BISEXUALES

Camila Cornelio de Oliveira Santos
Bolsista de Extensão PROEC (UNEMAT)
Tamires Cristina de Souza Dalla Vecchia
Mestranda em Geografia (UNEMAT)
Viviane Teixeira Silveira
Docente Adjunta do Curso de Educação Física (UNEMAT)

INTRODUÇÃO

Independentemente de sua orientação sexual, praticar atividades físicas é fundamental para a saúde física e mental de qualquer pessoa, porém quando se trata de mulheres lésbicas e bissexuais praticando esportes tradicionalmente ditos masculinos, elas podem enfrentar estereótipos negativos, bem como hostilidade e exclusão, o que acaba causando sentimentos como isolamento, baixa autoestima e falta de motivação para sua permanência dentro do esporte. Logo, o objetivo geral deste estudo se baseia em analisar a relação entre as atividades físicas, autoimagem e autoestima de mulheres lésbicas e bissexuais.

Metodologicamente este texto é embasado em revisão bibliográfica, que de acordo com Gil (2010) é uma "síntese crítica da literatura sobre determinado assunto", logo foi realizado uma análise crítica e sistemática das literaturas disponíveis sobre o tema, bem como em revistas científicas e livros, diretamente ligados à Educação Física e Psicologia, voltados para autoimagem e autoestima, como os textos de Azevedo (2022), Botelho (2006) e Vasconcelos (2017).

FUNDAMENTAÇÃO

ISSN: 2175-5930

Nossa sociedade é estruturalmente LGBTfóbica, logo qualquer sujeito que vá contra essa estrutura cisheteronormativa é considerado ameaça e submetido a todos os tipos de opressão (CUNHA; PFEIL; ALMEIDA JUNIOR, 2022). O esporte, sendo parte do que constitui a sociedade, também é território de preconceitos e discriminações.

De acordo com Botelho (2006), a inclusão no ambiente esportivo é essencial para o desenvolvimento da autoestima e da autoimagem positiva, principalmente para mulheres, independentemente da orientação sexual, com isso há uma necessidade de promover a inclusão e a diversidade no esporte, garantindo então o acesso para que mulheres lésbicas e bissexuais possam ter oportunidades sem serem excluídas ou discriminadas por praticar esporte, principalmente aqueles tidos tradicionalmente como masculinos.

Sabe-se que a autoimagem e a autoestima são fundamentais para a saúde mental e bem-estar do indivíduo. Segundo Rosenberg (1995), a autoestima é uma avaliação afetiva que o indivíduo faz de si mesmo, ou seja, é a medida em que ele se valoriza e se respeita.

Ainda dentro dessa perspectiva, Rosenberg (1995) destaca que a autoestima pode ser dividida em duas dimensões: a global, que se refere ao sentimento de valorização geral do indivíduo em relação a si mesmo, e a específica, que se refere ao sentimento de valorização em relação a aspectos específicos da vida, como a aparência física, o desempenho acadêmico ou profissional, entre outros.

Entretanto a autoimagem trata-se de uma construção identitária contendo dados da realidade e do sujeito relacionados a uma autopercepção. Vasconcelos (2017) frisa como uma organização interna de si mesmo que contempla esses dados auto perceptivos e que tem relevância nas relações e percepções de mundo desse sujeito.

No caso de mulheres lésbicas e bissexuais, a autoimagem e a autoestima podem ser influenciadas por fatores relacionados à sua orientação sexual, como a percepção e o preconceito. Louro (2001) destaca que a homofobia pode afetar a autoestima e a autoimagem de indivíduos LGBT, uma vez que a sociedade é marcada por preconceitos e estereótipos em relação à diversidade sexual.

Nesse sentido, a prática de atividades físicas pode contribuir para o fortalecimento da autoimagem e da autoestima de mulheres lésbicas e bissexuais. Logo a prática de exercícios físicos pode proporcionar benefícios para a autoestima, como a melhora da aparência física e o aumento da sensação de bem-estar (BOTELHO, 2006).

ISSN: 2175-5930

Outro ponto relevante a ser discutido é que as práticas de atividades físicas, principalmente aquelas feitas em grupos favorecem a socialização e a construção de laços afetivos, o que pode reduzir o isolamento social e promover um sentimento de pertencimento. Com isso, a promoção da prática de atividades físicas para mulheres lésbicas e bissexuais pode contribuir para a melhora da autoimagem e da autoestima, além de favorecer a construção de relações afetivas e sociais. No entanto, é importante que as atividades propostas sejam de acordo com as necessidades individuais de cada mulher, levando em conta suas experiências de vida e suas expectativas em relação à prática de atividades físicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, para elucidar as considerações finais deste estudo, nota-se a necessidade da preparação de profissionais da Educação Física e Psicologia para lidar com assuntos de gênero e sexualidade dentro dos ambientes esportivos e de treinamento, para então garantir que mulheres lésbicas e bissexuais sejam incluídas e apoiadas nas práticas corporais e esportivas de seus interesses.

Logo, estratégias e capacitações precisam ser desenvolvidas para promover a diversidade e a inclusão dentro desses ambientes ditos tradicionalmente masculinos, bem como campanhas de conscientização e ações afirmativas, pois promover a diversidade e a inclusão é uma forma de resistir as normas e padrões dominantes existentes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. G. **Impacto da microagressão nos níveis de stress e autoestima percecionados em minorias sexuais na população portuguesa.** 2022. 57 f. Dissertação (Mestrado) – Psicologia Clínica e da Saúde, Departamento de Psicologia e Educação, Universidade Beira Interior, Portugal, 2022. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/13191. Acesso em: 25 abril. 2023.

BOTELHO, A. F. **O desenvolvimento da auto-estima através da educação física e do esporte:** tendo como base a realização do programa segundo tempo. 2006. 64 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Esporte Escolar, Centro de Educação à distância, UNB, Brasília, 2006. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/123456789/35. Acesso em: 1 maio. 2023.

CUNHA, T.; PFEIL, B.; ALMEIDA JUNIOR, R. A pregação da opressão. **Revista Temporis[ação] (ISSN 2317-5516)**, v. 22, n. 02, p. 20, 29 nov. 2022. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/12446. Acesso em: 1 maio. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROSENBERG, M; SCHOOLER, C; SCHOENBACH, C; ROSENBERG, F. Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. **American Sociological Review**, 60(1), 141, 1995. https://doi.org/10.2307/2096350. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2096350 Acesso em: 27 abril. 2023.

VASCONCELOS, H. S. Autoestima, autoimagem e constituição da identidade: um estudo com graduandos de psicologia. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, *[S. l.]*, v. 6, n. 3, p. 195–206, 2017. DOI: 10.17267/2317-3394rpds.v6i3.1565. Disponível em: https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1565. Acesso em: 4 maio. 2023.

GÊNERO E SEXUALIDADE EM CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ[1]

GENDER AND SEXUALITY IN PHYSICAL EDUCATION COURSES AT STATE UNIVERSITIES OF PARANÁ

GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LOS CURSOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO DE PARANÁ

Gabriella Gonçalves Mendes da Silva,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Larissa Michelle Lara
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa em andamento propõe-se a analisar como gênero e sexualidade atravessam os currículos de cursos de licenciatura em Educação Física de universidades estaduais do Paraná. O tratamento qualitativo de dados, com olhares atentos a situações de desigualdades e a ações que promovam justiça social, com foco em direitos universais e eliminação de desigualdades (SILK; ANDREWS; THORPE, 2017) torna-se fundante desse processo analítico.

O desenvolvimento inicial da pesquisa foi materializado por meio de buscas no sistema do e-Mec para localizar os cursos de Educação Física (licenciatura) no Paraná e seus respectivos projetos pedagógicos (PPC), bem como para a identificação dos termos gênero e sexualidade nesses documentos. Partimos da compreensão de que o currículo, aqui representado pelo PPC, é constituído como base da prática pedagógica, como um artefato sociocultural permeado por relações de poder, que contribui com construções identitárias que são almejadas em determinadas sociedades (SILVA, 1999).

GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS

As buscas realizadas no sistema do e-Mec possibilitaram a localização de sete universidades e oito campi distribuídos pelo Estado, os quais integrarão a amostra desse estudo.

[1] O trabalho conta com apoio financeiro da Capes.

A partir das análises prévias dos PPC's dos respectivos cursos, os termos gênero e sexualidade estão presentes em todos os documentos, ainda que distribuídos de diferentes formas, sendo o termo gênero mais abordado em detrimento do termo sexualidade. Estes dispõem-se nas ementas das disciplinas, nos objetivos dos cursos, em referências bibliográficas e em perfis profissionais almejados pelas instituições de ensino superior. Ainda, o termo 'diversidade' apresenta-se como 'guarda-chuva' em alguns documentos, o que remonta à resolução 06/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a qual aborda os princípios, as dinâmicas e os fundamentos dos cursos de graduação em Educação Física no Brasil, e trabalham com o termo 'diversidade', não sendo citado assim, no documento, os termos gênero e sexualidade.

Ao partirmos do entendimento que gênero e sexualidade podem não ser contemplados no currículo, embora possam permear a prática pedagógica de docentes, buscamos estratégias para entender a construção curricular com expressiva representação desses termos e com inexpressiva representatividade no sentido de entender os motivos que levam a essa configuração. Com isso, buscamos nos aproximar de uma IES com proposta de currículo que seja atravessada pelos termos gênero e sexualidade em seu PPC e de outra cuja proposta curricular seja carente dessa temática. Nesse percurso, entrevistas serão realizadas com os/as sujeitos/as que integram esses cursos, a citar coordenadores/as, professores/as e alunos/as, como forma de realizar aproximações com tais realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos como gênero e sexualidade atravessam o currículo em cursos de licenciatura em Educação Física de universidades estaduais do Paraná, e ao reconhecermos as limitações dos PPC's como documentos de orientação que não captam as ações do cotidiano do curso, é que buscamos transcender a análise curricular que constitui a primeira etapa para chegar a sujeitos/as da pesquisa que colocam em prática e vivenciam os conteúdos curriculares. Espera-se, com isso, identificar os atravessamentos de gênero e sexualidade para além das questões presentes nos documentos investigados. Espera-se, ainda, entender os motivos pelos quais gênero e sexualidade são melhor (ou pior) operados em realidades universitárias distintas e contribuir para que os marcadores sociais de diferença, a exemplo dos aqui trabalhados,

ISSN: 2175-5930

possam ser investigados, analisados, ressignificados e, quiçá, venham a compor PPC´s de cursos de Educação Física como modos legítimos de reconhecimento e inclusão social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/ CES 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Seção 1, pág. 33, Brasília, DF, 17 de dezembro de 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILK, M. L.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. Introduction. *In*: SILK, M. L.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (Ed.). **Routledge Handbook of Physical Cultural Studies**. Londres: Routledge International Handbooks, 2017, p. 1-12.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

GENDER AND SEXUALITY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: EXPERIENCE REPORT

GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE EXPERIENCIA

Jesyan Wilysses Oliveira Guimarães,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva refletir sobre o gênero e a sexualidade na Educação Física Escolar (EFE), a partir das experiências vivenciadas no estágio supervisionado, atividade obrigatória na formação inicial do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA). O estágio foi realizado com uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública num bairro da periferia de Belém do Pará, no ano de 2018. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, do tipo relato de experiência.

MENINAS DE UM LADO E MENINOS DE OUTRO

Ao ministrar uma aula de atletismo, nós (estagiários) organizamos as/os alunas/os em fileira única para realizar as atividades. Ao ver tal configuração, a professora da disciplina disse que não organizava as crianças daquela maneira pois, segundo ela, os meninos não respeitam os corpos das meninas. Logo, em suas aulas as meninas eram posicionadas de um lado e os meninos de outro.

Num primeiro instante, aquilo me fez algum sentido, afinal, a professora prezava pela proteção das meninas. Mas, uma inquietação me acompanhava: se os meninos não forem capazes de aprender a respeitar os corpos das meninas (e vice-versa) quando crianças num contexto educacional sob a vista de outras pessoas, como respeitarão uns aos outros quando adultos, e ainda, em espaços reservados longe das vistas das pessoas?

Ao segregar os gêneros, a professora não se dava conta de que terminava (re) produzindo padrões, calcados no binarismo sexual, e naturalizando comportamentos que sustentam

ISSN: 2175-5930

assimetrias e violências de gênero (DORNELLES, 2013), cujos desdobramentos históricos marcam relações de dominação dos homens sobre as mulheres.

ELE NÃO GOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A segunda situação dirige o olhar para um aluno, supostamente homossexual, que não participava das aulas práticas da disciplina. Quando questionamos a professora o motivo por que o aluno não realizava as atividades, tivemos como resposta que o aluno "não gostava" de EFE.

Todavia, nos intervalos das aulas, observei que o referido aluno corria, pulava, saltava, se divertia na companhia de algumas meninas. Questionava-me como ele poderia não gostar das aulas de educação física, diante do entusiasmo com que ele brincava na "hora do recreio"?

Certo dia, o aluno caminhava pelo pátio da escola quando repentinamente foi atacado: "viadinho", "bichinha", "viado". Palavras proferidas, entre risos, por alunos de sua turma. Não me parece difícil supor que o "desinteresse" do aluno pelas aulas práticas da disciplina, fora motivado pela homofobia de que era alvo. Reflexo, a meu ver, dos processos de (hetero) normalização dos gêneros que naturaliza a heterossexualidade na escola e na EFE (DORNELLES, 2013), submetendo, comumente, os corpos não heteronormativos a situações de preconceito e discriminação.

EU TIVE MEDO

Esta seção diz respeito à maneira como eu me senti mediante a última situação narrada. Eu parecia ter congelado. Eu não fui/estava preparado. Não soube como intervir em defesa do aluno. Eu tive medo. Tive medo de que se intervisse, de alguma maneira os alunos percebessem minha orientação sexual, de homossexual. Eu tive medo de que os próximos ataques fossem direcionados para mim, diante disso, nada fiz. Errei!?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas e reflexões desenvolvidas, permitem-me inferir que as trajetórias de estudantes que ocupam a posição social de gênero secundarizado (mulheres/meninas) e das/os que rompem com as normas de gênero (sobretudo as/os LGBTI+), são ameaçadas por um

conjunto de práticas (in) formais que (im) explicitamente justificam, mantém e naturalizam diferenças e desigualdades na escola e na EFE.

O estágio supervisionado, enquanto espaço de formação docente, deve preparar os/as licenciandos/as para lidar com essas questões sociais que atravessam a escola. É urgente que a escola e suas/seus professoras/as sejam continuamente formadas/os para o enfrentamento das mesmas. Urgente também é a ampliação de estudos que tematizem as relações entre gênero, sexualidade e educação física. São esforços necessários para que as/os alunas/os e as/os professoras/es possam ser quem são, tendo suas marcas identitárias diversas, em especial, a identidade de gênero e a orientação sexual, valorizadas e problematizadas na/pela escola e na/pela educação física, com vistas à democratização e à justiça social e escolar.

REFERÊNCIAS

DORNELLES, Priscila. Caminhos teóricos, metodologias e proposições políticas para "caminhar" com gênero e sexualidade na educação física: alinhavos com os estudos queer. *In*: WENETZ, I.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (orgs.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal, RN : EDUFRN, 2020. p. 77-90.

GÊNERO, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA, COM A DOCUMENTAÇÃO LEGAL E PEDAGÓGICA E COM A FORMAÇÃO DOCENTE

GENDER, EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION: DIALOGUES WITH ACADEMIC-SCIENTIFIC PRODUCTION, WITH LEGAL AND PEDAGOGICAL DOCUMENTATION AND WITH TEACHER TRAINING

GÉNERO, EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN FÍSICA: DIÁLOGOS CON LA PRODUCCIÓN ACADÉMICO-CIENTÍFICA, CON LA DOCUMENTACIÓN JURÍDICA Y PEDAGÓGICA Y CON LA FORMACIÓN DOCENTE

Rosiane Arpini Tatagiba Bravin,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Jardielly Alencar Vasconcelos Martins,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Giuliano Gomes de Assis Pimentel,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

INTRODUÇÃO

A função da educação infantil é que todas as crianças tenham, independente de seu sexo/gênero, acesso ao conhecimento culturalmente produzido. Na Educação Física, entre outros aspectos, isso significa ampliar o universo cultural de práticas corporais. Porém, o acesso a esse direito pode ser comprometido pela interferência de concepções reacionárias de gênero e infância, impondo padrões de comportamento alheios à subjetividade das crianças.

Podemos ilustrar, entre as distorções mais recorrentes, discursos em torno de “ideologia de gênero”, “kit gay” e “mamadeira de piroca”. Esses perigos imaginários, todavia, assombram a população e, por conseguinte as escolas, ocasionando o que Louro (2021) vai chamar de "pânico moral.” Como consequência, o centro das preocupações passa a ser a vigilância sobre a sexualidade, sobretudo, das crianças pequenas.

Tais mecanismos repressivos agem sobre os corpos e comportamentos infantis, a exemplo do que ocorre nas aulas de Educação Física, quando há divisão entre as brincadeiras para meninos e meninas. Em decorrência disso, para “[...] eles: a aventura, a potência, o desafio,

ISSN: 2175-5930

a força; a elas: a aventura comedida, a potência controlada, a força mensurada e o desafio ameno" (GOELLNER *et al*., 2008, p. 27).

Considerando, pois, esse óbice ao desenvolvimento das crianças, é fundamental identificar os focos de disputa e, também, de resolução do problema. Observamos que o principal alvo das investidas de vigilância tem se concentrado nos currículos das instituições infantis, nos planos nacionais de educação, nos processos de formação inicial de docentes e nas práticas pedagógicas da educação básica.

Desse modo, pensando a complexidade dessas interrelações, nos interessa analisar (1) como a documentação nacional e municipal (Vitória/ES) contempla a temática gênero na educação infantil; (2) como a produção acadêmico-científica da pós-graduação brasileira em Educação Física tem discutido as relações de gênero na educação infantil; (3) como essa temática é focalizada na formação inicial de professores de Educação Física da UFES.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, mobilizaremos diferentes métodos e fontes. Inicialmente, por meio de Pesquisa Documental, nos apoiaremos nos seguintes documentos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), Base Nacional Comum Curricular (2017); Educação Infantil: Um Outro Olhar (2006) e Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória, (2020).

Na Pesquisa Bibliográfica, analisaremos a produção acadêmica da pós-graduação brasileira em Educação Física, sem restrição de delimitação temporal, em dissertações e teses da pós-graduação em Educação Física no Brasil publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

E, por fim, na Pesquisa Descritivo-Interpretativa analisaremos, por meio de entrevistas semiestruturadas, o discurso de docentes e de discentes finalistas do curso de licenciatura em Educação Física da UFES sobre como a temática gênero é contemplada na formação inicial. Os dados produzidos nos diferentes métodos de pesquisa serão interpretados pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esperamos, com este estudo, contribuir para o fomento da pesquisa no cenário local e nacional, no tocante ao debate de temáticas consideradas tabus, como é o caso das relações de gênero, e, ampliar a discussão junto à formação inicial de professores de Educação Física na Educação Infantil, na perspectiva de colaborar para a construção de currículos que fomentem a equidade para as relações de gênero e a diversidade que nos constituem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

GOELLNER, S. V.; FIGUEIRA, M. L. M.; JAEGER, A. A. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física Escolar. In.: SILVA, F. F. da; et al; (Orgs.) Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências. 2 ed. revisada e ampliada. Rio Grande: FURG, 2008.

LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 4 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2021.

LGBTFOBIA E FUTEBOL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA[1]

LGBTPHOBIA AND SOCCER: A SYSTEMATIC REVIEW

LGBTFOBIA Y FÚTBOL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Daniel de Jesus Torres,
Universidade do Estado da Bahia - (UNEB)
Ana Gabriela Alves Medeiros,
Universidade do Estado da Bahia - (UNEB)
Deiviani Santos Gallo Silva,
Universidade do Estado da Bahia - (UNEB)
Suzi Santana Silva,
Universidade do Estado da Bahia - (UNEB)

INTRODUÇÃO

O futebol, esporte mais popular no Brasil, se caracteriza como um fenômeno que se interrelaciona mutuamente com as dinâmicas culturais, históricas, socioeconômicas, midiáticas e políticas, extrapolando assim suas ações para além das quatro linhas. Historicamente, o futebol foi constituído e reconhecido como uma prática "essencialmente" masculina, associada a um padrão heteronormativo, o que confluiu para um ambiente disseminador de discriminações como machismo, homofobia, racismo e misoginia.

A marginalização de práticas e corpos desassociados da construção social do gênero masculino estabelece as representações e manifestações que permeiam as experiências no contexto do futebol. Assim, diante da magnitude sociocultural do futebol, torna-se relevante compreender e refletir sobre as diversas discriminações que ocorrem neste campo "eminentemente viril".

Nesse sentido, o presente trabalho busca mapear e analisar as produções científicas publicadas em periódicos brasileiros que tematizam a LGBTfobia[2] no futebol. Para tanto, foi realizada uma pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os termos de busca: "homofobia", "LGBTfobia" e "futebol". Foram encontrados 21 resultados. Após uma análise

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.
[2] Compreende-se como LGBTfobia a discriminação e violência contra pessoas que apresentem orientação sexual e identidade de gênero diferente dos padrões de cis-heteronormatividade (COSTA; NARDI, 2015).

ISSN: 2175-5930

prévia, observando elementos como título, resumo, palavras-chave, 9 artigos foram selecionados para este estudo.

AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE LGBTFOBIA E FUTEBOL

Dentre os artigos selecionados observou-se que a autoria advinha de diversas áreas do conhecimento, tais como Psicologia (3), Ciências Sociais (2), Educação Física (2), Antropologia (2), Direito (1), Filosofia (1) e Pedagogia (1). Mesmo com distintas áreas de formação, notou-se um processo colaborativo na produção, já que 4 pesquisadores estavam presentes na autoria de mais de 1 artigo.

No âmbito da Educação Física, a representação de apenas dois autores revela que, embora o futebol permeie dentre os esportes mais estudados da área, os conhecimentos sociológicos ainda são pouco explorados (MEDEIROS; SANTOS, 2021). Nessa direção, pode-se apreender que a temática da LGBTfobia no futebol se constitui como um campo em aberto e que pode ser estudada sob diversas "lentes".

No que concerne aos periódicos em que os artigos foram publicados, identificamos uma pulverização semelhante às áreas de formação dos autores. Assim, os 9 artigos estão publicados em 8 periódicos, sendo 4 da região sudeste do Brasil, 3 da região sul e 1 do Nordeste.

Concernente ao ano de publicação, evidenciou-se que o primeiro artigo foi publicado em 2012. Contudo, há uma lacuna nas produções nos quatro anos subsequentes. Entre 2017 e 2022 foram publicados 8 artigos, um a cada ano entre 2017 e 2020 e 2 em cada ano de 2021 e 2022. Essa concentração das publicações pode ser compreendida a partir de alguns fatores, como o crescente debate acerca de questões políticas e sociais no campo do futebol, e a criação e visibilidade de torcidas antifascistas e *queer* de alguns dos principais times do Brasil a partir do ano de 2013 (SOUZA, 2020).

Este fato aflui para as temáticas das pesquisas. Dos 9 trabalhos analisados, 5 deles versavam acerca de torcedores(as) e coletivos que atuam no combate às diversas discriminações no contexto futebolístico, sendo alguns destes associados à comunidade LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais e Pansexuais). Destaca-se que estes trabalhos se caracterizam como pesquisas de campo. As demais pesquisas se enquadram como ensaios (3) e uma revisão narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo identificamos que as produções científicas que abordam as questões relacionadas a discriminação de gênero no futebol, nomeadamente a LGBTfobia, ainda são escassas, indicando um campo de conhecimento pouco explorado e que abarca diversas possibilidades de investigação. Ainda assim, o pioneirismo destes trabalhos revela a emergência da reflexão e da construção coletiva a favor de um futebol mais inclusivo, democrático e não violento, em que o respeito seja sua principal regra.

REFERÊNCIAS

COSTA, Â. B.; NARDI, H. C. Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: debate conceitual. **Temas em Psicologia**, *23*(3), 715-726, 2015.

MEDEIROS, A. G. A.; SANTOS, D. S. O conhecimento sociológico nos cursos de Educação Física de universidades federais brasileiras. In: SOUZA, L. M. V. (Org). **Educação Física e Ciências do Esporte**: pesquisa e aplicação de seus resultados 2. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021, p. 46-57.

SOUZA, D. C. Homofobia no futebol masculino: revisão narrativa de literatura. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, 9(2), 222–231, 2020.

MANUTENÇÃO DO BINARISMO DE GÊNERO NO SALÃO: ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA DE SALÃO EM DESTAQUE[1]

MAINTAINING GENDER BINARISM IN BALLROOMS: BALLROOM DANCE TEACHING-LEARNING IN FOCUS

MANTENIMIENTO DEL BINARISMO DE GÉNERO EN LOS SALONES DE BAILE: LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS BAILES DE SALÓN EN EL PUNTO DE MIRA

Victoria Sanches Cunha Leite de Morais,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Erik Giuseppe Barbosa Pereira,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

A Dança de Salão (DS) tem como sua principal característica ser executada por pares enlaçados. Os pares, tradicionalmente, se configuram por um homem que irá conduzir e propor as sequências de passos e por uma mulher que deverá responder as proposições do cavalheiro e agraciar a dança (ZAMONER, 2005).

Ao olhar o contexto histórico do desenvolvimento da modalidade, observa-se que esse padrão de formação de pares, parece funcionar como um condicionante a manutenção da técnica e que há um certo receio de que a flexibilização dessas construções afete o resultado do dançar. Com o aflorar das discussões sobre o conceito de gênero e das suas identificações, esse ambiente se torna instigante a esse tipo de pesquisas.

Assim o objetivo foi identificar os desdobramentos das relações de gênero no processo de ensino-aprendizagem da DS e a questão norteadora: Como as relações de gênero e os métodos de ensino se relacionam no processo de ensino-aprendizagem da DS?

METODOLOGIA

A pesquisa possui um caráter qualitativo do tipo descritivo. Foi aplicado o instrumento da entrevista semiestruturada em oito participantes, sendo um praticante, uma praticante, um bolsista, uma bolsista, dois professores e duas professoras.

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza.

De posse do material com as expressões mais recorrentes filtradas se construiu sete categorias de discussão: 1- Gênero na formação profissional; 2- Damas e cavalheiros: outras possibilidades; 3- Rotina das aulas, 4- Conduzir ou ser conduzido, 5 – Com quem dançar; 6 – Homens na dança e sexualidade e; 7- Prestígio e valorização profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que versa a formação, dois dos professores fizeram a graduação em cursos de áreas afins a dança, já os outros dois se especializaram por meio de formação interna seguindo a metodologia das academias onde faziam aulas. Esse estilo de formação se esbarra com os achados de Dickow (2016), onde se questiona a formação pautada somente na execução técnica dos movimentos e esquece os fatores didáticos e sociais.

Sobre a temática de gênero, para os entrevistados, esse é um assunto pertinente, ainda pouco discutido, como se observa em: “Em 2007, não tinha nada disso, isso é modernidade, essa discussão deve ter entre 5 e 6 anos no máximo” (PROFESSOR 1, 2022). Para Carvalho e Rabay (2015) o conceito de gênero ainda é de difícil compreensão e existe uma demanda por debates que não tratem a temática como um tabu.

A questão sobre a nomenclatura damas e cavalheiros se interpela com a rotina da sala de aula, com o conduzir e ser conduzido e o com quem dançar, essas esferas discutem as mudanças que estão sendo propostas, a busca pela adequação de termos e peculiaridades do dançar a dois, como exemplificado: “Então assim, o papel do homem seria, o de dizer: Fica tranquila, eu conduzo, porque você está segura aqui comigo” (O PRATICANTE, 2022) e “Porque sempre que a gente vê a dança de par a gente imagina o casal, homem e mulher” (A BOLSISTA, 2022).

Há uma discussão fruto dos achados das duas últimas categorias. Ao mesmo tempo que os homens são mais discriminados ao iniciarem a prática, possuem mais oportunidades de desenvolvimento profissional e trabalho ao longo dos anos se comparado as mulheres. Para Hanna (1999), esse lugar dos homens na dança se fundamenta em uma relação histórica das construções do masculino e o que o pertence.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações de gênero na DS confluem com os métodos de ensino-aprendizagem, no âmbito de ser ressaltado nas estratégias, nos exercícios e nas posturas e condutas instruídas pelos professores as funções que homens e mulheres devem ter nesse espaço. Há um anseio por parte dos entrevistados de se debater e compreender assuntos relacionados a gênero.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.23, n.1, 2015.

DICKOW, K. M. C. Características que definem o ser professor de Dança de Salão: Uma relação de saberes. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

HANNA**,** J. L. **Dança, sexo e Gênero - Signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. São Paulo: Rocco, 1999.

ZAMONER, M. **Dança de salão: a caminho da licenciatura**. Curitiba: Protexto, 2005.

ISSN: 2175-5930

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE MATERNIDADES E DOCÊNCIA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

MAPEANDO LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE MATERNIDADES Y DOCENCIA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

MAPPING OF SCIENTIFIC PRODUCTION ON MATERNITIES AND TEACHING IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION

Tatiana Martins Terragno,
Doutoranda PPGCMH/UFRGS
Vera Regina Oliveira Diehl,
Pesquisadora Grupo de Pesquisa – F3P-EFICE
Lisandra Oliveira e Silva
Professora ESEFID/UFRGS
Simone Santos Kuhn
Doutoranda PPGCMH/UFRGS
Murilo Arlaque de Abreu[2]
Estudante de Bacharelado em Educação Física
Elisandro Schultz Wittizorecki
Professor ESEFID/UFRGS e PPGCMH/UFRGS

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o mapeamento das produções científicas acerca de conhecimentos já construídos na Educação Física (EF) sobre docência na Educação Básica e o entrelaçamento com as experiências das maternidades vividas por professoras-mães, realizado através de uma pesquisa bibliográfica. Assim, esta pesquisa objetiva apresentar um panorama da produção acadêmico-científica para compreender como vem se dando a articulação das temáticas "maternidades" e “docências”, no âmbito da EF. Deste modo, buscamos identificar nas pesquisas realizadas, as temáticas desenvolvidas, bem como os aspectos que necessitam ser analisados e aprofundados para possíveis avanços da temática em estudo, além de refletir a respeito dos desafios enfrentados nas maternidades e nas docências na área da EF.

[1] Bolsista de Pesquisa FAPERGS

[2] O Qualis constitui-se em um sistema de avaliação de periódicos, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Brasil. Essa instituição estabelece e classifica os periódicos utilizados para a divulgação da produção cientifica dos pesquisadores, das pesquisadoras e dos Programas de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado.

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS MATERNIDADES, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Para compreender os múltiplos olhares sobre as maternidades, docência e EF discutimos como as contribuições dos estudos feministas ocidentais relacionadas a maternidade.

O tema da maternidade tem sido discutido nos estudos feministas há algum tempo. Analisando os trabalhos de Badinter (1985; 2011) e Scavone (2001), percebemos o tema vem sendo abordado na sociedade ocidental, para além dos seus aspectos médico-biológicos.

Nos estudos feministas, "a maternidade começava, então, a ser compreendida como uma construção social, que designava o lugar das mulheres na família e na sociedade" (SCAVONE, 2001, p. 138).

Esses estudos são referência sobre a maternidade, principalmente por terem incluído o conceito de gênero, que possibilitou uma compreensão relacional da maternidade.

A compreensão de maternidade coletiva a partir das cosmopercepções africanas e indígenas, e, a partir de Amadiume (1998; 2001), Malomalo (2019) e Oyowumi (2004; 2016; 2018) discutem o papel central das mulheres nas sociedades africanas. De acordo com Malomalo (2019), todas/os africanas/os, mulheres e homens, devem ter reverência para com a mulher, sendo ela mãe ou não.

Já os povos indígenas Mbya-Guarani e Kaingang, além da visão comunitária de maternidade, do mesmo modo, prezam pela presença das crianças com as mães, fato que causa estranhamento para a população não indígena.

Ao refletirem sobre o povo Kaingang, Laroque e Silva (2013, p. 267) afirmam que a maternidade se dá "no cuidar coletivo, ou seja, todos cuidam e são responsáveis por todos". Além de sagrada, a maternidade é coletiva e vivida no cotidiano. Na vida cotidiana as crianças acompanham suas mães em todas as esferas de suas vidas e de seus fazeres.

Portanto, diante deste contexto, esta pesquisa tem por objetivo apresentar um panorama acerca de como vem se dando a articulação das temáticas das "maternidades" e da "docência", no âmbito da EF. Para tal, realizamos um mapeamento das produções científicas que pretende dar conta dos pensamentos e conhecimentos já construídos na EF.

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Como as produções científicas no âmbito da EF vêm discutindo as temáticas das "maternidades" e das "docências"? Para responder essa questão, selecionamos produções científicas decorrentes dessa área de conhecimento, considerando estudos cuja abordagem estivesse relacionada com as "maternidades", as "docência" e a "Educação Física". Para esse mapeamento, realizamos uma busca nos periódicos da área de avaliação da EF. Para identificar os periódicos acessamos a Plataforma Sucupira, entre junho e outubro de 2022. Para selecionar as publicações da área, utilizamos os descritores: "maternidade", "docência" e "Educação Física", empregando como filtro os campos título, resumo e palavras-chave.

Desse modo, selecionamos as produções científicas da área de EF que se encontravam *online*, em língua portuguesa ou espanhola, a partir da classificação do WebQualis/Capes[3], pressupondo que a exigência editorial possibilitaria acesso às produções com maior profundidade e rigor científico.

Na busca em periódicos na área de avaliação EF, localizamos 09 artigos. A partir dessa busca e leitura, produzimos uma síntese, apresentando como foi abordado o tema das maternidades nos estudos da área. Desse modo, construímos uma análise de como os estudos se propõem refletir sobre o tema das maternidades, ao mesmo tempo em que procuram entendimento sobre as diferentes formas de pensar as maternidades e o impacto dessa condição na área da EF.

A investigação de Fonseca e Rocha (2012) faz referência à importância do exercício físico durante a gestação, a fim de manter boa saúde física e mental. A autoria apresenta como potencial da prática regular de exercícios um aspecto relevante para pensar a saúde e o bem-estar da mulher durante e após a gravidez.

O estudo de Doi *et al*. (2021) tematiza questões de estrutura anatômica e fisiológica em mulheres no momento do puerpério, se concentrando nos aspectos anatômicos e funcionais das mulheres que estiveram gestando e se encontram em momento de puerpério.

A pesquisa de Melo e Rubio (2017), tematiza o início e o fim de carreira de mulheres atletas olímpicas, o contexto e as razões para encerramento da carreira, dentre as quais indicam questões relacionadas à lesão e ao rendimento devido à idade, mas também aspectos como maternidade e a dificuldade de conciliar com a carreira. Sinalizam, ainda, que a questão do

[3] Este trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

casamento e da maternidade se mostra relacionada ao momento histórico, tendo em vista que as mulheres do início do século XX teriam quase que como obrigação o casamento e a maternidade. A maternidade é abordada como uma forma de empecilho em relação à carreira esportiva de mulheres.

Silva *et al*. (2020) investigaram as trajetórias de mulheres atletas na corrida de aventura e sinalizam que o espaço da corrida de aventura se caracteriza por uma predominância masculina e, nesse sentido, as atletas mulheres, ao persistirem e participarem, fazem um movimento de resistência e transgressão.

Meyer (2003) faz uma reflexão relacionada às representações e às identidades de mães no âmbito de programas de educação em saúde voltados à população materno-infantil. Examina os modos pelos quais a "pedagogia" ressignifica a relação mãe-filho para inscrever o corpo materno em um regime de vigilância e de regulação. Argumenta que na contemporaneidade vem-se engendrando uma nova politização da maternidade, na qual programas de atenção à saúde estão bastante implicados.

O artigo de Schwengber (2009) discute a emergência de uma lógica segundo a qual a educação dos corpos, de modo geral, e o das mulheres, de forma específica, se intensifica. Na análise se percebe um movimento que permite visualizar por meio das práticas corporais, construindo diferentes posições de sujeito: a de mãe esportiva (que cuida e se cuida); a que abriga e protege; a carinhosa e protetora, responsável pelo filho perfeito.

O artigo de Faria (2008) analisa brevemente o livro "*Bela, maternal e feminina"*, de Silvana Vilodre Goellner, que trata de imagens de mulher, produzidas e veiculadas por um periódico especializado, em um tempo de significativas mudanças econômicas, sociais e culturais na sociedade brasileira. O livro demonstra que a voz "autorizada" é, principalmente, a dos homens, sendo eles que divulgam e impõem os modos e as formas que os corpos femininos devem assumir.

O estudo de Furquim, Montenegro e Vieira (2021) analisa as representações das identidades de mulheres praticantes de futebol profissional a partir de comentários em site esportivo. Dentre os aspectos analisados, destacam as várias ofensas direcionadas às mulheres, como os imperativos da feminilidade, fragilidade, maternidade e ataques em relação à orientação sexual. Concluem que esses espaços colaboram na construção do que é ser mulher

dentro da cultura masculina, e normatizam um ideal desejado, que confronta a conquista de visibilidade e aceitação das mulheres praticantes de futebol.

O artigo de Bins *et al*. (2023) aborda as maternidades e os modos de viver essa experiência que impactam e são impactados pela docência em EF. O estudo indica que as professoras percebem que apesar da maternidade ser uma experiência individual, cercada de exigências sociais e que localiza na mulher a responsabilidade pela criação dos/as filhos/as, há possibilidades de se conceitualizar e viver outras experiências de maternar de modo mais coletivo e comunitário.

A busca por compreender como vem sendo abordada a temática "maternidades" e “docência” no âmbito da EF possibilitou algumas reflexões. Destacamos que as maternidades têm sido abordadas, primeiramente, a partir das consequências que a gestação provoca no corpo, ou seja, no desempenho das mulheres.

Junto a isso, os estudos carecem de evidências relacionadas aos cuidados com a criança. Ainda, apesar dessas pesquisas sinalizarem para a temática das maternidades, esses aspectos não chegam a ser aprofundados, problematizados, o que reforça uma dada “naturalização” destes processos.

Desta forma, identificamos uma concepção de EF que vem permeando as pesquisas que dirigem um olhar para as mulheres-mães. Entretanto, trata de uma concepção mais associada a um corpo físico/biológico e, assim, carecendo de um debate/reflexão mais relacionado aos aspectos sociais e culturais que interligam as maternidades e o campo da EF a partir de outro enfoque.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Em síntese, o mapeamento realizado nos permite afirmar que as pesquisas sobre esta temática ainda são muito incipientes.

Diante disso, compreendemos a importância de produzir conhecimentos que focalizem as "maternidades" e as “docências” no âmbito da EF, visto que, essa temática importante - mas praticamente silenciada - se torna um campo de pesquisa que pode, ainda, ocupar um espaço nos debates acadêmicos e nas produções cientificas desta área do conhecimento. Ou seja, ser pesquisada e explorada com profundidade, contribuindo nas análises de como as experiências

ISSN: 2175-5930

das maternidades impactam a docência em EF e a vida de professoras- pesquisadoras-estudantes da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AMADIUME, I. **Male daughters, femele husbands:** gender and sex in Africa society. 6. ed. London/New York: Zed Book, 1998.

AMADIUME, I. **Reiventing Africa:** Matriarchy, religion and culture. 2. ed. London/New York: Zed Book, 2001.

BADINTER, E. **O conflito:** a mulher e a mãe. Rio de Janeiro, Record, 2011.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BINS, G. N. et al. Docência em Educação Física e maternidades: construindo outras inter-relações. **Movimento**, v. 29, p. e29006, jan./dez. 2023. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.124530.

DOI, G. E. et al. Relação entre a diástase do músculo reto abdominal supraumbilical e infraumbilical e a contração dos músculos do assoalho pélvico de puérperas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Distrito Federal, v. 29, n. 4, 2021.

FARIA, M. F.; GOELLNER, S. V. Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica. Ijuí: Unijuí, 2003. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 221-223, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i2.3560.

FONSECA, C. C; ROCHA, L. A. Gestação e Atividade Física: Manutenção do programa de exercícios durante a gravidez. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 111-121, 2012.

FURQUIM, A. A.; MONTENEGRO, N. R.; VIEIRA, R. A. G. Mulheres no futebol: uma análise midiática pela perspectiva dos estudos culturais. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, 2021.

LAROQUE, L. F. da S.; SILVA, J. B. S. da. Ambiente e cultura Kaingang: saúde e educação na pauta das lutas e conquistas dos Kaingang de uma terra indígena. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 253- 275, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HgxW9m9cDfmB3bsGBb6Yj5R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

MALOMALO, B. A justiça teórico-política ao matriarcado para se pensar a África contemporânea. **Revista da ABPN,** v. 12, n. 31, p. 48-71, dez. 2019/fev. 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/42100922/A_JUSTI%C3%87A_TE%C3%93RICO_POL

%C3%8DTICA_AO_MATRIARCADO_PARA_SE_PENSAR_A_%C3%81FRICA_CONTEMPOR%C3%82NEA>. Acesso em: 31 jul.2021.

MELO, G. F.; RUBIO, K. Mulheres atletas olímpicas brasileiras: início e final de carreira por modalidade esportiva. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 25, n 4, 2017.

MEYER, D. E. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p.33-58, set./dez. 2003.

OYĚWÙMÍ, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BERNARDINO- COSTA, J.;

MADOLNADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SCHWENGBER, M. S. V. A educação da mãe carinhosa e o discurso das práticas corporais e esportiva nas páginas da Pais & Filhos. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 209-232, julho/setembro de 2009.

SCAVONE, L. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**, n.16, p. 137-150, 2001a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/3wSKqcsySs8ZV4rHM63K8Lz/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SILVA, F. D. et al. Memórias de Atenah: trajetórias de mulheres brasileiras na corrida de aventura. **Revista Movimento**, v. 26, Porto Alegre, 2020.

MAPEAMENTO INICIAL DE PESQUISAS SOBRE MASCULINIDADES NOS ESTUDOS CULTURAIS FÍSICOS[1]

INITIAL MAPPING OF RESEARCH ON MASCULINITIES IN PHYSICAL CULTURAL STUDIES

MAPEO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE MASCULINIDADES EN LOS ESTUDIOS CULTURALES FÍSICOS

Vitor Kauê Santos Pereira Filho,
Universidade Federal de Mato Grosso - (UFMT)
Eduarda Carolina Irber,
Universidade Federal de Mato Grosso - (UFMT)
Vitor Hugo Marani,
Universidade Federal de Mato Grosso - (UFMT)

INTRODUÇÃO

Este estudo, fruto de uma iniciação científica, objetivou mapear os estudos de masculinidades a partir das relações entre Estudos Culturais Físicos (*Physical Cultural Studies*) e Feminismo, atravessados por discussões sobre corpo, cultura física e poder. Os Estudos Culturais Físicos (ECF) são uma abordagem que fornece suporte para investigar a cultura física como espaço de ação e materialidade, de modo a analisar como corpos se relacionam/organizam a partir de marcadores sociais de diferença (SILK; ANDREWS; THORPE, 2017). Essa pesquisa preocupou-se em evidenciar as discussões sobre masculinidades presentes nos ECF, de modo a gerar reflexões acerca das maneiras como homens experienciam suas fisicalidades.

METODOLOGIA

A pesquisa teve proposta qualitativa de perspectiva bibliográfica (DENZIN; LINCOLN, 2017), a partir de fichamentos de produções dos ECF, elaborada em três etapas. Primeiramente, foi realizada a imersão junto ao *Routledge Handbook of Physical Cultural Studies* (SILK; ANDREWS; THORPE, 2017), com utilização do índice remissivo e da busca de palavras-chave: '*masculine*' e '*masculinity*', o que resultou em 29 capítulos. Após leituras e produção

[1] Este trabalho contou com o apoio financeiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Mato Grosso (PIBIC/UFMT), no período de novembro de 2021 a agosto de 2022.

de fichamentos, apenas 5 bibliografias foram selecionadas dado o foco no tema 'masculinidades'. Na segunda etapa foram abordadas quatro produções complementares dos ECF, encontradas nas referências da obra citada, as quais discutiam a temática de masculinidades. Por fim, o material coletado foi organizado, resultando em três discussões, as quais são apresentadas no tópico abaixo.

MASCULINIDADES EM FOCO

Inicialmente, a primeira discussão, intitulada "Entendimentos sobre Masculinidades e Gênero", evidenciou as discussões acerca da temática de gênero e masculinidades, destacando como as contribuições feministas foram de grande importância para o desenvolvimento dos estudos sobre masculinidades (PRINGLE, 2017). Na segunda discussão, "O corpo e suas relações com as masculinidades", foram apresentadas reflexões sobre a imagem corporal e suas relações com as masculinidades, evidenciando o modo em que o gênero está atravessado por um padrão visual estético que sinaliza para um ideal de homem (COFFEY, 2017). Por fim, a última, denominada de "Masculinidades na cultura física: questões que atravessam o esporte", apresenta a relação com o esporte, com destaque para o modo como masculinidades são negociadas - no sentido de reafirmá-las - por meio de atitudes agressivas, tolerância à dor, entre outras (RAY, 2019), o que reforça o esporte como cultura que tende a privilegiar e manter o domínio do masculino hegemônico (MILLER, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa permitiu o mapeamento inicial dos estudos de masculinidades a partir das relações entre os Estudos Culturais Físicos e Feminismo, apresentando a visualização do esporte como um espaço potente de negociação de masculinidades, como aspecto cultural socialmente demarcado. Por fim, desenvolver essa temática no contexto esportivo (e, na educação física) pode contribuir com reflexões acerca de como os homens experienciam suas fisicalidades, seja na afirmação e/ou contestação, o que pode possibilitar novas pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

COFFEY, J. Aestheticized bodies. In: SILK, M. L.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (Ed.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. London: Routledge. p. 218-227, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. Londres: Sage, 2017.

MILLER, T. Spectacular and eroticized bodies. In: SILK, Michael L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly (Ed.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. London: Routledge, p. 246-256, 2017.

PRINGLE, R. On the Development of Sport and Masculinities Research: feminism as a discourse of inspiration and theoretical legitimation. **The Palgrave Handbook Of Feminism And Sport, Leisure And Physical Education**, [S.L.], p. 73-93, 9 nov. 2017. Palgrave Macmillan UK. http://dx.doi.org/10.1057/978-1-137-53318-0_6.

RAY, J. The Postqualitative Turn in Physical Cultural Studies. **Leisure Sciences**, [S.L.], v. 41, n. 1-2, p. 91-107, fev. 2019. Informa UK Limited. http://dx.doi.org/10.1080/01490400.2018.1539681.

SILK, M. L.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (Orgs.). **Routledge handbook of Physical Cultural Studies**. Londres: Routledge International Handbooks, 2017.

MULHERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSITÁRIA NO ESPÍRITO SANTO

WOMEN IN UNIVERSITY PHYSICAL EDUCATION IN ESPÍRITO SANTO

MUJERES EN EDUCACIÓN FÍSICA UNIVERSITARIA EN ESPÍRITO SANTO

Sâmara Sena Araújo Franca,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Ileana Wenetz.
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Mariana Zuaneti Martins,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Este texto se desdobra da pesquisa "MULHERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL", coordenada pela Prof. Ileana Wenetz, e realizada em âmbito nacional. O Subprojeto de Iniciação Científica (IC) "MULHERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSITÁRIA NO ESPÍRITO SANTO", que faz o recorte das mulheres do corpo docente do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/ UFES), que pretende mapear e entrevistar essas mulheres com objetivo específico de "descrever suas trajetórias, histórias e sua percepção subjetiva sobre o percurso percorrido e o campo de atuação" (WENETZ, 2021), tendo em vista a carência de estudos acerca do tema na literatura.

Ademais, retomamos a pesquisa dos alunos Edson Lacchine Junior e Eric Araujo de Almeida, em seu trabalho de conclusão de curso (TCC) "Mulheres docentes na educação física no CEFD/UFES (1970 -2021)", apresentado em 2022. O estudo teve o objetivo de mapear as mulheres docentes na educação física de 70 até os tempos atuais no CEFD/UFES, de modo a facilitar futuras pesquisas fomentadoras de maior visibilidade feminina; mas que ainda torna-se necessário aprofundar a revisão documental e as entrevistas com as professoras.

JUSTIFICATIVA

O estudo, Projeto mulheres, torna-se imprescindível ao perceber a invisibilidade das mulheres na área de Educação Física. Sabe-se pouco sobre quem são essas mulheres, como tem

ISSN: 2175-5930

atuado e como tem trabalhado na nossa área. Existem pesquisas explorando a temática, mas são direcionadas nas ciências exatas. Quem são essas mulheres? O que tem feito? Quais percalços percorrer e quais debates enfrentam definem o processo histórico vivenciado pela nossa área e visualizar quem são essas mulheres para a Educação Física como um todo. Entender a produção histórica dessas trajetórias nos ajudará a construir representatividade para as futuras professoras pesquisadoras e também contribuirá para trazer outras narrativas sobre a própria Educação Física. Além disso, auxiliará a reconhecer a Educação Física como uma área que produziu discriminações, mas que pode superá-las.

Destacamos como recorte inicial a década de 1970, pois a Educação Física intensificou as discussões sobre o fazer científico no interior na área nesse momento. Essa década também intensifica o domínio do esporte como conteúdo hegemônico na Educação Física, o que em muitos cursos de formação significou o aumento da quantidade de estudantes homens pela sua maior presença nos esportes.

Em suma, entendemos como ponto de partida quatro pressupostos que orientam nossa procura: a) existe um campo acadêmico atravessado por questões de gênero; b) a Educação Física forma parte desse campo; c) existem histórias de profissionais mulheres que têm evidenciado esforços de maneira isolada (ou não) que incidem na ruptura de estereótipos; e a d) apesar das mulheres serem de cidades e estados diferentes, e de elas transitarem por processos diferentes, elas também enfrentam alguns desafios em comum, como as questões de gênero.

METODOLOGIA

Tanto no TCC quanto no subprojeto, será e foi utilizada a metodologia quali-quantitativa, que é trazida a abordagem onde analisa e interpreta vertentes mais detalhadamente com base em literaturas já disponíveis (AMARAL, 2007).

Através da metodologia documental, houve possibilidade de desenvolvimento da pesquisa, que teve como local o Centro de Memórias de Educação Física Capixaba localizado dentro do CEFD/UFES, com isso, realizou-se a prévia busca de documentos relatadas no TCC, e que será aprofundada no subprojeto com a expectativa de achar novas documentações, registros, verificar os nomes e complementar o estudo; somada a futuras entrevistas de História Oral (ALBERTI, 2010; MACEDO, BERTÉ, GOELLNER, 2016) na qual as participantes vão

narrar suas lembranças/vivências e ou experiências no processo formativo e de atuação profissional na área Educação Física.

O foco para esse evento é o subprojeto, que está em andamento, mas o TCC já nos traz algumas conclusões por ter iniciado o levantamento e o diagnóstico de documentos do CEFD, de forma manual, folheando arquivo por arquivo e coletando quaisquer dados referentes às antigas professoras do centro, de modo que as informações encontradas dentro dessa condição eram anotadas para no fim do expediente serem analisadas de forma a excluir dados repetidos ou sem fonte oficial do CEFD.

DADOS ENCONTRADOS NO CEFD

1. Presença feminina no corpo docente de ensino superior de 2014 a 2021: os homens se encontram como maioria dentro do centro, o que corrobora com a literatura existente, a qual aponta para um desencorajamento das mulheres em decidir ingressar na carreira acadêmica (TEIXEIRA, FREITAS, 2015) e ao optar por seguir carreira na academia a mulher se depara com dificuldades, envolvendo tanto o aspecto privado (SILVA, RIBEIRO, 2014) quanto o acadêmico (TEIXEIRA, 2010).

Sendo assim, podemos relacionar a porcentagem encontrada com o receio por parte das mulheres em relação às dificuldades que deverão enfrentar para atingirem titulações que as permitam se tornarem cientistas (professor/pesquisador), como: 1 - Conciliação da vida familiar com o trabalho, pois, geralmente são responsáveis pelo trabalho doméstico; 2 - a maternidade ponto crucial para mulheres que não apresentam uma condição financeira suficiente para deixarem seus filhos em creches e jardins de infância; 3 - a visão androcêntrica da mulher na sociedade, nas quais são fortemente desestimuladas a seguir nessa carreira; e pôr fim 4 - a falta de incentivo financeiro para viagens voltadas ao desenvolvimento na área (HAYASHI et al., 2007).

2. Presença dos gêneros nos departamentos no CEFD/UFES: comparando o departamento de Ginástica e o de Desportos, é notável a maior participação das professoras no departamento de ginástica seguindo o mesmo norteamento da literatura existente, a qual levanta hipóteses para explicar a escolha tomada pelas mulheres no momento de decidir a área de atuação. Nesse contexto, levanta a sugestão da influência das construções de gênero, visto que desde que os seres humanos chegam ao mundo já se existe os sistemas de poder e as

ISSN: 2175-5930

expectativas sobre os gêneros (TEIXEIRA, FREITAS, 2016), e no decorrer do crescimento das meninas e meninos esse processo é reforçado pelas instituições escolares, determinando o que é próprio do masculino e do feminino (DUARTE, 2009).

Ademais, pode-se apontar que no aspecto da educação física escolar as mulheres são desencorajadas de alguns esportes, como as lutas por exemplo, devido à pressão exercida pelo seu arredor de que os seus corpos devem demonstrar delicadeza e fragilidade, enquanto, dos homens possuem força física para os desportos (SOUZA; ALTMANN, 1999). Sendo assim elas são direcionadas para áreas como a dança e ginástica mostrando que a Educação Física escolar modela os corpos femininos para a docilidade, a sedução, a graciosidade e os masculinos para a força (TEIXEIRA, FREITAS, 2016).

3. Produção científica das professoras do CEFD:

Os temas com maior frequência dentre as publicações das professoras de Ginástica estão relacionados aos assuntos de: Relações de gênero, dança, lazer, experiência em extensão universitária, educação e trajetória formativa e ginástica. Acrescentando, as professoras do DG mais antigas (década de 70 a 80) não constaram produções científicas nos dados analisados, contudo, ministravam as disciplinas do CEFD-UFES e estavam à frente da elaboração de alguns projetos voltados para o campus e a comunidade.

Os temas com maior frequência dentre as publicações professoras de Desportos estão relacionados aos assuntos de: Trajetória formativa, biomecânica, organização neural do sistema de temporização circadiana em mamíferos, obesidade, fisiologia cardiovascular e sinalização de cálcio intracelular. As professoras do DD das décadas de 70 também não possuíam produções científicas e doutorado, enquanto que na década de 80 já se iniciou um processo com produções científicas com números consideráveis, principalmente por parte da professora doutora Elaine Romero que já havia escrito tese nesse período. Posteriormente, o número de produções científicas continuou subindo com o passar das décadas devido principal contribuição do aumento da participação das mulheres em instituições de ensino superior a partir da década de 80 (LETA, 2003), nesse contexto as professoras atuais, desde a incrementação do programa de pósgraduação no Brasil em 2006, já são contratadas na condição de doutoras.

Os temas de pesquisa apresentam linearidades dentro de seus departamentos, contudo, divergências entre eles, possíveis reflexos da maneira que ocorreu a construção científica, em

que o departamento de desportos historicamente se compôs basicamente de homens e perspectiva masculina, enquanto o departamento de ginástica absorveu maior perspectiva feminina com pesquisas conscientizadas em assuntos de educação, dança, relações de gênero e formação curricular.

CONCLUSÃO DOS DADOS DO TCC

Para finalizar, os dados obtidos conversam com o norteamento atual da literatura e mostram que a história de muitas mulheres seriam apagadas e omitidas caso não houvesse trabalhos desse cunho, além de apontar para a existente necessidade de mais artigos discutindo a temática, visto que mesmo ao considerar todos os bancos de dados científicos do Brasil, o número de artigos é pequeno em comparação com a de outros debates, se especificar a área da educação física os números se mostram ainda piores, menos de 10 artigos relacionados à produção científica das mulheres na educação física.

Em primeira análise, os resultados obtidos mostram notável discrepância da quantidade de professoras do departamento de Ginástica para o departamento de Desportos desde a década de 70 aos dias atuais no CEFD demonstrando em um primeiro momento concordância com o debate proposto por Erineusa Maria da Silva, Ileana Wenetz, Elda Alvarenga na produção "A representatividade feminina e o exercício da docência no ensino superior" em que as questões de gênero influenciam no seu posicionamento dentro do corpo docente de ensino superior.

Em segunda análise, nota-se que o número de ocupações de mulheres nos cargos de liderança no centro, como na Pró-Reitoria e diretoria do CEFD é muito menor em comparação aos homens. Novamente em concordância com a literatura existente, a qual levanta possíveis explicações como: A educação da mulher que não favorece o fator agressividade (suma importância para cargos de maior relevância) e das instituições acadêmicas e científicas serem dominadas por homens, reforçando o estereótipo da figura masculina como único capaz de exercer tais funções. Além da existência de um conjunto de "barreiras" que minimamente desaceleram o processo de ascensão das mulheres, sendo eles: à dupla jornada de trabalho, à maternidade, à produtividade em pesquisa, à competição, ao preconceito e discriminação de gênero.

Em paralelo, associar as cientistas com a condição de menor produtividade científica se mostra equivocado, ao menos no CEFD-UFES, visto que o contexto histórico delas na ciência

se iniciou muito posteriormente em comparação aos homens, além da menor presença feminina dentro do corpo docente de ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org**.). Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 155-202.

ALVARENGA, Elda; DA SILVA, Erineusa Maria; WENETZ, Ileana. A Representatividade Feminina e o Exercício da Docência no Ensino Superior. **Interseções - revista de estudos interdisciplinares**, v. 23, n. 3, p. 577-601, 2022.

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: UFC, 2007.

DUARTE, G. P. **Relações de gênero no currículo de uma escola profissionalizante de Minas Gerais: estudo de caso dos cursos de técnicos de Mecânica e Química**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – CEFETMG, Belo Horizonte, 2009.

JUNIOR, Edson Lacchine; ALMEIDA, Eric Araújo. **Mulheres docentes na educação física no CEFD/UFES (1970-2021).** Orientadora: Ileana Wenetz. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Educação Física) - UFES, [S. l.], 2022.

HAYASHI, M. C. P. Innocentini et al. Indicadores da participação feminina em Ciência e Tecnologia. **Transinformação**. 2007, v. 19, n. 2, pp. 169-187. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/Ls7NZzhhV6fh3ksyP4LfsBQ/?lang=pt#>. Epub 12 Set 2014.

LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 17, n. 49, p. 271-284, 2003. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9956. Acesso em: 27 jan. 2022.

MACEDO, Christiane Garcia; BERTÉ, Isabela Lisboa; GOELLNER, Silvana Vilodre. História oral na era digital: a experiência do projeto Garimpando Memórias**. História Oral**, v. 19, n. 1, p. 41-58, 2016.

SILVA, F. F; RIBEIRO, P. R. C. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2014, v. 20, n. 2 [Acessado 29 Junho 2022], pp. 449-466. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000200012>.

SOUZA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 36-48, ago. 1999.

TEIXEIRA, A. B. M. Distinção de Gênero e seus Reflexos na Rotina Escolar de Docentes e Discentes. In: TEIXEIRA, A. B. M. (org.). **Temas atuais em Didática**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 83-104, 2010.

TEIXEIRA, A. B. M; FREITAS, M. DE ALMEIDA. Aspectos acadêmicos e profissionais sobre mulheres cientistas na Física e na Educação Física. **Revista Ártemis**, [S. l.], v. 20, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/27045. Acesso em: 29 jun. 2022.

TEIXEIRA, A. B. M; FREITAS, M. DE ALMEIDA. Mulheres cientistas nos cursos de Física e de Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais. **Rev. Instrumento** v. 18 n. 1 (2016).

WENETZ, Ileana. Mulheres da Educação física Universitária no Brasil. Projeto de pesquisa. Vitória, ES [S.I.: s.n., 2022].

WENETZ, Ileana. Mulheres da Educação física Universitária do Espírito Santo. Projeto de iniciação científica. Vitória, ES [S.I.: s.n., 2022].

MULHERES E CAVALOS: RELAÇÕES DE PODER QUE ATRAVESSAM PRÁTICAS EQUESTRES

WOMEN AND HORSES: POWER RELATIONS THAT CROSS EQUESTRIAN PRACTICES

MUJERES Y CABALLOS: RELACIONES DE PODER QUE CRUZAN PRÁCTICAS ECUESTRES

Cynthia Vanessa Constantin Tribulato
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Larissa Michelle Lara
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

INTRODUÇÃO

Ao olharmos para o complexo campo de estudos da cultura física e examinarmos o 'papel da mulher' nesse contexto, percebemos como as relações de poder atravessam as suas práticas e os seus movimentos corporificados. Como profissional da equoterapia há 11 anos, com mestrado em desenvolvimento na área de educação física (primeira autora) e como professora pesquisadora/orientadora (segunda autora) dessa temática, sentimo-nos instigadas a reconhecer como práticas equestres de mulheres são construídas e atravessadas por relações de poder. O desenvolvimento da dissertação propõe-se a investigar como corpos de mulheres profissionais de equoterapia são construídos e acionados em atividades equestres de lazer, esporte e trabalho, como são atravessados por relações de poder social e como se relacionam com corpos não-humanos (cavalos). Contudo, para esse momento, procuramos lançar reflexões iniciais acerca da relação mulheres e cavalos a partir da literatura acessada.

A pesquisa em desenvolvimento incursiona por autoras/es que discutem a construção da subjetividade feminina (FULLAGAR, 2019) e as relações de poder que atravessam os corpos de mulheres e suas práticas equestres (ADELMAN, 2011, 2012; PONTES, PEREIRA, 2014). Os estudos contribuem para acionar experiências vividas na relação com cavalos, conduzem a reflexões acerca do papel social construído por/para mulheres nesse campo em uma sociedade patriarca e apontam caminhos para a continuidade da investigação.

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE MULHERES E CAVALOS

Ao tematizarem a história das atividades equestres das mulheres no hipismo, Pontes e Pereira (2014) mostram a inserção da mulher no hipismo brasileiro, em meados do século XX, na década de 1960, com Candinha Prates, a qual nunca teria feito parte da equipe olímpica, pois as vagas da equipe eram preenchidas por homens militares. Esse quadro começou a mudar apenas em 1968 com Lúcia Faria Alegria Simões que foi a primeira mulher a fazer parte da equipe brasileira de hipismo. O hipismo clássico, como informa Adelman (2012), é um esporte em que participam mulheres da elite ou da classe média alta (mas não da classe baixa), que lutam por direitos iguais para homens e mulheres nos esportes.

O ano de 2000 é demarcado com o ingresso de mulheres nos rodeios e provas de laços dos Centros de Tradições Gaúchas (CTGs) e reúne mulheres do meio rural, semirrural e urbano, envolvendo diferentes classes sociais. Mesmo o ambiente rural configurado por ampla tradição masculina, a mulher contemporânea está conseguindo seu espaço nesse esporte, com apoio de membros da família que foram ou ainda são laçadores (ADELMAN, 2012). As corridas de cavalos no mundo do turfe, informa Adelman (2011), têm registros da participação de várias mulheres correndo nos jockeys clubes entre os anos de 1960 e 1970, mas foi no final da década de 1990 que as escolas de aprendizes de corredores abriram as portas para mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dialogarmos com referenciais relacionados a práticas equestres de mulheres, percebemos uma construção histórica dominante entre homens, em que as mulheres são associadas a um corpo frágil e submisso (PONTES; PEREIRA, 2014). Há resistência à prática esportiva de amazonas pelas próprias famílias protetoras (ADELMAN, 2011, 2012) ao dissociarem mulheres de riscos físicos.

As reflexões realizadas até o momento, somadas às experiências acumuladas nessa área, permitem identificar que as mulheres estão gradativamente se inserindo em atividades equestres e contando com o apoio familiar. Contudo, esse é apenas um passo inicial para o avanço de questões que envolvem mulheres e cavalos, as quais podem se construir como terreno fértil de estudo e intervenção para a resolução de conflitos e disputas, bem como para superar as desigualdades de gênero nas práticas equestres.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, M. As mulheres no mundo equestre: forjando corporalidades e subjetividades 'diferentes'. **Revista Estudos Feministas**, v.19, n.3, p. 931-953, set. dez. 2011.

ADELMAN, M. Fronteiras de mudanças: lazer, esporte e práticas femininas no mundo equestre. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36, 2012, Águas de Lindóia, SP. **Anais** ... Águas de Lindóia, 2012, p.1-23.

FULLAGAR, S. A perspective of cultural studies on physical activity and health inequalities: the biopolitics of bodily practices and that of embodied movement. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 28, p. 63-76, jan./mar. 2019.

PONTES, V. S.; PEREIRA G. B. E. Sob rédeas curtas, de cabelos longos: reflexão sobre mulheres no hipismo**. Movimento**, v. 20, n. 3, p.1197-1222, jul./set. 2014.

O FEMININO, AS DANÇAS E AS MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS EM DISCUSSÃO[1]

THE FEMININE, DANCES AND DIGITAL SOCIAL MEDIA IN DISCUSSION

LO FEMENINO, LAS DANZAS Y LAS REDES SOCIALES DIGITALES EN DISCUSIÓN

Gleyce Monteiro Alves Dos Santos,
Escola Superior De Educação Física (ESEF-UPE)
Viviane Maria Moraes De Oliveira,
Escola Superior De Educação Física (ESEF-UPE)
Adriana De Faria Gehres,
Escola Superior De Educação Física (ESEF-UPE)

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo os papéis sociais foram bem definidos, refletindo no corpo as relações de poder existentes, inclusive no que diz respeito às relações de gênero e ao binarismo homem/mulher. Na atualidade observa-se as mídias sociais digitais, em rede ou não, como locus privilegiado de produção de corpos e gêneros. Para Rossi (2017) a feminilidade nas mídias digitais está associada às emoções e à fragilidade contrapondo à "realidade objetiva" masculinizada.

Práticas sociais como as danças, produzem subjetividades nas suas ocorrências sociais, produzem e reproduzem valores, sendo capazes de "fabricar" e reproduzir comportamentos (ANDREOLI, 2010).

Este projeto tem como objetivo caracterizar a produção científica acerca das relações entre danças, gêneros e relações de poder com as mídias sociais digitais, em rede ou não.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma revisão integrativa de trabalhos científicos. Foram utilizados os seguintes descritores e suas combinações nas línguas portuguesa e inglesa:

[1] O presente trabalho contou parcialmente com apoio financeiro.

feminism/feminismo, gender/gênero, social media/mídia social, feminine/feminino e dancing/dança.

A busca sistemática feita gerou 874 resultados para serem avaliados por título e resumo. Nesta primeira etapa 852 artigos foram excluídos a partir da leitura do título. Restaram 22 artigos lidos na íntegra, dos quais 15 foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão e 7 se apresentam elegíveis para a revisão, de acordo com suas temáticas e metodologias.

RESULTADOS PARCIAIS

Os comportamentos de gênero são tensionados quando fogem a lógica heteronormativa (MACEDO, 2019). Nas mídias, redes têm sido tecidas e amplificadas através de comunidades capazes de mobilizar a identificação e o reconhecimento na construção de um sujeito (MARTINEZ, 2021), veiculando comportamentos através de discursos sobre as identidades, legitimando as diferenças entre os gêneros através do estereótipo (CASTRO; PRADO, 2012).

A literatura pesquisada revelou associação entre a atual insurreição feminista e o uso das redes sociais, que são utilizadas como ferramentas de popularização do conteúdo feminista. Além disso, a relação dos ativismos com as mídias digitais tem viabilizado uma reconfiguração dos feminismos (FACIOLI; GOMES, 2022; SOARES; MAZZARINO, 2021). Assim, nas mídias sociais se identifica atualmente uma feminilidade plural, que remete à participação das mulheres em diferentes espaços, para além do ambiente doméstico (OLIVEIRA et al., 2021).

Nas mídias, as danças são produzidas/veiculadas, se configurando como importante tarefa cultural, inscrevendo nos corpos marcas e normas produtoras de discursos (SOUZA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caracterizar a produção científica acerca das relações entre danças, gêneros e relações de poder com as mídias sociais digitais, em rede ou não, identificamos, que tanto as danças quanto as mídias são capazes de criar e reproduzir discursos acerca do gênero. Constatamos uma escassez de estudos envolvendo as danças, gêneros e as mídias sociais, evidenciando a importância de novos estudos acerca da temática.

REFERÊNCIAS

ANDREOLI, G. S. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 107-118, jan.-abr. 2010.

CASTRO, A.; PRADO, J. Corpo e identidades femininas: a intermediação das mídia. **Estudos de sociologia**, p. 241-259, 2012.

DE SOUZA, A.. As danças midiatizadas e o governamento dos corpos infantis na contemporaneidade. **Revista Cocar**, v. 12, n. 23, p. 264-287, 2018.

FACIOLI, L.; GOMES, S.. O ativismo feminista online no Brasil: aportes para uma agenda em construção. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 22, 2022.

MARTINEZ, Fabiana Jordão. Militantes e radicais da quarta onda: o feminismo na era digital. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, 2021.

SOARES, A.; MAZZARINO, J. M.. Feminismo de internet: como as redes sociais contribuem para o desenvolvimento da Quarta Onda Feminista no Brasil. **Contratexto**, n. 036, p. 261-286, 2021.

ROSSI, T. Feminilidade e suas imagens em mídias digitais: Questões para pensar gênero e visualidade no século XXI. **Tempo Social**, v. 29, p. 234-255, 2017.

OLIVEIRA, J. *et al.* Autoapresentação corporal de lutadoras de artes marciais mistas (MMA) no instagram. **Movimento**, v. 27, p. 1-18, 2021.

WENETZ, I.; MACEDO, C. Masculinidade (s) no balé: gênero e sexualidade na infância. **Movimento**, v. 25, 2022.

O FUTEBOL COMO PRÁTICA SOCIAL: ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA "ACADEMIA E FUTEBOL" NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

FOOTBALL AS A SOCIAL PRACTICE: ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF THE "ACADEMY AND FOOTBALL" PROGRAM AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PARÁ.

EL FÚTBOL COMO PRÁCTICA SOCIAL: ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA "ACADEMIA Y FÚTBOL" DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE PARÁ

Iara Rodrigues dos Santos,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Ketllem Pantoja Andrade,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Dalva de Cássia Sampaio dos Santos,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

No Brasil, a prática do futebol pode acontecer em qualquer lugar, desde as ruas nos bairros de forma menos sistematizadas, até arenas de futebol com grandes tecnologias. Entretanto, essa realidade se distancia quando nos referimos ao futebol feminino e suas práticas, uma vez que esses avanços seguem caminhos lentos, resultados dos quase 40 anos de proibição da prática da modalidade pelas mulheres.

Sendo assim, para se entender a participação feminina no esporte, é preciso desvinculá-las de um padrão de comportamento estabelecido pela sociedade, onde são transpassadas por obstáculos para o acesso à prática da modalidade que perpassou e perpassa por um processo de ajustamento às exigências sociais (SIMÕES, 2004). Diante disso, é preciso compreender que a prática do futebol por mulher não se dá de forma hegemônica e simples, mas sim a partir de vários atravessamentos sociais, psicológicos, culturais de um todo. Dessa forma, o presente trabalho trata-se de um relato de experiência da implementação e execução do programa "Academia e Futebol" na Universidade Federal do Pará.

O programa "Academia & Futebol" faz parte de uma série de projetos desenvolvidos pela Secretaria Nacional do Futebol e Direitos do Torcedor (SNFDT), que visam o

desenvolvimento e democratização do esporte, bem como, meio de inclusão social e desenvolvimento da cidadania de crianças e adolescentes. O objetivo do programa é proporcionar a prática do Futebol, futsal e beach soccer para crianças e adolescentes e pessoas com deficiência, além de fomentar e apoiar a produção científica, realização de pesquisas, produção de artigos e livros.

APLICAÇÃO DO PROJETO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Na UFPA, o programa é coordenado pelo Grupo de estudos - Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - Rede LEPEL, e foi desenvolvido em dois pólos, um na Capital do Estado, em Belém, nas escolas municipais, e o outro na região metropolitana, em Castanhal no campus Universitário. A prática na UFPA-Castanhal era exclusivamente para meninas, com idade de 13 a 17 anos, estudantes da rede pública de ensino e que moravam próxima da Universidade. As aulas aconteciam duas vezes na semana, no contraturno de aula das meninas. A escolha por trabalhar com uma turma exclusivamente de meninas, parte da necessidade de ampliar a prática do futebol ao público feminino, bem como proporcionar um espaço onde a prática fosse segura e pudesse oportunizar maior contato com outras meninas.

A prática social do programa, foi baseada na Abordagem Crítico Superadora, abordagem essa que se propõe fazer uma leitura do meio em que o sujeito está inserido, com intuito de "fornecer aos professores de Educação física um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social" (COLETIVO, 2009, p. 49). Ou seja, face a realidade concreta de invisibilização feminina nas práticas esportivas, sobretudo no que tange ao futebol, a Abordagem CS contribui para o processo de transformação social por meio da transmissão de conteúdos históricos, técnicos, táticos, éticos, filosóficos e sociais de forma elaborada e sistematizada, criando em conjunto novos instrumentos culturais que possibilitem os sujeitos da prática captarem os elementos e contradições da sociedade, atribuindo assim novas significações e significados aos aspectos do meio sociocultural onde estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, em uma realidade de secundarização feminina no meio futebolístico, o projeto oferece uma alternativa viável e de forma qualitativa ao garantir a inserção destas meninas por

meio de assistência docente e discente especializada, acesso aos conteúdos científicos mais atuais no que tange o futsal, metodologia adequada à realidade sociocultural e boa infraestrutura para o andamento das aulas.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ª ed. ver- São Paulo: Cortez, 2009.

SIMÕES, A. C. O Universo das Mulheres nas Práticas Sociais e Esportivas. In: SIMÕES, A. C.; KNIJIK, J. D. **O mundo psicossocial da mulher no esporte**: comportamento, gênero, desempenho. São Paulo: Aleph, 2004. p. 24-46

Secretaria Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor. Disponível:

https://www.gov.br/cidadania/pt-br/composicao/orgaos-especificos/esporte/secretaria-nacional-de-futebol-e-defesa-dos-direitos-do-torcedor.

O FUTEBOL DE MULHERES – PROIBIDO – NO RIO GRANDE DO SUL

WOMEN'S FOOTBALL – PROHIBITED – IN RIO GRANDE DO SUL

FÚTBOL FEMENINO – PROHIBIDO – EN RIO GRANDE DO SUL

Leonardo Costa da Cunha,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – (IFRS)
Luiz Carlos Rigo,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

INTRODUÇÃO

Esse estudo pretende dar visibilidade ao futebol de mulheres que aconteceu durante o período proibitivo e não regulamentado (1941-1979/1983) no Rio Grande do Sul. A metodologia utilizada para o estudo foi a história oral hibrida (MEIHY; HOLANDA, 2020). Assim, somado ao referencial bibliográfico, utilizou-se fontes históricas de dois 2 jornais – Agora e Rio Grande [1], e relatos orais.

DESENVOLVIMENTO

O Rio Grande do Sul possui diversos exemplos de prática de futebol de mulheres durante o período proibitivo. Rigo *et al.* (2008) trata de um futebol feminino que aconteceu em 1950 na cidade de Pelotas, com as equipes do Vila Hilda F. C. e o Corinthians F. C. Matos (2021), e Silva e Capraro (2022) trazem os exemplos do Tiradentes e do Amazonas, de Porto Alegre que excursionavam nos anos 1950 pelo interior do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Apesar de ser um momento diferente dos dois exemplos supracitados, Goellner e Ramos (2021) trazem alguns acontecimentos dos primeiros anos de 1980, com o futebol acontecendo em cidades como Santa Maria, Bento Gonçalves e Caxias do Sul.[2]

[1] O futebol feminino brasileiro deixa de ser uma prática proibida em 1979, mas ele somente é regulamentado em 1983. Assim os anos entre 1979 até 1983, continuam com fortes marcas do período em que foi proibido.
[2] Jornal Agora, Rio Grande, 22 de abril de 1981, ano 6, n. 1675, p. 8.

Inserido nesse segundo momento, entre 1979 e 1983, destaca-se também a atuação do time feminino do Sport Club Rio Grande (Loucurinhas do Vovô), fundado em 1980, com jogos realizados contra equipes das cidades de São José do Norte, Pedro Osório, Novo Hamburgo e Porto Alegre.

Apesar da censura e da proibição as partidas não aconteciam de forma clandestina, pelo contrário, elas tiveram repercussão e relativo destaque na imprensa. Essa visibilidade fez com que o CND agisse e tentasse proibir os jogos, como relatou o dirigente do S. C. Rio Grande.

> Eu fui ameaçado de prisão pelo delegado na época. Ele me chamou pra depor, porque eu estava fazendo uma coisa ilegal. Aí eu expliquei pra ele tudo como se estava fazendo. E que não era ilegal, podia não ser oficial, mas não era ilegal. O delegado disse, bom doutor eu vou fazer de conta que não estou sabendo então (Cecílio Teixeira, entrevista, 2023).

A matéria do Jornal Agora em 22 de abril de 1981, intitulada: "Circular do CND proíbe o futebol feminino", não só reforça a situação vivenciada por Cecílio Teixeira a época, como expressa claramente que mesmo após a revogação, em 1979, do Decreto-Lei 3.199/41, as interpelações institucionais, continuam.

> O delegado Paulo Roberto Machado dos Santos, titular da Primeira Delegacia de Polícia, está comunicando Circular recebida através do Conselho Municipal de Desportos proibindo a realização de competições de futebol e luta, das quais participem atletas do sexo feminino, face a empecilhos legais existentes conforme estabeleceu o artigo 54 do Decreto-Lei 3.199/41 e a deliberação 7/65 do C.N.D.[3]

CONCLUSÃO

A partir de 1979 o futebol feminino passou a ser legalizado, mas foi regulamentado somente em 1983. Percebe-se que mesmo durante essas imposições o futebol de mulheres aconteceu em diversos municípios do Rio Grande do Sul. E, considerando o contexto social, político e midiático desse período, não podemos negligenciar que outros tantos exemplos de

[3] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

resistência, omitidos, desconsiderados, ou ainda não descobertos, devam ter acontecido por todo território nacional.

REFERÊNCIAS

GOELLNER, S. V.; RAMOS, S. S. Mulheres e futebol do Rio Grande do Sul: Apontamentos de uma história plena de descontinuidades. *In:* GUAZZELLI, C. A. B. *et al* (Orgs.). **À sombra das chuteiras meridionais**: uma História Social do futebol (e outras coisas...) [recurso eletrônico] / Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

MATOS, F. Os anos iniciais do futebol feminino em Santa Catarina: silenciamentos e resistências. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 37, p. 240- 262, nov. 2021.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

RIGO, L. C. *et al.* Notas acerca do futebol feminino pelotense em 1950: um estudo genealógico. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 173-188, maio 2008.

SILVA, J. C. C.; CAPRARO, A. M. O desporto inadequado à natureza feminina: prelúdios do futebol feminino no Paraná (1934-1951). **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, p. 1-21, fev. 2022.

OS PROCESSOS DE AUTOEXCLUSÃO DE PESSOAS TRANS NOS EVENTOS ESPORTIVOS ESCOLARES

PROCESSES OF SELF-EXCLUSION OF TRANS PEOPLE IN SCHOOL SPORTS EVENTS

PROCESOS DE AUTOEXCLUSIÓN DE PERSONAS TRANS EN EVENTOS DEPORTIVOS ESCOLARES

Carlos Jandiery Sobral de Souza
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

INTRODUÇÃO

O presente estudo é de caráter descrito, como um relato de experiência, e seu objetivo é refletir como os eventos esportivos dentro do ambiente escolar acabam excluindo alunos e alunas transsexuais desde a construção destes eventos até a culminância deles. Da mesma maneira que na sociedade, a escola acaba sendo um reflexo social no que se diz respeito aos processos de exclusão de pessoas trans dentro do seu espaço.

Sendo assim, pensar que a escola seria um vetor ativo para minimizar os processos de preconceitos naturalizados na sociedade, já que tem um papel de transformação social, acabam por muitas vezes naturalizando estes preconceitos dentro do seu espaço ou por outras vezes silenciando estes preconceitos. “Habitar espaços em que a maioria apaga as diferenças por falta de “conhecimento” ou a simples negação de existência do/a outro/a, por não crer que seja possível devido a crenças religiosas e biológicas é, infelizmente, uma situação comum.” (SANTOS “et al” 2021).

O RELATO

A Escola Estadual Francisco Domingues, localiza-se no estado de Alagoas, no município de Limoeiro de Anadia, a cerca de aproximadamente 100km da capital do Estado, Maceió. A escola abrange as séries do Ensino Médio. Os jogos internos é um dos eventos mais esperados da escola e é também o evento no qual garante uma forte socialização dos alunes, compreendendo que o esporte é uma ferramenta forte e que marca bem está interação. O evento

acontece anualmente, no formato de disputa entre as turmas. No ano de 2022, as disputas foram classificadas em feminino e masculino, e as disputas entre as salas foram organizadas através de sorteio. As modalidades ofertadas nesta edição foram: Futsal, queimadão, boliche pedagógico, atletismo e dama.

Durante a fase de organização dos jogos interno, um grupo de meninas procuraram a equipe organizadora que era composta pelos professores de Educação Física da escola, e questionaram do porquê que uma colega trans da sala delas não poderia jogar no time de queimadão já que ela era mulher e da turma. Após contactada, a equipe organizadora reuniu-se para discutir juntes como resolver tal conflito. De cara, refletimos que houve uma falha inicial da organização do evento em não explicitar no regulamento da competição as questões de gêneros que abrangessem os alunes transsexuais da escola.

Prosseguindo, a equipe organizadora convocou a gestão e coordenação para discutirmos e resolvermos a demanda da aula trans. Em meio ao debate, foi notado de início uma resistência da gestão em aceitar que a jogadora participasse das competições femininas, já que a competição iria ser aberta ao público e poderia "pegar mal" para a escola. Logo, houveram posicionamentos por parte dos professores afim de esclarecer as questões trans no esporte da escola e reivindicar o direito dela enquanto aluna de participar da competição. Após muita discussão, ficou acordado de que ela participaria das competições femininas, mas que se fazia necessário um trabalho pedagógico das questões de gênero dentro da escola, para minimizar os processos de não-aceitação das alunas cis.

Devido a um curto prazo na organização do evento, não houve as ações com as turmas e a jogadora acabou se autoexcluindo da competição, por achar que a escola estava fazendo uma grande mobilização só por causa dela. As demais alunas da sua turma, também não participaram como um movimento de boicote por sua amiga. A competição aconteceu, mas infelizmente apenas com a comunidade cis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi relatado neste trabalho, esta experiência nos alerta para uma reflexão a respeito da comunidade trans dentro das escolas que estão sendo negligênciadas, excluídas ou passando por processos de autoexclusão por não serem representadas muito menos aceitas

ISSN: 2175-5930

nos eventos esportivos escolares. O equívoco da equipe organizadora nos desperta a necessidade de formações que discutam e reflitam as questões dos gêneros trans.

No geral, se faz necessário mais estudos científicos voltados para esta temática, pois assim como acontecem processos de invisibilidade e exclusão de pessoas trans na grande maioria dos campeonatos esportivos oficiais nacionais, o mesmo pode está acontecendo nas escolas, como aconteceu na escola no relato descrito, pois estas questão são urgentes e não devem mais serem silenciadas.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Mariana Carvalho dos, "et al". O DISCURSO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE ATLETAS TRANS NO ESPORTE. Revista Diversidade e Educação, Rio Grande-RS, v. 9, n. 2, p. 545-573, 2021. https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/123456789/10765/545-573%20O%20DISCURSO%20DE%20PROFESSORES%20DE%20EDUCA%c3%87%c3%83O.pdf?sequence=1&isAllowed=y

PERCEPÇÕES SOBRE O FUTEBOL DE MULHERES[1]

PERCEPTIONS OF WOMENS´S FOOTBALL

PERCEPCIONES DEL FÚTBOL FEMENINO

Giovana Mestriner de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Junior Vagner Pereira da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Marcelo Victor da Rosa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

INTRODUÇÃO

Historicamente as mulheres estiveram a parte do esporte, pois não se permitia sua inserção. Especificamente no futebol, sua prática por mulheres faz surgir elementos que relacionam o esporte compreendido socialmente como um lugar masculino que tenciona a sexualidade das mulheres praticantes, de forma que "a presença da mulher no futebol será vigiada a todo tempo, tencionando sua sexualidade por sua participação" (ROSA *et al*., 2020, p. 195).

Entretanto, não sem muita luta e engajamento político, a realidade de exclusão sofrida se encontra em processo de transição, viabilizando o esporte de mulheres. A respeito do futebol de mulheres no Brasil, Rosa *et al*. (2020) apontam evolução do cenário, como a realização da Copa do Mundo de Futebol Feminino, a obrigatoriedade dos clubes brasileiros criarem a categoria de futebol feminino para participação na Libertadores e a trajetória de Marta Vieira da Silva reconhecida mundialmente. Todavia, de acordo com os autores, ainda há interiorização do futebol entre a sociedade.

Diante ao exposto, objetivamos analisar a percepção de usuários da conta sobre o futebol de mulheres.

METODOLOGIA

[1] Essa pesquisa tem apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação e Programa de Educação Tutorial.

Trata-se de pesquisa com enfoque no procedimento de campo de estudos, exploratório e qualitativo. Os objetos de análise foram postagens realizadas na rede social *Twitter*, conta Dibradoras, de junho a setembro/2021. As postagens de interesse foram àquelas relacionadas ao "futebol de mulheres".

A partir da identificação das postagens, os textos foram compilados para posterior análise do conteúdo, sendo identificadas palavras-chaves que traduzissem a unidade de significado da postagem. Após a identificação, procedeu-se a contagem de frequência e os resultados transformados em nuvem de palavras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O tema mais frequente foi "Respeito" (12) e "Assédio" (11). Nas postagens prevaleceram publicações ao respeito, que se impõe no contexto do futebol de mulheres e também das mulheres em si. Visualizou-se que as postagens relacionadas ao respeito foram referentes ao caso de assédio ocorrido no contexto da Confederação Brasileira de Futebol, a repercussão que isso teve ao futebol de mulheres e as conquistas realizadas diante o futebol.

O "Assédio" esteve relacionado ao caso ocorrido na CBF em 2021, ocasião que levou o afastamento e perda de mandado do então presidente do órgão. As postagens versavam sobre o ocorrido, o enfretamento realizado pelas jogadoras contra o ato e justiça sobre o caso.

As "Transmissões" (5) e "Audiências" (5) foram relacionadas ao maior espaço que o futebol de mulheres passou a ter em campeonatos no decorrer dos anos, um acontecimento histórico para o futebol delas, dado que já foi proibido. Nessa mesma direção figura a presença da "luta" (3), aplicada em frases relacionadas ao engajamento das mulheres por um futebol respeitado, admirado e assistido.

A presença do tema "Homossexual" (4) se encontra relacionada à forma com que, por muito tempo, as mulheres foram vistas (como delicadas e adequadas a serem mães) e ao entendimento equivocado que sua inserção no futebol provocaria a sua masculinização, levando-as a serem rotuladas como "lésbicas". Em que pese mudanças ocorridas em relação a outrora, os dados obtidos indicam que a homofobia ainda está muito presente e que a sexualidade é relacionada ao esporte praticado, condição alertada por Derós e Goellner (2009) e Rosa *et al*. (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a percepção e opiniões dos usuários da conta Dibradoras ainda dispõem de narrativas negativas sobre o futebol de mulheres, avaliam que não se comparam aos homens, se envolve em muitas polêmicas e isso gera a perda de visibilidade. Contrapondo a isso há uma inversão com visões positivas, como observado na maioria das notícias, colocando a importância de termos mulheres dentro de campo e trazendo a tona questões que acontece diariamente com as mulheres, salientando o respeito e as conquistas realizadas através do futebol jogado por elas.

REFERÊNCIAS

DERÓS, C. C.; GOELLNER, S. V. As Mulheres na Gestão do Esporte Brasileiro: um estudo pioneiro. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 235-242, 2009.

ROSA, M. V.; JITSUMORI, C. I.; BORGES, A. M.; RIBEIRO, M. E. Mulheres e futebol: um estudo sobre esporte e preconceito. **Gênero**, v. 1, n. 1, p. 190-218, 2020.

PERFORMANCE COMO PRÁTICAS DE SI: IDENTIDADE DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE

PERFORMANCE AS SELF PRACTICES: GENDER IDENTITY AT THE UNIVERSITY

PERFORMANCE COMO AUTOPRÁCTICAS: IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

Bianca Christian Medeiros Sales,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Geovana Martins Azevedo,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Mônica Caldas Ehrenberg,
Universidade de São Paulo (USP)

INTRODUÇÃO

Foucault (2006) aponta que o sujeito não é constituído meramente por práticas coercitivas, mas por "práticas de si", as quais estão relacionadas a um processo de constituição do indivíduo pela via da invenção e da criatividade, possibilitando uma existência "livre". Através dessas práticas o sujeito se constitui de maneira mais autônoma (FOUCAULT, 2006), já que estas se relacionam com um processo de lutas que "[...]enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais (FOUCAULT, 2014, p. 122).

Faz-se necessário promover ações que atuem como práticas de si de forma que incentivem novos modos de subjetividade na contemporaneidade. Segundo a autora Bom-Tempo (2013) a *performance* é uma manifestação artística a qual contempla a experimentação do mundo, as intensidades de sensações que atravessam os corpos e os acontecimentos da vida, uma prática inseparável de um aprendizado de si, de escapes às políticas de controle.

Rago (2006) desperta críticas aos modos naturalizados de produção do ser e da própria existência, sugerindo caminhos para discussões sobre os ambientes opressores que atuam na constituição das subjetividades. Destaca-se neste trabalho a universidade como espaço opressor sobre a "identidade de gênero", essa instituição atua como mantenedora e reprodutora dos padrões heteronormativos estabelecidos na sociedade que violenta e exclui os sujeitos que contrapõe os modelos pré-estabelecidos, entre eles sublinha-se os sujeitos transexuais.

Assim posto, este estudo teve como objetivo desenvolver por meio do processo artístico da *performance* um espaço de criação de novos modos de subjetivação de discentes transexuais no ambiente acadêmico, propondo a respectiva experiência como "práticas de si".

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é um estudo de caso de cunho qualitativo, com abordagem exploratória-descritiva. Este trabalho foi realizado na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade localizada no município de Divinópolis-MG no período de setembro a dezembro de 2022 com uma aluna transexual. Para desenvolvimento da proposta a voluntária participou de laboratórios e reuniões para discussão e criação de uma *performance*, além de responder a um questionário semiestruturado com 13 questões. Foi realizada a análise de conteúdo das respostas por meio do software NVivo versão 12. As análises realizadas se deram a partir da análise de hierarquia e frequência de palavras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participante do estudo é uma aluna transexual não-binárie de 25 anos, matriculada no oitavo período do Curso de Artes Visuais da UEMG de Belo Horizonte, a qual estava no momento da pesquisa na UEMG unidade de Divinópolis como aluna especial. A aluna desenvolve sua expressão artística por meio do bordado, arte em que expressa seus pensamentos e problematiza suas discussões.

A partir dos encontros desta pesquisa foi reconfigurada a *performance*: "Rituais de Nascimento II", trabalho que a participante já vinha desenvolvendo. Sua estrutura se deu com a utilização de linhas de crochê vermelha as quais formaram um "casulo" instalado em um ambiente externo/arborizado na UEMG. Dentro do "casulo" encontravam-se um círculo de velas, um bule com chá de camomila e uma bacia. A *performance* inicia com uma "procissão" em que o público segurando velas caminha juntamente com a artista para o espaço do "casulo". Ao chegar no local a *performer* retira parte da roupa (calça), molha uma linha de bordado vermelha no chá (dentro da bacia) e começa a bordar a palavra "Bixa Travesty" em sua roupa íntima. Durante a performance o público com linhas de croché na cor amarela e roxa compõem o casulo, além disso, penduram no espaço desenhos ou mensagens que desenvolveram com base na temática da obra.

Imagem 1. Fotografia da *performance* Rituais de Nascimento II, Divinópolis –MG, 2023.

Fonte: Dados da pesquisa.

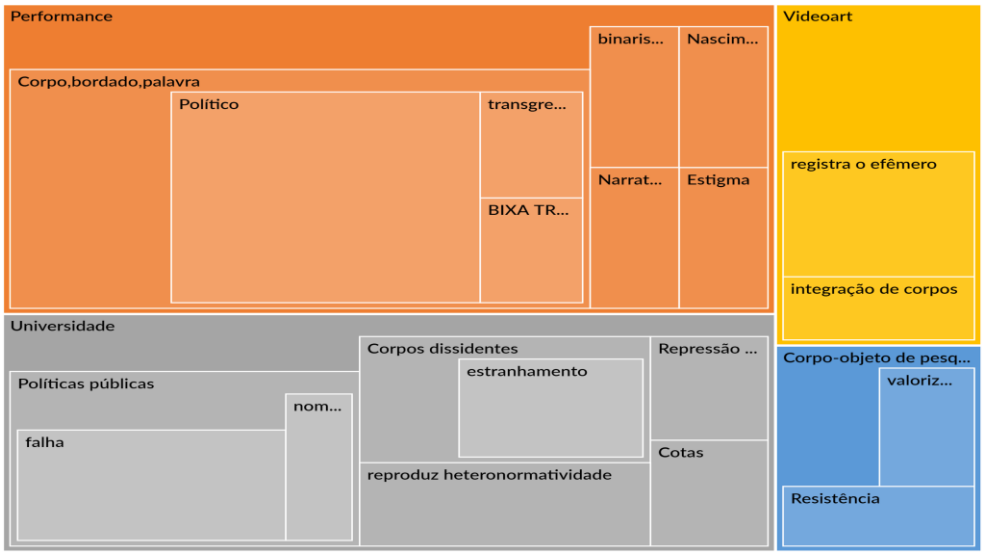
Imagem 2. Fotografia da *performance* Rituais de Nascimento II, Divinópolis –MG, 2023.

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se notar na Figura 1 o mapa hierárquico das categorias estabelecidas, aponta-se que a imagem apresenta as categorias de maior prevalência e importância no discurso da participante. Cabe ressaltar que as categorias "*Performance*" e "Universidade" foram as mais relevantes.

ISSN: 2175-5930

Figura 1. Análise hierárquica de similitude de palavras formada a partir das respostas da participante, Divinópolis – MG, 2023.



Fonte: Dados da pesquisa.

Dentro da categoria "*Performance*" observa-se a presença das sub-categorias "corpo-bordado-palavra", "binarismo", "nascimento" "narrativas" e "estigma". Esses pontos explanam os fios condutores de inspiração e construção da performance desenvolvida. Nas palavras da participante:

> Esse processo surge a partir de três instâncias, são elas, corpo, bordado e a palavra. A minha poética nas artes visuais segue pelas tramas do bordado, eu uso do ato de bordar como linguagem e ação performática. [...] Já a palavra escrita no meu trabalho surge pela perspectiva de investigação da palavra como imagem, mas também por um viés político da linguagem. Corpos dissidentes não existem para a linguagem culta portuguesa, a possibilidade de utilização de pronome neutro não existe para a norma. [...]Como uma forma de denúncia, utilizo da língua que me exclui para falar sobre esse lugar de exclusão. (palavras da voluntária).

O artista e educador Charles Garoian (2003), apresenta como uma *performance* está permeada por memórias e histórias pessoais, as ações possuem como alicerce a vida de cada participante no evento performático. Nesse sentido, os processos corporais estão no epicentro da linguagem performativa, o que tem alçado os estudos da presença a questionamentos nas artes da cena em direção das indisciplinaridades do corpo (KATZ; GREINER, 2015) e das

submetodologias indisciplinadas (MOMBAÇAa, 2016), o que no contexto de *performances* com artistas trans a pesquisadora Isadora Silva (2022) intitula de travecametodologias, uma metodologia travesti de criação em arte contemporânea.

Isadora (2022) ainda complementa ao dizer que essa forma possibilita criar novos mundos possíveis, o que vem ao encontro da teoria de Foucault (1985) sobre as práticas do "cuidado de si/liberdade" que estão vinculadas a uma formação ética por meio de um processo de autoconstituição, o qual promove novas subjetividades. Nesse aspecto, a performatividade transgênera pode atuar como prática de liberdade, pois possibilita por meio de criações artísticas com base nas narrativas e problemáticas das subjetividades dos corpos transgêneros, instaurar novos modos de existência no mundo e novas quebras de estigmas fundamentadas nos estudos das anticolonialidades de gênero (LEAL, 2018).

Já dentro da categoria "Universidade", nota-se a presença das subcategorias: "Reproduz heteronormatividade", "corpos dissidentes", "Repressão de corpos", "políticas públicas" e "cotas". Sobre tal assunto a *performer* sublinha:

> A universidade mantém e reproduz os padrões heteronormativos instaurados na sociedade. Sinto que a repressão dos corpos dissidentes ainda é bastante presente. [...] Recentemente algumas políticas importantes foram adotadas, como a utilização do nome social. [...] Contudo, a academia ainda falha em alguns aspectos, e esses aspectos vão desde a estrutura física do espaço até as referências bibliográficas colonialistas utilizadas nos projetos pedagógicos [além disso, ainda tem a falta – grifo nosso] da adoção de cotas para pessoas transsexuais. (palavras da voluntária).

Na obra "Vigiar e punir" Foucault (1987), aponta que o espaço educacional é exercido por métodos de controle minuciosos sobre os corpos, dominando elementos como o tempo, o espaço, os movimentos e até as atitudes em busca da produção e padronização de corpos submissos, dóceis e úteis. As instituições de ensino buscam padronizar as experiências e as subjetividades reprimindo os corpos dissidentes, a universidade ainda é predominantemente um lócus cis-heterossexual (CARVALHO, 2014).

Scote e Garcia (2020) ao realizarem estudos sobre as vivências dessa população na universidade, apontam para a existência de discussões dentro de uma perspectiva ainda muito restrita e superficial, como a aceitação, aplicação e legalização do nome social. Mesmo que a quantidade de travestis e transexuais com acesso à universidade seja crescente (INEP, 2016), é

notório a ausência/escassez de programas específicos de acesso e permanência à academia para esses sujeitos.

Carvalho (2015) acredita que a falta do aprofundamento e a dada importância dessas discussões dentro da universidade vulnerabiliza as pessoas trans em relação às opressões/violências vividas nesse espaço, mantendo ainda que de forma mascarada os padrões heteronormativos. Apesar da instituição de ensino ser reprodutora e mantenedora de uma visão cisheteronormativa e binária das relações sociais, ela também continua sendo um local para desconstruir, debater e questionar os processos históricos e sociais de marginalização (GARCIA, 2009), propondo novos possibilidades de mundos e subjetividades.

Por fim, as categorias de menos impacto, aparecem "Videoart" e "Corpo-objeto de pesquisa". O projeto teve como um de seus objetivos a elaboração de um videoart, contudo este processo não será aqui discutido, atentando-se somente ao processo performático. Já com relação a "Corpo-objeto de pesquisa" a *performer* relata:

> Os corpos trans dentro da academia sempre estiveram no lugar de objeto de pesquisa [...] para que esse cenário mude, acredito que a universidade deveria considerar os saberes e tecnologias produzidas pelos corpos dissidentes ao longo de anos, como saberes que também podem ser científicos. (palavras da voluntária).

A academia é majoritariamente fundamentada por conhecimentos colonizados legitimados de personalidades masculinas, brancas e heterossexuais, assim a presença de pessoas transgêneras no fazer performativo caminha no sentido de redefinir e expandir as epistemes da arte e da academia. Com as pessoas transgêneras protagonizando os espaços de atuação na circulação de produções do conhecimento em artes, institui-se um percurso de subversão dos conhecimentos ligados à cisgeneridade compulsória e passa-se a rever as práticas de repertórios entre o poético e o político (LEAL, 2018; SILVA 2022). Os sujeitos transexuais atuam como legitimadores de suas próprias visões, instaurando novas formas de conhecer e desenvolver o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações artísticas performáticas no espaço da universidade podem atuar como "práticas de si", pois incentivam a formação de novas formas de subjetividade de discentes transexuais, contribuindo para um espaço político e democrática no aspecto da diversidade de gênero. A

Arte da performance desvela os códigos das cisnormatividade e problematiza questões sobre estigmas, políticas públicas e narrativas de pessoas transexuais.

REFERÊNCIAS

BOM-TEMPO, J. S. Arte da performance: educação e experimentação do cotidiano. **Paralaxe.** v.1, n.1, p.40-50, 2013.

CARVALHO, A. F. de. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 103-120, maio/ago. 2014.

CARVALHO, M. **Exclusão de gênero do Plano Nacional de Educação é retrocesso, diz educador.** 2015. Disponível em:http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-12-26/exclusao-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-e-retrocesso-diz-educador.html. Acesso em 22 de abril de 2022.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. História da sexualidade: o cuidado de si. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v. 3.

_____. Subjetividade e Verdade. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos X**: Filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Univrsitária, 2014. p. 349-356.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão (35ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, M. R. V. "Homofobia e Heterossexismo nas escolas: discussão da produção científica no Brasil e no mundo". **Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 2009. Disponível em: http://nepaids.vitis.uspnet.usp.br/wp-content/uploads/2010/04/13.pdfAcesso em 22 de junho de 2022.

GAROIAN, C. Performance artística como pedagogia da resistência. **Revista Aprender,** Porto Alegre, p. 61-65, maio 2003.

INEP. **Mais de 400 travestis e transexuais usarão nome social no Enem 2016.** Disponível em http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/07/mais-de-400-travestis-e-transexuais-usarao-nome-social-no-enem-2016. Acesso em 22 de maio de 2022.

LEAL, D. **Performatividade transgênera:** equações poéticas de reconhecimento recíproco na recepção teatral. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018.

MOMBAÇA, Jota. Rastros de uma submetodologia indisciplinada. **Revista Concinnitas**, Rio de Janeiro, ano 17, v. 01, n. 28, set. 2016.

RAGO, M. Narcisismo, sujeição e estética de existência. **Verve**. (PUCSP), São Paulo, v. 9, p. p. 236-250, 2006.

SILVA, I. R. T. da. **Por travecametodologias de criação em arte contemporânea.** 2022. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SCOTE, F. D.; GARCIA, M. R. V. Trans-formando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas Trans no Ensino Superior. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 01–25, abr-jun. 2020.

KATZ, H.; GREINER, C. Apresentação: em busca de uma epistemologia indisciplinar. In: KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Arte e cognição**. São Paulo: Annablume, 2015. P. 7-19.

PERSPECTIVA PEDAGÓGICA FEMINISTA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

FEMINIST PEDAGOGICAL PERSPECTIVE: A PROPOSAL FOR PHYSICAL EDUCATION

PERSPECTIVA PEDAGÓGICA FEMINISTA: UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

Graziela Silva Ferreira
Doutoranda em Difusão do Conhecimento
(PPGDC -UNEB/UFBA/UEFS/IFBA/SENAI CIMATEC)
Silvar Ferreira Ribeiro
Docente do Programa de Doutorado em Difusão do Conhecimento
(PPGDC -UNEB/UFBA/UEFS/IFBA/SENAI CIMATEC)

INTRODUÇÃO

O presente texto versa sobre a pesquisa em andamento, apresentada ao Programa de Doutorado em Difusão do Conhecimento (UNEB/UFBA/IFBA/UEFS/SENAI-CIMATEC) cujo objetivo é modelar uma perspectiva pedagógica feminista para a Educação Física tendo como como ponto de partida a discussão sobre gênero e sexualidade e suas articulações com o marcador raça (HOOKS, 2019). Nesse sentido, compreende-se que as aulas dessa área do conhecimento se configuram um espaço importante de desconstrução de padrões hegemônicos heteronormativos, possibilitando uma formação comprometida com o respeito às diferenças (DORNELLES, 2013).

OBJETIVO

Modelar abordagem feminista para Educação Física escolar, a partir do diálogo com os pares.

BASE TEÓRICA

Essa proposta de estudo se constitui movimento de agregar epistemologicamente à Educação Física escolar a discussão feminista de base decolonial, ou seja, se preocupa em fazer uma análise multidimensional de opressões sociais partindo das discussões sobre gênero e sexualidade, e nessa tessitura, trazer para o debate o marcador raça, de forma interseccional

ISSN: 2175-5930

(COLLINS; BILGE, 2021). Assim, o embasamento do percurso teórico baseia-se nas autoras feministas: Oyèronké Oyěwùmí, Patricia Hill Collins, Ângela Davis, bell hooks, Tereza de Lauretis, Suely Messeder, Guacira Louro, Judith Butler e em estudiosas da área da Educação Física: Helena Altman, Priscila Dornelles, Suraya Darido, entre outras/os.

METODOLOGIA

Revisar constantemente a literatura é a postura adotada para essa proposta acadêmica: (Educação Física escolar: teses, livros, artigos), documentos legais (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, Base Nacional Comum Curricular – BNCC), além dos estudos feministas, foucaultianos, de gênero e Teoria Queer. Assim sendo, o caminho escolhido propõe um diálogo a partir da realidade posta em busca de novas tramas. Para tanto, esse estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa do tipo participante (BRANDÃO e STRECK, 2006). Isso posto, apresenta como pergunta de partida: quais elementos podem subsidiar a construção de conhecimento da cultura corporal de movimento numa perspectiva feminista da Educação Física escolar considerando gênero e sexualidade em articulação com raça? Nesse percurso, tem como objeto de estudo o diálogo com docentes da área (das redes municipal, estadual e federal). Para tal, utilizaremos a análise cognitiva (TERESINHA FRÓES, 2012) como eixo diretivo de reflexões necessárias para a produção do conhecimento.

RESULTADOS ESPERADOS

Na busca pelo estado da arte constatamos que temáticas gênero e sexualidade, bem como raça vêm ocupando a agenda política e acadêmica de muitos/as estudiosos/as da Educação Física escolar, o que demonstra a necessidade de novos construtos teóricos para o campo. Portanto, é importante compreender os sujeitos como constituídos socialmente para que possamos nos mobilizar, discutir, ouvir, questionar o que está posto (LOURO, 2014). Com isso espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a ampliação dos horizontes epistemológicos da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo em curso tem como objetivo central a modelagem de uma abordagem feminista para a Educação Física escolar. Para tanto, propõe-se um trabalho coletivo de

construção do conhecimento a partir da discussão sobre gênero e sexualidade e suas articulações com o marcador raça, levando em consideração a base teórica/epistemológica da área. Assim, sendo, a busca por novas perspectivas se configura numa alternativa para somar ao conhecimento existente, olhares múltiplos e multirreferenciados. Tem-se que a pesquisa aborda um tema pertinente e atual e que importa aos/às que percebem a necessidade de compreender a Educação Física como um componente curricular potente e comprometido com uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida- SP: Ideias & Letras, 2006.

COLLINS, P.H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

DORNELLES, P. G. **A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar**. 2013, 195p. Tese (Doutorado). Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

HOOKS, b. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

FRÓES BRUNHAM, T. Análise cognitiva, um campo multirreferencial do conhecimento? aproximações iniciais para sua construção. In: FRÓES BURNHAM, T. e coletivo de autores. **Análise cognitiva e espaços multireferenciais de aprendizagem**: currículo, educação à distância e gestão/ difusão do conhecimento. Salvador: EDUFBA, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PERSPECTIVAS CONTRA HEGEMÔNICAS EM EXPERIÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

COUNTER-HEGEMONIC PERSPECTIVES IN POLITICAL-PEDAGOGICAL EXPERIENCES OF PHYSICAL EDUCATION ON THE THEMES OF GENDER AND SEXUALITY

PERSPECTIVAS CONTRAHEGEMÓNICAS EN EXPERIENCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS TEMAS DE GÉNERO Y SEXUALIDAD

André Luis do Nascimento Mont Alverne,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Lourenço Nunes Batista Silva,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Luciana Nunes de Sousa,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Luan Gonçalves Jucá,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Daniel Teixeira Maldonado,
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) pode ser um componente curricular preponderante para a inserção do debate das temáticas de gênero e sexualidade na escola. Esta afirmativa parte de dois pontos cruciais: o primeiro, a EF estando ligada diretamente às discussões de corpo e as interfaces da cultura corporal, e segundo, os verdadeiros propósitos da disciplina para com os(as) alunos(as), quando desvinculados dos processos históricos e culturais (embasados em construções hegemônicas) da mesma. Nesta concepção, Prado e Ribeiro (2010) afirmam que a EF se estabelece como um dispositivo cultural, já que tanto suas práticas quanto suas discussões detêm de uma essência formativa e produzem sujeitos que são corpos, gêneros e sexualidades específicas.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi evidenciar experiências político-pedagógicas de professores(as) de EF que conectam suas práticas através das questões de gênero e sexualidade em uma perspectiva contra hegemônica.

ISSN: 2175-5930

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de campo de cunho qualitativo, descritivo e exploratório. Realizou-se entrevistas semiestruturadas com cinco professores(as) de EF escolar que discutem e problematizam as questões de gênero e sexualidade nas suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, optou-se pela amostragem típica intencional proposta por Flick (2009). Para análise dos dados, foi realizada a análise temática evidenciada por Braun e Clarke (2006).

Foram entrevistados(as) cinco docentes em uma diversidade de condições de existência (uma professora negra homossexual, uma professora negra heterossexual, uma professora branca homossexual, um professor branco transsexual e um professor branco heterossexual, que estão identificados por pseudônimos).

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de São Paulo.

RESULTADOS

O trabalho completo estabelece quatro categorias temáticas para o entendimento de como as questões de gênero e sexualidade estão constituindo as práticas político-pedagógicas da EF. São elas: (1) A formação hegemônica de professores(as) de EF; (2) A interseccionalidade na EF; (3) A produção de violências nas escolas cercadas pelas temáticas de gênero e sexualidade; e (4) Práticas pedagógicas através das temáticas de gênero e sexualidade de professores(as) de EF. Para este trabalho, focaremos na quarta categoria temática.

A professora Françoise Vergés traz uma experiência ao ler, junto com a turma do quarto ano do ensino fundamental, o livro “Madiba”, do Nelson Mandela, trazendo a literatura para as aulas de EF, relacionando as brincadeiras com as relações de gênero.

Realizando uma experiência de criação de personagens com corpos dissonantes e sexualidades diversificadas, a professora Lélia González relata a potência de problematizar esses temas nas aulas de EF no Ensino Médio.

Ao realizar uma experiência de ginástica rítmica com os(as) alunos(as), a professora Guacira Lopes Louro retrata um confronto interno entre meninos e meninas, mesmo que a

discussão de que essa modalidade específica é praticada, hegemonicamente, apenas por mulheres, não ter sido vista.

Construindo uma dinâmica com formação de grupos, o professor Paulo Freire contextualiza e problematiza com os(as) alunos(as) atividades propostas por uma combinação entre os gêneros, fazendo com que a coletividade entre meninos e meninas, sempre em conjunto, fosse engrandecida, fomentando a discussão de gênero durante a experiência.

O professor Judith Butler, ao trazer vídeos que evidenciam o tema atletismo, expõe para os(as) alunos(as) diferentes contextos do esporte, colocando em pauta não apenas o que se constitui como hegemônico, mas problematizando diversos cenários perpassados pelas questões de gênero e sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos e lutamos por uma educação e EF repleta de construções e desconstruções, alinhadas ao poder imensurável que essa disciplina é capaz de fornecer aos(às) nossos(as) alunos(as). Através das possibilidades de problematização das temáticas de gênero e sexualidade e tantas outras marcadas por lutas sociais, continuaremos seguindo na busca incansável por um processo educacional contra hegemônico, cada vez mais distante de retrocessos e empobrecimento de pensamentos críticos.

REFERÊNCIAS

BRAUN, V; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n. 2, 2010.

POSSIBILIDADE DE CARREIRA: MIGRAÇÃO DE FUTEBOLISTAS BRASILEIRAS PARA O FUTSAL ITALIANO[1]

CAREER POSSIBILITY: MIGRATION OF FEMALE BRAZILIAN PLAYERS TO ITALIAN FUTSAL

POSIBILIDAD DE CARRERA: MIGRACIÓN DE FUTBOLISTAS BRASILEÑAS AL FÚTBOL SALA ITALIANO

Mariana da Silva Brum,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Silvana Vilodre Goellner,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Luiz Carlos Rigo,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

INTRODUÇÃO

A ausência de uma equidade entre a profissionalização do futsal masculino e a do feminino no contexto brasileiro tem levado muitas futebolistas a saírem do Brasil à procura de melhores oportunidades de profissionalização (SOUZA JÚNIOR, 2013). O Brasil é considerado um "exportador de pés" para diferentes partes do mundo, em especial para a Europa (TEDESCO, 2014). Nesse sentido, há indícios de que, guardadas as suas respectivas singularidades, mas similar ao ocorrido no futebol masculino, a partir do século XXI o futebol feminino brasileiro (futsal e futebol) também tem intensificando a "migração de especialistas" (RIAL, 2006, p.164). Sendo assim, analisamos o processo de profissionalização e migração de jogadoras brasileiras que se deslocam para a Itália em busca de melhores condições para desenvolver sua carreira esportiva no futsal.

METODOLOGIA

Para realizar o estudo entrevistamos cinco jogadoras ítalo-brasileiras que migraram para a Itália para jogar a divisão principal do futsal feminino no país. A escolha das futebolistas seguiu os seguintes critérios: a) equipes e regiões diferentes; b) migração em épocas diferentes;

1 O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização

c) estivessem jogando e/ou já tivessem experiência de pelo menos três temporadas na Itália; d) integrem ou já tenham integrado a seleção de seu país. Como instrumento utilizamos entrevistas compreensivas que foram realizadas de forma remota por meio do *Google Meet* e o contato inicial foi dado através do *Instagram* e por *e-mail*. Após a gravação das entrevistas, realizamos a transcrição e categorização em três eixos principais: iniciação, carreira/profissionalização e migração.

RESULTADOS

Similar aquilo que apontam outros estudos com mulheres no futsal e futebol, todas as jogadoras iniciaram na rua, posteriormente passaram por escolinhas e ingressaram jovens em competições adultas[2]. Registros oficiais apontam que as primeiras jogadoras brasileiras de futsal que migraram para a Itália deram-se em 2007 (SCARDICCHIO, 2022). Para que isso ocorra, é necessário que as futebolistas tenham descendência italiana comprovada por meio de documentos oficiais de seus antepassados, e só serão autorizadas a jogar o campeonato oficial quando o processo burocrático estiver concluído.

Na Itália há uma maior profissionalização do futsal feminino do que no Brasil, na América e em outros países. Todos os times que disputam a Serie A são obrigados a depositar junto a federação italiana o contrato de cada jogadora, assim, a futebolista pode reivindicar judicialmente seus direitos caso o acordo não seja cumprido. Ademais, todas futebolistas recebem ajuda de custo com direito à moradia e, dependendo da negociação, as contas de luz, internet e aquecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que o aumento do número de jogadoras brasileiras que migram para a Itália nos últimos anos está relacionado a maior profissionalização do futsal feminino italiano do que o brasileiro. Esse processo de profissionalização/migração produziu uma qualificação no futsal feminino italiano. Hoje a Itália é o destino preferido da maioria das jogadoras brasileiras que migram para a Europa. Em 2021 o número de futebolistas brasileiras que disputavam a primeira divisão na Itália era de 31, em 2022 e 2023 chegou a 40.

[2] Observamos que diferente do que ocorre no Brasil, na Itália há o fomento de outras modalidades esportivas, pautadas pelo Comitê Olímpico Nacional Italiano (CONI), que não é o caso do futsal.

ISSN: 2175-5930

Essa migração se dá por vários motivos, mas destaca-se a busca de um salário atrelado a um contrato profissional para ter uma perspectiva de uma carreira esportiva. A consistência e duração do campeonato são outros dois aspectos que chamam a atenção das brasileiras, sendo possível manter-se ativa na modalidade praticamente o ano todo.

REFERÊNCIAS

RIAL, C. Jogadores brasileiros na Espanha: emigrantes, porém. **Disparidades**, Madrid, v. 61, n. 2, p. 163-190, 2006.

SCARDICCHIO, A. **Preci, il miracolo sportivo che cambiò il futsal femminile**. Polônia: Amazon Fulfillment, 2022.

SOUZA JÚNIOR, O.M. **Futebol como projeto profissional de mulheres:** interpretações da busca pela legitimidade. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

TEDESCO, J. C. "Exportação de pés". Jogadores brasileiros de futsal na Itália e redes transnacionais. **Campos-Revista de Antropologia**, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 57-74, 2014.

PRODUÇÕES DE GÊNERO: OS ESPAÇOS DA ESCOLA COMO CAMPO DE DISPUTA PARA UMA EDUCAÇÃO DE COMBATE ÀS DESIGUALDADES E RESPEITO ÀS DIVERSIDADES[1]

GENDER PRODUCTIONS: THE SPACES OF THE SCHOOL AS A FIELD OF DISPUTE FOR AN EDUCATION TO COMBAT INEQUALITIES AND RESPECT FOR DIVERSITY

PRODUCCIONES DE GÉNERO: LOS ESPACIOS DE LA ESCUELA COMO CAMPO DE DISPUTA POR UNA EDUCACIÓN PARA COMBATIR LAS DESIGUALDADES Y EL RESPETO A LA DIVERSIDAD

Rarielle Rodrigues Lima,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Yullian Fabrício Silveira Nogueira,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Ana Caroline Silva Sardinha,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Vivianne Lins de Arruda,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Fernanda Bernadeth Monteiro Ferreira,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Tinarah Bárbara Soares Machado,
Universidade Federal do Maranhão

INTRODUÇÃO

Este trabalho se constitui como uma pesquisa em andamento e está alinhada aos objetivos da agenda 2030 da ONU, principalmente aos ODS 05 (igualdade de gênero), ODS 04 (Educação de qualidade) e ODS 10 (Redução das desigualdades) por construir a escola como campo de compreensões sobre as relações entre os sujeitos a partir das vivências em educação para as diversidades, transformando o meio social que os agentes estão inseridos.

Ao pensarmos a escola como espaço de transformação social e, consequentemente, uma tecnologia de gênero (LAURETIS, 1994) que atualiza os referencias sobre as condutas entre "meninos" e "meninos" é possível identificarmos como as produções discursivas direcionam as ações de reconhecimento das diferenças, possibilitando alterações para uma visão de mundo

[1] Indicar se o trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

ISSN: 2175-5930

mais igualitária, equitativa e diversa. Assim, a escola se estabelece como um acesso inicial para a construção de uma sociedade mais democrática.

Ao trazermos as discussões de gênero e as problematizações inerentes à temática para a escola iniciamos o processo de letramento de gênero para o reconhecimento das construções sociais e culturais que perpassam a sociabilidade cristalizada dos papéis sociais desempenhados, os quais colocam o sujeito lido como feminino em um lugar de subalternidade, além de deslocar os sujeitos que não se encaixam nas representações esperadas na heterocisnormatividade.

Desse modo, temos como objetivo analisar como ocorrem as produções de gênero nos espaços da educação básica (Ensino Fundamental e Médio) em Pinheiro/MA, entre 2023 e 2025.

METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como qualitativa (RICHARDSON, 2008) com a utilização do método etnográfico para a construção dos dados. Está dividida em duas grandes etapas: 1) Revisão da literatura e análise documental e 2) Pesquisa de campo. A revisão literatura utiliza como principais descritores de busca nas bases de dados “educação física e gênero, educação para igualdade, diversidade e educação”. A pesquisa de campo será composta por observação direta e participante, entrevistas semiestruturadas com professores/as e alunos/as, grupos focais de discussão e escrita do caderno de campo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

Atualmente a pesquisa está em fase inicial da etapa 1 (revisão de literatura e análise documental) sobre as categorias de referência analítica como gênero, sexualidade, educação, processos de ensino. Adotamos como espaço de mobilizações discursivas as reuniões de formação do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (LIEPP) com o objetivo de equiparar os conhecimentos sobre a temática vivenciados pelos/as pesquisadores/as.

A pesquisa prelimitar tem demonstrado que os discursos sobre relações de gênero e sexualidade na escola apresentam intersecções no fazer pedagógico que permeiam especialmente as construções sobre o corpo e o olhar excludente que se consolida na percepção

de desenvolvimentos das atividades propostas na escola, especialmente quando destacamos a disciplina de Educação Física.

REFERÊNCIAS

LOURO, G. L.. Epistemologia feminista e teorização social: desafios, subversões e alianças. In: ADELMAN, M.; SILVESTRIN, C. B.. (Orgs). **Coletânea Gênero Plural.** Curitiba: UFPR, 2002. p. 11-22

LAURETIS, T. de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Tendências e impasses:** o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

RICHARDSON, R. J. et. al. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3 ed. 9 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[1]

REFLECTIONS ON THE THEME OF GENDER IN PHYSICAL EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT

REFLEXIONES SOBRE EL TEMA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: UN RELATO DE EXPERIENCIA

Míria Figueiredo Etelvino
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Sayorada Araujo de Macedo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Jocicleide de Sousa Freitas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Rosella Régis de Albuquerque Isacksson
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
James Fernandes de Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Antônio de Pádua dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata uma experiência pedagógica sobre a temática de gênero, no 9º ano do ensino fundamental, pois identificamos que mesmo em turmas mistas, ainda existe uma dificuldade de envolver meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Souza Junior (2020) afirma que tais dificuldades se devem a uma construção de costumes que fazem parte da nossa cultura, em que se desenvolvem vivências mais "apropriadas" para meninos e outras para meninas, desenvolvendo comportamentos preconceituosos, além de privar as meninas de experiências que iriam beneficiá-las em seu repertório motor.

Dessa forma, o trabalho teve como objetivo oportunizar uma reflexão para mudança de paradigma, visto que umas das propostas educacionais é a formação política do/a discente, pautada por valores de equidade de gênero.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

[1] O trabalho não contou com nenhum apoio financeiro para sua realização.

A metodologia utilizada foi a apresentação de três vídeos sobre a desigualdade de gênero. No Invisible Players/Jogadoras invisíveis surgiam imagens de atletas praticando esportes, mas não era possível identificar o gênero dos/as atletas, e assim como no vídeo, os alunos/as tinham que tentar adivinhar. Obtivemos o mesmo resultado da experiência apresentada, pois ao serem questionados os/as alunos/as não citaram nomes femininos. Todos/as ficaram impressionados ao constatarem que os movimentos eram realizados por mulheres. Uma aluna disse: "Estou triste, pois apesar de fazer escolinha de futebol, não acreditei que fossem mulheres"!

No segundo vídeo "O que significa: fazer as coisas Tipo Menina?", mostrava uma experiência em que ao solicitar a algumas pessoas que corressem como "menina", entre outras solicitações, os movimentos eram caricatos sobre a forma de correr, laçar, etc.

Os meninos não compreenderam bem ao que o vídeo quis abordar, mas as meninas demonstraram a partir de relatos, sentir essa realidade em seu cotidiano escolar, corroborando com Uchoga e Altmann (2016) que evidenciaram a desigualdade na participação das meninas e meninos em pesquisa realizada.

Apresentamos então, o vídeo intitulado "Desigualdade de gênero no olhar das crianças". Pereira (2020) defende a relevância tanto para meninos e meninas do acesso a reflexões sobre a construção de atitudes igualitárias, pois contribui para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e ativos/as. Neste sentido a E. F. tem um papel importante no âmbito educacional ao estimular a igualdade de gênero através das práticas corporais.

Observou-se maior sensibilização dos meninos e surpresa das meninas ao observar o que atitudes preconceituosas relativas a gênero, podem gerar de injustiças sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da intervenção pedagógica e dos relatos dos estudantes, ficou evidente que a experiência atingiu os objetivos, para refletir a importância da igualdade de gênero. Ressalta-se a necessidade de outros estudos que possam aprofundar o tema.

REFERÊNCIAS

L.A.R. UCHOGA.; H. ALTMANN. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. Revista Brasileira de Ciências do

Esporte, Brasília, v. 38 n. 2, p. 163-170, abr-jun. 2016. Trimestral. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006. Acesso em: 20 abr. 2023.

PEREIRA, A. C. G. **Ensaios de uma metodologia da experiência crítico-afetiva nas aulas de educação física:** impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas. [recurso eletrônico] 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, UFSC, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12988/Disserta%c3%a7%c3%a3o_AnaCristinaGabrielPereira_vers%c3%a3o_final.pdf?sequence=4&isAllowed=y . Acesso em: 20 abr. 2023.

SOUZA SUNIOR, O. M. Educação Física escolar e a questão de gênero. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da Educação Física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. [recurso eletrônico] São Paulo: Cultura acadêmica, 2020. p. 149-162. Disponível em: https://edutec.unesp.br/proef/turmaII/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf#page=149 . Acesso em: 18 abr. 2023.

RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS INICIAIS EM SÃO FRANCISCO DO CONDE: PERCEPÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE MENINAS E MENINOS[1]

GENDER RELATIONS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE EARLY YEARS IN SÃO FRANCISCO DO CONDE: PERCEPTION AND PARTICIPATION OF GIRLS AND BOYS

RELACIONES DE GÉNERO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS PRIMEROS AÑOS EN SÃO FRANCISCO DO CONDE: PERCEPCIÓN Y PARTICIPACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS

Vandelma Silva Oliveira Rios,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Christiane Garcia Macedo
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Compreendemos gênero como um elemento socialmente e historicamente construído. De tal modo, as relações entre os sexos são construídas socialmente e, portanto, podem ser mudadas, assim como a hierarquia entre homens e mulheres (VIANNA, 2003, p.47). Partindo do pressuposto de que a escola e as aulas de Educação Física são campos férteis tanto para reafirmar práticas sexistas, quanto para romper com esse padrão, visto que é um lugar de reprodução e produção de culturas, as aulas necessitam ser pensadas para além das questões pedagógicas de ensino e aprendizagem. É necessário que haja reflexão, análise dos papéis que meninas e meninos estão desempenhando.

Trata-se de uma pesquisa etnográfica em andamento, com o objetivo de analisar como as relações históricas e socioculturais de gênero podem interferir na participação de meninas e meninos nas aulas de Educação Física, observando as ações e os conteúdos desenvolvidos neste componente curricular nos anos iniciais e discutir as questões de gênero que permeiam as aulas.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética. As observações ocorreram de setembro a dezembro, em uma escola do Ensino Fundamental I, na cidade de São Francisco do Conde, Bahia. Os convites para a participação das crianças foram enviados aos pais dos alunos dos 2º,

[1] O presente trabalho não contou com financiamento.

3º e 4º anos. O 1º ano não recebeu convites pois o número de aulas foram insuficientes. No período da pesquisa o 5º ano não estava realizando as aulas de Educação Física por que estavam treinando para os jogos municipais (intercolegial). Por se tratar de pesquisa com estudantes do ensino fundamental, anos inicais, alguns recursos metodológicos foram observados, como propõe Wenetz (2019).

As entevistas ocorreram após a assinatura do TCLE e eram compostas de dezoito (18) questões semiestruturadas e foram realizadas na escola. Vinte e seis (26) crianças e uma (01) professora regente participaram da entrevista. O tratamento dos dados se baseia nos preceitos da análise de conteúdo, Fonseca Júnior (2009).

As questões/relações de gênero estiveram presentes e necessitavam de uma intervenção/mediação nas aulas de Educação Física e na ausência de mediações eficazes, as condutas preconceituosas em relação ao gênero continuavam sendo reproduzidas e reafirmadas, ocasionando violências, sejam de ordem física, psicológica, verbal ou simbólica.

Durante as entrevistas, mesmo afirmando que todas as brincadeiras eram de meninas e meninos algumas crianças reproduziam falas de segregação. Muitas vezes acabavam performatizando condutas “retiradas” do seio familiar ou dos grupos sociais que frequentam (igrejas, ambientes de lazer, etc.) nas aulas de Educação Física.

As relações sociais são estabelecidas desde a infância, a partir das vivências culturais nas quais a criança está inserida, reconhecer que o gênero é um elemento socialmente construído não é o mesmo que negar seus aspectos e diferenças biológicas, mas provocar novos olhares sobre as relações de poder, como destacaram Wenetz e Macêdo (2019).

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Com o prosseguimento da pesquisa acreditamos que alcançaremos o objetivo do estudo, que é o de analisar como as relações históricas e socioculturais de gênero podem interferir na participação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, observando as ações e os conteúdos desenvolvidos neste componente curricular nos anos iniciais e discutir as questões de gênero que permeiam as aulas.

Pelas limitações deste trabalho, seja geográfica ou/e amostragem, é sensato ponderar que ele não representa a verdade absoluta sobre a relação de gênero nas aulas de Educação Física dos anos iniciais, por isso indicamos a necessidade de outras pesquisas.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

FONSECA JÚNIOR, Wilson Corrêa. Análise de Conteúdo. In: DUARTE, Jorge.; BARROS, Antonio. (Orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 280-303.

VIANNA, Cláudia. Educação e gênero: parceria necessária para a qualidade do ensino. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria do Governo Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e educação: caderno para professores**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

WENETZ, Ileana. Caminhos teóricos e opções metodológicas na pesquisa com crianças nas inter-relações de Gênero e sexualidade na Educação Física. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 2, p. 96-111, 2019.

WENETZ, Ileana; MACEDO, Christiane Garcia. Masculinidade(s) no balé: gênero e sexualidade na infância. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, p. e25081, dez. 2019. ISSN 1982-8918.

RELAÇÕES ENTRE (TRANS) GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: NOTAS INICIAIS

RELATIONS BETWEEN (TRANS) GENDER AND PHYSICAL EDUCATION: INITIAL NOTES

RELACIONES ENTRE (TRANS)GÉNERO Y EDUCACIÓN FÍSICA: NOTAS INICIALES

Jesyan Wilysses Oliveira Guimarães,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Partindo da noção de que os gêneros são culturalmente constituídos, este trabalho objetiva refletir sobre as relações entre gênero, transgeneridade e educação física escolar, assumindo que esta última também atua na produção de corpos generificados, ou seja, na construção de sujeitos "masculinos" e "femininos". Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico de cunho qualitativo.

É um convite ao diálogo com e partir de conceitos e reflexões em torno do gênero, que têm subsidiado a pesquisa de mestrado em andamento realizada no PPGED/UEPA, na qual priorizo a escuta de pessoas trans sobre suas trajetórias nessa disciplina.

GÊNERO, TRANSGENERIDADE E/NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Homens e mulheres não são determinados pelas características biológicas com que nascem. Ninguém é naturalmente masculino ou feminino, estas são noções socialmente produzidas para estabelecer diferenciações entre homens e mulheres, com base no sexo biológico (SEFFNER, 2006).

Nesse sentido, entendo que a identidade de gênero, enquanto identidade cultural, se refere "à identificação do indivíduo com aqueles atributos que culturalmente definem o masculino e o feminino, num dado contexto social e histórico" (SEFFNER, 2006, p. 80), sendo experienciada pelos sujeitos de maneiras diversas nos distintos contextos históricos e sociais. Situando-se as identidades trans.

Diferente das pessoas cisgêneras, que socialmente se identificam com o gênero imposto no nascimento com base em suas genitálias (homem/pênis, mulher/vagina), as pessoas transgêneras se identificam com um gênero diferente daquele atribuído ao nascer (XAVIER, 2019). Podemos pensar numa pessoa que em seu nascimento foi designada como menina porque possui uma vagina, genitália dita "feminina", mas socialmente se identificou como homem. Esta pessoa experimenta o trânsito de gênero. Travestis, homens e mulheres transexuais e pessoas não binárias, são algumas dessas expressões identitárias absolutamente singulares.

No entanto, o gênero é frequentemente acionado em seu viés biologicista fundante dos binarismos (homem/mulher, masculino/femino) que age na naturalização da cisgeneridade como identidade de gênero "natural" e, portanto, a referência a ser seguida. A escola, de acordo com Louro (2014) faz parte das muitas instituições e práticas sociais que, não apenas são constituídas pelo gênero, como também fabricam sujeitos generificados, sendo a educação física um espaço onde as diferenciações de gênero são mais perceptíveis.

Podemos dizer, sem exagero, que em muitas escolas nos dias atuais, o gênero atravessa fortemente as práticas pedagógicas da educação física como uma (hetero) norma reguladora dos corpos, em função da normalização do gênero e da sexualidade (DORNELLES, 2020), neste caso, da normalização da cisgeneridade e da heterossexualidade.

Nessa disciplina, segundo Dornelles (2020), ainda se reproduz a ideia que meninas cis são passivas e meninos cis são ativos, como algo essencialista. Isso tem determinado, entre outras coisas, quais (distintas) práticas corporais são concebíveis a "elas" e a "eles". O clássico futebol para meninos e queimada para meninas, é exemplo disso. Esta concepção binária "repercute no posicionamento de corpos, como os de sujeitos trans, por exemplo, como impensáveis/ininteligíveis na Educação Física escolar e na escola (Ibidem, 2020, p. 86), na medida em que os corpos trans transgridem todas as fronteiras dos binarismos de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver estes conceitos e reflexões sobre as relações entre gênero, transgeneridade e educação física, a intenção é de que possamos nos apropriar deles criticamente, no sentido de agirmos em prol de práticas pedagógicas que respeite e valorize a

diversidade de gênero e sexual dos/as estudantes, contrárias às relações de assimetria e dominação entre os gêneros que marcam essa disciplina escolar.

REFERÊNCIAS

DORNELLES, P. Caminhos teóricos, metodologias e proposições políticas para "caminhar" com gênero e sexualidade na educação física: alinhavos com os estudos queer. *In*: WENETZ, I.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (orgs.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal, RN : EDUFRN, 2020. p. 77-90.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

SEFFNER, F. Cruzamentos entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). *In*: SEFFNER, F. et al. **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2006.

XAVIER, G. do C. Transexualidade no Ensino Médio: desafios e possibilidades. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 5, n. 1, p. 79-95, 2019.

UMA ANÁLISE DOS CASOS DE LGBTFOBIA NO FUTEBOL BRASILEIRO[1]

AN ANALYSIS OF LGBTPHOBIA CASES IN BRAZILIAN SOCCER

UN ANÁLISIS DE CASOS DE LGBTFOBIA EN EL FÚTBOL BRASILEÑO

Daniel de Jesus Torres,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XII)
Ana Gabriela Alves Medeiros,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XII)
Matheus Fernando Pereira Alves,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XII)
Nadson Santana Reis,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XII)

INTRODUÇÃO

O futebol, esporte mais popular no Brasil, consiste num fenômeno sociocultural que reverbera muitos aspectos da nossa sociedade. Sabe-se que esse esporte, historicamente, se configurou como um espaço "essencialmente" masculino, imbricado em estereótipos de virilidade associados à cis-heteronormatividade. Não por acaso, estudos apontam que os estádios de futebol podem ser propícios para o colapso da ordem, onde atos de violência e discriminação acabam por ganhar legitimidade (MURAD, 2013).

Através dessa pesquisa pretende-se analisar dados referentes a casos de LGBTfobia[2] em jogos de futebol no Brasil. Para tal, utilizamos os relatórios anuais disponibilizados pelo Observatório da Discriminação Racial no Futebol, projeto que visa monitorar, acompanhar e noticiar casos de discriminação no esporte. Os relatórios são de acesso livre[3], publicados no site do Observatório desde o ano de 2014, porém, os casos de homofobia/LGBTfobia só passaram a ser contabilizados a partir de 2015. Assim, nossas análises centraram-se entre os anos de 2015 e 2021, apresentando um total de 42 casos em estádios brasileiros.

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro.
[2] Compreende-se como LGBTfobia a discriminação e violência contra pessoas que apresentem orientação sexual e identidade de gênero diferente dos padrões de cis-heteronormatividade.
[3] Relatórios Anuais da Discriminação (observatorioracialfutebol.com.br)

UMA ANÁLISE SOBRE OS CASOS DE LGBTFOBIA NO FUTEBOL

Dentre os 42 casos detectados pelos relatórios algumas recorrências puderam ser identificadas. O grito de "bicha" emitido para intimidar goleiros em cobranças de tiro de meta foi identificado em 15 ocasiões, provocações homofóbicas entre torcidas se mostraram presente 7 vezes, enquanto insultos de torcedores para com times rivais se ocasionou por 5 momentos.

Um tipo de agressão que mescla homofobia e xenofobia foi constatada e os times gaúchos foram os únicos que a sofreram. Percebeu-se que ofensas proferidas contra times do Rio Grande do Sul não se limitam a jogadores, times e torcidas, mas ao povo do Estado, cânticos com ofensas aos gaúchos foram percebidas em 9 circunstâncias. Aliado a isto, verificou-se que a equipe que mais sofreu com episódios de LGBTfobia foi o Grêmio.

Concomitantemente, a torcida da seleção brasileira esteve ligada a atos discriminatórios em 8 episódios, configurando-se como a maior agressora dentre os casos analisados. A condição de virilidade enraizada no futebol estrutura a injúria homofóbica enquanto um mecanismo de dominação-exploração, enquadrando pessoas distantes da construção social do gênero masculino como seres abjetos, não pertencentes à norma regulatória (BUTLER, 2016).

A perpetuação deste cenário é corroborada pela dificuldade/ausência de punição nos casos de LGBTfobia no futebol. Nesse sentido, dentre os dados analisados, apenas 10 atos receberam algum tipo de penalidade, geralmente em forma de multa. A seleção brasileira foi a equipe que mais recebeu punições, 5 nas Eliminatórias da Copa do Mundo de 2018 e 1 na Copa América de 2019, todas aplicadas pela FIFA. Em contrapartida, a maioria das incidências homofóbicas não teve nenhuma penalidade, sendo que em 11 ocasiões não há informações acerca de possíveis punições.

O campeonato com maior frequência de LGBTfobia é o Campeonato Brasileiro Série A, com 15 ocorrências e nenhuma punição, sendo que alguns casos nem mesmo foram registrados na súmula da partida.

Diante do exposto, torna-se perceptível que, mesmo com a crescente mobilização dos clubes brasileiros em prol da diversidade de gênero (posicionamento nas redes sociais, camisas com símbolos da comunidade LGBTQIAP+, dentre outras iniciativas), a LGBTfobia parece estar entranhada no futebol, em que até a escolha do número da camisa dos jogadores é revelador deste fato (ALMEIDA; SOARES, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar que os relatórios aqui analisados pautam-se em dados oriundos da cobertura midiática, o que evidencia que o cenário pode ser ainda mais amplo. De todo modo, os casos de homofobia e LGBTfobia apresentados pelo Observatório da Discriminação Racial no Futebol denunciam que este esporte é ainda um "lugar comum" das opressões estruturais de gênero. É imperioso então a concretização de ações efetivas para combater todo tipo de discriminação e preconceito enraizado no futebol, tornando-o mais inclusivo, democrático e não violento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M, B.; SILVA, A. S. O futebol no banco dos réus: caso da homofobia. **Movimento**, 18, 301-321. 2012.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MURAD, M. Práticas de violência e mortes de torcedores no futebol brasileiro. **Revista USP**, 99, 139-152, 2013.

VÔLEI DE PRAIA BRASILEIRO: O QUE (NÃO) VEM SENDO PRODUZIDO?[1]

BRAZILIAN BEACH VOLLEYBALL: WHAT IS (NOT) BEING PRODUCED?

VOLEIBOL DE PLAYA BRASILEÑO: ¿QUÉ (NO) SE PRODUCE?

Luiza Azevedo Lopez
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Gustavo da Silva Freitas
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Luiz Carlos Rigo
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

INTRODUÇÃO:

O vôlei de praia emergiu nos Estados Unidos da América do Norte (EUA), no início do século XX e, atualmente (2023), é uma modalidade consolidada no campo esportivo internacional, (AFONSO; MARCHI JUNIOR, 2012). No Brasil, os primeiros torneios com cobertura jornalística e patrocínio aconteceram no início da década de 1950, nas areias de Copacabana e Ipanema, no Rio de Janeiro (RJ), de forma amadora. Esse estado irá alterar-se o a partir de 1954 com a criação da Confederação Brasileira de Voleibol (CBV), a filiação dessa federação ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e a Federação Internacional de Voleibol (FIVB) e, uma maior inserção internacional dos atletas brasileiros (MICHAEL, 2011). No cenário internacional a participação das mulheres só aconteceu três anos após o início do Circuito Mundial de Vôlei de Praia (1989), que até 1992, manteve-se somente com a modalidade masculina (SILVA et al., 2020).

De 1996 em diante, quando foi inserido como modalidade olímpica, o vôlei de praia brasileiro foi responsável por alcançar 13 medalhas, sendo 7 delas conquistadas por duplas femininas. Diante da expressividade desse esporte no cenário brasileiro este estudo analisou a

[1] Fundado em 20/09/1975 (TORRES, 2012), o jornal Agora teve sua última edição em 10/03/2020. O jornal Rio Grande foi fundado entre novembro e dezembro de 1913 e chegou pelo menos até 1994 (TORRES, 2012).

ISSN: 2175-5930

produção acadêmica sobre o vôlei de praia e, mais especificamente, o que vem sendo dito sobre as mulheres nessa prática no Brasil.

DESENVOLIMNETO: A PRODUÇAO CIENTIFICA SOBRE O VÔLEI DE PRAIA

O estudo constituiu-se de uma revisão de literatura em quatro bases de dados de ampla circulação acadêmica brasileira: BVS; SciELO; Redalyc e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para o levantamento, foram utilizados os descritores "vôlei de praia" e "voleibol de praia". Como filtro, separou-se as produções que estivessem disponíveis de forma gratuita, escritas em português e realizadas no Brasil. Foram lidos os títulos, resumos e palavras-chaves, selecionando aquelas que dialogassem diretamente com o tema de pesquisa. A não utilização dos termos "feminino" ou "mulheres" nos descritores foi proposital no sentido de enxergar qual o espaço destinado a falar sobre elas nesse esporte dentro do que se produz de maneira ampla.

Das 24 produções selecionadas, somente uma tem como delimitação prioritária de estudo a modalidade feminina. Trata-se de um artigo publicado na Revista Motriz, em 2010, intitulado: "Mulher e vôlei de Praia: memórias de Tia Leah", de autoria de Lenice Oliveira, Ludmila Mourão e Vera Lúcia Costa. O objetivo foi contar a história da Tia Leah na gestão, divulgação e visibilidade do vôlei de praia, a partir de memórias dos pioneiros desse esporte no RJ entre os anos 1940-1980. O trabalho aponta que Tia Leah, mesmo não tendo se tornado profissional contribuiu tanto na formação de atletas olímpicas quanto na inclusão de mulheres nas práticas esportivas das quadras para a areia.

Já nos outros 23 trabalhos, os temas mais recorrentes podem ser agrupados em três temáticas. Estudos sobre métodos de treinamentos para a melhoria do desempenho técnico e tático dos atletas na modalidade; fatores determinantes no desempenho de atletas profissionais e a compreensão do processo de profissionalização e espetacularização do vôlei de praia.

CONCLUSAO

A partir da realização da revisão proposta concluímos que: há pouca projeção do vôlei de praia na produção acadêmica analisada, sobretudo sobre o vôlei de praia feminino; nem todo protagonismo esportivo no alto rendimento é acompanhado ou pressupõe um interesse científico/acadêmico de estudo do objeto; o desinteresse por pesquisar o vôlei de praia

feminino, não se restringe à esfera profissional, mas também nas esferas educacional e de lazer; apesar do Brasil possui uma extensa faixa litorânea para a prática do vôlei de praia, inclusive com vários Centros de Treinamentos Profissionais, no campo acadêmico/cientifico o vôlei de praia brasileiro feminino ainda é um objeto pouco priorizado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, G. F; MARCHI, J. W. Como pensar o Voleibol de Praia sociologicamente. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.72-83, jan./mar. 2012.

MICHAEL, M. I. **A prática do vôlei de praia no Rio Grande do Sul.** 2011. 46 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação), Curso de Educação física, Departamento de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

SILVA, L; *et al.* Análise do Calendário competitivo Brasileiro e Mundial de Voleibol de Praia (1989-2019). **Revista Intercontinental de Gestão Desportiva**, Vol. 10, 2020.

GTT 8 – INCLUSÃO E DIFERENÇA

Comunicações Orais

TÍTULO	AUTORIA
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA E SUA PRÁTICA A PARTIR DO ENSINO REMOTO: O ENFRENTAMENTO DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19	FABYANA SOARES DE OLIVEIRA, ANA APARECIDA TAVARES DA SILVEIRA, MARIA APARECIDA DIAS
A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TEA E TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB OS OLHARES DOS DISCENTES/BOLSISTAS PIBID	MARCOS VINICIOS CASTRO FORO, ADRYANE MYRYAN DA SILVA OLIVEIRA, BIANCA SOARES MOURA PALHA DA SILVA, MENANDRO RAFAEL SANTOS VIEIRA COMESANHA, LUCIANA ROCHA MAGALHÃES PAIVA
A MEDIAÇÃO DA BRINCADEIRA DAS CRIANÇA COM AUTISMO DURANTE A PANDEMIA: AÇÕES PEDAGÓGICAS DO LAEFA E ORIENTAÇÃO PARA OS FAMILIARES	FABIANA ZANOL ARAUJO, FLAVIANE LOPES SIQUEIRA SALLES, MAURÍCIO BARCELOS DE BARROS CRUZ, DANIELA LIMA BONFAT, MÔNICA FRIGINI SIQUEIRA, JOSÉ FRANCISCO CHICON
A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: DIFERENÇAS E ALTERIDADES	LUIS HENRIQUE DOMINGUES VERÃO DAS NEVES, NAYANE VIEIRA DE LIMA MIYASHIRO, MARINA BRASILIANO SALERNO
AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ANA APARECIDA TAVARES DA SILVEIRA, FABYANA SOARES DE OLIVEIRA,, MARIA APARECIDA DIAS
CIRCO EM CONTEXTOS: UM OLHAR SOBRE AS ACROBACIAS DO CORPO IDOSO	CRISTINA ANDRADE FILUS, CAROLINE MUNHOZ MACHADO, GLÁUCIA ANDREZA KRONBAUER
CONSTRUINDO PRÁTICAS EDUCATIVAS DE COOPERAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DA IGUALDADE NA DIFERENÇA	LILIAN SILVA DE SALES, RENATA VIVI CORDEIRO, MARIA BEATRIZ NERES CAMELO
DEFICIENTES VISUAIS E PRÁTICA DE ATLETISMO PARALÍMPICO: UMA ANÁLISE BIOECOLÓGICA	ALEXSANDRO DOS SANTOS LOPES, FABYANA RIBEIRO FERREIRA BERNARDES, ANSELMO DE ATHAYDE COSTA E SILVA
DISCIPLINAS DE TEMÁTICAS INCLUSIVAS NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE DAS EMENTAS CURRICULARES	MÁRCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA, SORAYA DAYANNA GUIMARÃES SANTOS

ISSN: 2175-5930

EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: DIÁLOGOS INTERSECCIONAIS COM A DIFERENÇA	MAURICIO BARCELOS DE BARROS CRUZ, FABIANA ZANOL ARAÚJO, FLAVIANE LOPES SIQUEIRA SALLES, MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA SÁ
EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A ESCUTA SENSÍVEL COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO HUMANIZADORA	FLAVIANE LOPES SIQUEIRA SALLES, FABIANA ZANOL ARAÚJO, MAURÍCIO BARCELOS DE BARROS CRUZ, JOSÉ FRANCISCO CHICON, MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA DE SÁ
ENSINO DA NATAÇÃO PARA PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES EM UM PROJETO DE EXTENSÃO	JENNIFER GONÇALVES DE CASTRO, PEDRO HENRIQUE GOMES DA SILVA ROCHA, MAURO VINÍCIUS DE SÁ, CLÁUDIA BARSAND DE LEUCAS
EXPLORANDO POSSÍVEIS LEGADOS DOS JOGOS PARALÍMPICOS RIO 2016: UM ESTUDO COM ATIVISTAS E GESTORES ENVOLVIDOS COM O PARADESPORTO	DORALICE LANGE DE SOUZA, IAN BRITTAIN
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A DIFERENÇA A PARTIR DA DECOLONIALIDADE	RITA DE CASSIA DE OLIVEIRA E SILVA
GOALBALL: UM “GOAL” PARA INCLUSÃO SOCIAL	ÍTALO YAN ARAÚJO MORAES, DELSON EDUARDO DA SILVA MENDES
INCLUSÃO E O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO, FLAVIA FERNANDES DE OLIVEIRA, ANNA CAROLINA CARVALHO DE SOUZA, THULYO LUTZ, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
LICENCIANDOS(AS) COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	MARIA LUÍZA MENDES SANTOS, KARINE MELO AQUINO DE OLIVEIRA, BRUNO LAGEDO PERROTTA, MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA
MATRIZ DA DOCÊNCIA CUIDADOSA EM OBRAS PEDAGÓGICAS ACADÊMICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ETHOS DA ADAPTAÇÂO E INCLUSÃO NA ESCOLA	CLÁUDIO MARQUES MANDARINO
O LÚDICO E A INTERCULTURALIDADE: UMA ETNOGRAFIA JUNTO A INDÍGENAS WARAO EM BELÉM-PA	KAREM RAFAELA ROCHA RIBEIRO, LUCÍLIA DA SILVA MATOS, WELINGTON DA COSTA PINHEIRO
OS DANOS DA SUPERPROTEÇÃO NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS CRIANÇAS DEFICIENTES	RODRIGO COUTINHO SANTOS, CLAUDIA MARIA RODRIGUES BARROS, CARLOS NAZARENO FERREIRA BORGES

ISSN: 2175-5930

PEDAGOGIA DESCAPACISTISTA: UMA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	ALINE DE ALVERNAZ BRANCO FERRAZ, EDMÉA OLIVEIRA DOS SANTOS
PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS(AS) EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA E PARA PERSPECTIVA INCLUSIVA	MARIA LUÍZA MENDES SANTOS, MARIANA PERES, MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA
PERCEPÇÕES DOS(AS) EGRESSOS(AS) DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE OS ASPECTOS PROFISSIONAIS	SAMARA OLIVEIRA SILVA, MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA
POLÍTICAS PÚBLICAS QUE SUBSIDIARAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL E PORTUGAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	DANIELA LIMA BONFAT, MÔNICA FRIGINI SIQUEIRA, MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA DE SÁ
PRÁTICAS CORPORAIS AFRICANAS E INDÍGENAS: RUMO A UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA ANTIRRACISTA	MARIANE DE ALMEIDA BAHIANA, LEANDRO TEÓFILO DE BRITO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A PRESENÇA DE UM ALUNO COM AUTISMO	MONICA FRIGINI SIQUEIRA, DANIELA LIMA BONFAT, JOSÉ FRANCISCO CHICON
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E/OU PERCEPÇÕES SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUA INCLUSÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO, ANNA CAROLINA CARVALHO DE SOUZA, ANA CLAUDIA RIBEIRO, THULYO LUTZ, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
RUGBY EM CADEIRA DE RODAS NO NORDESTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	PAULO VICTOR BARBOSA DE FARIAS, DANIELA FREITAS SILVEIRA, ELAINE CAPPELLAZZO SOUTO
UM OLHAR SOBRE O CORPO NA DOENÇA DE PARKINSON A PARTIR DAS RELAÇÕES COM A DANÇA	CARLOS CRISTIANO ESPEDITO GUZZO JUNIOR, ALINE NOGUEIRA HAAS

ISSN: 2175-5930

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA E SUA PRÁTICA A PARTIR DO ENSINO REMOTO: O ENFRENTAMENTO DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19

INCLUSIVE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND ITS PRACTICE BASED ON REMOTE TEACHING: FIGHTING THE COVID-19 PANDEMIC

LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA Y SU PRÁCTICA BASADA EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA: LUCHA CONTRA LA PANDEMIA DEL COVID-19

Fabyana soares de Oliveira,
Universidade Federal do rio Grande do Norte (UFRN)
Ana Aparecida Tavares da Silveira
Universidade Federal do rio Grande do Norte (UFRN)
Maria Aparecida Dias
Universidade Federal do rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Em decorrência da pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2), medidas precisaram ser tomadas para amenizar a propagação da Covid-19, buscando combater uma doença que se espalhava rapidamente e que ocasionou mundialmente milhares de mortes. Nesse cenário de crise, no que concerne ao Brasil, pode-se destacar que "[...] há não apenas uma crise na saúde, mas também uma crise política, que agrava o quadro epidemiológico por conta dos equívocos no tratamento dispensado a essa pandemia pelo Governo Federal" (MACHADO et al., 2020, p. 2). Corroborando com isso, Fumes e Carmo (2021, p. 8) ressaltam que:

> O governo federal brasileiro, inicialmente assumindo uma postura negacionista, demorou para agir frente à velocidade da contaminação e não adotou medidas mais restritivas de isolamento social. Coube aos governos estaduais e municipais, após autorização pelo Supremo Tribunal Federal, determinarem medidas para que o distanciamento social fosse empregado, como a restrição de circulação de pessoas pelos locais comuns e o fechamento de comércios e das instituições de ensino.

ISSN: 2175-5930

À vista disso, o impacto tornou mais agravante com a falta de mobilização do governo federal, sem operacionalizar de forma imediata os direcionamentos necessários de enfrentamento à pandemia. No que diz respeito a educação, o cotidiano das escolas também foi afetado, com a suspensão das aulas no início do ano letivo e com mudanças nas condutas para garantir a continuidade do ensino, tornando o cenário desafiante, cheio de incertezas e perguntas: como fazer? E qual caminho percorrer em meio as diferentes realidades sociais postas ao sistema educacional?

Desse modo, os professores tiveram que se adequar as circunstâncias, como por exemplo, ao uso das tecnologias digitais sem o suporte necessário, a manter comunicação com os alunos e família através do WhatsApp e entregar atividades impressas mesmo arriscando a própria vida, além das demandas de trabalho que invadiram os espaços pessoais, como a casa, as redes sociais, o aparelho celular, sem hora certa de receber arquivos de atividades e todo o esforço em estabelecer esse espaço de trocas educacionais, foi se tornando exaustivo.

Diante dessa problemática em torno do contexto educacional, objetiva-se através deste estudo, identificar os desafios da prática docente de professores de Educação Física frente à inclusão durante o ensino remoto.

.

METODOLOGIA

O presente estudo é vinculado a pesquisa de Doutorado em andamento[1], no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) pela Universidade Federal de Educação (UFRN). Trata-se de uma pesquisa descritiva qualitativa (RICHARDSON *et al.*, 2008), desenvolvida no município de Ceará-Mirim/RN, com a participação de dezenove professores de Educação Física. Como instrumento de coleta de dados adota-se a entrevista semiestruturada e o diário de campo da formação continuada, com a análise de conteúdo a partir de Bardin (2016).

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DIANTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA

Com as mudanças ocorridas na educação, levar educação ao alcance dos educandos de forma remota foi um dos desafios, sendo preciso adotar os mais diversos recursos digitais,

[1] Comitê de Ética (4.948.955) - CAAE: 47891921.5.0000.5292

buscando desenvolver uma educação de qualidade, mesmo que de forma não presencial (OSTEMBERG; CARRARO; SANTOS, 2020). Contudo, é preciso destacar que:

> Com a ideia de aulas remotas, embora haja um quantitativo de professores buscando atender e criar estratégias, abrindo sua intimidade e aumentando significativamente e arbitrariamente sua carga horária de trabalho, os espaços digitais não contemplam a todas e todos, pois existimos em uma sociedade estruturalmente desigual, e nesta, internet, livros, computadores e demais equipamentos não são itens disponíveis em todos os lares (SARMENTO, 2021, p. 15).

Corroborando com esses entraves, que apresenta as inconsistências presentes em nossa sociedade, dialoga-se também com as falas dos professores participantes da pesquisa, dos quais esclarecem a percepção deles sobre o ensino remoto e nos leva a reflexão sobre a realidade escolar do município de Ceará-Mirim/RN, como podemos destacar:

> É muito precário, a situação foi bem difícil para mim, principalmente nas escolas de Ceará-Mirim/RN, porque os alunos da minha escola eu não tive esse contato aqui visual da gente se vê, da gente conversar, foi só atividade impressa e enviar, eu perdi o contato com eles durante esses dois anos, então foi bem limitado mesmo. Eu acredito que as perdas foram muitas, muitas mesmo (CECÍLIA).
>
> Nas comunidades em que eu estou dando aula é bem complicado. Em uma das escolas eu não tenho um contato com os meus alunos, é muito difícil a internet por lá, eu tenho um pouco retorno do que eu trabalho, do que eu faço, do que eu tento passar para os meus alunos, e assim, eu não tenho acesso a nenhum dos meus alunos com deficiência (LAVÍNIA).

Percebe-se que muitos são os desafios, e dentre estes, há o interesse em tentar alcançar a todos, mesmo tendo conhecimento de que não será possível em virtude das desigualdades sociais entre os estudantes. Tem-se como exemplo os alunos com deficiência inacessíveis conforme evidenciado pela professora Lavínia.

É perceptível que os professores sentiram falta das devolutivas dos alunos e perceberam o esvaziamento em suas práticas, influenciando negativamente os resultados dos objetivos. Contudo, tinham consciência de que as trocas durante o ensino presencial são mais efetivas na

aprendizagem do alunado. Consequentemente, entre o ideal e a necessidade, seguiram tentando alternativas diante de um contexto que necessita de intervenção para além da prática docente.

Nessa lógica, o corpo docente precisou ajustar e ressignificar a forma de ensinar, considerando a multiplicidade de realidades que compõem a comunidade escolar. Percebe-se que colocar em prática é algo mais complexo e questionável, com barreiras e desigualdades que fazem parte da sociedade brasileira e torna mais acentuado diante da necessidade para que a educação chegue de forma remota (SILVA; MACHADO; FONSECA, 2021).

Por mais esforços que sejam realizados, apenas eles (por mais grandiosos que sejam) não garante uma educação acessível a todos. Para ocorrer de forma democrática, é necessário não somente estarem conectados à internet, mas também que os estudantes adquiram os equipamentos necessários, bem como ter a participação e envolvimento da família, a construção de currículos em conformidade com a nova forma de ensinar e aprender e a efetiva interação dos alunos durante o processo (SILVA; MACHADO; FONSECA, 2021).

Essa realidade nos leva a refletir sobre a inclusão no contexto da pandemia, visto que com base em Silva, Machado e Fonseca (2021, p. 9), "a criação de um ambiente de aprendizagem, que viva a diferença, favorece [...] principalmente o convívio social e o desenvolvimento de posturas e atitudes de valorização e de respeito às diferenças". Desse modo, buscando conhecer como se deu as aulas de Educação Física, se foi através de uma perspectiva inclusiva ou não, elenca-se alguns dos discursos que apontam o seguinte:

> Não, não! Alguns ficam de fora, infelizmente, mas a gente tenta abraçar todos, né? eu faço o possível para incluir todos, mas a gente sabe que alguns ficam de fora, não é nem por questão físicas, nem mentais, são questões sociais mesmo. Tem aquele aluno que mora longe e não tem dinheiro para vim buscar na escola as atividades e ele acaba ficando de fora, acaba sendo excluído, porque com certeza o aluno que tem acesso à internet ele tem um acesso a uma riqueza de conteúdo muito maior do que só o aluno que pega só um bloco de atividades (ARAÚJO).

Percebe-se a dificuldade para realizar aulas de Educação Física numa perspectiva inclusiva durante o ensino remoto, no qual o professor Araújo destaca que apesar dos esforços, por questões sociais alguns alunos não conseguiram acompanhar o modelo de ensino adotado pela escola, além da diferença quanto ao aluno que recebia apenas o material impresso, sem

ISSN: 2175-5930

nenhum meio de interação, nem espaço para tirar dúvidas e sentir-se mais próximo do âmbito escolar. Além disso, como pode-se perceber no discurso, surgem também as dificuldades em mediar uma prática inclusiva. Enquanto isso, destaca-se outra fala, afirmando o seguinte:

> Sim! Eu penso inclusão da forma que todos ou o máximo de alunos consiga fazer a minha aula, então eu penso também nessa perspectiva inclusiva, de inclusive não só por um único meio de ter acesso a minha tarefa, tem vários outros meios. E em relação aos exercícios que eu falo, a aula propriamente dita, o conteúdo, eu penso, mas tenho que é difícil, principalmente nesse meio remoto, que você não sabe o espaço que o aluno tem, o material que ele tem, o apoio da família que ele tem para fazer aquela atividade junto, porque você sabe que o aluno não consegue fazer todas as atividades sozinho, então precisa desse apoio do pai ou do responsável, da mãe, do tio, entendeu? E a gente não sabe direito quem que tá ali para o aluno (BERNARDO).

O professor sinaliza que desenvolveu aulas inclusivas, buscando diferentes estratégias de chegar aos alunos, mas ao mesmo tempo sentiu dificuldade quanto ao suporte necessário que os estudantes também precisavam ter nos espaços de casa. Desse modo, os docentes precisaram se reinventar para superar os desafios das situações adversas causadas pela pandemia. A respeito dessa nova configuração, conforme Machado *et al*. (2020, p. 12), “resta olhar para o que está sendo reorganizado, recriado, transmutado – para, quem sabe, reescrever uma prática pedagógica em que Educação Física possa ser invadida, contaminada pelo cotidiano e pela existência”. Sendo assim, é preciso enfatizar os saberes docentes e a responsabilidade de cada um deles em transformar a Educação Física durante o distanciamento social.

Nesse processo, as aulas de Educação Física passaram por modificações, precisando encontrar possibilidades de atividades com sentido e significado. Diante disso, destaca-se a prática docente por meio de uma perspectiva inclusiva, que busca caminhos para amenizar as angústias e se reorganizar diante do distanciamento e das mudanças do papel docente, tendo que considerar as especificidades dos alunos que estavam do outro lado da tela. Sabe-se que não é uma tarefa fácil, no entanto, precisa-se contribuir com práticas que possam garantir o respeito as diferenças, com o olhar sensível para que as aulas de Educação Física fossem significativas durante o ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos a partir do estudo, em que nos propor-se identificar os desafios da prática docente de professores de Educação Física frente à inclusão durante o ensino

remoto, destaca-se que os docentes de Educação Física do município de Ceará-Mirim/RN esteve acerca de muitos desafios durante o ensino remoto. Dentro da tentativa em desenvolver propostas que contemplassem a todos, o formato escolhido pelo sistema educacional não dialogava com a realidade dos estudantes, gerando dificuldade de acesso, e consequentemente, um processo excludente que distanciava ainda mais os alunos do contexto escolar.

Mediante a esse contexto, aponta-se que apesar das estratégias utilizadas pelos professores em fazer com que a proposta ocorresse de forma inclusiva, sabe-se que não depende apenas da ação docente, mas de todo o suporte necessário para efetivar o desenvolvimento do ensino de forma remota, como por exemplo, os recursos tecnológicos, o envolvimento da família e da escola, capacitação e organização de um currículo que atenda as necessidades que permeiam para a efetivação dessa meio de ensino.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo : Edições 70, 2016.

FUMES, n. L. F.; CARMO, B. C. M. Apresentação. In: **Deficiência, educação e pandemia**: a desigualdade revelada / FUMES, n. L. F.; CARMO, B. C. M. (Org.). – Maceió, AL : EDUFAL, 2021. Disponível em: https://admin.sindsepp.org.br/sistema/ck/files/Deficiencia,%20educacao%20e%20pandemia.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

MACHADO, R. B. *et al*. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Rev. Movimento**, v. 26, e26081, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233 Acesso em: 26 fev. 2022.

OSTEMBERG, E.; CARRARO, M. R. S.; SANTOS, P. K. As tecnologias digitais na educação e nos processos educativos durante a pandemia do COVID-19: relatos de professores. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-11, jul.-dez. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.38859. Acesso em: 20 jun. 2022.

RICHARDSON, R. J. *et al*. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SARMENTO, V. N. Ex/Inclusão da pessoa com deficiência em tempos de pandemia: velhos debates, novos desafios. In: **Deficiência, educação e pandemia**: a desigualdade revelada / FUMES, N. L. F.; CARMO, B. C. M. (Org.). – Maceió, AL : EDUFAL, 2021. Disponível em: https://admin.sindsep-sp.org.br/sistema/ck/files/Deficiencia,%20educacao%20e%20pandemia.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, C. M.; MACHADO, R. B.; FONSECA, D. G. Educação física e aulas remotas: um olhar para o trabalho com alunos com deficiência em escolas do Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, 2021. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/66039. Acesso em: 20 jun. 2022.

A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TEA E TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB OS OLHARES DOS DISCENTES/BOLSISTAS PIBID

THE INCLUSION OF A STUDENT WITH ASD AND ADHD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF PIBID STUDENTS/FELLOWS.

LA INCLUSIÓN DE UN ALUMNO CON TEA Y TDAH EN LA EDUCACIÓN INFANTIL BAJO LA MIRADA DE LOS ALUMNOS/BECARIOS PIBID.

Marcos Vinicios Castro Foro,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Adryane Myryan da Silva Oliveira,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Bianca Soares Moura Palha da Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Menandro Rafael Santos Vieira Comesanha,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Luciana Rocha Magalhães Paiva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O presente relato traz o debate sobre a inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) nas aulas de Educação Física. Por meio dessa experiência, buscou-se fazer uma reflexão sobre a importância da inclusão de pessoas com deficiências (PCDs) nos espaços formais de educação. Neste percurso, o estudo ocupa-se da reflexão sobre a relação do aluno com TEA e TDAH com seus colegas de turma, com colegas de outras turmas e com os professores do nível de ensino e a importância da socialização e interação existente, bem como de todo processo inclusivo que se observa nas aulas de Educação Física.

Segundo o autor Winnick (2010) a disciplina da Educação Física tem grande papel em apresentar possibilidades a fim de ter a inclusão de alunos com deficiência na escola. É apontado neste relato, a socialização que o aluno com TEA e TDAH tem com os demais colegas, no qual é bastante presente em suas vivências. Isso confirma como o elemento da interação e socialização é fundamental para a evolução das crianças com necessidades

ISSN: 2175-5930

especiais. Por isso, é de suma importância o incentivo, o estímulo na integração de pessoas com deficiências no espaço educacional desde o Ensino Infantil.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste sentido de refletir sobre a importância da inclusão em instituições educacionais, o trabalho segue um percurso metodológico com viés qualitativo para analisar o processo. Durante a pesquisa, entrelaçamos a revisão de literatura com a vivência de discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA) que participam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFPA) em parceria com a Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA).

Este trabalho foi realizado com base em observações durante o processo e vivências na EAUFPA no nível da Educação Infantil durante as aulas de Educação Física. Foram coletados relatos dos diários de campo dos discentes/bolsistas e aprofundados em artigos para maior sustento e enriquecimento dos dados.

Vale ressaltar que cada discente/bolsista envolvido nas coletas dos dados para a pesquisa, já vem acompanhando a criança com TEA e TDAH desde o ano de 2022 (segundo semestre) quando ainda estava na turma do Pré I, além de acompanhar seu processo de transição para a turma do Pré II, atual série da criança. No entanto, as informações coletadas e que terão destaques fazem referências a sua atual série, deste ano corrente.

É importante fazer referência que a escola parceira do PIBID é uma unidade educacional da própria Universidade, por isso, os responsáveis da criança com TEA e TDAH estão cientes dos processos de pesquisas que envolvem os discentes da escola.

ENVOLVIMENTO DO ALUNO NAS ATIVIDADES COLETIVAS E INDIVIDUAIS

De maneira geral, a aula de Educação Física, bem como, o estar na escola e na rotina da Educação Infantil é bem animador para a criança com TEA e TDAH, geralmente, participa e contribui. Especificamente, fazendo referências a aula de Educação Física, nos primeiros momentos em sala de aula também participa. Em atividades externas a sala de aula, a criança demonstra enorme interesse em participar das brincadeiras, sendo individuais ou coletivas. Em determinadas atividades que não conseguia executá-las como queria, a frustração vinha como consequência disso. Na maioria das brincadeiras realizadas, é perceptível um sentimento de

ISSN: 2175-5930

união entre os alunos ao torcerem um para o outro nessas atividades, portanto, foi possível observar como a criança consegue inserir-se espontaneamente no coletivo da turma, e participa efetivamente das atividades propostas pela professora e pelos bolsistas, o que podemos relacionar a partir da citação abaixo:

> "A socialização da criança não só ativa e exercita suas funções psicológicas, como é a fonte do surgimento de uma conduta determinada historicamente. E a relação social é a fonte de desenvolvimento dessas funções, particularmente na criança com deficiência mental" (VYGOTSKY, 1989, p. 109).

RELAÇÃO INTERPESSOAL DA CRIANÇA COM A SUA TURMA, OUTRAS TURMAS E PROFESSORES

A criança em questão, devido sua condição, depois de uma longa inclusão no seu processo de socialização na escola, teve e têm seus avanços e impasses, um exemplo é quando situações propiciam sua "desorganização", diante de algumas características pode ficar agressiva, nessas ocasiões, a própria criança tem preferência por ficar na sala de aula. Em ocasiões de muita irritabilidade esta é a forma mais acessível para manter a criança mais calma e os outros alunos também.

Diante da rotina do nível de ensino, existe à hora do parque, do lanche e das atividades pedagógicas em que todas as turmas se encontram para momentos de convivência e partilhas. De modo geral, sua interação no intervalo com as crianças de turma, de outras turmas e colegas de turmas anteriores acontece, porém com pouco contato físico e diálogo.

Essa rotina promovida e incentivada pelos professores gera um ganho de grande valia, pois realiza em si o processo de interação e socialização a partir da inclusão das diversidades, tornando possível o encontro de crianças sem TEA e TDAH com uma criança com TEA e TDAH, o que confirma que a socialização é mais que possível.

É fato que existam alunos que possuem receio de aproximação, mas por serem crianças que tem suas curiosidades e necessidades de entendimento, seus receios se dissipam e tentativas de aproximação acontecem de muitas formas, sejam por convites para brincadeiras, ou para participar de alguma atividade que a criança esteja fazendo individualmente, ou até mesmo com interações de consolo quando a própria criança com TEA e TDAH apresenta episódios de insatisfações, raiva ou tristeza.

Analisar como as crianças portam-se e tem seu conhecimento sobre si, mas principalmente sobre o outro é algo que parte de quem as ensina, suas referências, tudo vem de observações e imitações de seus cotidianos e contato com qualquer pessoa que esteja no seu campo de visão, Jobim e Souza (2003, p. 83-84):

> "A compreensão que o sujeito tem em si se constitui através do olhar e da palavra do outro. [...] É com o olhar do outro que me comunico com meu interior. Tudo o que diz respeito a mim chega à minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia [...]. Portanto, a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro."

Observam-se, constantemente, dos docentes aos funcionários dos serviços gerais, a empatia e o tratamento com respeito e com o máximo de cordialidade para todas as crianças. Sempre com estratégias deque o melhor para todos é manter a relação de sociabilidade entre elas, seja apresentando-a como algo possível e com necessários cuidados e paciência.

Partindo da perspectiva da relação da criança com deficiência comas crianças sem deficiência, uma estratégia importante seria desestruturar a ideia de receio de aproximação e instigar para o entendimento das relações como respeito e boa convivência, através das relações e interações em atividades diárias da escola.

Nessa linha, é necessário compreender as diferenças entre as crianças, mantendo de forma contínua o contato entre elas, explicando e exemplificando suas diferenças com bastante respeito e empatia. E, isso é algo muito presente tanto nas salas de aula, quanto no parquinho, onde esse encontro e a possibilidade de socializar ocorrem com mais frequência, o que favorece as crianças e a comunidade de pais, docentes e funcionários.

RELAÇÃO INDIVIDUAL COM COLEGA DE TURMA: EMBATE

Neste tópico será exposta a relação entre a criança com TEA e TDAH (pseudônimo: Cascão) e um colega da mesma turma (pseudônimo: Cereja). Para começar, é importante elencar algumas características deles: Cascão tem suas formas de adaptações e meios de comunicar, ele é hiperativo, impulsivo, busca ter atenção individual, é receptivo, quando frustrado parte para atitudes agressivas, desobedece, grita, e por isso demanda da atenção e compreensão, por parte da equipe docente e alunos. Todavia, Cereja sente-se incomodado ao

ver o tratamento que Cascão necessita e refuta com atitudes, gestos, e falas direcionadas a ele, aos professores ou a si mesmo.

É percebido que tais atitudes advêm de orientação familiar, sem alguma sensibilidade que acabam por reverberar na formação de atitudes e maneira de entender tal situação. Em uma reunião, na qual a professora de Educação Física relatou-nos, o responsável de Cereja expôs que sua criança deveria revidar atitudes agressivas de maneira igual, ou seja, é ensinado pela família o inverso de como lidar em situações que demandam orientações e cuidados especiais, visto que o trabalho inclusivo "perpassa por todos os níveis dos sujeitos envolvidos na educação: gestores, professores, equipe escolar, alunos e comunidade, todos a favor do aprendizado" (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 308).

Pode-se observar, com isso, o reflexo da sociedade sem conhecimento sobre o TEA e TDAH, bem como, sobre o processo de inclusão de toda e qualquer diversidade, sendo necessário modificar condutas que vislumbrem uma melhor relação de respeito e valorização com esses indivíduos e com a sociedade.

SOCIABILIDADE E SEUS AVANÇOS

"(...) se a criança sente necessidade de socializar seu pensamento, esta necessidade deve, na verdade, poder satisfazer-se por completo quando a criança tem amigos de sua idade, que ela vê diariamente, e com os quais ela brinca sem constrangimentos e sem se policiar" (RICARDO; ROSSETTI, p. 302, 2012). Partindo dessa perspectiva, em observação da vivência da criança com outra criança, considerada sua melhor amiga de turma, a troca de ideias, pensamentos e a convivência de forma positiva, é algo bem pertinente a ser destacado em nossas experiências.

Uma vez que por ser uma criança com deficiência seus comportamentos podem gerar alguns afastamentos, medos ou exclusão de outras crianças, o seu jeito também afetuoso, sociável e bastante comunicativo, podem gerar comportamentos que inspiram como a sua alegria, os seus cuidados e atenção com a turma, pois a criança adora conversar tanto com os professores, por serem receptivos e acolhedores, quanto comas outras crianças (CEI- UFPA, 2023).

Notou-se em nossas vivências que a criança com TEA e TDAH mantém contato direto com outra criança, em que ambos se consideram melhores amigos, o que confirma o quanto a

socialização é importante e necessária para o desenvolvimento saudável de toda e qualquer criança. Temos como exemplo, quando ambos não estão juntos, por motivo de ausência na escola por um deles, eles relatam sentirem-se incompletos. Para a criança com TEA e TDAH a confirmação logo aparece, pois existe a tendência de se desorganizar com mais facilidade por sentir a falta da parceria da outra criança, sua companheira de rotina e que sempre se disponibiliza em agregar (CEI- UFPA, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos não ser um fechamento dessa experiência, pois há muito que ser debatido e refletido diante do processo da inclusão a partir de toda e qualquer diversidade, e especificamente das pessoas com deficiência. Mas, foi possível observar com muita clareza que a criança com deficiência, mesmo com impasses do cotidiano e da sociedade, tem avanços no seu processo de socialização e interação, em especial, nas aulas de educação física e na hora do parque.

A ideia de sociabilizar e conscientizar não apenas os alunos, como também suas famílias e a comunidade em geral, é sim algo que precisa ainda mais de pesquisas e da mesma curiosidade que uma criança tem. Não devemos de maneira alguma diminuir ou oprimir seu aprendizado. Devemos sim, buscar meios de aumentar conhecimentos e informações sobre a sociedade e suas diferenças sem confundi-los ou causar-lhes receios.

É fato que a inclusão, ainda não é algo simples, como muitos pais e/ou responsáveis desejam que seja, mas a luta, a resistência e o conhecimento de alunos, famílias, educadores e comunidade como um todo, pode fazer que a cada dia essa realidade aconteça de forma mais próxima, empática e sem preconceitos.

REFERÊNCIAS

COSTA,. A. de S. C.; ZANATA, . M.; CAPELLINI, . L. M. F. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 294–313, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592>. Acesso em: 1 maio. 2023.

JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

RICARDO, Lorena Santos; ROSSETTI, Claudia Broetto. Inclusão: um enfoque piagetiano sobre as relações de amizade no contexto escolar. **Rev. psicopedag**., São Paulo , v. 29, n. 90, p. 301-312, 2012 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 1 maio 2023.

VYGOTSKY, L. **Obras completas: fundamentos de defectologia**. Cuba; Havana, Pueblo e Educacion, 1989, v. 5.

WINNICK J. P. **Adapted physical education and sport**. 5th ed. Human Kinetics, 2010.

CEI-UFPA, SAEST. **Diálogo de transição**. É hora de conversar sobre os alunos públicos-alvo da Educação Especial da Escola de Aplicação da UFPA. In: Belém, 2023. (pág. 25-34)

A MEDIAÇÃO DA BRINCADEIRA DAS CRIANÇA COM AUTISMO DURANTE A PANDEMIA: AÇÕES PEDAGÓGICAS DO LAEFA E ORIENTAÇÃO PARA OS FAMILIARES[1]

THE MEDIATION OF CHILDREN'S PLAY WITH AUTISM DURING THE PANDEMIC: PEDAGOGICAL ACTIONS AND GUIDANCE FOR FAMILY MEMBERS

LA MEDIACIÓN DEL JUEGO DE NIÑOS CON AUTISMO DURANTE LA PANDEMIA: ACCIONES PEDAGÓGICAS Y ORIENTACIONES PARA FAMILIARES

Fabiana Zanol Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Flaviane Lopes Siqueira Salles
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Maurício Barcelos de Barros Cruz
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Daniela Lima Bonfat,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Mônica Frigini Siqueira,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

O impacto causado pela pandemia do coronavírus impôs drásticas mudanças na rotina da população mundial, fazendo com que famílias do mundo inteiro se reorganizassem para seguir as medidas sanitárias, trazendo impactos também para a educação, que precisou pensar novos projetos de interação online para os/as estudantes de todo o país, na tentativa de manter o vínculo e colaborar com o processo de aprendizagem e desenvolvimento durante o período de isolamento social.

O Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (LAEFA-CEFD-UFES), que por meio do projeto de extensão "Brinquedoteca: aprender brincando", atendia 40 do Centro de Educação Infantil

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Criarte/Ufes (CEI — grupos quatro e cinco anos) e 20 com autismo, oriundas do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil de Vitória e Serra (CAPSi-Vitória e Serra), Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo (AMAES) e comunidade no mesmo espaço-tempo de interação, também precisou modificar suas ações. A partir de março de 2020, em decorrência da disseminação da covid-19, as aulas presenciais na universidade foram suspensas e a equipe de trabalho foi desafiada a adotar o ensino-aprendizagem remoto temporário e emergencial (Earte), no atendimento as crianças com e sem autismo no projeto de extensão.

Nesse sentido, perguntamos: como as ações pedagógicas desenvolvidas para o modo presencial de ensino com as crianças atendidas no projeto foram reorganizadas e efetivadas pela equipe de trabalho, para o modo de ensino remoto? Como capacitar essas famílias para brincarem com as crianças?

Em frente a essa situação problema, este estudo tem por objetivo analisar a proposta pedagógica de ensino-aprendizagem remoto temporário e emergencial (Earte), organizada pela equipe de trabalho do Laefa, relacionadas a orientação dos familiares para atuar no papel de brinquedistas na mediação da brincadeira das crianças com autismo em casa.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo descritivo e exploratório (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), que tem no pesquisador seu principal instrumento de busca de informações.

Os participantes do estudo foram um professor coordenador, uma professora gestora, quatro professoras colaboradoras externas, quatro acadêmicos do Curso de Educação Física, 20 familiares e seus/suas filhos/as com autismo matriculados/as no projeto.

As informações foram produzidas por meio de registros em diário de campo das reuniões de planejamento coletivo-colaborativo, que ocorriam todas as terças feiras, das 14 às 17 horas e grupo de estudos, que aconteciam, quinzenalmente, as quintas-feiras, das 14 às 17 horas, com todos os integrantes da equipe de trabalho. Também, por meio das videoaulas produzidas e enviadas pelo grupo de WhatsApp® e Facebook® para os familiares. Como forma de feedback das atividades realizadas pelas crianças, os familiares produziam vídeos curtos de até dois minutos, e enviavam de volta no aplicativo social, as atividades que realizaram com seus/suas filhos/as em casa.

As videoaulas seguiam os objetivos propostos no plano de ensino do ano de 2020, tendo como base os componentes curriculares ginástica geral e esportes com bola. Já as vídeo-orientações, tinham o objetivo de capacitar os familiares para brincarem com seus filhos/as e eram organizadas com base em temas relacionados ao eixo criança, brincadeira e desenvolvimento infantil. Dentre os temas postados, destacamos: Aprendizagem e desenvolvimento na brincadeira da criança; A mediação pedagógica na brincadeira da criança; O brincar e a diversidade; A linguagem no desenvolvimento infantil; Aspectos relacionais da criança na brincadeira, entre outros.

A organização de grupo focal se realizou por meio do aplicativo virtual Google Meet®, com a participação de quatro familiares de crianças com autismo, que demonstraram mais envolvimento na realização das brincadeiras encaminhadas. Também foi estratégia utilizada pela equipe de trabalho para analisar as ações desenvolvidas durante esse período remoto.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Sabemos que a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento psíquico das crianças (VIGOTSKI, 2007; LEONTIEV, 1986). Esses autores, percussores da abordagem histórico-cultural, consideram que na brincadeira a criança se apropria do mundo e dessa forma o mundo humano penetra em seu processo de constituição, como sujeito histórico.

Segundo Araújo e Chicon (2020), quando a criança brinca, ela aprende a agir diante das coisas e das pessoas, estruturando dessa forma, os processos internos orientando outras ações práticas mais autônomas e mais complexas. É na idade pré-escolar que a criança brinca buscando realizar seus desejos envolvendo-se em um mundo de imaginação, através de histórias e brincadeiras que imitam a realidade.

Nesse sentido, reconhecendo a importância da brincadeira e do convívio social para a criança, que com uma história própria, vai constituindo e sendo constituído pela cultura. Ao analisar as ações pedagógicas realizadas no modelo Earte, e a organização para orientar os familiares a atuar como brinquedistas na mediação da criança com autismo em casa, foi possível identificar que todas as ações perpassaram pelo diálogo e por momentos de mediação que norteavam uma perspectiva inclusiva e que tematizou a brincadeira como potencializadora dos processos de formação humana.

A construção de um trabalho coletivo não é uma prática fácil, pois exige dos sujeitos respeito às concepções do próximo. Assim, com a problemática da pandemia, foi necessário que a equipe de trabalho organizasse um planejamento coletivo e colaborativo corroborando para sanar os desafios que foram surgindo ao longo do processo de construção das aulas remotas, postadas para os familiares. Essa ação caminha na direção do que nos ensina Munoz Palafox (2002, p. 25), quando afirma que "[...] o planejamento coletivo/colaborativo é caracterizado como um ato de construção e reconstrução de um fato real, cuja finalidade é fornecer subsídios teóricos e práticos para agir estrategicamente na realidade vivida, tendo em vista a sua transformação".

Dessa forma, o planejamento coletivo e colaborativo, de acordo com Chicon, Sá e Muraca (2021), versava sobre temas relacionados as práticas esportivas (ginástica geral e esportes com bola), a brincadeira e ao desenvolvimento infantil, de forma a organizar propostas conjuntamente com o objetivo de manter o vínculo com as crianças e com os familiares durante a pandemia, oferecendo propostas de atividades atrativas para as crianças e seus familiares.

Dessa forma, destacamos quatro eixos importantes na análise deste trabalho: a) a ação pedagógica da equipe de trabalho; b) a ação do professor coordenador no grupo de *Whatsapp* com os familiares; c) a ação da equipe de trabalho para elaborar textos teórico-práticos e vídeo-orientação aos familiares; e d) a ação de organizaçao de um sistema de tutoria no acolhimento e orientação dessas famílias.

Com a direção do professor orientador, foi organizado o plano de ensino e a equipe de trabalho atuava no planejamento, avaliação, organização das videoaulas e postagem aos familiares, por meio das redes sociais WhatsApp® e Facebook®.

Na ação do professor coordenador no grupo de WhatsApp® com os familiares, é importante frisar que esse grupo foi criado com a finalidade exclusiva de estabelecer o diálogo entre os familiares das crianças com deficiência/autismo matriculadas no projeto e a equipe de trabalho do Laefa, para manter a continuidade da proposta pedagógica. Para não sobrecarregar o grupo do WhatsApp® com muitas informações e manter uma interlocução segura, cuidadosa e sensível com os familiares, da equipe de trabalho, somente o professsor coordenador atuava em emitir *feedbacks* às postagens realizadas pelos familiares.

Com isso, após a realização das atividades em casa, as famílias postavam no grupo do WhatsApp® fotos e vídeos executando a brincadeira e o coordenador respondia

individualmente, apontando nos comentários as potencialidades identificadas na brincadeira e as possibilidades de avanço,

Na ação de elaboração dos textos e na produção do vídeo-orientação a equipe de trabalho buscou, de forma clara e objetiva apresentar os principais conceitos e fundamentos presentes na brincadeira utilizando como base teórica a abordagem histórico-cultural. A dinâmica escolhida pela equipe, demonstrava uma linguagem de fácil compreensão e a escolha de imagens que auxiliavam as famílias na compreensão do que estava sendo proposto. Essa ação, revela a potência dos processos formativos e a necessidade de investimentos no conhecimento das famílias das crianças com e sem autismo.

Compreendendo a importância da mediação do adulto na brincadeira da criança com autismo, a equipe de trabalho ampliou o investimento na orientação e escuta dos familiares, por meio de um sistema de tutoria individual. Nessa proposta, um integrante da equipe de trabalho prestava assessoria a duas famílias, com ligações telefônicas realizadas quinzenalmente, com objetivo de realizar uma escuta sensível sobre a situação do grupo familiar e a organização, execução e postagem das aulas. Essa ação possibilitava uma aproximação e constituição de vínculo entre os envolvidos, fortalecendo a relação e o diálogo, deixando os familiares mais à vontade para expor seus pensamentos, suas dúvidas e angústias, revelando momentos importantes da atuação deles como brinquedistas.

Nesse sentido, observamos que o investimento em atividades de formação, também com as famílias, suscita reflexões importantes sobre criança, brincadeira e desenvolvimento infantil e, assim, oportuniza as famílias a conhecerem melhor o trabalho educativo desenvolvido com as crianças com deficiência/autismo no projeto de extensão: Brinquedoteca: aprender brincando em casa.

PALAVRAS FINAIS

No decorrer da investigação, percebemos que todas as ações desenvolvidas revelaram o quanto uma intervenção educativa no brincar das crianças com autismo é desafiadora, principalmente em tempos de pandemia, que nos impôs além do distanciamento social, a adoção de novos hábitos e metodologias. Entretanto, este trabalho indica grandes possibilidades de potencializar as intervenções com a criança com deficiência/autismo em casa, por meio do

trabalho coletivo e colaborativo entre os integrantes da equipe pedagógica e os familiares, em um processo de escuta sensível e ações compartilhadas.

As vídeo-orientações e os momentos de tutoria, ressaltaram a importância do papel desempenhado pelos familiares, ao assumirem a função de brinquedistas, organizando, estimulando e compartilhando as brincadeiras com seus/suas filhos/as em casa. Assim, contribuíram satisfatoriamente para atender à necessidade das crianças em termos do se-movimentar e da interação, resultando na melhora da qualidade de vida de todos os envolvidos e tornando possível a extensão do espaço da brinquedoteca universitária no lar de cada criança atendida no projeto.

Constatamos que o investimento na formação dos familiares se configurou em ações educativas importantes como: o processo de sensibilização dos familiares para a importância do brincar com as crianças com autismo; a ação mediadora dos familiares ao vivenciarem o papel de brinquedistas; a ampliação dos momentos lúdicos em família que diminuíam o estresse e ansiedade provocados pelo isolamento social, aumentando a participação e o envolvimento da família nas propostas pedagógicas do projeto Brinquedoteca e o se movimentar das crianças em casa, que foi intensificado.

É importante salientar ainda que, toda essa experiência se materializou na organização de um E-book: *Aprender brincando: caderno de fundamentos e atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos*, distribuído gratuitamente, como forma de socializar este trabalho para outros familiares e profissionais da educação especial e educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. Z.; CHICON, J. F. **Educação física e inclusão**: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas, v. 1).

CHICON, J. F.; SÁ, M. das G. C. S. de; MURACA, G. de V. (org.). **Aprender brincando**: caderno de fundamentos e atividades lúdica inclusivas para crianças de 3 a 6 anos. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A**. O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manoel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MUNOZ PALAFOX, G. H. et al. **Planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP)**: a experiência de Uberlândia. 2. ed. Uberlândia, MG: Casa do Livro; Linograf, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: DIFERENÇAS E ALTERIDADES[1]

TEACHING PRACTICE IN INCLUSIVE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: DIFFERENCES AND OTHERNESS

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: DIFERENCIAS Y ALTERIDADES

Luis Henrique Domingues Verão das Neves
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Nayane Vieira de Lima Miyashiro
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Marina Brasiliano Salerno
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

INTRODUÇÃO

A educação da contemporaneidade abre caminhos para discussão dos aspectos direcionados às diferenças e alteridades vinculadas à educação equitativa e inclusiva, corroborando com o princípio constitucional brasileiro de educação como direito de todos/as (BRASIL, 1988). Neste sentido, tem-se observado estudos pertinentes à área da Educação Física escolar (EFe) na sua dimensão inclusiva, voltada à pessoa com deficiência, que buscam refletir sobre os processos intrínsecos a ela (ALONSO *et al*. 2020; MIYASHIRO; SALERNO, 2021; NEVES; HEREDERO; SALERNO, 2023; NEVES; SALERNO, 2023).

O olhar referente à prática docente justifica-se pela posição dos docentes de Educação Física (EF), no que diz respeito à mediação do processo de ensino e aprendizagem, podendo sua atitude acentuar ou atenuar os processos de inclusão e exclusão. Ainda, observa-se lacuna nesta área de investigação como indicado por Carvalho (2018). Uma das compreensões referentes à prática docente diz respeito ao saber-fazer do professor na sala de aula (CRUZ, 2007) o que envolve a dinâmica da práxis pedagógica.

Assim, o presente manuscrito objetiva realizar reflexões acerca da prática docente e os aspectos didáticos pedagógicos nas aulas de EF para as pessoas com deficiência. O estudo aqui

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Ministério da Educação e Cultura - UFMS/MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

apresentado é parte da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os dados fazem parte do estudo piloto e foram delineados a partir da entrevista semiestrutura com duas professoras (P1 e P2) de EF da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O roteiro de entrevista foi elaborado pelos pesquisadores e analisados por dois doutores da área. O documento final contém perguntas sociodemograficas, de formação profissional e aspectos sobre as aulas.

As entrevistas foram realizadas com a ferramenta do *Google Meet*, que possibilita a gravação. Para a transcrição utilizamos o programa *Transkriptor*, com posterior leitura para correções de equívocos. Para análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2010). A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob protocolo de número 52438321.30000.0021.

Discutimos a partir de agora, duas categorias de análises oriundas do projeto em andamento.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUÊ, PORQUÊ, COMO E PARA QUEM!

Como forma de analisar o entendimento das entrevistadas sobre EFe, as questionamos sobre o objetivo desta disciplina. As visões distanciaram-se em determinados aspectos, mas mantiveram como comum a presença do movimento. A P1 acredita que objetivo está vinculado ao envolvimento de todos os alunos nas aulas. Já na percepção da P2, tem-se como objetivo o desenvolvimento motor discente e as experiências de diversos elementos da EF.

O movimento discutido pelas professoras pode ser dialogado de forma dinâmica, utilizando da estratégia da prática com sentido e significado, ampliando as possibilidades da movimentação e de experiência práticas. Isto pode ser observado na fala da professora P2, a qual focaliza o desenvolvimento motor, no entanto, amplia as possibilidades de prática. Enquanto na fala da professora P1, observa-se uma dinâmica de atuação restrita aos padrões de movimento impostas por determinados conteúdos, o que será discutido logo adiante.

Podemos relacionar a este segmento a formação inicial das professoras, que tinham como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que designou os conteúdos da EFe, subdivididos em três blocos: 1) Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica; 2) Atividades

Rítmicas e Expressivas; 3) Conhecimento sobre o corpo, o que poderia limitar a atuação docente às práticas esportivas.

Quando indagadas sobre os conteúdos trabalhados nas aulas os discursos se seguiram distintos. A professora P1 relata o trabalho apenas com as modalidades esportivas coletivas, já a P2 aponta uma variedade de conteúdos citando a ginástica, dança, futebol e vôlei. Refletimos, que para construção das aulas serão levadas em consideração as facilidades docentes frente ao conteúdo, o que pode restringir as possibilidades de ampliação de conhecimentos discentes. Quanto à organização das aulas da docente P2, os conteúdos aparecem de forma mais concreta e podem ser dialogados e vistos com precisão.

Não é apenas no currículo e na aplicação de aula que foi possível verificar as flexibilidades existentes. Quanto à utilização de abordagens de ensino da EF, observou-se a utilização de múltiplas abordagens, olhadas a partir do contexto social da turma, dos desenvolvimentos dos alunos e dos objetivos centrais. Verificamos que P1 mescla duas abordagens de ensino, a tradicional e a psicomotricidade, já a professora P2 se apropria das teorias críticas. O uso de uma abordagem tradicional pode perpetuar processos de exclusão devido às suas características intrínsecas, como a reprodução dos conteúdos baseados no aspecto motor, sem reflexão crítica; menores possibilidades de flexibilização de movimento, com ênfase no desenvolvimento e no padrão motor ouro.

Neste quesito, podemos dialogar também com os aspectos sociais. Abordagens críticas e pós-críticas tendem a refletir sobre os questionamentos construídos ao longo dos pressupostos educacionais e tentam romper com o engessamento da EF no campo prático e teórico, dando suporte para os professores considerarem aspectos como o contexto da comunidade onde atua, o currículo e o ensino.

No tocante ao conhecimento do contexto social, as professoras entrevistadas possuem percepções diferentes. Uma das docentes (P2) busca no contexto comunitário as realidades e necessidades das famílias, o que pode se tornar ponto positivo frente às aulas. A outra não possui diálogo com a comunidade externa da escola, o que pode influenciar negativamente os aspectos didáticos metodológicos, pois não valoriza o contexto cultural da escola.

Pensar nas dimensões apresentadas, configura-se cerne no que diz respeito às aulas de EF. O objetivo desta no campo prático pode influenciar diretamente no *como* o docente entende,

replica e constrói a EF na escola. Os documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular, podem facilitar na aplicação e na escolha dos conteúdos.

A articulação do uso legal e o entendimento frente ao objetivo da EF pode gerar espaços de prática efetiva, com experiências reais e concretas para alunos com e sem deficiência, o que pode justificar a flexibilização dos movimentos a adesão ao buscar compreender o contexto social da escola, tornando pontos facilitadores da prática pedagógica.

FAZER DOCENTE: ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES PARA AÇÃO INCLUSIVA

Alguns pontos no tocante à prática pedagógica podem favorecer a relação professor-aluno. Sendo assim, esse eixo visa discorrer acerca das propostas avaliadas como caminhos favoráveis ao processo de inclusão do aluno com deficiência.

No que se refere ao planejamento, Neves e Salerno (2023) ponderam que este configura-se como parte inicial do processo inclusivo na escola. Neste sentido, o planejamento das aulas deve levar em consideração as ações educativas e o critério de intencionalidade voltada ao desenvolvimento do aluno com deficiência dentro de sua potencialidade (SANTIAGO; SANTOS, 2015).

Quanto planejamento, as duas professoras demonstraram fazê-los de forma unitária e de acordo com a BNCC, ou seja, uma aula é pensada para toda a turma, elemento primordial para o viés inclusivo, pois entende-se que os alunos devem participar e compreender um único conteúdo, tendo respeitadas suas particularidades.

Para colaborar nesse processo, entretanto, P1 indica que o laudo médico deveria contemplar mais informações pertinentes às condições de deficiência, estabelecendo um diálogo maior com o sistema educacional, o que evidencia a perpetuação do olhar médico para a pessoa com deficiência, sem levar em consideração as atitudes e personalidade do aluno. Ainda frisa que a falta de apoio especializado dificulta o processo para as aulas.

Para a P2 o aspecto de adesão às aulas é o fator limitante para o processo de planejamento. O que podemos deduzir é que se os alunos faltam às aulas de EF o processo de ensino-aprendizagem fica restrito e o processo caminha de modo mais lento.

Mesmo com tais implicações para a influência e dificuldades do processo de planejar, aplicar e avaliar o ensino, podemos afirmar que as aulas são planejadas sem perder de vista a

individualidade de alunos com e sem deficiência, o que torna-se fator fundamental para uma educação equitativa.

As implicações do ato de planejar refletem no diálogo e na relação com professores de apoio. Neste ponto apenas a P2 ponderou, por ser a única que contém professor de apoio, observada boa relação e diálogo entre as partes, sendo que este permeia as considerações referentes à confirmação da utilização das estratégias de ensino, se são coerentes com a necessidade do aluno com deficiência. Apesar destes aspectos, o tempo de interação entre os professores pode ser um fator limitador para execução conjunta, uma vez que a docente alega ter pouco tempo para diálogo aberto.

Esse aspecto também se estende à conversa com os alunos com deficiência. Neste segmento, a P1 afirmou não conversar com seus alunos, argumentado que o planejamento escolar é estruturado a partir de uma hierarquia institucional, na qual a sua incumbência é encaminhar o planejamento à coordenação escolar. Já para a P2 à conversação se faz evidente e pode se configurar um caminho para delimitação de estratégias mais viáveis para prática do aluno com deficiência, pois, entende-se que o conteúdo se constrói em via de mão dupla a partir da relação discente-docente.

A interação e diálogo entre professores e alunos com deficiência podem facilitar no processo de compreensão sobre a potencialidade do aluno em realizar as atividades propostas. Neste sentido, torna-se um aspecto didático-pedagógico eficaz nos casos possíveis para adequação dos pressupostos práticos e torna as aulas mais inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discutidos anteriormente podem dar subsídios para uma possível atuação profissional inclusiva. Em relação ao primeiro eixo de discussão a EF pode ser vista e deduzida como uma ciência que contempla uma gama conteúdos, os quais podem ser construídos de diferentes maneiras e perspectivas, configurando-se prática corporal, mesmo com algumas lacunas, para todos e todas. No segundo eixo de discussão, o planejamento unitário, a conversa entre professora e professor de apoio, bem como, entre docente e discente, configuram-se cerne do processo de ensino aprendizagem.

Com este manuscrito, objetivamos evidenciar a prática docente e os aspectos didáticos pedagógicos e sua relação com as diferenças nas aulas de EF para as pessoas com deficiência.

Neste sentido, concluímos que ainda que as professoras demonstrem compreensões diferenciadas da EF escolar, em seus objetivos e abordagem, ambas compreendem que o movimento deve ser experimentado por todos os alunos, independentemente das características.

O que se observa, entretanto, é que a possível manutenção do olhar médico para a condição de deficiência, bem como o distanciamento entre docente e comunidade escolar pode ser um elemento dificultador do processo de inclusão, já que restringe à limitação e desconsidera a potencialidade. Em contrapartida o olhar social, pode ampliar as possibilidades de atuação docente, vivência e experiência dos alunos com deficiência na escola.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Edison M.. *et al*. Inclusão na Educação Física escolar na concepção dos escolares com deficiência visual. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 18, e020008, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, Camila L**.. Reflexões sobre a inclusão na educação física escolar: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional.** 2018. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2018.

CRUZ, Giseli B.. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar - Editora UFPR**, Curitiba, n. 29, 2007.

MIYASHIRO, Nayane V. L.; SALERNO, Marina B.. Aluno com deficiência visual e autismo: um estudo de caso das interações nas aulas de Educação Física. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v.22 n.1, p. 127-142, 2021.

NEVES, Luis H. D. V.; HEREDERO, Eládio S.; SALERNO, Marina B.. **Processo de inclusão de uma aluna com transtorno de neurodesenvolvimento nas aulas de Educação Física**. In: SALERNO, Marina B.; VENDITTI-JUNIOR, Rubens [Orgs]. Educação Física inclusiva e interdisciplinaridade: diferenças e alteridades na atuação profissional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

NEVES, Luis H. D. V.; SALERNO, Marina B. **Minha cadeira de rodas, meu corpo, minha (ou nossa?) Educação Física escolar**: diferenças e alteridades. In: SALERNO, Marina B.; VENDITTI-JUNIOR, Rubens [Orgs]. Educação Física inclusiva e interdisciplinaridade: diferenças e alteridades na atuação profissional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SANTIAGO, Mylene C.; SANTOS, Mônica P.. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015.

AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

THE INTERFACES INCLUSIVE EDUCATION IN SCHOLL PHYSICAL EDUCATION

LAS INTERFACES LA EDUCACIÓN EM LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Ana Aparecida Tavares da Silveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Fabyana Soares de Oliveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Maria Aparecida Dias,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Inclusão é um termo que se originou da palavra inglesa *fullinclusion,* dando início, na década de 1990, a um novo paradigma na educação, que se fundamentava a partir dos princípios dos Direitos Humanos. Percebia-se, que todo aluno que não participasse da vida social e educacional deveria frequentar a escola, lançando as primeiras sementes do descontentamento com a discriminação e a exclusão social (MANTOAN, 1997).

A autora ainda acrescenta que a "inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula" (MANTOAN, 2004, p.15).

No entanto, concretizar essas novas diretrizes na escola não é tão simples quanto possa parecer, isto porque é preciso reconhecer que não basta inserir fisicamente o aluno na instituição, urge a necessidade de considerar outros elementos imprescindíveis e complexos, como a implementação de políticas inclusivas que sejam divulgadas pelos meios de comunicação, promovendo a inclusão escolar; buscar formas de modificar a escola para que se torne receptiva às necessidades de todos os alunos; ajudar os professores a compreender a inclusão e aceitar as suas responsabilidades diante da aprendizagem de todos os educandos,

principalmente daqueles que são comumente excluídos das escolas, por qualquer razão; promover o envolvimento da comunidade escolar no processo inclusivo; e possibilitar que os alunos com deficiência possam se sentir parte integrante da escola, aceitos e apoiados por seus pares e pelos demais membros que compõem a instituição. (MARTINS, 2006, p. 19)

Ao elencar os elementos acima, a autora mostra que a educação inclusiva está envolta por vários atores e muitas nuances, exigindo principalmente dos educadores, a necessidade de se qualificar mais para garantir o acesso a aprendizagem. Diante disto, trazemos uma questão problema para nortear as discussões deste trabalho: o conhecimento oriundo da educação inclusiva contribui para compreender as especificidades da educação física numa perspectiva inclusiva?

Para fomentar as discussões dessa questão, reportamo-nos a um recorte de uma pesquisa de mestrado, intitulada "Educação física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN", aprovada pelo comitê de ética que teve como objetivo analisar as percepções de inclusão de trinta e nove professores de educação física que frequentaram, em 2018, a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do Natal (SME/Natal) no Rio Grande do Norte.

Neste recorte, o objetivo será discutir se o conhecimento oriundo da educação inclusiva contribui para compreender as especificidades da educação física numa perspectiva inclusiva. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, que teve os dados construídos por meio de um questionário aplicado com trinta e nove professores, resultando em discussões embasadas por três nuances: educação para todos, as barreiras à inclusão, e o saber fazer.

EDUCAÇÃO PARA TODOS

Foi possível observar que dos trinta e nove professores que participaram da pesquisa, trinta demonstraram entender a educação inclusiva como uma concepção de ensino que privilegia todos os alunos. A partir desses dados, percebeu-se que a maioria dos sujeitos da pesquisa ressalta a diversidade presente na escola, como é possível verificar em algumas das respostas:

> Não é só incluir pessoas com deficiência, mas também fazer com que pessoas gordas, meninas, meninos, enfim todas as crianças e jovens participem das

> aulas (em geral) do processo formativo escolar, inclusive na Educação Física. (Ely)
>
> Educação onde todos tenham oportunidades, com igualdade, com valorização das diferenças sociais, culturais, gênero, físicas, intelectuais, garantindo o acesso de todos. (Leon)

As respostas acima descritas nos revelam que a compreensão dos professores sobre educação inclusiva está em consonância com as definições defendidas por autores como Martins (2006), Cidade e Freitas (2002), Glat e Blanco (2009), Mantoan (1997; 2004) quando defendem que os alunos devem, independentemente de qualquer condição, ser acolhidos e respeitados em suas diferenças no âmbito da escola regular.

Ao comparar os dados obtidos acima com a compreensão sobre a Educação Física Inclusiva, percebemos que um número muito aproximado de professores (trinta e dois) também compreende a educação física inclusiva sob o mesmo ponto de vista, voltada para todos, apresentando um olhar diferenciado para diversidade, como se observa abaixo:

> É a Educação Física que se preocupa em realizar atividades que sejam praticadas por todos os alunos com ou sem necessidades especiais. (Pepa)
>
> Fazer com que todos os alunos participem das aulas, independente de habilidades, aspectos físicos, intelectuais, sociais, gênero, onde todos participem sem exceção. (Leon)

Essas respostas atribuem à educação física inclusiva o mesmo sentido fornecido à educação inclusiva, contudo não apresentam as especificidades da educação física, revelando fragilidades diante do seu papel na inclusão de seus alunos na escola.

Como exemplo dessas especificidades, Boato (2010, p. 116) mostra que “ainda não conseguimos incluir aqueles alunos que não se encaixam nos modelos preestabelecidos como os “gordinhos”, os “baixinhos”, os “magricelos”, os “inábeis”, os “desajeitados”, entre outros”. Isso porque a Educação Física esteve durante muito tempo preocupada demasiadamente em desenvolver habilidades esportivas, visando o desempenho em competições. Tais dificuldades somam-se à inclusão do aluno com deficiência que apresenta outras limitações e que não se encaixam em atividades padronizadas, bem como as meninas que culturalmente foram e ainda

são enquadradas em papéis sociais que as excluem de atividades que não são consideradas culturalmente para seu gênero.

BARREIRAS À INCLUSÃO

Embora a inclusão seja discutida em vários espaços que compõem a sociedade, tais como na educação, na saúde, no trabalho, no lazer, na habitação, no esporte, ainda não conseguiu ser priorizada pela sociedade como um todo. Na escola essa realidade não é diferente, uma vez que os professores conseguem percebem várias barreiras postas a inclusão (aspectos ligados a políticas públicas; às atitudes; à infraestrutura; ao pouco conhecimento sobre as deficiências; a desqualificação dos professores auxiliares; a fragilidade das ações pedagógicas adequadas; e a pouca colaboração da família), no entanto, não conseguem expandir a compreensão sobre o processo inclusivo, expressando um entendimento sobre aulas inclusivas, somente, a partir da participação dos alunos com deficiência nas suas aulas de educação física.

A pesquisa revela que dez pessoas do público pesquisado consideram suas aulas inclusivas, e vinte e nove consideram parcialmente. Ao justificar o porquê de considerar as aulas parcialmente inclusivas, os professores, em sua maioria, disseram que não conseguem envolver todos os alunos, apesar de se esforçarem para contemplá-los. Assim, fica perceptível que a maior dificuldade do professor é envolver o aluno com deficiência, e esta demanda urgente vinculada ao pouco conhecimento sobre a educação inclusiva acaba reduzindo sua compreensão do todo, desconsiderando outros aspectos que compõem o contexto escolar e que necessariamente deveriam ser considerados, como o envolvimento da comunidade escolar, as políticas públicas e as possíveis ausências das barreiras físicas, atitudinais e procedimentais.

O SABER FAZER

Diante da dificuldade de incluir os alunos com deficiência, trinta professores mostraram o desejo de aprender atividades práticas que atendam às necessidades destes alunos, tais como as que são ligadas as múltiplas deficiências, ao Transtorno do Espectro Autista, a Deficiência Mental, a Paralisia Cerebral, a Microcefalia e a Síndrome de Down. Isto nos revela a preocupação desse público com o saber fazer diante das especificidades de cada deficiência a fim de compreender melhor suas limitações e possibilidades para planejar atividades

apropriadas. Ao discutir o saber fazer do professor de Educação Física ligado à inclusão, Dias e Lopes (2012, p. 46) mostram que

> É importante conhecer tais características para melhor aplicação das nossas propostas pedagógicas. Sob o ponto de vista motor, as crianças com Síndrome de Down irão apresentar dificuldades na aquisição da motricidade motora global, equilíbrio, organização espacial e organização motora fina, visto que é característica da Síndrome de Down a hipotonia.

Para as autoras, os professores sentem necessidade de conhecer as especificidades cognitivas, emocionais e fisiológicas das deficiências de seus alunos a fim de compreender melhor suas limitações e possibilidades. Para subsidiar essa demanda, Dias e Lopes (2012) apontam alguns elementos que explicam as tipologias das deficiências, perpassando por categorias definidas por deficiências física, mental ou intelectual e sensorial e por graduações de intensidade que podem ser leve, moderada, severa ou profunda. Mas, ao mesmo tempo em que demonstram compreender as características específicas das deficiências como fundamental para pensar em atividades apropriadas que estimulem o desenvolvimento dos alunos, também advertem que os professores não podem ficar atrelados apenas a essas características para compreendê-los, tendo em vista que cada sujeito tem uma subjetividade própria que precisa ser considerada.

Em consonância com esse pensamento, Glat e Blanco (2009) defendem que os professores deveriam se especializar no aluno, compreendendo que ele constrói conhecimento, tem sentimentos, desejos e saberes adquiridos em sua vida extraescolar, trazendo esse conhecimento pré-existente para escola. No entanto, embora apontem essa crítica, também não descartam a importância dos conhecimentos teóricos-metodológicos, nem tão pouco das tipologias, mas destacam que o mais importante nesse processo é a diversidade das ofertas educativas disponibilizadas a todos, considerando que todos os alunos merecem atenção e respeito, devendo receber o reconhecimento por suas subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que os conhecimentos oriundos da educação inclusiva contribuem significativamente para compreender as especificidades da educação física numa perspectiva

ISSN: 2175-5930

inclusiva, contudo o pouco aprofundamento sobre esse paradigma, observado nas respostas do questionário, vem impossibilitando que os professores possam compreender a inclusão de seus alunos em um contexto macro, não atrelado apenas ao saber fazer do professor, mas compreendendo também a partir do envolvimento da comunidade escolar, das políticas públicas e das barreiras físicas, atitudinais e procedimentais.

Por fim, acreditamos que a educação inclusiva contribui para refletir sobre o papel da educação física, como área do conhecimento capaz de oportunizar o acesso de todos os alunos a cultura de movimento, podendo caminhar na direção da superação das situações de exclusão na escola.

REFERÊNCIAS

BOATO, ELVIO MARCOS. A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva. *In*: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 104-139.

CIDADE, Rute Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, Brasília, ano 14, p. 26-30, 2002. Edição especial.

DIAS, Maria Aparecida; LOPES, Kátia Augusta. Educação motora para deficientes. *In*: Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque. (org.). **Caderno pedagógico do ensino a distância da UFAM**. 1. ed. Manaus: Editora da UFAM, 2012. p. 37-90. v. 1.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Pinheiro. **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. *In*: MARTINS, Lúcia Araújo; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão**: Compartilhando saberes. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 17-26. (Educação Inclusiva).

CIRCO EM CONTEXTOS: UM OLHAR SOBRE AS ACROBACIAS DO CORPO IDOSO[1]

CIRCUS IN CONTEXTS: LOOKING AT THE ACROBATICS OF THE ELDERLY BODY

EL CIRCO EN CONTEXTOS: UNA MIRADA A LAS ACROBACIAS DEL CUERPO DEL ANCIANO

Cristina Andrade Filus
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Caroline Munhoz Machado
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Gláucia Andreza Kronbauer
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

INTRODUÇÃO

Em várias sociedades existem construções culturais que resultam em diferentes discursos sobre o ser idoso. Mas, o principal discurso que vem sendo difundido está relacionado a sociedade capitalista, e coloca sobre o idoso uma visão em oposta aquilo ou aquele que é novo. A sociedade de consumo valoriza o novo e a juventude, visando a acumulação de capital que, ao contrário, deprecia o valor e a importância social do velho e considera que ele já não atende ao sistema produtivo (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008). Esse discurso coloca sobre o velho e o idoso uma visão reducionista, de inutilidade e decadência, atrelada às doenças e limitações, estereotipando e marginalizando o idoso. Essa visão pode ser agravada quando os professores e pesquisadores norteiam suas pesquisas e intervenções no paradigma biomédico.

O paradigma biomédico ainda embasa muitos estudos e intervenções na Educação Física (GEREZ ET AL., 2010). Esse fato fica ainda mais evidente nas intervenções da Educação Física nos programas institucionais direcionados ao idoso, que se pautam na promoção e a manutenção da saúde e das capacidades físicas, considerando apenas aspectos de ordem biológica. Nesse sentido, essas ações se dão a partir das limitações do corpo idoso, com especial atenção ao que ele não pode fazer (KRONBAUER; SCORSIN; TREVIZAN, 2013).

[1]O presente trabalho contou com o apoio financeiro da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI/PR), por meio do Programa Universidade Sem Fronteiras.

Sabe-se que a universidade pública é uma instituição privilegiada para produzir e democratizar conhecimentos, por meio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Da Silva (2020) reconhece que é necessário democratizar o conhecimento, mas também a própria universidade. O autor considera que a extensão é o caminho para isso, e pontua que ela permite criticar e questionar um modelo que ainda se faz excludente e sustenta as desigualdades. Deste modo, consideramos que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa extensão pode contribuir para a construção de uma nova visão sobre o ser idoso, que não se conduza a partir das perdas e declínios biológicos, nem pelos estereótipos atrelados ao idoso, que muitas vezes o levam a situação de exclusão.

Compreendemos, assim como Tucunduva e Bortoleto (2019) que o circo é uma inovação pedagógica para a Educação Física, diante disso, apresentamos neste texto uma intervenção realizada no projeto de extensão Circo em Contextos voltada para idosos. Buscamos direcionar as ações educativas, a partir das potencialidades do corpo idoso e não das suas limitações. No entanto, salientamos que também foi necessário reconhecer as limitações para respeitar a individualidade das alunas, e até mesmo, para garantir sua segurança, procedimento inerente ao ensino das práticas corporais circenses para qualquer pessoa, independentemente de sua idade.

O Circo em Contextos iniciou suas atividades em 2010 e oferece para diversos públicos, oficinas de práticas circenses, expressivas e rítmicas, proporcionando experiências corporais variadas que favorecem a livre expressão do movimento (KRONBAUER; SCORSIN; TREVISAN, 2013). Em 2022 o Circo em Contextos atuou em conjunto com o projeto de extensão Artes do corpo e Educação, trabalhando as práticas corporais sob a perspectiva da Arte, compreendendo, como Strazzacappa (2001), que toda educação é uma educação do corpo.

As oficinas com idosas foram realizadas em uma parceria entre os projetos de extensão Circo em Contextos e Artes do corpo e Educação, com o programa de extensão Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), UNICENTRO, Campus Irati.

Esse texto tem por objetivo relatar e discutir as experiências com o ensino das acrobacias de solo individuais para idosas nas oficinas de práticas circenses desenvolvidas pelo Circo em Contextos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto Circo em Contextos atuou em 2022 em parceria com o projeto de extensão Artes do Corpo e Educação, ambos lotados no departamento de Educação Física da UNICENTRO. Os projetos ofertaram oficinas de práticas corporais artísticas (circenses, expressivas e rítmicas), para a formação de professores da educação básica, crianças, jovens e idosos, dos municípios de Irati e região.

Ao longo do ano desenvolvemos aulas semanais para um grupo composto por 22 mulheres idosas participantes da UATI, com idade entre 55 e 90 anos. A UATI UNICENTRO oferta atividades variadas em formato de oficina para idosos de Irati e região, duas vezes por semana. As oficinas são desenvolvidas por docentes e acadêmicos de vários cursos e setores da universidade.

O projeto de extensão Circo em Contextos ofertou no ano de 2022 oficinas de práticas circenses para a UATI, com duas aulas de 45 minutos a cada duas semanas. Foram abordadas as seguintes modalidades circenses: palhaçaria, malabares com bolas, arcos e swing de fita e acrobacias de solo. O presente estudo trata de um recorte específico sobre as aulas de acrobacias de solo.

As oficinas foram planejadas e registradas em diários de campo, para posterior análise e discussão com a literatura. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO sob número CAAE 40137420.8.0000.8967.

ENTRE CAMBALHOTAS E GARGALHADAS: O IDOSO E SUAS POTENCIALIDADES CORPORAIS

De acordo com Kronbauer, Scorsin e Trevizan (2013) a proposta de trabalho com práticas corporais circenses voltada para o idoso ocupa um papel distinto do circo espetáculo e se apresenta como um espaço para a criação e experimentação de movimentos não padronizados, considerando o corpo idoso para além de suas limitações. Diante disso, nas aulas de acrobacias de solo a proposta foi oferecer experiências gímnicas para estimular a descoberta de diferentes possibilidades dos usos do corpo. Iniciamos nossas aulas com uma preparação corporal, composta por dois momentos: aquecimento e alongamentos. Em todas as atividades, buscamos garantir a segurança das idosas, fazendo adaptações e tomando o máximo de cuidado

para prevenir lesões, além disso, estimulamos a tranquilidade e a atenção para a execução dos movimentos.

Para o aquecimento utilizamos um jogo expressivo, adaptado de Kronbauer (2019). As idosas formaram um grande círculo, e permaneceram de olhos fechados. A professora contou uma história sobre "detetives" e "ladrões". Para identificar a ladra, a professora tocou o ombro de uma participante, e para identificar a detetive tocou a cabeça, sem que as demais participantes percebessem. Depois, todas abriram os olhos e começaram a caminhar pelo espaço em variadas direções e formas (rápida, lenta, silenciosa, barulhenta, agachada, espichada, na ponta dos pés, entre outras), olhando para as colegas. As ladras deveriam roubar suas vítimas com uma piscadela - as vítimas deveriam encenar dramaticamente o furto de um objeto de grande valor sentimental. A detetive precisava encontrar a lada. O jogo terminava quando a ladra fosse presa, ou conseguisse roubar todas as participantes. A cada rodada aumentamos o número de ladras e detetives, deixando a atividade mais dinâmica.

Nessa atividade as idosas foram muito criativas com relação a escolha do objeto de valor sentimental, que encenaram descobrir o furto. Os objetos escolhidos foram: relógio de parede, cuia de chimarrão, sapato, meia da sorte, panela antiaderente, terço, brinco, dentre outros, e claro, que as demais alunas caiam na gargalhada com as encenações das colegas.

Na sequência, realizamos alongamentos dinâmicos e estáticos, adaptados em caso de necessidade. A maioria das alunas tirou os sapatos, andou pelo tatame e sentou. Foi interessante perceber que para algumas delas, esse foi o primeiro contato com um tatame.

No tatame, trabalhamos as posturas básicas da ginástica: grupado, carpado, afastado e estendido. Em seguida, as alunas deitaram e foram desafiadas a fazer um giro para a lateral, na postura estendida, individualmente, em duplas e grupos de quatro pessoas. Para fazer o giro para a lateral em duplas e grupos, as idosas formaram uma coluna e distanciaram-se uma da outra, de forma que pudessem deitar no tatame na posição estendida e segurar o pé de uma das colegas, o giro foi sincronizado para a mesma direção.

Iniciamos o trabalho com o rolamento para frente, a partir das orientações adaptadas de Kronbauer (2018). A figura 1 apresenta algumas idosas fazendo o rolamento para frente grupado, trabalhamos também o rolamento para frente afastado. Para garantir a segurança das alunas, duas professoras auxiliaram e deram apoio durante o movimento, além disso, pedimos

para que elas prendessem uma folha de papel entre o queixo e o peito, visando manter o pescoço na posição de segurança.

Figura 1 – Idosas realizando o rolamento para frente com o auxílio das professoras

Fonte: Acervo do Projeto Circo em Contextos

Cabe destacar que a disponibilidade individual em participar das atividades foi respeitada. Todas as idosas participaram do jogo proposto como aquecimento e também da parte dos alongamentos e das posturas básicas da ginástica. No entanto, algumas idosas optaram por não executar o rolamento, afinal, ficar de cabeça para baixo e perder temporariamente as referências visuais é uma experiência que pode despertar certo receio. Ainda assim, todas se mantiveram atentas ao processo de experimentação das colegas e as motivaram, a cada rolamento executado todas batiam palmas como se estivessem em um espetáculo, exaltando as potencialidades do corpo idoso que raramente são exploradas.

Na aula seguinte uma das idosas relatou as professoras:

> Veja eu fiz cambalhota. Quando contei para minha filha ela não acreditou que fiz cambalhota na aula. E essas coisas fazem eu me sentir mais viva sabe, quando era criança nem tinha essas coisas pra gente fazer. Por isso é bom vir

> aqui (Relato de uma aluna transcrito literalmente para o Diário de Campo, 11/08/2022).

Podemos notar que a "cambalhota" despertou na idosa o sentimento de se sentir mais viva, pois o rolamento não era um movimento presente em seu cotidiano. Por outro lado, sua filha ficou incrédula com o relato da mãe, afinal, a visão que se construiu sobre o corpo idoso e que dita o que ele pode ou não fazer, deixa as pessoas espantadas com a fuga dos padrões (GEREZ ET. AL., 2010). Esse fato não foi notado apenas nesse relato, sempre que comentamos sobre a realização de aulas de circo com idosas as pessoas ficam surpresas, espantadas e ao que parece, isso se justifica pelo distanciamento da visão que se tem sobre os corpos circenses e o corpo idoso.

A partir do relato mencionado, percebemos a importância daquele movimento na inCORPOração de uma forma de ser idosa para além das perdas e limitações amplamente associadas à esta fase da vida. Esse fato traz à tona a necessidade de oferecer práticas corporais diversificadas aos idosos, fazendo-os se sentirem mais vivos, o que pode resultar em pessoas mais participativas, ativas e autônomas. Se, por um lado, o corpo idoso apresenta algumas limitações em decorrência da idade, ele também tem potencialidades a serem despertadas. Cabe aos professores oferecer orientações e espaços para que essas potencialidades possam ser expressadas, garantindo a segurança desse corpo.

Acreditamos que as experiências com as práticas circenses contribuem para fortalecer a autonomia das idosas, e que atividades diferenciadas como essa podem ajudar a construir uma nova visão sobre o envelhecimento. Além disso, Kronbauer, Scorsin e Trevizan (2013, p.180), afirmam que estas práticas permitem ao idoso "[...] criar uma linguagem corporal própria e potencializar suas relações e sua comunicação com o mundo de maneira autônoma, talvez as atividades circenses possibilitem a construção da autonomia também em outras esferas da vida".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou relatar a experiências das oficinas de acrobacias de solo com idosas da UATI desenvolvidas pelo Circo em Contextos.

ISSN: 2175-5930

As oficinas de práticas corporais circenses para as idosas vêm se configurando como um espaço no qual o corpo idoso é respeitado, reconhece suas limitações e, sobretudo, explora suas potencialidades. Ademais, o ensino das práticas corporais circenses para idosas abre caminho para a ressignificar os sentidos atribuídos ao corpo idoso, contribuindo também para a construção de uma nova visão sobre o envelhecimento, além de despertar a expressividade e a criatividade, ampliando os olhares sensíveis.

REFERÊNCIAS

DA SILVA, W. P. Extensão universitária: Um conceito em Construção. **Revista Extensão & Sociedade**, *[S. l.]*, v. 11, n. 2, p. 21-32, novembro 2020.

GEREZ, A. G.; VELARDI, M.; CÂMARA, F. M.; MIRANDA, M. L J. Educação física e envelhecimento: uma reflexão sobre a necessidade de novos olhares e práticas. **Motriz**. Rio Claro, São Paulo, v. 16 n. 2 p. 485-489, abr./jun., 2010.

KRONBAUER, G. A. **Manifestações Corporais Expressivas e a Educação Física na Escola**. Guarapuava: NEAD/ UNICENTRO, 2019.

KRONBAUER, G. A. **Circo como conteúdo da Educação Física na Educação Básica**. Guarapuava: NEAD/ UNICENTRO, 2018.

KRONBAUER, G. A. K.; SCORSIN, D. M.; TREVIZAN, M. Significado do Circo e das Atividades Circenses para idosos da UATI. **Estud. Interdiscipl. Envelhec**., Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 167-183, junho 2013.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno CEDES**, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

SCHNEIDER, R. H.; IRIGARAY, T. Q. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 4, p. 585-593, dezembro 2008.

TUCUNDUVA, B. B. P.; BORTOLETO, M. A. C. O circo e a inovação curricular na formação de professores de Educação Física no Brasil. **Movimento,** v. 25. p. 01-14, 2019.

CONSTRUINDO PRÁTICAS EDUCATIVAS DE COOPERAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DA IGUALDADE NA DIFERENÇA[1]

BUILDING EDUCATIONAL PRACTICES OF COOPERATION FOR LEARNING EQUALITY IN DIFFERENCETITLE IN ENGLISH

CONSTRUYENDO PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE COOPERACIÓN PARA EL APRENDIZAJE IGUALDAD EN LA DIFERENCIA

Lilian Silva De Sales
Universidade Federal Do Pará - (UFPA)
Maria Beatriz Neres Camelo
Universidade Federal Do Pará - (UFPA)
Renata Vivi Cordeiro
Universidade Federal Do Pará - (UFPA)

INTRODUÇÃO

Projeto de Extensão Construindo Práticas Pedagógicas de Cooperação para Aprendizagem da Igualdade na Diferença, foi realizado de abril de 2022 a março de 2023, para sensibilizar acerca da cooperação como caminho possível para a construção de uma práxis que respeite as diferenças.

A aprendizagem é fruto da práxis – a percepção de que ao olharmos para nós mesmos/as, nossas dificuldades, nossas possibilidades e compartilharmos através da vivência dialógica com os/as demais, podemos construir conhecimento situado, contextualizado. Nesse sentido, propusemos o referido projeto com muitas vivências lúdicas situadas, com dinâmicas corporais nas quais pudéssemos viver experiências coletivas e individuais.

O projeto foi desenvolvido com crianças e jovens de 7 a 17 anos, atendidas pelo Clube de Mães do Rouxinol, no bairro do Jaderlândia, na periferia do Município de Castanhal, Estado do Pará. Objetivamos apresentar algumas das experiências, desenvolvidas ao longo do projeto.

GÊNERO, RAÇA E CLASSE COMO ESTRUTURANTES DE VIOLÊNCIAS

[1] O presente projeto concorreu e foi aprovado pelo edital PIBEX/UFPA-2022, contando com o apoio financeiro de natureza bolsa de extensão para discente.

Dentre as várias violências sociais, se destacam as desigualdades de gênero, racial e de classe. Essas desigualdades estruturais podem ser medidas em números cada vez mais crescentes pelos institutos e agências de pesquisa quantitativa no Brasil e no mundo.

Segundo o IBGE[2] a concentração de renda no Brasil aumentou em 2018, aumentando o abismo já existente entre ricos e pobres (ANFIP, 2020). O rendimento mensal de trabalho dos 1% mais ricos foi 34 vezes maior que o da metade mais pobre em 2018. Isso significa que os mais ricos tiveram ganho médio mensal de R$27.744,00, enquanto os 50% mais pobres ganharam R$820,00 (ANFIP, 2020). Voltamos para o mapa da fome, uma tragédia marcada pela violência da miséria, da exclusão e morte.

Em termos mundiais, segundo a OXFAN BRASIL, "o 1% mais rico do mundo ficou com quase 2/3 de toda riqueza gerada desde 2020 – cerca de US$ 42 trilhões, seis vezes mais dinheiro que 90% da população global conseguiu no mesmo período (OXFAN BRASIL, 2023). A pandemia agrava o quadro de desigualdade social já existente, pois os dados apresentados levam em conta o ano de início da pandemia do COVID 19.

Em relação as desigualdades de gênero no Brasil, umas das expressões mais impactantes é a violência de gênero. Segundo o relatório Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil[3], de 2023, os dados da violência de gênero expressam-se de forma complexa em variáveis diversas e o quadro pandêmico também propiciou um cenário bastante complexo. Para os dados sobre violência de gênero, o relatório indica que o espaço doméstico é o local de maior vulnerabilidade para as mulheres.

A situação de isolamento social provocada pela pandemia do COVID 19, expôs ainda mais as mulheres à violência e dificultou seu acesso a ajuda e apoio externo, já que muitas mulheres aproveitam a saída para o trabalho ou para realizarem tarefas fora de casa, para buscarem ajuda ou irem às delegacias. Esse convívio forçado com o agressor no espaço da casa, expressam uma aparente estabilidade na frequência das denúncias, mas escondem as dificuldades reais das mulheres ao acesso a socorro durante o período.

Em relação ao local onde a violência aconteceu, 53,8% das mulheres que sofreram violência afirmaram que o episódio mais grave dos últimos 12 meses ocorreu em casa. Este percentual apresentou

[2] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
[3] Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil – 4o edição, foi produzido pelo Fórum Brasileiro de segurança Pública, Instituto de Pesquisas Datafolha, 2023.

um aumento de mais de 10 pontos percentuais em relação à primeira edição da pesquisa, realizada em 2017, quando 43,3% das mulheres responderam terem sido vítimas de violência em suas residências. Na edição de 2021, cujo período analisado incluiu o auge do isolamento social durante a pandemia de Covid-19, 48,8% da violência sofrida aconteceu em casa. Ou seja, mesmo com o relaxamento da pandemia, o espaço menos seguro para as mulheres continua sendo dentro de casa. (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, INSTITUTO DATAFOLHA, p. 12, 2023).

O relatório mostra que 33,4% das mulheres brasileiras com 16 anos ou mais sofreram violência física e/ou sexual por parte de parceiro íntimo ou ex. Esse percentual é maior do que a média global, de 27% (OMS)[4] (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, INSTITUTO DATAFOLHA, INFOGRÀFICO, 2023, p.01).

Considerando a intersecção entre gênero, raça e classe, podemos observar que entre as maiores vítimas da violência contra as mulheres encontram-se as mulheres negras. Do total de mulheres vítimas de violência no brasil, 65,6% são negras, enquanto 29,0% são brancas ((FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, INSTITUTO DATAFOLHA, INFOGRÀFICO, 2023, p.01).

Essa discrepância numérica relacionada a uma análise interseccional demonstra como fatores como a pobreza, a falta de acesso à informação, a educação e as políticas públicas de segurança e assistência social qualificadas, vulnerabilizam as mulheres negras e pobres de maneira violenta. Bem como reforça a necessidade de analisar as experiências de opressão de gênero considerando a relação de interseccionalidade entre diversos marcadores sociais da desigualdade, especialmente gênero, raça e classe (CRENSHAW, 2002).

A desigualdade de gênero também se reflete em outras formas de violência como nos mostra o documento Atlas da violência (CERQUEIRA, 2021), que analisa todos os dados de violência no país, por Estado. O documento revela:

Em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0%

[4] Violência que é caracterizada como aquelas sofridas ao longo da vida.

do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras (CERQUEIRA, 2021, p.49).

Compreendemos que a produção da violência se dá na e pela estrutura social classista, racista e machista, que educa para a competição e naturalização das desigualdades que promove.

Nesse sentido, nos baseamos nos estudos feministas e de gênero, bem como nas produções de jogos cooperativos para propormos as práticas desenvolvidas durante o projeto. As práticas de jogos cooperativos, buscam contribuir na subversão de uma ordem individual para outra coletiva, baseada no brincar juntos, na resolução coletiva de problemas nos quais cada pessoa contribui com o que pode oferecer de melhor para o alcance dos objetivos comuns.

A COOPERAÇÃO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE E O COMBATE À VIOLÊNCIA – A EXPERIÊNCIA DO PROJETO

O projeto de extensão, objeto deste relato, vincula-se a Faculdade de Educação Física do Campus da UFPA, no município de Castanhal, aprovado no edital PIBEX/2022; ficou conhecido como “jogos cooperativos”, por ter como princípio essencial do trabalho as atividades cooperativas. Foi desenvolvido no bairro Jaderlândia, em parceria com o Clube de Mães do Rouxinol, com o objetivo de oportunizar às crianças e adolescentes, vivências esportivas e de lazer, com a intencionalidade de promover o respeito a diversidade/diferença (SALES, 2022).

Nossa intenção no projeto foi ressaltar a diferença a partir do princípio da alteridade humana através do jogo e atividades cooperativas, considerando que a noção de outro/a, ressalta que a diferença constitui a vida social, à medida que esta efetiva-se através das dinâmicas socais. Assim sendo a diferença é, simultaneamente, a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito (VELHO, 2008).

Mas tensão e conflito podem ser negociados à medida que compreendermos a importância fundamental que tem a/o outra/o para a constituição de nós mesmas/os, pois se há na vida social a competição entre as pessoas, há também experiências de cooperação e de compartilhamento. A competição e a cooperação são parte de nossa aprendizagem social e se atrelam ao tipo de projeto de sociedade que se deseja construir.

Em face a todas as desigualdades sociais, de gênero e raciais urge construir experiências educativas nas quais as crianças, as/os jovens e as/os adultas/os possam reconhecer a importância das/os outras/os para sua construção pessoal.

Para Orlick

> A sociedade humana tem sobrevivido porque a cooperação de seus membros tornou possível a sobrevivência. A cooperação contínua é talvez mais importante para o homem que para qualquer outra espécie, porque a ação humana tem um efeito direto sobre todas as outras espécies (1989, p.22).

Então, precisamos resgatar essa nossa "natureza" cooperativa para reconhecer no/a outro/a, que é diferente de mim, um/a aliado/a e não um/a inimigo/a com o/a qual eu estou em constante competição destrutiva.

No que tange aos procedimentos metodológicos, compreendemos que a aprendizagem é fruto da práxis. Nesse sentido, propusemos o planejamento das atividades lúdicas com muitas vivências situadas, com dinâmicas nas quais pudéssemos viver experiências coletivas e individuais.

Fizemos uma formação com a bolsista [5] e as/os voluntárias/os do projeto, para encaminharmos o planejamento inicial das atividades e o cronograma de atendimento, considerando que as atividades ocorriam em todos os sábados pela manhã, das 9 às 12h.

Contávamos com um quantitativo de 18 monitores/as e uma bolsista, os/as quais eram distribuídos em escala, por grupos não fixos, para promover a interação entre eles/as. Essa escala observava a disponibilidade do/a monitor/a, mas também um equilíbrio na quantidade de pessoas disponíveis por sábado. A bolsista e a coordenadora do projeto estavam presentes em todos os sábados, bem como uma pessoa representante do Clube de Mães.

É importante ressaltar que o planejamento foi constantemente alterado de acordo com as necessidades do trabalho, tendo em conta as contribuições das crianças e jovens que participaram do programa. Portanto, a cada sábado, o grupo escalado organizava um conjunto de atividades a serem vivenciados pelas crianças e adolescentes.

As crianças e adolescentes apresentavam interesses completamente diferentes em relação as atividades. Entre os/as menores, os jogos cooperativos tinham bastante aceitação;

[5] selecionada através de seleção pública.

ISSN: 2175-5930

entre os maiores, principalmente os adolescentes do gênero masculino, o futsal era o de maior preferência.

Além da experiência de organizar e planejar o trabalho no projeto, mantivemos mensalmente um momento de formação e avaliação constante do nosso trabalho pedagógico. Nesses encontros nós discutíamos tudo o que produzíamos e todas as experiências que eram vivenciadas com as crianças, mediados por referenciais teóricos. Ação-reflexão-ação compunham a base de nossa formação ao longo de todo o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grande parte do projeto ocorreu, efetivamente, no ano de 2022, um dos anos mais difíceis para as universidades brasileiras, pois estas experimentaram cortes vigorosos em seus orçamentos pelo governo federal, os quais comprometeram fortemente o seu trabalho em todas as frentes – ensino, pesquisa e extensão.

O projeto foi apoiado pelo edital PIBEX/2022 com apenas uma bolsa para discente. Não havia mais nenhum recurso para compra de materiais ou outras bolsas. Realizamos o projeto num bairro periférico, com meio de transporte urbano precário, enfrentamos grandes dificuldades para o deslocamento dos/das monitores/as, em todos os sábados em que desenvolvemos o projeto. A equipe de trabalho era transportada no carro particular da coordenadora do projeto ou por Uber, financiado com recursos da coordenação.

Fizemos esse destaque, sobre a precariedade do trabalho, para enfatizar que o projeto se desenvolveu, à revelia da infraestrutura necessária para que se desenvolvesse, mas com o compromisso e a compreensão de que aquele espaço de formação e de interação social entre a universidade e a comunidade, produziria uma experiência de qualidade para todos/as envolvidos/as.

REFERÊNCIAS

BRASIL, OXFAM. A “sobrevivência” dos mais ricos. Disponível em https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/a-sobrevivencia-do-mais-rico/. Acesso em: 23 abril, 2023.

BUENO, S. et all. Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil – Infográfico. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, INSTITUTO DATAFOLHA, 2023.

CERQUEIRA, D. et all. **Atlas da Violência**. São Paulo: FBSP, 2021.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 10, p. 171-188, 2002.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo Círculo do Livro, 1989.

SALES, L. **Construindo Práticas Pedagógicas de Cooperação para Aprendizagem Lúdica da Igualdade na Diferença**. Projeto de Extensão. Faculdade de Educação Física, PIBEX/UFPA, 2022.

Site anfip.org.br consulta no dia 21 de janeiro de 2020.

VELHO, G. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** 8.ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2008.

DEFICIENTES VISUAIS E PRÁTICA DE ATLETISMO PARALÍMPICO: UMA ANÁLISE BIOECOLÓGICA[1]

VISUALLY IMPAIRED PEOPLE AND PARALYNPIC ATHLETIC PRACTICE: A BIOECOLOGICAL ANALYSIS

PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL Y PRÁCTIA ATLÉTICA PARALÍMPICA: UN ANÁLISIS BIOECOLÓGICO

Alexsandro dos Santos Lopes,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Fabyana Ribeiro Ferreira Bernades,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Anselmo de Athyde Costa e Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Papalia e Feldman (2013) conceituam o desenvolvimento humano como uma área de conhecimento que trata dos processos de mudança e da evolução dos seres humano durante o decorrer da vida, indo desde a concepção até o fim da vida. Considerando, pois, toda essa complexidade, o desenvolvimento humano passa a ser concebido a partir de cinco principais diferentes perspectivas, tais como: Psicanalítica, Aprendizagem, Cognitiva, Contextual e Evolucionista/Sociobiológica.

Nesta pesquisa, interessa-nos trabalhar a partir da abordagem contextual, uma vez que iremos levar em conta fatores internos e externos, culturais e sociais que interferem nas características individuais e coletivas do indivíduo com deficiência visual.

Iemos, pois, trabalhar com a Teoria do Desenvolvimento Humano, que entende este a partir de um ciclo que revela os processos de evolução do indivíduo. Essa teoria, segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), compreende que desde o momento da concepção há início, nos seres humanos, um processo de transformação que continuará até o fim da vida, uma única célula se desenvolve até se tornar um ser vivo, uma pessoa que respira, que anda e que fala.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

A Teoria Bioecológica proposta por Urie-Bronfenbrenner (1996) identifica cinco níveis de processos ambientais que interferem na vida do indivíduoem seu amplo contexto, do menor para o maior, do mais íntimo para o mais abrangente, sendoeles: Microssistema, Mesossistema, Exossistema, Macrossistema e Cronossistema.

Segundo Benetti *et al*. (2013), esses sistemas são definidos por Bronfenbrenner a partir de aspectos mais específicos a aspectos mais amplos. O microssistema, por exemplo, diz respeito a algo mais intimista, do dia a dia, com pessoas próximas do convívio diário, como a família, amigos da rua do bairro onde a pessoa mora, amigos da escola, professores etc. O mesossistema, por sua vez, se caracteriza como o entrelaçamento de vários microssistemas, a exemplo de uma reunião escolar que envolve pais, professores e alunos. Isto é, são vários microssistemas em um único ambiente proporcionando interações que podem afetar a vida do indivíduo de forma positiva ou negativa.

O exossistema, segundo o autor, ocorre quando um microssistema se junto a um sistema de instituições externas, como, por exemplo, o sistema de transporte público que, se parar de funcionar, afeta toda uma comunidade. Já o macrossistema trata de aspectos mais abrangentes, como questões culturais, políticas, crenças religiosas, sistemas econômicos e como a sociedade afeta a vida de um indivíduo. Por fim, o cronossistema, que, conforme Benetti *et al.* (*ibidem*), refere-se ao tempo e como o tempo pode interferir na vida da pessoa. Mudanças de moradia em curtos espaços de tempo, por exemplo, levam o indivíduo a ter que passar por sucessivos processos de adaptação.

Outro ponto a destacar diz respeito à resiliência, fenômeno que vem despertando interesse em várias áreas de conhecimento. Segundo Fontes e Brandão (2013), ela passou a ser utilizada na Psicologia para caracterizar a capacidade humana de passar por experiências adversas sucessivas sem prejuízos para o seu desenvolvimento, superando e, até mesmo, se fortalecendo diante das adversidades da vida.

Assim, de acordo com Placco (2002, pp. 7-8), a resiliência pode ser definida como:

> A capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, dereagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates.

Levando em consideração os sistemas já citados da teoria bioecológica, iremos destacar apenas o Microssistema, o Mesossistema e o Cronossistema e relacioná-los à resiliência. Neste sentido, a resiliência será concebida como um aspecto imprescindível para a formação do atleta, em especial do atleta com deficiência visual, por entendermos que a relação entre este atleta e os ambientes em que ele se insere (dentro os quais se destaca o ambiente proporcionado pela modalidade atletismo paralímpico) pode promover a superação de barreiras físicas, emocionais e sociais.

METODOLOGIA

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada que foi realizada através de roteiro de entrevista. Partindo disto, buscamos identificar a relação entre os sistemas (microssistema, mesossistema e cronossistema) apresentados por Bronfenbrenner (1996) à noção de resiliência proposta por Rutter (1999) e discutida por Placco (2002), para que, dessa maneira, analisássemos os dados que foram coletados nos relatos dos atletas que estão envolvidos nesta investigação, haja vista que esses dados nos proporcionaram um panorama geral de um antes e de um depois na vida dos deficientes visuais enquanto atletas paralímpicos.

Para a análise, direcionamos perguntas que se relacionam mais estritamente a determinado sistema que delimitamos para esta pesquisa, isto é, o microssistema, o mesossistema e o cronossistema. Desse modo, o questionário de 10 perguntas ficou distribuído da seguinte maneira: de 01 a 03 são perguntas direcionadas ao microssistema; de 04 a 06 são perguntas direcionadas ao mesossistema; e de 07 a 10 são perguntas direcionadas ao cronossistema. Por meio dessa distribuição, observamos a resiliência e seu impacto em aspectos físicos, cognitivos e psicossociais dos atletas envolvidas nesta investigação.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 4 (cinco) atletas deficientes visuais do sexo feminino e masculino, entre 12 e 18 anos, visto que, segundo o ECA (2017), lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, essas idades compreendem a categoria “adolescente”. Esses adolescentes são os atletas paralímpicos da instituição Unidade Especializada Estadual José Álvarez de Azevedo (UEEJAA), localizada em Belém – PA. A escolha da ueejaa se deu devido ao fato de ela ser a única instituição pública do estado do Pará a atender deficientesvisuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ISSN: 2175-5930

a. Microssistema: Em geral, as respostas mostram que os atletas tiveram conhecimento sobre o atletismo paralímpico por meio da UEEJAA, em especial pela figura da técnica, representando aqui um microssistema importante para esse primeiro momento de contanto entre atletismo paralímpico e futuros atletas com deficiência visual.

> Atleta 1: "[...] a professora (técnica) veio falar comigo sobre os esportes, me explicousobre o esporte paralímpico e depois conversou com minha mãe".
> Atleta 2: "[...] de cara, eu não me interessei, mas ela insistiu tanto que acabei indo conhecer, e comecei a gostar".

Observamos que houve, inicialmente, uma certa resistência dos atletas e de alguns familiares por considerarem o fator deficiência visual como uma barreira para a prática do esporte, ao levarem em conta os rótulos sociais e os pré-julgamentos sobre a pessoa com deficiência visual. Isso indicia o capacitismo que, segundo Vendramin (2019, p. 17), trata sobre "a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes". Por isso, a atuação da técnica se coloca aqui como fundamental para a inserção desses indivíduos no mundo esportivo. E, ao agir desse modo, a ponto de fazer os alunos se perceberem como capazes de atuar por meio do esporte paralímpico, o microssistema, representado pela figura da professoraKátia, potencializa a resiliência desses jovens atletas.

b. Mesossistema: Sabemos que o mesossistema, conforme Bronfenbrenner (1996), diz respeito ao entrelaçamento de vários microssistemas em um mesmoambiente. Observamos, pois, que o atletismo paralímpico oferecido pela UEEJAA oportuniza a participação dos atletas em eventos esportivos que, por sua vez, representam mesossistemas que põe em contato diversos microssistemas com o indivíduo.

Para o atleta 3 (que não nasceu com a deficiência visual, pois a adquiriu depois, e em decorrência disto passou a se isolar do mundo), a participação nesse tipo de evento foi fundamental para que ele passasse a encarar sua deficiência de outra maneira, uma vez queele presenciou pessoas com diversas deficiências praticando e disputando modalidades esportivas em um evento esportivo de nível nacional.

ISSN: 2175-5930

> Aleta 3: "[...] depois que eu fiquei cego, eu me fechei, fiquei antissocial, e muitas coisasque as pessoas com deficiência faz eu não sabia. Depois que eu fui para São Paulo, na competição nacional, e pude vivenciar, ver todo tipo de deficiência, e fazendo tudo... tipo, cegoluta judô, cego joga futebol, natação, cara... eu posso fazer o que eu quiser e poder ver isso, pois antigamente eu era o único cego da minha escola".

O Atleta 2, posto em interação com outros microssistemas em um mesmo ambiente, passa a conviver com outras realidades que se assemelham a sua no que diz respeito à deficiência. Essa experiência, que não era vivida e oportunizada em sua antiga escola, gera um impacto resiliente no atleta. Ele passa a conceituar a deficiência de tal modo que desloca a deficiência da incapacidade.

c. Cronossistema: As questões de 07 a 10 estão direcionadas ao cronossistema, são perguntas que, de um modo geral, tratam da relação com frustrações, dos impactos que a modalidade trouxe para os atletas, do papel da UEEJAA para o desempenho na modalidade paralímpica e de um percurso que abrange um antes e um depois como atletas.

A resposta do Atleta 1 corrobora para pensarmos a resiliência sobre o aspecto da autonomia, característica geralmente ausente na vida das pessoas com deficiência, uma vez que, desde a infância, "aos cegos foi impingido com sucesso o rótulo de dependentes" (MACHADO, 2002, p. 52). Esse atleta, por exemplo, não executava coisas básicas dentro de sua casa, havia sempre a dependência por outras pessoas que pudessem fazê-las por ele. Com o passar do tempo, a prática do atletismo paralímpico e as experiências adquiridas a partir desse relacionamento passaram a gerar impactos positivos no que diz a emancipação desse indivíduo.

> Atleta 4: "[...] quase sempre as pessoas faziam tudo para mim, eu não fazia nada sozinho, agora já tenho a liberdade de fazer algumas coisas só, o esporte me deu uma autonomia".

A qualidade de vida também se reflete na coordenação motora. O sedentarismo, segundo Carroll *et al*. (2014), é um dos problemas mais recorrentes na vida da pessoa com deficiência visual, e isso se dá principalmente pela falta de confiança em si e pela dependência exacerbada a outras pessoas. A prática do esporte paralímpico, que trabalha com a velocidade, a coordenação motora, o equilíbrio, a força, a orientação espacial e a orientação corporal

colocam-se como uma opção para a superação dessa barreira física, proporciona uma atitude resiliente no individuo para que ele se veja diante de uma questão a ser ultrapassada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos observar que a prática do atletismo paralímpico traz benefícios físicos, sociais e psicológicos aos atletas com deficiência visual, a partir de fatores contextuais específicos ou amplos, tais como: o processo de aceitação como pessoa com deficiência, a relação com familiares, amigos etc., o envolvimento em ambientes em que há pessoas cegas com outras experiências de vida, o processo de adaptação às técnicas do esporteparalímpico etc., tudo isso contribuindo positivamente para que o atleta assuma uma postura resiliente diante das adversidades impostas a sua condição fisiológica.

REFERÊNCIAS

BENETTI, I. C. et al. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicología**, v. 9, N. 16 / enero-diciembre, 2013, pp. 89-99. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305286752_Fundamentos_de_la_teoria_bioecologica_de_Urie_Bronfenbrenner. Acesso em: 02 abr. 2023.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARROLL, D. D. et al. Vital signs: disability and physical activity - United States, 2009-2012**. Morbidity and Mortality Weekly Report**, 2014, pp. 407–413. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/mm6318a5.htm. Acesso em: 04 abr. 2023.

ECA 2017. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal número nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Versão atualizada. – CEDECA - Rio de janeiro.

FONTES, R. C.C.; BRANDÃO, M. R. F. A resiliência no âmbito esportivo: uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano. **Motriz**, Rio Claro, v. 19 n. 1, p. 151-159, jan./mar., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/motriz/a/Rb5rd3DJsMyXzdKJrvLvP8m/. Acesso em: 04 abr. 2023.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendo o desenvolvimento motor**. Porto Alegre/Rio Grande do Sul. AMGH, 2013.

MACHADO, F. E. **Crianças cegas:** uma etnografia das classes de alfabetização do Instituto Benjamin Constant. 2002. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. **Desenvolvimento humano.** – 12. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2013.

PLACCO, V. M. N. S. Prefácio. In: TAVARES, J. (Org.) Resiliência e Educação. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7-12. RUTTER, M. **Resilience concepts and findings: implications for family therapy**. Journal of Family Therapy. Oxford. v. 21, p. 119-144, 1999.

RUTTER, M. Resilience concepts and findings: implications for Family therapy. **Journal of FamilyTherapy**. Oxford. v. 21, p. 119-144, 1999. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-6427.00108. Acesso em: 08 abr. 2023.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In: **Simpósio Internacional repensando mitos contemporâneos,** (2019).

DISCIPLINAS DE TEMÁTICAS INCLUSIVAS NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE DAS EMENTAS CURRICULARES

DISCIPLINES WITH INCLUSIVE THEMES IN PHYSICAL EDUCATION CURRICULA IN MINAS GERAIS: AN ANALYSIS OF CURRICULAR MENUS

DISCIPLINAS CON TEMÁTICAS INCLUSIVAS EN LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN MINAS GERAIS: UN ANÁLISIS DE LOS MENÚS CURRICULARES

Márcio José Rodrigues da Silva,
Universidade Federal de Viçosa - (UFV)
Soraya Dayanna Guimarães Santos,
Universidade Federal de Alagoas - (UFAL)

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a temática formação de professores é um assunto que perpassa por crescentes discussões no meio acadêmico e científico. Dessa forma, ao voltarmos nossas discussões sobre a formação inicial de professores de Educação Física em temáticas inclusivas, necessitamos destacar a Resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018, em seu artigo nº 5, no 2º parágrafo onde aponta a necessidade de formar o profissional para a intervenção junto a pessoa com deficiência, devendo esta ser contemplada nas duas etapas (etapa comum e específica) e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura (BRASIL, 2018).

Desde modo, ao debatermos sobre o currículo presente nos cursos de licenciatura, precisamos resgatar a Resolução CNE/CP n.º02/15 (BRASIL, 2015) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada. A Resolução n.º 02/2015 indica que

> Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional,

ISSN: 2175-5930

Língua Brasileira de Sinais (Libras), **educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p.11, grifo nosso).

Diante dessa perspectiva, é instigante pensarmos em como as universidades vêm elaborando seus currículos para a formação de profissionais aptos a atender à demanda dos públicos da Educação Especial.

Nos currículos dos cursos de Educação Física, apesar de encontramos condições estruturais e curriculares para o atendimento das demandas da inclusão, sendo obrigatória a disciplina de temática inclusiva na matriz curricular, nos deparamos com a carga horária reduzida e poucas disciplinas que realizem a interdisciplinaridade com as temáticas inclusivas (ROSSI-ANDRION; MUNSTER, 2013; ROSSIA-NDRION; MUNSTER, 2019). Ademais, autores como Rossi-Andrion e Munster (2019), Silva e Drigo (2012) afirmam não haver padrões curriculares para a formação de profissionais preparados para a atuação com a atividade física adaptada, afirmando não existir um delineamento de como o currículo é conduzido/construído, onde muitas vezes, ocorre o distanciamento entre a formação inicial acerca dos contextos da diversidade e da inclusão.

OBJETIVO

Analisar as ementas curriculares das disciplinas de temática inclusiva nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Educação Física das Instituições de Educação Superior (IES) das regiões da Zona da Mata Mineira e do Campo das Vertentes do estado de Minas Gerais.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo e documental (GIL, 2002), onde foram analisados os PPCs de IES dos cursos de Educação Física da Zona da Mata Mineira e do Campo das Vertentes do estado de Minas Gerais. Para execução dessas buscas foi utilizado a ferramenta e-MEC (https://emec.mec.gov.br/). As IES foram selecionadas da seguinte forma: I) Busca ampliada acerca das IES públicas (Estaduais e Federais) de Minas Gerais (91); II) aplicado um filtro para selecionar apenas as IES que ofereciam Cursos de graduação em Educação Física (habilitação em Licenciatura e/ou Bacharelado), totalizando 19; III) foi feito um recorte para as IES Federais e Estaduais das regiões da Zona da Mata Mineira e Campo das Vertentes. A escolha das regiões

supracitadas, deu-se a partir de estudos narrando as desigualdades encontradas nelas, abarcando áreas fundamentais para a sociedade, dentre elas a educação.

Sendo assim, encontramos um total de 6 IES, sendo três da Zona da Mata Mineira (Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF - Campus Juiz de Fora e Campus Governador Valadares; Universidade Federal de Viçosa-UFV- Campus Viçosa e Campus Florestal; e IFSMG - Campus Rio Pomba) e três no Campo das Vertentes (Universidade Federal de São João Del Rei-UFSJ; Universidade Federal de Lavras-UFLA e Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais-Campus Barbacena), não foram encontradas IES Estaduais que ofereciam tal formação nas regiões mencionadas. A UFJF, UFV, UFLA e UFSJ ofereciam habilitações em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, no entanto, a UFJF-GV oferece apenas bacharelado. Já a UFV-Florestal, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais- Campus Rio Pomba e Barbacena apenas Licenciatura, no entanto, o campus UFV-Florestal foi desconsiderado nessa pesquisa por não fazer parte das regiões selecionadas IV) Em seguida, foram feitas buscas pelos sites oficiais das IES, com a finalidade de encontrar os PPC's dos cursos de Licenciatura em Educação Física que estavam disponíveis, totalizando seis IES.

Quadro 1: Disciplinas de temáticas inclusivas nas IES

INSTITUIÇÃO	REGIÃO	Nº DE DISCIPLINAS	NOMENCLATURA	CARGA HORÁRIA/ OFERTA
Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF	Zona da Mata Mineira	4	Educação Física Adaptada Prática da EFI Adaptada Educação Física Inclusiva Prática da EFI Inclusiva	30 horas-Obrigatória 30 horas-Obrigatória 30 horas-Obrigatória 30 horas-Obrigatória
Universidade Federal de Viçosa-UFV (Campus Viçosa)	Zona da Mata Mineira	3	Educação Física Adaptada I Educação Física Adaptada II Educação Física Adaptada III	60 horas-Obrigatória 60 horas-Obrigatória 30 horas-Eletiva
IF Sudeste de Minas Gerais-IFSMG (Campus Rio Pomba)	Zona da Mata Mineira	2	Prática Pedagógica Educação Física Inclusiva Estágio na Educação Física Inclusiva	72 horas-Obrigatória 33 horas-Obrigatória

ISSN: 2175-5930

Universidade Federal São João del Rei- UFSJ	Campo das Vertentes	1	Educação Física Adaptada	72 horas-Obrigatória
Universidade Federal de Lavras-UFLA	Campo das Vertentes	1	Educação Física e Inclusão	68 horas-Obrigatória
IF Sudeste de Minas Gerais-IFSMG (Campus Barbacena)	Campo das Vertentes	2	Educação Inclusiva Educação Física Adaptada	30 horas-Obrigatória 45 horas-Eletiva

Fonte: Autores da pesquisa

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os autores Salerno et al. (2018) ressaltam que, em diferentes localidades no Brasil, os cursos de Educação Física passaram a englobar diferentes dimensões humanas como alicerces para a discussão inclusiva, como sociais, culturais, educacionais e psicológicas, concebendo uma discussão mais significativa acerca dessa questão.

Por meio do levantamento realizado, buscou-se analisar as ementas tal como as referências apresentadas nas disciplinas de temática inclusiva. Ao observarmos as ementas verificamos que das 13 disciplinas de temática inclusiva oferecida pelas IES, 6 possuíam a nomenclatura “Educação Física Adaptada”, percebe-se que tal termo possui uma influência norte-americana, devido à tendência desenvolvimentista, reverberando nas matrizes curriculares da IES brasileiras (SILVA; DRIGO, 2012). Podemos apontar tal influência na ementa da UFSJ, possuindo um viés relacionado aos conceitos de saúde e reabilitação.

Outro ponto de discussão, foi a presença da única disciplina de estágio na perspetiva inclusiva, encontrada na instituição do IFSMG CAMPUS RIO POMBA, possuindo como finalidade fomentar a participação dos discentes em instituições que atendam alunos com deficiência, além de organizar atividades a partir das vivências dos alunos e a supervisão do professor orientador. Segundo Oliveira et al. (2021) o Estágio Supervisionado contribui significativamente para uma formação com vistas à inclusão das pessoas com deficiência, nesse sentido, utilizar o momento do estágio como espaço de reflexões.

ISSN: 2175-5930

Ao aprofundarmos em nossas análises, podemos fazer uma discussão da ementa da UFLA, percebemos que a instituição atualizou recentemente sua ementa curricular, onde conseguimos observar uma reestruturação em todo o conteúdo programático da disciplina, como a utilização da nomenclatura correta ao se tratar de pessoa com deficiência, discussões sobre a contextualização histórica e conteúdos dos aspectos legais. Em outro viés, percebemos que os diferentes tipos de deficiência também fazem parte das discussões dessa ementa, além de ter suas classificações, características e estratégias metodológicas para intervenção versadas nesse documento. Observamos que quanto mais novo é esse currículo, mais atual são as discussões propostas, os autores Tavares e Fumes (2020) recomendam que os cursos de graduação em Educação Física necessitam revisar seus currículos, considerando os aspectos instituídos pelas diretrizes curriculares mais recentes, onde dessa forma, irá garantir a incorporação e/ou a ampliação destas temáticas.

Já as ementas de temáticas inclusivas do IFSMG CAMPUS BARBACENA, além de debater importantes aspectos da Educação Especial e Inclusiva, percebe-se uma discussão voltada aos aspectos étnico-raciais, história da cultura afro-brasileira e africana, sabemos que a inclusão em educação possui uma visão ampla, identificando situações emergentes do contexto escolar, onde os processos que envolvem as práticas inclusivas visam aumentar a participação dos estudantes e reduzir as exclusões (PELUSO et al., 2020).

Ademais, algo que está exposto nas ementas das duas disciplinas de temática inclusiva do IFSMG BARBACENA é sobre a transversalidade presente no curso, por meio das atividades de extensão com os alunos e pacientes de instituição de educação especial da cidade, fazendo uma relação com as disciplinas de temáticas inclusivas (Educação Inclusiva e Educação Física Adaptada), bem como em todas as disciplinas específicas que compõem a matriz curricular do curso. Entende-se a importância em propiciar aos alunos a infusão do conhecimento entre as demais disciplinas curriculares ao longo de sua formação e, não apenas na disciplina de temática inclusiva (OLIVEIRA et al., 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise nas ementas curriculares presente nos PPC's, nos deparamos com a necessidade da articulação da disciplina de temática inclusiva com as demais, de modo que os conteúdos propostos possam vincular com as discussões que discorrem atualmente,

principalmente aquelas que são bem latentes, como o processo de formação adequado na perspectiva inclusiva. Podemos apontar que grande parte das disciplinas ofertadas adotaram o limite de 30h e 33h, enquanto o limite superior foi de 72 horas como carga horária.

Constatamos que parte da bibliografia das disciplinas de temáticas inclusivas apresentam uma diversidade de referências, que vão desde documentos legais sobre Educação Especial e inclusiva, até questões relacionadas às adaptações e estratégias dos conteúdos para os alunos com deficiência, entretanto, notamos que ainda se faz presente referências com influências biológicas e médicas, apresentando em alguns momentos termos como reabilitação. Concluímos que se torna necessário debates que garantam a ampliação e aprofundamento, na construção das ementas curriculares na perspectiva inclusiva das instituições analisadas, discussões mais enraizadas que possam difundir aspectos legais e pedagógicos, frente a uma formação que dialogue com as demandas educacionais e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02/2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Resolução CNE/CES 6/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 48 e 49. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 Mai 2023.

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

OLIVEIRA, P. S.; et al. Possibilidades formativas em Educação Física na perspectiva inclusiva. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp. 2, e021032, 2021. e-ISSN: 2237-258X. DOI:https://doi.org/10.30612/eduf.v11iesp.2.16490.

PELUSO, D. L. et al. Educação Física na educação (inclusiva?) de jovens e adultos: um retrato da produção científica na área. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, 2020.

ROSSI–ANDRION, P.; VILARONGA, C. A. R.; MUNSTER , M.A. Formação profissional inicial em atividade física adaptada: análise da produção científica internacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25056, 2019.

ROSSI, P.; MUNSTER, M. A. V. Formação profissional em Educação Física Adaptada: um estudo de caso. **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, v. 8, p. 1550-1561, 2013.

SALERNO, M. B. *et al*. O conceito de inclusão de discentes de educação física de universidades públicas do estado de São Paulo no contexto social da sua prática. **Movimento**, Porto Alegre, p. 721-734, set. 2018. ISSN: 1982-8918. DOI: 10.22456/1982-8918.78055. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/78055. Acesso em: 03 mai. 2023.

SILVA, C. S.; DRIGO, A. J. A educação física adaptada: implicações curriculares e formação profissional. **Coleção PROPG Digital (UNESP)**, 2012.

TAVARES, R. V. S.; FUMES, N.L.F. Atividade Física Adaptada nos currículos dos cursos de Educação Física das universidades públicas nordestinas. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 4, p. 1813-1836, 2021.

EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: DIÁLOGOS INTERSECCIONAIS COM A DIFERENÇA[1]

PHYSICAL EDUCATION AND TEACHER TRAINING: INTERSECTIONAL DIALOGUES WITH DIFFERENCE

EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN DOCENTE: DIÁLOGOS INTERSECCIONALES CON LA DIFERENCIA

Mauricio Barcelos de Barros Cruz,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Fabiana Zanol Araújo,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Flaviane Lopes Siqueira Salles,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Maria das Graças Carvalho Silva Sá
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

DIÁLOGOS INICIAIS

Os diálogos tramados e contextualizados por este estudo, com viés investigativo, prático e colaborativo-crítico, se inserem no campo da extensão universitária vinculada ao Laboratório de Educação física adaptada – LAEFA/UFES e nos processos constituintes da dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação física, e tem como foco, a construção de um movimento formativo na perspectiva da inclusão e da diferença. Cabe destacar que o projeto maior de formação que subsidia o resultado desse artigo ainda está em andamento, e aqui apresentaremos as primeiras produções advindas do grupo focal/discussão. Nessa concepção, consideramos que a educação libertadora e problematizadora, deve fomentar com os/as professores/as de Educação física saberes voltados às lutas de resistência, despertando nos/com os/as alunos/as o desejo de serem capazes de transgredir a lógica de uma sociedade contemporânea e capitalista.

Por essa razão, defendemos que imergir e pensar os cotidianos escolares, a qual estas demandas se intensificam, representa uma atitude mais do que apenas investigativa, se configurando como uma prática humana e transformadora. Todavia, se lançar nesse universo pressupõe entender que existem diversas formas de opressões na conjuntura deles, e que os

[1]Sem apoio

diversos Msd imbricado aos sujeitos, devem ser problematizados, considerando a perspectiva da interseccionalidade como uma ferramenta potente e necessária, capaz de construir e desenvolver projetos de escolas equitativas, democráticas (AKOTIRENE, 2018) e inclusivas.

Nessa perspectiva, ampliar a forma de compreensão/discussão de maneira crítica a respeito dos Msd pela lente da interseccionalidade (AKOTIRENE, 2018), construindo com os/as professores/as um movimento formativo, potencializa a construção e embasamento de práticas docentes comprometidas com a diferença, e o resultado disso se reverbera em aulas capazes de fomentar nos/as alunos/as o desejo pelo pertencimento do mundo, participação em seu processo de aprendizagem e por transformação social.

Notadamente, acreditamos que realização de atividades no campo da Educação Física na perspectiva da inclusão e diferença se faz fundamental pela urgência da formação de professores/as na área de Educação Física com autonomia para realização de práticas pedagógicas que acolham, compreendam e potencializam a compreensão dos os/as alunos nas questões referentes a relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, classe, deficiência e outros (SANTOS; FERREIRA; RIBEIRO, 2021). Um projeto de educação física comprometido com a formação humana e dialógica dos sujeitos deve considerar o movimento tal qual destaca Bracht e Taffarel (2010) que "a Educação Física tem um papel importante na promoção da equidade e na desconstrução dos estereótipos e preconceitos que afetam a vida de muitos estudantes".

Com isso, indagamos: será que um movimento formativo pautado pela ação colaborativo-crítica no viés da inclusão, diferença e interseccionalidade consegue despertar nos docentes o interesse para problematizar e refletir os desafios advindos dos cotidianos de suas práticas no que concerne a diferença? Traçamos como objetivo qualificar a formação continuada de professores/as de Educação Física na perspectiva da inclusão e diferença, a partir da realização de uma ação formativa voltada para professores/as de Educação Física do município de Governador Valadares/MG

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta proposta de pesquisa, com desenho de uma formação continuada para professores/as de Educação Física, caracteriza-se, quanto à abordagem, com aproximações de uma pesquisa-ação com pressupostos de Barbier (2007) Jesus, Vieira e Effgen (2014) e Freire

(1987). buscou-se construir, analisar e problematizar, de forma coletiva, crítica e dialógica, um movimento de Formação Continuada de Professores (FcP) de Educação Física, ocupando-se no que concerne ao processo formativo, das reflexões acerca da inclusão e dos marcadores sociais da diferença

Os instrumentos de coleta e desenvolvimento foram em primeiro momento questionário investigativo e sociodemográfico, constituição de grupos focais e construção e vivência de um momento de formação continuada. Durante todas as etapas do estudo, foram utilizados diário de campo e gravação, vinculadas às técnicas de escuta sensível, pesquisador coletivo e espirais cíclicas (BARBIER, 2007) dos momentos formativos com o intuito de contribuir nas análises dos dados. O projeto teve parecer de aprovação na Pró-reitoria de Extensão por meio do nº 3116 e também no Comitê de ética e Pesquisa UFES sob o parecer nº 5.620.292.

Os dados analisados até aqui são provenientes da etapa 1 da formação, ou seja, do grupo focal/discussão. Os dados produzidos nesta etapa analisada da formação foram gravados, escritos e em seguida transcritos, as análises dos mesmos serão refletidas utilizando as contribuições de Bardin (2016) por meio da análise de conteúdo. Os dados serão categorizados de acordo com as três etapas de Bardin (2016): Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos.

AS VOZES DO GRUPO FOCAL: EM BUSCA DE UM INÉDITO VIÁVEL

Ancoramos nossas análises que subsidiam nossos resultados nos pressupostos da pesquisa-ação, considerando o movimento dialético da produção dos sentidos e significados, dados importantes, valorizando as contribuições emergidas dos/das professores/as (BARBIER, 2007; JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014). Nos sustentamos também na ideia de problematizar com os docentes uma reflexão crítica de suas realidades e desafios, por meio do diálogo, que tem como pretensão a tentativa de encontrar vias possíveis para as problemáticas. Esse é o movimento que Freira (1987) chama de inédito viável, algo que ainda não foi, mas que pelo movimento constante de luta, pode vir a acontecer. Para sustentar esse movimento, utilizamos como suportes teóricos-metodológicos, as bases e aproximações com a ferramenta do pesquisador coletivo e a escuta sensível de Barbier (2007) e os espirais cíclicos em que se consiste no movimento de aproximação e afastamento do/s objeto/s de investigação e do grupo investigado.

Como apontado, a base para a constituição do grupo focal/discussão se desenhou nas análises empenhadas nos questionários investigativos. Foi através deles que percebemos que havia uma necessidade de se problematizar conceitos importantes, tais como a diferença, interseccionalidade e a inclusão. Observou-se também que, os/as professores/as reconhecem a importância de formações menos institucionalizadas e engessadas, considerando com acentuada necessidade movimentos coletivos do cotidiano.

As dinâmicas propostas para os encontros de formação e do grupo focal/discussão foram estruturadas em encontros remotos via *"Google Meet",* tendo como motivo a escolha por esse formato as dinâmicas complexas e diversas existente no grupo investigado e, na época da construção, os acometimentos de grandes casos de covid-19. O primeiro contato com o grupo investigado se deu pela dinâmica do grupo focal/discussão, e nesse momento, foi preciso reconhecer que já havia um conjunto de professores/as que se constituíam em grupo e que o pesquisador de início não fazia parte dele, e por essa razão, foi preciso estabelecer a priori a escuta sensível como mecanismo para captar os desafios e problemáticas (BARBIER, 2007). Para embasar as relações reflexões, organizou-se em dois tópicos de perguntas estruturadas: o primeiro referia-se a respeito da percepção acerca da formação e planejamento, e o segundo referente a práticas comprometidas com a inclusão e diferença sob a ótica interseccional.

Sobre a percepção a respeito da formação e planejamento em torno da diferença e inclusão, encontramos resultado mais próximos dos achados em estudos que se debruçam em torno da formação e inclusão, como os de Araújo e Gama (2021) que reforçam a importância das necessidades reais dos/das professores/as em sala de aula, seus anseios e desafios, Souza e Bueno (2020) apontam a necessidade de políticas de formações constantes e a valorização de uma carreira, no qual os docentes sintam-se seguros para que vislumbrem a formação para além de ganhos apenas imediatos e financeiros, assim como apontado pelo professor/a investigado:

> Eu tenho visto uma realidade aqui na cidade que se os professores não tiverem um benefício a curto prazo com a formação, dificilmente eles vão aderir, mesmo que o conhecimento daquilo seja importante, assim como é esse conhecimento sobre a diferença (PEF1: GRUPO FOCAL/DISCUSSÃO, 2023).

Assim como, percebem as dificuldades impostas pelo cotidiano de alguns marcadores sociais da diferença presentes nas aulas:

ISSN: 2175-5930

> No cenário que temos dentro de sala, nos deparamos com diversos alunos, seja um aluno com deficiência, um aluno com autismo ou com marcadores diversos, e acredito que é através dessas complexas diferenças que se o professor se sentir tocado ele vai buscar olhar para seu planejamento melhor e atender essa demanda, e assim também vai buscar se capacitar (PEF 3: GRUPO FOCAL, 2023).

Observamos que os docentes se distanciam do entendimento integral do que se referem os marcadores sociais da diferença, e acreditam que a compreensão sociocultural deste conceito se perpassa apenas pelo viés da deficiência. Desconsideram as relações de gênero, classe, sexualidade e raça. Essas concepções são fortemente demarcadas nos discursos.

A respeito das práticas docentes comprometidas com a diferença, esse hiato na percepção ampliada sobre os marcadores se acentua mais ainda. Nas falas dos/as professores/as percebemos pouco espaço para o diálogo com os/as alunos/as, pouca problematização e uma ausência de debates referentes às diferenças enquanto processos e constituições sociais.

> Minha formação ainda é da década de 80, baseada muito na formação esportiva. Mas, hoje olho com outros olhares, inclusive minhas práticas são baseadas na transposição de barreiras para os alunos com deficiência, trabalhando com os esportes adaptados. Os alunos com deficiência precisam ser inseridos. Precisamos trabalhar com as limitações deles buscando melhorar essas questões (PEF 5: GRUPO FOCAL/DISCUSSÃO, 2023).

Essa percepção deslocada de uma visão ampliada da inclusão das diferenças em uma perspectiva interseccional é fruto de uma formação docente que ainda se preocupa com temas voltados para a acessibilidade, o que mesmo com as diversas políticas de afirmações, ocupam pouco espaços nas pesquisas de intervenção. Esses relatos, por si só, justificam a necessidade de formações que tenham como pretensão eclodir esses debates com os professores/as de educação física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada se constitui como um processo que permite ao docente um movimento de perceber-se inacabado e de reorientar, refletir e problematizar seu saber/fazer pedagógico. Observamos que esse movimento se torna mais potente quando construído através dos anseios e problemas emergidos pelos professores/as, dando voz a suas angústias e dúvidas.

Observamos que, após o grupo focal/discussão, os sujeitos possuíam um conhecimento de formação, planejamento e práticas comprometidas com a diferença, deslocadas da proposição deste estudo, considerando de forma equivocada as diferenças apenas pelo viés da deficiência. Essa relação reforça que o grupo constituído foi eficiente pois através da escuta sensível (BARBIER, 2007) pode ouvir e problematizar com os sujeitos essa percepção engessada, dando base para a proposição dos próximos encontros de formação.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro - Geledés Inst da Mulher Negra, 2018.

ARAUJO, T. C. S.; GAMA, Z. A. S. Impacto da formação continuada sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Rev Bras de Ed Esp. 2021.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Bras: Liber Livro Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Edições 70. São Paulo, 2016

BRACHT, V.; TAFFAREL, C. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

JESUS, D.M; VIEIRA, A.B; EFFGEN, A.P.S. Pesquisa-Ação Colaborativo Crítica: em busca de uma epistemologia. Educação & Realidade, Porto Alegre. 2014.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Hucitec. 1994

SANTOS, D. G., FERREIRA, L. R., & RIBEIRO, G. C. O papel da Educação Física escolar na promoção da equidade: formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2021

SOUZA, L. C. de; BUENO, S. T. A. Formação continuada de professores de Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial. 2020.

EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A ESCUTA SENSÍVEL COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO HUMANIZADORA[1]

PHYSICAL EDUCATION, INCLUSION AND UNIVERSITY EXTENSION: SENSITIVE LISTENING AS A HUMANIZING TRAINING TOOL

EDUCACIÓN FÍSICA, INCLUSIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: LA ESCUCHA SENSIBLE COMO HERRAMIENTA DE FORMACIÓN HUMANIZADORA

Flaviane Lopes Siqueira Salles,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Fabiana Zanol Araújo,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Maurício Barcelos de Barros Cruz,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

O contexto deste estudo se desenha no cenário do corpo pedagógico de um projeto de Extensão Universitária "Práticas Pedagógicas Adaptadas para Pessoas com Deficiência Intelectual e Autismo", vinculado ao Laboratório de Educação Física Adaptada-LAEFA/CEFD. Em sua organização, o LAEFA vem desde 1995, consolidando seu papel através da tríade da Universidade com Ensino, Pesquisa e Extensão.

Nesse sentido, utilizamos os conhecimentos freireanos e a escuta sensível (BARBIER, 2007) para compreender esse processo. Consideramos empregar essa perspectiva de formação, por reconhecer que os resquícios históricos de concepção da área da Educação Física não privilegiam essa concepção mais humanizada de formação, contribuindo para o processo de reprodução, atualmente, de modelos pautados em caráter puramente tecnicistas (DARIDO,

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

2004). Reconhecendo então que, essa concepção contribui para práticas de assujeitamento e exclusão dos indivíduos.

Esse contexto se torna mais complexo e repleto de incertezas, quando se trata da atuação do/a professor/a de Educação Física na perspectiva inclusiva, por se tratar de ressignificar o processo de produção de conhecimento e percepção dos padrões corporais hegemônicos, tendo por base a historicidade dos conceitos, a cultura e percepções impostos pela nossa sociedade ao encontro de pressupostos de justiça social, diferença e igualdade de oportunidades (SÁ, 2017).

No que se refere aos processos formativos na perspectiva inclusiva, Sá et al (2017) contribuem no sentido de que a troca de experiências no processo pedagógico pressupõe que os sujeitos suscitem novas ações que visam não somente reconhecer, mas, principalmente, atender às diversas dificuldades e potencialidades de seus/suas alunos/as, como forma de assegurar uma educação de qualidade a todos, com um movimento constante de diálogo reflexivo (FREIRE, 1987) e da escuta sensível (BARBIER, 2007) acerca de ações que possam garantir uma escola e ambientes de ensino mais humanos.

As problematizações emergentes e fundantes a esta pesquisa, portanto, se constituem das observações provenientes dos momentos de planejamento pedagógico para atuação das intervenções, no qual, percebeu-se o interesse, de forma coletiva, em investigar fenômenos formativos na perspectiva inclusiva. Sendo assim temos como objetivo refletir e problematizar acerca da formação docente, mediatizados pela perspectiva humanizada, que se sustenta pela escuta sensível no contexto da extensão universitária, em que ocorrem o projeto "Prática pedagógica de Educação Física adaptada para pessoas com deficiência" no Laboratório de Educação Física Adaptada-LAEFA/UFES.

METODOLOGIA

Este estudo se constituiu como uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva do tipo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Para tanto, o pesquisador irá a campo buscando compreender o fenômeno em estudo a partir da escuta sensível (BARBIER, 2007) das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Os sujeitos da pesquisa foram compostos por uma coordenadora (professora doutora); uma professora (Educação Física); quatro bolsistas; quatro estagiários/as em formação inicial;

um mestrando e duas doutorandas, que sistematizavam o planejamento construído coletivamente nas reuniões,

As ações colaborativas da equipe de intervenção desse laboratório contribuíram para nossas análises, pois, os objetivos da pesquisa em questão foram construídos em consonância com as demandas levantadas ao longo das aulas. Isso quer dizer que, desde a fase diagnóstica que deu origem ao estudo, o planejamento, as avaliações das aulas, a coleta de dados, as intervenções e as demais tarefas, tiveram a participação ativa de todos os membros do projeto desenvolvido para pessoas com deficiência no LAEFA/CEFD. Como instrumentos de coleta, utilizamos os diários de campo, os relatórios produzidos pela equipe, as fotografias, as videogravações, o grupo focal e as produções dos/as alunos/as.

As aulas eram desenvolvidas todas as quintas feiras das 14h às 16 h com intervenções para alunos/as com deficiência intelectual e autismo e com cegueira e baixa visão (40 alunos/as). Das 16h às 18h eram realizadas avaliações com momentos de reflexão crítica sobre o processo de ensino aprendizagem desenvolvido e o planejamento coletivo colaborativo, com organização do plano de aula seguinte. O processo de avaliação do desempenho dos/as professores/as coordenadores/as, professores/as colaboradores/as e bolsistas ocorria em avaliações periódicas, nas quais todos refletiam e manifestavam suas críticas construtivas em torno da participação de cada um no projeto de extensão.

A análise de conteúdo (BARDIN, 2004) e a escuta sensível (BARBIER, 2007) subsidiaram as análises dessa pesquisa, pela possibilidade das reflexões que esses métodos nos oferece no processo de refletir e problematizar acerca da formação docente, mediatizados pela perspectiva humanizada,

Para isso, consideramos as condições sociais em que as situações se desenvolviam, incluindo os relatos minuciosos acerca do que era observado, a fim de encontrar indícios dos processos formativos dos sujeitos por meio da descrição e da análise de episódios reveladores do processo. Para isso, nos fundamentamos em um olhar micro e uma escuta sensível, que nos permitiu analisar as possibilidades do uso de múltiplas formas de linguagem internalizadas e produzidas pelos sujeitos da pesquisa, bem como nos auxiliou na compreensão do processo formativo mais humanizado e inclusivo.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Os processos formativos realizados nas universidades e a construção de conhecimentos neste espaço, podem ser vislumbrados por proporcionar experiências diversas e ainda buscar o desenvolvimento humano, científico e social. Ela é responsável pela formação de profissionais comprometidos com a realidade social que, através da atitude transformadora e inovadora, podem gerar melhorias no ambiente em que atuam. Nessa perspectiva, acreditamos que a formação inicial e continuada dos professores deve se constituir, através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, como um espaço importante também de materialização dos saberes da educação física na perspectiva inclusiva.

Nessa mesma linha, a Escuta Sensível de Barbier (2007) é um processo muito relevante nas relações entre os sujeitos, pela possibilidade da aproximação. É por meio da escuta sensível que existe a possibilidade de reconhecer o outro e aceitá-lo, desenvolvendo a confiança mútua entre o que fala e o que escuta, além de promover a aproximação dos sujeitos. Dessa forma, a escuta sensível emergiu no projeto de extensão LAEFA/CEFD, no qual, a equipe tinha como desafio inicial, informar para o grupo novo que chegava a cada semestre, a rotina do projeto, a organização, os processos avaliativos, de modo que a nova equipe formada, continuasse a realizar as intervenções com muita dedicação e responsabilidade, como exemplificado no relato a seguir:

> A equipe do LAEFA foi muito importante nesse meu começo, me acolheram muito bem e são sempre solícitos, organizados e comprometidos com o projeto. Vejo que as relações são muito boas e que há troca de conhecimentos entre os alunos e professores. A relação com os estagiários veio para somar, eles acompanham os alunos e tem uma relação direta com os bolsistas na elaboração dos planos e no apoio das aulas principalmente. [...] Sempre me colocarei no papel de aprendiz com o que escuto, enxergo e sinto diante dos momentos. Não remetendo apenas a prática, também estou relacionado a pesquisa, com iniciação cientifica e grupos de estudos do LAEFA (Relatório de aula, Bolsista 1, 17/03/2022).

Percebemos que a partir do relato anterior, os sujeitos puderam compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores e de símbolos do projeto. Para Barbier (2007) significa compreender a existencialidade interna, objetivando a aceitação da complexidade e completude do ser humano. Essa forma de olhar a realidade privilegia as dimensões intersubjetivas no intuito de se compreender e explicar a práxis dos grupos sociais,

como ferramenta que fomenta ações na direção da justiça social e da formação de indivíduos críticos e coletivamente comprometidos com a transformação social. Para tanto, essa perspectiva vai além "[...] dos diferentes sistemas de sensibilidades e de inteligibilidades propostas pelas culturas do mundo" (BARBIER, 2007, p. 18), a partir da qual observamos principalmente as dimensões afetivas que interferem no desenvolvimento humano, conforme o relato a seguir:

> A ideia inicial que eu tinha do projeto é completamente diferente da minha vivência nele, nesse espaço aprendi que tudo é linguagem. Eu achava que o projeto era um simples espaço para fazer algumas atividades e pronto, mas vi que ele é muito mais que isso, um lugar de apoio, acolhimento, comprometimento, tem muitas outras coisas por traz disso e é um espaço que transforma vidas e se importa com as pessoas. Ele está me desafiando na questão de trabalhar em equipe e com pessoas porque todos são diferentes, cada um com suas individualidades, é preciso saber se posicionar diante das ideias, ter empatia, compreensão, deixar o medo de lado e abrir espaço para socializar. (Relatório de aula, Bolsista 2, 17/03/2022)

Nesse sentido, podemos observar que a ação formativa do LAEFA qualificou a prática docente, tanto na formação inicial quanto continuada e como resultado, construiu conhecimentos e práxis mais humanizadas. Essa relação é materializada no processo que consiste na organização da equipe, que se reúne a fim de partilhar suas experiências em uma escuta sensível (BARBIER, 2007), com intuito de modificar as situações em que se encontram, bem como a si próprios, como descrito no relato:

> As relações são de grande valor no laboratório, visto que somos em grande quantidade de pessoas (bolsistas, professores, estagiários e alunos) para que o projeto alcance seu objetivo de atuação no ensino, pesquisa e extensão. [...] juntos somos capazes de alcançar uma educação de qualidade e a inclusão de fato nos espaços sociais. Juntos nós sempre elaboramos as aulas partindo da devolutiva e vamos sempre dando continuidade de acordo com o contexto em que estamos inseridos, o que faz com que eu perceba uma evolução imensa em mim mesma como professora em formação, que trabalha com um todo, e valoriza os sujeitos. Tenho a percepção de uma pedagogia incrível e que me dá ânimo em viver isso (Relatório de aula, Bolsista 3, 17/03/2022).

Assim, percebemos que neste grupo, ocorrem as práticas dialógicas colaborativas (FREIRE, 1987), com a reflexão da própria prática, dos processos de investigação pedagógica e da autoformação implicada dos sujeitos. Essa perspectiva empregada desenvolve uma forma de aprendizagem coletiva, em que os sujeitos aprendem a transformar a partir do próprio processo da pesquisa, buscando estabelecer novas tentativas de mudança do meio social através

da transformação da realidade (BARBIER, 2007; FREIRE,1987). Essa perspectiva de formação adotada, se sustenta em um processo formativo humanizado, no qual concebe-se que a relação do homem e seu processo de humanização são elementos essenciais de uma estrutura sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos possibilitou refletir e problematizar acerca dos processos formativos das ações extensionistas, mediatizados pela perspectiva humanizada, sustentada pela escuta sensível, em que ocorrem o projeto "Prática pedagógica de Educação Física adaptada para pessoas com deficiência" no LAEFA/CEFD.

Nesse aspecto, as ações extensionistas e a comunidade envolvida neste processo tornaram-se sujeitos de transformação, através da escuta sensível. Nessa perspectiva, o conhecimento passou a se constituir nas relações entre os sujeitos na busca por mudança, e se aperfeiçoou na problematização crítica destas relações.

Dessa forma, conhecer e fazer parte das experiências formativas desenvolvidas no LAEFA, pela via da troca de experiências entre discentes, egressos/as e a comunidade atendida, aliada a uma formação humanizada através da escuta sensível (BARBIER, 2007), se constituiu em um movimento formativo potente na apropriação e ressignificação de conhecimentos, favorecendo ao fazer pedagógico das práticas corporais na perspectiva inclusiva, para além de, forjar uma compreensão libertadora em relação ao agir no/com o mundo (FREIRE, 1987).

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

DARIDO, S. C. Ensinar/Aprender educação física na escola: influências, tendências e possibilidades. In: DARIDO, S.C.; MAITINO, E. M. (Org.). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação educação física. São Paulo: UNESP. 2004. 159 p. p. 1-9.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SÁ, M. G. C. S. de; BONFAT, D. L.; SILVA, E. M. da; CHICON, J. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. de. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa**, vol. 12, núm. 2, p. 356-372, 2017.

ENSINO DA NATAÇÃO PARA PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES EM UM PROJETO DE EXTENSÃO

SWIMMING TEACHING FOR PEOPLE WITH DEAFBLINDNESS: BUILDING POSSIBILITIES IN AN EXTENSION PROJECT

ENSEÑANZA DE LA NATACIÓN PARA PERSONAS CON SORDOCEGUERA: CONSTRUYENDO POSIBILIDADES EN UN PROYECTO DE EXTENSIÓN

Jennifer Gonçalves de Castro
PUC Minas
Pedro Henrique Gomes da Silva Rocha
PUC Minas
Mauro Vinícius de Sá
PUC Minas
Cláudia Barsand de Leucas
PUC Minas

INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência estão cada vez mais ocupando espaços na sociedade devido às políticas de inclusão. A participação deste público nos esportes também tem aumentado e gerado a necessidade de maior capacitação dos profissionais de Educação Física para trabalhar com esta parcela da população. Segundo Rocha (1999), as deficiências são classificadas em intelectual, física e perceptivas/sensoriais. É possível que uma pessoa apresente associação de duas ou mais deficiências, sendo esta considerada deficiência múltipla. Na surdocegueira se tem perdas (parcial ou total) da visão e audição. Segundo Giacomini (2008), a surdocegueira é classificada em pré-linguística, adquirida antes da aquisição de uma língua, ou pós-linguística, adquirida após a aquisição de uma língua. Existem várias possibilidades de estabelecer uma comunicação com surdocegos, Lupetina e Walter (2021) destacam que é importante conhecer o nível de audição e visão residual para facilitar esse processo. No presente estudo foi desenvolvido uma comunicação tátil para o ensino da natação, onde o emissor utiliza a LIBRAS e outros sinais pré definidos adaptado ao tato, pelo qual o receptor permite ser tocado para receber a mensagem. A aprendizagem é permeada pelos sentidos, por meio deles o surdocego forma uma imagem mental do que não enxerga e escuta (LIMA, et al., 2018). Dessa forma, os

ISSN: 2175-5930

sistemas perceptivos (analisadores) são importantes no processo de aprendizagem motora, segundo Weineck (1991, p. 233),

Analisadores representam sistemas parciais do sistema sensorial, que recebem informações no estado básico de sinais de determinada qualidade, decodificam, transmitem e trabalham de forma preparatória. Cada analisador conta com receptores específicos, vias nervosas aferentes e centros sensoriais em diferentes áreas do cérebro.

> Em indivíduos surdocegos a informação é recebida por meio dos analisadores tátil-cinestésico. Esses sistemas influenciam no controle e regulação dos movimentos, através do treinamento a capacidade de receber e decodificar informações será otimizada. O ensino da natação é feito por meio dos gestos guiados pelas mãos do professor, em um ambiente de aprendizagem seguro. Como aponta Bahia (2007, p. 65),
> O meio líquido pode ser caminho desconhecido para quem não enxerga, a experiência de sentir a água, deixar-se envolver por ela, necessita de tempo, até que se adquira confiança e se deixe envolver por um ambiente novo, vindo a movimentar-se com segurança, rompendo barreiras e abrindo novas possibilidades.

Desse modo, cabe ao profissional criar estratégias para o desenvolvimento de seus alunos. Mediante ao exposto, o presente estudo tem por objetivo apresentar a comunicação tátil e a metodologia usada no projeto de extensão como possibilidade de percepção das informações, proporcionando o ensino e aprendizagem da natação para pessoas com surdocegueira.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo apresentado como trabalho de conclusão de curso (TCC), com o formato, descritivo, qualitativo, na modalidade de relato de experiência, tendo como campo de pesquisa o Projeto Qualidade de Vida Para Todos (PQVT), descrito por Santos et al. (2018, p.117), como um projeto de extensão universitária multidisciplinar que visa promover a qualidade de vida de pessoas com deficiência por meio de atividades aquáticas, e contribuir para a produção e disseminação do conhecimento a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão.

O estudo se passa por meio da vivência de uma pessoa adulta, de 50 anos, do sexo feminino, com surdocegueira adquirida, pós-linguística. Faz o uso de aparelho auditivo no ouvido esquerdo, e apresenta baixa visão com percentual de 3%, o que demanda o uso de uma

bengala. Os atendimentos aconteceram duas vezes por semana, durante 6 meses, cada aula teve a duração de 30 minutos. As aulas foram divididas em etapas: preparativos, dinâmica e pós aula.

DESCRIÇÃO E RESULTADOS

PREPARATIVOS PARA A AULA

Ao chegar no local[1] dos atendimentos a beneficiária é recebida pela extensionista, os exercícios propostos para o dia são explicados verbalmente, visto que ela está fazendo uso do aparelho auditivo. O planejamento da aula se faz necessário para que o processo de ensino e aprendizagem tenha êxito, tornando-se o plano de aula um instrumento de orientação para a extensionista em relação ao seu objetivo. Explicar o conteúdo da aula com antecedência pode dar segurança ao aluno, pois permite que ele se prepare para as atividades.

O surdocego necessita de antecipação do que vai ocorrer à sua volta, pois a falta de antecipação promove instabilidade, insegurança, medo e tudo pode ser assustador, já que seu mundo restringe ao toque e o que está ao alcance de suas mãos e acima de tudo, a si mesmo (MAIOR, Sônia; et al., 2021, p. 5).

Outro fator importante é a memorização das informações, conforme descrito por Tani et al. (2011, p.394), "propicia ao aprendiz ensaiar mentalmente a estrutura cognitiva, reforçando assim o mecanismo de retenção da informação observada em um sistema de memória de maior duração." Deste modo, a compreensão de uma ação permite sua memorização e posterior utilização, o que facilita o aprendizado. Além da explicação verbal o toque é utilizado no ensino para surdocegos, dessa maneira, as mãos assumem outros sentidos e significados, por meio dele é possível simular a movimentação que deverá ser realizada na água, contribuindo assim para apropriação do gesto técnico. Esse contato conforme Maior et al. (2021, p. 6),

deve ser consentido, realizado com o máximo de respeito e afeto, uma vez que precisa, antes de tudo, possibilitar à criança uma experiência sinestésica agradável. Estar em contato com o outro, ao mesmo tempo que a situa nos limites exteriores desse outro, diferenciando-se espacialmente deste outro, a conecta com este. Portanto, este outro passa a ser percebido, sentido, experienciado pelo toque, elo, caminho para o conhecimento.

Nessa fase inicial são feitos alguns combinados de sinais táteis de referência para os exercícios do dia, por exemplo, estender os braços da beneficiária acima da cabeça com as mãos

[1] Piscina do complexo esportivo PUC Minas com aproximadamente 25 metros e 1,60 m

uma sobre a outra, na posição de *streamline*[2]: indicando a pernada do nado Crawl sem o uso da prancha. Após as explicações a beneficiária retira o aparelho auditivo e bengala e vai para a piscina.

DINÂMICA DA AULA

A partir deste momento a comunicação é feita por meio da verbalização e a resposta é dada por meio da comunicação tátil. Em suas primeiras semanas a beneficiária apresentou insegurança no ambiente aquático, devido ao seu histórico de experiência traumática em outra instituição. As particularidades do ambiente aquático podem provocar a insegurança, principalmente se houver experiências ruins. Logo, o profissional precisa transmitir confiança e segurança para seus alunos, promovendo um ambiente adequado para a aprendizagem.

O comando para iniciar o primeiro exercício é feito através do toque nas mãos da beneficiária, simulando o movimento a ser executado, por exemplo, para o mergulho, a extensionista segura as mãos da beneficiária e realiza o movimento da braçada do mergulho. Como as especificidades desse exercício foram explicadas anteriormente fora da água, o exercício se inicia. Também foram desenvolvidos outros comandos para a correção da execução, por exemplo, para acelerar a perna (posicionar o dedo médio e indicador movimentando de forma rápida sobre as mãos da beneficiária); pedir à beneficiária para colocar o rosto na água (dar dois toques na nuca). Pedir para descansar (realizar o sinal de tempo com as mãos da beneficiária). Para fazer a "garrafinha[3]" é preciso colocar os dedos da beneficiária no sinal da letra G em LIBRAS, subindo e descendo na água. O comando para iniciar o exercício é representado por dois toques no dorso da mão da aluna.

As aulas têm por objetivo introduzir os quatro nados, desta maneira, o planejamento das aulas apresentou atividades de adaptação, controle respiratório, imersão, flutuação, deslize e propulsão. Costa et al. (2018), discorrem que a adaptação das pessoas com deficiência visual ao meio líquido, é uma oportunidade de ampliação das experiências corporais, promovendo o conhecimento sobre si e sobre o outro. Nesse sentido, as principais atividades de adaptação desenvolvidas com a beneficiária foram as caminhadas na água, pegar objetos no fundo da piscina com o auxílio dos pés e provocar desequilíbrios com ondas. A respiração foi outro

2 Corpo na horizontal, pernas esticadas e braços esticados acima da cabeça
3 Consiste em soltar borbulhas com a cabeça dentro da água

ISSN: 2175-5930

aspecto desenvolvido nas aulas, ter um bom controle respiratório na natação proporciona fluidez no nado e evita aspirar água pelas vias aéreas. As principais atividades de controle respiratório realizadas, foram o bloqueio respiratório em imersão, variação de respiração (frontal e lateral) e as borbulhas. A beneficiária não apresentou bom controle respiratório e se sentia cansada para realizar as atividades, gerando pouco tempo em imersão. Já para o desenvolvimento da flutuação, foram utilizados materiais de auxílio como, espaguetes e pranchas; a aluna não apresentou dificuldade para flutuar em decúbito dorsal e o apoio das mãos da extensionista na cabeça foi um importante suporte para passar confiança. O deslize e a propulsão, se referem ao deslocamento na água. O deslize foi trabalhado por meio do *streamline*, a propulsão foi desenvolvida por meio de educativos de pernada e braçadas. Durante as pausas entre os exercícios foram feitas correções do gesto técnico e dados feedbacks positivos por meio do sinal de "joia". O feedback positivo além de reforçar uma ação bem sucedida, também é uma forma de motivação. Schmidt e Lee (2016, p. 229), argumentam que "o aluno motivado dedica maior esforço à tarefa, com prática mais séria e períodos mais longos, levando a aprendizagem mais eficaz."

PÓS AULA

Ao final da aula é realizada uma avaliação, onde a beneficiária aponta suas dificuldades e facilidades. Esse diálogo é importante pois possibilita entender os anseios da aluna e realizar ajustes no planejamento da aula. Após essa etapa ela é conduzida para o vestiário e está liberada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada, mostrou que o ensino e a aprendizagem de surdocegos é um processo singular, cada surdocego apresenta diferentes graus de perdas auditivas e visuais, com isso a aprendizagem deve ser feita de forma individual, respeitando as particularidades de cada um. A metodologia utilizada nas aulas foi uma estratégia de ensino que possibilitou a aprendizagem dos aspectos relacionados a técnicas da natação, visando a melhora do condicionamento físico, autonomia no ambiente aquático e contribuindo para o aumento da qualidade de vida. O tato foi o principal responsável pela captação de estímulos, através dos sinais táteis foi possível estabelecer uma comunicação com a beneficiária. Por fim, esse estudo pretende contribuir para a atuação dos profissionais de Educação Física e áreas afins que

ISSN: 2175-5930

tenham interesse em atuar com pessoas surdocegos, servindo como referência para esses profissionais. Todavia o caso relatado trata-se de uma pessoa com surdocegueira adquirida pós linguística, sendo necessário desenvolver outras metodologias para diferentes manifestações da surdocegueira.

REFERÊNCIAS

BAHIA, A. **Aprendizagem da natação por crianças cegas: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia 2007. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11126/1/Dissertacao_Antonio%20Bahia1.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

COSTA, D; et al. **Adaptação de Crianças com Deficiência Visual ao Meio Líquido**. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVIII, Nº. 000128, 2018. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/artigo/adaptacao-de-criancas-com-deficiencia-visual-ao-meio-liquido. Acesso em: 29 abr. 2023.

GIACOMINI, L. **Análise de um programa: "passo a passo" orientação e mobilidade para pessoas surdocegas**. (Tese Mestrado) Universidade de São Paulo.2008. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20092013-135227/pt-br.php. Acesso em: 28 abr. 2023.

LIMA, N.; et al. **Consciência Corporal e Mundo Sensível: Elos preliminares do Processo Comunicacional de Alunos Surdocegos**. Conedu, p.1-5, 2018.

LUPETINA, R.; WALTER, Catia. **Trajetórias Educacionais de Pessoas com Surdocegueira Adquirida**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, p.1021-1036, 2021.

MAIOR, S.; et al. **A Comunicação na Surdocegueira- A voz na palma da mão**. Interletras, v. 9, n. 34.p.1-14, outubro, 2021.

ROCHA, F. **Do corpo orgânico ao corpo relacional, uma proposta de deslocamento dos fundamentos e práticas da reabilitação de deficiência**. São Paulo, 1999.

SCHMIDT, R. A.; LEE, T. D. **Aprendizagem e performance motora: dos princípios à aplicação.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, D.; et al. **Projeto de extensão universitária como possibilidade de acesso de pessoas com deficiência à atividades motoras adaptadas em meio líquido**. Rev Bras Med Esporte – Vol. 24, No 6 – Nov/Dez, p.117, 2018.

TANI, Go; et al. **O estudo da demonstração em aprendizagem motora: estado da arte, desafios e perspectivas**. Rev. Bras. Cineantropom Desempenho Hum.v.13, n.5, p.392-403, 2011.

WEINECK, J. **Biologia do Esporte**. São Paulo: Editora Manole, 1991.

EXPLORANDO POSSÍVEIS LEGADOS DOS JOGOS PARALÍMPICOS RIO 2016: UM ESTUDO COM ATIVISTAS E GESTORES ENVOLVIDOS COM O PARADESPORTO[1].

EXPLORING POSSIBLE LEGACIES OF THE RIO 2016 PARALYMPIC GAMES: A STUDY WITH ACTIVISTS AND MANAGERS INVOLVED WITH PARASPORTS.

EXPLORANDO POSIBLES LEGADOS DE LOS JUEGOS PARALÍMPICOS RÍO 2016: UN ESTUDIO CON ACTIVISTAS Y GESTORES INVOLUCRADOS COM PARASPORTS.

Doralice Lange de Souza
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Ian Brittain
Coventry University (CU)

INTRODUÇÃO

Realizamos um estudo qualitativo e exploratório que teve como objetivo investigar os possíveis legados dos Jogos Paralímpicos Rio 2016 para as pessoas com deficiência (PCD) a partir da perspectiva de ativistas e gestores envolvidos com o paradesporto. Já exploramos dois dos legados mais citados pelos nossos participantes - visibilidade e "inspiração" - em outros trabalhos (SOUZA; BRITTAIN, 2020, 2021). Nesta oportunidade exploraremos detalhadamente um outro legado também bastante citado que é a ideia de que os JP facilitam uma mudança de percepção da sociedade em relação às PCD.

Analisamos as falas dos participantes da pesquisa contrastando-os com contribuições de autores ligados aos estudos críticos sobre a deficiência que afirmam que os Jogos Paralímpicos (JP) podem ser contraproducentes para o movimento de direitos das PCD. Segundo alguns pesquisadores, os JP reforçam o modelo médico de deficiência ao reproduzirem narrativas que subliminarmente passam a mensagem que a deficiência é um problema que precisa e pode ser superado com o esforço individual das pessoas, tal como supostamente fazem os atletas paralímpicos (MISENER et al., 2019; SILVA; HOWE, 2012). Também conforme alguns autores críticos, os JP reforçam o capacitismo ao enaltecerem o alto o desempenho dos

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

atletas, como se isto posse possível e desejável para todas as PCD (HARDIN; HARDIN, 2004; HOWE; SILVA, 2016; KEARNEY; BRITTAIN; KIPNIS, 2019; SILVA; HOWE, 2012, 2018).

Alguns estudiosos também criticam narrativas que enaltecem atletas como s*upercrips* (super-heróis) por supostamente "superarem" suas deficiências e dificuldades correlacionadas com a deficiência e por realizarem performances acima do que é considerado normal para PCD (HARDIN; HARDIN, 2004; MAIKA; DANYLCHUK, 2016. Eles alegam que tais narrativas reforçam o mérito individual dos atletas e criam a expectativa de que todas as PCD deveriam ser capazes de realizar o que os atletas paralímpicos fazem (HARDIN; HARDIN, 2004). Elas ignoram diferentes fatores que afetam as realizações individuais, como o tipo e grau de deficiência, condições de saúde, dor crônica, suporte familiar e profissional e condições financeiras (BRITTAIN; BEACOM, 2016; MISENER et al., 2019)

Braye et al. (2013) investigaram os legados dos JP sob a perspectiva de ativistas com deficiência. Eles concluíram as narrativas em torno dos JP Londres 2012 apresentaram uma visão excessivamente otimista e deturparam a realidade vivida pela maioria das PCD, que frequentemente enfrentam dores e doenças associadas à sua condição, não têm seus direitos humanos básicos respeitados e não possuem acesso às mesmas oportunidades e tecnologias assistivas que os atletas com deficiência. De acordo com estes autores, essa visão irrealista pode gerar expectativas de que outras PCD também possam alcançar níveis elevados de sucesso sem levar em conta as variáveis individuais que influenciam suas realizações. Eles concluíram que os JP podem ser contraproducentes para os direitos das PCD fora do campo esportivo. Já a nossa pesquisa chegou a resultados diferentes. Ela propicia reflexões sobre os possíveis impactos do JP no Brasil e em outros países com contextos similares. Ela oferece algumas contribuições para a literatura ainda escassa sobre a temática para além do Norte Global.

METODOLOGIA

A pesquisa foi qualitativa e exploratória. Entrevistamos ativistas ligados ao movimento de PCD ou pessoas que ocupavam posições gerenciais no esporte. Selecionamos pessoas com e sem deficiência, envolvidas e não envolvidas com esportes, e que trabalhavam em diferentes tipos de organizações para explorar perspectivas distintas sobre os legados dos JP.

Entrevistamos 14 homens e 10 mulheres de março a junho de 2019. Entre os participantes, 17 estavam ativamente envolvidos com a elaboração e/ou defesa de políticas

públicas para PCD e 14 tinham algum tipo de deficiência. Dentre os participantes haviam presidentes ou vice-presidentes de associações de PCD, indivíduos que trabalhavam com - ou representavam - PCD em órgãos municipais, estaduais ou federais; e pessoas envolvidas com a gestão de organizações que promoviam o esporte adaptado para PCD. Alguns destes eram também professores de esporte adaptado em universidades, treinadores e atletas ou ex-atletas (entre eles, quatro eram atletas paralímpicos aposentados).

As entrevistas foram abertas e aprofundadas, durando entre uma hora e meia e duas horas e meia. Elas foram divididas em duas partes: na primeira, perguntamos diretamente aos participantes qual a opinião deles sobre os legados positivos e negativos dos JP do Rio 2016 em geral; na segunda, os informamos sobre as críticas em relação aos JP que mencionamos na introdução deste artigo e perguntamos o que eles pensavam sobre elas. Transcrevemos todas as entrevistas *verbatim* e realizamos uma análise temática reflexiva dos dados (BRAUN; CLARKE, 2012). Contrastamos os resultados com as conclusões dos trabalhos dos autores supracitados ligados aos estudos críticos da deficiência.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme discutimos em outro trabalho, todos os participantes mencionaram a visibilidade como um dos mais importantes, se não o mais importante legado dos JP Rio 2016. Este legado foi considerado extremamente importante já que no Brasil as PCD continuam ainda "invisíveis" (SOUZA; BRITTAIN, 2020). Praticamente todos os entrevistados (23) mencionaram que a visibilidade das habilidades dos atletas ajudou a chamar a atenção da população em geral para os potenciais das PCDs. Isto, por sua vez, pode ter propiciado uma mudança de percepção da sociedade em relação a elas.

A metade dos participantes (12) afirmou que os JP ajudaram a mudar a maneira como as famílias percebem seus dependentes com deficiência. Isto, segundo eles, é muito importante pois elas têm um papel fundamental no desenvolvimento e na autodeterminação das PCDs (SHOGREN; TURNBULL, 2006) e em seu envolvimento - ou não - em atividades físicas (SHIELDS; SYNNOT, 2016).

Quase todos os participantes (23) afirmaram que os Jogos podem ter ajudado a quebrar velhos estereótipos e estigmas normalmente associados às PCDs, tais como de que elas são frágeis, incapazes e dependentes. Faz-se importante observar, no entanto, que embora haja

algumas evidências de que os JP possam de fato promover uma mudança de percepção, não existem ainda evidências científicas e consistentes de que esse tipo de efeito permanece no longo prazo (PAPPOUS; BROWN, 2018).

Cinco participantes criticaram as narrativas que tratavam os atletas como super-heróis por uma ou mais das seguintes razões, tal como apontado pelos autores citados anteriormente (BRITTAIN; BEACOM, 2016; HARDIN; HARDIN, 2004; MISENER et al., 2019): (1) elas enviam a mensagem de que ter uma deficiência é um problema que precisa ser superado; (2) elas fomentam o mito do mérito individual; (3) elas podem promover a expectativa de que as outras PCD façam tão bem quanto os atletas. Os entrevistados disseram, no entanto, que é melhor ter narrativas de super-heróis do que manter a invisibilidade habitual das PCD. A maioria deles também disse que é importante que os JP disseminem a informação de que as PCD podem viver uma vida que a maioria das pessoas não sabem que é possível. Isto pode motivar outras PCD a lutarem por seus direitos, tais acesso às tecnologias assistivas e ao esporte.

Todos os participantes discordaram que os JP possam ser prejudiciais para o movimento de direitos das PCD. Eles veem os Jogos como aliados no movimento em favor dos direitos das PCD, pois mostram as habilidades e/ou potencial delas. Isto, consequentemente, pode lhes abrir portas tanto dentro quanto fora do âmbito esportivo.

Um número significativo de entrevistados (19) direta ou indiretamente sugeriu que não são as narrativas de sucesso de atletas paralímpicos que frustram aqueles que não são bem-sucedidos no esporte ou em outras áreas. Conforme um deles afirmou, o que mais os frustra são fatores como preconceito e discriminação em relação às PCD e a falta de apoio do Estado, das famílias e da sociedade. Para nossos participantes, a visibilidade que os JP proporcionam às potencialidades e habilidades das PCD supera quaisquer outros possíveis impactos negativos que esse evento possa gerar, tais como os alegados pela literatura crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com todos os nossos entrevistados, os feitos dos atletas paralímpicos divulgados pela mídia desafiaram estereótipos e estigmas negativos geralmente associados às PCD. Isto pode ter ajudado a abrir novas portas e a fomentar iniciativas a favor delas. Para eles, os possíveis benefícios dos JP superaram de longe possíveis impactos negativos.

Vários entrevistados expressaram o entendimento que não se deve esperar que os JP por si só mudem a percepção das pessoas e o status das PCD da noite para o dia. Esses Jogos são parte de um conjunto maior e complexo de ações que estão gradativamente contribuindo para esse processo. De acordo com eles, a crítica de que os JP são prejudiciais para o movimento de direitos das PCD não se aplica ao contexto brasileiro, uma vez que a realidade das PCD no Brasil é diferente da realidade das PCD em países mais desenvolvidos. Eles percebem os JP como um aliado e não como um desserviço ao movimento em prol dos direitos das PCD.

Esta pesquisa desafia algumas das afirmações do trabalho acadêmico crítico desenvolvido no Norte Global. Em lugares como o Brasil, onde as PCD são percebidas como incapazes e seus potenciais e habilidades são praticamente invisíveis, ocasiões como os JP podem ser usadas como uma plataforma para mostrar suas habilidades, possibilidades, necessidades e demandas; desafiar as representações e estigmas equivocados e debater questões relacionadas à deficiência.

A nossa pesquisa envolveu um número limitado de participantes. Outros estudos são necessários, envolvendo pessoas com diferentes perfis para explorarmos mais a fundo e melhor entendermos as diferentes perspectivas sobre os legados dos JP para as PCD no Brasil e em outros países com realidades similares. Quanto mais aprendermos sobre os possíveis legados dos JP, mais podemos alavancar estes legados e utilizá-los como aliados na construção em uma sociedade mais inclusiva, justa e humana.

REFERÊNCIAS

BRAUN, V.; CLARKE, V. Thematic analysis. Em: COOPER, P. M. et al. (Eds.). **APA handbook of research methods in psychology.** Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. Washington DC: American Psychological Association, 2012. v. 2p. 57–71.

BRAYE, S.; DIXON, K.; GIBBONS, T. ‘A mockery of equality’: An exploratory investigation into disabled activists’ views of the Paralympic Games. **Disability & Society**, v. 28, n. 7, p. 984–996, 2013.

BRITTAIN, I.; BEACOM, A. Leveraging the London 2012 Paralympic Games: What legacy for disabled people? **Journal of Sport and Social Issues**, v. 40, n. 6, p. 499–521, 2016.

HARDIN, M.; HARDIN, B. The “Superscrip” in sport media: Wheelchair athletes discuss hegemony’s disabled hero. **SOSOL:** Sociology of Sport Online, v. 7, n. 1, p. 14, 2004.

HOWE, P. D.; SILVA, C. F. The fiddle of using the Paralympic Games as a vehicle for expanding [dis]ability sport participation. **Sport in Society**, v. 21, n. 1, p. 125–136, 2016.

KEARNEY, S.; BRITTAIN, I.; KIPNIS, E. "Superdisabilities" vs "disabilities"? Theorizing the role of ableism in (mis)representational mythology of disability in the marketplace. **Consumption Markets & Culture**, p. 1–23, 11 jan. 2019.

MAIKA, M.; DANYLCHUK, K. Representing Paralympians: The 'other' athletes in Canadian print media coverage of London 2012. **International Journal of the History of Sport**, v. 33, n. 4, p. 401–417, 2016.

MISENER, L. et al. **Leveraging disability sports events, impacts, promisses, and possibilities**. Abingdon: Routledge, 2019.

PAPPOUS, A. (SAKIS); BROWN, C. Paralympic legacies: A critical perspective. Em: BRITTAIN, I.; BEACOM, A. (Eds.). **The Palgrave handbook of Paralympic studies**. London: Palgrave Macmillan, 2018. p. 647–664.

SHIELDS, N.; SYNNOT, A. Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: A qualitative study. **BMC Pediatrics**, v. 16, n. 9, p. 1–11, 2016.

SHOGREN, K. A.; TURNBULL, A. P. Promoting Self-determination in Young Children With Disabilities. **Infants & Young Children**, v. 19, n. 4, p. 338–352, 2006.

SILVA, C. F.; HOWE, P. D. The (In)validity of Supercrip Representation of Paralympian Athletes. **Journal of Sport & Social Issues**, v. 36, n. 2, p. 174–194, 2012.

SILVA, C. F.; HOWE, P. D. The Social Empowerment of Difference: The Potential Influence of Para sport. **Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America**, v. 29, n. 2, p. 397–408, 2018.

SOUZA, D. L.; BRITTAIN, I. The Rio 2016 Paralympic Games: The Visibility of People With Disabilities in Brazil as a Possible Legacy. **Communication & Sport**, p. 2167479520942739, 29 jul. 2020.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A DIFERENÇA A PARTIR DA DECOLONIALIDADE

TEACHER TRAINING FOR THE DIFFERENCE FROM DECOLONIALITY

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA DIFERENCIA DE LA DECOLONIALIDAD

Rita de Cassia de Oliveira e Silva
(FE-UFRJ)

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea traz grandes desafios para a educação, seja ela básica ou ensino superior. A escola precisa dialogar com as diferentes identidades que adentram seus muros e a formação de professores necessita repensar suas práticas para dar respostas aos futuros docentes. Entendendo a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o presente estudo tem a pretensão de apresentar três grandes objetivos: discutir os dados advindos do questionário norteador de um projeto de extensão oferecido por uma universidade federal, aplicado a professores de Educação Física que atuam na Educação Básica, apresentar de que forma categorias concernentes à diferença cultural são elucidadas nos títulos e ementas das disciplinas oferecidas pelo curso de licenciatura em Educação Física desta mesma instituição e publicizar algumas estratégias pedagógicas aplicadas em uma turma de didática que atendia, majoritariamente, licenciandos em Educação Física.

É essencial compreender de que forma a área educacional reflete acerca dos diversos temas relevantes para o percurso formativo docente e como os cursos de formação inicial se organizam e discutem assuntos que emergem do chão da escola. Desta forma, refletir de que forma estes cursos são tensionados por discussões acerca das categorias e identidades culturais e sobre as relações de poder que se apresentam na nossa sociedade é fundamental para a contribuição com as pesquisas atuais na área.

OLHAR PARA A DIFERENÇA A PARTIR DA DECOLONIALIDADE

ISSN: 2175-5930

De acordo com Candau (2016) a escola é *locus* privilegiado de formação docente pois na mesma o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz novas descobertas e tem a possibilidade de se reinventar. No entanto, para considerá-la como este espaço potencializador de buscas e aprendizagens a escola necessita privilegiar a reflexão, sendo capaz de identificar seu papel na sociedade e na história de seus indivíduos.

No que diz respeito a formação de professores muito se fala em metodologias, conhecimentos, processo de ensino-aprendizagem e instrumentos de avaliação. Nesse sentido, constatamos que a dimensão cultural não tem ocupado relevância na formação e como campo de análise.

André (2009) ao realizar um estado do conhecimento sobre pesquisas acerca da formação inicial indica que na década de 1990 os temas emergentes abordavam questões relativas ao meio ambiente e à saúde do professor, processos de aprendizagem do aluno e representações dos futuros professores, questões de gênero e etnia, uso de novas tecnologias, questões de identidade docente e competências na formação do professor. A autora observa que nos anos 2000 os estudos que tratam de questões relacionadas as diferenças culturais foram praticamente silenciadas, contrariando a expectativa.

No que tange a extensão universitária, esta, por muitos anos foi vista como a ação menos importante na tríade ensino-pesquisa-extensão. A partir da resolução nº7 de 2018 que estabelece as diretrizes para a extensão na Educação Brasileira, tal atividade passa a ser vista como componente curricular dos cursos, devendo ocorrer de maneira articulada ao ensino e à pesquisa. Nos dias de hoje é difícil pensar que estudantes passavam pela formação universitária sem experienciar as ações de extensão e todo seu potencial de dialogar com a sociedade.

De acordo com Serrano (2006), a extensão universitária vem passando por transformações, principalmente no que diz respeito às suas diretrizes conceituais. Ela passa da simples ideia de cursos pontuais para extensão como serviço. De um viés assistencial à uma perspectiva redentora da função social da universidade. Finalmente, passa de extensão como mão dupla entre universidade e sociedade para a extensão cidadã.

Neste sentido, as ações de extensão universitária podem aproximar o professor em formação ao “chão da escola” fomentando o diálogo e a reflexão entre estas duas instâncias formativas docentes (inicial e continuada), articulando diferentes saberes. Também se faz

necessário compreender de que forma os conhecimentos compartilhados na universidade podem auxiliar o professor, no que diz respeito ao combate a preconceitos.

No entanto, sabe-se que a universidade é formada por uma estrutura moderna colonial branca e cisheteronormativamente referenciada. Vimos pensando em estratégias de rupturas de estruturas coloniais que nos permitam insurgir a partir da diferença colonial e o campo que salientamos é o da decolonialidade na perspectiva da diferença cultural como a lente pela qual o presente trabalho converge.

De acordo com Maldonado-Torres (2019) a decolonialidade incomoda a lógica moderna-ocidental-colonial e traz à tona a discussão acerca do não moderno, focalizando o que está para além da modernidade.

Sendo assim, temos trabalhado com o conceito de brechas decoloniais, defendido por Walsh (2016). Para a autora, embora a transformação estrutural da sociedade só possa acontecer por fora dos sistemas, há possibilidades de insurgência que serão produzidas pelas brechas que são as fissuras encontradas no sistema, que são tomadas como elementos para a transformação. Segato (2021) discute sobre quatro brechas decoloniais que podem ser abertas na educação no sentido de democratizá-la:

> 1. à educação, ou seja, ao acesso e à permanência; 2. à educação em direitos humanos como parte inseparável de seus conteúdos; 3. à adesão ao pluralismo e respeito aos direitos dos membros da comunidade acadêmica, com suas diferenças, nas práticas institucionais das escolas e faculdades; 4. ao controle social dos conteúdos e métodos de ensino por parte das comunidades que a frequentam, contemplando sempre o estudo e a manutenção da memória das lutas e demandas coletivas que impulsionam o processo de democratização da educação (SEGATO, 2021, p.330).

Compreendendo a complexidade da construção dos saberes docentes e sua articulação com a prática pedagógica, busca-se a realização de estratégias que aproximem os estudantes (professores em formação) aos saberes experienciais produzidos pelos docentes atuantes nas escolas públicas de Educação Básica. No que diz respeito a temática da diferença cultural, de acordo com Oliveira e Silva (2021), a formação inicial de professores não tem contemplado estas questões, sendo importante o oferecimento de estratégias que dialoguem com a sociedade multicultural da qual universidade e escola fazem parte.

METODOLOGIAS

Neste texto temos a pretensão de apresentar três percursos metodológicos de pesquisa. |No que diz respeito à ação de extensão oferecida por uma universidade pública federal, o questionário foi escolhido como instrumento de construção de dados. Tal questionário foi aplicado junto professores da Educação Básica tendo como foco informações acerca dos conteúdos mais difíceis de serem trabalhos nas escolas e também sobre como temáticas ligadas à diferença cultural são ou não trabalhadas na prática pedagógica destes docentes.

Acerca da pesquisa que ocorre articulada à ação de extensão, foi feita análise documental tendo como objeto o ementário das disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura em Educação Física da instituição.

No que diz respeito ao ensino, a autoetnografia surge como metodologia de pesquisa que nos permite apresentar algumas estratégias aplicadas na disciplina didática oferecida pela mesma instituição. Para Santos (2017), a autoetnografia vem a ser um método de pesquisa que usa a experiência pessoal do pesquisador para descrever e criticar crenças culturais e práticas, reconhecendo e valorizando sua relação com os outros, visando uma profunda e cuidadosa autorreflexão.

ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

A partir da leitura dos estudos interculturais e decoloniais, elegemos os seguintes descritores para análise das ementas e títulos das disciplinas obrigatórias oferecidas pelo curso analisado: cultura, Etnia, Decolonialidade, Diferença Cultural, Diversidade Cultural, Gênero, Idade, Identidade Cultural, Indígena, Interculturalidade, Movimentos Sociais, Multiculturalismo, Negra/o, Raça, Religião, Sexualidade, Regionalidade, Relações Étnicos Raciais.

De acordo com esta análise, o descritor mais apontado foi “cultura”, aparecendo em quase todos os períodos do curso e sendo assim, temos o termo visto por 11 vezes.

Cabe salientar que o campo da Educação Física desenvolve há anos a discussão acerca do termo “cultura corporal” trazendo-o como a área da qual a Educação Física trata pedagogicamente, sendo composta por jogos, esportes, ginásticas, lutas, dança e capoeira (SOARES ET AL, 1994). Neste sentido, entendemos que o termo cultura tão cunhado pela área não corresponde à sua perspectiva antropológica, sendo vista como toda produção humana, sendo ela individual ou de determinado grupo (GEERTZ, 2011).

Partindo para o questionário aplicado a partir do projeto de extensão, este contou com as respostas de 20 professores de Educação Física e foi constituído de 17 questões, sendo 9 abertas e 8 fechadas. O mesmo foi enviado aos professores por meio digital e foi aplicado ao longo do ano de 2022.

Quando indagados se contemplam discussões acerca da diferença cultural em suas aulas, apenas 1 professor declara que não trata destas questões. Entre os respondentes que tratam da temática, 2 grandes desafios em maior número são apontados para sua efetivação: a não aceitação por parte das famílias dos estudantes e também pela gestão da escola. No que diz respeito as categorias discutidas "gênero" é a mais mencionada com 18 menções, seguida de "raça" com 17, "sexualidade" com 14 e "religião" com 7. Tais elementos, tanto da pesquisa quanto da extensão, têm impregnado nossa prática pedagógica, direcionando as estratégias de ensino para um viés mais potencializador, rumo a uma didática que perceba as diferenças dentro de um olhar decolonial.

Nos currículos de formação de professores a didática trata-se de uma disciplina obrigatória. A turma em questão contava com 90% de licenciandos de Educação Física e 10% de estudantes de outras áreas. No início do curso os estudantes deveriam se organizar em grupos chamados de escolas e cada 1 delas teria um patrono. Propositalmente a professora trouxe como proposta nomes de pessoas negras e indígenas brasileiras para que os licenciandos escolhessem como patrono e cada escola deveria apresentar para toda a turma quem era aquela personalidade. Nomes como Ailton Krenak, Sueli Carneiro, Daniel Munduruku, Lélia Gonzalez entre outros, surgiram e permearam o trabalho que cada escola deveria desenvolver até o final do curso.

Ainda dentro de uma perspectiva decolonial, toda a disciplina foi desenvolvida a partir de textos de autores brasileiros e pedagogias outras também foram apresentadas: decolonial, das encruzilhadas, griô e Pretagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivos: discutir os dados advindos do questionário norteador de um projeto de extensão oferecido por uma universidade federal, aplicado a professores de Educação Física que atuam na Educação Básica, apresentar de que forma categorias concernentes à diferença cultural são elucidadas nos títulos e ementas das disciplinas oferecidas

ISSN: 2175-5930

pelo curso de licenciatura em Educação Física desta mesma instituição e a partir destes dados, publicizar algumas estratégias pedagógicas aplicadas em uma turma de didática que atendia, majoritariamente, licenciandos em Educação Física.

Podemos concluir que embora a maioria dos respondentes do questionário tenham mencionado trabalhar com temáticas da diferença cultural em suas aulas, a formação inicial de professores ainda carece da inserção destas no seu currículo. Embora a autora tenha apresentado sua iniciativa de trabalhar com tais questões numa disciplina obrigatória do curso, se utilizando do conceito de brechas decoloniais, refletimos se tais estratégias ainda se encontram de forma localizada, isolada, pois não estão estruturalmente contempladas nos currículos dos cursos. Uma grande questão continua a nos atravessar: quando a diferença efetivamente irá atravessar os muros da escola e da universidade?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Belo Horizonte-MG. n.01, v.01, p.41-56, 2009.

CANDAU, V. M. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação ‘outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA E SILVA, R.C. Formação de professores/as e racismo: discussões a partir da decolonialidade. In: RIBEIRO, W.G.; OLIVEIRA E SILVA, R. C.; DESTRO, D.S. (Orgs.). **Educação Física e diferença**: perspectivas e diálogos. Curitiba: CRV, 2021.

SANTOS, S.M.A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP**. São Paulo, v.24, p.214-241, 2017.

SEGATO, R. **Crítica da Colonialidade em oito ensaios**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SERRANO, R. M. S. M. **Conceitos de extensão universitária**: um diálogo com Paulo Freire. Disponível em:

http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf Acesso em: 19 abril. 2022.

SOARES, C. L. *et al*. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V.M. (Org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p.64-75.

GOALBALL: UM "*GOAL*" PARA INCLUSÃO SOCIAL

GOALBALL: A "GOAL" FOR SOCIAL INCLUSION

GOALBALL: UN "GOL" PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

Ítalo Yan Araújo Moraes,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Delson Eduardo da Silva Mendes,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Atualmente os estudos direcionados para as pessoas que apresentam determinada deficiência seja física, sensorial ou mental proporcionam uma gama de informações e conhecimento tanto para a pessoa com deficiência quanto para a sociedade. Mas apesar desse alargamento de subsídios teóricos, escrever sobre a deficiência e sobre o ser humano com deficiência não é tarefa fácil, pois este é um assunto que engloba uma variedade de segmentos que vão desde a aceitação individual e familiar, acessibilidade, oportunidades educacionais e profissionais até o preconceito social.

Nesse bojo de segmentos tem-se uma disparidade de dificuldades que provavelmente inicia-se pela noção ou definição de deficiência. Para efeito de aprofundamento e busca de informações e conhecimento estamos atrelando a deficiência visual com a prática esportiva, através do goalball, esporte paraolímpico voltado exclusivamente para o atleta com deficiência visual.

Através desse delineamento acadêmico buscamos atingir tanto quem pratica o esporte, como as pessoas que são leigas a prática esportiva referendada. Na busca de proporcionar respostas que aliadas aos conceitos teóricos aglutinados e referendar o estúdio, partimos das seguintes arguições: 1) Qual a história e discernimento do goalball no Estado do Pará? 2) Qual a relação do ser humano que apresenta deficiência visual e a acessibilidade na sociedade atual? 3) Como o goalball estabelece relação com o deficiente visual?

Para a busca de proporcionar respostas às nossas arguições referentes ao nosso objeto de estudo, apresentamos, objetivo geral: historiar e discernir sobre o goalball no estado do Pará. E objetivos específicos: a) Analisar as características da deficiência visual; b) Dissertar a

respeito do processo de inclusão do homem e da mulher com deficiência visual na sociedade; c) Analisar a relação do esporte adaptado com o praticante do goalball.

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui caráter fenomenológico, histórico descritivo embasada em pesquisa de campo, a *priori* com procedimento de um exame bibliográfico, que para Silva e Menezes (2001), é aquela indagação produzida a partir de materiais já publicados, como livros, artigos, monografias, teses e periódicos disponibilizados na Internet. Relacionado a pesquisa de campo o enfoque direciona-se ao método da história oral. O instrumento utilizado para coleta de dados foi que por meio de entrevista com perguntas semiestruturadas

REFERENCIAL TEÓRICO

No geral, pode-se definir que "Pessoa com Deficiência" é a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos e/ou adquiridos, de caráter permanente e que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico-social (FELTRIN, 2004). No intuito e no direito que todos têm de participar e integrar-se à sociedade, criou-se no campo esportivo, formas adaptadas para que pessoas que apresentem alguma forma de deficiência a experiência com o desporto.

Diferentemente dos esportes paraolímpicos que foram adaptados dos esportes convencionais, o goalball foi criado especificamente para a pessoa com deficiência visual e não reaproveitado/adaptado de outro esporte convencional (TOSIM et al, 2008).

DEFICIÊNCIA VISUAL

Emprega-se uma classificação internacional no esporte para cegos que é respeitada em todas as competições à qual participem deficientes visuais. Segundo a United States Association for Blind Athletes (USABA) para as competições esportivas os deficientes visuais são classificados em: B1, B2 e B3. Todos atletas cegos são diferenciados pela letra B (blind, cego), enquanto o número representa o grau da perda da visão, quanto menor o número maior a perda da visão. B1 – são aquelas pessoas que não percebem a luz em nenhum olho, até aquelas que percebem a luz, mas não podem reconhecer a forma de uma mão a qualquer distância ou

em qualquer posição. B2 – são aquelas pessoas que podem reconhecer a forma de uma mão até aquelas que tenham um grau de visão 2/60 ou um campo de visão de um ângulo menor que 5 graus. B3 – são as pessoas que têm uma agudez visual de mais de 2/60 até aquelas com uma agudez visual de 6/60 ou um campo de visão de um ângulo maior de 5 graus e menor de 20 graus (TOSIM et al, 2008).

ESPORTE/ESPORTE ADAPTADO/GOALBALL

O fomento do esporte para as pessoas com deficiência teve como tentativa, segundo Gorgatti e Gorgatti (2005) colaborar com o processo terapêutico e de reabilitação. Com a evolução das pesquisas, da melhora na oferta de modalidades esportivas, na luta pelo direito da pessoa com deficiência em praticar esportes, o modelo terapêutico de prevenir e tratar as lesões cede lugar ao modelo da prática esportiva como forma de desenvolver potencialidades e de promover a saúde.

O goalball, possui características comuns a outros esportes coletivos, possuindo peculiaridades específicas que o distinguem dos demais. É uma modalidade praticada em um ambiente coberto, no qual o silêncio é a chave do sucesso. Cada equipa é constituída por três jogadores efetivos e três suplentes (reservas).

O principal objetivo desta modalidade, é que cada equipe marque o maior número de gols na baliza do adversário, tornando-se imprescindível que os jogadores utilizem estratégias específicas, treinadas e orientadas para a alcançar a vitória (HOFFMANN; RODRIGUES, 2000).

INCLUSÃO ATRAVÉS DO ESPORTE

A pessoa com deficiência - através do desporto – tem a primeira vivência com suas potencialidades e seus limites, ultrapassando barreiras impostas pela sociedade, relacionando-se com a troca de experiências com os outros indivíduos. Assim como suas limitações e habilidades são postas à prova para que os instiguem a alcançar seus limites, suas ações são valorizadas. Estas ações, no esporte, são chamadas de decisões rápidas, que o próprio “atleta” tenha que escolher, criando, assim, a sua autoconfiança, autonomia e liberdade (SILVA, 1998).

Tendo Pereira e Leitão (1982) afirmando que o Goalball concede ao deficiente visual uma alternativa às práticas de atividade lúdico-esportivas, dando direito ao acesso a uma

atividade esportiva que reflete o valor lúdico-recreativo, educativo e reabilitativo, de comunicação e socialização e, por fim, um valor competitivo, que se traduz ao fato de ser uma modalidade Paraolímpica.

DISCURSO DOS ATORES SOCIAIS

No Estado do Pará, historicamente o goalball tem como seu ator primário e responsável por manter o esporte até nossos dias a professora Kátia Tadaiesky, O contato com o goalball ocorreu em uma de suas viagens para cursos de reciclagem profissional em educação especial consequentemente trouxe em seu retorno o esporte para Belém. Aplicando o esporte na escola onde trabalhava, utilizando como espaço físico uma sala de aula e uma bola de basquete, ambas adaptadas para a prática do esporte.

O esporte para o Max proporcionou inclusão social, melhora da locomoção, superação do preconceito, desenvolvimento na atenção e melhora na autoestima, enxergava e aos 13 anos perdeu sua visão e que o esporte lhe propiciou conhecer pessoas novas com a mesma deficiência que ele; Realizou viagens e diversificados laços de amizade pelo Brasil, o esporte lhe proporcionou renda financeira que proporcionou compra de uma casa dentre outros objetivos financeiros. Obteve total apoio da família.

Ana Carolina Aragão Santos, iniciou-se no esporte através da professora Kátia. O goalball melhorou sua mobilidade, sua independência, sua funcionalidade. Viajou para várias competições e seu alicerce maior e primeiro e sua mãe em relação a tudo, tal como; financeiro, locomoção, afetivo e emocional, e que o estado não a apoia em nada, existindo pessoas ainda que desacreditam a atleta dizendo que o esporte não irá ajudar em muita coisa.

Mariana Oliveira dos Santos, ingressou no esporte, por incentivo da professora Kátia. O goalball proporcionou, principalmente a inclusão e interação, pois a atleta relata que ela era muito fechada antes e devido o esporte ser de muita comunicação, a atleta melhorou sua interação e com isso só teve a ganhar e crescer. A família sempre apoio e incentivou o esporte na vida da Mariana, apesar de apresentar um pouco de medo no qual os pais de filhos com deficiência visual apresentam em relação ao mundo exterior a casa deles. O goalball não lhe proporcionou nenhuma renda financeira.

Jessica de Fatima Rodrigues Alves, Inserida no esporte através da professora Kátia, participou da seleção brasileira de goalball durante 3 anos, O esporte proporcionou crescimento

pessoal, viagens, melhorias em todas suas capacidades físicas. A atleta relata que saiu do estado por não possuir uma estrutura adequada para o esporte. Tendo a sua família como pilar para superar suas dificuldades, a atleta afirma que não se sente amparada pelo governo do estado. A atleta se mudou para o Rio de Janeiro com salário fixo através do goalball.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

Portanto a história do goalball em nosso estado perpassa pela profa. Katia Tadaiesky é considerada a principal baluarte do esporte praticado por pessoas com acuidade visual comprometida. Pode-se dizer que o deslumbre dos atletas pela vida, pela inclusão social, pela valorização de suas potencialidades em conjunto com o apoio familiar perpassa pela pessoa da educadora que em seu dia a dia não mede esforços para atingir seus objetivos pessoais e profissionais.

Contudo temos ciência que o desenvolvimento do esporte adaptado *vide* goalball não é um mar de rosas que para sua prática e desenvolvimento encontram-se uma série de dificuldades que proporcionam desânimo e até mesmo o abandono do esporte. Percalços que substancialmente são proporcionados pela ausência de políticas públicas e políticas econômicas que abarquem o esporte adaptado como imperativo fundamental no processo de inclusão social das pessoas com deficiência. A partir do referencial teórico pesquisado verificamos que há uma lacuna na produção estudos na área do esporte adaptado e particularmente sobre o goalball e que esta pesquisa contribua para novas perspectivas para aprofundamento sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiências através do desporto. Além do que as informações e o conhecimento construído sobre o tema proporcione ganhos na reflexão da sociedade sobre o homem e a mulher com deficiência visual e que sejam visualizados como ser humano que possuem qualidades, valores e principalmente capacidades de superar suas limitações e obstáculos. Sintetizando podemos dizer que a deficiência visual, em qualquer grau, compromete a capacidade da pessoa de se orientar e de se movimentar no espaço com segurança e independência. O goalball pode contribuir significativamente na vida e no desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, dando ao mesmo a oportunidade de superação de suas limitações e habilidade.

REFERÊNCIAS

FELTRIN, Antonio Efro, **Inclusão Social na Escola:** quando a escola se encontra com a diferença. São Paulo, Paulinas. 2004.

GORGATTI, M. G.; GORGATTI, T. O esporte para pessoas com necessidades especiais. In GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs.). **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri: Manole, 2005. p. 532-568.

HOFFMANN, S.; RODRIGUES, N; **A diversificação do estilo de arremesso no Goalball**. Trabalho apresentado no 8.º Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. FMH. Lisboa. (2000).

PEREIRA, L; LEITÃO, R. **Desporto para deficientes** – Área da deficiência visual. Reflexão do Gabinete de Educação Especial e Reabilitação do ISEF-UTL, ao encontro desportivo para deficientes. Introdução do Goalball em Portugal, 1982.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 3. ed. Florianópolis: 2001.

SILVA, S. **A influência do Desporto no autoconceito de indivíduos paraplégicos**. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto na Área de Atividade Física Adaptada. FCDEF-UP. Porto, 1998.

TOSIM, Alessandro et al. Sistemas Técnicos e Táticos no Goalball**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Ano 7, Vol. 2, p. 141-148. São Paulo, 2008.

INCLUSÃO E O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

INCLUSION AND THE CURRICULUM OF THE DEGREE COURSE IN PHYSICAL EDUCATION

LA INCLUSIÓN Y EL CURRÍCULO DE LA CARRERA DE GRADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Mariana Oliveira Rabelo de Castro,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Flavia Fernandes de Oliveira,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Anna Carolina Carvalho de Souza,
Colégio Pedro II (CPII)
Thulyo Lutz,
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)
Silvio de Cassio Costa Telles,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)

INTRODUÇÃO

Considerando que a trajetória acadêmica é essencial para a formação de docentes, o currículo que a compõe precisa ser bem planejado. Um dos marcos da transformação curricular universitária brasileira, em Educação Física, foi a publicação da Resolução 03/1987/CFE que determinou a reestruturação dos currículos para uma perspectiva mais inclusiva (BRASIL, 1987). Este novo modelo de currículo permitiu a formação de um professor de Educação Física supostamente apto a atuar com as pessoas com deficiência.

Mas será que os cursos de licenciatura em Educação Física oferecem uma formação inicial adequada, abordando e discutindo sobre a inclusão dos estudantes com deficiência, para que os futuros professores tenham conhecimentos teóricos e práticos que valorizem as diferenças em prol da inclusão desses estudantes?

Diante desse questionamento, temos como objetivo identificar nos cursos de licenciatura em Educação Física, das universidades públicas federais do sudeste brasileiro, discussões sobre inclusão de pessoas com deficiência.

[1]O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa documental. No dia 29 de março de 2023, identificamos nos sites das universidades públicas federais, localizadas na região sudeste do Brasil (UFES, UFMG, UFRJ, UNIFESP), qual oferece o curso de licenciatura em Educação Física. Após, conforme disponibilidade nos sites, buscamos as ementas, objetivos, referências bibliográficas e/ou conteúdos programáticos das disciplinas curriculares, presentes nos ementários, projetos políticos pedagógicos e/ou matrizes curriculares. A pesquisa foi realizada entre os dias 29 e 31 de março de 2023. Por fim, foi realizada uma leitura e interpretação das informações contidas nos documentos encontrados. Buscamos as palavras[2], "deficiência", "diferença", "diversidade", "inclusão", "necessidades especiais" e "adaptada" em frases e expressões que traduzissem concepções, reflexões e debates sobre inclusão. A análise documental foi realizada entre os dias 01 e 10 de abril de 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as universidades pesquisadas foram incluídas na pesquisa, exceto a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), pois apresenta apenas o curso de bacharelado em Educação Física.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)[3]

Apresenta 49 disciplinas obrigatórias em sua grade curricular. Os dados a seguir (tabela 1 e 2), foram encontrados no projeto pedagógico de curso (ementas de disciplina), ementário/versão: 2014.

Tabela 1: Total de disciplinas específicas e não específicas

Disciplinas	Total
Específicas	03
Não Específicas	05

Fonte: CASTRO *et al.*, 2023.

[2] Foram escolhidas por se aproximarem dos princípios educacionais inclusivos.
[3] https://cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/PPC%202014.pdf

Tabela 2: Fragmentos dos textos encontrados

Fragmentos dos textos encontrados
Ementas: "Estuda e problematiza o conhecimento construído na e pela experiência de aprender a "ser professor" a partir de temáticas sociais da diversidade humana (orientação sexual, relações de gênero, relações étnico-raciais, condição da pessoa com deficiência, uso de drogas, meio ambiente, trabalho e consumo e ética) na interface com as práticas pedagógicas da Educação Física em todos os níveis da Educação Básica" "Conhecimento das deficiências, características e possibilidades de intervenção". "Diferentes abordagens sobre Educação e diversidade. O cotidiano educacional, o contexto escolar, a diversidade e a escola inclusiva". "Problematização das situações de inclusão/exclusão nas aulas de Educação Física". "A questão da Educação Física para alunos com necessidades especiais". Bibliografias básicas: -CHICON, J. F. Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica. Vitória: EDUFES, 2004. - CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). Educação física e os desafios da inclusão. Vitória, ES: EDUFES, 2010. - CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Educação física, adaptação e inclusão. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2012. - RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. Bibliografias complementares: -JESUS, Denise Meyrelles de; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de (Org.). Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos (as) com deficiência. Vitória, ES: Edufes, 2010. -AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. P. 11-30. -RODRIGUES, David. Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Lisboa: Porto, 2001. -MULLER, M.L.R.; PAIXAO, L.P. (orgs) Educação: diferenças e desigualdades. Ed UFMT, 2006. Cap. 1 e 2. -SKLIAR, C.(org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação,1998. - JESUS, Denise Meyrelles de. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. - CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (Org.). Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em educação física. Vitória, ES: EDUFES, 2017.

Fonte: CASTRO *et al*., 2023.

ISSN: 2175-5930

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)[4]

Apresenta 55 disciplinas obrigatórias em sua grade curricular. Os dados a seguir (tabela 3 e 4), foram encontrados na estrutura curricular, ementário/versão: vigente 2022.

Tabela 3: Total de disciplinas específicas e não específicas

Disciplinas	Total
Específicas	02
Não Específicas	01

Fonte: CASTRO *et al.*, 2023.

Tabela 4: Fragmentos dos textos encontrados

Ementas: "Didática e docência. Ensino e diversidade sociocultural". "Atividade Física Adaptada: teorias e conceitos; afecções da saúde e de funcionalidade; paradigmas (adaptação, organização de serviços, inclusão, ecossistema e equidade)". "Intervenções pedagógicas para a inclusão escolar". Bibliografias: -ONU. Declaração de Salamanca: sobre Principios, Políticas e Praticas na área de Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. -CASTRO, Eliane Mauerberg de. Atividade Física Adaptada. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

Fonte: CASTRO *et al.*, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)[5]

Apresenta 38 disciplinas obrigatórias em sua grade curricular. Os dados a seguir (tabela 5 e 6), foram encontrados nos programas assinados/carimbados - licenciatura em Educação Física, ementário/versão: 2023.

Tabela 5: Total de disciplinas específicas e não específicas

Disciplinas	Total
Específicas	01
Não Específicas	01

Fonte: CASTRO *et al.*, 2023.

[4] https://ufmg.br/cursos/graduacao/2364/91211

[5] https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html?_ga=2.176883622.2065166463.1681740687-4989078.1681740687&_gl=1*b5xe1u*_ga*NDk4OTA3OC4xNjgxNzQwNjg3*_ga_S9CWPVF04S*MTY4MTc0MDY4Ny4xLjEuMTY4MTc0MTEwNy4wLjAuMA..

Tabela 6: Fragmentos dos textos encontrados

Fragmentos dos textos encontrados
Ementas: “Conhecimentos específicos das deficiências intelectuais, físicas, sensoriais e múltiplas, bem como a análise da atuação do professor junto às pessoas com deficiências”. “Estudo analítico dos conceitos e dos aspectos educacionais, sociais e políticos da Inclusão e Educação Física Adaptada em termos nacionais e internacionais. Conhecimentos específicos das deficiências intelectuais, físicas, sensoriais e múltiplas, bem como a análise da atuação do professor junto às pessoas com deficiências”. Objetivos: “Conceituar a deficiência intelectual, sensorial, física e múltipla e analisar a terminologia adequada ao trato à pessoa com deficiência, bem como conhecer as classificações e possíveis causas das deficiências”. “Discutir acerca dos objetivos da prática de atividades físico-desportivas e os procedimentos metodológicos direcionados para alunos com deficiência, bem como questões sobre planejamento e avaliação”. “Vivenciar as possibilidades, dificuldades e limitações de cada deficiência estudada, através de atividades práticas”. “Desenvolver competências de conhecimento, de habilidades e de atitudes dentro do planejamento, da orientação e do controle da aprendizagem em Educação Física adaptada em estruturas escolares. “Experienciar as possibilidades de ação do desporto adaptado e da Educação física adaptada, por meio de pesquisa de campo em instituições que atuem nesse campo”. Conteúdo programático: “Deficiência Intelectual, Física e Sensorial: Conceitos, Terminologias, tipos, características e classificações”. “Vivencias práticas no que tange as deficiências”. “Inclusão e integração: diferentes paradigmas”. “A Educação Física Adaptada, conceitos e objetivos”. “Conteúdos e metodologia da Educação Física Adaptada e implicações para a prática pedagógica”. Bibliografia básica: - SILVA, Rita de Fátima da; SEABRA JÚNIOR, Luiz; ARAUJO, Paulo Ferreira de. Educação Física Adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008. - GORGATTI, Marcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes da (ORGS). Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2ª ed. Barueri - SP: Manole, 2008. Bibliografias complementar: - BURKHARDT, R.; ESCOBAR, M. Natação para portadores de deficiências. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1985.

- CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patricia Silvestre de. Introdução À Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência. Curitiba. UFPR, 2002.
- SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, Vanja. Educação Física Adaptada - Atividades Especiais. Rio de Janeiro, SPRINT, 2010.
- GORLA, Jose Irineu. Educação Física Adaptada: o passo a passo da Avaliação. São Paulo: Phorte, 2013
- WERNER. T.; COSTA. V. Formação Universitária em Educação Física. In: COSTA. V.L(Org.) Tendências da educação física adaptada: abordagem icônica ou da singularidade? Rio de Janeiro: ed. Central da UGF, 1997. cap.9.

Fonte: CASTRO *et al.*, 2023.

Após a leitura e análise dos dados coletados identificamos a presença de conteúdos teórico-metodológicos voltados para a práxis pedagógicas; conceito e características; contexto histórico educacional; problematização da inclusão; legislação; e educação física adaptada. Desta forma, observamos a escassez de experiências e vivências práticas, que assim como Gomes e Barbosa (2006), acreditamos ser fundamental em consonância com aspectos teóricos, sob o risco do distanciamento entre essas duas vertentes.

Cerca de 9% das disciplinas encontradas discutem tangencialmente ou diretamente temas ligados a inclusão. Tal fato reflete diretamente no sentimento de despreparo, precária qualificação e prática inclusiva dos professores de Educação Física escolar (CASTRO e TELLES, 2020). Rodrigues (2008, p. 12) adverte que "[...] uma disciplina isolada das demais não é uma contribuição à partida para a criação de ambientes inclusivos". Concordamos com Cruz *et al.* (2015), ao afirmarem que os conteúdos da educação inclusiva devem estar presentes em todas as disciplinas do curso, ao longo da formação inicial dos graduandos de Licenciatura em Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados analisados, é indispensável a adequação curricular da formação inicial de professores visando o preparo e qualificação necessários à realidade educacional brasileira. Somente explanar as concepções sobre inclusão não são suficientes diante dos desafios que os professores se deparam no cotidiano escolar, por isso a necessidade do discurso contextualizado na prática.

Acreditamos que a educação inclusiva deve ser abordada de forma gradativa e ampla onde haja um diálogo coeso de construção entre os docentes, como um grupo que permita pensar o processo formativo enquanto objetivo do curso e não somente de algumas disciplinas. Tal fato, contribuiria para a disseminação do conhecimento acerca da inclusão desses estudantes em vários campos do conhecimento e não somente nas disciplinas específicas, transformando o ato de incluir em um hábito em que todos os envolvidos se beneficiariam, coexistindo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução n.03**, de16 junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos degraduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 10 set. 1987.

CASTRO, M.O.R.; TELLES, S.C.C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência,** Florianópolis, v.32, n.62, p.01-20, abril-junho 2020.

CRUZ, G.C. *et al*. Formação docente para atuação em contextos inclusivos: licenciaturas em diálogo? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.2, p.69-82, julho-dezembro 2015.

GOMES, C.; BARBOSA, A.J.G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p.85-100, abril 2006.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 02, p. 7-17, julho-outubro 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 de abr. 2023.

LICENCIANDOS(AS) COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

STUDENTS WITH DISABILITIES: REFLECTIONS ON FORMATION IN PHYSICAL EDUCATION

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Maria Luíza Mendes Santos,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Karine Melo Aquino de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Bruno Lagedo Perrotta
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Michele Pereira de Souza da Fonseca
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Preocupações envolvendo a educação a partir das demandas contemporâneas, tendo em vista seus aspectos críticos e reflexivos, nos desafiam e nos motivam a compreender os processos de formação de professores(as) de Educação Física para atuar no âmbito escolar. A partir da efetivação da Lei nº13.409, que reserva vagas para estudantes com deficiência nas instituições públicas de ensino superior, podemos perceber um avanço em relação às políticas públicas voltadas para esse grupo, mas pouco se aborda sobre as condições de permanência com qualidades desses(as) estudantes na Universidade.

Esta pesquisa se apoia em autores como Sawaia (2022); Booth e Ainscow (2012); Santos, Fonseca e Melo (2009) compreendendo a inclusão em educação como um conceito amplo, dialético, processual e infindável, pois não se limita a inserção de pessoas rotuladas como excluídas, mas busca minimizar e problematizar exclusões de toda ordem com base nos marcadores sociais da diferença que retratam questões geracionais, de gênero, sexualidades, racialidade, etnias, classe social, deficiência, dentre outros.

Segundo Sawaia (2022), a exclusão não é um processo ingênuo, mas sim complexo, multifacetado, uma configuração das dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

Esta, não possui uma única forma, tampouco se concebe como uma falha do sistema, mas sim, constitui-se como um produto do funcionamento do mesmo, uma estratégia histórica de manutenção da ordem social.

Somado a isso, esse estudo se embasa nas reflexões sobre formação docente na e para perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021), que não apenas visa uma formação que tenha como objetivo 'preparar' licenciandos(as) para lidar com as diferenças em suas ações profissionais futuras, mas sobretudo se eles e elas são considerados e contemplados enquanto seres singulares na sua própria graduação.

No Brasil, a Educação Física foi fortemente influenciada por interesses militaristas, eugenistas, higienistas e competitivos, com foco prioritário na aptidão física (CASTELLANI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992). Portanto, ao aproximar as complexidades inerentes à inclusão e à formação docente, a área da Educação Física apresenta campo fértil para problematizações nesse sentido por conta desse histórico excludente que ainda deixa marcas tanto na ação quanto na formação de professores(as) que atuam no âmbito escolar (FONSECA, 2021). Tais discussões urgem ser problematizadas, uma vez que essas marcas de um histórico excludente, de valorização da aptidão física, têm sido ressignificadas contemporaneamente em uma perspectiva inclusiva que busca atender as singularidades, entendendo que todas as pessoas podem momentaneamente ou permanentemente possuir alguma necessidade específica.

A partir dessas reflexões, este é um recorte de uma pesquisa longitudinal que visa acompanhar estudantes com deficiência, repensando as condições de permanência com qualidade dessas pessoas no curso de Licenciatura em Educação Física, bem como os desdobramentos da sua presença no meio universitário, na relação com os(as) demais estudantes, professores(as), facilitadores(as) de aprendizagem e todos(as) envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo refletir acerca das percepções de licenciandos(as) com deficiência sobre as experiências vivenciadas no ano de 2022 no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro e seus atravessamentos, a partir da adesão ao grupo focal.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se desencadeia por uma abordagem metodológica qualitativa. Turato (2003, p. 168) aponta que "trabalhar qualitativamente implica, necessariamente, por definição, em entender/interpretar os sentidos e as significações que uma pessoa dá aos fenômenos em foco", o que reforça a importância de se considerar o caráter histórico, as interpretações e representações dos sujeitos.

Os (As) participantes da pesquisa serão os(as) estudantes com deficiência do curso de Licenciatura em Educação Física após efetivação da Lei nº 13.409, nos períodos de 2017.2 a 2022.2. Foram utilizados dados advindos da Diretoria de Acessibilidade da UFRJ e da Coordenação do Curso, tais dados permitem uma primeira aproximação e identificação desse público.

Entendendo os limites do resumo, neste recorte enfocaremos os dados advindos do Grupo Focal, permitindo que seja um espaço de acolhimento dessas demandas e proposições de alternativas pensadas em conjunto, colaborando para a formação de uma rede de apoio. Esses encontros ocorrem ao final de cada semestre.

Assim, ao final do primeiro período (2022.1) foram propostos dois encontros com o intuito de contemplar o maior número de estudantes, sendo um virtual e um presencial. Ao final do segundo semestre (2022.2), a partir da demanda deles(as) foram acordados dois encontros remotos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir de 2017.2, a pesquisa identificou o acesso de 19 estudantes público-alvo da Educação Especial com perfis sociais diversos. Desses(as) estudantes, 17 estavam com a matrícula ativa em 2022 e 2 estudantes já haviam se formado, sendo todos(as) convidados(as) a participar dos Grupos Focais.

No primeiro grupo focal, realizado em 2021.2, de forma online, participaram três estudantes, sendo 2 com deficiência intelectual e 1 com baixa visão. Já no grupo focal realizado de forma presencial, estavam presentes 2 estudantes: 1 com baixa visão e 1 com deficiência intelectual e hemiparesia.

No segundo grupo focal, que aconteceu em 2022.2 de forma online, estavam presentes 6 estudantes: 2 com deficiência intelectual, 1 com baixa visão, 2 com deficiência física e 1 com

ISSN: 2175-5930

Transtorno do Espectro Autista. Na segunda data do encontro de 2022.2, 1 estudante com deficiência intelectual voltou a participar.

Em todos os encontros, identificamos pontos sensíveis voltadas a ação de alguns docentes na relação com eles(as), evidenciando uma ideia de exclusão no que tange à aptidão física, o que é veemente contrariado pela perspectiva inclusiva e pedagogia libertadora, que traz um viés de oportunidades para todos(as), não apenas para os considerados mais aptos (FREIRE, 2013). Os principais pontos identificados, e que serão analisados no presente estudo, têm relação com a ênfase exacerbada na técnica dos movimentos nas disciplinas esportivas, um distanciamento e hierarquização no trato pedagógico, um foco conteudista em avaliações tradicionais que não consideram as múltiplas formas de inteligência, tampouco suas singularidades. Essas questões foram percebidas em falas de estudantes, como:

> Esses professores até hoje eu tenho trauma dessas disciplinas, que para mim foram tensas, foram complicadas e teve uma vez que saí dessas aulas chorando e eu nunca contei isso, porque eu estava passando por dificuldades e o professor fica martelando, martelando, martelando para fazer tudo certinho e o professor não está nem aí para a dificuldade do aluno. Eu cheguei a pensar: Caramba, o que é que eu estou fazendo aqui? Será que é com esses professores que eu vou me inspirar, será que é com esses professores que eu vou lidar? (E. 4)

> Acho que vai ser difícil mudar a cabeça desses professores, porque eles já fazem isso há muito tempo, mas assim, eles deveriam de ter a visão de: eu não posso cobrar de todos uma performance igual, se ele quer ser atleta, então eu vou cobrar porque vai ser legal para ele desenvolver, mas se eu estou lidando com licenciatura ou com pessoas que têm deficiência eu tenho que ter a visão de que eu tenho que me readaptar... (E.5)

> Devido a lesões e por infelizmente na UFRJ, a gente ainda ter aquele padrão de prática, essas disciplinas lá no passado que eu tive que trancar por conta desses problemas que ocasionaram, por conta do joelho ou por causa do sol, como por exemplo, prática da natação, refletiram muito no final da minha graduação. (E.3)

> A maioria dos professores foca só no conteúdo e não envolve a turma. E quando eu pergunto alguma coisa eles não dão a mínima. Não tem uma relação. (E.1)

> Ligar para o aluno é uma coisa bem rara, principalmente na universidade, tem professor que só quer passar o conteúdo. (E. 3)

ISSN: 2175-5930

É possível notar que em diversas falas, de estudantes de diferentes períodos, esse descaso é evidente. Esse fato não acontece apenas com pessoas com deficiência, mas também com estudantes que não possuem a exigida performance técnica e facilidade em determinada disciplina ou conteúdo. Assim, nos baseando no conceito de formação na e para perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021), questionamos se um(a) estudante de graduação, que não tem suas individualidades e necessidades específicas contempladas na formação docente, conseguirá, em suas ações futuras, considerar as singularidades e especificidades dos(as) estudantes?

A partir dessas questões, torna-se evidente a influência do(a) professor(a) na vida dos(as) estudantes, em que suas falas e ações podem gerar dúvidas em relação à vida acadêmica e até acarretar alguns traumas. Nesse sentido, nos baseamos em Machado (2020) quando afirma:

> Para isso, são descritas as características que o professor deve ter. Ele deve ser ético, autônomo, crítico, reflexivo, cidadão, ativo, participativo e colaborativo e ter atitude investigativa. Mais ainda, deve ter saberes para unir a teoria e prática, criar situações transformadoras e acompanhar o desenvolvimento da sua área e de outras áreas. (MACHADO, 2020, p.123)

Nos relatos dos(as) estudantes do Grupo Focal do segundo semestre de 2022 quando questionados(as) sobre as barreiras encontradas, a estudante 6 relatou sobre a aula prática de natação. Ela percebeu que havia uma cobrança mais técnica e voltada para a aptidão física, o que poderia, em sua percepção, excluir os menos habilidosos. No entanto, ainda durante a sua fala a mesma evidenciou que isso não era uma dificuldade para ela, pois já possuía experiência de nado. Nesse relato, foi possível perceber que a barreira identificada não estava relacionada a deficiência ou a pessoa, mas sim à metodologia e avaliação que não corrobora com as múltiplas formas de participação, trazendo resquícios de uma educação física pautada em um padrão único de movimento, com ênfase em uma técnica perfeita e não reflexiva (CASTELLANI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi refletir acerca das percepções de licenciandos(as) com deficiência sobre as experiências vivenciadas no ano de 2022. Este foi atendido à medida que

foi possível perceber, que o curso de Licenciatura ainda carrega marcas de um histórico excludente da Educação Física, uma não consideração das singularidades dos(as) estudantes e principalmente que as barreiras não estão circunscritas às pessoas com necessidades específicas, mas sim à estrutura que promove a exclusão, e em alguns docentes que não estão dispostos a lidar e valorizar as diferenças.

A partir desses grupos focais, consideramos necessário ampliar o acolhimento às demandas sinalizadas, criando um espaço de compartilhamento de experiências, compreendendo o conceito de formação docente como uma construção coletiva. Para isso, criamos um Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ (NIAC), cujo objetivo é criar espaços formativos para estudantes atuando enquanto rede de apoio, de modo a reduzir as barreiras e tornar o processo de ensino aprendizagem mais inclusivo.

Esses acontecimentos adentraram os grupos focais realizados nos 2 semestres, mostrando que a falta de visibilidade dos(as) estudantes como seres detentores de conhecimento, histórias, experiências e individualidades necessita urgentemente ser modificada, pois atravessa e afeta diretamente a todos(as) os(as) estudantes de forma negativa, mesmo eles(as) sendo de diferentes turmas e semestres.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LAPEADE, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Presidência da República. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 9 dez. 2022.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

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

FONSECA, M. Formação Docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal, **RevistAleph**, Rio de Janeiro, p. 42-74, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MACHADO, R. A inclusão como rede e os currículos de formação em educação física.. *In*: VARGAS, L.; LARA, L.; ATHAYDE, P. (Orgs.) **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE - Inclusão e Diferença.** 13.vol., EDUFRN, Natal, 2020. p. 95-110.

SANTOS, M; FONSECA, M; MELO, S. **Inclusão em Educação**: diferentes interfaces. Curitiba, CRV, 2009.

SAWAIA, B (Org.). **As artimanhas da Exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2022.

TURATO, E. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico - qualitativa**: construção teórico metodológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MATRIZ DA DOCÊNCIA CUIDADOSA EM OBRAS PEDAGÓGICAS ACADÊMICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: *ETHOS* DA ADAPTAÇÂO E INCLUSÃO NA ESCOLA[1]

CAREFUL TEACHING MATRIX IN ACADEMIC PEDAGOGIC WORKS IN PHYSICAL EDUCATION: ETHOS OF ADAPTATION AND INCLUSION IN SCHOOL

MATRIZ DE ENSEÑANZA CUIDADOSA EN TRABAJOS ACADÉMICOS PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA: ETHOS DE APAPTACIÓN E INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

Cláudio Marques Mandarino,
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Os desafios do presente, no campo educacional, mais especificamente aqueles que tratam da Inclusão Escolar (IE) na/da Educação Física, nos convocam a olhar para os modos de constituição uma docência cuidadosa (MANDARINO, 2020). Em relação às obras pedagógicas acadêmicas (OPA) que tratam da "Educação Física (Atividade Motora) Adaptada", a docência emerge a partir de saberes que conduzem professores/as na captura da pessoa com deficiência (PCD) com técnicas e procedimentos, considerando, entre outras coisas, as patologias envolvidas. Noutra direção, com a Educação Física atenta aos temas da inclusão e diferença, percebe-se que um movimento em que a produção discursiva é deslocada na direção de como proceder, de forma pedagógica e com os temas emergentes da educação a garantia da participação de todos/as.

O presente estudo tem por objetivo, analisar os sentidos presentes na constituição de uma docência cuidadosa em OPA presentes na Educação Física (Atividade Motora) Adaptada e Educação Física voltada à inclusão e diferença. A problematização que se apresenta pergunta o seguinte: Quais são os sentidos produzidos, nos modos de ser e agir, que emergem nas OPA a partir da matriz da docência cuidadosa? A tese é de que, nas OPA, a docência cuidadosa estabelece uma relação constituidora do sujeito e a verdade (FOUCAULT, 2006a).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza.

Os caminhos metodológicos partem da perspectiva pós-estruturalista e tomam a arqueogenealogia foucaultiana para fazer a analítica de seis documentos enquanto monumentos (FOUCAULT, 1997). Foram selecionadas três OPA que tratam da Educação Física (Atividade Motora/Física) Adaptada (MAUERBERG-deCASTRO, 2005; GORGATTI; COSTA, 2005; CIDADE; FREITAS, 2002). As outras três OPA, tratam da Educação Física e inclusão escolar (CHICON; RODRIGUES, 2010; CHICON; RODRIGUES, 2011; CHICON; RODRIGUES, 2017).

As OPA são documentos em que, Foucault (1997, p. 8), explica: "[...] não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, *memória*; a história é para a sociedade, uma certa maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa". Para Jacques Le Goff (2003, p. 536), o documento é um "[...] produto da sociedade que o fabricou segundo suas relações de forças que aí detinham poder", Com este modo olhar, para as OPA, recorro aqui à matriz docência cuidadosa.

MATRIZ DA DOCÊNCIA CUIDADOSA

A docência cuidadosa apresenta as suas continuidades e descontinuidades presentes e são percebidas pelos deslocamentos discursivos, desde um modo de agir técnico e corretivo, até as ações pedagógicas em que as estratégias de ensino se fazem mais presentes. Num lado estão os campos de disputas e resistências e no outro uma racionalidade neoliberal. Referências que buscam modos de problematização entre a tradição e a inovação, no âmbito escolar, tencionando com os regimes de verdade da flexibilização da docência, dos/as professores/as inovadores/as, entre outras grades de inteligibilidade contemporâneas. A docência aqui, é compreendida como exercício de cuidado de si e cuidado com o outro que e que Maria Cláudia Dal'Igna explica da seguinte forma:

> Estou defendendo uma docência que temos chamado em nosso grupo de pesquisa de amorosa e cuidadosa. Tal docência assume responsabilidade ética, política e pedagógica pela formação e pelo ensino, tal docência expõe sua humanidade, pois o professor e a professora são seres humanos que carregam as marcas de sua própria atividade docente, sua existência é marcada pela docência (DAL'IGNA, 2023, p.37).

Uma docência em que devemos assumir a responsabilidade daqueles/as que estão no mundo (ARENDT, 2014), em que emerge uma estética da existência, tanto por modos de se pensar uma Educação Física (Atividade Motora) adaptada, quanto uma Educação Física atenta à inclusão e diferença na escola.

As OPA oferecem pistas para mostrar que o exercício da docência necessita de uma constante reflexão sobre como se é desafiado com as necessidades do presente e sobre como as necessidades do presente são postas em ação, a partir de uma experiência docente que estabelece uma relação consigo mesmo transformadora. Exercitar a docência envolve estes três eixos: os campos de disputas/resistências, os modos de ação docente e a racionalidade neoliberal. O quadro a seguir, mostra com a matriz de docência cuidadosa opera.

Quadro 21 - Matriz de Docência Cuidadosa

Fonte: MANDARINO (2020, p. 179)

Sob esse prisma é que as obras de pedagógicas acadêmicas permitiram identificar como os seus preceitos operam no fazer-docente de uma forma que estabelecem uma relação consigo mesmo e com o outro. A relação entre sujeito e verdade é seguida com as relações de força segundo sua conjuntura temporal. A noção de verdade, saber e poder que se enuncia e traz para a cena do ensinar e do aprender é um exercício de saber-poder.

> A partir do terceiro domínio, com ser-si presente na ética, investiguei o interesse que se volta para o cuidado de si e as práticas constituidoras desse sujeito. Destaco que nesse processo o indivíduo é atravessado pelas relações de saber-poder, e que as suas condutas passam a ser analisadas enquanto uma experiência de si consigo mesmo (FOUCAULT, 2006b).

Com o domínio da ética de si consigo mesmo, percebo que existe na docência um trabalho do sujeito sobre si mesmo. O exercício de cuidado de si articula-se ao próprio exercício de uma docência cuidadosa que concorre com o cuidado de si e produz uma estética da existência.

A docência cuidadosa é entendida como uma matriz que está atravessada pelos saberes que circulam, enquanto conhecimento no campo de pedagógica e articulam modos ser e agir enquanto professores [professoras]. E, ao retomar o interior dessas obras, percebo os campos de disputa e suas relações de saber e de poder atravessados pela racionalidade neoliberal.

As produções discursivas que estão presentes nas OPA, são como um guia de orientação para que o professor [a professora] possa perceber de que modo está tomando para si os enunciados que conduzem os seus modos de ser e agir. A seguir, veremos um exemplo no quadro 2.

Quadro 2 – OPA da Adaptação

As atividades devem ser cuidadosamente selecionadas, de acordo com o nível de desenvolvimento [...] considerando o princípio da idividualização (CIDADE e FREITAS, 2002, p.51).

ISSN: 2175-5930

Não se pode admitir que hoje, com o advento de pesquisas na área da atividade física e saúde, uma pessoa seja excluída da prática regular de exercícios por apresentar alguma deficiência [...]. (GORGATTI e COSTA, 2005, p, XIV). Como educador, o professor de atividade fisica adaptada deve ter, junto com seus pares e familiares, responsabilidades moral, ética e política sobre assuntos como sexualidade, violência e outros. Estes e outros inúmeros temas possíveis de serem debatidos em uma aula de atividade física adaptada refletem a crossdisciplinaridade e o compromisso do educador físico com o desenvolvimento integral e individual de cada aluno. (CASTRO, 2005, p. 14-15)

Fonte: Documentos da pesquisa - OPA da Adaptação

Nas três primeiras OPA identifica-se uma série de prescrições que consideram as particularidades das PCD e como deve-se proceder. Existe ali uma condução das condutas em que se percebe menos os campos de disputa, resistências já que a preocupação do sujeito professor está capturada por saberes específicos. Estes saberes produzem práticas que os sujeitos envolvidos passam a se reconhecer nelas pelo modo como seus sentidos emergem. Existe ali uma docência cuidadosa, em que o seu *ethos*, é constituído de uma ética do apreender a utilizar determinadas técnicas que passam a marcar uma identidade no modo de ser e agir consigo e com o outro. Noutra perspectiva o quadro 3 mostra as OPA da Inclusão e Diferença.

Quadro 3 – OPA da Inclusão e Diferença

Temos que procurar a olhar para o nosso cotidiano escola e para as práticas pedagógicas que utilizamos, procurando entender o que estamos produzindo com elas. (MANDARINO, 2009, p. 61). Para tanto, faz-se necessário que todos os envolvidos nesse processo, em especial os professores, investiguem, planejem, reflitam, reinventem suas práticas pedagógicas, considerando os diversos caminhos a serem percorridos , reconhecendo o *outro* humano. (CHICON e SÁ, 2011, p.104). Nesse sentido, a inclusão de pessoas com deficiência constitui-se como um grande desafio, pois ainda existem barreiras históricas que têm como características a exclusão e a segregação daqueles considerados diferentes por causa da ênfase dada socialmente à eficiência em detrimento da singularidade. (RODRIGUES, BOCCHIN e VENTURA, 2017, p. 135).,

Fonte: Documentos da pesquisa – OPA da Inclusão

Junto a isso, as OPA, descortina-se o acontecimento com suas relações de força que conduzem o sujeito a reconhecer-se a partir de determinadas práticas. Além disso, os modos

como o sujeito passa a fazer coisas consigo mesmo, cuidar de si e cuidar dos outros enquanto uma docência, uma docência cuidadosa.

Nos dois quadros, percebe-se diferentes modos de ação docente que capturam o professor [a professora] a partir daquilo que a produção de sentidos de pedagogias de resistência, de práticas pedagógicas artesanais, de metodologias ativas, de densidade pedagógica e de práticas inovadoras que produzem uma estética da existência, e que se manifestam a partir da docência cuidadosa.

Em cada uma das obras elegidas, foi possível entender o lugar que o professor [a professora] ocupa e de que forma esses lugares podem ser tomados como enfrentamentos para os desafios do presente. Existe ali um olhar a partir de duas perspectivas: aquela em que os/as autores/as dos livros nos conduzem trazendo fazer um cuidado de si a partir da adaptação e aquelas em que a responsabilidade se volta para os desafios de como ensinar num processo inclusivo e como cuidar de si e do outro. As principais diferenças estão nos modos como cada uma captura o/a docente. A produção de sentidos em cada uma das OPA, está relacionada com um *ethos*, uma experiência de si consigo mesmo e um cuidado de si. Na matriz da docência cuidadosa, constitui-se o sujeito da docência que produz um cuidado de si para um cuidado com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das OPA a partir da matriz da docência cuidadosa, mostram que existe um deslocamento nos modos de ser e agir entre os dois no modo de proceder a sua ação pedagógica. Em relação ao objetivo apresentado, a analise permitiu inferir que o professor/a, na sua docência cuidadosa, passa a se reconhecer como um sujeito transitando em diferentes modos de ação docente, campo de disputas/resistência e/ou uma racionalidade neoliberal, tanto nas OPA das Educação Física (Atividade Motora) Adaptada, quanto na Educação Física voltada à inclusão e diferença. E para responder à pergunta inicial, a tese da tese é de que as OPA produzem uma docência cuidados, numa relação sujeito e verdade, emergindo dali um *ethos* atravessado pela adaptação e inclusão que conduz os seus modos de ser e agir e que para além do bem ou do mal expressam as verdades do seu tempo.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CIDADE. R.E.; FREITAS, P.S. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: UFPR, 2002.

CASTRO, E.M. **Atividade física adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

CHICON, J.F.; RODRIGUES, G.M. (org). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória-ES: EDUFES, 2009.

CHICON, J.F.; RODRIGUES, G.M. (org). **Práticas pedagógicas e pesquisas em educação física escolar inclusiva**. Vitória-ES: EDUFES, 2011.

CHICON, J.F.; RODRIGUES, G.M. (org). **Ação profissional e inclusão**: implicação nas práticas pedagógicas. Vitória-ES: EDUFES, 2017.

CHICON, J.F.; SÁ, M.G.C. Prática pedagógica inclusiva: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. In: CHICON, J.F.; RODRIGUES, G.M. (org). **Práticas pedagógicas e pesquisas em educação física escolar inclusiva**. Vitória-ES: EDUFES, 2011.

DAL'IGNA, M.C. **Nós da Docência**. 2023. São Paulo: Pimenta Cultural. (no prelo).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Tradução de Luiz Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. A ética como cuidado de si como prática de liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. (Coleção Ditos & Escritos V). p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade***:* o uso dos prazeres. 11. ed. Rio de Janeiro, Graal: 2006b.

GORGATI, M.G.; COSTA, R.F. (Orgs). **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri: Manole, 2005.

LE GOFF, Jacques Documento/monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003, p. 535-549.

MANDARINO, C.M. Sitiamentos sobre a in/exclusão na educação física escolar. In: CHICON, J.F.; RODRIGUES, G.M. (org). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória-ES: EDUFES, 2009.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa**: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

RODRIGUES, G.M.; BOCCHIN, D. VENTURA, T.S. Para além dos eventos na formação inicial: experiências que podem ressignificar o fazer pedagógico. In: CHICON, J.F.; RODRIGUES, G.M. (org). **Ação profissional e inclusão**: implicação nas práticas pedagógicas. Vitória-ES: EDUFES, 2017.

O LÚDICO E A INTERCULTURALIDADE: UMA ETNOGRAFIA JUNTO A INDÍGENAS WARAO EM BELÉM-PA[1]

THE LUDIC AND INTERCULTURALITY: AN ETHNOGRAPHY WITH WARAO INDIGENOUS PEOPLE IN BELÉM-PA

EL LÚDICO Y LA INTERCULTURALIDAD: UNA ETNOGRAFÍA JUNTO A INDÍGENAS WARAO EN BELÉM-PA

Karem Rafaela Rocha Ribeiro,
Universidade da Amazônia (UNAMA)
Lucília da Silva Matos,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Welington da Costa Pinheiro
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Os Warao são o segundo maior grupo indígena da Venezuela, na língua materna, "warao" significa "povo da água", pois ocupam historicamente um vasto território e vivem em pequenas comunidades unidas por rios (ACNUR, 2020); além da língua, trazem consigo a tradição, a cultura e costumes próprios de seu povo. Devido a condições precárias de sobrevivência em seu país, principalmente após a crise político-econômica venezuelana, muitos indígenas venezuelanos Warao migraram para o Brasil. No mês de junho de 2020, o Estado do Pará contabilizava a presença de cerca de 1.000 indígenas da etnia Warao, oriundos da Venezuela. (ACNUR, 2020).

Para o processo de inclusão dos indígenas da etnia Warao, na escola e na comunidade, tendo em vista que são pessoas provenientes de outra realidade, cultura e contexto social, perpassa pelo entendimento e afirmação da interculturalidade, que tem como princípios o respeito mútuo à identidade, à cultura, à autonomia e o reconhecimento da diversidade de saberes (BELTRÃO, 2018; FLEURI, 2003). A partir deste entendimento que constituiu-se a questão de pesquisa: O lúdico, considerado como uma atividade humana, um elemento da cultura e presente nos processos de construção de identidade e na formação de sujeitos (HUIZINGA, 1993), pode ser pensado como uma possibilidade para estimular a

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

interculturalidade? Ou ainda: as práticas lúdicas podem contribuir para a promoção da interculturalidade?

Conforme Brougère (2001, p. 45), "Brincar é preciso, é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social". Segundo Lima (2008), os jogos, brincadeiras e brinquedos representam elementos culturais capazes de favorecer as relações sociais, e desse modo, impulsionam o processo de formação dos sujeitos. O brincar, para Rojas (2007, p.17), é "[...] uma linguagem de interação que possibilita descobertas e conhecimentos sobre si mesma, sobre o outro, sobre o mundo que a rodeia". Portanto, o lúdico, a partir de seus modos de organização, é capaz de transmitir mensagens, de partilhar conhecimentos e de unir pessoas.

Ao considerar tais aspectos, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as práticas lúdicas de crianças indígenas da etnia Warao como um canal de promoção da interculturalidade entre os Warao e brasileiros na escola e na comunidade.

Para tanto, foi realizado um estudo etnográfico, buscando-se investigar os aspectos subjetivos presentes nas manifestações da cultura lúdica nas relações sociais dos indígenas Warao. A pesquisa teve como principais campos investigativos uma Escola Municipal de Belém e uma Comunidade Warao, onde vivem famílias indígenas da etnia Warao, ambas localizadas no distrito de Outeiro, em Belém-Pa.

Foram realizadas visitas à Escola e à Comunidade Warao, durante os meses de abril, maio e junho de 2022, em horários variados. Como principais sujeitos desta pesquisa, estão sete crianças Warao, com idades entre 6 e 12 anos. Neste artigo serão compartilhados relatos em que esses sujeitos são os protagonistas, porém, com intenção de preservar o anonimato, foram atribuídos a eles nomes fictícios. Da mesma forma, procedeu-se com relação a escola e a comunidade.

A utilização de um diário de campo, foi um instrumento importante para registrar as experiências enquanto se esteve no interior da vida social observada. Para a realização da etnografia, foram aplicados Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), a fim de obter o livre consentimento e autorização dos responsáveis pelos participantes da pesquisa.

DESAFIOS PRESENTES NA REALIDADE DOS WARAO

Os indígenas Warao, por serem pessoas que por questões políticas, econômicas e ambientais, foram obrigadas a abandonarem os seus territórios de origem a fim de buscar melhores condições de vida para a sua sobrevivência, nesse contexto vivenciam um processo de exclusão. No entanto, o desejo de preservação de sua cultura, de abertura para o aprendizado de novas culturas e de uma verdadeira inclusão é uma busca complexa, seja para os Warao, seja para as instituições que vêm dando suporte na constituição de tais direitos.

Como forma de atender as demandas especificamente na área da educação, em 2021, a Prefeitura de Belém, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), criou a Coordenação de Educação Escolar dos Indígenas, Imigrantes e Refugiados (CEIIR). Foram realizadas matrículas de crianças e adolescentes indígenas, imigrantes e refugiados em escolas municipais, uma delas foi a Escola Municipal onde realizamos a pesquisa.

A partir de observações e entrevistas, verificou-se que a escola não possui professores bilíngues, nem intérpretes da língua espanhola, tampouco da língua Warao, dessa forma, a língua é uma das principais barreiras dentro da escola já que para a maioria das crianças a língua predominante é o espanhol e para outras é a língua Warao.

Nas primeiras visitas à escola, observou-se que nenhuma das crianças Warao brincava com crianças brasileiras. Percebeu-se que os alunos Warao comem, conversam e brincam, geralmente, somente entre si.

Com base nas experiências vivenciadas pelas crianças indígenas Warao no ambiente escolar, ficou em evidência algumas atitudes etnocêntricas tanto por parte de alguns adultos, quanto por parte de algumas crianças, que reproduzem, não sem de alguma forma ressignificarem, o que aprendem socialmente.

O etnocentrismo, conforme Meneses (1999, p. 19), "[...] é um preconceito que cada sociedade ou cada cultura produz, ao mesmo tempo em que procura incutir em seus membros normas e valores peculiares. Se sua maneira de ser e de proceder é a certa, então as outras estão erradas". Assim, segundo o autor; aqueles que falam, se comportam e se vestem de formas diferentes são considerados esquisitos ou ridículos, e dessa maneira, são excluídos. Nesses casos, as diferenças culturais fazem com que o "eu" seja considerado como melhor do que o "outro", revela-se, assim, a falta de alteridade, e a necessidade de um olhar na perspectiva intercultural.

A interculturalidade busca contribuir para superar a indiferença e a intolerância perante o "outro", vem construir uma visão positiva da diversidade social e cultural. Pode-se dizer que é um novo ponto de vista fundamentado no respeito à diferença e que se efetiva no reconhecimento da igualdade de direitos. Essa perspectiva convida o sujeito a viver seus padrões culturais como apenas mais um dentre os muitos possíveis, promove o encontro com o "outro", com o diferente, traz uma proposta de "educação para a alteridade" (FLEURI, 2003).

AS PRÁTICAS LÚDICAS NO DIÁLOGO INTERCULTURAL

Na intenção de refletir acerca da cultura lúdica, mais especificamente a partir dos brinquedos e jogos, como um canal de promoção da interculturalidade, a seguir são compartilhadas duas experiências, das muitas observadas e vivenciadas com as crianças e adultos Warao, na escola e na comunidade.

Narrativa 1: A aula era sobre a brincadeira cantada "escravos de Jó", o professor decidiu separar as crianças em grupos, pediu que elas usassem seus lápis e as ensinava a brincar, orientando para passarem o lápis que tinham em mãos para o colega ao lado, seguindo o ritmo da canção.Uma das autoras desse trabalho buscou ajudar formando outros grupos para que as crianças que não estavam participando também pudessem vivenciar a brincadeira [...], chamou a criança Doahi para brincar com um grupo. Apesar de não entender a explicação dada em português, a menina Warao rapidamente conseguiu aprender e seguir o ritmo da brincadeira cantada, foi um dos poucos momentos em que se viu a interação dela com as crianças (brasileiras) de sua turma, quando um de seus colegas do grupo errava a ordem de passar o lápis para o lado, ela sorria e o jogo pareceu ficar mais divertido para todos (Diário de Campo, 24/05/2022).

Experiências como esta não deveriam ser vistas como uma exceção no contexto escolar, por esse ambiente ser um espaço fundamental de convivência social dos indígenas Warao junto à comunidade local. A escola deve ser um lugar pautado no entendimento e respeito no que se refere à identidade e cultura de ambos (Warao e brasileiros).

As escolas e os educadores podem, "[...] promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola" (FLEURI, 2003, p. 20) e a prática lúdica é um canal que pode estimular o respeito, a interação e a solidariedade dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Narrativa 2: Durante uma tarde em vivências de jogos e brincadeiras tradicionais Warao com crianças, na Comunidade Warao, algo que chamou a atenção foi a participação de um menino brasileiro durante a atividade. O garoto vivenciou todos os jogos junto às crianças Warao, fez perguntas, mostrou interesse e entusiasmo ao aprender alguns dos jogos que para ele eram desconhecidos. Durante a prática do *tejere* (peão), por exemplo, vi Koti, um dos meninos Warao, ensinando algumas técnicas para ele, além disso, durante a vivência do jogo do *jataburu* (arco e flecha), mesmo não sabendo muito bem como posicionar o arco, o menino brasileiro se aproximou para ajudar a Koti (Diário de Campo, 04/06/2022).

As narrativas apresentadas mostram a importância da cultura lúdica para a interculturalide e como ela é essencial dentro das relações humanas. O diálogo intercultutal entre os Warao e brasileiros é necessário e é possível; assim como ocorreu nas interações entre as crianças em que durante uma brincadeira as diferenças foram transpostas pelo prazer do brincar, ou como foi visto nas relações entre os Warao e brasileiros durante a tarde de jogos tradicionais Warao, as práticas lúdicas foram ferramentas importantes para a interculturalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências compartilhadas neste trabalho foram significativas para o reconhecimento do lúdico como uma vivência que possibilita vencer as barreiras linguísticas e ultrapassar as diferenças socioculturais, capaz de unir pessoas e transmitir valores. Manifestando-se, assim, a importância da cultura lúdica para a promoção da interculturalidade no ambiente escolar e na comunidade.

Dessa maneira, a ludicidade pode ser vista como um canal para sobrepujar conflitos e promover relações interculturais das crianças Warao no espaço escolar e na comunidade, pois é durante o jogo e a brincadeira, que em meio a diversidade, todos fazem parte de um todo, independente das diferenças sociais, étnicas, culturais ou econômicas.

Ademais, é imprescindível que a Prefeitura Municipal de Belém, via SEMEC, siga construindo, com os Warao, respostas político-pedagógicas, visando à inclusão e a permanência dos alunos dessa etnia no espaço educacional e social que é o ambiente escolar. Há aspectos que precisam ser levados em consideração, como a questão da implementação de uma educação bilíngue e intercultural, como meios de superar as dificuldades linguísticas e culturais, sendo importante que haja um acompanhamento pedagógico contínuo com os alunos Warao e

professores, que sejam realizadas capacitações de professores e servidores que atuam no ambiente escolar onde estão presentes as crianças Warao, primando por uma educação intercultural, inclusiva e de qualidade.

Além disso há barreiras a serem superados como o preconceito e o etnocentrismo; contudo, o lúdico vem a ser um elemento importante que pode ser de grande ajuda para alcançar esses desafios. Por fim, é fundamental que se reconheça a importância do brincar para a formação dos sujeitos, e que se utilize as práticas lúdicas dentro do processo educativo. Entendendo-se que a cultura lúdica está paralelamente ligada à construção social, ela é indispensável não apenas na educação escolar, mas também na educação que transpassa os muros da escola.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS - ACNUR. **Perfil de Indígenas Venezuelanos Warao no Estado do Pará**, julho de 2020. Disponível em: https://www.acnur. org/portugues/wp-content/ uploads/ 2020/07/ ACNUR-Brasil-Perfil-de-Ind%C3%ADgenas-Venezuelanos-Warao-no-Estado-do-Par%C3%A1-Julho-2020-FINAL-1.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

BELTRÃO, J. F. Povos indígenas: histórias e histórias sobre políticas afirmativas. In: SOUZA LIMA, A. C. de S; SANTOS, L. F; RIBEIRO, G. L. (Org.). **Interculturalidade(s)**: entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e Cultura**. Trad. Gisela Wajskop. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.23, p. 16-35, mai/ago, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2008.

MENESES, P. Etnocentrismo e relativismo cultural: algumas reflexões‖. In: **Revista Symposium**, v. 3, Número Especial. Recife: Unicap, 1999.

ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança. Campo Grande: UFMS, 2007.

OS DANOS DA SUPERPROTEÇÃO NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS CRIANÇAS DEFICIENTES[1] !

THE DAMAGE OF OVERPROTECTION ON THE MOTOR DEVELOPMENT OF DISABLED CHILDREN!

EL DAÑO DE LA SOBREPROTECCIÓN EN EL DESARROLLO MOTOR DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD!

Rodrigo Coutinho Santos,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Claudia Maria Rodrigues Barros,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Carlos Nazareno Ferreira Borges,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

A superproteção é um assunto complicado de ser debatido, tendo muitas características que contribuem para a dependência total em aspectos sócio emocionais e funcionais de uma criança para com os pais (LAHEY, 2015). Estudos recentes descrevem uma falta de maturação psicológica em crianças que passam por superproteção (BRANDÃO, 2019), tendo consequência na dependência emocional tanto nos responsáveis quanto nos/as filhos(as) (BARROS, GOES, PEREIRA, 2015).

Alterações no desenvolvimento cognitivo, linguístico e motor podem ocorrer devido à superproteção parental (SAUR *et al.*, 2018). No tocante às práticas motoras, é necessário que a criança tenha total autonomia para o seu desenvolvimento (RIBEIRO-SILVA *et al*, 2018), notando que a superproteção pode causar danos como atraso na coordenação motora fina, equilíbrio, agilidade, independência individual (FIETZ, DE MELLO. 2018), inibindo experiências corporais que auxiliam na sua motricidade (MEDINA-PAPST, MARQUES, 2010).

Com isso buscou-se como objetivo desse trabalho descrever através de um relato de experiência, situações identificadas nas aulas de Educação Física (EF) em uma escola de Ensino Especial que atende crianças deficientes com *déficit* intelectual e de aprendizagem na cidade de

[1] O presente trabalho não contou com nenhum apoio financeiro externo.

Macapá/AP. Os resultados apontaram para a identificação na superproteção parental uma relação direta com o atraso no desenvolvimento motor das crianças, e de como a participação de aulas de EF podem amenizar e recuperar as perdas no processo de formação psicomotora do(a) educando(a).

METODOLOGIA

Foi realizado uma pesquisa de campo com característica descritiva e transversal. Participaram do estudo 27 responsáveis de crianças atendidas no Centro de Ensino Especial Raimundo Nonato, na cidade de Macapá/AP, tendo sido realizado entrevistas e conversas direcionadas com intuito de identificar as características de cuidado e atenção para com os filhos, através de perguntas abertas como: Você acha que seu(sua) filho(a) é capaz de realizar ações de maneira independente? O quanto o(a) seu(sua) filho(a) precisa de ajuda? Você considera seu(sua) filho(a) independente? Seu(sua) filho(a) se alimenta só? Consegue realizar as atividades diárias de maneira independente? Você considera que seu (sua) filho (a) necessita de seu auxílio para sobreviver?

Após as entrevistas com os responsáveis foi realizado uma análise com os seus(suas) respectivos(as) filhos(as), os quais eram estudantes participantes da aula de EF. Essa avaliação deu-se através de uma anamnese individual para identificar as condições motoras, pedagógicas e individuais dos(as) educandos(as). Os dados foram coletados através de levantamento e avaliação direta por observação no horário de aula, como pelo diário de classe utilizado no direcionamento dos atendimentos.

Ao final da avaliação inicial das crianças, foi delimitado o Plano de Desenvolvimento[2], para direcionar as atividades inerentes à necessidade de estímulos, tendo o período de um semestre letivo para nova avaliação do estágio de evolução. O direcionamento dos atendimentos para o trato das deficiências e dificuldades diagnosticadas nos estudantes foram sugeridos pelos responsáveis em conjunto com a coordenação pedagógica. Foi desenvolvido um planejamento individual para cada estudante em cima de sua necessidade.

[2] Plano de Desenvolvimento: Procedimento realizado pela Escola para delimitar as ações a serem realizadas para com o (a) estudante para seu desenvolvimento, as quais são voltadas a estimular as potencialidades e trabalhar as deficiências funcionais e educacionais.

Os estudantes foram direcionados de maneira aleatória para as aulas de EF, tendo como critério para a necessidade de estimulação das condições funcionais e psicomotoras de cada criança. O intuito era o de estimular o desenvolvimento individual, sendo que a participação no atendimento envolveu estudantes com: Transtorno do Espectro Autista – TEA; Síndrome de Down e Crianças com Deficiência Intelectual e Cognitiva.

Os atendimentos de EF ocorreram de maneira semanal, tendo apenas um horário de atendimento por semana com duração de 50 minutos no total. Os estudantes eram atendidos de maneira individualizada, com participação em grupos quando se juntavam com estudantes de outros atendimentos. Ao final do atendimento de EF o estudante passava para outro tipo de atendimento que fazia parte de sua rede de estímulos, podendo ser: Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Musicoterapia, Atendimento Pedagógico para Autismo, Brinquedoteca, Leitura.

Foram desenvolvidos temas como esporte coletivo e individual através de socialização em grupos para a melhora da interação psicossocial; atividades pedagógicas e cognitivas (quebra-cabeça; atividades com blocos de montar; jogo da memória); atividades de alinhavo e com massinha de modelar (para trabalhar coordenação motora fina e delicada); atividades pré-desportivas de maneira sempre recreativa (Basquete; Voleibol; Futebol; Tênis de Mesa; Tênis de Quadra); atividades com circuito psicomotor e funcional; Atividades de Arremesso (tiro ao alvo, boliche, bocha); jogos recreativos (pega-pega, circuito de obstáculos, pula corda, bambolê); dentre outras de interesse do (a) educando (a).

RESULTADOS

Foi identificado nas aulas de EF, que as crianças com maior *déficit* no desenvolvimento motor eram as que apresentavam uma dependência parental muito acentuada, notando muitas vezes que a autonomia do(a) estudante era suprimida pela vontade do(a) responsável em realizar as ações por ele, corroborando com que descreve Saur *et al.* (2018).

Ações como alimentação, hidratação, deslocamento em ambiente escolar, evitar de brincar com outras crianças, participação em ações motoras dinâmicas (corridas), eram sempre suprimidas ou realizadas com o auxílio parental, não deixando a criança vivenciar as ações de maneira independente. Isso ocasionava uma total dependência das crianças para com os

responsáveis, situação muito descrita por Barros, Góes e Pereira (2015), tendo consequência direta na independência social das crianças.

Também pudemos inferir resultados a partir das entrevistas, de que a criação e cuidado para com os(as) filhos(as), tiveram as ações de supressão não proposital, tendo consequências a não deixar com que a criança vivenciasse as ações rotineiras de forma independente. A grande maioria dos(as) entrevistados(as) descreveu o receio de que seu(sua) filho(a) sofresse com quedas, traumas e frustrações, e com isso, achava-se melhor proteger os mesmos. Segundo os relatos, os responsáveis acreditam que as crianças necessitam de um cuidado maior, por causa de sua deficiência. Sabemos que isso é refutado por estudos que descrevem a necessidade das pessoas com deficiência em ter autonomia progressiva para superar suas limitações de maneira independente (GAUDENZI, ORTEGA, 2016). Nota-se que os responsáveis não apresentam maturação emocional em perceber a necessidade de que a pessoa com deficiência precisa de sua independência para viver em sociedade, como descreve Gaudenzi e Ortega (2016).

Pelo estudo, pudemos notar corroboração da literatura, de que a superproteção suprime em parte a individualidade da criança, ocasionando perdas em seu desenvolvimento (FIETZ, DE MELLO. 2018; SAUR *et al*., 2018). Quanto à dimensão motora, já é bem debatido da importância da estimulação motora para o desenvolvimento da criança como um todo (DE MELLO, FIORINI, COQUEIRO, 2019; MELO *et al*., 2020; SOARES, 1996). Por isso, o professor deve estar atento em dimensionar a melhor forma de trabalhar a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP tão debatida por Vygotsky para a implementação da autonomia e desenvolvimento do(a) educando(a) (CASTRO, 2006).

Estudos recentes demonstram a importância da participação de crianças com deficiência em atividades recreativas e desportivas nas aulas de EF (LAUREANO, FIORINI, 2021). Pode-se observar que, até mesmo as que apresentam um natural atraso no desenvolvimento motor, demonstram uma resposta acentuada no reestabelecimento das capacidades naturais envolvendo a motricidade, com melhora da coordenação motora em geral e socialização interpessoal (MELO *et al*., 2020; DE MELLO, FIORINI, COQUEIRO, 2019).

No que diz respeito à nossa experiência realizada, identificou-se através das avaliações e anamneses ocorridas nas aulas de EF que as crianças sob superproteção parental, apresentavam grande atraso na coordenação motora global, desequilíbrio na corrida, *déficit* na coordenação motora fina e delicada, dificuldade em ter autonomia, escolher brincadeiras e

jogos (tendo sempre que ser direcionadas), falta de equilíbrio em ambientes instáveis, insegurança e falta de confiança em realizar atividades de forma independente, falta de interesse em atividades recreativas em grupo.

Com a implementação das aulas direcionadas de EF, notou-se superação em parte das limitações, principalmente no tocante a autoconfiança, interesse pelas atividades recreativas motoras (corridas, saltos, rolamentos, subir e descer em objetos), melhora da coordenação motora fina e delicada. Dessa forma, somos levados a acreditar que o estimulo precisa ser constante para o total desenvolvimento e readequação das capacidades motoras e funcionais da criança, corroborando com estudos descritos na literatura (DE MELLO, FIORINI, COQUEIRO, 2019; GAUDENZI, ORTEGA, 2016; MEDINA-PAPST, MARQUES, 2010; MELO *et al*., 2020; RIBEIRO-SILVA *et al*, 2018; SOARES, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que antes de se iniciar um trabalho com os(as) educandos(as), deve-se primeiro desenvolver uma conscientização para com os responsáveis, visto que o cotidiano de cuidado para com a criança tem que ser alterado. Fazer com que a criança vivencie as práticas motoras através de experiências individuais e independentes é imprescindível para o seu desenvolvimento pleno. Corroboramos assim com Castro (2006), o qual descreve a importância de se manter a ZDP descrita por Vygotsky em harmonia para o processo de desenvolvimento da criança. Portanto, é uma orientação que o(a) educador(a) deve repassar para os responsáveis para que a mesma ocorra satisfatóriamente.

Percebe-se que as aulas de EF podem auxiliar de maneira substâncial na melhora dos *deficits* ocasionados pela falta de estimulação da criança (RIBEIRO-SILVA *et al*, 2018). Nesse caso, o(a) professor(a) tem um papel de mediador(a) para que essas ações sejam implementadas tanto em sala de aula como na vida comum de cada criança. Isso deve ser feito também por meio da conciêntização dos responsáveis para que a criança tenha sua autonomia motora estimulada.

Assim, os diferentes sujeitos que compõem a escola, pais, responsáveis, professores, professoras, demais funcionários(as), a comunidade, todas e todos também precisam ter o cáráter humano, social e inclusivo, o que comunga com uma educação física inclusiva. Acreditamos que o estudo que ora terminamos de rrelatar possibilitou esse despertar, na busca

por uma formação autônoma, respeitando as especificidades e limitações dos(as) educandos(as). Mas também caminhou no sentido de garantir a participação, liberdade e emancipação no processo educativo a partir das aulas de EF.

REFERÊNCIAS

BARROS, L.; GOES, A.R.; PEREIRA, A.I. Autorregulação parental, regulação emocional e temperamento: implicações para a intervenção. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 32, n. 2, p. 295-306, 2015.

BRANDÃO, D.A. Transtorno de pânico e relações com a superproteção parental. **Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 4, n. 8, p. 321-334, 2019.

CASTRO, A. L. M. B. de. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem piaget e vygotsky. **Revista psicopedagogia**, v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006.

DE MELLO, L.A.; FIORINI, M.L.S.; COQUEIRO, D.P. Benefícios da educação física escolar para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista na percepção dos professores. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 20, n. 1, 2019.

FIETZ, H.M.; DE MELLO, A.G. A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. **Revista Anthropológicas**, v. 29, n. 2, 2018.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3061-3070, 2016.

LAHEY, J. **Pais superprotetores, filhos bananas:** O que podemos fazer para não criar uma geração insegura. Tradução: Rodrigo Peixoto. 2. Ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2015.

LAUREANO, C.G.; FIORINI, M.L.S. Possibilidades da psicomotricidade em aulas de educação física para alunos com transtorno do espectro autista. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 22, n. 2, p. 317-332, 2021.

MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 12, p. 36-42, 2010.

MELO, J.S. *et al*. A psicomotricidade e a educação física adaptada no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 27179-27192, 2020.

RIBEIRO-SILVA, P.C. *et al*. Motor performance in basic skills of children participants and nonparticipants of oriented sport practice. **Journal of Physical Education**, v. 29, 2018.

SAUR, B. *et al*. Relação entre vínculo de apego e desenvolvimento cognitivo, linguístico e motor. **Psico**, v. 49, n. 3, p. 257-265, 2018.

SOARES, C.L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 6-12, 1996.

PEDAGOGIA DESCAPACISTISTA: UMA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

DISABLEISM PEDAGOGY: AN APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSION

PEDAGOGÍA DESCAPACISISTA: UNA ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN

Aline Alvernaz,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Edméa Santos,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar apontamentos de nossa pesquisa de Doutorado realizada nos anos de 2021 e 2022 na Formação Continuada Online de Professores de Educação Física de um município da Baixada Fluminense/RJ. Durante o período de vinte meses, incluindo o período sem aulas presenciais por conta da pandemia covid-19, foram realizados encontros online com os professores, atividades síncronas e assíncronas e uma culminância presencial, em que foram engendrados dispositivos de pesquisaformação na Cibercultura a fim de refletir sobre a educação física na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência nas escolas deste município.

Iniciaremos apontando o cenário educativo da inclusão da pessoa com deficiência nas escolas e os desafios na formação docente. Em seguida apresentamos a proposta de formação continuada online desenvolvida com os professores de educação física e por fim abordaremos a Pedagogia Descapacistista forjada no devir docente por professores que se debruçaram a pensar na perspectiva inclusiva da educação física.

O CENÁRIO EDUCATIVO DA INCLUSÃO ESCOLAR

O processo de inclusão de alunos com deficiência, na Educação Básica, nas redes de ensino público tem sido amplamente discutido (GLAT, PLETSCH, 2011). Muito se tem avançado em termos legislativos, num esforço coletivo da sociedade civil organizada, dos

ISSN: 2175-5930

intelectuais ativistas da educação inclusiva e famílias, unidos para garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas, preferencialmente na rede Regular de Ensino (BRASIL, 1996), o que se reflete na presença cada vez mais marcada e ratificada em nossas quadras /salas de aula (presenciais e virtuais), por toda rede de ensino da Educação Básica Brasileira.

A grande demanda educativa advinda do aumento significativo de matrículas dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, mostra que a Formação de Professores não acompanhou esta demanda de Inclusão, que tem se traduzido em professores que afirmam que não estão preparados para dar aulas para alunos com deficiência, reiterando que não tiveram a formação para tal (FONSECA, 2014). Os alunos estão em nossas salas e quadras, mas não estão nos processos e estruturas formacionais do professor de Educação Física.

Entendendo a Inclusão escolar como um paradigma de política pública ampla (PLETSCH, 2020) que se apoia principalmente nos direitos humanos, ressaltamos que ela está para além do compartilhamento de um espaço físico, demanda a criação das condições necessárias para o aprendizado, de modo que os alunos possam avançar no campo intelectual, afetivo, corporal, social, de maneira integrativa. Por outro lado, é preciso investimento na docência, por meio de apoio técnico e acompanhamento pedagógico e formacional para que reflitam sobre suas práticas e isto se desdobre em ações educativas inclusivas.

Em se tratando da disciplina de Educação Física na Educação Básica, que se manifesta no currículo também através de práticas corporais, do movimento e atividades para além do espaço sala de aula, notam-se desafios que extrapolam as questões de acessibilidade espacial e adaptação curricular. Ressignificar a “participação” (FONSECA, 2014) do aluno, pensar na reestruturação de aulas, (re)construção de metodologias de ensino, como também refletir *questõesoutras* de maneira interseccional que envolvem a presença marcada deste corpo na escola faz-se necessário e urgente.

Entendendo que os aspectos mencionados se constroem na formação docente e na prática educativa (TARDIF, 2012), é mister repensar estratégias de Formação de Professores Continuada na perspectiva da Inclusão, que reflitam acerca dessa diligência educativa e promovam a aproximação teórico-metodológica e práticas educativas para a inclusão.

FORMAÇÃO ONLINE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO

A opção metodológica para o desenvolvimento deste estudo apoiou-se na organização de uma Ciberpesquisa formação (SANTOS, 2019) que é uma prática de pesquisa que se dá a partir de uma imersão com ação e coautoria no campo de pesquisa, em que o professor/pesquisador forma e se forma em um processo conjunto com os praticantes culturais (os participantes da pesquisa) mediados pelo digital em rede. Assim, dispositivos são acionados a partir da estruturação de propostas formativas para a reflexão dos dilemas que estão postos. A partir das narrativas, imagens e sons produzidos durante todo o processo de pesquisa, novas propostas e ideias são organizadas a fim de contribuir para a evolução daquele dilema/problema.

A abordagem teórico-metodológica da ciberpesquisa formação inspira-se na perspectiva epistemológica da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998), que acredita que o conhecimento se constrói nas múltiplas referências e processos culturais; nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares(FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018) que assumem a noção de praticante cultural entendendo que os sujeitos de pesquisa são os autores dos seus cotidianos e valoriza as suas práticas; e a Cibercultura (SANTOS, 2019) que é a cultura do nosso tempo e entende que a internet vem criando condições para as mudanças nos meios de produção, na forma com as quais as pessoas estão produzindo e compartilhando conhecimento, como também vivenciando seus processos formacionais.

O campo de pesquisa em questão situou-se na formação continuada de 29 professores de Educação Física de uma rede municipal Baixada Fluminense/RJ. Desta forma, organizamos uma ambiência formacional capaz de refletir a temática da Inclusão na Educação Física. A proposta formativa materializou-se com encontros mensais síncronos na interface Zoom, as conversas e construções no grupo de WhatsApp destes professores e a socialização das atividades e propostas no perfil do Instagram que era alimentado com as produções coletivas deste grupo. Assim com a bricolagem de três interfaces principais (Zoom, WhatsApp e Instagram) foi construída uma ambiência formacional para a desprivatizacão de práticas, pensamentos e ideias sobre a questão da Educação Física na perspectiva da Inclusão da pessoa com deficiência.

PEDAGOGIA DESCAPACITISTA

Durante os vinte meses (de fevereiro de 2021 a setembro de 2022) em que este grupo de professores se debruçou a refletir sobre a educação física na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência. Muitas atividades, ideias, pensamentos, abordagens foram construídos a fim de transcender os desafios impostos pela sociedade que ainda afasta o aluno com deficiência da efetiva inclusão escolar e reforça o paradigma da exclusão. Destacamos assim, a emersão de uma Pedagogia Descapacistista que aponta caminhos para uma *abordagemoutra* dos conteúdos da educação física vistas a inclusão.

O neologismo Descapacitismo/Descapacita! (nome dado a esta formação continuada de professores de educação física) nasce em uma dupla proposição: a primeira consiste em romper com a ideia de uma Formação Continuada de Professores que comumente se associa à capacitação, cursos estanques e desassociados à propostas experienciais. A segunda está para a necessidade de ruptura com o Capacitismo (preconceito com a pessoa com deficiência) que está em nós pelo viés da estruturalidade, sendo um tema de grande relevância nos estudos da Educação Física na perspectiva da inclusão que foi explorado, refletido e desinvisibilizado neste dispositivo de formação.

Destarte, concebemos aqui o Anticapacitismo como o oposto ao capacitismo, sendo o respeito a pessoa com deficiência, reconhecendo seus direitos e valorizando a sua diversidade (GESSER; BLOCK; MELLO, 2022), identificamos a necessidade de assumir que esta é uma mudança que demanda um processo de aprendizagem, pois é necessário repensar para além de práticas, atitudes, posturas, concepções, falas e pensamentos. Assumir-se capacitista, na dimensão estrutural, é primordial para que a partir da educação, essas bases possam ser abaladas, questionadas, destruídas para assim, serem reconstruídas na dimensão plena, anticapacitista.

Reconhecendo que a mudança e a superação do preconceito capacitista se apresenta pelo viés da aprendizagem como processo, (não se dorme capacitista e acorda antiapacitista), nossa proposta se dá pelo Descapacitismo, que num esforço de síntese podemos organizá-lo como:

1) processo de reconstrução de si na concepção da pessoa com deficiência a partir de suas potências, (e não de suas capacidades) desinvisibilizando o capacitismo, a fim de gerar mudanças na concepção pessoal, coletiva e estrutural;

2) etapa de um processo de mudança entre ser capacitista e tornar-se anticapacitista;

ISSN: 2175-5930

3) movimento de aprendizagem de tornar-se anticapacitista.

Descapacitismo é processo, é o meio e não pretende chegar a um fim em si mesmo. É a partir do reconhecimento de ser capacitista, acolhendo essa vulnerabilidade da constituição humana, assumindo que é urgente superar esse preconceito e que a diversidade constitui a humanidade, mover uma energia de aprendizagem na reconstrução de si em vistas a ser anticapacitista.

Posto isto, a Pedagogia Descapacitista na educação física propõe uma *abordagemoutra* do corpo que valoriza suas potencialidades em detrimento as suas (in)capacidades e assume a máxima de que: "Na diversidade, todo corpo pode!". Desta forma, observamos que a partir dessa perspectiva as atividades desenvolvidas na escola retomam um curso de construção em potência, não mais limitado pela deficiência. Não é mais a deficiência que o corpo apresenta que conduz a organização das propostas pedagógicas e sim, a perpectiva da potência, daquilo que aquele corpo é em sua diversidade. Nesse sentido, a humanização dos processos educativos abre-se a discussões sobre aquilo que é e aquilo que pode vir a ser. A deficiência não limita. A deficiência nos exige uma abertura à diversidade e a criatividade, bem como a incorporação de saberes construídos na prática docente e a desprivatização dessas práticas como um viés formativo para as diligências educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, partindo das inspirações freireanas e suas pedagogias, assumimos a organização de uma Pedagogia Descapacitista numa perspectiva colaborativa em que o nosso papel de professor/pesquisador se dá numa autoria integrada e implicada que possibilita a sistematização de ideias, práticas educativas, reflexão sistemática sobre os fenômenos educativos e assim se constituir numa proposta orientadora do trabalho colaborativo.

A Pedagogia Descapacitista é para nós na educação física uma *abordagemoutra* dos conteúdos que contribui para a construção de uma perspectiva inclusiva que a partir de uma concepção de corpo como potência possibilita a construção de práticas educativas que valorizem a diversidade que nos constitui numa proposta humana, democrática e para todos, a medida que aprendemos a ser anticapacitista, em concepção e ato.

Portanto, a escola é concebida como um espaço de criação e esperançar, no sentido freireano, que apesar dos muitos desafios impostos pela sociedade que reforça o paradigma da

exclusão, move-se forjando coletivamente em atividade e vida, meios e modos de construção de uma de uma educação física na perspectiva inclusiva, que valoriza a diversidade e os saberes construídos e compartilhados na prática docente.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In:* BARBOSA, J. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24- 51.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text. Acesso em: 20 nov. 2022.

FONSECA, M. P. S. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/ exclusão**: reflexões sobre Brasil e Portugal. 2014. Tese (Doutorado) □ Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FERRAÇO, C; SOARES, C; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos na Educação**. Rio de Janeiro: ADUERJ, 2018.

GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (orgs.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e social. Curitiba: CRV, 2020. Disponível em: https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/35413-estudos-da-deficiencia-branticapacitismo-e-emancipacao-social. Acesso em: 02 dez. 2022.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p. (Pesquisa em Educação).

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57□70, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357. Acesso em: 28 jul. 2021.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formaçaõ na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS(AS) EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA E PARA PERSPECTIVA INCLUSIVA[1]

PERCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION GRADUATES ABOUT TEACHER TRAINING IN AND FOR AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

PERCEPCIONES DE EGRESADOS DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN Y PARA UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Maria Luíza Mendes Santos,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Mariana Peres
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Michele Pereira de Souza da Fonseca,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

A formação de professores(as) constitui um debate urgente quando nos questionamos que perspectiva de escola e sociedade almejamos construir. Nesse sentido, indagações sobre os processos de inclusão/exclusão, a valorização e reconhecimento das diferenças e o debate sobre grupos majoritariamente silenciados urgem ser problematizados no campo da formação docente. Com o intuito de contemplar tais diálogos e reflexões nos embasamos em um conceito de inclusão que é amplo, processual, dialético e infindável (SAWAIA, 2022; BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS; FONSECA; MELO, 2009), considerando não só a deficiência, mas os diversos marcadores sociais e suas intersecções.

Esse conceito se faz amplo uma vez que considera os diversos marcadores sociais da diferença como gênero, racialidade, etnia, classe social, geracionalidade, sexualidade, deficiência dentre muitos outros. Entendendo que qualquer pessoa dentro das suas singularidades pode momentaneamente ou permanentemente possuir necessidades específicas.

Ademais a esse fator, é fundamental abordar que vários desses marcadores nos atravessam mas, não de uma maneira ingênua. Essas intersecções atuam de maneira complexa

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

colaborando para processos de inclusão/exclusão em nossa sociedade. Nesse sentido dialogamos com Collins e Bilge (2021) quando afirmam:

> A interseccionalidade, ao reconhecer que a desigualdade social raramente é causada por um único fator, adiciona camadas de complexidade aos entendimentos a respeito da desigualdade social. Usar a interseccionalidade como ferramenta analítica vai muito além de ver a desigualdade social através de lentes exclusivas de raça ou classe; em vez disso, entende-se a desigualdade social através das interações entre as várias categorias de poder. (COLLINS; BILGE, 2021, p.46)

Sawaia (2022) corrobora com tal pensamento ao afirmar que o processo de inclusão/exclusão é dialético, complexo e multifacetado não sendo uma falha no sistema, mas se produz como um produto do funcionamento do mesmo.

No campo da atuação da Educação Física, é possível perceber um histórico de ênfase na performance, na técnica e na prática pela prática. No Brasil, essa disciplina foi muito influenciada por aspectos médicos e militares, o que contribuiu para que no campo "restringissem os conceitos de corpo e movimento, fundamentos de seu trabalho, aos seus aspectos fisiológicos e técnicos" (BRASIL, 1998, p.28/29). Durante a sua trajetória outras abordagens pedagógicas atravessaram o campo da Educação Física, colaborando para uma formação e atuação mais humana e crítica (CASTELLANI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992). No entanto, esse histórico excludente ainda deixa marcas tanto na formação de professores(as), mas também em suas ações profissionais no âmbito escolar (FONSECA, 2014).

Nesse sentido, nos embasamos em um conceito de formação docente na e para perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021), que questiona se os(as) estudantes não tiverem suas singularidades contempladas na sua graduação enquanto se constituem como professores(as), como poderão ser formados(as) para lidar com as diferenças em suas ações profissionais futuras?

Desse modo, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre o conceito de formação docente na e para perspectiva inclusiva a partir das percepções dos(as) estudantes que cursaram a disciplina eletiva "Educação Física e Inclusão", no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), acerca dos atravessamentos do "na" e do "para" em sua própria form(ação) docente.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, o que implica, segundo Turato (2003) "entender/interpretar os sentidos e as significações que uma pessoa dá aos fenômenos em foco" (p.168).

Os sujeitos da pesquisa foram os(as) estudantes que cursaram a disciplina eletiva "Educação Física e Inclusão", no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, no segundo semestre de 2022. Essa disciplina, não constitui um componente obrigatório do currículo, nesse sentido pode-se pensar que os(as) estudantes que a escolheram cursar possuem uma maior aproximação com a temática e/ou um interesse.

O instrumento de coleta de dados foi um *formulário Google* com a indagação "Onde o na e o para te atravessam? Relate alguma situação ou experiência no sentido da formação na e para perspectiva inclusiva", que poderia ser respondida de maneira aberta, sem delimitação de número de linhas, a partir do qual obtivemos respostas de 27 estudantes, 13 homens e quatorze mulheres, sendo uma dessas estudantes com deficiência física. Apesar do instrumento de coleta ter sido um formulário online, a coleta se deu após uma aula presencial, na qual os(as) estudantes discutiram sobre o texto que dialogava sobre tal temática e refletindo e dialogando sobre as suas percepções sobre o mesmo.

Segundo Gil (1999) o questionário é uma técnica de investigação cujo objetivo é "o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc." (p.128) indo ao encontro do objetivo desta pesquisa em relação aos(as) licenciandos(as) do curso de Educação Física da UFRJ.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir da leitura das respostas de 27 estudantes, elencamos três eixos de discussão: quem entendeu o conceito de formação docente na e para perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021) e deu exemplos, quem relatou uma situação de exclusão, porém sem relacionar com a formação na e para perspectiva inclusiva, e quem não entendeu ou não reconheceu a necessidade da formação docente na e para perspectiva inclusiva.

Para esta pesquisa teremos como enfoque o primeiro eixo de discussão, que contempla quem entendeu o conceito de formação docente na e para perspectiva inclusiva e deu exemplos. Esta abrange 13 respostas, das quais destacaremos quatro:

No sentido da formação na perspectiva inclusiva, acredito que a fala da atual diretora X, que fala de pluralidade, da diversidade de corpos e pessoas presentes na EEFD, me atravessa. Pois, apesar de ainda ter muito o que melhorar na nossa universidade, para que ela seja inclusiva em todos os sentidos e alcance os alunos, ter alguém que pense assim em um cargo tão importante já é um grande passo. Com relação ao para, acredito que posso citar essa disciplina eletiva e o projeto de extensão PEFEPI, ambos coordenados e dados pela professora X, que possuem a fala da inclusão ser além da deficiência. (Estudante 24)

Como falado no texto, poucas são as aulas que se preocupam em abranger as diferenças, muito menos ser flexíveis com as nossas. Ao meu ver, considerando as aulas e os professores da EEFD, o NA e o PARA são associados, visto que profs que não valorizam/ respeitam nossas diferenças e necessidades específicas, também não nos ensinam a assim fazer nas escolas futuramente. Exemplo: uma mesma professora inflexível com uniforme, horário, com foco em performance e habilidade, fez comentários sobre exclusões nas aulas de EFE, nos "ensinando" a valorizar os mais habilidosos, de corpo atlético, divisão por gênero, etc. Infelizmente, na EEFD, corroboro o que foi falado no texto: docentes depositam a responsabilidade de falar sobre deficiências apenas para a disciplina de adaptada que, enquanto UMA, não dá conta das deficiências, muito menos de todas as diferenças. (Estudante 18)

Considero de grande relevância a discussão sobre uma formação na perspectiva inclusiva em que esse "olhar para dentro" possa considerar as singularidades dos professores em formação, como também suas necessidades, limites e demandas, pois pelos corredores da universidade passam estudantes que moram em locais de risco, que precisam trabalhar para se manterem ali, que possuem diferentes interesses que nem sempre são voltados para os esportes, que não tiveram acesso a uma educação básica de qualidade, com baixa renda, com deficiência, entre outras questões. Diante disso, me questiono: como formar professores para perspectiva inclusiva se durante a própria formação são cobrados uniformes sendo que nem todo mundo tem condições de adquirir, se o estudante que leva horas dentro do ônibus pra chegar na faculdade recebe falta se não consegue estar lá às sete e meia da manhã e se o estudante é avaliado pela habilidade em determinado esporte sendo que há aqueles que nem ao menos tiveram um contato com o mesmo? Essa é uma discussão urgente e necessária que possibilita refletir sobre a importância de todos e todas estudantes não serem privados de estar e continuar na universidade e de usufruir de todas as oportunidades que ela possa oferecer. (Estudante 13)

ISSN: 2175-5930

Identificar aspectos relacionados ao conceito de formação na e para perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021) consiste como um processo contínuo de reflexão acerca da sua formação enquanto professor(a), não se configurando um movimento orgânico ou trivial. A partir das falas é possível uma aproximação com os(as) docentes e disciplinas que aparentam estar mais atentos às singularidades dos(as) estudantes. O ser considerado(a) parece aproximar a pessoa da universidade, se reconhecendo como parte integrante desse processo, legitimando o protagonismo para compreender-se docente.

Segundo Sawaia (2022), exclusão é parte de um processo complexo, multifacetado e está relacionada a subjetividades.

> Epistemologicamente significa colocar no centro das reflexões sobre exclusão a ideia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer e sociedade), de forma que, ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais. (SAWAIA, 2022, p.100).

Nesse sentido, podemos associar aos relatos entendendo que ao citarmos as individualidades de cada pessoa, não estamos ignorando aspectos macro, mas sim colaborando para que a formação do ser professor(a) não se distancie da formação do indivíduo enquanto ser crítico, político e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi refletir sobre o conceito de formação docente na e para perspectiva inclusiva a partir das percepções dos(as) estudantes que cursaram a disciplina eletiva “Educação Física e Inclusão”, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, acerca dos atravessamentos do “na” e do “para” na sua própria form(ação) docente.

A partir da leitura das respostas de 27 estudantes, percebemos nesse primeiro recorte uma aproximação dos(as) estudantes com o conceito de formação docente na e para perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021). Corroborando com as indagações presentes no texto, ainda poucas disciplinas se aproximam dessa temática. Nesse sentido, determinadas disciplinas parecem se responsabilizar por abordar todas as necessidades específicas que podem momentaneamente ou permanentemente permear a realidade dos(as) estudantes.

Apesar de um dos relatos ser de uma estudante com deficiência, podemos perceber que as barreiras não se estendem exclusivamente a deficiência, mas a uma formação docente e

professores(as) que não parecem contemplar as singularidades dos(as) estudantes, tampouco valorizar as diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BOOTH, T; AINSCOW, M. Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro: Produzido pelo LaPEADE, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. Educação física no Brasil: a história que não se conta. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

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

COLLINS, P.; BILGE, S. Interseccionalidade. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2021.

FONSECA, M. Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, M. Formação docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. Revista Aleph, Nº Especial. p. 42-74. Julho, 2021.

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

SANTOS, M; FONSECA, M; MELO, S. Inclusão em Educação: diferentes interfaces. Curitiba, CRV, 2009.

SAWAIA, B. (Org.). As artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2022.

TURATO, E. Tratado da metodologia da pesquisa clínico - qualitativa: construção teórico metodológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PERCEPÇÕES DOS(AS) EGRESSOS(AS) DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE OS ASPECTOS PROFISSIONAIS

PERCEPTIONS OF GRADUATE PHYSICAL EDUCATION GRADUATE COURSES FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: REFLECTIONS ON PROFESSIONAL ASPECTS

PERCEPCIONES DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REFLEXIONES SOBRE ASPECTOS PROFESIONALES

Samara Oliveira Silva,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Michele Pereira de Souza da Fonseca,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Inquietações envolvendo a educação a partir das demandas contemporâneas, tensionando seus aspectos críticos e reflexivos, nos desafiam e nos motivam a compreender os processos de formação continuada de professores(as) de Educação Física para atuar no âmbito escolar, considerando a perspectiva inclusiva que alicerça este estudo.

Logo, nos embasamos no referencial conceitual-analítico que considera a inclusão em educação de maneira ampla, processual, dialética e infindável (SAWAIA, 2022; BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS; FONSECA; MELO, 2009), considerando os diversos marcadores sociais das diferenças como gênero, sexualidade, classe social, racialidade, etnia, deficiência, religiosidade, geracionalidade dentre muitos outros. Tal concepção solidifica que cada um de nós é atravessado por interseccionalidades que complexificam as relações e que nos constituem como indivíduos (COLLINGS; BILGE, 2021).

Assim, tendo em vista demandas humanas e os inúmeros desafios encontrados no âmbito educacional, entrelaçamos essa concepção ao conceito de formação docente *na* e *para* perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021), que não apenas visa uma formação que tenha como objetivo formar estudantes para lidar com as diferenças em suas ações profissionais futuras

ISSN: 2175-5930

quando já formados, mas se eles(as) são considerados e contemplados enquanto seres singulares durante a sua própria graduação.

À luz desses pressupostos, essa produção propõe um diálogo sobre formação docente, com autores como Tardif (2014), Imbernón (2011) e Fonseca (2021) que apresentam em seus estudos um sentido de formação tendo em vista a perspectiva crítica, reflexiva, intelectual e transformadora. Além disso, sinalizam a grande preocupação em desenvolver pesquisas sobre a temática em questão e que mesmo sendo um assunto bastante abordado, ainda geram inquietações no que se refere aos saberes intrínsecos à docência e a identidade docente. Importa dizer que, com base nesses pressupostos, nossas elaborações são constantemente atravessadas por inspirações Freireanas (FREIRE, 1996) que enfatizam criticidade, dialogicidade e autonomia principalmente se tratando dos aspectos relativos à formação.

A Educação Física, como vista na atualidade, carrega as marcas de um histórico excludente. No Brasil, foi fortemente influenciada por interesses militaristas, eugenistas, higienistas e competitivos, com foco prioritário na aptidão física (CASTELLANI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992). Desta maneira, quando aproximamos as complexidades inerentes à inclusão e à formação docente, a área da Educação Física apresenta campo fértil para problematizações nesse sentido por conta dessa narrativa pregressa que ainda deixa reflexos tanto na ação quanto na formação de professores(as) que atuam no âmbito escolar (FONSECA, 2021).

Tais discussões urgem ser problematizadas não apenas na formação inicial, mas também na formação continuada. Considerando a formação inicial como apenas um passo na trajetória acadêmica docente, a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento que oportunize reflexões e revisões de práticas pedagógicas (NÓVOA, 1998).

Essa reflexão sobre a formação continuada se encontra em Freire (1996, p. 43), ao afirmar que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” e em Candau (2011), ao ressaltar que a formação continuada não se resume no acúmulo de cursos, palestras, seminários etc. Imbernón (2011) também enfatiza que no exercício da profissão docente os(as) professores devem manter-se atualizados(as) e que esse processo se dá por meio da formação continuada. Esses apontamentos reforçam o caráter

inacabado da formação e a urgência da reflexividade crítica sobre as práticas na sua atuação pedagógica e trajetória profissional.

A presente pesquisa trata-se de um recorte da dissertação de mestrado que tem como foco principal os(as) egressos(as) do Curso de Pós-graduação gratuito Especialização em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI). Criada em 2017 e sob a responsabilidade do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE), vinculado à Escola de Educação Física e Desportos (EEFD-UFRJ). Ao longo de 18 meses, aborda questões relacionadas à Educação Física escolar e à formação docente para inclusão e diferenças.

O PGEFEPI busca aprofundar a formação na perspectiva inclusiva de forma ampla, afirmando a importância de discutir as questões que permeiam as deficiências, mas também outros atravessamentos que se apresentam cotidianamente no âmbito da educação física escolar. Dentre eles podemos elencar, os aspectos legais das políticas de inclusão, as barreiras à aprendizagem na escola e os diversos marcadores sociais da diferença, intencionando romper com os modelos e estereótipos sociais padronizados.

O curso encontra-se na sua terceira edição. Tendo em vista a perspectiva inclusiva que nos embasamos, este considera como premissa que todas as turmas apresentem um perfil diversificado, o que enriquece as relações humanas, sociais, políticas e profissionais, considerando uma formação *na* e *para* a perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021).

No momento da criação e efetivação do curso, a conjuntura política brasileira era marcada fortemente pela imposição de profundos retrocessos, por intensos ataques aos direitos trabalhistas e à educação pública, gratuita, universal e laica. Desse modo, este curso se coloca como fortalecimento da resistência, superando a dicotomia entre o político e o pedagógico, em prol de uma educação crítica, democrática e emancipadora.

Neste estudo, apresentaremos um recorte sobre a primeira turma do PGEFEPI, que ocorreu entre agosto de 2017 e março de 2019, tendo como objetivo analisar e refletir sobre os aspectos profissionais, focalizando a pergunta "*Tem algo que você queira registrar a partir da sua passagem pelo curso e que impactou sua vida nos aspectos sociais, pessoais, profissionais?*".

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Sobre o percurso metodológico, esta pesquisa desencadeia-se por uma abordagem metodológica qualitativa. Turato (2003, p. 168) aponta que "trabalhar qualitativamente implica, necessariamente, por definição, em entender/interpretar os sentidos e as significações que uma pessoa dá aos fenômenos em foco". Isso reforça a importância de se considerar o caráter histórico, as interpretações e representações dos sujeitos.

Como parte do processo de pesquisa, foi feito um questionário contendo questões abertas e fechadas para todos(as) os(as) 29 estudantes que concluíram a primeira turma do PGEFEPI, sendo que 27 responderam. Este tinha como finalidade identificar os impactos na carreira docente que foram gerados a partir das experiências e discussões promovidas no curso.

Assim, pela natureza do formato de resumo completo, para este trabalho focalizamos em apenas uma das perguntas do questionário, sendo ela: *Tem algo que você queira registrar a partir da sua passagem pelo curso e que impactou sua vida nos aspectos sociais, pessoais, profissionais?*

Além disso, também foram utilizados os dados da ficha de inscrição para ingresso no curso, tais informações possibilitaram caracterizar o perfil inicial dos(das) estudantes pesquisados(as), suas experiências àquela altura, bem como seus anseios e justificativas.

Todos(as) assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e preservamos suas identidades em anonimato. Além disso, este projeto está cadastrado e aprovado pelo Comitê de Ética sob o nº 65996922.8.0000.5582.

ANALISANDO E REFLETINDO SOBRE OS DADOS

Importa contextualizar o perfil desses(as) estudantes a partir da ficha de inscrição para acesso ao curso. A turma apresenta um perfil diverso com um público majoritariamente composto por mulheres. Em relação às questões raciais, cinco se autodeclararam como pretos/pardos para vagas de ação afirmativa. Dialogando com a formação inicial, 11 eram formados(as) por volta de 1 ano e 6 estudantes com mais de 5 anos de licenciados (as). A maioria oriunda de instituições públicas (20) e apenas 9 de privadas. Sobre a trajetória profissional, 9 atuavam na área como servidores(as) públicos(as), 10 possuíam experiência no campo privado e 8 ainda não possuíam nenhuma experiência na área.

Refletindo especificamente sobre a pergunta em questão, salientamos que esta provocação atravessou todo processo de análise e se revela como um convite à reflexão frente

aos impactos provocados pelo curso, tendo em vista principalmente os aspectos profissionais no que tange também a ação docente. Desta forma, destacamos algumas narrativas:

> Estar neste espaço fez com que meu olhar humano, mas também profissional buscasse alternativas para uma prática de ensino que seja relevante para os estudantes mas também para mim enquanto professor. (R. 3)
>
> Acho que além de todo o conhecimento formal que o curso ajudou a construir e trazer para a minha prática, o que mais impactou pra mim foi o aspecto humano. Hoje em dia, o meu olhar e a minha prática são totalmente voltados para que todos os alunos se sintam acolhidos e participem ativamente do processo. (R.13)
>
> Ao pensar principalmente no âmbito profissional, me senti mais segura para trabalhar com aulas em consonância com a perspectiva inclusiva, coeducativas, diversificando os conteúdos e buscando atividades que promovessem a participação de todos e todas. (R.20)
>
> (...)aumentou a minha vontade e ampliou as possibilidades de eu trabalhar na escola. (R.5)

A leitura atenta dos trechos citados revela os caminhos traçados no que tange à inclusão em educação e seus desdobramentos no âmbito profissional. É interessante destacar que, a partir da justificativa de entrada no curso, identificamos que majoritariamente as pessoas procuraram o curso com o foco de sanar as questões estritamente voltadas às deficiências (FONSECA *ET AL*, 2021). Entretanto, a partir das discussões suscitadas no PGEFEPI é possível ampliar o conceito de inclusão, outros horizontes da prática profissional, as abordagens e principalmente formar professores(as) comprometidos(as) com a luta por uma educação humanizadora, crítica e reflexiva.

Percebemos também que algumas narrativas encaminham potentes discussões se tratando da ação docente. Tais relatos tecem importantes reflexões sobre a prática pedagógica, respeitando e valorizando as diferenças presentes no ambiente escolar e entendendo que por meio das experiências diversificadas é possível estimular a proposição crítica sobre a realidade e oportunizar a participação plena de todos(as). Esses apontamentos se entrelaçam com os pensamentos de Fonseca e Ramos (2017), que defendem a diversificação de conteúdos como estratégia pedagógica inclusiva ampliadora de oportunidades de vivências corporais, que

alargam o conhecimento a respeito do próprio corpo, de suas possibilidades e relações com o outro.

Desta maneira, concordamos que esse entrelace de concepções fundamentam essas discussões e aponta o caminho promissor do PGEFEPI em desenvolver as potencialidades desses(as) professores(as) frente às premências no cotidiano profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado desse movimento crítico-reflexivo, apresentamos uma breve discussão sobre os impactos do PGEFEPI relativos aos aspectos profissionais. Percebemos que o aporte teórico, prático e político discutido durante os 18 meses de curso evidenciam reflexos diretamente ligados à atuação docente.

No que concerne a formação continuada, o curso se apresenta como uma possibilidade de continuação da trajetória acadêmica e profissional, tendo em vista, a potência do PGEFEPI de formar professores(as) para desenvolver ações mais inclusivas em suas aulas, propondo a reflexão e subsídios teóricos à prática docente e com grandes possibilidades de ressignificar a Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão.** Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro. Produzido pelo LAPEADE, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

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

COLLINS, P.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CANDAU, V. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FONSECA, M. Formação Docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal, **Revista Aleph,** Rio de Janeiro, p. 42-74, 2021.

SANTOS, M.; FONSECA, M.; MELO, S. **Inclusão em Educação**: diferentes interfaces. Curitiba, CRV, 2009.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

SAWAIA, B. **As artimanhas da Exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2022.

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

TURATO, E. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico - qualitativa:** construção teórico metodológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

POLÍTICAS PÚBLICAS QUE SUBSIDIARAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL E PORTUGAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

PUBLIC POLICIES THAT SUPPORT THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE IN BRAZIL AND PORTUGAL: APPROACHES AND DISTANCINGS

POLÍTICAS PÚBLICAS QUE APOYAN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA EN BRASIL Y PORTUGAL: APROXIMACIONES Y DISTANCIAS

Daniela Lima Bonfat,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Mônica Frigini Siqueira,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

As políticas públicas de formação de professores(as) de Educação Física no Brasil e em Portugal, estiveram desde a origem dos cursos nos respectivos países, vinculadas a uma concepção excludente no que se refere à pessoa com deficiência. Essa compreensão segregada foi fortemente influenciada pelo modelo médico da deficiência, da qual atribui à pessoa com deficiência a marca de subnormalidade. A partir dos anos 70 movimentos sociais iniciaram debates com fortes críticas a este modelo, surgindo a assim o modelo social da deficiência, que tem por objetivo fomentar a independência da pessoa com deficiência na sociedade.

Uma das consequências dessas novas discussões pelo viés social da inclusão foi a implementação de disciplinas com relação a pessoa com deficiência nos cursos de Educação Física, no Brasil através do CFE nº 03 de 1987 e em Portugal através da Portaria nº 467 de 1988. Até então, os países apresentaram caminhos próximos com relação à formação de professores(as) nessa perspectiva abrangente e a partir dos anos 90 se ver um afastamento nessa conjuntura.

Dessa maneira, será problematizado a seguir a compreensão em relação ao que é concebido por aproximações e distanciamentos referente aos marcadores legais que subsidiaram a produção dos currículos de formação de professores(as) nos respectivos países com relação à perspectiva inclusiva. Vale salientar que, de acordo com Sobrinho *et al* (2015), busca-se este movimento comparativo, para adensar conhecimentos e compreensões que possibilita captar potências e redirecionar olhares sobre a formação de professores(as) de Educação Física na perspectiva da inclusão.

METODOLOGIA

O estudo em tela se constitui numa pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. Seu caráter qualitativo refere-se ao fato de ser um instrumento que localiza o pesquisador ao mundo, considerando conceitos, históricas, representações dos sujeitos e dos documentos pesquisados. (DENZIN; LINCOLN, 2006). O instrumento utilizado para coleta dos dados foi a pesquisa documental, da qual ocorreu nas legislações, normas, portarias e decretos do Brasil e de Portugal.

As análises dos dados consistiram tomando como base as contribuições de Bardin (2011) de forma a enriquecer a interpretação da pesquisa documental. Esta técnica permite o olhar do pesquisador à luz do referencial teórico delimitado, buscando compreender as características, estruturas ou modelos dos dados coletados.

AS APROXIMAÇÕES E DISTANCIMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E EM PORTUGAL

A primeira aproximação analisada, é referente a origem da formação de professores(as) de Educação Física em ambos os países estarem atrelados a uma perspectiva higienista. No Brasil, através das instituições militares no início do século XX onde o foco era formar instrutores responsáveis por desenvolver hábitos higiênicos na população e em Portugal através da Escola Superior de Educação Física na década de 30 onde esta corrente orientava a organização curricular do curso.

Essa concepção, foi orientada pelas áreas médica e tinha como preocupação a higiene da raça atrelada a um corpo saudável. Na área da Educação Física, essa corrente influenciou um pensamento normativo, disciplinador e moral da qual as pessoas com deficiência eram “[...]

concebidas como doentes, que precisam ser curadas, habilitadas e preparadas, para só então participar da vida em sociedade" (CHICON, 2008, p. 17).

Ainda nessa cosmovisão, a pessoa com deficiência era excluída das aulas de Educação Física, pois o que determinava era um corpo perfeito (motor e mental) para realizar qualquer atividade que lhe fosse instituído, o que acabava sendo uma barreira para que pessoas com alguma deficiência pudesse participar (SOARES, 2000). Dessa forma, os primeiros cursos de Educação Física no Brasil e em Portugal foram marcados por uma compreensão excludente relacionada à corrente higienista.

Uma outra aproximação é referente a organização curricular das décadas de 60 e 70 nos dois países, que no Brasil se tem a proposta formativa produzida no ano de 1969 através da Resolução CFE nº 69 e em Portugal se tem o Decreto-lei nº 675 de 1975 da qual institui os ISEF. Nas duas organizações curriculares se vê uma formação se afastando minimamente dos movimentos militares e higienistas, e adentrando um currículo em uma concepção voltada ao desporto, no entanto, ainda fortemente atrelado a exclusão dos sujeitos que não se enquadravam nos processos.

O desporto em Portugal e ainda era muito fundamentado em uma concepção militarista, onde eram aplicadas provas físicas ou testes motores (velocidade, agilidade, resistência e força) nos estudantes. Essa concepção, acabava por excluir os sujeitos que apresentavam dificuldades motoras, com, ou sem deficiência, da maneira que privilegiava apenas aqueles que conseguiam cumprir com as regras estabelecidas e realizar os movimentos solicitados.

O Brasil também era muito influenciado por uma compreensão militar, muito em virtude do regime de governo militar (1964-1985) que o país viveu nesse período. O esporte era influenciado pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Dessa maneira, o ensino da Educação Física passou para uma concepção do "fazer", com base em uma perspectiva biológica, acrítica e atrelada a aptidão física na busca por elevar o nível técnico-desportivo da população, cuja pessoas que apresentavam alguma dificuldade motora, psicomotora ou deficiência eram deixados de lado (CHICON, 2008).

As políticas públicas de formação de professores(as) de Educação Física no Brasil e em Portugal se aproximam bastante no que se refere ao período da qual foi instituído os marcos nos respectivos países. Um exemplo disso foram as Resoluções nº 03 de 1987 no Brasil e em Portugal o Decreto-Lei nº 344 de 1989 da qual institui às políticas a obrigatoriedade de

preparação adequada aos professores e professoras com relação à pessoa com deficiência e/ou inclusão, estabelecendo assim disciplinas que dialoguem sobre a temática nos currículos de formação inicial de Educação Física.

Essa obrigatoriedade, também era evidenciada nas leis de base dos dois países, no Brasil pela LDB nº 9.394 de 1996 e em Portugal através da LBSE de 1989. Como pode ser observado, ambos entre as décadas de 80 e 90 iniciaram o debate com relação a temática nos cursos de formação de professores(as). Pode se inferir que isso ocorreu em virtude das discussões que começaram a ganhar força nesse período no âmbito internacional com relação a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar, como a Assembleia Geral das Nações Unidas de 1976.

As aproximações entre os países perduraram até os anos 2000, quando a partir de então, ocorre um distanciamento principalmente com relação às políticas públicas sobre a pessoa com deficiência e/ou inclusão e a organização dos cursos de Educação Física. No Brasil, a partir desse período, se constata um crescimento muito grande no que se refere aos debates sobre a temática inclusiva nas políticas de formação de professores(as)[1], enquanto em Portugal se observa um afastamento com relação a temática nas legislações.

É importante evidenciar que os avanços no Brasil foram uma consequência das políticas internacionais e de movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, como também influenciado por interesses econômicos neoliberais. Com relação a Portugal, o afastamento ocorreu em virtude do processo Bolonha que atravessou o país nessa década, pois para além das legislações após esse movimento não envolver nada com relação ao debate sobre a pessoa com deficiência, inclusão ou diversidade, revoga entre o período de 2007 a 2014 o Decreto-Lei nº 344 da LBSE que tornava a obrigatoriedade de preparação inicial no campo da educação especial nos cursos de formação de professores(as).

De acordo com Barboni e Dias Junior (2017, p. 382) o processo de Bolonha foi responsável por um rompimento entre o Estado e a Universidade, que se tem pouca participação da comunidade e a consequência disso é um ensino que não atende as reais "[...] necessidades da sociedade que representa, voltada para atender prioritariamente a uma lógica de mercado, de competição, com supervalorização de uma cultura estrangeira em detrimento da própria. "

[1] Proposta de Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica (2000); Resolução CNE/CP nº 1 de 2002; Resolução CNE/CES nº 7 de 2004, entre outras.

ISSN: 2175-5930

Em virtude disso, a discussão com relação à pessoa com deficiência acabou sendo deixada de lado nas novas políticas impostas a partir do Processo de Bolonha. Correia e Tonini (2013, p. 38) aponta que:

> [...] tendo em conta que a formação de educadores, professores e assistentes de ação educativa é um dos pressupostos fundamentais para o sucesso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, seria de esperar que a legislação que fosse sendo publicada refletisse isso mesmo. Mas, infelizmente, este não está a ser o caso.

O autor ressalta que Portugal não apresenta interesse ou empenho com relação às políticas que fomente aos professores e professoras do ensino regular experiências para atuação com alunos(as) com deficiência e a consequência disso é que a "[...] maioria das instituições de ensino superior não estão a considerar unidades curriculares respeitantes a estas matérias na adequação dos seus planos de estudos" (p. 38).

Em frente e este cenário, é perceptível a significância de uma preparação incipiente em consonância a uma concepção inclusiva, com intuito que os(as) futuros(as) professores(as) possam vivenciar diferentes experiências com alunos(as) de educação especial, de modo que os auxiliem na construção de conhecimento e atuação pedagógica. Dessa forma, é essencial que as legislações caminhem nessa direção de modo a aproximar os currículos das instituições numa visão inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as linhas finais dessa pesquisa, ressaltamos que a partir da investigação das políticas públicas das realidades brasileiras e portuguesas, descobrimos que a formação de professores(as) de Educação Física no Brasil e em Portugal, estiveram próximas desde a origem dos cursos nos respectivos países, e partir dos anos 90 se observa um afastamento nessa conjuntura, principalmente no que se refere as políticas públicas sobre pessoa com deficiência e/ou inclusão e a organização dos cursos.

O Brasil nas últimas décadas, tem organizado instrumentos legais e elaborado diretrizes para garantir a consolidação deste debate no campo da formação. Enquanto que Portugal tem se afastado de políticas públicas neste âmbito. Por fim, sugerimos que novos estudos sejam realizados com intuito de ampliar a investigação desta pesquisa. Esperemos, com este estudo,

instigar discussões, reflexões e críticas acerca da formação inicial de professores(as) de Educação Física numa perspectiva inclusiva, bem como contribuir para os processos formativos do Brasil e de Portugal, a fim de alcançar uma educação que atenda todos(as) de maneira inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARBONI, V.; DIAS JUNIOR, E. Formação em Educação Física: uma reflexão comparativa entre duas realidades. **Movimento,** Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 379-392, jan./mar. de 2017.

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, maio 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31-32.

BRASIL. **Resolução n.º 03**, de 16 de junho de 1987. Currículo Mínimo de Educação Física do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 31 de março de 2004. (2004). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Resolução nº 69**, de 06 novembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física. Brasília, 1969.

CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento,** Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008.

CORREIA, L. M.; TONINI, A. Avaliar para intervir: Um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. **Revista de Educação Especial**, 25 (44), 367-382, 2013.

PORTUGAL. **Decreto 675 de 1975**. Ministério da Educação e Investigação Científica. I série. N. 279, Lisboa, 1975.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 344/89.** Ministério da Educação. Diário da República n.º 234/1989, Série I de 11 de outubro de 1989.

PORTUGAL. **Portaria nº 467/88** – in Diário da República, I Série, nº 164; 18 de julho de 1988.

SOBRINHO, R.; SÁ, M.; PANTALEÃO, E.; JESUS, D. Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 21, n. 4, Out./Dez., 2015.

SOARES, C. L. Notas sobre a educação no corpo. **Educar**, n. 16, p. 43-60, Curitiba, 2000.

PRÁTICAS CORPORAIS AFRICANAS E INDÍGENAS: RUMO A UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA ANTIRRACISTA

AFRICAN AND INDIGENOUS CORPORATE PRACTICES: TOWARD AN ANTI-RACIST PUBLIC EDUCATION

PRÁCTICAS CORPORALES AFRICANAS E INDÍGENAS: RUMBO A UNA EDUCACIÓN PÚBLICA ANTIRRACISTA

Mariane de Almeida Bahiana,
Prefeitura do Rio de Janeiro (SME - RJ)
Leandro Teófilo de Brito,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

As práticas corporais vivenciadas na Educação Física escolar, que podemos considerar que carregam um contexto histórico de exclusão, vem sendo um tema para amplo debate e ressignificação por parte dos/as pesquisadores/as da área, principalmente na formação continuada, já que a formação inicial ainda aborda muito pouco as questões relativas às diferenças e à perspectiva inclusiva em Educação.

Ao refletirmos sobre Educação Física escolar na perspectiva inclusiva, é possível afirmar que, a diversificação de conteúdos se torna um grande recurso pedagógico para atingir o objetivo principal da participação efetiva de todos/as na construção do planejamento e nas aulas de fato (FONSECA; BRITO, 2022). Essa diversificação dos conteúdos se torna fundamental nesta perspectiva, tendo em vista que a possibilidade de identificação dos/as estudantes com os temas das aulas pode aumentar significativamente o interesse. Além disso, existem outros conhecimentos que foram marginalizados na Educação Física e na Educação de forma geral que permeiam o campo sociocultural e são partes inegociáveis para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e valorizadores de si e do outro.

Reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças se torna urgente diante do contexto histórico que passou a Educação Física escolar e reverbera até os dias atuais, trazendo consequências irreparáveis na vida escolar dos estudantes que atravessam situações de sofrimento durante as práticas segregatórias da disciplina. É necessária a desconstrução e a ressignificação de suas práticas, para que alcancemos um ideal de escola onde todas as

ISSN: 2175-5930

diferenças são valorizadas e entendidas como a própria riqueza da nossa sociedade (CANDAU, 2016).

Cientes da importância da Educação Física escolar para a transformação das pessoas e de todo um sistema opressor resistente por séculos, apresentamos o relato de uma prática pedagógica que acreditamos ser significativa para um trabalho construído coletivamente por professores e professoras incansáveis em busca de uma educação pública, democrática, de qualidade, reconhecida, valorizada e para todos/as.

Este relato é fruto de um trabalho realizado em parceria com a primeira autora, em uma escola pública, onde atuou como professora de Educação Física durante três anos, e após esse período, assumiu a coordenação pedagógica da instituição de ensino. A narrativa traz um projeto que envolve a equipe pedagógica da Unidade escolar, os/as estudantes e as famílias, a fim de que esse processo reverbere para além dos limites dos muros da instituição.

As práticas pedagógicas do projeto em questão foram sugeridas para o aprofundamento nas culturas africana, afro-brasileira e indígena, em consonância com as leis 10.639/03 e 11.645/08, com o objetivo de resgatar conhecimentos que foram desvalorizados injustamente ao longo do tempo.

A DIFERENÇA EM DEBATE

A noção de diferença que nos apoiamos carrega rastros de um debate profundo advindo do campo da filosofia da diferença, da teoria feminista e dos estudos pós-coloniais. Conforme Williams (2013), a diferença em seus aspectos filosóficos tem como sentido variações abertas, que são, geralmente, nomeadas de processos de identificação – denotando seu caráter inacabado, permanente, múltiplo – já que produzem efeitos voltados à transformação, mudanças e reavaliações. Conceber a diferença por esse caminho, segundo o autor, é “ajudar em lutas contra a discriminação em termos de sexo ou gênero, contra inclusões e exclusões com base em raça, experiências prévias, background, classe ou riqueza” (WILLIAMNS, 2013, p. 17).

Especificando esse debate, a teórica feminista localizada nos estudos pós-coloniais, Kymberlé Crenshaw, destaca que a diferença deixou de ser uma justificativa para os processos de exclusão relacionados ao gênero e à raça nas legislações pautadas nos direitos humanos,

servindo de apoio para uma incorporação de uma perspectiva que integre as duas identificações na luta contra as discriminações nos documentos de políticas públicas (CRENSHAW, 2002).

Entretanto, a autora também nos chama atenção para o fato de que a diferença ainda mobiliza contextos de segregação. Ao elaborar a importante abordagem interseccional, Crenshaw (2002) pontua que a interseccionalidade é uma conceituação que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação, ao tratar especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições de gênero, raça, etnia, entre outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões, que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos das desigualdades.

Discutindo especificamente a raça, outra feminista pós-colonial, Avtar Brah, aponta que tal categoria ainda atua como um marcador aparentemente inerradicável da diferença social como desigualdade. A racialização da subjetividade branca não é muitas vezes clara para pessoas brancas, porque "branco" é um significante de dominância, mas isso não torna o processo de racialização menos significativo. É necessário, portanto, analisar como nos produzimos como "mulher branca" ou "mulher negra", como "homem branco" ou "homem negro" (BRAH, 2006).

Nesse contexto, entendemos que o debate sobre as diferenças nas escolas atravessa identificações que se integram tanto ao gênero como à raça, como idade/geração – infância e juventude –, deficiência, orientação sexual, entre outras. Desse modo, as práticas pedagógicas podem contemplar discussões sobre as diferenças contribuindo com a construção de uma escola inclusiva, democrática e alteritária.

IDENTIFICANDO O PÚBLICO ALVO

A unidade escolar onde a experiência ocorre, é municipal, está localizada na periferia da zona Oeste do Rio de Janeiro. Atende um público de aproximadamente quinhentos estudantes por ano letivo, divididos entre os segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até o terceiro ano. A equipe de professoras/es é formada por aproximadamente 16 pessoas.

O contexto da comunidade citada é bastante violento, com recorrentes episódios de operações policiais que ocasionam o fechamento da escola e muitos dias sem aula para os estudantes da região.

DESCRIÇÃO DO PROJETO

A implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 vai além de uma questão meramente legal, pode ser considerada uma conquista histórica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em uma perspectiva antirracista, promovendo a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena (MALDONADO, 2020). Sendo assim é importante ressaltar que as professoras e professores não podem ter a total responsabilidade de fomentarem uma lei, é necessário que esse trabalho seja coletivo, tanto no chão da escola quanto nas universidades (PEREIRA, 2021).

Para efetivar o trabalho com a temática em questão, no primeiro momento, foi organizada a formação continuada para toda equipe, comandada por uma professora convidada. Nesta formação as professoras debateram sobre a perspectiva inclusiva, principalmente sobre práticas antirracistas, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Após essa formação, o corpo docente iniciou os trabalhos sobre essa temática com as crianças.

A partir de todo trabalho realizado, decidimos que uma das culminâncias desse projeto seria um evento de práticas corporais africanas e indígenas, com foco em atividades que pudessem ser vivenciadas de maneira acessível por todas as crianças. O evento aconteceu no auditório da Unidade Escolar e foram atendidas todas as crianças em um único dia, com o auxílio das professoras regentes. A intenção foi fazer com que os/as alunos/as experimentassem e vivenciassem essas práticas corporais, a fim de “contribuir para que as crianças pequenas tenham referenciais positivos acerca do seu pertencimento étnico racial, e com isso, tenham suas corporeidades afirmadas também positivamente” (CAVALCANTI, 2021, p. 32).

Para que essa reflexão fosse possível, antes de cada jogo ou brincadeira, as professoras conversaram sobre a origem dessas práticas corporais, enfatizando positivamente os elementos destacados e fazendo associações às brincadeiras que as crianças já conheciam. Foram espalhados pelo auditório, cartazes com imagens de crianças indígenas e africanas em várias situações do cotidiano e em momentos de lazer, evitando reforçar estereótipos que trazem a

definição de indígenas que vivem apenas na floresta e africanos em situações de extrema pobreza por exemplo.

Esta oficina de práticas corporais Indígenas e Africanas, não teve um caráter competitivo e nem foi uma prática isolada de todo contexto escolar, foi uma das ações constituintes de todo um trabalho coletivo, contextualizado e reflexivo, foi um momento de celebração das diferenças, de luta contra a invisibilidade de conhecimentos tão importantes, por uma Educação antirracista que ultrapasse os muros da escola e ressignifique a Educação Física escolar homogeneizadora que conhecemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A culminância realizada pela Unidade Escolar, diante de um trabalho estudado e planejado em equipe, compartilhado com as famílias, tendo em vista a minimização da invisibilidade das culturas em debate, se deu como uma pequena ação que busca um grande objetivo, pois "...se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combater o racismo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas." (ALMEIDA, 2018, p. 37), sendo assim, a oficina de práticas corporais africanas e indígenas foi apenas uma culminância em meio a tantas outras planejadas, a fim de tratar o tema com a maior contextualização possível para que fossem promovidas aprendizagens significativas para o público-alvo.

Nos baseamos na diversificação de conteúdos, abordando a diferença a partir dos estudos pós-coloniais, trazendo a abordagem interseccional para refletirmos sobre os processos de exclusão e inclusão. Sendo assim, entendemos que estes processos são atravessados por inúmeras questões sociais que fogem aos limites deste relato.

Sabemos que a caminhada rumo à inclusão plena, da forma que almejamos, ainda é um longo percurso, porém é necessário valorizar tudo que foi construído até aqui e refletir para uma autoavaliação, a fim de entendermos como é possível avançar ressignificando nossas práticas pedagógicas e transformando a Educação e a Educação Física. Os processos são dialéticos, dinâmicos e infindáveis (FONSECA; RAMOS, 2017), os desafios são inúmeros, mas os primeiros passos são os mais importantes neste trajeto por uma escola pública, democrática, de qualidade, antirracista e para todos/as, que só é possível através de ações coletivas como a que foi relatada aqui, construída por pessoas que não deixam de acreditar no

poder transformador da Educação e lutam incansavelmente por ideais em comum e devem ser valorizadas por tanto compromisso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?.** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu**, Campinas, SP,

p. 329-376, 2006.

CANDAU. V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, jul.-set. 2016.

CAVALCANTI, A. S. S. **A cultura corporal na construção de práticas antirracistas – microações afirmativas nos cotidianos de educação infantil.** In: RIBEIRO, W. G.; SILVA, R. C. O.; DESTRO, D. S. (org.) Educação Física e diferença: perspectivas e diálogos. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 1, p. 17-36.

CRENSHAM, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.10, n.1, p.171-188, jan. 2002.

FONSECA, M. P. S. ; BRITO, L. T. . **Por uma perspectiva inclusiva na Educação Física escolar.** In: CARVALHO, R. M. A.; PALMA, A., CAVALCANTI, A. S.. (Org.). Educação física, soberania popular, ciência e vida. 1ed.Niteró - RJ: Intertexto, 2022, v. 1, p. 69-83.

FONSECA, M. P. S.; RAMOS, M. M. R. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de Educação Física escolar. In: PONTES JUNIOR, J. A. F. (Org.). **Conhecimentos do professor de Educação Física escolar**. 1ª ed. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2017.

MALDONADO, D. T. **Valorização da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física: por uma educação antirracista.** In: MALDONADO, D. T. Professores e professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos! – Volume 41. Curitiba: CRV, 2020. Cap. 7, p.167-202.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física**. Educação Física escolar, p. 25-43, 2020.

PALMA, A., CAVALCANTI, A. (Orgs.). **Educação física, soberania popular, ciência e vida.** Niterói - RJ: Intertexto, 2022, p. 69-83.

PEREIRA, A. S. M. **Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da lei 11.645/08 na Educação Física escolar**. Editora Aliás, 2021.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. 2ª ed. Editora Vozes Limitada, 2013.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A PRESENÇA DE UM ALUNO COM AUTISMO

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN EDUCATION PHYSICS WITH THE PRESENCE OF A STUDENT WITH AUTISM

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM EDUCIÓN FÍSICA COM LA PRESENCIA DE UM ALUMNO COM AUTISMO

Monica Frigini Siqueira
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Daniela Lima Bonfat
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Ousamos trilhar caminhos considerados por muitos professores como impossíveis. Porque, direcionamos nosso olhar ao autismo, umas das formas mais instigantes de ser e que nos coloca em xeque no cotidiano escolar.

Como Vasques (2008) ressalta, o processo de inclusão escolar de alunos com autismo, entre outros sujeitos da Educação Especial [1], situa-se como um dos grandes desafios contemporâneos da educação. Sua afirmação pode ser facilmente comprovada por meio dos estudos desenvolvidos por autores como: Baptista e Oliveira (2002); Camargo e Bosa (2009); Sá (2010); Silva, Gaiato e Reveles (2012).

Mobilizados por essas questões, temos o seguinte ponto de partida de investigação: como podemos construir práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física com a presença de um aluno com autismo?

Frente a tal questão norteadora, traçamos como objetivo para este estudo: compreender e analisar o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de Educação Física, com a presença de um aluno com autismo.

[1] Segundo a Política de Educação Especial numa perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) são sujeitos público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

ISSN: 2175-5930

CAMINHOS PERCORRIDOS

Essa pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2005), foi construída no cotidiano das aulas de Educação Física, com uma turma do 3º ano do ensino fundamental, formada por 24 alunos com desenvolvimento típico, um aluno com autismo e uma professora de Educação Física em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da rede pública de Vitória/ES. As aulas de Educação Física foram realizadas três vezes por semana com a turma, no turno vespertino, durante o período de novembro a dezembro de 2009 e fevereiro a julho de 2010.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante, entrevistas semiestruturada, diário de campo, videogravação e registro fotográfico. O tratamento dos dados foi com base na técnica de análise de conteúdos, por meio das discussões da realidade experimentada e das reflexões coletivas, buscando uma interpretação real do cotidiano escolar, pretendendo uma leitura do que estava subentendido nas falas, atitudes e nos comportamentos (BARDIN, 1994). A análise dos dados coletados aconteceu com base na elaboração de uma categoria que permitiu um agrupamento de questões significativas do conteúdo coletado. Essa categoria foi intitulada de: arranjos diádicos[2] da prática pedagógica da Educação Física em uma perspectiva inclusiva. Nela houve a discussão da questão das situações/procedimentos/formas encontradas pela professora para gerar uma Educação Física que atendesse às reais necessidades de seus alunos[3].

OS ARRANJOS DIÁDICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Consideramos a proposta das aulas individualizadas[4] uma ação de inclusão importante, caracterizando a preocupação da escola com o aluno, com a busca de respostas às suas reais

[2] Segundo Rodrigues (2004), díades são relações entre dois ou mais indivíduos.

[3] Cumpre esclarecer que todos os nomes utilizados no corpo dessa pesquisa são fictícios, criados com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, inclusive o nome da instituição educacional onde a pesquisa foi realizada. Também cabe destacar que o projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, em 26 de outubro de 2011, com registro de número 98.

[4] É importante esclarecer que na Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES, o professor de Educação Física possui uma carga horária de trabalho de 25 horas/semanais, distribuídas em 20 horas/aula e 5 horas de planejamento. Como nessa escola a carga horária desse professor não fechava

necessidades. É a escola se modificando para atender às necessidades dos alunos, não o contrário (CHICON, 2005).

O que estava em xeque na preocupação da professora, era a proposta pedagógica até então desenvolvida, baseada na perspectiva psicomotora, que ela considerava já ter dado a sua contribuição. Pois nesse momento, Samuel[5] precisava de algo mais, do mesmo tipo de orientação didático-metodológica que seus colegas estavam recebendo nas aulas de Educação Física regular. O que estava sendo proposto por ela para o atendimento individualizado era avançar para práticas corporais que possibilitassem a comunicação e as relações sociais (tão primordiais às crianças com autismo) e, também, de encontrar, no conteúdo/tema da cultura corporal (SOARES et al., 1992), jogo tradicional infantil, os meios para facilitar o processo de aproximação e participação de Samuel nas aulas regulares. Assim, talvez, não fosse mais preciso fazer uso desse espaço de aula individualizada com ele. Paralelamente, haveria também uma ação da professora com os colegas da turma, no sentido de orientá-los a desenvolver atitudes de respeito e acolhimento às diferenças/diversidades.

Para melhor compreensão dessa ação mediadora da professora com Samuel no momento individualizado, é interessante destacar o trato do conteúdo e a utilização de recursos didáticos. Silva, Gaiato e Reveles (2012) afirmam que, o professor deve desenvolver o processo ensino-aprendizagem partindo das áreas fortes (o que o aluno já sabe fazer) para fazer avançar as áreas fracas (o que o aluno precisa aprender, suas necessidades educacionais).

Nessa linha de pensamento a professora diagnosticou como área forte do aluno seu interesse e habilidade manual em trabalhar com objetos de encaixe e materiais de sucata (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). Essa atitude da professora chama a atenção para o fato de que é preciso educar o olhar e, ao invés de olhar a deficiência/limitação, enxergar a criança que existe para além da deficiência (VYGOTSKY, 1998).

Para atender o direito do Samuel de ter acesso aos bens culturais produzidos pelo homem e oportunizar o processo de interação com a turma, a professora utilizou o brinquedo de sucata como um caminho alternativo (VYGOTSKY, 1998) de acesso ao conteúdo clássico,

em 20 horas aula/semanais, foi possível criar (desde 2007) um momento de atendimento individualizado ao aluno com autismo.

[5] Era um menino de nove anos que ainda não falava oralmente, com uma forma de ser muito singular, denominada autista.

ISSN: 2175-5930

a partir das singularidades do aluno com autismo. Pois o objetivo era que esses brinquedos fossem utilizados no sentido de provocar a aproximação e o envolvimento (área fraca) de dele com a turma nas aulas regulares de Educação Física, uma vez que o conteúdo de ensino proposto para a turma era o tema dos jogos tradicionais infantis (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Nessa avaliação do processo ensino-aprendizagem do aluno com autismo, a professora, demonstrava uma visão prospectiva (VYGOTSKY, 1998) do que o aluno podia vir-a-ser, como é revelado em sua fala em seu depoimento na entrevista semiestruturada: "A gente não tem que pensar nas respostas que ele não dá, mas nas que ele dá e nas que ele poderá dar daqui para frente" (GABRIELA em 28-7-2010).

A professora ao refletir a resistência de Samuel nas aulas regulares de Educação Física, descobre uma centelha que disparou a possibilidade de transição dele para o momento da aula coletiva. Ela percebe que apesar dos avanços do aluno nas aulas individuais ao construir e brincar com o brinquedo, ele fazia isso sozinho ou na relação com o adulto e não com os colegas.

Gabriela, sugeriu a ideia de trazer para o momento individualizado a presença de um colega da turma para realizar as atividades com Samuel. Em seu propósito, deixava explícita a intenção de começar a formar pequenos grupos, díades (RODRIGUES, 2010), para ampliar as possibilidades relacionais dele e, ao mesmo tempo, começar a orientar os colegas da turma a lidar com ele, estabelecendo vínculos que fossem facilitadores ao seu acolhimento no momento da aula coletiva.

A professora de Educação Física fez uma parceria com a professora regente e solicitou a liberação de três alunos que evidenciaram maior afinidade com Samuel para fazer um rodízio semanal, participando da aula individualizada junto com ele.

Nesse sentido, dialogamos com Góes (2002) ao destacar que, Vigotski em seus estudos afirma que o educador precisa criar os meios que possibilitem os percursos de aprendizagem ao aluno, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado e construindo caminhos alternativos para que suas potencialidades e talentos se revelem. As aulas individualizadas continuaram com a mesma perspectiva de construir o brinquedo e estimular Samuel a descobrir suas potencialidades por meio das brincadeiras.

A partir da presença do colega na aula individualizada com Samuel, começamos a oportunizar o brincar ao aluno. Nesse momento, começou a existir certo estranhamento, principalmente, por parte dos colegas, pois, até então, não estavam acostumados a ver Samuel produzindo, construindo um brinquedo e brincando com ele. Eles não sabiam como agir, não sabiam como ensinar a Samuel.

Gabriela criava uma situação singular, colocava os alunos como protagonistas (ativos) no centro do processo de ensino-aprendizagem. Ela dizia: "Vamos, vocês estão juntos aprendendo. Como você vai ensinar para o Samuel?". "Ei, conversa com ele!" (DIÁRIO DE CAMPO, 9-4-10). O professor, quando desenvolve uma atitude ativa, de interferência positiva, na relação da criança com o meio, potencializa situações de aprendizagem e desenvolvimento que de outro modo não aconteceriam (CHICON, 2013; VYGOTSKY, 1998).

Aos poucos, as relações sociais foram construídas. Quando Samuel estava nas aulas de Educação Física regular, os alunos que ficavam com ele na aula individual serviam de referência, aproximando-se dele e convidando-o a participar da aula, evitando que ele ficasse margeando, sem efetivamente participar. Em contrapartida, os alunos que tiveram a oportunidade de estar com Samuel na aula individual tinham a chance de conhecê-lo, de entender sua forma singular de ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais adversas que possam parecer às condições dos alunos com autismo no ensino regular, é necessário apostar na construção de intervenções pedagógicas na Educação Física que possibilitem a interação social e a aprendizagem de alunos com tal forma singular de ser.

As análises da temática investigada revelam o entendimento da educação como um processo, a crença de que nos tornamos humanos por meio das interações sociais que experimentamos com outras pessoas e, principalmente, a ação mediadora da professora — com sensibilidade, intencionalidade, persistência, paciência, ousadia, enfrentamento do novo, do desconhecido, confiança no potencial de todos os alunos — foram os alicerces para o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de Educação Física, com a presença de um aluno com autismo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A. C. Lobos e médicos: primórdios na educação dos "diferentes". In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**: reflexão e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 93 -109.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 484 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHICON, J. F. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

RODRIGUES, G. M. *et al.* Demarcações sociais e as relações diádicas na escola: considerações acerca da inclusão. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 43-56, maio 2004.

RODRIGUES, G. M. O ser e o fazer na educação física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. **Educação física e os desafios da inclusão.** Vitória: Edufes, 2010.

SÁ, M. das G. C. S. de. Autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas das experiências instituintes. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010.

SILVA, A. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetivo, 2012.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. Tese (Doutorado) –

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E/OU PERCEPÇÕES SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUA INCLUSÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA[1]

SOCIAL REPRESENTATIONS AND/OR PERCEPTIONS ABOUT PEOPLE WITH DISABILITIES AND THEIR INCLUSION: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

REPRESENTACIONES Y/O PERCEPCIONES SOCIALES SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y SU INCLUSIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

Mariana Oliveira Rabelo de Castro,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ) –GPEEsC[2]
Anna Carolina Carvalho de Souza,
Colégio Pedro II (CPII)- GPEEsC
Ana Claudia Ribeiro,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ) – GPEEsC
Thulyo Lutz,
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)- GPEEsC
Silvio de Cassio Costa Telles,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ) – GPEEsC

INTRODUÇÃO

A partir dos anos de 1990 o movimento pela inclusão passou a ser organizado para que todas as crianças tivessem seu direito a educação garantidos, preferencialmente, nas escolas regulares de ensino (UNESCO, 1994). Nesse sentido, a deficiência passou a ser vista como uma dentre as diversas diferenças existentes dentro do ambiente escolar e por meio da oferta de acessibilidades, espera-se que estes sejam incluídos. Entretanto, encontramos alguns obstáculos que estão ligados a insuficiente qualificação docente; precária acessibilidade metodológica e arquitetônica; e pouca interação interpessoal (CASTRO e TELLES, 2020).

Estas barreiras inclusivas, muitas das vezes, estão ligadas à condição das pessoas com deficiência que, na maioria das vezes, são percebidas por um ponto de vista capacitista, marcado

[1]O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.
[2]Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura.

por atitudes preconceituosas que hierarquizam os sujeitos através de adequação de corpos e a possível incapacidade de se ajustar a sociedade (MELLO, 2016).

Conhecer a representação social (RS) nos permite identificar o que os sujeitos envolvidos pensam sobre um determinado tema (MOSCOVICI, 2015). Visto isto, o objetivo deste artigo foi identificar, por meio de uma revisão sistemática de literatura, as representações sociais e/ou percepções da comunidade escolar[3] sobre as pessoas com deficiência e sua inclusão em escolas regulares brasileiras.

MÉTODOS

O levantamento bibliográfico e a seleção dos artigos, foram realizados nas seguintes bases de dados: Lilacs, Scielo e Portal Regional da BVS. A busca ocorreu entre os dias 27 a 30 de março de 2023. A frase de busca foi formulada da seguinte forma, em português: inclusão and "educação física escolar"; inglês: inclusion and "school physical education"; e espanhol: inclusión and "educación física escolar".

Critérios de inclusão: i) abordar as representações sociais e/ou percepções sobre as pessoas com deficiência e seu processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física em escolas regulares; ii) tratar sobre as RS e/ou percepções apenas de professores de Educação Física escolar, gestores e/ou estudantes com e sem deficiência de escolas regulares; iii) apresentar WebQualis igual ou superior a B2 em Educação Física. Critérios de exclusão: i) expor outros temas, que não abordem a RS e/ou percepção; ii) tratar de representação social e/ou percepção sobre o processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência no ensino superior; iii) discorrer sobre inclusão de pessoas com deficiência nas demais áreas, disciplinas e profissões.

Esta revisão foi realizada seguindo as orientações PRISMA. Como método, utilizou-se a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2010) em que é realizado um conjunto de técnicas afim de analisar sistematicamente os dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

[3] Professores de Educação Física, gestores e/ou estudantes com e sem deficiência.

Inicialmente foram encontrados 206 artigos, dos quais foram excluídos 142 artigos duplicados, restando 64 artigos no total. Após a análise de todos os títulos, 24 artigos foram selecionados. Em seguida leram-se os resumos destes artigos, totalizando 14 resumos. Por fim, leu-se o texto completo e baseando-se nos critérios de elegibilidade, chegou-se ao número final de 7 estudos.

Quadro 1- Artigos selecionados para a revisão sistemática

Autores/Título Publicação	Qualis
Garozzi; Chicon; Sá (2021)/"Educação Física escolar e inclusão: o que dizem os estudos"	B2
Barcelos *et al.* (2020)/" A inclusão na Educação Física escolar: um estudo narrativo com professores de Miracema do Tocantins/TO"	B2
Carvalho *et al.* (2017)/" Inclusão na Educação Física escolar: estudo tríade acessibilidade-conteúdos-atitudes"	B2
Morgado *et al.* (2017)/" Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar"	A1
Nacif, *et al.* (2016)/" Educação física escolar: percepções do aluno com deficiência"	A1
Sanches *et al.* (2015)/" Concepções e práticas da inclusão na Educação Física escolar: estudo em uma cidade do Brasil"	B2
Alves e Duarte (2014)/" A percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso"	B2

Fonte: CASTRO *et al.*, 2023.

Quadro 2- Elaboração das categorias (análise de conteúdo)

Categorias	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Formação docente	Competência percebida	Despreparados, temerosos, pouco conhecimento
Pessoas com deficiência	Percepção	Modelo médico, biológico, incapacidade, limitações
Acessibilidade nas escolas	Arquitetônica Metodológica Atitudinal	Pouca estrutura física, rampas, corrimãos Predomínio de jogos e esportes, atividades paralelas Interação interpessoal, positiva, negativa

Fonte: CASTRO *et al.*, 2023.

CATEGORIA 1: FORMAÇÃO DOCENTE

Artigos encontrados: Sanches *et al*. (2015) e Garozzi, Chicon, Sá (2021).

A Resolução nº06/2018 determina que a formação do graduando nos cursos de licenciatura em Educação Física contemple conteúdos que versam sobre a formação para a atuação pedagógica junto à pessoa com deficiência. Entretanto, Leucas (2020) constatou que, de forma geral, as disciplinas que discutem o tema, são principalmente aquelas específicas e didáticas, não havendo um diálogo inclusivo nas demais, evidenciando lacunas na formação inicial.

Assim como Leucas (2020) e Castro e Telles (2020), os artigos encontrados nesta revisão afirmam que a percepção da maioria dos professores e gestores entrevistados em relação a sua formação é negativa. Se sentem despreparados e temerosos, devido ao pouco conhecimento para incluir estudantes com deficiência, por meio de uma formação incompleta. Por isto, reivindicam a necessidade de uma formação inicial mais sólida, com mais informação sobre a temática em todas as disciplinas.

CATEGORIA 2: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Artigos encontrados: Sanches *et al*. (2015); Morgado *et al*. (2017); e Garozzi; Chicon; Sá (2021).

A sociedade tende a classificar e categorizar os indivíduos de acordo com as suas características aparentes. A estigmatização das pessoas com deficiência é decorrente de ações caracterizadas por atitudes capacitistas, não só por razões patológicas ou genéticas, mas também por se desviarem das normas e valores que a sociedade impõe (JANUZZI, 2012).

Segundo os artigos apresentados, a RS e percepção em relação aos estudantes com deficiência, de professores de Educação Física, gestores e estudantes com e sem deficiência, são caracterizadas pelo modelo médico. Este modelo, considera a deficiência resultante de normas relacionadas à área biomédica, em que as pessoas com deficiência são resumidas e representadas por aspectos biológicos como limitações físicas, mentais e/ou sensoriais (GZIL *et al*., 2007). Tal percepção vai ao encontro das concepções defendidas por Castro e Telles (2020), onde verificaram que os professores de Educação Física, normatizam os estudantes com deficiência e apresentam uma visão médica patológica, ao focarem em suas limitações e deficiências, o que dificulta e limita o desenvolvimento e aprendizagem destes estudantes.

CATEGORIA 3: ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS

Artigos encontrados: Alves e Duarte (2014); Sanches *et al.* (2015); Nacif, *et al.* (2016); Carvalho *et al.* (2017); Morgado *et al.* (2017); Barcellos, *et al.* (2020); Garozzi, Chicon, Sá (2021).

A escola, enquanto instituição formada por uma diversidade de estudantes, deve oferecer diversos tipos de acessibilidades para uma melhor adaptação destes no ambiente em que se encontram (SASSAKI, 1997). Contudo, assim como Greguol, Malagode e Carraro (2018), nos estudos incluídos nesta revisão, a percepção sobre a acessibilidade arquitetônica de toda a comunidade escolar é que as escolas oferecem poucas estruturas físicas adequadas, pois quando tem, são restritos a corrimãos e rampas.

As aulas de Educação Física devem ser diversificadas, a fim de potencializar a participação ativa e inclusiva dos estudantes com deficiência nas aulas. Entretanto, assim como Carvalho e Araújo (2018), encontramos nos estudos selecionados representações sociais e/ou percepções de professores e estudantes com e sem deficiência sobre a acessibilidade metodológica, ligadas a falta de estratégias e métodos inclusivos, com aulas vinculadas ao desempenho e conteúdos representados, predominantemente, por jogos e esportes competitivos excluindo os menos habilidosos. Consequentemente, tal fato reflete na pouca participação dos estudantes com deficiência nas aulas, com professores alocando os estudantes com deficiência em atividades paralelas.

Assim como Vasconcellos *et al.* (2016), o estudo selecionado de Garozzi, Chicon e Sá (2021), nos mostrara uma percepção negativa dos professores e estudantes com deficiência sobre a acessibilidade atitudinal, com pouca interação interpessoal entre eles e seus pares. Já Nacif *et al.* (2016), e Carvalho *et al*. (2017), relataram uma percepção mais positiva sobre a interação destes durante as aulas de Educação Física. Essa interação coaduna com os estudos de Carvalho e Araújo (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que as representações sociais e/ou percepções dos membros da comunidade escolar, em relação à inclusão em escolas regulares de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física são ancoradas na limitação ou incapacidade do indivíduo, falta de

acessibilidade e incompleta formação docente. Desta forma, torna-se necessário pensar, a partir de um modelo biopsicossocial, em que a comunidade escolar percebe o estudante como um ser individual e capaz, sendo uma a deficiência uma de suas características e, portanto, não deve ser impedido de realizar as atividades propostas.

Podemos dizer então, que a sociedade vive um paradigma da inclusão, e a coexistência dessas representações sociais e/ou percepções com as práticas inclusivas observadas nas escolas, dificultam o processo inclusivo e limitam o acolhimento das pessoas com deficiência no ambiente escolar, as impedindo de ter seus direitos à educação, de fato, garantidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.28, n.2, p.329-338, abril-junho 2014.

BARCELOS, M., *et al.* A inclusão na Educação Física escolar: um estudo narrativo com professores de Miracema do Tocantins/TO. **Motrivivência,** v.32 n.63, agosto 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4a ed. Lisboa: Edições 70; 2010.

BRASIL. **Resolução nº06**, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências. 18 dez. 2018. Seção 1, p.48.

CARVALHO, C.L.; ARAÚJO, P.F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia** v.20 n.1 Ensenada ene 2018.

CARVALHO, C.L., *et al.* Inclusão na Educação Física escolar: estudo tríade acessibilidade-conteúdos-atitudes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. esp., p. 144-161, dezembro 2017.

CASTRO, M.O.R.; TELLES, S.C.C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência, (Florianópolis),** v.32, n.62, p.01-20, abril-junho 2020.

GAROZZI, G.V.; CHICON, J.F.; SÁ, M.G.C.S. Educação Física escolar e inclusão: o que dizem os estudos. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento.** v.29, n.3, março 2021.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B.M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.24, n.1, janeiro-março 2018.

GZIL, F. *et al.* Why is rehabilitation not yet fully person-centred and should it be more person-centred? **Disability and Rehabilitation**. London, v.29, n.20-21, p.1616-1624, 2007.

JANUZZI, G.S.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3 ed. Campinas, 2012.

LEUCAS, C.B. Formação inicial de Licenciatura em Educação Física e o processo de inclusão de alunos com deficiência. **Inclusão e diferença [recurso eletrônico]** / organizadores Leandro Silva Vargas, Larissa Lara, Pedro Athayde. – Natal, RN : EDUFRN, 2020.

MELLO, A.G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.21, n.10, p.3265-3276, outubro 2016.

MORGADO, F.F.R. *et al.* Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de educação especial**. Bauru, v. 23, n.2, abril-junho 2017.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais, investigações em psicologia social** Petropólis: Vozes, 2015.

NACIF, M.F.P. *et al.* Educação física escolar: percepções do aluno com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v.22, n.1, p.111-124, janeiro-março 2016.

SANCHES, M.L.J., *et al.* Concepções e práticas da inclusão na Educação Física escolar: estudo em uma cidade do Brasil. **Educacion Física y Deporte**, v.34, n.1, p.155-179, ene-jun, 2015.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 28 abr. 2023.

VASCONCELLOS, A.S., *et al*. Inclusión y educación física en la ciudad de Rio grande: Reflexiones sobre las percepciones de los estudiantes con Discapacidad. **Movimento.** Porto Alegre, v.22, n.3, julho-setembro 2016.

RUGBY EM CADEIRA DE RODAS NO NORDESTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA[1]

WHEELCHAIR RUGBY IN THE NORTHEAST: AN EXPERIENCE REPORT OF AN EXTENSION PROGRAM OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF PARAÍBA

RUGBY EN SILLA DE RUEDAS EN EL NORESTE: UN INFORME DE EXPERIENCIA DE UN PROGRAMA DE EXTENSIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE PARAÍBA

Paulo Victor Barbosa de Farias,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Daniela Freitas Silveira,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Elaine Cappellazzo Souto,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

INTRODUÇÃO

A lesão medular (LM) é uma deficiência complexa e irreversível, que afeta parcial ou totalmente as funções do sistema motor, sensorial e autônomo abaixo do nível da lesão, interferindo psíquica e socialmente a vida do indivíduo e em seu estado de saúde (THIETJE; HIRSCHFELD, 2017). Além disso, está população, quando comparada com as pessoas sem deficiência, apresentam maior nível de sedentarismo (VANDEN BERG-ERMOS; BUSSMANN; STAM, 2010), ocasionando um comportamento que pode interferir negativamente no seu estado de saúde, já prejudicado diretamente pela LM.

As barreiras urbanísticas, por si só, e a necessidade de cadeira de rodas específicas, sob medida para a prática esportiva, correspondem a fatores fortemente limitadores a uma maior aderência ao esporte. Além disso, é muito comum, as próprias pessoas após adquirirem uma LM questionarem-se sobre sua real capacidade em ser fisicamente ativa, após o diagnóstico de uma paraplegia ou tetraplegia. Diante deste contexto, buscando dar visibilidade às diversas possibilidades de prática esportiva e de condicionamento físico para esta população, desde

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

2012, mantemos um projeto de extensão visando atender esta clientela, na Universidade Federal da Paraíba.

Em todo mundo, estima-se a incidência média de 4 a 9 casos de LM por 100.000 habitantes/ano, principalmente em homens, abaixo dos 30 anos, por causa provocada por trauma (THIETJE; HIRSCHFELD, 2017). Na população brasileira, estima-se 5.000 a 6.000 novos casos por ano (CEREZETTI et al., 2012). No geral, o agravo na medula espinal denomina-se tetraplegia, a perda ou prejuízo da função motora e/ou sensitiva nos segmentos medulares cervicais, e paraplegia, quando acometido nos níveis torácicos, lombares ou sacrais (KIRSHBLUM et al., 2011).

Como alternativa de prática esportiva para pessoas com tetraplegia ou com tetra-equivalência, como alguns tipos de paralisia cerebral, e amputações, foi criado em 1977, em Winnipeg, Canadá, o *rugby* em cadeira de rodas (RCR), ou *rugby* em cadeira de rodas paralímpico. (CAMPANA et al., 2011). Presente nos jogos paralímpicos desde 2000, em Sydney. Nesta modalidade, a partida ocorre com quatro jogadores em cada time, de ambos os sexos, em quatro períodos de 8 minutos, onde o objetivo é carregar a bola e passar a linha do *try* da equipe adversária. O contato entre as cadeiras é permitido, e existem dois modelos de cadeiras, a de ataque e de defesa, nas quais cada perfil funcional elegível para a modalidade, realiza adequadamente suas funções no jogo, seja fazendo o try (ponto), bloqueando e segurando oponentes.

Em 2017, na Grã-Bretanha, foi desenvolvido o *rugby* 5, uma nova modalidade, que como o próprio nome sugere, inclui 5 jogadores em quadra, enquanto o *rugby* em cadeira de rodas ou *rugby* em cadeira de rodas paralímpico, é jogado com 4 jogadores tetraplégicos ou tetra-equivalência. O *rugby* 5 é aberto para qualquer tipo de deficiência física, aumentando o número de pessoas elegíveis para a modalidade. Em geral, é similar ao *rugby* paralímpico, com algumas exceções, como exemplo, ser realizado em 2 tempos de 12 minutos.

Desde o retorno das atividades presenciais, após o período de isolamento social, em virtude da Pandemia provocada pela Covid-19, o *rugby* em cadeira de rodas, em suas duas modalidades, tem recebido muito procura pelas pessoas com lesão medular de João Pessoa e cidade circunvizinhas. O objetivo deste relato de experiência consiste em descrever os caminhos trilhados, e os impactos na comunidade atendida e estudantil, e do desenvolvimento

da modalidade *rugby* em cadeira de rodas, pelo projeto de extensão: Condicionamento Físico e esportes para pessoas com lesão medular.

METODOLOGIA

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista com a coordenadora, estudantes e participantes do projeto de extensão: Condicionamento Físico e esportes para pessoas com lesão medular, visando explanar: as ações realizadas para o funcionamento do projeto, e de seus impactos para o fomento do *rugby* em cadeira de rodas na região, na formação dos participantes discentes, e para a prática de atividade física pelas pessoas com deficiência física.

RESULTADOS

Em relação ao funcionamento do projeto, o mesmo ocorre 2 vezes na semana, com duração de 3horas, desde abril de 2022, estando a frente, a coordenadora, um aluno bolsista e três discentes voluntários e 17 participantes frequentes. Em julho de 2022, uma parceria com a Escola Técnica de Saúde da UFPB, por meio de outro projeto de extensão, duas estudantes bolsistas, oferecem informações e ações voltados a saúde, em especial sobre infecção urinária e cuidado com a pele aos usuários.

Os treinos, possuem uma primeira fase, que consiste na preparação dos atletas para a cadeira de *rugby*. Ajudas são realizadas para transferência, colocação de luva, fixação dos pés na cadeira esportiva, para aqueles que precisam de auxílio, e manutenção das cadeiras, como calibragem e troca de câmaras de ar. Em seguida, é realizado um aquecimento geral através de exercícios de mobilidade, alongamentos e ativação de membros superiores e tronco.

Para a prática esportiva, os jogadores de RCR devem ter um bom condicionamento físico, em especial, sustentar o esforço que ocorre durante o jogo minimizando os riscos de lesões (CAMPANA; GORLA, 2014). Nesse sentido, após a realização do aquecimento geral, ocorre a realização do aquecimento específico por meio da realização de exercícios que englobam, principalmente trabalhos de agilidade, velocidade, condução da cadeira de rodas elementos fundamentais durante o jogo. Na próxima fase do treino a depender do foco da aula são trabalhados os fundamentos básicos do jogo, levando em consideração também aprimorar os exercícios nos quais observamos maiores erros durante o jogo, sendo possível destacar:

trabalhos de passe, passes em deslocamento, domínio e proteção da bola, condução da bola ultrapassando a meia quadra em menos de doze segundos.

Ademais, ocorre trabalhos mais voltados aos fundamentos técnicos e táticos do jogo, trabalhando sistemas de defesa e ataque e suas variações, a saída de bola com ênfase nas situações de jogo, levando em consideração as características dos jogadores de ataque e defesa. Normalmente, após a realização da parte tática, ocorre entre 32 a 40 minutos finais a realização do jogo e para finalizar o treino como volta calma, ocorre a reunião entre discentes e participantes do projeto para coleta de feedbacks, repassar alguns informes importantes, registros, bem como ajuda nas transferências da Cadeira de Rodas.

Em setembro de 2022 um grande incentivo da Associação Brasileira em Cadeira de Rodas - ABRC, com a Clínica de Rugby em Cadeira de Rodas, trouxe capacitação e visibilidade ao trabalho, ganhando divulgação nos meios de comunicação local. Em outubro, ocorreu o curso de arbitragem e mesário, também promovido pela ABRC, e a primeira participação dos atletas no evento Conexão Paralímpica, do Comitê Paralímpico Brasileiro, em João Pessoa, com a estreia do primeiro time de *rugby* em cadeira de rodas do nordeste, Arretados *Quad Rugby*, que surgiu pelo trabalho realizado no projeto de extensão.

No mesmo mês, a ABRC reconheceu o trabalho do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Atividade Física Adaptada – LEPAFA-UFPB, com o referido projeto de extensão, como um polo de desenvolvimento da modalidade na região. Em novembro, a equipe Arretados *Quad Rugby* viajou pela primeira vez para incentivar os pernambucanos a também promover o *rugby*. E, em dezembro, a equipe Arretados *Quad Rugby* criou a Associação Arretados Paralímpicos, com vistas à organização e participação em competições.

Em maio de 2023, a Associação Arretados Paralímpicos em conjunto com a ABRC e o LEPAFA- UFPB promoverá o primeiro evento competitivo de rugby em cadeira de rodas no nordeste, nas modalidades: *rugby* em cadeira de rodas paraolímpico e *rugby* 5, com curso de arbitragem e mesário e classificação funcional, visando a capacitação de profissionais na região para o desenvolvimento da modalidade. Em setembro, pretende-se com a realização do primeiro regional nordeste, alcançar uma vaga para a participação do Arretados *Quad Rugby* no Brasileiro em 2024, em São Paulo.

Além disso, ainda em 2023 espera-se iniciar o fomento do *rugby* em cadeira de rodas para as crianças e jovens com deficiência física, em conjunto com a ABRC e o Comitê Paralímpico Brasileiro.

Em relação ao impacto na formação discente e na comunidade, duas estudantes estão desenvolvendo trabalho de conclusão de curso com a temática, e uma está em processo de contratação pela ABRC para o desenvolvimento do *rugby* para crianças e jovens. Além disso, a cada 15 dias os discentes envolvidos no projeto se reúnem na sala do Laboratório para discutir artigos da área, planejar os próximos treinos, estudar temáticas da área e assim estão em contínuo processo de ensino-aprendizagem.

É válido ressaltar que os participantes, cada vez mais se envolvem e chamam novas pessoas para conhecer o projeto e participar dos treinos, consequentemente o número de participantes está crescendo e o programa vem ganhando maior visibilidade. Bem como, a assiduidade é extremamente elevada. A formação da equipe Arretados *Quad Rugby*, criou mais responsabilidade entre os participantes, com maior atenção para estarem todos arrumados para o início da aula no horário correto, para não perder tempo para o transcorrer da aula. Além de criar vínculos que tem extrapolado as linhas da quadra. Muitos dos participantes, tem participado de outras atividade de lazer, juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a prática do *rugby* em cadeira de rodas no projeto de extensão tem contribuido para expandir o esporte na região, e tem trazido engajamento entre os participantes para além da quadra, os envolvendo na criação de uma entidade esportiva com o objetivo de participação de competições, melhorando a qualidade de vida, sáude, níveis de motivação e na busca por uma maior inclusão no esporte e na sociedade. Resultado esse, além do planejado para o projeto que também estar cumprindo seu papel na formação acadêmica dos discentes extensionistas.

REFERÊNCIAS

CAMPANA, Mateus Betanho; GORLA, José Irineu. **Rugby em cadeira de rodas**: fundamentos e diretrizes. São Paulo Sp: Phorte Editora, 2014. 232 p.

CAMPANA, M. B.; et al.; O rugby em cadeira de rodas: aspectos técnicos e táticos e diretrizes para seu desenvolvimento. Motriz, Rio Claro, v. 17, n.17, p. 748-757, out. 2011.

CEREZETTI, C.; et al. Lesão Medular Traumática e estratégias de enfrentamento: revisão crítica. **O mundo da Saúde**, São Paulo, v. 36, n 2, p. 318-326, 2012.

KIRSHBLUM, S. C.; et al., W. International standards for neurological classification of spinal cord injury (revised 2011). **J Spinal Cord Med**, v. 34, n..6, p. 535-546, 2011.

THIETJE, R.; HIRSCHFELD, S. Epidemiology of Spinal Cord Injury. In: WEIDNER,N.; RUPP, R.; TANSEY, K.E. (Ed.) **Neurological Aspects of Spinal Cord Injury**. Switzerland, Springer, p. 3-14, 2017.

VAN DEN BERG-EMONS, et al. Accelerometry based activity spectrum in persons with chronic physical conditions. **Archives of physical medicine and rehabilitation**, v. 91, n. 12, p. 1856-1861, 2010.

UM OLHAR SOBRE O CORPO NA DOENÇA DE PARKINSON A PARTIR DAS RELAÇÕES COM A DANÇA[1]

A LOOK AT THE BODY IN PARKINSON'S DISEASE FROM ITS RELATIONSHIP WITH DANCE

UNA MIRADA AL CUERPO EN LA ENFERMEDAD DE PARKINSON DESDE SU RELACIÓN CON LA DANZA

Carlos Cristiano Espedito Guzzo Júnior,
Universidade Federal Do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Aline Nogueira Haas,
Universidade Federal Do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte de uma pesquisa com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à prática da dança por pessoas com Doença de Parkinson (DP) participantes do Projeto Dança & Parkinson da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Com o aumento da expectativa de vida e da quantidade de idosos no país, há também o aumento do número de ocorrências de doenças crônico-degenerativas que atingem essa população, bem como as que atingem a saúde mental (MORATELLI *et al.*, 2021). *Dentre estas, a* Doença de Parkinson (DP) é a segunda doença neurodegenerativa mais comum no mundo e afeta de 2% à 3% da população com mais de 65 anos de idade (cerca de seis milhões de pessoas no mundo) (BLOEM, OKUN & KLEIN, 2021).

A DP é uma doença neurodegenerativa, crônica e progressiva causada pela decomposição de neurônios dopaminérgicos localizados na substância negra dos gânglios da base do cérebro, onde é sintetizada a dopamina (BOUQUIAUX; THIBAUT & BEAUDART *et al.*, 2021). Estes sintomas ocasionam fraqueza muscular, desequilibro, dificuldade de marcha, diminuem a capacidade física e os níveis de atividade física diária, aumentando o comportamento sedentário (HASAN *et al.*, 2022), afetando ainda mais a autonomia e a qualidade de vida da pessoa com DP (FONTANESI & DE SOUZA, 2021).

[1] O presente trabalho conta com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para sua realização.

A DP não tem cura e seus tratamentos buscam amenizar os sintomas, sendo eles fármacos, cirúrgicos, fisioterápicos, dentre outros (ISMAIL *et al*, 2021). E há indícios na literatura apontando que o exercício físico é benéfico para pacientes com Parkinson, pois o exercício pode amenizar os sintomas motores e não motores da doença (WU; LEE; HTUANG, 2017).

Segundo Nóbrega (2015) é possível compreender a dança como uma composição estética de movimentos corporais que expressam sentimentos humanos de forma rítmica. Além disso, ela pode ser utilizada como uma forma terapêutica. Nesse sentindo, Fischer *et al* (2020) destaca que a Dança se diferencia de outras formas de terapia não-farmacológica para a DP por sua natureza multidimensional, uma vez que envolve aspectos físicos, emocionais e sociais, auxiliando na melhora dos sintomas da doença. Além de envolver movimentos rítmicos e musicais que podem ser mais agradáveis e motivadores para as pessoas com DP.

Em comparação com outras formas de terapias não-farmacológicas, como exercícios físicos específicos ou técnicas motoras isoladas, a dança pode ser mais motivadora e envolvente para pessoas com DP, estimulando criatividade e explorando diferentes formas de expressão corporal (LIHALA *et al*, 2020). Isso pode ajudar a estimular o sistema nervoso central e liberar endorfinas no cérebro, o que pode levar à redução da dor e do estresse (KROTINGER & LOUI, 2021). Assim como, as atividades de dança podem ser realizadas em casa ou em grupos comunitários locais. Isso torna essa forma de terapia não-farmacológica mais acessível para um número maior de pessoas (DUARTE *et al*, 2023).

Dessa forma, estabeleceu-se a questão central do estudo em buscar quais os possíveis impactos da dança na vida de pessoas com DP?

OBJETIVO

Compreender e identificar a percepção sobre como a dança impacta na vida de pessoas com DP participantes de um projeto de dança.

METODOLOGIA

O presente estudo possui caráter qualitativo e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista aberta com pessoas com Doença de Parkinson que participaram de um Projeto de

Extensão Universitário chamado "Dança e Parkinson/UFRGS". A metodologia de análise dos dados escolhida foi a análise do discurso com base em Bakhtin *apud* Brait (2006).

Os critérios de inclusão foram: idade acima de 50 anos, ambos os sexos, com diferentes características raciais e níveis socioeconômico, que conseguem caminhar de forma independente ou com auxílio de dispositivo de locomoção. E que por fim, tivessem atestado médico autorizando a prática de atividade física e o aceite de consentimento do TCLE.

Os participantes do estudo foram 12 pessoas com DP, com uma média de idade de 70 anos, que frequentaram aulas de dança durante o período de 12 semanas. As *aulas foram realizadas duas vezes por semana, com duração de 1 hora e foram ministradas por um profissional de dança* em sala específica para essa prática (arejada, ampla, nivelada), com *instalações, pisos, cadeiras e sistema de som adequados*. As aulas foram inspiradas no protocolo desenvolvido por Dos Santos Delabary *et al*. (2020) e continham quatro partes principais. E após o período de 12 semanas de aulas de dança aplicamos uma entrevista que durou entre 60 a 90 minutos com cada participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre as questões perguntadas, uma era sobre quais os impactos que os participantes do projeto percebiam quando praticavam dança em relação a sua autoestima e ao seu bem-estar. L, de 72 anos, convive com a DP há 15 anos, segundo ela «*a dança mudou significativamente minha vida nos últimos quatro anos, permitindo que eu retomasse atividades que eu fazia antes da doença. Além disso, eu superei o estigma associado ao Parkinson e não me sente mais julgada. Minha autoestima cresceu incrivelmente graças à dança*.» O Aluno C descreve que «*tudo é ótimo, estou gostando demais e não precisa mudar nada, pois até acordar cedo está fazendo bem para mim, que estava ficando bastante deprimido em casa*.» Lihala *et al* (2020) asseguram que a dança envolve movimentos rítmicos e coreografados que são projetados para melhorar o equilíbrio, a coordenação, a flexibilidade e a mobilidade de pessoas com Parkinson. Esses aspectos podem ajudar a melhorar a autoestima, autoconfiança e bem-estar emocional geral.

Outra questão, foi se a experiência no projeto modificou suas atitudes e/ou pensamentos em relação a doença. Há um ano, a participante R chegava no projeto, com passos curtos, trêmulos e cansados. Ela descobriu que a depressão que a afetava tinha uma causa: a Doença

de Parkinson. Apesar de ter uma vida agitada e cheia de atividades, R não acreditava no diagnóstico. Ela tomava a medicação prescrita para os tremores das mãos e ia se sentindo melhor, mas conscientemente decidiu fazer outras mudanças como entrar no projeto: «*O que ganho com estas aulas? Eu ganho uma boa disposição, um alívio, há uma maneira mais rápida de resolver as coisas, isto faz muito bem.*» A depressão é um sintoma comum em pessoas com DP e pode ser causada por alterações químicas no cérebro ou pelo estresse emocional associado à doença (WU; LEE; HTUANG, 2017). A depressão pode afetar significativamente a qualidade de vida dos pacientes e pode ser difícil de tratar com medicamentos convencionais (DUARTE et al, 2023).

A aluna S, vive com a doença há mais de três décadas e conta que não irá desistir agora. Sentada, ela deixa seu corpo ser levado pela música. Suas pernas começam a se soltar e ganhar ritmo, esquecendo que os primeiros sintomas da doença surgiram quando ela tinha 45 anos: *«Estas aulas me fazem muito bem, quando acabo sinto que estou melhor, mais alegre, parece que já não penso na tristeza, não penso na doença. Pareço que aceito a doença que tenho.»* A professora das aulas de dança afirma que a regra geral das aulas é dançar por prazer. Para ela, o que motiva o participante não é apenas a técnica, mas também a paixão e dedicação à dança, bem como a capacidade de transmitir emoções e ideias através dos movimentos. Segundo ela, o segredo é aliar o movimento à habilidade de expressar sentimentos.

Em outro questionamento, foi perguntado se essa atividade influenciou em a independência funcional e/ou vida social. A participante AL expõe que: *«a dança me fez superar vários problemas de saúde e o trabalho que realizamos é primordial para eu manter a minha independência sem necessitar da ajuda de outras pessoas.»* De acordo com outro professor do projeto, os participantes do estudo apresentaram melhorias na performance funcional e nos sintomas motores e não motores após as aulas de dança.

Estudos têm mostrado que a dança pode ajudar a melhorar o humor em pessoas com DP. A música utilizada na dança pode ajudar a estimular o sistema nervoso central e liberar endorfinas no cérebro, o que pode levar à redução da dor e do estresse (KROTINGER & LOUI, 2021), possibilitando uma vida social mais confortável.

A partir deste estudo, foi possível observar que os praticantes do projeto Dança e Parkinson/UFRGS relataram diversos benefícios em relação à sua qualidade de vida e bem-estar físico, social e emocional. O estudo enfatiza a importância de considerar as vozes,

vivências e experiências dos próprios participantes como protagonistas da pesquisa, uma vez que a dança é uma atividade que apresenta características criativas, lúdicas, sociais e culturais e que parecem auxiliar na promoção desses benefícios. O estudo destaca o impacto social positivo que a dança pode ter nesta população, especialmente no contexto do projeto de extensão Dança e Parkinson. De acordo com Brait (2006), os discursos dos participantes sobre essas atividades apontam para contextos mais amplos, indicando sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos instalados, com a finalidade de compreender formas de sentido num dado discurso, como, por exemplo, as experiências prévias e experimentadas em outros momentos da vida na busca por resolutividade em saúde de pessoas com DP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados do estudo indicam os participantes perceberam que a dança impacta nas suas vidas de diferentes maneiras, melhorando sua qualidade de vida e bem-estar e impactando positivamente na sua saúde mental.

REFERÊNCIAS

BLOEM, BR; OKUN, MS; KLEIN, C. Parkinson's disease. **Lancet.** v.397, n. 10291, p. 2284–2303, 2021.

BOUQUIAUX, O.; THIBAUT, A.; BEAUDART, C. *et al*. Dance training and performance in patients with Parkinson disease: Effects on motor functions and patients' well-being. **Science & Sports**, v. 37, n. 1, p. 45-50, 2022.

BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006.

DOS SANTOS DELABARY, M. et al. Can Samba and Forró Brazilian rhythmic dance be more effective than walking in improving functional mobility and spatiotemporal gait parameters in patients with Parkinson's disease? **BMC Neurology,** v. 20, n. 1, p. 1–10, 2020.

DUARTE, JDS *et al*. Physical activity based on dance movements as complementary therapy for Parkinson's disease: Effects on movement, executive functions, depressive symptoms, and quality of life**. PLoS ONE**, v.18, n. 2, e0281204, 2023. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281204.

FISHER, M. *et al*. Effects of Improvisational Dance Movement Therapy on Balance and Cognition in Parkinson's Disease**. Physical & Occupational Therapy in Geriatrics**, 2020. DOI: 10.1080/02703181.2020.1765943.

FONTANESI, C; DESOUZA, J. Beauty That Moves: Dance for Parkinson's Effects on Affect, Self-Efficacy, Gait Symmetry, and Dual Task Performance. **Frontiers in Psychology**. 2021; 11:1-18

HASAN, SM et al. Efficacy of dance for Parkinson's disease: a pooled analysis of 372 patients. J Neurol, v. 269, n. 3, p. 1195-1208, 2022. https://doi.org/10.1007/s00415-021-10589-4

ISMAIL, SR et al. Evidence of disease severity, cognitive and physical outcomes of dance interventions for persons with Parkinson`s Disease: a systematic review and meta-analysis. **BMC Geriatr,** v. 21, n. 1, p.503, 2021.

KROTINGER, A; LOUI, P. Rhythm and groove as cognitive mechanisms of dance intervention in Parkinson's disease. **PLoS ONE,** v.16, n. 5, e0249933, 2020. https://doi.org/10.1371/journal. pone.0249933

LIHALA, S., MITRA, S., NEOGY, S., DATTA, N., CHOUDHURY, S., CHATTERJEE, K., MONDAL, B., HALDER, S., ROY, A., SENGUPTA, M., KUMAR, H., Dance Movement Therapy in rehabilitation of Parkinson's Disease – a feasibility study. **Journal of Bodywork & Movement Therapies**, https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2020.06.032 .

MORATELLI, JA et al. Efeitos dos Ritmos de Dança na Doença de Parkinson: Viabilidade de um Protocolo Para um Ensaio Clínico Randomizado. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 25, n. 3, p. 491-502, 2021

WU, PL.; LEE, M.; HTUANG, TT. Effectiveness of physical activity on patients with depression and Parkinson's disease: A systematic review. **PloS one**, v. 12, n. 7, e0181515, 2017. https://doi.org/10.1371/journal. pone.0181515

GTT 8 – INCLUSÃO E DIFERENÇA

Pôsteres

TÍTULO	AUTORIA
A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DIFUSÃO DA CULTURA QUILOMBOLA DO QUILOMBO BAIXO ITACURUÇA EM ABAETETUBA-PA	JONAS GOMES PINHEIRO, CARLOS NAZARENO FERREIRA BORGES
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO, PARTINDO DO OLHAR DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ALEXSANDRA DE LIMA PEREIRA, JEANNFER NATHALI LEITE CRISTO, LETÍCIA ALVES OLIVEIRA, JOYCE DUARTE GOMES
A INCLUSÃO NAS AULAS DE NATAÇÃO	ANA CLAUDIA RIBEIRO, MARIANA DE OLIVEIRA CASTRO, RENATO CAVALCANTI NOVAES, CARLA DE OLIVEIRA DO NASCIMENTO, ANA LUIZA ABREU CAZES, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AUTISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA NAS REVISTAS CIENTÍFICAS BRASILEIRAS	DANIELA FREITAS SILVEIRA, LAISE TAVARES PADILHA BEZERRA GURGEL DE AZEVEDO
A SEDIMENTAÇÃO DO PRECONCEITO E SUAS MANIFESTAÇÕES NO ESPORTE	JÉSSICA SILVA ARAÚJO, LUÍS CÉSAR DE SOUZA
BULLYNG E ETARISMO NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS DISCENTES	TEREZA CLAUDIA DE ANDRADE CAMARGO, ANA MARIA FLORENTINO, FLAVIA FERNANDES DE OLIVEIRA, RÔMULO MEIRA REIS, MARIANA OLIVEIRA R DE CASTRO, SILVIO DE CÁSSIO COSTA TELLES
COLETÂNEA ESPORTE, INCLUSÃO E SUSTENTABILIDADE DO EMUSEU DO ESPORTE	ANNA CAROLINA CARVALHO DE SOUZA, PATRÍCIA VIGÁRIO, BIANCA GAMA PENA, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
COMO O BULLYING INTERFERE NO DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	MARIA DE FATIMA GERALDES GARCIA, REYLLA BATISTA DE MEDEIROS, ELAINE CATARINA GERALDES NUNES

ISSN: 2175-5930

COOPERAR PARA INCLUIR	MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO, MARCOS MIRANDA CORREIA, ANA CLAUDIA RIBEIRO, ANNA CAROLINA CARVALHO DE SOUZA, TEREZA CLAUDY DE ANDRADE CAMARGO, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
DANÇAS E CORPOS D-EFICIENTES: UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DE CORPO EM ESCOLAS E CIAS DE DANÇA NO NORDESTE DO BRASIL	SANDRA LIMA ROCHA, ADRIANA DE FARIA GEHRES
DESAFIOS DOS "ENTRE-LAÇOS" DA INCLUSÃO	MARIA CECÍLIA MOURÃO IMPELLIZERI, MILENA PEDRO DE MORAIS, GRACIELE MASSOLI RODRIGUES
DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DIÁRIAS: ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	BRENDA CARAVELLAS BAUER VASCONCELLOS, LÍVIA FARIAS CAMPOS FERNANDES, MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA O RESPEITO À DIVERSIDADE	JULIANA FRICO GAVA, ERINEUSA MARIA DA SILVA
ENSINO COLABORATIVO E INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA	GRACIELLE ALMEIDA DOS SANTOS, MÁRCIA VALÉRIA COZZANI
EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO A.E.E. REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	RODRIGO COUTINHO SANTOS, CLAUDIA MARIA RODRIGUES BARROS, CARLOS NAZARENO FERREIRA BORGES
EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM FOCO	BEATRIZ COUTINHO SANT' ANNA, JULIA CAVALCANTI PIMENTEL, MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E FORMAÇÃO INICIAL	SOLANGE RODOVALHO LIMA, RITA DE CÁSSIA FERNANDES MIRANDA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS GERAIS: O QUE APONTAM OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO SOBRE A PERSPECTIVA INCLUSIVA?	MARCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA, SORAYA DAYANNA GUIMARÃES SANTOS
FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ EM FOCO	CÍNTIA CAROLINA COELHO, JOSÉ CARLOS OLIVEIRA, SAMARA OLIVEIRA SILVA, MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA

INCLUIR PARA EXCLUIR E A NOÇÃO NORMAL/ANORMAL EM GEORGES CANGUILHEM	MARCIA VALÉRIA COZZANI
JOGOS COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO SOCIAL A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÌSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID	GABRIEL COUTO DA SILVA, KLEMERSON RODRIGUES SILVA, HARISSON SILVA DO NASCIMENTO, FELIPE NÉO DOS SANTOS, LUCIANA VENÂNCIO, LUIZ SANCHES NETO
JOGOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONHECIMENTOS PARTILHADOS	SANDRO COSTA DA SILVA, ROSELI BELMONTE MACHADO
LEY INTEGRAL PARA PERSONAS TRANS: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UNA POLICLÍNICA DE LA CIUDAD DE PAYSANDÚ – URUGUAY	FLORENCIA ELIZABETH SALVATIERRA ACOSTA, EDWIN ALEXANDER CANON-BUITRAGO
MINISTÉRIO DO ESPORTE E POLÍTICAS PARA INCLUSÃO: UM ENSAIO ANALÍTICO DOS ÚLTIMOS ANOS	LAVÍNIA DILUCA, FRANCINE MUNIZ MEDEIROS, ROSELI BELMONTE MACHADO
NATAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL VISUAL: EXPERIÊNCIAS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT	ARLINDO FERNANDO PAIVA DE CARVALHO JUNIOR, ALAN FRANÇA DE SOUSA, LUCAS FERNANDO TEIXEIRA RODRIGUES
O AEE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR DIRECIONADO À ARTICULAÇÃO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	EMMANUELLE BEATRICE SANTOS DA SILVA, PEDRO PAULO SANTOS CARVALHO JÚNIOR, WELINGTON DA COSTA PINHEIRO
O CURRÍCULO CULTURAL E A DIFERENÇA	WELINGTON SANTANA SILVA JÚNIOR, CAROLINA RODRIGUES DE SOUZA
O EFEITO DA COBERTURA MIDIÁTICA DOS JOGOS PARALÍMPICOS NA PERCEPÇÃO DA DEFICIÊNCIA POR PARTE DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E SUAS FAMÍLIAS	JACKELINE COLERE, DORALICE LANGE DE SOUZA
O QUE LEMBRO DA MINHA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?	LUCAS BARBOSA SILVA, MARINA BRASILIANO SALERNO, DIRCEU SANTOS SILVA
OS AVANÇOS E OBSTÁCULOS EM RELAÇÃO AO DIREITO À ACESSIBILIDADE EM ACADEMIAS DE GINÁSTICA NO ÂMBITO DO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	JOSÉ VALTER DA SILVA CRUZ NETO, ANIBAL CORREIA BRITO NETO

ISSN: 2175-5930

PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES QUANTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	SEBASTIÃO CARLOS DOS SANTOS CARVALHO, LEILIANE SOUZA MORAIS, WOSHINGTON JESUS TEIXEIRA
“PROFESSORA/PROFESSOR, PROFISSÃO DE QUEM ESTUDA”: FORMAÇÃO CONTINUADA NA E PARA A PERSPECTIVA INCLUSIVA	FABILLE MARA ASSUMPÇÃO MOREIRA, MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA
PROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: O DESAFIO DA INCLUSÃO	RAFAELLE DE ARAUJO LIMA E BRITO, CRISTIANE FEITOSA LINS VELOZO, DAVY PIMENTEL DAHER
RETRATOS SOCIOLÓGICOS DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O PROTAGONISMO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	ANA CAROLINA CHAVES MATEUS, FRANCIS NATALLY DE ALMEIDA ANACLETO

ISSN: 2175-5930

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DIFUSÃO DA CULTURA QUILOMBOLA DO QUILOMBO BAIXO ITACURUÇA EM ABAETETUBA-PA

THE CONTRIBUTION OF PHYSICAL EDUCATION IN THE DISSEMINATION OF QUILOMBOLA CULTURE IN QUILOMBO BAIXO ITACURUÇA IN ABAETETUBA-PA

LA CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA DIFUSIÓN DE LA CULTURA QUILOMBOLA EN QUILOMBO BAIXO ITACURUÇA EN ABAETETUBA-PA

Jonas Gomes Pinheiro
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Carlos Nazareno Ferreira Borges
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O presente estudo é oriundo das discussões e reflexões desenvolvidas no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que buscou estudar por via de entrevistas com professores, gestores e sujeitos da comunidade quilombola do Baixo Itacuruça no município de Abaetetuba-Pará como se dava o ensino da Educação Física (EF) em uma escola quilombola. Entretanto, aqui serão apresentados somente os resultados de uma das discussões feitas no meu TCC que analisou por meio dos sujeitos pertencentes ao quilombo como que a EF poderia contribuir na difusão da cultura quilombola.

De acordo Furtado (2020), existem diferenças culturais, políticas, econômicas e pedagógicas existentes em cada região do Brasil, o que fatalmente gera diferentes práticas e formas de organização do conhecimento. Logo, tendo a EF enquanto uma disciplina que lida com as práticas corporais, torna-se importante se pensar na diversidade que se tem no país, e que está presente no dia a dia das diversas escolas. Dessa forma, penso que a Educação principalmente na disciplina da EF em comunidades quilombolas é um dos temas importantes a serem discutidos, visto que de acordo com Gonçalves (2020) no Brasil, os povos tradicionais têm suas próprias formas de organização social, seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e transmissão cultural para as gerações futuras.

ISSN: 2175-5930

OBJETIVO

O presente estudo tem por objetivo analisar a contribuição da EF na difusão da cultura quilombola da comunidade do Baixo Itacuruça.

METODOLOGIA

Utilizamos a abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2006) com 04 indivíduos, sendo esses 02 professores de EF, 01 diretor escolar, e o Presidente da ARQUIA que é a associação que representa as comunidades quilombolas do município de Abaetetuba. No final, foi feita a análise dos dados de acordo como orienta Bardin (1977).

RESULTADOS

A partir da análise, identificou-se como sendo geral por parte dos professores e direção da escola, que a contribuição da EF para a cultura quilombola não depende só do pessoal atuante no ambiente escolar, é preciso que se tenha também o apoio da comunidade de um modo geral. Para a ARQUIA a EF tem uma importância muito grande na contribuição da difusão da cultura quilombola através de suas praticas pedagógicas. Pedroza *et al*. (2018) definem ser prioridade o desenvolvimento de propostas pedagógicas nos espaços escolares que problematizassem os saberes históricos advindos da cultura quilombola nas aulas de EF.

Pode-se apontar que a maioria dos sujeitos entrevistados compreende que para a EF auxiliar na difusão da cultura quilombola, é preciso que haja um estudo dentro das comunidades, principalmente sobre a sua cultura, de como vivem, e suas práticas corporais. De acordo com Ferreira e Felzke (2021) a disciplina de EF é responsável pelo trabalho com as práticas corporais, que expressam os caracteres de uma determinada cultura, identificados em diversas sistematizações de movimentos corporais, tais como a dança, a luta, a ginástica, dentre outros. Essas práticas corporais apontam para uma educação específica do corpo e que está atrelada a concepção de pessoa presente em uma determinada sociedade como os próprios quilombolas.

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa apontam para a importância da escola na difusão dos saberes tradicionais, que são oriundos de determinados grupos sociais, como o povo quilombola, e que, muitas vezes, são excluídos dos ambientes de ensino formal, o que contribui para a perpetuação de condutas desrespeitosas e discriminatórias contra esses grupos sociais. Nesse contexto, a EF pode colaborar de forma significativa, visto que a disciplina é responsável pelo estudo do corpo e suas práticas, e que no caso do povo quilombola, possui papel central na sua organização. Portanto, acredita-se que este trabalho apresenta questões importantes para reflexão sobre a importância da inserção e do conhecimento das práticas corporais da cultura quilombola nas aulas de EF.

REFERÊNCIAS

BARDIN L. L, **Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

FERREIRA, Fabrício Gurkewicz; FELZKE, Lediane Fani. **As contribuições do estudo das corporalidades indígenas para estudantes de escolas não indígenas.** Revista Cocar, v. 15, n. 32, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo. Hucitec; 2006.

PEDROZA, Reigler Siqueira *et al*. **Comunidades quilombolas e educação fundamental:** o ensino das brincadeiras de folia (curraleira) nas aulas de educação física escolar. Revista Polyphonía, v. 29, n. 1, 2018.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO, PARTINDO DO OLHAR DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

THE SCHOOL AS A SPACE OF INCLUSION, FROM THE PERSPECTIVE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE INCLUSIÓN, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Alexsandra de Lima Pereira,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Jeannfer Nathali Leite Cristo,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Letícia Alves Oliveira,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Joyce Duarte Gomes
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Ao discutir-se acerca do corpo com deficiência na escola, deve-se partir do entendimento de que a escola é um ambiente único da sociedade, permeada de cultura, nela se vive coletivamente e se discute temas muito importantes que devem ser trabalhados desde cedo, na educação infantil e ensino fundamental, e claro, se estender ao longo da formação dos indivíduos, pautas como a violência, o trabalho, a inclusão servem de exemplos.

A inclusão deve ser amplamente dialogada tendo em vista o crescente número de alunos matriculados na educação básica de ensino, segundo dados do Inep (2021). As matrículas entre os anos 2010-2021 na educação infantil passaram de 34.044 para 106.853, no ensino fundamental 380.112 para 840.295 e no ensino médio de 27.695 para 172.897. O que incumbe a escola um constante aperfeiçoamento para a recepção deste público-alvo da Educação Especial (PAEE).

O presente trabalho se trata de um estudo de abordagem qualitativa que segundo Freitas e Prodanov "o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados." (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 127).

ISSN: 2175-5930

A ESCOLA E A INCLUSÃO

As funções da escola são inúmeras, de acordo com Odilon Robler (2008) podemos destacar: a política, organizacional e formativa, pois cabe a essa instituição o papel de educar os cidadãos e repassar os valores de toda uma cultura.

Para Lima (2021) "Ao discutir-se sobre o processo de escolarização de alunos público-alvo da educação especial entende-se que a inclusão escolar desses alunos rege a filosofia dos direitos iguais para todos os cidadãos […]", eles têm o direito de habitar este ambiente e de se desenvolver amplamente. A inclusão escolar é um conceito que está relacionado com o acesso e permanência dos cidadãos nas escolas. O principal objetivo é tornar a educação mais inclusiva e acessível a todos, respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades.

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EAUFPA

Durante o período do Estágio Supervisionado na Escola de Aplicação da UFPA, se tomou ciência de sua política quanto a quantidade de alunos com deficiência por classe, que equivale a 10%, cerca de 2 alunos. Em algumas turmas esse número consegue até ser maior que dois, em virtude de abarcar alunos que deram entrada sem diagnóstico e ao longo dos anos letivos o obtiveram, por suspeitas dos professores, que depois sugeriram aos pais uma investigação mais aprofundada.

A Escola de Aplicação conta com uma Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) que se comunica com os professores no quesito de dar direcionamento, seja organizando eventos como palestras e seminários ou sugerindo exercícios. A CEI também executa atividades no contraturno para os alunos, específicas para cada tipo de deficiência, na sala de acompanhamento especializado.

Ao acompanhar os professores em suas rotinas semanais, foi chamado atenção para os planos de aula totalmente projetadas para as dissemelhantes turmas, fazendo o máximo para que a inclusão entre os alunos ocorresse. Entre as deficiências das turmas participadas, foram observadas: Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2175-5930

Tendo em vista os aspectos apresentados, percebe-se a necessidade da reafirmação constante dos direitos da pessoa com deficiência, e que ela possa estar nos demais ambientes e na escola sendo bem desenvolvidas suas habilidades motoras e cognitivas em parcela de igualdade e no conjunto com os demais alunos. Verificou-se também que na Escola de Aplicação da UFPA, a prática pedagógica, o trato com os alunos vem a ser uma realidade avançada e possível, que não se estende a todas as escolas públicas, mas que a exemplo dela pode ser galgada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 jan. 2023.

LIMA, Marcia. **Estratégias de ensino aprendizagem para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial na escola de ensino médio.** Cadernos do Aplicação. Porto Alegre, v.34, jul-dez, 2021. Disponível em: Cadernos do Aplicação (ufrgs.br). Acesso em: 11 jan. 2023.

A INCLUSÃO NAS AULAS DE NATAÇÃO[1]

INCLUSION IN SWIMMING CLASSES

INCLUSIÓN EN CLASES DE NATACIÓN

Ana Claudia Ribeiro,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Mariana Oliveira Rabelo de Castro,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Renato Cavalcanti Novaes,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Carla de Oliveira do Nascimento,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Ana Luiza Abreu Cazes,
Golfinho Atividades Aquáticas
Silvio de Cassio Costa Telles,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)

INTRODUÇÃO

A natação é uma atividade que gera novos estímulos sensoriais e possibilita a execução de movimentos que são impraticáveis no meio terrestre. “É necessário, adaptação polisensorial e equilíbrio da postura, bem como reorganização no espaço e no tempo" (VELASCO, 2013, p. 31). Logo, as pessoas com deficiência, por meio de uma acessibilidade metodológica, podem se desenvolver e ampliar suas habilidades aquáticas, com autonomia, satisfação e pertencimento social.

Porém, a desvalorização da carreira docente, sua formação inicial voltada para questões físico-corporais e biológicas (FONSECA E SANTOS, 2011) e a carência de políticas públicas e organizacionais no sistema educacional, são objeções aos professores que trabalham a inclusão em suas aulas de natação. Tal fato ocasiona, na prática, a exclusão dos alunos com deficiência do esporte, já que, em nossa sociedade, as pessoas que fogem aos padrões de homogeneidade esperados para o grupo social, são negativamente estigmatizadas. (LE BRETON, 2007).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Assim, o presente estudo objetiva apresentar estratégias de ensino adaptadas e analisadas, por meio de observações sistemáticas de aulas, para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de natação.

METODOLOGIA

Esse relato de experiência é produto de uma observação sistemática de oito aulas de natação, realizada em março e abril de 2023. Foram observados seis nadadores com deficiências, idades ±13 anos, incluídos em turmas regulares, em uma escola de natação no Rio de Janeiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores ofertaram uma pedagogia inclusiva, a fim de acolher os alunos com deficiência em suas aulas. Foram propostas atividades e meios diversificados de executá-las para favorecer a participação de todos, de acordo com suas necessidades.

Observou-se que determinadas adaptações foram bem sucedidas e as relatamos de acordo com o tipo de deficiência. Para dois alunos com limitações físicas, foram usados como apoios nos deslocamentos, os membros ativos e flutuadores. Jogos cognitivos de letras e figuras valorizaram suas capacidades intelectuais no grupo. Para facilitar a compreensão das atividades, o nadador com deficiência auditiva recebeu pistas visuais dos professores, que são mais eficazes que as cinestésicas e visuais-cinestésicas (Pasetto et al., 2021). O aluno com deficiência visual teve dificuldade na orientação espacial na piscina e, portanto, foram sugeridas referências táteis, como nadar próximo à raia e com contato da barra de apoio. A chegada à borda foi sinalizada com macarrão e as explicações feitas através de orientações verbais e toques. Sons, como apitos e palmas, também foram bem recebidos. Notou-se que os dois alunos com deficiência intelectual ficaram mais participativos nas aulas com rotinas estabelecidas e realizadas no mesmo local da piscina. A fala clara e pausada do professor, com poucos comandos, também obteve atenção dos alunos.

Verificamos, pois, por meio da observação sistemática, como essenciais para a natação inclusiva, a valorização dos diferentes saberes discentes com o alcance das diversas competências (motora, social, afetiva e cognitiva) em propostas de atividades cooperativas e competitivas adaptadas a todas as necessidades. Castro e Telles (2020, p.16) sugerem a

capacitação e atualização profissional dos educadores "associando os conteúdos teóricos à prática de inclusão escolar de pessoas com deficiência por meio de oficinas práticas, estágios e cursos relacionados à temática."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade aquática inclusiva é possível, desde que se adapte às singularidades dos alunos através de estratégias de ensino inclusivas. Cabe refletir sobre a formação docente continuada e as políticas educacionais a fim de darem o apoio necessário aos professores. Ressaltamos que não existe uma fórmula única de aprendizagem ou estratégia de ensino, mas os relatos apresentados têm o intuito de auxiliar o professor, contribuindo para a sua capacitação e trazendo novos caminhos e olhares para o processo de inclusão na natação.

REFERÊNCIAS

CASTRO, M. O. R. C.; TELLES, S. C. C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física em escolas públicas regulares do Brasil: Uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência.** Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-20, abril-junho 2020.

FONSECA, M.P.S.; SANTOS, M.P. Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores em Educação Física: analisando as ementas. **Movimento**. Porto Alegre, v.17, n.01, p.95-116, 2011.

LE BRETON, D. **Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2ª ed. 2007

PASETTO, S. C., BARREIROS, J. M. P., CORRÊA, U. M., & FREUDENHEIM, A. M. (2021). Visual and Kinaesthetic Instructional Cues and Deaf People's Motor Learning. *International Journal of Instruction*, *14*(1), 161-180. https://doi.org/10.29333/iji.2021. 14110a

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AUTISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA NAS REVISTAS CIENTÍFICAS BRASILEIRAS[1]

THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE ABOUT THE RELATIONSHIPS BETWEEN AUTISM AND PHYSICAL EDUCATION IN BRAZILIAN SCIENTIFIC JOURNALS

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE AUTISMO Y EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS REVISTAS CIENTÍFICAS BRASILEÑAS

Daniela Freitas Silveira,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Laise Tavares Padilha Bezerra Gurgel de Azevedo
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

INTRODUÇÃO

A partir das reivindicações e lutas dos familiares de pessoas com Autismo nos últimos anos e das reformulações dos diagnósticos, observou-se um crescente número de pessoas com Autismo, tal informação é possível ser observada ao acompanharmos dados disponibilizados, por exemplo, pelo CDC (Centro de Controle de Prevenção e Doenças), indicando que: "1 em cada 36 crianças de 8 anos são autistas nos Estados Unidos, o que significa 2,8% daquela população" (PAIVA JUNIOR, 2023). Esse quantitativo que cresce de maneira significativa a cada ano, trouxe como consequência a necessidade de serviços especializados e individuais.

O Autista é um ser singular que necessita de uma educação direcionada e planejada para que possa ultrapassar as barreiras de suas limitações. A educação direcionada a esse público deve contemplar uma equipe multidisciplinar com a criação de um plano de desenvolvimento voltado para as suas especificidades.

O profissional de Educação Física deve fazer parte desta equipe multidisciplinar cabendo-lhe a responsabilidade de ajudar a melhorar o repertório motor, social, comportamental e comunicativo. Nesse sentido, a Educação Física "se mostra com um papel

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

fundamental para o auxílio da inclusão como um todo, não só nas aulas, mas também na sociedade" (NASCIMENTO et al, 2007, p.3).

OBJETIVO

Mapear as produções sobre o Transtorno do Espectro Autismo e a Educação Física oriundas das principais revistas brasileiras de Educação Física publicadas nos últimos dez anos.

METODOLOGIA

Para o estudo foram selecionadas as revistas Pensar a Prática, Rev. Brasileira Educação Física e Esportes, Rev. Brasileira de Ciência do Esporte e Rev. Brasileira de Educação Especial devido a sua relevância científica na produção da área. Como descritores utilizou-se os termos "Autismo" e "Educação Física". Nas revistas pesquisadas foram encontrados sete artigos que contemplaram os temas abordados dentro do espaço temporal delimitado. Para a análise dos artigos optou-se pela análise de conteúdo categorial temática em que foram reunidos em categorias os temas comuns em cada um deles, a partir da relação que foram estabelecidas entre o Autismo e Educação Física. (BARDIN, 2011). Além dos temas em comum foi elaborado um quadro contendo: as produções encontradas, os autores, objetivos, tipo de pesquisa.

RESULTADOS

Das produções analisadas observa-se que apesar do aumento dos estudos relacionados ao TEA a partir de 2014, vimos que mantém proporcionalidade em relação a quantidade de textos dos anos pesquisados publicados. Os dados demonstraram um número expressivo de estudos de caso, dentre eles somente um desenvolvido em ambiente escolar e os demais em ambiente terapêutico clínico. Observa-se que a maioria das publicações são de autores da região Sudeste e que textos apontam a busca por melhores condições para o ensino das pessoas com TEA, descobrindo caminhos a partir das aulas e experiências desenvolvidas compreender a diversidade das caraterísticas, a singularidade e ao mesmo tempo adaptar as condições para proporcionar a eles um melhor desenvolvimento e relação com o meio.

Em relação à análise categorial os sete artigos utilizados trouxeram discussões importantes e contribuíram para as reflexões sobre a relação e a importância da Educação Física

no desenvolvimento de pessoas com TEA. Foram classificadas quatro categorias após a análise dos artigos.

A primeira categoria "a brincadeira" evidenciou a importância das brincadeiras como uma ferramenta de acesso às crianças com TEA e como elas proporcionam uma valiosa comunicação estabelecendo uma relação de confiança entre os que estão participando, esse aspecto pode ser observado em dois dos artigos lidos. O estudo de Silva de Sá et al (2015) utilizou o simbolismo do faz de conta para internalizar elementos da cultura ressignificando os objetos e contexto da vida, propiciando um desenvolvimento da criança. Dessa forma a brincadeira orientada por um professor foi utilizada para gerar estímulos, interação e desenvolvimento dos seus participantes, fazendo com que eles atingissem as capacidades funcionais necessárias para o seu dia a dia.

O estudo de Chicon et al (2018), buscou compreender como os indivíduos com TEA se relacionam com outras pessoas no ambiente que envolve brincadeiras. Após as observações das intervenções constatou-se que as crianças com TEA apresentaram acessibilidade em um ambiente social inclusivo, otimizado pela mediação dos adultos. Dessa forma reforça-se a importância do professor da Educação Física como um mediador e facilitador dessa interação, porque ele guiará as atividades. Chicon et al (2018, p.5) consolidam o papel do mediador:

A análise do episódio nos leva a considerar que os estagiários tiveram um papel importante na participação de Jonas no jogo, inclusive no compartilhamento da atenção, na relação estabelecida com Lucas durante a brincadeira.

A segunda categoria elencada trouxe a "importância da atividade física e as dificuldades encontradas", nela vimos como a prática de atividade física é importante para este público por proporcionar desenvolvimento cognitivo, motor e social, destacamos que os profissionais devem estar bem-preparados para atender a demanda.

Lourenço et al (2015), buscaram em seus estudos observar intervenções com pessoas com autismo de diversas idades, para verificar a influência da atividade física no comportamento dos participantes e como eles reagiriam após um tempo de intervenção em suas condutas sociais e no seu desenvolvimento. Para Lourenço et al (2015, p. 7) as atividades físicas aplicadas a pessoas com autismo revelam "[...] benefícios nos diferentes domínios, sendo significativa a influência do exercício em pessoas com autismo".

ISSN: 2175-5930

Apesar dos artigos demonstrarem a importância da implementação de programas para pessoas com autismo, tal estratégia não tem sido uma tarefa tão simples como nos apontam Schliemann et al (2020) ao refletir sobre os desafios encontrados por pais, alunos e professores acerca da inclusão de crianças e jovens nas atividades físicas e esportivas. Algumas das situações encontradas em sala de aula pelos professores foram trazidas por Schliemann et al (2020, p.6):

Os desafios apontados pelos professores foram categorizados em nove temas: comportamentos desatentos e hiperativos, dificuldades sociais, dificuldade de regulação emocional, dificuldades para entender e realizar tarefas, foco estreito e inflexibilidade para aderir a diferentes rotinas e estruturas, isolamento pelos companheiros de classe, efeitos negativos na aprendizagem dos colegas de classe e necessidade de suporte.

Esses desafios enfatizam a necessidade de uma formação especializada dos professores de Educação Física para lidar com essa população. Fiorini et al (2016, p.14) afirmam**:**

Preciso planejar uma formação continuada para os professores de Educação Física que, por um lado, atenda às necessidades e auxilie na minimização das dificuldades e, por outro lado, valorize as situações de sucesso que vinham ocorrendo.

Além disso, observamos que por ser um espectro, as necessidades e dificuldades se refletem de forma diferenciada e individualizada, o que torna desafiador e importante a busca de conhecimento, formação e a produção de referências teóricas para que os professores de Educação Física se sintam mais preparados e possam ser bons mediadores.

São dificuldades encontradas em grande parte de autistas: atrasos motores, falta de equilíbrio e controle postural, prejuízos no planejamento e encadeamento de ações, de imitação motora de ações e gestos, problemas posturais, hipotonia, hipertonia, problemas de apraxia e marcha atípica, o que torna a Educação Física um campo importante e pertinente para proporcionar ensino e benefícios a fim de contribuir para a redução de comportamentos inadequados, conquistas de habilidades motoras, sociais e sensoriais (TODD, 2012; SCHLIEMANN et al, 2020).

A terceira categoria “a relevância dos projetos e programas de ensino”, extraída de estudos de caso apresentados nos artigos comprovou que programas de intervenção proporcionam resultados positivos e garantem mais conhecimento para futuros estudos. No texto de Lourenço et al (2016) observamos um programa de treinamento com trampolins para

avaliar a proficiência motora de 17 crianças que foram divididas em grupos controle e experimental com testes pré e pós-intervenção gerando resultados:

Evidentes as melhorias na coordenação bilateral, equilíbrio, velocidade, agilidade, força e coordenação dos membros superiores. Assim sendo, é fundamental que todos os responsáveis e intervenientes nas questões da Saúde Pública percebam que estes programas de atividade física são importantes e eficazes estratégias com vista a melhorar a saúde e a qualidade de vida de crianças com esta patologia. (LOURENÇO et al, 2016, p.7).

Outro programa desenvolvido foi apresentado por Boato et al (2014) ao avaliarem as contribuições de uma intervenção envolvendo expressão corporal e dança no desenvolvimento socioemocional de um TEA. Constatamos que os alunos com Autismo possuem condições de se comunicar se forem estimulados quanto as suas possibilidades. Essa condição de comunicação levou à quarta categoria denominada "importância da comunicação", uma vez que as crianças com Autismo por meio da dança melhoraram sua forma de comunicar pedidos e emoções. Reforçando essas discussões Boato et al (2014, p.10) afirmaram:

O aluno Autista, se desconsiderados mitos como o de que ele vive num mundo só seu, tem condições efetivas de se comunicar e se relacionar com o meio, desde que respeitadas suas possibilidades, e que a dança pode ser um meio efetivo na construção de perspectivas para sua definitiva inclusão educacional e social.

A comunicação é a forma como acontece as relações pessoais e interpessoais no mundo, o que torna possível por meio desta acessar as pessoas com TEA que não possuem a via oral ou tenham alguma outra dificuldade de comunicação, e que, independentemente das barreiras estabelecidas podemos encontrar meios para fazer com que o outro seja compreendido e tenha seus direitos evidenciados e consequentemente a inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que as produções que relacionam a Educação Física e Autismo à luz dos anos pesquisados se apresentaram em um número reduzido sendo necessário mais estudos e conhecimento sobre o tema para obtenção de novas ferramentas em busca de melhor se trabalhar com este público.

Ao refletirmos sobre os artigos mapeados considerando as relações entre Autismo e Educação Física foi possível encontrar quatro categorias, que juntas nos levaram a compreender

como o Autismo está sendo tematizado na Educação Física. Nesse contexto destacamos: as compreensões de autismo, a importância da brincadeira como uma ferramenta para ter acesso e adquirir a confiança dos autistas; a importância do profissional de Educação Física e o seu papel com vistas a promover um melhor desenvolvimento da pessoa com Autismo, contribuindo assim para a inclusão desses indivíduos na sociedade como agentes partícipes ativos e produtivos.

Observamos que há grande potencial na relação Educação Física e Autismo, ao consideramos o universo de suas possibilidades educativas, expressivas e sociais. É importante mencionar que para atuar na docência com o Autista o professor necessita estar acima de tudo qualificado, o que nos leva a evidenciar a necessidade de uma formação especializada para lidar com o público Autista.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2011.

BOATO, E. *et al*. Expressão corporal/dança para autistas: um estudo de caso. **Pensar a Prática,** Goiânia, v.17, n.1, p.01-294, jan/mar, 2014.

CHICON, J. *et al*. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** v.41, n.2, p. 169-175, janeiro, 2018.

FIORINI, M. *et al*. Dificuldade e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.22, v.1, p.49-64, Jan-mar, 2016.

LOURENÇO, C. *et al.* Avalição dos efeitos de programas de intervenção de atividade física em indivíduos com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.21, n.2, p.339-328, abr-jun, 2015.

LOURENÇO, C. *et al.* A eficácia de um programa de Treino de trampolins da proficiência motora de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.22, n.1, p.39-48, jan-mar, 2016.

NASCIMENTO, K. *et al.* Formação do professor de educação física na atuação profissional inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.6, n. 3, p.53-58, 2007.

PAIVA JR, F. Prevalência de autismo: 1 em 36 é novo número do CDC nos EUA. **Revista Autismo/ Canal Autismo**, 23, março, 2023. Disponível em:

https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/. Acesso em: 01 abr. 2023.

SILVA DE SÁ, M. *et al.* Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.37, n. 4, p. 355-361, agosto, 2015.

SCHLIEMANN, A. *et al*. Educação Física inclusiva e autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.34, p.77-88, julho, 2020.

TOOD, T. TEAching Motor Skills to Individuals with Autism Spectrum Disorders, **Journal of Physical Education, Recreation &amp**; Dance, 83:8, 32-48, DOI: 10.1080/07303084.2012.10598827.

A SEDIMENTAÇÃO DO PRECONCEITO E SUAS MANIFESTAÇÕES NO ESPORTE[1]

THE SEDIMENTATION OF PREJUDICE AND ITS MANIFESTATIONS IN SPORT

LA SEDIMENTACIÓN DEL PREJUICIO Y SUS MANIFESTACIONES EN EL DEPORTE

Jéssica Silva Araújo,
Universidade Federal de Jataí (UFJ)
Luís César de Souza,
Universidade Federal de Jataí (UFJ)

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o estudo sobre as manifestações de preconceito no esporte. Os objetivos podem ser resumidos em: entender os traços da personalidade apresentada na obra "A personalidade autoritária" com o propósito de compreender a sedimentação do preconceito no indivíduo e, também, compreender o preconceito no esporte e sua relação com o preconceito em geral. Foi uma pesquisa teórico-bibliográfica, com buscas de textos sobre a temática nas principais plataformas de pesquisa e consequente aplicação de critérios de inclusão/exclusão para se chegar a um número exequível de textos para serem estudados e analisados.

Destacamos que é necessário considerar diversos fatores para a compreensão do preconceito. Atualmente percebemos um grande avanço social em debates contra discursos preconceituosos, que tem se manifestado também no esporte. A participação de diferentes grupos no esporte causa incômodo a outros indivíduos, que deixam suas insatisfações claras através de manifestações de ódio dentro do ambiente esportivo. Diante disso, entre os resultados, identificamos o reflexo de uma sociedade conservadora com representativos casos de preconceito, e diferentes formas destas manifestações no esporte.

METODOLOGIA

[1] O presente trabalho resulta de pesquisa de iniciação científica, realizada dentro do Programa de Iniciação Científica, Tecnológica e Inovação da Universidade Federal de Jataí, no ciclo 2021-2022, e não contou com apoio financeiro para sua realização.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, em que foi realizado levantamento em plataformas como Periódico CAPES, SCIELO e BDTD, usando os descritores “Preconceito”, “Esporte”, “Futebol”, “Racismo” e “Teoria Crítica”. Destacamos a não delimitação de tempo no levantamento bibliográfico por entendermos se tratar de um tema extra temporal.

Os critérios de inclusão e exclusão nos auxiliou na seleção do material a ser analisado; com a leitura prévia dos resumos, pudemos definir uma relação pontual do tema abordado nos trabalhos para com a pesquisa que estávamos desenvolvendo, sendo este o critério determinante de inclusão. Como critérios de exclusão, selecionamos artigos em língua portuguesa e combinamos os descritores de modo a chegamos nos textos que se referiam ao tema do preconceito, esporte, futebol e racismo na relação com a teoria crítica (da sociedade). Foram selecionados 13 artigos para leitura aprofundada, fichamentos, tabulação e categorização dos dados; e a discussão se deu por meio de seis categorias: preconceito e mídias, preconceito e hipóteses biomédicas, machismo, transfobia e homofobia, racismo e impunidade, as quais discutiremos sucintamente a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O preconceito trata-se de um fenômeno cultural, desenvolvido no decorrer de nossas interações sociais, no qual nossas ideais e subjetividades são moldadas a partir da interação com o mundo. Nesse sentido, Crochík (1996) ressalta que o preconceito não é algo inato, isto é, não nascem com o indivíduo, é produzido e sedimentado socialmente.

PRECONCEITO E MÍDIAS

Esta categoria está relacionada ao preconceito propagado através das mídias sociais, de forma que é direcionada às vítimas por meio deste canal ou através de mídias de comunicação jornalística. As mídias sociais proporcionam o anonimato, fator usado pelos preconceituosos para as manifestações de ódio. Essa sensação de liberdade pôde ser identificada no trabalho de Santos e Tralci Filho (2017), em que os autores trazem um levantamento acerca dos casos de preconceito contra a tenista norte-americana Serena Williams.

Aqui também se faz presente um tipo de preconceito validado por grandes meios de comunicação. Um dos artigos analisados traz à tona reflexão de que devemos desenvolver um olhar crítico sobre as ações de um meio com tamanha influência: "O jornalismo pode desvirtuar seu papel social ao ser omisso e negligenciar a sua função de dar voz à diversidade de grupos e indivíduos" (LEMES e TEMER, 2020, p. 08). Seria fundamental refletir sobre a responsabilidade dos meios de comunicação na repercussão de casos de preconceito.

PRECONCEITO E HIPOTESES BIOMÉDICAS

Foi possível identificar alguns casos de preconceitos pautados em teorias biomédicas, no qual o sujeito preconceituoso usa de fundamentações biológicas para validar as ofensas. Na maioria dos trabalhos, percebeu-se certa irracionalidade por parte dos indivíduos preconceituosos, que levam suas ideias ao extremo; podemos relacionar este fato ao que Adorno *et al.* (2019) afirmam em seus estudos sobre a personalidade autoritária: o indivíduo preconceituoso abre mão da sua racionalidade ao promover ações autoritárias.

Um exemplo de preconceito carregado de hipótese biomédica consta no trabalho de Garcia e Pereira (2020), com casos de transfobia dirigidos à jogadora de voleibol Tifanny Abreu – mulher trans que sofre duras represálias mesmo tendo seu direito de participação. E para além de atletas trans, identificamos esse tipo de preconceito também na relação com o racismo. Santos e Tralci Filho (2017), fazem uma análise dos ataques sofridos por Serena Williams e a influência de uma supremacia branca dentro do esporte; nessas manifestações, o preconceituoso desqualifica as conquistas da tenista a partir de fatores corporais, alegando vantagens biológicas ligadas ao porte físico e à raça.

MACHISMO

O machismo está enraizado na sociedade, e sua ocorrência é tão presente em nosso meio que acaba recebendo mais tolerância dos indivíduos. Em texto do Conselho Federal de Serviço Social, de 2019, para uma edição de combate ao preconceito de machismo, os autores o explicam através da dominação do homem sobre as mulheres por meio de controle social e corporal.

Os trabalhos que abordam o machismo remetem à mulher e suas representações no esporte, como no futebol. Alguns fazem um resgate histórico desse preconceito e sua relação

com o esporte, como Almeida e Guirra (2015), que debatem sobre a percepção de atletas amadores do sexo masculino em relação a mulheres no futebol.

Uma característica sobre o machismo no esporte é a necessidade de "controle do meio", em que o machista traz a necessidade de domínio e enxerga na mulher o possível controle, prejudicando suas ações e participações sociais, como no esporte. Isso se relaciona ao fato de a participação da mulher ser reduzida em alguns esportes, e sobre isso Marchi Júnior e Salvini (2016, p. 01) destacam:

> Dentre as modalidades incentivadas ao público feminino estão aquelas que visam à conservação das formas corporais em conformidade com normatividade de gênero, a suavidade dos gestos e o condicionamento físico com vistas à manutenção e à promoção da saúde das futuras mães, tais como ginástica, dança e natação.

HOMOFOBIA E TRANSFOBIA

Para esta categoria, optamos por trazer dois preconceitos: a homofobia e transfobia. A homofobia é uma violência direcionada a pessoas pertencentes à comunidade representada hoje pela sigla LGBTQIA+, a qual inclui várias identidades e representações – como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexual, e outros – e procura escapar de um ideal de sociedade heteronormativo (CONSELHO FECERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2016b). No estudo sobre o caso da atleta Tifanny Abreu, identificamos ainda o termo "cistema-mundo" para se referir a uma sociedade controlada pela heteronormatividade, a qual exclui a participação social de comunidades LGBTQIA+.

A homofobia identificada evidencia a necessidade do agressor de humilhar e excluir indivíduos homossexuais do meio esportivo, seja ele torcedor ou atleta, sendo que este último carrega maiores dificuldades de aceitação dentro de algumas modalidades esportiva. De acordo com Camargo (2018), são quase nulos os atletas profissionais de futebol que assumem orientação sexual em dissonância com a heteronormatividade, o que indica a forte homofobia presente neste esporte.

A transfobia é o preconceito a pessoas transsexuais que se identificam com um gênero diferente do seu sexo biológico. Ao descobrirem a necessidade de mudança dentro de si, passam por transformações sociais e biológicas para adequarem sua identidade. Entretanto, o

preconceituoso considera esse processo de mudança como a negação de si, o desrespeito às leis divinas e à inadmissível infração das regras sociais heteronormativas admitidas pelo cis-mundo.

RACISMO

O racismo consiste na segregação, dominação e ódio direcionado a grupos étnico-raciais; o racista cultiva uma visão de superioridade de pessoas brancas em relação a outros grupos étnico-raciais. Nos trabalhos analisados, as manifestações de preconceito racial no esporte são as que apresentam maior ocorrência; assim, são reflexo da sociedade. No relatório anual da discriminação racial de 2020, encontramos um resumo sobre o problema do racismo no esporte, especificamente no futebol:

> Os estádios de futebol e a Internet são mais um palco no qual é possível ver ódio e violência sendo disparados contra atletas, dirigentes, torcedores e outras tantas pessoas envolvidas no mundo esportivo. Salientamos que os constantes casos de racismo nos estádios, na Internet e demais espaços "derrubaram" o antigo mito da democracia racial existente no Brasil e que teve no futebol um falso exemplo de como as diversas raças conviveriam em harmonia no nosso país (OBSERVATÓRIO, 2020, p. 18).

Identificamos em dois textos a abordagem da relação entre racismo, esporte e psicologia, por uma linha mais voltada ao aspecto psicológico do atleta que passa por episódios de violência racial. Esta perspectiva, nos sensibilizou a "olhar" o racismo de um ângulo diferente: sofrimento negligenciado pelo qual passa o atleta negro.

IMPUNIDADE

Identificamos que três trabalhos dialogam sobre a impunidade. Apesar das repercussões que um caso de preconceito toma dentro do esporte, são poucos os que realmente recebem uma atenção adequada, com debates abertos e punição dos envolvidos. Preconceitos como racismo e homofobia são considerados crimes, com punição prevista no código penal, no entanto, não têm recebido a devida aplicação da lei.

No trabalho de Capraro et al. (2015) é realizada uma análise do caso de racismo sofrido pelo jogador de futebol Tinga, na época goleiro do Santos Futebol Clube, em que são trazidos depoimentos de dirigentes de entidades representativas do futebol – como a Confederación

Sudamericana de Fútbol (CONMEBOL) e a Federation Internationale de Football Association (FIFA). Este caso, sem uma devida punição, causou mais preconceito e discursos de ódio contra a vítima, até mesmo das entidades do esporte em questão

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam o reflexo de uma sociedade conservadora com representativos casos de preconceito no esporte, e as análises expõem diferentes formas de manifestações. Por meio das categorias elaboradas, é possível avançar um pouco mais no entendimento do preconceito em geral e sua sedimentação no indivíduo a partir de suas relações e influências sociais, o que nos possibilita também avançar no debate do preconceito no esporte – como em alguns casos indicados acima.

Por último, entendendo que novos trabalhos devem ser desenvolvidos sobre a temática, gostaríamos de dar ênfase no fato de que o preconceito é um fenômeno que deriva das condições objetivas de nossa sociedade, por isso, atenção especial deve ser dada aos aspectos de orientação, reeducação, combate e punição, o que pressupõe o envolvimento de autoridades e a elaboração de políticas públicas menos tolerante aos casos de preconceito no esporte.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. et al. **Estudos sobre a personalidade autoritária.** São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ALMEIDA, J. V; GUIRRA, F. J. S. Análise da percepção de jogadores de futebol amador sobre mulheres que praticam o futebol. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, p. 625-635, 2015.

CAMARGO, W. X. O armário da sexualidade no mundo esportivo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26. n. 1, p. 1-18, 2018.

CAPRARO, A. M et al. O caso Tinga: análise de (mais) um episódio de racismo no futebol sul-americano. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 82-833, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Série assistente social no combate ao preconceito: MACHISMO, Brasília, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Série assistente social no combate ao preconceito: TRANSFOBIA. Brasília, 2016.

CROCHÍK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas de psicologia,** Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, dez. 1996.

GARCIA, R. M; PEREIRA, E. G. B. A opinião de atletas e treinadores de voleibol sobre a participação de mulheres trans. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p. 01-14, 2020.

LEMES, L. F. R; TEMER, A. C. R. P. Violência simbólica e Cidadania no Futebol: o discurso homofóbico em programas esportivos. **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS. n. 49, p. 233-248, 2020.

MARCHI JÚNIOR, W; SALVINI, L. "Guerreiras de chuteiras" na luta pelo reconhecimento: relatos acerca do preconceito no futebol feminino brasileiro. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 303-311, 2016.

OBSERVATÓRIO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO FUTEBOL. **Relatório anual da discriminação racial no futebol: 2020.** Porto Alegre: Museu da UFRGS, 2021.

SANTOS, A. O; TRALCI FILHO, M. A. O discurso da supremacia branca e o esporte: um discurso a partir de textos e comentários da internet. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 229-248, jan./mar. de 2017.

SOUZA, L. C. **Sociedade, futebol, torcidas organizadas e educação**: da violência explícita às contradições não evidentes. 2014. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2014.

BULLYNG E ETARISMO NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS DISCENTES

BULLYING AND ETARISM IN UNIVERSITY EDUCATION: STUDENT EXPERIENCES

BULLYING Y ETARISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES

Tereza Claudia de Andrade Camargo,
Universidade Estácio de Sá (UNESA - CAMPUS CITTÀ) – GPEEsC[1]
Ana Maria Florentino
Universidade Estácio de Sá (UNESA - CAMPUS CITTÀ)
Flavia Fernandes de Oliveira,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Rômulo Meira Reis
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA)
Mariana Oliveira R de Castro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Silvio de Cássio Costa Telles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)

INTRODUÇÃO

Por etarismo relacionamos as manifestações de preconceitos relacionadas a idade em diferentes situações da vida cotidiana, seja no trabalho, na vida pessoal e, atualmente descrita também no meio acadêmico. O termo ageism (ageismo) foi descrito pela primeira vez em 1969 por Robert Butler (Butler, 1980), que descreveu a existência de atitudes preconceituosas em relação ao processo de envelhecimento. Os estereótipos relacionados a pessoas com base na idade, de acordo com a OMS (2023) pode trazer sérias consequências ao bem-estar e direitos humanos. O termo etarismo é descrito como velhofobia (GOLDENBERG, 2015), numa visão equivocada de que quem avançou na idade só somou perdas, falta de autonomia e de propósitos de vida. Não obstante, convivendo com o etarismo, adultos mais velhos que buscam uma qualificação no ensino superior, se vêm com mais uma condição para agravar a sua saúde mental, que é o *bullying*, descrito por Hirigoyen (2005) como algo insidioso, que desqualifica

[1] Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura

ISSN: 2175-5930

a vítima, promovendo a perda da confiança em si mesmo. No campo educacional por exemplo, é comum observar adultos mais velhos ascendendo profissionalmente na busca de novos conhecimentos. No entanto, ao sofrerem preconceito acabam por ressignificar seu cotidiano de forma negativa, muitas vezes desistindo de seus objetivos. Esse estudo tem como proposta descrever através de um relato de experiência, as faces do etarismo e do *bullying* no meio acadêmico. Objetivos: identificar mecanismos que favoreçam a resiliência no grupo estudado; listar propostas de intervenção para propiciar a escuta e rede de apoio.

METODOLOGIA

Estudo descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa (GIL, 1999). Para coleta de dados foi utilizado a observação de aulas, que geraram o diário de campo, e escuta de 10 discentes universitários (entrevistas) com mais de 60 anos. Em seguida, os relatos foram transcritos na íntegra e tratados com análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cerca de 80% dos participantes relatam que ao ingressar na universidade sofreram assédio psicológico, associado possivelmente ao etarismo, apesar de nem todos terem sido vítimas de *bullying*. Por outro lado, 75% 75% ratificaram que o conjunto de estereótipos e preconceitos associados ao etarismo foi o principal fator discriminatório e excludente. A falta de acolhimento nesses casos levou ao afastamento e isolamento do grupo, afetando a saúde mental dos participantes. Nesse sentido, há um entendimento que é papel da Universidade manter esforços para acolher a todos, capacitar professores e alunos na luta contra as desigualdades e diversidades. O cenário revela que, o apoio e o acolhimento aos estudantes mais velhos através de ações estratégicas no meio acadêmico, parecem ser ainda incipientes e carecem de políticas institucionais mais efetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a ampla diversidade da experiência do adulto que envelheceu, as desigualdades do preconceito e o impacto do *bullying* na saúde mental das pessoas é primeiro passo para restabelecer a igualdade e a equidade. Além disso, é importante a Universidade contar com estratégias de inclusão e intervenções educacionais que gerem contatos

intergeracionais. Dentro da Instituição de Ensino, o contato intergeracional deve ser um incentivo nas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, favorecido pela troca de saberes e competência cultural.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise do Conteúdo. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, 2011.

BUTLER, R.N. Ageism: Um Prefácio. *J. Soc. Edições* 1980, *36*, 8–11. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1980.tb02018.x

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. A bela velhice. Record. 2015.

HIRIGOYEN, M, F. Assédio moral: a violência perversa no cotidiano. Tradução de Maria Helena Kuhner, 7ª edição, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

OMS, Relatório global sobre o preconceito de idade (who.int), disponível em: https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/demographic-change-and-healthy-ageing/combatting-ageism/global-report-on-ageism. 2021. Acesso em: 03 de abril de 2023.

COLETÂNEA ESPORTE, INCLUSÃO E SUSTENTABILIDADE DO EMUSEU DO ESPORTE[2]

SPORT, INCLUSION AND SUSTAINABILITY COLLECTION OF THE EMUSEU DO SPORT

COLECCIÓN DEPORTE, INCLUSIÓN Y SOSTENIBILIDAD DEL EMUSEU DO SPORT

Anna Carolina Carvalho de Souza,
Colégio Predo II (CPII)
Patrícia Vigário
Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM)
Bianca Gama Pena
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

No intuito de contribuir para a disseminação de conhecimentos correlatos à inclusão, sustentabilidade e sua relação com o esporte, pesquisadores de diferentes universidades desenvolveram a coletânea Esporte, inclusão e sustentabilidade do eMuseu do Esporte. A coletânea é composta por materiais didáticos que apresentam modalidades esportivas Olímpicas e Paralímpicas.

Diante do contexto pandêmico, fechamento obrigatório de algumas escolas, as pessoas precisaram se adaptar e ressignificar a manutenção do estilo de vida ativo e saudável. Nesse sentido, a coleção apresenta sugestões de práticas esportivas com uso de poucos materiais. Crianças e jovens são públicos-alvos e por isso o material se apresenta em uma linguagem mais acessível.

Diante disso, o objetivo do presente texto é relatar a experiência de confecção da coletânea Esporte, inclusão e sustentabilidade do eMuseu do Esporte, suas características quanto à conteúdos, objetivos e aplicabilidade.

COLETÂNEA ESPORTE, INCLUSÃO E SUSTENTABILIDADE

[2] O trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) preconiza a adoção de medidas e práticas transformadoras que proporcionem uma vida digna a todos. O Brasil está entre os 193 países que adotaram a Agenda 2030 e que, portanto, se compromete em executar ações para o alcance dos 17 objetivos, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015).

A coletânea Esporte, inclusão e sustentabilidade foi criada inspiradas nas ODS. O ODS número 3 "Saúde e bem-estar", incentiva estratégias para o alcance desse objetivo, como o estímulo ao estilo de vida ativo. Pautada no ODS 12 "Consumo e Produção responsáveis", a coleção tem como objetivo oferecer informações que motivem o uso responsável de materiais, através do ensino da confecção de implementos esportivos com materiais de baixo custo, recicláveis e reutilizáveis, permitindo a sua prática em diferentes ambientes, inclusive domiciliar.

Apesar de apresentar propostas de como usar os materiais, não trata-se de manuais que devem ser categoricamente seguidos. Na verdade, o objetivo é incentivar a vivência de esportes convencionais também em sua versão paralímpica e difundir esportes não convencionais como a esgrima, o parabadminton, o futebol de cegos e a ginástica, adequando as diversas realidades.

A coleção aborda as modalidades: atletismo olímpico e paralímpico, esgrima, esgrima em cadeira de rodas, basquete, basquete em cadeira de rodas, vôlei e vôlei sentado, tênis e tênis em cadeira de rodas, tênis de mesa e tênis de mesa paralímpico, badminton e parabadminton, futebol e futebol de cegos.

De modo mais específico, o material busca: (a) Apresentar e divulgar esportes que compõem os Programas Olímpico e Paralímpico, incluindo conceitos e aspectos históricos, linha do tempo, principais regras e biografia de atletas representativos; (b) Apresentar atividades lúdicas relacionadas aos respectivos esportes utilizando poucos materiais; (c) Estimular o desenvolvimento de habilidades motoras; (d) Estimular a consciência ambiental, social e econômica por meio do incentivo à reciclagem e (e) Explorar as múltiplas identidades que constituem a sociedade pluralista.

No livro sobre esgrima, por exemplo, é ensinada a confecção do capacete utilizando jornal e cola, o colete utilizando sacola plástica e as espadas utilizando garrafas PET, papelão e jornal. Seu *download* é gratuito e pode ser realizado através do portal do eMuseu do esporte, pelo site www.emuseudoesporte.com.br/br/home.

ISSN: 2175-5930

Por meio de hiperlinks, o leitor pode acessar todo o conteúdo, inclusive vídeos. O material também se apresenta, em algumas edições, como audiolivro e contempla audiodescrição para acessibilidade de pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleção busca ampliar a discussão sobre formas de utilização do esporte em uma perspectiva inclusiva e sustentável, atendendo às mais variadas nuances que permeiam a sociedade brasileira, tendo no esporte mais uma ferramenta na luta por uma educação de qualidade, em um planeta plural que deve cada vez mais respeitar e valorizar as diferenças.

REFERÊNCIAS

PLATAFORMA AGENDA 2030. **A Integração dos ODS**. Disponível em: http:// www.agenda2030.com.br/os_ods/. Acesso em 17 de maio de 2021

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <Disponível em: https://naco esunidas.org/pos 2015/agenda2030/ >. Acesso em 13 jul 2022.

COMO O BULLYING INTERFERE NO DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

HOW DOES BULLYING INTERFERE WITH THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES.

CÓMO EL BULLYING INTERFIERE EN EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Maria de Fatima Geraldes Garcia,
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Reylla Batista de Medeiros,
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Elaine Catarina Geraldes Nunes
Escola Estadual Ana Maria das Graças Noronha (EEAMGN)

APRESENTAÇÃO

As reflexões contidas nesse trabalho objetivam apresentar a percepção dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Cáceres, no curso de Educação Física, acerca do comportamento dos alunos durante as aulas de educação física, na Escola Estadual Ana Maria das Graças Noronha, instituição onde estão se desenvolvendo as atividades do Programa e, discorrer sobre o "BULLYING" em sala de aula, problema observado já no primeiro contato com as turmas onde estão sendo realizadas as vivências do PIBID-EF.

Dentro do programa que está em vigência, especificamente os acadêmicos de licenciatura em Educação Física, iniciaram a experiência de intervenção com oito bolsistas e uma voluntária, adentrando no universo escolar e conhecendo a realidade dos profissionais dessa área, juntamente com uma coordenadora geral e uma professora supervisora. Durante a vigência da bolsa, foram estipuladas reuniões semanais, para planejamento e discussões, organizando a intervenção em sala para acontecer duas vezes na semana, sendo esta, dividida em dois grupos, seguindo um plano de aula direcionado pelas competências da BNCC.

[1] Trabalho Realizado Com Apoio Financeiro PIBID/CAPES

PERCEPÇÃO ACERCA DA NECESSIDADE DE DIÁLOGO SOBRE O "BULLYING".

As vivências em sala, iniciaram com modalidades de rede e parede, dentro da unidade temática de esportes de marca e precisão. A partir dessas aulas, foram observadas as maiores dificuldades dos alunos acerca das atividades e, ainda, o comportamento dos mesmos em relação aos erros e dificuldades dos colegas, atitudes de segregação, exclusão e até mesmo xingamentos foram percebidas durante a atividade, sendo os maiores alvos, alunos introvertidos, vulneráveis e até mesmo aqueles com pouca habilidade. Observando todo esse contexto, foram separados tópicos necessários para abordagem ao longo das aulas trazendo ênfase para a necessidade de intervenção e propostas para mudança de cenário, afinal, se trata de uma situação que a anos atinge não só escolas como também a sociedade em geral em todo o mundo. O relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (BRASIL, 2018), onde participam mais de 70 países, ressalta que, 29% dos estudantes na faixa etária de 15 anos, no Brasil, já sofreu ou sofre bullying pelo menos uma vez por mês, esses atos são divididos em agressões verbais, físicas, ameaças, além de atitudes como roubo e destruição de pertences.

Segundo Silva (2015), o bullying pode ser de forma direta ou indireta, podendo ser de característica verbal, como insultar, ofender, xingar e colocar apelidos, físico e material como bater, chutar, roubar, furtar ou destruir, psicológico e moral em atitudes como humilhar e ridicularizar, excluir, discriminar, e ainda, sexual como abusar, violentar, assediar, entre outros. Dentro desse contexto, apesar da grande movimentação das escolas e instituições para reverter esses atos e promover a empatia e o respeito para o melhor convívio em sociedade, ainda existem muitos casos de agressões veladas, que ocorrem em momentos que os professores e responsáveis não conseguem controlar e intervir, como também de forma ostensiva, em sala de aula e ambientes externos.

CONSIDERAÇÕES

Considerando todos os aspectos apresentados, os bolsistas intervindo com estudantes do 8º ano do ensino fundamental, tomaram nota de tais agressões, que envolvem apelidos maldosos e violência psicológica e começaram a formular, com a ajuda da professora coordenadora, meios de conscientização dos alunos acerca dessa problemática, a partir disso, foram introduzidas nas aulas, conversas de conscientização, afim de, fazê-los perceber que tais atos não eram benéficos, tanto para o ambiente, quanto para o psicológico do próximo, buscando

produzir mais empatia durante as aulas e refletir esses ensinamentos para o dia a dia, além disso, foram sugeridas atividades envolvendo cooperação e relações de cumplicidade, buscando trazer mais harmonia ao ambiente e induzindo a percepção de que não precisa haver exclusão por conta de diferenças, aprendendo a somar e não a separar.

REFERÊNCIAS

BRASIL/INEP. **Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes,** 2018. Brasília, DF – Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf . Acesso em: 02 mai. 2023.

SILVA, A. B. **Bullying**: Mentes perigosas na escola. 2ª ed. Rio de Janeiro: Principium, 2015.

COOPERAR PARA INCLUIR[1]

COOPERATE TO INCLUDE

COOPERAR PARA INCLUIR

Mariana Oliveira Rabelo de Castro,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Marcos Miranda Correia,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Ana Claudia Ribeiro,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Anna Carolina Carvalho de Souza,
Colégio Pedro II (CPII)
Tereza Claudy de Andrade Camargo,
Universidade Estácio de Sá (CITTA-IDOMED) - GPEEsC
Silvio de Cassio Costa Telles,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)

INTRODUÇÃO

Cerca de 17,2 milhões de brasileiros (8,7%) apresentam alguma deficiência (IBGE, 2019). Apesar dos números, esse grupo de pessoas ainda é, muitas vezes, visto por um olhar capacitista, preconceituoso e limitante quanto a sua participação e convivência em sociedade (MELLO, 2016).

Para mitigar tal visão, julgamos importante oferecer às crianças, propostas educativas que favoreçam a construção de relações mais respeitosas e menos discriminatórias em relação as pessoas com deficiência (PcD). Experiências com a inclusão tem demonstrado ser possível modificar essa visão, já que equipara as oportunidades garantindo a todos o direito de aprender (CARVALHO, 2005).

A proposta dos Jogos Cooperativos (JC) apresenta-se como uma busca de novos paradigmas (CORREIA, 2006). Ela vai ao encontro da concepção de que a inclusão vai muito além da inserção de PcD numa aula e das conquistas legislativas. Logo, o objetivo do estudo foi identificar a participação dos estudantes com deficiência nos JC, propostos durante as aulas de Educação Física (EF).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

METODOLOGIA

A pesquisa é exploratória, sendo um relato das experiências e observações, enquanto professores de EF da educação básica, sobre a participação de PcD em 5 aulas com propostas de JC, realizadas em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas regulares do Rio de Janeiro durante o segundo semestre de 2022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas aulas 1 e 2 estavam presentes alunos com deficiência auditiva e intelectual, respectivamente. Em ambas, foi utilizado o Esporte cooperativo. Na aula 1, por haver um aluno com deficiência auditiva, toda vez que o professor sinalizasse com um cartão amarelo, deveria haver um rodízio de jogadores entre as equipes. Na aula 2, o ponto só era validado se todos da equipe participassem da jogada.

Na aula 3, os estudantes praticaram o Vôlei sentado infinito, em que o objetivo não é fazer ponto, e sim, manter a bola no alto por um tempo preestabelecido pelo professor. Nesta aula estava presente um estudante com deficiência física (cadeirante) que, assim como os outros, ficou sentado no chão para realizar a atividade.

Na aula 4 foi proposto um jogo chamado de Escape Room (releitura da caça ao tesouro), em que as diversidades dos enigmas fazem com que diferentes habilidades sejam exigidas. **Entre os participantes havia um estudante com deficiência física. Por fim,** na aula 5 foi realizado o Lençobol, onde os integrantes da equipe seguram as extremidades de um lençol e controlam uma bola com guizo em cima desse lençol, indo em direção a cesta. Nesta aula havia um estudante com deficiência visual (cego).

Todas as PcD conseguiram participar das atividades de forma autônoma e prazerosa, interagindo e cooperando com os demais estudantes. Observou-se um clima amistoso e respeitoso no grupo. Corroborando com tal constatação, o estudo de Soler (2007, p.12) cita que "no jogo cooperativo, aprende-se a considerar o outro que joga como um parceiro, um solidário, e não mais como o temível adversário. A pessoa quando joga aprende a se colocar no lugar do outro, priorizando sempre os interesses coletivos".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mezzaroba et al. (2021), além de mostrar um espaço a ser ocupado na pesquisa sobre JC, também enfatiza seu potencial educacional como proposta transformadora e emancipatória. Assim, diante da participação de todos, nosso estudo ganha relevância e pertinência, pois pode apontar caminhos preenchendo certas lacunas dos JC diante de uma perspectiva inclusiva.

Referências

CARVALHO, R. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. Revista da Educação Especial**, Santa Maria, p.29-34, outubro 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

CORREIA, M.M. Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Campinas, v.27, n.2, p.149-164, janeiro 2006

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde**, 2019. Rio de Janeiro: -IBGE, 2019. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6701#resultado. Acesso em: 28 abr. 2023.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.21, n.10, p.3265-3276, outubro 2016.

MEZZAROBA, C., *et al.* Levantamento da produção sobre Jogos Cooperativos no contexto da Educação Física brasileira (1990-2020). **Praxia**, Goiânia, v.3, e2021002, junho 2021.

SOLER, R. **Jogos cooperativos: Se competir é importante, cooperar é essencial**. Rio de Janeiro: 2007.

DANÇAS E CORPOS D-EFICIENTES: UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DE CORPO EM ESCOLAS E CIAS DE DANÇA NO NORDESTE DO BRASIL[1]

DANCES AND DIS-ABLED BODIES: A STUDY OF PERCEPTION OF THE BODY IN SCHOOLS AND DANCE COMPANIES IN NORTHEASTERN BRAZIL

DANZAS Y CUERPOS D-EFICIENTES: UM ESTUDIO DE PERCEPCIONES CORPORALES EM ESCUELAS Y COMPA^NÍAS DE DANZA EM EL NOROESTE DE BRASIL

Sandra Lima Rocha,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Adriana de Faria Gehres,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

As danças vêm mostrando, nas mídias, nos palcos, nas ruas e em pesquisas e estudos publicados, as experiências vividas, as relações, as forças sociais e políticas que constituem os corpos nas sociedades contemporâneas. “E, neste baile, a mídia espetaculariza e glamouriza a dança e, consequentemente, quem dança” (TOMAZZONI, 2013, p.2-3).

Estudos sobre dança são comuns e têm objetivado suas relações com desenvolvimento motor, expressão, terapia, educação. Propostas apontam a dança para alcançar objetivos, reinar e conquistar, como meio de instrumentalização (BLASING; ZIMMERMANN, 2021), enquanto outras buscam abordagens menos utilitaristas, além da dança (PORPINO, 2018).

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (2012) destaca que a deficiência é resultado das relações entre sujeitos e ambientes, indo muito além da instalação da deficiência no corpo biológico. O relatório aponta uma outra forma de compreensão da deficiência, afastando-se da noção de normalização e apontando para o paradigma social da deficiência.

Tendo como base teórica a fenomenologia de Merleau-Ponty (2018) entendemos que o corpo (d)eficiente é o corpo que está no mundo e é mundo. Um corpo que sente, que se relaciona consigo e com o outro, é um corpo próprio, percebido e vivido.

[1] Trabalho financiado pelo Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade Estadual de Pernambuco (PFA-UPE).

OBJETIVO

Compreender a percepção de corpo com e sem deficiência por professores que atuam no processo de formação em danças em ambientes de produção, criação e fruição em dança.

JUSTIFICATIVA

Consiste, então, em problematizar esse processo de formação que se estabelece em ambientes de produção, criação e fruição das danças, trazendo como aporte um novo olhar sobe o corpo (d)eficiente.

METODOLOGIA

Para tal, estamos desenvolvendo uma pesquisa qualitativa tendo como abordagem fenomenológica, que tem como objetivo, segundo Creswell (2014) a redução das experiências para uma descrição universal do fenômeno. Em complemento com Bicudo (2011, p.30) "fenômeno e sujeito são correlatos e estão unidos no próprio ato de aparecer".

Nesse caminho, estamos em estudo contínuo de literatura, acompanhando uma escola de dança em Recife- PE e uma Companhia de dança em Natal – RN, para que através de questionários e observações, possamos entender esse processo de formação de dançarinos numa escola de dança até a atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como parte de nossa pesquisa em andamento, estamos iniciando uma aproximação com os locais de destaque no cenário local, regional e nacional em danças que envolvem corpos deficientes e não deficientes. A ideia é problematizar esses processos desde a formação até as produções e propostas estéticas. Acreditamos que compreender as percepções de corpos como fenômeno será importante para a formação e atuação em dança para pessoas com e sem deficiência.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, nº. 21, p. 160-173, março, 2001.

BLASING, B; ZIMMERMANN, E. **Dance is more than meets the eye-how can dance performance be made accessible for a non-sighted audience?**- Frontiers in Psychology, v. 12, article, 2021.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. –** São Paulo : Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146,** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Diário Oficial da União. p.2, col.2, 07 de jul. 2015.

CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. – 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

PORPINO, K. O. **Dança é educação [recurso eletrônico]: interfaces entre corporeidade e estética**. – 2 ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2018.

Relatório mundial sobre a deficiência / World Heralth Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguisticos. – São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/relatorio-mundial-sobre-a-deficiencia/ Acesso em: 30 mar. 2022.

TOMAZZONI, A. Lições de dança na mídia: perspectivas na cena contemporânea. **Revista Estudos do corpo: encontros com artes e educação**. p.209-228. 2013.

DESAFIOS DOS "ENTRE-LAÇOS" DA INCLUSÃO

CHALLENGES OF THE "BETWEEN LOADS" OF INCLUSION

RETOS DE LOS "IN-TWOPS" DE LA INCLUSIÓN

Maria Cecília Mourão Impellizeri,
Universidade de Belo Horizonte (UniBH)
Milena Pedro de Morais,
Universidade São Judas Tadeu (USJT)
Graciele Massoli Rodrigues,
Universidade São Judas Tadeu (USJT)

As repercussões do processo de inclusão da pessoa com deficiência que foi impulsionado a partir da década dos anos 90, vem implicando nos espaços profissionais ocupados atualmente. Delfino e Silva (2021), apontam que mesmo existindo leis que garantem a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, a presença de docentes ainda é muito rara e não atinge os objetivos propostos na legislação. Esse relato almeja explicitar e discutir a experiência de uma professora com deficiência visual congênita causada por Coloboma na íris, retina e nervo ótico que implica em baixa visão bilateral com acuidade visual de 20/440m no olho direito e 20/200m no esquerdo que ministra aulas de dança em um Centro Universitário em Belo Horizonte – MG. As aulas têm duração de 50 minutos e visam oportunizar a prática de exercícios físicos e a socialização por meio de coreografias acessíveis com ritmos variados. A turma é composta por 27 mulheres com idades entre 25 e 70 anos da comunidade e conta com uma pessoa com síndrome de Down e outra com atraso global do desenvolvimento, baixa estatura, comprometimento da acuidade visual por hipotrofia do nervo óptico, deficiência intelectual, obesidade, sem diagnóstico fechado.

Considerando as características do grupo e da professora com deficiência visual, essa experiência pedagógica relatada se desenhou com a premissa do desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas e equitativas fundamentadas na abordagem colaborativa de todas as envolvidas. A coleta de informações aconteceu através do registro em relatórios, diário de campo e imagens que foram analisados pela professora em conjunto com a turma.

ISSN: 2175-5930

Foi realizada uma avaliação diagnóstica com as integrantes da turma por entrevistas individuais e com familiares e relatos das participações nas duas primeiras aulas. Esses registros suscitaram a necessidade de elaborar estratégias de ensino para encaminhamento das aulas.

As dificuldades encontradas com as alunas com deficiência foram relacionadas à orientação espacial, à descrição do desenho do movimento e ao direcionamento da atenção durante a aula. Em posse dessas informações, foram construídas estratégias de espelhamento dos movimentos em curta distância (50 cm), uso do tato, descrição objetiva e clara e associação dos movimentos com ações cotidianas.

Durante as aulas foram identificados outros dois desafios: a adaptação das alunas com comprometimento intelectual em face às instruções verbais e a falta de condicionamento físico. Estes aspectos ampliaram o distanciamento e acarretaram desinteresse pelas aulas. Nesta ocasião, a seleção de um repertório musical já conhecido pelo grupo foi explorada com fins motivacionais.

Foi observado que o processo de colaboração da turma criou uma interface da aprendizagem, com o ensino e a inclusão e potencializou o detalhamento coreográfico. Houve uma dinâmica constante entre professora com deficiência visual ensinando aluna com deficiência visual, intelectual e sem deficiência durante as aulas.

A observância da dinâmica que se dá nessa experiência nos fez buscar o entendimento de inclusão reversa proposto por Silva, Cardoso; Almeida (2021) que apontam que é um processo que se constitui na mudança de posições em contextos de aulas onde a pessoa com deficiência assume a condição “de ensinar” e as pessoas sem deficiência, “de aprender”.

Contudo, destacamos que essa experiência em curso adensa as condições do ensino entre pares com deficiências também, o que extrapola o conceito supracitado pois há a bivalência do processo de inclusão.

Sobre a percepção da professora, seus registros trouxeram à tona a fragilidade de um processo de formação no que se refere ao ensino inclusivo estando ela em situação também inclusiva. Vimos que pelos campos da inclusão, a atuação profissional de pessoas com deficiência ainda postula desbravando enfrentamentos pelas carências da formação inicial que se deu negligenciando a construção de saberes para uma atuação segura e efetiva.

Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017) apontam que o processo formativo na Educação Física tem se mostrado insuficiente e inadequado no sentido de preparar profissionais para

ISSN: 2175-5930

atuação com pessoas com deficiência. A formação de professores de Educação Física assume um papel fundamental para o desenvolvimento de atitudes positivas, elaboração de estratégias de ensino e adaptação de materiais didáticos para que possa, além de subsidiar os futuros docentes com aporte instrumental, possa também potencializar competências na docência para a transformação da realidade (MORAIS et al. 2019).

De acordo com Calheiros; Fumes (2016), a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior propõe mudanças que vão além das universidades. Neca, Borges e Pinto (2020) salientam que há necessidade de elucidar as experiências de professores com deficiência para uma verdadeira implementação de uma educação inclusiva.

Esse relato nos mostrou que a construção colaborativa foi essencial para que as aulas atendessem a todas e, também evidenciou que há alguns desafios a serem enfrentados considerando a inclusão de pessoas com deficiência na atuação profissional. Essas pessoas que foram incluídas em sua trajetória educacional, hoje precisam estar preparadas para fortalecer o seu próprio processo de inclusão e terão que lidar e construir ambientes inclusivos nas diferentes frentes de atuação.

REFERÊNCIAS

CALHEIROS David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió /AL. Avaliação, Campinas ; Sorocaba, SP, v.21. n.2, p.523-539, jul.2016

DELFINO, T.; SILVA, C.P. Mapeamento de professores com deficiência atuantes na rede pública municipal de São Paulo . **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, p.1-12 , e4024006, jan/dez 2021.

MARAFELLI, Cecilia Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDÃO, Zaia. Formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, 2017 Disponível em https://doi.org/10.1590/198053144293. Acesso em 12/03/2023.

MORAIS, Milena Pedro. et al. Necessidades formativas para a ação docente inclusiva de professores de Educação Física Escolar. **Revista Pensar a Prática**, v. 22, p. 1-12, 2019.

NECA, Patrícia; BORGES, Maria Leonor; PINTO, Paula Campos. Teachers with disabilities: A literature review**. International Journal of Inclusive Education**, v. 26, n. 12, p. 1192-1210, 2020.

SILVA, Maria Denise Dourado da; CARDOSO, Layana Costa Ribeiro; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de. Inclusão reversa e voleibol sentado: direitos humanos em jogo. **Rev Bras Educação Física e Esporte**, (São Paulo) 2021 Junho;35:1-6 https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v35inespp1-6 Disponível em https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/187853/173543. Acesso em 28/03/2023.

DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DIÁRIAS: ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

QUOTIDIAN CHALLENGES AND EVERYDAY EXPERIENCE: EVALUATING THE ACCESSIBLE ARCHITECTURE OF THE SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF RIO DE JANEIRO

DESAFÍOS Y VIVENCIAS DIARIAS: ACCESIBILIDAD ARQUITECTÓNICA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE RÍO DE JANEIRO

Brenda Caravellas Bauer Vasconcellos,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Lívia Farias Campos Fernandes,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Michele Pereira de Souza da Fonseca,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se dá a partir das inquietações de professoras em formação do curso de Licenciatura em Educação Física, que diariamente são atravessadas por questões que envolvem a acessibilidade na dimensão arquitetônica (SASSAKI, 2009), na Escola de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). A temática da acessibilidade nos atravessa diretamente, visto que uma é pessoa com deficiência e utiliza cadeira de rodas para se locomover e a outra, sofreu uma lesão na perna e por um tempo necessitou utilizar alguns facilitadores de acessibilidade. Além disso, somos parte de um laboratório que discute questões ligadas à inclusão e diferenças na Educação Física escolar.

Este resumo, portanto, objetiva analisar, a partir da percepção de professoras em formação do curso de Licenciatura em Educação Física, a acessibilidade na dimensão arquitetônica na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A metodologia utilizada é qualitativa, embasada por um conceito de inclusão amplo, dialético, processual e infindável (SAWAIA, 2022; BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS

FONSECA; MELO, 2009) que entende as diferenças como uma vantagem pedagógica e não como um sinônimo de desigualdade (CANDAU, 2020).

PROBLEMATIZAÇÕES

Das problematizações relativas à acessibilidade na dimensão arquitetônica que mais se evidenciam estão a entrada principal do edifício, onde existem escadas e uma rampa fora dos parâmetros da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), revelando que a precariedade da acessibilidade na dimensão arquitetônica se dá desde o momento que se adentra na Escola.

A ausência de banheiros e bebedouros no andar onde se localiza a maioria das salas de aula é notória, fazendo com que as pessoas tenham que se deslocar por uma distância maior e demorem mais tempo no percurso. O trajeto para acessar estes locais é realizado pela única rampa que há no interior do prédio que, em razão de sua estrutura muito íngreme, não garante a segurança e autonomia para todas as pessoas transitarem, ou pelo único elevador do prédio, que voltou a funcionar recentemente e segue sendo utilizado de maneira negligenciada por parte de quem não o necessitaria obrigatoriamente.

Além do que foi citado, existem vários problemas relacionados ao banheiro, como a pouca quantidade de cabines que funcionam e a ausência de encanamento na pia mais baixa. Ademais, o banheiro adaptado muitas vezes é utilizado como armário. Mesmo quando isso não acontece, não é possível utilizá-lo plenamente, pois não há encanamento funcional, resultando em falta d'água na descarga e na torneira.

As problemáticas aqui levantadas envolvem questões sobre a acessibilidade arquitetônica da EEFD, assim como a falta de uso consciente dos espaços e a falta de verbas públicas destinadas à manutenção da instituição, especialmente a partir de 2017, o que afeta diariamente todos os indivíduos que circulam pelo local.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Entendemos que estes são apontamentos preliminares, visto que esta pesquisa encontra-se em andamento e pretende seguir com o mapeamento de outras dimensões da acessibilidade para além da dimensão arquitetônica, a partir das reflexões de duas mulheres, cada qual com suas especificidades, sobre um tema em comum que as atravessa diariamente.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão:** Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro, Produzido pelo LaPEADE, 2012.

CANDAU, V. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial, n.8, p.28-44, 2020.

SANTOS, M; FONSECA, M; MELO, S. **Inclusão em Educação**: diferentes interfaces. Curitiba, CRV, 2009.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2022.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA O RESPEITO À DIVERSIDADE[1]

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND PEOPLE WITH DISABILITIES: BUILDING PATHS FOR RESPECT FOR DIVERSITY

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD: CONSTRUYENDO CAMINOS PARA EL RESPETO A LA DIVERSIDAD

Juliana Friço Gava
PROEF/UFES
Erineusa Maria da Silva
PROEF/UFES

INTRODUÇÃO

A escola, em seu movimento educativo como instituição social, pode cooperar na formação omnilateral dos sujeitos. De forma que além de auxiliar no processo de formação do conhecimento intelectual e moral dos/das alunos/as também contribui para a formação, ética e estética. De acordo com Canivez (1991) a escola é um ambiente onde os sujeitos/as começam a se relacionar e conviver com pessoas de diferentes cor, raça, etnia, religião, deficiência, sexualidade e cultura.

Caminhando na direção das propostas escolares inclusivas, nosso maior desafio enquanto educadores/as é encontrar possibilidades de planejar e organizar as aulas, adaptando-as às necessidades dos/as alunos/as com deficiência. Outro desafio é promover a inclusão dos/as estudantes com deficiência inseridos no mesmo espaço que os/as demais alunos/as provocando em toda a comunidade escolar uma reflexão sobre a importância do respeito às diferenças. Alguns alunos/as que não apresentam deficiências demonstram resistência em participar de atividades inclusivas nas aulas de Educação Física o que gera desconforto nos/as alunos/as que apresentam alguma deficiência.

Perante as situações e questões indicadas, o objetivo deste projeto em andamento é produzir colaborativamente uma sequência didática de caráter inclusivo para atender alunos/as com e sem deficiência e apresentar as potencialidades de ações educativas inclusivas para

1 O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para a sua realização.

favorecer o convívio com a diferença e a experiência participativa no intuito de desenvolver o respeito por meio das Práticas Corporais de Aventura com a turma do 3º D em uma escola da rede regular de ensino fundamental do município e Marataízes-ES.

METODOLOGIA

Este estudo se trata de uma pesquisa intervenção como método de estudo, a pesquisa intervenção tem um caráter investigativo, abrangendo ações, planejamentos, produzindo mudanças com intuito de gerar avanços e crescimento no processo de conhecimento dos indivíduos, avaliando futuramente as mudanças que essas ações podem provocar (FREITAS, 2007).

O estudo será desenvolvido em quatro etapas. A primeira será de revisão bibliográfica no intuito de aprofundar o conteúdo de estudo. Na segunda fase, buscaremos construir um diagnóstico mais detalhado e preciso sobre as experiências das Práticas Corporais de Aventura, efetuando observações em campo, apontamentos em diário e aplicação de um questionário semiestruturado. Nessa fase buscaremos entender como percebem e agem com a inclusão em relação aos/as alunos/as que apresentam deficiências nas aulas de Educação Física assim como a necessidade de adaptar as práticas. A terceira etapa irá formar-se na construção do planejamento detalhado das intervenções pedagógicas seguindo de seu desenvolvimento, registro de vídeos, fotos e diário de campo, e na terceira etapa análise e reflexão dos resultados observados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física tem como responsabilidade envolver os/as estudantes na Cultura Corporal de movimento, levando-os a construir sua autonomia em relação as práticas corporais escolhendo desfrutar, conscientemente, dos benefícios da mesma (BETTI, 1994). Sendo assim, é preciso que o movimento corporal tenha para os/as alunos/as um sentido e um significado, cabendo ao/a professor/a proporcionar experiências significativas, por meio das atividades expressas na Cultura Corporal de Movimento a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física, sendo extensiva a sua vida extraescolar.

Por conseguinte, esta proposta inclusiva busca provocar na comunidade escolar a discussão sobre o significado da cultura corporal de movimento afim de promover a igualdade de condições e de direitos entre pessoas diferentes, em especial as pessoas com deficiências.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. (Org.). **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, p. 97-106, 2005.

CHICON, J. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica**. Vitoria: Edufes, 2004. MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PEDRINELLI, V. J. & VERENGUER, R. C. G. (2004). Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: M. Greguol, (Ed.) **Atividade Física Adaptada.** São Paulo: Manole.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. E (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 152 p.

Rde3ENSINO COLABORATIVO E INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

COLLABORATIVE TEACHING AND SCHOOL INCLUSION: EXPERIENCE REPORT

LA ENSEÑANZA COLABORATIVA E INCLUSIÓN ESCOLAR: RELATO DE EXPERIENCIA

Gracielle Almeida dos Santos,
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Márcia Valéria Cozzani,
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

INTRODUÇÃO

A perspectiva de ensino inclusivo trouxe um novo contexto escolar em que há necessidade de pensar em uma atuação mais articulada entre diferentes profissionais da educação. O apoio a estudantes com deficiência tem constituído uma demanda real para o processo de inclusão escolar e isto, embora aponte os limites da política atual de educação especial, reorienta nosso olhar para problematizarmos um modelo que não prioriza uma rede de suporte dentro das escolas. Este texto apresenta um relato de experiência a partir dos resultados obtidos durante a realização de um projeto de extensão universitária sobre as possibilidades de inclusão escolar e da atuação pedagógica de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB que atuaram como profissionais de apoio na educação básica. O objetivo deste relato é apresentar um breve registro da atuação dos profissionais de apoio escolar nas salas comuns de escolas públicas da educação básica do município de Amargosa/BA.

IN/EXCLUSÃO ESCOLAR E ENSINO COLABORATIVO

Nas últimas décadas, são evidentes os avanços nas políticas públicas de Educação Especial no Brasil, possibilitando alargar os debates sobre a democratização do acesso e permanência de estudantes com deficiência. Por outro lado, as condições de permanência e de aprendizagem das pessoas com deficiência está frequentemente relacionada à precariedade de

ISSN: 2175-5930

práticas e experiências no ensino que culminam em processos de in/exclusão escolar. A naturalização da dimensão da inclusão apenas como acesso à escola induz a uma falsa homogeneidade entre as pessoas com e sem deficiência que acaba por apagar suas próprias diferenças (VEIGA NETO; LOPES, 2011). O ensino colaborativo pode se configurar como uma estratégia de apoio na qual o professor de ensino comum e o profissional da educação especial mantêm diálogo e compartilham a responsabilidade de planejar, orientar e avaliar as ações educativas com o objetivo de promover a aprendizagem (CAPELLINI; ZERBATO, 2019; WALKER; GRAFF, 2022).

A partir da experiência em um projeto de extensão universitária foi possível observar e analisar a atuação de cinco profissionais de apoio escolar junto aos professores das salas comuns e as contribuições na prática pedagógica. Foram realizados sete encontros formativos e visitas nas escolas entre os meses de maio e novembro de 2022. Identificamos que os profissionais de apoio escolar assumiram suas funções após terem acesso a um relatório com pareceres pedagógicos individuais e descritivos sobre cada um dos alunos com deficiência. As informações mais relatadas foram sobre as características comportamentais de cada aluno. As ações pedagógicas são voltadas para o disciplinamento e exame contínuo do comportamento (COZZANI; MILANEZ, 2022).

Os profissionais de apoio escolar buscaram evitar que os estudantes com deficiência ficassem sem qualquer atividade ou que atrapalhassem as atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula. De modo geral, as práticas de ensino voltadas para uma perspectiva colaborativa entre os profissionais de apoio escolar e professores de ensino comum são escassas ou quando muito, insipientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dois aspectos foram identificados como importantes para a efetivação de práticas de ensino em uma perspectiva colaborativa. A necessidade em discutir, problematizar e repensar as estratégias adotadas pelos órgãos educacionais que resultam no aumento de profissionais sem formação dentro de salas comuns e configuram um contexto de precarização do trabalho docente. Ampliar o debate sobre a efetivação de políticas públicas no campo do ensino colaborativo com a clara caracterização do papel dos profissionais especializados, dos serviços de apoio e da atuação conjunta entre professores.

REFERÊNCIAS

CAPELLINI, V. L.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

COZZANI, M. V; MILANEZ, N. Regularidades discursivas e processos de in/exclusão de pessoas com deficiência na escola. **Revista Heterotópica**, *[S. l.]*, v. 4, n. 1, p. 103–120, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/63965. Acesso em: 12 jan. 2023.

WALKER, G. C.; GRAFF, P. Práticas colaborativas na educação: uma descrição da literatura atual. **Revista Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 27, Fluxo Contínuo, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/37156. Acesso em: 02 mai. 2023

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.23925/verve.v0i20.14886. Acesso em: 18 dez 2022.

EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO A.E.E. REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19[1]

EXPERIENCE OF PHYSICAL EDUCATION IN A.E.E. REMOTE DURING THE COVID-19 PANDEMIC

EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN A.E.E. REMOTO DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

Rodrigo Coutinho Santos,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Claudia Maria Rodrigues Barros,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Carlos Nazareno Ferreira Borges,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 ocasionou uma mudança brusca no processo de ensino e aprendizagem (MOREIRA *et al*, 2020), tendo o ensino remoto uma alternativa de continuação das ações pedagógicas durante o isolamento social, identificando o aumento das desigualdades educacionais (GODOI *et al*, 2021), notando-se no público com Necessidades Educacionais Especiais – NEE uma perda educacional e funcional mais acentuada devido as suas limitações (CAMIZÃO, CONDE, VICTOR, 2021; ROCHA, DE FREITAS VIEIRA, 2021), tendo o professor à responsabilidade de criar alternativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas atrativas e inovadoras (MIRAGEM, ALMEIDA, 2021).

Buscou-se descrever uma experiência do atendimento de Educação Física – EF ocorrida no Centro Educacional de Ensino Especial em Macapá-AP, onde atende alunos com *déficit* intelectual e cognitivo. A experiência demonstrou uma participação ativa dos alunos nos atendimentos on-line, tendo essa didática uma forma alternativa de ensino.

METODOLOGIA

[1] O presente estudo não recebeu nenhum recurso externo para sua realização.

Se deu através de observação direta dos atendimentos, que ocorriam uma vez por semana, de maneira virtual, com 40 min. de aula. Foi repassado vídeos tutoriais com atividades, assim como vídeo-chamadas pelo *WhatsApp*@, com participação direta dos responsáveis dos alunos. Semanalmente ocorria o envio de novas atividades, de maneira a complementar à atividade da semana anterior. Trabalhou-se jogos pedagógicos, brincadeiras, esportes adaptados, delineando ações com: coordenação motora grossa/fina; agilidade; lateralidade; equilíbrio; saltos; agilidade; noção espacial, dentre outras.

As atividades repassadas foram propostas de maneira recreativa, envolvendo a utilização de materiais alternativos: garrafas pets; barbante; brinquedos; bola de meia; cabo de vassoura; etc. A devolutiva de realização das atividades ficava sob responsabilidade dos responsáveis, através do contato direto com o professor pelo mesmo aplicativo mencionado.

RESULTADOS

Dos 23 alunos que participaram do atendimento de EF durante a pandemia, 15 tiveram uma participação ativa, realizando as atividades e interagindo satisfatoriamente nas aulas, já os 8 restantes não tiveram boa participação, tendo os pais relatado com dificuldades em acompanhar a realização das atividades por falta de tempo.

Identificou-se, segundo os responsáveis, que os estudantes ativos nos atendimentos tiveram a manutenção e melhora do desenvolvimento cognitivo, concentração, foco e atenção, coordenação motora global, com boa aceitação em participar das atividades recreativas interacionais, mesmo após as aulas. Já os alunos que não tiveram participação ativa, demonstraram perda de interesse nas aulas, resistência na realização das atividades direcionadas e irritação no retorno dos atendimentos semipresenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notou-se que a participação da família foi fundamental para o bom desempenho e resposta dos estudantes, corroborando com estudos que já descreviam a importância da estimulação e direcionamento dos mesmos nas atividades durante o isolamento social (VIANNA, DE OLIVEIRA, DOS SANTOS CÁ, 2021). A experiência mostrou ainda que o processo de ensino remoto trouxe boa resposta na manutenção e melhora das capacidades cognitivas, motoras e funcionais dos alunos com NEE, tendo a EF um papel importante para a

ISSN: 2175-5930

manutenção de um bom desenvolvimento geral através de aulas dinâmicas e atrativas, mesmo em ambiente remoto.

REFERÊNCIAS

CAMIZÃO, A.C.; CONDE, P.S.; VICTOR, S.L.. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

GODOI, M. *et al*. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de covid-19: reinvenção e desigualdade. **Revista prática docente**, v. 6, n. 1, p. e012-e012, 2021.

MIRAGEM, A.A.; ALMEIDA, L. de. Potencialidades e limitações da educação física no ensino remoto: o efeito pandemia no componente curricular. **Movimento**, v. 27, 2021.

MOREIRA, M.E.S. *et al*. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020.

ROCHA, G.F.S.; DE FREITAS VIEIRA, M. Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. **Dialogia**, n. 39, p. 20600, 2021.

VIANNA, C.; DE OLIVEIRA, S.M.P.; DOS SANTOS CÁ, T.G. Distanciamentos e aproximações da família no ensino remoto. **Educação Por Escrito**, v. 12, n. 1, p. e41102-e41102, 2021.

EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM FOCO[1]

SCHOOL EXPERIENCES IN PHYSICAL EDUCATION: FOCUS ON YOUNG AND ADULTS EDUCATION

EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS EN FOCO

Beatriz Coutinho Sant' Anna,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Julia Cavalcanti Pimentel,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Michele Pereira de Souza da Fonseca,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PEFEPI) é realizado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física escolar (LEPIDEFE), vinculado à Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em parceria com uma Escola Municipal, desde 2017. Utiliza-se como base de nossas ações um conceito de inclusão amplo, processual, dialético e infindável (SAWAIA, 2022; BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS; FONSECA; MELO, 2009). Há também estratégias pedagógicas inclusivas, como o Ensino Colaborativo e a Diversificação de Conteúdos, o que busca ampliar a participação de todos e todas nas aulas. (FONSECA; RAMOS, 2017; FONSECA; PERES; LUDOVINO, 2022).

Esse resumo é um relato de experiências sobre participação e engajamento nas aulas com estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) ao longo do primeiro semestre de 2022.

Este é um público que desperta nossa atenção pela grande heterogeneidade. Esta peculiaridade gera, por um lado, conflitos, e por outro, acolhimento, já que em alguns pontos podem se identificar, fato percebido pelas extensionistas e relatado em seus diários de campo.

[1] Bolsa PROFAEX/UFRJ

ISSN: 2175-5930

REFLEXÕES

Estudantes do PEJA, por variados motivos, tiveram a Educação negada em idade regular e, agora, retornam à escola para concluir a educação básica com outras experiências. São pessoas que passaram e passam por exclusões em diversas esferas sociais, inclusive a Educação, que nada mais é que um direito constitucional.

A composição da turma é heterogênea em muitos aspectos, tendo presente pessoas de 16 a 70 anos, de uma região periférica da cidade, com doenças crônicas, com deficiência, gestantes, mães/pais e trabalhadores(as). Além disso, passaram por momentos complexos e desafiadores durante o ensino remoto e a transição para o presencial. Sendo assim, buscamos propor atividades inclusivas que contemplem toda a turma com variadas possibilidades de participação. Nesse processo, observamos que, com todas as adversidades que enfrentam, buscam ser compreensivos(as) e acolhedores(as) entre si, sem a nossa intervenção, visto que os olhares e atitudes discriminatórios os(as) perseguem não só fora, mas também, infelizmente, intramuros da escola.

Buscamos aqui não o olhar ingênuo sobre a participação e engajamento nas aulas de educação física, mas sim entendendo que o ambiente escolar perpassa múltiplas relações de inclusão e exclusão, ao encontro do nosso embasamento teórico que nos respalda compreendendo os processos inclusivos como uma ação contínua e infindável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos, portanto, sobre o desafio de contemplar nas aulas uma gama tão ampla de diferenças, mas constatamos, assim como aponta Candau (2020), que essas precisam ser consideradas como vantagens pedagógicas. Nossas estratégias pedagógicas inclusivas nos permitem explorar ainda mais tais vantagens, haja visto que o ensino colaborativo, por exemplo, descentraliza a figura de uma única professora a se atentar para todas as demandas da turma. A diversificação de conteúdos também nos possibilita explorar de diferentes formas os variados corpos que lidamos, desde a escolha dos conteúdos, até atividades, métodos, produções, avaliações.

Há de reforçar que a escola para esses(as) estudantes é um direito e não um favor, podendo também ser um ambiente de acolhimento e rede de apoio diante de tantos obstáculos que enfrentam além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LAPEADE, 2011.

CANDAU, V. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar.** Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020.

FONSECA, M.; PERES, M.; LUDOVINO, R. Lutas Brasileiras no Projeto de Extensão Educação Física escolar na Perspectiva Inclusiva: desafios e problematizações. **Revista Interfaces** (UFMG), v.10, n.1, 2022.

FONSECA, M..; RAMOS, M. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar. In: PONTES JUNIOR, J.A (Org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar** [livro eletrônico]. Fortaleza, CE: EdUECE, 2017, p. 184-208.

SANTOS, M.; FONSECA, M.; MELO, S. **Inclusão em Educação:** diferentes interfaces. 1. ed. Curitiba: CRV, 2009.

SAWAIA, B. **As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 2017.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

UNIVERSITY EXTENSION WITH PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

Solange Rodovalho Lima
Universidade Federal De Uberlândia (UFU)
Rita De Cássia Fernandes Miranda
Universidade Federal De Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO

A extensão universitária é uma das funções básicas da universidade pública brasileira e foi concebida nos anos de 1960, como um conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento de toda a população. Ela surgiu para atender às demandas sociais de acesso à educação e à formação profissional e "[...] vem trilhando um caminho de reflexão e debate sobre o seu potencial enquanto instrumento de potencialização da função social da universidade" (KOGLIN; KOGLIN, 2019, p. 72).

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cumprindo seu papel social, realiza ações de extensão com diferentes segmentos da comunidade. Desde o início dos anos de 1980, desenvolve um programa de extensão com pessoas com deficiência (PcD), cuja finalidade é realizar práticas corporais que estimulem a adoção de um estilo de vida ativo e contribua no processo de reabilitação, interação social e qualidade de vida dos/das participantes, bem como colaborar com a formação de professores/as para atuar na área da Educação Física Adaptada. Este trabalho tem por objetivo relatar uma ação de extensão com Pessoas com Deficiência e sua importância na formação inicial de professores/as de Educação Física.

DESENVOLVIMENTO

O programa é desenvolvido, desde o ano de 1982, na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da UFU (FAEFI/UFU). As ações tem como referênca a pesquisa ação colaborativa,

ISSN: 2175-5930

cujo objetivo é criar uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar reflesões e ações nas práticas institucionais (ZEICHNER, 1993). A colaboração favorece o trabalho conjunto entre docentes e discentes e contribui para uma avaliação processual por meio de registros, tais como relatórios, planejamentos, vídeos e fotos (CATELLI, 1995).

Participam em cada semestre, em média cem pessoas com deficiência e transtorno do espectro do autismo com idades entre dois e 75 anos e cerca de quarenta discentes do curso de Educação Física. Os/as discentes envolvidos no programa, a partir do conhecimento prévio sobre os participantes, elaboram e aplicam o planejamento das atividades, em duas aulas semanais de cinquenta minutos. Esta ação é orientada pela equipe executora do programa, atualmente composta por duas docentes do referido curso e três técnicos em esportes da FAEFI/UFU.

São planejadas e aplicadas sequências pedagógicas dos temas de ensino: jogos e brincadeiras, esportes, musculação, futsal, psicomotricidade, atividades circenses, *slackline* e lutas, tendo como referência a cultura corporal de movimento. (SOARES, *et. al*, 1992). O modelo de estratégia de ensino segue a proposta de Amaral e Antunes (2010), que é o "Planejamento de uma sequência de aulas destinadas ao desenvolvimento de um tema de ensino, visando a apropriação, pelos alunos, de conhecimento de natureza instrumental, social e comunicativa" (AMARAL; ANTUNES. 2010, p. 3). O planejamento contempla as adequações metodológicas necessárias, visando a atender as diferenças, necessidades e interesses das pessoas participantes do programa.

As atividades são desenvolvidas nos espaços físicos da FAEFI/UFU, tais como: ginásios de esportes, ginásio de ginástica, sala de psicomotricidade, pista de atletismo, sala de musculação e áreas verdes. Os materiais são da referida unidade acadêmica e escolhidos visando aos objetivos estabelecidos e as necessidades de adequações metodológicas que facilitem a participação das PcD.

Os/as discentes estudam e discutem com a equipe de profissionais envolvidas no programa, materiais bibliográficos que subsidiam a interlocução teoria e prática e a compreensão dos desafios e possibilidades das PcD, no programa. Entre os resultados para a formação inicial, podem ser apontados: os/as discentes aprendem a planejar, a intervir em diferentes situações de ensino/aprendizagem e a avaliar os objetivos das aulas e também exercitam a capacidade de registrar a vivência em relatórios e partilhar os resultados da

experiência em forma de Pôster, em um painel coletivo, ao final do semestre letivo. Muitos destes relatos têm resultado na elaboração de trabalhos a serem apresentados em eventos científicos da área de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência no programa de extensão desperta nos/as discentes o interesse em estudar e pesquisar temas relacionados à Educação Física e deficiência, resultando com frequência em projetos de iniciação científica e em trabalhos de conclusão de curso. No programa, a relação teoria e prática se concretiza quando o/a discente em formação inicial amplia seu conhecimento e vivencia situações que vão aproximá-lo da sua prática profissional em um movimento de ação, reflexão, ação. (SHON, 2000). A ação de extensão, aqui relatada, propicia que PcD vivenciam práticas corporais e materializa a tríade extensão, ensino e pesquisa, relevante para o desenvolvimento do espírito crítico na iniciação científica, da produção e disseminação do conhecimento e da formação inicial, além de aproximar a universidade da comunidade e também a evidenciar o papel social e referenciado da universidade pública.

REFERÊNCIAS

AMARAL. Gislene Alves. do. ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. A elaboração de objetivos de ensino em Educação Física Escolar: Aspectos teórico-metodológicos. **Anais** do III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte. Niterói, 2010. p. 1-11.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília: MEC/CNE/CES, 2018.

CATELLI, Linda A. Action research and collaborative inquiry in a school-university partnership. **Action in Teacher Education,** 1995, *16*(4), 25-38.

KOGLIN, Terena Souza da Silva; KOGLIN, João Carlos de Oliveira. A importância da extensão nas universidades brasileiras e a transição do reconhecimento ao descaso. In: **Revista Brasileira de Extensão Universitária**. v.10, n. 2, p. 71-78. maio-ago, 2019. Disponível em <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10658> Acesso em 15 ago. 2021.

SOARES, Carmem Lúcia *et al*. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogía**, Rioja, Espanha. 1993, n. 220, p. 44-49.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS GERAIS: O QUE APONTAM OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO SOBRE A PERSPECTIVA INCLUSIVA?

TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN MINAS GERAIS: WHAT DO THE COURSE'S PEDAGOGICAL PROJECTS POINT OUT ABOUT THE INCLUSIVE PERSPECTIVE?

FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN MINAS GERAIS: ¿ QUÉ SEÑALAN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DEL CURSO SOBRE LA PERSPECTIVA INCLUSIVA?

Márcio José Rodrigues da Silva,
Universidade Federal de Viçosa - (UFV)
Soraya Dayanna Guimarães Santos,
Universidade Federal de Alagoas - (UFAL)

INTRODUÇÃO

A formação inicial é o começo de um processo permanente de desenvolvimento onde tem papel fundamental para a construção da identidade profissional, na qual o discente passa a se reconhecer como professor por meio dos saberes e competências construídas nessa fase (FLORES et al., 2019). Na busca do desenvolvimento dessas competências, o currículo presente nos cursos, se tornam imprescindíveis em nossas discussões, autores como Ramalho et. al. (2022) apontam que por meio do currículo, os estudantes universitários, adquirem conhecimentos específicos e necessários para o aprofundamento da teoria e prática de sua área.

OBJETIVO

Analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Educação Física (EFI) de Instituições de Educação Superior (IES) das regiões da Zona da Mata Mineira (ZDM) e do Campo das Vertentes (CV) do estado de Minas Gerais (MG), a partir de um olhar para uma formação de professores que contemplem disciplinas na perspectiva Inclusiva.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo e documental (GIL, 2002), onde foram analisados os PPCs de IES dos cursos de EFI da ZDM e do CV de MG. Para as buscas foi utilizado a

ISSN: 2175-5930

ferramenta e-MEC (https://emec.mec.gov.br/). As IES foram selecionadas da seguinte forma: I) Busca ampliada acerca das IES públicas (Estaduais e Federais) de MG (91); II) aplicado um filtro para selecionar apenas IES que ofereciam Cursos de graduação em EFI habilitação em Licenciatura (Licen.) e/ou bacharelado (Bachar.), totalizando 19; III) foi feito um recorte para as IES Federais/Estaduais. A escolha das regiões supracitadas, deu-se a partir de estudos narrando as desigualdades encontradas nelas, dentre elas a Educação. Sendo assim, encontramos um total de 6 IES, sendo três da ZDM (UF de Juiz de Fora-UFJF - Juiz de Fora e Campus Governador Valadares; UF de Viçosa-UFV-Viçosa e Campus Florestal; e IFSMG-Rio Pomba) e três no CV (UF de São João Del Rei-UFSJ; UF de Lavras-UFLA e IFSMG-Barbacena), não foram encontradas IES Estaduais que ofereciam tal formação. A UFJF, UFV, UFLA e UFSJ ofereciam Licen. e Bachar. em EFI, no entanto a UFJF-GV oferecia apenas bacharel. Já a UFV-Florestal e o IFSMG- Campus Rio Pomba e Barbacena tinha apenas Licen.. IV) Em seguida, foram feitas buscas nos sites das IES, para encontrar os PPC's dos cursos de Licen. em EFI, totalizando seis IES.

RESULTADOS

Analisarmos os PPCs de seis IES das regiões da ZMM e CV (UFJF, UFV, UFLA, UFSJ, IFSMG-Barbacena e Rio Pomba). Foi desconsiderado a UFJF-GV e UFV-Florestal, por não pertencerem nas regiões citadas, identificamos no PPC da UFJF quatro disciplinas relacionadas à temática da Inclusão (EFI Adaptada-30h/Obrigatória; Prática da EFI Adaptada-30h/OB; EFI Inclusiva-30h/OB; Prática da EFI Inclusiva-30h/OB). No PPC da UFV três disciplinas relacionadas à temática da inclusão (EFI Adaptada I-60h/OB; EFI Adaptada II-30h/OB; EFI Adaptada III-30h/Eletiva). Já no IFSMG-Rio Pomba encontramos duas disciplinas que discutiam essa temática (Prática Pedagógica da EFI Inclusiva-72h/OB; Estágio na EFI Inclusiva-33h/OB). Para o CV, verificou-se que na UFSJ, apenas uma disciplina sobre essa temática (EFI Adaptada-72h/OB), já na UFLA encontramos uma disciplina (EFI e Inclusão-68h/OB) por fim, no IFSMG-Barbacena identificamos duas (Educação Inclusiva-30h/OB; EFI Adaptada-45h/Eletiva).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2175-5930

Ao averiguarmos as ementas dos PPCs observamos que a terminologia mais utilizada pelas IES era "EFI Adaptada", nota-se que a utilização desse termo é arraigada de uma influência norte-americana. Observamos uma carência por parte das IES no oferecimento das disciplinas inclusivas, além do viés biológico que a EFI Adaptada é apresentada no currículo. Percebe-se também, fragilidades nos conteúdos que versam os aspectos pedagógicos e legais sobre a área da EFI na perspectiva inclusiva. Salientamos a relevância de debates que abranjam uma perspectiva pedagógica, capazes de propiciar aos professores de EFI um repertório que vise valorizar a diversidade.

REFERÊNCIAS

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

FLORES, P. P. et al. Formação inicial de professores de Educação Física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. **Caderno de Educação física e esporte**, v. 17, n. 1, p. 61-68, 2019.

RAMALHO, C. C. et al. Propostas curriculares dos cursos de Educação Física em Minas Gerais. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 38, p. 167-188, 2022.

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ EM FOCO[1]

TEACHER TRAINING AND INCLUSION: UNIVERSITY FEDERAL OF BAHIA AND UNIVERSITY FEDERAL OF PIAUÍ IN FOCUS

FORMACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN: UNIVERSIDAD FEDERAL DE LA BAHIA Y UNIVERSIDAD FEDERAL DEL PIAUÍ EN FOCO

Cintia Carolina Coelho,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
José Carlos Oliveira,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Samara Silva,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Michele Pereira de Souza da Fonseca,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Reflexões referentes à formação docente geram inquietações, principalmente ao se tratar dos aspectos excludentes presentes na Educação Física Escolar, o que pressupõe a busca de uma formação mais crítica, intelectual e transformadora. Deste modo, o presente estudo visa contribuir com discussões em torno dessa temática no sentido de considerar e valorizar as diferenças.

Como embasamento para as discussões, apoiamo-nos em um referencial teórico que conceitua a inclusão como ampla, processual, dialética e infindável que objetiva a aprendizagem e participação plena de todos(as) contemplando questões étnico-raciais, de classe social, deficiência, gênero, dentre outros marcadores sociais da diferença (SAWAIA, 2022; BOOTH; AINSCOW, 2012).

A pesquisa se configura como documental de cunho qualitativo a qual objetiva analisar as ementas das disciplinas obrigatórias dos cursos de Licenciatura em Educação Física das 45 universidades federais do país, com a finalidade de identificar potenciais possibilidades de

[1] O trabalho contou com apoio financeiro do PIBIC CNPq e PIBIC XXXX para sua realização.

discussão sobre processos de inclusão/exclusão. Este recorte analisa os cursos da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do Piauí.

Ao decorrer da pesquisa emergiram sete categorias norteadoras para nossas discussões: *Público-alvo da Educação Especial; Concepções de corpo; Práticas pedagógicas; Diferenças, aspectos históricos e culturais; Diversificação de Conteúdos; Política, legislação e direitos; e Fundamentos e técnicas.* Pelo limite do formato de resumo, organizamos as análises considerando as três primeiras.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

A categoria *Público-alvo da educação especial* abrange ementas que em geral abordam sobre algum tipo de deficiência.

Contextualização histórica das Deficiências. Conceituação, classificação, características, causas e implicações das deficiências: Intelectual/Mental, Física/Motora, Auditiva e Visual - *Educação Física Adaptada (UFPI)*

Breve estudo sobre o desenvolvimento linguístico do surdo, de sua inserção na sociedade e dos aspectos educacionais envolvidos em sua formação – Libras - *Língua Brasileira de Sinais (UFBA)*

Historicamente, o tema inclusão tem sido atrelado a disciplinas que remetem às pessoas com deficiências especificamente. Somado a isso, refletimos sobre a possibilidade de também discutir inclusão em todas as outras disciplinas do currículo.

A categoria *Concepções de Corpo* abrange ementas acerca de diferentes corpos e suas vertentes apresentadas, sejam elas biológicas ou socioculturais.

Conhecimentos anatômicos básicos, que possibilitem a compreensão da organização e funcionamento do corpo humano como um todo - *Anatomia I (UFBA)*

Compreensão dos fenômenos fisiológicos ocorrentes no organismo tais como funcionamento de órgãos - *Fisiologia Humana (UFPI)*

Mesmo os exemplos apresentando cunho biológico, apontamos potenciais possibilidades de discussões acerca de qual corpo pode ser considerado nessas disciplinas, ao encontro da realidade do contexto escolar, percebendo as singularidades desde a Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos.

Na categoria *Práticas Pedagógicas* são elencadas ementas acerca dos fazeres pedagógicos no ambiente escolar.

Concepções de avaliação da aprendizagem vigentes da escola. Práticas avaliativas no Ensino Infantil, Fundamental e Médio - *Avaliação da Aprendizagem (UFPI)*

Planejamento, Implementação e Avaliação de proposições pedagógicas para a produção de materiais de ensino - *Prática de Ensino 4 (UFBA)*

Nestas ementas, destacamos a possibilidade de discutir a construção de práticas avaliativas de forma mais crítica, inclusiva e participativa nas aulas de Educação Física que possam compreender as particularidades de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou analisar as ementas discutindo exemplos que podem propor debates sobre os processos de inclusão/exclusão, inclusive nas disciplinas do currículo que não abordam a inclusão diretamente.

Ressaltamos que o presente estudo não propõe a modificação dos documentos analisados, mas sim um olhar mais crítico e potencializador sobre eles, como um convite à ressignificação das práticas docentes e contribuição para uma formação mais inclusiva que visa ampliar a participação de todas(os) no contexto escolar, considerando suas singularidades.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. LAPEADE, Rio de Janeiro, 2012.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 7ª Impressão. 2022.

ISSN: 2175-5930

INCLUIR PARA EXCLUIR E A NOÇÃO NORMAL/ANORMAL EM GEORGES CANGUILHEM

INCLUDE TO EXCLUDE AND THE NORMAL/ABNORMAL NOTION IN GEORGES CANGUILHEM

INCLUIR PARA EXCLUIR Y LA NOCIÓN NORMAL/ANORMAL EN GEORGES CANGUILHEM

Márcia Valéria Cozzani,
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Ao pensar sobre processos de inclusão educacional, o termo in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2013) é uma forma de enfatizar a interdependência dessas dimensões na caracterização de pessoas que, mesmo vivendo em situação de discriminação, não são apontadas como excluídas. Isso ocorre por exemplo com as pessoas com deficiência que têm acesso à escola regular. Nos espaços escolares as referências para a noção de normalidade são construídas a partir de uma série de operações de normalização dos sujeitos que apontam normais/anormais. Estas operações de normalização passam por projetos disciplinares e por mecanismos diversos de correção que assinalam o normal e o anormal. Canguilhem propõe uma análise crítica sobre a noção normal/anormal partindo da noção de que a norma significa "aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva em um justo meio-termo" (CANGUILHEM, 2019, p.79).

Para o autor, deste conceito derivam dois sentidos de normal: um sentido indica que, "é normal aquilo que é como deve ser" e outro sentido em que normal é "o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou que constitui a média de uma característica mensurável" (CANGUILHEM, 2019, p.79).

São sentidos que nos colocam a refletir sobre como os sujeitos que fogem à norma/regra, o fazem por um valor atribuído em virtude de um julgamento de apreciação e de vigilância feito por outros sujeitos. O interessante é que o autor aponta que é um erro esse sentido que é dado ao termo *"normal"* porque se apoia na ideia de que "toda a generalidade observável é tida como essência e adquire um valor de perfeição" (CANGUILHEM, 2019, p.79). Ou seja, uma característica comum adquire um valor ideal. Daí, algumas questões são frequentes e estão

ISSN: 2175-5930

colocadas no contexto escolar: quem são esses sujeitos, tipos ideais com características comuns, o justo meio-termo, nas escolas? Seguimos pensando com o autor quando diz: "há certos comportamentos que, em relação à polaridade da vida, são aprendidos sob a forma de valores negativos [...]e a vida é, de fato, uma atividade normativa" (CANGUILHEM, 2019, p.80.).

Canguilhem faz uma discussão interessante sobre a noção normal/anormal na medicina. O autor destaca que na medicina o estado normal do corpo humano é aquele que se deseja reestabelecer através do tratamento. É um desejo do próprio "paciente" que considera como patológico certos estados ou comportamentos que são apreendidos sob a forma de valores negativos. É, portanto, um julgamento que aprecia e qualifica uma condição em relação a uma norma. Essa forma de julgamento está, ao mesmo tempo, subordinada àquele que institui as normas. No caso, uma normatividade biológica, instituída na medicina.

E quais são os comportamentos instituídos e considerados negativos dentro da escola por aqueles que delimitam normas/regras de comportamento escolar? Resultados de pesquisas que analisaram experiências de professores com processos de in/exclusão escolar evidenciaram que os alunos "chamados à inclusão" são considerados aqueles com dificuldades de aprendizagem e, neste grupo, estão alunos com deficiência. Ainda, "a aprendizagem de conteúdos pelos alunos com deficiência não parece ser uma prioridade para muitos professores, pois, referem-se unicamente aos comportamentos e à autonomia conquistada por eles" (LOPES, 2008, p.99). Ou seja, percebemos distintas formas de julgamento dos alunos pelos professores e como o comportamento do aluno é examinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à educação das pessoas com deficiência tem um curso histórico importante que nos permite compreender o lugar e o não-lugar dos sujeitos na sociedade, como também o deslocamento do olhar sobre os sujeitos. A política educacional na área de Educação Especial modificou, ao longo do tempo, a noção e a definição de deficiência, mas, ao nomear quem é o público alvo da Educação Especial a lei determina quem são os sujeitos que receberão atendimentos específicos. Isto também se constitui como uma prática de normalização e classificação pois os colocam em uma determinada posição de sujeitos que devem ser incluídos.

REFERÊNCIAS

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Tradução Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación,** Bogotá, Colômbia, n. 54, p. 96-119, 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248006. Acesso em: 05/02/2023.

JOGOS COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO SOCIAL A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÌSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

GAMES AS A STRATEGY FOR SOCIAL INCLUSION FROM SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT AT PIBID

LOS JUEGOS COMO ESTRATEGIA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UN INFORME DE EXPERIENCIAS EN PIBID

Gabriel Couto da Silva
Universidade Federal do Ceará-PIBID/UFC/CAPES
Klemerson Rodrigues Silva
Universidade Federal do Ceará-PIBID/UFC/CAPES
Harisson Silva do Nascimento
Universidade Federal do Ceará -PIBID/UFC/CAPES
Felipe Néo dos Santos
Rede Pública de Ensino Municipal de Fortaleza-PIBID/UFC/CAPES
Luciana Venâncio
Universidade Federal do Ceará-RP/UFC/CAPES
Luiz Sanches Neto
Universidade Federal do Ceará-PIBID/UFC/CAPES

INTRODUÇÃO

Evidenciar os jogos como conteúdo específico da educação física escolar exige um processo pedagógico significante, principalmente para desvincular a ideia de ser uma atividade desorganizada. Explorar os jogos e as práticas populares, em que os/as alunos/as tenham experiências, pode gerar uma maior cooperação e participação. O engajamento é um pressuposto para fomentar a pedagogia da rua nas aulas de educação física (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2021). Todavia, o jogo é um elemento da cultura que extrapola a especificidade da educação física (HUIZINGA, 2006). Desde que nascemos, o brincar está presente em nossa vida e ocupa um tamanho mais amplo do que pode ser medido por estudos científicos que prevalecem pela lógica, racionalidade e técnica (NUNES; LEMOS; MENDES, 2006). Logo, o objetivo deste estudo é apresentar a experiência de utilizar os jogos como estratégia de inclusão social a partir da educação física escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de um relato de experiência de aulas teóricas e práticas sobre jogos voltados a inclusão social a partir da educação física escolar. A proposta foi idealizada por bolsistas do núcleo de educação física no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e pelo professor supervisor de uma escola de ensino fundamental II em Fortaleza.

Durante a aula teórica, foi realizada uma atividade para estimular a compreensão dos/as alunos/as por meio de um texto com título "Jogos". Após a leitura, responderam questões que guiaram o diálogo. Em seguida, a turma debateu com o professor e bolsistas sobre a importância dos jogos. Sob essa visão, diversos jogos têm sido desenvolvidos com o objetivo de proporcionar ao professor preciosos recursos didáticos capazes de promover a sua prática pedagógica no contexto inclusivo (COELHO, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conteúdo temático dos jogos foi exposto primeiro as turmas do oitavo ano do ensino fundamental II. Sendo percebido grande envolvimento dos/as alunos/as tanto nas aulas teóricas quanto práticas.

A primeira atividade foi realizada em sala, com organização em duplas, sobre o texto Jogos. Os/as alunos/as dialogaram e refletiram sobre a origem e o processo histórico dos jogos, sendo observado um grande interesse, participação e entendimento. Vale ressaltar o envolvimento dos/as alunos/as nas vivências de jogos com foco na cooperação da turma, facilitando a aprendizagem na aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto às demandas, destaca-se a construção de um ambiente que possibilitou o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a ênfase dada ao pensamento crítico em relação a determinados jogos e as situações sociais que são construídas neles. Objetivando a autonomia e a criticidade dos/as alunos/as, houve estímulos à mediação de conflitos para tomar decisões de modo coletivo.

Por fim, considera-se que os/as alunos/as foram participativos/as e colaborativos/as ao realizarem as atividades propostas em sala e na quadra. Portanto, além de contribuir para o

desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem relacionada à especificidade da educação física, o jogo é um elemento cultural que promove a socialização dos/as alunos/as.

REFERÊNCIAS

COELHO, V.M; **O jogo como prática pedagógica na escola inclusiva.** 2010**.** Monografia (especialização)-Curso de Especialização em Educação Especial- Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, Centro de Educação, UFSM, Conselheiro Lafaiete (MG), 2010

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5a ed. São Paulo: Perspectiva, 2007

NUNES, A.L.R; LEMOS, H.D.D; MENDES, R.C.; **O papel do jogo no processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais: alternativas no cotidiano escolar**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.8, p.31-54, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1095. Acesso em: 25 abr. 2023.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A pedagogia da rua na educação física escolar: reflexões sobre as relações com os saberes e os processos formativos colaborativos. In: SILVA, E. I.; SILVA, P. A. (Orgs.). **A cultura e a pedagogia da rua nas aulas de educação física escolar: implicações para a prática docente.** São Paulo: Alexa Cultural, 2021, pp. 75-92.

JOGOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONHECIMENTOS PARTILHADOS

INDIGENOUS GAMES IN PHYSICAL EDUCATION: SHARED KNOWLEDGE

JUEGOS INDÍGENAS EN EDUCACIÓN FÍSICA: CONOCIMIENTOS COMPARTIDOS

Sandro Costa da Silva,
Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS)
Roseli Belmonte Machado,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Temos acompanhado as aproximações e experiências desenvolvidas no âmbito da escola a fim de trazer e aproximar a cultura dos povos indígenas. Um tema relevante e, no mínimo, reparador em relação ao que temos feito com os povos originários em nosso país. Em orientações curriculares recentes, começamos a ter indicações sobre desenvolver esse trabalho em diferentes componentes curriculares, como é o caso da Educação Física. Na Base Nacional Comum Curricular temos como objeto de conhecimento "Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana" (BRASIL, 2018).

Como docente de Educação Física, além do que está nas legislações, me sinto convocado a trabalhar com temáticas que discutam, valorizem e insiram as nossas diferentes culturas. No caso aqui, estava com a oportunidade de realizar esse trabalho de outro modo, pois sou professor de Educação Física de uma escola indígena situada na zona sul de Porto Alegre e professor de uma rede de escolas regulares, privada, na mesma cidade. Diante disso, o trabalho ganhou potência, tendo o objetivo principal de conhecer e partilhar cultura indígena por meio da Educação Física escolar.

A EXPERIÊNCIA

Para começar, foi realizada uma interlocução entre os alunos das diferentes escolas, aqui nomeados como "Guaranis", quando nos referimos à escola indígena – situada numa aldeia de

ISSN: 2175-5930

190 hectares com 44 famílias e que possui 120 alunos; e "Giruás", quando nos referimos à escola regular privada – que existe há 60 anos e hoje possui 450 alunos na sede em foco. No trabalho, os Guaranis gravaram vídeos ao professor, relatando quais eram os principais jogos e atividades desenvolvidas por sua cultura e que os mesmos ainda trazem, realizam e trabalhamos em aula.

Os estudantes Giruá receberam os vídeos, assistiram e faziam outras perguntas. Essas eram respondidas pelos Guaranis que também passaram a desenvolver perguntas aos Giruás, buscando conhecer sua escola, suas atividades, do que gostavam e por qual motivo estavam interessados nas coisas que eles desenvolviam.

Um segundo momento foi a realização de atividades, pelos alunos Giruás, do que os Guaranis ensinaram. A principal delas foi a corrida de toras. As toras foram emprestadas pelos Guaranis e o professor transportava. Foram gravadas as aulas e as turmas das diferentes escolas puderam assistir aos jogos dos colegas. Esses momentos foram registrados pelos estudantes de forma escrita, desenvolvendo um relatório pessoal das atividades.

O terceiro momento foi a realização de uma conversa on-line entre as turmas das diferentes escolas envolvidas no projeto. Foi uma situação importante, pois, além de falarem do que foi desenvolvido nas aulas, também tiveram a oportunidade de fazer outras perguntas e sanarem suas dificuldades. Segue uma reunião de imagens:

Imagens da Experiência na Escola

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além disso, compartilho alguns excertos dos relatórios deles:

ISSN: 2175-5930

Muito bom saber que os alunos da escola giruá gostaram do que mandamos pra eles (Aluno Guarani).[1]

Eu aprendi sobre como conhecemos pouco desses amigos que moram em outro lugar (Aluno Giruá).

Quero que a minha mãe e meu pai também aprendam sobre eles. Hoje vou falar tudo que aprendi aqui (Aluno Giruá).

Importante passar nossa cultura para eles (Aluno Guarani)

Nos pequenos recortes e nas imagens é possível ver um pouco do que foi desenvolvido e do objetivo do trabalho sendo atingido.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

Aproveitando o trânsito do docente entre as realidades, esta peculiaridade tornou-se uma potência para o trabalho. As trocas entre os estudantes foram ricas para ambos, além de possibilitar uma reflexão ao professor.

Em relação aos estudantes da escola Guarani foi importante vê-los empolgados em compartilhar seus saberes. Davam orientações ao professor e queriam saber se os colegas da outra escola haviam aprendido. Em relação aos estudantes da escola Giruá destaca-se a curiosidade deles com todos os aspectos da cultura dos povos indígenas, interessados em saber sobre a vida, a escola, a aldeia, a alimentação, vestuário, etc. O fato de poder conversar, mesmo on-line, trouxe riqueza a eles.

Para além de termos a necessidade de desenvolver um trabalho que esteja nas orientações curriculares, que isso seja o foco da nossa docência, possibilitar melhores jeitos de conhecer e de viver com o outro. Espera-se que outras possibilidades de trabalho como este sejam realizadas e que possamos refletir junto aos estudantes formas de melhorar o lugar que escolhemos viver, pensando num senso coletivo e comum.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

[1] Os relatos dos alunos e suas imagens são de posse do docente e foram autorizados a estar aqui, embora resguardando suas identificações.

ISSN: 2175-5930

LEY INTEGRAL PARA PERSONAS TRANS: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UNA POLICLÍNICA DE LA CIUDAD DE PAYSANDÚ – URUGUAY

INCLUSIVE SOCIAL LAW FOR TRANS PEOPLE: A PHYSICAL EDUCATION EXPERIENCE IN A POLICLÍNIC IN THE CITY OF PAYSANDÚ - URUGUAY

LEI INTEGRAL PARA PESSOAS TRANS: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA POLICLÍNICA DA CIDADE DE PAYSANDÚ – URUGUAI

Florencia Elizabeth Salvatierra A.
Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar)
Edwin Alexander Canon-Buitrago.
Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar)

INTRODUCCIÓN

En 2018, Uruguay promulgó la "Ley Integral para Personas Trans" (19.684) con el objetivo de asegurar el derecho a políticas integrales de prevención, atención, protección, promoción y reparación en áreas como salud, cultura, educación, trabajo, vivienda y trámites administrativos. De acuerdo al Censo Nacional de Personas Trans (2016), en el país residen un total de 933 personas con edad promedio de 36 años.

Históricamente, el sistema de salud nacional ha sido un espacio expulsivo para este grupo poblacional negándoles no solo la atención a sus necesidades, sino tratando su identidad de género desde perspectivas binaristas y patologizadoras (SEMPOL, 2016). Las vivencias de sujetos trans con la Educación Física los ha llevado a entender esta disciplina como un espacio inseguro, incómodo y de violencia (OVEJAS NEGRAS, 2016) donde se configuran lógicas hegemónicas en relación al cuerpo, el género, la sexualidad y la normalidad.

Este estudio tuvo como objetivo el comprender el rol que la Educación Física como disciplina académica y de intervención desempeñaría al interior de la Ley Integral para Personas Trans en lo que a atención en salud se refiere.

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

Desarrollado en la "Policlínica Vespertina Chaplin" de la ciudad de Paysandú (Uruguay), esta investigación se enmarco en un delineamiento descriptivo bajo un abordaje teórico metodológico cualitativo, haciendo uso del Relato de Experiencia. La referida Policlínica de carácter pública perteneciente al Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS), fue el primer servicio de atención/cuidado por parte del estado a la población trans en el interior del país.

El trabajo de campo consistió en la inserción de una Educadora Física (investigadora) en el equipo de atención interdisciplinar de la policlínica, integrado por profesionales de medicina familiar, trabajo social, psicología y enfermería, quienes proporcionaban cuidados en salud a los usuarios trans que a esta concurrían. El diario de notas y las entrevistas semiestructuradas fueron relevantes para alcanzar el objetivo propuesto dentro de la experiencia investigativa.

El proceso analítico permitió comprender que los aportes de la Educación Física a la Ley Trans, se direccionan desde tres perspectivas. La primera, en el posicionamiento del área para entender al sujeto desde una lógica integral en la cual se lleve a reconocer las diversas experiencias de interacción con la salud desde una perspectiva subjetiva ampliada, y no solo desde el orden biológico, orgánico y funcional. La segunda, integrándose como profesional del área al equipo interdisciplinar de la Policlínica en pro no solo de la atención a los sujetos trans en la política de salud nacional, sino a la producción de cuidado desde un abordaje humano e integral. La tercera, usando las Prácticas Corporales como potencia de acción de sentidos y significados para el abordaje crítico de temas relacionados con el cuerpo, la identidad y el género; elementos primordiales de la ley trans que posicionan al sujeto desde una visión política, no hegemónica y democrática.

CONSIDERACIONES FINALES

Investigar el papel de la Educación Física en la Ley Integral para Personas Trans, requiere deconstruir el lugar histórico del profesional del área en pro de generar aportes al proceso de producción de salud ampliada, humana e interdisciplinar en la política pública. Perspectiva que, haciendo uso de las prácticas corporales, permitirá reflexionar en la atención a los usuarios las lógicas hegemónicas del cuerpo el género y la sexualidad. Acciones que requieren la generación de otras experiencias investigativas considerando que actualmente la

Educación Física en el Uruguay no hace parte de las profesiones que integran el SNIS; esfuerzos que la Udelar y el ISEF proyectan como política institucional para complementar la formación de los recursos humanos que hacen parte de la política de salud del primer nivel de atención.

REFERENCIAS

MIDES. **Censo Nacional de Personas Trans. Sociodemográfico.** Montevideo, 2017.

OVEJAS NEGRAS. **Encuesta nacional de clima escolar en Uruguay 2016: experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educativos.** Montevideo, 2016.

SEMPOL, D. **Corporalidades trans y abordaje integral.** Montevideo: MIDES, 2016.

URUGUAY. **Ley N.º 19684,** de 26 de octubre de 2018. Diario Oficial, 2018-11-07, núm. 30064, págs. 24-26.

MINISTÉRIO DO ESPORTE E POLÍTICAS PARA INCLUSÃO: UM ENSAIO ANALÍTICO DOS ÚLTIMOS ANOS

MINISTRY OF SPORT AND POLICIES FOR INCLUSION: AN ANALYTICAL ESSAY ON THE LAST YEARS

MINISTERIO DE DEPORTE Y POLÍTICAS PARA LA INCLUSIÓN: UN ENSAYO ANALÍTICO SOBRE LOS ÚLTIMOS AÑOS

Lavínia DiLuca,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Francine Muniz Medeiros,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Roseli Belmonte Machado,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos temos acompanhado as políticas, programas e legislações promovidas pelo Ministério do Esporte em relação às pessoas com deficiência. Essas políticas, em cada uma de suas especificidades, foram aliadas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência nas redes da sociedade brasileira (MACHADO, 2020). Nas escolas tínhamos o programa Esporte na Escola, com um ramo ao paradesporto, estimulando a prática esportiva no ambiente escolar. Também o programa Atleta na Escola surgiu com o intuito de colocar o Brasil entre os dez primeiros colocados nos Jogos Olímpicos e Paralímpicos do RJ em 2016, através da participação esportiva dentro do ambiente escolar, tendo mais de 2 milhões de alunos participando. Além desses, o programa Bolsa Atleta garantia, desde 2005, condições mínimas para que o atleta se dedique, com exclusividade, ao treinamento e a todas as competições que irá disputar. Esse programa também era destinado para atletas com deficiência. Esses e outros eram importante marco para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva.

Todavia, notamos que muitas mudanças estavam ocorrendo em relação a programas que visassem a inclusão de pessoas com deficiência no esporte e, além disso, mudanças na configuração da chamada pasta do Ministério do Esporte. Diante disso, esta pesquisa se debruça nessa análise.

METODOLOGIA

ISSN: 2175-5930

O objetivo da investigação atual é o de analisar os programas, projetos e legislações desenvolvidos pelo Governo Federal, através do Ministério do Esporte e/ou secretarias, entre 2013 e 2023, considerando as mudanças governamentais e as situações do próprio órgão, no tocante à inclusão de pessoas com deficiência. Para tanto foi realizada uma pesquisa que se debruçou para examinar a configuração do Ministério do Esporte (ME) nos últimos anos. Através dos dados do Governo Federal disponíveis[1], buscamos ver os Ministérios e Ministros que se mantém ou modificam a cada Governo, entendendo a prioridade que é dedicada pelo mesmo. Também buscamos por projetos realizados pelo Ministério do Esporte. Em termos de empiria foi elaborada uma tabela para acompanhamento desses dados. A tabela continha as seguintes informações: o nome do Presidente da República, o nome Ministério/Secretaria e Ministro responsável, os programas e projetos desenvolvidos, além dos anos.

A PESQUISA

A investigação realizada mostra deslocamentos e mudanças ao longo dos anos. Foi possível ver 2 pontos principais: a)mudanças na gestão e apagamento do próprio Ministérios do Esporte; b)diminuição de projetos e programas voltados à inclusão de pessoas com deficiência pelo esporte.

Em primeiro lugar, em relação às mudanças na gestão e no apagamento do Ministério do Esporte, destacamos os fatos de destacamos os fatos de que houve governos desprezando o esporte Brasileiro, ao ponto de ficarem sem nenhum Ministério para o Esporte, além do enfraquecimento da secretaria. Em segundo lugar, em relação à diminuição de projetos e programas voltados à inclusão de pessoas com deficiência pelo esporte, notamos que desde os anos 2000 foram criados diversos projetos incentivando o esporte em destaque, ações e projetos que incentivavam e promoviam a inclusão, trazendo as pessoas com deficiência para o esporte, porém, esses programas foram sendo extintos, recebendo menos verbas e foram se perdendo e diminuindo as suas atividades ao longo dos anos.

CONSIDERAÇÕES

[1] Infomações em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/ministros Acesso em janeiro de 2023.

ISSN: 2175-5930

Sem querer trazer uma caráter salvacionista para o esporte, compreende-se a importância do mesmo na construção de outros olhares para certos grupos, como é o caso das pessoas com deficiência. O esporte pode atribuir um sentido potente para a vida de vários atletas e contribuir para a inclusão das pessoas com deficiência física na sociedade. Em uma reflexão sobre bolsas, Lopes (2009) indica que o Bolsa Atleta, como outros programas pago a pessoas com ou sem deficiência, é uma forma de garantir a participação dos sujeitos no mercado. Embora haja vista uma situação de in/exclusão, o valor recebido acaba trazendo uma colocação social aos atletas que recebem.

É preciso considerar que a diminuição de projetos esportivos para pessoas com deficiência nos últimos 10 anos, vinculados a um apagamento do Ministério do Esporte, é uma forma de promover a exclusão dessas pessoas das diferentes instâncias.

REFERÊNCIAS

LOPES, M. C. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153- 170, mai./ago. 2009.

MACHADO, R.B. Ações Governamentais e a inclusão como rede. In: MACHADO; R. B.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) **Educação e Contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2020.

NATAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL VISUAL: EXPERIÊNCIAS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

SWIMMING FOR STUDENTS WITH MULTIPLE SENSORY VISUAL DISABILITIES: EXPERIENCES AT THE BENJAMIN CONSTANT INSTITUTE

NATACIÓN PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL SENSORIAL MÚLTIPLE: EXPERIENCIAS EN EL INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior,
Instituto Benjamin Constant (IBC)
Alan França de Sousa,
Instituto Benjamin Constant (IBC)
Lucas Fernando Teixeira Rodrigues,
Instituto Benjamin Constant (IBC)

INTRODUÇÃO

A prática da natação, compreendida como esporte, como exercício, como atividade física é conhecida por muitos profissionais. São saberes possíveis a todas as pessoas, seja qual for a sua singularidade, características ou identidade. Ter um corpo saudável, pressupõe estar apto a nadar, porém (des)construir o padrão de nadar, da natação, do nado se torna em nosso cotidiano, tarefa diária, complexa e rica junto a estudantes únicos com todas as suas complexidades humanas.

Em meio as tensões do cotidiano, das relações sociais, dos aprendizados mútuos, dinâmicos e flexíveis, buscaremos no presente texto, escrito de forma coletiva, com base na narrativa autobiográfica (PASSEGGI, 2020), compartilhar saberes e reflexões que podem ressoar em outros cotidianos, contribuindo para práticas pedagógicas mais justas, dignas e inclusivas.

Somos dois professores e um estagiário de Educação Física, que trabalhamos no Instituto Benjamin Constant – centro de referência nacional na área da deficiência visual – instituição aonde atuamos com diferentes projetos de ensino, dentre eles, o de natação, com turmas de alunos com deficiência visual e com deficiência múltipla sensorial visual (DMSV).

Nesta narrativa, em que compartilhamos os nossos saberes de experiência (LARROSA, 2020) escrevemos sobre a natação para os estudantes com DMSV, uma condição singular que nos possibilita refletir sobre o padrão de corpo e os padrões estabelecidos na sociedade para as diversas práticas corporais da cultura corporal do movimento.

A DMSV é uma condição heterogênea de pessoas com a deficiência visual associada a outras deficiências. Essa condição específica com toda a complexidade humana envolvida, as tensões, os estímulos, as relações sociais (des)constroem uma identidade única.

AS ESTRATÉGIAS E OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Os estudantes com DMSV sem conseguir se expressar com comunicação objetiva, precisam de mais atenção, de sensibilidade do professor para compreender seus movimentos, seus sentimentos, suas afinidades, suas necessidades e potencialidades.

São estudantes que necessitam de rotina, precisam se acostumar com a voz do professor, dos estagiários, com o cheiro do ambiente, com a água, com os materiais pedagógicos, com os pontos de referência no espaço, com os sons da dinâmica da aula. Trabalhamos com objetos de referência que simbolizam determinadas atividades e facilitam a interação com os estudantes não oralizados que necessitam de comunicação alternativa.

Os materiais pedagógicos são os de uso comum da natação como pranchas, macarrões e também aqueles confeccionados especificamente para determinado aluno. Materiais que podem ser utilizados por muito tempo ou por poucos dias, a depender do desenvolvimento e aceitação do estudante.

As estratégias são as mais variadas, pois também dependem das características e necessidades do estudante, de seu humor, seu estado psíquico e social, do objetivo da atividade, das condições cotidianas, da realidade e estímulos do estudante. Para realizar a respiração, por exemplo, inspirando pela boca e expirando pelo nariz, alguns estudantes com DMSV que tem a deficiência intelectual precisam realizar tal atividade debaixo do chuveiro com a água caindo pelo seu rosto, enquanto outros utilizam um canudo puxando ar e assoprando bolinhas na piscina. Na água, eles precisam conhecer a piscina, se adaptarem ao ambiente líquido, aprenderem a boiar e utilizar os objetos para natação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A natação como é pensada no senso comum nos remete a estilos de nado e atividades específicas de um esporte com regras padronizadas. No presente texto, buscamos trazer a reflexão por meio de nossa experiência, que para nadar, basta ter um corpo. E que essa natação não precisa obedecer aos padrões já estabelecidos pela sociedade.

Compreender as práticas da cultura corporal do movimento, possíveis a todos e qualquer corpo, é (des)construir visões estereotipadas, engessadas e capacitistas sobre a pessoa com DMSV. Esperamos que nossos escritos possam ressoar em outros cotidianos pedagógicos e contribuir para práticas de natação para estudantes com DMSV mais inclusivas e democráticas nos diferentes âmbitos de atuação do professor de Educação Física.

REFERÊNCIAS

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PASSEGGI, M. da C. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, Maracay Edo Aragua, Venezuela, Edición Cuadragésima Aniversario: 1980-2020, v. XLI, jun. 2020, pp. 57-79, 2020. Disponível em: http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/ article/view/929. Acesso em: 10 de fev. de 2023.

O AEE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR DIRECIONADO À ARTICULAÇÃO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA [1]

AEE IN BASIC EDUCATION: NA VIEW DIRECTED TO ARTICULATION WITH PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

AEE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: UNA MIRADA DIRIGIDA A LA ARTICULACIÓN CON PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Emmanuelle Beatrice Santos da Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Pedro Paulo Santos Carvalho Júnior,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Welington da Costa Pinheiro,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, o ensino formal foi afirmado partindo de uma educação escolar de caráter excludente, visto que, o acesso permitido nas escolas não era igualmente a todos. A educação especial no Brasil teve seu desenvolvimento com atendimentos educacionais especializados substituindo os ensinos regulares, ora afirmando as segregações outras afirmando as integrações (JUCÁ; LACERDA, 2022).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é promovido dentro da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O qual tem como função a complementação ou suplementação da formação do aluno mediante a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias, a fim de eliminar as barreiras para plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem (BRASIL, 2009), necessitando estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008). Desse modo, este estudo objetiva identificar a articulação entre os profissionais do AEE e os professores de Educação Física (EF) na escola.

METODOLOGIA

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

A pesquisa foi desenvolvida enquanto um estudo de caráter qualitativo, realizada em uma Escola Estadual de Ensino Médio, na Cidade de Belém-PA, a qual teve como participante um Professor Especialista (PE) do AEE da rede pública de ensino e profissional da escola. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada contendo 5 questões direcionada ao professor especialista, como conduta ética da pesquisa, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados da coleta foram analisados e dialogados com o referencial que se debruça sobre o tema abordado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os dados coletados, a matrícula do aluno no AEE está condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola que o tenha como polo, ou seja, se na escola onde o aluno estiver matriculado não haja o Atendimento Educacional Especializado e/ou não possua sala do AEE, este aluno pode realizar a itinerância em outra instituição. No entanto, segundo PE, as trocas com os docentes de EF consolidam-se apenas com os professores da própria escola, não estendendo-se a outras devido a agenda.

A articulação entre o profissional do AEE e os docentes de EF da instituição, segundo PE, ocorre por meio da busca dos professores, em que a coordenação agenda um momento para diálogo e elaboração de estratégias ou mesmo metodologias para que os alunos consigam aprimorar o conhecimento ou para que o professor consiga prosseguir em determinada tarefa que esteja em seu plano.

As atividades realizadas na escola trabalham questões sensoriais, coordenação motora fina, coordenação motora global, sempre que permitido, não pensando a EF para um determinado aluno, mas para todos. São ofertados auxílios para construção de circuitos, trabalhando com o aluno(a) dentro da proposta do desenho universal. Além disso, a escola realiza formações durante a semana pedagógica, construindo espaços para fazer com que os docentes sedimentem a ideia da educação inclusiva e as atribuições do profissional e da sala do AEE, tanto para os alunos quanto para os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou identificar a articulação entre os profissionais do AEE e os professores de EF na escola. O qual apontou a articulação somente entre os docentes de EF da

própria escola. Além disso, evidenciou as trocas por meio de diálogos e elaborações de estratégias e metodologias para as aulas. É necessário ressaltar a importância do Atendimento Educacional Especializado e como ele se consolida na escola e se relaciona à Educação Física. Espera-se que este estudo incentive pesquisas futuras que possibilite ainda mais discussões a respeito da temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, Brasília, n.555, p.948, 07 de jan. 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17

JUCÁ, W. G.; LACERDA, C. R. Desmistificação do atendimento educacional especializado da escola comum. **Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 24, p. 1-23, setembro 2022.

O CURRÍCULO CULTURAL E A DIFERENÇA[1]

THE CULTURAL CURRICULUM AND THE DIFFERENCE

EL CURRICULUM CULTURAL Y LA DIFERENCIA

Welington Santana Silva Júnior,
Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-So)
Carolina Rodrigues de Souza,
Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-So)

INTRODUÇÃO

O Currículo Cultural (CC) da Educação Física (EF) possibilita a experimentação do dissenso para a vivência da diferença, sendo ela as múltiplas possibilidades, no qual o ato de ressignificar e de produzir outros códigos faz da aula um espaço de leitura e produção das práticas corporais. Por meio de um processo didático, a partir de princípios ético-políticos e encaminhamentos didático-metodológicos, o professor apoiado nessa proposta curricular, poderá proporcionar aos alunos atividades que possibilitarão diferentes leituras da prática corporal em estudo e possíveis escrituras. Por meio dessas leituras emergem as problematizações na imanência das aulas diante dos conflitos e ações políticas percebidas em todas as ações, momento que se espera a afirmação da diferença.

É nesse ponto referente ao uso do conceito de diferença no CC da EF que se encontra o problema desse trabalho, sendo um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento. O objetivo, por meio de uma revisão bibliográfica, é mapear os diferentes significados atribuídos aos conceitos de diferença no CC e estabelecer possíveis contrastes entre seus usos e suas conceituações teóricas na área da EF escolar.

DISCUSSÃO

Nunes (2016) para melhor conceituar a diferença no CC, procurou se apoiar nos pensamentos de Derrida e Foucault. Segundo esse autor, Derrida cria o termo *differénce* por meio da linguagem, enfatizando que a diferença se dá na própria diferença. No sentido de que

[1] Esse trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

nada pode ser considerado como igual a si mesmo ou ter uma identidade que defina a existência das coisas. Apoiado em Foucault, esse mesmo autor diz que a diferença é um conceito que pode possibilitar a transgressão dos significados, ou seja, no limite das coisas que estão em ação no mundo. Uma vez que se entende que "a transgressão é um gesto relativo ao limite" (FOUCAULT, 2009 p. 32).

Para Neira (2020), se entende como diferença cultural a produção a partir das práticas discursivas que são atravessadas pelas mais diversificadas relações de poder. Que essa diferença pode ter relação com a identidade em que "a identidade é simplesmente aquilo que se é: sou homem, sou argentino, sou branco, sou homossexual, sou velho [...], a diferença é aquilo que o outro é: ela é mulher, ele é negro" (p. 187). Uma diferença como algo distante, exótico, que ameaça e por isso deve ser mantida longe para não influenciar ou descaracterizar as singularidades do sujeito. No CC, a prática pedagógica não se limita em ensinar o respeito por essa diferença na identidade. Ao invés disso, o que faz são analises nas relações desiguais que à produz. Desse modo, a diferença deixa de ser respeitada para ser problematizada.

Entendemos que o CC se apoia nas teorias pós-críticas de currículo e na filosofia da diferença, por ser uma proposta que defende um ensino rizomático; um agenciamento docente por meio dos princípios ético-políticos; e uma condução pedagógica arqueogenealógica para problematizar conflitos e produzir resistências. Sendo o objetivo central a potencialização da diferença. No entanto, se trata de uma diferença que está na própria diferença, na transgressão dos limites e na afirmação da identidade. Mas, afinal, que diferença é essa? É a diferença cultural? É a diferença identitária? Está na diversidade dos corpos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento, consideramos que as definições conceituais da diferença na educação são amplas, e que vêm sendo usadas com diferentes sentidos para distintos objetivos na criação de propostas curriculares. O CC é uma dessas propostas que se coloca como uma possibilidade de afirmação da diferença por meio da tematização das práticas corporais nas aulas de EF. No entanto, seu campo teórico carece de estudos referentes ao uso e definições dos significados que atribui à diferença. Esse resultado nos leva a crer na necessidade de continuidade desse estudo por meio de futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. Prefácio à transgressão. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos III**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 28-46.

NEIRA, M. G. O currículo cultural e a afirmação das diferenças. In: BOTO, C.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Livraria da Física, 2020, p. 183-201.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença"? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s).** 1ª ed. Curitiba: CRV, v. 13, 2016, p. 15-66.

O EFEITO DA COBERTURA MIDIÁTICA DOS JOGOS PARALÍMPICOS NA PERCEPÇÃO DA DEFICIÊNCIA POR PARTE DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E SUAS FAMÍLIAS[1]

THE EFFECT OF MEDIA COVERAGE OF THE PARALYMPIC GAMES ON THE PERCEPTION OF DISABILITY AMONG CHILDREN WITH DISABILITIES AND THEIR FAMILIES

EL EFECTO DE LA COBERTURA MEDIÁTICA DE LOS JUEGOS PARALÍMPICOS EN LA PERCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD ENTRE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD Y SUS FAMILIAS

Jackeline Colere,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Doralice Lange de Souza,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

As pessoas com deficiência (PCD) tendem a sofrer marginalização e exclusão social pois são estigmatizadas como imperfeitas, incompletas, indefesas, vulneráveis e anormais (CAMPBELL, 2009; GOFFMAN, 1963). Muitas delas também acabam internalizando esses rótulos, causando problemas de identidade, baixa autoestima, bullying, solidão e problemas de saúde mental, entre outros (CAMPBELL, 2009; ANABY et al., 2013; BERG et al., 2015) . O contato com materiais midiáticos pode ajudar a reduzir estigmas e preconceitos existentes (SCHIAPPA; GREGG).

O objetivo deste estudo foi verificar se o contato com materiais midiáticos relacionados com os Jogos Paralímpicos pode afetar a percepção da deficiência em crianças com deficiência (CCD) não envolvidas em esportes e seus familiares. Realizamos entrevistas semiestruturadas com 12 CCD e 13 familiares. Realizamos duas dinâmicas: na primeira pedimos aos participantes que dissessem as cinco primeiras palavras que vinham à mente ao ouvirem a expressão "pessoa com deficiência"; a segunda, uma entrevista semiestruturada para aprofundar as palavras da primeira dinâmica. A seguir, mostramos dois vídeos de campanhas relacionadas

[1] Esta pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

aos JP que mostravam PCD praticando atividades físicas e esportivas e/ou outras tarefas cotidianas e profissionais com eficiência. Depois repetimos a dinâmica das palavras e a entrevista. Realizamos uma análise temática crítica, reflexiva e indutiva dos dados (BRAUN; CLARKE, 2019).

Antes de assistir aos vídeos, as palavras mais comuns associadas às PCD foram "limitação", "dificuldade", "dor", "pobreza" e "solidão". Após os vídeos, as palavras mais comuns foram "superação", "dedicação", "força", "inclusão" e "inspiração". Os participantes relataram que os vídeos melhoraram suas percepções sobre PCD. Alguns ressaltaram, no entanto, que existem barreiras relacionadas com o tipo e grau de deficiência, restrições financeiras, falta de espaços apropriados para praticar esportes e discriminação contra as PCD que que dificultam e/ou as impedem de desenvolver seus potenciais. Alguns entrevistados destacaram que a falta de contato com PCD ajuda a perpetuar estigmas e preconceitos contra PCD.

Os resultados deste estudo sugerem que materiais tais como os que utilizamos podem servir como ferramentas para a mudança de percepção em relação às habilidades e potenciais das PCD. Outros estudos são necessários para verificar a durabilidade das mudanças observadas no longo prazo. Para mais detalhes sobre esta pesquisa e seus desdobramentos, consultar Colere, Vieira e Souza (2022).

REFERÊNCIAS

ANABY, D. et al. The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: A scoping review. Disability and Rehabilitation, v. 35, n. 19, p. 1589–1598, 2013.

BERG, K. L. et al. Victimization and depression among youth with disabilities in the US child welfare system. Child: Care, Health and Development, v. 41, n. 6, p. 989–999, 2015.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Reflecting on reflexive thematic analysis. Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, v. 11, n. 4, p. 589–597, 2019.

CAMPBELL, F. K. Contours of ableism: The production of disability and abledness. [s.l.] Springer, 2009.

COLERE, J.; VIEIRA, Y. V.; SOUZA, D. L. DE. Can the media discourse surrounding the Paralympic Games alter the perception of disability held by children with disabilities and their families ? Physical Culture and Sport. Studies and Research, v. 97, n. 1, p. 53–64, 2022.

DOS SANTOS, A. D. P. et al. Aesthetics and the perceived stigma of assistive technology for visual impairment. Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, v. 17, n. 2, p. 152–158, 2022.

GOFFMAN, E. Stigma: notes on the management of spoiled identity. Reissue ed ed. Touchstone: [s.n.].

MELLO, A. G. DE; CARNIEL, F.; BLOCK, P. Quem escreve pela deficiência na sociologia brasileira? Contemporânea - revista de sociologia da UFSCar, v. v11, n. n2, p. 490–525, 2021.

SCHIAPPA, E.; GREGG, P. B.; HEWES, D. E. The parasocial contact hypothesis. Communication Monographs, v. 72, n. 1, p. 92–115, 2005.

O QUE LEMBRO DA MINHA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?[1]

WHAT DO I REMEMBER ABOUT MY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION?

¿QUÉ ME RECORDÓ DE MI EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA?

Lucas Barbosa Silva,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Marina Brasiliano Salerno,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Dirceu Santos Silva,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

INTRODUÇÃO

Na história da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação Nacional (BRASIL, 1996) corresponde a norma que organiza e sistematiza a educação no País.

A LDB normatiza a participação das pessoas com deficiência (PCD) no ensino regular. No contexto da Educação Física (EF), as PCD foram historicamente excluídas, já que apresentavam uma forte influência médica e higienista. A partir da década de 1980, deixava-se de priorizar o corpo biológico e começava a refletir sobre questões sociais (CASTELLANI FILHO, 1999).

A partir dessas mudanças, ocorreu o desenvolvimento do processo inclusivo na EF experimentada pelas PCD. Diante disso, o objetivo da pesquisa foi analisar a percepção das pessoas com deficiência física (DF) e visual (DV) sobre as aulas de Educação Física Escolar.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, que utiliza da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As entrevistas foram realizadas com 8 pessoas com DV ou DF, entre dezembro de 2021 e março de 2022, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS. Para análise das transcrições utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2010).

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil.

RESULTADOS

Os entrevistados (E) têm idade entre 19 e 40 anos. Os mais velhos cursaram o ensino regular no início do processo de desenvolvimento da inclusão das PCD (final de 1990), e a caracterização está conforme quadro 1.

Quadro 1. Caracterização dos entrevistados na pesquisa

Entrevistado	Idade em anos/Sexo	Deficiência	Grau de Escolaridade	Escola Pública/ Privada
E1	33 Mulher	Física	Superior	Pública e Privada
E2	36 Mulher	Visual	Superior Incompleto	Pública
E3	23 Homem	Física	Ensino Médio	Pública e Privada
E4	19 Homem	Física	Superior Incompleto	Pública
E5	22 Mulher	Visual	Superior Incompleto	Pública
E6	36 Mulher	Visual	Superior Incompleto	Pública
E7	19 Homem	Visual	Superior Incompleto	Pública
E8	40 Homem	Física	Ensino Médio	Pública

Fonte: dados da pesquisa.

Houve divergência de opiniões quando foram indagados se os professores aplicavam estratégias inclusivas, pois metade indicou que sim (E1, E3, E7 e E8). Em contraposição, os principais fatores citados para a não inclusão foram: ausência de material (E5); aulas livres (E2) e o abandono da atividade por falta de auxílio docente (E4 e E6).

Ao refletir sobre as mudanças para a perspectiva inclusiva, foi relatado que houve a inserção de esportes voltados para PCD nas aulas, além da relação com os esportes convencionais (E1, E2, E3. E4 e E5). Os resultados encontrados são semelhantes ao de Alonso et al. (2020), quando ocorreu a inserção de esportes para PCD

Os principais achados destacaram que houve formação docente (E6), adaptação de materiais (E8) e maior conversa entre professor e aluno com deficiência (E7) como fatores relevantes nesse processo de mudança e facilitadores da inclusão. Salerno, Silva e Araújo (2022), ao entrevistarem estudantes de graduação em EF, destacaram as transformações da área,

a necessidade de formação de professores e de adaptação de materiais e espaços para atender às PCD.

CONCLUSÃO

Conclui-se que já existia propostas de inclusão das PCD na EF dos entrevistados, entretanto, cada instituição adotava uma forma de trabalho, que foi inclusiva para os entrevistados 1,3,7 e 8 ou excludente para os entrevistados 2, 4, 5 e 6. Nota-se que ainda que haja a diferença de idade, o que traz diferentes momentos do processo de inclusão, ainda existe a contradição quando o objetivo é a participação efetiva dos alunos e alunas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALONSO, E. M.; CARVALHO, C. L. de; ARAÚJO, P. F. de; SALERNO, M. B. Inclusão na educação física escolar na concepção dos escolares com deficiência visual. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, p. e020008, 2020. https://doi.org/10.20396/conex.v18i0.8656129

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Autores Associados, 1999.

SALERNO, M. B.; SILVA, D. S.; DE ARAÚJO, P. F. Leisure for people with disability: perceptions of undergraduate students in physical education. **Journal of Physical Education**, v. 33, n. 1, p. e-3316, 2022. https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v33i1.3316

OS AVANÇOS E OBSTÁCULOS EM RELAÇÃO AO DIREITO À ACESSIBILIDADE EM ACADEMIAS DE GINÁSTICA NO ÂMBITO DO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA[1]

THE ADVANCES AND OBSTACLES REGARDING THE RIGHT TO ACCESSIBILITY IN GYMNASIUMS UNDER THE SCOPE OF THE STATUTE OF PERSONS WITH DISABILITIES

AVANCES Y OBSTÁCULOS COM RELACIÓN COM EL DERECHO A LA ACCESIBILIDAD COM LAS ACADEMIAS DE GIMNASIA COM EL MARCO DEL ESTATUTO DE LA PERSONA COM DISCAPACIDAD

José Valter Da Silva Cruz Neto
Universidade Do Estado Do Pará – UEPA
Anibal Correia Brito Neto
Universidade Do Estado Do Pará - UEPA

INTRODUÇÃO

De acordo com a "Pesquisa Nacional de Saúde", realizada em 2019, estimou-se que 8,4% da população brasileira de 2 anos ou mais de idade, isto é, 17,3 milhões de pessoas, apresentavam algum tipo de deficiência relacionada a pelo menos uma de suas funções (IBGE, 2021).

Embora muito se tenha avançado no que se refere às garantias da pessoa com deficiência, sobretudo, no período posterior à promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, inclusive, com a instituição do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), ainda é possível constatar, entre outras privações, a falta de acessibilidade em academias de ginástica, sejam elas localizadas em espaços públicos (PAULO; MARQUES; SILVA, 2022), ou privados de uso coletivo (RAZUCK *et al.*, 2021).

Segundo o recente "Guia de Atividade Física para a População Brasileira", de autoria do Ministério da Saúde (2021), a pessoa com deficiência, apesar das dificuldades vivenciadas, precisa encontrar formas de praticar atividade física.

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro para a sua realização.

Portanto, o presente estudo analisou os dispositivos normativos contidos no Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, a fim de identificar os avanços e obstáculos em relação ao direito à acessibilidade em academias de ginástica previstos nesta legislação específica.

Trata-se de pesquisa configurada como documental, conforme classificação proposta por Gil (2017). Devido o material catalogado se expressar na forma de lei, a análise se valeu dos subsídios teórico-metodológicos da análise de conteúdo.

RESULTADOS

No que se refere ao direito à acessibilidade em academias de ginástica, no âmbito do Estatuto da Pessoa com Deficiência, no capítulo "da igualdade e da não discriminação", o Art. 4º, §1º, inclui, de maneira genérica, que qualquer forma de recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas, será enquadrada como uma espécie de discriminação.

Em título exclusivo, referente à acessibilidade, é indicado que a concepção e a implantação de projetos voltados a serviços, equipamentos e instalações, abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade, ou seja, a garantia de espaços que possam ser usados por todos é adotada como concepção fundamental.

Quanto ao atendimento das regras de acessibilidade, a legislação em tela direciona às entidades de fiscalização profissional das atividades de Engenharia/Arquitetura e aos órgãos públicos responsáveis pelo licenciamento e certificação, a confirmação do preenchimento de tais requisitos.

No campo específico do "Direito à Cultura, ao Esporte, ao Turismo e ao Lazer", área em que as academias de ginástica são enquadradas no âmbito da atividade econômica, o entendimento da pessoa com deficiência como um praticante ativo de atividades físicas e esportivas é relegada pela ideia desse indivíduo como um mero ouvinte, espectador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as indicações sobre acessibilidade se apresentem de modo genérico, voltadas a todos os serviços, equipamentos e instalações, pode-se inferir que tais designações são suficientes para afirmar o direito à acessibilidade em academias de ginástica no âmbito do

Estatuto da Pessoa com Deficiência, o que recoloca uma questão recorrente na formação social brasileira, a trágica dissonância entre o prescrito nas legislações e o realizado na vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

IBGE. **Pesquisa nacional de saúde:** 2019: ciclos de vida: Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PAULO, B. L. de A.; MARQUES, T. J. B. de S.; SILVA, K. dos S. Análise de estruturas de academias ao ar livre em Teresina–PI. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 16, 2022.

RAZUCK Y. R. *et al*. Acessibilidade para cadeirantes em academias de ginástica da zona sul da cidade do rio de janeiro. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 71-80, jan./jun., 2021.

PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES QUANTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PERCEPTION OF STUDENTS AND TEACHERS REGARDING INCLUSIVE EDUCATION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES Y PROFESORES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Sebastião Carlos dos Santos Carvalho
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Leiliane Souza Morais
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Woshington Jesus Teixeira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Nelsa Luzia Teixeira, em Guanambi- BA. O objetivo principal foi compreender a percepção de alunos e professores sobre a educação inclusiva nas aulas de educação física, principalmente no que diz respeito à participação e aos desafios enfrentados por alunos e professores na educação básica do ensino fundamental nas séries iniciais. O interesse pelo objeto de pesquisa surgiu a partir das discussões acessadas nos componentes curriculares: Educação Especial e Educação Física; Libras e do Estágio de Intervenção Supervisionado V.

JUSTIFICATIVA

A temática de Educação Inclusiva foi escolhida com base nas experiências acadêmicas, políticas e sociais vividas pelos autores durante sua formação e estágios em educação básica. Observou-se a negligência em relação aos alunos com deficiência, especialmente nas aulas de educação física, e a falta de preparo dos educadores. A pesquisa investiga a percepção de professores e alunos sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física na rede municipal de Guanambi-BA, analisando seus desafios e buscando contribuições para a sociedade.

OBJETIVO

Investigar como ocorre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física na Escola Municipal Nelsa Luzia Teixeira.

Específicos:

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Adotamos uma pesquisa qualitativa com método hipotético-dedutivo, explorando e descrevendo a situação da educação inclusiva em um estudo de caso. Utilizamos a observação participante, entrevistas semiestruturadas com alunos e professores e análise de documentos relevantes da escola. O estudo foi realizado em uma escola municipal com 500 alunos, dos quais 20 possuem deficiências diagnosticadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nossos resultados estão alinhados com os objetivos específicos desta pesquisa. Para caracterizar a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, observamos as atividades por 4 meses. A escola não possui professores licenciados em educação física, e as aulas são conduzidas por pedagogas. Os problemas enfrentados pelos alunos com deficiência incluíam: falta de material adaptado; dificuldade na comunicação entre os pares; preconceito e rejeição por parte de alguns; super proteção por parte de outros. Os professores que ministram as aulas de Educação Física, em relação à educação inclusiva, relataram enfrentar desafios como: Falta de material adaptado; falta de formação específica em Educação Física; conhecimento a respeito das práticas de atividades físicas e esportes adaptados de acordo com as especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados da pesquisa, identificamos a importância de melhorar a infraestrutura e contratar profissionais especializados para promover a inclusão adequada de alunos com deficiência nas aulas de educação física. A inclusão ainda está distante da realidade proposta, o que reforça a necessidade de mais estudos sobre o tema. A educação física desempenha um papel crucial nesse processo, ajudando a promover a integração e a inclusão

social. No entanto, destacamos também o esforço da comunidade escolar em proporcionar um ambiente inclusivo e positivo para todos os alunos, mesmo diante das dificuldades enfrentadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2008. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008.

COSTA, Camila de Moura. Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Dissertação**. São Carlos: UFSCar, 2015. 212 f.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26ª ed.— Petrópolis, RJ: Vozes, p. 09 – 29, 2007.

MUNSTER, Mey de Abreu Van. Inclusão de estudantes com deficiência em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**. Marília, v.14, n.2, p. 27-34, jul./dez., 2013.

ROPOLI, Edilene Aparecida; et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2010.

STRAPASSON, Aline Miranda; CARNIEL, Franciele. A educação física na educação especial. Revista Digital, Buenos Aires, n.104, jan. 2007.

"PROFESSORA/PROFESSOR, PROFISSÃO DE QUEM ESTUDA": FORMAÇÃO CONTINUADA NA E PARA A PERSPECTIVA INCLUSIVA

"TEACHER, PROFESSION OF THOSE WHO STUDY": CONTINUING TRAINING IN AND FOR THE INCLUSIVE PERSPECTIVE

"PROFESOR, PROFESIÓN DE LOS QUE ESTUDIAN": FORMACIÓN CONTINUA EN Y PARA LA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Fabille Mara Assumpção Moreira,
Universidade Federal do Rio de Janeiro. (UFRJ)
Michele Pereira de Souza da Fonseca,
Universidade Federal do Rio de Janeiro. (UFRJ)

Este relato versa sobre a Formação Continuada no Município de Mesquita, região da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2022. O distanciamento físico da escola, devido à pandemia da COVID-19, tornou o retorno ao ambiente escolar ainda mais desafiador para os docentes, educadores de diversas funções na escola e, sobretudo, para os discentes.

A Educação como direito se configura como uma premissa da inclusão. Nesse sentido, o referencial teórico que nos embasa conceitua inclusão de modo amplo, processual, infindável e dialético, contemplando questões de gênero, sexualidade, racialidade, etnia, religiosidade, deficiência, classe social e outros marcadores sociais da diferença. (SAWAIA, 2022; BOOTH; AINSCOW, 2012).

Diante disso, propusemos uma formação continuada nas unidades escolares, sendo estas, locais epistemológicos de conhecimentos (NÓVOA, 1991). Assim, os envolvidos estudam, aproximam e traçam estratégias para tornar o processo de ensino-aprendizagem e as relações de convivência menos angustiantes neste cenário inédito.

Com a temática proposta pela rede, pensamos na formação na e para perspectiva inclusiva, com sentido freireano com educadores(as), e não para eles(as). Com a pluralidade de possibilidades, com pessoas de diferentes áreas do conhecimento, pensamos uma formação que não se restringe às suas atuações técnicas, profissionais, somente, mas que abarque as suas

trajetórias na formação inicial. Assim, pode provocar questionamentos se essas pessoas foram consideradas em suas singularidades, complexidades e potencialidades. (FONSECA, 2021)

Por acreditarmos que a construção coletiva potencializa e torna o processo de estudos mais significativo, a rede municipal de Mesquita intitula as formações como "Professora/Professor profissão de quem estuda", no sentido de aprofundar os desafios enfrentados e aproximar os referenciais teóricos como um aporte para as práticas pedagógicas.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO

O município de Mesquita, com 37 escolas ativas no momento, iniciou a formação em abril de 2022, em 7 delas, inspirada no círculo de cultura Freireano. A ideia de formação proposta é permanente como resultado do conceito da "condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento" (FREIRE, 1997, p. 20).

Ressaltamos falas durante as formações em escolas distintas. Um diretor geral que não era professor e quando chegou à direção, há aproximadamente 6 anos, disse ter sido recebido com "olhares desconfiados sobre a sua capacidade". Ele atribui esse comportamento a dois fatores: o primeiro por não ser professor e ter sua matrícula de nível médio como auxiliar de secretaria e o outro por ser negro e morador da comunidade onde a escola é situada.

Uma professora de Educação Física que percebe que suas aulas não são reconhecidas com cunho pedagógico, sendo desvalorizada frente a outras disciplinas, além de uma merendeira que relata ter se emocionado quando a equipe gestora disse que a formação era para todo mundo e não só para professoras e professores. Que todos eram educadores! E pela primeira vez, ela se sentiu educadora de verdade, como uma professora.

PARA NÃO CONCLUIR

No contexto da formação continuada ser endereçada a todas(os) que atuam na escola, os acontecimentos espontâneos que nos formam a partir de referenciais mais inclusivos do que excludentes, tornam as relações de convivência e aprendizagens menos desiguais. A partir deste breve recorte, apontamos para a necessidade de formações que ampliem o olhar para o sentido da inclusão no espaço escolar, de modo a visibilizar os profissionais que atuam na escola para que sejam percebidos e considerados em suas singularidades.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão:** Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro, Produzido pelo LaPEADE, 2012.

FONSECA, M. Formação Docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. **Revista Aleph,** Rio de Janeiro, p. 42-74, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SAWAIA, B. **As artimanhas da Exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2022.

PROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: O DESAFIO DA INCLUSÃO

ADAPTED PHYSICAL EDUCATION PROJECT: THE INCLUSION CHALLENGE

PROYECTO DE EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA: EL RETO DE LA INCLUSIÓN

Rafaelle de Araujo Lima e Brito,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Cristiane Feitosa Lins Velozo,
Grupo Gênese de Ensino (GGE)
Davy Pimentel Daher,
Grupo Gênese de Ensino (GGE)

INTRODUÇÃO

O presente estudo vem apresentar um relato de experiência de um projeto desenvolvido em uma escola particular localizada em Recife – PE, na disciplina de Educação Física, onde tivemos como principais objetos, a inclusão e os esportes. Segundo Gonzáles e Fensterseifer (2014) e Coletivo de Autores (2012) a Educação Física escolar possui sua função social de oferecer conhecimento aos estudantes sobre as diversas formas culturais do movimentar humano perpassando pela produção de conhecimento de mundo a partir e com a cultura corporal do movimento. Sendo assim o objetivo desse projeto foi: compreender a importância e a consciência da inclusão nas práticas corporais nas aulas de educação física.

O Paradesporto é o esporte desenvolvido para pessoas com deficiência – PCD, no qual foi o principal meio de ligação e construção desse projeto, pois através dos esportes conseguimos facilitar a compreensão dos estudantes sobre a inclusão e possibilitar os mesmos a sentirem no próprio corpo as particularidades da prática adaptada.

Parra et al. (2012) define como inclusão o ato de incluir compreendendo as diferenças das pessoas na sociedade, respeitando todos os seus direitos. Destacando que a sociedade que precisa se adaptar e não ao contrário, inferindo ainda que a escola seria o grande protagonista para esse processo inclusivo e reflexivo acontecer. Já que na escola temos condições de transformar as relações humanas, quebrando preconceitos e paradigmas. Assim, o projeto

ISSN: 2175-5930

permite refletir a necessidade de inclusão na escola e sociedade, incentivando projetos como esse em outras disciplinas.

DESENVOLVIMENTO

O projeto aconteceu na 1ª unidade escolar, com 10 turmas de 7° anos, com um total de 10 aulas, com 2 encontros semanais. O projeto recebeu o nome de Educação Física adaptada: o desafio da inclusão. O mesmo foi se desdobrando dentro das aulas, com teoria e prática. Na primeira aula apresentamos aos estudantes o projeto, dialogando sobre o conceito e origem dos Paradesportos, sobre os tipos de deficiência, inclusão e acessibilidade. Foi encaminhado para casa uma atividade sobre: pesquisar e definir o que seria inclusão social, acessibilidade e PCD. O desenvolvimento da aula foi muito positiva, os estudantes se mostraram bastante interessados, trazendo exemplos e questionamentos. Na aula subsequente, os educandos trouxeram a atividade, realizamos a correção e dialogamos sobre esses conceitos e iniciamos a prática.

As aulas seguiram a lógica de vivenciar Paradesportos como: Futebol de cegos, Basquete em cadeira de rodas, Vôlei sentado, Atletismo e o Goalball. Taffarel et al. (1995) defende que as aprendizagens vão ser desenvolvidas pelas vivências, onde os estudantes vão assimilar o conhecimento e assim fazer as relações críticas, ou seja é imprescindível os momentos de experimentação dentro do projeto. Nesta etapa, os estudantes tiveram uma atividade que consistia em realizar uma entrevista com os pais sobre a temática do projeto, dialogando e criando reflexões em família.

Na culminância, tivemos a visita do Comitê Paralímpico de Recife. Foi um momento muito rico, os estudantes estavam envolvidos, realizaram perguntas e tiveram a oportunidade de fazer a prática do Paradesporto junto com os atletas presentes. Como avaliação final os estudantes realizaram um relato de experiência individual descrevendo como foi participar do projeto, quais sentimentos, aprendizagens e lições eles construíram. E um trabalho em grupo, onde construíram um projeto de inclusão social para uma sociedade mais justa.

As barreiras encontradas para uma PCD são várias, e os estudantes conseguiram perceber essa problemática. E para além disso questionar essas problemáticas para a sociedade. Onde é notório que o processo de inclusão ainda se encontra em construção (RODRIGUES, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim quando analisamos os trabalhos finais, notamos o crescimento crítico e humano dos estudantes, pois construíram uma consciência de inclusão, respeito e de valorização dos Paradesportos, para uma prática inclusão para além do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. **Dicionário Critico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

PARRA, A. C. *et al*. O desafio da inclusão social no Brasil. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, ano V, n. 9, p. 29-42, jun./dez. 2012.

TAFFAREL, C. H. Z.; ESCOBAR, M. O.; FRANÇA, Tereza Luiza de. Organização do tempo pedagógico para a construção. Estruturação do conhecimento na área de educação física e esporte. **Motrivivência**, ano VII, n. 8, p. 124-133, dez. 1995.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas**. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, p. 73- 81, 2017.

RETRATOS SOCIOLÓGICOS DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O PROTAGONISMO DA EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

SOCIOLOGICAL PORTRAITS OF CHILDREN WITH HIGH SKILLS/GIFTEDNESS AND THE PROTAGONISM OF PHYSICAL EDUCATION

RETRATOS SOCIOLÓGICOS DE NIÑOS COM ALTAS CAPACIDADES/SUPERDOTACIÓN Y EL PROTANONISMO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Ana Carolina Chaves Mateus,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Francis Natally de Almeida Anacleto,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

A Educação Física pode contribuir de forma interdisciplinar e oportuniza a exploração das capacidades de acordo com os interesses dos alunos com Altas Habilidade/Superdotação (AH/SD), não se limitando como uma componente curricular coadjuvante que somente auxilie no processo de desenvolvimento e aprendizagem, mas como uma área protagonista que pode contribuir coletivamente no enriquecimento curricular que contemple a todos e considere suas singularidades.

O presente resumo justifica sua relevância devido a inexistência de trabalhos publicados nas modalidades resumos simples e resumos expandidos nos anais do CONBRACE/CONICE realizados de 2009 a 2019. Ademais, a Educação Física precisa ocupar cada vez mais espaço em discussões que busquem dialogar com as AH/SD (FONSECA; SILVA; PERES, 2021).

O presente estudo tem como objetivo analisar e discutir a partir da literatura revisada os contributos e dilemas pedagógicos nas aulas de Educação Física e sua influência nas características de crianças com AH/SD, à luz do quadro teórico de Bernard Lahire (2004).

[1] O presente trabalho contou com o apoio financeiro do CNPq para sua realização. Edital de N° 001 – Processo PVIE3230-2022

METODOLOGIA

O presente artigo é de cariz exploratório, descritivo e crítico por meio de uma revisão bibliográfica integrativa. Respaldamos o método em Lima e Mioto (2007), cuja proposta visa formar, mediante a organização teórica, procedimentos ordenados dos materiais empíricos são sua técnica elementar.

Delineamos o objetivo e relacionamos os descritores AH/SD com Educação, Crianças e Características. A fim de atender aos Retratos Sociológicos atribuímos os descritores Amigos/Amizade, Ambiente e Família. A pesquisa efetuou-se no Portal de Periódico Capes, onde forma encontrados 110 artigos. A posteriori foram selecionados 20 artigo em português, 06 em espanhol e 03 em inglês, a partir da análise dos títulos, resumos, objetivos, métodos e conclusões; publicados no arco temporal entre 2012-2022, para a leitura completa e fundamentação argumentativa da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As crianças com AH/SD apresentam uma pluralidade de características em diferentes áreas o que conforma a heterogeneidade desse grupo. Todavia, grande parte das pesquisas refere-se a aspectos da cognição, identificação e avaliação deixando uma lacuna em estudos que abordam o desenvolvimento psicológico, a autonomia, as relações interpessoais e familiares (COSTA; BIANCHI; SANTOS, 2022).

Na formação dos indivíduos com AH/SD é difícil falar da escola sem falar da família ou dos amigos, assim como falar do ambiente envolve a relação da escola, da família ou a sociabilização, o que reflete na relação de interdependência de todas essas esferas no desenvolvimento desse indivíduo (LAHIRE, 2004).

O ambiente pode impactar de maneira positiva ou negativa na forma como nos relacionamos com nossos pares, cada indivíduo, independentemente de sua capacidade, possui características de personalidade próprias que levam a determinadas necessidades sociais e emocionais devido à situação ou ambiente em que vive. Assim, a Educação Física com o apoio da escola pode proporcionar um ambiente confortável para os alunos com AH/SD, onde eles se reconheçam através da presença dos pares com as mesmas necessidades educacionais, possibilitando uma sensação de pertencimento e desenvolvimento de suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em concordância com o objetivo desse manuscrito abordamos conceitos indispensáveis sobre o fenômeno das AH/SD, os contributos e dilemas pedagógicos na Educação Física escolar, os Retratos Sociológicos das relações interpessoais e do ambiente familiar. Esperamos que o presente resumo traga contribuições significativas para o campo das AH/SD e da Educação Física.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. M.; BIANCHI, A. S.; SANTOS, M. M. O. CARACTERÍSTICAS DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0121, p. 71-88, dez. 2022.

FONSECA, M.; SILVA, S. O.; PERES, M. MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: IDENTIFICANDO LACUNAS E POTÊNCIAS. **RevistAleph**, n. Especial, p. 175-208, jul. 2021.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos: Disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis,** Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, set. 2007.

GTT 9 – LAZER E SOCIEDADE

Comunicações Orais

TÍTULO	AUTORIA
A COLONIALIDADE DO SABER E OS ESTUDOS DO LAZER: DIÁLOGOS SOBRE NEGRITUDE E O LAZER	LUCILENE ALENCAR DAS DORES, JULIANA ARAUJO DE PAULA
A SUBJETIVIDADE DO RECREADOR NA RELAÇÃO DE PERTENCIMENTO À ÁREA	CLEBER MENA LEÃO JUNIOR, ANDRÉ MATTOS BENATTI DE ANDRADE, RONALDO TEDESCO SILVEIRA, RENE SANTOS DO VALE, GIULIANO GOMES DE ASSIS PIMENTEL
A UBERIZAÇÃO É AINDA PIOR PARA O LAZER DELAS	BRUNO MODESTO SILVESTRE, MARCELA NATALIA LIMA DE FIGUEIRÊDO, ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA, SILVIA CRISTINA FRANCO AMARAL
AS DISCIPLINAS RELACIONADAS AO LAZER NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PANORÂMA	FERNANDO RESENDE CAVALCANTE, ARI LAZZAROTTI FILHO
AS PARTICULARIDADES DO ESPORTE ORIENTAÇÃO PELA PERCEPÇÃO DE ATLETAS NORDESTINOS: UMA ETNOORIENTAÇÃO NORDESTINA	ALLANA JOYCE SOARES, GIULIANO GOMES DE ASSIS PIMENTEL, PATRÍCIA DO SOCORRO CHAVES DE ARAÚJO
COLÔNIA DE FÉRIAS NO CAMPUS: DA FORMAÇÃO À AÇÃO E VICE-VERSA	FLÁVIO MARQUES VIEIRA, MARCELO DOS SANTOS LANA, FLÁVIA DA CRUZ SANTOS
CONSUMO DE DROGAS E LAZER: ANÁLISE DAS DINÂMICAS SOCIAIS DE UMA CASA NOTURNA NO RIO DE JANEIRO	RAFAEL MARQUES GARCIA
DIA MUNDIAL DO LAZER NA CIDADE DE PINHEIRO-MA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	MILLENA DE MIKELY PEREIRA BRITO, LAVÍGNIA DAS GRAÇAS MARINHO, ELENICE DE JESUS DIAS PRIVADO, NERIÃ DE JESUS FERNANDES DIAS, ELAYNNE SILVA DE OLIVEIRA
ESBOÇO DE UMA MATRIZ ANALÍTICA DA LÓGICA INTERNA DAS ATIVIDADES RECREATIVAS A PARTIR DA TEORIA DA PRÁTICA DA RECREAÇÃO	HANI ZEHDI AMINE AWAD, GIULIANO GOMES DE ASSIS PIMENTEL
ETNOSABERES E DANÇA NOS TEMPOS DE LAZER DA ESCOLA	KHELLEN CRISTINA PIRES CORREIA SOARES, PERI EMERSON SILVA CUNHA

ISSN: 2175-5930

FESTIVAL DE LAZER CEFIS – UNIVASF: UMA EXPERIÊNCIA ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE	BRUNO DE OLIVEIRA E SILVA, ANGELICA SILVA DE LIMA MICENA, CHRISTIANE GARCIA MACEDO
LAZER COMO AÇÃO PROVOCADORA, É POSSÍVEL?	DENISE FALCÃO, JOSUÉ DA SILVA FERNANDES
LAZER E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: CONTROVÉRSIAS E ASSOCIAÇÕES NA ENTRADA EM CAMPO EM UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA	JANAÍNA FONTES, GUILHERME DE OLIVEIRA GONÇALVES, VÍTOR FIGUEIRA PIRES, BRUNA TASSIANE DOS SANTOS PONTES, SOFIA COVELLO DA ROCHA, RAQUEL DA SILVEIRA
LAZER EM REDE: GORDOFOBIA E RESISTÊNCIA DE CORPOS PLUS SIZE	DAYANE RAMOS DÓREA, VIVIANE ROCHA VIANA
MAPEAMENTO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS DE LAZER: AÇÕES, PARTICIPAÇÕES E ADERÊNCIAS	CAROLINA CANEVA DA SILVA, GIOVANNI BENEDITTO, CAUÊ SOARES, MARZO VARGAS DOS SANTOS, ANDRESSA VIEIRA ALLET, RAQUEL DA SILVEIRA
O “BABA DO VINHO”: FUTEBOL E LAZER NA SEMANA SANTA EM SALVADOR-BA	FRANCISCO DEMETRIUS LUCIANO CALDAS, BRUNO OTÁVIO DE LACERDA ABRAHÃO
O LAZER E A RODA DE CAPOEIRA DO MERCADO EM FLORIANÓPOLIS: REFLEXÕES SOBRE A OCUPAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO	SAMARA ESCOBAR MARTINS, ALCYANE MARINHO
OS EFEITOS DE SENTIDO DO BRINCAR EM CAPITÃES DA AREIA: UM RECORTE DO PERSONAGEM PROFESSOR	GIULIA FAGIONATO PEIRA RUFFINO, DENISE APARECIDA DE PAULO RIBEIRO LEPPOS, GISELLE HELENA TAVARES
OS ESPAÇOS PÚBLICOS DE LAZER NO PEDAÇO CIDADE JARDIM NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA	ANÁRIO DORNELLES ROCHA JUNIOR, RICARDO FELIPPE DA SILVA ABDON,, LUCAS RAPHAEL BENTO E SILVA
OS JOGOS ESCOLARES DE SANTA CATARINA/BRASIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PELO LAZER	LUIZ ADROALDO DUTRA RODRIGUES, CINTHIA LOPES DA SILVA, LILIA APARECIDA KANAN
PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS SOBRE O LAZER.	DANILO POLIZER DE OLIVEIRA, LUCIENE FERREIRA DA SILVA
POLÍTICAS PÚBLICAS DE LAZER DA CIDADE DO RECIFE: LIMITES E POSSIBILIDADES	ELVYS FYCHER MARINHO DE ALMEIDA, ALAN QUEIROZ DA COSTA

PRÁTICAS CORPORAIS DO LAZER NO PARQUE DA MACAQUEIRA E TOCA DA AREIA: UMA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO ESTADUAL DE JACOBINA-BA	MARIA DA CONCEIÇÃO SANTOS VELOSO, AURILENE ALVES MORAES, ANGÉLICA SILVA DE LIMA MICENA
QUANDO E ONDE TERMINA O TRABALHO? PARA A CRÍTICA DO LAZER NO SÉCULO XXI	BRUNO ASSIS DE OLIVEIRA, EDSON MARCELO HUNGARO
REVISÃO DE LITERATURA ENTRE LAZER E ESCOLA: INTERFACE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	DIEGO DE DEUS MOURA, KLEILTON NASCIMENTO PEREIRA, FABIANO ELOY ATÍLIO BATISTA
SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS: UM OLHAR A PARTIR DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS	ANA VALÉRIA LIMA REIS, ROSE MÉRI SANTOS DA SILVA
“SUPER MARX”, O JOGO: O LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CINTHIA LOPES DA SILVA, MARCO AURÉLIO RODRIGUES JUNIOR, WILLIAM APARECIDO DA SILVA
TCHIBUM! O LAZER BALNEAR NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM DO PARÁ - COM VISTAS A UMA CARTOGRAFIA	PATRÍCIA DO SOCORRO CHAVES DE ARAÚJO, ANDRÉA SANTOS AZEVEDO, MAURILA FERREIRA SARMENTO

ISSN: 2175-5930

A COLONIALIDADE DO SABER E OS ESTUDOS DO LAZER: DIÁLOGOS SOBRE NEGRITUDE E O LAZER

THE COLONIALITY OF KNOWLEDGE AND LEISURE STUDIES: DIALOGUES ABOUT BLACKNESS AND LEISURE

LA COLONIALIDAD DEL SABER Y EL OCIO: DIÁLOGOS SOBRE LA NEGRIDAD Y EL OCIO

Lucilene Alencar das Dores[1],
Instituto Federal de São Paulo - (IFSP)
Juliana Araujo de Paula[2]
Instituto Federal de Brasília (IFB)

INTRODUÇÃO

Neste texto destacamos os principais apontamentos de uma pesquisa cujo objetivo foi realizar um levantamento bibliográfico da produção teórica do campo dos Estudos do Lazer a fim de analisar como a temática racial é tratada nas produções no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGIEL/UFMG), considerando a presença da colonialidade do saber que marca a produção do conhecimento.

A pesquisa adotou como pressuposto o arcabouço teórico do pensamento decolonial que aponta a existência, ainda na atualidade, dos vestígios do projeto colonial por meio da colonialidade[3]. A invasão das terras brasileiras pelos portugueses bem como a dominação de corpos e culturas de quem habitava o Brasil, fazem parte do projeto de poder que, mesmo com o término do processo de colonização, permanecem presentes no contexto social, cultural, político e acadêmico-científico.

[1] Docente do IFSP com afastamento remunerado para participação em programa de pós-graduação stricto sensu (doutorado)
[2] Bolsista CAPES (doutorado)
[3] O termo colonialidade pode ser entendido "como um padrão ou uma matriz colonial de poder que, com base na naturalização de determinadas hierarquias (territoriais, raciais, epistêmicas, culturais e de gênero), produz subalternidade e oblitera conhecimentos, experiências e formas de vida daqueles/as que são explorados/as e dominados/as" (TONIAL; MAHEIRIE; GARCIA JÚNIOR, 2017, p. 18).

Na produção do conhecimento, a colonialidade do saber evidencia a dimensão epistêmica do poder, sendo um aspecto constitutivo e não derivado pois "refere-se ao efeito de subalternização, folclorização ou invisibilidade de uma multiplicidade de saberes que não responde às modalidades de produção do 'saber ocidental' associado à ciência convencional e ao discurso especialista" (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 136).

Enquanto pesquisadoras do campo dos Estudos do Lazer, voltamos nossos olhares para as produções de conhecimentos sobre o lazer e negritude com o intuito de e reconhecer a potência do Movimento Negro na construção de saberes para o enfrentamento da colonialidade do saber e do racismo. Assim, em diálogo com a discussão de Gomes (2017), buscamos compreender como o lazer relaciona-se com a negritude, trazemos à cena os conhecimentos produzidos pelo Movimento Negro e a sua relevância para a discussão étnico-racial na produção do saber acadêmico-científico.

Para isso, utilizamos o método de pesquisa bibliográfica para levantar os dados e realizar a análise. Por meio de uma pesquisa no sistema de biblioteca digital da UFMG identificamos as teses e as dissertações defendidas no PPGIEL, de dezembro de 2008 até dezembro de 2022, a partir de um duplo movimento: mapear os trabalhos específicos sobre a questão racial e que revelavam esse recorte pelo título e; identificar os trabalhos que abordam as práticas sociais de lazer como um espaço de protesto, demarcação das diferenças, opressões, desigualdades através dos vínculos ancestrais e/ou culturais com o povo negro. A pesquisa no repositório da UFMG culminou na seleção de quinze trabalhos: Costa (2013); Costa (2017); Felizardo Junior (2017); Ferreira (2021); Jesus (2015); Kanitz (2011); Melo (2013); Nigri (2014); Nunes (2020); Palhares (2017); Ramos (2022); Sousa (2021); Souza (2016); Viana (2013) e Viana (2021). Após esse processo, iniciamos o estudo dos debates implícitos/ explícitos da questão étnico-racial nas referidas produções.

A LUTA CONTRA HEGEMÔNICA DA POPULAÇÃO NEGRA

A história de violência a qual foi, e ainda é submetida a população negra no Brasil repercute em diferentes dimensões, incluindo aí as questões relativas à produção de conhecimento. Somos um país que vive cotidianamente as marcas do racismo estrutural e de todas as mazelas e consequências que afetam o viver da população negra, que tem, inclusive, suas narrativas historicamente contadas por diversas vozes.

Diante disso, Gomes (2017) revela que o Movimento Negro contribuiu, entre outros aspectos, para a construção de uma interpretação histórica contra hegemônica para se compreender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora africana. Sendo assim, podemos entender que a luta contra hegemônica reverbera também nos discursos e produções acadêmicas revelando um potencial de enfrentamento da colonialidade do saber.

De forma ampliada, os trabalhos analisados carregam em suas argumentações e construções retóricas a possibilidade de discutir a questão étnico-racial a partir ou em diálogo com as narrativas dos sujeitos negros relacionados aos estudos. Para Kanitz (2011) a capoeira possibilita questionar algumas concepções científicas que ideologicamente são permeadas por análises eurocêntricas. "O estabelecimento de diálogos com as fontes afrodescendentes se mostra imprescindível para discernir, com mais procedência, a matriz identitária dessas expressões afro-brasileiras" (p.55).

Nas pesquisas de Costa (2013 e 2017), a partir da análise do grupo estudado e suas relações com o lazer, a autora revela aspectos da história da população negra em Minas Gerais buscando dialogar com produções que trazem à tona uma interpretação da história sobre o olhar dos sujeitos negros. Para a pesquisadora esses grupos sociais "desconstrói a ideia que a sociedade é homogênea e que nela há uma única identidade coletiva por todos, igualmente compartilhada. Ampliando o olhar, é possível perceber e valorizar a diferenciação social e a diversidade cultural" (COSTA, 2017, p.71).

Os trabalhos apresentados denunciam discursos que revelam a resistência do povo negro contra o processo de dominação hegemônico que se faz presente na produção acadêmica por meio da colonialidade do saber. A partir da leitura dos trabalhos, compreendemos que a resistência negra foi e é um movimento amplo que permeia a construção identitária da negritude em diversos espaços sociais, incluindo aqui a as produções acadêmicas que abordam essa temática.

A POLITIZAÇÃO DA RAÇA

No percurso histórico de lutas e resistências, a noção de raça como marca da diferença colonial em relação ao homem branco foi ressignificada e politizada a partir, principalmente, dos chamados movimentos de Negritude e a posterior configuração do Movimento Negro. (GOMES, 2017). Ou seja, compreender-se e afirma-se como negro passou a desempenhar um

ISSN: 2175-5930

papel primordial nos processos de resistência. Nos trabalhos analisados, esses processos de configuração de identidade, de forma geral, aparecem imbricados a participação nas práticas culturais de lazer.

O estudo realizado por Vianna (2013) buscou analisar o processo de construção social das feminilidades de jovens meninas/mulheres e as relações com a violência e o poder nos momentos de lazer em bailes funk. As baladas de funk foram discutidas concebendo o lazer como um tempo/espaço que possibilita o questionamento de identidades preconcebidas. Sendo assim, a vivência do lazer, no caso deste estudo, possibilitou reflexões quanto às construções identitárias de jovens que, por meio das suas práticas sociais, contestam a realidade vivida e resistem às normativas sociais.

No trabalho desenvolvido por Felizardo Junior (2017), o pesquisador se propõe a investigar o que os jovens negros pobres aprendem por meio de uma prática de lazer inscrita na cultura negra e de matriz africana. Como resultados do estudo, foi identificado que da "dança, música, alegria, diversão, nesse lazer, emergem processos educativos [...] que revelam a importância que esse estilo teve e tem na constituição de uma identidade específica compartilhada pelos negros da cidade" (p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise da temática étnico-racial tratada nos trabalhos do PPGIEL/ UFMG, foi percebido que as relações no âmbito das práticas de lazer são marcadas pela história do processo de escravização das negras e negros violentamente trazidos para o Brasil. A partir da leitura dos trabalhos, compreendemos que o lazer relaciona-se com a negritude e traz à cena os conhecimentos produzidos pelo Movimento Negro, no que tange a luta contra hegemônica do povo negro e o entendimento da raça enquanto construção social, o que fortalece a produção de conhecimento alinhada com o enfrentamento a colonialidade do saber.

No contexto da educação, o lazer se faz presente no âmbito cultural, como saber que provoca experiências formativas que colaboram para o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, uma vez que possibilitam a resistência a modelos de permanência da hegemonia social e a reflexão crítica, que podem gerar mudanças na sociedade. Tais modelos dificultam a inserção dos negros na vida social como um todo, seja no sistema de ensino, no mercado de

trabalho e nas relações sociais cotidianas, de maneira a impedi-los de exercerem a sua cidadania.

Dentro dessa perspectiva, as análises desses estudos apresentaram uma diversidade de narrativas, a partir das experiências singulares de seus objetos de pesquisa que, por meio da investigação da negritude, promoveram reflexões acerca da ressignificação dos valores hegemônicos e saberes que ainda prevalecem os discursos acadêmicos que são mantidos pela colonialidade do saber.

REFERÊNCIAS

COSTA, K. T. O. (2013) **Arturos, filhos do Rosário:** nas práticas sociais, uma história que se revela na Festa de Nossa Senhora do Rosário. 2013. 131 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

COSTA, K. T. O. (2017) **Vem que hoje é dia de festa:** Corpo, território e ancestralidade nas festas da Comunidade Quilombola Carrapatos da Tabatinga – Bom Despacho, MG. 2017. 135 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FERREIRA, Mateus Marçal. **Carnaval e resistência cultural negra:** o bloco Afro de rua Angola Janga. 2021. 84 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

GOMES, N. L.(2017) **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2017.

FELIZARDO JUNIOR, L. C.(2017). Na Encruzilhada do Soul: lazer, educação, dança e transgeracionalidade na metrópole. 238 f. Tese. (Doutorado em Estudos do Lazer), Escola de Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

JESUS, L. F. (2015) **A capoeira no período da ditadura militar (1964-1985) no contexto de Belo Horizonte – MG**: Diálogos acerca dos processos de resistência e enquadramento na prática da capoeiragem. 2015. 72 f. Dissertação (Mestrado em 22 Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2015.

KANITZ, R. C. M..(2011) **Capoeira Angola na favela:** juventudes, sentidos e redes sociais. 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

MELO, V. T. (2013) **História da capoeira de rua em Belo Horizonte (1970-1990):** manifestação cultural, lazer e política na sociedade moderna. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

NIGRI, B. S. (2014) **O samba no terreiro:** música, corpo e linguagem como prática cultural – apontamentos para o campo do lazer. Belo Horizonte: EEFFTO/UFMG, 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer), Escola de Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PALHARES, L. R. (2017) **O berimbau ensina!** O segredo de São Cosme quem sabe é São Damião, camará....2017. 168 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer), Escola de Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

RAMOS, Danilo da Silva. **Resistir para se divertir, se divertir para existir:** "os selvagens divertimentos" das pessoas negras em Salvador (BA) na virada do século (1890-1910). 2022. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

RESTREPO, Eduardo.; ROJAS, Alex. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colômbia: Universidad del Cauca, 2010.

SOUZA, D. A. De. (2016) Campo de mandinga: presentificação estética, ética e política na Capoeira Angola. 2016. 210f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer), Escola de Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JÚNIOR, Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v.16, n.1, p. 18-26, 2017.

VIANNA, I. F. (2013) **Mulheres Negras e baile funk:** sexualidade, violência e lazer. 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

VIANA, Iara Pires; VIANA, Rosane Pires. Olhares cruzados: uma revisão bibliográfica sobre a mulher negra e o cinema em chave interseccional. **Revista Nós - Cultura, Estética e Linguagens**, Goiás, v. 4, n. 2, p. 264-274, 2019. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revistanos/article/view/9521. Acesso em 24 de jul. 2021.

A SUBJETIVIDADE DO RECREADOR NA RELAÇÃO DE PERTENCIMENTO À ÁREA[1]

THE RECREATOR'S SUBJECTIVITY IN RELATION TO BELONGING TO THE AREA

LA SUBJETIVIDAD DEL RECREADOR EM RELACIÓN COM LA PERTENCENCIA AL AREA

Cleber Mena Leão Junior
Universidade Estadual de Maringá - (UEM)
André Mattos Benatti de Andrade
Centro Universitário de Jaguariúna - (UniFAJ)
Max Planck - (UniMAX)
Ronaldo Tedesco Silveira
Faculdade UNINA
Rene Santos do Vale
Universidade Paulista - (UNIP)
Giuliano Gomes de Assis Pimentel
Universidade Estadual de Maringá - (UEM)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos dados nacionais sobre o perfil do recreador brasileiro, com o objetivo de compreender a interface entre objetividade e subjetividade na práxis em recreação[2]. Recreador, segundo a Associação Brasileira de Recreadores (ABRE, 2004): é aquele que interage com pessoas, sobretudo com grupos, diretamente. Este traduz a cultura elaborada em atividades de recreação e lazer capazes de atrair e mobilizar pessoas sob a forma de programações fixas, regulares ou de eventos, dispondo para isso, da sua capacidade de sintonizar com o gosto do público. Devem gostar de gente e de cultura e ainda, ter presente a sensibilidade da ludicidade e a capacidade de interpretar as expectativas do grupo, desenvolvendo na sua plenitude a ação pedagógica e didática do educador "não formal".

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) para sua realização.
[2] Pesquisa de Tese de Doutorado em andamento na Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL na Linha de Pesquisa Práticas, Políticas e Produção do Conhecimento em Educação Física / Grupo de Estudos em Lazer (GEL).

Todavia, o que os recreadores pensam a respeito de si mesmos? Cabe frisar que pesquisas que tentam estabelecer o perfil dos recreadores não são uma novidade, haja vista, os estudos de Pimentel (2002), Delgado (2003), Arruda (2018) entre outros. Em termos diferenciados a tais pesquisas, essa pesquisa vem se constituindo sobre os pressupostos da Teoria da Prática Recreativa (PIMENTEL, SANTOS, AWAD, 2020) que tem como premissa abstrair o conhecimento do cotidiano profissional como ponto de partida para a práxis sistematizada, isto é, uma teoria da ação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este é um estudo descritivo, de corte transversal, baseado em dados secundários. A fonte para as análises foi o banco de dados[3] primários pertencente à Associação Brasileira de Recreadores (ABRE), protegido em repositório da instituição e com consulta livre aos principais resultados.

A planilha completa, de acesso restrito, apresenta informações em relação a diferentes variáveis, entra as quais destacamos: [1] pessoais (sexo; raça; idade; residência; estado civil), [2] de formação (escolaridade; influenciadores da carreira; cursos de capacitação; formas de busca por informação); [3] profissionais (contratação; remuneração; apelido de trabalho; área de atuação; especialidade; carga horária; histórico de trabalho) e [4] compreensões teórico-metodológicas (nomenclaturas; terminologias; público). Esses dados primários do estudo "O perfil do recreador brasileiro" (ANDRADE et al, 2020) foram coletados remotamente entre maio e agosto de 2020, um total de 634 respondentes, os quais anuíram com o estudo.

Em relação ao conjunto de elementos empíricos que podemos associar com tais dados, nos detivemos em categorizar as informações de perfil profissiográfico.

RESULTADOS E DISSCUSSÕES

Participaram desta pesquisa 58,68% recreadoras do sexo feminino, 41,17% recreadores do sexo masculino e 0,16% que não quiseram responder o seu sexo (uma pessoa). Em relação ao seu estado civil, 5% são divorciados; 10% estão em união estável; 27% são casados; 57% estão solteiros. Em relação à idade 26,18% tem entre 35 a 44 anos; 29,65% tem entre 19 a 14

[3] https://www.abrerecreadores.com.br/pesquisa

anos; e 35,65% tem entre 25 a 34 anos. Em relação ao tempo de trabalho, 3% trabalham há mais de 30 anos; 15% de 20 a 29 anos; 16% de 9 a 10 anos; 18% de 11 a 14 anos; 24% de 15 a 19 anos; 26% de 6 a 8 anos; 27% de até 1 ano e de 1 a 2 anos; 44% de 3 a 5 anos trabalhando com recreação.

A distribuição das respostas por região está apresentada abaixo:

Quadro 1 – Respondentes por Região

NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO-OESTE	TOTAL
46	122	369	79	18	634
7,3%	19,2%	58,2%	12,5%	2,8%	100%

Fonte: autores da pesquisa.

Em relação a cada unidade da federação, embora São Paulo represente 21,85% da população nacional[4], dali adveio a maior quantidade de respondentes (43,85%). Isso pode ser inferido pela tradição de serviços profissionais em recreação alimentada pela concentração socioeconômica nessa unidade da federação. Porém, a acessibilidade dos pesquisadores ao mercado paulista pode ser uma variável plausível para essa possível anomalia.

Um bloco de questões do estudo tratou da forma como esses profissionais se nomeiam. A utilização de alcunhas por recreadores ocorreu em 77,13% e os recreadores que não usam está em 22,87%. Dos 77,13 que utiliza alcunha, 59,10% não utilizam o indicador “tio/tia” e 40,90% utilizam o indicador “tio/tia”. Ambos carregam características atribuídas à profissão. Porém, aquele que se utiliza o termo tio, são animados, sorriem, estão vestidos infantilmente e mostram-se manipuladores (afinal, é preciso ter domínio do grupo). Já aqueles que não utilizam alcunha, trabalho um público diferente, que não veem a necessidade e nem o motivo para utilização de alcunha, eles vão diretamente ao nome próprio do recreador.

A definição da subjetividade se apresenta através de categorias capazes de expressar, na unidade simbólico-emocional, a mobilidade e diversidade da experiência dos indivíduos e dos grupos sociais. É essa unidade simbólico-emocional que define ontologicamente os fenômenos significados como subjetivos. Tal unidade caracteriza os sentidos subjetivos, que representam um processo constante que define a qualidade da experiência vivida: não são os fatos concretos que definem tal qualidade, mas as produções subjetivas, tanto individuais como sociais, que emergem no curso de uma experiência humana. Entre os fatos objetivos de uma

[4] https://www.luis.blog.br/populacao-do-brasil-estados-e-regioes-dados-do-ibge.html

ISSN: 2175-5930

experiência vivida e seus sentidos subjetivos, não existem relações diretas nem lineares. Ambas as dimensões da subjetividade, social e individual, integram-se reciprocamente e de forma recursiva nas configurações subjetivas sociais e individuais (REY, GOULARTI; BEZERRA, 2016.

Um primeiro aspecto frente aos atributos antroponímicos dos sujeitos foi 44 indivíduos (8,99%) dessa subamostra se nomear pelos diminutivos do prenome. Já a tendência mais forte consistiu em se considerar a construção do pseudônimo (a exemplo de muitos artistas e atletas de futebol) como uma característica do profissional. Mesmo que essa estrutura de autorrepresentação pareça variar conforme a especificidade de intervenção na recreação, ainda assim, a presença de apelidos e de tratamento ao prenome precedidos por tia/tia são achados importantes.

Na língua portuguesa, a construção social das alcunhas é objeto relevante para a relação entre modos de subjetivação e comunicação. Um exemplo são os topônimos, isto é, a identificação das pessoas pelo lugar de origem. A produção de apelidos também possui raízes lúdicas, mas por vezes aplicáveis a conotações negativas tanto nos insultos quanto no bullying (RIBEIRO, 2019).

Embora não tenhamos encontrado produção acadêmica que trate das alcunhas de recreadora(e)s, a nosso ver essa é uma lacuna deixada por um entendimento monolítico de que tais identificações sejam uma forma de alienação. Esse tipo de interpretação pode ser extraído da crítica feita por Freire (1997) sobre a precarização sexista do trabalho docente, uma vez que "tia" insinuaria que a função da mulher na educação é ser alguém que cuida da criança, a exemplo de um parente:

> O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente

> professora, mesmo num trabalho a longa distância, "longe" dos alunos. (FREIRE, 1997, p. 9)

Também há as abordagens que pensam essas nomeações como uma forma de estigmatização, como chamar alguém de "tiazinha" ou "tiozão" em uma perspectiva etarista (CRUZ; FEIX, 2019). Outro argumento para evitar alcunhas ou ter "tio/tia" como forma de tratamento é alimentado pela denúncia lançada por Marcellino (2001) aos "cínicos bobos da corte", os quais seriam os animadores que disfarçam as carências de formação e de recursos com um sorriso forçado e uma alegria superficial. Dentro desse alerta está a questão da violência simbólica que esses profissionais sofrem em se adequar a um estereótipo de recreadores, como se estivessem vendendo a personalidade.

Como é recorrente em 77,13% a presença de alcunha entre a amostra do estudo, esse é um forte marcador do perfil profissiográfico. A informalidade decorrente dessa forma de identificação, especialmente quando o tratamento tia/tia se dá entre recreadores para diferenciá-las das professoras no contexto da educação infantil. Não obstante essas considerações críticas, por outro lado, no contexto de outros nichos da recreação, há positividade na adoção de apelidos e até mesmo de se adotar tio/tia como tratamento. Na literatura específica da recreação (RODRIGUES; MARTINS, 2002), é muito comum que os agentes se batizem como tio/tia acompanhado de alcunha e isto parece ser justamente uma forma de preservação da identidade privada. Ademais, especialmente no contexto hoteleiro um 'nome fantasia' marcante vem ao encontro da força imaginária desse grupo profissional como dotado de criatividade e bom-humor (COSTA; TAHARA; CARNICELLI FILHO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso dos dados apresentados no estudo diferentes matrizes analíticas evocam as tensões que recaem sobre os grupos profissionais identificados por tio/tia. Nota-se então, que essa relação não é banal, mas sim, uma relação pouco estudada. Por outro lado, parece haver uma incorporação significativa de recreadoras (53,50%) e de recreadores (46,50%) dessa forma de tratamento na língua portuguesa. Afinal, a dimensão informal estaria mais para uma forma de aproximação marcante com o público ou derivaria de uma precariedade de capitais (econômico, social, cultural) dos recreadores? Por isso, nossa exegese desses resultados

demanda novos estudos para tratar mais acuradamente da dimensão antroponímica, considerando a diversidade do repertório de nomes como o recreador se identifica individual e coletivamente.

REFERÊNCIAS

ABRE – Associação Brasileira de Recreadores [conceito de recreação 2004]. Disponível em: https://www.abrerecreadores.com.br/sobre. Acesso em: 25 abr. 2023.

ANDRADE, A. M. B. *et al.* O perfil do recreador brasileiro [Banco de Dados]. Maringá: Associação Brasileira de Recreadores (ABRE). 2020. Disponível em: https://www.abrerecreadores.com.br/pesquisa. Acesso em: 18 de fev. de 2023.

ARRUDA, L. S. G. **Perfil e trajetória de recreadores:** uma análise da atuação profissional no mercado de trabalho. 2018. p. 184. (Dissertação de Mestrado) — Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. 2018.

COSTA, C. S.; TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. Recreação em hotéis: a concepção de hóspedes e monitores recreacionistas. **Licere**, v. 14, n. 3, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/757. Acesso em: 18 de fev de 2023.

CRUZ, E.; FEIX, I. Juventude e velhice: ritualização e classificação do tempo na publicidade. **Entremeios**. v. 15, n. 1, p. 1-15, 2019. Disponível em: http://entremeios.com.puc-rio.br/media/10 CRUZ juventude.pdf. Acesso em: 18 de fev de 2023.

DELGADO, M. Conteúdos culturais do lazer: presença e aplicabilidade na hotelaria. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d´Água, 1997.

MARCELLINO, N. C. Políticas de lazer – mercadores ou educadores? Os cínicos bobos da corte. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e esporte:** políticas públicas. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

PIMENTEL, G. G. A. Profissional do lazer, quem és tu? Representações sociais e características de trabalhadores do lazer. **Motus Corporis**, v. 9, n. 2 p. 82-90, 2002.

PIMENTEL, G. G. A.; SANTOS, S.; AWAD, H. Z. A.; Recreação na encruzilhada entre teoria (do lazer) e intervenção (na Educação Física). In: MARTINS, R. L. D. R; (Org.). **Desafios contemporâneos para a Educação Física brasileira.** Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 182-201.

REY, F. G.; GOULART, D. M. BEZERRA, M. S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), s54-s65, dez. 2016

RIBEIRO, A. A. M. **Os jogos:** insultos verbais entre estudantes. Curitiba: Editora Appris, 2019.

RODRIGUES, L. G. C.; MARTINS, João Luiz. **Recreação:** trabalho sério e divertido. São Paulo: Ícone, 2002.

A UBERIZAÇÃO É AINDA PIOR PARA O LAZER DELAS[1] [2]

UBERIZATION IS EVEN WORSE FOR WOMEN'S LEISURE

LA UBERIZACIÓN ES AÚN PEOR PARA EL OCIO DE LAS MUJERES

Bruno Modesto Silvestre,
Universidade de Pernambuco - (UPE)
Marcela Natalia Lima de Figueirêdo,
Universidade de Pernambuco - (UPE)
Roberta de Granville Barboza,
Universidade de Pernambuco - (UPE)
Silvia Cristina Franco Amaral,
Universidade Estadual de Campinas - (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

É nítido o aumento da uberização em todo o mundo. De acordo com a Organização Mundial do Trabalho (OIT), o número de pessoas cadastradas em plataformas digitais quintuplicou durante a última década (OIT, 2021). Em tal cenário, o entendimento da dinâmica dessa modalidade de trabalho se torna um elemento importante para a apreensão das recentes transformações laborais e de seus efeitos nas demais esferas da vida cotidiana.

A uberização é compreendida por Abílio (2020) como uma nova forma de centralização, controle e organização da atividade laborativa e abarca diferentes setores econômicos, ocupações, níveis de qualificação, rendimentos e condições de trabalho. Também diz respeito a uma indiscriminada propagação do modelo *just-in-time*, uma forma de trabalho sob demanda, em que os custos e riscos da atividade são transferidos ao trabalhador. Sob este modelo, os trabalhadores se encontram à disposição, mas só exercem a função quando requisitados, de forma automatizada e controlada. Assim, a uberização opera uma mudança sobre o que é ou que não é trabalho, com os trabalhadores podendo passar doze ou mais horas conectados e disponíveis, mas sendo remunerados apenas na exata medida em que exercem a atividade (ABÍLIO, 2020).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.
[2] O título deste trabalho é inspirado no artigo publicado pela "Agência Pública", intitulado "A uberização do trabalho é pior para elas" (DOLCE, 2019).

A atividade de motoristas e entregadores, por exemplo, ganhou evidência em escala internacional. A partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Góes *et al*. (2023) identificaram que o número de pessoas ocupadas no setor de transportes e entregas no Brasil atingiu a marca de 1,7 milhão no terceiro trimestre de 2022. Apesar de serem categorias compostas majoritariamente por homens, observa-se, a partir da generalização da uberização, o crescimento da presença de mulheres em ambas as ocupações. A Nota de Conjuntura 14 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), por exemplo, demonstra que 95,3% dos motoristas de aplicativo e taxistas são homens e 4,7% são mulheres. Entre os entregadores em motocicletas a proporção é similar, 94,1% são homens e 5,9% são mulheres (GÓES; FIRMINO; MARTINS, 2022).

Sob o processo de mundialização do capital e avanço do neoliberalismo, o crescimento do trabalho feminino em diferentes ocupações ocorre de forma contraditória. Mesmo que o número de mulheres em ocupações formais e informais aumente, as modalidades de trabalho são frequentemente as mais precárias, sendo que o trabalho da esfera reprodutiva continua recaindo sobre as mulheres, ampliando as disparidades na composição da jornada de trabalho (NOGUEIRA, 2004).

Para Grohmann (2020), o trabalho em plataformas digitais deve ser situado a partir de mediações de gênero, raça e território. Nessa perspectiva, ao passo que as disparidades da jornada de trabalho entre homens e mulheres se mantém, os elementos de intensificação e precarização do trabalho uberizado tendem a se manifestar de forma mais acentuada para as mulheres (DOLCE, 2019).

Vale destacar que as categorias lazer e trabalho, apesar de distintas, não podem ser compreendidas de forma isolada. Ambas são atividades indissociáveis e compõem, cada qual à sua maneira, a totalidade da organização dos tempos sociais. Nessa perspectiva, é possível afirmar que lazer e trabalho são parte de um mesmo binômio, no qual o movimento de um afeta o movimento do outro (PADILHA, 2003).

É justamente por essas características que, ao se buscar investigar o tempo livre e o lazer de qualquer grupo social, também se faz necessário considerar as especificidades do mundo do trabalho, sobretudo quando se leva em conta que a dimensão laboral, tanto para os homens como para as mulheres, caracteriza-se por ser a atividade que mais ocupa o tempo na vida das pessoas (SILVA; MORENO; VERALDO, 2017).

ISSN: 2175-5930

Desse modo, ao considerar as características do trabalho uberizado, a presente pesquisa teve por objetivo investigar os efeitos dessa forma de trabalho sobre o tempo livre e o lazer de motoristas e entregadoras mulheres que atuam por meio de plataformas digitais.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na realização de entrevistas semiestruturadas com sete trabalhadoras uberizadas da cidade do Recife-PE. Desse total, foram entrevistadas quatro motoristas e três entregadoras cadastradas em diferentes plataformas digitais de trabalho.

Do ponto de vista operacional, além do processo de debate e reflexão a partir dos dados da realidade brasileira e da literatura acadêmica pertinente à temática, foi realizada a análise de conteúdo do tipo categorial por temática (BARDIN, 2011) dos elementos apreendidos e sistematizados durante o trabalho de campo.

No momento de exploração do material, foram elaboradas as categorias propriamente ditas, indicando os elementos que poderiam ser agrupados em cada unidade de análise. Por fim, na etapa de interpretação, os elementos apreendidos das entrevistas foram articulados com as discussões teóricas e com as demais percepções que emergiram do trabalho de campo (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010).

Destaca-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética CAAE nº 17150619.8.0000.540. A realização das entrevistas ocorreu mediante a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do seu aceite por parte das participantes. Os nomes das entrevistadas foram omitidos desde o processo de análise das entrevistas e substituídos por nomes fictícios escolhidos aleatoriamente.

A UBERIZAÇÃO É PIOR PARA O TEMPO LIVRE E PARA O LAZER DAS MULHERES

Ao se analisar as entrevistas realizadas com as motoristas e entregadoras, nota-se que o processo de uberização impõe grandes barreiras para o tempo livre e o lazer dessas mulheres. Afinal, o trabalho feminino também é ocupado pela esfera da reprodução social, aquele realizado em âmbito privado como cozinhar, arrumar, cuidar de crianças e familiares e todas as demais atividades necessárias à manutenção da vida.

Clara é uma jovem entregadora em bicicleta. Começou a atividade nas plataformas no início de 2020. Trabalha por meio do sistema Operador Logístico (OL)[3], na plataforma iFood, em três turnos por dia, das 11h às 23h. No momento da entrevista, relatou não ter dias de folga em sua escala, trabalhava, assim, de domingo a domingo. Clara tem um filho de três anos e tenta se desdobrar para dar conta dos cuidados com a criança, das tarefas domésticas e das 12 horas diárias de trabalho.

P: O que você gosta de fazer no seu tempo livre?

Clara: É muito pouco o meu tempo livre, né? Muito pouco. Eu fico com meu filho, cuido dele.

P: Quando você está no trabalho, ele fica com quem?

Clara: Com a minha mãe. Eu pago ela pra ficar com ele.

P: Em sua casa, quem realiza muitos dos serviços domésticos?

Clara: Eu realizo. Eu realizo sempre [...].

P: E como você faz?

Clara: É com tempo livre, de manhã. Aí quando eu não faço também fica lá às vezes.

P: E o seu ex-marido, ele fica um tempo com o filho?

Clara: Não, não tem contato, não fica. É porque eu tenho muita coisa pra fazer em casa, eu falo que trabalho mais em casa do que trabalho aqui. Tem criança pra cuidar, tem casa, tem um bocado de coisa. Hoje mesmo, eu tive que acordar cedo pra levar ele na escola. Tenho que fazer feira sozinha, tenho que trazer, tenho que vir pra cá, depois tenho que chegar, arrumar ele (Clara, 20 anos – Entregadora *Bike*, 03 de nov. 2022).

A reprodução social está diretamente relacionada ao trabalho feminino sob a lógica do capital (SAFIOTTI, 2013). É justamente sobre o fato de nas sociedades capitalistas ocorrer a subordinação da reprodução social à esfera produtiva, que a opressão de gênero se instaura. A reprodução social diz respeito à atividade vital relacionada à produção de pessoas, que na atual forma de organização societal é encoberta e renegada em termos de valorização, sendo, no entanto, fundamental para os mecanismos de geração e extração de valor (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019).

[3] Os entregadores cadastrados por meio desse sistema têm uma escala de trabalho fixa, intermediada por um terceiro, o OL.

De acordo com Abílio (2020), as longas jornadas são um traço característico da uberização do trabalho. Todavia, é possível observar que o processo de uberização, ao mesmo passo que dissemina a precarização do trabalho, generaliza a condição de "quase-sem" e de "sem-lazer" (MASCARENHAS, 2004) para os trabalhadores que exercem essa atividade, e de forma ainda mais acentuada às mulheres trabalhadoras, vide os exemplos abaixo.

Célia: Assim, eu praticamente não tenho vida. Eu não tenho vida, eu vivo aqui dentro. Entendeu? Eu não tenho vida social, eu trabalho de domingo a domingo.

P: Mas tem algum dia que você fala assim: hoje eu vou folgar?

Célia: Não, toda vez que eu digo que vou folgar, eu não posso, porque eu tenho que levantar isso. Por exemplo, eu tenho um neto. Eu vivo, estava dizendo à minha amiga, eu vivo pouco com o meu neto. Está crescendo, eu estou perdendo. Porque eu tenho que estar aqui dentro para pagar os compromissos (Célia, 54 anos – Motorista, 29 de set. 2022).

P: O que você gosta de fazer de atividade de lazer?

Alexandra: Acredita que eu nem sei mais? Tão cansada que eu fico. O meu pensamento só é comer e dormir. Olha, eu nem as coisas arrumo, moço. Eu deixo tudo lá e vou embora dormir. Isso é a única coisa que eu penso. Meu corpo só pede isso (Alexandra, 21 anos – Entregadora *Bike*, 28 out 2022).

Dessa forma, nota-se que o processo de uberização é ainda pior para o tempo livre e o lazer das mulheres, já que em uma existência cada vez mais tomada pelo trabalho, resta pouco ou quase nada de tempo livre às motoristas e entregadoras entrevistadas. Afinal, como foi possível identificar, além da gestão imediata da sobrevivência, as mulheres ainda precisam lidar com as preocupações constantes relacionadas ao trabalho doméstico e/ou cuidados com os filhos e/ou familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar os efeitos da uberização do trabalho sobre o tempo livre e o lazer de motoristas e entregadoras mulheres. A partir da análise das entrevistas, notou-se que as extensas jornadas, a baixa remuneração e as demais características de precariedade são

traços marcantes e que impactam diretamente as demais dimensões da vida das mulheres que trabalham por meio de plataformas digitais.

Da mesma forma, tendo em vista as condições descritas, constata-se que a uberização do trabalho é ainda pior para o tempo livre e o lazer das mulheres. Afinal, essas trabalhadoras se deparam com toda a gama de atividades ligadas à reprodução da vida sob a sua inteira responsabilidade. Esses elementos evidenciam que investigar os impactos da uberização na relação entre trabalho, tempo livre e o lazer, requer também a compreensão e a análise sobre as desigualdades de gênero.

REFERÊNCIAS

ABILIO, L. C. Uberização: a era do trabalhador *just-in-time*? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 111-126, abr. 2020.

ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%**. Um Manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

DOLCE, J. A uberização do trabalho é pior pra elas. **A Pública**, 28 mai. 2019. https://apublica.org/2019/05/a-uberizacao-do-trabalho-e-pior-pra-elas/. Acesso em: 15 mar. 2023.

FRASER, N. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. **Mediações**, Londrina, v. 14, n.2, p. 11-33, jul/dez. 2009.

GÓES, G.; FIRMINO, A.; MARTINS, F. **Painel da Gig Economy no setor de transportes do Brasil:** quem, onde, quantos e quanto ganham. Carta de Conjuntura, número 55 – Nota de Conjuntura 14. Brasília: IPEA, 2º trimestre de 2022 Disponível em: http://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/. Acesso em: 02 de abr. 2023.

GÓES, G. S. *et a*l. **A proteção social dos trabalhadores da Gig Economy do setor de transporte no Brasil**. Carta de Conjuntura, número 58 – Nota de Conjuntura 16. Brasília: IPEA, 1º trimestre de 2023 Disponível em: https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/wp-content/uploads/2023/02/230215_nota16.pdf. Acesso em: 02 de abr. 2023.

GROHMANN, R. Plataformização do trabalho: entre a dataficação, a financeirização e a racionalidade neoliberal. **Revista Eptic**, v. 22, n. 1, 2020.

MASCARENHAS. F. “Lazerania” também é conquista: tendências e desafios na era do mercado. **Revista Movimento,** Porto Alegre, v.10, nº2, maio/agosto de 2004.

NOGUEIRA, C. M. **A feminização do mundo do trabalho**. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

OIT. **Perspectivas Sociais e de Emprego no Mundo 2021**: O papel das plataformas digitais na transformação do mundo do trabalho Bureau Internacional do Trabalho - Genebra: OIT, 2021. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_830697.pdf. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

PADILHA, V. Se o trabalho é doença, o lazer é remédio? In: MÜLLER, A.; DA COSTA, L. P. **Lazer e trabalho: um único ou múltiplos olhares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 243-266, 2003.

SAFFIOTI, H. **A Mulher na Sociedade de Classes**. 3. ed. Expressão Popular, 2013.

SILVA, L. F.; MORENO, J. C. A.; VERALDO, K. C. Relações com o trabalho. In: STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. **O lazer no Brasil:** representações e concretizações das vivências cotidianas. Campinas: Autores Associados, 2017.

SOUZA JÚNIOR, M. B.; MELO, M. S. T.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 29–47, 2010. DOI: 10.22456/1982-8918.11546.

AS DISCIPLINAS RELACIONADAS AO LAZER NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PANORÂMA[1]

SUBJECTS RELATED TO LEISURE IN PHYSICAL EDUCATION: AN OVERVIEW

ASIGNATURAS RELACIONADAS COM EL OCIO EM LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA VISIÓN GERAL

Fernando Resende Cavalcante,
Universidade de Brasília (UnB)
Ari Lazzarotti Filho,
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XXI, no Brasil, os cursos de Educação Física (EF) têm passado por um impressionante crescimento. De acordo com o Instituto de Pesquisas Educacionais Anysio Teixeira, no ano de 1995, existiam 140 cursos de EF, e em 2019, 1526, o que representa um crescimento de 990%. Essa ampliação, inclusive, fez emergir a demanda de investigações sobre a formação em EF, com diversas pesquisas com o objetivo de analisar as disciplinas que compõem esses cursos e dentre elas, estão as intencionadas a examinar as disciplinas relacionadas com o lazer.

Isayama (2002), identificou nessas disciplinas um destaque para aspectos técnicos e utilitaristas o que impactava na necessidade de um maior adensamento teórico. Já em pesquisas recentes, foi constatado que tais disciplinas ocupam um espaço diminuto dentro da grade curricular dos cursos (CAVALCANTE; LAZZAROTTI FILHO, 2021; ISAYAMA, 2002; MONTENEGRO; MOREIRA, 2014; NASCIMENTO; INÁCIO; LAZZAROTTI FILHO, 2019) e que elas diversificam suas relações com os mais diferentes temas (CAVALCANTE; LAZZAROTTI FILHO, 2021; MONTENEGRO; MOREIRA, 2014), o que, inclusive, é um

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio: da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001; do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Brasília; e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal.

indício de autonomia por parte das instituições de ensino para a elaboração dos seus respectivos currículos (CAVALCANTE; LAZZAROTTI FILHO, 2021).

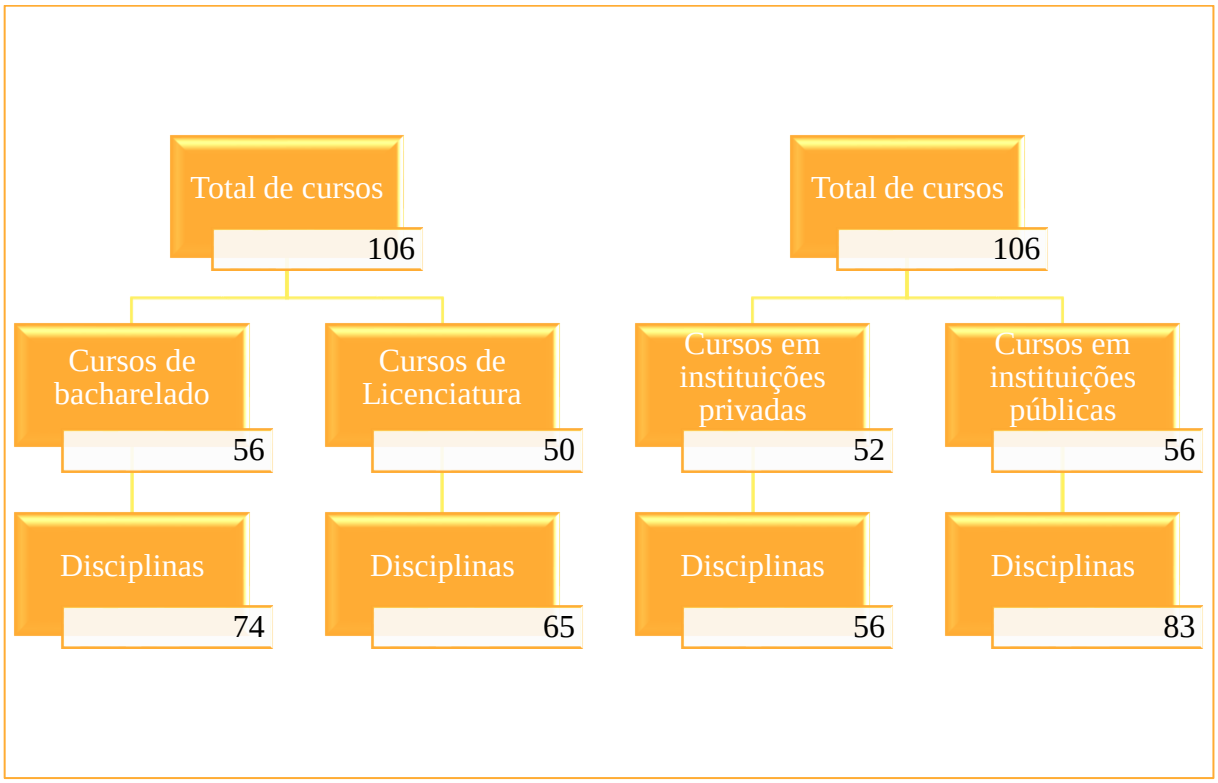
Para além, algumas dessas pesquisas investigaram as distinções entre as disciplinas relacionadas ao lazer no bacharelado e na licenciatura, constatando que o conhecimento a respeito da temática é importante para ambas as formações, apresentando até mesmo igualdade entre elas (CAVALCANTE; LAZZAROTTI FILHO, 2021; FILIPPIS; MARCELLINO, 2013; GOMES; ISAYAMA, 2013), mas que há uma maior aproximação do lazer com o bacharelado (CAVALCANTE; LAZZAROTTI FILHO, 2021; GOMES; ISAYAMA, 2013).

Neste cenário, é importante a análise não somente das características de tais disciplinas, como também das diferenças, comparando-as entre diferentes formações e instituições. Para isso, este trabalho teve como objetivo identificar as características das disciplinas relacionadas ao lazer em cursos de bacharelado e licenciatura e em cursos de instituições privadas e públicas de ensino. A partir disso, este estudo se dividirá em dois momentos. No primeiro, serão apresentadas as características de tais disciplinas em cursos de bacharelado e licenciatura, e no segundo, as características dessas disciplinas em instituições privadas e públicas.

METODOLOGIA

O *corpus* empírico analítico deste trabalho foram as disciplinas com a palavra “lazer” em seu nome nos cursos de EF do Brasil. Foram analisadas as quantidades dessas disciplinas, suas cargas horárias, suas ementas e suas bibliografias. Tais dados foram coletados entre 14 de abril de 2020 e 13 de setembro de 2020 entrando em contato com as instituições que ofereciam os cursos de EF via telefone, e-mail e em seus respectivos sites. A seguir estão o quantitativo de cursos que contribuíram com a pesquisa.

Imagem 1 – Apresentação dos dados coletados



Fonte: dados da pesquisa

Tais dados foram analisados por meio de metodologia mista, que associa elementos analíticos qualitativos e quantitativos (CRESWELL, 2010) e para a análise das ementas foi utilizada a Análise Categorial (BARDIN, 2016).

AS DISCIPLINAS RELACIONADAS AO LAZER NO BACHARELADO E NA LICENCIATURA

Nos cursos de bacharelado, há em média 1,32 disciplinas relacionadas ao lazer por curso e na licenciatura 1,3, o que demonstra uma tendência de maior quantidade de disciplinas no bacharelado, mesmo que pequena. Esses dados podem ser o indício de que o lazer ocupa pouco espaço nos cursos de EF, tanto no bacharelado, como na licenciatura. Além disso, o tempo médio em horas dessas disciplinas é de 60,02 no bacharelado e 58,49 na licenciatura, demonstrando a mesma tendência da quantidade de cursos.

Tais dados levantam a hipótese de que o lazer talvez ocupe pouco espaço dentro dos cursos de EF, o que é corroborado por boa parte dos estudos que realizaram investigações

semelhantes (CAVALCANTE; LAZZAROTTI FILHO, 2021; ISAYAMA, 2002; MONTENEGRO; MOREIRA, 2014; NASCIMENTO et al., 2020; NASCIMENTO; INÁCIO; LAZZAROTTI FILHO, 2019). Todavia, para a confirmação de tal hipótese, é fundamental que se compare o espaço ocupado pelo lazer com outras disciplinas, o que não ocorreu neste estudo e nos outros citados.

A partir da Análise Categorial, também foram identificados os temas que mais se relacionam com o lazer internamente a essas disciplinas. No bacharelado foram encontrados 34 temas e na licenciatura 30, ilustrando que há uma diversidade de temas que se vinculam ao lazer assim como constatado em outros estudos (CAVALCANTE; LAZZAROTTI FILHO, 2021; MONTENEGRO; MOREIRA, 2014). A seguir podem ser identificados tais temas na nuvem de palavras:

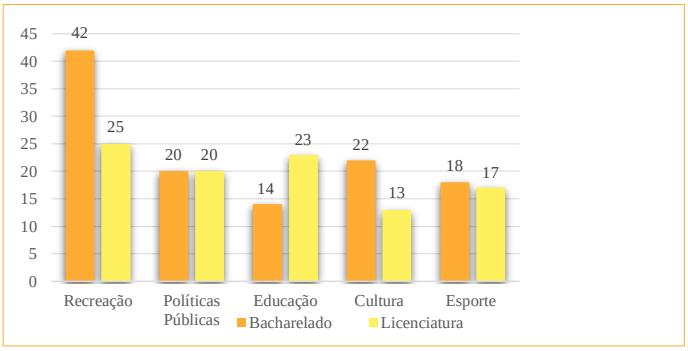
Figura 2 – Nuvem de palavras dos temas identificados nas ementas das disciplinas dos cursos de bacharelado e licenciatura

Fonte: dados da pesquisa

Além disso, alguns temas são mais recorrentes, dentre esses:

Gráfico 1 – Os temas recorrentes nas ementas das disciplinas dos cursos de bacharelado e licenciatura

Fonte: dados da pesquisa



Nota-se uma proeminência da recreação em ambas as formações, mas principalmente, no bacharelado, onde o tema é mais recorrente. Já na licenciatura, para além da recreação, o tema que mais se apresenta é a educação. Além disso, políticas públicas, cultura e esporte também são recorrentes.

Já as referências mais citadas nas bibliografias dessas disciplinas encontram-se presentes no gráfico a seguir:

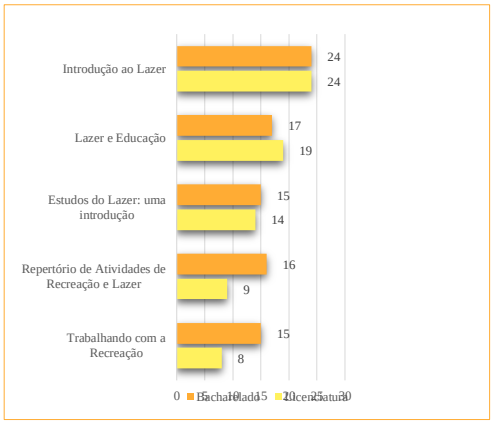


Gráfico 2 – Os livros recorrentes nas bibliografias das disciplinas dos cursos de bacharelado e licenciatura

Fonte: dados da pesquisa

Há uma valorização de obras introdutórias e a obra mais presente é ‘Introdução ao Lazer’ de Victor Andrade Melo e Edmundo de Drummond Alves Júnior. O autor de destaque

é Nelson Carvalho Marcellino que aparece em duas obras bastante presentes, que são ‘Estudos do Lazer: uma introdução’ e ‘Repertório de Atividades de Recreação e Lazer’.

AS DISCIPLINAS RELACIONADAS AO LAZER EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS E PÚBLICAS DE ENSINO

Nas 52 instituições privadas de ensino, identificou-se um total de 56 disciplinas relacionadas ao lazer, o que dá uma média de 1,07 disciplina por curso. Já nas públicas, que totalizaram 54, há 83 disciplinas, representando uma média de 1,53. Tais dados demonstram que dentro das instituições públicas, o lazer ocupa um espaço significativamente maior. Sobre a carga horária média, nas instituições privadas, ela é de 70,36 horas, e nas públicas, 84,90, demonstrando a mesma tendência da quantidade média de disciplinas, ou seja, um maior espaço para o lazer dentro das instituições públicas.

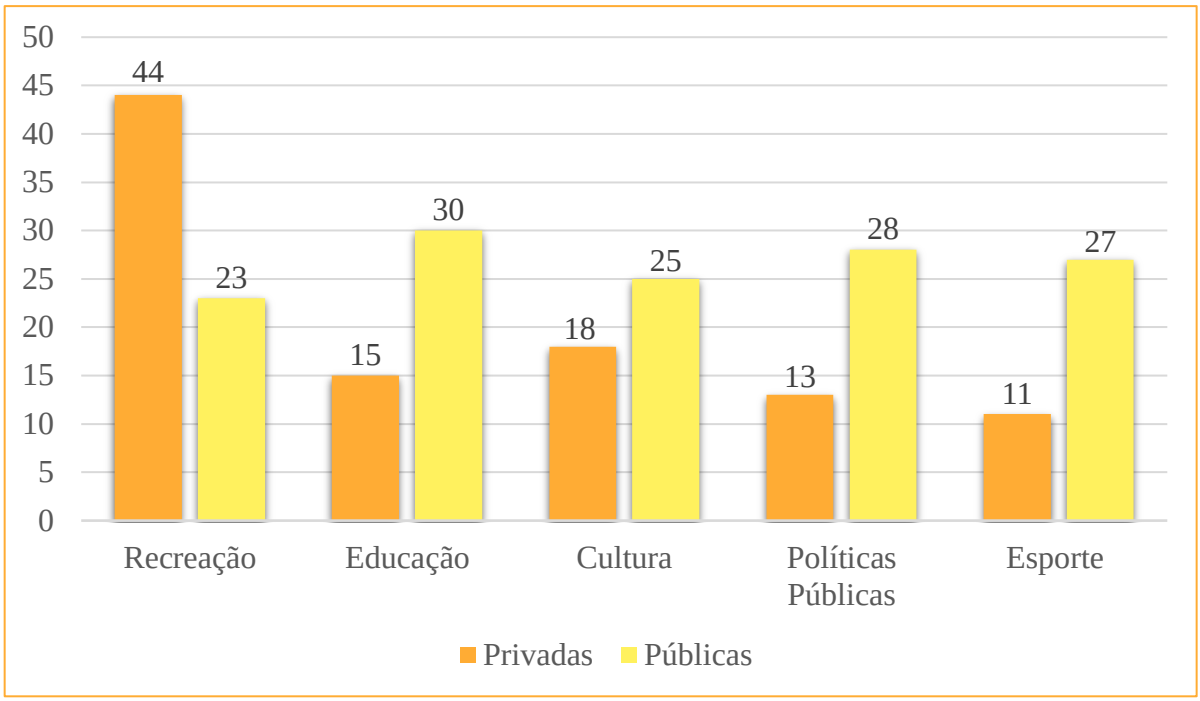
Na análise das ementas foram identificados 39 temas que se relacionam com o lazer nas instituições privadas e 49 nas públicas, demonstrando mais uma vez uma diversidade de relações que o lazer estabelece com outras temáticas. Tais temas podem ser identificados na nuvem de palavras a seguir:

Figura 3 – Nuvem de palavras dos temas identificados nas ementas das disciplinas dos cursos em instituições privadas e públicas

Fonte: dados da pesquisa

Sobre esses temas, há um nítido destaque, que é aproximação da recreação com as instituições privadas e da educação com as públicas como pode ser identificado a seguir.

Gráfico 3 – Os temas recorrentes nas ementas das disciplinas dos cursos em instituições privadas e públicas

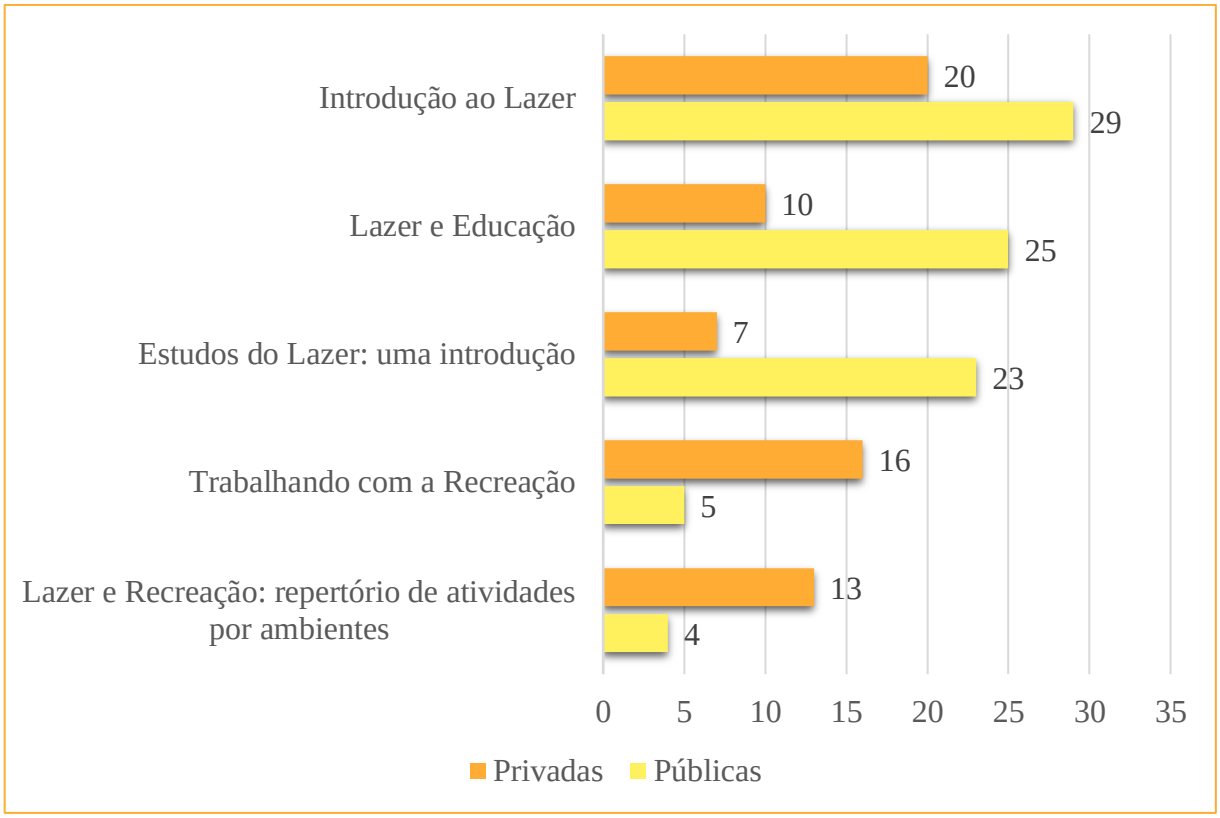


Fonte: dados da pesquisa

Para além, outros temas valorizados são a cultura, em certa proporcionalidade entre as instituições privadas e públicas, as políticas públicas, que se aproximam mais das instituições públicas, e o esporte que segue a mesma tendência das políticas públicas.

Sobre as obras, há uma dominância de 'Introdução ao Lazer' de Victor Andrade Melo e Edmundo Drummond Alves Júnior, assim como constatado nas bibliografias do bacharelado e da licenciatura.

Gráfico 4 – Os livros recorrentes nas bibliografias das disciplinas dos cursos em instituições privadas e públicas



Fonte: dados da pesquisa

Ademais, Marcellino também se destaca com um autor de extrema relevância com os livros ‘Lazer e Educação’, ‘Estudos do Lazer: uma introdução’ e ‘Lazer e Recreação: repertório de atividades por ambientes’. As obras seguem a mesma tendência dos temas mais presentes nas ementas, com as instituições públicas se aproximando da educação, a partir da obra ‘Lazer e Educação’, e as privadas da recreação, com as obras ‘Trabalhando com a Recreação’ e ‘Lazer e Recreação: repertório de atividades por ambientes’.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de identificar as características das disciplinas relacionadas ao lazer em cursos de bacharelado e licenciatura e em cursos de instituições privadas e públicas de ensino, este estudo chegou a algumas conclusões. Primeiro, quando falamos sobre as disciplinas no bacharelado e na licenciatura, identificamos que o conhecimento sobre o lazer aparece em

ambas as formações, apesar da tendência de ele ocupar mais espaço no bacharelado. Além disso, a recreação se destaca tanto no bacharelado quanto na licenciatura, como o tema mais importante. Por fim, no que diz respeito as obras mais presentes, constatamos que 'Introdução ao Lazer' é a mais presente e o autor mais referendado é Nelson Carvalho Marcellino, que apesar de não ter a obra mais citada tem seu nome como autor em diversas outras referências.

Sobre as disciplinas relacionadas ao lazer em instituições privadas e públicas, há uma maior ocupação de espaço desse conhecimento nas instituições públicas, tanto na quantidade de disciplinas, quanto no tempo dedicado a elas. Além disso, nas instituições privadas, o tema que mais se destaca é a recreação, diferentemente das públicas que é a educação. Por fim, a obra mais valorizada nas instituições privadas e públicas é 'Introdução ao Lazer' e para além, há uma maior valorização de obras relacionadas à Recreação nas instituições privadas quando comparadas com as públicas. O autor de destaque também é Marcellino, que aparece com as obras 'Lazer e Educação', 'Estudos do Lazer: uma introdução' e 'Lazer e Recreação: repertório de atividades por ambientes'.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAVALCANTE, F. R.; LAZZAROTTI FILHO, A. O lazer nos currículos dos cursos de Educação Física: diversidades e tendências. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 27, p. ..., 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FILIPPIS, A.; MARCELLINO, N. C. Formação profissional em lazer, nos cursos de Educação Física, no Estado de São Paulo. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 19, n. 3, p. 31–56, 2013.

GOMES, R. O.; ISAYAMA, H. F. Lazer e formação profissional: um estudo sobre licenciatura e bacharelado em educação física. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 16, n. 4, p. 1–29, 2013.

ISAYAMA, H. F. **Recreação e lazer como integrantes dos currículos dos cursos de graduação em Educação Física**. 2002. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MONTENEGRO, G. M.; MOREIRA, W. W. Conhecimento sobre o lazer nos cursos de Educação Física da cidade de Belém. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 17, n. 3, p. 44–65, 2014.

NASCIMENTO, D. E. DO et al. Formação, lazer e currículo: os cursos de educação física do tocantins. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 23, n. 2, p. 342–361, 2020.

NASCIMENTO, O. A. S.; INÁCIO, H. L. D.; LAZZAROTTI FILHO, A. O lazer nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em educação física no estado de Goiás. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 22, n. 4, p. 392–414, 2019.

AS PARTICULARIDADES DO ESPORTE ORIENTAÇÃO PELA PERCEPÇÃO DE ATLETAS NORDESTINOS: UMA ETNOORIENTAÇÃO NORDESTINA

THE PARTICULARITIES OF ORIENTEERING SPORT THROUGH THE PERCEPTION OF NORTHEAST ATHLETES: A NORTHEAST ETHNO-ORIENTEERING

LAS PARTICULARIDADES DEL DEPORTE ORIENTACIÓN DESDE LA PERCEPCIÓN DE ATLETAS DEL NORESTE: UNA ETNOORIENTACIÓN DEL NORESTE

Allana Joyce Soares
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Giuliano Gomes de Assis Pimentel
Universidade Estadual de Maringá
Patrícia do Socorro Chaves de Araújo
Universidade Estadual de Maringá

INTRODUÇÃO

Este trabalho possui como objeto de estudo o Esporte Orientação (EO), compreendendo o se-orientar como um elemento da cultura corporal de movimento. Para além disso, a partir do entendimento de que a humanidade precisa de um meio cultural, de um grupo social, para desenvolver simbolicamente suas capacidades evolutivas de orientação,estou defendendo a necessidade de pensar toda a orientação como uma etnoorientação. Este trabalho objetiva analisar as particularidades do esporte orientação praticado no Nordeste brasileiro, a partir da percepção de atletas.

RESULTADOS

Os dados foram organizados e tratados seguindo o método de Análise de Conteúdo Temática descrito por Bardin (2011). Os resultados foram divididos em duas categorias: Categoria 1 – A essência do EO nórdico sob o olhar de atletas brasileiros/brasileiras e Categoria 2 – Fazeres híbridos na vivência brasileira da Orientação no Nordeste.

Na Categoria 1 foram identificadas as seguinte Unidades de Registro (UR): 1 - O EO não é aventura; 2 - A essência de uma competição de orientação consiste em: mapa,

ISSN: 2175-5930

georreferenciamento dos pontos de controle e traçado de percurso; 3 - A realização pessoal de um/uma atleta de orientação está na superação dos desafios de navegação e não na corrida contra o relógio; e 4 - O EO como estilo de vida.

A UR 1 demonstrou que os atletas participantes da pesquisa se posicionam contrários ao enquadramento do EO como um "esporte de aventura". Para o Atleta 1, por exemplo, a prática recreacional de técnicas de orientação pode até se classificar como uma atividade de aventura, mas o EO formalizado, nunca. Essa máxima se dá pela compreensão do termo aventura que, para ele, se relaciona ao risco não calculado que outros esportes de aventura teriam e o EO não tem.

Os atletas também destacaram a relação com a modalidade esportiva de corrida de aventura, afirmando que, enquanto nesse tipo de modalidade, o risco à/ao praticante é aceitável, no EO há mecanismos de impedimento para diminuir esse grau de imprevisibilidade e, portanto, de risco não calculado. Diante do que se declara nos depoimentos, a corrida de aventura e demais atividades que se enquadram nessa classificação teriam a imprevisibilidade como essência, parece não haver possibilidade de controlar esses imprevistos ou gerenciar os riscos da aventura. Arriscando uma analogia que pode parecer simplória, diria que, para esses atletas, aventura estaria relacionada à falta de controle e cuidado, ao correr risco, à desordem, enquanto o EO jamais permitirá esse nível de imprevisto e risco, posto que é um esporte para todas as faixas etárias e que o conhecimento sobre o mapa (específico para o EO) garante que não haverá imprevistos no terreno.

Essa compreensão, a nosso ver, é ingênua, porque parte de uma visão idealizada do EO. Como dizer que esse esporte não possui características de imprevisibilidade ou risco? A própria falta de perícia para ler o mapa, citada acima, é um imprevisto que o traçador ou traçadora de percurso precisaria considerar. Ou seja, a premissa ingênua de que não há risco ou imprevisibilidade no EO, pode levar a uma falta de cuidado no gerenciamento dos riscos iminentes, o risco pode passar de calculado, para não calculado.

O que se pode inferir sobre essas contradições é que o/a orientista, em geral, não intenciona praticar EO por causa dos riscos, incertezas e da vertigem, ou seja, estas não são comumente reconhecidas no meio orientista como motivações para a prática. Há a percepção de que são condições contingentes, que estão presentes e devem ser consideradas na gestão do percurso, todavia, a essência da orientação para eles está na transcendência que esses sujeitos

experimentam ao usarem as técnicas corporais em sinergia com mapa e bússola. Não é se entregar ao acaso ou depender da natureza para se orientar.

Nesse caso, o mapa é a linguagem que contém a tecnologia mais eficiente para fornecer informações a respeito do terreno e a técnica do se-orientar por meio desse mapa se apresenta como um fator muito mais essencial e motivante do que a aventura.

Esse fator pode ser percebido nas URs 2 e 3, que enfatizam o mapa, o georreferenciamento dos pontos de controle e o traçado de percurso como os principais elementos de uma prova de EO e demonstram a busca pessoal do/da atleta pela superação dos desafios de navegação como elemento mais essencial do que vencer a prova.

Interpretar o mapa – e a partir disso escolher o melhor caminho – é uma condição para se-orientar no EO. Ainda assim, todo terreno que se desbrava pela representação do mapa reserva ao praticante várias incertezas e situações imprevisíveis. Ademais, o mapa é um artefato impreciso, produzido por um ser humano (mapeador/mapeadora) que projeta a subjetividade dele ao escolher os pontos de referências essenciais à prova. Como um ditado canadense afirma: "Se houver disparidade entre o mapa e o terreno, fique sempre com o terreno".

Portanto, urge questionar a redução da orientação à hermenêutica do mapa. Atletas de orientação não se veem como aventureiros porque não querem simplesmente se expor aos riscos em busca de vertigem, querem vencer o terreno da forma mais eficiente possível, a velocidade da corrida depende do afinamento da técnica corporal de orientação de cada atleta, por isso focalizam a visão para as referências situadas no mapa. Esse, contudo, pode ser um equívoco, pois a não-identificação dos orientistas com a intencionalidade da aventura é incapaz de retirar do plano concreto a presença dos riscos.

Por fim, a primeira categoria ainda apresenta o EO como um estilo de vida. Essa compreensão se dá pelo fato do/da orientista ver o EO como parte importante da sua vida, fazendo com que suas escolhas de lazer, a forma como vai usufruir suas férias e o seu círculo de amizades sejam influenciados pela sua prática. Isso não quer dizer que o EO faça parte da cotidianidade dessas pessoas, mas certamente não se enquadra como um lazer casual, termo criado por Stebbins (2015) para situar atividades sem compromisso regular no tempo livre.

A Categoria teve como URs os seguintes temas: 5- O diferencial – a Orientação à brasileira (como um modo de sulear); 6- O diferencial - a Orientação nordestina (e sua aproximação analítica à ecomotricidade); e 7- As particularidades da iniciação ao esporte.

ISSN: 2175-5930

Os depoimentos revelaram algumas particularidades no modo de organização de provas brasileiras, quando comparadas com eventos internacionais organizados em países que possuem mais tradição de prática de Orientação.

No que concerne aos elementos considerados importantes para uma boa competição, todas as respostas apontaram como essencial a tríade: mapa bem desenhado, que represente o terreno com precisão; qualidade do traçado de percurso; e pontos precisamente localizados no terreno. Ao passo que, pelas falas, certas características foram citadas como particularidades quase que exclusivas de provas brasileiras: Dimensão receptiva (hospitalidade): inclui ações de cuidado à atleta, com atenção para recepção e acolhimento, boa infraestrutura, presença de frutas variadas no local de chegada; e Dimensão turística: o fator turístico agregado à escolha das cidades receptoras dos campeonatos.

Nesse sentido, talvez por serem uma especificidade foram consideradas não essenciais pelos respondentes. Esse entendimento, por sua vez, remete a uma contradição. As respostas referentes aos motivos pela grande adesão à COPANE destacaram justamente os fatores considerados supérfluos, como o acolhimento, a diversidade de terrenos, a alegria, o fato de acontecer em lugares turísticos e em período de férias estudantis. Fatores apontados como grande diferencial, que atrai atletas de todas as regiões do Brasil e até de outros países da América do Sul, mesmo tratando-se de um evento regional.

Assim, conforme as falas, os sujeitos reconhecem essas características como "diferencial", o que, à análise, denomino de uma Orientação à brasileira, que está ligada às formas de hospitalidade suleadas. Nesse sentido, conforme já densamente caracterizado como um modelo de hospitalidade herdado de nossa sociabilidade colonial (FREYRE, 2015), o modo brasileiro de receber é uma segunda natureza presente nesses eventos, conforme relato dos atletas que afirmam, em termos comparativos a outros países, como no Brasil há uma preocupação com elementos associados a conforto, alimentação, facilidades de lazer para o público e familiares.

Por outro lado, essas observações de comparação sobre o modo de fazer competição aqui e lá, me remetem arquetipicamente a estruturas de trocas materiais e simbólicas caracterizadas por Mauss (2003) como moral da dádiva-troca. Esse conceito trazido pelo autor se referia às sociedades ditas mais primitivas, nas quais a troca não se reduz meramente a um valor mercantil. O que importa é que a pessoa que acolhe o visitante precisa produzir para além

de suas próprias necessidades materiais e isso diz respeito à honorabilidade das relações entre as pessoas de uma determinada cultura. Assim, "se coisas são dadas e retribuídas, é porque se dão e se retribuem "respeitos" - podemos dizer igualmente, "cortesias". (MAUSS, 2003, p. 263).

Esse recorte advindo da percepção dos sujeitos fica mais evidente à medida que adentramos na Orientação nordestina, que, analiticamente, se aproxima da noção de ecomotricidade, ou seja, "a inter-ação lúdica (quando o prazer ou a alegria dão significado à experiência vivida) e ecológica (ecosomaestética-ambientalmente ética-ecopolítica) com/na natureza" (RODRIGUES, 2019, p.9), por trazer uma confluência, reportada pelos orientistas, de terem experiências lúdicas na natureza. Dessa forma o EO nordestino revela-se como uma possibilidade de abertura para a ecomotricidade, isso significa superar o EO como mera dominação racional do território e vislumbrar as diferentes possibilidades de inter-relação lúdica e ecológica com a natureza.

Freyre (2015) em um tratado sociológico das relações coloniais com a natureza no Nordeste do Brasil, denuncia o pouco interesse do colonizador em conhecer a flora local. Segundo o mesmo, o termo pejorativo "mato" e "bicho" para designar os não-humanos do entorno, é a síntese da carência de uma ética ambiental no nosso processo de colonização. Por isso, as disposições relacionais do nordestino com a natureza estão cercadas pela ambiguidade.

Esse quadro complexo pode ser ilustrado na euforia que os convivas da COPANE manifestam quanto a riqueza dos mapas e a diversificação dos territórios de corrida, nas quais a ida à competição combina interesses físico-esportivos com turísticos. Nisso, a festa entra como um diferencial percebido pelos sujeitos, quando a referência ao "calor nordestino" amplifica a dádiva da hospitalidade a uma característica ampla, que extrapola o modelo gerencial do organizador. Essa naturalização acaba por sutilmente criar uma expectativa entre as pessoas sobre a qualidade desse acolhimento na edição futura.

Por fim, a UR 7 destacou recorrências da iniciação ao esporte no Brasil e no Nordeste, o principal aspecto é que a iniciação se dá na fase adulta. A iniciação acaba, por isso, sendo uma fração de tempo muito reduzida na motricidade dessas pessoas dentro do EO. A formação inicial é acelerada com vistas ao ingresso subsequente em uma competição federada. Esse aspecto é particular dado que em outros países o ensino da modalidade abrange a infância (BALCHIRBAY et al, 2018). Em um desdobramento, podemos inferir a dificuldade que o

Brasil encontra atualmente na transposição didática do EO para o universo da Educação Física curricular pós-BNCC.

Não há pretensão numa leitura causal em correlacionar essa tendência pedagógica com o paradigma brasileiro de privilegiar a idade adulta na iniciação ao EO. Aqui, nos parece necessário, todavia, demarcar um limite a esse diferencial, o que pede uma ruptura com modelos autocráticos e adultocêntricos que se revelam excludentes ao acesso sistematizado da infância à diversidade da etnoorientação como expressão da cultura. Encontrar um contraponto mais suleado dessa expressão é necessário, para que possamos avançar na compreensão ontológica da essência do se-orientar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o EO já tenha se tornado uma técnica corporal globalizada, foi possível demonstrar peculiaridades regionais a partir de um evento nordestino. Frente a esses achados empíricos, observamos, pois, que as relações simbólicas estabelecidas pelo se-orientar entre seres humanos e não humanos se configuram como etnoorientação e esta pode se desenvolver e manifestar de diferentes formas. Dentre elas, as relações mais particulares e contextualizadas permanecem ocultadas diante do contexto hegemônico que envolve o EO e molda a educação física escolar. Defendo ainda que no EO podem emergir modos outros de se relacionar com a natureza por meio do se-orientar, sendo possível desenvolver uma relação ecomotriz, ou seja um se-orientar por meio de uma inter-ação lúdica e ecológica com/na natureza.

REFERÊNCIAS

BALCHIRBAY, M; DAZHY, C; MONGUSH, G; SAAYA M; SAAYA, A. TARYMA C; Kuzhuget, S; UVAROVA, A. Tourism and sport orienteering as a national-regional component in the children physical education. Opción: **Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, n. 14, p. 711-732, 2018.

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

FREYRE, G. **Nordeste**. Global, 2015.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify. 2003.

RODRIGUES, C. A ecomotricidade na apreensão da natureza: Inter-ação como experiência lúdica e ecológica. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 51, 2019.

COLÔNIA DE FÉRIAS NO CAMPUS: DA FORMAÇÃO À AÇÃO E VICE-VERSA[1]

SUMMER CAMP ON CAMPUS: FROM FORMATION TO ACTION AND VICE VERSA

CAMPAMENTO VACACIONAL EN EL CAMPUS: DE LA FORMACIÓN A LA ACCIÓN Y VICEVERSA

Flávio Marques Vieira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Marcelo dos Santos Lana
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Flávia da Cruz Santos
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

INTRODUÇÃO

A Colônia de Férias no Campus (CFC), desenvolvida pelo Programa de Educação Tutorial - PET Educação Física e Lazer da UFMG, desde 2009, é uma ação de extensão universitária gratuita, que tem como público os filhos dos servidores, professores, alunos e terceirizados da universidade. Ela procura romper com o paradigma histórico que surgiu com as primeiras colônias de férias realizadas no Brasil, as quais se constituíam apenas como um lugar onde crianças ficavam para a ocupação do tempo, para terem contato com a natureza e para aprenderem modalidades esportivas (STEINHILBER, 1995; CONTURSI, 1983). A perspectiva de lazer com a qual operavam, portanto, era funcionalista (MARCELLINO, 2004).

Diferentemente, a Colônia de Férias no Campus trabalha em uma perspectiva educativa e de formação, não apenas para os seus participantes, mas também para os seus monitores. A educação para o lazer, levando em conta seu duplo aspecto educativo (MARCELLINO, 2004), a educação estética, a partir da ampliação do repertório cultural e do trabalho das percepções (MELO, 2002) são princípios orientadores da ação. Também são enfocados o divertimento e o descanso, tanto quanto o desenvolvimento social e individual (DUMAZEDIER, 1979).

[1] O presente trabalho contou com o apoio financeiro do Programa de Educação Tutorial/MEC.

Após a realização de algumas edições da colônia, o PET Educação Física e Lazer avaliou que para o melhor alcance de seus objetivos, e para a efetivação do trabalho na perspectiva acima descrita, algumas mudanças eram necessárias. A partir da realização de estudos e reflexões, foi construída a compreensão de que a proposta pedagógica da colônia de férias temática - CFT - (SILVA, 2008) contribuiria para a qualificação da CFC, pois,

> Considerando o contexto sócio-histórico-político e a dinâmica das unidades epocais (...) poderemos encontrar e extrair, através da leitura crítica das relações e dos pensamentos-linguagem das crianças, uma série de "temas geradores", que, bem utilizados, abrem campos inexplorados para orientar a intervenção e o desenvolvimento da programação das CFT. (SILVA, 2008, p. 61)
>
> As temáticas escolhidas precisam trabalhar com aspectos associados ao cotidiano dos participantes, elas "não podem ser "coisas", objetivos que estejam desconectados do contexto, da realidade das crianças que participam da programação, arriscando-se assim a se constituírem como programações ingênuas e vazias" (SILVA, 2008, p. 61).

Nesse sentido, a vigésima edição da CFC, desenvolvida em janeiro de 2023, teve como tema "E Se Eu Pudesse?", tendo em vista que essa seria a primeira edição após a pandemia de COVID-19, período no qual as crianças e os adolescentes ficaram reclusas em suas residências, com suas possibilidades de sociabilidade reduzidas. O tema proposto foi um convite à imaginação, à reflexão e à concretização de desejos. A partir desse tema, cada turma produziu um subtema:

Turma 6-7: E Se eu pudesse ter super poderes?

Turma 8-9: E se eu pudesse dar a volta ao mundo dos desenhos?

Turma 10-11: E se eu pudesse desbravar o mundo?

Turma 12-13: E se eu pudesse ver o mundo através das lentes?

Turma 14-15: E se eu pudesse viver em um jogo?

A definição do tema, bem como dos subtemas, exigiu que a equipe organizadora da ação refletisse sobre os aspectos culturais, sociais e políticos do contexto em que estavam inseridos, para assim, proporem temas que fizessem sentido para as crianças e os adolescentes e estivessem articulados ao momento vivido. Portanto, a formação dos monitores envolvidos começa muito antes de a CFC ter início, e envolve diversos conhecimentos e saberes, além dos

ISSN: 2175-5930

já mencionados acima, como a criatividade, a gestão do lazer, no que se refere ao planejamento, desenvolvimento e avaliação da ação e a animação cultural, como perspectiva de atuação.

Nesse sentido, esse trabalho objetiva discutir a experiência de desenvolvimento da 20ª edição da Colônia de Férias do PET Educação Física e Lazer da UFMG, focalizando a formação dos monitores envolvidos na ação.

DA FORMAÇÃO À AÇÃO E VICE-VERSA

Apesar de a CFC ter acontecido em janeiro de 2023, o seu planejamento e organização tiveram início no segundo semestre de 2022. Uma série de dificuldades e desafios nos foram impostas, devido ao contexto político e às dificuldades para o financiamento do projeto, o que levou à redução do público atendido. Não houve a turma de adultos, e atendemos ao público total de 108 crianças e adolescentes, ao invés de 250 como nas edições anteriores.

Além de tais dificuldades, a equipe que compunha o PET Educação Física e Lazer era totalmente nova, nenhum de seus membros havia participado das edições anteriores da colônia, o que se constituiu em grande desafio, tendo em vista não apenas a falta de experiência, mas também aos sentimentos de insegurança e medo que estavam mais fortes no contexto imediatamente após a pandemia de COVID-19.

A organização e o desenvolvimento de uma colônia de férias, na perspectiva aqui apresentada, se constitui em tarefa complexa, que exige formação de qualidade da equipe envolvida. Os bolsistas e não bolsistas do PET vivenciam uma formação continuada, ao longo de toda a sua vinculação com o grupo, através de estudos e da atuação em projetos como a "Tarde de Jogos" e o "Tô de boa, tô no campus". Um processo de reflexão-ação-reflexão tem balizado a perspectiva de formação do grupo.

Todo o trabalho de organização da colônia, que antecede sua realização, e que inclui orçamento, estudo de viabilidade, estabelecimento de parcerias, realização das inscrições, divulgação do evento, negociações com empresas fornecedoras e com diferentes instâncias da universidade, foi desenvolvido pela equipe do PET. O que levou a produção de saberes por parte dos estudantes, quanto aos processos burocráticos, logísticos, orçamentários.

No entanto, para a realização da colônia, foram selecionados monitores para comporem a equipe. Puderam concorrer estudantes de qualquer curso de graduação da universidade. Depois de selecionados, tais monitores e toda a equipe, passam por um curso de formação para

a atuação na colônia. O planejamento e o desenvolvimento de tal curso também foram realizados pela equipe do PET. Os temas escolhidos para comporem essa formação incluíram a perspectiva de lazer e de colônia de férias com as quais o PET opera, o brincar e a infância, pessoas com deficiência e com transtornos, e a inclusão.

Contamos com uma equipe multidisciplinar formada por professora e estudantes de Educação Física, estudantes de Fisioterapia, Geografia, Pedagogia e Terapia Ocupacional. Por isso, ao realizarmos reuniões e planejamentos e ao executarmos a CFC pudemos trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, característica do campo do lazer. A ação interdisciplinar também qualificou nossa atuação com os diferentes interesses culturais do lazer:

> Neste ponto, consideramos importante a interdisciplinaridade, uma vez que se trata de um fenômeno que necessita de uma correlação de competências, saberes e habilidades específicas de diferentes áreas, no intuito de contemplar os variados interesses culturais vivenciados no lazer. (ISAYAMA; SANTOS, 2019, p. 121)
> Além disso, a experiência de atuação na CFC contribuiu para qualificar a formação acadêmica e profissional da equipe envolvida, de acordo com as atuais demandas:
> Dessa forma, vale reconhecer que um novo perfil profissional tem sido exigido para lidar com os princípios da rapidez, da flexibilidade e da qualidade, distanciando-se daquele perfil mecânico, calcado apenas pela reprodução e execução de tarefas. Torna-se importante uma formação voltada para habilitar um profissional capaz de lidar, simultaneamente, com diferentes fatores. (ISAYAMA e SANTOS, 2019, p. 123)

É de praxe que no momento atual sejam esperadas dos profissionais, diversas habilidades e competências, sendo uma das mais demandadas a flexibilidade (principalmente no campo do lazer). Na CFC, não recebemos um planejamento pronto, e apenas o executamos. Diferente disso, planejamos pensando no contexto sociocultural dos participantes da colônia e, durante a execução do planejamento realizamos os ajustes e modificações necessárias para que nossos objetivos sejam alcançados, bem como para que os participantes contribuam nesse processo. Até os objetivos podem ser modificados, na relação com os participantes da colônia.

Tanto nas questões pedagógicas, didáticas e de mediação, quanto nas questões burocráticas e técnicas, trabalhamos com o princípio da flexibilidade, que foi mobilizado a partir das nossas sensibilidades e percepções do(s) outro(s) e das diferentes situações vividas. Lidamos com imprevisibilidades, e a partir desses princípios pudemos superá-las.

ISSN: 2175-5930

Ademais, para os alunos integrantes do PET Educação Física e Lazer o evento carrega algo ainda maior para a formação: estar presente em todo o processo criativo da Colônia de Férias no Campus. Desde criação do tema, realização das inscrições, orçamentos, negociações com diferentes instâncias da universidade, procura por parcerias, divulgação, planejamento (da colônia em geral e do planejamento individual das turmas), realização do curso de formação, supervisão, enfim, absolutamente tudo. Para um profissional do lazer, é muito impactante, emocionante e enriquecedor fazer parte de tamanho projeto.

A construção do planejamento por cada turma, a realização da CFC propriamente dita, com a execução do planejamento, as reuniões diárias pós-colônia, de avaliação e reflexão sobre a ação, fizeram parte de todo o conjunto formador e transformador que foi participar e organizar a CFC. Esse processo possibilitou à equipe do PET e aos monitores, tanto uma formação profissional quanto pessoal a partir da experiência, compreendida aqui na perspectiva de Jorge Larrosa (2002, p. 2). Essa experiência aconteceu conosco e nos tocou, gerando a formação-transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão universitária Colônia de Férias no Campus, vinculado ao Programa de Educação Tutorial (PET) Educação Física e Lazer da UFMG, tem se constituído ao longo dos últimos dez anos, em instância formadora de alunos de diferentes cursos de graduação da universidade. A última edição da CFC, realizada em janeiro de 2023, possuiu a especificidade de ser a primeira colônia realizada depois de um lapso temporal de três anos sem a realização da ação, o que a fez ser realizada por equipe sem experiência prévia. Além disso, foi a primeira edição realizada pós-pandemia, e ainda em contexto político e econômico altamente desfavorável.

Tais elementos tornaram a realização da ação mais desafiadora e, ao mesmo tempo, oportunizaram o desenvolvimento de saberes e habilidades, além daqueles já previstos em uma ação de lazer, como o planejamento, a execução, a avaliação, e a perspectiva de atuação. Foi perceptível, e também apontado na avaliação pós-evento por nós realizada, que a CFC possibilitou, tanto aos participantes quanto aos monitores, a construção de diferentes conhecimentos.

ISSN: 2175-5930

Respeito e cuidados com o meio ambiente, compreensão sobre as particularidades das crianças e dos adolescentes, a importância da convivência com a diversidade, a inclusão, os aprendizados sobre cinema, audiovisual, filmagens, desenhos animados, continentes, cuidados dentários, preparação de um espaço para a vivência de lazer, mediação de conflitos, a compreensão do papel do animador cultural, a importância da flexibilidade de um planejamento, entre outros. Foram diversos os aprendizados que os monitores conseguiram produzir através da realização do planejamento de forma articulada à ação. A CFC foi capaz de tocar os participantes e a equipe responsável por sua realização, se constituindo, assim, em uma experiência formadora-transformadora (LARROSA, 2002).

REFERÊNCIAS

BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2023.

CONTURSI, E. B. Curso de Colônia de Férias. **Revista Sprint,** jan-fev/1983, p.33-40.

DA SILVA, D. A. M. **Colônia de férias temática:** fundamentando a ação a partir das contribuições de Paulo Freire. LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, [S. l.], v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/907. Acesso em: 4 maio. 2023.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2004.

SANTOS, C. A. N. L. e; ISAYAMA, H. F. **Mercado de trabalho e perfil profissional:** os caminhos da formação e atuação em lazer. MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, p. 116–130, 2019. DOI: 10.29181/2594-6463-2019-v3-n2-p116-130. Disponível em: https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2019-v3-n2-p116-130. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, S. R.; BRETAS, P.; CALDAS, C. D. P. C. **C olônia de férias:** uma experiência de formação. Kinesis, [S. l.], v. 30, n. 2, 2013. DOI: 10.5902/231654648245. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/8245. Acesso em: 4 maio. 2023.

STEINHILBER, J. **Colônia de Férias –** organização e administração. Rio de Janeiro, Editora Sprint, 1995.

CONSUMO DE DROGAS E LAZER: ANÁLISE DAS DINÂMICAS SOCIAIS DE UMA CASA NOTURNA NO RIO DE JANEIRO[1]

DRUG CONSUMPTION AND LEISURE: ANALYSIS OF THE SOCIAL DYNAMICS OF A NIGHTCLUB IN RIO DE JANEIRO

CONSUMO DE DROGAS Y OCIO: ANÁLISIS DE LA DINÁMICA SOCIAL DE UN CLUB NOCTURNO EN RÍO DE JANEIRO

Rafael Marques Garcia
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, as possibilidades de se experimentar ou vivenciar o lazer constituem uma multiplicidade de enredos e desfechos de acordo com fatores sociais, culturais, políticos e econômicos (ROMERA, 2014). Dentro desta perspectiva, as práticas de lazer convencionais, ou também costumeiras e bem aceitas socialmente, estabelecem um conjunto amplo dentro das possibilidades culturais de se viver e/ou experimentar o divertimento, seja individual ou coletivamente. À margem dessa configuração, irrompe o lazer desviante. Conforme bem nos lembram Romera e Martins (2017), essa forma de enquadramento não almeja situar as práticas do lazer de forma antagônica, ou atribuir-lhes juízo moral ou patológico sobre suas práticas, mas sim considerar as múltiplas formas de se compor, viver e experimentar o lazer, seja através de tensões e rupturas de conhecimentos usuais, que constituem inúmeros padrões, considerados aprumados ou desviantes.

No universo do lazer, vem se destacando nos últimos anos "[...] os eventos de lazer noturno como espaço privilegiado para o consumo de drogas" (ROMERA, 2014, p. 304). Sabe-se que o consumo de drogas é uma prática milenar presente em vários povos e sociedades ao longo da história da humanidade, apresentando razões diversas para seu uso, dentre elas, fins religiosos/terapêuticos, a busca por diversão, prazer, por curiosidade, a quebra da rotina, curtir os efeitos das substâncias, diminuir a ansiedade e/ou relaxar (ROMERA, 2014). Neste trabalho,

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Edital nº 11/2022 de Prêmio CAPES de Tese, Número do Processo: 88887.807915/2023-00.

o foco de análise se dá em uma casa noturna específica, a THE HOME, localizada no bairro Saúde, região central da cidade do Rio de Janeiro/RJ. O local é frequentado por um público variado, sendo reconhecido como espaço de festas e encontros ao público LGBTI+, em especial, homens *gays* de classe média/alta. Popularmente, também é conhecido por membros da comunidade *gay* como um espaço mais plural e aberto para o consumo de drogas e eventuais práticas sexuais entre homens, inclusive *chemsex* (ato sexual sob efeito de drogas). Contém dois ambientes de música: um para o estilo eletrônica (principal) e outro para o estilo pop (alternativo). O ingresso de entrada é disponibilizado via aplicativo de celular, podendo variar de cortesias, entrada comum e/ou entrada revertida em consumação.

Neste interim, objetivo do estudo é analisar as dinâmicas sociais estabelecidas entre frequentadores da THE HOME que consomem drogas com fins recreativos e de lazer. As questões que norteiam essa pesquisa são: de que forma o consumo dessas substâncias contribui para a diversão e/ou lazer e como ressignificam-se em práticas recreativas de experimentações desviantes?

METODOLOGIA

Este estudo[2] caracteriza-se como qualitativo e de campo, sendo realizado de forma encoberta[3] para evitar alteração de comportamentos, haja vista a sensibilidade e estigmatização atribuídas à temática de drogas no Brasil. Busquei inspiração em Velho (1998) para planejar a entrada e permanência no contexto de investigação de práticas desviantes. Primeiro, vale ressaltar que algumas características sociais contribuíram para que eu pudesse me integrar aos interlocutores e observá-los sem recusas explícitas. Ser homem, homossexual, branco, jovem e afetivo-sexualmente atraído pelos homens que frequentavam o espaço fazia com que houvesse uma permeabilidade acessível na cena da *rave/club* junto dos demais, como se eu fosse apenas mais um típico *raver/clubber*. A partir daí, pude compartilhar da intimidade, sentimentos e pensamentos dos interlocutores, compartilhando relativamente dos desejos, dos contatos, das vivências e do próprio exercício dessas interações fluidas.

Através da observação participante, busquei levantar as informações com base nos eventos e dinâmicas ocorridos, que versavam sobre as razões, necessidades e prazeres que o

[2] Aprovado pelo CEP do HUCFF/UFRJ, CAAE 26649419.8.0000.5257.
[3] Disposto na Resolução CNS 510/16.

consumo de drogas promovia e/ou desencadeava nos interlocutores de acordo com a matriz desviante. Todo esse processo ocorreu durante as festas, antes, durante e após o consumo das drogas com fins recreativos. Tão logo retornava das festas, registrava os acontecimentos em um diário de campo, de modo a poder sistematizá-los para análise.

Foram acompanhados 5 episódios de festas eletrônicas, sempre aos sábados, todos com média de 8 horas de duração, totalizando 40 horas, na casa noturna THE HOME, durante 25/02 a 25/03/2023. Após a descrição de todo o material, debrucei-me a analisá-lo de acordo com os depoimentos e observações mais impactantes. Para tanto, os diários foram lidos, relidos e tiveram seus trechos mais sinalizadores grafados e selecionados para compor as discussões neste estudo, desenroladas no bloco a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A dinâmica do consumo das drogas durante as festas era um meio para se atingir um estado de não-consciência, esquecer dos problemas, ou ainda, sentir-se fora do próprio corpo. Neste sentido, é possível vislumbrar o aspecto utilitarista do lazer, que funciona como uma via de fuga para aliviar as tensões das demandas sociais modernas do cotidiano (ELIAS; DUNNING, 1992). Os depoimentos que justificam essa assertiva encontram-se explicitadas abaixo:

P1: Gosto de usar bastante, assim saio do corpo, consigo relaxar. A semana é muito estressante.

P2: Uso para me divertir, mas o que mais gosto é da função até usar.

P3: Só assim para eu esquecer dos meus problemas. Pelo menos todo sábado consigo esquecer.

Durante o processo de consumo das substâncias, que variava entre cocaína, ecstasy, GHB e ketamina, eram adotadas medidas para se evitar superdosagens e efeitos indesejáveis a curto e longo prazo:

P4: Bebe água, não esquece de beber água para reduzir os danos.

P5: To bem alimentado e hidratado, hoje nada me derruba.

P6: É só tomar cuidado, parceiro, viu que vai dar ruim come ou bebe alguma coisa, ou então soca o dedo na goela e vomita logo que resolve tudo.

ISSN: 2175-5930

P7: Quando chegar em casa, bebe uma vitamina de whey com banana e come uma tapioca de frango, assim tu repõe tudo e evita de perder massa e ficar desidratado. Come um chocolatinho também pra ficar feliz.

Nos discursos proferidos, é possível perceber o acionamento de um protocolo de segurança reconhecido como Redução de Danos (RD). A RD compreende que substâncias, sejam elas as mais diversas, estão presentes em inúmeros meios sociais, sendo utilizadas pela população: "[...] alguns grupos ou alguns sujeitos inseridos na coletividade irão recorrer, por diversos motivos, a experiências de alteração de consciência" (COSTA; SILVA, 2018, p. 118), muitas vezes sem controle e de forma abusiva. Nesse sentido, o consumo consciente, que vise a diminuir os possíveis problemas que o consumo de determinada droga pode causar, é um dos pilares bases da RD, modelo utilizado internacionalmente e pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD) e o Ministério da Saúde (LOPES; GONÇALVES, 2018).

Como se vê, havia uma preparação anterior ao consumo na festa, que derivava de uma boa hidratação, boa alimentação e boas horas de sono, para que se pudesse potencializar as sensações positivas do consumo das drogas. Atitudes para reduzir danos aconteciam durante os momentos de festas e também após, deflagrando um planejamento do pré ao pós-consumo, de modo que os efeitos indesejáveis fossem os menores possíveis.

É importante notar que as formas como o consumo de drogas eram realizadas pelos participantes se dava de forma ritualizada, que acabava por reforçar o elo social entre eles. Esses episódios encontram-se descritos nos cenários abaixo:

Juntamente de mais cinco integrantes, entramos em conjunto na cabine do banheiro do térreo. Formamos um círculo, P5 cedeu seu celular para que nele fossem despejadas cocaína e ketamina. P2 sacou um cartão e misturou as substâncias, dividindo o produto final em cinco "carreiras". Logo em seguida, P1 cedeu um canudo pequeno e cada um aspirou uma carreira. Ao término, saímos e nos dirigimos à pista de dança.

Durante a entrada na boate, nas filas, os interlocutores ingeriam comprimidos identificados como "bala", sob a justificativa de já entrarem "na onda". Também, era recorrente o consumo da mesma substância mais duas ou três vezes ao longo da madrugada, sob a justificativa de que o efeito já havia passado.

ISSN: 2175-5930

Assim que os efeitos das substâncias inaladas passavam, no julgar dos participantes, novamente se reuniam e se dirigiam para o banheiro para realizar uma nova rodada de consumo. Essa etapa era denominada de "retocar a maquiagem".

P4, um dos mais avantajados financeiramente de seu grupo, oferecia drogas para seus companheiros quando solicitado: "Depois da pandemia complicou um pouco, mas eu sempre salvo os meus [amigos], não tenho problema de compartilhar, desde que eu tenha e sobrando".

Como se percebe, o consumo das substâncias seguia um código comum, uma espécie de ritual para se consumir e desfrutar dos prazeres que as drogas ofertavam, estabelecendo conexões entre os próprios interlocutores. Alguns deles mantém laços afetivos fora do espaço analisado, então nesses momentos observados, eles se reuniam para se divertir e aproveitar ao máximo a companhia de/no seu(s) grupo(s) social(is).

Neste sentido, reporto a Carvalho (2016) e sua interpretação acerca das redes significativas que são estabelecidas entre os consumidores de substâncias para configurar uma espécie de "sociedade tribal", isto é, um grupo de que se vale da adoção de medidas ancestrais, históricas e que se encontram intrínsecas ao caráter biopsicossocial do ser humano. O uso e repartição em conjunto, por exemplo, ocorriam como uma espécie de rito, onde os sujeitos se reuniam em círculo para apreciar a mistura das substâncias em um eixo (o celular, por exemplo), que era posteriormente finalizada (com o uso do cartão para misturar as substâncias) e só então consumida de forma sequencial, compartilhando o mesmo objeto continuadamente (o canudo ou uma nota de dinheiro enrolada, por exemplo). A reprodução deste modelo se deu veementemente fiel em todos os eventos observados.

Coadunando com as inferências tecidas, expressões de suavização eram acionadas para mascarar o uso e consumo das substâncias, tais como "retocar a maquiagem". Assim, suavizava-se o fato de se estar consumindo mais drogas, deflagrando formas linguísticas de se conceber essa realidade experenciada, já que, conforme denota Velho (1998), existem inúmeros mundos das drogas. A estratégia de suavização para lidar com o consumo parece distinguir-se de outros modos considerados problemáticos, validando essa experiência no campo do lazer pelos interlocutores.

Além disso, as trocas e partilha das substâncias, ainda que pouco registradas, eram uma das formas de fortificar o vínculo entre os interlocutores, já que eram compartilhadas bebidas e outras drogas de acordo com a disponibilidade de cada um(a), isto é, no caso de acabar alguma

substância de algum membro, outro prontamente cedia a sua para manter assim o consumo sempre presente ao longo da madrugada. Geralmente, essas substâncias eram cedidas em maior quantidade pelos sujeitos de classe média-alta aos demais, até mesmo pelo alto custo das drogas consumidas nesses espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebo que o consumo de drogas no contexto do lazer noturno da THE HOME pode assumir distintos sentidos, mostrando como as drogas são concebidas ou manejadas de forma múltipla a partir de rituais de uso, afetos e fraternidade grupal. Em termos gerais, a droga simboliza a união e o apoio socioemocional que conecta seus consumidores em um espaço plural às diversidades, a princípio sem julgamentos morais às condições sexuais e às práticas desviantes aqui discutidas.

Percebo também uma espécie de preparação para reduzir os danos oriundos desse consumo, além de uma linha tênue entre um consumo esporádico ou abusivo. Para além de romantizar ou descartar as formas de consumir e os possíveis efeitos deletérios das drogas, tais dados revelam como certas substâncias são simbolizadas em um sentido de cuidado individual e coletivo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. C. A. **Ambientes Recreativos Noturnos:** as dimensões ambientais e os fenómenos do uso de substâncias psicoativas, do risco e da proteção. 2016. 508 f. Tese (Doutorado), Curso de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2016.

COSTA, J. H. R.; SILVA, M. N. A. A redução de danos e o arquétipo da alteridade: uma análise do modelo proibicionista dominante no âmbito do tratamento para pessoas que fazem uso problemático de drogas. **Revista Eletrônica da Faculdade Sete de Setembro**, Paulo Afonso, ano 12, n. 16, p. 107-123, mai. 2018.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

LOPES, H. P.; GONÇALVES, A. M. A política nacional de redução de danos: do paradigma da abstinência às ações de liberdade. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 13, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2018.

ROMERA, L. A. As drogas e os cenários de lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 303-317, set. 2014.

ROMERA, L. A.; MARTINS, M. Z. A busca por tensões nas experiências de lazer: uma releitura de Norbert Elias. **Licere**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 367-391, set. 2017.

VELHO, G. **Nobres & anjos:** um estudo de tóxicos e hierarquia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

DIA MUNDIAL DO LAZER NA CIDADE DE PINHEIRO-MA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

WORLD LEISURE DAY IN THE CITY OF PINHEIRO-MA: AN EXPERIENCE REPORT

DÍA MUNDIAL DEL OCIO EN LA CIUDAD DE PINHEIRO-MA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Millena de Mikely Pereira Brito
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Lavígnia das Graças Marinho
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Elenice de Jesus Dias Privado
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Neriã de Jesus Fernandes Dias
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Elaynne Silva de Oliveira
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

O lazer é um direito humano conforme preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da Organização das Nações Unidas (ONU). No Brasil trata-se de um direito social conforme está declarado na constituição de 1988, sendo o mesmo considerado inalienável, imprescritível e irrenunciável (BRASIL, 1988).

O Lazer é também um suporte por meio do qual outros direitos e benefícios relacionados se estabelecem, contribuindo para o desenvolvimento físico, mental, emocional e social da criança por meio do brincar; apoio à vida em família; expressão e desenvolvimento pessoal; sustentabilidade da vida cultural da comunidade; e promoção da saúde física e mental e do bem-estar por meio do esporte, atividade física e envolvimento cultural. Por outro lado, a negação do tempo salutar das atividades de lazer pode ter sérias consequências para o bem-estar de indivíduos e sociedades (VEAL; SILVAN, 2021).

Pensar o lazer na perspectiva de direito, é compreendê-lo como uma prática social e política, espaços em que é concebido como tempo possível para a participação, autoconsciência, liberdade e igualdade, voltado para a dimensão educacional e social que contribui para a emancipação humana (MASCARENHAS, 2006).

ISSN: 2175-5930

Nas suas mais diversas manifestações culturais, o lazer contribui para a construção de oportunidades privilegiadas, promove contato, percepção e reflexão sobre as pessoas e as realidades nas quais estão inseridas (MARCELLINO, 2012). Assim, a realização de tempos e espaços de lazer pode ser altamente educativo e abrir diversas possibilidades pedagógicas de socialização, desenvolvimento cultural, intelectual e físico; capacidade crítica e transformadora de uma realidade.

Diante das reflexões iniciais, o presente estudo teve como objetivo, descrever a experiência de organização e execução do evento em alusão ao Dia Mundial do Lazer na cidade de Pinheiro-MA, que contribuiu para o crescimento acadêmico dos estudantes do curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão - UFMA Campus Pinheiro, bem como o fortalecimento da socialização de acadêmicos, docentes e população.

DESENVOLVIMENTO

Este estudo se caracteriza como um relato de experiência, pois é proveniente de uma vivência acadêmica e/ou profissional frutos do processo de ensino, pesquisa e extensão (tripé) da universidade, tendo como característica principal a descrição da intervenção (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

Para iniciarmos esse relato, se faz necessário entender como a iniciativa “Dia Mundial do Lazer” surgiu, instituído em 2021 e comemorado todo dia 16 de abril, o dia mundial do Lazer é um movimento global liderado pela Organização Mundial do Lazer (World Leisure Organization – WLO), coordenado a nível nacional pelo Centro de Excelência em Lazer na Universidade de São Paulo (WLCE/USP), Laboratório de Gestão de Experiências de Lazer (LAGEL) e o SESC. O Dia Mundial do Lazer é um evento que tem como intuito reforçar o lazer como um direito social e sua importância na vida de pessoas e comunidades, sem deixar de reconhecer que ainda existem barreiras para a sua efetivação (WLO, 2023).

Em 2023 foi realizada a terceira edição, com o tema “O lazer para a transformação Social” proposta que estimula os participantes e/ou instituições a criarem diferentes iniciativas que valorizem a cultura local por meio de atividades nos mais diferentes interesses de lazer que possibilitem a troca de experiências e reflexões sobre barreiras socioeconômicas, culturais, físicas para o lazer na atualidade (WLO, 2023).

Pela primeira vez o curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, Campus Pinheiro-MA fez parte desse movimento, com a cooperação de alunos e professores, que se empenharam para a construção de um evento único e de grande importância para a população pinheirense.

Pinheiro é um dos 217 municípios do estado do Maranhão, está localizado na mesorregião do Norte Maranhense e na microrregião da Baixada Maranhense. A cidade de Pinheiro possui uma população estimada de 84.160 habitantes (IBGE, 2021), com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,637 no ano de 2010 (IBGE, 2021). O município é banhado pelo Rio Pericumã, de onde parte da população tira seu sustento através da pesca, a outra parte vive da agricultura e comércio formal e informal. Embora a cidade tenha uma quantidade relativamente grande de habitantes, as atividades de lazer ainda são escassas.

A iniciativa de organizar o evento em alusão ao Dia Mundial do Lazer na cidade de Pinheiro-MA, surge no curso de Licenciatura em Educação Física, a partir da disciplina Estudos e Lazer, com a intenção de envolver os discentes na organização e experimentação de ações práticas de promoção do lazer. Participaram também da organização as disciplinas: Folclore e Cultura Popular, Metodologia do Ensino do Handebol, Ginástica, Lutas, Medidas e Avaliação em Educação Física e Educação Física no Ensino Fundamental.

A turma de Estudos e Lazer composta por 19 alunos foi dividida em grupos e ficou responsável pela organização, o que envolveu a busca de apoio e patrocínio, divulgação, logística e programação, já as demais turmas foram responsáveis por planejar e executar as atividades no dia mundial do lazer. Para além das turmas mencionadas, o evento contou com a colaboração de quatro alunas monitoras da disciplina Estudos e Lazer.

Durante quatro semanas foram realizadas reuniões de planejamento e busca por parcerias, itens como divulgação, camisas, faixas, água, medalhas, brindes e estrutura de som foram conseguidos em parceria com instituições públicas e privadas, bem como por empresários locais. A universidade ficou responsável pelos materiais esportivos já existentes no curso de Educação Física.

O evento ocorreu no domingo, dia 16 de abril de 2023, das 6 às 12h da manhã, em dois lugares na cidade de forma simultânea: 1- Ponto de Cultura do Bumba Meu Boi da Mocidade de Pinheiro e 2- Praça da Matriz. No ponto de cultura foram realizadas oficinas de capoeira, Karatê e dança, o ponto de cultura é um local com estrutura de barracão, em que ocorre a

organização do boi de sotaque de orquestra, muito presente na cultura maranhense e que já possui um trabalho permanente com a comunidade de Pinheiro.

O segundo lugar, conhecido como praça da Matriz, é um espaço com abundante arborização, áreas amplas e palco, neste local, para além da praça foram utilizados também estruturas próximas, como a escola municipal (Unidade Integrada Presidente Médici) e a rua (Inácio Pinheiro) localizada lateralmente a praça, a mesma foi fechada pela secretaria de trânsito do município exclusivamente para a realização do evento.

O evento na Praça da Matriz teve início às 6h da manhã com a realização da caminhada e corrida que contou com a inscrição de 120 pessoas, na ocasião os participantes doaram alimentos não perecíveis, que foram convertidos em dez cestas básicas doadas ao Grupo de Tambor de Crioula Ginga Zé macaco. Para além da caminhada e corrida, o evento contou com aulas de dança, capoeira, recreação, brincadeiras populares, jogos de tabuleiro, oficinas de lutas e ginástica, stand de avaliação física, orientações sobre saúde mental e apresentação cultural de Tambor de Crioula.

Acredita-se que o evento atendeu aproximadamente 300 pessoas de maneira direta, de diferentes faixas etárias, crianças, jovens, adultos e idosos e contou com a participação de seis professores e aproximadamente 80 discentes do curso de Educação Física da UFMA.

A realização do evento surpreendeu a todos os envolvidos, a comunidade geral que desconhecia a data celebrada e os discentes que na sua maioria nunca haviam participado da organização e execução de um evento com a temática do lazer. O evento foi considerado um sucesso e virou pauta de discussão entre os docentes, para que seja incluído no calendário acadêmico anual, passando a ser organizado pelo curso de Educação Física nos próximos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a realização do Dia Mundial do Lazer em Pinheiro foi de suma importância para a população, principalmente por se tratar de comunidades mais vulneráveis, com poucas oportunidades de acesso a bens culturais, esportivos e recreativos, para além de vivenciar as atividades, o evento possibilitou reflexões nos participantes, bem como interesse em saber quando haveria outro momento como aquele, o que demonstra a carência por políticas e ações dessa natureza.

Vale ressaltar que o evento também foi uma surpresa para os discentes do curso de Educação Física, pois para muitos, esse foi o primeiro contato com a sua área de atuação, principalmente aos que passaram metade da formação envolvidos apenas em atividades remotas, em virtude da pandemia do Covid-19. Mesmo se tratando de um curso de licenciatura, eventos como esse, ainda não são muito comuns, principalmente por considerar que a única disciplina que aborda o lazer como temática principal, só é oferecida no final da formação.

A possibilidade de envolver discentes de vários períodos na mesma proposta, sem dúvida foi um dos grandes feitos do evento, aos que participaram, acreditamos que o "Dia Mundial do Lazer" abriu uma porta com muitas possibilidades de atuação profissional, agregando uma aprendizagem ampla para o profissional de educação física que está em formação

Por fim, consideramos ser de suma importância a realização de ações dessa natureza, tanto para a comunidade geral, como para a acadêmica, mas somos cientes que é necessário que mais políticas sejam ofertadas, não apenas no dia mundial do lazer, mais de forma sistemática e duradoura, para que a população seja impactada e o lazer realmente possa ser um direito social palpável e presente para a transformação social de pessoas e comunidades.

REFERÊNCIAS

DO BRASIL, S. F. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Pinheiro, Maranhão, 2021. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pinheiro/panorama. Acesso em: 01 de maio. de 2023.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas. Autores Associados, 2021.

MASCARENHAS, F. **Em busca do ócio perdido: idealismo, panaceia e predição histórica à sombra do lazer**. Dialética do lazer. São Paulo: Cortez, p. 53-74, 2006.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Revista práxis educacional, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

ONU. Universal Declaration of Human Rights. **New York: ONU 1948.** Disponível em: https://www.un.org/en/universal -declaration-human-rights/ . Acesso em: 04 de mai. de 2023.

SILVA, R. L.; RAPHAEL, M. L.; SANTOS, F. S. **Carta internacional de educação para o lazer como ferramenta de intervenção pedagógica efetiva no campo do saber**. Pensar a Prática, v. 9, n. 1, p. 117-131, 2006.

VEAL, T., & SIVAN, A. **Lazer E Direitos Humanos-A Carta da Organização Mundial de Lazer para o Lazer: Passado, Presente e Futuro**. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 8, n. 2, p. 3-13, 2021.

WORLD Leisure Day in 2023: **World Leisure Day in 2023. Leisure For Social Transformation!.** [S. l.]: World Leisure Organization, 2023. Disponível em: https://worldleisureday.org/. Acesso em: 05 de mai. de 2023.

ESBOÇO DE UMA MATRIZ ANALÍTICA DA LÓGICA INTERNA DAS ATIVIDADES RECREATIVAS A PARTIR DA TEORIA DA PRÁTICA DA RECREAÇÃO[1]

THE OUTLINE OF AN ANALYTICAL MATRIX OF THE INTERNAL LOGIC OF RECREATIONAL ACTIVITIES BASED ON THE THEORY OF PRACTICE FROM RECREATION

PROPUESTA DE UNA MATRIZ ANALÍTICA DE LA LÓGICA INTERNA DE LAS ACTIVIDADES RECREATIVAS BASADA EN LA TEORÍA DE LA PRÁCTICA DESDE LA RECREACIÓN

Hani Zehdi Amine Awad
Centro Universitário Assis Gurgacz (FAG)
Giuliano Gomes de Assis Pimentel
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

PONTO DE PARTIDA

Nos Estudos do Lazer a investigação da recreação é cercada de empecilhos, entre os quais destacamos, em termos popperianos, a dificuldade em falsear de forma hipotética-dedutiva aquilo que a ciência normal já assumiu como presumido. De fato, tanto entre detratores e quanto entre defensores da recreação, seja lá o que ela for, os julgamentos de valor obstaculizam o entendimento do fenômeno. À parte dessas querelas, todavia, a recreação ainda é tanto um mercado de trabalho quanto uma categoria que reverbera na prática social (PIMENTEL; PINTO, 2020).

Por isso, consideramos academicamente pertinente haver um programa progressivo de pesquisas em recreação. A pista mais producente para a emergência desse subcampo nos parece ser a da teoria da prática, defendida por Bourdieu (1994). No modelo praxiológico do autor, a dicotomia entre agente e estrutura precisa ser superada ao considerar as mútuas fertilizações entre interioridade e exterioridade. A partir daí, podemos entender o *habitus* como um elemento gerador de práticas, uma vez que cada ação coloca em funcionamento as disposições estruturantes em codependência à agência dos sujeitos que as incorpora como segunda natureza.

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro para sua realização: bolsa pesquisador do Centro Universitário Assis Gurgacz. Os dados aqui apresentados são parte de uma tese de doutorado defendida pelo primeiro autor e orientada ativamente pelo segundo no Programa Associado UEM/UEL de Pós-graduação em Educação Física.

Sob essa ótica, a recreação como uma dádiva, uma coisa em si, gratuita e espontânea é tão singelamente fora de contexto quanto a recreação como manipulação das massas ou distração alienadora. Para que a recreação seja algo no lazer ou na sociedade é preciso que a observemos em ação, extraindo sua lógica interna. Em contrapartida, também se olharia para além dela, a exemplo das correlações de força que orientam os modos de uma prática manifestar-se ou não como recreação. A fim de dotá-la de inteligibilidade precisamos, portanto, de um modelo interpretativo, o que veio a ser esboçado em primeira mão no presente manuscrito.

E SE FEZ O ESTUDO!

Trata-se de pesquisa do tipo consenso de especialistas. Empregamos o método Delphi, selecionado dentre as abordagens metodológicas qualitativas por permitir reunir um conjunto de ideias de experts (BRAMANTE, 1988). Participaram do estudo 09 formadores dentre os mais importantes em cursos de curta duração de recreação no Brasil. Um dos focos das rodadas analíticas foi compreender o que os agentes consideram ser um sistema de conhecimento da área de Recreação que a constitui como campo com teoria própria.

O procedimento de coleta dos dados sucedeu inicialmente com a seleção dos eventos e seus agentes formadores, prosseguindo da realização de entrevista semiestruturada por videochamada pelo Google Meet. Em seguida as entrevistas foram transcritas, revisadas e organizadas utilizando-se do *software Atlas.ti* 8.4.2, versão PRO, como recurso para dar suporte Análise de Conteúdo. O estudo seguiu os procedimentos éticos de pesquisa e foi aprovado institucionalmente antes de sua realização (sob parecer 4.001.005).

OS CONSENSOS DA AÇÃO

Quando aprofundamos a indagação a respeito dos conhecimentos os quais o recreador deve dominar, 9 unidades de significado obtiveram pontuação de corte. Embora sejam dotados de saberes docentes, os agentes pesquisados tendem a mesclar nas respostas os imperativos comportamentais desejados do profissional com os domínios cognitivos da especialidade. Há, portanto, uma dificuldade em separar os aspectos técnicos dos éticos, o que pode ser favorável a um entendimento formativo ampliado.

O tempo presente não permite mais o amadorismo de recreadores que insistem em realizar a sua prática na base do improviso ou simplesmente reproduzindo um rol de atividades sem considerar o contexto da ação (unidade 1, do tópico 7.1).

A fundamentação teórica é defendida sob dois aspectos. Primeiro, ela é necessária para que a prática ocorra de forma consciente usando a atividade lúdica para alcançar o objetivo almejado para o público. Não obstante a relação é instrumental, o segundo aspecto nos remete ao tom reflexivo para qualificar a justificação, pois além de servir à eficácia, também é imperioso saber argumentar em defesa da coerência da atividade ofertada.

O recreador deve ter um conhecimento teórico da área, se fundamentar sobre tudo que ele vai falar ou desenvolver, comprovando se necessário, com artigos, livros, pesquisas e as experiências vividas. Munido dessa fundamentação teórica, deve transformar isso em jogos, brincadeiras, atividades e dinâmicas e ter a capacidade de colocar em prática essas atividades com as pessoas envolvidas para o seu desenvolvimento, descanso, diversão, alegria, prazer, interação, socialização (unidade 5, do tópico 7.1).

Se a teoria é uma dimensão anterior e posterior à intervenção, outras unidades de significado emergem para destacar também o conhecimento do vasto repertório de conteúdos recreativos, articulados ao domínio das relações interpessoais:

O recreador precisa especialmente saber gerir pessoas e entender como reagem em algumas situações da recreação. De modo, a saber, codificar e administrar os conflitos na comunicação, no relacionamento, nas atividades.

Deve ter conhecimento vasto sobre jogos, dinâmicas, gincanas, brincadeiras cantadas e saber como desenvolvê-las junto ao público que está trabalhando em busca de atender suas necessidades psicológicas, afetivas, físicas e sociais (unidade 7, do tópico 7.1).

Por fim, as demais unidades de significado buscam a convergência da racionalidade técnica e científica àquilo que Maffesoli (2005) vem nomeando como razão sensível:

O recreador basicamente deve ter sensibilidade, capacidade de mobilização humana, ser versátil e dominar os conhecimentos sobre a sua prática para desenvolver uma ação recreativa em conformidade com os interesses das pessoas e ampliar as possibilidades de escolhas lúdicas (unidade 8, do tópico 7.1).

Ainda, se espera que:

De modo organizado e sensível, o recreador deve ter clareza de seus objetivos, ter conhecimento sobre as particularidades de cada faixa etária, reconhecer o perfil social dos envolvidos e compreender a política do ambiente de atuação. Munido de todas estas informações deve saber planejar e realizar atividades recreativas

ISSN: 2175-5930

das mais diversas que vão ao encontro das características e interesses dos participantes (unidade 9, do tópico 7.1).

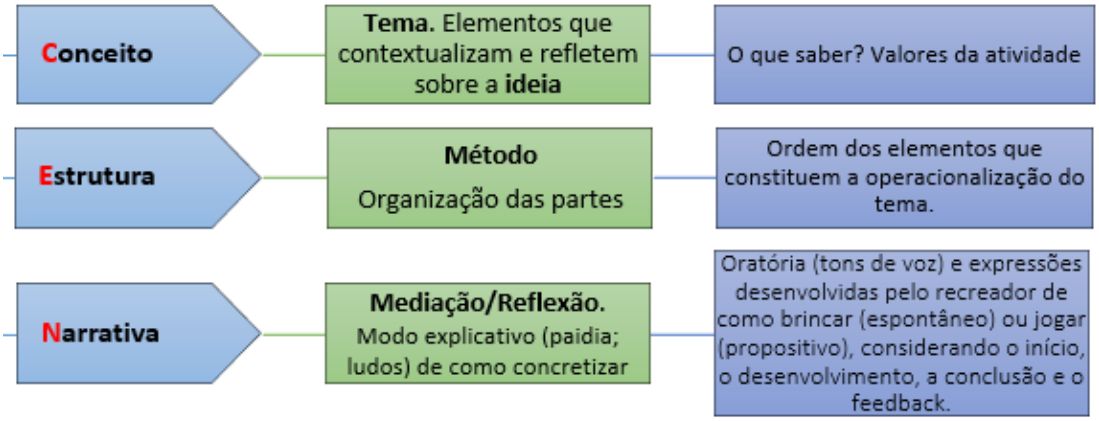
No processo da mediação cultural, os agentes destacam o diálogo necessário entre ciência (crítica, razão) e paixão (sentimento, imaginação) para analisar o fenômeno da melhor forma. Portanto, tudo que está relacionado à vida cotidiana deve ser considerado - experiências vividas, crenças, jogos, interações com outras pessoas e com o meio ambiente. Este raciocinar nos conduz à razão sensível expressado por Maffesoli (2005), com a finalidade de ressaltarmos a sensibilidade dos seres que somos e de quem orientamos na prática, em busca de estratégias de intervenção lúdica na lógica interna dos fenômenos e dos participantes, harmonizadas com a realidade. Assim, os agentes formadores sinalizam que a recreação provoca a sensibilidade e a imersão nas experiências vivenciadas dentro de um contexto racionalizado.

Retomando Bourdieu (1994), a apropriada teoria é aquela que se dissipa e se realiza no trabalho cientifico que ela permitiu produzir sobre os fatos. Noutras palavras, teoria é a adequação das práticas às estruturas objetivas, cogitadas a partir das regularidades instituídas pelas pesquisas empíricas. Se a explicação da constituição das práticas, isto é, a sua adequação à teoria, é produzida pela teoria, quais indícios os consensos nos fornecem para uma teoria da prática da recreação?

ABSTRAINDO EM CATEGORIAS

Ao longo de nosso exercício analítico nos deparamos com algumas evidências a respeito da relação dos agentes entre *habitus* e práxis – como uma categoria que melhor expressa a reflexividade do profissional. Uma das unidades foi a dinâmica entre exterioridade e interioridade, na reflexividade em torno da ação que assume fenomenologicamente a forma de atividade recreativa. Pontuamos os achados, que podem ser sintetizados nos seguintes macroindicadores: estrutura social; elementos contextuais do público; ideias norteadoras; e lógica interna da atividade. Sobre este último, no presente texto, apresentamos, já sob uma versão sintética, um modelo preditivo e analítico quanto a realizarmos análises sobre a lógica interna de uma atividade recreativa:

Figura 1: Modelo estrutural de análise da intervenção com a atividade recreativa



Fonte: elaborado pelos autores

Nesse modelo estrutural da práxis com a recreação, o conceito abrange um tipo ideal que expõe o modo como cada parte deve ser organizada, de acordo com uma determinada tradição, para garantir uma eficácia experimentada.

Conceito promulga as propriedades de uma coisa ou de uma ação, originando o que este é, e o seu significado. O conceito criar um entendimento comum sobre alguma coisa. Por exemplo, qual o conceito que se tem em recreação de Estafeta; festa infantil; gincana aquática; caça ao tesouro? Cada um destes elementos apresenta um entendimento próprio, portanto, um conceito que contextualiza e refletem sobre uma ideia recreativa. Na atuação com a recreação, o conceito é fundamental para orientar as práticas e as mediações recreativas em diferentes contextos.

Estrutura são os elementos organizados de como você operacionaliza o conceito (estafeta, caça ao tesouro historiado, gincana, etc.). É uma operacionalização de cada parte/etapa de como estruturar para a ação.

Narrativa é um modo que o recreador utiliza para dar diretriz a experiência recreativa e engajar as pessoas na atividade proposta. Ao contar uma história, explicar uma atividade ou criar uma atmosfera lúdica, o recreador consegue despertar a imaginação e a curiosidade das pessoas, variando o seu tom de voz, criando entonações diferentes para cada momento da explicação do jogo, utilizando expressões faciais e gestuais de acordo com a sua proposta, pode ajudar a transmitir suas ideias e orientações de forma mais eficiente.

Essas categorias abstraídas das unidades de significado consensuadas possuem aderência à intervenção e, aqui, as propomos dentro de um programa de investigação progressivo, no sentido dado por Lakatos (2007). Portanto, vimos extraindo da prática refletida as categorias que os agentes colocam em ação sobre as atividades recreativas, ou seja, a atividade lúdica dirigida. O esforço analítico adiante é validar em campo o núcleo central daquilo que possa ser uma constante antropológica na recreação. Para tanto, epistemologicamente, também cabe constituir um cinturão protetor, no qual a identificação de anomalias fortaleça o modelo. Vale lembrar que, para além, das três categorias apresentadas para a lógica interna, outras categorias foram sistematizadas e que dizem respeito aos macroindicadores não tratadas neste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recreação, como qualquer outra atividade humana, é influenciada por diversos fatores que podem mudar com o tempo, como as tendências culturais, tecnológicas e sociais. Portanto, é desafiador criar homogeneidade em uma atividade tão heterogênea. No entanto, do ponto de vista de uma teoria da prática, encontramos elementos estruturais presentes que caracterizam atividade recreativa orientada. Doravante, a fim de testar a capacidade interpretativa e preditiva do modelo analítico, podemos aplicá-lo nas diferentes atividades recreativas que constituem o diversificado campo de atuação da recreação, independente do nome que lhe atribuamos, uma vez que o modelo analítico promete estabilidade à caracterização do fenômeno.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Ática, 1994, p. 46-86.

BRAMANTE, A. C. **Establishing a basic for the development of na undergraduate curriculum in recreation and leisure studies in Brazil**: a Delphi approach. 1988. 207 f. Tese (Doutorado). Departament of **Recreation** and **Parks**, Pennsylvania State, USA 1988.

LAKATOS, I. **Escritos filosóficos, 1**: la metodologia de los programas de investigación científica. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PIMENTEL, G. G. de A.; PINTO, L. M. M. Tensões e relações no GTT lazer e sociedade do CBCE e o lugar da recreação. In: VIVAN, A. T.; LARA, L.; ATHAYDE, P. (Org). **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**. Natal: EdUFRN. v. 10, 2020. p.17-32.

ETNOSABERES E DANÇA NOS TEMPOS DE LAZER DA ESCOLA[1]

ETHNOKNOWLEDGE AND DANCE IN IFTO'S LEISURE TIME

ETNOCONOCIMIENTO Y DANZA EN EL TIEMPO LIBRE DE IFTO

Khellen Cristina Pires Correia Soares
Instituto Federal do Tocantins (IFTO/ProfEPT)
Peri Emerson Silva Cunha
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

INTRODUÇÃO

A escola é território de encontros e desencontros, é território de construção de saberes e disputas de poder, é território de escolhas, visibilidades e invisibilidades. Esta compreensão nos possibilita estabelecer análises frente às construções curriculares, as propostas didáticas e intervenções pedagógicas estabelecidas nos documentos legais, tais como o projeto político pedagógico dos cursos, como também nos planos de ensino e planos de aulas das componentes curriculares.

Este trabalho é um exercício insurgente, ancorado nos estudos decoloniais e tem no termo etnosaberes a sua centralidade. Estamos em busca da ciência de povos outros, que não os que alicerçam suas produções no formato elaborado pela ciência ocidental. O movimento é redescobrir as danças dos povos tradicionais ou originários. Nos interessa aprofundar em questões ligadas aos etnosaberes que podem contribuir com o campo de estudos do Lazer em uma perspectiva interdisciplinar, pois entendemos que este estudo traz possibilidades de alcançarmos saberes que são determinantes para a educação profissional e tecnológica, bem como para a formação de profissionais da área das licenciaturas.

Ao trazer esta compreensão da escola e do currículo como territórios de disputa de poder, entendemos este como resultado dos processos advindos do colonialismo e do capitalismo, que impuseram uma delimitação no que se entende por conhecimento e ciência. Assim, tudo o que não se encontra dentro da delimitação da ciência moderna, é desmerecido,

[1]Este trabalho recebeu aportes financeiros do edital de extensão nº 15/2021/REI/IFTO. .

desqualificado e desvalorizado. A processo de colonialidade [2] analisado por Quijano (2000, p. 342) se apresenta da seguinte forma:

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, esferas e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala social. Origina-se e se mundializa-se a partir da América.

A colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) pode ser definida como uma realidade do mundo moderno colonial, que faz com que se subalternizem pessoas, retirando sua condição de existência humana (RESTREPO; ROJAS, 2010). Assim, a partir dos estudos decoloniais observamos que se faz relevante entender os processos de colonialidade do ser, saber e poder.

A colonialidade do saber, nos impede de reconhecer que o conhecimento, Lander (2005) destaca que o saber, o pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens.

Os estudos decoloniais, podem nos permitir ampliar nossa lente de estudos, indo em busca dos saberes silenciados, negligenciados e invisibilizados pela colonialidade do ser, saber e poder. Este exercício nos impõe reconhecer que o território da escola e seus currículos são resultados deste processo de colonialidade. Portanto entendemos que o movimento insurgente é necessário no caminho de aprender com os etnosaberes, com os saberes e saberes-fazeres elaborados e mantidos por determinados grupos étnicos, em especial os saberes no campo da dança.

DANÇA, ETNOSABERES E LAZER

Investigar o ensino de dança, no ambiente escolar, a partir das construções dos etnosaberes é um movimento necessário, compreendendo que a dança faz parte do cotidiano ancestral de todos os povos.

[2] A "colonialidade" é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990.

O currículo escolar ao propor o ensino da dança, das linguagens artísticas, tem o padrão eurocêntrico determinando suas práticas pedagógicas, desta forma, se reproduz o senso comum elaborado nos processos da colonialidade e as propostas de aulas de dança são resumidas, muitas vezes, ao balé clássico, jazz e danças urbanas.

Nos tempos outros, para além do cumprimento das componentes curriculares obrigatórias a escola pode promover tempos de dançar com estímulos à criatividade e ludicidade. Essas experiências artísticas e educativas são importantes, pois aumentam o repertório de signos para compreensão do mundo, já que os estudantes podem acessar o seu repertório de vivências e experiências. E quais seriam estes repertórios de fato? As experiências dos estudantes estão relacionadas ao balé, ao jazz e ou as danças urbanas? Teriam outras danças que fazem parte do repertório cultural dos estudantes? Que danças outras são estas?

Os questionamentos estabelecidos acima são realizados para que possamos pensar quais danças são invisibilizadas na escola e como em uma perspectiva lúdica podemos criar possibilidades para o reconhecimento das danças que fazem parte dos etnosaberes dos povos brasileiros.

Na contemporaneidade o termo Etnociência ou Etnosaberes propõe a redescoberta da ciência de outras etnias, para além das construções da cultura ocidental. A aproximação do debate da construção dos etnosaberes e do campo de estudos da Educação Física pode se concretizar porque ambos se entrecruzam com o plano cultural. Conhecer, experienciar, analisar e debater os conteúdos da cultura corporal tem significado e relevância para as pessoas envolvidas e também diferentes áreas de estudo, provocando um olhar interdisciplinar acerca do conhecimento, suscitando um olhar alteritário.

Para além do que foi estabelecido pelas raízes européias no campo da dança e para o ensino desta no território escolar devemos estar atentos a:

> [...] não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento. (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014, p. 507).

Em uma perspectiva criativa, o ensino da dança não pode mais ficar restrito a passos codificados, mas sim, buscar uma nova relação com a expressividade corporal, criatividade e

contextualização. Assim, "[...] a escola pode possibilitar o acesso a todo patrimônio cultural, porque a dança é patrimônio da humanidade, a dança é cultura, é história" (SBORQUIA; GALLARDO, 2006, p. 95). Essas diversas possibilidades se mostram na ruptura da aceitação apenas da dança clássica como arte, calcada no seu virtuosismo e tecnicismo, para dar lugar a outra relação com o ensino do movimento, da dança e do reconhecimento de outros povos e culturas.

Em uma perspectiva criativa, os alunos precisam ter acesso a tempos de lazer que no ambiente escolar em possam ser estimulados por meio de uma metodologia de ensino que permitam o conhecimento das possibilidades de movimentos do corpo, levando a um autoconhecimento e a um aumento do repertório cultural dos estudantes. Souza (2011) nos aponta que o ensino de dança parte de conteúdos inerentes a esta linguagem artística, o que subsidia os processos criativos em dança.

Aproximar o Lazer da Educação Intercultural, por meio da dança, pode instigar professores e estudantes a perceberem as manifestações de poder presentes nas práticas corporais dos diferentes sujeitos. Compreender que apesar das pressões em favor de uma homogeneização cultural, nas sociedades contemporâneas, pode-se observar a afirmação das identidades étnicas e raciais e, ao mesmo tempo, um fluxo maior através de suas fronteiras, o que leva a formas diversas de relação com a alteridade.

Por meio da expressão e do movimento, conseguimos expandir nossa visão de mundo, já que também expandimos nossa linguagem, posto que expressão corporal também é comunicação. Entendemos que as atividades rítmicas e expressivas, as danças, brincadeiras cantadas e atividades de expressão corporal presentes nas aulas de educação física como conteúdo que pode provocar os estudantes a compreender a vida de maneira própria, lançando um olhar interpretativo para os diversos povos, culturas e saberes.

Os etnosaberes fazem referência ao sistema de conhecimentos e cognições típicas de uma dada cultura. Importante pensarmos que cada povo desenvolve maneiras de pensar, elaborar o cotidiano, criar estruturas sociais, línguas e vivências das suas práticas corporais.

Ao trazer suas perspectivas de análise sobre o indígena Akwẽ-Xerente, SOARES(2017, p.84) destaca que:

> Pensar nas dimensões do lazer, nas diferentes possibilidades de práticas do lazer, instiga-nos a conhecer as formas diversas das relações estabelecidas

> entre homem, natureza, cultura, territorialidade e lazer..., para os indígenas, a dança vai além da experiência do lazer e da recreação, que existe uma cosmologia maior envolvida.

Neste sentido entendemos que as danças, os seus mais variados e atividades de expressão corporal fazem parte da cultura corporal de movimento, que é trabalhada nas aulas de educação física nos diversos níveis de ensino.

As danças nos possibilitam (re)conhecer povos e suas culturas, identificar a complexa diversidade que compõem a nossa ancestralidade, seus valores históricos e a vivência das danças permite uma interação com os diferentes grupos étnicos.

As danças de matrizes afro-brasileiras têm suas particularidades e contam histórias muitas vezes do cotidiano, das festas, lutas e resistências.

A história do povo negro nos remete a um passado de escravidão, discriminação e essa bagagem traz seus efeitos até a atualidade e nas escolas por vezes, se intensificam as diferenças raciais. Reconhecer a escola como um território de construção de saberes é relevante para entender a importância de apresentar outros saberes que não os saberes hegemônicos advindos da cultura eurocentrada.

Aprendemos nesta trajetória de estudos, por meio da obra: Danças Indígenas e Afro brasileiras, a reconhecer que Eros Volúsia e Mercedes Baptista são referências na dança afro-brasileira, ambos trouxeram influência dos orixás nos seus estudos. Em 1928 Eros Volúsia foi tido como referência por propor a união do balé clássico com os ritmos brasileiros, Eros apesar de ter influências das danças clássicas, conheceu artistas afrodescendentes, tendo o contato com essas duas culturas posteriormente Eros fez um trabalho que remetia aos terreiros de Umbanda, criou uma coreografia chamada “Macumba”, foi composta através de memórias de sua infância, quando via os terreiros de Umbanda que ficava perto de sua casa. Eros não fazia parte desta religião mas queria representar o ritual em seu corpo, fazendo assim uma coreografia inspirada.

Observamos que os etnosaberes, aqui especificamente relacionados ao campo da dança, devem ser observados como uma experiência ordinária, sendo produto e produção de uma forma de habitar o mundo. É desta maneira, priorizando a contextualização das análises e discussões, que busco promover as aproximações entre o campo de estudos do lazer e povos indígenas.

APONTAMENTOS FINAIS

Consideramos que cada cultura traz a sua identidade, construída a partir dos saberes de cada indivíduo ou grupo e a escola se torna o primeiro espaço, em que identidades e diferenças se aproximam e tem a possibilidade de se reconhecerem de maneira alteritária. As mais diversas possibilidades de dança e atividades de expressão corporal podem compor os tempos e espaços da escola, provocando diálogos e movimentos insurgentes entre o lazer e os etnosaberes.

Entendemos que o território escolar é rico em manifestações culturais, artísticas e deve ser lócus, por excelência, de vivências corporais, valorizando o ser humano enquanto ser integralizado. À escola cabe expandir a visão de conhecimento, fornecendo referências, não só para o desfrute, o prazer e o enriquecimento humano, mas também para compreender, avaliar, criticar, problematizar as questões postas na sociedade.

Entendemos que a construção de saberes, que aproximam as questões da educação intercultural e lazer podem ser pensadas em uma perspectiva para contribuir com a formação de sujeitos que estejam atentos e sintonizados com as questões que emergem da sociedade contemporânea e se concretizam no plano cultural, instigando aos sujeitos acesso ao saber e ao poder.

REFERÊNCIAS

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y casificacion social. Journal of world-systems**

research, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

_____. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.** Popayán: Universidad del Cauca. 2010. Disponível em: http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf. Acesso em: 22, mai. 2022.

SBORQUIA, S.P. e GALLARDO, J.S.P. **A dança no contexto da Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SOARES, K. C. P. C. et al. **Cultura e lazer na vida cotidiana do povo Akwẽ-Xerente**. 2017.

SOUZA, N.C.P., HUNGER, D. A. C. F. e CARAMASCHI, S. **O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte**. Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo) 2014 Jul-Set; 28(3):505-20.

FESTIVAL DE LAZER CEFIS – UNIVASF: UMA EXPERIÊNCIA ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE[1]

LEISURE FESTIVAL CEFIS – UNIVASF: AN EXPERIENCE BETWEEN THE SCHOOL AND THE UNIVERSITY

FESTIVAL DE OCIO CEFIS – UNIVASF: UNA EXPERIENCIA ENTRE LA ESCUELA Y LA UNIVERSIDAD

Bruno de Oliveira e Silva,
Prefeitura Municipal de Petrolina
Angelica Silva de Lima Micena,
Secretaria da Educação do Estado do Ceará
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Christiane Garcia Macedo
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1987, o lazer é um direito social e um dever do estado. Porém, esse direito nem sempre é garantido e nem debatido. A escola poderia ser um espaço para compartilhar e produzir conhecimentos sobre as vivências, estruturas, acesso e políticas públicas de lazer. Contudo ainda se percebe uma marginalização dessa reflexão na Educação Física em comparação a temas como iniciação esportiva e combate ao sedentarismo.

Nos baseamos na proposta de lazer de Gomes (2014, p. 15), que "concebe o lazer como necessidade humana e dimensão da cultura que se constitui na articulação de três elementos fundamentais: a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espaço social". Desta forma a discussão sobre o lazer não se prende às ideias do senso comum que o colocam como um lugar de fuga da realidade. Mas entendem que esse espaço/tempo foi/é conquistado pela sociedade, e para isso estruturas físicas e simbólicas precisam ser desenvolvidas.

A Educação Física vem debatendo academicamente a vivência da cultura corporal voltada para o lazer. Destacamos aqui uma proposta de cultura, como debatida por Bracht (2019), que não separa e polariza o lazer do trabalho, e uma Escola e Educação Física voltada para que estudantes atuem como "cidadãos produtores de cultura" (BRACHT, 2019, p. 82).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Com esse cenário, o objetivo do nosso artigo é analisar a experiência com o Festival de Lazer ocorrido em agosto de 2022 em uma parceria entre universidade e escola. Como objetivos específicos: observar e examinar algumas possibilidades de trabalho do lazer enquanto conteúdo da educação física; refletir sobre a relação universidade/ escola pública; refletir sobre a formação dos/as estudantes da escola e da universidade (futuros/as professores/as) voltados aos temas do lazer.

Para tanto estruturamos o texto em três partes. Na primeira descreveremos rapidamente o processo de planejamento, execução e avaliação da atividade. Em seguida, discutiremos a possibilidade de trabalho do lazer enquanto um conhecimento a ser produzido/trabalhado nas aulas de Educação Física escolar, considerando os documentos curriculares, a organização curricular da educação física na escola em questão e as atividades específicas do festival. Na terceira parte analisaremos a relação entre escola pública e universidade pública pensando essas como instituições de formação que devem manter um compromisso social.

CAMINHOS TRILHADOS

O projeto Festival de Lazer Univasf foi produzido a partir de várias mãos. O seu principal objetivo foi construir relações de aproximação entre o *espaçotempo* do cotidiano escolar (FERRAÇO, 2007) de uma escola pública municipal da cidade de Petrolina e as ações de vivência, prática e intervenções pedagógicas de estudantes do curso de Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) vinculadas às disciplinas de Lazer e Natação.

Para tanto, foi construído uma teia de relações que contou com a participação e contribuição dos servidores da Escola Municipal Professora Eliete Araújo de Souza (EMPEAS) (gestão; coordenação; professores/as; funcionários/as da cozinha e limpeza), das professoras de Lazer e Natação da Univasf e de estudantes da Univasf e da segunda fase do Ensino Fundamental da EMPEAS.

O planejamento iniciou-se com a definição da data para a atividade, dia 20/08/2022 para os 6os e 7os anos e dia 27 do mesmo mês, para os 8os e 9os anos. Na sequência os trabalhos se dividiram em duas frentes de planejamento. A primeira foi estabelecida na Univasf, na qual foram pensadas as atividades/ações a serem realizadas com os/as estudantes da escola. Essas atividades foram discutidas e "testadas" com os próprios colegas universitários e as professoras.

ISSN: 2175-5930

A segunda frente foi organizada na escola, com a instituição lidando com todo o necessário para as autorizações, deslocamento, acompanhamento e lanches.

No dia do Festival, os/as estudantes chegaram na escola a partir das 7:30 para que pudessem lanchar antes de seguir para a atividade. O percurso foi feito a pé, já que a escola se encontra a cerca de 700 metros da Universidade. Uma coordenadora, a Diretora e 10 professores/as em cada dia acompanharam os/as alunos/as. Ainda na escola organizamos os/as estudantes em 4 grupos, cada um com uma cor.

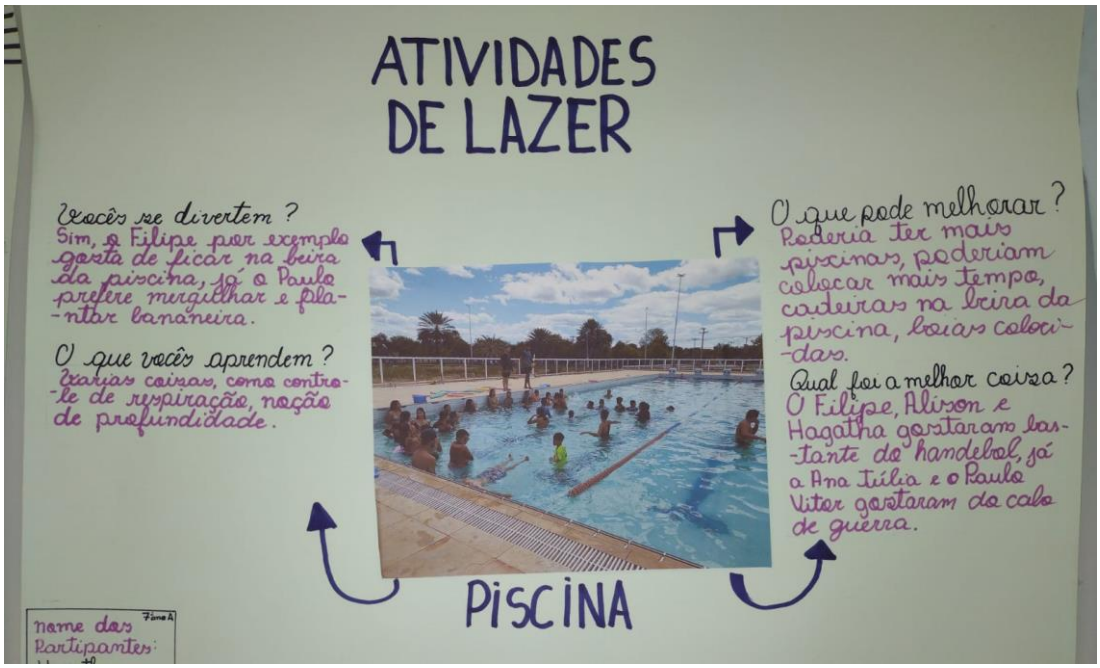
Alguns contratempos ocorreram, como o número esperado de crianças/adolescente que inicialmente era de 100 por dia, porém tivemos 225 no primeiro dia e 129 no segundo. O que gerou uma necessária adaptação das atividades no primeiro dia. No segundo dia as atividades ocorreram dentro do planejado e com uma organização melhor dos tempos.

Para avaliar o trabalho coletivo realizado, optamos por produzir reflexões sobre o processo, através de alguns elementos. O primeiro foi o *feed back*, a partir de conversas informais. Durante as atividades já percebemos uma avaliação positiva. Alguns destaques foram: a estrutura da universidade (espaço e materiais), a possibilidade de passeio com os/as amigos/as, as vivências e os "profes[2]" da universidade. Existiram algumas ponderações em relação a atividades que eles gostaram mais ou menos e aos deslocamentos. Entre as reclamações mais ouvidas figuraram: a ausência do "futebol" entre as atividades e a falta de tempo na piscina.

O movimento avaliativo seguinte, ocorreu logo após a realização das atividades, onde em formato de roda de conversa debatemos com os/as graduandos da disciplina de lazer como foi a experiência. E enquanto último elemento de produção de dados avaliativos nos encontramos, na semana que seguiu à atividade (dias 25 e 26/08/2022), com os/as estudantes de 7 turmas, dos 6° e 7° anos da escola, para conversar e produzir cartazes sobre esse momento de ação pedagógica fora dos muros da escola. Para isso os/as estudantes se organizaram em grupos de no máximo 6 pessoas, cada grupo escolhia uma foto (levada pelo professor da turma), falaram sobre o que gostaram mais, o que aprenderam e o que poderia melhorar.

[2] Forma como é costume na região se referir aos/às professores/as.

Imagem 6 – Cartaz produzido na escola para avaliação da atividade.



Fonte: autores

Esses cartazes foram levados e apresentados para os universitários. O que foi muito interessante, pois alguns universitários tinham dúvidas se algo tinha ficado das propostas iniciais, especialmente do primeiro dia.

Essas etapas avaliativas serviram de incentivo à reflexão de estudantes da escola e da universidade. Os primeiros puderam pensar um pouco mais sobre as atividades e conhecimentos desenvolvidos sobre o lazer, os últimos focaram a reflexão nas suas posturas como professores/as que em breve estarão atuando com os mais jovens. Desafios individuais, coletivos e estruturais ficaram explícitos, mas também o impacto que podemos ter enquanto "profes" na escola e a importância do nosso trabalho comprometido socialmente.

Lazer enquanto conhecimento a ser produzido/ trabalhado na Educação Física Escolar

Essa experiência surge numa disciplina voltada para a licenciatura, ou seja, pensando num processo de formação de futuros/as professores/as que atuaram na escola com o ensino regular. A maioria dos/as estudantes de graduação não havia abordado o lazer enquanto conhecimento durante seu período escolar. Assim, o Festival foi uma forma de apontar possibilidades e refletir sobre a necessidade desses conhecimentos.

O documento curricular para as escolas municipais de Petrolina, trazem o direcionamento da Educação Física para o lazer e a saúde.

Portanto, a Educação Física "da escola" na rede municipal de Petrolina deve proporcionar, por meio das práticas corporais, a igualdade de oportunidades, a reflexão crítica, a inclusão, o respeito às diferenças, sejam elas étnicas, religiosas, sociais ou de gênero, o conhecimento histórico e os saberes articulados com a promoção de diferentes significados relacionados com essas práticas, em especial os ligados à saúde e ao lazer. (PETROLINA, 2020, p.167).

O documento, em seus textos iniciais, é construído a partir de uma perspectiva crítica. Contudo, a distribuição dos "conteúdos" a serem trabalhados nos trimestres dificulta a materialização dessa concepção. Ou seja, embora a dimensão do lazer esteja presente desde a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ela se perde nos documentos estadual e municipal, especialmente na organização de "temas/habilidade/conteúdos". Isso aponta que o reconhecimento/entendimento sobre o trabalho com o lazer nas aulas de educação física ainda é frágil e difuso.

Retomando as discussões de Gomes (2014), que propõe o lazer como necessidade humana e dimensão da cultura, entendemos que ele deveria compor os direcionamentos e abordagens na escola. Não apenas na Educação Física, mas esta possui interesse, tradição, aportes teóricos e oportunidades para esse trabalho. Haja vista que temos trabalhado criticamente a cultura corporal há décadas, discutindo suas relações com o lazer.

Desta forma, no Festival trabalhamos com cinco temas, que geraram cinco atividades desenvolvidas. No quadro 1 apresentamos o tema, espaço e síntese da atividade desenvolvida.

Quadro 1 - Atividades realizadas

Tema	Espaço	Atividade
Vivência da competição e a inclusão	Quadra maior	Jogo adaptado de handebol
Jogos, cultura e tradições	Quadra menor	Atividades para resgatar jogos e brincadeiras mais antigos (Cabo de Guerra; ovo/Bolinha na colher; Batata quente) e valorizar outras formas de brincar.

ISSN: 2175-5930

Relação com a tecnologia e consumo	Sala de dança	Reconstrução de atividades relacionadas aos Jogos Eletrônicos (Just Dance; Pac man), porém no formato presencial.
Direito a espaços e estruturas para o lazer	Sala de ginástica	Circuito de atividades ginásticas com o objetivo de vivenciar vários materiais e aparelhos. Refletindo sobre as diferenças de acesso.
Socialização	Piscina	Atividades em grupo na piscina, com desafios e cooperação.

Fonte: os autores (2023).

Cada atividade durou cerca de 50 minutos e incluía uma reflexão sobre o tema e a vivência realizada. Reforçamos a necessidade de comunicar e sistematizar de alguma forma esse tema/conhecimento a ser trabalhado, destacando qual era o sentido da vivência que queríamos atingir. Mesmo sendo algo pontual, percebemos pelas avaliações que os/as estudantes da escola compreenderam os temas trabalhados e questionaram especialmente a falta de acesso, ou o direito, que eles/as têm a esses espaços, práticas e reflexões.

ESCOLA E UNIVERSIDADE PÚBLICA: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

A escola e a universidade são socialmente reconhecidas como instituições que têm como tarefa fim a formação humana. Pensando nisso, para organizarmos as atividades do Festival de Lazer algumas ideias foram fundamentais. Primeiro partimos das proposições de Pinto (2001) sobre a formação de educadores/as para o lazer. Entendendo que essa formação não é simplesmente se instrumentalizar para utilizar o lúdico para desenvolver outros conhecimentos, mas está direcionado para pensar, produzir, usufruir e reinventar o lazer. A autora propõe quatro competências necessárias para esta formação: comprometimento com valores inspiradores, compreensão do nosso papel social, domínio dos conteúdos, conhecimentos pedagógicos. A autora ainda aponta que devemos preparar os/as alunos/as para usufruir do lazer, através de uma educação conscientizadora.

Ao longo da disciplina de lazer, essas quatro competências foram sendo trabalhadas com os/as futuros/as professores/as. Embora a atividade do Festival fosse pontual a decisão de temas, vivências, reflexões e formas de atuar junto aos/às escolares levou em conta o compromisso crítico com a formação deles e o entendimento de lazer como um direito, ou seja,

para além de uma distração ou de algo apenas compensatório. Outra base importante nas discussões do planejamento foi Mascarenhas (2006) que alerta para problematizarmos o lazer sem, contudo, ir a busca do ócio perdido ou de idealismo, mas fazê-lo de forma "enraizada na contradição, no conflito, no movimento e na crítica atenta à ordem existente" (p. 103).

Dois lugares de formação se juntaram para produzir juntos emoções, sentidos e contradições sobre/com/para/do lazer. Foi um momento exaustivo, mas com certeza muito rico e satisfatório para a sensibilização de todos/as os/as envolvidos/as. Outros/as educadores/as também puderam ver a Educação Física de uma outra forma, longe do apenas "gastar calorias". E também reforçamos a necessidade da união da universidade com a escola e da escola com a universidade para a formação de pessoas atuantes na sociedade com compromisso coletivo e político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um desafio analisar uma experiência no espaço de um texto. Mas é um desafio necessário. O registro mostra possibilidades de existência. O Festival apresentou um lugar diferente para estudantes da Escola e também relações diferentes para os/as estudantes de licenciatura. Também foi possível ver/ouvir/sentir que o lazer é possível e pode ser um tema importante na Educação Física da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, V. A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser. **Ijuí: Editora Unijuí**, 2019.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade.** vol.28 no.98, p. 73-95,Campinas, Jan./Apr. 2007.

GOMES, C.L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 1, n. 1, p. 3-20, 2014.

MASCARENHAS, F.. Em busca do ócio perdido. In: PADILHA, V. (org). **Dialética do Lazer**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 75-103.

PETROLINA. **Currículo Petrolina**. 2020.

PINTO, L.M.S.M.. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, 2001

LAZER COMO AÇÃO PROVOCADORA, É POSSÍVEL?[1]

LEISURE AS A PROVOKING ACTIO, IS IT POSSIBLE?

EL OCIO COMO ACCIÓN PROVOCADORA ¿ES POSIBLE?

Denise Falcão,
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Josué da Silva Fernandes,
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto da intrínseca relação entre o projeto de extensão O Corpo Brincante: múltiplos olhares para as práticas de lazer, cultura e educação da cidade de Ouro Preto e redondezas e o projeto de pesquisa Lazer, juventudes e sociabilidades: experiências de alteridade e de pertencimento nas apropriações de espaços para além dos centros históricos na cidade de Ouro Preto e redondezas, vinculados a Escola de Educação Física da UFOP a partir da perspectiva interdisciplinar dos estudos do lazer.

Iniciado em 2020 o projeto, por força da pandemia, começou de forma virtual o mapeamento das experiências de lazer e cultura vivenciadas pelos jovens na cidade de Ouro Preto. A cada encontro com uma prática e a constatação do espaço ocupado por ela, ficava evidente que as experiências de lazer que os jovens da cidade se envolviam se localizavam fora do centro da cidade, nos bairros periféricos. Essa constatação evidencia que cidades turísticas são pouco cuidadosas com seus moradores dedicando maior parte dos fomentos e das políticas públicas para melhoria dos centros históricos, espaços sociais ocupados majoritariamente pelos turistas.

A investigação prosseguiu a partir da ocupação dos espaços pelos jovens e das relações estabelecidas nessas práticas. Definiu-se como metodologia a cartografia social (DELEUZE e GUATTARI, 1995) das experiências encontradas, pois a cada entrevista realizada com os envolvidos nas diferentes práticas foi possível observar as linhas de fuga, os enfrentamentos e

[1] O trabalho contou com bolsa para projeto de extensão (UFOP) e bolsa de iniciação científica (FAPEMIG).

cruzamentos entre jogos de poder, as práticas de resistência e liberdade, os modos de objetivação e subjetivação que descreviam através das trajetórias e das formações rizomáticas, as vivencias construídas a partir das práticas de lazer e de cultura. O mapeamento alcançou 18 práticas espalhadas pela cidade e arredores.

Com o avançar da pesquisa, no ano 2022, observou-se que um bairro periférico, o bairro Piedade, que possui uma das capelas mais antigas da cidade, a Capela Nossa Senhora da Piedade (1720) tombada pelo IPHAN[2] e o mundéu[3] mais conservado de Ouro Preto, não possuía nenhum incentivo para a prática turística e existiam diferentes práticas culturais desenvolvidas pela própria comunidade. Descobriu-se também que era um bairro de comunidade festeira, que por muitos anos seguidos realizou festas em diversas ocasiões, porém agora estava adormecido, não havia mais festas.

A partir das relações investigadas entre as práticas de lazer que existiam no bairro e os processos de empoderamento, pertencimento e consciência cidadã dos jovens que delas um dia participaram, decidiu-se então, promover o evento Mundéu Cultural: a Piedade em festa! Que foi um domingo dedicado ao lazer da e na comunidade, realizado em parceria universidade-comunidade.

O LAZER COMO REAVIVAMENTO DA COMUNIDADE: UMA AÇÃO PROVOCADORA

Compreender o lazer como uma necessidade humana (GOMES, 2014) vislumbra que a possibilidade de fruição destas experiências permite ao indivíduo se expressar como sujeito protagonista da própria história, prospectando um processo de emancipação, que em alguma medida, propicia o desenvolvimento pessoal e social.

Nesse ponto, é preciso ressaltar que não se nega todo o processo de massificação e mercantilização das práticas de lazer impetrado pela valorização do hiperconsumo (LIPOVETSKY,2007), mas se está afirmando, a partir das práticas sociais encontradas, que vivencias de lazer desenvolvidas em espaços periféricos comunitários, são capazes de propiciar o empoderamento de um grupo social muitas vezes marginalizado e silenciado pela força

[2] Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
[3] Mundéu são reservatórios construídos com alvenaria de blocos de rocha que retinham o material aurífero oriundo do desmonte da encosta.

capitalista de práticas hegemônicas de lazer e pelo esquecimento do Estado enquanto responsável pelo bem estar social.

Ao iniciar o contato com Deivid, segundo apitador da bateria da Escola de Samba Aliança da Piedade (escola de samba do bairro) percebeu-se o potencial da comunidade alcançado pela pesquisa. A partir dele, nosso interlocutor primário, chegamos ao grupo do rap que entre eles estavam os primeiros bebop de Ouro Preto. Contatamos a "rapaziada" do circo que estava envolvida em um projeto social. E entre os vários grupos de expressões culturais que realizavam atividades no bairro ou já haviam desenvolvido alguma prática, localizou-se Lucilene, mãe de Deivid, moradora do bairro desde o nascimento. Ela junto com sua família e boa parte da vizinhança era a responsável por realizar as festas juninas, ensaiar a quadrilha, promover a festa do dia das crianças entre outras festividades. Entretanto, já haviam 10 anos que nenhuma festa acontecia. Em entrevista Lucilene demonstrou cansaço e desanimo em relação a festa, ao apoio das políticas públicas e ao esquecimento do bairro que hoje se encontra sujo e em condições precárias de acesso. Mas seus olhos brilhavam ao narrar "o tempo em que tudo acontecia e as comunidades dos bairros vizinhos chegavam na festa" organizada por eles.

Compreendendo a festa como um fenômeno que por essência reúne pessoas carregando consigo a "experiência vital compartilhada e cheia de conteúdos cognitivos e afetivos" (CAVALCANTI; GONÇALVES, 2021, p. 15) e, além disso, envolve "tempo e espaço para expressão, rebeldia, devoção, manifestação, reivindicação, oração" (ROSA, 2002, p. 14), a festa entendida como dimensão da cultura também é uma prática de lazer. Nesse sentido, percebeu-se que as festas eram elos entre as comunidades do entorno e reforçavam o pertencimento ao bairro, claramente evidenciado ao se escutar de diferentes interlocutores o orgulho em sair, durante o carnaval, na Escola de Samba Aliança da Piedade.

Com essa cadeia de elementos conectados por práticas de lazer encontrada pelo projeto de pesquisa e extensão, e percebendo que na comunidade existia uma demanda em potencial represada pelas duras circunstancias do dia a dia de uma comunidade periférica em uma cidade referência em turismo nacionalmente, resolveu-se promover uma intervenção no bairro, como uma ação prática e presencial do projeto de extensão O Corpo Brincante. Denominou-se Mundéu cultural: a Piedade em festa!

VIVENCIAS E TROCAS ENTRE SABERES DA COMUNIDADE E DA UNIVERSIDADE

Como mencionado o projeto é vinculado a Escola de Educação Física da UFOP. Muitos alunos têm pouca vivencia e/ou experiência na vida da cidade para além do entorno da Universidade, pois vem de outras territorialidades. Então, essa foi uma grande oportunidade para a experiência de alteridade aliada a possibilidade de colocar em prática os saberes docentes produzidos na universidade. Além dos alunos voluntários de EF também participaram do evento o grupo de pesquisa e extensão que por seu caráter interdisciplinar acolhe alunos de E.F. jornalismo, filosofia, pedagogia, artes cênicas e letras.

A organização do evento foi planejada a partir de várias reuniões com os estudantes e com membros da comunidade que se dispuseram a colaborar. Criaram-se equipes que ficaram responsáveis por diferentes funções: tramites burocráticos junto aos órgãos competentes para a realização de um evento em um espaço público (estudantes); organização da oficina de jogos e brincadeiras(estudantes); organização dos jogos de mesas e dos jogos de campo no adro da igreja e no mundéu (estudantes); oficinas de circo (malabares, perna de pau, diabolô etc - comunidade); oficina de hip-hop (comunidade); batalha de bebop (comunidade); apresentação do Boi de Minas (comunidade); oficina de percussão (comunidade); oficina poética (voluntário-Transvê [4]); Oficina de Carimbó (voluntária); Equipe de documentação e registro (estudantes); Cortejo do Zé Pereira [5] (comunidade); Cinema no adro (estudantes).

O evento ocorreu em um dia de domingo, pois no sábado concorreria com a missa e poderia diminuir o público. Além de que, um dos principais espaços para a realização das atividades foi o adro da igreja, espaço de pertencimento e apropriação da comunidade para encontros, festejos e trocas. Outro espaço que também foi muito utilizado para as práticas foi o

[4] A Transvê Poesias é uma organização que acredita na transformação do mundo através do acesso a arte, educação de qualidade, literatura e sustentabilidade. Aceito de forma voluntária participar de projeto realizando uma oficina de poesias.
[5] Agremiação carnavalesca tradicional da cidade de Ouro Preto que em seus cortejos tem como marco os bonecos gigantes representando personalidades históricas da cidade.

mundéu. Esse espaço, que sempre foi utilizado pelos moradores e principalmente pelas crianças para brincar e quando se iniciou o projeto, ele estava abandonado e cheio de lixo. Conseguiu-se junto a prefeitura da cidade a limpeza e a capina, possibilitando assim o retorno de seu uso sem riscos à saúde e à integridade física da comunidade, pelo menos naquele período. Todas as oficinas e atividades realizadas pela comunidade, fazem parte do rol de dinâmicas de lazer encontrado pela pesquisa.

Como um costume e uma necessidade para que a festa estivesse "completa", Luciene, Maria e Rosa (três moradoras da comunidade) foram atrás dos comerciantes locais e conseguiram em forma de doação, pão, salsicha e molho para o cachorro quente (400 unidades), açúcar para o algodão doce, milho para a pipoca e refrigerante. Além de vários brinquedos que foram distribuídos para as crianças pequenas.

A relação da festa com a abundancia permanece presente e se apresenta em todos os tempos sociais. Os excessos, o incontrolável e a impermanência também são elementos indispensáveis para a alegria da festa. A comunidade compareceu em peso. Calcula-se (estimativa da polícia) que mais de 450 pessoas participaram do Mundéu Cultural. A proposta possuía diferentes possibilidades de vivencias lúdicas e os sujeitos tinham total liberdade para interagir individualmente e coletivamente.

As trocas vivenciadas entre os alunos da UFOP e a comunidade foram intensas e instigantes. Ao mesmo tempo que um estava como oficinero o outro atuava como participante, os papeis se invertiam e rapidamente se misturavam, rompendo qualquer tipo de hierarquia. Ali todos aprendiam e ensinavam, os saberes se misturavam. Todos riam e se ajudavam. Não houve nenhum incidente nem mesmo acidente. O domingo em ação transcorreu entre muito suor, sorrisos e trabalho.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Ver aquela comunidade voltando a pulsar a partir de um dia de lazer, a partir da alegria do brincar foi um marco para o projeto. Era pai jogando com filho, avós chegando com seus netos, crianças correndo e experimentando diferentes propostas de atividades, juventude participando ativamente em vários momentos e observando em outros, adultos jogando e se divertindo em diferentes atividades, tudo misturado na reapropriação dos espaços entre o adro da igreja e o mundéu.

ISSN: 2175-5930

O lazer, um direito social promulgado em nossa constituição, que muitas vezes é negligenciado principalmente para a camada da população menos favorecida economicamente é capaz de mitigar as dificuldades do dia a dia e estabelecer uma conexão consigo mesmo. Não se trata de alienar pelo lazer, mas pelo contrário, trata-se de trazer à consciência as desigualdades, as injustiças sociais em que os sujeitos se encontram e se conformam. Promover a partir de práticas emancipatórias, expressivas e de pertencimento a consciência da importância daquilo que se produz no seio da comunidade, valorizando as pessoas, as práticas e as histórias da própria comunidade é para além do direito ao lazer é o direito à própria vida digna.

Esse projeto desenvolvido no bairro Piedade em Ouro Preto, que tem elementos suficientes para entrar na rota do turismo, mas não entra por ser afastado do centro histórico, foi capaz de vivificar uma comunidade forte, atuante e participativa que estava cansada da luta contra o abandono governamental. Diferentes projetos que ali existiam finalizaram porque os financiamentos de projetos sociais sumiram das pautas políticas. Ouro Preto investe em seu potencial turístico como Patrimônio Cultural da Humanidade e deixa abandonado a própria sorte, as comunidades detentoras dos saberes tradicionais. Algumas comunidades escapam desse infortúnio quando são capturadas pela estetização das festas tradicionais, mas esse bairro aqui apresentado apesar de tantas potencialidades não caiu na graça do mercado. Para alguns um alívio, para outros um desalento.

Como processo de pesquisa foi desafiador lidar com todas essas tensões que emergem na hora que se adentra uma comunidade e toca no mais precioso bem que ali existe: as pessoas do lugar em suas singularidades, sonhos e frustrações. Por fim, esse projeto continua mapeando as práticas de lazer dos jovens ouro-pretanos procurando ajudar a consolidar a compreensão sobre o lazer como um direito social e propiciando aos alunos da UFOP uma experiência singular de trabalhar junto a uma comunidade.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Maria Laura; GONÇALVES, Renta de Sá. Apresentação. In: CAVALCANTI, Maria Laura; GONÇALVES, Renta de Sá (orgs.). **A falta que a festa faz: celebrações populares e antropologia na pandemia.** Rio de Janeiro: Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021, p. 8 –21.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, **Felix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol.I. São Paulo: Ed.34.1995.

GOMES, Christianne L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. In: **Revista Brasileira de Estudos do Lazer. Belo Horizonte**, v. 1, n.1, p.3-20, 2014.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal: Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo.** Lisboa: Edições 70, 2007.

ROSA, Maria Cristina. Festar na Cultura. In: ROSA, Maria Cristina; PIMENTEL, Giuliano G. de Assis; QUEIRÓS, Ilse Lorena Von Borstel G. de. **Festa, Lazer e Cultura**. Campinas: Papirus, 2002.

LAZER E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: CONTROVÉRSIAS E ASSOCIAÇÕES NA ENTRADA EM CAMPO DE UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA[1]

LEISURE IN FOSTER CARE: CONTROVERSIES AND ASSOCIATIONS IN THE FIELDWORK ENTRY OF AN ETHNOGRAPHIC RESEARCH

EL OCIO EN LOS ESPACIOS DE ASISTENCIA SOCIAL: CONTROVERSIAS Y ASOCIACIONES EN LA ENTRADA DEL TRABAJO DE CAMPO DE UNA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Janaína Fontes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Guilherme de Oliveira Gonçalves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Sofia Covello da Rocha
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Vítor Figueira Pires
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Bruna Tassiane dos Santos Pontes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Raquel da Silveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O acolhimento institucional para crianças e adolescentes na esfera do Estado do RS, é composto por uma série de Núcleos de Abrigos Residenciais (NAR) e minha escolha para realizar esta etnografia foi um NAR em que nunca trabalhei[2]. A medida de acolhimento é aplicada através de decisão judicial, conforme Art. 101, §1º, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para crianças e adolescentes que estão em situação de vulnerabilidade. Nosso olhar nesse estudo é seguir o lazer no âmbito do acolhimento institucional. O que nós propomos é discutir o tema da entrada de campo no contexto de uma pesquisa etnográfica, levando em consideração os três primeiros diários de campo. Dessa forma, com base nas obras

1 O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.
2 O processo etnográfico está sendo realizado pela primeira autora do trabalho, a qual atua profissionalmente no acolhimento institucional há 10 anos.

de Latour (2011, 2012, 2017, 2019) nesse trabalho há uma tentativa de descrição das controvérsias ocorridas em torno do lazer no acolhimento institucional, os momentos de crise que surgem em torno do lazer e as associações que se estabelecem entre os atores e as agências que atuam na instituição que mobilizam ações de lazer.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa consiste em uma etnografia e análise das informações estão sendo realizadas através da Sociologia das Associações, pela Teoria do Ator-Rede (ANT). Para esse estudo analisamos as três primeiras observações participante, que duraram cerca de 2 horas e 30 minutos cada uma. Após elaborou-se um diário de campo para cada observação, fazendo uma descrição dos diferentes atores (humanos e não-humanos), enfatizando suas características híbridas. No caminho metodológico utilizei a proposta de Latour (2017), em que identifiquei cinco tipos de atividades que os estudos científicos devem apresentar: 1. Mobilização de mundo; 2. Autonomização; 3. Alianças; 4. Representação Pública; 5. Vínculos e Nós.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A NOITE DO HAMBÚRGUER

Essa foi uma atividade promovida pela Diretora do NAR, que é a responsável legal (guardiã) por 38 crianças e adolescentes acolhidos no local e 40 trabalhadores/as, incluindo cuidadores/as e analistas. O evento aconteceu no pátio do NAR. Foi a minha primeira "entrada em campo". Fui recebida com aceitação pelas crianças/adolescentes, assim como pelos/as trabalhadores/as do local, conforme Stigger e Myskiw (2020) "essa aproximação é menos difícil no âmbito do lazer, talvez por esse ser um espaço-tempo caracterizado pela ludicidade" (p. 8). Assim estabeleci uma relação de simetria com os participantes, estava disponível para ajudar, brincar, dançar, conversar com as crianças/adolescentes. Embora as crianças/adolescentes não me conhecessem, os/as analistas me conheciam e me viram no lugar de colega. Meu desafio foi me situar em relação aos trabalhadores/as, para ser aceita sem deixar de ser vista como pesquisadora. A tarefa é "seguir os próprios atores" e "simplesmente descrever" (LATOUR, 2012), tentar entender as associações e controvérsias, referente ao lazer e ao não lazer.

O nome da atividade "Noite do Hambúrguer" já chama a atenção, pois uma máxima institucional é que "para um evento ter sucesso é preciso muita comida". Um trabalhador

enfatiza "Porque evento sem comida não rola. Poderia ter o MC que fosse cantando aqui. Se não tivesse comida estaria todo mundo dentro de casa". Uma criança se aproxima de mim comemorando "Tia eu já comi oito hambúrger (sic)!" A partir daí percebo que a contagem do número de Hambúrgueres ingerido passa a ser algo significativo. Para as crianças/adolescentes representa status, ou algo a ser festejado, e para os/as trabalhadores/as no sentido de cuidado, para ser interrompido: "Para de comer. Tu vai passar mal!" adverte uma trabalhadora. A Diretora afirma que ficou até as 3 horas da manhã fazendo os bifes do Hambúrgueres, enfatizando sua dedicação ao trabalho.

O alimento é um ator-rede não-humano que compõe o acolhimento institucional. Referente à discussão sobre comida é possível dizer que as crianças/adolescentes constroem suas regras de comensalidade, ou seja, elas/es possuem agência na formação e na adaptação da comensabilidade, na medida em que a comida é um elemento não-humano que vincula formas de sociabilidades humanas. A ANT, compreende os atores não-humanos, não como intermediários que transportam efeitos únicos, nem como um simbolismo humano, mas como atores que promovem modificações de várias formas durante as ações. Assim, conforme Latour, há "ampliação das possibilidades de análise do o quê ou quem se torna agente na ação, devendo tal enfoque ser explorado desde o início da investigação" (2012, p. 114).

ENTRE CHAVES E CADEADOS SURGEM MAIS CONTROVÉRSIAS

Minha segunda entrada em campo aconteceu duas semanas após "A Noite do Hambúrguer". A Diretora me informou que todos os sábados uma voluntária realiza no abrigo aulas de yoga para crianças. Essa atividade dentro da instituição é controversa, pois as diretrizes técnicas do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome indicam que os serviços de acolhimento integram o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), tendo interface com outros serviços da rede socioassistencial, quanto com demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos, sendo que "sua atuação deve basear-se no princípio da incompletude institucional, não devendo ofertar em seu interior atividades que sejam da competência de outros serviços" (BRASIL, 2009, p. 43).

Diferente da primeira visita, nenhum(a) dos/as trabalhadores/as me conheciam. Uma das crianças disse "Tia eu te conheço!". Contei para as crianças sobre a pesquisa. Quando eu falei lazer, imediatamente me perguntaram se poderiam brincar. Uma trabalhadora então diz

que se quisessem andar de bicicleta que fossem naquele momento, porque depois da yoga tomariam banho e não iriam mais para rua. Acompanhei as crianças até o pátio e percebi que as bicicletas estavam trancadas com cadeado em um depósito. A trabalhadora me pergunta sobre o que trata minha pesquisa, refiro que é sobre o lazer. Então ela me conta que as crianças ficam só dentro da casa, que não têm passeios e que acha muito importante que eles tenham atividades e brincadeiras fora. Refere que a falta de funcionários e que os problemas de saúde mental das crianças impossibilitam as saídas.

A chegada da professora de yoga é festejada pelas crianças. Já entre os/as trabalhadores/as há uma "agitação": a chave da sala de recreação não foi encontrada. Uma das trabalhadoras fala ao telefone com o assistente de direção e diz que ele levou para sua casa a chave. A trabalhadora afirma que só a direção tem a chave "nós não temos uma cópia, fica sempre fechada e só a direção tem a chave. Todos os sábados têm aula de yoga e nunca lembram". Fico pensando: "Por que a sala de recreação deve ficar trancada? Por que somente a direção tem acesso a esta chave? Por que os educadores, que estão trabalhando no local, não têm acesso a essa chave?". A aula então ocorre no pátio. As crianças manifestam seu descontentamento em não terem acesso à sala de recreação afirmando que ia chover, que a aula tinha que ser na sala. Essa forma com que as crianças demonstraram sua resistência por não terem acesso à sala é o ator-rede se performando numa situação de controvérsia. Outro menino pergunta se vai dar para dançar na aula. A professora responde que sim, mas que somente quem fizer toda aula. Então o menino afirma que o trabalhador (Tio) disse que "se eu não fizer yoga o tio vai me botar de castigo!". A professora se espanta e diz "Ai meu Deus!".

Percebe-se que o lazer gera crises na instituição seja pela apropriação do seu espaço, guardado com cadeados, às vezes, intransponíveis, seja sendo performado como um ator-rede que gera disputa e punição/premiação por comportamentos. A professora diz pra criança que será premiada com dança se fizer toda aula, por outro lado o trabalhador comunica que se não fizer a aula ficará de castigo. Nessas relações, quem está com a chave para abrir a caixa-preta? Segundo Latour (2011) a realidade é o que resiste. As crianças, a sua maneira, resistiram.

O DIA QUE ENTREI EM CAMPO SOZINHA: UMA ETNOGRAFIA QUE (NÃO) ACONTECE

A partir das experiências das duas primeiras entradas em campo, percebi a necessidade das crianças terem atividades fora do abrigo. Então surgiu a ideia de através da pesquisa realizar alianças com o mundo externo. Eu e minha orientadora encaminhamos ao Sport Club Internacional um ofício solicitando a doação de ingressos para as crianças assistirem aos jogos do clube no estádio Beira-Rio, durante o campeonato brasileiro de futebol. Alguns dias depois a direção social do clube entrou em contato doando quatro ingressos para que as crianças pudessem ir ao jogos, porém solicitou informações como nome completo, CPF, RG das crianças, assim como de um(a) adulto(a) responsável. Entrei em contato com o abrigo para obter as informações. A diretora estava em reunião, então pedi para duas analistas do local, sendo que uma não deu qualquer retorno e outra me respondeu "Acho melhor pedir para a diretora, para não dar treta. Sabe como é". Existe um setor administrativo que tem as informações de todas as crianças da instituição. Então solicitei a chefia desse local os dados que precisava. Recebi as informações, mas ainda estavam incompletas. No dia seguinte, às vésperas do jogo, fui chamada pela responsável do setor para dar explicações sobre o pedido. Relatei que a pesquisa já havia passado pelo Comitê de Ética e que por ser uma etnografia os movimentos no trabalho de campo são imprevisíveis. Mais tarde fui chamada novamente no setor, para me informarem que naquele momento eu não poderia fazer esse agenciamento com o Clube, pois no projeto não estava explícito que isso ocorreria. Além disso, há um outro setor administrativo na instituição que faz parcerias com os agentes externos. Que seria necessário submeter essa questão a outros setores para fazer alinhamentos e que, portanto, essas atividades agenciadas pela pesquisa estariam suspensas. Ocorre que essa decisão se dá em meio a uma disputa política na instituição, com substituição da Presidência, em que os trabalhadores/as do quadro, assim como os cargos de confiança, estão fazendo diversas ações para se manterem nos cargos e uma parceria com Internacional é algo que dá visibilidade e não ter sido feita pela instituição, mas sim pela pesquisa, entrou para a esfera de disputa.

A crise provocada pelo lazer foi instalada. Aqui destaco outro conceito encontrado em Latour (2011), que é da translação, ou seja, o lazer revela uma translação. A pesquisadora propondo algo do seu conhecimento específico para outros atores-rede desestabiliza uma série de agências híbridas, por vezes, aliando-se com pessoas que se movem na mesma direção (como a satisfação das crianças e da Diretora do Abrigo por poderem ir no jogo do Internacional, uma vez que a Direção do abrigo já havia comunicado a casa e recebi uma mensagem da Diretora

dizendo "Eles vão amar!"), outras vezes lidando com pessoas e atravessamentos políticos, com outros interesses para além do que a pesquisa pode agenciar e sendo impedida de desviar delas. Nesse olhar de transladar é necessário refazer alianças, aliar-se a pessoas e se basear na ciência para que se consiga entrar em campo com as crianças. Dessa vez, não deu, fui ao jogo como pesquisadora-torcedora e entrei em campo sozinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de discutir o tema da entrada de campo no contexto de uma pesquisa etnográfica, tendo como base os três primeiros diários de campo construídos mostrou que mesmo sendo uma pesquisadora familiarizada com a instituição ocorreram experiências de estranhamento, que enriquecem o aprendizado no início do processo etnográfico. Entrar em campo gerou angústias, tensões, frustrações e me desafiou a situar-me no papel de pesquisadora, me distinguindo do fazer de trabalhadora. Desenvolvemos esta pesquisa na perspectiva da Teoria das Associações, em que as relações híbridas entre os atores-rede humanos e não-humanos performam o lazer na instituição de acolhimento estudada. As controvérsias que são descritas no campo conduzem como o "Fio de Ariadne", o caminho que conecta atores humanos e não-humanos numa trajetória em que se percebe agindo dispositivos de controle, punição, atravessamentos políticos e crises. Assim, muitas agências atuam no lazer de crianças/adolescentes em acolhimento institucional e é preciso descrevê-las, compreendê-las e interpretá-las na tentativa de ir "reatando o nó Górdio" (Latour, 2019, p. 11). Entretanto, a efetivação dessas possibilidades, deixamos para a continuidade do estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2009. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes.** Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-alcolhimento.pdf Acesso em: 09/11/2022.

LATOUR, B. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

LATOUR, B. Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

LATOUR, B. A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

LATOUR, B. Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica. São Paulo: Editora 34, 2019.

STIGGER, M.; MYSKIW, M. Etnografia e estudos no/do lazer: aspectos da observação participante. In: ISAYAMA, H.; Melo,V.(org). **Pesquisa e pós-graduação em estudos do lazer.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

LAZER EM REDE: GORDOFOBIA E RESISTÊNCIA DE CORPOS *PLUS SIZE*[1]

NETWORK LEISURE: FAT PHOBIA AND RESISTANCE OF PLUS SIZE BODIES

OCIO EN LA RED: FOBIA A LOS GORDOS Y RESISTENCIA DE LOS CUERPOS DE TALLA GRANDE

Dayane Ramos Dórea,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Viviane Rocha Viana,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

INTRODUÇÃO

O corpo é o principal elo entre sujeito e mundo, uma vez que materializa a relação do indivíduo com a sociedade. Ele reflete as construções sociais, bem como as formas de expressão e de percepção corporal que vão te alterando ao longo do tempo, em resposta às mudanças da sociedade. Portanto, enquanto campo de tensões, é no e pelo corpo que se materializam os conflitos simbólicos, políticos, econômicos, culturais, religiosos, étnicos e históricos, imprimindo-lhe diversas questões contemporâneas.

Os requisitos estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e todo o protocolo guiado para a manutenção do distanciamento social, fizeram com que a sociedade se isolasse em casa e ficasse muito mais tempo conectada à internet e utilizando uma infinidade de aplicativos, redes sociais e ferramentas tecnológicas para novas experiências sociais que se iniciavam em meados de março de 2020. Criaram-se novos hábitos, costumes e mudança de cultura doméstica, aula remota, trabalhos em *home office*, diminuição da prática de exercícios físicos, desregramentos alimentares e *lives* de shows proporcionando uma nova vida, carregada de novas perspectivas, umas positivas e outras nem tanto.

Realizando uma observação às cegas de perfis de uma rede social de três modelos *plus size* baianas que trabalham com divulgação de roupas, moda, estilos e combinações de roupas, sapatos e assessórios, percebemos a articulação de suas falas, posturas e postagens, bem como dos que lhes seguem, uma luta contra a estigmatização individual, institucional e estrutural de

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

corpos *plus size*, buscando fortalecer e tornar visível e potente o debate antigordofóbico em suas redes sociais e também nas das lojas e marcas que representam.

As observações desses perfis sociais ocorreram ao longo do ano de 2021, onde percebemos que essas mulheres, que se auto identificam como corpos gordos e assumem a profissão de modelos *plus size*, oferecem múltiplas vozes que ecoam demandas que circulam no atual cenário de um ativismo do corpo gordo. O ativismo dessas mulheres é carregado de autonomia identitária e de construção de significados que estabelecem relação íntima com a emergência da reflexão sobre o lugar social que os corpos *plus size* ocupam na sociedade contemporânea, muito marcada pelo constrangimento e estigmatização social e, no tocante ao período pandêmico, reitera os itinerários possíveis para uma proposta de revisão de saberes sobre os corpos *plus size*, para além da patologização e dos saberes biomédicos.

Durante a pandemia da COVID-19, a gordofobia se intensificou no Brasil, principalmente nas redes sociais, a partir da viralização de *memes* sobre a transformação de corpos magros em corpos gordos, corpos *plus size*, grande parte, em decorrência do isolamento e das consequências do mesmo. Longe de romantizar e/ou fazer apologia à gordura ou ao engordar, a pesquisa visa trazer à luz da discussão a importância e responsabilidade social das identidades e resistências de corpos *plus size*, através de redes sociais, em meio à estandardização de uma estética corporal muito valorizada e perseguida na sociedade contemporânea cada vez mais, digital, digitalizada e em rede.

ATIVISMO GORDO EM REDE

A sociedade, repleta de códigos e condutas que se consolidam histórica e culturalmente, faz do ato de cobrir o corpo um símbolo de status social, percorrendo diferentes transformações desde o século XIX. Laços, babados, saltos, meias de seda e perucas que faziam parte do estilo da nobreza deram lugar a uma nova maneira de se vestir, com peças mais discretas e elegantes, acompanhando a inclusão de intelectuais e da burguesia industrial nesse seleto grupo dos protagonistas do poder, muito marcadamente figurado pelo corpo masculino.

O cenário começa a mudar na primeira década do século XX, graças ao movimento Sufragista, que exigia a participação das mulheres na vida política, a Belle Époque e a Primeira Guerra Mundial que impulsionou a revolução do vestuário, visto que, com os homens nos campos de batalha, as mulheres assumiram seus postos de trabalho. Os vestidos extravagantes,

preenchidos por anáguas, não eram apropriados para o trabalho, dando lugar às calças, jaquetas e macacões começam a fazer parte do *dress code* feminino: primeiro como uniforme das fábricas para, depois, ganharem tecidos nobres e ocuparem as ruas, como por exemplo, quando começam a praticar esportes em público (GUIMARÃES, 2009).

É preciso que reconheçamos que a moda pode estar além das tendências estilísticas disseminadas pela mídia, pelo consumo, pelo capitalismo e pelas revoluções tecnológicas, mas também almeja transmitir a possibilidade de inserir o corpo feminino no mundo objetivo das convenções socioculturais e, ao mesmo tempo, revelar aquilo que o distingue individualmente e em seu biotipo. É a partir dessa necessidade de um diferencial, de uma individualidade que pode ser exposta por um traço marcante da personalidade da mulher, sistematizada e demonstrada de várias formas, a partir das muitas possibilidades do uso de trajes diversos, tanto em questão de cores, modelagens, estampas e outras aplicações, respeitando seus diferentes formatos, como as variações de postura, curvaturas, posição de quadril, formato de busto, pernas e entre outros.

Antes mesmo do surgimento da internet, o "ser gordo passa a ser encarado como um indivíduo que carrega um 'estigma'" (SUDO; LUZ, 2007, p. 1036), um sinal corporal que, além de despertar a curiosidade das pessoas, suscitava piadas e risos, que remetiam à gula (SANT'ANNA, 2016) e, consequentemente, à desaprovação diante do olhar do outro. No que se refere aos memes em redes sociais sobre engordar na quarentena, uma grave agressão à pessoa gorda, aparece muito bem disfarçada, através de sátiras envoltas de uma preocupação com a saúde, sem considerar que uma pessoa gorda pode ser plenamente saudável.

O termo gordofobia vem se popularizando nas redes sociais e transformando-se em pauta de debates de eventos e pesquisas acadêmicas transdisciplinares. Inspirado na versão em inglês *fatfobia*, o termo surgiu no contexto do ativismo de pessoas gordas norte-americanas, à luz de um debate crítico-reflexivo que, paulatinamente, vem ganhando espaço desde a década de 1970, e ampliando a partir da sua criação, em 1969, e ainda atuante, Associação Nacional para o Avanço da Aceitação da Gordura dos(as) Gordos(as) (NAAFA) (RANGEL, 2018), bem como com a expansão dos *fat studies* que, no contexto brasileiro, ganhou a denominação de estudos do corpo gordo (JIMENEZ-JIMENEZ, 2020).

A organização política de pessoas gordas, no Brasil, está intimamente ligada ao surgimento do conceito em debate, ressaltando que os "principais movimentos reivindicatórios

contra a uniformização dos corpos que vão impulsionar o ativismo gordo" têm como ponto de partida diferentes proposições feministas, "em um primeiro momento e os movimentos que reivindicam uma multiplicidade identitária, característicos da pós-modernidade, em especial de grupos identitários excluídos e invisibilizados socialmente, bem como considerados abjetos, num segundo momento" (RANGEL, 2018, p. 1).

O ativismo gordo ou ativismo anti-gordofobia, no Brasil, vem se organizando, de modo geral, por meio da internet (RANGEL, 2018), logo é possível afirmar que as "mídias digitais deram vozes para os gritos que estavam entalados e abafados. Vozes que antes não se ouviam, agora importam" (DOMINGUES; MIRANDA, 2018, p. 13 apud JIMENEZ-JIMENEZ, 2020, p. 168). Não raro, esses sujeitos, antes corpos dissidentes e agora corpos emergentes e insurgentes, atuam "transformando todo ódio e raiva à sociedade em luta e se posicionando no mundo de outra maneira, de modo que viver seja um ato revolucionário" (JIMENEZ-JIMENEZ, 2020, p. 167).

Concomitante à avalanche de gordofobia na pandemia, cresceu também nas redes sociais o ativismo gordo como forma de resistência a tanto preconceito, ódio e exclusão às diferentes corporalidades, emergindo de forma exponencial através de *lives*, *reels*, textos, perfis, debates, artigos, matérias jornalísticas, grupos de estudos, pesquisas, dentre outras atividades, questionando a forma como nossa sociedade vem tratando as pessoas gordas e reverberando o desmantelamento dessa lógica que violenta os corpos *plus size*.

As publicações nos perfis do Instagram das mulheres observadas, juntamente com publicações de suas seguidoras denunciam os enquadramentos gordofóbicos disseminados em nossa sociedade, além de suscitar caminhos possíveis às pesquisas diversas no tocante a uma revisão dos saberes e dizeres acerca dos corpos *plus size*, tendo em vista que é necessário ascender para além das explicações deterministas, reducionistas e universalistas que os discursos biomédicos e midiáticos nos impõem. As falas e publicações percorridas nesses perfis ecoam nesse estudo como uma revisão epistemológica no que tange a associação da patologização dos corpos *plus size*, além de reverberar possibilidades de acesso a roupas, moda, maquiagem, trabalho e lazer, eivadas de cuidado, responsabilidade e compromisso com a dignidade e que leva em consideração as experiências humanas de maneira interseccional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo de vestir de uma mulher diz muito sobre ela: a cor escolhida, a textura e o caimento sobre o corpo podem expressar muito além de seu estilo. Ao criar sua própria imagem e expressão pessoal por meio do modo do vestir-se com uma peça de roupa que traz um arcabouço histórico e cultural, possibilita que sua vestimenta seja percebida como uma forma de expressão pessoal, onde as formas de usá-la irão refletir estilos de vida e atitudes (HOLLANDER, 1996). Destarte, o culto à individualidade dos diferentes corpos femininos pressupõe uma redefinição dos contornos da própria moda fazendo com que as imposições das tendências sejam também reavaliadas e, no tocante à alfaiataria feminina passa a ser uma expressão de individualidades e subjetividades, tentando materializar e fortalecer seu protagonismo e sua personalidade na esfera pública social.

É necessário e urgente que diferentes perfis em diversas redes sociais, nesse trato com as sociabilidades também caminhem por uma experiência de lazer que compreenda o cuidado humano, reconhecendo e minimizando o excesso de autodepreciação, de vergonha e de infelicidade com o próprio corpo em tentar e não conseguir ser a criatura ideal que a sociedade deseja e propala. Nesse sentido, acreditamos que o ponto de partida para esse movimento de transformação começa pela revisão da leitura simplista sobre nossas corporalidades, assim como as modelos *plus size* observadas fazem em seus perfis e que reverbera em outros que as seguem.

As contribuições dos corpos *plus size* observados modificam a maneira de (re)conhecer os sujeitos sociais, bem como romper com os paradigmas de estética e representatividade corporal, pois essa nova visão sobre os corpos dissidentes *plus size* faz parte de uma resistência e (re)existência histórica e cultural, porque é uma questão de sobrevivência de corpos que são estigmatizados socialmente, que sofrem o estigma da gordofobia desde que nascem até suas mortes.

O enquadramento hegemônico contemporâneo desses/nossos corpos *plus size*, os quais, muitas vezes, passam por processos traumáticos, fobias e problemas de convívio social justamente pela leitura distorcida e violenta que a sociedade faz de suas/nossas corporalidades. Destarte, esperamos que o debate seja potencializado para além das redes sociais e reverbere no âmbito acadêmico e que as multiplicidades de vozes que atravessam esse ativismo sejam ouvidas, que suas/nossas/minhas demandas sejam levadas em consideração sem pré-julgamentos moralizantes e que possamos viver nossas vidas de forma plena e não em plena

forma da magreza. Portanto, seguiremos resistindo, existindo e insistindo, assim como as modelos *plus size* observadas por todas que vieram antes de nós e por aquelas que estão conosco e virão depois de nós.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, R. C. **Representação social e formação da consciência crítica no curso de graduação em administração em EA/UFRGS**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, 2009.

HOLLANDER, A. **O sexo e as roupas**: a evolução do traje moderno. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996.

JIMENEZ-JIMENEZ, M. L. **Lute como uma gorda**: gordofobia, resistências e ativismos. 2020. Tese (Doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

RANGEL, N. F. de A. **O ativismo gordo em campo**: política, identidade e construção de significados. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

SANT'ANNA, D. B. de. **Gordos, magros e obesos**: uma história do peso no Brasil. 1. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.

SUDO, N.; LUZ, M. T. O gordo em pauta: representações do ser gordo em revistas semanais. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 12, n. 4, 2007, p. 1033-1040.

MAPEAMENTO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS DE LAZER: AÇÕES, PARTICIPAÇÕES E ADERÊNCIAS[1]

MAPPING OF PUBLIC LEISURE SPACES: ACTIONS, PARTICIPATION AND ADHERENCE

MAPEO DE ESPACIOS DE OCIO PÚBLICO: ACCIONES, PARTICIPACIÓN Y ADHESIÓN

Carolina Caneva da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Giovanni Beneditto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Cauê Soares,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Marzo Vargas dos Santos,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Andressa Vieira Allet,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Raquel da Silveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

A ação governamental de planejar/justificar, espaços/serviços de lazer para os porto-alegrenses vem sendo pensada por diferentes vieses e tem afetado a relação da comunidade com os espaços públicos de lazer. Entendendo a Sociologia Pragmática como uma possibilidade para analisar o mundo social através da ação do indivíduo na sociedade, acionando competências criativas ao agir, restabelecendo relações, acordos coletivos para a resolução das situações, destacamos um conjunto de ações/relações/justificativas que oportunizam experiências vividas no lazer e possibilitam a aderência populacional às novas situações. Investigar o passado para compreender ações e julgamentos dos atores no tempo presente parece ser uma estratégia importante para pensar em como os atores compreendem seus limites, recursos, mobilizam

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

argumentos, justificativas para resolver seus problemas (CHATEAURAYNAUD, 2018; CORRÊA; DIAS, 2016).

Em 1926, a construção do primeiro Jardim de Recreio no centro de Porto Alegre (POA) foi o marco inicial dessa trajetória. A justificativa de uma cidade desenvolvida a partir dos espaços públicos de lazer e dos benefícios atrelados a eles como a melhoria na saúde, educação e segurança foram os principais argumentos dos atores governamentais e os motivos para a apropriação desses espaços pela população. A proposta envolvia a ação e relação de atores heterogêneos como comunidades, poder público, entidades privadas e voluntários para dispor de recursos para a sua manutenção, o que levou a uma organização social envolvida na proposta associativista (FEIX, 2003). Segundo Forell e Stigger (2016) a relação entre os clubes e cidadãos, proporcionou a população ações/relações que garantiam a intermediação entre governo e população

Segundo Molina (2004) a ação do governo ao criar o Projeto Centro de Comunidade em 1970, justificada pelo desenvolvimento comunitário através de estratégias de participação popular, encontrou barreiras ao dialogar com os interesses comunitários, oferecendo à população periférica a oportunidade de solucionar problemas sociais como o lazer. Essa movimentação no lazer, trouxe aprendizagens significativas para a população usuária do espaço e para representantes de outros grupos, religiosos, clube de mães, associação de moradores, que viram no espaço uma oportunidade de reivindicação proporcionando impactos na vida pessoal, social e na organização comunitária.

Compreendendo o lazer como a emancipação do sujeito e um elemento de transformação social justificada pela inserção do lazer na constituição de 1988, as gestões da Frente Popular (1989 até 2004), colocam em sua agenda as demandas das comunidades buscando garantir espaços de lazer principalmente para as comunidades distantes do centro da cidade. A criação da Secretaria Municipal de Esporte, Recreação e Lazer (SME) em 1993, estabelece novas relações entre governo e sociedade através da organização de fóruns e debates sobre o direito social ao lazer, a ampliação das Unidades Recreativas (UR's) e o fortalecimento das comunidades e associações (FORELL; STIGGER, 2016). As experiências e aprendizagens oportunizaram a compreensão dos limites, recursos, assim como a mobilização de argumentos, justificativas para resolver problemas no campo do lazer entre os diferentes atores.

As rupturas causadas por questões partidárias nos governos que sucederam os da Frente Popular vêm desestruturando o trabalho construído coletivamente. Em 2017, a SME perde seu status de Secretaria e é acoplada à Secretaria de Desenvolvimento Social e Esporte. Essa ação acarretou em mudanças orçamentárias e estruturais nos serviços anteriormente ofertados e o risco da perda de direitos mobilizou diferentes atores durante os anos deste governo em prol da manutenção da SME. A expertise adquirida através das experiências anteriores foi um fator importante para essa ação. Em janeiro de 2021, a nova gestão da prefeitura devolveu ao Esporte e Lazer seu antigo status de Secretaria. A atual Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude (SMELJ) atua de forma gerencialista, ancorada na lógica de mercado ofertando eventos em locais estratégicos da cidade, como a região central, e mantendo as poucas UR's restantes com o auxílio de emendas parlamentares, parcerias com o setor privado.

Atualmente, os espaços públicos de lazer estão ligados a SMELJ ofertando atividades e a Secretaria Municipal de Parceria (SMP), responsável pela mediação que oportuniza a manutenção dos espaços físicos, reunindo empresas e cidadãos através de serviços voluntários e trocas de benefícios. Uma dessas propostas se denomina 'Prefeito da Praça'[2]. Diferente das propostas anteriores, onde se fortalecia a ação participativa das comunidades através de seus coletivos e da atuação dos professores da SME, a nova política encoraja o cidadão a se somar ao poder público na gestão dos espaços de lazer recebendo o título de 'O Prefeito da Praça', o que nos leva a crer que o lazer alinhado aos interesses comunitários já não está mais em pauta.

Entendendo que os espaços públicos de lazer de POA atualmente são atravessados por diferentes atores, comunidades, Secretarias, Prefeitos de Praças e empresas privadas, e que o lazer se faz possível através de suas ações e relações, mapeamos os espaços públicos de lazer, UR's e Prefeitura de Praças com o objetivo de compreender a ação, participação e os motivos da aderência da população as práticas de lazer na cidade de Porto Alegre.

METODOLOGIA

O *lócus* dessa pesquisa foi o site oficial da Prefeitura de POA, onde buscamos reportagens e informações que possibilitaram o mapeamento dos espaços públicos de lazer da cidade, assim como das UR's e os locais de aderência a política atual "Prefeito da Praça".

[2] Decreto Nº 21.073, de 17 de junho de 2021. Disponível em: https://bit.ly/3L9MYN1. Acesso em: 26 abril 2023.

Utilizamos o Plano Diretor da cidade para identificar as regiões entendendo que o mesmo possibilita uma visão atual de como a cidade vem sendo planejada a partir de uma organização social, cultural e regional. Desta forma ficou definido 8 regiões: Região 1 (Centro); Região 2 (Humaitá/ Navegantes/Ilhas e Noroeste); Região 03 (Norte e eixo Baltazar); Região 04 (Leste/ Nordeste); Região 05 (Glória/ Cruzeiro e Cristal); Região 06 (Centro-Sul e Sul); Região 07 (Lomba do Pinheiro/ Partenon) e Região 08 (Restinga/ Extremo-Sul).

Essa análise documental nos proporcionou identificar e agrupar os espaços de lazer da cidade assim como os locais onde a SMELJ tem atuado e os bairros onde a política "Prefeito da Praça" se faz presente. Para isso nos atentamos a compreender os motivos da aderência da população as práticas de Lazer da cidade de Porto Alegre através da ação do indivíduo para a resolução das situações.

O MAPEAMENTO DOS ESPAÇOS DE LAZER, UNIDADES RECREATIVAS E PREFEITOS DA PRAÇA

Hoje Porto Alegre possui 688 praças, 18 UR's e 259 Prefeitos de Praça. Os resultados encontrados neste recorte mostram que a disponibilização, planejamento dos espaços públicos de lazer, assim como a apropriação dos mesmos, parecem estar atrelados às ações e ideais de lazer construídos historicamente. Durante a década de 1920, a visão higienista sobre o lazer influenciou o processo de modernização da cidade e suas principais ações iniciaram na Região 1, que hoje conta com 105 praças e na Região 6, onde estavam alocados os principais pontos de veraneio da época, orla da cidade, onde encontramos 121 praças. O deslocamento das famílias operárias para os arredores do centro da cidade, o aumento populacional, a construção de conjuntos habitacionais e as invasões territoriais, na década de 1950, exigem um novo planejamento urbano atento à ocupação do tempo livre dos trabalhadores. Assim houve uma importante ação para a instalação de 145 praças na Região 2 da cidade. Posteriormente a segregação urbana que deu origem à maioria das vilas da cidade na década de 1960 e 1970, e o lazer entendido como um tempo/espaço de intervenção social, como nos mostra Molina (2004), nos leva a crer que o número de praças dessas regiões pode estar relacionado a uma maior vulnerabilidade social. Desta forma encontramos um total de 87 praças na Região 4, 85 na Região 3, 60 praças na Região 8, 49 praças na Região 7 e por fim 36 na Região 5.

A criação da SME em 1993 e o aumento de UR's, de 17 para 35, mostram que as ações de uma política que procurava dar conta das necessidades de cada região, facilitando a relação entre o Poder Público e a sociedade, fortaleceu a ação participativa comunitária e o sentimento de pertencimento. Com as rupturas na Secretária dada as trocas de administração, restaram apenas 18 UR's administradas pela SMELJ, 5 delas estão na Região 1, as Regiões 2, 3 e 6 possuem 2 cada e nas Regiões 4, 7 e 8 apenas 1 em cada região. Essas UR's ainda mediam a relação entre a SMELJ e a comunidade, contudo encontram-se carentes de recursos financeiros e operacionais impactando assim as atividades ofertadas e as relações entre seus atores. A Região 5 é a única carente deste atendimento.

Desde a extinção da SME, uma nova forma de olhar para o lazer está presente na cidade, as parcerias público privadas. Com o discurso de que os custos das cidades e a manutenção dos espaços públicos só é possível através da ação dos seus moradores, tendo o pertencimento como argumento principal, a atual Prefeitura conta com a parceria de 259 Prefeitos de Praças distribuídos da seguinte forma: Região 1 (58); Região 2 (44); Região 3 (38); Região 8 (37), Regiões 4 e 6 (25 cada); Região 5 (20) e por fim a Região 7 (12). Ao verificar a localização desses voluntários observamos que os bairros com maior número de prefeitos são o Centro Histórico (22), a Restinga (27) e Sarandi (18), ao refletir sobre os motivos de aderência a proposta destacamos que o elevado número de prefeitos localizados no Centro Histórico, pode estar relacionado ao processo de revitalização e ressignificação dos espaços, a promoção de eventos esportivos e políticos, o que nos leva a crer que essa ação individual possa estar ligada a busca de um status político e social. Os outros dois bairros encontram-se em zonas periféricas, distantes dos holofotes dos eventos e dos interesses das grandes empreiteiras, a ação individual desses cidadãos e sua ligação facilitada com a SMP, tem se mostrado eficaz para a garantia e manutenção dos espaços públicos de lazer de seus moradores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de mapear os espaços públicos de lazer, UR's e Prefeitura de Praças para buscar compreender a ação, participação e os motivos da aderência da população à Política Pública de Lazer da cidade como uma forma de solucionar os problemas. Os dados obtidos na análise documental mostram que a ação dos atores, a compreensão de limites e recursos está em constante processo de construção, interligado com a ação governamental. As diferentes

ISSN: 2175-5930

experiências e competências adquiridas através das vivências no campo do lazer têm proporcionado, ao longo dos anos, o restabelecimento da ordem e a capacidade de aderências às novas situações.

Ressaltamos que a ação de descentralização dos espaços públicos de lazer parece ter recuado atualmente visto que a região que mais possui UR's é a Região Central da cidade. Essa escassez de atividades planejadas para as diferentes regiões, as aprendizagens e as vivencias participativas nas gestões anteriores podem estar influenciando na aderência a nova, visto que os dados nos permitem duas interpretações possíveis: (1) O elevado número de Prefeitos de Praça na Região central da cidade nos leva a crer que essa ação individual possa estar ligada a busca de um status político e social; (2) E nos bairros onde encontramos demarcadores de desigualdade social e tradição em lutas sociais, esse canal de comunicação, relação, com a Prefeitura e a SMP, tem se mostrado importante para garantir às vivências de lazer da comunidade.

REFERÊNCIAS

CHATEAURAYNAUD, F. A prova do tangível. Experiências de investigação e o surgimento da prova. **Blog do Sociofilo** [blogdosociofilo.com], julho de 2018. Disponível em: https://bit.ly/3AJBoDB . Acesso em: 02 mai. 2023.

CORRÊA, D. S.; DIAS, R. DE C.. A crítica e os momentos críticos: de la justification e a guinada pragmática na sociologia francesa. **Mana**, v. 22, n. 1, p. 067–99, abr. 2016. https://doi.org/10.1590/0104-93132016v22n1p067 . Acesso em: 02 mai. 2023.

FEIX, E. **Lazer na cidade de Porto Alegre do início do Século XX: a institucionalização da recreação pública**. 2003. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano na Escola de Educação Física, Departamento de Educação Física, UFRGS. Porto Alegre, 2003.

FORELL, L.; STIGGER, M. P. Gestão e Democracia: um estudo etnográfico sobre a apropriação das Políticas Públicas de Esporte e Lazer no Parque Ararigbóia em Porto Alegre/RS. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, *[S. l.]*, v. 19, n. 2, p. 168–198, 2016. DOI: 10.35699/1981-3171.2016.1242. Disponível em: https://bit.ly/3L8J6vS. Acesso em: 12 abr. 2023.

MOLINA, R. M. K. A participação cidadã nos marcos das políticas de lazer: implicações e protagonismos. O caso do Projeto Centro de Comunidade, na cidade de Porto Alegre. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 10, n. 2, p. 11–37, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2838. Disponível em: https://bit.ly/3AuOpkn. Acesso em: 25 abr. 2023.

O "BABA DO VINHO": FUTEBOL E LAZER NA SEMANA SANTA EM SALVADOR-BA[1]

THE "WINE BABA": FOOTBALL AND LEISURE DURING HOLY WEEK IN SALVADOR-BA

LA "BABA DEL VINO": FÚTBOL Y OCIO EN SEMANA SANTA EN SALVADOR-BA

Francisco Demetrius Luciano Caldas
Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernanbucano – (IF- SERTÃO)
Bruno Otávio de Lacerda Abrahão
Universidade Federal da Bahia - (UFBA)

INTRODUÇÃO

"Baba" é a forma como o futebol vivenciando no lazer e nas suas vertentes mais populares é conhecido na Bahia. Em Salvador no feriado da Semana Santa e no último dia do ano ocorre tradicionalmente o "Baba do Vinho", que consiste em um jogo ritual de futebol no qual significados importantes do feriado religioso como o consumo do vinho acionado ao jogo são acionados. Acontecem nos mais diferentes bairros da cidade com formatos e lógicas distintas, sobretudo na sexta-feira Santa e no sábado de Aleluia, sendo também denominado "Baba de Saia" em que homens que se vestem com roupas e adereços femininos e jogam futebol em um processo de carnavalização.

Reconhecendo a diversidade deste jogo na cidade, o objetivo deste artigo é interpretar os significados desse ritual de lazer urbano a partir de um grupo tradicional de futebol amador chamado "Amigos do Acupe" que o vivenciam ao longo da sua história na praia de Piatã-Salvador-Ba. Pautado pela etnografia, o trabalho seguiu seus pressupostos clássicos como a observação participante, diário de campo e entrevistas.

OS "AMIGOS DO ACUPE" EM PIATÃ, SALVADOR, BAHIA

Seguindo a tábua das marés, este grupo de futebol amador encontra as areias de Piatã propícias para o futebol de areia a cada quinze dias, demarcando a periodicidade de seus jogos

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

duas ou três vezes por mês. Nos referimos ao baba "Amigos do Acupe" , como está expresso nos coletes dos jogadores.

A comemoração do "Baba do Vinho" no grupo é uma extensão das relações de amizade de longa data que sustentam a rotina e a história do grupo. Encontram-se durante todo o ano e se confraternizam neste dia. O "Baba do Vinho" se propõe a celebrar no tempo do lazer esta rede de afetos, vivenciando costumes relacionados à tradição religiosa do sábado de Aleluia e agregando a estes, outros significados geridos por um futebol de areia que depende das forças da natureza para acontecer.

"Amigos do Acupe" é um grupo formado por homens adultos e em sua maioria moradores do bairro Acupe de Brotas em Salvador. Assim com outras praias da orla marítima de Salvador, Piatã é um exemplo de território urbano em que uma "cultura da praia", como denominou o antropólogo baiano Thales de Azevedo (1988) se faz presente. Segundo o autor, o "modo de ser" do baiano também se construiu nesses espaços, em que a permanência na praia em feriados ou fins de semana envolve um ritual sagrado e misterioso, uma realização da própria personalidade.

Há quase três décadas em Piatã, as memórias de seus integrantes relatam:

> Nós começamos há mais de 25 anos atrás. Esse baba surgiu de uma desistência do Baba do Hospital das clínicas e aí passou pra gente nesse local da praia; desses 25 anos pra cá a turma de Brotas do Acupe tomou conta desse espaço e fizemos o baba da gente e estamos até hoje. Moramos a maioria em Brotas e a praia na verdade é nossa sede, que é o lugar que acontece tudo(Adroaldo Reis).

Daquele dia para a atualidade, o grupo é formado por mais de quarenta integrantes com idades entre os dezoito até mais de sessenta anos. Para um coletivo robusto, a criação de um grupo de whatzapp intitulado *Melhor Baba do Mundo* em outubro de 2015 foi providencial para organizar, discutir e deliberar as demandas necessárias ao seu bom funcionamento. Na praia, cadernos de anotações com as escalações dos times, folhas de registros que funcionam como súmulas, anotações de gastos, o nome dos que marcaram gols, faltas e punições circulam entre os jogadores.

Figura 3 – Na praia

Fonte: arquivo pessoal

Todos estes artefatos de organização e comunicação do grupo, tais como listas com variadas informações como escalações ou mensalistas em situação regular, espécies de súmulas, imagens da tábua das marés entre outros, nos faz lembrar daquilo de Michel de Certeau (2002) denominou de "produção secundária" dentro de uma cultura popular; todos esses instrumentos funcionam como pequenas estratégias populares e cotidianas do grupo para gerenciar e garantir sua existência em meio aos compromissos pessoais de cada um e a ocupação do espaço na praia.

O "BABA DO VINHO" EM PIATÃ: DE UM DIA DE CHUVA AS MEMÓRIAS DOS JOGADORES

Depois de dois anos sem realizar o Baba do Vinho devido às restrições da pandemia, os "Amigos de Acupe" no primeiro baba de 2022 iniciaram as conversas ao término da partida sobre a organização para o Baba do Vinho a realizar-se no sábado de aleluia, dia 16 de abril.

A previsão do tempo divulgada era de muita chuva, e de fato como se diz, foi um "balde de água fria" para as minhas expectativas a despeito da pesquisa. Uma chuva torrencial cobria toda a faixa praieira de Piatã. Mesmo com um atraso considerado e sob forte chuva cuja intensidade se mantinha o jogo iniciou como de costume. A tradição do "Baba do Vinho" nos "Amigos do Acupe" teve que aguardar mais um ano.

Figura 8 - O Baba do vinho e a chuva em Piatã

Fonte: acervo pessoal

Naquele dia a maré fez sua parte deixando as areias vastas para o jogo mesmo com o vento forte, mas o tempo não. Diante da impossibilidade de realizar a observação participante, as memórias dos jogadores quanto a esse dia em específico foram determinantes, uma vez que o "Baba do Vinho" sinalizava significados outros, para além de um simples baba com amigos na praia. Aliás, uma partida de futebol como esta, determinada primeiramente pelo ritmo da natureza na disposição das marés e em seguida pelos simbolismos da Semana Santa em específico o sábado de aleluia, não deve ser compreendida somente pela relação de entretenimento ou diversão ou via tradição na literatura em associar práticas esportivas a lazer. Outros significados são postos em jogo quando começa o "Baba do Vinho". As singularidades desse dia são expressas:

> É um jogo diferente. Quando chega final de fevereiro, já meio perto da Semana santa começamos a pensar e organizar o Baba do vinho. É a forma do nosso grupo comemorar a semana santa que geralmente todos ficamos com nossas famílias, é um momento religioso que comemoramos jogando pra ser a equipe campeã daquele dia (Adroaldo Reis) .

Se reportam ao evento na história do grupo com a terminologia "Baba do Vinho", mas não deixam de falar "Baba de Saia" ao menciona-lo na cultura religiosa da Semana Santa da cidade em seus bairros. Quanto ao "Baba do Vinho" dos " Amigos do Acupe", explicam:

> Nós fazemos o Baba do Vinho. Mas veja, aqui nós não nos fantasiamos de mulher, não temos esse costume. Fazemos nosso jogo e nossa festa depois, mas sem nenhuma fantasia. Na verdade a fantasia não é um costume que aconetece aqui na praia. Esses outros grupos aqui de Piatâ, também não se fantasiam (Adroaldo Reis,)
>
> Uma vez há muito tempo tinha um fantasiado aqui nesse dia, mas devia ta vindo de outro baba. Aqui nossa festa é depois do jogo com muito vinho, cerveja e uma comida típica, não visto fantasia aqui. Mas la no meu bairro tem muita fantasia nesse dia (Julival Gomes)

Se nos bairros a fantasia de mulher é atributo indispensável para a tradição futebolística, o mesmo não ocorre na praia de Piatã. Inferimos que o costume de não utilizarem as fantasias se estende para os outros grupos na praia, uma vez que suas oralidades denunciam isso: "... Não é só a gente que não usa a fantasia aqui não, no "Baba do Thiago" e "do Joel" não tem também, isso não tem aqui não (Evandro Oliveira).

Os integrantes reconhecem o travestimento feminino por parte dos jogadores nos outros espaços da cidade e todos os traquejos dos boleiros nas encenações do comportamento feminino, onde a interação jocosa entre eles permeia todo o acontecimento, mas são categóricos em afirmar que na praia isso não é um costume. Em uma síntese, recordaram que nos seus bairros os travestidos simulam numa perspectiva carnavalesca o comportamento feminino presente em seus imaginários de feminilidade como a flexão do punho, a elevação do dedo indicador a boca, a inclinação do quadril para os lados ao andarem ou a verbalização de monossílabos que parodiam o ato sexual ritmados pela música, quase sempre as do carnaval.

No entanto, os "Amigos do Acupe" reservou outras nuances para o costume e quando interpelados sobre a ausência da fantasia feminina em específico a saia que batiza um dos nomes da tradição; justificativas foram apresentadas:

> A fantasia é um problema, por que estamos longe de casa, nem todo mundo vem de carro e mesmo assim trazer a fantasia é complicado. E pra voltar como é que faz? Vai ter que voltar fantasiado e sujo de baton. Por que os caras se pintam mesmo, é resenha. E tem ainda a maquiagem que são as mulheres que fazem nos maridos(Evandro Oliveira)

ISSN: 2175-5930

Diante dos depoimentos é possível compreender parte da razão pela qual o grupo identifica sua tradição como "Baba do Vinho", ao invés do "Baba de Saia"; frente às dificuldades com o manejo da fantasia no deslocamento para a praia, somando a ausência das companheiras para auxiliar na montagem das personagens, a saia simbolicamente é substituída pelo vinho na linguagem do grupo, subtraindo no ritual desse coletivo quase todos os elementos carnavalescos presentes no ritual quando ocorrem nos bairros.

A ausência das fantasias também repousam em significados mais densos que o deslocamento e manejo com fantasias e maquiagens. Como mencionado, o grupo condensa muitos ex- futebolistas profissionais, bem como sua maioria é formada por homens adultos e pais de família. A contar por algumas falas as fantasias naquele local podem gerar alguma ordem de constrangimento:

> Eu não me fantasio não. Já pensou passar alguém aqui e me ver fantasiado? Olha alí fulano vestido de mulher! E não fica bem, imagina o cara que é respeitado no futebol aqui vestido de mulher, nem carnaval é. Eu não gosto não. (Carlos Fernandes).
>
> La no bairro não tem problema não, você conhece todo mundo e está perto de casa, mas aqui é complicado. No meu bairro, que sou do Apeí, aí lá a gente se veste, bota até salto, faz toda a tradição. A festa depois do jogo dura horas e tem até cortejo pelas ruas, aqui não. (Julival Gomes).

O "Baba do Vinho" é um espaço de sociabilidade masculina, em que valores associados a esse universo são legitimados e reforçados a todo instante. Assim como o futebol é um lugar historicamente determinado pela masculinidade, sustentado por práticas de virilidade, dominação e agressividade.

Pelos depoimentos, as fantasias que acionam as performances femininas em eu seus corpos ou no imaginário popular poderiam causar algum constrangimento a estes jogadores naquele contexto, provocando alguma fissura na forma como se relacionam com aquele espaço ao longo dos anos e as pessoas que nele tem o hábito de circular; preferem de toda forma manter a tradição do Baba do Vinho sem a saia, apenas com o vinho, que por mais que embriague, não irá com a mesma força de uma saia justa num corpo musculoso, atrair olhares e desestabilizar valores heteronormativos que regem o grupo.

ISSN: 2175-5930

Em artigo publicado no IV Simpósio Internacional de estudos sobre o futebol realizado em 2022, analisamos produções audiovisuais sobre o "Baba de Saia" de Salvador disponíveis na internet e por meio da etnografia virtual, o ritual estabeleceu profunda relação com significados relacionados à irreverência, carnavalização, jocosidade, sexualização, erotismo e escárnio simbolizados por suas outras versões espalhadas nos bairros de Salvador. Numa linha mais crítica, o "Baba do Vinho" dos "Amigos do Acupe" não se vincula a análises que tomam esses eventos como vivências sociais em que a violência de gênero por meio da hiper exposição da mulher é praticada, onde a atuação dos travestidos no jogo e depois na festa é um reforço aos estereótipos cisheteronormativos e misóginos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio o Baba do Vinho dos Amigos do Acupe assume socialmente o significado de um espaço de sociabilidade e lazer masculino tradicional na praia de Piatã, constituindo-se parte da cultura local, esportiva e religiosa no sábado de Aleluia. O jogo tido na cidade como um processo de carnavalização e incitamentos ao que seria profano em um feriado santo adquire neste coletivo características distintas, uma vez que o realizam sem a fantasia carnavalesca de mulher e sem apelos sexuais a imagem feminina.

Por não optarem pela fantasia em razão da logística provocada pelo deslocamento até a praia e, sobretudo por acharem que o travestimento poderia causar alguma espécie de constrangimento social, agregam aos significados socioculturais do jogo os valores de proteção e perpetuação entre seus pares dos valores de masculinidade inerentes ao universo do futebol. Dado a sua diversidade na cidade, novos esforções da pesquisa se concentram em um "Bada de Saia" de uma comunidade denominada Calabar e no olhar de jornais impressos sobre o fenômeno.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Thales. **A praia: espaço de socialidade.** Salvador: Centro de Estudos Baianos da Universidade Federal da Bahia, 1988.

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

GEERTZ, Clifford**.** **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

O LAZER E A RODA DE CAPOEIRA DO MERCADO EM FLORIANÓPOLIS: REFLEXÕES SOBRE A OCUPAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO [1]

LEISURE AND CAPOEIRA CIRCLE IN THE MARKET IN FLORIANÓPOLIS: REFLECTIONS ON THE OCCUPATION OF PUBLIC SPACE

OCIO Y CÍRCULO DE CAPOEIRA EN EL MERCADO DE FLORIANÓPOLIS: REFLEXIONES SOBRE LA OCUPACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO

Samara Escobar Martins,
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Alcyane Marinho,
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

INTRODUÇÃO

O lazer, dentre as teorias que o estudam, pode ser compreendido como uma necessidade humana que se materializa na cultura, dialogando com o universo lúdico da humanidade (GOMES, 2014). Para alguns autores (SILK; ANDREWS, 2011; SILK; CAUDWELL; GIBSON, 2017), concebido como um fenômeno contra-hegemônico, o lazer se relaciona com aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais mais amplos, favorecendo o desenvolvimento de um exame crítico desses contextos pelas pessoas que o vivenciam. A cultura, por sua vez, constrói-se nas ações humanas, em processos dinâmicos e contínuos; a partir dos quais as pessoas dão significados a essas ações (GEERTZ, 2008).

A capoeira, manifestação cultural de origem afro-brasileira, apresenta-se como uma possibilidade de lazer que envolve múltiplos elementos: luta, jogo, dança e música; ganhando contornos diferenciados em cada local onde se materializa, ainda sendo influenciada pelo período histórico/temporal de que se fala (MARTINS; MARINHO, 2023). A capoeira nasce durante a escravização dos povos negros no Brasil, como luta de resistência dessas pessoas às

[1] Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

opressões e violências por elas sofridas; e se desenvolveu por muito tempo às margens da sociedade, recebendo os estigmas e preconceitos que eram (e são) atribuídos às pessoas negras, em um país que herda do processo colonizador o racismo e a ideia dê que valorosa e digna é a cultura importada da Europa (DE SOUZA, 2021; MARTINS *et al*., 2022; MARTINS; MARINHO, 2023).

A capoeira em Florianópolis, sul do Brasil, manifesta-se nas rodas de capoeira na rua há mais de 30 anos, ocupando e ressignificando espaços públicos da cidade (DOMÍNGUEZ, 2010; PINTO *et al*., 2014). Dentre elas, está a Roda do Mercado, realizada no vão central do mercado público de Florianópolis; faz parte de um movimento que se identifica como "Capoeira da Ilha" e corresponde, não apenas aos primeiros capoeiristas que se estabelecem na cidade e na sequência de seus trabalhos, mas também a ideia plantada de uma capoeira combativa e politicamente localizada (KNABBEN; ENAE, 2014; PINTO *et al*., 2014).

Partindo dessas considerações, essa pesquisa tem como objetivo compreender o papel da capoeira na ocupação do espaço público, no contexto da Roda do Mercado em Florianópolis. As reflexões sob o fenômeno investigado foram feitas a partir de uma proposta teórica decolonial, inspirada por epistemologias do sul global (MENESES, 2013), dentre elas as epistemologias feministas negras (COLLINS, 2018; DE SOUZA, 2021).

PERCURSO METODOLÓGICO

Fruto de uma pesquisa de mestrado, trata-se de estudo de campo, qualitativo, descritivo e exploratório (GIL, 2010; MYNAIO, 2009). Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de Universidade do Estado de Santa Catarina (parecer nº 4.124.859, 20/6/2020).

Participaram da pesquisa 20 capoeiristas da cidade de Florianópolis, homens e mulheres, com idades entre 28 e 68 anos; os quais frequentam a Roda do Mercado periodicamente há, pelo menos, cinco anos; alguns desde que a roda foi criada em 1987. Com essas pessoas foram realizadas entrevistas semiestruturadas, no formato *online* (*Google Meet*) ou presencial, dependendo da preferência de cada indivíduo (MYNAIO, 2009). O roteiro de entrevista foi previamente organizado e validado por duas pesquisadoras externas, familiarizadas com esse instrumento de pesquisa. A pesquisadora principal observou de forma participativa e fez registros da Roda do Mercado, por seis meses, antes do início das entrevistas.

As entrevistas, transcritas em sua totalidade (aproximadamente 90h de transcrição, uma média de 4h30 por entrevista), foram enviadas aos participantes para validação do seu conteúdo e, posteriormente, organizadas com o auxílio do *software* N-vivo 12. Os dados da pesquisa foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um primeiro elemento a se destacar é a diferenciação, no contexto investigado, que capoeiristas fazem entre "roda *de* rua" e "roda *na* rua". A roda de capoeira *na* rua é uma roda privada, que poderia ser uma roda de academia, mas, por algum motivo, está sendo realizada na rua. Por outro lado, a roda *de* rua é pública, democrática, aberta para quem quiser participar; características presentes na Roda do Mercado, conforme observações e relatos. Esse conceito de roda *de* rua é um elemento importante, defendido e difundido pelo movimento Capoeira da Ilha; no qual a roda do mercado teve início em 1987 com o Contramestre Alemão (PINTO *et al.*, 2014; KNABBEN; ENAE, 2014).

Nas observações, destacaram-se dois elementos que surgem significativamente nas entrevistas, originando duas categorias de análise: "Campo de Tensão", relação entre aqueles que participam da roda e o comércio local; e "Consciência Política e Social Coletiva", o espírito de senso coletivo e a organização política daqueles que estavam na roda.

CAMPO DE TENSÃO

Foi unânime entre as pessoas que participaram da investigação a percepção de uma tensão que existe entre aqueles que estão envolvidos na roda e o comércio local. Os capoeiristas parecem nutrir um sentimento de que não são bem-vindos naquele espaço em que fazem a roda. Dentre os acontecimentos que reforçam essa questão está uma reforma realizada no espaço, que colocou mesas e cadeiras de restaurantes no local onde desde 1987 acontecia a roda; conforme relato de Dina (48 anos):

> O que a gente vê são cadeiras vazias. Dezenas de cadeiras vazias que são, também, esse esvaziamento do mercado, do significado do que sempre foi o mercado ... um lugar de cultura, de povo, mas agora o público está mesmo só no nome [...] a capoeira foi esquecida na reforma, sendo que estávamos aqui muito antes da maioria desses comércios.

O conteúdo das entrevistas denuncia uma reforma de caráter higienista. Movimentos semelhantes são também percebidos por Crossa (2012), cuja pesquisa realizada na cidade do México expõe esse movimento de revitalização dos espaços públicos que resultam em exclusão e deslocamento das pessoas que frequentavam aquele espaço. No contexto brasileiro, Navarro *et al*. (2018) apontam que, contraditoriamente, os espaços públicos urbanos expressam - quase sempre - os interesses do capital e de grupos hegemônicos. Diante do cenário estabelecido, especialmente após a reforma do mercado, os capoeiristas entendem a necessidade de articulação do grupo para manter a roda, defendendo sua importância naquele espaço, conforme relato de Garapa (45 anos).

> Foi legal que a galera toda da ilha ficou sabendo dessa situação no mercado e daí davam umas rodas gigantes. O pessoal todo da capoeira vinha, até pessoas que ainda não tinham vindo no mercado, para fazer essa resistência mesmo, jogar uma capoeira 'massa' e contribuir com o movimento.

Percebemos a importância de valorizarmos as culturas e formas de produção do conhecimento que são invisibilizadas na orientação colonial, justamente por criticarem as relações de poder que se estabelecem em decorrência do colonialismo. (MENESES, 2013; DE SOUZA, 2021). Nesse sentido, a capoeira se apresenta como uma possibilidade de emancipação e desenvolvimento pessoal que se dá no coletivo.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E SOCIAL COLETIVA

As relações de poder desiguais, que se estabelecem entre grupos dominantes e invisibilizados na realidade atual brasileira, compõe uma construção colonial sobre o próprio poder, mas também sobre o saber e o ser; legitimando apenas a produção cultural do homem, branco, cristão e hetero (DE SOUZA, 2021). Assim, a capoeira surge no contexto investigado como uma oportunidade de organização do coletivo para pensar sobre as demandas que a esse coletivo são comuns, conforme destacam Balneário (52 anos) e Alegria (28 anos)

> Eu estou na capoeira há muito tempo, comecei criança, faz 40 anos que eu estou nessa estrada. Sempre estive atento à capoeira nessa luta que não é só física. Ela também é cultural, ela é o sindicato dos excluídos e é importante o capoeirista entender isso para ter a capoeira como uma causa.

> A capoeira mudou a minha realidade social, me deu direção, posicionamento, visão do mundo, de quem eu sou nesse mundo. É essa capoeira que eu tento passar para os meus alunos hoje e nas rodas com os camaradas, fazendo esse movimento de manter esses valores na capoeira.

A capoeira expressa na prática o movimento decolonial, pois surge como uma proposta contra-hegemônica, resistente à dominação colonialista e requerendo de negros e brancos o uso de um modelo de sociedade que considere suas experiências de vida, conhecimentos e necessidades (COLLINS, 2018; DE SOUZA, 2022). Percebemos com essa investigação, corroborando com Pinto *et al.* (2014) e Martins *et al.* (2022), que a capoeira expressa na rua se mantém conectada com muitos aspectos elementares à sua constituição, especialmente a busca por liberdade; que se antes era o fim da escravização, hoje pode ser a luta por dignidade e visibilidade no espaço público social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação nos permite visualizar a Roda do Mercado, com a capoeira que ali se manifesta, como um espaço que é público, mas que precisa ser conquistado pelos capoeiristas de Florianópolis cotidianamente em suas organizações e movimentações que se articulam no coletivo, política e socialmente. O lazer concebido como fenômeno contra-hegemônico, manifestado como cultura e analisado em suas relações mais amplas com outros aspectos da vida humana, apresenta-se como uma rica possibilidade para grupos historicamente invisibilizados reivindicarem, também para si, os espaços públicos da cidade. Portanto, o lazer se configura como um indicativo relevante de desenvolvimento e participação social, de qualidade de vida e de saúde, com potencial de transformação e emancipação humana.

Abordar um pouco da história da Capoeira da Ilha, que não representa sua totalidade, nem todos os seus envolvidos, apresentamos a ideia de uma capoeira que valoriza suas raízes culturais, que está politicamente engajada com suas causas e que se movimenta, organiza e articula em torno das ideias que a constituem no campo das lutas sociais. Estas, tendo nas ruas e espaços públicos da cidade, um local importante de manifestação e pertencimento; culminando nas rodas de rua mais antigas da cidade, que são conhecidas como rodas de rua tradicionais, dentre as quais, a Roda do Mercado.

Olhar para o fenômeno investigado a partir de uma abordagem decolonial foi fundamental, pois as epistemologias tradicionais ocidentais não dão conta da complexidade que envolve a manifestação da capoeira, pois não reconhece ou valoriza a contribuição cultural afro-diaspórica. Nesse sentido, recomendamos que outras investigações sejam feitas explorando os aspectos que envolvem a capoeira que se manifesta nas ruas, à luz da abordagem decolonial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

COLLINS, P. H. Epistemologia Feminista Negra. *In*: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 139-170.

CROSSA, V. Play for Protest, Protest for Play: Artisan and Vendors' Resistance to Displacement in Mexico City. **Antipode**, Cardiff , v. 45, n. 4, p. 826-843, 2012.

DE SOUZA, C. R. C. Construções epistemológicas feministas decoloniais: pensares e ações que falem mais de nós, por nós. **ANÃNSI: Revista de Filosofia**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 19-35, 2021.

DOMÍNGUEZ, M. E. **Rodas de capoeira: arte e patrimônio de Florianópolis.** Florianópolis: Contraponto, 2010.

GERRTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

GOMES, C. L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-19, jan./abr. 2014.

KNABBEN, K.; ENAE, G. **Nego bom de pulo: Mestre Nô e a capoeira da ilha**. Kiko Knabben, 2014. 1 vídeo (1h 23min 13s). Disponível em: https://youtu.be/TsWlRAkg5no

MARTINS, S. E.; *et al*. Traditional capoeira street circles in Florianópolis (Southern Brazil): impacts of the covid-19 pandemic. **Leisure Studies**, Londres, v. 41, p. 1-16, 2022.

MARTINS, S. E.; MARINHO, A. A história da capoeira e suas possibilidades lúdicas, brincantes e imaginárias. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, [no prelo], 2023.

MENESES, M. P. Para ampliar as Epistemologias do Sul: verbalizando sabores e revelando lutas, **Revista de Ciências Sociais: configurações**, Lisboa, n. 12, 2013.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, p. 61-77, 2009.

NAVARRO, R. T.; SANTANA, D. T.; RECHIA, S. Public leisure space and community-based action: the case of Praça de Bolso do Ciclista of Curitiba/Paraná/Brazil. **Leisure Studies**, Londres, v. 37, p. 747–762, 2018.

PINTO, F. M.; *et al*. (Orgs.). **Cadernos de capoeira - Capoeira da ilha: história e constituição**. Florianópolis: add+ planejamento livros, 2014.

SILK, M.; CAUDWELL, J.; GIBSON, H. Views on leisure studies: pasts, presents & future possibilities? **Leisure Studies**, Londres, v. 36, n. 2, p. 153-162, 2017.

SILK, M.; ANDREWS, D. Toward a Physical Cultural Studies. **Sociology of Sport Journal**, Hanover, v. 28, n. 1, p. 4-35, 2011.

OS EFEITOS DE SENTIDO DO BRINCAR EM CAPITÃES DA AREIA: UM RECORTE DO PERSONAGEM PROFESSOR

MEANING EFFECTS OF PLAY IN CAPITÃES DA AREIA: A CLIPPING OF THE PROFESSOR CHARACTER

EFECTOS DE SIGNIFICADO DEL JUEGO EN CAPITÃES DA AREIA: UN RECORTE DEL PERSONAJE PROFESSOR

Giulia Fagionato Peira Ruffino
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos
Prefeitura Municipal de São Carlos (SME)
Giselle Helena Tavares
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os efeitos de sentido produzidos a partir da recorrência do 'brincar' em Capitães da Areia (CA) de Jorge Amado. Tal análise será feita a partir de recortes de cenas, em que se tem participação do personagem Professor. Por meio da Análise de Discurso (AD) os significados do brincar na realidade dos menores abandonados e as possíveis relações entre o brincar com o desenvolvimento da personagem.

Jorge Amado, nordestino, nascido em 1912, escritor de obras regionalistas, em que vê-se o povo e sua cultura. Onde retrata principalmente os marginalizados, buscando transformações, como o próprio diz:

> lutávamos por uma literatura brasileira que, sendo brasileira, tivesse um caráter universal; uma literatura inserida no momento histórico em que vivíamos e que se inspirava em nossa realidade, a fim de transformá-la. (*AMADO* apud RAILLARD, 1992, p. 36).

CA é uma obra literária ao mesmo tempo que faz espaço para denunciar as injustiças sociais sofridas pelos meninos de rua do nordeste. Nela, se conta a história do grupo de meninos abandonados às margens da sociedade e sobrevivem a partir de furtos.

ISSN: 2175-5930

Utilizaremos como aporte teórico a AD para identificar no cotidiano desses meninos, os efeitos de sentido do 'brincar' enquanto "ação livre, que surge a qualquer hora; dá prazer, não exige um produto final; ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário" (KISHIMOTO, 2010, p 1), considerando também as ausências do uso do termo na obra.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A AD é a análise dos efeitos de sentido que os dizeres podem receber segundo aquele que enuncia e quando enuncia (ORLANDI, 2009, p. 15). Para a AD, a linguagem é quem permite a mediação "entre o homem e a realidade natural e social" (ORLANDI, 2009, p. 15), trata-se da compreensão que podemos ter da palavra em movimento, dos aspectos sociais e ideológicos impregnados que elas podem ou não assumir.

Para Fernandes (2008, p. 13), o conceito de "sentido" se faz necessário para compreender a AD, pois ele é "um efeito de sentidos entre sujeitos em interlocução (sujeitos se manifestando por meio do uso da linguagem)" (FERNANDES, 2008, p 13). Isto é, "efeito de sentido" vai além do mero significado dicionarizado do termo, ele é "produzido em decorrência da ideologia imposta ou não aos/pelos sujeitos" (re)produzindo como os sujeitos entendem o mundo, sua realidade política, social e cultural. Estabelecendo assim, uma relação entre língua, discurso e ideologia (ORLANDI, 2009, p.19).

Os procedimentos aqui adotados para análise foram: a identificação das cenas em que aparecem o personagem Professor em atividades que interpretamos como brincadeira e a identificação dos sujeitos envolvidos e o contexto político-histórico-cultural e ideológico.

CAPITÃES DA AREIA: NARRADOR, ESPAÇO E O TEMPO

A história de CA é contada por um narrador onisciente, não participante da história, mas conhecedor da mesma e suas personagens. Ele é quem se ocupa das denúncias quanto à situação dos menores abandonados, trazendo à tona a ideologia do autor quanto a função do intelectual brasileiro. O narrador está inserido em um espaço tempo, bem como atravessado por ideologias e políticas, tendo discursos permeados pelo contexto sociocultural da época.

Antecedendo o lançamento da obra, em 1918, o mundo se via devastado pós I Guerra Mundial, qual traz não apenas crise econômica, mas ideológica - de um lado: o liberalismo, do outro: o

comunismo emergente, e insatisfeita reagindo a polaridade ideológica, cresciam as "doutrinas totalitárias de direita" (DARAUJO,2000).

Em 1937, no Brasil, o totalitarismo toma forma com o Golpe de Estado, nomeado de Estado Novo e liderado por Getúlio Vargas. O "novo", representava o ideal político de estabelecer via que se afastasse tanto do comunismo como do capitalismo liberal. Havia uma ânsia de corrigir os problemas do capitalismo: desigualdade social, crises, insegurança econômica, conflito de classes (DARAUJO, 2000, p.1). A distinção entre Estado e Nação, governo e comunidade, a necessidade de fundi-los através de um líder, a censura e o militarismo, foi marca desse regime.

A instauração do Estado Novo teve forte presença dos intelectuais brasileiros, que após a I Guerra, sentiram as mudanças e crises deixadas. "Com a derrocada do mito cientificista, o ideal cosmopolita de desenvolvimento cede lugar ao credo nacionalista", é nessa busca pela brasilidade que se debruçaram. (VELLOSO, p57. 1997).

Ao pensar a política e ideias do Estado Novo, Daraujo (2000 p.5) destaca que os intelectuais auxiliariam na "construção da nação" por meio da sistematização de um "projeto-político-pedagógico, destinado à popularizar e a difundir a ideologia do regime" (VELLOSO, 1997). A ideia de espírito nacional difundida pelos modernistas, torna-se a saída para o fim das mazelas sociais do século XX. Jorge Amado, destaca-se ao refutar deste "compromisso", ao defender as obras como exposição das injustiças sociais e desigualdades.

O PROFESSOR E O BRINCAR

Identificando o envolvimento do Professor com o brincar, selecionamos cenas que caracterizam o personagem e seu desenvolvimento, sua posição de destaque e seu poder de voz dentro do grupo de meninos abandonados.

João José, o "Professor" recebera o apelido por aprender mágicas em um livro furtado e conseguir "transportar" aqueles meninos para outros mundos através da contação de histórias. Sendo ele "o único que lia corretamente entre eles" e um bom contador de histórias, possuía uma posição de destaque e status dentro do bando, onde nem o chefe do bando tomava decisões sem antes conversar com Professor.

AUSÊNCIA DO TERMO BRINCAR

Pode-se observar, dentre as cenas selecionadas, a não presença do termo brincar e/ou brincadeiras. O caráter lúdico se faz presente no enredo da personagem, a imaginação, criatividade, o divertimento, mas a palavra é inexistente. Entende-se aqui, que há um silenciamento nos discursos da obra.

O silêncio, para Orlandi (1942, p.29) é a garantia do movimento de sentidos, e possui em si, dimensões políticas, podendo ser estabelecido na retórica do sujeito dominador, quanto pelo oprimido, censurado e/ou resistivo. Os CA, são dominados pela elite e Estado que por meio das instituições, os silenciam e moldam a seu favor.

Kishimoto (2009) entende que o brincar faz parte da comunicação da criança com outros e com o mundo, para teorias psicológicas, (WINNICOTT 1975) o brincar também conduz os relacionamentos grupais e "somente no brincar é possível a comunicação" (p.80). Apesar do não-dizer "brincar", entendemos no trecho a seguir um momento conjunto do grupo, de o fazê-lo:

> era ele quem muitas noites, contava aos outras histórias de aventureiros, de borne do mar, de personagens heróicos e lendários, histórias que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar ou para as misteriosas ladeiras da cidade, numa ânsia de aventuras e de heroísmo. (p.22)

A contação de histórias aparece aqui como um momento de lazer dos Capitães da Areia, longe de seus "afazeres" do dia-a-dia, com características do brincar apontada por Kishimoto (2010): que é iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; envolve, ensina linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Para Winnicott (1975), a fruição da liberdade de criação talvez só é possível (p.79), no brincar. Podemos então, partir do pressuposto de que esses momentos de contação e leituras de histórias faziam parte de brincadeiras do grupo de menores, já que,

> contando aquelas histórias que lia e muitas que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia. p.30

O brincar, portanto, não se restringe apenas à sua prática lúdica e prazerosa, mas ele é parte do desenvolvimento da subjetividade, da criação e imaginação, assim como a percepção e a assimilação do mundo real.

ISSN: 2175-5930

Outra cena coletada, é o discurso do narrador de que o Professor seria talvez o único consciente acerca do heroísmo dos CA: "Mas o treino diário da leitura despertara completamente sua imaginação e talvez fosse ele o único que tivesse uma certa consciência do heróico das suas vidas" (p.29). Consciência essa proveniente do hábito da leitura e da consequente imaginação e criatividade e que colabora com muitos pesquisadores.

É no relacionar-se com o mundo, e comunicar-se com outros, que se oportuniza o conhecimento de si e Winnicott (1975) defende que o brincar leva a criação e "é no ser criativo que o indivíduo descobre o eu (self)" (p.80). Pode-se dizer então, que estes hábitos e momentos conjuntos do Professor sozinho e com o grupo, despertara a consciência quanto ao espaço social dos Capitães da Areia e as injustiças sofridas.

Se para Amado, o intelectual é aquele que deve tomar a frente das injustiças sociais e não se calar, é o personagem Professor quem representa esse símbolo do intelectual, sendo ele aquele com consciência das misérias vividas e quem às denunciará,

> anos passados, seria ele quem haveria de contar em quadros que assombrariam o país a história daquelas vidas e muitas outras histórias de homens lutadores e sofredores" (AMADO, 1937 p.30)

Um outro trecho coletado:

> o Sem-Pernas[...]Confusamente desejava ter uma bomba como daquelas de certa história que o Professor contara que arrasasse toda a cidade, que levasse todos pelos ares. Assim ficaria alegre(AMADO, 1937,p 37)

O narrador, traz um desejo intrínseco de um personagem e uma imaginação fruto de histórias do Professor. Pensando na teoria de Winnicott (1975, p.79), o brincar está entre a realidade psíquica do sujeito (limitada pela personalidade) e a realidade externa e experiências culturais.

Ao pensarmos nas crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, situação de rua e de risco alguns autores, como Bomtempo e Conceição (2014), entendem que na brincadeira de faz de conta pode-se compensar as dificuldades vividas, desta forma, o brincar torna-se um "mecanismo de proteção da integridade psíquica do infante".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a limpeza, doutrinação e violência vivenciados pelos menores e estimuladas pelos mecanismos governamentais do Brasil da época, poderemos compreender a

ISSN: 2175-5930

ausência desses termos e até mesmo a ausência da consciência de classe e do espaço que eles possuem. Os sentidos do brincar, aqui encontrados, atravessam principalmente as teorias psicológicas, quanto a importância do lúdico para o desenvolvimento do sujeito e para sua comunicação com o mundo.

Além do divertimento, o brincar e a imaginação, traz principalmente para o Professor, uma posição de destaque no grupo, além de participar de perspectivas futuras como um futuro intelectual em busca de transformações sociais.

Sendo esse, um recorte de um trabalho de conclusão de curso, abre caminhos para aprofundamentos na pesquisa, quanto aos efeitos de sentido, principalmente o silenciamento, do brincar para sujeitos em vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, E; CONCEIÇÃO, M. R. Infância e contextos de vulnerabilidade social - A atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo , v. 34, n. 87, p. 490-509, dez. 2014 .

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República,[2016].Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017

DARAÚJO, M. C. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro, 2000: Jorge Zahar.

FERNANDES, C,A . **Análise do discurso: reflexões introdutórias.** Ed Revista Ampliada. 2008

KISHIMOTO, T. Brinquedos e brincadeiras na Educação infantil. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file >acesso em 05 de maio de 2023.

KISHIMOTO, T. “Tizuko Kishimoto, da USP: brincar é diferente de aprender”. **Portal do professor:** 27 abril. 2009. Entrevista concedida a Jornal do Professor. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=453> acesso em 23 de maio de 2021.

OLIVEIRA, JT. **O Código de menores Mello Mattos de 1927: a concepção de menor e de educação no período de 1927 a 1979.** Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível

emhttp://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2014%20JOSIANE%20TOLEDO%20OLIVEIRA.pdf> acesso em 23 de maio de 2021.

ORLANDI, E. P. As formas do silêncio. Editora da Unicamp, Campinas, 1997.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

RAILLARD, Alice. **Conversando com Jorge Amado.** Tradução de Annie Dymetman. Rio de Janeiro: Record, 1990.

VELLOSO, M. P. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. **Revista de Sociologia e Política,** [S.l.], n. 09, p. 57-74, dez. 1997. ISSN 1678-9873. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/39298>. Acesso em: 05 maio 2023

VELOSO, M, C,F. **A liberdade em Capitães da Areia uma análise literária e social**. Brasilia. 2012

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago ed., 1975.

OS ESPAÇOS PÚBLICOS DE LAZER NO PEDAÇO CIDADE JARDIM NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

THE PUBLIC LEISURE SPACES IN THE GARDEN CITY PART IN THE MUNICIPALITY OF GOIÂNIA

LOS ESPACIOS DE OCIO PÚBLICO EN LA PARTE CIUDAD JARDÍN DEL MUNICIPIO DE GOIÂNIA

Ricardo Felippe da Silva Abdon,
Centro Universitário Araguaia - (UNIARAGUAIA)
Anário Dornelles Rocha Junior,
Instituto Federal de Goiás - (IFG)
Lucas Raphael Bento e Silva,
Universidade Estadual de Goiás - (UEG)

INTRODUÇÃO

O lazer é um direito de todo cidadão e qualquer atividade de lazer acontece em determinado espaço, “em suma, a expressão espaço de lazer diz respeito a toda a rede de equipamentos de lazer, vazios urbanos e áreas verdes de uma cidade” (DE PELLEGRIN, 2004, p. 73). No que tange os espaços de lazer, Marcellino (1996) propõe a classificação de equipamentos específicos (micro, médio e macroequipamentos) e equipamentos não específicos de lazer.

De Pellegrin (2004) apresenta o termo espaço de lazer em dois contextos, um mais restrito e o outro mais amplo. O primeiro refere-se a um determinado lugar específico ou a um equipamento de lazer. Já o segundo se configura nas políticas públicas de lazer em face da organização dos equipamentos e a sua distribuição.

As políticas públicas de lazer se constituem em um campo de disputa enquanto um direito social. Nesse contexto, De Pellegrin (2004) afirma que é necessário políticas públicas que amenizem as desigualdades sociais, tendo como objetivo proporcionar a transformação da realidade social em face do acesso e permanência de grupos historicamente excluídos nos espaços de lazer.

No que se refere a melhores espaços, os mesmos devem apresentar desde uma infraestrutura adequada até a sua distribuição em todo território urbano. Para Mascarenhas (2003) a contextualização dos espaços de lazer precisa ser entendida a partir da categoria

ISSN: 2175-5930

pedaço, tendo em vista a existência desigual da distribuição dos espaços de lazer nos centros urbanos e regiões periféricas. É visível que, nas últimas décadas, o tecido urbano vem sentindo os efeitos do aumento da desigualdade social, já que as cidades tendem a ficar cada vez mais fragmentadas, divididas em blocos. Portanto, há duas cidades dentro de uma única, uma que desfruta dos melhores espaços de lazer e outra que encontra dificuldades para desfrutar desses melhores espaços (MELO; ALVES JÚNIOR, 2012).

Diante destas reflexões, o presente estudo possuiu como questão central: Quais são os espaços públicos de lazer no setor Cidade Jardim no município de Goiânia? E ainda, possui como objetivo identificar os espaços públicos de lazer existentes no setor Cidade Jardim no município de Goiânia-Goiás.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos da pesquisa se constituem de maneira qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, mediante os instrumentos de coleta de dados fotográficos balizadores do estudo iconográfico. Para esta pesquisa, foi elaborado um relato descritivo de todas as observações realizadas dos espaços públicos de lazer da amostragem, pois a pesquisa descritiva “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar". Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987).

A sequência metodológica iniciou com a coleta de dados através do site de buscas Googlemaps para delimitar geograficamente os limites do pedaço Cidade Jardim. Logo após, realizou-se um mapeamento dos espaços e a realização dos registros fotográficos *in loco*.

Para análise de dados, foi considerada a parte teórica apresentada no estudo, sendo considerada a classificação dos equipamentos de lazer proposta por Marcellino (1996): equipamentos específicos (micro, médio e macroequipamentos) e equipamentos não específicos de lazer. Também é levada em consideração a especificação proposta por De Pellegrin (2004), micro, médio e macroequipamentos de lazer. Por fim, a análise de dados identificou os interesses culturais do lazer proposto por Melo e Alves Júnior (2012): os interesses físicos, manuais, intelectuais, artísticos e sociais.

RESULTADOS

Através da análise, foram identificados oito espaços de lazer, porém, quando se realizou a exploração ao campo de estudo, observou-se, através dos logradouros, que dois dos oito espaços não pertenciam ao setor Cidade Jardim. Nesse sentido, foram identificadas e analisadas cinco praças e um centro esportivo, no setor Cidade Jardim na cidade de Goiânia.

Nesse contexto, verifica-se a figura 1:

Figura 3 - Praça Constelação

Fonte: Elaboração própria.

A Figura 1 é um espaço específico de lazer contendo alguns bancos e uma pista de caminhada. Na proximidade dessa praça existem comércios e residências, sendo frequentada por moradores próximos da mesma e alunos de um colégio estadual situado a 200 metros. A atividade encontrada foi a caminhada sendo praticada por dois moradores próximos ao local. Diante dos interesses culturais propostos por Melo e Alves Júnior (2012), foi possível identificar o interesse físico e o interesse social, pois haviam alunos do colégio em roda de conversa no banco da praça. A praça está na rota da linha de ônibus, pôde ser considerada limpa e com bancos e iluminação adequados.

O segundo espaço de lazer foi o Centro Esportivo Morada Nova (Figura 2):

ISSN: 2175-5930

Figura 4 - Centro Esportivo Morada Nova

Fonte: Elaboração própria.

A Figura 2 é um médio equipamento de lazer que possui uma pista de caminhada, duas quadras poliesportivas, dois campos de futebol, uma piscina e um parquinho.

As atividades encontradas no local se enquadram no interesse físico e social, pois havia crianças brincando em umas das quadras e estava sendo realizada uma aula de futebol em um dos campos, no entanto, a aula não é oferecida gratuitamente pelo poder público. Embora o centro esportivo seja localizado próximo a um conjunto residencial, o mesmo não é frequentado apenas por esses moradores.

Cabe considerar o descaso da gestão pública com o centro esportivo tendo em vista que os equipamentos do parquinho infantil estão sendo deteriorados pela ferrugem, o que causa insegurança aos frequentadores, bem como, a situação das quadras poliesportivas que não possuem o aro, as traves de gols e redes e, ainda, a piscina que se encontra desativada. Em contrapartida, os campos de futebol estavam em estado razoável, podendo correlacionar o vínculo da terceirização. No que tange ao transporte público, o espaço não possui linha de ônibus e a estrutura e a iluminação são adequadas para algumas práticas.

Prosseguindo nas análises, a seguir a figura 3:

Figura 5 - Praça Tomas Gonzaga

ISSN: 2175-5930

Fonte: Elaboração própria.

A praça está situada entre comércios, residências e a 100 metros de um colégio. A praça possui microequipamentos específicos de lazer, sendo uma pista de caminhada, uma academia ao ar livre, com barra, paralela, banco para exercício abdominal, parquinho infantil e um campo pequeno de areia.

O parquinho infantil sofre com o descaso do poder público, pois está deteriorado pela ferrugem e a academia ao ar livre estava em bom estado de conservação, não apresentando corrosões, só problemas na pintura, mas sem ferrugens. O espaço possui iluminação e limpeza adequadas, não consta nenhuma linha de ônibus e foi possível identificar o interesse físico e social quando duas pessoas realizavam caminhada.

A figura 4 demonstra a Praça do conjunto Gualadajara:

Figura 6 - Praça Gualadajara

ISSN: 2175-5930

Fonte: Elaboração própria.

A figura 4 é rodeada apenas por residências, contendo microequipamentos específicos de lazer, sendo uma pista de caminhada, uma academia ao ar livre, com barra paralela e banco para exercício abdominal, uma gaiola como equipamento para crianças.

As atividades encontradas foram a caminhada, a corrida e pessoas sentadas na grama conversando, enquadrando no interesse físico e social. Por ser uma praça exclusivamente residencial, é frequentada por moradores da região da praça ou do setor. Os equipamentos para atividade de lazer estavam em estado de conservação adequados, não apresentavam ferrugens, só problemas nas pinturas. A praça possui uma linha de ônibus, postes de iluminação e o estado de limpeza estava ótimo, embora fosse a única praça que não havia lixeira.

A seguir a figura 5:

Figura 7 - Praça sem identificação

ISSN: 2175-5930

Fonte: Elaboração própria.

A figura 5, não há identificação, porém, é localizada próxima a residências, uma faculdade, dois colégios e a um hospital privado. A praça possui pista de caminhada, parquinho infantil, quadra poliesportiva, academia ao ar livre e um CRAS Vila Canaã. O parquinho infantil e a academia estão em estado adequado, não apresentam ferrugens e nem danos à pintura dos equipamentos, já a quadra poliesportiva não possui as tabelas de basquete.

As atividades encontradas no local foram de interesse físico e social, já que foi possível observar indivíduos fazendo caminhada e um outro grupo conversando em um dos bancos da praça. O espaço possui uma parada de ônibus, postes de iluminação pública e lixeiras, porém a limpeza aparenta irregularmente.

Para finalizar, segue a figura 6:

Figura 8 - Praça Hipódromo Lagoinha

ISSN: 2175-5930

Fonte: Elaboração própria.

O espaço da figura 6 é delimitado por condomínio de prédios, comércios, residências e Hipódromo da Lagoinha. Essa praça possui equipamentos específicos para prática da atividade de lazer: pista de caminhada, academia ao ar livre, parquinho infantil, um campo grande de terra batida conhecido como “terrão” e um campo pequeno de terra batida com traves menores, conhecido como “golzinho”.

Dentre todas as praças analisadas, esta apresenta melhor estado de conservação dos equipamentos disponíveis. E ainda, possui vários postes de iluminação pública e algumas lixeiras, sendo a mais frequentada, podendo ser identificadas atividades de interesses físicos, através da caminhada, corrida e uso das barras paralelas e bancos para abdominais, e atividades de interesse social, já que foi possível identificar pessoas socializando.

A partir da análise, foi observado que as praças são relativamente grandes, exceto a praça Constelação (figura 1) que tem um formato circular e de tamanho pequeno. Durante a locomoção para fazer a pesquisa nas praças, também foi observado que a linha de ônibus 169-Morada Nova, passa próximo de todas as praças, deixando esses espaços e equipamentos de lazer mais acessíveis, embora todas essas praças tenham caráter residencial. Em todas as praças foi possível verificar uma quantidade significativa de postes de iluminação pública.

ISSN: 2175-5930

Quanto ao nível de conservação, foi observado que praças mais antigas como as figuras (3 e 4), pois colocam em risco os usuários. Já as praças mais novas apresentam equipamentos com bom estado de conservação, conforme figuras (6 e 7). Ainda sobre a conservação, foi possível observar que a figura 4 foi considerada a mais limpa, porém há ausência de lixeiras.

Reafirmando a discussão de conservação, foi notado um descaso do poder público com o espaço da figura 2, pelo estado precário do parquinho, da pista de caminhada e das duas quadras poliesportivas, sendo que uma destas possui apenas uma trave para gols e duas tabelas de basquete, porém apenas uma com aro. E ainda, os campos de futebol sendo terceirizados no espaço público, mas com atividades que não são para todos, bem como, a inutilização das piscinas.

Foi possível observar que o poder público tem considerado como momento de lazer as atividades de interesse físico e social nas praças, composta por pista de caminhada e os mesmos microequipamentos de lazer, com exceção a praça Constelação que possui apenas com pista de caminhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao questionamento proposto neste estudo, primeiramente identificando quais são os espaços públicos de lazer do setor, e posteriormente depois de identificados estes espaços, analisar as possíveis diferenças no que se diz a conservação, limpeza, estrutura física e os interesses culturais, foi possível chegar à conclusão de que, dentro de um mesmo pedaço, há espaços distintos de lazer, um com várias opções de equipamentos de lazer, já outros com nenhum equipamento de lazer, alguns com estado de conservação muito boa, outros já sofrendo com o descaso, com o abandono.

E ainda, conclui-se que o poder público não oferece mais nenhum tipo de espaço de lazer com outro interesse cultural, apenas espaços de lazer de interesse físico e social, não sendo identificado os interesses artísticos, intelectuais ou manuais.

Esta pesquisa se torna relevante já que podemos propor outros questionamentos, sendo necessário entender porque estes espaços estão abandonados, e quais medidas o poder público está tomando para mudar a realidade desses espaços de lazer. Sabendo que o lazer é direito de todo cidadão e que a conduta é diferenciada na gestão pública em relação a estes espaços.

ISSN: 2175-5930

Cabe considerar, que uma vez que pedaços de melhor nível social não sofrem com o descaso e nem mesmo com a segurança destes locais, isso nos leva a problematizar que a desigualdade social está presente na distribuição dos espaços públicos de lazer.

REFERÊNCIAS

DE PELLEGRIN, A**.** Espaços de lazer. *In* GOMES, C. L. (Org). **Dicionário Crítico do Lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAPA DO SETOR CIDADE JARDIM NO MUNICÍPIOS DE GOIANIA

Disponível em: https://www.google.com/maps/place/Cidade+Jardim,+Goi%C3%A2nia+-+GO,+74020-060/@16.6847699,49.3155032,16z/data=!4m5!3m4!1s0x935ef423b979e643:0xc7594c18577401ab!8m2!3d-16.6886758!4d-49.3077784. Acesso em: 10 de mar. 2022.

MARCASSA, L. As faces do lazer: categorias necessárias à sua compreensão**.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., Caxambu, Anais...Campinas: CBCE, 2003, v. 1, p. 1-8.

MARCELLINO, N. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1996.

MASCARENHAS, F. O pedaço sitiado: cidade, cultura e lazer em tempos de globalização. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 121-143, maio 2003.

MELO, V. A.; ALVES JUNIOR, E. D. **Introdução do lazer**. São Paulo: Manole, 2012.

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

OS JOGOS ESCOLARES DE SANTA CATARINA/BRASIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PELO LAZER[1]

THE SCHOOL GAMES IN SANTA CATARINA/BRAZIL FROM THE PERSPECTIVE OF LEISURE EDUCATION

LOS JUEGOS ESCOLARES EN SANTA CATARINA/BRASIL EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POR EL OCIO

Luiz Adroaldo Dutra Rodrigues,
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
Cinthia Lopes da Silva,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Lilia Aparecida Kanan,
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

INTRODUÇÃO

Pensar nos Jogos Escolares de Santa Catarina/Brasil (JESC)[2], para além das competições esportivas e os resultados alcançados pelos atletas e equipes participantes, é considerar nas inúmeras possibilidades que se pode proporcionar aos estudantes das Redes Públicas de Ensino, sejam elas estadual ou municipal. É importante ressaltar que essas escolas acolhem estudantes que, na sua maioria, possuem poucas chances de ampliar seus repertórios educacionais e culturais para além dos muros escolares. As viagens, as competições e as trocas de experiências são significativas e ficam nas memórias desses estudantes como experiências extremamente positivas.

Os Jogos Escolares de Santa Catarina (JESC)[3], têm como princípio a inclusão esportiva para todos, tanto que em seus objetivos e nomenclatura está destacado como "esporte de inclusão e participação" que, em princípio, o importante é a participação de todos – ou pelo menos deveria ser - e não o foco no rendimento.

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.
[2] É uma competição que envolve escolas da rede pública e privada de todo o território catarinense. Atualmente 16 modalidades fazem parte da sua programação, entre individuais e coletivas. (QUEIROZ, 2020).
[3] Os Jogos Escolares de Santa Catarina foram criados no ano de 1973, sendo que sua 1ª Edição aconteceu na cidade de Florianópolis/SC (QUEIROZ, 2020).

ISSN: 2175-5930

Santa Catarina é um Estado que possui características bem peculiares. Ao longo do seu território podemos, em poucos quilômetros de distância, experienciar culturas diferentes. Esse fato se dá pela própria característica de colonização, que é diversa e pluricultural. As regiões contam com colonização alemã, italiana, portuguesa, austríaca, polonesa, japonesa, citando apenas algumas, o que torna o território catarinense um berço das mais diversas culturas e modos de vida. Essas características podem ser observadas, sobretudo, na arquitetura e no modo de viver.

Outros fatores significativos encontrados no Estado são as características de relevo, clima e paisagens. As temperaturas da serra giram, nos meses de inverno, em torno de zero grau, podendo chegar abaixo de zero. Ao mesmo tempo nas regiões litorâneas, no mesmo período, há uma diferença de temperatura importante.

Destacar esses pontos é necessário para que se possa entender que os estudantes da Serra Catarinense diferem em muito no seu modo de vida daqueles do litoral. São crianças e adolescentes que vivenciam no seu dia a dia situações que para o outro é impensável. Como exemplo disso, é possível destacar o fato de que os estudantes de uma cidade como São Joaquim localizada no planalto serrano de Santa Catarina, convivem com um clima hostil nos meses de inverno, em que o frio é uma constante e as opções de lazer são limitadas por esse fator. São crianças e adolescentes que passam muito tempo dentro de casa, recolhidos do frio, que convivem num ambiente mais rural, ao passo que aqueles do litoral, têm na sua essência, conviver com o mar e seus aspectos climáticos mais amenos, com atividades do contexto do lazer ao ar livre presentes em seu cotidiano.

Portanto, nosso objetivo é realizar uma análise da experiência vivida a partir dos JESC por um dos autores, na perspectiva da educação pelo lazer e dos estudos do lazer e educação.

MÉTODO

Foi realizada uma análise da experiência vivenciada por um dos autores a partir dos JESC à luz dos estudos do lazer e da educação, sobretudo a partir da educação pelo lazer. A experiência que será narrada com os JESC foi realizada na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, no município de Bom Jardim da Serra, em 2013. Vemos que as reflexões provenientes dessa experiência são correspondentes às discussões atuais sobre os jogos escolares (NEUENFELDT e KLEIN, 2020; SOUZA et al., 2021). É um município de porte pequeno que

ISSN: 2175-5930

está localizado na região serrana de Santa Catarina e tem como característica estar perto da Serra do Rio do Rastro. Como toda cidade da Serra Catarinense, o frio é uma constante, principalmente nos meses de inverno. Um dos pontos fortes da escola sempre foi o esporte, principalmente as modalidades de voleibol e futsal. A experiência com o esporte ocorreu de modo a dar andamento aos treinamentos e as participações em competições foram sempre com muito êxito.

O tipo de análise é qualitativa e transversalizada pelo diálogo com a literatura especializada nos temas lazer e educação. Foi feito um levantamento no google acadêmico acerca de produções recentes sobre o tema compreendendo o intervalo dos últimos três anos (2020 a abril de 2023) e consideradas obras clássicas acerca do tema também. As palavras-chave consideradas são: Lazer, Educação, Jogos Escolares. A escolha dos textos que compuseram a discussão e análise da experiência pedagógica foi feita por aproximação com o tema investigado. Foram considerados somente livros e artigos disponíveis em formato PDF ou as obras que os autores já têm disponível o acesso ao livro físico.

A EXPERIÊNCIA COM OS JESC

Foi durante uma viagem para a etapa regional sul[4] em que a equipe de voleibol feminino de uma escola de Educação Básica do município de Bom Jardim da Serra/SC, sob comando de um dos autores, depois de ser campeã da etapa municipal e posteriormente à etapa microrregional, foi representar a região do Planalto Catarinense na etapa regional sul na cidade de Araranguá. Araranguá não é uma cidade litorânea, mas fica perto da praia de Morro dos Conventos, que possui uma paisagem muito peculiar e bonita. As estudantes não conheciam a praia ainda, nunca haviam tido a experiência de entrar no mar, não possuíam roupas de banho adequadas para a praia, mas o professor as levou para conhecer o mar. Elas, como toda criança e adolescente, não viam dificuldades em nada, e quando foi proposto levá-las, no período em que não havia competição, de pronto aceitaram e vivenciaram uma experiência marcante: entrar no mar pela primeira vez. Elas perguntaram: professor, podemos entrar de roupa no mar? A

[4] Os JESC acontecem em 2 categorias distintas – 12 a 14 anos e 15 a 17 anos. São divididos em etapas e regiões: Etapas municipais, depois micro-regionais, regionais e estadual. Os vencedores da etapa estadual são os representantes de Santa Catarina nas etapas Nacionais (12 a14 anos – Jogos Escolares Brasileiros (JEB´s), e 15 a 17 anos – Jogos Escolares da Juventude (JEJ´s), que acontecem, anualmente (QUEIROZ, 2020).

resposta foi positiva. Foram momentos marcantes para elas e para o professor. Anos depois, quando se encontraram novamente, aquele momento foi relembrado.

Essa experiência é um exemplo para descrever o quanto a competição pode ser positiva para estudantes que têm poucas oportunidades na vida. Para um estudante da serra, conhecer o mar é uma grande realização.

Os resultados dos jogos não são o mais importante, na sua maioria não são as coisas mais lembradas, mas com os resultados na região, é possível viajar para etapas regionais e estaduais, o que proporciona outras experiencias aos estudantes/atletas, conhecer cidades maiores, mais distantes e com culturas mais diversificadas. A viagem de ônibus, em si, já é uma aventura que inicia desde a saída, até a chegada ao destino. Outro ponto positivo é a troca de experiências entre os estudantes durante a viagem; nelas, eles conseguem conhecer os participantes de outras escolas e trocar experiências. Assim se promove o espírito de grupo, pois nessas etapas, cada escola representa o município inteiro.

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM OS JESC

Ao se analisar a experiência vivida a partir dos JESC, nota-se que a premissa de uma competição de cunho participativo não é totalmente alcançada, haja visto que o resultado e o foco no rendimento estão cada vez mais sendo salientados, embora, na maioria dos casos, e para a grande maioria dos estudantes/atletas, a participação é a única oportunidade de vivência esportiva, em que o resultado não é o mais importante.

Ao fazer uma retrospectiva da experiência vivenciada percebemos o quão significativo foi para os estudantes estarem em contato com atividades para além das aulas e da escola. Foram experiências que se pode chamar de “experiências de vida”, quando se considera que para muitos, as viagens e conhecimentos adquiridos proporcionaram conhecimentos e vivências levadas para toda a vida.

Nota-se que a educação para o lazer é o processo predominante, pois a experiência com os JESC ocorreu fora do âmbito escolar e no momento disponível dos estudantes em que não tinham aulas formais. Assim, a escola e os JESC se constituem em oportunidades singulares em que os estudantes têm de vivenciar além do conteúdo físicoesportivo do lazer, relacionado aos esportes, os conteúdos social e turístico, pelo fator da sociabilidade construída entre os

estudantes e as viagens realizadas em que os estudantes ficam mais de 24 horas em cidades e regiões diferentes da sua e em contato com outras culturas.

O lazer é mais do que apenas uma forma de recuperação da força de trabalho ou no caso dos estudantes de recuperação das atividades escolares obrigatórias, que identificamos como visões utilitarista e funcionalista. "Pode-se classificar como 'utilitarista' a redução do lazer à função de recuperação da força de trabalho, ou sua utilização como instrumento de desenvolvimento" (MARCELLINO, 1987, p.37). Sua utilização como instrumento de desenvolvimento denominamos de visão funcionalista do lazer, pois transmite uma ideia conservadora que busca a manutenção da ordem, aparelhando o lazer como um fator de auxílio à disciplina e às imposições da vida social.

Os estudantes mostram-se com foco nos interesses ou conteúdos do lazer que, por si só, são suficientes para mantê-los nos jogos. Assim, vemos que é predominante a visão crítica do lazer. Se avançam na competição, mais chances terão de usufruir o lazer.

Também aqui fazemos um esclarecimento: apesar dos JESC serem de nível competitivo, não estamos considerando que se trata de esporte de nível profissional. Se assim fosse não seria possível pensar na categoria lazer, mas como um ofício de trabalho.

Em termos educativos, a educação pelo lazer é um processo que envolve a construção de valores como o descanso, a diversão e o desenvolvimento, mas aqui baseamo-nos no sentido crítico do lazer e não funcionalista ou utilitarista. É uma forma de transformação do tempo dispendido na viagem com conteúdos do lazer, com finalidade voltada ao lazer e para a construção de uma sociedade mais humana e democrática, de modo que os estudantes que nunca tiveram acesso a alguns conteúdos do lazer como o conteúdo turístico, passam a ter essa possibilidade. Neste sentido, os estudos dos jogos escolares na perspectiva do lazer e educação tem sido um tema pouco estudado nos últimos anos e merece atenção quando aplicado no contexto escolar (NEUENFELDT e KLEIN, 2020; SOUZA et al., 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em certa medida, o professor de Educação Física se torna o professor mais que mestre no contexto da organização dos JESC, é visto como aquele que pode proporcionar muitas oportunidades, muitas experiências para a maioria desses estudantes. O momento em que eles podem mostrar seus talentos, habilidades, que, em muitas situações, não são percebidos na sala

de aula, pois na sua maioria, são estudantes que apresentam características especiais, como desenvoltura e coordenação motora, mas nem sempre são considerados os mais estudiosos na perspectiva dos demais componentes curriculares. Esse fator é ainda um complicador extra, o que requer habilidade por parte dos professores de Educação Física nas negociações internas.

Essas negociações são válidas, uma vez que a experiência dos JESC para os estudantes é a vivência de conteúdos do lazer (físicoesportivo, social e turístico) e a partir de uma visão crítica, sendo que talvez os estudantes não tenham oportunidade de ter acesso no curto e médio prazo a tais conteúdos a não ser a partir desse evento, dadas as condições de vida e da região onde vivem.

Nos JESC acontecem "várias competições" dentro da mesma competição. Esse fato fica bem evidente quando nos referimos a participação dos estudantes. Nos JESC participam desde estudantes/atletas que foram escolhidos nas aulas de Educação Física e tiveram nenhum ou pouco tempo de preparação, até aqueles que fazem parte das seleções brasileiras nas suas modalidades, por exemplo, com experiências até mesmo em competições internacionais.

Assim são os JESC que, mesmo com suas ambiguidades e dificuldades, consideramos fundamentais para o processo da educação pelo lazer para os estudantes do Estado de Santa Catarina, em especial da Serra Catarinense.

REFERÊNCIAS

MARCELLINO, N.C. **Lazer e educação**. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 1987.

NEUENFELDT, D. J.; KLEIN, J. L. Jogos escolares e Educação Física Escolar: investigando esta (des)articulação. **Revista Thema**, Pelotas, v. 17, n. 1, p. 151–171, 2020. DOI: 10.15536/thema.V17.2020.151-171.1207. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1207. Acesso em: 23 abr. 2023.

QUEIROZ, H. **Maior evento esportivo escolar de SC foi criado em 1973**. 2020. Disponível em: http://www.fesporte.sc.gov.br/eventos/geral/item/3871-evento-escolar-na-capital-inspirou-criacao-dos-jesc-em-73. Acesso em: 23 abr. 2023.

SOUZA, C. E. F. de; SILVA, C. L. da; GODOY, J. B. de; AGUIAR, T. B. de. Questões Étnico-Raciais, Educação Física Escolar e Educação para o Lazer. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, *[S. l.]*, v. 24, n. 4, p. 66–86, 2022. DOI: 10.35699/2447-6218.2021.37711. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/37711. Acesso em: 23 abr. 2023.

PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS SOBRE O LAZER

PERSPECTIVES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE EARLY YEARS ABOUT LEISURE

PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES DE ESCUELA PRIMARIA EN LOS PRIMEROS AÑOS SOBRE EL OCIO

Danilo Polizer de Oliveira
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - (UNESP)
Luciene Ferreira da Silva
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - (UNESP)

INTRODUÇÃO

Este estudo[1] aborda a problemática do impacto das políticas neoliberais na sociedade, restringindo o desenvolvimento da educação e da cultura lúdica, mais especificamente, na escola pública, impactando o usufruto das vivências de lazer no meio sociocultural por essa população e tem como ponto de partida dados de uma pesquisa desenvolvida em um programa de pós-graduação de uma Universidade do interior de São Paulo que buscou analisar o conhecimento prévio de estudantes matriculados no 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola do interior de São Paulo acerca do lazer, os dados apresentados na coleta inicial indicaram que dos trinta e cinco participantes que responderam a um questionário inicial contendo a questão: O que você sabe sobre o lazer? Onde e com quem aprendeu? 80% responderam não ter nenhum conhecimento sobre o lazer; 6% demonstraram um conhecimento parcial sobre o tema, associando-o somente ao objetivo de descanso; mesmo número apareceu para os/as que responderam com consistência à pergunta, demonstrando conhecerem sobre o tema, elencando o descanso e aprendizado nas respostas e 8% deram uma resposta não relacionada à pergunta.

[1] O presente trabalho não contou com o apoio financeiro para sua realização.

Sendo assim, o presente estudo tem por objetivo analisar um processo de compreensão dos/as participantes sobre lazer após a vivência de uma prática sistematizada na Pedagogia Histórico-Crítica.

REVISÃO DE LITERATURA

O neoliberalismo é uma teoria política sustentada no conceito da meritocracia que dissemina a cultura da individualidade, negando tempos e espaços para o pensamento coletivo, em especial para a classe popular. Preconiza a gestão da economia a favor do privado, levando ao sucateamento os serviços públicos básicos: saúde, segurança, educação, habitação entre outros, obrigando assim a população recorrer aos serviços privados consolidando a lógica neoliberal (FREITAS, 2018).

Para Duarte (2001) a educação contemporânea está subordinada às pedagogias hegemônicas que atuam como "um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites" (DUARTE 2001, p. 28).

Conforme Saviani (2019) a Pedagogia Histórico-Crítica fomenta superar as contradições supramencionadas, articulando a educação às necessidades da classe trabalhadora. Todavia o autor afirma que ela por si só não garante o processo de democratização da sociedade, havendo a necessidade de uma prática docente sustentada na transformação das consciências, diante disso contribui:

> Orientada por essas preocupações, a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção à crítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica intencional. (SAVIANI, 2019, p.75, GRIFOS NOSSOS).

Em suma, a Pedagogia Histórica-Crítica, sob o ponto de vista de Saviani (2019), busca a escola unitária e politécnica que permita o acesso universal ao saber elaborado historicamente, mediando as relações do sujeito no contexto social através de processos educativos pautados em procedimentos de ensino eficazes que, no entender do autor, devem articular-se aos cinco passos do método de ensino da PHC conforme descreveremos a seguir.

1º Passo. Prática Social: Para Saviani (1999, p.80), esse momento caracteriza-se por ser comum entre professor e estudantes, todavia, o autor destaca a diferença deles enquanto agentes sociais "[...] Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de 'síntese precária', a compreensão dos alunos é de caráter sincrético."

2° Passo. Problematização: No entender de Saviani (1999, p.80), neste passo o professor deverá identificar os principais problemas elencados no passo anterior "[...] Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e em consequência, que conhecimento é necessário dominar."

3º Passo. Instrumentalização: Nesta etapa do método, o professor deverá compartilhar com os estudantes os meios possíveis para que possam solucionar os problemas levantados nas etapas anteriores. Saviani (1999, p.81) ressalta a importância do professor no processo de transmissão direta ou indireta dos saberes historicamente construídos "[...] Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar meios através dos quais a transmissão venha se efetivar" ainda sobre a instrumentalização o autor ressalta a importância de não a associar ao tecnicismo. "[...] Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem" (SAVIANI, 199. p.81)

4º Passo. Catarse: Sob o ponto de vista de Saviani (1999), espera-se, nesta etapa, que os/as participantes expressem uma nova forma de compreensão da prática social:

> Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 1999, p.81-82).

5º Passo. Prática Social: É definido como o ponto de chegada do método com destaque para a mudança que ocorre na compreensão dos participantes "[...] Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica." (SAVIANI, 2019, p.120-121).

ISSN: 2175-5930

Apoiado nos passos elencados acima foi elaborado uma proposta de ensino vislumbrando demonstrar a importância do lazer como meio potente para a transformação social.

METODOLOGIA

Optou-se nesse estudo pela abordagem qualitativa a qual busca estabelecer uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do ser humano, considerando os dados coletados de maneira descritiva com o intuito de captar o maior número possível de elementos existentes na realidade pesquisada. (PRODANOV, 2013).

No universo das pesquisas qualitativas, fez-se a opção pela pesquisa-ação que na visão de Thiollent (2002), caracteriza-se por ser um tipo de pesquisa social de base empírica, sustentada na relação dialética entre pesquisadores e participantes, na resolução de um problema coletivo. "[...] A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas" (THIOLLENT, 2002, p. 75).

Como instrumentos desta pesquisa foram aplicados um questionário inicial e um questionário final.

Após a devida autorização das famílias e dos estudantes através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Eslclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) respectivamente, a primeira etapa da pesquisa se deu através do questionário inicial que intencionou verificar naquele momento histórico o conhecimento que alunas e alunos tinham sobre o lazer dentro e fora da escola. Após vivenciarem as etapas da pedagogia Histórico-Crítica, explorando os temas do jogo e do lazer, os participantes responderam a um questionário final com o objetivo de identificar sua compreensão sobre os referidos temas.

Participaram dessa etapa da pesquisa, trinta e cinco crianças de uma escola pública do munícipio de Assis localizada no Centro-Oeste do estado de São Paulo.

RESULTADOS

A fim de organizar os resultados obtidos nos questionários inicial e final foi utilizado o software Atlas.ti22 o qual auxiliou no processo de categorização das respostas, apresentaremos a seguir uma tabela com os dados referentes a temática do lazer.

ISSN: 2175-5930

Tabela 2- Percepção dos participantes acerca do lazer antes e após a realização da pesquisa.

Categorias geradas na Questão: O que você sabe sobre o Lazer? Onde e com aprendeu? Questionário Inicial	%	Categorias geradas na Questão: O que você aprendeu sobre o lazer durante o projeto? Questionário Final	%
Nenhum conhecimento sobre o lazer.	80%	Lazer como atividades desenvolvidas no tempo livre.	11%
Conhecimento parcial sobre o lazer.	6%	Lazer como atividades prazerosas.	43%
Conhecimento satisfatório sobre o lazer.	6%	Lazer como forma de diversão e aprendizado.	14%
Resposta não relacionada à questão	8%	Não souberam responder.	29%
		Lazer como espaço para realização de jogos	3%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2023)

A análise da tabela permitiu observar uma mudança significativa na compreensão dos estudantes acerca do lazer, haja vista que os dados do questionário inicial indicavam para 80% dos/as entrevistados/as não conseguirem relacionar seus saberes com a referida temática. Houve, após a intervenção apoiada na PHC, a redução desse número para 29%.

Ainda nos dados apresentados acima, verifica-se na categoria com maior incidência a presença do estado de satisfação que, no entender de Dumazedier (2008), é a primeira condição para a existência do lazer

> Este caráter hedonístico é tão fundamental que, quando o lazer não proporciona a alegria, a fruição esperada, seu caráter é traído: 'não é interessante, não foi engraçado'. O lazer não é então mais, totalmente ele mesmo, é um lazer empobrecido (DUMAZEDIER, 2008, p.96).

Observa-se na categoria *lazer como forma de diversão e aprendizado* o alinhamento com o conceito de Dumazedier (2014), que salienta o lazer como espaço para o desenvolvimento pessoal através do aprendizado acerca de assuntos diversos de maneira

ISSN: 2175-5930

voluntária. A categoria *lazer como atividades desenvolvidas no tempo livre* trouxe a visão dos estudantes que se aproxima do conceito de tempo disponível de Marcellino (1987), já a categoria *lazer como espaço para realização de jogos* vem ao encontro de Pinto (1998) que preconiza o brinquedo, a brincadeira e o jogo como essências genuínas do lazer, acerca disso a autora explana:

> O jogador ocupa lugar central no jogo lúdico. Este, nasce dele, da sua curiosidade e capacidade de transformar o desejado em algo possível. Provoca sua imaginação, sua vontade, seu poder de escolha de desafios e sua persistência na aventura da superação dos riscos escolhidos. (PINTO, 1998, p.19)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar um processo de apropriação do conhecimento sobre o lazer por parte de estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais nas aulas de Educação Física com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim sendo, destaca-se os estudos apresentados sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, que é uma pedagogia crítica que se conecta com abordagem crítica emancipatória (SOARES, *et.al*, 1992), buscando dialogar com o leitor (a) a respeito de processos de ensino que favoreçam os (as) alunos (as) da classe trabalhadora, para qualificação da educação, por meio do conhecimento cientifico, filosófico e artístico.

Mediante a fala dos participantes no questionário final verificou-se alterações positivas na compreensão deles sobre o lazer tendo em vista que no ponto de partida 80% dos participantes não conheciam sobre a temática e após a intervenção sustentada na PHC verificou-se 71% de respostas relacionadas com conceitos chaves nos estudos do lazer como: satisfação pessoal, divertimento, aprendizado e descanso.

Diante disso, espera-se que os resultados apresentados nesse estudo desperte nos professores e nas professoras da educação básica o desejo de sustentar futuras pesquisas em estudos filosóficos e históricos sobre a educação, sobretudo na fase do capitalismo em sua fase neoliberal, compreendendo a PHC e materializando-a em práticas de ensino que fomentem a transformação social e favoreçam a classe dos trabalhadores, proporcionando aos estudantes a transição do saber baseado no senso comum ao saber elaborado, visando romper com as contradições impostas pelo modelo econômico vigente. (SAVIANI, 2019).

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados , 2011.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e Cultura Popular.** 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Sociologia empírica do lazer**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva: SESC, 2008.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1ed.São Paulo: Expressão Popular, 2018. E-book.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1987.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book*

PINTO, L.M.S.M. **Lazer:** Concepções e significados. Belo Horizonte: Licere, 1998. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1553/1112. Acesso em: 01 mai.2023

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**.11.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo nono:** novas aproximações**.** Campinas: Autores Associados, 2019.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE LAZER DA CIDADE DO RECIFE: LIMITES E POSSIBILIDADES[1]

PUBLIC LEISURE POLICIES OF THE CITY OF RECIFE: LIMITS AND POSSIBILITIES

POLÍTICAS DE OCIO PÚBLICO DE LA CIUDAD DE RECIFE: LÍMITES Y POSIBILIDADES

Elvys Fycher Marinho de Almeida
Universidade de Pernambuco (UPE)
Alan Queiroz da Costa,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

As ações do Estado estão fortemente presentes no cotidiano da população, com grande influência e consequência na qualidade e quantidade de serviços disponíveis para seu bem-estar. O Estado tem o compromisso de garantir o atendimento dos direitos conquistados pela população, expressando, por meio de políticas públicas, aquilo que é garantido pelas leis (STAREPRAVO, 2014).

No Brasil, o lazer se apresenta como uma conquista jurídica (BRASIL, 1988), e ser reconhecido como um direito social fundamental implica dizer que, sem o acesso ao lazer, as pessoas não estão tendo garantias de condições mínimas de dignidade humana e de uma vida saudável. Além disso, o reconhecimento de direitos como o lazer contribui para a construção de uma sociedade mais justa, em que todos os indivíduos possam exercer seus direitos e realizar seus sonhos e objetivos, criando assim um futuro melhor para todos.

Barroso (2009, p.253) defende que "a dignidade da pessoa humana está no núcleo essencial dos direitos fundamentais, e dela se extrai a tutela do mínimo existencial e da personalidade humana, tanto na sua dimensão física como moral." A dignidade humana inclui acesso ao tempo livre onde ele possa se afirmar como um ser social, crescer e se inserir na

1 O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

sociedade, por meio do descanso, de seus interesses físico-esportivos, artísticos, sociais, intelectuais, manuais, turísticas, virtuais, culturais e/ou, simplesmente, repousar.

A partir disso, percebeu-se a necessidade de analisar como atual gestão municipal da cidade do Recife desenvolve suas políticas públicas de lazer. Tal constatação inspirou algumas questões: Quais são as políticas públicas de Lazer da cidade do Recife? Quanto do dinheiro público é destinado para a área de lazer na cidade do Recife? Qual o impacto das políticas públicas de lazer no dia-dia da população? Estas políticas são bem estruturadas? Os anseios históricos e culturais da população são considerados como pautas destas políticas? Existem propostas de manutenção políticas públicas de lazer?

Por isso, o presente estudo tem como objetivo principal analisar como está sendo desenvolvida a política pública de lazer da cidade do Recife desenvolvidos pela Secretaria de Turismo de Lazer (SETUR-L). Para tanto, como objetivos específicos definiu-se mapear os principais programas e projetos de lazer que vêm sendo desenvolvidos pela SETUR-L da cidade do Recife; identificar os investimentos na área de lazer feitos através da SETUR-L; analisar possibilidades e limites impostos pelas políticas públicas de lazer adotadas na cidade do Recife.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2000; FARIAS FILHO E ARRUDA FILHO 2013), por meio de análise documental para a coleta de dados, com a utilização de documentos que não sofreram tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou até mesmo informações complementares.

O modelo teórico utilizado para análise das políticas públicas foi o de ciclo político (*policy cycle*) por se apresentar como uma ferramenta analítica sequencial importante para explorar e investigar o processo das políticas públicas diminuindo sua complexidade (ARAÚJO e RODRIGUES, 2017, p. 18). Corroborando com essa alternativa, Frey (2000, apud STAREPRAVO, 2011, p. 247) destaca “o caráter didático e analítico” do modelo de *policy cycle*, “uma vez que na política real ou efetiva, muitas vezes os passos se sobrepõem ou se confundem”.

A partir do rol de direitos sociais definidos no Art. 6º da Constituição Federal de 1988 e que representam, juntas, mais de 90% das despesas públicas aplicadas em políticas públicas, algumas áreas foram selecionadas com o objetivo de comparar os gastos com “desporto e

lazer": educação, saúde, assistência social, trabalho, segurança, moradia, previdência social e urbanismo.

Para seleção dos dados coletados decidiu-se, como critério de inclusão, limitar os programas / projetos desenvolvidos no período de 2021 a abril/2023, coincidindo com o período da atual gestão municipal. Todos os dados foram extraídos de documentos oficiais bem como das mídias sociais e comunicações oficiais da prefeitura do Recife.

RESULTADOS E ANÁLISE DOCUMENTAL

Um fator importante para este estudo é que as leis Orgânicas, Planos Diretores do Municípios trazem expressamente vários compromissos que deveriam assegurar o fornecimento de atividades e espaços de cultura e lazer para toda a população, sobretudo a mais vulnerável.

Por exemplo, no Plano Diretor de Recife, a palavra lazer aparece 16 vezes aliada a outros direitos garantidos constitucionalmente, por exemplo, em seu art. 4º. III, "assegurar às gerações presentes e futuras o exercício do direito à cidade sustentável (...) assim como à cultura, ao trabalho e ao lazer", Art. 2º, XVI – "ampliar espaços verdes públicos visando atender a demanda crescente por espaços de lazer, esporte, saúde, relaxamento e bem-estar da população", dentre outros (RECIFE, 2021).

Abaixo apresenta-se o Quadro 1, com a comparação do aumento anual dos gastos da Prefeitura do Recife por área, tomando-se como referência, as áreas de políticas sociais selecionadas para essa pesquisa. Os valores serão expressos em milhares de reais (R$).

Quadro 01: Comparativo de aumento anual dos gastos da Prefeitura do Recife por área (valores em R$ mil).

Grupo de despesa	DESPESAS ANUAIS			VARIAÇÕES			
	2021	2022	2023	2020/2021	2021/2022	2022/2023	TOTAIS
EDUCAÇÃO	969.152	1.125.229	1.295.339	-8,78%	16,10%	15,12%	21,92%
SAÚDE	1.220.819	1.459.020	1.494.384	2,14%	19,51%	2,42%	25,03%
ASSISTÊNCIA SOCIAL	124.605	136.408	162.133	12,49%	9,47%	18,86%	46,37%
TRABALHO	18.835	18.945	16.540	-19,92%	0,58%	-12,69%	-29,68%
SEGURANÇA	2.345	4.120	4.530	6,59%	75,69%	9,95%	105,91%
DESPORTO E LAZER	30.805	26.072	38.620	-13,23%	-15,36%	48,13%	8,78%
MORADIA	48.270	47.625	52.155	1,65%	-1,34%	9,51%	9,83%
PREVIDÊNCIA SOCIAL	604.672	562.573	592.465	1,45%	-6,96%	5,31%	-0,60%
URBANISMO	1.345.995	1.344.604	1.418.383	7,47%	-0,10%	5,49%	13,25%
TOTAL DESPESAS	6.142.000	6.597.000	7.259.000	-2,49%	7,41%	10,03%	15,24%

Fonte: Dados da Pesquisa (2023), com base nos dados extraídos da LOA

As variações apresentadas referem-se aos valores comparativos totais das despesas estimadas com políticas sociais nos últimos três anos analisados, mostra também a variação percentual de crescimento ou declínio desses gastos, para que possamos entender quais políticas públicas foram mais e quais foram menos contempladas com o dinheiro público durante a atual gestão municipal.

É importante salientar que em função da pandemia Covid-19, a exemplo de demais cidades do país, a cidade do Recife criou políticas fiscais para proteger as pessoas durante a pior parte do surto da doença, aumentando as despesas com saúde e demais medidas para enfrentamento da Covid-19.

A partir da ressalva apresentada referente ao período mais intenso da pandemia Covid-19, é possível entender o motivo do grande crescimento, durante a atual gestão, dos gastos com

saúde, educação e assistência social. Entretanto, também é possível perceber que gastos com urbanismo e segurança, que aparentemente não tiveram uma atuação direta no combate à crise sanitária, sofreram poucas ou nenhuma redução durante esse mesmo período, diferentemente dos gastos com desporto e lazer que sofreram um grande impacto nesse mesmo período.

A partir da tomada de decisão sobre o estabelecimento das políticas públicas (ARAÚJO e RODRIGUES, 2017, FREY, 2000, apud STAREPRAVO, 2011), considerando as ações desenvolvidos pelas SETUR-L entre 2021 e 2023, a pesquisa feita nos meios e comunicação oficiais da prefeitura do Recife destaca 10 programas que apresentaram uma estrutura básica, com algumas informações bastante importantes como nome do programa, público-alvo, pessoas atendidas, objetivos e metodologia.

A seguir apresentam-se os nomes e estimativas de atendimento[2]: Ciclofaixa de turismo e lazer (17k/ed.), Lazer na rua (sem estimativa), Gestão do Parque Públicos (10k/ed.), Olha! Recife (100/dia), Viva Recife nos bairros (100/ed.), Recife é pra ficar nas férias (5k/ed.), Viva o Natal (200/ed.), Bike sem barreiras (100/ed.), Apresentação da Peça do boi voador (10k) e Viva Guararapes (5k/ed.).

A quantidade de pessoas atendidas pelos programas demonstra uma baixa aderência da população em comparação com a quantidade de habitantes da cidade, seu tamanho, diversidade cultural e de povos. Além da baixa quantidade de programas, alguns deles só acontecem durante um período específico do ano (ex. Peça do boi voador e Viva o Natal), diminuindo a quantidade de programas disponíveis para participação popular durante o restante do ano.

A maioria dos programas se concentram no centro da cidade, dificultando o acesso da população mais vulnerável às políticas públicas de lazer. A única exceção encontrada foi o programa Viva Recife nos bairros, que privilegia o lazer dentro das comunidades, sobretudo as que menos têm acesso a outras formas de lazer.

Quanto a metodologia, se identificou uma descrição bem simples, sem detalhamento de como acontecerão às implementações dessas ações na cidade, a exemplo do Plano de Governo apresentado pelo então candidato a prefeito da cidade (Frente Popular do Recife, 2020). A pesquisa não identificou dados efetivos sobre a quantidade de pessoas atendidas pelos programas e nem faixas etárias, apenas estimativas feitas pelos colaboradores da prefeitura.

[2] O nome do programa é seguido pela estimativa expressada pelo símbolo “k”, um prefixo do Sistema Internacional de Unidades que indica que a unidade de medida padrão foi multiplicada por mil.

ISSN: 2175-5930

Por meio dos programas desenvolvidos pela SETUR-L do Recife poucas pessoas desfrutam das atividades propostas, uma vez que o lazer precisa ser visto como um direito social, que possibilita a participação cultural do cidadão, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social, além do seu descanso e divertimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, pretendeu-se, com o presente estudo, discutir e alertar acerca das questões relacionadas à garantia do direito ao lazer para a população da cidade do Recife, no que diz respeito aos investimentos, a disponibilidade e abrangência dos programas e a participação popular, destacando assim a importância da disponibilização dessas vivências e espaços para toda a população, sobretudo a mais carente.

Ao analisar os projetos disponíveis, acredita-se que também existam aspectos que necessitam de uma maior discussão e reflexão por parte da gestão pública como uma política de investimento mais constante, realização de ações descentralizadas de forma permanente, uma maior participação popular junto ao poder público na elaboração e planejamento das políticas, maior utilização de fatores culturais, uma das forças da Cidade.

Percebeu-se como aspectos positivos a exploração da ludicidade na maioria das ações, porém, é importante destacar que, apesar de poucas, as políticas públicas de lazer do Recife propostas pela SETUR-L podem e devem apresentar planos de manutenção e continuidades, ampliando a discussão e reflexão por parte da gestão pública e com a sociedade valorizando os anseios e necessidades da população.

Em contas finais, mesmo buscando olhar para políticas públicas de lazer de maneira ampla e interligada a outros fatores, percebeu-se que a pesquisa, por se tratar de um estudo documental, teve algumas limitações e acabou despertando novas questões.

Mesmo assim, espera-se que a pesquisa tenha contribuído com o debate indicando, portanto, a necessidade da realização de novos estudos empíricos que também possam subsidiar a implementação e manutenção de novos programas e projetos públicos de lazer.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luísa e RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, v. 83, p. 11-35, 2017.

DOI:10.7458/SPP2017839969 Disponível em: http://journals.openedition.org/spp/2662. Acesso em: 3 maio. 2023.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. Saraiva: São Paulo, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2023.

MACEDO, Stephanie. **Políticas Públicas: o que são e para que existem**. Assembleia Legislativa do estado de Sergipe. Rede Alese. 2018.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Esporte: Políticas Públicas**. Campinas: Autores Associados. 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

RECIFE. Lei complementar nº 2, de 23 de abril de 2021. Institui o Plano Diretor do Município do Recife. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-recife-pe Acesso em: 13 mar. 2023.

Frente Popular do Recife. Programa de Governo do candidato João Campos e Isabella de Roldão para o período de 2021 a 2024. 2020. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/PE/25313/426/candidatos/447583/5_1600480344671.pdf Acesso em: 13 mar. 2023

STAREPRAVO, F. A.; SOUZA, J. de; MARCHI JUNIOR, W. Políticas públicas de esporte e lazer no brasil: uma proposta teórico-metodológica de análise. **Movimento**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 233–251, 2011. DOI: 10.22456/1982-8918.18420. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/18420. Acesso em: 3 maio. 2023.

STAREPRAVO, F. A. **Caracterizando o subcampo político/burocrático do esporte e lazer no Brasil**. In: MEZZADRI, Fernando Marinho (Org.). Políticas públicas e esporte. Várzea Paulista: Fontoura, 2014. p.33- 48.

PRÁTICAS CORPORAIS DO LAZER NO PARQUE DA MACAQUEIRA E TOCA DA AREIA: UMA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO ESTADUAL DE JACOBINA-BA

BODY PRACTICES OF LEISURE IN PARQUE DA MACAQUEIRA AND TOCA DA AREIA: AN EXPERIENCE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT COLÉGIO ESTADUAL DE JACOBINA-BA

PRÁCTICAS CORPORALES DE OCIO EN PARQUE DA MACAQUEIRA Y TOCA DA AREIA: UNA EXPERIENCIA EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL COLÉGIO ESTADUAL DE JACOBINA-BA

Maria da Conceição S. Veloso
Universidade Federal do Vale do São Francisco - (UNIVASF)
Angélica Micena
Universidade Federal do Vale do São Francisco - (UNIVASF)
Aurilene Alves De Moraes
Universidade Federal do Vale do São Francisco - (UNIVASF)

INTRODUÇÃO

Considerando que a escola tem um papel de fundamental importância no desenvolvimento do ser humano, muito se fala sobre sua interferência na formação do indivíduo, que busca caminhos de ações formativas comprometidas com a garantia da boa educação e da validação do direito da cidadania social e política. Com isso, cada vez mais são elaboradas novas compreensões e propostas alternativas buscando a autonomia do educando e a aprendizagem significativa dentro dos contextos educacionais.

Pensando nestes contextos, podemos entender que a Educação Física é um campo de conhecimento, que através de conteúdos da cultura corporal pode proporcionar vivencias com sentido e significado para o os alunos. Dentro desses conteúdos que podem ser elencados dentro da Educação Física podemos destacar o lazer.

Entendemos aqui que o lazer se configura como um fenômeno social, cultural e necessário a humanidade. Segundo Gomes (2014) “compreende-se o lazer como uma necessidade humana e dimensão da cultura que constitui um campo de práticas sociais vivenciadas ludicamente pelos sujeitos, estando presente na vida cotidiana em todos os tempos,

ISSN: 2175-5930

lugares e contextos" (GOMES, 2014, P.09). Portanto, a escola como espaço de formação humana deve proporcionar vivências retratando a realidade dos alunos e orientando os mesmos para o uso eficiente do tempo disponível dentro e fora da escola.

Com isso, podemos observar que existe no âmbito da educação física escolar a necessidade de diversificação dos conteúdos trabalhados nas aulas, visando explorar práticas corporais, contemplando os diferentes elementos da cultura corporal, na tentativa de apresentar formas de vivências do lazer, verificando as potencialidades estruturais do meio em que estão inseridos e aproximando a realidade cultural dos alunos dentro das aulas.

Temos como objetivo neste trabalho, analisar as possibilidades do lazer, dentro das aulas de Educação Física, por meio da caminhada em trilhas naturais, bem como observar a vivência do lazer como aquisição de saberes socioculturais.

A metodologia adotada neste estudo, se pautou na pesquisa qualitativa, estando o estudo caracterizado como uma pesquisa de cunho descritivo. Triviños (1987) afirma que "o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade" (Triviños. 1987, p.110) do tipo relato de experiência, realizado a partir da vivência trilha promovida pela professora ministrante das aulas da disciplina Educação Física.

O conteúdo Trilha como possibilidade educativa no Ensino Integral do Colégio Estadual de Jacobina no Parque da Macaqueira, área de conservação ambiental, situada em Jacobina-Ba, cidade baiana localizada ao norte da Chapada Diamantina, foi o mote para o a sequência didática nas aulas de Educação Física, no percurso letivo da unidade I, nos meses fevereiro, março e abril do ano em curso, e para vivência das práticas corporais e de lazer, a partir dos conhecimentos sobre a cultura corporal do movimento, que ocorreu nos dias 30 e 31 de março.

Convém ressalvar que a terminologia "práticas corporais" neste contexto do relato, referem-se às práticas realizadas junto ao meio ambiente natural, trilhas especificamente, com perspectivas transversais, com ação educativa guiada, promovendo e/ou favorecendo a aprendizagem autodirigida.

Buscamos uma proposta pedagógica interdisciplinar que problematizasse as diversas manifestações da cultura corporal, de modo a situar os alunos no universo das caminhadas em trilhas naturais em momentos de lazer e tempo livre, dimensionando os saberes socioculturais e relacionando ao corpo, sociedade e conservação ambiental.

Entendemos que a temática do lazer é importante dentro da escola, na tentativa de oportunizar os alunos a oferta de experiências possíveis a sua realidade. Logo, no presente relato apresentaremos a concretude das nossas experiências vivenciadas com atividades ligadas ao lazer em espaços públicos ambientais da cidade de Jacobina-BA.

Para o alcance desse objetivo, o procedimento metodológico adotado a priori foram ações interventivas de: leitura e sistematização dos textos sobre o tema prática corporais ao ar livre, pesquisas em sites e links sobre o Parque e Reserva Ambiental da Macaqueira, seleção dos recursos para a análise nas aulas, elaboração de card pelo aplicativo canva, produção audiovisual, os quais foram debatidos nas rodas de leitura nas aulas visando respeitar a realidade e contexto social dos estudantes, seu tempo de aprender, instigando-os à` curiosidade, estimulando seu potencial criativo, possibilitando melhor compreensão do conteúdo e das atividades propostas.

O PARQUE DA MACAQUEIRA/TOCA DA AREIA COMO FONTE DE LAZER E ESPAÇO PARA PRÁTICAS CORPORAIS E SOCIALIZAÇÃO

Observando o contexto da educação, em que diversificação e inovação são prementes na práxis docente, relacionar conteúdos emergentes dentro do contexto da Educação Física requer repensar nossa prática pedagógica de modo a compreender as manifestações da cultura corporal de movimento de modo mais ampliado, a fim de discuti-las e vivenciá-las com os alunos.

A Trilha do Parque da Macaqueira foi escolhida não apenas por ser de fácil acesso e percurso. Faz-se necessário apontar aqui aspectos de grande relevância ambiental, cultural e histórico da Macaqueira, como é mais conhecida a reserva ecológica pelos jacobinenses. O Parque Natural Municipal da Macaqueira, situado na região norte do município de Jacobina-BA, foi criado em setembro de 2003, através da Lei Municipal n° 651 e integrado à Unidade de Conservação da Natureza do Município em 20 de dezembro de 2017 pela Lei nº 1.469.

Reconhecido como marco fronteiriço de desenvolvimento, por ter abrigado os primeiros sistemas de geração de energia elétrica e água tratada para o município de Jacobina, a Macaqueira, assim popularmente conhecida, faz parte da história da cidade e das memórias afetivas da maioria de seus munícipes - Para além desses dados e das narrativas sobre as águas do Rio do Ouro (com suas cantigas e lavadeiras) e da pequena central hidrelétrica (a Casa de

ISSN: 2175-5930

Luz de Jacobina) como fontes do saber da história local, fez necessário estender as reflexões para as possibilidades desse espaço ao ar livre para a prática da atividade física e do lazer para as pessoas/estudantes que vivem nessa região, levando em consideração que os mesmos tomam ciência apenas de aspectos relacionados aos problemas socioambientais ali alocados, a exemplo da degradação e a marginalização dos grupos sociais que frequentam(van), conhecidos pela visão, por vezes, limitante e/ou preconceituosa, apresentada pelos meios de comunicação/midiático.

Dessa forma, as aulas de Educação Física Escolar no Ensino Médio em Tempo Integral, no Colégio Estadual de Jacobina-Ba objetivando proporcionar aos alunos novas experiências corporais através de atividades que podem proporcionar vivencias de lazer, serviram de palco para estudos, pesquisas e discussões sobre a importância do mesmo como possibilidade de aproximação cultural dos alunos e da sua realidade.

Sobre a caminhada ecológica revelaram que há uma multiplicação desta prática pelos praticantes visando não apenas a educação ambiental. Assim, foi-se desenhando os estudos sobre as práticas corporais (trilhas/caminhadas) como atividade física e o lazer, a partir do mapeamento das áreas ao ar livre que fazem parte de nossa cidade e entorno, como indicadores que colaboram para a socialização das pessoas, educação ambiental e apreciação dos espaços públicos.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Para iniciar, foi apresentada proposta de trabalho da unidade letiva aos alunos e professoras articuladora e coordenadora do Colégio Estadual de Jacobina - CEJA, através da caminhada em trilhas naturais, a partir do componente curricular Educação Física, em uma perspectiva interdisciplinar, convidando o Secretário de Meio Ambiente da cidade de Jacobina e também coordenador do parque e reserva ambiental Parque da Macaqueira, a participar da aplicação da proposta pedagógica.

Foi realizado um mapeamento geográfico sobre os espaços propícios para a prática corporal e lazer junto à natureza, em Jacobina e região pertencente ao NTE 16 (Núcleo Territorial de Educação), como forma de se apropriar das possibilidades do lazer e prática corporal em espaços não formais e de aprimorar a relação homem-natureza. Os alunos realizaram o mapeamento e pesquisas, usando os recursos disponíveis em sites e recursos de

mídia disponíveis, mas, percebe-se uma ausência de fontes de pesquisa sobre o assunto, quer seja em locais físicos, a exemplo da biblioteca e arquivos públicos, quer seja recursos de mídia, como ebooks, o que dariam respostas mais fidedignas ao mapeamento.

Os alunos, individualmente, elaboraram breves resumos sobre as possibilidades das práticas corporais, enfatizando questões sobre a caminhada em trilha natural e criaram uma base de dados sobre as cachoeiras e espaços junto a natureza existentes no nosso território; Em seguida, foram formadas equipes para pesquisar sobre uma cachoeira local para produção de cartazes digitais, feitos pelo celular, utilizando o aplicativo canva, que foram publicizados para a comunidade escolar por meio do Instagram da escola, estratégia metodológica que deu maior alcance ao público leitor, por se tratar de uma ferramenta tecnológica bastante usada pelos jovens e adolescentes.

Feito isso, partimos para a vivência desse conteúdo, onde os alunos foram convidados a visitarem o parque, aprofundando seus conhecimentos em um espaço não formal, por meio de entrevista e bate-papo com os ambientalistas e equipe que coordenam o Parque da Macaqueira, que nos apresentou informações sobre o projeto de revitalização e sistema de monitoramento da reserva ambiental, bem como os cuidados que os visitantes recebem para a caminhada e lazer, atividades feitas com guiamento e supervisão de trilheiros da reserva e da brigada de incêndio. Esta etapa foi importante para socializar a história e cultura do nosso município e para que pudéssemos conhecer os procedimentos ideais para a fazer trilha em ambientes naturais, tomando os cuidados necessários.

Imagem 1- Alunos na trilha Parque da Macaqueira

Fonte: autoras

ISSN: 2175-5930

A partir daí, deu-se início à trilha, passando pelas antigas Casa de Luz e Estação de Tratamento de Água, seguindo para a Toca da Areia, sob cuidados do guia da reserva; quanto ao retorno, foi feito com parada para banho em duas represas que ficam localizadas na área de preservação, perfazendo um caminho de 6 km. Vale salientar que toda a atividade foi registrada pelos alunos a fim de posterior socialização do conhecimento em sala de aula que resultará em produção audiovisual.

Imagem 2 - Alunos na trilha Parque da Macaqueira

Fonte: autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se com essa experiência pedagógica de interação e exploração do ambiente, por meio da trilha ao Parque da Macaqueira/Toca da Areia, realizada por 73 participantes com idades entre 14 e 18 anos, alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual de Jacobina conseguiram melhor compreender o quão importante e salutar usando os espaços públicos culturais da cidade , como também vincular as observações feitas em campo com as prévias das vivências do conteúdo trabalhos; entrelaçando e confrontando teoria e prática, por meio de suas observações, análises e/ou e inferências numa atividade realizada em espaço não formal, como foi a Trilha no Parque da Macaqueira/Toca da Areia, de modo a agirem com significação a consciência corporal,

Ao analisar a viabilidade dessa proposta de sequência didática, pode-se claramente identificar as dificuldades para experienciar o conteúdo das práticas corporais ao ar livre, desde

ISSN: 2175-5930

o deslocamento à logística, considerando o número de alunos e os cuidados necessários, como também o entendimento da comunidade escolar sobre a caminhada por trilhas naturais como uma possível oferta de ser realizada em momentos de lazer e tempo livre.

REFERÊNCIAS

COSTA, V. L.; LUZ-SILVA, N. C. Caminhada ecológica: uma outra abordagem sobre a educação ambiental. **Anais do XIII Simpósio de Geografia Física aplicada**. Natal, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Editora Atlas, 1987.

GOMES, Christianne Luce. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 1, n. 1, p. 3-20, 2014.

QUANDO E ONDE TERMINA O TRABALHO? PARA A CRÍTICA DO LAZER NO SÉCULO XXI

WHEN AND WHERE DOES THE WORK FINISH? FOR THE CRITIQUE OF LEISURE IN THE 21ST CENTURY

¿CUÁNDO Y DÓNDE TERMINA EL TRABAJO? PARA LA CRÍTICA DEL OCIO EN EL SIGLO XXI

Bruno Assis de Oliveira,
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)
Edson Marcelo Hungaro
Universidade de Brasília (UNB)

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta os principais resultados da tese intitulada *Quando e onde termina o trabalho? Para a crítica do lazer no século XXI* (OLIVEIRA, 2022). O estudo buscou (1) analisar as determinações socioeconômicas, políticas e culturais que impactam o trabalho, o "tempo livre" e o lazer neste século; (2) examinar parte dos EL[1] que se dedicaram a refletir sobre o objeto no capitalismo contemporâneo produzidos por pesquisadores brasileiros no século XXI; (3) cotejar o resultado do estudo daquelas determinações com o conhecimento produzido; (4) refletir sobre o "lugar" do lazer e do "tempo livre" num projeto de emancipação humana.

Fundamentado no método materialista histórico-dialético, trata-se de uma pesquisa teórica que recorreu à análise bibliográfica e documental. Originalmente estruturada em quatro capítulos, devido aos limites formais de exposição, aqui apresentamos uma síntese que preserva apenas em parte a estrutura original. Por fim, esclarecemos que os resultados revelam nosso limite na investigação do objeto e a expectativa de estimular a produção do conhecimento e uma práxis radical no lazer.

NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE LAZER E TOTALIDADE

[1] Estudos do Lazer.

ISSN: 2175-5930

Podemos observar nos EL produzidos no país neste século um revigorado debate acerca de sua origem (GOMES, 2004; DIAS, 2009). Tal processo vem acompanhado de uma produção de conhecimento que frequentemente adota a evasão da realidade social como premissa, com implícitas ou explícitas intencionalidades de conservação da ordem do capital. Por meio do relativismo e da crítica à modernidade, parte destes estudos desconsidera os projetos de sociedade em disputa ao menos desde o século XIX.

Como eixo da nossa tentativa de contribuir para a compreensão do lazer, apresentamos a categoria valor como estruturante da vida social no capitalismo. Inspirado pelos estudos de Rubin (1987) e Rosdolsky (2001), identificamos na teoria do fetichismo da mercadoria a base de todo o sistema econômico de Marx, capaz de desvelar razões para as forças produtivas sociais do trabalho aparecerem como forças pertencentes ao capital e não ao próprio trabalho. Isso permite compreender o vínculo existente entre o modo de pensar comum aos participantes da produção social e o seu reflexo na hegemonia funcionalista nos EL.

A partir da distinção entre o processo técnico-material de produção e sua forma social, base da distinção entre trabalho concreto e abstrato, valor de uso e valor, indicamos a especificidade da divisão social do trabalho enquanto pressuposto histórico do modo de produção capitalista (MARX, 2013). A combinação do trabalho assalariado com a revolução incessante das condições técnicas e sociais alça o mais-valor relativo a forma dominante do mais-trabalho, que tende a reduzir a proporção do capital variável em relação ao constante, culminando na queda da taxa de lucro e na imanência da crise capitalista. É baseado no limite histórico da "lei do valor" que apresentamos a necessidade de uma crítica da riqueza nos termos do capital e reivindicamos a riqueza como tempo disponível para cada indivíduo e toda a sociedade, para além do tempo usado na produção imediata, reafirmando o tempo disponível como aporte incontornável do revolucionário alemão aos EL, medida da riqueza que expressa a força produtiva desenvolvida de todos os indivíduos.

CRISE, TRABALHO E LAZER NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

O capitalismo contemporâneo, entendido como o desdobramento dialético das contradições desenvolvidas desde o final dos anos 1960, desencadeou uma forte ofensiva do capital (CARCANHOLO, 2018). A Terceira Revolução Tecnológica aprofundou o tensionamento entre capital e trabalho por meio de uma ampla reestruturação capitalista que

envolveu: expansão do mercado mundial, financeirização, Estado neoliberal, crescente precarização do trabalho, entre outros, e suas expressões ideológicas, como as teses sobre o fim do trabalho e o pensamento pós-moderno.

Ainda que o desenvolvimento da teoria marxista do lazer no país não se dê por meio de consensos, parece possível destacar alguns aspectos. A distinção entre um lazer antes e outro após a onda neoliberal não se justifica, uma vez que o lazer preserva a função direta na produção e reprodução capitalista - controle social e/ou recomposição da força de trabalho (PEIXOTO, 2007) -, apesar do avanço da mercantilização destacado nas categorias "mercolazer", "êxtase lazer" (MASCARENHAS, 2005), "capital recreativo" (ÓRIO, 2018) etc. Considerar as particularidades da relação-capital com o lazer e seus entrecruzamentos – o capital produtivo voltado para a produção dos bens relacionados ao lazer, produtor de mais-valor; o capital comercial voltado para sua venda e; o capital aplicado aos serviços de lazer -, se mostra um desafio inconcluso. Mesmo a crítica ao entretenimento, ao qual incorporamos, por um lado, o "ciclo problemático do agradável" e, por outro, a possibilidade de manifestações capazes de superar a heterogeneidade da vida cotidiana e que possibilitam pôr em primeiro plano o ser genérico do homem (FREDERICO, 2000; LUKÁCS, 2013), se mostra insuficiente quando atrelada a proposições utópicas e românticas do tempo livre no interior de uma sociedade fetichizada se vislumbra uma vida sem sentido no trabalho e cheia de sentido fora dele. Algo muito superior poderia emergir das revoluções técnicas e organizacionais sob a direção dos próprios trabalhadores, como a redução generalizada do tempo de trabalho e o aumento radical do tempo livre para todos.

LONGA DEPRESSÃO, REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA E PANDEMIA: BALANÇO E PERSPECTIVAS DO LAZER NO SÉCULO XXI

Produto da queda tendencial da taxa de lucro e da dialética da funcionalidade-disfuncionalidade do capital fictício, a crise de 2007-2008 emergiu como maior e mais profunda contração da produção capitalista global desde a crise de 1929, responsável por demarcar o início de uma Longa Depressão (ROBERTS, 2016). O acirramento das tensões entre capital e trabalho, com a aplicação em todo o mundo de planos de austeridade, ajustes fiscais, contrarreformas etc, proporcionou a expansão do domínio do capital monopolista internacional,

ampliando o alcance da lei do valor e a integração (e interdependência) da economia global a patamares cada vez mais elevados e equalizados de exploração da força de trabalho.

É nesse marco que reunimos algumas considerações sobre a chamada Indústria 4.0 e os efeitos da robótica, das tecnologias da informação e da comunicação, da computação pesada, tanto nos setores que produzem mais-valor, quanto naqueles não produtivos. O "novo adeus ao trabalho" em curso visa ocultar relações baseadas no assalariamento e a recusa à condição de classe do trabalhador, como pela ideologia do empreendedorismo e na plataformização do trabalho (ANTUNES, 2020), processos incontornáveis para a correta compreensão das relações entre trabalho, "tempo livre" e lazer que se projetam no século XXI. Em síntese, contatamos que é equivocada a ideia de que a incorporação das tecnologias se dá com o intuito de possibilitar mais "tempo livre". O fato disso ser possível para alguns indivíduos não reflete numa tendência para o conjunto dos trabalhadores.

É a partir da Longa Depressão que analisamos trabalho e lazer na realidade brasileira após a crise de 2007-2008. Iniciativas políticas do período impactaram o "tempo livre" de final de dia e de final de semana (jornada), de final de ano (férias) e de final de vida (aposentadoria). Isso se constata desde o "nacional desenvolvimentismo às avessas", passando pela recessão entre 2014-2016, planos de austeridade (EC 95), contrarreforma trabalhista (2017), previdenciária (2019) etc., até os efeitos da pandemia de covid-19 na escalada do capital contra o trabalho, impactando o historicamente frágil horizonte do lazer como direito social. Esse quadro subsidia um balanço crítico dos temas que têm predominado nos EL. Problematizamos a recusa ao universalismo nos debates sobre a cultura, com destaque para uma variedade de "micronarrativas" e a unilateralidade com que algumas pesquisas costumam abordar temas como atitude, subjetividade e ócio, frequentemente realçando o momento isolado e abstrato, superdimensionando a percepção dos sujeitos e ignorando tanto a processualidade histórica quanto a mútua determinação entre subjetividade e objetividade.

Na tentativa de desviar de concepções idealista-subjetivistas e realista-objetivistas investigamos a objetividade concreta do lazer. Num esboço crítico sobre os trabalhadores do lazer no país, demonstramos como a informalidade e o arrocho salarial estão acima da média em relação aos demais trabalhadores, condição que só tem piorado desde meados da primeira década deste século e mais ainda com os efeitos da pandemia. A partir de pesquisas empíricas, problematizamos a redução das chamadas "horas residuais" desde a segunda década deste

ISSN: 2175-5930

século e a tendência ao aumento da fruição cultural intermediada pelas tecnologias digitais, seguida de algumas reflexões sobre as "escolhas" e "preferências" relacionadas ao lazer.

Apesar de se constituir nas relações entre a sociedade em geral e a individualidade singular humana, o fenômeno do estranhamento é exclusivamente histórico-social (LUKÁCS, 2013). O capitalismo manipulatório, exemplificado pela publicidade contemporânea, visa acorrentar o homem à sua particularidade e ao seu ser estranhado, de maneira cada vez mais refinada e personalizada, alcançando na última década a mais alta expressão. Sustentamos que o estranhamento marca tanto o lazer-mercadoria, quanto as políticas sociais, uma vez que ambas tendem a convergir para a promoção de realizações tacanhas que servem de freio contra o despertar das potencialidades humanas. Porém, por também permitirem (em potência) o afastamento da vida cotidiana, tempo livre e lazer invocam o horizonte da emancipação humana, a possibilidade real de uma vida plena de sentido e a perspectiva socialista de superação do antagonismo entre indivíduo e gênero (HUNGARO, 2008). Por essa razão, a defesa do tempo livre e lazer podem compor um programa de transição que ambicione fazer a ponte entre os problemas da vida cotidiana dos trabalhadores - desemprego, carestia, precarização etc. - e o projeto histórico socialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre os efeitos das crises do capital que se acumulam desde o último quartel do século XX sobre o trabalho e o lazer ainda se mostra insuficiente. Na base do descompasso entre o avanço da precarização, da ofensiva contra os direitos sociais, da piora geral nas condições de vida dos trabalhadores e suas representações teóricas, está uma forma social em profunda crise, incapaz de encontrar saída para suas contradições, mas que ainda assim, é capaz de impulsionar uma produção do conhecimento que não encontra referente numa ontologia antagônica e que acaba, de modo hegemônico, por reproduzir e alimentar tais limites em suas pesquisas.

Um pressuposto fundamental para o desvelamento do lazer é que isso só pode ser resultado de sucessivas aproximações e produto de um esforço coletivo. Porém, do mesmo modo que é necessário configurar uma teoria do lazer comprometida com os interesses dos trabalhadores, parafraseando o pensamento de Marx, é preciso fazer com que ideias desse tipo ganhem força material nas massas. Afinal, não se trata mais de interpretar o mundo, mas de

transformá-lo! Diante do exposto, a incorporação da defesa do lazer como direito social e das políticas sociais pelos trabalhadores do país pode servir de contraponto à incapacidade estrutural da burguesia de levar adiante sequer a pauta da emancipação política. No entanto, para que configure uma luta efetiva, precisa conscientemente estar vinculada ao projeto socialista, expresso num programa de transição integrado à defesa de uma revolução permanente capaz de se contrapor ao capital.

Referências

ANTUNES, R. C. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. Boitempo Editorial. Edição do Kindle. 2020.

DIAS, C. Teorias do lazer e modernidade. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.2, jun./2009.

FREDERICO, C. Cotidiano e arte em Lukács. **Revista Estudos avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 299-308, Dec., 2000.

GOMES, C. L. (org). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HUNGARO, E. M. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana**: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARENHAS, F. **Entre o ócio e o negócio:** teses acerca da anatomia do lazer. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

OLIVEIRA, B. A. **Quando e onde termina o trabalho?:** para a crítica do lazer no século XXI. 2022. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

ÓRIO, M. **Lazer e capitalismo:** a apropriação do tempo livre pelo capital. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Sociologia. Universidade Federal de Goiás, 2018.

PEIXOTO, E. M. M. **Estudos do lazer no Brasil:** apropriação da obra de Marx e Engels. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ROBERTS, M. **The Long Depression**: how it happened, why It happened, and what happens next. Haymarket Books: Chicago, Illinois, 2016.

ROSDOLSKY, R. **Gênese e estrutura de O capital de Karl Marx**. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 2001.

RUBIN, I. I. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Editora Polis, 1987.

REVISÃO DE LITERATURA ENTRE LAZER E ESCOLA: INTERFACE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR[1]

LITERATURE REVIEW BETWEEN THE RELATIONSHIP LEISURE AND SCHOOL: INTERFACE WITH SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

REVISIÓN DE LA LITERATURA ENTRE LA RELACIÓN OCIO Y ESCUELA: INTERFAZ CON LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Diego de Deus Moura,
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Kleilton Nascimento Pereira,
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Fabiano Eloy Atílio Batista,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

INTRODUÇÃO

A escola é considerada um espaço de ensino e de encontro entre diferentes culturas, e espera-se que o lazer seja vivenciado e discutido pelos sujeitos envolvidos nessas instituições. Entretanto, existem obstáculos que impedem o desenvolvimento dessas experiências, uma vez que ainda são percebidas como um tempo improdutivo e não reconhecidas como uma esfera educacional possível. Essa percepção é consequência da concepção restrita do lazer como um elemento lúdico, prazeroso e divertido, o que o coloca em oposição às atividades consideradas mais sérias e produtivas da escola. No entanto, limitar o lazer somente a esses aspectos é ignorar seu potencial educativo enquanto dimensão da cultura.

Assim, partindo de uma perspectiva ampliada de educação, os processos formativos ultrapassam os limites de tempo e espaços de sala de aula e as escolas não podem ser concebidas exclusivamente como local escolarizado, elas também são responsáveis por ações que visam o ganho cultural e social dos estudantes. Nesse contexto, o lazer, reconhecido como uma das esferas de experiências da vida humana, pode ser palco privilegiado para uma educação transformacional.

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Considerando o exposto, torna-se relevante compreender o desenvolvimento e as relações estabelecidas pelo lazer no contexto escolar, uma vez que ele pode tanto ser palco de mudanças do *status quo* quanto de reprodução do mesmo. Assim, este estudo busca responder algumas questões: há espaço para o as vivências do lazer no espaço escolar? Quais são as possíveis interfaces entre a relação lazer e escola? E o que a produção acadêmica no campo dos Estudos do Lazer tem revelado sobre esse tema?

Assim, o estudo teve como objetivo analisar as produções científicas que se dedicaram a discutir a relação entre Lazer e Escola, tendo como corpus de análise dois periódicos científicos brasileiros do campo de Estudos do Lazer. Diante das limitações impostas por este texto, busca-se, portanto, apresentar uma das interfaces detectadas a partir dessa investigação, a interface entre Lazer e Educação Física Escolar.

METODOLOGIA

O estudo é caracterizado como revisão integrativa de literatura que possui como fonte de coleta de dados os periódicos científicos referentes ao tema pesquisado. A pesquisa tem como foco de estudo o lazer em diálogo com a escola, assim buscou-se por produções que discutissem as mais variadas interfaces dessa relação. Para isso, selecionamos as revistas a LICERE (Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer) e RBEL (Revista Brasileira de Estudos do Lazer), considerando a forte contribuição e relevância desses periódicos para o campo de Estudos do Lazer no Brasil. O recorte temporal para realizar as análises, refere-se à primeira publicação das revistas até as publicações realizadas em junho de 2021.

Diante algumas dificuldades encontradas na realização de buscas nos sites dos periódicos em questão, optamos por executá-las manualmente, acessando os arquivos de cada uma das 69 edições da LICERE e das 24 edições da RBEL, abrindo os textos um por vez. Para tanto, os termos escolhidos para a realização das buscas foram “Escola”, “Colégio”, “Educação”, “Ensino”, “Processos Formativos” e “Aprendizagem”. Na primeira etapa de seleção, procedemos com a leitura dos títulos e palavras-chave, verificando a ocorrência de um dos termos supracitados nos trabalhos das categorias “artigos originais”, “artigos de revisão”, “ensaios”, “relato de experiência” e “dossiê”. Em posse dessa seleção, na segunda etapa realizamos a leitura e análise dos resumos, excluindo os trabalhos redigidos em língua

estrangeira e aqueles que não apresentaram relação com o objetivo do estudo ou que estavam fora do contexto da educação básica.

Na primeira busca encontramos na revista LICERE 159 publicações, destes foram selecionados para a análise 28 textos. E na revista RBEL, foram encontrados 19 artigos, sendo eleitos 7 textos. Ao todo foram selecionados 35 artigos para as análises finais, organizados no programa Microsoft Excel versão 2019, em uma ficha contendo os (as) autores e suas instituições, ano da publicação, título, revista, objetivos e a referência de cada artigo. A análise dos dados possuiu abordagem quanti-qualitativa. Nesse texto, é apresenta somente a análise qualitativa, realizada por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1997), referente a uma das categorias encontradas: "Lazer e Educação Física Escolar".

LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Trata-se da interface entre lazer e educação física escolar (EFE). Nesse sentido, as principais discussões se concentram no papel da EFE na educação para o lazer, na articulação de seus conteúdos com os conteúdos culturais do lazer e em reflexões sobre propostas de ensino baseadas na perspectiva da educação para o lazer.

Assim, os autores partem da compreensão de que o homem deve ser educado para experiências que desenvolvam maneiras de viver em equilíbrio entre as variadas dimensões da vida. Tendo como base as discussões de Marcellino (2013) sobre o duplo aspecto educativo do lazer: entendido como veículo de educação capaz de promover o desenvolvimento pessoal e social; e como objeto de educação no qual para produção ou consumo não conformista e crítico é necessário estímulo e aprendizado aos conteúdos culturais. Nesse contexto, as práticas de lazer são possibilidades de ação e inserção na organização e participação social, entendidas como experiências capazes de gerar mudanças na realidade.

A articulação entre Lazer e EFE se dá a partir do entendimento que seus conteúdos estão inseridos na cultura e, por isso, não acontecem exclusivamente em seus próprios tempos e espaços, podendo ser vivenciados em outras esferas. Entretanto, Silva (2011) chama a atenção que as vivências de Lazer acontecem em um tempo liberado das obrigações, enquanto a EFE, por sua vez, é uma disciplina estruturada inicialmente sem foco no lazer, tem sua proposta pedagógica obrigatória e organizada com tempo e espaços definidos dentro da escola. Isso não impende, no entanto, que o trato das questões referentes ao lazer atravesse e seja abordados nas

práticas dentro dos conteúdos sistematizados dessa disciplina. Para Piccolo (2009), ambos podem atuar como elementos complementares e inclusive o lazer pode ser um de seus conteúdos.

Algumas diretrizes são apontadas para a elaboração de uma proposta de educação para o lazer nas aulas de educação física, são elas: a superação de níveis conformistas para níveis mais críticos; estímulos que valorizem todos os conteúdos do lazer em todas as manifestações da cultura; valorização do lazer e suas diversas dimensões enquanto elementos que em conjunto tecem a vida; estímulo as noções de cidadania, honestidade, hombridade, respeito e comprometimento com o social (PINHEIROS, 2007). Assim, o lazer como conteúdo programático pode proporcionar aos alunos acesso a conhecimentos sobre o lazer e suas implicações na sociedade (SILVA; SILVA, 2014).

Alguns trabalhos, fundamentados na perspectiva da educação para o lazer, apresentam, através de alguma experiência/vivência, possíveis discussões sobre a realidade e contradições da vida cotidiana. Assim, temos trabalhos com histórias em quadrinhos (FILHO; ORIGUELA; SILVA, 2013; SILVA, *et al* 2018), apresentando possíveis temas para discussões (construção corporal do corpo, imperialismo cultural/econômico e questões éticas e morais). O trabalho de Rigoni & Daolio (2016) evidenciam que o grupo evangélico pesquisado na escola, tratam muitas práticas de lazer como profanas e/ou formas que fogem do agrado de Deus, impedindo de vivenciá-las. Assim, salientam a importância da educação para o lazer em produzir reflexões críticas sobre as tensões existentes entre lazer e religião.

Os autores Araújo & Silva (2015), suscitam a reflexão sobre a inserção de propostas pedagógicas vinculadas ao contexto social dos alunos. Eles identificaram o megaevento “Copa do Mundo Fifa Brasil 2014” como potencialidade de ações pedagógicas, afirmando o caráter multidisciplinar em que todas as disciplinas da escola poderiam desenvolver algum projeto pedagógico nessa área do conhecimento. No entanto, esse fato foi negligenciado nos documentos estaduais e municipais que orientam a escola, assim como a própria instituição escolar e seus professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as relações entre Lazer e Escola nos periódicos científicos do campo dos Estudos do Lazer. Foi possível detectar um leve crescimento dessas

publicações na LICERE e um recuo na RBEL. Foram encontradas quatro diferentes interfaces entre Lazer e Escola e nesse texto procuramos discutir a interface *"Lazer e Educação Física Escolar*".

Nesse sentido, é importante apontar que a maioria dos trabalhos analisados estão relacionados a EFE, colocando-a como principal disciplina no desenvolvimento do lazer na escola, vista tanto como tema de discussão que permeia seus conteúdos, quanto como uma possibilidade de ser um dos seus conteúdos.

Outro fator importante apontado é o duplo aspecto educativo do Lazer e que suas diversas experiências podem possibilitar o desenvolvimento pessoal e social. Isso significa que, nas aulas de EFE, a discussão sobre essa temática permite explorar temas capazes de analisar a realidade e as contradições da vida cotidiana, visando superar o conformismo e alcançar níveis mais críticos. Além disso, a educação para o lazer nas aulas precisa valorizar esse fenômeno em todos os espectros da cultura (erudita, popular e de massas) como elementos que ajudam a tecer a vida em sociedade e como direito essencial para o exercício da cidadania.

Embora o lazer seja considerado um campo multidisciplinar, essa característica é não foi evidenciada nas pesquisas analisadas nas revistas investigadas. Isso evidencia a escassez e a necessidade de estudos que abordem o lazer e a educação para o lazer em outras disciplinas da educação básica e explorem suas particularidades pedagógicas e possíveis diálogos interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. S; SILVA, S. R. O Megaevento de Lazer Copa do Mundo FIFA Brasil 2014 e a sua Relação em uma Escola Estadual de Belo Horizonte – MG. **LICERE**, *[S. l.]*, v. 18, n. 1, p. 1–28, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FILHO, S, R.; ORIGUELA, M. A.; SILVA, C. L. da. Histórias em Quadrinhos de Super-Heróis: Educação para o Lazer a Partir de Elementos da Contemporaneidade. **LICERE**, *[S. l.]*, v. 19, n. 2, p. 260–293, 2016.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e Educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2013.

PICCOLO, G. M. A Escola como Ferramenta à Educação para o Lazer. **LICERE**, *[S. l.]*, v. 12, n. 2, 2009.

PINHEIRO, R. R. Subsídios para uma política de educação para o lazer nas aulas de educação física do município de São José/SC. **LICERE**, *[S. l.]*, v. 10, n. 2, 2007.

RIGONI, A. C. C.; DAOLIO, J. Educação Física e Religião: Tensões entre a Educação para o Lazer e a Busca do Prazer. **LICERE**, *[S. l.]*, v. 19, n. 2, p. 364–387, 2016.

SILVA, C. L.; CEZARINO, M.; CARVALHO, L. de A.; SOUZA, M. F. de. Experiências Pedagógicas a Partir de Histórias em Quadrinhos de Super-Heróis: Educação para o Lazer. **LICERE**, *[S. l.]*, v. 21, n. 2, p. 96–135, 2018.

SILVA, T. F. Lazer, Escola e Educação Física Escolar: Encontros e Desencontros. **LICERE**, *[S. l.]*, v. 14, n. 1, 2011.

SILVA, T. P.; SILVA, C. L. da. Lazer e Educação Física Escolar: Produção Acadêmica no Período de 2003 a 2012. **LICERE**, *[S. l.]*, v. 17, n. 4, p. 162–197, 2014.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS: UM OLHAR A PARTIR DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS[1]

MEANINGS AND SIGNIFICANCES OF PHYSICAL AND SPORTIVE ACTIVITIES: A LOOK FROM NATIONAL SCIENTIFIC PRODUCTIONS

SENTIDOS Y SIGNIFICACIONES DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS: UNA MIRADA DESDE LAS PRODUCCIONES CIENTÍFICAS NACIONALES

Ana Valéria Lima Reis,
Universidade Federal de Pelotas - (UFPEL)
Rose Méri Santos da Silva,
Universidade Federal de Pelotas - (UFPEL)

INTRODUÇÃO

Dentro do atual cenário social no Brasil, a prática de atividades físicas e esportivas (AFEs) vem ampliando seus limites de abrangência, tornando-se praticamente hegemônicas na vida de todos os brasileiros, atribuindo relações principalmente com as questões de promoção de saúde dos indivíduos, conforme nos indica Frainer (2017, p. 25)

A importância da prática regular de atividades físicas ou esportivas abrange aspectos relacionados à promoção da saúde e proteção da capacidade funcional, ou seja, do desempenho para a realização de atividades do cotidiano e melhora da aptidão física, além de possibilitar o menor risco de desenvolvimento de doenças.

Desta forma, destaca-se que atividade física é um comportamento que envolve os movimentos voluntários do corpo, com gasto de energia acima do nível de repouso, promovendo interações sociais e com o ambiente, podendo acontecer no tempo livre, no deslocamento, no trabalho ou estudo e nas tarefas domésticas (BRASIL, 2021). Além disso, a necessidade de se ter hábitos saudáveis de vida, tem sido divulgada na sociedade como forma de combater os danos causados à saúde, pela forma de vida urbana (SAMULSKI; NOCE, 2000). Assim, vale ressaltar que de acordo com World Health Organization (WHO, 2020) a

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

prática regular de atividade física é fator de proteção para o controle das doenças crônicas não transmissíveis, contribui para o bem-estar geral e para a saúde mental.

Outrossim, as possibilidades de práticas esportivas inseridas no contexto da sociedade hipermoderna podem ser consideradas como uma busca de desenvolvimento do indivíduo frente a essa sociedade apressada, favorecendo-se pela escolha livre e libertadora (SOUZA, 2010). Desse modo, a atividade física e o esporte já se consagram como elementos indispensáveis na forma de vida do ser humano. As AFEs podem ser denominadas como um conjunto de práticas que exigem envolvimento e esforço físico, realizadas sem fins produtivos do ponto de vista econômico, sendo, portanto, mais associadas ao tempo livre e ao lazer (PNUD, 2017). Diante dessa definição, a importância da promoção e garantia da prática de AFEs para todos reflete-se nos seus diversos benefícios para a qualidade de vida nas diferentes áreas e contextos de vida humana, quer seja físico/motor, emocional, social, comunicação ou interação e inclusão social.

Dentro deste contexto, que atribui às temáticas da AFEs, enquanto presenças constantes no cotidiano das pessoas, muitos são os sentidos e significados que essas concepções vêm assumindo no cotidiano atual. Sendo assim, elaborou-se o presente trabalho com o objetivo de investigar a produção científica nacional sobre as noções de sentidos e significados quando relacionados às duas temáticas principais, atividades físicas e esportivas.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, utilizou-se metodologicamente de alguns elementos do estado da arte, entendido como aqueles estudos que buscam mapear e discutir a produção acadêmica científica em diferentes áreas de conhecimento, ou seja, são “pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema” (FERREIRA, 2002, p.259). Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39) tais pesquisas não se limitam a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e, desta forma, revelam os múltiplos enfoques e perspectivas das temáticas abordadas.

As bases de dados utilizadas para a seleção dos artigos foram: Scientific Electronic Library Online (SciELO)[2], Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[3] e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[4]. Destaca-se que a escolha das referidas bases de dados efetivou-se pela legitimidade e reconhecimento científico das mesmas, assim como por trabalharem com pesquisas nacionais e ainda por serem de acesso livre e gratuito.

Em um primeiro movimento de pesquisa, nomeada de 1ª etapa, foram acionados os estudos que tinham seu acesso liberado aos resumos ou textos completos, em português, sem data limite do período de publicação e por meio do campo de busca avançada, utilizando-se as expressões (sentidos AND significados AND atividade física AND esportiva).

O acesso aos artigos ocorreu via internet, diretamente nas bases de dados, sendo que foram selecionados aqueles que tivessem esses termos no seu título, resumo ou palavras-chaves. Desse exercício surgiram 136 artigos, deles 6 foram dos Periódicos CAPES e 130 da BDTD, sendo que na SciELO não foram encontrados nenhum material que atingisse o conjunto das palavras procuradas (sentidos, significados, atividade física e esportiva).

O próximo movimento de seleção dos artigos (2ª etapa) foi realizado a partir da leitura dos títulos, das palavras chave e dos resumos, seguindo o critério de ter como temática a prática de atividades físicas e esportivas e que tivessem como parte do texto os termos sentidos e/ou significados. Após a leitura foram selecionados 10 trabalhos científicos[5] (Quadro 1).

Quadro 1: Resultados obtidos na 2ª etapa

Palavra-chave	Periódicos CAPES		SciELO		BDTD	
	Total	Selecionado	Total	Selecionado	Total	Selecionado

[2] O *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* é um portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de reistas na Internet. Produz e divulga indicadores do uso e impacto desses periódicos (BVS Psicologia).
[3] A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.
[4] O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais (Ministério da Educação).
[5] T01: Silva, Silva (2014); T02: De Brito Oliveira et al. (2019); T03: Fontes (2013); T04: Eiras (2011); T05: Serrano (2017); T06: Trabbold (2008); T07: Cruz (2016); T08: Thomassim (2010); T09: Vargas (2013); T10: Pimentel (2006).

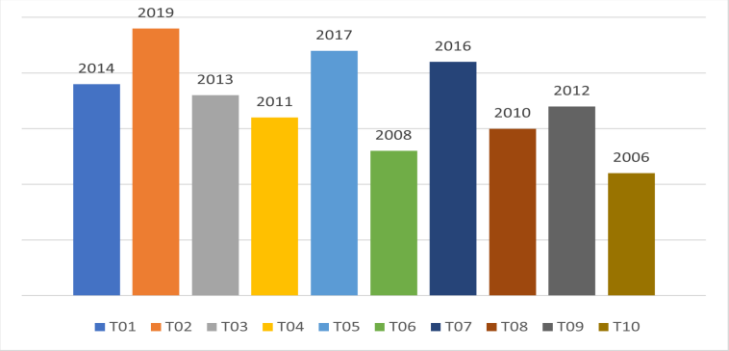
Sentidos, Significados, Atividade Física. Esportiva.	6	2	0	0	130	8

Fonte: Própria autora

Ainda dentro desta 2ª etapa obteve-se resultados específicos quanto a pesquisa nos títulos, nas palavras chaves e nos resumos. Em relação aos títulos analisados, dentre os 10 artigos selecionados a palavra "sentidos" aparece em um título (T03) e "significados" aparecem em quatro títulos (T01, T03, T04 e T06). Quando se analisou as palavras chaves, o termo "significados" (T04) aparece em um artigo e "sentidos" não aparece em nenhum.

A Figura 01 apresenta os anos de publicações dos artigos selecionados. Os primeiros artigos que mostrava a ligação de sentidos e significados contando como temática a prática de AFEs foram publicados no ano de 2006. É possível observa que nos últimos três anos a temática não vem sendo abordado na literatura.

Figura 01 – Ano de publicação dos textos selecionados



Fonte: Própria autora

Em relação a leitura dos resumos dos 10 artigos selecionados, encontrou-se a palavra "sentidos" em nove artigos (T01, T02, T03, T04, T05, T06, T07, T08, T09) e a palavra "significados" também em nove artigos (T01, T02, T03, T04, T05, T07, T08, T09, T10). Nesta etapa percebeu-se que oito artigos mencionam os termos sentidos e/ou significados nos objetivos dos estudos, enquanto somente dois diferem, sendo que em um deles as palavras são mencionadas na metodologia (T05) e em outro (T09) nos resultados dos artigos investigados.

Quadro 2: Sentidos e Significados atribuídos

Texto	Objetivo		Justificativa		Metodologia		Resultados	
	Sentidos	Significados	Sentidos	Significados	Sentidos	Significados	Sentidos	Significados
T01								
T02								
T03								
T04								
T05								
T06								
T07								
T08								
T09								
T10								

Fonte: Própria autora

Para além disso, a leitura dos resumos nos indicou as distintas abordagens a que as palavras sentidos e/ou significados se relacionam, ou seja, os textos encontrados nos trouxeram que a relação de sentidos e significados expõem percepções relacionadas as motivações com as práticas, interesses por diversas modalidades, buscas por amizades, preocupação com a saúde, sentimento de pertencimento aos grupos, preocupação com a estética, prazer na realização das atividades e inclusão social de pessoas que vivem em comunidades com vulnerabilidades social.

Alguns textos tratam de políticas públicas envolvendo projetos que oferecem práticas diversificadas com apoio da prefeitura e a utilização de espaços públicos com estrutura para a realização dessas práticas disponíveis. Esses projetos tem um papel importante para

contribuição na formação social das crianças, jovens e das famílias. Os textos enfatizam os projetos que tem a capacidade de mudar a vida das pessoas e estão associadas a superação, resgate da autoestima e aos benefícios da atividade esportiva. Percebe-se assim uma diversidade bastante ampla de ênfases aos conceitos de sentidos e/ou significados, mesmo tendo como delimitador as temáticas de atividades físicas e esportivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os achados do presente estudo, foi possível verificar que a produção científica nacional, a partir das bases de dados SciELO, BDTD e Periódicos da CAPES apresentou uma diversidade bastante significativa quanto às ênfases aos conceitos de sentidos e/ou significados, mesmo tendo como delimitador as temáticas de atividades físicas e esportivas. Destacou-se ainda que a maioria das referências dos termos relacionam-se a noção de atividades esportivas em detrimento de atividades físicas.

A efetivação da presente investigação tornou possível realizar um mapeamento das distintas abordagens a que as palavras sentidos e/ou significados, quando relacionados às temáticas atividades físicas e esportivas, se vinculam. Percebeu-se que elas abordam principalmente as motivações com as práticas, interesses por diversas modalidades, buscas por amizades, preocupação com a saúde, sentimento de pertencimento aos grupos, preocupação com a estética, prazer na realização das atividades e inclusão social de pessoas que vivem em comunidades pobres.

Para finalizar a presente investigação, ressalta-se que os termos sentidos e significados, mesmo tendo como balizador relacionarem-se às atividades físicas e esportivas, apresentam uma diversidade de conceitos, se relacionam a distintas abordagens e ainda operam de diferentes formas no discurso científico nacional. Desta forma, recomenda-se que futuras investigações que venham a fazer uso desses termos, delimitem a partir de qual conceito serão utilizados, assim como a partir de qual referencial teórico as mesmas vão ser sustentadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Guia de Atividade física para a população brasileira.** 2021.

CRUZ, R. L. D. **Vivências de práticas esportivas para pessoas com esclerose múltipla: um caminho para a promoção da saúde.** Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade de Fortaleza. Fortaleza, CE, 2016.

DE BRITO OLIVEIRA, A.; OSBORNE, R.; BELMONT, R. S.; TERRA, D. V. Do Lazer ao Espetáculo: A Etnografia do Fest Verão de São Pedro da Aldeia. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 22, n. 2, p. 90-131, 2019.

EIRAS, S. B. **Significados de um projeto social esportivo: o caso do Projeto Esporte em Ação–núcleo Vila Torres.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2011.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas" estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FONTES, V. C. **Um estudo sobre os sentidos e significados de técnicos de Educação Física de um Centro Educacional Unificado sobre a competição esportiva escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

FRAINER, J. **Motivos de adesão à prática de atividades físicas e esportivas no Brasil.** 102 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

PIMENTEL, G. G. A. **Risco, corpo e socialidade no voo livre.** 170 f. 2006. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de desenvolvimento humano nacional-movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas.** 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAMULSKI, D. M.; NOCE, F. A importância da atividade física para a saúde e qualidade de vida: um estudo entre professores, alunos e funcionários da UFMG. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 5, n. 1, p. 5-21, 2000.

SERRANO, J. L. **Práticas corporais e transexualidade: estudo de homens e mulheres trans.** 95 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2017.

SILVA, O. M.; SILVA, C. A. F. Desenho da rede de um projeto esportivo social: atores, representações e significados**. Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 28, p. 415-428, 2014.

SOUZA, Z. A. **As possibilidades subjetivas da prática esportiva.** 174 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza. Fortaleza - CE. p. 32, 2010.

THOMASSIM, L. E. C. **O "público-alvo" nos bastidores da política: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos.** 2010.

TRABBOLD, V. L. M. **A busca do corpo ideal como sintoma contemporâneo: os significados do corpo para os adolescentes masculinos que freqüentam academias de ginástica na cidade de Montes Claros MG.** 2008.

VARGAS, G. **Lazer e participação em um grupo de praticantes de escalada.** 137 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO. **Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour.** 2020; Disponível em: < https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128 > [21/11/2022].

"SUPER MARX", O JOGO: O LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

"SUPER MARX", THE GAME: THE LEISURE IN PHYSICAL EDUCATION TRAINING TEACHERS

"SUPER MARX", EL JUEGO: EL OCIO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Cinthia Lopes da Silva,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Marco Aurélio Rodrigues Junior,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
William Aparecido da Silva,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de uma experiência pedagógica realizada junto a estudantes de graduação do curso de Educação Física – Licenciatura de uma universidade pública do sul do Brasil a partir da disciplina Fundamentos do Lazer. A disciplina teve como proposta introduzir os estudantes a conceitos e categorias básicas do lazer para sua aplicação no âmbito escolar, de modo que compreendessem o lazer como fenômeno social e suas inter-relações com a área de Educação Física.

Nas aulas iniciais da disciplina foi proposto aos estudantes, divididos em pequenos grupos, a elaboração de uma atividade envolvendo os conteúdos do lazer – social, artístico e fisicoespotivo, sendo que teriam que criar um jogo que tivesse personagens e roupas ou adornos confeccionados pelos próprios estudantes com material de jornal, revistas, fita crepe, tesoura e canetinha. Após a elaboração do jogo e construção das roupas e adornos, o grupo tinha que apresentar o jogo.

Uma das turmas criou o jogo super marx, provocando reflexões sobre a relação lazer e sociedade no contexto das sociedades capitalistas. Assim, o intuito deste trabalho é analisar a experiência pedagógica realizada, em particular, a construção do jogo "Super Marx".

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

MÉTODO E DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A experiência pedagógica foi realizada junto a uma turma de aproximadamente 16 estudantes do curso de Educação Física – Licenciatura, estudantes que estão no segundo ano do curso. As discussões orientadoras da experiência pedagógica foram mediadas a partir da disciplina Fundamentos do Lazer que é uma disciplina introdutória no curso da instituição.

No programa da disciplina é previsto analisar as principais correntes teóricas e tendências histórico-culturais do Lazer e suas relações com a área da Educação Física no âmbito escolar e não escolar, além do estudo e discussões de conceitos de lazer, conteúdos, visões de lazer – funcionalista e crítica, barreiras sociais, duplo processo educativo, espaços específicos e não específicos do lazer, campo de trabalho, lazer e escola e projeto de lazer.

Nas aulas iniciais foram apresentadas ideias gerais sobre lazer e discutido com mais profundidade conceitos de lazer de oito autores brasileiros: Dumazedier (1973), Pinto (1998), Bramante (1998), Bruhns (2004), Marcellino (1987), Marcassa e Mascarenhas (2005), Gomes (2004) e Padilha (2000), nos conceitos foram pontuadas as categorias tempo e atitude como quase unânimes entre os estudiosos (com exceção da autora Bruhns [2004] que apresenta um conceito de lazer que enfatiza a atitude e não considera o tempo). Além disso, o conceito de cultura antropológico, proposto por Marcellino (1987), praticamente incorporado na literatura do lazer e aceito pelos demais autores. Por fim, o destaque à relação entre lazer e o contexto das sociedades capitalistas, expressa mais diretamente nos conceitos de Marcassa e Mascarenhas (2005) e Gomes (2004).

Com esta apresentação aos estudantes, na aula seguinte, em que o tema era sobre os conteúdos do lazer, foi feita uma apresentação e explicação a eles do tema e solicitado que construíssem um jogo que caracterizasse os conteúdos artístico (elementos da imaginação), social (elementos da sociabilidade) e fisicoesportivo (elementos da cultura corporal de movimento, além de passeios e pesca) do lazer.

Um dos grupos de estudantes construiu o jogo “Super Marx” e nos chamou a atenção com a proposta, dando possibilidade de analisar o jogo à luz dos conceitos de lazer trabalhados na aula anterior, principalmente os conceitos de Marcassa e Mascarenhas (2005) e Gomes (2004).

O jogo Super Marx foi criado com os seguintes materiais: os brinquedos foram confeccionados com folhas de jornais e revistas, enrolados com fita crepe e coloridos com canetinha das cores verde e vermelho. Com esses materiais foram produzidos foices, martelos, chapéus e símbolos de cifrões de dinheiro. A forma de jogar criada pelos estudantes foi: cada participante recebeu um kit com uma foice, um martelo e um chapéu, os jogadores deveriam vestir o chapéu e segurar com as mãos as ferramentas. A escolha da regra que define o vencedor está ligada à derrubada do chapéu da cabeça dos jogadores de forma proposital, já que, o chapéu representa o capitalismo. Os criadores do jogo acreditam que o sistema capitalista promove problemas sociais, tais como: a desigualdade social, a exploração dos trabalhadores, a crise ambiental, a corrupção, o monopólio, a pressão pela produtividade e a falta de acesso a serviços básicos. Por conta dessa associação, optaram pela derrubada do chápeu ser uma regra, que metaforicamente trabalha com a possibilidade do sistema capitalista ser derrubado. Para além disso, a luta está associada à disputa que o capitalismo promove, visto que, nesse sistema existe uma concentração de poder e riquezas nas mãos de poucas pessoas, o que intensifica a pressão pela produtividade no mercado de trabalho e a do lucro acima de tudo, até mesmo do respeito com as pessoas, o que acaba gerando prejuízos na saúde física e mental dos trabalhadores. O objetivo do jogo é que os integrantes entrassem em combate e derrubassem o chapéu com o símbolo do cifrão de dinheiro da cabeça do adversário com uma das ferramentas. O jogo necessita de atenção, agilidade e coordenação.

A seguir, faremos uma análise do jogo e da experiência pedagógica compreendendo essas duas aulas em sequência – o estudo dos conceitos de lazer e a aula vivencial sobre os conteúdos do lazer. A análise realizada será de natureza qualitativa e procuraremos fazer o diálogo com a literatura específica de conceitos e conteúdos do lazer.

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

O jogo “Super Marx”, foi idealizado, construído e experimentado coletivamente por um grupo de estudantes em um momento de sala de aula, logo após estes terem sido sensibilizados e convidados à reflexão a respeito dos diferentes conceitos de lazer. Fundamentalmente, estes conceitos fazem parte da cultura, ao mesmo tempo em que se dedicam a discutir diferentes sentidos para ela, visto que esta é caracterizada pela atividade humana com base na construção de significados que dão sentido à vida, através de um conjunto global de modos de fazer, ser,

ISSN: 2175-5930

interagir e representar que, produzidos socialmente, envolvem simbolização e, por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve (MACEDO, 1979). Assim, sendo a cultura dinâmica, ou seja, que se movimenta e é passível de transformações, os estudantes fizeram da escolha da temática do jogo, um exercício reflexivo sobre o embate entre dois sistemas econômicos diferentes, que refletem também em variações culturais, sendo um o capitalista e outro o comunista. A opção por um jogo que acontece através do combate, foi feita para conectar a proposta com o conteúdo fisicoesportivo do lazer, e também a partir do elemento da cultura corporal de movimento - lutas, previsto na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), enquanto componente curricular para a educação física.

Ainda sobre a questão conceitual do lazer, para este jogo que pressupõe uma representação da luta de classes, teorizada na obra sociológica do alemão Karl Marx, os estudantes buscaram apoio nos conceitos de lazer que consideram as relações político-sociais e entre capital e trabalho, para que no jogo pudessem explorar uma questão de disputa em forma de combate. Encontramos em Marcassa e Mascarenhas (2005) um conceito que nos permite olhar sobre a proposta do jogo. Segundo os autores:

> Constituindo-se então, como um tempo e espaço de organização da cultura, o lazer cria e recria um novo circuito de práticas culturais, lúdicas e educativas, doravante experimentadas de acordo com a capacidade de consumo dos indivíduos, com as forças político-sociais em disputa e com a nova funcionalidade - produção e reprodução da força de trabalho - a ele atribuída.

A proposta do “Super Marx” como jogo pode ser interpretada como um exemplo de lazer com potencial de ir além do mero divertimento, em sala de aula. Por meio de seu contexto, adereços e símbolos, pode-se adentrar o campo do lazer em um processo de construção do pensamento crítico, o desenvolvimento pessoal e social também aqui indo além da visão funcionalista do lazer, por ser uma forma de questionar a realidade e ter consciência das influências do sistema capitalista no tempo disponível dos sujeitos.

Um outro ponto de análise para essa experiência pedagógica, nos faz olhar para a questão da formação de profissionais de Educação Física, seja ela direcionada para o lazer, ou mesmo para a escola. Visto que o relato aqui feito trata de um jogo criado no contexto de uma aula da graduação, e mais especificamente, da Licenciatura em Educação Física, nos

debruçamos sobre o como trabalhar o lazer na escola. Para Silva e Silva (2012) há duas opções neste caso: trabalhar com o lazer como objeto de educação - ou seja, a educação para o lazer - ou o lazer como um veículo de educação, caracterizando uma educação pelo lazer. Ao professor que vier a trabalhar uma destas opções no ambiente escolar, e neste caso, não apenas na disciplina de Educação Física, é essencial a busca pela relação de conhecimentos de diversas áreas, para que possa facilitar aos estudantes a compreensão de diferentes manifestações culturais contidas em suas atividades propostas. Com o jogo "Super Marx", por exemplo, é possível uma interface com conteúdos de história, economia, geopolítica, por ter em seu objetivo uma conexão direta com um conteúdo histórico e social.

No jogo "Super Marx" trabalhamos os conteúdos físicoesportivo e manual do lazer e os conteúdos da cultura corporal de movimento – lutas e jogos. Com relação aos gêneros do lazer, o jogo envolve os gêneros da prática e assistência, pois pode ser apreciado também e não somente praticado. Essas categorias são provenientes dos estudos de Marcellino (2012), identificamos na literatura uma publicação mais recente que trata também da categoria do lazer – conteúdos (NASCIMENTO et al., 2019).

O processo de ensino e aprendizagem e as trocas na aula entre professora e estudantes possibilitou a criação do jogo e o pensamento crítico com relação ao lazer como fenômeno social originário da sociedade capitalista em decorrência da Revolução Industrial, iniciada ao final do século XVIII e com amplo desenvolvimento ao longo do século XIX.

Ao se pensar no trabalho escolar, os estudantes tiveram uma vivência na formação de professores de como é possível propor uma atividade que envolve mais de uma categorias do lazer (conteúdos e gêneros e a partir de uma perspectiva crítica) podendo, futuramente, ser o jogo aplicado junto a jovens da Educação Básica e a partir do processo da educação para o lazer nas aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos e categorias trabalhas acerca do lazer na formação de professores é fundamental para desafiar os futuros professores a buscarem fundamentação teórica para suas ações pedagógicas futuras.

Os estudantes criaram um jogo, o "Super Marx", a partir da situação de aula e deram justificativa teórica para o mesmo. Outros estudos e experiências são bem-vindos e poderão

acrescentar na construção de novos jogos e análises de experiências pedagógicas na formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRAMANTE, A. C. Lazer : concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, 1998. p.9-17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRUHNS, H. T. Explorando o lazer contemporâneo: entre a razão e a emoção. **Movimento**, Porto Alegre, v.10, n.2, 2004. p.94-5.

GOMES, C. L. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973. p.34.

MACEDO, C. C. Algumas observações sobre a cultura do povo. In: VALLE, E.; QUEIROZ, J. J. (Org.). A Cultura do povo. São Paulo: Cortez & Moraes: EDUC, 1979.

MARCASSA, L.; MASCARENHAS, F. Lazer. In : GONZÁLEZ, J. ; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí : Ed. Unijuí, 2005. P.255-256.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1987.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. Campinas, Autores Associados, 5a Ed., 2012.

NASCIMENTO, E. S. do; FERNANDES, J. L.; MOURA, T. N. B. de; SANTIAGO, M. L. E. Atividades de Lazer e seus Conteúdos Culturais em Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 297–330, 2019. DOI: 10.35699/1981-3171.2019.13560. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/13560. Acesso em: 24 abr. 2023.

PADILHA, V. **Tempo livre e capitalismo**: um par imperfeito. Campinas: Alínea, 2000.

PINTO, L. M. S. de M. **Lazer**: concepções e significados. Licere, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.18-27, 1998.

SILVA, C. L. da; SILVA, T. P. **Lazer e educação física**: textos didáticos para a formação de profissionais do lazer. Campinas, SP: Papirus, 2012.

TCHIBUM! O LAZER BALNEAR NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM DO PARÁ - COM VISTAS A UMA CARTOGRAFIA

TCHIBUM! BATHING LEISURE IN THE METROPOLITAN REGION OF BELÉM DO PARÁ - WITH A VIEW TO CARTOGRAPHY

TCHIBUM! OCIO BAÑO EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE BELÉM DO PARÁ - CON MIRADA A LA CARTOGRAFÍA

Andréa Santos Azevedo,
Instituto Federal do Pará (IFPA)
Maurila Ferreira Sarmento,
Secretaria de Educação e Cultura do Pará (SEDUC)
Patrícia do Socorro Chaves de Araújo,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

INTRODUÇÃO

O turismo balnear é uma prática recorrente na Amazônia paraense, sendo realizados em igarapés[1], e tidos como um dos principais atrativos turísticos e de lazer. Apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre os balneários de igarapés da Região Metropolitana de Belém (RMB).[2]

Ao se abordar a presente temática, nos motiva refletir sobre as transformações urbanas e as suas estratégias de consolidação do lazer, questões levantadas ao observar o espaço urbano e nos diversos balneários nos espaços, tidos como um dos principais atrativos turísticos e de lazer da região norte, assim, foi possível abordar o estudo, com vistas a uma cartografia, na RMB, enquanto objeto deste artigo.

[1] É importante destacar que: Igarapé é, resumidamente, um pequeno rio navegável, geralmente afluente de rios maiores. Sobre o igarapé, vale destacar uma particularidade: eles praticamente só existem na bacia amazônica, na zona norte do Brasil. Fonte: https://agro20.com.br/igarape/. Acesso: 03 de maio de 2023.

[2] Também conhecida como Grande Belém, reúne sete municípios do estado do Pará em relativo processo de conurbação (integrados socioeconomicamente). Refere-se à extensão da capital paraense, formando com seus municípios lindeiros (ou próximos) uma mancha urbana contínua. A RMB é formada pelos municípios de Ananindeua, Belém, Benevides, Castanhal, Marituba, Santa Bárbara do Pará e Santa Izabel do Pará. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Metropolitana_de_Bel%C3%A9m Acesso: 03 de abr. de 2023.

ISSN: 2175-5930

Neste estudo, o lazer realizado nos balneários representa um conjunto de reflexões, no qual nós pesquisadores acreditamos no acesso aos espaços como uma das dimensões socioculturais do lazer, mais especificamente, a dimensão dos espaços de turismo e lazer. O lazer balnear, conforme França e Cruz (2005), desenvolver-se em igarapés.

Com vistas a atender a esse mercado cada vez mais crescente, o setor do lazer e turismo se volta aos ambientes naturais e procura torná-los destinos naturais, que visam à sustentabilidade ambiental e ao consumo consciente e surgem os balneários, termo que, conforme Rocha (2005), está relacionado a banho, local onde se desenvolve essa prática, ou ainda lugar de férias. Logo, se entende que balneários são locais e/ou lugares específicos em que se toma banho.

> Deste modo, é inegável a importância dos mapas temáticos analógicos (impressos em geral) e digitais (internet, computadores) direcionados essencialmente ao setor do lazer e do turismo. Os produtos são oferecidos nas mais diferentes escalas, representando desde macro equipamentos de lazer como parques, resorts, campings, até áreas ou regiões de uma cidade, Estado ou país. (FIORI, 2010, p.528)

Apesar do grande número de atividades recreativas, sociais e culturais associadas aos serviços nos balneários, faz com que o turista e a população paraense não venham a dispor de esboços e mapas desse turismo na região metropolitana, fazendo com que as pessoas se desloquem para cidades do interior do Estado, que se intensificam nas férias, finais de semana e feriados.

Na região Norte do país, o lazer balnear se desenvolve principalmente em rios, em piscinas naturais advindas de nascentes, e em igarapés que são elementos icônicos no cenário amazônico, a maioria possui águas frias de diferentes tonalidades de cor, constituindo os denominados Balneários Amazônicos (FRANÇA; CRUZ, 2005). Com características tipicamente amazônicas, são espaços que proporcionam lazer e recreação, tanto para turistas quanto para a comunidade local.

Conforme WERNECK (2001) os três segmentos mais promissores da economia mundial para o século XXI serão aqueles relacionados à tecnologia da informação, às telecomunicações e à indústria do lazer e seus componentes básicos–turismo, entretenimento, hotelaria, alimentação, transporte e ecologia, assim, consideramos nesse

processo a relevância dessa cartografia inicial dos espaços que conseguimos alcançar em nossa pesquisa

Levando em consideração o atual momento histórico pós pandemia (COVID – 19), torna-se importante e necessária a busca de uma cartografia temática que possa ser, ao mesmo tempo, informativa, de divulgação – a qual evoque conotações visuais, afetivas e emotivas – e que atenda principalmente ao público leigo no sentido/significado da cartografia de balneários. Consequentemente, a concepção de mapas para o setor do lazer e turismo tem como preocupação essencial a eficaz orientação do visitante nos balneários na região metropolitana de Belém do Pará.

LAZER: UMA INTERFACE ENTRE TURISMO e NATUREZA

O turismo balnear é uma variação do segmento de sol e praia, podendo ser inserido no campo do lazer/descanso, em que o clima é um fator bastante relevante para a sua realização. Como tal, está associado à praia, tanto de mar como de rios e depressões coberta por água, que consiste em lagos constituídos pelas águas do mar, ou da chuva, que formam represa artificial de águas correntes ou pluviais, geralmente utilizadas para irrigação (ROCHA, 2005), e que movimentam um fluxo intenso de pessoas (BARROS, 2015). O turismo balnear também pode, segundo França e Cruz (2005), desenvolver-se em igarapés, objeto deste estudo.

Conforme Quaresma (2010, p. 105) ressalta que "o turismo enquanto atividade multidimensional", impressa na sociedade contemporânea como um fenômeno "marcado pela crescente necessidade de recuperação dos desgastes físicos e mentais do cotidiano urbano-capitalista, ou de lazer".

Nesta perspectiva, percebemos que satisfazer esse mercado que deseja maior aproximação com natureza, surge uma nova tendência turística que visa atender a essa demanda turística composta por consumidores mais conscientes e informados. De acordo com Grimme e Sampaio (2011) argumentam que os novos turistas se preocupam com a problemática ambiental que a sociedade está vivendo e possuem maior consciência ecológica. Desta maneira, o turismo balnear é uma das opções mais procuradas por banhistas que se preocupam com a natureza e buscam atividades mais sustentáveis.

Todavia, é impossível desenvolver turismo sem que gere algum tipo de alteração, porém, com o planejamento adequado, objetivando minimizar os impactos negativos, passa a

ser um importante aliado do desenvolvimento da localidade onde é realizado. Nesse sentido, Ruschmann (2008, p. 10) adverte: "[...] por isso, o planejamento é fundamental e indispensável para o desenvolvimento turístico equilibrado e em harmonia com os recursos físicos, culturais e sociais das regiões receptoras, evitando, assim, que o turismo destrua as bases que o fazem existir." E requer, assim, a participação das intuições e do poder público enquanto órgãos de fiscalização e participação nestes espaços.

METODOLOGIA

Apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre os balneários de igarapés da região metropolitana de Belém do Pará. A metodologia utilizada foi pesquisa de campo, de cunho qualitativo, com base em estudos exploratórios, com observação participante, entrevista diretiva com empresários do setor com perguntas de cunho qualitativo e quantitativo e mapeamento com vistas a uma cartografia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

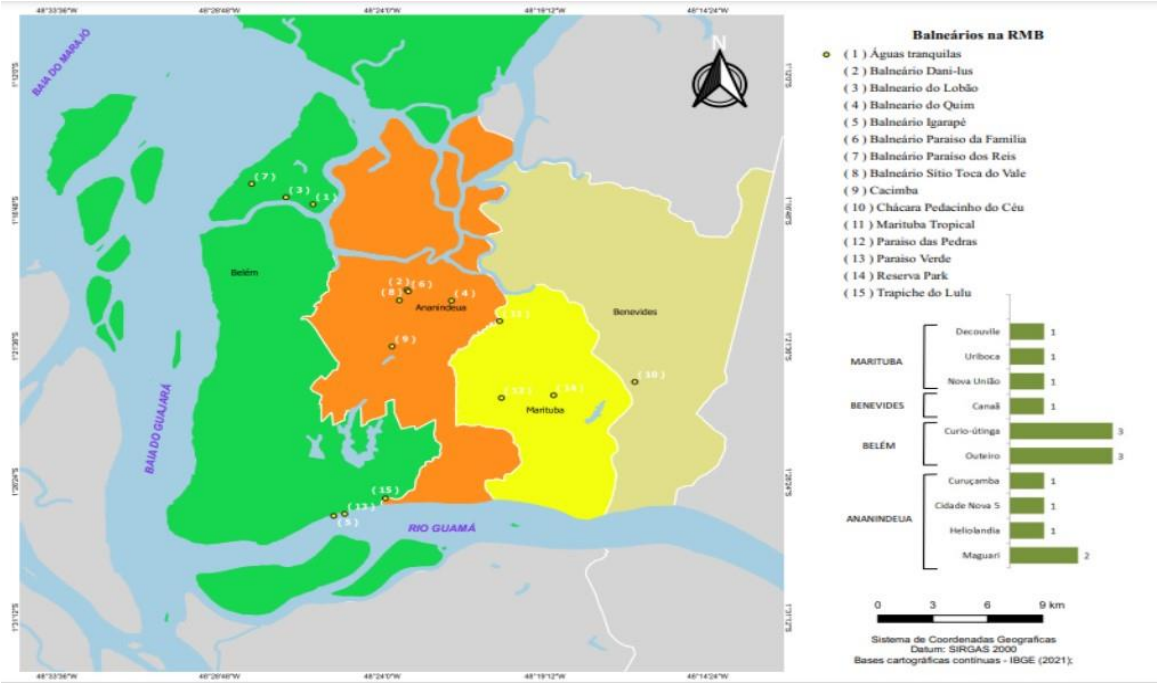
Nos quinze balneários pesquisados, na entrada são cobrados uma taxa, que oscila na alta temporada e segundo os proprietários, a cobrança ajuda no controle da capacidade da carga de frequentadores, pois, se liberar a entrada os balneários ficam hiper lotados.

Essa cobrança diretamente influência no acesso da população, acreditamos que o lazer nesses espaços pode ser entendido como pressuposto de cidadania e aproximação de homens e mulheres com a natureza, sendo dever do poder público garantir a execução de políticas que, efetivem a fiscalização com a conservação da natureza, porém, garantam o lazer com vistas ao acesso, vivência diversificada e de práticas culturais.

Alguns destes balneários podem ser alugados para eventos, confraternizações e/ou piquenique. As piscinas são todas de água corrente aproveitando os próprios igarapés, apenas cinco deles construíram piscinas para crianças. A maioria apresenta uma estrutura adequada para o recebimento de visitantes e seguranças contratados. Um ponto comum, entre os mesmos é o fato de todos serem empreendimento de cunho familiar, que conseguiram enxergar em um atrativo natural, o igarapé, a possibilidade de um negócio lucrativo.

A seguir, apresentamos nossa cartografia inicial do turismo balnear da RMB.

Figura 22 – Mapa da cartografia dos balneários



Fonte: autoras, 2023.

Os balneários da RMB, ficam na grande maioria na periferia da cidade, que se tornaram um dos espaços de lazer da população local, sendo uma opção para nós paraenses turistarmos em nossa cidade, e para pessoas que buscam conhecer ambientes naturais que oferecem banho de água doce.

Na entrevista com proprietários dos balneários, cuja síntese é apresentada no Quadro 1, percebeu-se que não há conhecimento amplo e técnico sobre o turismo balnear. Os mesmos, ressaltaram a importância de uma cartografia, para divulgação para próprios paraenses que desconhecem estes espaços. Todavia, entendem os balneários meramente como locais onde há banhos, lazer, recreação, descanso e diversão, quando poderiam agregar valor ao ambiente e ter um diferencial dos demais, a partir da apresentação da cultura local. Não há fiscalização por parte dos órgãos competentes e os entrevistados reconhecem que ainda falta melhorar tais espaços em alguns aspectos, principalmente estruturais, como: As condições sanitárias precárias, sobretudo com relação aos banheiros e vestiários.

Quadro 1 - Síntese dos resultados das entrevistas diretivas

Pesquisa de Campo nos Balneários		
Informações observadas	Dados Quantitativos	
	SIM	NÃO
Cobrança de ingressos	x	-
Coleta seletiva de lixo	13	2
Parcerias com o poder público (Bombeiros e Vigilância Sanitária no período da constituição do empreendimento)	10	5
Informações observadas	Dados Qualitativos	
Conhecimento dos proprietários a acerca do Turismo Balnear	5	10
Realização de fiscalização periódica	-	x
Percepção do igarapé apenas como espaço para banho e lazer	14	1
Ingresso de alimentos e bebidas nos balneários	x	-
Desenvolvimento de ações de educação ambiental nos balneários	3	12

FONTE: Peesquisa de Campo

Foi informado que não existe e nunca existiu nenhuma parceria entre os balneários e o poder público local. Questionamos a participação da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMAS). Isso faz com que estes locais nem sempre funcionem de maneira adequada, sem compromisso com serviços oferecidos ao turista, ou com os impactos ocasionados ao ambiente natural. O fluxo de pessoas nos empreendimentos varia de acordo com a sazonalidade, principalmente no início do mês, conforme calendário de pagamento dos servidores públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados evidenciaram a relevância e as possibilidades desse tipo de empreendimento na atividade de lazer e turismo. Seu público geralmente busca, maior contato com a natureza, no entanto, como toda atividade de lazer, também necessita de estrutura de apoio com boas condições de acesso, transporte, saneamento básico, além de outros dispositivos. Para isso, o planejamento do espaço, enquanto um equipamento de lazer, torna-se imprescindível na busca de minimizar os impactos negativos e maximizar os positivos advindos da atividade.

Quando não é planejado de maneira correta, este equipamento de lazer pode vir a gerar, entre outros, perda do controle do crescimento, desequilíbrio social e descaracterização cultural. O que leva a impactos irreversíveis e esgotamento dos recursos naturais. Por outro lado, se bem planejado, pode ser uma alternativa de preservação ambiental, contribuindo para desenvolvimento sustentável do local onde ocorre.

Neste sentido, há necessidade de qualificação dos proprietários e profissionais que neles atuam, de melhorias na prestação dos serviços e na infraestrutura dos empreendimentos sejam supridas, assim, como a presença das instituições e do poder público.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. Turismo balnear. Prezi, dez. 2015. Disponível em: https://prezi.com/iol8zr2ztcqh/turismo-balnear/ . Acesso em: 02 fev. 2023.

FIORI, Sérgio R. Cartografia e as dimensões do lazer e turismo: o potencial dos tipos de representação cartográfica. Revista Brasileira de Cartografia No 62/03, 2010. Disponível: https://seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/view/43688/22952. Acesso: 01 de maio de 2023.

FRANÇA, J. P; CRUZ, S. H. R. Balneários Amazônicos: do conceito a prática do lazer. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE TURISMO**, (CBTUR), 25, 2005, Belo Horizonte. Coletânea [...]. São Paulo: Roca, 2005. p. 117-129.

GRIMM, I.; SAMPAIO, C. A. C. Turismo de base comunitária: convivencialidade e conservação ambiental. In: **Revista Brasileira de Ciências Ambientais**, n. 19, p. 57 –68, mar. 2011. Disponível em: https://www.rbciamb.com.br/Publicacoes_RBCIAMB/article/view/362 . Acesso em: 05. abr. 2023.

QUARESMA, H. D. A. B. O turismo em comunidades pesqueiras como alternativa para a gestão dos recursos hídricos. In: **Revista Conexões** -ICSA, v. 3, n.1, p. 99 a 141, jan/dez. 2010. Belém: Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da UFPA, 2010.

ROCHA, R. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2005.

RUSCHMANN, D. **Turismo e planejamento sustentável: a proteção do meio ambiente**. 14ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. Lazer: Exercícios de Cidadania Comprometido com a Qualidade de Vida. **Revista Boletim de Turismo e Administração Hoteleira**. São Paulo: V. 10, N. 1, p. 50-58, Maio de 2001;

GTT 9 – LAZER E SOCIEDADE

Pôsteres

TÍTULO	AUTORIA
A APLICAÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DO ATLETISMO PARA CRIANÇAS DE 8 A 11 ANOS DO INSTITUTO POVO DO MAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	MATHEUS REINALDO ROQUE DA SILVA, DIEGO CARDOSO RODRIGUES, EDUARDO VINÍCIUS MOTA E SILVA
A ARENA GAMER COMO ESPAÇO DE LAZER	JOÃO VICTOR PEREIRA DA SILVA, ELIZARA CAROLINA MARIN
A MANIFESTAÇÃO DO LAZER E DA LUDICIDADE NA INICIAÇÃO ESPORTIVA: ANÁLISE EM UM CLUBE SOCIOESPORTIVO MINEIRO	SARAH MARQUE PEREIRA, ISABELLA CAROLINA SILVA PEREIRA, DIEGO DE DEUS MOURA, MAURO LÚCIO MACIEL JÚNIOR, CACILDA MENDES DOS SANTOS AMARAL
A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS DE LAZER	LAVÍGNIA DAS GRAÇAS MARINHO, NERIÃ DE JESUS FERNANDES DIAS, MILLENA DE MIKELY PEREIRA BRITO, ELENICE DE JESUS DIAS PRIVADO, ELAYNNE SILVA DE OLIVEIRA
A PERCEPÇÃO DOS VISITANTES DA CARRETA DO EMUSEU DO ESPORTE SOBRE ATIVIDADE FÍSICA E SUAS INFLUÊNCIAS PARA UMA VIDA MAIS SUSTENTÁVEL	JOANA ANGÉLICA VIGNE, BIANCA GAMA PENA, SÍLVIO DE CÁSSIO COSTA TELLES, PATRÍCIA DOS SANTOS VIGÁRIO
CULTURA PARAENSE E LAZER EM FOCO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO PARÁ	DAVI JOSE DE PAULA SOARES
ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS DE LAZER DO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS - MA	EMILLY KARINE SOARES VIANA, FILIPE FERREIRA RIBEIRO, KAYO GUYLHERME FERREIRA FERREIRA

ISSN: 2175-5930

ESPAÇOS PÚBLICOS DE LAZER NO MUNICÍPIO DE NITERÓI-RJ: A POLÍTICA DE LOTEAMENTO À SERVIÇO DA INICIATIVA PRIVADA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL	KAUE AZEREDO SIGNE, ADRIANA MACHADO PENNA
ESPORTE UNIVERSITÁRIO COMO AGENTE MOBILIZADOR DE EXPERIÊNCIAS DE LAZER	GABRIEL RIBEIRO SARMENTO, ANA CAROLINA CAPELLINI RIGONI, LIANA ABRÃO ROMERA
ESPORTE UNIVERSITÁRIO, ÓCIO VALIOSO E LAZER SÉRIO: O MODELO UNISINOS ESPORTES	TOBIAS GERNHARDT DE SOUZA, ANDRESSA VIEIRA ALLET, AUGUSTO DIAS DOTTO, MATEUS RODRIGUES DOS SANTOS
FORMAÇÃO INICIAL E AVENTURA NO ESPÍRITO SANTO	LARA JÚLIA RODRIGUES MARCELOS, ANA CAROLINA CAPELLINI RIGONI, PAULA CRISTINA DA COSTA SILVA
GÊNERO E LAZER: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA CIDADE MINEIRA	FERNANDA SANTOS DE ABREU, ELISÂNGELA CHAVES, DOIARA SILVA DOS SANTOS
GESTÃO ESPORTIVA NO CIRCUITO DE FUTSAL AMADOR EM ALVORADA-RS: O FAZER DOS ADMINISTRADORES	GUILHERME DE OLIVEIRA GONÇALVES, MARÍLIA MARTINS BANDEIRA, ISMAEL FLORES GOULART, JANAÍNA FONTES, RAQUEL DA SILVEIRA, MAURO MYSKIW
IDOSAS EM INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A INTERAÇÃO SOCIAL	PEDRO HENRIQUE BEZERRA OLIVEIRA DA SILVA, GUSTAVO LINS DE SOUZA BARBOSA, TREYCE EMERICIANO LOPES DA SILVA, MARCELA NATALIA LIMA DE FIGUEIRÊDO, MARCELO SOARES TAVARES DE MELO
LAZER E AS PRÁTICAS CORPORAIS NO MUNICÍPIO DE MARITUBA/PA: É POSSIVEL COM O PÚBLICO 50+	TAMARA ETTIENY LOPES SILVA, KEMELY DE HISRAELY BITTENCOURT DA SILVA, MARA SÂMYA BARROS CAMPOS
LAZER E COMUNIDADE LGBTQIA+ EM A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NO CAMPO DE ESTUDOS DO LAZER NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	GUSTAVO MANESCHY MONTENEGRO, ALINE AMORIM DO NASCIMENTO
LAZER E PANDEMIA: AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SETE LAGOAS, MINAS GERAIS	FERNANDA SANTOS DE ABREU, ELISÂNGELA CHAVES

ISSN: 2175-5930

LAZER E PERIFERIA: DESAPROPRIAÇÕES DOS ESPAÇOS DE LAZER DA JUVENTUDE.	NICOLE ANNE DA SILVA ANDRADE, CÁSSIA DAMIANI
MAPEAMENTO DOS MUSEUS DE BRINQUEDOS NO BRASIL: HISTÓRICO,FUNCIONAMENTO, ACERVO E AÇÕES EDUCATIVAS.	AMANDA STEFANNY DE LIMA OLIVEIRA, MIKAELL BARBOSA DE LIMA, ELIZARA CAROLINA MARIN
MONITORIA EM LAZER: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	VICTOR FERREIRA DO NASCIMENTO, KÉSIA DA SILVA XAVIER, PRISCILLA PINTO COSTA DA SILVA
MUSEU DO BRINQUEDO: OFICINA DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS (OBBA)	THALYTA FERNANDA DE FIGUEREDO SANTANA, ELIZARA CAROLINA MARIN, JOÃO VICTOR PEREIRA DA SILVA, AMANDA STEFANNY DE LIMA OLIVEIRA, MIKAELL BARBOZA DE LIMA, PIERRE NORMANDO GOMES-DA-SILVA
PATOREBAS: UMA PROPOSTA DE ESPORTE, DIVERSÃO E SUBVERSÃO	ANTONIO CHADUD JORGE, ALYSSON CARLOS RIBEIRO GOMES, PAULA DOS SANTOS SILVA, TATIANE MEIRE MARTINS, GISLANE FERREIRA DE MELO
PERCEPÇÕES DE DISCENTES DO IFRJ PINHEIRAL SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO “IFRJ EM AÇÃO”	MARIA LUÍSA DA SILVA RIBEIRO, ANA LARA QUINTANILHA REBELLO VITIPÓ, GABRIELA CONCEIÇÃO DE SOUZA
POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: LAZER E O DIREITO AO BRINCAR	LUIZA VERAS NUNES, PEDRO HENRIQUE PIMENTEL DE AMORIM NASCIMENTO, ALAN QUEIROZ DA COSTA, BRUNO MODESTO SILVESTRE
PRÁTICAS CORPORAIS NA NATUREZA: EXPLORANDO AS VIAS DA ESCALADA INDOOR	VICTOR FERREIRA DO NASCIMENTO, KESIA DA SILVA XAVIER, LAURA VIANA FERNANDES, THIAGO ROCHA BEZERRA, FABIO BATISTA DA FONSECA, PRISCILLA PINTO COSTA DA SILVA
PROJETO SÁBADOS DE ESPORTE E LAZER: PERFIL DOS SEUS PROFISSIONAIS	PAULA CRISTINA DA COSTA SILVA, ANNA JÚLIA MORAES LOVATI
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM LAZER E RECREAÇÃO EM UM HOTEL DE FLORIANÓPOLIS, SUL DO BRASIL	AMANDA CORDEIRO DA SILVA, SAMARA ESCOBAR MARTINS, ALCYANE MARINHO
TRILHA COM ARTE: UM DESPERTAR PARA A SENSIBILIDADE DO OLHAR NO COTIDIANO	CRISTIANE KER DE MELO, GABRIELLE LIMA VENÂNCIO, LIANE CAROLINE PERRONI, PAULO DO CANTO CAPELA, RAONE AUGUSTO PEREIRA RIBEIRO

ISSN: 2175-5930

UBUNTU, CAPOEIRA E ABORDAGEM DECOLONIAL: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS	SAMARA ESCOBAR MARTINS, ALCYANE MARINHO

A APLICAÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DO ATLETISMO PARA CRIANÇAS DE 8 A 11 ANOS DO INSTITUTO POVO DO MAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE APPLICATION OF A BOARD GAME AS A METHODOLOGY FOR TEACHING ATHLETICS FOR CHILDREN 8 TO 11 YEARS OLD AT POVO DO MAR INSTITUTE: AN EXPERIENCE REPORT

LA APLICACIÓN DE UN JUEGO DE MESA COMO METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL ATLETISMO A NIÑOS DE 8 A 11 AÑOS EN EL INSTITUTO POVO DO MAR: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Matheus Reinaldo Roque da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Diego Cardoso Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Eduardo Vinícius Mota e Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

Esta proposta foi desenvolvida no Instituto Povo do Mar, localizado em uma praça do bairro “Praia do Futuro”, na cidade de Fortaleza-CE, que tem por objetivo atender crianças e jovens entre 7 a 14 anos das comunidades ao redor, trabalhando a construção de valores e formação cidadã por meio do esporte, da arte e da educação.

Dentre as atividades previstas no projeto, estava o ensino das diferentes modalidades esportivas em uma perspectiva ampla que visasse o desenvolvimento global dos participantes. Para que além do aspecto motor, fossem mobilizados a parte cognitiva e social, optou-se no caso do ensino do Atletismo, pelo uso do jogo de tabuleiro. Esta é uma ferramenta tecnológica educacional, que faz parte da cultura, sendo uma forma de abordagem lúdica, direcionada para o ensino de diversos conteúdos e que podem estimular as habilidades sociais, motoras e cognitivas dos alunos (CARVALHO, 2013).

A utilização dos jogos para essa proposta dentro da educação física, além de ser uma alternativa ao ensino, também representa uma forma dos alunos conhecerem determinados conteúdos através de novas experiências.

ISSN: 2175-5930

METODOLOGIA

Para a produção do jogo de tabuleiro foram utilizados materiais como: cartolinas, imagens impressas, tesoura e cola. Sua confecção foi feita pelos próprios autores, objetivando, o ensino do atletismo e proporcionando novas experimentações das modalidades de maneira lúdica.

A aplicação do jogo de tabuleiro foi realizada no período de atividades destinadas ao esporte e contou com participação de 10 crianças na faixa etária de 8 a 11 anos.

O jogo aborda teoria e prática sobre o atletismo, permitindo uma quantidade máxima de 10 (dez) jogadores. O jogo é dividido em rodadas, nas quais cada jogador deve lançar o dado e sua peça deve percorrer as casas do tabuleiro conforme a quantidade indicada em sua face superior. Cada casa possui perguntas ou desafios motores referentes ao atletismo, proporcionando ao jogador (aluno) uma vivência tanto teórica quanto prática de determinadas provas do atletismo (lançamento do dardo, corrida rasa, corrida com obstáculos, salto em distância e salto em altura) em um ambiente adaptado.

Os desafios foram organizados em diferentes ambientes: quadra, campo de areia e área de convivência. Para organização dos espaços, foram utilizados os seguintes materiais:

Corrida rasa: cones. Atividade realizada em quadra.

Corrida com obstáculos: cadeiras, cordas e bambolês. Atividade realizada em quadra.

Lançamento do dardo: Folhas de papel no formato de canudos para montagem do dardo. Atividade realizada no campo de areia.

Salto em distância: Cones e cordas para fazer as marcações. Atividade realizada no campo de areia.

Salto em altura: Lona, colchonetes, cones e cordas. Atividade realizada no espaço de convivência ao lado da quadra.

As regras do jogo que foram elaboradas de forma simples para facilitar o entendimento dos alunos, foram explicadas logo no início. Devido o atletismo ter sido o conteúdo trabalhado nas atividades de educação física durante o mês de março, os participantes tinham conhecimento dessas modalidades e durante os desafios foram dados alguns direcionamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a execução do jogo não foram encontradas dificuldades em relação aos espaços, pois estes foram previamente planejados, organizados e mantidos.

As crianças participaram ativamente do jogo durante todo percurso e não se recusaram a participar dos momentos de prática das modalidades, pois a aplicação do jogo, além de ser uma proposta de atividade lúdica, é um momento de resgate e aprofundamento do conteúdo trabalhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as crianças que participaram do jogo, demonstraram interesse nas dinâmicas e quiseram participar dos desafios aos quais foram contemplados, pois se tratava de uma metodologia de atividade diferentes das que constantemente experimentaram, a dinâmica do jogo estimulava a participação.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Jacqueline. **Tecnologia educacional para o ensino do atletismo: o jogo de mesa como um recurso didático-pedagógico**. 2013. Tecnologia educacional para o ensino do atletismo: o jogo de mesa como um recurso didático-pedagógico Acesso em: 21 de Abril de 2023.

ISSN: 2175-5930

A ARENA GAMER COMO ESPAÇO DE LAZER[1]

ARENA GAMER AS LEISURE SPACE

EL ARENA GAMER COMO ESPACIO DE OCIO

João Victor Pereira da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Elizara Carolina Marin
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

INTRODUÇÃO

As arenas, outrora utilizadas para batalhas nos anfiteatros romanos, ganham uma nova perspectiva por meio das arenas gamer, destinada aos aficionados por jogos eletrônicos.

O contato inicial do público com os games eletrônicos ocorreu nos anos de 1970 pelas casas de fliperamas. Seguindo nos anos de 1990, pelas *LAN Party, festas em rede,* ou seja, eventos entre usuários e amigos, que se juntavam e conectavam seus computadores em uma mesma sala para jogar em equipes ou competir entre si (NOVAK, 2010).

Com a expansão dos consoles, os computadores domésticos e da internet, outros cenários para os jogos eletrônicos abriram-se nos últimos anos. Um deles são as competições oficiais, envolvendo altas cifras, profissionalização de jogadores e legião de espectadores (FERREIRA; MORAIS; JÚNIOR, 2021). Outro, articulado a este, são os grandiosos equipamentos criados para realizar as disputas de campeonatos de jogos eletrônicos e para receber grandes somas de público, as arenas gamer. No Brasil, elas estão presentes em todas as regiões do país e tem se apresentado, como assinala Souza (2022), também como locais de lazer e criação de redes de sociabilidade.

Na especificidade da capital do estado da Paraíba, João Pessoa, em 2021 foi inaugurada a arena gamer *Jogue Fácil*, com um investimento de 1.5 milhão de reais, e que contempla diferentes ambientes, computadores e consoles de última geração e diversos jogos.

OBJETIVOS

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Levando em consideração o exposto, esta pesquisa busca compreender como se configura a arena gamer *Jogue Fácil* na cidade de João Pessoa/PB enquanto espaço de lazer.

Em âmbito específico, objetiva identificar os espaços e os equipamentos que constituem a arena, os motivos de sua criação; e verificar o perfil cultural dos frequentadores.

METODOLOGIA

A pesquisa classifica-se, à luz de Sampieri, Collado e Lucio (2013), como descritiva-exploratória, por ser desenvolvida em temática ainda pouco explorada pela ciência. Para coleta de dados, utilizará de observação e de entrevistas semiestruturada, seguindo os preceitos de Minayo (2015). Para fins de análise dos dados, utilizaremos, com base em Franco (2005), de análise de conteúdo.

DISCUSSÃO

A expansão das tecnologias digitais, da internet e de novos jogos eletrônicos potencializaram o caráter mercantil e a espetacularização dos jogos, segundo Aragão (2016). O cenário dos games no contexto internacional encerrou em 2022, de acordo com a Wijman (2022), com um faturamento de 184.4 bilhões de dólares, sendo 3.2 bilhões de jogadores responsáveis pela receita da indústria e metade corresponde ao segmento *mobile*. Antes da pandemia, em 2016, os jogos eletrônicos tornaram-se o maior mercado de entretenimento no mundo, arrecadando 91 bilhões de dólares, ultrapassando o cinema e a música, que tiveram como receita 38,5 e 15 bilhões de dólares, respectivamente (BARROSO, 2020).

Segundo a Pesquisa Game Brasil (2022), três a cada quatro brasileiros jogam em alguma plataforma. O Brasil é um dos países que mais gastam com os games. No ano de 2021, 92,4 milhões de usuários geraram uma receita de aproximadamente 2,5 bilhões de dólares, aproximadamente 13 bilhões de reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das observações realizadas até o momento na arena gamer *Jogue Fácil*, identificamos 7 ambientes distintos, sendo 2 praças alimentação, loja Geek, Arena Underground (espaço de shows), cabines, salão e piso superior. No ambiente central, localiza-se os principais equipamentos gamers e representa a maior parte da arena gamer. Há um número

ISSN: 2175-5930

expressivo de computadores, televisores e Playstations de última geração. Configura-se um espaço convidativo que oportuniza a fruição de diferentes experiências, o que é evidenciado pela constante presença de gamers, tanto em dias de semana quanto em finais de semana que se reúnem em grupos de amigos.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, G. **METAGAMER:** Um site de cobertura de esportes eletrônicos. 2016. 43f. Trabalho de conclusão de curso – Curso de Jornalismo, Departamento de Jornalismo, UnB, Brasília, 2017.

BARROSO, G. **O mercado bilionário dos E-sports: mais do que apenas jogos, negócio**. UFRJ Consulting Club, 2021. Disponível em: <https://www.consultingclub.com.br/post/o-mercado-bilionario-dos-e-sports-mais-do-que-apenas-jogos-negocios>. Acesso em: 19 de Abril de 2023.

FERREIRA, J. B.; MORAES, L. C. L.; MARCHI JÚNIOR, W. Do Lazer à Performance: Uma Revisão Sócio-histórica sobre o Desenvolvimento dos Jogos Eletrônicos. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 603–623, 2021. DOI: 10.35699/2447-6218.2021.34942. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/34942>. Acesso em: 6 jun. 2021

FRANCO, M. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

Jogos Eletrônicos movimentam R$ 13 bilhões por ano no Brasil. Yahoo finanças, 2022. Disponível em: < https://br.financas.yahoo.com/noticias/jogos-eletronicos-movimentam-r-13-bilhoes-por-ano-no-brasil-120249963.html#:~:text=Brasil%20é%20um%20dos%20países,três%20grandes%20aquisições%20já%20acontecendo.>. Acesso em: 15 de Junho de 2023.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOVAK, Jeannie. **Desenvolvimento de Games.** 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos; LUCIO, María. **Metodologia de Pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUSA, P. Conceito de Arena. **Conceito.de**, 2022. Disponível em: <https://conceito.de/arena>. Acesso em: 12 de Abril de 2023.

SPINASSÉ, A. **Por que novos estádios continuam a ser estádios e não "arenas"**. Esportividade, 2013. Disponível em: <https://esportividade.com.br/por-que-novos-estadios-continuam-a-ser-estadios-e-nao-sao-arenas/>. Acesso em: 12 de Abril de 2023.

WIJMAN, T. **The Games Market in 2022: The Year in Numbers**. Newzoo, 2022. Disponível em: <https://newzoo.com/resources/blog/the-games-market-in-2022-the-year-in-numbers>. Acesso em: 19 de Abril de 2023.

A MANIFESTAÇÃO DO LAZER E DA LUDICIDADE NA INICIAÇÃO ESPORTIVA: ANÁLISE EM UM CLUBE SOCIOESPORTIVO MINEIRO

LEISURE AND LUDIC MANIFESTATION IN SPORTS INITIATION: ANALYSIS OF A SOCIAL-SPORTIVE CLUB IN MINEIRO

LA MANIFESTACIÓN DEL OCIO Y EL LÚDICO EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA: ANÁLISIS EN UN CLUB SOCIODEPORTIVO DE MINEIRO

Sarah Marque Pereira,
Universidade do Estado de Minas Gerais - (UEMG)
Isabella Carolina Silva Pereira,
Universidade Federal de Minas Gerais - (UFMG)
Diego de Deus Moura
Universidade Federal de Minas Gerais - (UFMG)
Mauro Lúcio Maciel Júnior,
Universidade do Estado de Minas Gerais - (UEMG)
Cacilda Mendes dos Santos Amaral
Universidade do Estado de Minas Gerais - (UEMG)

INTRODUÇÃO

O lazer pode ser compreendido como uma necessidade humana e como dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social (GOMES, 2011). A partir disso, o lazer constitui-se na articulação de três elementos fundamentais: a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espaço social (GOMES, 2014).

A iniciação esportiva, por sua vez, é pautada em um aprendizado esportivo geral, para depois ser direcionado para uma prática específica. A ludicidade na prática esportiva infantil pode, por vezes, ser deixada de lado para dar ênfase às competições e ao vencer, causando desmotivação em algumas crianças e até mesmo o abandono da prática esportiva. Assim, o objetivo desse estudo foi identificar se as manifestações de ludicidade e lazer são utilizadas como ferramentas de aprendizagem na iniciação esportiva.

METODOLOGIA

ISSN: 2175-5930

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Foi realizado estudo de campo por meio de Observação não-participante.

As atividades de iniciação esportiva observadas aconteceram em um clube social esportivo na cidade de Divinópolis - Minas Gerais e envolveram as modalidades: futsal (3 turmas – 6 a 7 anos; 7 a 8 anos; 9 a 10 anos), futebol *Society* (2 turmas – 7 a 8 anos; 9 a 10 anos) e vôlei infantil (1 turma – 6 a 11 anos). Todas as turmas eram separadas de acordo com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

As coletas foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2022 por meio de ficha de observação elaborada pelos pesquisadores. Foram analisados os seguintes critérios: a) Responsável pela aula; b) Presença da ludicidade e lazer; c) Presença do caráter competitivo; d) Adesão das crianças às atividades; e) Relação professor/aluno; f) Existência de plano de aula; g) Realização de atividade avaliativa. A presença da ludicidade e lazer nas aulas foi analisada a partir da observação de atividades criativas, imaginativas, que usavam elementos de fantasia e estórias, uso de brincadeiras e jogos e recreação.

RESULTADOS

Quanto à reponsabilidade pela aula, foi possível identificar que 2 turmas eram dirigidas por profissional formado em Educação Física, juntamente com estagiário; 4 turmas eram dirigidas por profissional de Educação Física e; 1 turma era dirigida apenas por estagiário. Quando observada a presença da manifestação lúdica e de lazer durante as aulas, foi identificada em apenas 50% das turmas, sendo que essas manifestações aconteceram especialmente nas atividades de alongamentos e aquecimento em formas brincadeiras.

Já quanto à presença do elemento competição, foi observado que as turmas de aprendizagem tinham como intuito desenvolver e aprimorar as capacidades motoras das crianças, apresentando poucos desses elementos. Já nas turmas de desenvolvimento, o objetivo era aprimorar os fundamentos técnicos e táticos dos alunos com direcionamento específico nas competições, acontecendo constantemente durante as aulas.

Ao se referir à adesão das crianças nas atividades propostas e se havia uma boa relação entre alunos e professores, foi analisado que na maioria das turmas observadas existia uma adesão positiva às atividades ministradas. Entretanto, uma turma apresentou indisciplina e desrespeito com os direcionamentos do professor.

Quanto à existência de plano de aula estruturado e atividade avaliativa, tais elementos não foram identificados em nenhuma das turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de manifestações lúdicas e de lazer durante a iniciação esportiva pode gerar especialização precoce, pois as crianças não têm a oportunidade de transitar entre um esporte e outro antes de escolherem um definitivo. A inexistência dessas representações pode acarretar também na desmotivação das crianças durante as aulas, impactando na frequência, no comportamento e na interação professor-aluno.

A ausência de planejamento e sistematização de ações pelo professor de Educação Física interfere diretamente no processo de ensino aprendizagem das crianças, uma vez que as aulas podem ficar repetitivas e sem finalidades. Sendo assim, esse trabalho tem potencial de contribuir para ampliação dos olhares dos profissionais de educação física acerca das metodologias adotadas na iniciação esportiva.

Referências

GOMES, Christianne Luce. Estudos Do Lazer E Geopolítica Do Conhecimento. **Licere - Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, V. 14, N. 3, P. 1-25, 20 Set. 2011.

___. Lazer: Necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1-20, abr. 2014.

A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS DE LAZER

HE PERCEPTION OF ACADEMICS OF THE PHYSICAL EDUCATION COURSE IN THE ORGANIZATION OF LEISURE EVENTS

A PERCEPCIÓN DE LOS ACADÉMICOS DEL CURSO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ORGANIZACIÓN DE EVENTOS DE OCIO

Lavígnia das Graças Marinho
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Neriã de Jesus Fernandes Dias
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Millena de Mikely Pereira Brito
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Elenice de Jesus Dias Privado
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Elaynne Silva de Oliveira
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

O lazer é assunto debatido em diferentes segmentos da sociedade, está presente nas universidades, na política e no cotidiano do senso comum. O lazer pode ser definido como a cultura vivenciada pelas pessoas em seu tempo livre, com ações diversificadas, cujo simples objetivo é a recompensa prazerosa de uma experiência nova ou pouco realizada e a satisfação causada por essa experiência. Pensar o lazer implica em pensar sua origem, suas relações e de que forma é dimensionado nas sociedades (MARCELLINO, 2002).

Dada a sua importância, a formação de profissionais para atuação na área do lazer vem ganhando cada vez mais espaço no Brasil, está presente em cursos de graduação e já faz parte de muitos cursos de extensão e especialização. No contexto das disciplinas dos cursos de Educação Física trata-se de uma temática que por vezes está sendo discutida pela primeira vez no currículo pelo discente, o que recai sobre a necessidade de abordar a importância que tem a área para a atuação docente, seja em espaços formais e não formais de ensino.

Pensando no fortalecimento curricular da comunidade acadêmica e na promoção do lazer à população, o curso de Educação Física da UFMA, Campus Pinheiro- MA, realizou o

ISSN: 2175-5930

evento em alusão ao dia Mundial do Lazer, com a intenção de envolver os discentes na organização e experimentação de ações práticas desportivas, recreativas e culturais. O evento ocorreu no dia 16 de abril de 2023 na cidade de Pinheiro, foi organizado durante quatro semanas, envolveu a busca de apoio e patrocínio, divulgação, logística, programação e execução de oficinas gratuitas para população geral.

OBJETIVO

Analisar a percepção dos discentes do curso de Educação Física, frente a organização do evento Dia Mundial do Lazer para o processo de formação inicial.

METODOLOGIA

A pesquisa descritiva busca compreender a realidade estudada, suas características e seus problemas para descrever com exatidão os fatos e fenômenos (TRIVIÑOS, 1987). Para tanto foram usados dados primários coletados por meio de um formulário eletrônico, hospedado na plataforma *"google forms"* com 10 questões a respeito da percepção discente sobre a organização e execução do evento em alusão ao "Dia Mundial do Lazer" na cidade de Pinheiro, Maranhão.

RESULTADOS

Foram analisadas as opiniões de 41 acadêmicos matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física, sendo 11 (26,8 %) no 9° período, 11 (26,8 %) no 5° período, 9 (22%) no 3° período, 5 (12,2%) pertenciam ao 7° período e 5 (12,2%) eram alunos irregulares do curso.

Quando perguntados sobre a qualidade do evento, escala que poderia variar de 0 a 10, sendo 0 uma avaliação ruim e 10 a maior nota, 35 discentes (85,4%) consideraram o evento nota 9 e 10. Sobre os desafios enfrentados para realização do evento, 39% disseram ter tido dificuldades na logística para organização e deslocamento de materiais, 24,4% problemas na busca por patrocinadores e apoiadores, 19,5% o local para a efetivação do evento, 12,2% o trabalho no clima quente, enquanto 4,9% tinham dificuldade para trabalhar em equipe. Quanto aos pontos positivos, os mais descritos envolviam a integralização entre os participantes, a variedade e qualidade das atividades além da aceitação da comunidade. Sobre os pontos negativos, foram apontados os fatores: local (distância entre os dois pontos ou pouco espaço

para a realização de algumas atividades), clima (32º) e pouco tempo de organização (4 semanas).

No ponto principal da pesquisa que envolvia a contribuição de eventos dessa natureza para a formação profissional, se destacaram as respostas que relataram a contribuição significativa para a aquisição de conhecimentos referente a diversidade da cultura (representada pelo Tambor de Crioula) e do resgate de brincadeiras, jogos e lutas (como Amarelinha, Tacobol e Queimada) e destacaram que a organização de eventos é favorável a formação do profissional de educação física, uma vez que oportuniza o enfrentamento de situações diversificadas, promovendo o enfrentamento delas por deles. Cabe ressaltar que conforme as respostas obtidas, apenas 7 dos 41 alunos já tinham experiência com a realização de eventos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a participação discente na organização de eventos de esporte e lazer, proporciona uma aprendizagem ampla para o profissional que está em formação, além de aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso, o discente se aprofunda sobre o lazer, e compreende campos e possibilidades para a atuação profissional.

REFERÊNCIAS

MARCELLINO, N. C. Lazer e educação. 9 ed. Campinas, Papirus, 2002.

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

A PERCEPÇÃO DOS VISITANTES DA CARRETA DO EMUSEU DO ESPORTE SOBRE ATIVIDADE FÍSICA E SUAS INFLUÊNCIAS PARA UMA VIDA MAIS SUSTENTÁVEL

THE PERCEPTION OF VISITORS TO THE EMUSEU DO SPORT TRUCK ABOUT PHYSICAL ACTIVITY AND ITS INFLUENCES FOR A MORE SUSTAINABLE LIFE

LA PERCEPCIÓN DE LOS VISITANTES DEL CAMIÓN EMUSEU DO SPORTE SOBRE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y SUS INFLUENCIAS PARA UNA VIDA MÁS SOSTENIBLE.

Joana Angélica Vigne,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); eMuseu do Esporte
Bianca Gama Pena,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); eMuseu do Esporte
Sílvio de Cássio Costa Telles
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Patrícia dos Santos Vigário
Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM)

INTRODUÇÃO

A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) apresenta 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) interconectados pela busca de uma vida mais justa e sustentável até 2030. Os ODS 3 (saúde e bem-estar) e 4 (educação de qualidade) possuem elementos presentes nos esportes e atividades físicas, que se conectam por meio da educação para uma melhor saúde e qualidade de vida.

A carreta do eMuseu do Esporte - museu digital, interativo, móvel – foi idealizada com o intuito de levar para a sociedade conhecimento, lazer e cultura sobre a memória do esporte e as diversas modalidades esportivas e estimular suas práticas por meio de experiências virtuais de forma acessível para todos.

OBJETIVO

Investigar a percepção dos visitantes após a experiência na carreta do eMuseu do Esporte e suas influências para uma vida mais sustentável.

MÉTODOS

ISSN: 2175-5930

De característica transversal, com análise dos dados da pesquisa de satisfação realizada na carreta do eMuseu do Esporte, em nove municípios, em nove municípios dos estados do Espírito Santo e Minas Gerais. A carreta do eMuseu do Esporte é dividida em áreas interna e externa, com oferta de atividades lúdicas e educativas gratuitas aos visitantes como: simuladores utilizando tecnologia 3D, holografias, vídeos em sala 360°, oficina de construção de implementos esportivos a partir de materiais recicláveis e prática de esportes. Todas as atividades possuem acessibilidade para pessoas com deficiência. Ao final da visitação, os usuários foram convidados a responder uma pesquisa de satisfação em forma de questionário sobre as vivências no museu.

RESULTADOS

A amostra foi composta por 878 indivíduos com média de idade de 25,1 ± 16,1 anos. Um total de 52% (n= 454) eram mulheres e 1% (n=10) tinham deficiência. A maior parte dos entrevistados (67%; n=582) declarou praticar atividade física semanalmente. 80% (n=700) responderam que se sentiam motivados a praticar esportes e atividades físicas a partir das vivências no eMuseu. 71% (n=559) já sabiam que é possível produzir material para praticar esportes como (bola, raquete, rede) utilizando materiais recicláveis, 92% (n= 716) ensinariam a outras pessoas como construir os materiais para praticar esportes aprendidos na oficina de sustentabilidade e 95% (n=745) sabiam que o reaproveitamento de materiais auxilia na preservação do meio ambiente. Sobre experiência com esportes com tecnologia 3D, 74% (n=646) não haviam experimentado. No interior do museu, as atividades interativas preferidas foram caiaque (37%; n=333), FIFA (29%; n=255) e arco e flecha (14%; n=130), enquanto na área externa foram a prática de vôlei sentado 28% (n=247), tênis de mesa 27% (n=240) e basquete 23% (n=201).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivências na carreta do eMuseu do Esporte foram exitosas uma vez que motivaram a prática de esportes e atividades físicas pelos usuários, além de despertarem interesse para o desenvolvimento sustentável por meio dos esportes de uma forma lúdica e educativa. Os visitantes do eMuseu entendem a importância de ser ativo fisicamente, buscando e experimentando novas informações e vivências que estimulam as aprendizagens e trocas de

conhecimentos, possibilitando que novas influências e concepções surjam no âmbito do esporte, da educação e da preservação do meio ambiente. Conectando e integrando hábitos de vida de forma mais sustentável.

REFERÊNCIAS

Nações Unidas Brasil. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil** [Internet]. [cited 2022 Nov 3]. Available from: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs

Nações Unidas Brasil. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 3- Saúde e Bem-Estar** [Internet]. [cited 2022 Oct 31]. Available from: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/3

Nações Unidas Brasil. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 - Educação de qualidade** [Internet]. [cited 2022 Oct 31]. Available from: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4

PENA, B.G; COSTA L. **Carreta Itinerante do eMuseu do Esporte** [Internet]. Rio de Janeiro; 2022. 37 p. Available from: file:///C:/Users/55219/Downloads/Book_Carreta final (2).pdf

CULTURA PARAENSE E LAZER EM FOCO: PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO PARÁ[1]

PARAENSE CULTURE AND LEISURE IN FOCUS: AN INTERVENTION FOR HIGH SCHOOL STUDENTS FROM A PUBLIC SCHOOL IN THE INTERIOR OF PARÁ

CULTURA PARAENSE Y OCIO EN FOCO: PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE ENSEÑANZA MEDIA DE UNA ESCUELA PÚBLICA DEL INTERIOR DE PARÁ

Davi José de Paula Soares,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta dos estudos e experiências realizadas na disciplina Estudos do Lazer do curso superior de Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) por meio do Programa Forma Pará. Para a segunda avaliação, fora proposto aos discentes a elaboração de um projeto de intervenção, seguido de sua execução, que se relacionasse com o lazer, destinado a turmas do Ensino Médio as quais se encontravam dentro da escola estadual que abriga o polo do curso.

Antes mesmo de decidirmos em grupo a temática de nossa intervenção, concordamos com a importância de elaborar algo que elevasse a participação ativa e engajada dos alunos durante o tempo em que estaríamos juntos, nos distanciando relativamente da ideia de palestra ou discurso. Envolvidos neste pensamento, nos iluminou a ideia de discutir a cultura regional do estado do Pará e suas potencialidades de e para o lazer, juntamente com as questões que assolam a lazerania (MASCARENHAS, 2004) da classe trabalhadora.

OBJETIVOS

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

O estudo tem como objetivo registrar a execução de uma atividade acadêmica realizada por alunos na graduação que elaboraram um projeto de intervenção para alunos do Ensino Médio.

METODOLOGIA

O presente relato de experiência trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa. Utilizamos as discussões em sala de aula e estudos de autores como Mascarenhas (2004), Taffarel (2012) e Marx (2003) para conceituarmos o lazer no projeto. Para a discussão, criamos os Momentos de Cultura Coletiva (MCC) e a divisão de grupos, com o objetivo de garantir espaços que possibilitariam a expressão dos múltiplos conhecimentos de forma material.

A execução do projeto aconteceu às 10 horas da manhã do dia 03 de março de 2023, e seguiu o seguinte percurso: Momento inicial; Divisão de grupos; 1º Momento de Cultura Coletiva; 2º Momento de Cultura Coletiva; Encerramento.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

No dia do evento, nossa equipe, identificada como "Artes Visuais: Um mergulho na Pororoca", se encaminhou para o auditório da escola para a tarefa de composição do cenário. Cada integrante trouxe uma quantidade de elementos comuns à cultura paraense, juntamente com trajes que dos clubes esportivos tradicionais da região. Descreveremos aqui os fatos ocorridos nas duas turmas, em paralelo, as identificando como Turma A e Turma B.

Em ambas as turmas ocorrera um atraso considerável quanto à entrada dos alunos, fazendo com que a programação ficasse à mercê da flexibilização, visto que não podíamos ir contra a fluidez da rotina escolar.

No momento inicial, nos apresentamos e iniciamos com a pergunta: Sobre qual tema vocês acham que abordaremos? Ambas as turmas chegaram a respostas satisfatórias, que demonstravam efeitos positivos perante o cenário produzido. Logo após, dividimos o público em grupos e entregamos uma cartolina e uma caneta, para que pudessem produzir livremente durante o encontro.

Prosseguimos com dois MCC: no primeiro Momento, possibilitamos a discussão acerca das expressões típicas da cultura paraense e a culinária da região, relacionando essa cultura com

as possibilidades de lazer; e no segundo, uma conversa sobre outros elementos culturais diversos e lazer após a transmissão do filme "A onda: festa na pororoca" (TAVERNARD, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da experiência, nos sentimos satisfeitos com a intervenção. Identificamos uma deficiência quanto ao acesso dos educandos à elementos da cultura paraense que precisam de estudos mais aprofundados para a devida verificação de suas causas. Contudo, afirmamos que esta cultura é rica, diversificada e relevante, perdura e se retroalimenta através das gerações que possuem o privilégio de participar desta realidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. V. F.; NETO, G. P. P.; CASTRO, I. P.; FRANÇA, N. F. A história do futebol paraense, Paysandu e Remo: primeiras aproximações. **Revista Talares**, p. 43, 2016.

MARX, K. Trabalho estranhado (extrato). **Ideias**: revista do IFCH, Campinas, SP, Ano 9, n.10, p.455-472, 2003.

MASCARENHAS, F. "Lazerania" também é conquista: tendências e desafios na era do mercado. **Movimento**, v. 10, n. 2, p. 73-90, 2004.

TAFFAREL, C. Z. Ocio y proyecto histórico. **Revista Educación física y deporte**, n. 31-2, 1081-1094, 2012.

TAVERNARD, C. A onda: festa na pororoca. **YouTube**, 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iDW_X7xsjhY&t=594s. Acesso em: 08 abr. 2023.

ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS DE LAZER DO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS - MA

SPACES AND LEISURE EQUIPMENT AT TH HISTORICAL CENTER OF SÃO LUÍS - MA

ESPACIOS Y EQUIPAMENTOS DE OCIO EN EL CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS - MA

Emilly Karine Soares Viana,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Filipe Ferreira Ribeiro,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Kayo Guylherme Ferreira Ferreira,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

Observando que o lazer vem ganhando cada vez mais notoriedade na temática social, percebemos que é importante para a população ter um conhecimento sobre os espaços e equipamentos de lazer, e também saber como eles se apresentam. No Brasil o lazer está presente na Constituição Federal no Art. 6° como um direito social (BRASIL,1988, p.07): “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, [...]”

Corroborando com a ideia de que o lazer é uma necessidade básica da população Lima, Oliveira e Maia (2007) destacam que o lazer no meio urbano equipado e conservado, tem uma grande importância para gerar uma base para o convívio social o que vai garantir uma vida melhor para todos.

O presente trabalho é oriundo de um mapeamento realizado como atividade avaliativa na disciplina Introdução aos Estudos do Lazer do curso superior de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão, tendo como local de escolha para a realização da atividade o Centro Histórico da cidade de São Luis-Ma.

Assim o nosso objetivo com esse trabalho é mostrar o que o Centro Histórico de São Luis-Ma oferece como opção de lazer para os moradores e também para o turista que vem para a cidade, destacando o que cada um desses espaços e equipamentos tem para oferecer.

METODOLOGIA

ISSN: 2175-5930

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Onde foi feito um levantamento dos espaços e equipamentos de lazer, tendo em vista que estão diretamente vinculados, construídos com a finalidade de abrigar atividades e programas de lazer. Mapeamos os diferentes espaços e equipamentos de lazer do Centro Histórico de São Luís listando a: Localização; Dimensão; Quantidade de instalações; Aparelhos Existentes; Modelo de equipamento, População atendida; Interesses e o Conteúdo de Lazer. Para levantar os dados, utilizamos o sistema de observação do espaço, através das ferramentas virtuais Google Maps e Google Earth, como também consultas a sites da prefeitura de São Luís.

DISCUSÕES E RESULTADOS

Contendo 43 espaços de lazer, o Centro Histórico de São Luís (MA), destaca-se pela sua enorme diversidade e por pontos que ressaltam a cultura e a história local. Visando alcançar o público que gosta de arte e história, o Centro Histórico de São Luís possui oito museus específicos para estas áreas. Aos fãs de uma boa apresentação ao ar livre, existem 13 praças públicas, além do Parque do Bom Menino (Local de conservação de inúmeras árvores, e com excelentes pontos para praticar exercícios físicos.

Tendo em vista a visitação, um bom ponto turístico exalta-se o Palácio dos Leões, edifício-sede do governo maranhense, espaço de destaque em meio a população local como um excelente lugar para assistir o pôr do sol e para tirar fotos. Vale ressaltar, que em períodos festivos, a população maranhense sempre pode contar com boas apresentações e shows culturais, nas Praças Maria Aragão e da Mercês. Se diferencia dos demais o Ginásio Costa Rodrigues que por inúmeras vezes ao ano é palco de grandes jogos federados, estudantis e universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Centro Histórico de São Luís possui uma variedade de espaços e equipamentos de lazer. Observa-se uma predominância para o interesse da cultura e história local, pois há uma variedade de museus voltados para esse interesse, é importante ressaltar que seu maior potencial está na quantidade de praças públicas espalhadas por todo o Centro, que atendem a população como um todo e permite diferentes práticas ao ar livre.

ISSN: 2175-5930

No entanto, pelos resultados obtidos aponta-se a necessidade da Prefeitura de São Luís, bem como do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e do Governo do Maranhão, direcionar políticas públicas de lazer para a preservação desses espaços para a presente e futura geração sendo o Centro Histórico de São Luís Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988

GOOGLE. Google Earth website. https://earth.google.com/web/

LIMA, Dália Maria Maia Cavalcanti de; OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria Oliveira; MAIA, Lerson Fernando dos Santos. Políticas públicas de lazer: papel do estado e o cotidiano urbano. (Orgs.). In: **Políticas de lazer e suas múltiplas interfaces no cotidiano urbano.** Natal: CEFET-RN, 2007.

TURISMO são luis. Disponível em: http://turismosaoluis.com.br/pages/map.php. Acesso em 11 de março de 2023.

São Luis, Ma (17 mar.2023). Google Maps. Consultado em: https://www.google.com/maps/place/Centro+Hist%C3%B3rico+de+S%C3%A3o+Lu%C3%ADs/@-2.5294311,-44.3043937,21z.

ESPAÇOS PÚBLICOS DE LAZER NO MUNICÍPIO DE NITERÓI-RJ: A POLÍTICA DE LOTEAMENTO À SERVIÇO DA INICIATIVA PRIVADA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL

PUBLIC LEISURE SPACES IN THE COUNTY OF NITERÓI-RJ: THE ALLOTMENT POLICY AT THE SERVICE OF THE PRIVATE INITIATIVE AND ITS REFLECTIONS ON MUNICIPAL PUBLIC EDUCATION

ESPACIOS PÚBLICOS DE OCIO EN EL MUNICIPIO DE NITERÓI-RJ: LA POLÍTICA DE LOTEAMIENTO AL SERVICIO DE LA INICIATIVA PRIVADA Y SUS REFLEJOS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA MUNICIPAL

Kaue Azeredo Signe
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Adriana Machado Penna
Universidade Federal Fluminense (UFF)

INTRODUÇÃO

O lazer é um fenômeno moderno que resulta das contradições crescentes entre as classes sociais. A partir do século XIX, na Inglaterra, a burguesia criou um ambiente de "culto à vida extenuante" e "reprimiu os esportes e festivais populares durante sua campanha para estabelecer o reino da sobriedade" (LASH, 2023, 194).

No Brasil, o Lazer é alçado à condição de direito tardiamente, materializado na Constituição Federal de 1988. A partir de 1990 o Estado brasileiro assume o receituário neoliberal como prioridade. Naturalizam-se, deste modo, políticas de negação do acesso da classe trabalhadora brasileira à coisa pública (GENTILI, 2009), fortalecendo o individualismo e expandindo a privatização não apenas dos espaços públicos mas da sua função social, ampliando a lógica das Parcerias Público Privadas (PPPs).

Esses fatos não são estranhos, já que "nas condições da idade do monopólio" tais contradições "incorpora[m] o substrato individualista da tradição liberal", sob a qual o destino pessoal passa a ser função e responsabilidade do "indivíduo como tal" (NETO, 2007, p. 35).

O presente texto expõe os primeiros passos de uma pesquisa em curso, iniciada em abril de 2023 com previsão de encerramento em dezembro do mesmo ano, a qual surge de uma visita técnica feita à Secretaria de Esporte e Lazer de Niterói, em novembro de 2022[2]. Toma por objeto o Lazer em tempos de aceleração da mercantilização da vida e da "'goumertização'" da educação (SILVA, 2019).

O materialismo histórico-dialético (MARX, 2008) será adotado como fundamentação teórica apropriada para revelar as determinações do Lazer sob a intensificação da exploração do trabalho em tempos de aprofundamento da acumulação flexível (HARVEY, 2008; ANTUNES, 2020). A pesquisa envolve professores de Educação Física que atuam na rede Municipal de Educação de Niterói, buscando apreender se em sua prática docente o Lazer tem sido um conteúdo privilegiado; se os equipamentos públicos são acessíveis, em particular a praia, possibilitando ou não sua utilização como espaço pedagógico. Os critérios para a escolha das escolas foram a sua localização próxima às praias dos bairros mais elitizados da cidade, entre eles, Icaraí, São Francisco, Charitas e Jurujuba. Adotaremos a metodologia qualitativa de análise, seguindo os seguintes passos:

1- Aplicação de um questionário semiestruturado aos professores de Educação Física das escolas selecionadas;

2- Como culminância da pesquisa, com a colaboração dos professores entrevistados, promover um debate aberto aos demais professores da rede para problematizar a relação entre Educação Física/ Equipamentos Públicos de Lazer como espaço rico para formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual o papel da escola e da Educação Física no contexto de acirramento do projeto neoliberal no século XXI? Esta se caracteriza como problematização central desta pesquisa, posto que o Estado neoliberal esvazia o 'acesso por direito' ao expandir o mercado, buscando as mediações das crises que se sucedem desde 2008. Os espaços públicos de Lazer do município de Niterói/RJ, particularmente as praias de seus bairros mais elitizados, se

[2] Atividade da disciplina de Educação para o Lazer, do IEF da UFF.

ISSN: 2175-5930

transformaram em 'loteamento' concedido ao usufruto de empresas que vendem práticas esportivas 'gourmetizadas', ao gosto do freguês, travestidas de atividades de Lazer.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R**. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0**. In: ANTUNES, Ricardo (org). Uberização, trabalho digital e indústria 4.0. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

GENTILI, P. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 30 dez. 2022.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

LASCH, C. **A cultura do narcisismo: a vida americana em uma era de expectativas decrescentes.** SP: Fósforo, 2023.

MARX, K. Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política. tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p.

NETO, J.P. **Capitalismo monopolista e serviço social.** 6.ed. SP, Cortez, 2007.

SILVA, R.D. **Os riscos da "goumertização" na Educação 4.0.** IHU. Ed 544. 04 nov. 2019. Disponível em: https://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/544. Acesso: 20 abr. 2023.

ESPORTE UNIVERSITÁRIO COMO AGENTE MOBILIZADOR DE EXPERIÊNCIAS DE LAZER[1]

UNIVERSITY SPORT AS AGENT TO MOBILIZE THE LEISURE EXPERIENCE

EL DESPORTE UNIVERSITARIO COMO AGENTE MOVILIZADOR DE LA EXPERIENCIA DE OCIO

Gabriel Ribeiro Sarmento,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Ana Carolina Capellini Rigoni,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Liana Abrão Romera,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

Ao longo de 4 anos atuo como técnico das equipes feminina e masculina de handebol do curso de medicina da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A partir dessa experiência, desenvolvida pela Associação Atléticas Acadêmicas de Medicina - A.A.A.M, chamou minha atenção a constante oscilação entre as dimensões lúdicas e sérias dessas práticas esportivas, as quais foram perceptíveis nas sessões de treinamento, nas competições e nas outras experiências de lazer mobilizadas por essa associação.

Por um lado, as dimensões sérias dessa iniciativa dos estudantes podem ser ilustradas pela sistematização do programa de treinamento e pelo comprometimento dos estudantes em aprender tal modalidade. Por outro, os momentos lúdicos podem estar ligados (ou não) ao esporte, como estar entre amigos, prestigiar os jogos e festejar. Diante desse cenário, surge a seguinte questão: Quais são os significados atribuídos pelos estudantes/atletas às experiências de lazer mobilizadas pelo pertencimento às equipes esportivas universitárias?

Sabemos que a juventude não se trata de um conceito homogêneo, tampouco se limita a uma noção única. Essa categoria social se refere a uma condição construída historicamente que sofre influência dos marcadores econômicos, sociais e culturais. A noção de juventude

[1] O presente trabalho conta com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo - FAPES.

assume um sentido plural, o que indica a existência de várias juventudes (DAYRELL, 2003). É plausível, portanto, que dentro do mesmo grupo, os jovens concebem, de maneiras distintas, o seu envolvimento com o esporte universitário.

Compreendendo que o esporte universitário pode contribuir na mobilização de outras experiências de lazer, o objetivo desta pesquisa é analisar e compreender os significados atribuídos pelos estudantes de medicina da UFES, ao seu pertencimento às equipes esportivas de handebol e, especialmente, às atividades de lazer mobilizadas por esta prática.

DISCUSSÃO METODOLÓGICA

Essa pesquisa, de cunho etnográfico, foi dividida em três etapas, sendo elas: levantamento bibliográfico, pesquisa de campo e análise dos dados. A primeira teve a finalidade de promover maior familiaridade com o objeto de estudo, configurando-se como uma importante etapa para sensibilizar os sentidos do pesquisador sobre o objeto analisado (OLIVEIRA, 1996).

A segunda etapa, a etnografia em si, já foi realizada, inspirada principalmente em Geertz (2008) e Magnani (2002). A imersão empírica se deu no ambiente de treinamento das equipes de handebol da A.A.A.M e em várias outras experiências de lazer que estavam relacionadas com essa prática esportiva e com o grupo de atletas em questão. O trabalho de campo foi realizado entre os meses de abril a outubro de 2022, totalizando 6 meses de imersão e 229 páginas de diário de campo.

Por fim, a terceira etapa dessa pesquisa, que está sendo iniciada agora, consiste no processo de análise e categorização das evidências coletadas e registradas no diário de campo. Nessa perspectiva, os registros serão revisitados com o intuito de identificar e organizar possíveis categorias capazes de indicar caminhos para conhecer os significados que os estudantes podem atribuir a essas experiências de lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, me proponho a analisar a relação entre lazer e esportes entre estudantes universitários, buscando compreender os significados que eles atribuem ao pertencimento a equipes esportivas e a outras atividades de lazer relacionadas. Por meio deste estudo, pretendo questionar os limites e possibilidades das práticas esportivas universitárias como experiências

de lazer, além de fornecer dados úteis para profissionais e pesquisadores que vivenciam contexto semelhantes. Desse modo, a presente pesquisa encontra-se em andamento, consequentemente, não possui resultados conclusivos.

REFERENCIAL

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, RJ, Set/Out/Dez 2003. 40 - 52. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf>.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas de uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciência Sociais**, São Paulo, v. 49, p. 11 - 30, Junho de 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KKxt4zRfvVWbkbgsfQD7ytJ/?lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2022.

OLIVEIRA, R. C. D. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13 - 37, 1996. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41616179>. Acesso em: 12 jan. 2022

TANI, G. *et al*. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

ESPORTE UNIVERSITÁRIO, ÓCIO VALIOSO E LAZER SÉRIO: O MODELO UNISINOS ESPORTES

UNIVERSITY SPORTS, VALUABLE LEISURE AND SERIOUS LEISURE: THE UNISINOS SPORTS MODEL

DEPORTES UNIVERSITARIOS, OCIO VALIOSO Y OCIO SERIO: EL MODELO UNISINOS ESPORTES

Tobias Gernhardt de Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Andressa Vieira Allet
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Augusto Dias Dotto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Mateus Rodrigues dos Santos
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o papel do esporte e do ócio valioso na formação universitária, apresentando a experiência Unisinos Esportes, com base em pesquisa desenvolvida com a equipe de basquete feminino. O esporte universitário é uma das dimensões do trabalho realizado no Centro de Esporte e Lazer – CEL, da Universidade, que há 20 anos se constitui como um laboratório para a análise e o desenvolvimento das culturas do movimento humano no âmbito da formação universitária, vivência do ócio valioso, desenvolvimento da cultura esportiva e formação na cidadania.

DESENVOLVIMENTO

O esporte universitário poderia constituir um espaço de participação juvenil na universidade, articulado ao movimento estudantil. (ROCHA e TAFFAREL, 2020). No entanto, o desporto universitário brasileiro, em detrimento de práticas não formais e amadoras, tem sido colonizado e desenvolvido por lógicas e valores hegemônicos do esporte profissional (STAREPRAVO, 2010). Na Unisinos este âmbito da prática esportiva tem sido desenvolvido em uma perspectiva de desenvolvimento integral, espaço de vivência do ócio valioso e lazer

sério (STEBBINS, 1999; UNISINOS, 2003; CUENCA, 2014; GUTIERREZ, DOTTO e ALLET, 2016). O modelo Unisinos Esportes se constitui por um grupo de coordenação junto ao Curso de Educação Física da Universidade, privilegiando interesses formativos como a finalidade do modelo, que se fundamenta em dois pilares: tomar o esporte como experiência de ócio valioso e educação na cidadania; e pautar a criação e desenvolvimento de equipes pela autonomia das/os estudantes. Os/as profissionais envolvidos/as no modelo, docentes e técnicos/as atuam como supervisores/as dos/as monitores/as da educação física que trabalham junto às equipes, apoiando e estimulando a auto-organização e o protagonismo estudantil. As práticas esportivas ocorrem no Campus da Universidade, de segunda a sexta-feira, no período da noite. A demanda das equipes surge sob a perspectiva da ação conjunta dos/das próprios/as universitários/as na medida em que os grupos se formam e sinalizam interesse em formar determinada equipe esportiva. Os treinos das equipes, tem como objetivo, ser um espaço de prática esportiva e lazer e são amparados pelos princípios gerais do Centro de Esporte e Lazer (CEL) que estão documentados no seu Marco Referencial (2003). Em pesquisa realizada junto a equipe de Basquete Feminino entre os anos de 2017 e 2020, foram analisadas vivências relatadas pelas participantes, relacionando com os princípios gerais sobre as finalidades do fazer educativo do CEL, apontando para a concretização desta proposta.

CONSIDERAÇÕES

Nesses 20 anos de experiência do modelo Unisinos Esportes é possível verificar aspectos que parecem estar de acordo com o marco referencial da proposta. A sustentabilidade e a atuação das equipes esportivas, como um ambiente de vivência do ócio valioso, desenvolvimento da cultura esportiva e formação na cidadania, são alguns destes aspectos. O Basquete feminino, equipe que se constituiu entre os anos de 2017 e 2020 se mostrou como um modelo para o exercício dos objetivos das equipes esportivas Unisinos, mostrando como um dos principais resultados a ampliação dos significados e uma superação do simplesmente praticar o Basquete, mas sim fazer parte de um grupo e vivenciar experiências significativas de ócio e lazer.

REFERÊNCIAS

CUENCA, Manuel. **Ocio valioso.** Bilbao: Universidad de Deusto, 2014.

GUTIERREZ, Cláudio Augusto Silva; DOTTO, Augusto; ALLET, Andressa. Futebol Callejero, Juventude e Cidadania. **Revista Lúdica Pedagógica**, v. I, n. 23, p. 19-29, 2016.

ROCHA, Victor de Jesus Ribeiro; TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. Esporte e Universidade: contribuições do movimento estudantil da UFBA para o desenvolvimento do esporte universitário estudantil no período de 2013 – 2018. *In:* XXI Conbrace e VIII Conice. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional da Ciências do Esporte**, Natal-RN, set. 2020.

STEBBINS, Robert. Educating for serious leisure: education in theory and practice. **World Leisure and Recreation**, 41, p.14-19, 1999

STAREPRAVO, Fernando Augusto *et al*. Esporte Universitário Brasileiro: uma leitura a partir de suas relações com o Estado. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 131-148, mai. 2010.

UNISINOS, Centro de Esporte e Lazer. **Marco Referencial**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

FORMAÇÃO INICIAL E AVENTURA NO ESPÍRITO SANTO

INITIAL FORMATION AND ADVENTURE IN ESPÍRITO SANTO

FORMACIÓN INICIAL Y AVENTURA EN ESPÍRITO SANTO

Lara Júlia Rodrigues Marcelos,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Ana Carolina Capellini Rigoni,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Paula Cristina da Costa Silva,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

As Práticas Corporais de Aventura (PCAs) de acordo com Inácio et al. (2016), vem se difundido em vários âmbitos nos últimos anos. Os desdobramentos deste fenômeno podem ser vistos tanto pela alta demanda e adesão de novos praticantes, quanto pelas diversas tentativas de sistematização no âmbito das pesquisas, principalmente no campo do lazer. No estado do Espírito Santo, percebemos um grande potencial para a realização dessas práticas. Silva e Marcelos (2021), observam que além do potencial geológico, há uma alta demanda de praticantes na região. Para que as PCAs se desenvolvam de forma segura é fundamental que elas sejam oferecidas por pessoas competentes e habilitadas.

Silva e Marcelos (2021), ao delinearem o perfil dos profissionais que trabalham com as PCAs, na Região Metropolitana de Vitória/ES, apontaram que dos 25 participantes, apenas 14 consideram o aspecto formativo necessário para atuar profissionalmente com as PCAs, e dos 10 indivíduos que possuem formação em Educação Física (EF), apenas 3 a consideram importante. Isto evidencia a urgência do debate sobre a formação desses profissionais de EF, bem como a presença desta discussão nos currículos das instituições de ensino superior. Como ressalta Marinho (2017), este processo formativo deve apresentar disciplinas e projetos que contemplem questões políticas, sociais e culturais que permeiem os diversos espaços de atuação, para que, ao término da graduação, os indivíduos estejam aptos a ingressar no mercado de trabalho.

ISSN: 2175-5930

Por isso, este estudo tem como objeto central o campo de formação profissional, especificamente em instituições de ensino superior. Este estudo visa analisar de que forma as instituições de ensino superior (IES) em EF, tem contribuído e atuado, para/com a formação desses futuros profissionais. Nos perguntamos, também, se os processos formativos sobre as PCAs têm dado conta de construir uma formação para o lazer, uma vez que consideramos que o profissional de aventura é, antes de tudo, um profissional de lazer.

METODOLOGIA E RESULTADOS PRELIMINARES

Esta é uma pesquisa qualitativa-exploratória, cujo recorte utilizado é de análise documental, com base em Gil (2008), utilizando registros cursivos, que são os documentos institucionais, como por exemplo: Proposta Pedagógica Curricular.

Desta forma, tendo em vista o objetivo do estudo, seu processo exploratório foi o levantamento das IES, com base os dados obtidos pelo site do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC) regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior (IES). Utilizando as ferramentas de consulta avançada, com a busca por cursos de graduação em Educação Física, na Unidade Federativa (UF) do Espírito Santo, na modalidade de ensino presencial, em atividade, foram identificados 36 cursos de graduação registrados na plataforma (BRASIL, MEC; Acesso em: 5 de abril de 2023). Dentre os 36, selecionamos apenas as 10 instituições (1 pública e 9 privadas) que disponibilizam sua Matriz Curricular (MC) e ou Proposta Pedagógica Curricular (PPC) na internet e aquelas em que o termo “aventura” aparece no documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratando-se de um trabalho em andamento, o estudo ainda não possui resultados conclusivos. Os próximos passos envolvem a analise individual dos documentos instituicionais selecionados, para que a partir da produção de dados, e seus respectivos resultados, seja possível identificar as lacunas presentes nesse processo de formação, como também, contribuir para com o campo acadêmico e profissional da EF.

REFERENCIAS

INÁCIO, H. L. D. et al. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios-reflexões para além da base nacional comum curricular. Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 168-187, 2016.

GIL, A. C. Métodos e tecnologias de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARINHO, A. Atividades físicas e esportivas e meio ambiente. Produção de background paper para o Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do PNUD, 2017.

SILVA, P.C.C; MARCELOS, L. J. R. Os Profissionais de Atividades Físicas de Aventura na Natureza no Cenário Capixaba. LICERE, v. 24, n. 1, p. 579-611, 2021.

GÊNERO E LAZER: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA CIDADE MINEIRA [1]

GENDER AND LEISURE: PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' PERCEPTIONS IN A CITY OF MINAS GERAIS

GÉNERO Y OCIO: PERCEPCIONES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UNA CIUDAD DE MINAS GERAIS

Fernanda Santos de Abreu,
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Elisângela Chaves,
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Doiara Silva dos Santos,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa problematiza o lazer e as questões relacionadas a gênero, a partir das apropriações, percepções e vivências de professores e professoras de Educação Física (EF) de uma cidade mineira no contexto da pandemia do coronavírus (Covid-19).

De fato, diante de uma categoria profissional heterogênea, o recorte de gênero apresenta potencial analítico enquanto marcador social de diferença das possibilidades de acesso, vivência e significação do lazer para professores e professoras (SILVESTRE; AMARAL, 2017).

Em perspectiva, esse estudo demarca a compreensão de gênero como uma categoria cultural e analítica, cuja constituição enquanto um marcador social está implicada em outros processos de subjetivação que se articulam, tais como raça e/ou etnia, religiosidade, nacionalidade, condições socioeconômicas, dentre outros. Dessa forma, essa pesquisa toma como perspectiva o gênero no âmbito da discussão pós-estruturalista, ou seja, compreendendo essa categoria enquanto uma construção plural, que sofre implicações de instituições sociais e reverbera em práticas sociais, como o lazer (LOURO, 2014; BUTLER, 2020).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para a sua realização

Assim, o presente estudo objetiva analisar percepções e apropriações de professores e professoras de Educação Física sobre questões de gênero e suas experiências de lazer durante a pandemia (de março de 2020 a março de 2021).

METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa e de caráter exploratório. Para a coleta de dados utilizou-se de entrevista semiestruturada. As questões envolviam perspectivas de professores e professoras de EF sobre: gênero e lazer, possibilidades e dificuldades de vivências do lazer na pandemia, influências do gênero nas experiências e oportunidades de lazer. Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Universidade Federal de Minas Gerais), sob o número do parecer 5.341.232.

RESULTADOS

Onze participantes foram entrevistados através da plataforma Google Meet em julho de 2022, sendo que 7 autodeclararam-se homens e 4 mulheres. De modo geral, os entrevistados reconheceram gênero como uma categoria influenciada por construções culturais, sociais e históricas.

Todas as professoras mulheres indicaram que a categoria gênero se configurou como um elemento que dificultou suas possibilidades de tempo e prática do lazer durante a pandemia. O único respondente identificado como homem cis que afirmou que o gênero foi um elemento que dificultou sua vivência de lazer na pandemia se identificou como *gay*. Em comum, estas pessoas relataram que seu acesso aos espaços destinados ao lazer encontra na sua condição de gênero uma barreira que tem como base o medo de sofrer algum tipo de violência, o acúmulo de tarefas domésticas, etc.

Por outro lado, para os professores entrevistados que se reconhecem enquanto do sexo masculino, homens cis e heterossexuais, no seu cotidiano, não relataram limitações da ordem de gênero quanto a suas possibilidades de experenciar o lazer na pandemia. Dentre estes, um sinalizou ter a consciência que o mesmo não ocorre com a maioria das mulheres e da população LGBTQIA+.

Foi notável também na realização das entrevistas o desconforto e hesitação dos professores e professoras em responder perguntas que contemplavam a temática gênero.

Entretanto, evidenciou-se também a preocupação em demonstrar a necessidade de conhecer, de estudar mais sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados demonstraram que o gênero se configurou enquanto um elemento de diferença de oportunidade e usufruto do tempo, espaço e experiências de lazer, em especial para as professoras que se identificaram como do sexo feminino, mulheres cis e heterossexuais, e para professores que autodeclararam serem gays, do sexo masculino e homens cis.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SILVESTRE, B.; AMARAL, S. O Lazer dos Professores da Rede Estadual Paulista: Uma Investigação Comparativa Entre os Gêneros. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 20, n. 1, p. 60- 87, 28 mar. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1587. Acesso em: 19 ago. 2020.

GESTÃO ESPORTIVA NO CIRCUITO DE FUTSAL AMADOR EM ALVORADA-RS: O FAZER DOS ADMINISTRADORES[1]

GESTIÓN DEPORTIVA EN EL CIRCUITO DE FUTBOL SALA MATEUR DE ALVORADA-RS: LA ACCIÓN DOS ADMINISTRADORES

SPORTS MANAGEMENT IN THE AMATEUR FUTSAL CIRCUIT IN ALVORADA-RS: ACTION BY ADMINISTRATORS

Guilherme de Oliveira Gonçalves,
Centro Universitário FADERGS
Marília Martins Bandeira,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ismael Flores Goulart,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Janaína Fontes,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Raquel da Silveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Mauro Myskiw,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo foi compreender como desenvolve-se a gestão no circuito amador de futsal de Alvorada-RS, na perspectiva de dois administradores (‘Adms’) de equipe, via triangulação entre observação, entrevistas e análise documental.

Conforme Bastos (2003) a gestão esportiva é uma área de estudo que leva em conta conhecimentos da administração, economia, marketing, regras e normas esportivas, legislação, dentre outros conhecimentos. Myskiw (2012), problematiza a relevância de se compreender melhor a gestão do esporte amador, para além dos conceitos de precariedade, violência e falta de organização. Aos moldes da Matriz estudada por Damo (2007) este trabalho se situa na relação de um espaço de lazer, mas, estruturado a partir do espelhamento com as lógicas do futebol profissional.

[1] Esse trabalho recebeu bolsa da CAPES.

ATUAÇÃO DOS ADMS DE EQUIPE

O 'Adm', e jogador, da equipe Olímpia, Matheus, tem 32 anos, mora em Alvorada, e trabalha em uma gráfica em Porto Alegre. Com seu grupo de amigos, decidiram marcar um amistoso contra outra equipe, com o resultado positivo, decidiram entrar no circuito amador de futsal de Alvorada.

Matheus tem como atribuições: agendar os jogos; definir quais são os eventos esportivos que a equipe vai participar; buscar patrocínio; cuidar e zelar pelo material distribuído nos dias de jogos. Convidou seu pai para lhe auxiliar, e ele se tornou técnico do Olímpia.

Ele desenvolveu regras e normas de conduta no grupo, que envolvem o ato de boa convivência e ser competitivo nos jogos. A entrada de jogadores no elenco é pautada no critério 'fortalecimento técnico da equipe'. Um evento de destaque da equipe, é a festa de final de ano, onde ocorre o amigo secreto e a entrega das premiações individuais, como a de melhor jogador do ano, artilheiro e goleiro menos vazado.

Adm, e jogador do Avaí, Círio, tem 31 anos, mora em Alvorada, trabalha em Porto Alegre, exercendo a função de portaria/segurança de uma transportadora. Ele praticava o futsal com frequência com um grupo de amigos, e convidou alguns deles para montar uma equipe competitiva

Na parte de gestão, suas atribuições envolvem é a organização da rotina de marcação de jogos amistosos. Círio criou um grupo de *WhatsApp*, no qual incluiu todos os atletas, o técnico e as torcedoras (namoradas dos jogadores), nele posta os jogos da semana, para que os atletas confirmem presença.

Em 2021, acertou o ingresso na equipe do técnico "Nariz", que passa a determinar as estratégias do time. Quando surgem conflitos, Círio fica atento para mediar conflitos e buscar harmonia.

No final da partida, Matheus e Círio, arrecadam dinheiro com os jogadores, para pagar a quadra, com exceção do goleiro que não paga. Outro fator comum entre os 'adms", é em relação ao uniforme, que é custeado com o valor adquirido de patrocinadores, mas, caso falte dinheiro, é realizada, então, uma 'vaquinha'[2].

[2] Termo usado para o ato de arrecadar dinheiro para uma determinada finalidade, cada integrante contribui com um pequeno valor.

ISSN: 2175-5930

Neste universo do lazer, o *WhatsApp*, se aproxima do debate de Magnani (2002), quanto a noção de 'pedaço', tendo em vista ao apresentar essa noção, não existia essa tecnologia, mas atualmente, a noção de pedaço pode ser pensada para além dos espaços físicos, como no caso do aplicativo, no qual se estabelece relação de sociabilidades mas também de gestão.

As informações aqui trazidas nos direcionam à compreensão que Pimenta (2009) destaca em relação a gestão esportiva comunitária, a qual engloba aquilo que não está registrado e que nem mesmo é verbalizado, mas que é atuante nas condutas dentro e fora de campo.

CONCLUSÃO

Pudemos compreender que os 'Adms' de equipes assumem protagonismo na estruturação de suas equipes. Matheus busca agregar na sua equipe jogadores diferenciados, os habilidosos. Já Círio busca estruturar sua equipe com amigos, conseguindo assim competir, mas com um time com menos jogadores habilidosos.

Os dois se engajam constantemente nas ações de fazer uma equipe, gerenciar, e empreender esforços intelectuais, físicos e econômicos para que possam manter o seu time ativo, alcançando prestígio, e tendo no circuito um importante espaço para o lazer.

REFERÊNCIAS

BASTOS, F. C. Administração Esportiva: área de estudo, pesquisa e perspectivas no Brasil. **Motrivivência**, n. 20-21, p. 295-306, jan. 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/930/723. Acesso em: 15 abril. 2023.

DAMO, A. S.. **Do dom à profissão: a formação de futebolistas no Brasil e na França.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild, Anpocs, 2007.

MAGNANI, J. G.C. D**e perto e de dentro: notas para uma etnografia urban**. Revista Brasileira de Ciências Sociais". São Paulo, ANPOCS, vol. 17, n. 49: 11-30.

MYSKIW, M.. **Nas controvérsias da várzea**: trajetórias e retratos etnográficos em um circuito de futebol da cidade de Porto Alegre. Tese, Doutorado em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

PIMENTA, Rosângela Duarte. Desvendando o Jogo: O futebol amador e a pelada na cidade e no Sertão. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9468/1/arquivo4263_1.pdf. Acessado em: 10 maio 2020.

IDOSAS EM INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A INTERAÇÃO SOCIAL[1]

ELDERLY WOMEN IN LONG-STAY INSTITUTIONS: CONTRIBUTIONS OF PLAYFULNESS TO SOCIAL INTERACTION

ANCIANOS EN INSTITUCIONES DE LARGA ESTADÍA: APORTES DE LA LÚDICA A LA INTERACCIÓN SOCIAL

Pedro Henrique Bezerra Oliveira da Silva,
Universidade de Pernambuco - (UPE)
Gustavo Lins de Souza Barbosa,
Universidade de Pernambuco - (UPE)
Treyce Emereciano Lopes da Silva,
Universidade de Pernambuco - (UPE)
Marcela Natalia Lima Figueirêdo,
Universidade de Pernambuco - (UPE)
Marcelo Soares Tavares de Melo,
Universidade de Pernambuco - (UPE)

INTRODUÇÃO

O texto em voga é fruto de um recorte da dissertação de mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB (PAPGEF UPE/UFPB), a qual objetivou analisar a contribuição do lúdico para a interação social das idosas de uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI) localizada na cidade do Recife-PE.

É importante destacar o aumento da população idosa em nosso país (CABEZA, 2018) bem como o número de idosos institucionalizados – residentes em ILPI´s – que chega a quase 90.000 (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA), o que nos chama atenção para a importância de assegurar os seus direitos básicos destes sujeitos. Dentre estes direitos, está o lazer, assegurado pelo estatuto do idoso: "[...] O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade [...]" (BRASIL, 2013, p.17).

[1] O presente trabalho conta com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para sua realização.

METODOLOGIA

O estudo tomou como referência a Hermenêutica-Dialética (MINAYO, 1998), no qual os dados foram resultado de uma entrevista realizada de maneira remota via google meet com registro de gravador de imagem e voz, em função da covid-19, com 19 sujeitos envolvidos, sendo 10 estudantes estagiários do curso de Educação Física e 9 funcionários da ILPI (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Destacamos que os estagiários fazem parte de um programa de extensão de uma Universidade Pública do estado de Pernambuco, que toma como objeto de intervenção a Ludicidade com as idosas da referida ILPI.

O conteúdo das entrevistas foi transcrito e posteriormente analisado a partir da técnica de análise de conteúdo do tipo categorial por temática (BARDIN, 2011). Como resultado da análise foram reveladas categorias empíricas denominadas de “Ludicidade e Interação Social”.

RESULTADOS

Durante as práticas lúdicas junto às idosas, foi possível perceber a importância da interação social para a manutenção da vida da pessoa idosa, sobretudo as institucionalizadas, que carregam uma marca de distanciamento familiar. Nas atividades por meio dos relacionamentos foram impulsionadas as vivências alegres, pelas experiências lúdicas de cada participante. A sensação de prazer contida nos jogos e brincadeiras, também se fez presente no estudo, reafirmando a característica do princípio lúdico da diversão, resgatando experiências lúdicas da infância num contexto atual.

A sensação de realizar algo de forma leve sem opressão, ou mesmo o sentimento de poder ser você diante das atividades, foi para as idosas um divisor de águas, porque esse explorar da essência de cada indivíduo é o que proporciona uma imersão no universo lúdico, que por sua vez, produz liberdade e criatividade. (SILVA, 2021). Além disso, o lúdico possibilitou um espaço de novas aprendizagens para as idosas, um melhor relacionamento interpessoal na ILPI, uma diminuição dos conflitos existentes e aumento da interação social, a qual no período do estudo foi afetada pela pandemia.

CONCLUSÃO

ISSN: 2175-5930

Entendemos que as contribuições teórico-metodológicas do lúdico demonstraram uma qualificação nas interações sociais das idosas da instituição em voga, a saber: a evidência dos princípios lúdicos, um aumento dos relacionamentos internos, dentro e fora das intervenções, uma diminuição nos conflitos os quais colaboram para uma velhice bem sucedida, mesmo diante da situação muitas vezes de abandono da institucionalização.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL, Ministério da saúde. **Estatuto do idoso.** 3ª edição. 2ª reimpressão Brasília-DF: Ministério da saúde, 2013.

CABEZA, Manuel Cuenca. **Ócio valioso para envelhecer bem**. Edições Sesc SP 2018. Edição do Kindle.

IPEA, **Instituição de Pesquisa Econômica Aplicada.** Disponível em:https://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&ordering=3&limitstart=6210&limit=10 acesso em 06 de abril de 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U. 1986.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

SILVA, Pedro Henrique Bezerra. **LUDICIDADE E IDOSO: contribuições teórico-metodológicas para uma melhoria na interação social em Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI).** Recife: 218f. Dissertação (Mestrado em educação física) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - UPE/UFPB, Recife, 2021.

LAZER E AS PRÁTICAS CORPORAIS NO MUNICÍPIO DE MARITUBA/PA: É POSSIVEL COM O PÚBLICO 50+[1]

LEISURE AND BODY PRACTICES IN THE CITY OF MARITUBA/PA: IS IT POSSIBLE WITH THE 50+ AUDIENCE?

OCIO Y PRÁCTICAS CORPORAL EN LA CIUDAD DE MARITUBA/PA: ¿ES POSIBLE CON ELPÚBLICO 50+?

Tâmara Ettieny Lopes Silva
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Kemely de Hisraely Bittencourt da Silva
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Mara Sâmya Barros Campos
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Este trabalho, tem como base uma pesquisa em andamento da disciplina Estudo do Lazer, do curso superior de Licenciatura em Educação Física , da Universidade do Estado do Pará, tendo principalmente com público alvo a população acima de cinquenta anos, o estudo consiste em levantamento dos projetos/ações e espaços públicos de lazer no bairro centro, na cidade de Marituba/Pa, a fim de verificar como eles se desenvolvem e como se dá a participação da população acima de cinquenta anos (50+). No Brasil, o lazer é um direito social garantido por lei, incluído na Constituição Federal em seu Art. 6º (BRASIL, 1988, p. 07):"são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, [...]". Logo, é responsabilidade do Estado, proporcionar e garantir a todos o usufruto deste direito. Fraga et al. (2009) aponta-se que há no cenário brasileiro, muitos casos de má conservação, distribuição dos espaços de lazer ou até mesmo sua inexistência.

A primeira fase se deu com o levantamento dos espaços para coleta de dados utilizou–se o roteiro de observação de espaços por meio de instrumentos virtuais e cartográficos, Google maps e consultas em sitio e anuários da prefeitura, e Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. O bairro selecionado foi o Centro, por ser o bairro com maior concentração de espaços onde ficam localizados os pontos históricos que fizeram parte da formação do

[1] 1 O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

município. Entre eles, a Igreja do Menino Deus, a caixa d'água da antiga Estrada de Ferro, a Praça Matriz, a antiga oficina que hoje é o prédio da Emater, além de abrigar o centro comercial de Marituba.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Marituba é uma cidade localizada no estado do Pará,mais precisamente na região metropolitana de Belém,Segundo o censo 2010, apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, vivem em Marituba cerca de 110.000 habitantes, sendo 53.884 do gênero masculino (49,78% da população), e 54.362 do gênero feminino (50,22% da população). Sendo está 53% da população acima de 50 anos, o lazer é oferecido a este público em forma de projetosadvindos do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social),visando promover políticas públicas voltadas ao esporte e lazer a Prefeitura de Marituba desenvolve inúmeros projetos que atendem crianças, jovens e adultos do município.

Futebol de Salão, Futebol de Campo, Futebol Society, Voleibol, Karatê, Boxe, MMA, Muay-Thai, Ginástica Aeróbica, Hidroginástica e treino funcional são apenas alguns dos projetos. Cerca de duas mil crianças, jovens e adultos estão matriculados nos mais diversos projetos da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer. o projeto "Marituba é Saúde na Terceira Idade" que oferta aulas de dança, alongamento, orientação nutricional, é realizado de segunda a sexta-feira, oferecendo dança terapêutica e atividades físicas, no Ginásio Poliesportivo e na Arena Sula, atendendo a um público na faixa etária a partir dos 30 anos nos turnos da manhã e tarde, atualmente estão matriculadas 250 pessoas, sendo assíduas 130 pessoas. Diante do quantitativo de participantes, pode-se inferir que até o presente momento apenas, aproximadamente 0,22% da população 50+ tem acesso ao projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, em nossas primeiras observações e pesquisas , que os projetos/ações que contemplem a faixa etária 50+ , estão de forma limitada, em toda a extensão do município, sendo assim, evidenciando a importância de uma maior democratização de suas vivências e proporcionando a melhoria da qualidade de vida urbana dessa população, o que passa, necessariamente, também por uma maior diversidade de equipamentos públicos, com boa infra-

estrutura, para possibilitar um maior acesso da população, tanto através de uma maior ampliação de vivências físico-esportivas para diferentes públicos.

REFERENCIAS

CIDADE. IBGE PARÁ 2021. Prefeitura Municipal de Marituba. Secretaria Municipal de Maritba. Disponível em cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/marituba/panorama

/ acesso em: 22 de Abril de 2023

Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Pará. Estatística municipal: Marituba. 2011. Disponível http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/marituba.pdf. Acesso em: abril 2023

LAZER. Anuário PARÁ 2021. Prefeitura Municipal de Marituba. Secretaria Municipal de Cultura e Lazer. Disponível em: marituba.pa.gov.br/site / acesso em: 22 de Abril de 2023.

LAZER E COMUNIDADE LGBTQIA+ EM A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NO CAMPO DE ESTUDOS DO LAZER NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

LEISURE AND THE LGBTQIA+ COMMUNITY IN THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN THE FIELD OF LEISURE STUDIES IN BRAZIL: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

OCIO Y COMUNIDAD LGBTQIA+ EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL ÁMBITO DE LOS ESTUDIOS DEL OCIO EN BRASIL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Aline Amorim do Nascimento,
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Gustavo Maneschy Montenegro,
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

INTRODUÇÃO

Atualmente, a temática de gênero e sexualidade se faz cada dia mais presente no cotidiano do indivíduo. Falar sobre sua orientação sexual por muito tempo foi tratado como tabu na sociedade, sendo até mesmo considerada crime em algumas partes do mundo, o que gerou, para a Comunidade LGBTQIA+, uma luta constante e incansável por seus direitos.

Segundo o Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ (2022) no Brasil, a trajetória de uma pessoa LGBTI+ é frequentemente marcada pela estigmatização, humilhação, exclusão social, violência e negação de direitos, especialmente os Direitos Fundamentais, como a própria vida, simplesmente pelo preconceito enraizado em nossa sociedade.

A sigla LGBTQIA+ é de relevância imprescindível, levando em consideração que, representa não só a orientação sexual e identidade de gênero de um indivíduo, mas também busca dar voz aos direitos de igualdade social de todos que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais, transgéneros ou transsexuais, *queer*, intersexo, assexual e todas as orientações sexuais e identidades de gênero que existam.

Fatores como medo de olhares discriminatórios e atos de violência física, impõe para esta população um cerceamento do lazer público. Isso reflete na incipiência dos espaços de lazer, os quais, quando existentes, são privados e de acesso restrito a grande parte da população

(REIS; MARTINS, 2020). Portanto, ao não se ajustarem à identidade sexual hegemônica, os LGBT se vêm, muitas vezes, excluídos dos espaços de lazer.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo mapear pesquisas que foram realizadas sobre a comunidade LGBTQIA+ e o lazer. O levantamento foi realizado em três locais distintos: Dissertações e Teses do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (PPGIEL/UFMG); nas Revista *Licere* (vinculada ao PPGIEL/UFMG); Revista Brasileira de Estudos do Lazer – RBEL (vinculada a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Estudos do Lazer - ANPEL); nos Anais do Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer (CBEL). A pesquisa encontra-se em desenvolvimento e foi realizada com as produções disponíveis até dezembro de 2022.

Para a seleção dos artigos na *Licere* e na RBEL, primeiramente, eram lidos os títulos dos trabalhos. Quando identificada aproximação com a temática LGBTQIA+, os mesmos eram selecionados. O mesmo critério foi adotado para a seleção dos trabalhos nos Anais do CBEL. As dissertações e teses do PPGIEL foram consultadas diretamente na página *on line* do Programa, na aba Dissertações e Teses. O *site* disponibiliza trabalhos defendidos desde o ano de 2008. Assim, foram lidos os títulos de todos os trabalhos disponibilizadas até dezembro de 2022. Na medida em que se identificava temas ligados ao assunto desta pesquisa, os mesmos eram selecionados.

RESULTADOS PARCIAIS

Ao todo, foram encontradas 12 pesquisas, sendo cinco artigos; três resumos disponíveis nos anais do CBEL e quatro trabalhos do PPGIEL, sendo três dissertações e uma tese. Quanto às Revistas, a *Licere* possui dois artigos sobre a temática em tela, um publicado no ano de 2014 e um em 2020. Já a RBEL, dispõe de três produções disponíveis, as quais datam de 2014, 2020 e 2021.

Sobre os Anais do CBEL, identificamos um trabalho disponível no II CBEL; um no III CBEL e um no IV CBEL. Até o momento da elaboração do estudo, não havíamos conseguido as publicações referentes ao V CBEL. Sobre as dissertações e teses, constatamos que as mesmas foram defendidas em 2009, 2011 e 2013 (dissertações) e a tese em 2018.

De modo geral, as pesquisas indicam restrições para o acesso ao lazer das populações LGBTQIA+, sendo que as temáticas discutidas variam, tais como políticas de lazer para

comunidade LGBT; práticas esportivas e sexualidade; torcidas *queer*; discursos midiáticos sobre homo afetividade e lazer.

REFERENCIAS

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil: 28 de junho: entenda a origem do Movimento LGBTQI+.** Disponível em: https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/orgulho-lgbt/junho-2022. Acesso em 01 de abril de 2022.

REIS, D. A.; MARTINS, A. M. Diversidade Sexual e Políticas Públicas de Lazer para as Pessoas LGBTTI. **Licere**. v.23, n.4, p. 510-534. dez/2020.

LAZER E PANDEMIA: AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SETE LAGOAS, MINAS GERAIS[1]

LEISURE AND PANDEMIC: THE PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN SETE LAGOAS, MINAS GERAIS

OCIO Y PANDEMIA: LAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SETE LAGOAS, MINAS GERAIS

Fernanda Santos de Abreu
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Elisângela Chaves
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

INTRODUÇÃO

Os debates acadêmicos do lazer, vêm se ampliando em diferentes campos de pesquisas. Embora o binômio lazer e educação seja objeto de investigação multidisciplinar (MARCELLINO, 2012; GOMES, 2008), ao abordar esses temas, relacionando-os, em específico, com significados e vivências de professores e professoras de Educação Física (EF) escolar, encontramos uma lacuna a ser explorada.

O presente estudo teve por objetivo identificar e analisar as práticas de lazer de professores e professoras de EF da rede pública estadual e municipal de Sete Lagoas, na pandemia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2012). Os instrumentos metodológicos utilizados foram o questionário semiaberto via Google Forms e a entrevista semiestruturada mediante análise de conteúdo (BARDIN, 2006). O período de referência para a realização deste estudo foi de março de 2020 a março de 2021.

RESULTADOS

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Obteve-se um total de 33 respondentes (15 sexo masculino e 18 sexo feminino) do questionário, e da entrevista 11 professores (7 sexo masculino e 4 sexo feminino). No que se refere às práticas de lazer dessas pessoas durante a pandemia, constatou-se que para 79% dos participantes ocorreu a prevalência de atividades relacionadas ao interesse virtual como, por exemplo, o uso de redes sociais como Facebook, Instagram, WhatsApp e TikTok, e a utilização de plataformas digitais como Netflix e Prime Vídeo, o que vai ao encontro de achados de outros estudos que abordaram o lazer na pandemia (MONTENEGRO; QUEIROZ; DIAS, 2020; RIBEIRO et al., 2020; PESSOA; MOURA; FARIAS, 2021; CONCEIÇÃO, 2021).

Para a maioria dos participantes, a pandemia ressignificou positivamente a importância do lazer em suas vidas. Em relação ao fato de ser professor averiguou-se que, com o período pandêmico e a inserção do ensino online, a carga horária de trabalho dessas pessoas ampliou-se expressivamente, impactando no tempo para a vivência do lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da presente pesquisa foi atravessado por uma crise sanitária mundial. Foi possível constatar que as atividades de interesse virtual foram prevalentes no cotidiano dos participantes. Em contrapartida, atividades como viajar e ir a clubes apresentaram baixa frequência, sinalizando uma consonância com as medidas de restrição enquanto forma de combate à pandemia.

Por fim, espera-se que outros enfoques de pesquisas que tematizem o lazer e professores e professoras ganhem maior notoriedade. Ressaltando a necessidade da atenção e contextualização dessa temática também em perspectiva interseccional, o que pode proporcionar uma aproximação com a realidade social de variadas pessoas.

REFERÊNCIAS

GOMES, C. L. **Lazer, Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo Clássica**. Lisboa: 70 ed., 2006.

MARCELLINO, N. C. Possíveis relações entre educação física e lazer. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, vol. 16, n1. p. 02-12, jan/jul 2012.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?lang=pt . Acesso em: 30 jul. 2020.

MONTENEGRO, G. M.; QUEIROZ, B. da S.; DIAS, M. C. Lazer em Tempos de Distanciamento Social: Impactos da Pandemia de Covid-19 nas Atividades de Lazer de Universitários na Cidade de Macapá (AP). **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 23, n. 3, p. 1–26, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/24785 . Acesso em: 17 abr. 2023.

PESSOA, A. R. R.; MOURA, M. M. M.; FARIAS, I. M. S. de. A Composição do Tempo Social de Mulheres Professoras Durante a Pandemia. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 24, n. 1, p. 161–194, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/29532 . Acesso em: 17 ago. 2022.

RIBEIRO, O. C. F. et al. Os Impactos da Pandemia da Covid-19 no Lazer de Adultos e Idosos. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 23, n. 3, p. 391–428, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/25456 . Acesso em: 16 jun. 2021.

LAZER E PERIFERIA: DESAPROPRIAÇÕES DOS ESPAÇOS DE LAZER DA JUVENTUDE

LEISURE AND PERIPHERY: DISAPPOPRIATION OF YOUTH'S LEISURE SPACES

OCIO Y PERIFERIA: DESAPROPIACIÓN DE LOS ESPACIOS DE OCIO JUVENIL

Nicole Anne da Silva Andrade
Universidade Federal do Ceará
Cássia Damiani
Universidade Federal do Ceará

INTRODUÇÃO

A carência de políticas públicas que assegurem a segurança, saúde, e lazer são questões que necessitam de um olhar crítico e humanizado, com o crescente aumento da criminalidade em fortaleza, apontado pela A Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública (SUSP/SSPDS/CE) e a Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará (SSPDS/CE), demonstram a urgência de dialogar com as comunidades que são vítimas dessas violências. Violências essas que afetam todos os setores, foi da observação de tal cenário, relacionando o lazer da juventude e a violência local, que surgiu a inquietação e a definição do objeto de estudo, desta pesquisadora. Ao presenciar constantes episódios violentos na apropriação dos espaços de lazer existentes no bairro, somado à preocupação com a quantidade limitada de espaços apropriados ao lazer, nessa região o que, muitas vezes, forçam a juventude a se evadir para outros espaços, remeteu essa pesquisa à compreensão sobre esse processo de mobilidade juvenil a busca do lazer.

OBJETIVO

Entender a influência da violência na ocupação dos espaços de lazer, na comunidade do Planalto Ayrton Senna.

METODOLOGIA

ISSN: 2175-5930

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental e exploratória que fará uso de aplicação de questionário online, afim de compreender as migrações feitas, ou não, pela população jovem, dos espaços de lazer definida anteriormente.

RESULTADOS

Os resultados foram reunidos em Perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa e Percepção dos respondentes sobre o lazer, obtendo 64 respostas ao questionário de pessoas entre 15 a 29 anos, também foram elaborados gráficos para demonstrar os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender como a violência limita o acesso da juventude, foi possível entender com dos resultados apresentados que os espaços de lazer existentes são pouco reconhecidos pela população estudada, tendo sido apontado um único espaço de lazer no bairro.

A comunidade do planalto Ayrton Senna está em constante mudança, tendo como sua principal característica um engajamento na luta por melhorias, desde a sua fundação.

Foi possível ver que diferentes fatores influenciam nas ocupações dos espaços de lazer, sendo o principal entre eles a violência que está ligada a ausência de políticas de manutenção dos espaços de lazer e de segurança pública. Apesar disso, a comunidade segue buscando ocupar o seu lugar de direito, a Areninha do Planalto Ayrton Senna, visto por muitos como o único espaço de lazer existente.

A areninha foi um espaço pensado para a promoção do esporte na comunidade, que busca a inclusão e narrando por diversas vezes histórias de superação dentro desse espaço plural, que apesar de ser atravessado por eventos violentos, a própria comunidade busca formas de lazer alternativas, sejam ocupando os espaços em dias diferentes ou fazendo da rua uma alternativa.

Foi possível entender que esse cenário não é o ideal, levando em consideração os prejuízos que podem trazer para a comunidade, no entanto o lazer como elemento cultural é tão significativo na sociedade que as pessoas que fazem a comunidade preferem ocupar, mesmo que de forma precária lugares que não tem estrutura para passarem seu momento de "*se sentir livre"* como afirmou o respondente R7 ao lidar com a pergunta sobre "Qual seu objetivo ao ocupar os espaços de lazer?".

ISSN: 2175-5930

A importância de se falar sobre lazer e periferia está na preocupação da autora de que exista uma educação com e para o lazer, o lazer enquanto direito deve incluir, aproximar e oportunizar vivências diversas, com a intenção de fortalecer o vínculo na comunidade e favorecer uma melhoria na qualidade de vida dos moradores.

REFERÊNCIAS

GOMES, Christianne Luce G683 **Dicionário crítico do lazer** / organizador por Christianne Luce Gomes. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ANDRADE, Francisca; PACHÊCO, Tereza. Cabelo ao vento, gente jovem reunida" 1: um diálogo entre o lazer e as juventudes na cidade de Fortaleza-ce. **LICERE**, Belo Horizonte, ano 2016, v. 19, ed. 4, p. 140-141, 2016.

BRAGA, Robson. **Identificações e recepção: o olhar dos moradores do bairro planalto Ayrton Senna sobre o vídeo popular da TV Janela**. 2010. Dissertação (Mestrado em comunicação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.

BRAMANTE, Antônio. Lazer, concepções e significados. **LICERE**, Belo Horizonte, v. 1, ed. 1, 1998.

MAPEAMENTO DOS MUSEUS DE BRINQUEDOS NO BRASIL: HISTÓRICO, FUNCIONAMENTO, ACERVO E AÇÕES EDUCATIVAS[1]

MAPEO DE MUSEOS DEL JUGUETE EN BRASIL: HISTORIA, FUNCIONAMIENTO, COLECCIÓN Y ACCIONES EDUCATIVAS.

MAPPING OF TOY MUSEUMS IN BRAZIL: HISTORY, OPERATION, COLLECTION AND EDUCATIONAL ACTIONS.

Amanda Stefanny De Lima Oliveira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Mikaell Barbosa De Lima
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Elizara Carolina Marin
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

INTRODUÇÃO

Historicamente, os brinquedos estiveram presentes nos museus como peças arqueológicas, etnográficas e artísticas. Uma tendência estendida inclusive ao Brasil, como descreve Guedes (2003), por meio de sua ação e pesquisa no Museu Histórico Nacional, o qual apresentava como um dos primeiros objetos coletados (em 1922) um tabuleiro de xadrez do século XIX, um barco (em miniatura) em marfim, pertencentes ao Imperador D. Pedro I. Posteriormente, em 1986, passou a constituir um acervo de brinquedos. Desde os anos de 1990 foram fundados museus específicos de brinquedos conforme Marin; Guedes (2019).

Esta pesquisa objetivou mapear os museus de brinquedos existentes no Brasil e mais especificamente, comparar as especificidades dos museus de brinquedo por região do Brasil com relação ao histórico, funcionamento, acervo e ações educativas.

METODOLOGIA

Realizamos através de pesquisa natureza documental, seguindo os pressupostos de Cellard (2010, p. 296). Para consecução do mapeamento dos Museus de Brinquedos lançamos mão dos seguintes *sites* de busca: Instituto Brasileiro de Museus; Plataforma Interativa Museusbr; guia dos Museus Brasileiros e o *Google*.

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

DISCUSSÃO

Identificamos um total de 20 museus de brinquedos, distribuídos nas diferentes regiões do Brasil: 8 no Nordeste, 7 no Sudeste, 3 no Sul, 1 no Centro-Oeste, 1 no Norte.

O mais antigo foi o Museu do Mamulengo, fundado em 1994. Já em 1999, foram fundados o Museu das Bonecas e Brinquedos, o Museu da Educação e do Brinquedo (MEB) e o Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina. Os outros 16 foram criados no século XXI: Museu do Brinquedim, Museu do Brinquedo Popular IFRN, Museu da Boneca de Pano, Museu do Brinquedo de Fortaleza, Museu da Infância e do Brinquedo, Museu do Brinquedo Popular – O Brinquedo Popular Brasileiro, Museu do Brinquedo da UFPB, Museu do Brinquedo Antigo de Belém, Museu dos Brinquedos, Nico Hamburgueria e Museu da Infância, Museu da Imaginação, Museu dos Brinquedos na Cidade das Crianças, Museu dos Brinquedos de Petrópolis – RJ, Museu da Infância, Museu de Brinquedos de Pomerode.

Dentre os museus identificados, 12 são de caráter privado, 7 públicos e 1 público/privado. A tipologia do acervo, 68% priorizam brinquedos industriais e 32% artesanais. Sem do que estes, contemplam um acervo que compreende entre 500 e 1.000 peças, àqueles entre 2.500 e 15 mil itens. A totalidade dos museus públicos oferecem Ações Educativas, em formato de oficinas de jogos e brincadeiras, destinadas ao atendimento de escolas da rede pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No conjunto das histórias de constituição dos museus, do funcionamento e das atividades educativas, observamos que objetivam conservar, investigar, difundir e visibilizar a cultura do brinquedo e da brincadeira com seu caráter local, regional, nacional e universal, atravessando séculos, povos e culturas. Distanciando-se da crença de que o brinquedo não merece estar presente em pautas sociais por ser tratar de objeto sem valor. Nos museus eles alcançam valor educativo, pelo conhecimento social e cultural de épocas passadas, e emotivo, propiciando ativar memórias vividas da arte do brincar. O brinquedo enuncia-se como patrimônio cultural material e imaterial e como um tema e ocupação também da área da educação física.

REFERÊNCIAS

CELLARD, A. Análise documental. In: Poupart J, Deslauriers J, Groulx L, Laperrière A, Mayer R, Pires, A. O. **A pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUEDES, A. C. Empatia imediata, elo entre gerações: coleções de brinquedos no museu. *In*: BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sarah Fassa; TOSTES, Vera Lúcia Bottrel (ed.) **História representada: o dilema dos museus. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional**, 2003. p. 135-142. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mhn&pagfis=21957. Acesso: 5 maio. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). Disponível em: https://www.gov.br/museus/pt-br. Acesso: 5 maio. 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAM). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/. Acesso: 5 maio. 2023.

MARIN, E. C.; SANTIAGO, M. G. **JOGO COMO PATRIMÔNIO CULTURAL: MUSEUS DE BRINQUEDOS NO BRASIL**. Movimento, [S. l.], v. 25, p. e25052, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/87591. Acesso: 5 maio. 2023.Museusbr. Rede Nacional de Identificação de Museus. Disponível em: https://renim.museus.gov.br/museusbr/ . Acesso: 5 maio. 2023.

MONITORIA EM LAZER: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[1]

LEISURE MONITORING: AN EXPERIENCE REPORT

MONITOREO DEL OCIO: UN REPORTE DE EXPERIENCIA

Victor Ferreira do Nascimento,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Kesia da Silva Xavier,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Priscilla Pinto Costa da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O lazer é considerado uma dimensão cultural que proporciona um espaço para experiências lúdicas e críticas, as quais estão relacionadas a várias dimensões da vida (ISAYAMA e GOMES, 2008). No contexto brasileiro, a pesquisa sobre lazer ainda é relativamente recente e iniciou de forma mais efetiva na década de 80, especialmente na área de Educação Física (MARCELLINO, BONFIM, 2006). Por isso, é de suma importância que componentes curriculares sobre estudos do lazer estejam incorporados nos cursos de graduação.

Do mesmo modo, os programas de monitoria na graduação demonstram uma relevância. Nunes (2006) destaca que a monitoria promove o desenvolvimento da formação docente dos graduandos, bem como contribui para melhoria do processo de ensino. Portanto, o propósito deste estudo consiste em descrever a experiência no programa de monitoria na disciplina "Introdução aos Estudos do Lazer", oferecida no segundo semestre de 2022 no curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O RELATO

A disciplina é ofertada de modo obrigatório para o curso de licenciatura em Educação Física e como optativa para outros cursos. Deste modo, tivemos um grande quantitativo de alunos de Fisioterapia nesta disciplina. Debruçando-se sobre o planejamento, pensamos o componente em duas unidades: na primeira, buscamos aproximar os discentes da temática do

[1] O trabalho contou com apoio financeiro da PROGRAD/UFRN para sua realização.

lazer; na segunda, incentivamos a percepção do lazer ao nosso redor, assim como, a intervenção em algum espaço de uso coletivo.

Inicialmente, propomos um *brainstorm* no quadro com o seguinte questionamento: o que é lazer para vocês? Depois das respostas, dialogamos e introduzimos a literatura de Dumazedier (1980) diante das perspectivas trazidas pelos discentes.

Para a primeira unidade, trabalhamos diante de mecanismos mais interativos e dinâmicos, deste modo, a turma foi dividida em grupos para a leitura e interpretação teatral de um texto que remete ao início no lazer na sociedade. Para além dessa atividade artística, os discentes tiveram contato com a temática do lazer por meio de linguagens textuais e audiovisuais e mostraram-se engajados nas atividades.

Finalizando a primeira unidade, os grupos foram incentivados ao exercício investigativo de espaços e equipamentos de lazer presentes nos setores do Campus Natal-Central da UFRN. Após essa investigação, os discentes, enquanto integrantes de cursos integrais, trouxeram reflexões sobre a estrutura e os poucos espaços e equipamentos de lazer na universidade. A unidade encerrou com a produção de um mapa conceitual dos conteúdos trabalhados ao longo da unidade.

Na segunda unidade, desenvolvemos seminários temáticos, tais como: Lazer e Políticas Públicas, Lazer e Substâncias Psicoativas, Lazer e Inclusão, A indústria do Lazer, dentre outros. Nesse sentido, os estudantes tiveram uma busca ativa no processo de construção e apresentação das temáticas. Esse momento de partilha se mostrou muito produtivo e os discentes trouxeram discussões relevantes para a sala de aula.

Na sequência, os alunos retornaram a campo, como na primeira unidade, para investigar os mecanismos de lazer dos bairros de Natal e na sequência, para finalizar a disciplina, foi solicitado que eles elaborassem uma intervenção/revitalização. Aqui, deixamos abertos os locais: podendo acontecer na UFRN ou nos bairros.

Isayama e Gomes (2008) sugerem que os universitários possuem uma limitação em relação às práticas de lazer, provavelmente pela pressão de adquirir uma vida profissional e, portanto, destinam pouco tempo ao lazer. Deste modo, observamos que todos os discentes elaboraram uma intervenção na UFRN, provavelmente, pelas inquietações relativas à falta de espaços de lazer na universidade, trazidas por eles na primeira unidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o objetivo foi alcançado ao descrever a experiência e os mecanismos de ensino-aprendizagem da monitoria na disciplina "Introdução aos estudos de Lazer" na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Além disso, ressaltamos que a monitoria contribuiu significativamente para a nossa formação enquanto graduandos, ao permitir uma aproximação com a prática docente no ensino superior e associada à participação em atividades didático-pedagógicas.

REFERÊNCIAS

DUMAZEDIER, J.. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

ISAYAMA, H. F.; GOMES, C. L. O lazer e as fases da vida. **Lazer e sociedade: múltiplas relações.** Campinas, SP: Alínea, 2008.

NUNES, J. B. C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, M. M.; LINS, N. M. (Org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias.** Natal: EDUFRN, 2007. p. 45-58

MARCELINO, N. C.; BONFIM, A. M.. Lazer e saúde, nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 14, n. 4, p. 87-94, junho 2006.

MUSEU DO BRINQUEDO: OFICINA DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS (OBBA)

TOY MUSEUM: TOY AND PLAY WORKSHOP (OBBA)

MUSEO DEL JUGUETE: TALLER DEL JUGUETE Y EL JUEGO (OBBA)

Elizara Carolina Marin
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Thalyta Fernanda de Figueredo Santana
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Amanda Stefanny de Lima Oliveira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Victor Pereira da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Mikaell Barboza de Lima
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Pierre Normando Gomes-da-Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o projeto de extensão, Museu do Brinquedo: Oficina de Brinquedos e Brincadeiras (OBBA) vinculado ao Laboratório Escola Brincante, realizado no Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba. Oferece um espaço e uma metodologia de ensino para construção, experimentação e teorização de brinquedos artesanais, cujos protótipos estão disponíveis no Museu de Brinquedos. Destina-se a possibilitar o conhecimento teórico e vivencial destes brinquedos para escolares da rede pública municipal de João Pessoa-PB.

Fundamenta-se na Pedagogia da Corporeidade (Gomes-da-Silva, 2016) que elege o brinquedo ou jogo como pivô para o ensino, a pesquisa e a extensão. Ao reconhecer o brinquedo tradicional, especificamente o artesanal, como aquele que tem presença nas mais diversas culturas e permanência em destacadas épocas (MARIN, 2018), busca avaliar sua contribuição

[1]O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

na constituição subjetiva do sujeito individual, no pertencimento social e como patrimônio material e imaterial.

Na OBBA (Gomes-da-Silva, 2013) os brinquedos são entendidos como suporte para brincar. São tomados quanto à forma, como estruturas de conversação, e quanto ao conteúdo, como gêneros da cultura lúdica. Gomes-da-Silva (2019), propõe 5 gêneros de jogos, por onde gravita um tema central e determinadas relações ou conversações com os objetos, os espaços, os outros jogadores e, de modo mais amplo, com a dimensão sociocultural, ao tempo que tem sua novidade, inventividade, tradução e autoria, como princípios didáticos, são eles: rítmicos, simbólicos, confrontações, construções e expedições.

METODOLOGIA

A OBBA (SOARES; MARIN; GOMES-DA-SILVA, 2019), tem como pressuposto metodológico a construção do próprio brinquedo pela via de experiências do sentir, reagir e refletir como instâncias distintas e complementares. O Sentir, objetiva favorecer o encantamento, provocar abertura à circunstância e a experiência da entrega, que se dá desde a recepção dos alunos à mediação no Museu do Brinquedo. Como a exposição do acervo do Museu do Brinquedo está organizado pelos gêneros lúdicos, faculta a compreensão da diversidade dos brinquedos em sua abrangência e a especificidade do brinquedo selecionado para a realização da oficina. O Reagir compreende a experiência da descoberta pelo esforço, pela exigência da situação-desafio em responder criativamente, estimulando o estado de inquirição, de dúvida e de conflito, para adquirir novos hábitos. Dá-se por meio da construção do próprio brinquedo e de explorá-lo, brincando. O Refletir diz da experiência do interiorizar, de concluir, de constar o acréscimo do conhecimento do mundo e do autoconhecimento, pela via da fala, da escrita, desenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2022 escolhemos a zarabatana, do gênero dos jogos de confrontação, da cultura indígena. Até o momento recebemos turmas de escolares entre a educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando 145 crianças. As crianças, demonstram entusiasmo, encantamento e atenção ao acervo do museu. Concentração e envolvimento na construção do brinquedo, aumentada nas variações com a experimentação individual e coletiva

0do brinquedo. Dentre os sentimentos partilhados, destacamos: incrível, hipnotizante, felicidade, amei, quero de novo.

REFERÊNCIAS

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando (org.). **Oficina do brinquedo e da brincadeira.** Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Educação Física pela pedagogia da corporeidade**: um convite ao brincar. v.14. Curitiba: CRV, 2016.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Pedagogia da Corporeidade. Gêneros Lúdicos**: sutilezas do brincar. 2019. 67p. Tese Acadêmica. Professor Titular. Departamento de Educação Física. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2019 – (Prelo – Ed. BRAZIL PUBLISCHING, 2020).

MARIN, Elizara Carolina. Jogo Tradicional Como Patrimônio Material E Imaterial: discussões da partir da experiência Brasileira. In: Maria Isabel Herrera Velásquez; Daniel Hincapié Bedoya; William Moreno Gómez. (Org.). **Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales: Conocimiento desde la acción lúdica**. 01ed.Medellin: Editorial Academica Espanola, 2018, v. 01, p. 23-31.

SOARES, Leys Eduardo dos Santos; MARIN, Elizara Carolina; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Oficina de brinquedos e brincadeiras na promoção de comportamentos sociais. **Revista *Educación Física y Ciencia***, vol. 21, n. 3, 2019, p.1-11.

PATOREBAS: UMA PROPOSTA DE ESPORTE, DIVERSÃO E SUBVERSÃO

PATOREBAS: A SPORT, FUN AND SUBVERSION PROPOSAL

PATOREBAS: UNA PROPUESTA DE DEPORTE, DIVERSIÓN Y SUBVERSIÓN

Antonio Chadud Jorge
Sec. Mun. de Ed. de Palmas (TO) / Sec. Est. de Ed. (SEMED/PALMAS-SEDUC-TO)
Alysson Carlos Ribeiro Gomes
Secretaria Municipal de Educação (SEMED/PALMAS/UFT)
Paula dos Santos Silva
Sec. Mun. de Ed. de Palmas (TO) / Sec. Est. de Ed. (SEMED/PALMAS-SEDUC-TO/UFT)
Tatiane Meire Martins
Secretaria Municipal de Educação (SEMED/PALMAS/UCB)
Gislane Ferreira de Melo
Universidade Católica de Brasília (UCB)

INTRODUÇÃO

O esporte é um fenômeno social que a cada dia observa-se um aumento de seu reconhecimento e importância na sociedade moderna. Basta analisarmos sua inserção na indústria cultural para percebermos como está presente no cotidiano das pessoas.

Assim, este relato de experiência objetiva divulgar ações de um coletivo de profissionais da Educação e seus familiares no contexto do futsal, do vôlei e das brincadeiras infantis que ocorre em Palmas (TO), desde o segundo semestre de 2016: o Patorebas[1].

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo sustenta-se por meio de pesquisa qualitativa, por preocupar-se com níveis de realidades que não podem ser quantificados (MINAYO, 2001).

Considerando o esporte uma elaboração humana, pondera-se que ele seja constantemente problematizado. Isto, pois, mesmo os jogos e as brincadeiras fazendo parte da humanidade, a crescente tendência de racionalização humana, sobretudo das sociedades

[1] Termo comum no interior do Brasil. Para o contexto do coletivo, tem o significado da junção de patos e perebas, significando ausência de habilidades motoras.

ISSN: 2175-5930

ocidentais, tem ocasionado radicais mudanças nas maneiras de vivenciar o brincar, o jogo e o esporte (KUNZ, 2010).

Todavia, reputa-se que o esporte na modernidade assume o papel de prática corporal "oficial" do sistema capitalista, talvez em função disso é tão difícil propor uma nova relação com os demais elementos da cultura corporal.

Com isso, o senso comum tenta esportivizar as demais práticas corporais, esquecendo-se de que "[...] o esporte assumiu suas características básicas, que podem ser resumidas sumariamente em: competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientifização do treinamento" (BRACHT, 2005, p. 14), e essas características não contribuem para um esporte que contemple uma proposta que, ante a sociedade vigente, subversivamente busque primeiro o prazer (ludicidade) em vivenciá-lo.

Entretanto, de maneira insurgente, na intenção de inserir atividade física e lazer na rotina semanal de trabalhadores em Educação, lotados em escolas de Palmas, e seus familiares, aos domingos pela manhã, das 09h às 11h, na quadra de esportes da Escola Pública Municipal Crispim Pereira Alencar, localizada em Taquaruçu[2], distante 32 km do centro de Palmas, o intitulado Patorebas reúne-se (inicialmente) para jogar futsal e, em decorrência desses encontros, por vezes, os familiares passaram a fazer-se presentes - crianças, mulheres e homens jogam futsal e vôlei, enquanto os filhos divertem-se com brincadeiras infantis.

Dessa forma, em situação de jogo (ludicidade), o Patorebas, intencional e previamente em concordância, problematiza até mesmo a força física mais pura ao evitar movimentos bruscos. Não há exacerbação de competitividade e/ou necessidade de chutes que mais poderiam machucar do que proporcionar prazer e alegria. Também, por isso, os dribles e/ou movimentos corporais existentes, a priori, dialogam com as próprias limitações corporais (muitas vezes advindas da sociedade vigente – meritocrática) dos(as) partícipes.

Vale reputar que nenhum destes encontros se inicia sem antes ter-se realizado uma roda de conversas, objetivando manter latente a ideia de buscar vivenciar um esporte consoante a diversão (subversivo), e sempre termina, sentados sob a sombra de uma frondosa mangueira no Bar Mangueiras, em Taquaruçu, saboreando-se um belo caldo de Chambari – comida típica tocantinense feita com músculo e osso da perna bovina.

[2] Taquaruçu é um distrito da cidade de Palmas/TO, que se encontra em uma Área de Preservação Ambiental onde se concentra um universo de mais de 70 cachoeiras em seu interior.

CONSIDERAÇÕES

Considerando que o esporte é executado por humanidades que convivem em uma sociedade meritocrática, como a brasileira, compreende-se como relevante problematizá-lo, sobretudo ao executá-lo, no intuito de buscar convívio que ultrapasse a negação do outro, valorizando a relação respeitosa dos(as) participantes.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução. 3 ed. Ijuí: Unijui, 2005.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERCEPÇÕES DE DISCENTES DO IFRJ PINHEIRAL SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO "IFRJ EM AÇÃO" [1]

PERCEPTIONS OF IFRJ PINHEIRAL STUDENTS ON THE EXTENSION PROJECT "IFRJ IN ACTION"

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES IFRJ PINHEIRAL SOBRE EL PROYECTO DE EXTENSIÓN "IFRJ EM AÇÃO"

Maria Luísa da Silva Ribeiro,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Ana Lara Quintanilha Rebello Vitipó,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Gabriela Conceição de Souza,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

INTRODUÇÃO

Esporte e Lazer são experiências humanas importantes em nossa sociedade e circulam por diferentes setores, indo do campo político à esfera educacional. Ganham diversos significados de acordo com a configuração da sociedade em um determinado momento histórico, tendo já sido utilizados tanto com um caráter funcionalista quanto como um meio de emancipação dos indivíduos (MARCELLINO, 2001).

No IFRJ *campus* Pinheiral, são desenvolvidos projetos de extensão das aulas de educação física que ofertam a prática de atividades práticas de lazer diariamente, alternando entre atividades esportivas e corporais, chamado: IFRJ em ação: atividades esportivas e corporais no campus Pinheiral, e busca os seguintes benefícios:

- Ampliar as práticas corporais vivenciadas por estudantes nas aulas de educação física;
- Diversificar seu vocabulário motor;
- Maior integração entre discentes;
- Promover e melhorar a qualidade de vida;
- Melhorar e conservar os equipamentos esportivos (quadra e materiais);
- Ampliar o uso do espaço da escolar;

[1] Este trabalho contou com a bolsa do Programa de Jovens Talentos da FAPERJ

- Combater a ansiedade e sedentarismo;
- Contribuir com as políticas públicas voltadas para o lazer.

A presente pesquisa teve o objetivo de identificar as percepções de discentes do IFRJ *campus* Pinheiral sobre a utilização dos espaços de lazer e as atividades esportivas e corporais ofertadas pelo IFRJ em ação.

MÉTODO

Esta pesquisa qualitativa foi utilizado um questionário em formato virtual pela plataforma *Google*, aplicado a discentes do ensino Médio/Técnico do IFRJ *campus* Pinheiral.

Para a análise dos resultados, utilizamos análise de conteúdo de Bardin (2011) para a criação de categorias posteriormente.

Responderam ao formulário 29 discentes que frequentam o Projeto de extensão IFRJ em ação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas corporais mais procuradas por discentes são: voleibol (55%); badminton (41%); tênis de mesa (38%); futsal (34%); handebol (21%); queimada (9%); basquete (7%); e defesa pessoal, trilhas, equitação (3%).

Para os motivos de procura pelas prática de lazer identificamos as categorias: para relaxar/extravasar; diversão; socializar; gosto/afinidade e saúde. Com isso, podemos corroborar as teorias de Macellino (2001) quando pensamos que as práticas de lazer possuem um conteúdo socioeducativo, baseado em princípios educacionais como participação, cooperação, coeducação, integração, alteridade e responsabilidade com os demais e com o meio ambiente. O Binômio: ensinar o esporte e ensinar pelo esporte é o um eixo reflexivo do projeto de extensão aqui apresentado, pois possui o pressuposto teórico de que as práticas esportivas extraclasse, realizadas no tempo livre das obrigações, deve proporcionar o descanso físico e mental, o divertimento, o desenvolvimento de sua personalidade e sociabilidade, entre outros aspectos, segundo o autor.

Quando questionamos sobre como se sentem após as práticas, os relatos permanecem coerentes com as expectativas da busca pela atividade, uma vez que se mostram relaxados, felizes, bem, calmos, integrados, mais dispostos.

Por outro lado, as próprias atribuições acadêmicas os impedem de participar das atividades, como deveres de casa, trabalhos, estágio e demais obrigações. Entretanto, também aparecem como justificativa a timidez e sedentarismo. E quando ocorre de se ausentarem de alguma prática, há relatos de frustração, estresse e tédio.

Diante destes achados, percebemos o esporte como processo e não como um fim em si mesmo. As práticas corporais, esportivas ou não, são como um caminho educacional de formação de jovens, oportunizando-os ao exercício pleno da sua cidadania. Trabalhar em uma dimensão que possibilite a integração social através de práticas esportivas que sejam realmente educativas e não reprodutoras dos valores ligados às competições de alto nível. Concebemos a prática esportiva no âmbito educacional, de caráter lúdico e de lazer, em que os participantes sejam protagonistas desta construção, a partir de uma articulação constante entre os saberes locais já aprendidos e os saberes ditos científicos a serem ensinados. (MARCELLINO, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos que as percepções de discentes do IFRJ *campus* Pinheiral sobre o IFRJ em ação na sua perspectiva do lazer, estão ancoradas na possibilidade de combater a ansiedade, promover o relaxamento e extravasamento, além de promover a sociabilização e descontração.

Torna-se necessário maior acompanhamento destes discentes para que novas ações de fomento a promoção do lazer sejam possível dentro do cenário acadêmico que os impede de participar destes momentos de lazer.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. São Paulo: Papirus, 2001.

POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: LAZER E O DIREITO AO BRINCAR [1]

POSSIBILITIES OF MANDATORY CURRICULAR INTERNSHIPS IN PHYSICAL EDUCATION: LEISURE AND THE RIGHT TO PLAY

POSIBILIDADES DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES OBLIGATORIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA: OCIO Y EL DERECHO AL JUEGO

Luiza Veras Nunes,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Pedro Henrique Pimentel de Amorim Nascimento,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Alan Queiroz da Costa,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Bruno Modesto Silvestre,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

O processo de Estágio Curricular Obrigatório (ECO) em Educação Física no campo do lazer é um momento relevante para a futura atuação profissional. Todavia, como destaca o Vieira Junior *et al*. (2021), os conteúdos relacionados ao lazer se mostravam pouco presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física (DCNEF) de 2004, tampouco ganharam evidência nas DCNEF de 2018.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em vigência na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE), que toma como base a DCNEF de 2004, estabelece o ECO em lazer para o curso de Bacharelado em Educação Física, disciplina nomeada como Estágio III - Lazer (PERNAMBUCO, 2018).

Desde o semestre 2021.1 a Associação Brasileira Pelo Direito de Brincar e à Cultura (IPA) se tornou uma das possibilidades de campo de estágio remoto para os discentes matriculados no referido componente curricular. Através da sensibilização da importância do brincar para a criança, enquanto direito, a entidade desenvolve cursos e organização de intervenções para que os adultos entendam a sua importância nesse processo.

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

Considerando esses elementos, esta pesquisa teve por objetivo investigar o ECO em lazer realizado por estudantes da ESEF-UPE na IPA Brasil. Do mesmo modo, buscou analisar as experiências de estágio e os impactos na formação profissional do acadêmico.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter descritivo (MINAYO, 1994). Foi baseada em análises de documentos pertinentes à temática de investigação, na consulta à coordenação de estágio da ESEF-UPE para o levantamento do número de estagiários na IPA e na aplicação de um questionário via *google forms* para os alunos participantes do estágio durante o período letivo 2022.2.

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM LAZER NA IPA

O início das atividades de estágio na IPA se deu pela necessidade de realização de um estágio remoto durante o pior momento da pandemia de covid-19. Porém, mesmo após o retorno das atividades presenciais, tendo em vista as proveitosas experiências, o estágio na IPA foi mantido, o que possibilitou aos discentes uma maior gama de locais para as experiências de estágio.

O primeiro oferecimento de estágio na IPA ocorreu no semestre letivo 2021.1. Desde então, foram quatro semestres em que esse campo de estágio foi ofertado, totalizando 65 alunos envolvidos. No período letivo, 2022.2, foram 26 os estudantes que realizaram estágio na referida instituição, dos quais 18 responderam ao questionário virtual.

Nas respostas curtas do formulário, um dos discentes citou que o estágio na IPA o possibilitou enxergar uma área muito grande de intervenção. Esse mesmo estudante concluiu sua frase dizendo: “Infelizmente [o lazer] acaba não sendo tão abordado na graduação”. Tal fala explicita a condição de poucas disciplinas relacionas ao lazer na graduação em Educação Física, o que não consegue suprir a necessidade de tornar a prática embasada em conhecimento teórico (MARCELLINO, 1995).

De todo modo, vale frisar que todas as respostas indicaram uma experiência de estágio proveitosa, que se aproximou do campo do lazer e que trouxe contribuições à formação nessa área. Foram observadas expressões como: “abriu um olhar para novos horizontes”, “passei a gostar de uma área que eu não conhecia tanto”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar o ECO em lazer realizado por estudantes da ESEF-UPE na IPA e os impactos deste estágio na formação profissional dos acadêmicos. Por meio da análise de documentos e das respostas dos formulários, notou-se que o estágio na IPA se constitui enquanto um importante instrumento formativo na relação acadêmico-profissional em diálogo com o campo do lazer.

REFERÊNCIAS

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

VIEIRA JÚNIOR, J. A. H.; SILVA, C. L.; UVINHA, R. R. O Lazer nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Educação Física no Brasil. **Licere**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 227–250, 2021.

PERNAMBUCO. Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física. Recife, 2018. 146 p.

MARCELLINO, N.C. (Org.) **Lazer:** formação e atuação profissional. Campinas, Papirus, 1995.

PRÁTICAS CORPORAIS NA NATUREZA: EXPLORANDO AS VIAS DA ESCALADA INDOOR

BODY PRACTICES IN NATURE: EXPLORING INDOOR CLIMBING ROUTES

PRÁCTICAS CORPORALES EN LA NATURALEZA: EXPLORACIÓN DE LAS VÍAS DE ESCALADA EN INTERIOR

Victor Ferreira do Nascimento,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Kesia da Silva Xavier,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Laura Viana Fernandes,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Thiago Rocha Bezerra,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Fabio Batista da Fonseca,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Priscilla Pinto Costa da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O tema das Práticas Corporais de Aventura tem se tornado cada vez mais relevante nas aulas de Educação Física, a partir da inclusão do conteúdo na BNCC. No entanto, a sua inserção na grade curricular tem enfrentado desafios, um dos quais decorre do predomínio de práticas convencionais e conteúdos que os professores já dominam (TAHARA E DARIDO, 2016, p.2). Guimarães *et al*. (2007) destacam a importância do meio ambiente como tema transversal nas aulas de Educação Física. Dentro desse contexto, a escalada pode ser vista como uma prática que pode ser desenvolvida para despertar um processo de sensibilização do indivíduo com o meio ambiente.

Em consonância com essas ideias, o trabalho busca relatar a experiência de um projeto de intervenção para conscientizar os participantes sobre a importância da preservação da natureza, por meio de intervenção lúdica e integral da escalada.

A EXPERIÊNCIA

ISSN: 2175-5930

A vivência foi realizada com alunos do 5° ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o NEI/CAp - UFRN. Buscando compreender as percepções e os conhecimentos dos alunos acerca da temática, assim como, apresentar e vivenciar a escalada, estruturamos o planejamento da intervenção em três momentos.

O primeiro momento foi realizado com todo o grupo reunido na sala de dança, onde iniciamos um diálogo reflexivo, com questionamentos relacionados ao meio ambiente, a prática da escalada e suas modalidades, assim como, sobre os possíveis impactos desta atividade ao meio natural. Instigadas por este diálogo, algumas crianças comentaram que já haviam visto algumas modalidades de escalada durante os jogos olímpicos, da mesma forma, citaram as trilhas naturais como uma prática associada a escalada.

Com os alunos imersos na temática, partimos para o segundo momento, no qual a turma foi dividida em 2 grupos. O grupo 1 ficou na sala para realizar as atividades lúdicas, com materiais alternativos relacionados à escalada: escalada quadrúpede utilizando bambolês, macarrão de piscina e chapéu chinês. Ainda, durante a prática das atividades, realizamos uma pausa para acrescer "lixos" no percurso da escalada, a fim de construir um diálogo sobre o descarte de lixo, o tempo de decomposição desses materiais e a questão do reaproveitamento do material descartado.

Enquanto o grupo 1 estava na sala de dança, os alunos do grupo 2 foram direcionados à parede de escalada indoor da UFRN, onde inicialmente conversaram sobre os procedimentos de segurança e os equipamentos. Em seguida iniciaram a vivência com o auxílio de um monitor da intervenção. Para uma maior dinamicidade, a priori, foram dispostos cartões *post-it*, próximo às vias[1] com perguntas que incentivaram a reflexão sobre a escalada e a preservação ambiental. Após 30 minutos de vivência os grupos foram invertidos, para que todos pudessem experienciar todas as etapas da intervenção.

No terceiro e último momento da atividade, fizemos uma roda final, para proporcionar a partilha e discussão sobre a experiência vivenciada. Durante esse momento, os estudantes tiveram a oportunidade de se expressar e de modo geral, a prática foi avaliada como positiva pelos participantes. Nesta direção, Inácio e Morais (2022) ressaltam as possibilidades e

[1] Nome empregado aos caminhos traçados durante a escalada.

aceitação das turmas nesta temática nas práticas corporais de aventura. Contudo, um dos alunos expressou descontentamento por não ter escalado a parede com facilidade, demonstrando uma quebra de expectativa em relação à atividade proposta, tendo preferido as atividades de sala. De forma ampla, observou-se um bom envolvimento dos estudantes tanto durante as atividades educativas, quanto durante a discussão sobre a temática ambiental, momento em que os alunos se mostraram participativos e cheios de entusiasmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debruçando-se no momento final, por meio das atividades lúdicas tematizadas através da escalada, acreditamos que a conscientização dos alunos em relação aos conceitos ambientais possivelmente foram alcançadas. Ademais, apesar de algumas dificuldades durante as atividades, tais obstáculos foram superados por meio de soluções alternativas que não comprometeram a vivência.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, S. S. M. *et al.* Educação física no ensino médio e as discussões sobre meio ambiente: um encontro necessário. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 157-172, maio 2007.

INÁCIO, H. L. D.; MORAIS, G. G. O Ensino das Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar: Uma Proposta Baseada na Metodologia Crítico-Superadora. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 6, p. 1-24, dezembro 2022.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S.C. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões**, v. 14, n. 2, p. 113-136, agosto 2016.

PROJETO SÁBADOS DE ESPORTE E LAZER: PERFIL DOS SEUS PROFISSIONAIS

SATURDAYS OF SPORT AND LEISURE PROJECT: PROFILE OF ITS PROFESSIONALS

PROYECTO SÁBADOS DE DEPORTE Y OCIO: PERFIL DE SUS PROFESIONALES

Paula Cristina da Costa Silva
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Anna Júlia Moraes Lovati
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

O Projeto "Sábados de esporte e lazer na UFES - SELU", sendo UFES a sigla da Universidade Federal do Espírito Santo, contempla em seu desenvolvimento a tríade pesquisa, ensino e extensão. Suas ações são desenvolvidas no âmbito da disciplina obrigatória de estágio supervisionado em educação física e lazer, do curso de Bacharelado em Educação Física, no qual, o campo de estágio é a Diretoria de esporte e lazer, da Pró-reitora de extensão da UFES. Além de inserir os estudantes no campo profissional por meio do atendimento à comunidade, também desenvolve a capacitação de agentes comunitários de cultura e lazer com profissionais que já atuam no campo do lazer e que após o curso de capacitação passam a compor a equipe de organização e execução dos eventos do projeto.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo traçar o perfil dos profissionais e averiguar quais os impactos que esta capacitação teve em sua atuação. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo exploratório (GIL, 2008), que tem como instrumento de coleta de dados um questionário semi estruturado misto com perguntas fechadas e abertas. A análise de dados está sendo realizada por meio da análise de conteúdo e os resultados esperados são o de traçar o perfil dos profissionais participantes do projeto, além de verificar se a capacitação vivenciada influenciou na sua atuação profissional.

LAZER E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ISSN: 2175-5930

Neste estudo adotamos a conceituação de Marcellino (1990, p. 31) que considera o lazer como um fenômeno vivenciado no tempo disponível dos indivíduos e como "cultura compreendida no sentido mais amplo".

Esse conceito remete-nos a estreita vinculação do lazer com a produção cultural e suas inúmeras possibilidades de vivência lúdica e educativa. Nesse sentido, para que as oportunidades vinculadas às produções culturais possam ser compreendidas e que contemplem as aspirações comunitárias faz-se necessário que cada vez mais pessoas tenham conhecimento acerca desse tema.

Isayama (2003, 2010) trata da importância de formar pessoas reflexivas que compreendam a dinâmica das comunidades nas quais se encontram inseridas para gerir e executar ações de lazer pautadas nos anseios da população atendida. Este autor privilegia o trato do conhecimento interdisciplinar, de temas relativos à cultura, a curiosidade investigativa, o senso crítico, visando formar profissionais e voluntários que atuem e modifiquem a realidade onde se desenvolve o trabalho.

RESULTADOS OBTIDOS ATÉ O MOMENTO

O levantamento bibliográfico da pesquisa já foi realizado na base de dados Periódicos CAPES, utilizando-se as palavras-chave: "lazer e formação profissional", "agentes de lazer", "animação sociocultural" e "profissionais do lazer", abarcando o período de 2013 a 2023, tendo como resultado 829 artigos. Após a leitura dos resumos, selecionamos 9 artigos que mostraram relevância para nos guiar nas discussões dos dados obtidos.

Quanto à etapa da coleta de dados, foram enviados os questionários semi estruturados, via Google Forms®, para os 69 participantes que fizeram o curso de capacitação e atuaram no SELU. Após o prazo de três meses e meio para as respostas foram recebidas 52 questionários preenchidos. Atualmente encontramo-nos na etapa de tabulação e análise de dados coletados, para que, após sua conclusão, iniciemos o processo de produção do relatório final da pesquisa.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ISAYAMA, H. F. Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In:_____. (org.) **Lazer em estudo**: currículo e formação profissional. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. O profissional da Educação Física como intelectual: atuação no âmbito do lazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**, Campinas: Papirus, 2003.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM LAZER E RECREAÇÃO EM UM HOTEL DE FLORIANÓPOLIS, SUL DO BRASIL

REPORT OF AN EXPERIENCE WITH LEISURE AND RECREATION IN A HOTEL IN FLORIANÓPOLIS, SOUTHERN BRAZIL

RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE OCIO Y RECREACIÓN EN UN HOTEL EN FLORIANÓPOLIS, SUR DE BRASIL

Amanda Cordeiro da Silva,
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Samara Escobar Martins,
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Alcyane Marinho
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

INTRODUÇÃO

O lazer é uma necessidade humana que se relaciona com a cultura e com o lúdico (GOMES, 2014). Sua importância se legítima na Constituição Federal de 1988 no Título II, Capítulo II, Artigo 6° como um dos direitos sociais fundamentais (BRASIL, 1988). Dentre os vários contextos em que a recreação e o lazer podem ser manifestados, estão os hotéis e os clubes, os quais, conforme Camargo (1998), são considerados equipamentos não formais com a capacidade de promover o lazer através de variadas opções de atividades. Assim, o objetivo deste trabalho é relatar e refletir sobre uma experiência como recreadora em um hotel de Florianópolis, no sul do Brasil.

NASCE A TIA MULAN

Tia Mulan, apelido que me foi dado pelas próprias crianças, fazendo referência ao filme "Mulan" da Disney, surgiu há três anos, quando iniciei a experiência profissional ora relatada, atuando com recreação e lazer em um hotel da cidade de Florianópolis. No hotel em questão, as crianças tinham de 4 a 12 anos e vinham de todas as regiões do mundo passar alguns dias – ou muitos dias – de férias. A essas crianças era ofertada uma vasta possibilidade de atividades, das quais elas poderiam participar espontaneamente. Para efetivação dessas atividades, nós –

recreadores – recebíamos uma proposta de cronograma de atividades, porém, tínhamos autonomia e liberdade para flexibilizá-lo e propor alterações.

A intervenção se dava por meio de uma diversidade de brincadeiras tradicionais; bem como, pela exploração do imaginário com personagens e figuras fictícias. Além disso, oportunizávamos atividades esportivas, passeios externos e atividades na piscina do hotel. Também havia uma horta, na qual com frequência levávamos as crianças, sempre em uma perspectiva lúdica. Assim, destaco a importância do brincar nesse contexto, pois, conforme Saura (2014), a brincadeira constitui-se no lazer das crianças e no meio pelo qual elas se desenvolvem, sendo, portanto, um componente lúdico essencial da vida humana.

Uma atividade que mobilizava e motivava o engajamento das crianças era a noite do pijama. Após o fechamento do espaço kids e da sala de jogos, juntamente com os recreadores e recreadoras, as crianças iam para uma sala organizada como uma espécie de acampamento, com cabanas equipadas para dormir e, nesta sala, aconteciam diversas brincadeiras e atividades, por exemplo: cinema com lanche antes de dormir. Nessa ação era possível perceber que as crianças se sentiam desafiadas, pois estariam dormindo longe dos pais, o que exigiria delas muita coragem. Esses elementos, que envolvem os sentimentos das crianças em relação às atividades que estavam sendo desenvolvidas, eram sempre valorizados por mim durante a realização das atividades. Concordamos com Ferreira (2003) que a recreação, quando realizada com responsabilidade pelo recreador ou recreadora, pode ser instrumento de aprendizagem, além de ser multiplicadora de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos a importância dessa experiência para a minha formação acadêmica e profissional em Educação Física; pois, a partir dela pude reforçar seus conhecimentos de organização, adaptação a imprevistos e integração com crianças, adolescentes e adultos. Além disso, pude me encontrar profissionalmente nessa possibilidade de atuação da Educação Física, ou seja, a experiência ora relatada, realizada concomitantemente à formação inicial, foi importante nesse processo de descoberta pessoal no engajamento pelo contexto da recreação e do lazer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Artigo 6°, de 2015**. Regulamenta os direitos sociais. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília v.193-232.

FAZOLIN, M. A. F. G; MERCADANTE, L.; GRANDO, R. C. Fomentando a educação não formal no lazer e recreação em hotéis. **Licere**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 209-248, dez. 2015.

FERREIRA, V. **Educação Física, recreação, jogos e desportos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003

GOMES, C. L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan - abr. 2014.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 1-18, 1 set. 2021.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n. p. 163-175, Jan – Mar. 2014.

TRILHA COM ARTE: UM DESPERTAR PARA A SENSIBILIDADE DO OLHAR NO COTIDIANO

TRAIL WITH ART: AN AWAKENING TO THE SENSITIVITY OF THE WAY WE LOOK AT EVERYDAY LIFE

SENDERO CON ARTE: UN DESPERTAR A LA SENSIBILIDAD DE LA MIRADA EN LA VIDA COTIDIANA

Cristiane Ker de Melo,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Gabrielle Lima Venâncio,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Liane Caroline Perroni,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Paulo do Canto Capela,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Raone Augusto Pereira Ribeiro,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

INTRODUÇÃO

Trata-se do relato de experiência do projeto de extensão "ComparTrilhando: Rota de Arte na UFSC", desenvolvido pela equipe do Departamento de Esportes, Cultura e Lazer (DECL/SeCArtE/UFSC). O referido projeto surgiu por inspiração da obra "Catálogo Arte na UFSC" (NASCIMENTO et al, 2014) e se desenvolveu com base no estudo de alguns autores que discutem educação, arte e estética (READ, 1986); espaço e lugar (TUAN, 2013); e, o tempo na vida contemporânea (BAUMAN, 2007).

A proposta desse é oferecer à comunidade a prática corporal de caminhada em grupo, com o intuito de sensibilizar o olhar dos participantes para as dimensões artísticas/estéticas presentes no cotidiano, numa abordagem para além da relação atividade física/saúde. Ao apresentar aos participantes as obras de arte existentes no Campus, com seus contextos e significados, convidamos os sujeitos a lançarem um olhar atento e sensível ao espaço do seu entorno ao longo do percurso.

DESENVOLVIMENTO

O projeto iniciou com reuniões semanais, com o objetivo de estudar e discutir os referenciais sustentadores da proposta; e seguiu, de posse do mapa de localização das obras no campus (NASCIMENTO, 2014), realizar o percurso para analisar as possibilidades de abordagens, definir a rota, o número de participantes, o tempo, local e forma do início e finalização do percurso. Um exercício que permitiu à equipe do DECL desenvolver outras percepções e relações com a área de formação e os espaços da universidade.

A rota proposta estabeleceu como critério algumas áreas, definidas à priori, pela proximidade entre as diversas obras, as quais expressam e demarcam momentos significativos de dimensões sociais, políticas e culturais, tais como o monumento em homenagem às vítimas da COVID-19, a escultura da Pira da Resistência, e o mosaico do Livro da Criação Latino-Americana. A ideia de organizar o percurso por área foi para criar espaços para diálogos e reflexões e, ao mesmo tempo, possibilitar uma fluidez na caminhada (experiência de tempo kairós). A caminhada conta com a passagem por galerias, museus, pinturas, mosaicos, murais, bustos e esculturas de autoria de grandes artistas do cenário catarinense, tais como Franklin Cascaes e Rodrigo de Haro.

A realização da trilha é por demanda e, até o momento, atendemos alguns grupos com diferentes perfis, dentre eles, estudantes de escolas catarinenses, professores, acadêmicos e pessoas da comunidade. O tempo do trajeto é de aproximadamente uma hora e meia, com mais meia hora para um lanche coletivo, realizado em um gramado, como atividade final e integradora. Nesse momento os participantes têm a oportunidade de refletir, registrar, avaliar e expressar artisticamente suas impressões sobre o observado, bem como, criar sua própria obra de arte com materiais disponibilizados pela equipe do DECL.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuando como protagonistas desde a organização do coletivo enquanto departamento até a criação e execução de cada rota, essa experiência nos possibilitou, além de conhecer melhor o espaço no qual estamos inseridos, ressignificar a vida cotidiana e estimular outras formas de vivenciar o lazer.

Bem aceita e avaliada, a proposta segue sendo atualizada a cada edição. Entretanto, algumas limitações foram identificadas no processo, tais como: a preparação da equipe, a infraestrutura e as condições das obras visitadas. Isso nos levou a refletir sobre a necessidade

de defesa e valorização da universidade como um espaço público, democrático e de qualidade, diante dos ataques e precarização que esta tem sofrido nos últimos anos.

Consideramos, para uma melhor experiência dos participantes, a utilização de microfones; a inserção de QR code em cada obra; o atendimento a grupos menores e, principalmente, a ampliação dos canais de divulgação do que é desenvolvido na universidade, de modo a possibilitar que a população tenha a perspectiva de inserção e pertencimento a este espaço de conhecimento, de reflexão crítica e de transformação de vidas.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007

NASCIMENTO, R. A. D.; BAUER, J. E. OLIVEIRA, R. F. **Catálogo arte na UFSC**. Florianópolis: Secult/UFSC, 2014.

READ, H. **A redenção do Robô: meu encontro com a educação através da arte.** Tradução: F. Nuno. 2ed. São Paulo: Summus, 1986.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução: Lívia de Oliveira, 1ed. Londrina – PR: Eduel, 2013.

UBUNTU, CAPOEIRA E ABORDAGEM DECOLONIAL: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS[1][2]

UBUNTU, CAPOEIRA AND DECOLONIAL APPROACH: NECESSARY DIALOGUES

UBUNTO, CAPOEIRA Y LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR: DIÁLOGOS NECESARIOS

Samara Escobar Martins,
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Alcyane Marinho,
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

INTRODUÇÃO

A história da capoeira na cidade de Florianópolis, especialmente o movimento que se identifica como "Capoeira da Ilha", vem sendo retratada há alguns anos (PINTO *et al*., 2024; KNABBEN; ENAE, 2014). Recentemente, sendo aproximado das discussões sobre o lazer como necessidade e direito humano, sob uma abordagem decolonial (MARTINS *et al*., 2022; MARTINS; MARINHO, 2023).

Trata-se de um relato de experiência reflexivo sobre a idealização e implementação de um projeto de extensão universitária com capoeira, em Florianópolis, aproximando o conceito africano Ubuntu e a abordagem decolonial.

UBUNTU CAPOEIRAR

A partir do envolvimento com a pesquisa sobre lazer e capoeira, na área da Educação Física, surge o interesse (e a necessidade) de, no interior da universidade, criar um espaço direto de interlocução entre pesquisa, ensino e extensão. Tal aspecto se reforça, pois Florianópolis possui extensa tradição capoeirística (KNABBEN; ENAE, 2014). A abordagem decolonial nos

[1] Bolsa de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), concedida à primeira autora do trabalho.
[2] Agradecimentos à participação de alguns membros do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/CNPq/CEFID/UDESC).

convidou a repensar pressupostos epistemológicos e teóricos que, na academia, espaço organizado em uma tradição europeia (DE SOUZA, 2021), pudessem ser transformadores.

Assim, surge o projeto de extensão "Ubuntu Capoeirar", como parte do Programa de extensão "Lazer e Saúde", agregando pesquisa e ensino desenvolvidos desde 2016 com o tema, e defendendo a capoeira em suas possibilidades lúdicas, transformadoras e emancipatórias. O termo Ubuntu é interessante para pensarmos as contribuições da cultura africana nas nossas formas de ser e agir, pois significa acolhimento, respeito, entreajuda, partilha, cuidado, confiança e generosidade (NASCIMENTO, 2016); e aborda a ideia de que nos humanizamos no cuidado e na partilha com o outro.

O PROJETO

Teve início no primeiro semestre de 2023; e promove aulas de capoeira angola, três vezes por semana, gratuitas, para adultos e adolescentes, iniciantes em capoeira. Foram oferecidas 20 vagas para a comunidade interna e externa à universidade pública na qual ocorre. Também propõe oficinas e palestras realizadas na universidade. As atividades desenvolvidas são recebidas pelos participantes com entusiasmo, curiosidade e interesse pelo universo corporal, musical e histórico da capoeira.

A capoeirista responsável pelas aulas é doutoranda em Ciências do Movimento Humano e egressa do curso de Educação Física da universidade em questão. O projeto de extensão "Ubuntu Capoeirar" está imbricado na pesquisa, com caráter filosófico e associado ao ensino, sem nunca perder seu caráter prático, contextualizado e eminentemente próximo das comunidades.

REFLEXÕES CONTINUAIS

A capoeira, entendida para além do movimento, reconhece o ser humano em sua complexidade e unicidade, assim como o ideal Ubuntu. Nossa experiência com o projeto nos permite afirmar a importância da capoeira no espaço universitário, bem como defender propostas que possibilitem aos acadêmicos construir outras possibilidades de compreensão sobre sociedade e cultura, para além do olhar eurocêntrico que organiza - majoritariamente - nossas relações em todos os níveis.

As formas de pensar hegemônicas e ocidentais são limitadas para a compreensão da capoeira, pois não reconhecem o negro em diáspora como produtor de conhecimento. Percebemos como diferencial para a efetivação de propostas transformadoras com a capoeira, na universidade, a abordagem decolonial, valorizando saberes e formas de agir que se fazem, eminentemente, no reconhecimento das contribuições africanas para a matriz cultural brasileira.

REFERÊNCIAS

DE SOUZA, C. R. C. Construções epistemológicas feministas decoloniais: pensares e ações que falem mais de nós, por nós. **ANÃNSI: Revista de Filosofia**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 19-35, 2021.

KNABBEN, K.; ENAE, G. **Nego bom de pulo: Mestre Nô e a capoeira da ilha**. Kiko Knabben, 2014. 1 vídeo (1h 23min 13s). Disponível em: https://youtu.be/TsWlRAkg5no

MARTINS, S. E.; *et al*. Traditional capoeira street circles in Florianópolis (Southern Brazil): impacts of the covid-19 pandemic. **Leisure Studies**, Londres, v. 41, p. 1-16, 2022.

MARTINS, S. E.; MARINHO, A. A história da capoeira e suas possibilidades lúdicas, brincantes e imaginárias. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, [no prelo], 2023.

NASCIMENTO, W. F. Aproximações brasileiras às filosifias africanas: caminhos desde uma ontologia Ubuntu. **Prometeus Filosofia**, São Cristovàn, v. 9, n. 21, p. 231-245, 2016.

PINTO, F. M.; *et al*. (Orgs.). **Cadernos de capoeira - Capoeira da ilha:** história e constituição. Florianópolis: add+ planejamento livros, 2014.

GTT 10 – MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES

Comunicações Orais

TÍTULO	AUTORIA
A CONSTRUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE UMA NARRATIVA HISTÓRICA PARA A DANÇA NA IMPRENSA PERIÓDICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1930-1950)	BRUNA TEIXEIRA CARNEIRO, FABIANO AYUB ROCHA, OMAR SCHNEIDER
A "GUERRA DOS MÉTODOS": AS DISPUTAS ENTRE GEORGES HÉBERT E JOINVILLE-LE-PONT E SUA INTERFACE NO BRASIL	MARCELA BRUSCHI, CAROLINA JUBÉ
A INSERÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS NA ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA DE VIÇOSA: EM PROL DA HIGIENIZAÇÃO NO SERTÃO	PEDRO DE OLIVEIRA MILAGRES, ANDERSON DA CUNHA BAIA
A OBRA DE GEORGES DEMENŸ NA IMPRENSA PERIÓDICA BRASILEIRA (1890-1949)	MARCELA BRUSCHI
A PRODUÇÃO DO ESPAÇO PELO TIJUCA TENNIS CLUB (1915-1925)	BRUNO ADRIANO RODRIGUES DA SILVA, VICTOR ANDRADE DE MELO
A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS "ECHOS" MARISTAS E "ANNUARIOS" SALESIANOS	DIEGO FERREIRA LIMA
A SAÚDE É ESSA ABUNDÂNCIA DE VIDA: AS REPRESENTAÇÕES DA SAÚDE E HIGIENE EM UM EVENTO TRANSNACIONAL (BRASIL - EUA, 1923 - 1929)	LEONARDO MATTOS DA MOTTA SILVA
AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA AS NORMALISTAS DA CIDADE DE VALENÇA - RJ NA DÉCADA 1950	CHRISTIANE GUIMARÃES PANÇARDES DA SILVA
AS DANÇAS COMO FENÔMENO CULTURAL NOS CLUBES SOCIAIS DA CIDADE DO SALVADOR ENTRE OS ANOS DE 1912 E 1935	VIVIANE ROCHA VIANA
BARÃO NILS POSSE E A CIRCULAÇÃO DA GINÁSTICA SUECA (1885-1895)	LÍCEA MARCELINA MATIAS, ANDERSON DA CUNHA BAIA

ISSN: 2175-5930

COLETIVO DE AUTORES: OS INTELECTUAIS E A REDE DE SOCIABILIDADE.	RITA CLÁUDIA BATISTA FERREIRA RODRIGUES, EDILSON FERNANDES DE SOUZA
CONGRESSOS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EMBATES E DISPUTAS NA SUA ORGANIZAÇÃO (1900-1913)	IARA MARINA DOS ANJOS BONIFÁCIO, ANDREA MORENO, ANDERSON DA CUNHA BAIA
"É TÃO BELO E ENCANTADOR O CULTO AO PASSADO...": O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ NO FINAL DA DÉCADA DE 1940	CARMEN LILIA DA CUNHA FARO, WELISON ALAN GONÇALVES ANDRADE
EL RITMO, LA ARMONÍA Y EL MOVIMIENTO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: EL CASO DE LAS RONDAS ESCOLARES (DÉCADA DE 1910, ARGENTINA)	EDUARDO GALAK, ANTONELLA BERTOLOTTO
FESTAS ESPORTIVAS NO LITORAL DE SALVADOR, RECIFE E FORTALEZA (1900-1950)	NARA ROMERO MONTENEGRO
IPATINGÃO: O NASCIMENTO DE UM ESTÁDIO DE FUTEBOL NA REGIÃO METROPOLITANA DO VALE DO AÇO	LUIZA AGUIAR DOS ANJOS, JÚLIA RIBEIRO JUNQUEIRA, MARIA PAULA MIRANDA DE SOUZA MONTOVANI GASPARINI, JÉSUS MATOZINHOS DA SILVA JUNIOR
MEMÓRIAS DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA E A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA DOS PIONEIROS E PIONEIRAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM GUANAMBI – BAHIA	MARLON MESSIAS SANTANA CRUZ, ANA GABRIELA ALVES MEDEIROS, NADSON SANTANA REIS
NA ITINERÂNCIA, O ENCONTRO COM O INUSITADO NA ETNOGRAFIA HISTORIOGRÁFICA SOBRE DONALD PIERSON	DULCE MARIA FILGUEIRA DE ALMEIDA
O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO (1931-1939)	ANDRÉ DALBEN
O FUTEBOL E A CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO DOS TORCEDORES NA CIDADE DE NATAL/RN (1900-1930)	MATHEUS DANTAS DE LUCENA, PRISCILLA PINTO COSTA DA SILVA
O GRUPAMENTO HOMOGÊNEO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: LUTAS DE REPRESENTAÇÃO NA IMPRENSA PERIÓDICA ENTRE AS DÉCADAS DE 1930 E 1940	FABIANO AYUB ROCHA, BRUNA TEIXEIRA CARNEIRO, OMAR SCHNEIDER

ISSN: 2175-5930

O PROJETO DE UMA ÉPOCA: A HABILITAÇÃO DE PROFESSORAS PARAENSES NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE 1934	CARMEN LILIA DA CUNHA FARO
OS ESPAÇOS VERDES NA PRINCESA D' OESTE – PRAÇAS E PARQUES NA URBANIZAÇÃO DE CAMPINAS	RACHEL RAMOS DE SOUZA
PRÁTICAS CULTURAIS NA CIDADE DE ALAGOINHAS-BA: DIVERTIMENTO E SOCIABILIDADE ENTRE OS ANOS DE 1889 E 1930	VIVIANE ROCHA VIANA, CAMILA MARIA BASTOS PIMENTEL
TRAJETÓRIA DE ATLETAS CEARENSES NEGROS NO VOLEIBOL: CHEGANDO NA SUPERLIGA	ANDRÉ LUIS DO NASCIMENTO MONT ALVERNE, ANGÉLICA SILVA DE LIMA MICENA, CHRISTIANE GARCIA MACEDO
UM LIVRO: COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DOCENTE	VICENTE MOLINA NETO, VERA REGINA DE OLIVEIRA DIEHL, LISANDRA OLIVEIRA E SILVA, GABRIELA NOBRE BINS
UMA EDUCAÇÃO PELA NATUREZA: OS RIOS, O REMO E OS CLUBES DE REGATAS DO INTERIOR PAULISTA (1907-1936)	CATHARINA ULIAN MUSA

ISSN: 2175-5930

A CONSTRUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE UMA NARRATIVA HISTÓRICA PARA A DANÇA NA IMPRENSA PERIÓDICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1930-1950)[1]

THE CONSTRUCTION AND CIRCULATION OF A HISTORICAL NARRATIVE FOR DANCE IN THE PHYSICAL EDUCATION PERIODIC PRESS (1930-1950)

LA CONSTRUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE UNA NARRATIVA HISTÓRICA PARA LA DANZA EN LA PRENSA PERIÓDICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (1930-1950)

Bruna Teixeira Carneiro,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Fabiano Ayub Rocha,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Omar Schneider,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

O estudo analisa o desenvolvimento de propostas sobre o ensino da Dança nas décadas de 1930 e 1940 a partir da circulação desse saber na imprensa periódica da Educação Física. Visa, portanto, contribuir com a História da Dança como objeto de ensino da Educação Física e para as demais áreas com as quais ela interage, uma vez que, como já foi diagnosticado por Muglia-Rodrigues e Correia (2013) e Brasileiro, Souza e Fragoso (2015) existe uma lacuna sobre a própria história deste conteúdo como campo de conhecimento

Para dar a ver o que estava sendo discutido sobre a dança, utilizamos as primeiras revistas de Educação Física que foram criadas no Brasil. São elas: a Revista de Educação Física (do Exército) (REFE) (1932-2022); Educação Physica (EPHy) (1932-1945); assim como a Revista Brasileira de Educação Física (RBEF) (1944-1952); e Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (AENEFD) (1945-1966).

Metodologicamente, trabalhamos com a *crítica documental* (BLOCH, 2001 e CHARTIER, 1990) e o *paradigma indiciário* (GINZBURG, 1989), além de tomarmos como

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

base os conceitos de *práticas de consumo* e *apropriação*, *tática* e *estratégia* (CERTEAU, 1994) para identificar os sentidos e os significados propostos pelos autores e editores da imprensa periódica da Educação Física sobre a temática Dança. Assim, por meio da imprensa periódica, procuramos compreender as representações que esses sujeitos possuíam acerca dessa prática, as quais procuravam divulgar para a sociedade daquele período.

AS REVISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DE UMA HISTÓRIA PARA A DANÇA

Inicialmente, procuramos localizar nos impressos a recorrência do tema Dança na busca por indícios do que estava sendo debatido no país. Dessa forma, realizamos um levantamento da temática em artigos publicados nas revistas que fazem parte do nosso *corpus* documental, no qual encontramos um total de 37 trabalhos. Após a leitura e análise dos textos, identificamos que, desse quantitativo total, 12 trabalhos tinham em comum a tentativa de narrar uma história para a dança que pudesse justificar a sua presença como conteúdo de ensino.

No Quadro 1, a seguir, é possível visualizar algumas informações sobre os textos que abordaram a História da Dança, como o título de cada matéria, nome e biografia dos autores, revista e ano de publicação de cada artigo.

Quadro 1 - Trabalhos publicados relacionados à História da Dança durante as décadas de 1930 e 1940

Título	Autor	Ocupação	Revista	Ano
A dansa e a educação física	João Ribeiro Pinheiro	Militar do exército brasileiro	REFE	1933
A dansa através dos tempos	Mario de Queiroz Rodrigues	Professor e Militar do Exército	REFE	1933
A physolophia da dança	Barbara Page	Professora Assistente de Educação Física	EPHy	1937
Historia da Educação Physica: a dança e seu significado religioso	Horacio B. Canziani	Professor de Educação Physica	EPHy	1938
A dança e a Educação Física	Ruth Murray	Professora de Educação Física	EPHy	1939
A dança embeleza o corpo e levanta o espírito	Pedro Horacio Magnin	Médico	EPHy	1939
O poder da expressão da dança	Julieta D. Zamora	Não foi possível encontrar dados sobre a autora	EPHy	1939

ISSN: 2175-5930

A dansa através dos tempos	Autoria desconhecida	-	REFE	1942
Conceito da dansa como arte	Maria Helena Pabst de Sá Earp	Professora de Educação Física e diretora artística na área da Dança	RBEF	1945
Uma análise cultural da dança: a dança primitiva	Margaret Newell H'Doubler	Instrutora de Dança e Bióloga	AENEFD	1946
A dança como fator educacional	Maria Helena Pabst de Sá Earp	-	RBEF	1947
Uma análise cultural da dança: a dança primitiva	Margaret Newell H'Doubler	-	RBEF	1948

Fonte: Elaborado pelos autores

Ao observar o Quadro 1, percebemos que ao longo das duas décadas de produção da imprensa periódica especializada muitos textos publicados sobre a temática Dança procuravam produzir uma discussão histórica, problematizando esse conteúdo para dar significado ao seu ensino.

Com base nos indícios encontrados nos textos, foi possível perceber o desenvolvimento de um discurso acerca da dança que a remetia para uma representação associada a uma origem ancestral, que afirmava que ela era essencialmente boa e que foi se desenvolvendo no decorrer do tempo, mas, ao mesmo tempo, também apresentando aspectos de sua degeneração. Apontava-se a necessidade de se repensar a dança, resgatando a sua qualidade espiritual superior, pois assim tal prática poderia auxiliar o ser humano a tornar melhor, mais desenvolvido, adequado à sociedade moderna controlada e disciplinada que estava se buscando produzir naquele momento no Brasil.

Nesse sentido, as danças regionais pareciam se configurar como as mais recomendadas para serem inseridas na escola, pois traziam consigo, na visão de grande parte dos autores, uma essência única de alegria, pureza e nacionalismo, proveniente do desenvolvimento da sua história e da sua origem. A predileção das danças regionais e folclóricas também vai ao encontro do contexto político e cultural do período, de abrasileirar o brasileiro, de exaltar a sua cultura, suas tradições, por muito tempo menosprezadas e inferiorizadas (OLIVEN, 2001).

Ao observarmos o texto do médico e professor Pedro Horácio Magnin, publicado no ano de 1939 na EPHy, é possível notar que a história da dança no mundo compõe grande parte da sua estrutura e aparece como um dos principais argumentos para a inserção dessa prática na

Educação Física, fato que se repete em grande parte dos textos publicados durante as décadas de 1930 e 1940:

> Essa grande antiguidade e êsse caráter espontaneo da dança, sua persistência, que nô-la [sic] mostram associada às origens e desenvolvimentos das sociedades, sugerem que ela corresponde a um interesse profundamente humano e exerce, sem dúvida, uma função útil à vida (MAGNIN, 1939, p. 18).

Os autores que buscavam relatar uma história para a dança, utilizavam como pano de fundo uma Filosofia da História, desapegada de fontes documentais e indícios, apenas pistas retóricas que se adequavam a uma "explicação racional" pelo princípio da possibilidade de ter acontecido em algum momento da história.

Na EPHy, em específico, os indícios encontrados nos revelam uma grande influência do que é considerada a estética grega, com imagens e monumentos sendo retratados como uma representação ideal para a cultura do período. Assim, acreditamos que em relação à dança esse sentido também estivesse sendo considerado, uma vez que por meio da dança se buscava alcançar um modelo ideal de perfeição corporal e espiritual, estabelecido como o ideário da cultura grega.

O CONTRAPONTO DE MUELLER

Ao olhar para os trabalhos que estavam sendo produzidos e publicados sobre a dança nas décadas de 1930 e 1940, pudemos perceber uma grande similaridade nos discursos dos autores que pareciam buscar destacá-la como um elemento importante na história da humanidade. Todavia, encontramos um trabalho traduzido, de autoria do sociólogo John Henry Mueller, publicado no ano de 1941 na EPHy, que apresentou uma visão acerca da dança muito díspar daquela que parecia estar sendo difundida no período.

Mueller (1941), ao fazer uma análise sociológica sobre a dança, levantou questões importantes a respeito dos discursos e representações que estavam circulando sobre essa prática naquele período. A primeira observação que o autor fez diz respeito à forma como a dança era por diversas vezes abordada pela crítica estética. O autor fez duras críticas sobre esses discursos que, segundo ele, faziam um juízo de valor sobre essa manifestação corporal e as suas diversas formas de expressão na história da humanidade. Outra questão apontada por Mueller (1941) foi a forma como a essencialidade da dança era justificada por diversas vezes por meio da

afirmação de que até os animais dançavam, novamente, uma alegação desprovida de prova empírica.

Apesar de o autor oferecer uma análise crítica e profunda sobre a dança, que ia contra os discursos apresentados nos demais artigos publicados pelas revistas, as imagens vinculadas ao texto reforçavam a ideia de que a dança era uma necessidade natural, que teria sido degenerada, exaltando corpos gregos, e indo ao encontro das propostas do período acerca do papel da Educação Física no controle do processo de regeneração racial e na busca pela "perfeição" corporal e moral grega, sendo possivelmente fruto de uma intervenção editorial.

Na Figura 1, a seguir, é possível visualizar um exemplo das imagens que foram vinculadas ao artigo de Mueller (1941) e que não só não estabeleciam qualquer relação com o texto, como contradiziam as críticas e reflexões propostas pelo autor.

Figura 1 - Deus Antinoüs, modelo clássico da perfeição integral

Fonte: Revista Educação Physica

Por se tratar de uma obra traduzida, acreditamos que, possivelmente, os editores da EPHy não compreenderam as críticas e reflexões realizadas por Mueller (1941), mas publicaram o seu texto por considerarem o sociólogo americano uma voz reconhecida e autorizada a falar e a contribuir para as discussões acerca da temática Dança como fenômeno universal. Ao inserirem as imagens de corpos gregos nas revistas, os editores provavelmente objetivavam não só ilustrar a temática, como também garantir a continuidade dos discursos que

estavam sendo difundidos no período sobre o papel da dança no ensino e no desenvolvimento das civilizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos compreender os discursos como práticas de representação que estavam circulando na imprensa periódica de Educação Física especializada e de variedades acerca da dança como fenômeno social nas décadas de 1930 e 1940. As pistas indicam que as danças regionais eram as práticas mais defendidas e valorizadas, pois na visão dos autores e/ou editores elas representavam a essência da dança, por serem dotadas de alegria, beleza, pureza, tradição e nacionalismo, características oriundas de sua história e origem. Nesse sentido, as formas de manifestações modernas que surgiam eram vistas como perigosas, pois poderiam resultar na degeneração. Além disso, para os autores e/ou editores dos impressos, a dança teria atingido o seu grau mais elevado na Grécia Antiga

Um pensamento romântico sobre a dança se fazia presente nas representações de grande parte dos autores que, para relatar uma história da dança, utilizavam como base de sustentação uma Filosofia da História, desinteressada de fontes documentais e provas empíricas, o que nos revela a autoridade exercida pela voz dos militares, médicos e instrutores de Educação Física, pois apenas a sua retórica bastava para garantir a verdade da alegação.

REFERÊNCIAS

A DANSA através dos tempos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 52, s. p., abril 1942.

BLOCH, M. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASILEIRO, L. T.; SOUZA, T. K.; FRAGOSO, A. R. F. Produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: analisando dissertações e teses. In: XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2015, p. 1 - 17.

CANZIANI, H. Historia da educação physica: a dança e seu significado religioso. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 12-15, agosto 1938.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A história cultural:** entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

EARP, M. H. P. S. Conceito da dansa como arte. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 27-28, fevereiro 1945.

EARP, M. H. P. S. A dança como fator educacional. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 6-8, abril 1947.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

H'DOUBLER, M. N. Uma análise cultural da dança: a dança primitiva. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 57-58, junho 1946.

H'DOUBLER, M. N. Uma análise cultural da dança: a dança primitiva. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 34-35, fevereiro 1948.

MAGNIN, P. H. A dança embeleza o corpo e levanta o espírito. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 18-19, novembro 1939.

MUELLER, J. H. Considerações sociológicas sobre a dansa. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 54/55/56, p. 10-11, 10-11 e 76, 10-11 e 67, maio/junho/julho 1941.

MUGLIA-RODRIGUES, B.; CORREIA, W. R. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 27, p. 91-99, março 2013.

MURRAY, R. A dança e a educação física. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 28/29, p. 42-46 e 70-71, março/abril 1939.

OLIVEN, R. G. Cultura e modernidade no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 15, p. 3-2, abril 2001.

PAGE, B. A phylosophia da dança. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 71-74, fevereiro 1937.

PINHEIRO, J. R. A dansa e a educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 4, s. p., janeiro 1933.

RODRIGUES, M. Q. A dansa através dos tempos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 30-31, agosto 1933.

SAUDE, juventude e beleza através da dansa improvisa. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 30-31, outubro 1941.

ZAMORA, J. O poder da expressão da dança. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 22-23, novembro 1939.

A "GUERRA DOS MÉTODOS": AS DISPUTAS ENTRE GEORGES HÉBERT E JOINVILLE-LE-PONT E SUA INTERFACE NO BRASIL

THE "WAR OF METHODS": THE DISPUTES BETWEEN GEORGES HÉBERT AND JOINVILLE-LE-PONT AND THEIR INTERFACE IN BRAZIL

LA "GUERRA DE LOS MÉTODOS": LAS DISPUTAS ENTRE GEORGES HÉBERT Y JOINVILLE-LE-PONT Y SU INTERFACE EN BRASIL

Marcela Bruschi,
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Carolina Jubé,
Universidade Federal de Goiás (UFG)

INTRODUÇÃO

A França do início do século XX vivenciou o surgimento de vários métodos ginásticos. Ao invés de buscarem uma uniformidade entre si para estruturar um método nacional, a exemplo do que ocorria com seus países vizinhos, como a Suécia e a Alemanha, passaram a concorrer entre si, ocasionando enfrentamentos. No clima vivenciado pela França na tentativa de definir uma identidade para a Educação Física, tal episódio ficou conhecido entre os pesquisadores franceses como a "guerra dos métodos" (SAINT-MARTIN, 2005).

Nesse contexto, dois personagens se destacaram. O primeiro deles é a *École de Joinville-le-Pont*, a mais antiga escola de Educação Física do país que, em virtude do surgimento de vários métodos na França, passou a ser questionada sobre a tutela militar diante dos exercícios físicos, vendo o seu prestígio na área ameaçado (TERRET; SAINT-MARTIN, 2015). Do outro lado estava o segundo personagem, o militar da Marinha Francesa Georges Hébert que, ao criar o Método Natural, alcançava cada vez mais projeção e reconhecimento. Sujeito e instituição passaram a se acusar mutuamente de terem tido suas ideias roubadas e apropriadas um pelo outro. Isso possibilita-nos perceber as peculiaridades que marcaram o contexto francês, mas que também almejava encerrar a guerra dos métodos e a definir um modelo nacionalmente reconhecido.

ISSN: 2175-5930

Do outro lado do Atlântico, os métodos de ginástica franceses chegavam no Brasil e eram apropriados por autores e intelectuais que os utilizavam como base na sistematização da Educação Física no nosso país. Nesse sentido, esse trabalho tem o interesse em compreender a recepção dos modelos franceses e suas implicações para a sociedade brasileira. Por isso, questionamo-nos: Como se desenvolveu a guerra dos métodos entre Hébert e Joinville na França? Como essa disputa é recebida e percebida no Brasil? Portanto, o estudo tem por objetivo analisar a disputa entre Georges Hébert e a *École de Joinville-le-Pont* na busca por reconhecimento e legitimidade na França, e identificar as interfaces dessa relação no Brasil em periódicos nacionais.

EM BUSCA DE AUTORIDADE: AS DISPUTAS ENTRE HÉBERT E JOINVILLE

Em um contexto marcado por disputas e concorrências por legitimidade sobre a Educação Física na França, Hébert e certos dirigentes da *École de Joinville-le-Pont* adotam estratégias visando seus protagonismos. Com o início da sistematização do Método Natural, Hébert, encontra ambiente propício em 1903 para a sua aplicação na *École de Gymnastique de la Marine* em Lorient, muito em razão do descontentamento dessa instituição em utilizar um regulamento de ginástica do Exército de Terra, não adaptado às suas necessidades marítmas. Diante do interessante trabalho executado pelo jovem oficia,l que exaltava o contato com a natureza, colocando em cena exercícios utilitários (JUBÉ, 2017), ele é consagrado no posto de Diretor Técnico de Educação Física da Marinha.

A relação entre Hébert e *Joinville* fica estremecida, uma vez que a reputação da instituição se cruza com aquela do aspirante Hébert (PHILIPPE-MEDEN, 2017). Três principais motivos levaram ao enfrentamento direto entre eles: a) a ameaça institucional exercida por Hébert frente à *Joinville* sobre as questões de Educação Física; b) o nome do método desenvolvido em Lorient ter ficado conhecido como "Método Natural de Georges Hébert", criando um método individual e não institucional, como aconteceu em *Joinville* (DEFRANCE, 2014); c) e, por fim, *Joinville* era defensora do método sueco nas duas primeiras décadas do século XX.[1]

[1] A defesa pelo Método Sueco também foi um dos motivos que acarretou a demissão de Georges Demeny de *Joinville*.

ISSN: 2175-5930

Durante esse período de enfrentamentos, atribuições de plágios envolveu os dois personagens, sendo *Joinville* acusada de copiar parcialmente duas importantes obras de Hébert, pontualmente o *Guide pratique d'éducation physique* e *Code de la force* (DELAPLACE, 2003). *Joinville* também tentava subverter as ações de Hébert, proibindo-o de ensinar o Método Natural em Loirent (DELAPLACE, 1995), atitudes que o fizeram abdicar de sua própria patente de oficial.

Apesar de rejeitar publicamente Hébert, a instituição não suprimiu e anulou integralmente o Método Natural. Com a intencionalidade de formular um método nacional e retomar a sua força representativa na área, na década de 1920 *Joinville* publica o *Règlement Général d'Éducation Physique*, ou, o Método Francês, um método considerado eclético em sua essência. Dessa forma, *Joinville* realiza uma justaposição de modelos, apropriando-se das melhores teses ou elementos em circulação sobre a Educação Física, conciliando-as, com vistas à obtenção de um sistema mais vasto, em vez de edificar um novo sistema (BRUSCHI; ELLER; SCHNEIDER, 2020).

O Método Natural foi integrado a esse projeto. *Joinville* deveria reconhecer que ele era obra de Georges Hébert, mas resistiu em fazê-lo. Se o objetivo da Escola era sanar as disputas dos métodos existentes no país e demonstrar a sua força representativa nas tomadas de decisões para a Educação Física, essa instituição, na verdade, acabou por relançar as "guerras dos métodos". Saint-Martin (2005) salientou que, após a publicação das versões do *Règlement Général*, a solução proposta pelo ecletismo, ao contrário, acentuou essa disputa. Os entusiastas não esconderam seus descontentamentos e suas críticas ao sincretismo de ideias e à distorção no uso dos seus respectivos métodos.

Se, anteriormente, Hébert acusava *Joinville* de roubar as suas ideias, ele passou, então, a exigir reconhecimento como um dos inspiradores do Método Francês, "[...] quer dizer, uma simples menção de nomes! – a Amoros, a Demeny e a Hébert – obras nas quais a École se inspirou para codificar o seu método" (ARCHIVE HISTORIQUE..., 1930, s. p., tradução nossa). Até 1930, a instituição rejeitava publicamente as contribuições de Hébert, acusando-o de tratar essa questão como uma futilidade pessoal, acima dos interesses da Nação.

Após a repercussões públicas sobre a apropriação de suas ideias por *Joinvill*e, um possível acordo teria sido realizado em 1930. Timidamente o seu nome teria sido incluído como um dos inspiradores do Método Francês. Resistia-se a dar credibilidade a um oficial que havia

"insurgido" com a criação de um método que levava seu próprio nome e que não se enquadrava nas prerrogativas de *Joinville*.

AS INTERFACES DA DISPUTA NO BRASIL

Enquanto na França as concorrências permaneciam em torno da Educação Física, no Brasil, a literatura francesa sobre o tema encontrava-se em ascensão. Observou-se que, principalmente na década de 1920, um grande volume de obras de diferentes percursores franceses desembarcou no país pelas mãos de seus oficiais que participavam da Missão Militar Francesa[2], alguns deles, inclusive, diplomados em *Joinville*. Obras de Lagrange, Tissié, Boigey e Demeny são exemplos de leituras que passaram a ser realizadas por oficiais e intelectuais brasileiros e que, consequentemente, eram divulgadas em livros e jornais do nosso país.

Neste momento nota-se que grande reconhecimento passa a ser dado ao Método Natural de Georges Hébert, sendo considerado até mesmo "pai" do método criado por *Joinville*, conforme se expressou o militar Dutra (1925). Como o Método Natural constituía uma das bases de aplicação do Método Francês, os oficiais brasileiros deveriam estudar e utilizar, a partir das obras de Hébert, as teorias, os saberes e as práticas desse método. Muitas de suas obras já compunham o acervo bibliográfico dos oficiais brasileiros, responsáveis por construir proposições de ensino para a Educação Física a partir do novo método em implementação:

> Com o indispensável discernimento temos de há 3 anos para cá, lido as interessantes e attrahentes publicações (já vão para mais de 9 livros) do official da marinha franceza G. Hébert que, desde mesmo antes de 1913, se vem celebrisando com o chamado 'methodo natural' ou de 'retorno à natureza' [.... É o mesmo seguido oficialmente naquela marinha, na Escola de Laurent e no exército, nos corpos que ainda não possuem instructores especiaes sahidos da Escola de Joinville-le-Pont, methodo cuja paternidade, a elle, Hébert é attribuida e vem aureolando de preciosa fama, creada pelo seu natural enthusiasmo por essa causa e pela sua atestada operosidade e capacidade pratica e um tanto technica no assumpto (DUTRA, 1925, p. 29-30).

Percebe-se que, os oficiais franceses, longe de suas fronteiras e das intensas *relações de forças* na busca por legitimidade, apresentaram Hébert como um colaborador de *Joinville*,

[2] Sobre a Missão Militar Francesa no Brasil, consultar Suppo (1999).

dando credibilidade ao Método Natural e ao seu autor. Aparentemente, nenhuma menção sobre os intensos enfrentamentos na França foi citada. Hébert é constantemente mencionado no Brasil, tendo o seu método reconhecido de forma particular, mas também com um dos mais importantes contribuidores do eclético Método Francês em implementação no país: "O atual método francês e prematuramente oficializado entre nós, é resultado dos estudos de Marey e de seu assistente Demeny, de Lagrange e dos trabalhos de Ling, Amoros e Hébert" (AMARAL, 1938, p. 16). A vida ao ar livre e a sete famílias de exercícios naturais são evidenciados como a principal contribuição:

> Ela consiste em reproduzir a sucessão, ao ar livre dos actos naturaes, que são agrupados em oito categorias: 1º marcha; 2º trepar; 3º saltar; 4º suspender e carregar; 5º,correr; 6º arremessar; 7º lutar, além do nadar. A direcção da Escola de Joinville e o Estado-Maior do Exercito Francez encarregados de crear para o Exercito e a Universidade um methodo nacional, destinado a substituir o regulamento de 1919, moldado no methodo sueco, tomaram como base o systema de Hebert. (O IMPARCIAL, 1927, p. 9)

Nota-se que muitas das citações dispensam elogios à *Joinville* por ter conseguido adaptar, de modo satisfatório, os diferentes métodos, dentre os principais, o de Hébert, a um método "[...] que é eclético, natural e utilitário, [e] que exige conhecimentos múltiplos e complexos, erguido sobre bases anátomo fisiológicas e pedagógicas precisas" (ZALUAR, 1940, p. 24). Tal reconhecimento é realizado, uma vez que os representantes de *Joinville* encobriram, no Brasil, as rivalidades que se envolveu na França com Hébert, e as constantes críticas que sofria dos sistematizadores e seus apoiadores que ficaram insatisfeitos com as cópias e os usos distorcidos dos seus respectivos métodos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A "guerra dos métodos" na França foi intensa, em especial a disputa entre *Joinville* e Hébert deram o tom acalorado dentro das Forças Armadas Francesas que culminaram num tímido reconhecimento a Hébert somente nos anos de 1930. No entanto, no Brasil, houve um desconhecimento dessa rivalidade, sendo Hébert visto como um colaborador de *Joinville*, cooperando para a criação do que ficou conhecido como Método Francês.

Percebe-se as ações de *Joinville* como uma ação calculada, ancorada no jogo do reconhecimento em definir saberes e a legitimar o Método Francês e a própria instituição. A negligência intencional ao nome de Hébert na França e, posteriormente, o seu reconhecimento no Brasil, pode ser analisado como um cálculo planejado na constituição de um discurso que aspirava à hegemonia, impondo aos demais grupos sociais, os seus valores e conceitos, mesmo que esse reconhecimento fosse advinda, em grande medida, de um país estrangeiro, o Brasil.

REFERÊNCIAS

AMARAL, P. O ressurgimento da educação física. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 15-16, mar. 1938.

ARCHIVE HISTORIQUE DE L'INSEP. **Dossier Demeny**. Joinville-le-Pont, ([19--]).

BRUSCHI, M.; ELLER, M. L.; SCHNEIDER, O. A criação do método francês: as disputas em torno de um objeto de ensino da educação física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-21, 2020.

DEFRANCE, J. L'oeuvre du Collège d'athlètes de Reims et le processos d'institutionnalisation des Activités Physiques et des Sports. In: FROISSART, Tony; SAINT-MARTIN, Jean. (Orgs.). **Le Collège d'athelètes de Reims**. Reims, France: Épure, 2014. p.21-41.

DELAPLACE, J. M. Georges Hébert et l'École de Joinville (1905-1939). In: SIMONET, P.; VERAY, L. (org.). **L'empreinte de Joinville**: 150 ans de sport (1852-2002). Paris: Insep Publications, 2003. p. 83-103.

DELAPLACE, J. M. Quelques éléments de la biographie de Georges Hébert (1875-1957). **Spirales**, n. 9, p. 11-18. 1995.

DUTRA, F. J. Cavacos profissionais: VIII Educação Physica. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, ano XII, n. 133 e 1934, p. 29-30, jan./fev. 1925.

JORNAL O IMPARCIAL (1927).

JUBÉ, C. N. **Educação, educação física e natureza na obra de Georges Hébert e sua recepção no Brasil (1915-1945)**. 2017. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2017.

PHILIPPE-MEDEN, P. **Du sport à la scène**. Le naturisme de Georges Hébert (1875- 1957). Bourdeaux: Press Universitaires de Bourdeaux, 2017.

SAINT-MARTIN, J. **L'éducation physique à l'épreuve de la nation (1918-1939)**. Paris: Vuibert, 2005.

SUPPO, H. R. **La politique culturelle française au Brésil entre les années 1920-1950**. 1999. 1149 f. Thèse (Doctorat en Histoire) – Université Sobornne Nouvelle, Paris, 1999.

TERRET, T.; SAINT-MARTIN, J. Journey in the historiography of the French Method of Physical Education: a matter of nationalism, imperialism and gender. In: FREEMAN, M. (org.). **Sport, health and the body in the History of Education**. Londres e Nova York: Taylor & Francis, 2015. p. 17-50.

ZALUAR, A. Educação física e esportes. **Sino Azul**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 146, p. 24-24, fev. 1940.

A INSERÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS NA ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA DE VIÇOSA: EM PROL DA HIGIENIZAÇÃO NO SERTÃO[1]

INTRODUCING BODY PRACTICES ON ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA OF VIÇOSA: IN FAVOR OF THE HIGIENIZATION IN CONTRYSIDE

LA INSERCIÓN DE PRÁCTICAS CORPORALES EN LA ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA DE VIÇOSA: PARA EL APOYO A LA HIGIENIZACIÓN EN EL INTERIOR

Pedro de Oliveira Milagres,
Universidade de Campinas (UNICAMP)
Anderson da Cunha Baia,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

INTRODUÇÃO

A Escola Superior de Agricultura de Viçosa (ESAV)[2] foi concebida em 1921, para impulsionar a modernização e o desenvolvimento econômico do interior do Estado de Minas Gerais, tendo iniciado as atividades de ensino em 1927. Ela foi construída na cidade de Viçosa e funcionou pelo sistema de internato, com a proposta de formar alunos no campo da Agricultura e da Veterinária (AZEVEDO, 2005).

Para Milagres (2022), desde seu período de construção, houve aproximações com preceitos higienistas voltados ao interior brasileiro, em voga no país. Investiu-se no combate a verminoses de todo o pessoal da escola e na instrução de moral e higiene. Nesse projeto de construção de uma "higiene escolar"[3] (MILAGRES, 2022), as práticas corporais também foram

[1] Esse trabalho é fruto de Dissertação e foi financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) – bolsa na modalidade PAPG – Educação (Mestrado).

[2] A ESAV (1921-1948) compreende a instituição que, a partir de 1969, foi federalizada e se tornou Universidade Federal de Viçosa (UFV).

[3] Conforme Stephanou (2006), a higiene escolar enquanto sinônimo da medicina preventiva assumia a responsabilidade de atuar sobre a totalidade dos corpos que compunham o espaço educativo, saudáveis ou doentes. Essa intervenção coletiva que, a partir da escola, influenciava a própria medicina, tinha como enfoque a prevenção de doenças pelo fortalecimento do organismo e a intervenção logo ao início dos males (STEPHANOU, 2006). Milagres (2022) identificou que essas ações preventivas foram investidas pela ESAV para o seu estabelecimento.

mobilizadas. O esporte, em sua conformação moderna, participou ativamente da formação ofertada, na forma de tempo livre (BAÍA, 2006), enquanto a educação física foi implementada como obrigatória no currículo de formação (MILAGRES; BAIA, 2023).

Tendo isso em vista, tomamos como objetivo compreender as aproximações promovidas entre as práticas corporais e a higiene na ESAV, entre os anos de 1927 e 1936, de forma a permitir que tais práticas fossem assumidas em seu projeto higiênico.

O ESTABELECIMENTO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA ESAV

Em 1927, foi dado início a organização do arranjo educativo com ferramentas higiênicas (serviço de saúde; exame e medicalização de verminoses; instrução moral e de higiene), realizadas anteriormente com os operários de construção (MILAGRES, 2022). Nele foram inseridas as práticas corporais, presente na forma de exercícios militares, de caráter obrigatório. Todavia, tanto a educação física quanto os esportes, apesar constar no regulamento institucional (REGULAMENTO, 1926), não receberam investimentos. Ficou a cargo dos próprios alunos manter uma equipe de futebol independente (BORGES; SABIONI; MAGALHÃES, 2000).

Quando Belo Lisboa[4] assumiu a direção da ESAV, em 1929, a instituição passou a mobilizar as práticas corporais em seu projeto formador. Foi criado o Serviço de Desportos, com implementação da educação física obrigatória a todos os alunos, por dois períodos, ministrada por um sargento (LISBOA, 1929), e investiu-se na construção de uma praça de esportes, inaugurada em 1931. Além disso, aprimorou-se os exercícios militares e os materiais para os treinamentos (LISBOA, 1929).

Figura 1 – Time de alunos da ESAV (1931).

[4] João Carlos Bello Lisbôa nasceu em 1892, no município de Vassouras (RJ), e faleceu em 1973, em Belo Horizonte (BH). Ele foi o engenheiro-chefe, primeiro vice-diretor e segundo diretor da ESAV. Durante o período em que ele permaneceu na vice-direção, a Escola era gerida pelo estadunidense Peter Henry Rolfs, mentor da instituição, enquanto Belo Lisboa ficou responsável pela disciplina no estabelecimento.

Fonte: Lócus UFV.

Para o novo diretor, as práticas corporais deveriam ser incentivadas "para que se estabeleçam firmemente na Escola, e inflúam dicididamente para que os seus alunos adquiram os habitos higienicos de sua pratica" (LISBOA, 1931, p. 32). Para isso, ele acreditava que o Serviço de Desportos deveria se basear "em normas scientificas de modo a proporcionar aos alumnos o indispensavel melhoramento physico" (LISBOA, 1929, [s/p]). Essa inserção das práticas de educação física e de esportes no arranjo educativo esaviano possibilitou que elas fossem ampliadas junto a higiene preventiva na escola.

Os investimentos promovidos pela direção para a aproximação entre as práticas corporais e a higiene eram reconhecidas pelos alunos, sendo consideradas importante para a manutenção de sua saúde. O aluno Antônio Secundino de S. José reconheceu que "meu estado de saude, há 5 annos que não soffre abalos. Contudo eu creio que a vida ao ar livre, o exercicio e a hygiene offerecidos pela Escola constituem facto importante na estabilidade de minha bôa saude" (QUESTIONÁRIO..., 1929, [s/p]). Já o aluno Sebastião de Souza Lima considerou que: "a minha saude foi muito melhorada e continua a melhorar cada vez mais; não só pelos

ISSN: 2175-5930

exercicios fizicos [sic], e também pela parte da hora certa, que impede as farras até ás altas horas da madrugada [...]" (QUESTIONÁRIO..., 1929, [s/p]).

Os alunos consideravam que, junto a outras ferramentas adotadas, as práticas corporais tinham uma importante participação no seu estado de saúde na Escola. Assim, com o investimento nas práticas, em 1931 o diretor da Escola considerou o estado de robustez dos alunos "plenamente satisfatório", o que alimentava suas esperanças em atuar, enquanto educador, em "pról dos destinos pátrios" (LISBOA, 1931, p. 16). Para ele, a formação integral ofertada permitiria o aprimoramento físico dos alunos, fortalecendo a coragem e levando-os a "[não] temer a concurrencia de melhores, e nenhum outro paiz, de civilisação muito mais desenvolvida que o nosso" (LISBOA, 1931, p. 16).

Assim, em 1934, junto à reestruturação do Serviço de Saúde da ESAV, também foi modificado o Serviço de Desportos, tornando-se Departamento de Educação Physica. O médico contratado, para atuar em regime integral, era o Dr. Raymundo Lopes de Faria[5]. Ele havia estagiado no serviço de Educação Física do Exército e, na ESAV, ele foi incumbido dirigir e reorganizar o Departamento de Educação Physica – em paralelo às atividades do Serviço de Saúde (LISBOA, 1934).

A partir da chegada do novo médico, as práticas corporais foram atreladas ao Serviço de Saúde. Foram adotados exames morfofisiológicos – composto de exames clínicos e biométricos – nas aulas de educação física e construído uma sala para os exames, obtenção de aparelhos – argolas, canos verticais, cordas – e a inauguração de uma piscina – possibilitando de práticas na água, como natação, remo, *watter-polo* e outros (KUMMEL, 1934, [s/p]). O instrutor de ginástica a época era o sargento Waldemar Kummel, e, conforme ele descreveu, a direção do Raymundo de Faria, em 1934, protagonizou "grandes melhorias" que foram reconhecidas como a "1ª phase" de mudanças do Departamento (KUMMEL, 1934, [s/p]).

[5] Raymundo Lopes de Faria nasceu em 1905, na cidade de Viçosa, e faleceu em 1993. Ele formou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1930, e atuou no Hospital São Sebastião, de Viçosa, até ser contratado pela ESAV.

ISSN: 2175-5930

Figura 2 – Realização de exames morfofisiológicos em atletas da ESAV (1939).

Fonte: ESAV (1939).

Além do aprimoramento da estrutura e das práticas – tanto da educação física quanto dos esportes –, o médico parece também ter influído nas mudanças do que Kummel (1934) chamou de "parte technica" da educação física. A sistematização da prática foi estimulada por Raymundo de Faria numa preleção sobre *O problema da Educação Physica Racional e scientifica*, em 24 de agosto de 1934 (FARIA 1934), e, além disso, foi promulgado um ato administrativo pelo diretor proibindo os alunos e os funcionários de se alistarem nos clubes de Viçosa, com a justificativa de que "a Escola adopta o curso de educação physica, technica, desportiva, differentemente dos clubs da cidade, sendo grandes prejuizos uma mudança brusca de orientação" (ATO Nº 165, 1934, [s/p]).

A adoção de uma sistematização na educação física certamente foi incentivada pelo médico, que, pela sua preleção, demonstrava mobilizar saberes sobre a racionalização e a cientifização das práticas. Elas estariam em conformidade com os debates mobilizados pelos higienistas na Educação Física, na defesa pela adoção de um "método científico" (SOARES, 2004). Nesse interim aparecem os primeiros registros de uma prática de educação física sistematizada pelo instrutor da Escola.

A educação física ministrada em 1934, como anunciada pelo sargento, estava dividia em lições, "comprehendendo diferentes flexionamentos da sessão preparatoria, todas as aplicações de sessão propriamente dita (7 categorias) de exercicios" (KUMMEL, 1934, [s/p]). Já dois anos depois, o instrutor demonstra a compreensão de uma educação física calcada na formação de "ideais da saude, de equilibrio e de harmonia", sendo anunciado que, para a formação dos esavianos, "nosso methodo de Educação Physica é o methodo francez adaptado ao nosso meio" (KUMMEL, 1936, [s/p]). Assim, para além da sistematização das práticas, o anúncio feito pelo instrutor também demonstrava que a adoção do método europeu não seria feita de forma linear. Sua adaptação ao clima e às condições presentes numa escola agrícola no interior do país estaria atrelada a proposta de adequação do método ao elemento nacional, que balizou a adoção oficial da sistematização francesa no Brasil (QUEIROZ; CANCELLA, 2018).

Desta forma, com a chegada do médico Dr. Raymundo Faria, as práticas corporais receberam investimentos de materiais e de ideias, que permitiram com que fossem aproximadas de sua finalidade higiênica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas corporais foram inseridas no arranjo educativo esaviano junto a um bojo de ferramentas visando a higiene escolar, tendo sua implementação balizada, em 1929, pelos interesses de Belo Lisboa na promoção dos benefícios higiênicos das práticas. Assim, foi criado o Serviço de Desportos, para a promoção dos esportes no tempo livre, e implementada a educação física obrigatória no currículo dos alunos.

Todavia, foi a partir da chegada do médico Dr. Raymundo de Faria que elas se aproximaram mais intensivamente da medicina. O Serviço de Desportos foi transfomado em Departamento de Educação Physica e submetido à direção do novo médico. Isso permitiu um estreitamento entre as práticas de educação física e dos esporte à higiene, com a participação dos saberes da medicina na sistematização da educação física na escola e a adoção dos exames morfofissiológicos nas práticas. Além disso, foi aprimorada e expandida as estruturas para práticas esportivas, com inclusão de práticas na água.

Portanto, a presença das práticas corporais esteve relacionada com a conformação da higiene preventiva na ESAV, tendo sido favorecida pelas reestruturação dos serviços médicos ofertados na escola.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, D. S. de. **Melhoramento do homem, do animal e da semente**: o projeto político pedagógico da ESAV (1920-1948), organização e funcionamento. 2005. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BORGES, J. M.; SABIONI, G. S.; MAGALHÃES, G. F. P. **A Universidade Federal de Viçosa no século XX**. Viçosa: Imprensa Universitária da UFV, 2000.

ESAV. Álbum de formatura de 1939. Viçosa, 1939. Disponível em: < http://atom.ufv.br/index.php/album-de-formatura-de-1939 >. Acesso em: 23 de nov. 2020.

KUMMEL, W. R. Relatório do Departamento de Educação Física referente ao ano de 1934. Viçosa, 1934.

KUMMEL, W. R. Relatório do Departamento de Educação Física referente ao ano de 1936. Viçosa, 1936.

LISBOA, J. C. B. Ato n. 130. 1934a. Caderno de atos administrativos. Acervo Histórico Central da UFV, Código de referência: BR MGUFV JB.04.09.

LISBOA, J. C. B. Relatório apresentado relativo ao ano administrativo de 1931. Viçosa, 1931. Disponível em: < http://atom.ufv.br/index.php/relatorio-anual-de-1931 >. Acesso em: 11 de mar. 2021.

LISBOA, J. C. B. Relatório de construção da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais. Viçosa, 1929. Acervo Histórico Central da UFV, Código de referência: BR MGUFV ESAV.04.02.01.

MILAGRES, P. O.; BAIA, A. C. Entre a Educação Física e os Esporte modernos: circulação de saberes e práticas higienistas na Escola Superior de Agricultura de Viçosa (1940-1948). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, n. 40, p. 1-7, 2023.

MILAGRES, P. O. **Em "pról dos destinos patrios"**: a Escola Superio de Agricultura e Veterinária e as marcas do higienismo no campo (1920-1935). 205 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022.

QUEIROZ, K. F. da S.; CANCELLA, K. A implementação do regulamento n° 7 de educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 379-389, set. 2018.

QUESTIONÁRIO respondido pelo corpo discente. Viçosa, 1929. Acervo Histórico Central da UFV, Código de referência: BR MGUFV ESAV.01.01.03.01.

REGULAMENTO de 1926. Viçosa, 1926. Disponível em: < http://atom.ufv.br/index.php/regulamento-da-esav-de-1926-1 >. Acesso em: 27 de nov. 2020.

SOARES, C. L. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

A OBRA DE GEORGES DEMENŸ NA IMPRENSA PERIÓDICA BRASILEIRA (1890-1949)[1]

THE WORK OF GEORGES DEMENŸ IN THE BRAZILIAN PERIODICAL PRESS (1890-1949)

LA OBRA DE GEORGES DEMENŸ EN LA PRENSA PERIÓDICA BRASILEÑA (1890-1949)

Marcela Bruschi,
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

Georges Demenÿ (1850-1917) se apresenta como uma das personalidades mais destacadas da História da Educação Física na França. Quando jovem, apresentava uma constituição física delicada, motivo pelo qual se interessou pelo exercício físico. Isso lhe permitiu, em poucos anos, aumentar a sua força e melhorar a sua constituição física (DEMENŸ, 1902). Por permanecer em contato com ambientes direcionados à prática da ginástica e em virtude de sua formação em Biologia, Demenÿ desejou aplicar os saberes dessa ciência no aperfeiçoamento humano, com a finalidade de garantir, através de preceitos científicos, o ensino da Educação Física, respeitando-se a constituição física, mas também moral dos indivíduos, projetando uma reedificação energética (POCIELLO, 1981).

Seu percurso como cientista iniciou-se por volta de 1880 e estendeu-se até 1917, ano de sua morte. Durante esse período, estabeleceu diversas alianças entre sujeitos e instituições, o que lhe permitiu adquirir uma situação intelectual e institucional favorável que lhe assegurou um lugar dominante no novo campo teórico criado para a área.

Durante aproximadamente 27 anos de dedicados à pesquisa, Demenÿ deixou uma ampla bibliografia, com inúmeras obras e artigos que nos possibilita compreender a sua contribuição para a Educação Física, defendendo-a como uma área científica com características próprias.

[1] A pesquisa contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), sob o Processo de nº 2022/00116-8.

Direcionou seus esforços na organização de uma Educação Física racional, tomando por base a ciência e considerando-a como guia seguro para a sua institucionalização.

Demenÿ integra os chamados métodos ginásticos europeus, cujas ideias e prescrições singulares dos sujeitos que estiveram envolvidos em suas constituições foram difundidas pelo território brasileiro. Os métodos ginásticos foram divulgados e adotados por diferentes intelectuais e sujeitos (SOARES; MORENO, 2015), ganharam repercussão principalmente nas primeiras décadas do século XX, à medida que a área se organizava em torno da escolarização da ginástica, dos exercícios físicos, dos esportes e de suas sistematizações em associações e clubes. Assim, compreender a presença da obra de Demenÿ, no Brasil, pode preencher lacunas acerca da historicidade da constituição da Educação Física brasileira.

Assim, interessa-nos compreender como as bases científicas presentes na obra de Georges Demenÿ impactaram as ideias dos intelectuais brasileiros no processo de constituição da Educação Física no período aqui analisado. Toma-se como objetivo, mapear a recorrência à obra Demenÿ por autores e intelectuais brasileiros, identificando em quais debates as suas ideais foram mobilizadas e quais das suas obras foram mais utilizadas.

Para proceder a análise, utiliza-se como fontes a imprensa periódica. Neste primeiro momento, o conjunto refere-se a imprensa de variedades que divulgavam diversas notícias, mas também anunciavam conteúdos tendenciosos presentes no ideário da época (MARTINS, 2008). Uma consulta foi realizada em periódicos que constam na base de dados eletrônica junto à Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital do Brasil. Foi utilizado a tecnologia de Reconhecimento Ótico de Caracteres que permitiu localizar termos contidos no conteúdo dos documentos. Utilizar a imprensa como fonte de pesquisa historiográfica poderá auxiliar no entendimento dos motivos pelos quais os intelectuais brasileiros se utilizaram da obra de Georges Demenÿ como base para a constituição de uma Educação Física brasileira.

O conteúdo textual das revistas foi submetido ao *software Interface de R pour Analyses Multidimensionneles de Textes et de Questionneires* (IRAMUTEQ). O software utilizado constitui um instrumento de tratamento de dados. Ele realiza uma análise lexicográfica do conteúdo textual. Para o mapeamento da obra de Demenÿ no Brasil, foi utilizado a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que, ao tratar os dados, produz representações ordenadas de classes de palavras e vocabulário que são agrupados segundo as aproximações e

distanciamentos temáticos. Portanto, a CHD nos permite observar em quais temas e debates Demenÿ foi mobilizado pelos autores brasileiros.

A RECORRÊNCIA À GEORGES DEMENŸ NOS IMPRESSOS BRASILEIROS

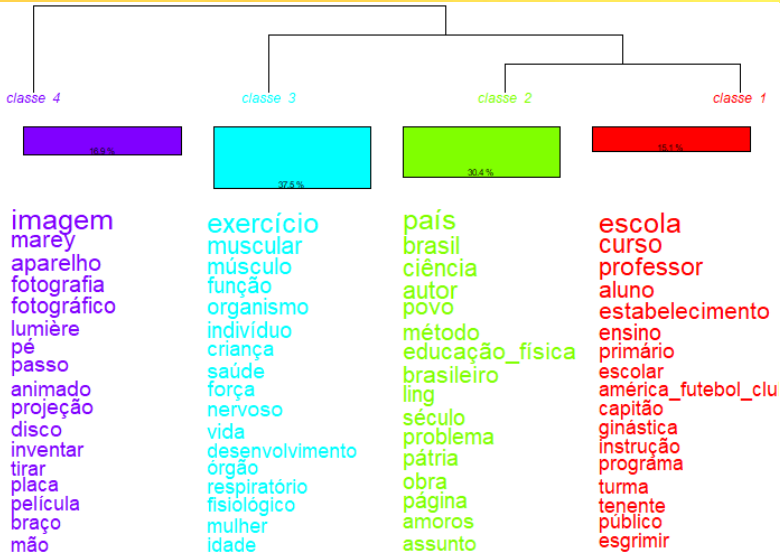
O marco inicial da presença da obra de Demenÿ nos periódicos brasileiros data de 1890, quando é referenciado no *Jornal de Recife* (1858-1938). A partir desta data, observa-se um aumento gradativo de citação ao seu nome, especialmente nas quatro primeiras décadas do século XX, estendendo-se até o ano de 1949. Observa-se uma diminuição de citação ao seu nome na década de 1940, uma vez que esse período histórico caracteriza-se como um momento marcante para os métodos ginásticos, havendo um declínio de publicações sobre esta temática.

Houve um total de 211 menções ao seu nome, distribuídas em 73 impressos. A maior parte concentrou-se na Região Sudeste (66,9%), seguida da região Nordeste (18%), região Sul (8,2%), e região Norte (6,7%).

Após o levantamento documental, elaborou-se um *corpus* textual que foi submetido ao Iramuteq, gerando um total de 139.406 ocorrências de palavras, distribuídas em 15.942 formas. Por meio da CHD, foram analisados 3.980 segmentos de texto, com aproveitamento de 89,72% do *corpus*. O conteúdo analisado produziu quatro classes advindas das partições de conteúdo, que foram divididas em duas ramificações iniciais.

A primeira isola a classe 4 em um bloco semântico próprio. O segundo bloco semântico se subdivide em um novo ramo em que se encontra a classe 3, e a outra se subdivide em uma nova subdivisão composta por mais dois ramos, em que se encontra a classe 1 e 2, conforme Figura 1.

Figura 1 – CHD de terminologias da recorrência à Georges Demenÿ.



Fonte: Dados da pesquisa

A classe 4 reúne 16,9% dos segmentos de textos aproveitados para as análises. Nessa classe são reunidos termos que formam uma categoria isolada de palavras que tratam sobre as pesquisas de Demenÿ na *Station Physiologique du Parc des Princes* e a invenção da câmera cronofotográfica. A descoberta juntamente, com Étienne-Jules Marey, o permitiu estudar o movimento humano, realizando a sua decomposição analítica durante os exercícios físicos, e a analisar o gesto esportivo, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Foi a partir das análises cronofotográficas que Demenÿ observou que a amplitude, a continuidade e a progressividade amenizam as transições dos gestos e garantem a constância e o encadeamento nas ações dos seres humanos. Os movimentos dinâmicos passaram a serem defendidos em contraponto a movimentos analíticos, pois a forma do movimento deveria ser estritamente relacionada à análise das forças que o produzem. Passou a proclamar que um método geral de educação devia se aproximar das leis naturais do movimento e do funcionamento fisiológico do organismo (DEMENŸ, 1904), e, no início do século XX, divulga o seu próprio método, intitulado *Mouvement complet, continu et arrondi*.

As classes 1, 2 e 3 se encontram no segundo ramo da CHD, dessa forma, apresentam similaridades entre os assuntos. A classe 3, no entanto, se separa das demais em um segmento próprio, agrupando 37,5% dos segmentos de textos aproveitados. Destaca-se a presença de palavras que problematizam questões relacionados ao funcionamento fisiológico do organismo, com vistas ao desenvolvimento muscular e ao potencial energético do ser humano, mas, ao mesmo tempo, também visando uma racionalização dos gestos e uma economia do esforço.

Adepto da lógica modernista, a sua finalidade era formar corpos *belos cientificamente*, em que o movimento seria gracioso, leve em aparência, porém, útil:

> A Educação Física tem como objetivo fazer com que o homem evolua para o máximo de aperfeiçoamento ao qual é suscetível, e de mantê-lo o máximo possível neste estado em que é capaz de produzir uma quantidade considerável de trabalho sem se desequilibrar. A energia pode ser fornecida de diferentes formas. Trabalho nervoso ou intelectual, trabalho muscular ou mecânico (DEMENŸ, 1904, p. 13, tradução nossa).

Demenÿ incentiva a prática dos exercícios físicos desde a infância, problematizando, inclusive, a necessidade de mulher se livrar do uso de acessórios e se dedicar à prática Educação Física para o alcance da uma verdadeira harmonia das formas, livre de artificialidades, encontrando a sua verdadeira força.

É possível perceber uma preocupação com o uso social que deveria ser feito da Educação Física. Demenÿ era um cientista reconhecido e uma figura central no campo social da Educação Física, portanto, suas ideias tinham uma função social (BUI-XUÃN; GLEYSE, 2001). A classe 2, com uma retenção de aproveitamento de 30,4% apresenta essas ideias ao discutir o problema social existente no Brasil e a necessidade de reerguer a raça pelos exercícios físicos. Para Demenÿ o progresso só seria alcançado se a sociedade fosse compreendida como um grande organismo vivo, situando o indivíduo conforme o ideal a que cada civilização aspira: "Em uma sociedade fortemente organizada, cada unidade, suprindo suas necessidades e buscando seu bem-estar, deve trabalhar também para a coletividade" (DEMENŸ, 1914, p. 8-9, tradução nossa).

As disputas entre os métodos também foram interrogadas, destacando a oposição estabelecida entre Demenÿ com o Método Sueco. Demenÿ denunciou os erros fisiológicos de uma ginástica monótona, pois, para ele, uma atividade executada de maneira diferenciada por sua forma, sua direção e sua velocidade possibilitaria ao ser humano realizar os mais belos movimentos, aproximando-os de uma beleza natural e não apenas convencional (DEMENŸ, 1917, p. 190). Preconizava que o movimento perfeito seria naturalmente belo, porque a eficiência pressupõe a harmonia do funcionamento.

Por fim, a classe 1 reúne 15,1% dos segmentos de textos aproveitados e diz respeito sobre a importância de criação de cursos para a formação de profissionais capacitados a ensinar a Educação Física com orientação científica e segura, permitindo a sua integração escolar. Tal

ISSN: 2175-5930

discussão havia chamado a atenção de Demenÿ desde o século XIX, quando ainda era preparador na *Station*, posicionando-se contra a tutela militar e a influência médica que impactava a Educação Física na França (ANDRIEU, 1990), situando-se favorável à formação específica de professores, reivindicando as competência pedagógicas e científicas a esses profissionais.[2]

Através dos impressos de variedades, é possível perceber quais das suas obras chegavam ao Brasil, eram lidas e apropriadas. Dentre a principal destaca-se *Mecanismo e educação dos movimentos* (1904), seguida por *As bases científicas da Educação Física* (1902), *A evolução da Educação Física (escola francesa)*, *Educação Física dos adolescentes: preparação esportiva pelo método sintético e a arte de trabalhar* (1917), *Educação e harmonia dos movimentos* (1911), *Curso Superior de Educação Física* (1905), escrito em parceria com Jean Philippe e Georges-Auguste Racine, e *Resumo do curso teórico de Educação Física: precedido de um plano de ensino superior da ginástica* (1880-1886).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mapear quantitativamente e qualitativamente a recorrência da obra de Demenÿ nos periódicos de variedades é um primeiro passo que nos possibilita compreender os debates no qual houve menção ao seu nome e quais das suas contribuições científicas foram apropriadas por autores brasileiros interessados em proporcionar bases científicas à Educação Física. O diálogo com a sua obra permite entender os movimentos transatlânticos do conhecimento científico que se produziu sobre a Educação Física na Europa e que aqui chegaram e foram utilizados.

Sinaliza-se a continuação do mapeamento da obra de Demenÿ no periódicos científicos da Educação Física (1932-1949), uma vez que a imprensa científica da área se constituiu como um meio para a produção e legitimação de um conhecimento que buscava implantar e consolidar a Educação Física no Brasil, divulgando saberes destinado a oferecer as bases para os profissionais que atuariam na área.

[2] Desde a década de 1880, Demenÿ auxiliava na elaboração do boletim *l'Éducation Physique*, que era enviado aos professores e instrutores, contendo trabalhos científicos originais. Em 1903 criou o *Cours Supérieur d'Éducation Physique*, que possibilitou um aprofundamento dos conhecimentos anatômicos, fisiológicos e ginásticos aos professores.

REFERENCIAS

ANDRIEU, G. **L'éducation physique au XXème siècle**: une histoire des pratiques. Joinville-le-Pon: Les cahiers de l'E.P.S., 1990.

BUI-XUÃN, G.; GLEYSE, J. **De l'émergence de l'éducation physique**: Georges Demenÿ et Georges Hébert, un modèle conatif appliqué au passé. Paris: Hatier, 2001.

DEMENŸ, G. **Éducation physiques des adolescentes**: préparation sportive par la méthode synthétique avec l'art de travailler. Paris: Félix Alcan, 1917.

DEMENŸ, G. **L'éducation de l'effort**: psychologie et physiologie. Paris: Librairie Félix Alcan, 1914.

DEMENŸ, G. **Les bases scientifiques de l'éducation physique**. Paris: Félix Alcan, 1902.

DEMENŸ, G. **Mécanisme et éducation des mouvements**. Paris: Félix Alcan, 1904.

MARTINS, A. L. **Revistas em revista**: imprensa e práticas culturais em tempos de república, São Paulo (1890–1920). São Paulo: Edusp, 2008.

POCIELLO, C. Georges Demenÿ. *In*: ARNAUD, P. **Le corps en mouvement**: precurseurs et pionniers de l'éducation physique. Toulouse: Privat, 1981. p. 209-221.

SOARES, C. L.; MORENO, A. Apresentação dossiê: práticas e prescrições sobre o corpo: a dimensão educativa dos métodos ginásticos europeus. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 108-110, abr./jun. 2015.

A PRODUÇÃO DO ESPAÇO PELO TIJUCA TENNIS CLUB (1915-1925)[1]

THE PRODUCTION OF SPACE BY THE TIJUCA TENNIS CLUB (1915-1925)

LA PRODUCCIÓN DE ESPACIO POR EL CLUB DE TENIS DE TIJUCA (1915-1925)

Bruno Adriano Rodrigues da Silva,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)
Victor Andrade de Melo,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Em uma região de serra no Rio de Janeiro ficava a Tijuca, lugar onde o cultivo de café predominou até meados do século XIX, quando foi declarado o melhor do Brasil, mesmo com o escasseamento da água que abastecia a cidade, devido ao desmatamento para o seu plantio. Ocorreu sim um reflorestamento das encostas da Tijuca a partir de 1861 ao mando de Dom Pedro II (DRUMOND, 1988).

A Tijuca abrigou também atividades industriais. A Fábrica das Chitas de coloração de tecidos (PARTICULARES, 1821, p. 7), a "Meurom e Cia e a "Imperial Fábrica de Rapé Paulo Cordeiro" que fabricavam o rapé (tabaco em pó) (A IMPERIAL..., 1876, p. 4). No século XX, a fábrica de cigarros Souza Cruz tinha ao menos "1.500 operários" (NA FÁBRICA..., 1917, p. 2). A Companhia Hanseática que produzia cerveja também tinha um quantitativo expressivo de operários (A HANSA, 1911, p. 1).

A instalação dos transportes em meados do século XIX foi o facilitador para o desenvolvimento industrial da região (CARDOSO, VAZ, AISEM, 2003). Havia na Tijuca em 1906 cerca de 7.703 habitantes, número que saltou para 11.484 em 1920. Não estava entre as maiores densidades demográficas da cidade (BRASIL, 1925), mas, mesmo assim ali existiu uma Industria dos lazeres[2].

---

[1] A pesquisa não tem nenhum tipo de financiamento.

[2] De acordo com Lefebvre (2008) ela "(...) se estende ao espaço desocupado pela agricultura e pela produção industrial clássicas. Para arquitetos e urbanistas ela tem um interesse que deve ser explicitado. Os lazeres exigem certas qualidades nos espaços" (p. 157).

Entre cinemas, um setor de serviços organizado, uma praça ajardinada, a Saens Peña, inaugurada em 1911, também habitavam o lugar diferentes clubes dedicados às práticas do esporte que estava em franca evolução na cidade (CARDOSO, VAZ, AISEM, 2003; MELO, PERES; 2017).

O "Tijuca Law-Tênnis Club" foi fundado em 11de junho de 1915 por "moços da melhor sociedade", sua primeira finalidade foi o "elegante law-tennis e mais alguns sports educados e gentis" (LAWN-TENNIS, 1915a, p. 4) e este trabalho tem o objetivo de comunicar como ele foi um interveniente na produção do espaço[3]. Como fontes utilizamos as notícias de jornais no período de 1915 até 1925 e um livro de memórias[4].

O TIJUCA TENNIS CLUB E PRODUÇÃO DO ESPAÇO.

O primeiro presidente do Tijuca foi o funcionário público e Engenheiro Agrônomo Américo Pinho Leonardo Pereira (LAWN TENNIS, 1915a, p. 4). A sede com uma quadra de tênis ficava na "rua Conde de Bonfim n. 451" (LAWN TENNIS, 1916, p. 4), onde existia "(...) um velho solar, transformada em casa de habitação coletiva", arrendado por quinze mil reis (15$000) de João Teixeira Mendes (COSTA, 2008, p. 39), capitalista e membro do conselho fiscal do clube (LAWN TENNIS, 1916, p. 4).

Em seu primeiro ano de atividades o Tijuca promoveu partidas de "lawn tennis" (UM FESTIVAL..., 1915, p. 05) e basquete (BASKETBALL, 1916, p. 9), além do escotismo (LAWN TENNIS, 1915b, p. 5). O número de sócios era pequeno, "não ia além de trinta", e "da mensalidade de cinco mil réis (5$000), quase 50% eram absorvidos com despesas ordinárias" (COSTA, 2008, p. 41).

Em meados de 1916, foi eleito o presidente Bernardo Gonçalves (LAWN-TENNIS, 1916, p. 8), um "conceituado negociante" (ANNIVERSÁRIOS, 1913, p. 05). Houve sim no

[3] Tal processo "(...) supõe o emprego das forças produtivas e das técnicas existentes, a iniciativa de grupos ou classes capazes de intervir a uma grande escala, a intervenção, igualmente, de indivíduos capazes de conceber objetivos a essa escala, atuando num quaro institucional determinado, portadores inevitavelmente de ideologias e de representações, sobretudo de representações espaciais. Ideologias e representações correspondentes aos grupos e classes, portanto, às relações sociais de produção, ou seja, aos obstáculos diante das forças produtivas e das possibilidades que elas contêm" (LEFEBVRE, 2008, p. 139).

[4] Emprega-se o conceito de "testemunhos históricos" em sentido amplo, em consonância a Bloch (2001, p.79), ao considerar que "tudo que o homem diz e escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele".

ano seguinte um torneio de tênis destinado à "numerosa e seleta sociedade (...) composta principalmente de famílias residentes no distincto bairro da Tijuca" (TENNIS, 1917, p. 15).

Também foram inaugurados "numerosos melhoramentos introduzidos na sua sede social, pela sua operosa directoria dentro os quaes se destacam, os novos courts, rigorosa e caprichosamente construídos" (TENNIS..., 1918, p. 09). O torneio interno "(...) contou com mais de uma dezena de duplas inscriptas, resultado animador, que promete magnificas tardes de sports no distincto club da rua Conde de Bomfim" (TENNIS, 1918, p. 11).

Dizia um cronista em virtude do aniversário de 3 anos do clube: "(...) o Tijuca venceu; hoje tem uma condigna installação e conta entre seus numerosos consócios uma pleiade de apaixonados sportman, que trabalham incessantemente para eleva-lo as mais altas regiões do progresso e da gloria" (TENNIS, 1918, p. 05).

Francisco Cândido Pereira que havia sido o tesoureiro da Associação dos Empregados do Commercio do Rio de Janeiro (ASSOCIAÇÃO..., 1914, 12) era o presidente em 1918 (TIJUCA..., 1918, p. 13), quando o clube limitou número de sócios, mudou o seu nome para "Tijuca Tennis Club" e "(...) aumentou o conforto e os atractivos da sede social, destacando-se o "rink" de patinação e o salão de dansas (...)" (TENNIS, 1918, p. 8).

Em 1919 a programação esportiva e social foi intensa (TENNIS, 1918, p. 8). Obras foram mesmo realizadas no "magnifico rink" e "novo campo de basketball" (TENNIS, 1919, p. 6). O torneio início de tênis do clube contou com "ricos prêmios" e um "excelente e variado almoço" (TENNIS, 1919, p. 17). Momento em que o "novel e poderoso grêmio tennista da rua Conde de Bonfim" filiou-se à Liga Metropolitana de Desportos Terrestres (O TIJUCA..., 1919, p. 7), a mais relevante associação da cidade.

Novos compromissos, novos custos para o clube, as mensalidades aumentaram em 1920, passaram a custar "10$000", mas, Fernando Cândido Pereira era "(...) um administrador sóbrio, [que] pagou dívidas deixadas pelas obras de ampliação da sede, conseguiu o equilíbrio financeiro (...)" (COSTA, 2008, p. 42).

Para o ano seguinte, "Dr. Antônio F. da Costa Junior", conceituado médico, fora eleito presidente (TENNIS, 1920, p. 8) e foi também o responsável pela aquisição de "(...) um empréstimo de até 80:000$000 para ser aplicado em reforma da sede dando as garantias necessárias" (TIJUCA..., 1921, p. 3).

Em 1922 o Tijuca inaugurou "amplas e hygienicas installações para vestiário", "um grande salão de festas, ampla varanda, vestiário e 'boudoir' para senhoras, bar e etc.", tinha também cinco quadras de tênis, "praça para o basketball", "rink para partinação", um "amplo gramado" para os jogos que também contava com "aparelhos de gymnástica" e arquibancada (TENNIS, 1922, p. 12). Suas mensalidades chegaram sim a sofrer reajustes (TENNIS, 1922, p. 8).

Foi repleto esportivamente o ano de 1923. O Clube participou dos campeonatos de tênis da liga (EXPEDIENTE OFICIAL, 17 mar. 1923) rivalizando com tradicional Fluminense Football Club. "Não daremos muito tempo que o Tijuca, se continuar com as mesmas disposições que animam a actual direcção daquele sympathico club, possa apresentar-se como um sério e perigoso concorrente nos torneios da cidade", dizia um cronista (CAMPEONATO..., 1923, p. 13).

O presidente ainda era Antonio Fernandes da Costa Junior (ALMANAK LAEMERT, 1924, p 485) quando o Tijuca solicitou a filiação a Associação Metropolitana de Esportes Atléticos (PEDIDOS de FILIAÇÃO..., 1924, p. 5), antes mesmo de seu desligamento da Liga Metropolitana no início de 1924 (LIGA METROPOLITANA..., 1924, p. 02). Os custos novamente aumentavam e o clube precisava de associados, chegou mesmo a diminuir o preço de aquisição de sua joia e das mensalidades (TENNIS, 1924, p. 12).

O número de sócios beirava os 600 em 1925 (TENNIS, 1925, p. 08) quando o clube exerceu o direito de aquisição do imóvel que havia arrendado 10 anos (TENNIS, 1925, p. 6). O presidente ainda era Antônio Fernandes da Costa Junior, seu vice era Luciano Ruffier (ALMANAK LAEMERT, 1926, p. 799), industrial do setor de serraria (CENTRO..., 1926, p. 4) que executou o negócio, ao recorrer a um empréstimo de "cem contos de réis (100.000$000)", proveniente de "sua sogra, a viúva [Candida Correa] Esberard" (COSTA, 2008) que havia perdido seu marido (ALFREDO..., 1922, p. 13), Alfredo B. Esberárd, "conhecido industrial" (ENTERROS, 1922, p. 10).

A "majestosa" sede do clube estava instalada no "melhor ponto da rua Conde de Bonfim", sua diretoria, "com um esforço que só poderá ser traduzido por grande carinho e optima administração, acaba de alia-la definitivamente ao seu patrimônio, assignado ante-hontem, dia 9, a escriptura de sua compra". A sede estava avaliada em "seiscentos contos"

(TENNIS, 1925, p. 8) e o clube definitivamente estava na Tijuca, local que habita até os dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho comunicou como o Tijuca Tênnis Club contribuiu com a produção do espaço na Tijuca, um bairro da cidade do Rio de Janeiro. Como fontes foram utilizadas notícias de jornais no período de 1915 até 1925 e um livro de memórias.

Verificamos que o clube movimentou uma indústria dos lazeres, considerando a ação capitaneada por seus principais dirigentes. O tênis era a principal modalidade no diálogo com a organização esportiva da cidade, o que demandava ações de natureza pecuniária no espaço.

O Tijuca, no período estudado, arrendou um antigo palacete, construiu sua primeira quadra de tênis, ajustou mensalidades e joias, contraiu empréstimos, tudo isso para que pudesse instalar no bairro uma confortável e distinta sede social e esportiva para os seus associados. Investiu em seguidas reformas até que adquiriu definitivamente o imóvel. Uma evidência de que os clubes esportivos tiveram um papel importante na produção do espaço citadino, o que pode ser estendido para compressão de outras agremiações esportivas.

REFERÊNCIAS

BLOCH. Marc. **Apologia à História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

BRASIL. **Recenseamento do Brasil realizado em 1 de setembro de 1920: população do Rio de Janeiro (Distrito Federal**). V. II, 1a Parte. Rio de Janeiro: Tipografia da Estatística, 1925.

CARDOSO, Elisabeth. D; VAZ, Lilian F; AIZEM, Mairo. A Praça Sães Pena através do tempo. In SANTOS, A. M; LEITE, M. P; FRANCA, N. (org). **Quando Memória e História se entrelaçam: a trama dos espaços na grande Tijuca.** Rio de Janeiro: IBASE. 2003.

COSTA, João Vicente da. **Tijuca Tênis Clube: um pouco de sua história**. Rio de Janeiro: S/Ed., 2008.

DRUMMOND, José Augusto. O jardim dentro da máquina: breve história ambiental da Floresta da Tijuca. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 276-298, 1988. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2167/1306 Acesso em 28 de mar. 2021.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MELO, Victor Andrade; PERES, Fábio de Faria. Uma cidade Esportiva: um panorama histórico. **Revista do Arquivo Histórico do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, n.13, 2017, p.465-476. Disponível em: http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/wp-content/uploads/2018/02/AGCRJ_revista_180201-1-139-150.pdf Acesso em 29 de mai, 2021.

FONTES

A HANSA. O Paiz. 18 de set. 1911, p. 01.

A IMPERIAL Fábrica de Rapé Paulo Cordeiro. Gazeta de Notícias. 31 de dez. 1876.

ALFREDO B. Esberárd. Jornal do Commercio. 07 de fev. 1922, p. 13.

ALMANAK LAEMERT. Associações. Tijuca Tennis Club. Vol. I, 1924, p. 485.

ALMANAK LAEMERT. Associações. Tijuca Tennis Club. Vol. I, 1926, p. 799.

ANNIVERSÁRIOS. O Paiz. 11 de jun. 1913, p. 05.

ASSOCIAÇÃO dos Empregadores (…). O Imparcial. 15 de fev. 1914, p. 12.

BASKETBALL: Tijuca Lawn Tennis Club. O Imparcial. 10 de mai. 1916, p. 09.

BRASIL

CAMPEONATO Inter-clubs de Tennis. O Paiz. 14 de out. 1923, p. 13.

CENTRO dos Industriaes em Serraria. O Jornal. 05 de out. 1926, p. 04.

ENTERROS. Jornal do Brasil. 01 de fev. 1922, p. 10.

EXPEDIENTE Oficial. Jornal do Brasil. 17 de mar. 1923, p. 11.

LAWN Tennis. A Noite. 10 de jun. 1915a, p. 04.

LAWN Tennis. Correio do Amanhã. 20 de dez. 1915b, p. 05.

LAWN Tennis. Tijuca Tennis Club. A Noite. 28 de jan. 1916, p. 04.

LAWN Tennis: Tijuca Tennis Club. A Noite. 28 de jan. 1916, p. 04.

LAWN-TENNIS. O Imparcial. 21 de jun. 1916, p. 08.

LIGA Metropolitana de Desportos Terrestre. A Rua. 08 de mai. 1924, p. 02.

NA FÁBRICA Souza Cruz. O Paiz. 29 de jul. 1917, p. 02.

O TIJUCA Tennis Club (…). O Imparcial. 19 de set. 1919, p. 07.

PARTICULARES. Diário do Rio de Janeiro. 08 de ago. 1821, p. 07.

PEDIDOS de Filiação a AMEA. O Paiz. 16 de marc. 1924.

TENNIS. Correio da Manhã. 11 de jun. 1919, p. 06.

TENNIS. Correio da Manhã. 11 de jun. 1925, p. 08.

TENNIS. Correio da Manhã. 11 de jun. 1925, p. 08.

TENNIS. Jornal do Commercio. 11 de jun. 1918, p. 05.

TENNIS. O Imparcial. 08 de dezembro de 1922, p. 08.

TENNIS. O Imparcial. 10 de abr. 1918, p. 11.

TENNIS. O Imparcial. 11 de mar. 1924, p. 12.

TENNIS. O Imparcial. 12 de dez. 1918, p. 08.

TENNIS. O Imparcial. 13 de mar. 1917, p. 10.

TENNIS. O Imparcial. 24 de abr. 1919, p. 17.

TENNIS. O Imparcial. 27 de fev. 1918, p. 08.

TENNIS. O Jornal. 20 de jul. 1922, p. 12.

TENNIS. O Paiz. 02 de abr. 1925, p. 06.

TENNIS. O Paiz. 24 de dez. 1920, p. 08.

TENNIS: Tijuca Lawn Tennis Club. O Imparcial. 05 de jan. 1918, p. 09.

TIJUCA Tennis Club. Correio do Amanhã. 3 de dez. 1921, p. 06.

TIJUCA Tennis Club. O Imparcial. 20 de ago. 1918, p. 13.

UM FESTIVAL na Boca do Matto. Correio da Manhã. 12 de out. 1915, p. 05.

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS "ECHOS" MARISTAS E "ANNUARIOS" SALESIANOS (SÃO PAULO, DÉCADA DE 1920)

THE PHYSICAL EDUCATION PROPOSAL IN MARIST "ECHOS" AND SALESIAN "ANNUARIOS" (SÃO PAULO, 1920'S)

LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN FÍSICA EM LOS "ECHOS" MARISTAS Y LOS "ANUARIOS" SALESIANOS (SÃO PAULO, DÉCADA DE 1920)

Diego Ferreira Lima
Doutorando, Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

Adentrando o contexto dos ambientes escolares do Liceu Coração de Jesus e do Colégio Marista Arquidiocesano, o presente artigo tem como norte investigar a construção e a caracterização dos espaços reservados à educação física nos livros que registraram as memórias das instituições, os "Annuarios" salesianos e "Echos" maristas. Para uma melhor delimitação da investigação, o estudo assume a década de 1920 como recorte temporal.

O diálogo entre o cotidiano do Liceu Coração de Jesus e o do Colégio Marista Arquidiocesano permite uma "história comparada" na proposta de interpretar as análises sobre os registros. A "história comparada" é, antes de mais nada, uma modalidade historiográfica fortemente marcada pela complexidade, já que se refere tanto a um "modo específico de observar a história" como à escolha de um "campo de observação" específico, um "duplo campo de observação", ou mesmo "múltiplo campo de observação" (BARROS, 2014, p. 15).

Em um cenário internacional do final do século XIX, no interior da organização da Igreja Católica, diversas ações e estratégias foram elaboradas para obter maior sucesso na formação de jovens católicos. Nesse sentido, o catolicismo, motivado pela necessidade de ampliação do número de fiéis, elaborou políticas de combate ao crescimento das igrejas protestantes norteadas por uma nova organização da sua religiosidade e pela extensão do seu domínio territorial (BOSCHILIA, 2005; COELHO, 2016).

ISSN: 2175-5930

Dessa forma, as escolas foram instrumentos importantes para a divulgação e promoção das ações que fortaleceram uma educação católica. E nessa proposta, uma educação voltada às práticas corporais, por exemplo, não estabelecia nenhuma contradição com a educação religiosa.

ENTRE O LICEU E O COLÉGIO ARQUIDIOCESANO, A EDUCAÇÃO FÍSICA

Em relação ao Arquidiocesano e o Liceu, a educação física e o esporte tinham seus espaços reservados nas folhas dos "Annuarios" e dos "Echos". Nos documentos, observa-se um lugar caracterizado pela aglomeração de práticas corporais, vivências não uniformes que se encontravam sobre essas nomenclaturas e eram divulgadas aos leitores dos livros. Para uma melhor análise sobre esses espaços nos "Echos" maristas e "Annuarios" salesianos, salientou-se também alguns títulos semelhantes ao termo "educação física".

Tanto os livros salesianos, como os escritos maristas, deram atenção aos relatos sobre as práticas corporais, porém, não houve registros regulares desses eventos nos livros. No Liceu Coração de Jesus, por exemplo, a educação física foi descrita nos anos de 1921, 1922, 1929 e 1930. Os anos que intercalaram esses momentos são preenchidos por outros espaços que também agrupam distintas práticas corporais, como por exemplo, os "relatórios esportivos".

No início da década de 1920, o anuário salesiano trazia em suas páginas o detalhamento da parte dedicada à educação física. Uma exibição de diferentes atividades que possibilitou uma caracterização não homogênea. Juntaram-se vivências gímnicas, jogos aquáticos, natação, distintas modalidades esportivas, jogos e brincadeiras. Apesar da diversidade a proposta era uma vivência racional e científica, segundo o texto:

> Educação physica
> Procurou-se dar neste anno uma orientação mais racional a essa importantissima parte do nosso educativo. - Contractaram-se instructores idoneos, verdadeiros technicos - Dois instructores da Força Publica, gentilmente cedidos pelo Snr. Commandante Geral, attenderam á gymnastica com a maior regularidade.
> A attenção, o empenho, o enthusiasmo mesmo, com que os alumnos acompanharam as suas instrucções, são a melhor prova do esforço daquelles valentes instructores. Assim é que se deve comprehender a gymnastica para que ella corresponda aos seus verdadeiros fins. Deve o seu programa ser verdadeiramente racional e scientifico: gradual e adaptado ás diversas edades (LICEU CORAÇÃO DE JESUS, 1921, p. XVI).

A prática esportiva marcou presença nos relatos sobre educação física, complementando as características científicas e racionais. O livro salesiano menciona enquanto relatos de

educação física, a vivência de um conjunto distinto de práticas esportivas (LICEU CORAÇÃO DE JESUS, 1921, p.XVI).

A educação física salesiana, em seu texto, vai se deparar com a caracterização da racionalidade e eficiência indicando práticas corporais que promoviam efervescências, entusiasmos e surpresas estritamente ligadas a alegria salesiana, uma perspectiva pedagógica que era central nos ditames de Dom Bosco, idealizador da ordem e de sua proposta pedagógica (AZZI, 2000; BORGES, 2005). Dessa forma, é latente na constituição do espaço da educação física no anuário de 1921 o diálogo entre as orientações públicas e os costumes salesianos (LICEU CORAÇÃO DE JESUS, 1921).

Ao olhamos para o Colégio Marista Arquidiocesano e a organização das suas práticas corporais sob o rótulo da educação física ou agrupamentos similares nas páginas dos "Echos" o termo "educação física" só se fez presente nos anos de 1928 e 1929. No entanto, encontramos termos similares no "Echos" de 1922, com uma parte totalmente dedicada ao esporte. O trecho dedicado ao esporte inicia pelo adágio latino *"Mens sana incopre sano"* direcionando o esporte e as vivências corporais a um papel complementar a uma educação intelectual e teórica.

> Esporte
> Mens sana in corpore sano, reza o adagio latino.
> A melhor educação é a que proporciona ao espirito e ao organismo o maior desenvolvimento possível.
> Não póde o espirito bem funccionar num corpo si seus orgams não lhe prestam o concurso de que carece. Os estudos para serem proficuos devem ser constantes e continuos sem o que correr-se-ia o risco de estar sempre num perpetuo recomeçar. E para se poder estudar com afinco a saúde é indispensável.
> Si para se fazerem bons estudos a saude é indispensavel, indispensavel se torna o exercício para o bom equilíbrio da economia vital (COLÉGIO MARISTA ARQUIDIOCESANO, Echos de 1922, p.38).

O "Echos" de 1922 permite a constatação de uma particularidade dos maristas em relação aos "Annuarios" salesianos. Os relatos do Colégio Marista Arquidiocesano, em 1922, demonstraram uma menor variedade de práticas corporais registradas em suas folhas. Sob o título de esporte, o futebol triunfou esplendorosamente como o grande protagonista nos relatos. (COLÉGIO MARISTA ARQUIDIOCESANO, 1922, p.38).

Para além da ênfase dada ao futebol, a secção esportiva do "Echos" marista de 1922 vislumbra em seu texto outros detalhes que permitem um aprofundamento da nossa análise. Um momento muito presente na narrativa esportiva marista foi o recreio. É importante ressaltar que

ISSN: 2175-5930

os recreios não foram apenas um intervalo de tempo, esse momento escolar envolveu diversos ritos que tinham objetivos educacionais em suas manifestações (MEURER, 2018).

> Quereis ainda ver a que nivel se eleva o moral de um collegio, ide nos recreios e vêde como se divertem os alumnos. É pois thermometro do bom andamento de uma casa de educação o como os alunos empregam o tempo dos recreios. Graças a Deus os nossos, favorecidos por espaçosos pateos, divertem-se bem, cumprindo o dito de um regente experimentado. Quero ver-vos a correr e nunca a discorrer (COLÉGIO MARISTA ARQUIDIOCESANO,1922, p.38)

Os relatos dos recreios nos trechos dedicados à educação física é uma porta para entendermos a constituição desta disciplina. As práticas corporais estavam no centro desse momento escolar e ditavam os eventos, espaços e momentos que formavam a educação física.

Em 1928, os "Echos" maristas detalham mais uma vez sua parte esportiva, apresentando a organização de seus eventos a toda a comunidade. Dessa vez, junto ao futebol, encontrou-se a vivência do ping pong. O esporte de raquetes ocupava um lugar menor, no entanto, sua sistematização no dia a dia dos alunos caminhou concomitantemente ao "esporte bretão" (COLÉGIO MARISTA ARQUIDIOCESANO, 1928).

Na rotina do Liceu, em 1929, observou-se uma constituição mais elaborada da educação física enquanto integrante da rotina escolar salesiana, agrupando diversas atividades e eventos nos quais as práticas corporais eram protagonistas. O ping pong e, principalmente, o futebol eram apresentados sistematicamente, com as informações sobre as datas de seus torneios, nomes das equipes e atletas, placares dos confrontos e algumas pequenas narrações de situações de jogo. Outras atividades também foram apresentadas nas páginas desse livro, como voleibol, basquetebol, patins, patinetes e atividades gímnicas (LICEU CORAÇÃO DE JESUS, 1929). Em contrapartida,

a nomenclatura "educação física" nos "Echos" maristas apresentou-se ai final do recorte.

> Educação Physica
> A suade é o primeiro dos bens naturaes . Não ha riqueza que se lhe possa comparar.
> A educação physica é um dos factores da conservação da saude.
> No Collegio, a Directoria tem dado grande importancia á educação physica.
> Além das medidas hugienicas e da visita medica constante, com muito desvelo se tem occupado dos exercicios physicos: gymnastica, exercicio militar, jogos moderados (COLEGIO MARISTA ARQUIDIOCESANO,1929, p. 60).

Esse dado é importante para compreendermos que a institucionalização da Educação Física, com letras maiúsculas, como disciplina escolar, sofreu diferentes apropriações e não ocupou um lugar uniforme no currículo escolar. Nesse sentido, é necessário precisar os tempos e espaços nos quais o estabelecimento de uma disciplina específica, com objetos educacionais promovidos por práticas corporais, foi sistematizado. Por exemplo, a "educação física" marista tem, de forma inerente, em suas representações um conceito de saúde.

Ao mirarmos o anuário salesiano de 1929, encontramos a educação física dividindo o título da página com a crônica esportiva. Essa identificação da educação física nos "Annuarios" perpassou a década de 1920 e demonstra a influência das orientações de Dom Bosco no sistema educacional salesiano ao dar centralidade à ludicidade. O corpo saudável não se ausentou da responsabilidade da proposta salesiana, porém, o discurso higiênico foi captado por meio dos valores supostamente promovidos pelo esporte ao futuro dos alunos.

> Caros meninos, se quizerdes para o futuro ser homens de fibra, homens de caracter, exercitae-vos nos jogos, cultivae o esporte; pois que, como disse lá o Latino: Mens sana in corpore sano: num corpo sadio é que se encontra uma tempera robusta, um caracter de ferro...E é precisamente nos esportes, nos jogos que se adquire esse corpore sano (LICEU CORAÇÃO DE JESUS,1929, p.120).

Mais uma vez, a diversidade de atividades que preenchiam a rotina do Liceu Coração de Jesus é destacada. O anuário expõe os diferentes momentos e ocasiões nas quais as práticas corporais foram protagonizadas (festas, exibições públicas, torneios, recreios e outros).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço destinado à educação física nos livros salesianos potencializou essa proposta de educação corporal pela vivência de um grande volume de práticas corporais presentes no cotidiano do Liceu e relatada detalhadamente nos "Annuarios", já nos "Echos" dos maristas, não observamos a mesma centralidade.

O embasamento pedagógico para essas práticas no processo de escolarização não negou como produto a promoção de um corpo saudável, mas em seus escritos destacaram-se as vivências e sentimentos resultantes da sua dinâmica e imprevisibilidade das práticas. No contexto salesiano, esse posicionamento demonstra que a proposta de educação física era atravessada pelas orientações de Dom Bosco.

ISSN: 2175-5930

A educação física, pautada pelo discurso da saúde nos "Echos" maristas, não foi percebida do mesmo modo nos livros salesianos. Distinções que nos permitem compreender o trato com as práticas corporais no interior de cada agrupamento religioso buscou bases distintas nas duas instituições. Entretanto, as práticas corporais estavam no centro do processo de aprendizagem sob o guarda-chuva de uma representação de educação física.

REFERÊNCIAS

AZZI, Riolando. *A obra de Dom Bosco no Brasil: cem anos de história*. v. II. Barbacena: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa. Barbacena, 2000.

BARROS, José. *História Comparada*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BORGES. Carlos. Nazareno F. "Um só coração e uma só alma". As influências da ética romântica na intervenção educativa salesiana e o papel das atividades corporais. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005.

BOSCHILIA, Roseli. Juventude, ultramontanismo e educação católica. *História: Questões & Debates*, n. 43, p. 87-102, 2005.

CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

COELHO, Tatiana. C. *Discursos Ultramontanos no Brasil do Século XIX: Os Bispado de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

MEDEIROS, Daniele Cristina Carqueijeiro de Medeiros. The Sportization of Rowing and Swimming in the Tietê River (São Paulo, Brazil, 1899–1949). *The International Journal of the History of Sport*, v. 40, p. 1-13, 2023.

MEURER, Sidmar Santos. *A invenção do recreio escolar: uma história de escolarização no estado do Paraná (1901-1924)*. Curitiba: Appris, 2018.

FONTES

COLÉGIO MARISTA ARQUIDIOCESANO.*Echos*. São Paulo,1922.

COLÉGIO MARISTA ARQUIDIOCESANO. *Echos.* São Paulo, 1928.

COLÉGIO MARISTA ARQUIDIOCESANO. *Echos.* São Paulo, 1929.

LICEU SALESIANO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS.*Annuario do Lyceu Salesiano*. São Paulo, 1921.

LICEU SALESIANO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS. *Annuario do Lyceu Salesiano*. São Paulo, 1922.

LICEU SALESIANO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS. *Annuario do Lyceu Salesiano*. São Paulo, 1929.

LICEU SALESIANO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS. *Annuario do Lyceu Salesiano.* São Paulo, 1930.

"A SAÚDE É ESSA ABUNDâNCIA DE VIDA": AS REPRESENTAÇÕES DE SAÚDE E HIGIENE EM UM EVENTO TRANSNACIONAL (BRASIL – EUA, 1923 – 1929)

"HEALTH IS THIS ABUNDANCE OF LIFE: REPRESENTATIONS OF HEALTH AND HYGIENE IN A TRANSNATIONAL EVENT (BRAZIL - USA, 1923 - 1929)

"LA SALUD ES ESTA ABUNDANCIA DE VIDA: REPRESENTACIONES DE LA SALUD Y LA HIGIENE EN UN ACONTECIMIENTO TRANSNACIONAL (BRASIL - EUA, 1923 - 1929)

Leonardo Mattos da Motta Silva
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as representações de higiene e saúde relacionadas com a educação do corpo costuradas no Brasil, a partir de dois eventos de caráter nacional e transnacional: As "Education Weeks" (EW) realizadas nos Estados Unidos da América e as "Semanas de Educação" (SE) realizadas no Brasil. O recorte desta pesquisa percorre o momento de maior produção de cartazes educativos na SE e na EW.

Para a construção desta história, fontes foram mobilizadas, excluídas, incluídas e selecionadas, assim como diversos autores foram convidados a participar mais, ou menos, da análise e interpretação das fontes. Neste sentido, determinadas formas metodológicas e conceitos foram mobilizados na tentativa de responder às questões suscitadas.

O documento é resultado de uma série de intervenções, sejam elas conscientes ou inconscientes, sendo uma produção da sociedade (tanto daquela que elaborou, quanto daquela que permitiu a sua existência). Esta pesquisa encara todo documento como monumento, entendendo que não existe um documento-verdade e que toda produção é uma representação. Todo documento é em "primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos" (LE GOFF, 2013, p. 497).

Independente dos embates travados pela separação da higiene e da educação física, ambas são apresentadas durante a SE e a EW como prescrições e, também, são elaboradas práticas sobre essas prescrições. Com isso, o conceito de "representações" é substancial, permitindo identificar a dimensão simbólica dos discursos em relação às práticas. As prescrições, entendidas como representações do mundo social, "são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam". Sendo assim, essas representações, prescrições ou discursos não são neutros e por sua vez, "produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros" (CHARTIER, 1991, p. 17).

Neste sentido, a noção de educação do corpo, trabalhada por Soares (2014), propicia um entendimento de como as prescrições e práticas socializadas durante as SE e a EW se vertem em políticas, pedagogias e técnicas, que projetam modos, gestos e costumes eleitos como apropriados para ser e estar no mundo

Os eventos eram idealizados para acontecerem durante sete dias, onde cada dia deveria ser destinado a um aspecto da vida: dia da saúde, dia da profissão, dia da natureza, dia da família e diversos outros temas que seus organizadores julgassem "essenciais" para a vida urbana. Nos EUA, a EW foi organizada pela National Education Association e fortemente cooptada pela American Legion (AL). A versão brasileira foi organizada e disseminada pela Associação Brasileira de Educação e teve como parceiros as diversas Associações de Professores.

A SE como uma tradução cultural da EW pode ser entendida enquanto um movimento internacional de educação. Tais eventos eram possibilitados pela circulação de sujeitos, ideias e modelos pedagógicos pelo globo, e da identificação de "problemáticas educativas comuns como a emergência de um sistema mundial em nível econômico, educacional e cultural, a despeito dos limites geográficos dos países" (VIDAL, 2006, p. 45).

OS CARTAZES E MANDAMENTOS COMO ESTRATÉGIA

Este tipo de estratégia foi muito utilizada nos eventos. Foram identificadas duas estratégias: confecção de cartazes pelas próprias crianças e a distribuição de folhetos institucionais pela organização de cada evento. "Distribuição de cartazes educativos ilustrados com explicação pelos professores" e "comentários sobre os "Conselhos de hygiene organizados pela abe", na escola Prudente de Morais, no Rio de Janeiro (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1928, s.p.).

A organização da SE indicava como possíveis ilustrações de "hábitos higiênicos": "boa e má postura; slogans positivos de saúde; porções de calorias dos vários alimentos; representação gráfica o número de crianças em sua comunidade com defeitos físicos remediáveis ou evitáveis" (BUREAU OF EDUCATION, 1923, p. 13). Para o ano de 1924, solicitou um "concurso de cartazes ilustrando, por exemplo: boa postura sentada e em pé; Almoço escolar; Sono; Hábitos de saúde; Exercícios" (BUREAU OF EDUCATION, 1924, p. 23). De forma semelhante, no Brasil, na cidade de Colatina (ES), foram apresentados "cartazes com dizeres sobre saúde, merenda de fructas maduras, sopa de legumes" (DIÁRIO DA MANHÃ, 8 out, 1935, p. 1) e foi solicitado no Colégio Bennett, no Rio de Janeiro, um "concurso de cartazes que ilustrassem os princípios de hygiene" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1928, s.p.).

Uma série de cartazes buscavam definir o que seria essa ideia de saúde. "A saúde é essa abundância de vida e esse vigor transbordante que são as bases do sucesso e da felicidade na vida". A ideia de saúde significava "a posse de uma força de reserva de resistência e energia". Essa força de reserva, leva a crer que a pessoa necessitava de uma saúde "em dobro", pois somente "saudável", seria possível constituir essa "força de reserva", onde somente através dela o indivíduo seria capaz de "fazer face às emergências que surgem em cada vida".

Os "cartazes educativos ilustrados" confeccionados pelas crianças e pelas instituições com o intuito de prescrever modos de ser e estar higiênicos e atitudes saudáveis eram compostos de poesias, palavras de ordem, ilustrados com obras de arte, desenhos, figuras e gráficos, todas essas formas "podem ser lidas como dispositivos políticos e pedagógicos de disciplinarização" (ROCHA, 2011, p. 166) alumiando representações que circulavam pelo evento, a fim de explicitar ou rejeitar determinados modos de ser e estar.

Seria possível afirmar que a imagem, ao supostamente substituir a palavra, em uma relação absolutamente direta, seria uma estratégia mais fácil de se aplicar, entretanto, essas imagens só se dão a ler dentro de um contexto específico, onde, minimamente, as pessoas podem decifrar seus códigos e suas representações. Neste sentindo, só existem por conta de todo o contexto. Por certo, a combinação de diferentes maneiras pelas quais são ordenadas as imagens, textos, cores e símbolos exercem um papel maior no sentido de estimular, por diversos sentidos, a atenção do expectador, dando suporte para que o mesmo não desvirtue o que se quer, ali, representar.

Outra estratégia muito utilizada através dos cartazes, no decorrer tanto da EW quanto da SE, foram os mandamentos de higiene. Tais prescrições eram distribuídas em folhetos, como aconteceu no estado do Espírito Santo, em comemoração ao dia da Saúde. "A Secretaria de Instrucção fará distribuir folhetos" (DIÁRIO DA MANHÃ, 06 out, 1929, p. 1), ou mesmo nas diversas escolas do Rio de Janeiro, onde foi solicitado pela ABE, "leitura e comentário nas escolas sobre o decálogo da hygiene" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1928, p. 4).

Ao olhar para os preceitos e compará-los é possível, guardadas as especificações de cada lugar em que circularam, identificar que eles se apresentam sob os mesmos conteúdos, desenvolvendo mais ou menos cada assunto, a depender do público e do local de publicização. Por exemplo, em Nova York, a partir do Dr. Ernest Darlington, ou no Brasil, a partir das reapropriações da professora Celina Padilha e da ACM, ou mesmo na cidade de Itapetininga, no interior do estado de São Paulo, a partir do Dr. Fogaça Almeida, a intenção de propagandear, difundir e inculcar práticas e prescrições de educação do corpo estiveram presentes, revelando que, independente da localidade existia a necessidade de reordenar todo o cotidiano para uma dita modernidade, que estabelecia como padrão o exercício com parcimônia, que indicava a ginástica racional, que limitava a hora de sono, de repouso e de trabalho, difundia formas de asseio corporal e tantas outras quanto possível, formalizando como deveriam ser tais formas de ser e estar no mundo. "Exercite-se diariamente e respire profundamente enquanto o faz, mas evite a exaustão excessiva e nunca faça quando está cansado"; "Exercitarás diariamente todos os teus músculos facilitando a transpiração; "O asseio do corpo é necessário à saúde e á moral; consegue-se pelo banho que deve ser tomado com sabão; e seguida deve-se esfregar a pelle com álcool"; "Toma cada dia um banho e cada semana um banho de suor". Indicando, que os intelectuais, agiam dentro de uma mesma lógica de prescrições sobre higiene e saúde.

O ponto mais geral a ser comentado é que, apesar dos diversos mandamentos terem sido elaborados por diferentes autores para serem apresentados em distintas localidades e abarcando diversas e diferentes formas de atuar sobre o corpo, o que os une é o emprego da "forma mandamento". Ao colocarem esses preceitos em circulação a partir da "forma mandamento", o intuito seria "fazer com que as sentenças produzissem, por meio da reflexão e (auto)penitência, modificações nos modos de ser, pensar e agir" (SILVA, 2009, p. 60).

A ideia desses preceitos seria de incutir e multiplicar nos sujeitos modos de ser e estar, condutas tidas como adequadas para o ordenamento das ações cotidianas, pautadas pelas atitudes higiênicas. "Quer isso dizer que as possíveis contribuições dos preceitos educativos para a organização e harmonização dos tempos e espaços sociais estendiam-se pelo controle e a fiscalização dos corpos, comportamentos e situações internas aos estabelecimentos de ensino" (SILVA, 2009, p. 54). No sentido de organizar o cotidiano, de urbanizá-lo, de dar-lhe civilidade, estes preceitos traduzem uma autodisciplinarização do corpo e de suas ações e pensamentos, buscando, não somente controlá-lo, mas tornar a sua prática algo natural ao indicar diversos modos de se portar, vestir, comer, exercitar-se, descansar e quantas mais ações de regramento higiênicos fossem possíveis, a depender, também, de onde circulavam, de onde eram produzidos e como eram apropriados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como tema vital para os organizadores da EW e para os organizadores da SE, a higiene e a EF ocuparam lugares de importância na estrutura do evento e diziam muito mais do que pretendiam mostrar ou anunciar, a partir das suas várias e diversificadas atividades, propostas para os mais diferentes grupos de sujeitos. Tanto uma quanto a outra eram portadoras de representações que tencionavam incorporar nos sujeitos uma dada forma de ver e estar no mundo, a partir de certas prescrições e práticas, propostas de forma institucionalizada pelos seus representantes. Neste sentido, as representações impostas pela AL, NEA e Departamento de Educação através da EW, e da ABE através da SE, criavam maneiras de produzir e reconhecer uma certa identidade social, ao exibir modos de "estar no mundo", simbolizados por normas e atitudes (CHARTIER, 2002, p. 23).

Com isso, essas representações classificavam, delimitavam e produziam múltiplos arranjos sobre o (não) ser e o (não) estar saudável, fazendo reconhecer e legitimando, a partir de suas práticas, os sujeitos saudáveis ou não, marcando e perpetuando tais modos de ser e estar. Assim, toda a tríade representada por meio de textos e imagens (slogans, recitativos, folhetos, cartazes, obras de arte, exercícios escritos e ginásticos), tencionavam a construção ou produção de uma realidade, que, a partir dessas acepções, garantiriam indivíduos higiênico e saudável.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILIERA DE EDUCAÇÃO, Programa da 1ª SE, 1928.

BUREAU OF EDUCATION; Department of the Interior. Suggestions for the observance of American Education Week: November 18–24, 1923. Government Printing Office Washington, 1923. Disponível em: https://play.google.com/books/reader?id=ypRFWySvQ0AC&pg=GBS.PP3 Acessado em: 18/09/2020.

BUREAU OF EDUCATION; Department of the Interior. Suggestions for the observance of American Education Week: November 17–23, 1924. Government Printing Office Washington, 1924. Disponível em: https://play.google.com/books/reader?id=0x-vnmbl7amc&pg=gbs.pp3 Acessado em: 18/09/2020.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** Estud. av., São Paulo , v. 5, n. 11, p. 173-191, Apr. 1991 .

"A Semana Nacional de Educação em Collatina". Diário da Manhã, Espírito Santo, 8 out, 1935, p. 1.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** – 7 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp., 2013.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Alfabetização, saneamento e regeneração nas iniciativas de difusão da escola primária em São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas , v. 22, n. 2, p. 151-172, Aug. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid =S0103-73072011000200011&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Jan. 2021. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200011.

SOARES, Carmen, L. Verbete educação do corpo. In: GONZÁLEZ, Paulo. **Dicionário crítico de educação física.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

SILVA, José Cláudio Sooma. **Teatros da Modernidade**: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920. 2009. 308f. Tese-Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia**. Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928. 123p.

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA AS NORMALISTAS DA CIDADE DE VALENÇA - RJ NA DÉCADA 1950

PHYSICAL EDUCATION CLASSES FOR NORMALISTS IN THE CITY OF VALENÇA - RJ IN THE 1950'S

CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA NORMALISTAS EN LA CIUDAD DE VALENÇA - RJ EN LOS AÑOS 50

Christiane Guimarães Pançardes da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da dissertação no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesse estudo, buscamos compreender as práticas curriculares das aulas de Educação Física que emergiram das ações pedagógicas do Curso Normal localizado na cidade de Valença-RJ, na década de 1950. O recorte temporal inicial incide sobre década de 1950, quando a instituição confessional estudada, o Colégio Sagrado Coração de Jesus (CSCJ) propunha seu ensino somente para as mulheres através do curso normal.

Neste estudo, privilegia-se a forma como a instituição controla as manifestações corporais, a investigação sobre a influência das práticas corporais e da ginástica feminina como estratégia educativa, que visava formar uma “maquinaria social” - produzir corpos a partir dos valores e códigos de civilidade fundados na religião católica. No entanto, sabemos que as alunas utilizaram táticas (CERTEAU, 1994) para burlar a ordem dominante.

Nessa perspectiva, o estudo se centra na institucionalização da cultura escolar, das práticas pedagógicas e das práticas sociais experimentadas no cotidiano do colégio e da cidade. Para tanto, é fundamental compreender a escola como um *lócus* de produção e reprodução da vida social e cultural. Para a realização dessa análise, utilizamos como metodologia depoimentos orais e imagens do acervo institucional.

ISSN: 2175-5930

EDUCAÇÃO CORPORAL E CÓDIGOS DE CIVILIDADE DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na intenção de analisar, de forma indiciária, as práticas curriculares em Educação Física no Colégio Sagrado Coração de Jesus, torna-se possível perceber algumas peculiaridades, como a funcionalidade e a articulação desse currículo com a cultura da cidade, com o projeto pedagógico e também, com a concepção de educação veiculada e transmitida pela instituição de formação de professoras. Observamos uma possível relação entre a congregação religiosa e a intenção na condução dos hábitos, valores e maneiras de pensar que geriam a mentalidade e a conduta das alunas, condições fundamentais para justificar a própria existência e legitimidade da Escola Normal confessional na cidade de Valença-RJ. Cabe ressaltar que, no período estudado, a instituição pesquisada funcionava no sistema de internato e semi-internato. As internas eram filhas, em sua maioria, de fazendeiros ou de políticos da região.

Assim, o ambiente escolar aqui estudado compreende espaços que formam professoras, que trazem em sua raiz, aspectos da formação dessa década, inscritos no "chão" do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Refletir sobre essa questão nos faz dialogar com Goodson (1995), na intenção de perceber que os interesses materiais e morais estão presentes nos discursos e nas práticas curriculares. Esse mesmo autor, ao mostrar as "armadilhas" trançadas no currículo, também aponta que o mesmo busca imbricações em níveis macros e micros. Sendo assim, penso em Tyler (*apud* SILVA, 2010, p. 25), que nos aponta "a organização e desenvolvimento do currículo devendo seguir algumas questões básicas", como: quais objetivos que a escola procura atingir?

Esse questionamento nos instiga a entender como uma forma de organização dos conhecimentos curriculares em Educação Física e do controle entre o espaço/tempo do sistema escolar (CHERVEL, 1990), compreende e interliga-se com o contexto histórico. Buscando complementar esse pensamento, conversamos com Macedo (2003/2004, p. 26) para quem "o currículo passa a ser, assim, um lugar-tempo em que os sistemas de referência culturais são confrontados com a sua insuficiência pela negociação com o 'outro', com a diferença". Nesta intenção, percebemos como ocorria essa interferência durante a formação docente, concluindo que esse "lugar-tempo" reflete a formação da identidade dessa normalista.

ISSN: 2175-5930

Com base nesse contexto, a análise do referido currículo nos leva a observar a configuração do saber escolar como "um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico" (FORQUIN, 1992, p.44).

Ao analisar a disciplina Educação Física nos anos de 1950, alguns pontos na formação da docente fazem com que a suas aulas apresentem características bem peculiares. No estudo realizado por Silva (2009), a ex-docente de Educação Física descreve que sua formação ocorreu através de um curso oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Afirma também, que este curso ocorria em várias etapas, e a maioria das aulas eram separadas por gênero. A maior parte dos seus professores era composta por militares. Essa formação de caráter militarizado nos faz compreender por que essa docente utilizava de práticas de disciplina e ordem no decorrer de suas aulas.

Durante a pesquisa obtive acesso a muitas imagens do acervo da instituição, o que me ajudou compreender que as aulas de Educação Física, no Colégio Sagrado Coração de Jesus era pautada no "Método Francês", que foi implementado no Brasil através do Decreto nº 14784, de Abril de 1921 (SOARES, 2004). Essa metodologia estava integrada à Educação Física Militarista, que propunha a Educação Física como um meio de formação do indivíduo. Essa aula nos mostra que o método aplicado tem como principais características o desenvolvimento da capacidade física, com base em conhecimentos anátomo-fisiológicos, incluindo jogos, flexionamentos (exercícios posturais localizados), exercícios educativos (preparatórios para o domínio de determinados movimentos), aplicações (andar, correr, saltar, lançar e receber, transportar, atacar e defender) e esportes coletivos. Visava-se ao desenvolvimento corporal, à manutenção das funções orgânicas e da aptidão física.

Desta forma, foi possível perceber como era a prática das aulas de Educação Física, e assim enxergar o corpo como um lugar de intervenção, podendo ser dominado e mensurável. Assim, os exercícios eram instrumentos desse currículo, em que a educação do corpo estava associada à prática de poder. Com isso, o corpo recebe a conotação de uma espécie de "panóplia corretora" pelo seu porte físico, dos seus movimentos e de repressão de desejos. Nesta ótica, a disciplinarização dos corpos e o adestramento das condutas morais no CSCJ nos perpassa a ideia de uma maquinaria escolar, já que "as diversas peças da engrenagem disciplinar eram

ISSN: 2175-5930

organizadas e articuladas para provocar o máximo de obediência e produtividade no corpo discente, evitando processos demorados e indecisos" (DALABRIDA, 2002, p. 05). Essa forma de disciplina a qualquer tempo pode ser observado no fragmento, a seguir, através do depoimento de uma ex-aluna II.

> Nas aulas de Educação Física, não podíamos realizar nenhum tipo de brincadeira, pois a professora era bem rígida, às vezes quando ela estava de costas para gente, brincávamos e ríamos, pois a nossa turma era bem unida e alegre, mas sempre que ela passava o exercício tínhamos que seguir... Éramos colocadas em fila e ela ficava na frente demonstrando o movimento e tínhamos que fazer igual, ao mesmo tempo, senão ela chamava a atenção... (SILVA, 2009, p. 30).

Nessa ótica, reportamo-nos a Louro (2001), que afirma ter havido um "discurso hegemônico" segundo o qual, para educação das mulheres era suficiente uma formação moral sólida, visando à constituição de esposas e mães. Assim, essa educação feminina institucionalizava uma determinada visão, essencializada pela ideia da natureza, *de ser mulher*. A conveniência de preparar as mulheres para exercer a função educativa junto às crianças fez desse saber/fazer uma transição ideológica e cultural que passava de mãe para filha, de professora para a aluna, e/ou por meios educativos informais. Desta forma, a mesma autora, menciona que de acordo com a diversidade cultural e suas múltiplas imposições corporais, nós construímos corpos de modo "a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos" (p. 15).

> Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam (LOURO, 2001, p.15).

Partindo do pensamento da autora, é possível perceber o processo de "fabricação" corporal imposto pela escola, por meio de múltiplos processos de aplicação do currículo de Educação Física. Essa instituição realizava de modo específico, processos que construíam os contornos delimitadores de fronteiras entre os que representam à normalidade – estando dentro dos padrões estabelecidos – e aqueles que ficam na marginalidade.

Dessa forma, a ginástica, com suas prescrições, enquadravam-se em uma pedagogia que se faz portadora de preceitos e normas. Para Soares (2002), utilização da ginástica nas aulas de

Educação Física, moldava e adestrava os corpos através de exercícios físicos, imprimindo as estes um porte que fazia com que a prática tomasse lugar na sociedade burguesa.

No CSCJ essas atividades se apresentavam como ordem e disciplinarização coletiva. Para a aceitação desse regime disciplinar não eram necessárias apenas ordem, utilizavam também o espetáculo (eficiência e eficácia do gesto) como característica dominante, fazendo com que o mesmo rompesse com o seu núcleo primordial: a espontaneidade. Assim, a ginástica passou a ser um conjunto de preceitos e normas de bem viver, passando a ser vista como uma prática capaz de potencializar a capacidade de utilidade das ações e dos gestos, fazendo com que as pessoas apresentassem nas práticas cotidianas e na produção fabril a economia de tempo, a relação de gastos de energia e cultivo à saúde como princípios organizadores do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo civilizador pode ser visto como uma arma da luta de grupos e classes sociais, sendo uma "superestrutura" ou ideologia, assim através dos depoimentos orais percebemos que dentro do CSCJ as alunas tinham que substituir seus sentimentos, movimentos e gestos por normas de "boas maneiras", hábitos que lhes tornavam cada vez mais privilegiadas, pois eram as que tinham que ter o melhor comportamento perante a sociedade valenciana.

Assim sendo, essas aulas eram vistas como prescrições científicas e religiosas, em relação ao símbolo da mulher assegurando valores como pureza, bondade de espírito, perfeição de caráter e de saúde e a sexualidade era articulada num sistema de regras e coerções. Tornando possível pensar como ocorria a formação das normalistas, como também sua identidade e seus valores na década de 1950 e seu entrelaçar, como o currículo de Educação Física aplicado as normalistas valencianas.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 2, 1990. p. 176-229.

DALLABRIDA, N.; GARCIA, L. C. Colégio Coração de Jesus e Ginásio Catarinense: cotejo de culturas escolares generificadas (1935-1945). *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 7, 2006. Florianopólis, SC. **Anais eletrônicos.** Universidade do Estado de Santa Catarina, 2006. Disponível em: http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/G/Garcia-

Dallabrida_07_A.pdf Acesso em: novembro, 2009.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Sociedade**. nº 5, Porto Alegre, p. 28-49, 1992.

GOODSON, I. História do Currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 116-140.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACEDO, E. Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**. v. 08, n. 01 e 02, p. 13-30, 2003/2004.

SILVA, C. G. P. **Colégio Sagrado Coração de Jesus e o processo de educação corporal na década de 1950**. 2009. 34f. Monografia (Graduação) – Curso de Educação Física. Centro Universitário de Volta Redonda, UniFOA, Volta Redonda-RJ, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Imagens da Educação do corpo estudado a partir da ginástica francesa no século XIX.** 2. Campinas: SP: Autores Associados 2002.

AS DANÇAS COMO FENÔMENO CULTURAL NOS CLUBES SOCIAIS DA CIDADE DO SALVADOR ENTRE OS ANOS DE 1912 E 1935[1]

THE DANCES AS A CULTURAL PHENOMENON IN THE SOCIAL CLUBS OF THE CITY OF SALVADOR BETWEEN THE YEARS 1912 AND 1935

LAS DANZAS COMO FENÓMENO CULTURAL EN LOS CLUBES SOCIALES DE LA CIUDAD DEL SALVADOR ENTRE LOS AÑOS 1912 Y 1935

Viviane Rocha Viana,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

INTRODUÇÃO

Nas primeiras décadas do século XX a população da cidade do Salvador vivenciou em várias localidades, mas sobretudo nos espaços em que a economia da cidade era intensa, como os bairros localizados na região central, importantes reformas urbanas como consequência de um novo regime político e, principalmente, do processo de urbanização pelo qual a cidade passava diante da tentativa de se tornar uma capital moderna e civilizada.

Neste período, a elite baiana buscava uma nova configuração socioespacial que estivesse associada às referências europeias de civilidade. Desse modo, passaram a criar outros espaços, ou mesmo, ressignificando os já existentes, como os clubes sociais e, por consequência, conheceram novas práticas de divertimento que permitiriam também a vivência de novas experiências socioculturais.

Sendo assim, esta nova configuração permitiu que os clubes já existentes na cidade desde o século XIX, bem como os clubes sociais que surgiram em meio ao processo de urbanização, ganhassem notoriedade como espaços de práticas socioculturais, cujas vivências iam para além das práticas esportivas existentes à época. A grande maioria destes clubes foi criada por jovens da elite urbana, que para Santos (2011) e Rocha Júnior (2019), contribuía

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

para fortalecer práticas esportivas já existentes, ou ainda, possibilitar à elite práticas de novos esportes e outras experiências de lazer.

Diante deste cenário ressalta-se que a vida social da população que habitava a capital baiana, estava representada na profusão dos clubes e outros espaços criados especialmente para a prática da dança, o que Ickes (2013) vai destacar em seu estudo como sendo este momento, um marco importante que demarca, portanto, a presença da dança nos clubes sociais como uma relevante prática cultural para o estabelecimento das relações e dos valores sociais da população baiana nas primeiras décadas do século XX.

Para compreendermos esta conjuntura trilhamos o caminho da pesquisa histórica, a qual permite ampliar horizontes e legitima temáticas que, em outros momentos, eram marginalizadas. Todavia, ela também apresenta possibilidades de reflexões e delineia um campo de investigação, neste caso, sobre as práticas corporais, e em particular a dança, a qual se tornou para a população da cidade do Salvador uma importante prática de divertimento e de sociabilidade nas primeiras décadas do século XX.

Diante do contexto apresentado, optamos pelo debate metodológico com base na História Cultural, cuja dança ou mesmo suas representações culturais, foram marco principal do estudo. Faz-se necessário ressaltar que o caráter documental passou a compor as fontes de informações para o estudo e desse modo foram utilizados jornais e revistas que circularam na cidade do Salvador e em todo o estado baiano, como fontes de pesquisa. Para o acesso a estas fontes o acervo da Hemeroteca Digital e do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, foram bastante explorados.

Considerando que o caráter de relevância da pesquisa está diante da possibilidade de compreender a presença de determinados fenômenos socioculturais, a dança, num determinado tempo e espaço, o estudo objetivou identificar e analisar as danças, como fenômeno cultural, nos clubes sociais da cidade do Salvador nas primeiras décadas do século XX (1912 e 1935).

A CIDADE DO SALVADOR, SEUS CLUBES SOCIAIS E SUAS DANÇAS

No início do século XX a capital baiana passou por uma grande reforma urbana na tentativa de se tornar mais moderna e civilizada. Diante do processo de urbanização houve a criação de novas estruturas espaciais, bem como da ressignificação de espaços já existentes, com a intenção de que novas práticas de sociabilidades e de divertimento pudessem estar

presentes, consequentemente de que novos lugares de encontros e eventos sociais, frequentados pela elite da cidade, passassem a fazer parte do cotidiano desta população.

Neste período, alguns clubes foram criados e outros tiveram suas sedes reformadas para atender às demandas de um novo ideal de sociedade. Passaram, portanto, a atender outras necessidades que não apenas esportiva, uma vez que familiares e amigos de esportistas passaram a frequentar os clubes e a usufruir do seu cotidiano, mais especificamente de atividades que promovessem encontros sociais e divertimento.

Os clubes, considerados de elite, segundo Santos (2011) passaram a realizar atividades festivas tornando-se espaços importantes para o divertimento e a sociabilidade da população que vivia na capital baiana. Desse modo, a dança passa a fazer parte mais intensamente de uma nova rotina e de novos modos de vida da população.

À época em questão, estes clubes sociais considerados como espaços privados, cujo acesso era garantido a sócios, portanto, a pessoas pagantes e seus respectivos convidados, contribuíram para a mudança no estilo de vida da sociedade soteropolitana. Vale dizer que a elite que se fazia presente nestes clubes era composta por ricos comerciantes, intelectuais, políticos e médicos. Já aos populares atribuímos a presença dos estivadores do porto, pequenos comerciantes dentre outras categorias profissionais consideradas mais simples, que passaram a vivenciar novas formas de sociabilidade e divertimento em que diferentes estilos de dança passaram a fazer parte de elementos culturais que circularam, assim, entre a elite e os populares, nos seus respectivos clubes.

Em busca das informações relacionadas à presença das Danças encontramos diferentes clubes sociais da cidade em alguns jornais e periódicos em circulação naquele período e que estarão destacados a seguir, como o jornal *A Notícia*, edição publicada em 1914, o qual traz uma nota sobre a presença do Club Caixeiral como um espaço importante de sociabilidade. Este clube tinha caixeiros como associados e, diferentemente de outros clubes da cidade, cujas atividades esportivas estavam sempre presentes, ele promovia festas, chás das cinco, saraus dançantes e bailes carnavalescos como forma de promover uma maior aproximação entre os sócios. Nestes eventos o tango, a valsa, o jazz e as marchinhas de carnaval estiveram presentes como gêneros musicais e danças que animaram seus associados.

Já o Club Bahiano de Tênis fundado em 1916, foi um espaço importante para a disseminação da prática do tênis. Era considerado um clube de elite e todas as atividades sociais

e esportivas tinham sempre muito luxo e requinte, principalmente os torneios de tênis. Sobre ele, o jornal *A Capital*, no dia 23 de fevereiro de 1927, publicou uma nota anunciando o convite da Diretoria do clube para um baile à fantasia e anunciando sua atração musical como forma de atrair seu público associado. Neste evento, as músicas mais animadas, que compunham os gêneros musicais carnavalescos fizeram a alegria dos associados.

Também, o jornal *A capital* publicou uma nota da diretoria do clube convidando sócios e familiares para uma festa à fantasia em comemoração ao carnaval do ano de 1927. O estilo de música tocado era o jazz, o que demonstra um estilo mais requintado no carnaval do clube. Para este ritmo as danças requeriam movimentos mais pulsantes, oportunizando às pessoas dançarem mais livres, ou ainda, em alguns momentos, aos pares. As festas realizadas no Clube de Bahiano de Tênis promoviam encontros sociais importantes e muita diversão entre as pessoas presentes.

Já o *Diário de Notícias*, edição publicada em 1923, fez uma referência à inauguração do Grêmio Azulino, como também era chamado o clube Associação Athletica da Bahia, convidado seus associados para a grande festa de inauguração do seu palacete sede, como também para alguns torneios esportivos comemorativos.

Após a inauguração da sua sede no bairro da Barra, o clube passou a oferecer aos seus associados, além das festas, muitos campeonatos esportivos internos, como futebol, críquete e tênis. Além de ter excelentes espaços para a prática destes esportes, contava também com uma pista de patinação, outra modalidade esportiva que estava no cenário da cidade naquele momento (PORTO FILHO, 2012). Com a movimentação festiva em sua sede e todos os equipamentos para a prática esportiva, a Associação Athletica passou a ser o clube mais bem equipado de Salvador e, consequentemente, passou a ser o mais frequentado pela elite da sociedade soteropolitana.

Outro momento festivo e importante para os associados do clube configurava-se nas festas de *réveillon*. Sempre muito aguardadas pela sociedade local e pela imprensa que acompanhava e noticiava todas as festas do clube como uma forma de apoio e/ou demonstração de contentamento para com o progresso que acontecia na cidade.

Já os clubes considerados populares, poucos noticiados nas revistas e jornais até o final da década de 1920, foram se espalhando pela cidade e atendendo a uma grande e importante demanda da população. É necessário ressaltar que, com base nos elementos culturais de matriz

africana, estes clubes realizavam festividades cujas danças estavam relacionadas mais diretamente aos ritmos percussivos e se tornaram um importante movimento de resistência sociocultural que atravessa o tempo e o espaço na história da população baiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da presença das diferentes danças nos clubes sociais da cidade do Salvador, vale dizer que estas ocuparam um lugar de destaque como um importante fenômeno cultural presente nas práticas de sociabilidade e divertimento da população que viveu na capital baiana nas primeiras décadas do século XX.

Encontramos ao longo do estudo algumas festividades que se fizeram presentes como eventos importantes nos diferentes clubes sociais, como bailes dançantes, inclusive carnavalescos, os quais marcaram fortemente o período, assim como a realização de chás das cinco e *soirées*. Todos contribuindo para com os novos modos de vida da população que viveu, entre os anos de 1912 e 1935, uma importante e necessária reestruturação urbana.

No tocante às danças havia também grande representação da cultura europeia e norte americana envolvidas na musicalidade e nos jeitos de dançar das pessoas presentes nos clubes. Os ritmos musicais, ao menos a sua maioria, faziam grande referência ao jazz, à polca, à valsa, ao maxixe, dentre outros. É importante ressaltar que, com exceção do maxixe e do jazz, os demais ritmos animavam os salões mais timidamente, uma vez que eram e são ritmos tocados mais lentamente.

Além dos clubes sociais também encontramos algumas associações, também chamadas de clubes de dança, que atendiam tanto ao grupo elitista como a classe popular. Portanto, nos leva à compreensão de que nestes espaços havia uma circularidade de manifestações culturais, sobretudo dançantes e musicais, que contribuíram para a formação e ou ratificação da cultura identitária da população baiana.

Desse modo, compreendemos que estes clubes foram espaços importantes para a construção e manutenção das relações sociais e culturais da população baiana. Já a dança nos clubes tornou-se uma importante amálgama no processo de construção de identidades e, consequentemente, promoveu trocas de valores e experiências simbólicas entre toda a população que viveu as festividades nos referidos clubes.

Nos espaços em que a dança se faz presente, além das experiências sociais, havia experiências culturais importantes, pois o corpo que dança se expressa de todas as formas e, ao dançar, ele comunica sua identidade com a identidade do outro, constituindo uma importante troca simbólica que, por consequência, fortalece a sua identidade e também permite a constituição de novas identidades culturais.

REFERÊNCIAS

A CAPITAL. **Periódico dedicado a informações diversas com correspondentes especiaes em Portugal e em todos os estados do Brasil**, Salvador – BA, 1927. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital. Acesso em: 19 abr. 2022.

A NOTÍCIA. **Periódico dedicado a moda, litteratura, theatros e notas estrangeiras**, Salvador – BA, 1914. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital. Acesso em: 19 abr. 2022.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Periódico dedicado a temas diversos**, Salvador – BA, 1923. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital. Acesso em: 19 abr. 2022.

ICKES, S. A era das batucadas: o carnaval baiano das décadas de 1930 e 1940. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 47, 2013.

PORTO FILHO, U. M. **História da Associação Atlética da Bahia**. Salvador: Associação Atlética da Bahia, 2012.

ROCHA JÚNIOR, C. P. da (2019). **Sobre o tênis e sua prática em Salvador:** dos primeiros momentos a fundação do Clube Baiano de Tênis. Disponível em: https://historiadoesporte.wordpress.com/2019/01/07/sobre-o-tenis-e-sua-pratica-em-salvador-dos-primeiros-momentos-a-fundacao-do-clube-baiano-de-tenis/. Acesso em: 02 de mai. de 2021.

SANTOS, H. S. dos (2011). As elites e os clubes esportivos em Salvador, 1899 – 1924. **Veredas da História**. Disponível em: http://www.seer.veredasdahistoria.com.br/ojs-2.4.8/index.php/veredasdahistoria/article/view/56. Acesso em 02 de maio de 2021.

BARÃO NILS POSSE E A CIRCULAÇÃO DA GINÁSTICA SUECA (1885-1895)[1]

BARÃO NILS POSSE AND THE CIRCULATION OF SWEDISH GYMNASTICS (1885-1895)

BARÃO NILS POSSE Y LA CIRCULACIÓN DE LA GIMNASIA SUECA (1885-1895)

Lícea Marcelina Matias
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Anderson da Cunha Baía
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

INTRODUÇÃO

Esse texto tem como objeto de estudo a circulação da ginástica sueca, em terras norte-americanas, pelo sueco, Barão Nils Posse (1862-1895). Médico-ginasta pelo Instituto Central de Ginástica de Estocolmo (GCI)[2], atuou na divulgação da Ginástica Sueca em Boston, nos Estados Unidos.

O método Sueco de ginástica faz parte de um movimento europeu de educação do corpo, que emerge em fins do século XVIII, orientados por uma abordagem racional e científica de exercitar o corpo, que tomam forma em países como Alemanha, Suécia e França (SOARES, 1994; VIGARELLO, 2003). Tal método, iniciado em 1814 por iniciativa de Pehr Henrik Ling (1776-1839), teve ao longo do século XIX seu desenvolvimento marcado pela presença de seu precursor e de um conjunto de outros continuadores, que no Instituto Central de Ginástica de Estocolmo, teve seu lugar de ressonância para diversos países do mundo (MORENO e BAÍA, 2019). Muitos suecos e estrangeiros nesta instituição se formaram e atuaram ativamente na divulgação da ginástica sueca. Nils Posse, sueco, foi um dos que tendo estudado no GCI entre

[1] Esse trabalho contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), através do projeto APQ-02013-18.
[2] Tradução de Stockholm Central Institute of Gymnastics (GCI). Durante um tempo, o instituto tinha o nome de Royal Gymnastics Central Institute. Ao longo do texto, nos referimos ao Instituto usando a sigla GCI, como é mundialmente conhecido.

os anos de 1883-1885, foi para Boston, nos Estados Unidos, onde contribuiu com a circulação de sua ginástica sueca, de diferentes maneiras.

A presença de Nils Posse nos Estados Unidos nos leva a alguns questionamentos: Quais as motivações, os interesses e/ou as condições que fizeram com que Posse se mudasse para os Estados Unidos? Quais as influências da mudança de Posse para Boston em suas produções sobre ginástica sueca, e na circulação delas? Quais elementos deram condições para que tal circulação acontecesse? Quais sujeitos (parceiros, aliados, pessoas de seu convívio, opositores) relacionaram-se com Posse nesse percurso? Quais as resistências encontradas às ações de divulgação?

Para dar conta dessas questões, temos como objetivo geral compreender o papel do Barão Nils Posse na divulgação da ginástica sueca em terras norte-americanas, no período de 1885, quando forma no GCI, até 1895, momento do seu falecimento. Nesse movimento, nos interessa perceber as estratégias traçadas, as relações estabelecidas, os locais ocupados, e os modos de agir, que possibilitaram que as ideias acerca da ginástica sueca circulassem. Portanto, tem-se como objeto de estudo o papel ativo dos sujeitos, e particularmente de Nils Posse, na produção de modos de se fazer a ginástica sueca.

Para dar conta desse objetivo, utilizamos documentos históricos escritos por Nils Posse, como “Medical Gymnastics”, publicado no ano de 1887; “The Therapeutic Application of Medical Gymnastics”, no ano de 1889; “The Swedish System of Educational Gymnastics”, do ano de 1890; “How gymnastics are taught in Sweden: the chief characteristics of the Swedish system of gymnastics: two papers”, no ano de 1891; “The Special Kinesiology Educational Gymnastics”, no ano de 1894; e “Handbook of school gymnastics of the swedish system”, do ano de 1892.

CONTRIBUIÇÕES DE NILS POSSE NA CIRCULAÇÃO DA GINÁSTICA SUECA

Barão Nils Posse, filho do Barão Knut Henrik Posse, nasceu em 1862 e estudou no Instituto Central de Ginástica Estocolmo entre os anos de 1883 e 1885. Logo após se formar como médico-ginasta, no Instituto, mudou-se para Boston, nos Estados Unidos, onde realizou diversas atividades relativas à Ginástica Sueca. Para Kennard (1994), o sueco é considerado a pessoa mais influente na introdução de ginástica nos Estados Unidos.

Dentre essas atividades referentes à Ginástica Sueca, dedicou-se a produzir livros, com destaque para a atuação na dimensão da saúde, da recuperação de alguma deformidade do corpo pela atividade física, especialidade do médico-ginasta. Publicou o livro Medical Gymnastics, no ano de 1887; The Therapeutic Application of Medical Gymnastics, no ano de 1889; The Swedish System of Educational Gymnastics, do ano de 1890; How gymnastics are taught in Sweden: the chief characteristics of the Swedish system of gymnastics: two papers, no ano de 1891; Handbook of school gymnastics of the swedish system, do ano de 1892[3]; e The Special Kinesiology Educational Gymnastics, no ano de 1894;

O GCI, como lugar de formação, e provavelmente de incentivo na circulação da ginástica sueca pelo mundo, continuou sendo representativo para Nils Posse. Acreditamos que, mesmo após sua ida para os Estados Unidos, continuou com vínculo com a Instituição. Como indício, encontramos no livro intitulado *The Swedish System of Educational Gymnastics*, publicado por Nils Posse em 1890, em suas primeiras páginas, uma dedicatória endereçada a Gustav Nyblaeus (diretor do GCI no período de 1862-1887) e Lars Mauritz Torngren (diretor no período de 1887-1907) (MORENO e BAÍA, 2019), sendo o primeiro diretor no momento que estudou no Instituto, e o segundo, diretor no momento da publicação da referida obra.

Outra atividade desenvolvida por Nils Posse em Boston foi a criação de uma escola de formação de professores, conhecido como *Posse Gymnasium*, o qual contribuiu com a popularização da ginástica sueca no continente norte-americano, pois além de formação professores, atuou no ensino de ginástica para crianças (KENNARD, 1994). Esse seu investimento contribuiu com o debate no país acerca do tipo de ginástica que deveria compor a formação do cidadão norte-americano, tendo defendido, na Associação Americana para o Avanço da Educação Física, a construção de um método específico para a Educação Física norte-americana, que representasse seu povo (KENNARD, 1994). Nils Posse, ao levar esse debate para os Estados Unidos, dissemina, também, um movimento de nacionalização da Educação Física neste país, debate esse já presente na França no final do século XIX (SARREMEJANE, 2006).

[3] Encontramos que a partir de 1892, Nils Posse criou uma revista mensal, intitulada *The Posse Gymnasium Journal*, onde circulava conhecimentos referentes a ginástica sueca. Trata-se de um material ainda a ser explorado.

Nils Posse apresentou, ainda, contribuições para o ensino da ginástica sueca. Percebe-se um investimento do sueco na definição de termos que parecem serem caros à ginástica, especialmente no contexto do final do século XIX, momento que começa uma tensão mais intensa acerca de disputas por nacionalidades dos métodos, especificamente entre suecos e franceses (SARREMEJANE, 2006). Assim, termos como "saúde", "doença", "movimento", "exercício", "ginástica" ocupam espaços nos escritos do sueco.

Analisando um trabalho específico do sueco para esse estudo, intitulado "Notes to accompany Handbook of School Gymnastics, based on lectures and Special Kinesiology of Educational Gymnastics", publicado em 1894, encontramos uma classificação do método sueco apresentado por Posse. Sua ginástica sueca dividia-se a partir de suas finalidades: Médica, Higiene, Educacional, Estética, Militar e Recreativa. Se Ling (1840), precursor da ginástica sueca dividia-a em Pedagógica, Médica, Militar e Estética, a classificação de Nils Posse ampliou o método, inserindo higiene e recreativa como outras potencialidades a serem contempladas pela ginástica sueca.

A ginástica sueca apresentada por Nils Posse era dividida a partir de grupos de exercícios, que eram organizados de lição para lição. Cada lição, deveria contemplar um conjunto de classes de exercícios: "introdutions", "Arch Flexions", "heaving", "Balance", "Shoulder Blade", "Abdominal", "Lateral Trunk", "Jump", "Slow Leg" e "respiratory". A progressão entre as lições é uma questão importante para o método e é colocada como necessária de um dia para o outro nesses exercícios. No primeiro dia os exercícios são bem fáceis, no dia seguinte se tornam mais difíceis, e assim em diante. Outras variações são percebidas: Mudanças no ritmo; Combinando vários movimentos em série; Diminuindo a base de sustentação; Aumentando a alavanca do peso; Aumentar o peso ou a resistência muscular; Mudando a velocidade; Alternando atividade excêntrica, concêntrica e estática. Essa definição da progressão é encontrada, de forma semelhante, no escrito de Ling (1840), indicando que permanências na forma de ensinar ginástica sueca perduram, apesar das transformações sentidas.

Some-se a isso, a definição dos procedimentos a serem observados pelo professor de ginástica. "Imitação", "Memorização", "Comandos" e o uso da "Música" são tratados no material, mostrando ao leitor como deve se proceder em cada um desses temas. Ao perceber a "música" como parte da ginástica sueca nos mobiliza a pensar nas transformações que tal

ISSN: 2175-5930

prática passa na sua longa duração, sendo impensável o uso da música na ginástica matricial de Ling (1840).

Assim, Nils Posse, atuando em Boston, nos Estados Unidos, contribuiu com a divulgação da ginástica sueca, seja escrevendo livros; criando um local de prática, atuando na formação de professores e no ensino da ginástica para a população da cidade; seja na atuação na (re)produção de um método de ginástica, que apesar de manter traços da ginástica constituída por Pehr Henrik Ling, se transformou na longa duração, para adequar aos novos tempos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Barão Nils Posse constituiu, na sua breve existência – faleceu aos 33 anos, com 10 anos de atuação após sua formação no GCI – um rico material para entender a circulação e a (re)produção da ginástica sueca, tornando possível perceber a divulgação dessa ginástica em lugares diversos. Com sua atuação, encontramos um farto material publicado, quase anualmente, que expunha sua forma de pensar a ginástica sueca, nos possibilitando perceber aproximações e afastamentos da proposta inicial proposta por Pehr Henrik Ling.

A construção de um local específico para a formação de professores e ensino da ginástica à população de Boston também foi uma ação que possibilitou solidificar o nome de Nils Posse como importante difusor da ginástica sueca nos Estados Unidos, como contribuiu com os debates sobre a constituição da Educação Física no país.

Como forma de atuar nesta formação de professores e no ensino da ginástica, propôs uma forma de ginástica sueca, encontrados em diferentes escritos do autor, que sinaliza para a produção de uma ginástica sueca com marcas do pensamento de Ling, mas que se caracteriza pelas mutações que possibilitam identificar uma ginástica sueca de Nils Posse, inserindo comandos, organizando Lições e suas progressões, da forma que podemos perceber adaptações a novos tempos. Uma nova ginástica, a de Nils Posse.

REFERÊNCIAS

BAÍA, A. C.; MORENO, A. Revista Brasileira de Educação Física: a Moderna Ginástica Sueca no Brasil (1944-1952). **Cadernos de História da Educação**, v. 19, p. 686-706, 2020.

KENNARD, J. A. The Posse Gymnasium. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 65:3, 50-52, 1994.

LING, P. H. **Gymnastikens allmänna grunder**. Upsala: Palmblad & Comp., 1840.

MORENO, A; BAÍA, A. C. Do Instituto Central de Ginástica (GCI) de Estocolmo para o Brasil: Cultivo e divulgação de uma Educação Do Corpo. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 35, p.1-31, 2019.

SARREMEJANE, Philippe. L"héritage de la méthode suédoise d"éducation physique em France : les conflits de méthode au sein de l"Ecole normale de gymnastique et d"escrime de Joinville au début du Xxème siècle. **Paedagogica Historica**, [s.l.], v. 42, n. 6, p.817-837, dez. 2006.

SOARES, C. L. **Educação Física**: Raízes Europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

VIGARELLO, G. A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003

"COLETIVO DE AUTORES": OS INTELECTUAIS E A CONSTITUIÇÃO DA REDE DE SOCIABILIDADE[1]

"COLLECTIVE OF AUTHORS": THE INTELLECTUALS AND THE CONSTITUTION OF THE SOCIABILITY NETWORK

"COLECTIVO DE AUTORES": LOS INTELECTUALES Y LA CONSTITUCIÓN DE LA RED DE SOCIABILIDAD

Rita Cláudia Ferreira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Edilson Fernandes de Souza
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

INTRODUÇÃO

O presente artigo nasceu a partir das investidas de estudo acerca da história dos intelectuais. Considerando as contribuições de Jean-François Sirinelli, três categorias[2] são fundamentais para a compreensão dos estudos dos intelectuais: o itinerário, a geração e a rede de sociabilidade. Esse conjunto, a pesquisa de doutoramento que estamos desenvolvendo e as comemorações alusivas aos 30 anos da primeira edição do livro intitulado "Metodologia do Ensino da Educação Física", mas conhecido por nós da área como 'Coletivo de Autores', nos levaram a pensar acerca do papel individual dos intelectuais e a constituição da rede de sociabilidade instituída a partir da obra.

Dois grandes momentos demarcam a obra: a primeira edição do Coletivo de Autores data de 1992, e representou para a área da Educação Física no âmbito escolar uma quebra de paradigma. De um lado o desenvolvimento da aptidão física, prática instituída por décadas e décadas nas escolas brasileiras sob influência médica, militar e esportiva. E como proposição do livro, a reflexão sobre a cultura corporal.

O outro grande momento, é a segunda edição revista, dezessete anos passados, esta apresenta aquele primeiro texto na íntegra e um posfácio que fora constituído a partir de entrevistas com os seis autores, coletadas e sistematizadas pelo Grupo de Estudos Etnográficos

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.
[2] Acerca do aprofundamento dos conceitos sugerimos consultar Sirinelli (2003) e Alves (2019).

em Educação Física e Esportes[3] (ETHNÓS), no décimo quinto aniversário do Coletivo de Autores.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este estudo, percorreu caminhos historiográficos a partir da história dos intelectuais subsidiada por Sirinelli (2003). Para o autor a história dos intelectuais tornou-se um campo histórico autônomo que, longe de se fechar sobre si mesmo, é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultural.

Como fonte primária e única de pesquisa, acessamos as seis entrevistas concedidas pelos autores do livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" ao Grupos ETHNÓS e publicadas em posfácio na segunda edição do livro.

Privilegiamos a fala, o testemunho[4], que revela a memória. Para Montenegro e Guimarães Neto (2020) sem testemunho não se faz história, é o testemunho que constitui o primeiro elo com a memória ao narrar um acontecimento. Testemunho e narrativa nascem imbricados um ao outro porque o testemunho não pode existir se não estiver articulado em linguagem, narrado e escolhido para perdurar, ter sentido, de acordo com a relevância a ele atribuída, como relato sobre o acontecido.

Todas as entrevistas foram realizadas na capital pernambucana e sua publicação, nas palavras do Grupo ETHNÓS, intencionou oportunizar a comunidade acadêmica a um aprofundamento dos fundamentos da obra e um reconhecimento das polêmicas e avanços da elaboração, tanto do Coletivo na época do seu lançamento, como de cada um de seus autores, sob a influência de diferentes momentos históricos e distintos pontos de vista.

OS INTELECTUAIS A CONSTITUIÇÃO DE UMA REDE DE SOCIABILIDADE

Advindos de um campo geracional fértil em ideias, debates e mobilizações entorno da redemocratização brasileira, a década de 1980, possibilitou itinerários de formação intelectual diversos aos autores da obra.

---

[3] As entrevistas foram objeto da pesquisa intitulada "Coletivo de Autores: a Cultura Corporal em questão", esclarecem que colocar a obra em questão significou tomá-la como elemento de apreciação, como objeto de pesquisa e reflexões diante de uma investigação.

[4] Sob, também a referência de Paul Ricoeur (2007), utilizaremos a expressão testemunho para as memórias declaradas nas entrevistas.

Carminha, Celi e Lino estavam ligados institucionalmente pelo Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), e pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Micheli e Elizabeth[5], haviam acumulado experiência na Secretaria de Educação de Pernambuco. Desenvolvendo seus estudos de doutorado na Alemanha, Valter ficou fora do Brasil de 1986 a 1990, mas mantida diálogo com Lino, que lhe enviara dois textos para apreciação.

Esses itinerários de formação e atuação de cada um desses intelectuais, constituídos por suas experiências profissionais, produções acadêmicas, institucionais, ocupações e inserções nos debates públicos, mesmo que geograficamente distantes, permitiram que a proximidade das ideias os unisse em torno de uma produção coletivamente propositiva.

O convite da Editora Cortez foi mediado por Selma Garrido e José Carlos Libâneo, que já haviam trabalhado em outro projeto com Lino Castellani Filho. A ideia era uma produção em Educação Física para a Coleção Magistério direcionada ao tema Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus.

Lino (2006) afirma que quando o convite foi feito, topou fazer parte da equipe, coordenar a área da Educação Física, mas confessou a Garrido e Libâneo, não ser qualificado, não ter elementos suficientes para responder sozinho a esse desafio e precisava de autorização para montar uma equipe. Foi autorizado!

É a partir dessa iniciativa que o trabalho coletivo de pensar uma Educação Física para além de sua relação com o paradigma da aptidão física começa a ser escrito a doze mãos.

Essa formação os inserem dentro das estruturas elementares de sociabilidade apontada por Sirinelli (2003) “todo grupo de intelectuais organiza-se em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver” (p.248)

Em seu testemunho Micheli (2001) faz duas afirmações que bem expressam a constituição dessa rede[6], primeiro nos diz que “para os objetivos de elaborar uma proposição teórica de caráter pedagógico é evidente que um coletivo deve ter uma unidade manifesta no seu pensamento político e filosófico. Entendo que isto não aconteceu com o Coletivo de

[5] Era a única dessa formação que não tinha relação direta com a Educação Física. Em seu testemunho, cedido em 26 de setembro de 2001, afirma que contribuiu com o primeiro capítulo da obra devido ao fato de, na época, estar estudando e pesquisando sobre currículo no campo da Pedagogia.
[6] E revela aproximação com o conceito de Sirinelli (2003).

Autores" (p.122). Adiante, considera que "o elemento da união do grupo, que nos parecia bastante sólido, era dado pelo rumo das experiências individuais" (p.122).

Embora possa ser interpretada como divergentes, convergem ao que Lino nos conta "nós assumimos a compreensão de que teríamos de abdicar de muitas coisas para dar conta de um trabalho coletivo" (2006, p.190)

Alves (2019) argumenta que além da reconstrução do seu processo de construção, as redes de sociabilidade devem ser analisadas naquilo que cimenta as adesões e dissensões, denominadas por Sirinelli como "microclima". Nesse, vale notar as relações de poder que atravessam essas redes de sociabilidade.

Carminha testemunha que a ideia de o livro ser um "Coletivo" foi da professora Michele "foi ela quem argumentou a favor desse "autor coletivo", e isso era inédito no Brasil. Assim, argumentava a professora Micheli, o livro não seria "organizado por", ele seria um *coletivo de autores.* " (2005, p. 169).

Nas palavras de Carminha o livro rompeu com a existência de uma possível hierarquia dentro do próprio grupo. Porque eram pessoas com experiências diferentes, reunidas por condições muito especiais de vida e que puderam produzir um trabalho.

De forma sensível, Micheli reconhece que "um coletivo é uma forma especial de grupo que se caracteriza por defender objetivos socialmente válidos, estando seus membros conscientes desse valor e dispostos a um esforço comum para atingi-los, a partir das contribuições individuais de cada um. " (2001, p. 122).

Para Alves (2019) a inserção em uma rede de sociabilidade resulta de um gesto voluntário, denota uma afinidade que é intelectual, mas também é política. Além disso, simpatias e hostilidades, amizades e rancores, solidariedade e competição mesclam-se nas configurações e nos deslocamentos que marcam as redes de sociabilidade.

Valter (2001), a exemplo, conta-nos isso de maneira muito clara, quando em Campinas, o grupo se reuniu para um primeiro esforço para discutir o texto e construir textos coletivamente em torno de ideias centrais, "... as discussões foram extremamente acaloradas", levando o grupo, em um dado momento, a querer abandonar o projeto. No entanto, a avaliação que fora feita dentro desse mesmo contexto, é que se vivia um momento na Educação Física que esse esforço será fundamental para se chegar a uma proposta de Educação Física com base em uma pedagogia crítica.

Os intelectuais expressam momentos de tensão, mas também de perceptibilidade, o que permite considerar o contexto educacional, social, político que envolve a obra e sua relevância dentro da conjuntura.

Neste sentido, o testemunho de Celi apresenta dois vieses importantes: um acerca da quebra da identidade coletiva, quando afirma que o "coletivo de autores não voltará a se reunir nunca mais" (2002, p.164), embora reconheça que o conteúdo da obra não foi fragilizado "o Coletivo continuará sendo uma referência relevante" (2002, p. 165).

Nas redes de sociabilidade não significa dizer que todos dispõem de laços afáveis, mas de laços de respeitosos, isso fica claro nos testemunhos. Foi essa valoração individual, competente, qualificada e engajada social e politicamente que deram visibilidade para a constituição da rede de sociabilidade materializada através da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intelectuais, atores públicos, mediadores, engajados, produtores de conhecimentos, eis a composição do Coletivo de Autores. Unidos em uma rede de sociabilidade que permitiu trazer a cena uma obra que a mais de 30 anos é objeto de análise, por vieses sobretudo afetos ao campo escolar, nos desafiamos a olhar sob lentes historiografias, as quais nos permitiram reconhecer o potencial presente em cada testemunho, o que nos leva a considerar a obra atual, histórica, desafiadora, inconclusa.

Além disso, reconhecer que nesta rede de sociabilidade a identidade coletiva foi quebrada, o vínculo inicial foi esvanecido, mas o conteúdo não foi fragilizado. Os autores se rearticularam em outras iniciativas, não apenas teórica, mas também pessoais. Para adiante desse projeto apontamos o desafio de aprofundamentos de estudos das entrevistas, bem como, pensar acerca da história dos intelectuais da Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. **Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação.** Educação E Filosofia, v. 33, n. 67, p. 27-55, jan./abr. 2019.

BRACHT, V. **Entrevista concedida por Valter Bracht ao Laboratório de Estudos Pedagógicos da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco**. Apresentação Ana Rita Lorenzini. Recife, 29 de novembro 2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Entrevista concedida por Lino Castellani Filho ao Laboratório de Estudos Pedagógicos da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco.** Apresentação Ana Rita Lorenzini. Recife, 2 de junho de 2006.

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

ESCOBAR, M. **Entrevista concedida por Micheli Ortega Escobar ao Laboratório de Estudos Pedagógicos da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco.** Apresentação Izabel Cristina de Araújo Cordeiro. Recife, 07 de maio 2001.

GUIMARÃES NETO, Regina; MONTENEGRO, A. Testemunho, narrativa e historiografia. In: Helder Remígio de Amorim; Flavio José Gomes Cabral; Tiago da Silva Cesar; Diogo Cunha. (Org.). **História em debate**: cultura, intelectuais e poder. 1ed.Curitiba: Appris, 2020, v. 1, p. 77-89.

PINTO, M. E. V. M. **Entrevista concedida por Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto ao Laboratório de Estudos Pedagógicos da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco.** Apresentação Ana Rita Lorenzini. Recife, 26 de setembro 2001.

RICCEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François [et al]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SIRINELLI, J. F. "Os Intelectuais". In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2ª.ed., Rio de Janeiro, Editora FGV, 2003, p. 231-269.

SOARES, C. L. **Entrevista concedida por Carmen Lúcia Soares ao Laboratório de Estudos Pedagógicos da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco.** Apresentação Ana Rita Lorenzini. Recife, 7 de dezembro de 2005.

TAFFAREL, C. N. Z. **Entrevista concedida por Celi Neuza Zulke Taffarel ao Laboratório de Estudos Pedagógicos da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco**. Apresentação Ana Rita Lorenzini. Recife, 27 de setembro de 2002.

CONGRESSOS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EMBATES E DISPUTAS NA SUA ORGANIZAÇÃO (1900-1913)[1]

INTERNATIONAL CONGRESSES OF PHYSICAL EDUCATION: CLASHES AND DISPUTES IN THEIR ORGANIZATION (1900-1913)

CONGRESOS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN FÍSICA: ENFRENTAMIENTOS Y DISPUTAS EN SU ORGANIZACIÓN (1900-1913)

Iara Marina dos Anjos Bonifácio,
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Andrea Moreno,
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Anderson da Cunha Baia,
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

INTRODUÇÃO

A realização de congressos científicos de diversas áreas do conhecimento data da segunda metade do século XIX. Nesse período, a educação física emergiu como um campo profissional e figurou como eixo de discussão em muitos desses encontros científicos. Ao mesmo tempo, foram propostas outras edições dedicadas exclusivamente à educação física. Entre esses eventos, destacam-se as edições do Congresso Internacional de Educação Física (CIEF), realizados entre os anos de 1900 e 1913, em diferentes cidades do continente europeu.

[1] Este trabalho foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) APQ-01905-22.

Quadro 1 – Edições do Congresso Internacional de Educação Física[2]

ANO	LOCAL
1900	Paris (França)
1905	Liége (Bélgica)
1910	Bruxelas (Bélgica)
1911	Odense (Dinamarca)
1912	Roma (Itália)
1913	Paris (França)

Esses congressos foram palco de intensas disputas entre as sistematizações de educação física – período que ficou conhecido como a "guerra dos métodos" ou "batalha de sistemas" (SARREMEJANE, 2006). Esses embates buscavam argumentar e definir qual era a melhor forma de exercitar e educar o corpo. As principais propostas em disputa nesse período eram o Turnen ou ginástica alemã, a ginástica sueca, a ginástica francesa e o esporte inglês (SOARES, 1994).

Na literatura, diversos trabalhos mencionam acontecimentos importantes ocorridos nas edições do CIEF (BAZOGE; SAINT-MARTIN, ATTALI, 2011; SARREMEJANE, 2006; PARK, 2008). Com exceção da pesquisa de Park (2008), os trabalhos não se debruçaram na análise dos congressos de educação física de forma geral e, em específico, dos Congressos internacionais de educação física. Ao serem citados nessas pesquisas, é possível notar que os CIEF foram lugares importantes na definição dos rumos da educação física em diferentes partes do mundo. Assim, se faz importante a análise desses eventos.

O objetivo deste trabalho foi analisar o processo de promoção e organização das diferentes edições dos Congressos Internacionais de Educação Física. O período de análise dessa pesquisa tem início em 1900, ano da primeira edição e finaliza em 1913, ano da última edição.

[2] O quadro foi construído a partir de todas as edições do *Congresso Internacional de Educação Física* localizadas nas fontes, o que não corresponde com o localizado na literatura. Nela, não foram encontradas referências sobre a edição de 1912; além de uma breve citação de 1910. Ainda restam dúvidas sobre a realização ou não da edição de 1904, por isso ela não está no quadro.

AS DIFERENTES EDIÇÕES DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O primeiro CIEF foi realizado em 1900 em Paris (França). A comissão organizadora era composta por militares, políticos, médicos, professores de ginástica, instrutores e pesquisadores. Entre eles, estavam o Barão Pierre de Coubertin (vice-presidente)[3], Georges Demeny (secretário geral)[4] e Philippe Tissié[5] (membro). O Barão Pierre de Coubertin fazia parte de um grupo antagônico ao dos demais membros da comissão (GLEYSE; DALBEN, 2020). A diferença fundamental entre os grupos era o entendimento de qual prática (ginástica ou esporte) era mais adequada para ser o método oficial francês de educação física.

Coubertin, um dos principais atores na realização dos jogos olímpicos da modernidade, era defensor dos esportes (GLEYSE; DALBEN, 2020). E, apesar de ser um dos vice-presidentes da comissão organizadora, não teve nenhum papel de importância no evento, pois estava envolvido na realização do segundo Jogos Olímpicos realizados no mesmo ano e lugar, entre os meses de maio e outubro (PARK, 2008).

Após algumas tentativas de realizar novas edições do congresso, ela só vai se concretizar em 1905. A segunda edição do CIEF aconteceu em Liége, na Bélgica (L'ÉCOLE ET LA VIE, 1935). Pascal Delheye (2003) afirma que a educação física, em 1905, estava na ordem do dia e a Bélgica foi palco de muitos congressos internacionais. Só neste ano foram realizados na Bélgica três eventos de proporção internacional: o Congresso Internacional dos Esportes e da Educação Física (organizado pelo Comitê Olímpico) em Bruxelas, o CIEF em Liége e o Congresso Internacional de Expansão Econômica Mundial em Mons (apesar de não ser dedicado exclusivamente à educação física, ela foi um eixo de discussão e reuniu nomes importantes do período) (DELHEYE, 2003).

A realização do congresso internacional de esporte e educação física em 1905 aponta para uma primeira separação do grupo que se ocupou da organização do congresso de 1900.

[3] Pierre de Frédy (1863-1937), que ficou conhecido pelo título monárquico, Barão Pierre de Coubertin. Ele foi um dos responsáveis pelo retorno dos Jogos Olímpicos da Modernidade e um dos principais defensores do esporte na França e em diferentes países.
[4] Georges Demeny (1850-1917) era fisiologista e atuou no laboratório da Estação Fisiológica e foi professor do curso superior de educação física da cidade de Paris.
[5] Philippe Tissié (1852-1935) era médico e dedicou boa parte da sua vida ao ensino e divulgação da ginástica sueca, tornando-se um de seus defensores em território francês.

Aqueles mais dedicados às questões do esporte e do movimento olímpico passaram a se reunir em um outro evento.

Cinco anos mais tarde, em agosto de 1910, uma nova edição do CIEF foi realizada em Bruxelas, Bélgica (CIEF, 1911). Entre as edições de 1910 e 1911 da *Revue des Jeux Scolaires et d'Hygiene Sociale*, houve um conjunto de publicações nomeadas como *Histoire Triste* que relataram brigas ocorridas no congresso 1910 e que demarcaram a separação do grupo que vinha organizando os congressos. Nessa oportunidade, a Liga Nacional Belga de Educação Física teria apoiado a realização da edição seguinte que aconteceria em Odense em 1911, o que efetivamente aconteceu (CIEF, 1911).

O evento foi organizado por uma comissão composta quase que exclusivamente por dinamarqueses (CIEF, 1911). No mesmo ano e com o mesmo nome, anunciou-se a realização do CIEF em Roma, Itália, em 1911 (L'AERO, 1911). Na edição de Odense, Philippe Tissié estava entre os presentes e os organizadores e na edição de Roma foi Demeny que desempenhou essas atividades. Ambos, participaram da organização do congresso de 1900, mas em 1911 disputaram a organização do evento.

Embora os dois estivessem dedicados à difusão da ginástica sueca em território francês, as críticas entre eles eram frequentes em função da dimensão eclética reivindicada por Georges Demeny (SAINT-MARTIN, 2005). Para ele, o método eclético era composto pelos jogos ingleses (sem abusar das competições), pelo método sueco e pela ginástica francesa de aplicação militar; já para Tissié o método sueco deveria ser o método oficial francês (GLEYSE; DALBEN, 2020). O conflito entre eles aumentou durante *Congresso Internacional de Educação Física* de 1900 e até a Primeira Guerra Mundial, essa disputa alimentou inúmeras polêmicas constantemente reavivadas por ocasião de congressos nacionais ou internacionais (SAINT-MARTIN, 2005). Em muitas delas, Tissié se posicionou contrariamente à Demeny (SARREMEJANE, 2006).

No encerramento do congresso de Odense, Philippe Tissié convidou os congressistas, em nome da Liga Francesa de Educação Física, para o próximo CIEF a ser realizada em Paris no ano de 1913 (CIEF, 1911); que já vinha sendo organizado desde agosto de 1910 (REVUE DES JEUX SCOLAIRES ET D'HYGIENE SOCIALE, 1911, p. 43).

Então, no ano de 1913 em Paris, França, foi realizada mais uma edição do CIEF. Na sessão de abertura, o presidente do comitê organizador, Dr. Gilbert[6], contou que a proposta para a organização do evento tinha sido feita por Tissié para quem o congresso deveria ser todo dedicado "aos métodos suecos". O Dr. Georges Weiss[7], que viria a ser secretário-geral do evento, argumentou e convenceu Tissié a ampliar e convidar todas as Escolas. Ao final de sua fala na abertura, Dr. Gilbert afirmou "é para julgar e coroar métodos que convidamos vocês hoje à Paris" (CIEF III, 1913, p. 29).

Com a decisão de realizar um evento para "julgar e coroar" os métodos, várias medidas foram tomadas para garantir a sua "neutralidade". No convite ao congresso, havia a seguinte descrição: "A composição do Comitê Honorário e do Comitê Organizador do Congresso é a melhor garantia da imparcialidade com que o trabalho do Congresso será dirigido e mantido de forma científica e uma discussão cortês acima de todas as rivalidades" (REVUE DES JEUX SCOLAIRES ET D'HYGIENE SOCIALE, 1912, p. 5).

Nenhum dos nomes que estiveram à frente das edições anteriores compuseram esse comitê. No lugar deles, médicos e professores em faculdades de medicina ocuparam esses lugares; além dos grupos que comumente faziam parte, militares, professores, inspetores, políticos, entre outros. Parte desses membros, eram também componentes da Liga Francesa de Educação Física, instituição que iniciou o movimento de realização desse evento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desses 13 anos de realização do *Congresso Internacional de Educação Física*, desde a primeira edição em 1900 à última em 1913, a alcunha deste evento esteve em disputa. Se a comissão organizadora em 1900 era composta por representantes de grupos antagônicos, nos anos seguintes ela vai se dividindo ao ponto que, na edição de 1911, Philippe Tissié e Georges Demeny disputam a alcunha do nome do evento. Aqueles vinculados ao movimento olímpico, por sua vez, embora presentes nas diferentes edições do congresso, criam o seu próprio evento e com um nome bem semelhante. Adicionou-se apenas o termo "esporte" (Congresso Internacional de Esportes e Educação Física). Desse grupo, o principal expoente é

[6] Nos anais, consta que o Dr. Gilbert era professor de Clínica Médica no Hôtel-Dieu de Paris e membro da Academia de Medicina.
[7] Nos anais, consta que Georges Weiss era professor de Física Médica na Faculdade de Medicina, engenheiro-chefe de pontes e estradas e membro da Academia de Medicina.

o Barão Pierre de Coubertin. Apesar de as diferentes edições destes eventos terem tido diversas mudanças na organização e proposição, elas reuniram uma comunidade relativamente frequente de sujeitos e instituições. Nota-se que a depender do grupo à frente dos eventos, haviam certos vieses na organização e proposição dos eventos ao ponto que, em 1913, o congresso tem como um dos seus principais objetivos definir qual seria o melhor método entre aqueles que estavam sendo apresentados.

REFERÊNCIAS

BAZOGE, N. ; SAINT-MARTIN, J. ; ATTALI, M. Promoting the Swedish method of physical education throughout France for the benefit of public health (1868-1954). **Scandinavian Journal Of Medicine & Science In Sports**, [s.l.], v. 23, n. 2, p.232-243, 8 ago. 2011.

CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE III Compte Rendu. Paris: J. B. Baillière et fils), 1913, 574 p.

CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE. Procès-Verbaux du Congrès International de l'Éducation Physique à Odense (Danmark). Odense: Imprimerie de J. H. Schultz (Société Anonyme), 1911, 158 p.

CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE. Procès-Verbaux Sommaires par M. Georges Demeny. Paris: Imprimerie Nationale, 1900, 56 p.

DELHEYE, P. La patrie régénérée ? Clément Lefébure, l'École normale de Gymnastique et d'Escrime de l'Armée et la percée de la gymnastique suédoise en Belgique (1885-1908). **Les Cahiers de L'Insep**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 335-357, 2003.

GLEYSE, J.; DALBEN, A. Conflitos entre esporte e ginástica na França: a criação de um método nacional de educação física entre o final do século xix e início do século xx. **Conexões**: educação física, esporte e saúde, Campinas, v. 18, p. 1-16, 2020.

L'AÉRO. Organe hebdomadaire de la locomotion aérienne. Paris, 31 oct. 1911, n. 374, p. 3.

L'ÉCOLE ET LA VIE Revue hebdomadaire d'éducation et d'enseignant. Paris: 06 abr. 1935, v. 28, p. 1.

PARK, R. J. Sharing, arguing, and seeking recognition: international congresses, meetings, and physical education, 1867-1915. **The International Journal Of The History Of Sport**, v. 25, n. 5, p. 519-548, 13 mar. 2008.

REVUE DES JEUX SCOLAIRES ET D'HYGIENE SOCIALE. Bordeaux: Ligue Girondine de L'éducation Physique, jan./fev./mar. 1912.

REVUE DES JEUX SCOLAIRES ET D'HYGIENE SOCIALE. Bordeaux: Ligue Girondine de L'éducation Physique, jan./fev./mar. 1911.

SAINT-MARTIN, J. Les voyages d'études au secours d'un demi-siècle d'éducation physique suédoise en France (1898-1946). **Actes des congrès nationaux des sociétés historiques et scientifiques**, p. 87-97, 2005.

SARREMEJANE, P.. L'héritage de la méthode suédoise d'éducation physique en France : les conflits de méthode au sein de l'Ecole normale de gymnastique et d'escrime de Joinville au début du XXème siècle. **Paedagogica Historica**, [s.l.], v. 42, n. 6, p.817-837, dez. 2006.

SOARES, C. L. **Educação Física**: Raízes Europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

"É TÃO BELO E ENCANTADOR O CULTO AO PASSADO...": O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ NO FINAL DA DÉCADA DE 1940[1]

"SO BEAUTIFUL AND ENCHANTING IS THE WORSHIP OF THE PAST...": THE SCENARIO OF PHYSICAL EDUCATION IN PARÁ IN THE LATE 1940s

ES TAN HERMOSO Y ENCANTADOR EL CULTO AL PASADO...": EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PARÁ A FINALES DE LA DÉCADA DE 1940

Carmen Lilia da Cunha Faro,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Welison Alan Gonçalves Andrade,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a escrita de um texto histórico, o professor Waldemar Areno (1952, p. 31) escreveu: "Uma linha escrita pode contribuir como subsídio para a história. "É tão belo e encantador o culto ao passado...". Nesta pesquisa, buscamos escrever sobre a história da Educação Física nos finais da década de 1940 a partir de linhas escritas pelo mencionado professor.

Waldermar Areno foi uma figura notável na história da Educação Física no Brasil, tendo sido um dos fundadores da Escola Nacional de Educação e Desportos (ENEFD) e contribuído significativamente para o desenvolvimento da área no país.

Durante sua carreira, Areno ocupou diversos cargos importantes na área de Educação Física, como a direção da ENEFD, durante o qual viajou para diversos estados brasileiros, como o estado do Pará. Nesta pesquisa, objetivamos apresentar a Educação Física paraense nos anos finais da década de 1940, a partir de um relatório elaborado por Areno, após viagem ao Norte do Brasil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de fontes encontradas nos Arquivos da ENEFD do ano de 1948.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA SITUAÇÃO LAMENTÁVEL E IRREGULAR

Um relatório elaborado no final da década de 1940, pelo então diretor da ENEFD, professor Waldemar Areno, em visita ao Pará aponta que, nesse período, a Educação Física paraense não tinha uma estrutura definida e que isso representava uma "atuação lamentável e irregular" (ARENO, 1948, p. 39).

Waldemar Areno iniciou uma viagem ao Norte e ao Nordeste do Brasil para compreender, segundo Pires, Rocha Junior e Marta (2013), como estava sendo organizada a seleção dos candidatos às bolsas de estudo (que até então era realizada pelo próprio estado). Outro ponto abordado foi a verificação das condições de trabalho dos ex-alunos bolsistas e o cenário da Educação Física local.

No estado do Pará, até então, havia uma Divisão de Educação Física subordinada à Diretoria de Educação Física e Cultura, cujo dirigente era um médico especializado. Em todo caso, independentemente da Educação Física estar em um situação precária, era ministrada nos grupos e escolas conforme a orientação da Divisão e por professores diplomadas no Instituto de Educação do Pará (IEP), antiga Escola Normal[2]. Areno (1948) situa que a Divisão de Educação Física, no ano de 1939, determinou a reabertura do Curso de Educação Física do estado, mas "[...] infelizmente não teve sequência que seria de desejar, depreciando-se assim o ótimo material existente e perdendo-se o élan que movimentava aqueles educadores" (p. 40).

Areno (1948), ainda afirma que a realidade da Educação Física no ensino secundário no Pará, encontrava-se com a mesma ineficiência que a maioria dos estados brasileiros. No Pará, a fiscalização das escolas e colégios era precária e a Educação Física era inexistente em alguns desses espaços, com raras exceções. Além disso, os professores e as escolas só demonstravam interesse pela disciplina quando a Secretaria de Educação local determinava a aplicação da lei.

Areno alega que a Educação Física foi interrompida nos grupos escolares e as professoras especializadas foram transferidas para o ensino das letras e as atividades do órgão que administrava a Educação Física no Estado foram suspensas. Tais circunstâncias foram motivadas por "ordem econômica".

[2] Segundo França (2017), em 28 de agosto de 1946 a Escola Normal passou a se chamar Instituto Paraense de Educação. Cinco meses depois, mais precisamente em 24 de janeiro de 1947, recebeu a denominação de Instituto de Educação do Pará – IEP.

> Essa medida, pouco simpática e errada em face dos modernos roteiros educacionais, não parece ter o proveito econômico que a pudesse justificar, e houve, como é natural um desvio de interesse e uma impressão de desprestígio das professoras que tinham perdido tempo, e algumas consumido bolsas de estudo, num curso de especialização que não estava sendo aproveitado (ARENO, 1948, p. 40).

Em sua fiscalização, Waldemar Areno completou que nesse período, no Estado do Pará, era possível visualizar 21 professores especializados pela ENEFD, os quais trabalhavam no estado e no Serviço de Educação Física, interrompido em 1947. Em seu relatório escreveu que o Pará enviou dois candidatos que não foram aprovados no vestibular da ENEFD e três das professoras que chegaram a ser diplomadas não exerceram a profissão, "[...] casos flagrantes de bolsas mal aplicadas, por desinteresse das professoras ou do próprio Estado em aproveitá-las para o serviço a que se propunham" (p. 40). Destacamos o trecho do relatório que nos permite conhecer essa realidade:

> A observação vem mostrando que os resultados não têm sido satisfatórios no que concerne ao aproveitamento desses bolsistas e o consequente cultivo e difusão da Educação Física nos Estados. Até então, o recrutamento dos candidatos às bolsas era feito sem qualquer seleção, por simples vontade do indivíduo e com a aquiescência da autoridade local do ensino. Não se consideravam as exigências mínimas que um curso desta natureza requer e não se observavam na maioria dos casos as aptidões de cada qual para a especialidade a que se pretendiam. (ARENO, 1948, p. 27)

Em sua visita a Belém-PA, Waldemar Areno conversou com a Diretora de Educação e Cultura, professora Maria Luiza Costa Rego, ex-aluna do curso de 1942, um dos primeiros cursos institucionalizados de Educação Física realizado na capital, como também visitou o governador Major Moura Carvalho, antigo "cultor" da Educação Física, e sugeriu reorganizar o Serviço de Educação Física interrompido, com "[...] um novo feitio, diferente do até então seguido, que fazia da Educação Física quase exclusivamente uma atividade funambulesca" (ARENO, 1948, p. 40).

Com base nesse ponto de vista, o mencionado autor questiona se era possível reorganizar o Serviço de Educação Física em 1949, pois a apatia pela Educação Física

ISSN: 2175-5930

predominava no ambiente administrativo e estava impregnada entre os profissionais, que se sentiam inseguros e desiludidos pela profissão que elegeram. Mesmo sob esse ambiente, ao que parece adverso à Educação Física no estado, que registram exemplos de insatisfação com as políticas para a área, Areno traz a possibilidade de reorganização do Serviço de Educação Física nos anos seguintes, bem como a realização anual do curso de formação de professoras especializadas para futura ação dentro do setor primário, no interior do estado e, provavelmente, na capital.

No relatório ainda constam as visitas feitas aos estabelecimentos de ensino de Belém-PA, apontando aspectos negativos e positivos para a Educação Física (p. 41):

> Visita ao Instituto de Educação do Pará (IEP) – Instalações para educação física precárias; uma área pequena, pistas e caixas de saltos, piso de terra, terreno irregular; há algum material armazenado e sem uso.
> Visita ao ginásio Paes de Carvalho – educação física por aqui igual a zero; há uma área retangular que informaram servir para basquetebol, porém, as tabelas estão no depósito e os postes de sustentação quase caindo. Terreno mal cuidado e o gabinete biométrico se resume numa sala mal iluminada com uma mesa e nada mais. Colégio Santo Antônio – impressão melhor; área regular para educação física, que é dirigida por uma professora especializada.
> Visita a Escola Técnica Industrial – pequena área para educação física, campo de basquetebol regular e gabinete biométrico satisfatório; há um professor, porém não há médico especializado.

As visitas aos grupos escolares ocorreram na companhia da Secretária de Educação e Cultura, professora Maria Luiza Costa Rêgo:

> Visitamos os grupos escolares na companhia da Secretária de Educação e Cultura. O grupo escolar Dr. Freitas é o melhor de todos, com instalações admiráveis, como realmente deve ser construído um grupo escolar. Piscina 25 metros x 10m, fundo em rampa suave, servindo assim para a natação recreativa dos menores; campo de voleibol e basquetebol, boa área livre, material fixo ótimo, 'play ground' bem planejado, 4 grupos de chuveiros e vestiário. Há ainda um bom terraço e um galpão para atividades

> ginásticas nos dias chuvosos. É de lastimar que tudo isso não esteja sendo utilizado. Visitamos ainda os grupos Vilhena Alves, Barão do Rio Branco e Camilo Salgado, todos com áreas livres para educação física, porém sem material e no momento abandonados, porque a educação física no Pará ainda aguarda melhores dias. (ARENO, 1948, p. 41-42)

Ao analisar as visitas aos grupos e escolas e constatar uma Educação Física com muitas dificuldades no âmbito estadual, Waldemar Areno convocou uma reunião na sede do Pará Clube, convidando professores e médicos especializados de Belém com a intenção de apresentar a avaliação sobre o quadro apresentado e almejado na visita, após "[...] sentir e compreender melhor a verdadeira situação da Educação Física no Estado" (ARENO, 1948, p. 42).

Em retrospectiva ao relatório, foi possível desvelarmos que existia em Belém, nesse período, um Curso de Educação Física particular, dirigido por três professores diplomados pela ENEFD, com aulas de ginástica, natação, voleibol e ginástica rítmica. Esse curso era dirigido ao público feminino e seu funcionamento era em instalações cedidas. Outro ponto que foi ressaltado foi o valor e o significado dessa iniciativa do curso particular, cujo ideal e o prazer era servir à Educação Física paraense. Após a palestra realizada no Pará Clube, Waldemar Areno disse que não seria enviadas bolsas de estudo da ENEFD para candidatos do Pará.

Nas conclusões do relatório, foi recomendado ao Pará e a outros estados visitados, a necessidade de permanecer, pelos Serviços de Educação Física, os cursos locais para a formação de monitores ou professores destinados a exercer a atividade nas cidades e municípios no interior. Os cursos deveriam ser dirigidos por professores e médicos especializados pela ENEFD e, assim, preparar um maior número de professores que pudessem atuar com conhecimentos suficientes para ministrar e difundir a Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Waldemar Arena faleceu em 1990, deixando um legado importante na história da Educação Física no Brasil. Sua contribuição para a formação de professores e para o desenvolvimento de pesquisas na área é conhecida até os dias de hoje.

O seu relatório elaborado no final da década de 1940, desvelou o cenário precário em que se encontrava a Educação Física no Pará, o que movimentou uma necessidade de repensá-la, principalmente a partir da formação de professores que pudessem atuar em escolas.

Embora o relatório apresente observações que as escolas eram precárias quanto a espaços e materiais, há uma ênfase na necessidade de continuar formando professores no Pará naquele período. Em vista disso, na década seguinte, o Serviço de Educação Física foi reorganizado e diferentes iniciativas foram estruturadas para formar professores de Educação Física no Pará.

REFERÊNCIAS

ARENO, W. A Escola de Educação Física do Exército e a medicina desportiva no Brasil. **Revista de Educação Física**, v. 21, n. 71, 1952. Disponível em: <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/674/742>. Acesso em: 04 mai. 2023.

ARENO, W. **Relatório da viagem ao Norte do Brasil**. Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, Rio de Janeiro - RJ, 1948.

ARQUIVOS DA ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS. Rio de Janeiro, 1948. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=ufrj_enefd&pagfis=501>. Acesso em: 04 mai. 2023.

FRANÇA, M. P. S. G. S. A. O professor como profissional da educação. *In*: FARES, J. A. **Memória de mestre**: Belém antiga em narrativa de professores. 1. ed. Belém - PA: Paka-Tatu: EDUEPA, 2017. p. 133-149.

PIRES, R. G.; ROCHA JUNIOR, C. P.; MARTA, F. E. F. Primeiro curso de Educação Física na Bahia: trajetórias e personagens. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 1, Porto Alegre - RS, jan./mar. 2014.

EL RITMO, LA ARMONÍA Y EL MOVIMIENTO EN LAS CLASES DE Educación Física: EL CASO DE LAS rONDAS ESCOLARES (DÉCADA DE 1910, ARGENTINA)[1]

RHYTHM, HARMONY AND MOVEMENT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: THE "RONDAS ESCOLARES" (1910s, ARGENTINA)

RITMO, HARMONIA E MOVIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CASO DAS ROTAS ESCOLARES (década de 1910, ARGENTINA)

Eduardo Galak,
CONICET/UNLP-UNIPE
Antonella Bertolotto
CONICET/UNLP

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es indagar la propuesta pedagógica de las "rondas escolares", una iniciativa de Enrique Romero Brest como parte de *su* Sistema Argentino de Educación Física, especialmente durante la década de 1910, a partir de analizar el libro "Elementos de Gimnástica Fisiológica" de 1911 y la *Revista de la Educación Física*. Se tiene como hipótesis que dicha propuesta musical es original, no solo para la Educación Física, sino para la educación en general de la época, siendo uno de los primeros intentos dentro del Sistema Educativo por usar la música para desarrollar movimientos de gimnasia. A su vez, es interesante la articulación de técnicas musicales con técnicas corporales, en una propuesta metodológica de gimnasia para las infancias que encierra potentes discursos sobre educación física y educación moral. En este sentido, se propone reflexionar acerca de las siguientes preguntas: ¿Cómo educar los cuerpos a través de la música? ¿Cómo congeniar las técnicas de movimiento artísticas con las de los ejercicios físicos? ¿Cómo concebir una cultura física que encarne la gimnasia, el juego y la danza?

[1] El presente trabajo no contó con recursos económicos específicos para su realización.

RITMO, ARMONÍA, MOVIMIENTOS, CUERPOS

¿Cómo educar los cuerpos a través de la música? ¿Cómo congeniar las técnicas de movimiento artísticas con las de los ejercicios físicos? ¿Cómo concebir una cultura física que encarne la gimnasia, el juego y la danza? Estas son algunas de las preguntas a las que parecería responder la propuesta pedagógica de las "rondas escolares", una iniciativa de Enrique Romero Brest como parte de *su* Sistema Argentino de Educación Física, especialmente durante la década de 1910.

En 1911 Romero Brest publica el libro de "Elemento de Gimnásticas Fisiológica"[2], en el que aparecen ocho rondas escolares: la Ronda del Carpintero, de los Bomberos, de los Juegos, del Marinero, del Trigo, de la Avena, del Lobo y del Curtidor. Menos las últimas cuatro rondas, todas ellas vuelven a ser publicadas poco tiempo después en la *Revista de la Educación Física*, en los números 4º, 5º, 6º y 7º del año 1912[3]. A su vez, dentro de esta revista se encontraron dos rondas escolares que no figuran en otras obras de Romero Brest: "A Jugar" (1909: 208-209) y "Las faenas del labriego" (Rojas, 1909: 330-332).

Las rondas escolares según el Sistema Argentino son clases fisiológicas adaptadas a las infancias, donde por medio de "ejercicios especiales agrupados en forma de ronda y acompañados de cantos" (Romero Brest, 1911: 506), se proponen lograr objetivos higiénicos, educativos, estéticos, fisiológicos y psíquicos. La propuesta pone al docente en un lugar central, con el objeto que las desarrollen metódicamente bajo la voz de mando, quien debe expresar "claramente la naturaleza del ejercicio a ejecutarse" (1911: 507). De esta manera, ningún movimiento es "libre", sino que cada uno de estos está estipulado de antemano -marcadas en detalle en cada ronda-, siendo el o la docente quien se encarga de dar las indicaciones de cuándo, cómo y dónde realizar cada movimiento.

[2] Este libro es de 1911 y fue reeditado en 1939 como "Planes Tipos de Clases Fisiológicas de Ejercicios Físicos y Rondas Escolares (Sistema Argentino)", Buenos Aires: Librería del Colegio.

[3] La publicación de estas rondas en la *Revista* fue una de las respuestas a la realización de los "Concursos internos de Clases Modelo en Rondas" (Sarverry, 1912: 72) para los grados de 1º y 2º de la Capital Federal de la Provincia de Buenos Aires, llevados a cabo en julio del año 1912 y organizados por el Consejo Nacional de Educación. A su vez, Romero Brest pública en la misma *Revista*, bajo el título de "Rondas escolares" (1912: 165-168), una explicación y argumentación *científica, racional* y *educativa* de la utilización de las rondas escolares dentro de las clases de Educación Física para las infancias. Estas iniciativas pueden leerse en varios sentidos conectados entre sí que responden a una forma de garantizar cierto uniformidad en el discurso científico-pedagógico con respecto a la utilización de las rondas escolares y, con esto, seguir legitimando su propuesta pedagógica bajo el Sistema Argentino de Educación Física.

La estructura de la puesta en práctica de estas rondas responden siempre a un mismo esquema: todas las clases de rondas deben durar 20 minutos y están compuestas por tres momentos: uno en el que se deben desarrollar marchas lentas, con evoluciones variadas, que irán de poco formando un círculo, seguido de otro que es en el que se realizan los movimientos de la ronda propiamente dicha. Para el desarrollo de este segundo momento es necesaria la canción, los movimientos –en su mayoría manteniendo un círculo- y el canto de las infancias. Según se prescribe, el canto debe estar asociado a la ronda y ningún movimiento gimnástico debe ser practicado cantando, sino que debe hacerse en los momentos en que se marcha o excepcionalmente cuando se hacen paso de trote a ritmo muy lento. Por último, un tercer momento de finalización, en el cual se hacen marchas lentas y una serie de repeticiones de respiraciones profundas. A su vez, para cumplir eficazmente sus objetivos, se señala que estas clases deben ser alternadas con las clases infantiles de efectos correctivos y excitantes.

Otro aspecto a destacar es que las rondas están generalmente acompañadas de una imagen, salvo en las rondas del año 1909 y en la "del Lobo", que grafica el movimiento, ya sea en su generalidad o invidualidad.[4] Las fotografías registran un movimiento montado, ficcionado para la cámara, para que sea pedagógico, fijado temporal y espacialmente.

De esta manera, al comparar las rondas publicadas en el libro con las que figuran en la *Revista* puede observarse una serie de diferencias entre ellas. En su mayoría, responden a las indicaciones estipuladas para que realicen las maestras, a la cantidad de repeticiones de estrofas, a la letra de las canciones[5], al lenguaje utilizado para la explicación de los movimientos y a la cantidad y tipo de imágenes utilizadas. La cuestión en torno al lenguaje y a las imágenes que aparecen en unas y en otras no parecen detalles menores, sino que responden a los objetivos de cada una de estas publicaciones[6]. La *Revista* pretendía ser el órgano difusor sobre un discurso científico-pedagógico de la Educación Física para el Instituto Nacional que Romero Brest

[4] Se tiene como hipótesis que estas imágenes fueron tomadas por la cámara fotográfica del propio Romero Brest.
[5] La letra de las canciones cambia en las rondas del Trigo, del Carpintero, del Marinero y de los Bomberos, en algunas más y en otras menos. En esta última es en la que se encuentran mayores diferencias: por ejemplo, en el cuadro VI del libro figura "Si peligran las personas, las *salvan con heroísmo*, sin medir el sacrificio. Olvidados de sí mismos" (Romero Brest, 1911: 232), mientras que en la *Revista* aparece como "Las llamas desafían su heroica resolución y con toda su energía y su gran abnegación, levantando con cuidado a seres que sufrían, después de haberlos salvado, le demuestran su alegría" (Luzuriaga, 1912: 247).
[6] Para mayor información véase Aisenstein, Á. (2006). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar 1880-1960*. [Tesis Doctoral, Universidad de San Andrés]. http://hdl.handle.net/10908/11165.

dirigía. Por lo tanto, las rondas escolares que allí se publicaron tenían un mayor desarrollo en la explicación de los ejercicios que debían realizar los educandos. Como un manual dirigido directamente a docentes ya con cargo designado y en ejercicio laboral, el lenguaje utilizado era más técnico, pretendiendo para sí una profesionalización del campo y un acercamiento hacia el discurso científico. En lo que respecta al tipo de imágenes utilizadas, se puede inferir en que todas ellas son fotografías de las infancias realizando cada uno de los ejercicios propuestos en las distintas rondas, siempre al aire libre en el patio de la escuela de aplicación del Instituto y sin ningún tipo de material. En alguna de ellas, de fondo o al costado, figura la que se supone que es la maestra. Se tratan en su mayoría de fotografías sacadas a infancias femeninas -menos en la ronda del "El Marinero"- en la que se las muestra en grupo. En este sentido, la demostración de lo grupal puede pensarse como sinónimo de uniformidad, homogeneidad y armonía de los cuerpos en movimiento, percibiendo, de esta manera, al movimiento en su generalidad.

En cambio, en "Elementos de Gimnástica Fisiológica" se utiliza un lenguaje menos técnico -aunque tampoco vulgar o coloquial- y figuran mayores indicaciones para las docentes. Con respecto a las imágenes utilizadas, algunas son las mismas que las que figuran en la *Revista*, pero en su gran mayoría difieren. Al igual que en la *Revista*, las feminidades son las elegidas para ser fotografiadas, con la diferencia de que a las imágenes grupales aquí utilizadas se le suman registros individuales puestos a su lado, como una forma de individualizar el movimiento y mostrarlo más en específico, más analítico. En los casos en los que no están las fotografías individuales, son utilizadas solamente imágenes grupales, pero siempre con menos integrantes de los que figuran en la *Revista*. De esta manera, no solo se logra mostrar el movimiento en su conjunto, en su generalidad, sino que también se intenta fijar la mirada para percibir específicamente el movimiento señalado a realizar. La consigna en el diálogo entre texto e imagen pareciera que se debe ver (saber) cómo es el movimiento para poder enseñarlo y corregirlo.

Para finalizar, otro aspecto a destacar es que si bien los ejercicios gimnásticos propuestos en estas rondas responden a movimientos dentro del Sistema Argentino con fines higiénicos, fisiológicos, educativos, estéticos y psíquicos. También son movimientos que dan cuenta de una imitación del trabajo/oficio que está *narrando* la letra de la ronda. Como si el canto, la música y los movimientos tuvieran también el objetivo de teatralizar –a modo de

cuento, con tonos alegres y heroicos– las actividades que realiza el carpintero, el bombero, el marinero, el jornalero que trabaja en la curtiembre, el labriego en la faena, el campesino que siembra, cosecha y muele el trigo y el que trabaja con la avena también. Con lo cual las letras de la mayoría de las canciones pueden interpretarse como una forma de introducir a las infancias en el mundo del trabajo, mostrándoles por medio de la música y del movimiento las distintas actividades laborales que requería el modelo agroexportador argentino dominante de ese momento. Sin embargo, no todas las rondas estaban destinadas específicamente a un fin pragmático de formación para la vida adulta del trabajo: también estaban aquellas destinadas a la recreación, al divertimento y al juego, como "A Jugar", "los juegos" y "El Lobo".

CONSIDERACIONES FINALES

Ritmo, armonía, movimiento, técnicas. Todos estos conceptos son usados, con acepciones particulares, por parte de la música como arte de la gimnasia como Educación Física. La articulación de música y ejercicios físicos posibilitó una conjunción llamativa del Sistema Argentino de Educación Física propuesto por Romero Brest. Sin embargo, si bien era una propuesta pedagógica original y atractiva, como en otros aspectos de la historia de este método oficial, no trascendió significativamente por fuera de las tareas que desarrollaba el propio Romero Brest o sus discípulos.

REFERENCIAS

AISENSTEIN, Á. **La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar 1880-1960**. 2006 [Tesis Doctoral, Universidad de San Andrés]. http://hdl.handle.net/10908/11165

GALAK, E. **Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina**, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata, 2012.

GALAK, E. (comp.) Breves ensayos sobre cuestiones de Educación Física. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2023.

ROMERO BREST, E. Juego de rondas: A Jugar. **Revista de la Educación Física**, 1(3), 1909, 208-209.

LUZURIAGA, H. P. Ronda Los Bomberos. **Revista de la Educación Física**, *4*(5), 1912, 243-251.

ROMERO BREST, E. **Revista de la Educación Física**, Buenos Aires, *4*(nº4 ,5 ,6 y 7) año 1912.

ROJAS, M. Las faenas del labriego (ronda para 2º grado). **Revista de la Educación Física** 1(5), 1909, 330-332.

ROMERO BREST, E. **Elementos de Gimnástica Fisiológica**. Buenos Aires: Librería del Colegio S.A, 1911.

ROMERO BREST, E. Las rondas escolares. **Revista de la Educación Física**, *4*(4), 1912, 165-168.

ROMERO BREST, E. **El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados**. Buenos Aires: Cabaut y Cía., 1917.

SARVERRY, D. Concursos de clases modelos en rondas, para los grados 1º y 2º. **Revista de la Educación Física**, *4*(2), 1912, 72-73.

FESTAS ESPORTIVAS NO LITORAL DE SALVADOR, RECIFE E FORTALEZA (1900-1950) [1]

SPORTS PARTIES ON THE BEACHS OF SALVADOR, RECIFE AND FORTALEZA (1900-1950)

FIESTAS DEPORTIVAS EN LAS PLAYAS DE SALVADOR, RECIFE Y FORTALEZA (1900-1950)

Nara Romero Montenegro
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

O advento do esporte moderno em capitais e cidades brasileiras datam dos últimos anos do século XIX e início do século XX. Esportes náuticos, sobretudo o remo, destacam-se como pioneiros ao formar uma estrutura esportiva sistematizada, regulamentada e burocratizada. Nas cidades de Salvador, Fortaleza e Recife, recorte geográfico deste trabalho, não foi diferente. Já no final do século XIX são fundados os primeiros clubes em Salvador e no Recife, e no início do XX, são realizadas diversas corridas de natação e regatas. A cidade de Salvador destaca-se ainda pela fundação de uma Federação de Regatas já no ano de 1904. (SANTOS, 2011)

Os esportes, ao difundir-se nas cidades, inauguraram novos significados aos espaços naturais e urbanos das cidades. Modalidades náuticas caracterizavam-se por desenvolver relação bastante íntima com as águas, sejam elas de rios, mares, lagos, enseadas ou penínsulas. Nesse sentido, águas que antes serviam ao transporte, alimentação e higiene, passam a ser local de práticas de divertimento institucionalizadas, exercícios e eventos esportivos, como regatas e corridas de natação.

Este trabalho tem como objetivo analisar as denominadas festas esportivas, considerando a relação entre o advento do esporte moderno, circunscrito aos esportes desenvolvidos no litoral, e a afirmação de identidades locais, nas cidades de Fortaleza, Salvador e Recife na primeira metade do século XX. De caráter documental histórico, o trabalho elenca como fontes jornais, revistas, textos de memorialistas e imagens.

[1] Presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

DISCUSSÃO

Com advento do esporte moderno, a prática higiênica e recreativa dos banhos de mar logo se desenvolveria ou se aproximava das práticas esportivas modernas no ambiente litorâneo. Presente nas cidades de Salvador, Recife e Fortaleza no século XIX e início do XX práticas da cultura física se espalhavam nos mais diversos espaços urbanos. Guardada as especificidades no processo de esportivização das três cidades elencadas para compor o recorte geográfico deste trabalho, eram essas práticas fundamentado num discurso racional, científico e higienista.

Apesar de difundir-se cidades brasileiras, este era um período em que a legitimidade da cultura física e suas expressões estava em disputa. A idealização da mocidade, centrada apenas no cultivo intelectual, no seu sentido mais estrito, era ainda uma prerrogativa defendida por alguns intelectuais. Como indicam as fontes[2], havia mesmo uma crença na incompatibilidade entre atividades predominantemente intelectuais e atividades predominantemente físicas. Por outro lado, outra parte dos intelectuais, composto por médicos, militares, membros da imprensa e educadores, defendiam os benefícios de um corpo atlético, resistente e vigoroso, como complementar, e não oposto, à educação do intelecto. (GÓIS JUNIOR, 2012)

Os esportes náuticos emergem como mais uma expressão dessa educação do corpo, presentes nos arredores do litoral desde o final do século XIX no Recife e em Salvador, e na década de 1920 em Fortaleza. Apresentado em seu formato institucionalizado, codificado, regulamento, burocratizado, quantificado e categorizado, essas práticas aproximam-se que Allen Guttman (1978) denominou como esporte moderno. Remo, natação e algumas aparições de polo aquático invadiam as praias, estuários, baias, enseadas, penínsulas do litoral nordestino. Somando-se a outras manifestações da cultura física, sujeitos encarnavam representações atléticas praianas. Fortes, tostados de sol, os praticantes dos esportes náuticos, passaram a ser representados como a "nova geração que vive e contacto com o mar"[3], afinal, seriam a primeira geração que cresceu e viveu habitualmente frequentando a costa.

[2] Cultura Physica. Diário de Pernambuco, Recife, 22/07/1914, p.3

[3] Forte, tostado de sol, o jovem nadador é bem um símbolo da nova geração que vive em contacto com o marNovo Campeão. Correio do Ceará, Fortaleza, 19/02/1940, p.6

ISSN: 2175-5930

Com a difusão do interesse pelo litoral no início do século XX, cria-se então uma rotina cultural que desfrute desse espaço, a qual consistia normalmente em banhos salgados cedo da manhã, aos dias de semana, e maior permanência, aos finais de semana e período de férias ou veraneio. Nesse contexto, os eventos esportivos apresentavam-se como dias de festa e celebração. A imprensa inclusive assumia repetidamente o termo "festa esportiva". Eram regatas, competições de natação ou corridas de jangadas, associadas a outros espetáculos sejam esportivos, musicais, culinários ou sociais. Nas festas, bandas e serenatas alegravam o ambiente, acompanhada muitas vezes por bebidas e refeições. Recorriam ao uso de navios, pavilhões, pontes para abrigar o público, a imprensa e os diretores dos clubes. Eram eventos coletivos de encontro e celebração:

> A banda de musica do 16 batalhao executava ali harmoniosos dobrados e o serviço do <<buffet>> foi abundante. Pouco depois de 6 horas regressaram todos á cidade, satisfeitos e contentes, saudosos de não mais se poder prolongas aquelle centro alegre e festivo, onde risos de senhoritas, flores perfumosas e o som harmonioso da bela musica eram os ornamentos dos grupos femininos, que a todo instante tagarellavam. E assim terminou a festa de hontem, das nossas sociedades sportivas, reinando tudo na melhor harmonia, o que mais uma vez fica registrado que o nosso povo sabe rir e folgar, respeitando os direitos de cada cidadão. Nossos aplausos, nossos parabéns á Federação dos Clubes de Regatas da Bahia, aos Sports Clubes Victoria, Itapagipe e S. Salvador.[4]

A nota jornalística destaca a música, o *buffet*, a animação, a presença de jovem mulheres, as flores, a harmonia, o riso. Ao narrar a festa esportiva, nota-se um teor de orgulho pela civilidade e ideia de progresso que o evento parece transmitir. O evento esportivo como festa instaura uma ruptura com tempo medíocre e o tempo comum, eram celebrações que enalteciam a experiências sociais coletivas ocasionais de deslumbre e de reuniões e encontros de grupos sociais que não dividiam espaços, portanto, não conviviam diariamente.

[4] As Regatas. Correio do Brazil, Salvador, 03/04/1905, p.2

ISSN: 2175-5930

Figura 9 – Regatas (1929). Fonte: COUCEIRO (2003, p.112)

Figura 2 – A Magnifica Festa do Remo. Fonte: Revista ETC, Salvador, 15/03/1932, p.17

As imagens (FIG. 1 e 2) recortada de jornais, entre as décadas de 1920 e 1930, retratam o remo nas cidades do Recife e de Salvador. Os dias de regatas eram aclamados pela imprensa e tinha engajamento de grande parte da população. Na primeira imagem (FIG.1), a regatas no Recife trazia grande público de homens, mulheres e crianças. Alguns assistentes aparecem dependurados nas colunas da arquibancada, outros sentados nos muros da ponte. Na regatas de Salvador, retratado na imagem (FIG. 2), destaca-se o adornado enquadramento da revista *ETC* na publicação das regatas, acompanhada pelo título "Magnifica festa do remo". Nesta segunda imagem, temos a perspectiva dupla do evento. Por um lado, o público sendo retratado, também composto por homens, mulheres e crianças, e, por outro lado, as próprias regatas, onde é possível ver a península de Itapagipe e uma embarcação em suas águas.

ISSN: 2175-5930

A festa, prática que remete aos tempos mais remotos das diversas sociedades, emerge nas instituições seculares modernas, como no Estado, na escola, nos clubes sociais, reunindo muitas vezes grupos sociais diversos e com diversas funções sociais. A festa mais especificamente esportiva só se origina com a difusão do fenômeno esportivo moderna, e passa a ser associada também a outras datas festivas, como a virada de ano, celebração de independência e proclamação da república, aniversário dos clubes esportivos, consolidando-se como evento também de caráter cívico sobretudo partir das décadas de 1930 e 1940, de acordo com Schemes (2022), com o Estado Novo.

Os sentimentos incitados na festa esportiva, entremeada ou não por outras celebrações, invocavam sentimentos de coletividade, afloravam emoções seja pela narrativa da competição, seja pela experiência compartilhada com os outros que o cercam. A imprensa estimulava essa vivência nos momentos que antecediam e sucediam a festa, conforme a fonte: "Festa de civilização e de progresso, a alma da população inteira se rejubila nos frêmitos do enthusiasmo para saudar o seu club predilecto, empenhado pela conquista dos louros que há de marcar o seu nome da historia sportiva da Bahia.[5]". Tem-se, então, uma generalização do discurso de progresso, civilidade e jubilamento como uma experiencia coletiva.

Os dias de competição esportivas no litoral de Recife, Fortaleza e Salvador, sejam eles as regatas ou corridas de natação eram como festas. Como um ritual, que envolvia encontro de quantidade considerável de público, sujeitos sociais desses eventos possuíam suas especificidades: os atletas, o patrão, o treinador, a publicidade, a imprensa, o público. Era momento de constituir e afirmar identidades, de grupos e de uma ideia mais abrangente de coletividade. Um clube, como um dos representantes do páreo, defendia suas cores, sua localização na cidade, seu grupo social, mas também o evento como conjunção harmônica, em que se afirmava paralelamente uma identidade local regional, seja baiana, pernambucana ou cearense. O esporte, a partir do ritual em que se expressava, do brio que incitava, das comoções que requeria, estimulava o sentimento daquilo Benedict Anderson (2008) denominou "comunidade imaginada". Ainda que o autor apresente o termo para abordar a emergência do sentimento nacional, isto é, o conjunto de dispositivos discursivos e práticos que dão ao sujeito sensação de pertencimento por laços invisíveis e intensos a nível nacional, transpomos essa

[5] A regata de amanhã. Gazeta de Notícias, Salvador, 11/10/1913, p.2.

abordagem em termos regionalizados, afinal, diversos dispositivos discursivos afirmaram uma identidade local e regional. De acordo com Albuquerque (2011), a fundação de uma identidade local no Nordeste e uma ideia de "nordestinidade", foi reiteradamente fomentada pela literatura, imprensa, artes visuais e produção intelectual do período. Elencamos o esporte, restrito aos esportes náuticos litorâneos, como um desses dispositivos e a festa esportiva uma de suas expressões mais alegóricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte, novidade que logo se difundiu no início do século XX, bem como os eventos e celebrações em seu entorno, reuniam a comunidade local nas cidades de Salvador, Recife e Fortaleza. Os esportes náuticos realizados nos arredores do litoral, sobretudo o remo e a natação, desenvolviam ainda uma relação com espaço físico e natural da cidade, seus rios e mares, suas águas doces e salgadas. As fontes indicam que esses eventos eram momentos significantes na formação de uma ideia de comunidade, em que sujeitos, ainda que diferentes grupos sociais, se reuniam e compartilhavam uma experiência coletiva que evocava intensas emoções. Nesse sentido, as festas esportivas, no contexto referido, emergem como eventos que estimulavam discursos de orgulho local, de pertencimento e de afirmação de uma identidade local e regional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Durval. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2008.

COUCEIRO, Sylvia. **Artes de viver a cidade**: conflitos e convivências nos espaços de diversão e prazer do Recife nos anos 1920. Tese (doutorado em História) Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. **Revista Movimento**, v. 19, p. 139-159, 2012.

GUTTMAN, Allen. **From ritual to record:** the nature of modern sports. New York, NY: Columbia University Press, 1978.

SANTOS, Henrique S. As elites e os clubes esportivos em Salvador, 1899 - 1924. **Veredas da História**, v. 1, p. 4, 2011.

SCHEMES, Claudia. **Festa cívicas e esportivas**: um estudo comparativo dos governos Vargas e Perón. 1. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2022.

IPATINGÃO: O NASCIMENTO DE UM ESTÁDIO DE FUTEBOL NA REGIÃO METROPOLITANA DO VALE DO AÇO[1]

IPATINGÃO: THE BIRTH OF A FOOTBALL STADIUM IN THE METROPOLITAN REGION OF VALE DO AÇO

IPATINGÃO: EL NACIMIENTO DE UN ESTADIO DE FÚTBOL EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE VALE DO AÇO

Luiza Aguiar dos Anjos,
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG | campus Timóteo)
Júlia Ribeiro Junqueira,
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG | campus Timóteo)
Maria Paula Miranda de Souza Montovani Gasparini,
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG | campus Timóteo)
Jésus Matozinhos da Silva Junior,
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG | campus Timóteo)

INTRODUÇÃO

Emancipado de Coronel Fabriciano em 1964, o município de Ipatinga foi planejado com o propósito de abrigar a força de trabalho da Usina Siderúrgica de Minas Gerais (USIMINAS), fundada em abril de 1956. A expectativa da instalação da indústria gerou um processo migratório crescente para a região, instalando suas moradias como e onde era possível. Paralelamente, do outro lado da cidade, a USIMINAS construiu sua vila operária seguindo um cuidadoso plano urbanístico (SILVA, 2020).

Com o elevado crescimento populacional na década de 1970 e, por conseguinte, a falta de acesso de uma boa parte da população aos espaços planejados da urbe, houve a necessidade de uma reorganização urbanística-habitacional. Um volume substancial de recursos federais foi disponibilizado para Ipatinga para obras de infraestrutura, viabilizados por meio de do Programa CURA — Comunidade Urbana de Recuperação Acelerada (SILVA, 2020).

[1] As pesquisas do presente trabalho fizeram parte do Programa de Iniciação Científica Júnior do CEFET-MG (2022-2023) e contou com o apoio financeiro do CEFET-MG.

É nesse contexto, no ano de 1982, que ocorreu a inauguração do Estádio Municipal Epaminondas Mendes Brito[2]. O objetivo deste texto é compreender o contexto de sua construção, tendo em vista o processo de reordenação urbana da cidade de Ipatinga nas décadas de 1970 e 1980.

Trata-se de uma pesquisa documental que teve como fontes as edições do jornal *Diário do Aço*. Os periódicos foram consultados manualmente no acervo do jornal, considerando o intervalo de janeiro de 1980 a dezembro de 1986.

IPATINGA: DA VILA OPERÁRIA À CIDADE DO AÇO

No período que antecede imediatamente à chegada da USIMINAS, a população de Ipatinga era estimada em 236 habitantes na zona urbana e 2.316 na zona rural. Não possuía rede de água, esgoto nem energia elétrica, além da grande precariedade de transporte urbano (CHRYSOSTOMO, 2008; SILVA, 2020).

Em meio a uma política de ampliação das indústrias nacionais que demandava, para isso, a expansão da siderurgia, Ipatinga foi fruto de um movimento de diferentes grupos políticos mineiros, com o apoio da União (CHRYSOSTOMO, 2008). A escolha dessa localidade se justificava pela proximidade da matéria-prima e meios de transporte – a Estrada de Ferro Vitória-Minas –, da grande área plana que facilitaria as construções e abundância de água por estar à margem do rio Piracicaba (SILVA, 2020).

O crescimento populacional ampliou a desigualdade e separação social entre as cidades espontânea e planejada. O Programa CURA foi o instrumento aglutinador das transformações nesse período, reordenando as estruturas urbanísticas, como asfaltamento e drenagem. A principal fase de tal Programa foi a estruturação do sistema de articulação das principais vias da cidade com a BR-381 e a construção do Complexo do Parque Ipanema (SILVA, 2020), onde se localiza o estádio Ipatingão.

Sendo obras de grande porte, custo e impacto, a construção de estádios depende de um adequado, mas nem sempre harmonioso, arranjo político entre agentes e grupos, tanto do campo esportivo quanto governamental (SOUZA NETO, 2017). Debates acerca da necessidade do

[2] Em 2011, o estádio passa a ser denominado "Estádio João Lamego Netto – Lamegão" (IPATINGA, 2011).

estádio e da priorização do investimento em sua construção, em detrimento de outras demandas da cidade, acompanharam as obras do Ipatingão. Não à toa, sua edificação passou por vários momentos de paralisação e descontinuidade devido às disputas políticas.

A primeira matéria encontrada no *Diário do Aço* sobre o Ipatingão, já chamava atenção para os graves problemas vivenciados por Ipatinga, afirmando que "uma das necessidades — ou várias —, poderão ser sanadas com o que se gastará para a construção de um estádio" (AQUI, 1980). Com as obras em curso, em 1982, o debate foi reascendido em função da necessidade de novos aportes financeiros para sua conclusão. A integração da cidade surgiu como argumento favorável:

> IPATINGA TEM CERTAS CARACTERÍSTICAS SINGULARES. Nela não há, como acontece em todas as cidades pequenas e de médio porte, um CENTRO, um ponto de convergência grupal, que contribua para intensificar o grau de relacionamento social. A desnuclearização da cidade vem atuando como fator de desintegração social, eis que as várias "Ipatingas" existentes dentro da cidade se transformam em pequenas "sociedades" autônomas (AQUI, 1980, p. 3)

Cabe destacar que, em sua implementação em Ipatinga, o CURA trazia o propósito de contribuir com a eliminação da dualidade entre a cidade planejada e a cidade espontânea, através de uma integração social, física e afetiva (SILVA, 2020). Na visão exposta, o Ipatingão cumpriria uma função aglutinadora para a cidade tão carente de tal integração.

Também a importância do lazer foi ressaltada como um motivo em favor do estádio, enfatizando sua população trabalhadora: "Uma das maiores carências de nossa comunidade é a de equipamentos que permitam o lazer, a recreação e a confraternização como forma de recuperação dos desgastes diários, principalmente para a classe operária" (LAMEGO, 1982). Por outro lado, os contrários argumentavam que questões como desemprego, moradia e saúde deveriam ser prioritárias (LAMEGÃO, 1982), posição que acabou derrotada (IPATINGA, 1982).

O equipamento era tratado como um grande legado do prefeito Lamego Netto, como ilustrado nas afirmações do *Diário do Aço*: "Lamego marca mais um golaço – de craque!"; "A consagração definitiva da obra de um grande administrador" (LAMEGO, 1982). Na época, o estádio era popularmente chamado de "Lamegão" e sua pré-inauguração, com ele ainda inconcluso, ocorreu três dias antes das eleições municipais (O LEITOR, 1986).

Nos parece provável que tal associação tenha contribuído para a demora na conclusão das obras, que couberam ao seu sucessor Jamill Salles. Ainda que o governante não tenha interrompido as obras, elas não pareceram prioritárias e seguiram um ritmo lento durante sua gestão.

Verificamos também uma mudança na forma de se referir ao estádio no *Diário do Aço*. A partir de uma matéria de 13 de julho de 1986 passa a ser tratado como "Ipatingão". É possível que o ajuste decorra do esforço do novo governo municipal de desvincular o equipamento do prefeito anterior.

UM SONHO: O ESTÁDIO E O FUTEBOL PROFISSIONAL

No período de construção do Ipatingão, o Vale do Aço vivia um período de notável expansão. O censo demográfico de 1980 registra que a população da Ipatinga era de cerca de 150 mil habitantes, em oposição aos 47 mil da pesquisa de 1970. Coronel Fabriciano, por sua vez, tinha 75 mil habitantes e Timóteo 50 mil (IBGE, 1983).

Desde as primeiras plantas da cidade de Ipatinga estavam previstos espaços voltados à recreação e aos esportes (MENDONÇA, 2006) e o futebol estava consolidado como esporte mais popular e principal atividade de lazer da população brasileira. Apesar disso, a região possuía apenas equipes amadoras, o que pode provocar estranhamento sobre a construção de um grande estádio.

O *Diário do Aço* demonstra, todavia, um esforço de Ipatinga para ter um clube de futebol profissional no período. Em março de 1980, notícias indicavam que a USIPA tentava viabilizar sua participação no Campeonato Mineiro, por meio de uma parceria com o Cruzeiro (USIPA, 1980).

Em meio ao entusiasmo da iminência do retorno de um clube da cidade à elite do futebol estadual, foi mencionada a possibilidade de construção de um estádio com capacidade para 50 mil pessoas, apontada como promessa do prefeito João Lamego Netto (AQUI, 1980). De fato, no ano seguinte foi iniciada a terraplanagem do terreno, como parte da construção do Parque Ipanema (LAMEGO, 1981).

O jornal constantemente endossava a grandiosidade e excelência do equipamento. Prometia ser "um dos mais modernos do Brasil em técnica e recursos" (ATÉ, 1981). "Um grande Estádio, monumental. Uma obra invejável" (ESTÁDIO, 1985). Para os eventos de

ISSN: 2175-5930

inauguração falava-se da presença de Pelé (LAMEGO, 1981) e de grandes equipes do futebol brasileiro (ESTÁDIO, 1986).

Ainda incompleto, o estádio teve uma pré-inauguração em 1982, em um evento incluindo um jogo entre o Cruzeiro e uma seleção de Ipatinga, que atraiu mais de trinta mil espectadores e foi tratado com grandiosidade. Mesmo não estando concluído, o *Diário do Aço* enfatizava seus méritos: "Não há dúvida de que o estádio é uma obra de grande envergadura e permitirá à cidade ter uma praça esportiva digna dos maiores centros, em condições de sediar grandes disputas" (LAMEGO, 1982, p.1).

A finalização da obra tão associada a Lamego Netto, ficaria a cargo do novo prefeito eleito, Jamill Selim de Sales. Em março de 1983, o periódico compartilhava a preocupação geral: "Nos quatro cantos do Vale do Aço não se cansa de ouvir a mesma pergunta: 'Será que Jamill vai terminar a obra e o Vale do Aço vai ter um clube profissional para utilizar o Lamegão?'" (E O LAMEGÃO, 1983). No fim de agosto, ainda com o desenrolar da obra em ritmo lento, o estádio já era chamado de "um elefante branco e um belo palco de peladas no fim de semana" (NOSSO, 1983).

Apesar disso, a expectativa de inauguração do estádio eventualmente retornava e, com ela, a de formação de um time profissional: "será lançada a semente para um profissionalismo em Ipatinga, porque uma obra prima daquelas, uma região com o potencial como a nossa não termos esta equipe é um absurdo" (CASTRO, 1984).

O desenvolvimento do futebol da região era constantemente relacionado a esses dois feitos, a conclusão do estádio Municipal e a profissionalização de uma equipe local, vistos como elementos complementares. A praça de esportes como responsável por reabrir o caminho para o profissionalismo na região (BOM, 1982). Ademais, o esperado crescimento do futebol estaria alinhado à grandiosidade da cidade.

Foi apenas em 1986 que o estádio, mesmo ainda inconcluso, enfim, entrou em uso para competições. Ipatinga foi sede da Taça BH de Júniors (*sic*), tendo o Estádio Municipal como um dos campos de jogo (REABRINDO, 1986).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A magnitude e a relevância político-econômica da região do Vale do Aço já percebida na década de 1970, não era acompanhada no campo futebolístico.

Verificamos que, no discurso da imprensa local, a construção de um estádio municipal serviria para auxiliar no almejado desenvolvimento do futebol da região, sobretudo estimulando a profissionalização de uma equipe do município. Além disso, seria um equipamento de lazer voltado a população trabalhadora que contribuiria para amenizar os efeitos da falta de integração social, física e afetiva das diferentes regiões da cidade.

Apesar desses argumentos, as disputas políticas e diferentes visões sobre as prioridades de investimentos na cidade também ficaram evidentes, afetando a velocidade de conclusão das obras.

Os resultados encontrados por meio dessa pesquisa e as diversas lacunas identificadas nos motivaram a dar sequência a investigações sobre esse tema, ampliando o recorte dos periódicos e utilizando novas fontes.

REFERÊNCIAS

"LAMEGÃO" - A opnião de vereadores (II). **Diário do Aço**, Ipatinga, 16 mar. 1982.

AQUI, Ipatinga. **Diário do Aço**, Ipatinga, 27 mar. 1980.

ATÉ meados de 82 prefeitura entrega estádio municipal. **Diário do Aço**, Ipatinga, 20 ago. 1981.

BOM para a região. **Diário do Aço**, Ipatinga, 21 mai. 1982.

CASTRO, W. Global. **Diário do Aço**, Ipatinga, 12 jul. 1984.

CHRYSOSTOMO, M. I. J. Um projeto de cidade-indústria no Brasil moderno: o caso de Ipatinga (1950-1964). **Cronos**, Natal, v. 9, n. 1, p. 109-134, jan./jun. 2008.

E O LAMEGÃO, como é que fica? **Diário do Aço**, Ipatinga, 6 mar. 1983.

ESTÁDIO Municipal, uma obra de fazer inveja. **Diário do Aço**, Ipatinga15 fev. 1985.

ESTÁDIO pode ser inaugurado em setembro. **Diário do Aço**, Ipatinga, 28 mai. 1986.

IBGE. **Censo demográfico**: dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 1982-1983. Acesso em: 19 nov. 2021.

INAUGURAÇÃO do Estádio atrai uma multidão. **Diário do Aço**, Ipatinga, 13 nov. 1982.

IPATINGA. **Lei n.º 2873**, de 12 de maio de 2011. Dispõe sobre denominação do Estádio Municipal de Ipatinga e do seu hall principal. Diário Oficial do Município de Ipatinga, Ipatinga, 13 mai. 2011.

IPATINGA. **Lei n.º 755**, de 22 de abril de 1982. Autoriza realização de operações de crédito e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Ipatinga, Ipatinga, 23 abr. 1982.

LAMEGO destaca importância social do Parque Ipanema. **Diário do Aço**, Ipatinga, 22 mai. 1982.

LAMEGO determina início da construção do Parque Ipanema. **Diário do Aço**, Ipatinga, 21 mar. 1981.

LAMEGO marca mais um golaço! — De craque! **Diário do Aço**, Ipatinga, 13 nov. 1982.

MENDONÇA, Roxane Sidney Resende de. **O urbanismo modernista em Minas Gerais**: O caso "Ipatinga". 2006. 235f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Arquitetura, UFMG, Belo Horizonte, 2006.

NOSSO elefante branco está aí. **Diário do Aço**, Ipatinga, 31 ago. 1983.

O LEITOR... **Diário do Aço**, Ipatinga, 13 jul. 1986.

REABRINDO o majestoso Ipatingão, dois grandes clássicos: Palmeiras x Valério e Cruzeiro x Vasco. **Diário do Aço**, Ipatinga, 7 dez. 1986.

SILVA, Moizés Rodrigues da. **Da vila operária à região metropolitana**: uma análise sobre Ipatinga (MG). 2020. 143 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SOUZA NETO, G. J.. **Do Prado ao Mineirão**: a história dos estádios na capital inventada. 2017 244f. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional., UFMG, Belo Horizonte, 2017.

USIPA volta ao Campeonato Mineiro em convênio da Usiminas e Cruzeiro. **Diário do Aço**, Ipatinga, 11 mar. 1980.

MEMÓRIAS DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA E A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA DOS PIONEIROS E PIONEIRAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM GUANAMBI – BAHIA[1]

MEMORIES OF LIFE PATHS AND THE TEACHING CHOICE OF THE PIONEERS OF PHYSICAL EDUCATION IN GUANAMBI – BAHIA

MEMORIAS DE CAMINO DE VIDA Y LA ELECCIÓN DOCENTE DE LOS PIONEROS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN GUANAMBI – BAHIA

Marlon Messias Santana Cruz,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Ana Gabriela Alves Medeiros,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Nadson Santana Reis
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de uma tese defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: linguagem e sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste Baiano – UESB. O trabalho intitulado MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA CIDADE DE GUANAMBI NA ORALIDADE DE SEUS PROFESSORES (1950 A 2000), buscou investigar as experiências advindas do desenvolvimento das ações pedagógicas dos professores e professoras de Educação Física que atuaram nas escolas públicas de Guanambi-Bahia entre os anos de 1950 e 2000. Para isso, mergulhamos nas memórias das ações pedagógicas dos professores e professoras de Educação Física que atuaram em escolas públicas de Guanambi-Bahia na segunda metade do Século XX. Portanto, procurou-se edificar uma narrativa histórica sobre a Educação Física escolar, exposta a partir das narrativas de seus protagonistas, aqui chamados de pioneiros e pioneiras da Educação Física escolar em Guanambi.

O objetivo do trabalho é apresentar os caminhos que levaram os professores e professoras a se tornarem docentes da área da Educação Física. No que tange à abordagem

[1] Esse trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

metodológica, destacamos que este foi um estudo de natureza qualitativa. Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2003), diz que trata-se de uma atividade da ciência que visa à construção da realidade, bem como que se preocupa com a apresentação da realidade estudada em um nível que não pode ser somente quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros constructos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para isso, utilizamos a metodologia da História Oral para compreender as tensões e disputas que forjaram suas escolhas pela profissão docente.

Segundo Antunes (2008), a essencialidade do indivíduo é salientada pelo fato da História Oral, dizer respeito às versões do passado, ou seja, à memória. Ainda que esta seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, bemda verdade, como as vozes – exatamente iguais. (PORTELLI, 1997).

Os relatos orais concedidos pelos professores e professoras demonstram como as representações das suas vivências pretéritas influenciaram as suas ações como professores, principalmente suas vivências relacionadas às práticas corporais. Nas análises dos relatos orais, foi possível identificar como essas vivências das práticas corporais, anteriores ao início das suas atividades profissionais na docência, foram em grande medida, responsáveis pela opção do magistério como profissão, mas ainda assim, não foi a única influência para tal escolha. As rememorações dos professores e professoras, apontam, com muita ênfase, que as condições sociais que estavam imersos na infância e adolescência, as relações familiares e, para alguns, as relações profissionais antes da docência, constituíram uma relação de fatores que implicaram nas suas decisõesprofissionais, e posteriormente, nas suas intervenções pedagógicas.

Assim, a opção pela história oral como método de pesquisa neste trabalho, se dá em função dela permitir uma abordagem sobre experiências diretamente ocorridas durante a vida dos entrevistados. Os seus relatos orais, ao propor um diálogo com a Memória coletiva e individual, relacionada com o campo de estudo da Educação Física, permitiu discussões teóricas relevantes para a pesquisa. Portanto, ao resgatar aspectos da narrativa de vida dos indivíduos acerca da sua formação pessoal e profissional, e do seu percurso profissional como

professores de Educação Física, consente fortalecer a base teórica deste estudo e criar subsídios para novas investigações a partir dessa temática.

As entrevistas realizadas, foram gravadas por um gravador de voz no intuito de captar todos os detalhes dos depoimentos prestados. Tal método é bastante comum em estudos da História Oral, uma vez que os questionamentos planejados previamente para as entrevistas, possibilitam novashipóteses, surgidas a partir das respostas dos informantes. Dessa forma, o investigador tem um estudo em constante evolução, pois as questões iniciais das entrevistas, surgem apenas como uma proposta inicial de diálogo. Uma vez que, novas ideias e possibilidades podem surgir à medida que a entrevista se desenvolve. Porém, essas questões iniciais também objetivam evitar a fuga do assunto proposto.

"O ESPORTE ME LEVOU A SER PROFESSOR..."

As buscas por conhecimento pelos sujeitos durante o percurso de vida, são plurais e diferenciadas. Assim como as aprendizagens, são imersas no contexto da instituição familiar, educacional, e nas mais variadas redes de relações sociais, imbricam para um encaminhamento no que diz respeito à sua atividade profissional. As fontes de conhecimento dos professores são plurais, e cada vivência real do seu cotidiano, antes mesmo da inserção na docência, é apenas uma destas fontes de conhecimentos. Estas fontes de conhecimentos vivem uma relação complexa, e forjam as representações de mundo de cada pessoa, e como uma destas representações de mundo, a escolha pela atividade profissional a seguir.

As reflexões extraídas nos relatos orais concedidos, convergem para a investigação das memórias de um grupo, pois essas narrativas refletem os valores das suas vivências e registram no presente, sua forma de ver o passado.

Para melhor compreensão das narrativas, a análises dos relatos destes pioneiros e pioneiras, foram selecionadas em dois grupos: os professores e professoras que não possuem licenciatura em Educação Física, e o grupo dos que possuem curso superior de Licenciatura em Educação Física. As análises dos relatos dos pioneiros e pioneiras, partem, a princípio, dos professores e professoras que não frequentaram o curso de licenciatura em Educação Física, mas, ainda assim, foram fundamentais para a inserção e consolidação da Educação Física como componente curricular nas escolas de Guanambi.

A análise começa com as memórias do professor José Teixeira Freire, pioneiro da Educação Física em Guanambi o professor José Teixeira Freire atuou em escolas públicas e privadas do município. Iniciou suas atividades no início da década de 1950 e aposentou-se no final da década de 1990. Em seguida, analisamos as memórias do professor Vladimir Borges e Castro Bastos. Primeiro professor de Educação Física do Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho, seu Vladimir atuou até o ano de 2008. Logo após, as memórias expostas são da professora Maria da Soledade Teixeira Fernandes, suas atividades como professora deEducação Física foi de 1975 até o início dos anos 2000, atuou no Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho. O professor Vandir Leão Filho apresenta suas memórias como professor de Educação Física do Centro Educacional João Durval Carneiro, escola a qual foi professor de 1984 até 2014, ao aposentar-se a escola já havia reconfigurado seuprojeto de ensino, e passou a ser denominada Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP – Guanambi). Por fim, entre os pioneiros e pioneiras sem a formação superior emEducação Física, apesentamos as memórias da professora Vânia Selma Fernandes. As memórias apresentadas pela professora Vânia Selma, compõem as ações docentes desenvolvidas nas redes municipal e estadual, onde a professora atuou como professora de Educação Física do final da década de 1980, até meados da segunda década do novo milênio.

Continuamos as entrevistas com o Professor Lourival Rodrigues de Oliveira, este atuou como professor de Educação Física no Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho de 1984, até o ano de 2015. A professora Mariângela Ribeiro dos Santos é uma das Licenciadas em Educação Física que apresenta suas memórias neste trabalho, atuou em escolas da rede estadual, municipal e federal de ensino. Iniciou suas atividades na educação básica em 1992 no Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho, atualmente é professora do curso de Educação Física da UNEB – Campus XII. As memórias da professora Vânia Selma Fernandes, também compõem o quadro de análise do pioneiros e pioneiras licenciados em Educação Física,a professora cursa Educação Física durante a sua trajetória profissional. Para concluir as narrativas dos pioneiros licenciados, temos o professor João Genésio Queiroz de Arruda. Professor de Educação Física das redes estadual e municipal em Guanambi, João Arruda expõe suasações docentes, e suas influências para a inserção na docência em Educação Física.

Os depoimentos dos professores e professoras possibilitaram compreender como as conexões entre educação, Educação Física, cultura corporal e política. E como essas se

entrelaçavam com suas histórias pessoais e suas jornadas como docentes na educação básica. Esses pioneiros e pioneiras discutiram seu envolvimento com esportes, jogos, brincadeiras e as demais práticas corporais, como esse envolvimento contribuiu efetivamente na escolha da profissão e em suas práticas docentes. Portanto, as aproximações com atividades corporais surgiram de diversas formas durante a infância e adolescência dos entrevistados, sugerindo que pode ter havido algo parecido com o que Norbert Elias chamou de "esportização dos deslocamentos".

Ainda que o esporte fosse uma prática social da época, vale ressaltar que isso não impedia estes sujeitos de praticarem outras práticas corporais, e que mesmo sendo adeptos a elas, resultava em uma diversidade de olhares sobre a vida de cada um. Essa diversidade teve relação direta com a formação familiar e profissional, demonstrada pelo reconhecimento de diversas motivações para o engajamento na prática esportiva, incluindo influências, sociabilidade familiar, desenvolvimento de valores, prazer pessoal, entre outras. Talvez este tenha sido um exemplo de tempo social sendo 'esportivo' para incluir entretenimento e, ao fluxo da vida, inferência direta na concepção pessoal de cada sujeito. Pois, o esporte, e as práticas corporais, eras praticados nas ruas, nos rios e nas praças públicas, como também era praticado em clubes e, em escala menor, mas crescente, em escolas tanto na capital quanto nas cidades do interior. Logo, como disse um professor "o esporte me levou a ser professor" traduz a reflexão diante das memórias dos pioneiros e pioneiras, e aproximará a um conceito de memória como construção feita no presente, a partir de vivências e experiências passadas.

As reminiscências são expostas a partir da escolha de cada sujeito histórico, pois conforme Halbwachs (2013), a memória é uma construção social. Ainda em Halbwachs (2013), a formação da memória de cada sujeito está diretamente relacionada aos pontos em comum que cada pessoa traz como experiência, pois para lembrar é necessário que os elementos das lembranças de diferentes sujeitos secorrespondam. Assim, não existe memória individual sem a memória coletiva, toda memória diz respeito a um grupo, portanto, a memória individual só existe se o ser humano estiver imerso em um meio social. (HALBWACHS, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2175-5930

Mediante a necessidade de compreender as memórias dos pioneiros e pioneiras da Educação Física em Guanambi, para assim entender como se dá o fortalecimento da identidade da Educação Física escolar no município, a partir das representações das memórias a história oral tornou-se um caminho de investigação. Afinal, através dessa metodologia as análises iniciam do grupo em si, e de seus sujeitos atores que expressam seus valores e suas tradições. Assim, para elucidar as questões referentes às práticas dos professores e professoras, inclui-se a Educação Física em um debate conceitual o qual denuncia a demanda por revigoramento dos estudos, especialmente no que diz respeito à organização de alicerces para o desenvolvimento de uma determinada atividade pedagógica. Contudo, uma característica relevante da Educação Física, que se faz imprescindível frisar, e encontra-se presente nos relatos concedidos, é a pluralidade de questões temáticas tratadas no seu fazer pedagógico. Ainda assim, destaca-se a necessidade de ampliar as produções, dada a relevância no processo de ampliação e divulgação das teorias da memória como subsídio para as produções científicas e desenvolvimento da atuação docente em Educação Física.

Uma característica relevante expressa na memória dos professores entrevistados, é a presença marcante do esporte como possibilidade de conteúdo da Educação Física, e atrelado a isso, os resíduos da atividade militar nas aulas, evidenciada nas memórias dos professores e professoras entrevistados. Entretanto, as suas carreiras como Professores de Educação Física não tiveram influências unicamente pelas práticas corporais realizadas nas escolas como estudantes, mas também, as aproximações com práticas corporais desenvolvidas no cotidiano da infância e juventude fora da escola.

Referências

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ANTUNES, Henrique Fernandes. **O estudo da memória através de uma abordagem interpretativa**. *Revista de Iniciação Científica da FFC* – (Cessada), v. 8, n. 3, 2008.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. SãoPaulo: Centauro, 2013.

NA ITINERÂNCIA, O ENCONTRO COM O INUSITADO NA ETNOGRAFIA HISTORIOGRÁFICA SOBRE DONALD PIERSON[1]

IN ITINERANCY, THE ENCOUNTER WITH THE UNUSUAL IN THE HISTORIOGRAPHIC ETHNOGRAPHY ABOUT DONALD PIERSON

EN LA ITINERANCIA, EL ENCUENTRO CON LO INSÓLITO EN LA ETNOGRAFÍA HISTORIOGRAFICA SOBRE DONALD PIERSON

Dulce Maria Filgueira de Almeida,
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

Apresentamos uma proposição metodológica delineada por etnografia historiográfica como resultado de pesquisa acerca da origem da sociologia do corpo no Brasil. A premissa é de que os estudos do corpo se inauguram com a defesa da tese de doutorado "Negroes in Brazil. A study of racial contact" (1941), de autoria de Donald Pierson, defendida na Universidade de Chicago (ALMEIDA; COOK, 2020).

Pierson (1900-1995) foi um sociólogo que morou no Brasil, juntamente com sua esposa Helen, em duas oportunidades, entre 1935 e 1937 e 1940 e 1959, quando retorna aos Estados Unidos. Rechaçado por alguns, respeitado por outros, Pierson é autor/pesquisador controverso. No entanto, foi um dos intelectuais que formou as primeiras gerações de sociólogos, contando-se aqui com Florestan Fernandes e Oracy Nogueira, na antiga Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.

A investigação iniciou-se em 2013, quando da elaboração do projeto de pesquisa, e, chega a termo no ano de 2022. Aqui estão apresentadas algumas informações da realização de um trabalho de campo inesperado, que mudou o rumo da pesquisa documental, atribuindo-a novos contornos ao que chamamos de etnografia historiográfica. Definimos como etnografia historiográfica a busca por indícios, com base em pesquisas já realizadas em livros, artigos, resenhas ou outros meios, mas que estabelece conexão com desdobramentos empíricos, e, desse

[1] O trabalho contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPQ, por meio de bolsa de pós-doutorado sênior (2014-2016) e da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal/FAPDF, por meio do Edital de Demanda Espontânea (2018-2022).

modo, redefine o rumo da pesquisa inicial. Trata-se de uma pesquisa implicada, ao passo que somos motivados/as por um conjunto de sensações presentes nos achados documentais e em seus desdobramentos.

Forjam-se sensações que se projetam para a esfera emocional, por meio do contato com papéis amarelados que nos colocam em osmose com o autor e seu tempo. Cada página, desenho ou estilo da letra, notas datilografadas e suas correções, bem como os interlocutores das cartas (destinatários), produzem um deslocamento espaço-temporal do/a pesquisador/a. Para quem está em campo, realizando a pesquisa, é como se se tratasse de uma história viva. Depreende-se que trazer os arquivos como lugar de investigação promove o deslocamento da pesquisa antropológica (etnográfica) para espaços não convencionais.

PONTO DE PARTIDA

> Helen Joy Batchelor Pierson, 88, [residente à] 460 Newell Hill Road, Leesburg, morreu no sábado, 5 de março. Sra. Pierson, aposentada, era assistente de pesquisa social e secretária. Nascida em Lindsborg, Kansas, ela se mudou para à Florida Central, em 1978. Ela era membro da Primeira Igreja Presbiteriana de Leesburg. Deixa: marido, Donald; irmãos, Dean Batchelor, Woodland Hills, California; Harold R. Batchelor, Mount Baldy, California. Casa Funerária Beyers, Leesburg (SILVA, 2012, p. 62).

"Artimanha do acaso", define Marisa Peirano (1992), ao tratar do itinerário intelectual de um grupo de renomados pesquisadores brasileiros. Convidamos o acaso e suas artimanhas como uma explicação socialmente aceita, que corresponde à espontaneidade do momento e ao espírito generoso, ao tempo que evoca uma espécie de bruxaria Azande e a capacidade para, parafraseando Peirano, "...matizar a visão de mundo ocidental clássica presa na tensão de um destino preestabelecido e a vontade individual" (1992, p. 18). Levando-nos à Flórida, numa situação de itinerância que se inicia em Washington/DC, passando por Chicago, Gainsville e, finalmente, Leeburg, estes dois últimos na Flórida.

A Flórida, cujo lema é *In God We Trust*, é um estado norte-americano, localizado na região sudeste do país. Compreende um dos 50 estados dos Estados Unidos. Muitos imigrantes de origem latina, sobretudo cubanos, escolhem esse estado para viver, em razão do clima ameno. Belas praias, parque de diversão, que conformam o turismo, aliado ao cultivo de laranja representam as principais atividades econômicas do estado. Foi na Flórida que Donald e Helen decidiram viver seus últimos anos.

ISSN: 2175-5930

A primeira parada na Flórida, foi Gainsville. Com certeza gostaríamos de viver nesta cidade. Aliás, temos a impressão que tenho é quando se visita um lugar como aquele, dificilmente não se decide viver lá por um tempo. Talvez seja um traço nômade de minha personalidade libriana. Nesse enredo, compartilho com Le Breton (2006) uma ideia já apresentada por Maurice Merleau-Ponty (1964) de que toda condição humana é corpórea. Desta feita, o mundo só se dá na forma do sensível.

Em Gainsville, fomos ao campus da Universidade da Flórida, local onde, fora o acervo do Arquivo Edgard Leuenroth da Unicamp, encontra-se um dos arquivos de Pierson. Adentrar na *George Armistead Smathers Library* apresentava uma sensação especial, a partir daquele momento nossa percepção acerca de Pierson iria ser redefinida. Pierson deixaria de ser um autor distante para se tornar alguém próximo. Salienta Le Breton (2006), a percepção não se confunde com a realidade, ela encarna um sistema semiológico e corresponde ao espaço-tempo em que o indivíduo dispõe de uma escala sensorial. Conforme o autor: "Os sentidos não são somente uma interiorização do mundo no homem, eles são uma irrigação de sentidos, isto é, um ordenamento particular organizando uma multidão de dados" (LE BRETON, 2006, p. 38).

Ao olhar, para esse material, conseguimos ter a sensação do quanto Pierson era um professor/pesquisador dedicado a suas aulas e a seus/as alunos/as. "A percepção é uma possessão simbólica do mundo, uma decifração que coloca o homem em posição de compreensão em seu confronto. O sentido não está contido nas coisas ... ele se instaura na relação do homem com elas..." (LE BRETON, 2006, p. 29). As notas de aula de Donald são particularmente estimulantes, para não dizermos apaixonantes.

De Gainsville, fomos para Leesburg, também no estado da Flórida. Leesburg está situada nos arredores de Orlando, pareceu-nos uma cidade pacata, típica do interior norte-americano, organizada e florida. Indo ao endereço que havia sido identificado por meio do obituário de Helen Pierson fomos surpreendidos pelo inusitado, tratava-se de uma casa de idosos.

Apesar de acreditar que o endereço estava correto, chegamos a duvidar que os Piersons haviam vivido numa casa de idosos. Mesmo assim, adentramos ao local e perguntamos sobre Helen Pierson. Fomos atendidos por duas pessoas, uma delas a proprietária do local (diretora). À primeira impressão, ninguém conhecia Helen, quando então reportamos tratar-se da esposa do Donald Pierson. Então, as duas senhoras, de meia idade, aproximadamente 45 anos, disseram

conhece-lo. Pois bem, 460 Newell Hill Road, Leesburg, Flórida, é a casa em que Donald e Helen passaram seus últimos dias de vida.

Fizemos uma entrevista emocionante e emocionada, no qual a diretora narra fatos da vida de Pierson e de como ele a ajudou quando perdeu seu irmão e irmã e ela entrou em depressão. Segundo ela, as conversas com ele foram muito importantes para sua recuperação. Ela se emocionou inúmeras vezes, e me mostrou seus aposentos, quarto 3, que ainda continha o armário que ele utilizava, além de seu local preferido para passar os dias.

No quarto que pertenceu a Pierson, havia por exemplo, algumas fotos do atual ocupante, que acompanhado de alguns livros e de um computador, certamente ajudava o atual ocupante a manter sua mente ativa. A cadeira de rodas e um calendário afixado na porta do guarda-roupa são objetos destacados dessa impressão geral que se tem do quarto. Havia uma ampla janela, cama, armário, estante, um arquivo, aparelho de televisão, além de uma pequena mesa de trabalho (escrivaninha) (NOTAS DE CAMPO, 2016). Ocorre uma espécie de uniformização do tempo, que passa a orientar a pessoa com mais idade de duas formas, a espera para comer e a espera para morrer. Trata-se de uma espera passiva e opõe-se a qualquer tensão com o mundo vivido (LE BRETON, 2018). Talvez aquele que ocupa o quarto não queira morrer.

> Se o envelhecimento frequentemente é vivido de maneira feliz como uma renovação dos prazeres e das atividades, ele é igualmente uma provação enquanto às vezes pode tornar difícil a continuidade do sentimento de si e a qualidade de investimento no mundo (LE BRETON, 2018, p. 144).

Circulamos pelo interior do ambiente, pudemos sentir um pouco da atmosfera do local, e ela nos apontou o local preferido por Pierson para passar suas tardes. Uma pequena varanda lateral, com vista para o jardim da residência de *Charlotte Mayfield*, como podemos verificar na fotografia abaixo (NOTAS DE CAMPO, 2016). A bela expressão *Mayfield*, que denomina a casa de idosos, significa campos de maio, mês em que temos a chegada da primavera no hemisfério norte e as temperaturas tornam o clima do país mais agradável. Abaixo do nome da residência tem um escrito que diz, numa tradução própria, “cuidar é o melhor que fazemos por gerações” e assim fomos em busca do inusitado.

Conseguimos imaginar Donald sentado numa cadeira de balanço, contando suas histórias e aventuras a uma menina de, aproximadamente 15 anos, que acabara de perder entes queridos (NOTAS DE CAMPO, 2016)

> Quando eu era adolescente, ouvir algo assim de um homem como ele, que eu admirava e respeitava, foi muito legal. Eu nunca esqueci disso (ENTREVISTA, 2016).

Não sabemos exatamente quanto tempo Donald viveu no *Charlotte Mayfield Retirement Center*, no entanto acreditamos que deve ter sido por volta de 3 anos, isto porque não havia, por parte de a entrevistada, lembrança acerca de Helen Pierson. Questionamos a entrevistada quanto tempo Pierson viveu no local e se houve, nesse período, alguma visita.

Segundo nos informou a entrevistada, Pierson passava a maior parte do tempo sozinho (ENTREVISTA, 2016). Independentemente do tempo em que vivem numa casa de idosos, é preciso observar que o deslocamento de uma pessoa mais velha para um retiro ocupa, no imaginário de quem se muda, um significado de que a vida, senão chegou ao fim, está a ponto de chegar. Com efeito, móveis, objetos que acompanharam aquela pessoa durante toda sua vida, agora deve caber em um quarto. Na interpretação de Le Breton (2018), quando isso acontece é como se a pessoa estivesse renunciando a parte da memória individual.

A entrevistada apresenta um registro interessante acerca dos objetos pessoais, realçando que Pierson possuía uma coleção de pedras. De acordo com Le Breton (2018), muitas vezes as pessoas de mais idade, quando se mudam para locais como retiro de idosos, para terem, de alguma forma, sua memória afetiva ativada, elas colecionam pedras. Tal fato pareceu-nos curioso, posto que a fala da entrevistada demonstra que Pierson possuía uma coleção de pedras dos lugares por ele visitados. Conquanto o autor enfatiza que há, por traz desse sentido de despojamento das pessoas idosas, uma espécie de retraimento do território até alcançarem a completa privação ou dependência física de algum cuidador.

Por fim, a questionamos se ele era feliz. Ela me respondeu o seguinte.

> Sim! Ele era muito feliz. Eu estava com ele no momento em que ele morreu. Ele só ficava deitado na cama, resistindo, e os meus funcionários comentavam: ‘coitado do Sr. Pierson! Ele não está querendo partir”. Sabe? Na época, eu tinha 18 anos de idade e entrei no quarto dele, segurei a sua mão... ‘Paul, você sabe o nome da mulher dele?’.
>
> A entrevistadora responde: Helen.
> Helen. Isso mesmo! Eu segurei a mão dele e eu disse: ‘Sr. Pierson, Helen está esperando você. Pode ir. Você está bem. Tudo está bem.

Talvez Pierson tenha passado por um contínuo enlutamento pessoal após a morte de Helen. Costumamos dizer popularmente, que “ele(a) se deixou morrer” (LE BRETON, 2018,

p. 145). É, pois, um traço marcante do desaparecimento de si. Pouco a pouco o cônjuge sobrevivente vai desaparecendo progressivamente de si.

ATRAVESSANDO A ITINERÂNCIA

Como vimos, apesar da afirmação de que Pierson era feliz, parece-nos curioso o fato de ninguém ter o procurado ou ido até o local aonde ele viveu seus últimos dias, a fim de buscar seus pertences. Isso produz como inquietude uma sensação de esquecimento curioso. Os últimos pertences, um pequeno vaso grego, com registros iconográficos, na cor marrom, com inscrições corporais (desenhos) e um livro: "O homem no vale de São Francisco", Tomo I, escrito em português, contendo comentários manuscritos feitos por Pierson de próprio punho, foram a nós concedidos.

Para além desses achados, os desdobramentos da investigação nos levaram a redefinição metodológica, com a proposição da etnografia historiográfica, constituída pelo cruzamento da etnografia com a pesquisa histórica/historiográfica, consoante um conjunto de fontes documentais que se combinou com a realização de uma entrevista, possibilitando a relação teoria-empiria.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Filgueira de; COOK, Craig. The Black Body in Donald Pierson's Thesis Negroes in Brazil. **Brasiliana**: **Journal for Brazilian Studies**, London, v. 9, n. 2, 2020.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LE BRETON, David. **Desaparecer de si. Uma tentação contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2018.

SILVA, Isabela Oliveira Pereira da. De Chicago a São Paulo: Donald Pierson no mapa das ciências sociais (1930-1950). Unpublished **PhD thesis**, Universidade de São Paulo, 2012.

VILA NOVA, Sebastião. **Donald Pierson e a Escola de Chicago na Sociologia Brasileira**. Entre humanistas e messiânicos. Lisboa: VEGA, Gabinete de Edições, 1998.

O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO (1931-1939)

DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION OF SÃO PAULO STATE (1931-1939)

EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL ESTADO DE SÃO PAULO (1931-1939)

André Dalben,
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

INTRODUÇÃO

O Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo (DEF-SP) foi criado em 1931, tendo representado um marco na gestão pública estadual da educação física e dos esportes. Em 1939, foi criada a Diretoria de Esportes do Estado de São Paulo (DI-SP), repartição pública com a qual o DEF-SP se fundiria em 1954, formando o Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo (DEFE-SP). Entre 1931 e 1939, o DEF-SP sofreu diferentes restruturações em seu organograma e mudanças de finalidades, as quais revelam disputas entre diferentes projetos que procuraram estruturar a educação física em São Paulo.

A presente pesquisa teve por objetivo registrar e analisar restruturações sofridas pelo DEF-SP ao longo dos anos de 1931 a 1939. O conjunto de fontes analisadas foi levantada no Acervo Histórico da Assembleia Legislativa de São Paulo (AH-ALESP), sendo constituída por legislação específica sobre o DEF-SP. A investigação compõe pesquisa mais ampla, a qual aborda diferentes aspectos históricos do DEF-SP e que já teve parte dos seus resultados publicados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Médicos e educadores solicitavam há bastante tempo que a prática esportiva fosse regulamentada e controlada pelo estado para que se tornasse na medida educativa requerida pelo movimento eugênico (DALBEN, GÓIS JÚNIOR, 2018). Em São Paulo, a intervenção do

ISSN: 2175-5930

estado no cenário esportivo teve início em 1931, com a criação do DEF-SP, o qual considerou que os esportes "aperfeiçoam a raça" e "atende[m] aos mais altos interesses eugênicos" (SÃO PAULO, 1931a, p. 1).

Entre as atribuições do DEF-SP, previa-se a organização de um plano sistemático de educação física para ser adotado pelos clubes, de forma a proibir exercícios nocivos à saúde. Além da sua equipe, formada inicialmente por nove funcionários, projetava-se a criação de comissões esportivas, voltadas para modalidades específicas e formadas a partir da nomeação de membros voluntários (SÃO PAULO, 1931a).

O ano de 1931, no entanto, foi marcado por alterações na tributação esportiva, o que resultou em uma série de protestos dos clubes e federações, os quais recorreram ao DEF-SP para negociar a redução na carga tributária. As negociações se estenderam por todo aquele ano, mas, sem resultados práticos, tornaria a relação do DEF-SP com os clubes bastante conflituosa (MEDEIROS, DALBEN, SOARES, 2022). Das comissões esportivas previstas de serem criadas, apenas duas se efetivaram (DALBEN et al, 2019).

Mesmo diante das dificuldades encontradas, o DEF-SP elaborou um plano de padronização dos campos de futebol, com proposta de implementação de pistas de atletismo para favorecer a expansão dos esportes atléticos, além de apresentar plano para construção de um estádio modelo no bairro do Pacaembu e iniciar o trabalho de recenseamento dos clubes existentes no estado. Implementava, assim, suas primeiras propostas de intervenção no cenário esportivo (DALBEN et al, 2019).

Importante notar que o seu decreto de criação não atribuía a educação física escolar como de sua responsabilidade, apenas previa periodicamente "nomear uma comissão para verificar a orientação dos exercícios de educação física nas escolas públicas e particulares, dando parecer a respeito" (SÃO PAULO, 1931a, p. 1). Na estrutura administrativa estadual, no entanto, a Diretoria de Instrução Pública do Estado de São Paulo contava com inspetores técnicos de educação física, os quais viriam a atuar em conjunto com o DEF-SP. A partir da parceria estabelecida, um inquérito sobre ensino da ginástica nas escolas da capital foi realizado e dois cursos formativos de educação física para professoras normalistas foram organizados (DALBEN et al, 2019).

É possível afirmar, assim, que apesar do decreto de criação do DEF-SP atribuir a regulamentação da prática esportiva como a sua principal responsabilidade, a repartição pública

atuou para estabelecer um amplo projeto de educação física para o Estado de São Paulo, o qual pretendia abranger desde a formação infantil, com a prática da ginástica nas escolas, até a formação da juventude, com a prática dos esportes nos clubes (DALBEN et al, 2019).

Em 1932, durante a Revolução Constitucionalista, o DEF-SP suspendeu suas atividades e passou a coordenar o recrutamento de esportistas para as frentes de batalha, disponibilizando transporte, alojamento, instrução militar, uniformes, armas e munições. Para o alistamento dos esportistas, valores morais eram novamente ressaltados, como honra, bravura e lealdade, renovando argumentos eugênicos agora para fins paramilitares (DALBEN, PALMA, 2021).

O DEF-SP foi extinto pouco tempo depois do final do conflito armado e em seu lugar foi criado o Serviço de Educação Física (SEF-SP). Segundo Mastrorosa (2003), a alteração se pautava no entendimento da educação física como subordinada à área da educação e não mais como um campo autônomo. Na nova repartição pública foram criadas sessões específicas para cuidar da educação física escolar. A prática esportiva dos clubes, por sua vez, foi integrada a um projeto maior de educação, sendo englobada pela denominação de educação física pós-escolar. Havia ainda uma preocupação com a "educação física especial de caráter medico e ortopédico" (SÃO PAULO, 1933). A partir das análises elaboradas por Soares (2017), é possível depreender que a educação física nessa reforma passou a ser compreendida como parte integrante da higiene escolar.

A iniciativa, no entanto, sofreu críticas por parte dos funcionários do antigo DEF-SP. Dois meses depois, novas alterações foram publicadas (SÃO PAULO, 1933b), de modo a tentar atender as reivindicações, mas que também não foram bem aceitas. Segundo relatos da época:

> Essa reforma não consultava os interesses superiores da fisiocultura [sic], tanto que o próprio diretor do Departamento de Educação, dr. Fernando de Azevedo, modificou as bases do Serviço de Educação Física, por iniciativa e proposta de seus chefes, antigos funcionários do extinto Departamento, mas nem assim logrou dar-lhe a necessária eficiência. E desse modo, durante mais de um ano, permaneceu praticamente inativa a organização oficial da educação física em São Paulo. (HISTÓRICO, 1936, p.40)

Apesar de praticamente inativa, tiveram início as movimentações responsáveis pela inauguração da Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo (ESEF-SP) em 1934. No mesmo ano seria restabelecido o DEF-SP, o qual ficaria responsável pela ESEF-SP (GOIS JÚNIOR, 2017). A legislação que decretou o seu reestabelecimento afirmava, em tom

crítico, que a sua extinção "restringiu a ação do Governo, [...] que deveria ser a mais ampla possível" (SÃO PAULO, 1934a). Apesar do DEF-SP retomar sua autonomia anterior, sua estrutura já não seria mais a mesma de 1931. Nesse novo momento, o DEF-SP oficialmente assumia a educação física escolar como de sua responsabilidade (SÃO PAULO, 1934a).

Poucos meses após restabelecido, o DEF-SP teve seu regulamento publicado (SÃO PAULO, 1934a), o qual foi recebido com apreensão pelos clubes, receosos de que o controle pretendido pelo DEF-SP sobre a prática esportiva pudesse se repercutir em entraves para as suas ações ou novas despesas. Nova onda de protestos dos clubes e tentativas de negociação com o DEF-SP foram iniciadas (MEDEIROS, DALBEN, SOARES, 2022). Sem resultados práticos novamente, os embates atingiram a ALESP. Em 1935 foi apresentado projeto de lei para extinguir o DEF-SP, mas que acabou sendo rejeitado (SÃO PAULO, 1935).

Entre 1934 e 1938, o DEF-SP iniciou o controle médico dos esportistas, promoveu o registro de atletas, atuou na fiscalizou as partidas esportivas e realizou caravanas em cidades do interior paulista denominadas de Semanas da Educação Física e do Esporte. No campo educacional, se encarregou da consolidação dos cursos oferecido pela ESEF-SP, de instrutor de ginástica e de professor de educação física, e criou uma escola anexa de ginástica infantil. Em 1937, passou a organizar cursos rápidos de educação física de modo a qualificar professores normalistas que já vinham atuando nos grupos escolares.

Em 1938, teve início nova reforma administrativa na educação e saúde estadual. O DEF-SP recebeu grande estímulo, ampliando seu orçamento e aumentando seu o quadro de funcionários, que passou de 10 para 63 (SÃO PAULO, 1938). No ano seguinte, foi regulamentado que o DEF-SP "promoverá a educação física, bem como, através desta, a educação moral e cívica, de todas as crianças e adolescentes do Estado de São Paulo" (SÃO PAULO, 1939a).

Logo após as alterações, foi criada a Diretoria de Esporte do Estado de São Paulo (DE-SP), considerando "que a centralização dessas atribuições em um órgão técnico especializado permite ao Departamento de Educação Física do Estado desenvolver melhor as suas numerosas atribuições" (SÃO PAULO, 1939b, p. 1). Subordinada diretamente à Interventoria Federal, a DE-SP tinha função promover a propaganda, vulgarização e fiscalização do esporte.

As mudanças foram acompanhadas pela substituição do diretor do DEF-SP por um médico que consolidaria um novo direcionamento ao órgão público, fundando colônias de férias

escolares, escola ao ar livre, serviço de assessoramento aos parques infantis, inspetorias regionais responsáveis por organizar e fiscalizar o ensino da ginástica escolar, entre outras ações ligadas prioritariamente à educação escolar e extraescolar (DALBEN, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O DEF-SP foi criado com a finalidade principal de regulamentar o esporte como fator eugênico no estado de São Paulo. Adentrou na esfera da educação escolar de forma paulatina. Não se tratou, contudo, de um processo linear, mas marcado por diversos embates, seja com os clubes e federações, seja com outros projetos para a educação física paulista. Entre 1931 e 1939, o conjunto de ações postas em prática pelo DEF-SP procurou promover tanto uma intervenção do Estado no setor esportivo quanto a institucionalização da educação física escolar. Com a criação da DE-SP, em 1939, a qual se ocuparia de superintender toda atividade esportiva paulista, o DEF-SP teria suas ações direcionadas prioritariamente para a educação escolar e extraescolar. Ambos mantiveram atuação paralela até 1954, quando foram fundidos em uma única repartição pública.

REFERÊNCIAS

DALBEN, André. **Educação do corpo e vida ao ar livre**: natureza e educação física em São Paulo (1930-1945). 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DALBEN, A; GÓIS JÚNIOR, E. Embates esportivos: o debate entre médicos, educadores e cronistas sobre os esportes e a educação da juventude (Rio de Janeiro e São Paulo, 1915-1929). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, p. 161-172, 2018.

DALBEN, A.; GÓIS JÚNIOR, E.; LIMA, R. J. C.; PALMA, L. P. Criação do departamento de educação física do estado de São Paulo (1925-1932). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 264-286, jan./mar. 2019.

DALBEN, A.; PALMA, L. P. A mobilização esportiva promovida pelo Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo na guerra civil de 1932. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, p. e27034, 2021.

HISTÓRICO do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo, de 1931 e 1934. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 31, p. 40, maio 1936.

GÓIS JUNIOR, E. A institucionalização da educação física na imprensa: a construção da Escola Superior de Educação Physica de São Paulo na década de 1930. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 701-714, 2017.

MASTROROSA, A. **Departamento de Educação Física, Escola Superior de Educação Física e Associação dos Professores de Educação Física**: o ordenamento da Educação Física no Estado de São Paulo no início da década de 1930. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MEDEIROS, D. C. C.; DALBEN, A.; SOARES, C. L. Educação pelo esporte na cidade de São Paulo (1920-1936). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 21, p. 1-20, e065, 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 4.855**, de 27 de janeiro de 1931. Cria o Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo. São Paulo, 1931a.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 4.917**, de 03 de março de 1931. Transforma a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior em Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública e da outras providencias. São Paulo, 1931b.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 5.828**, 04 de fevereiro de 1933. Reorganiza a Diretoria Geral do Ensino, transformando-a em Departamento de Educação; transfere para este os serviços do Departamento de Educação Física, que fica extinto; cria o Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar, o Fundo Escolar, a Bolsa de Viagem ou de Estudos, o Museu Central e o Conselho de Educação, 1933a.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 5.884**, 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo, 1933b.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 6.440**, 16 de maio de 1934. Restabelece o Departamento de Educação Física, 1934a.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto no. 6.583**, 1 de agosto de 1934. Aprova o regulamento do Departamento de Educação Física, 1934b.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de lei nº. 76**, 25 de outubro de 1935. Autoriza a extinção do Departamento de Educação Física e cria o Departamento Médico Esportivo do Estado de São Paulo, 1935.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 9.605**, 12 de outubro de 1938. Reorganiza o Departamento de Educação Física, 1938.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n°. 10.243**, 20 de maio de 1939. Dispõe sobre a educação física no Estado, 1939a.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto no. 10.409**, de 04 de agosto de 1939. Cria a Diretoria de Esportes, 1939b.

SOARES, M. G. **As políticas de educação do Serviço Sanitário de São Paulo entre a República Velha e o Estado Novo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

O FUTEBOL E A CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO DOS TORCEDORES NA CIDADE DE NATAL/RN (1900-1930)[1]

FOOTBALL AND THE CONSTRUCTION OF THE FEELING OF BELONGING OF THE FANNERS IN THE CITY OF NATAL/RN (1900-1930)

EL FÚTBOL Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA DE LOS AFICIONADOS EN LA CIUDAD DE NATAL/RN (1900-1930)

Matheus Dantas de Lucena,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Priscilla Pinto Costa da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O futebol é um fenômeno de grande relevância para os brasileiros e vem sendo estudado com mais frequência no cenário acadêmico, pela pluralidade e possibilidades de investigação que o tema oferece, nas áreas sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas.

Em Natal/RN, esse esporte começou a ser introduzido por meio dos irmãos Fabrício e Fernando Pedroza, que estudaram na Inglaterra e voltaram para a capital potiguar em 1903, trazendo uma bola de futebol e alguns conhecimentos das regras. Os irmãos, juntamente com um grupo de amigos da elite natalense, fundaram, em 1904, o Sport Club Natalense, o primeiro clube a praticar futebol no Rio Grande do Norte (RN). Os membros deste clube praticavam várias atividades esportivas, posteriormente surgiram clubes cada vez mais específicos em suas modalidades. As regras oficiais do futebol não eram seguidas à risca, por haver pouco conhecimento, mas isso não impediu a criação de alguns clubes, mesmo que de curta existência, disputando partidas amadoras entre si, principalmente em meados da década 1910 (SOBRINHO; CÉSAR, 2008).

Em 1915, surgem os primeiros clubes de futebol efetivamente organizados de Natal, os quais existem até os dias de hoje: ABC Futebol Clube, América Futebol Clube e Alecrim

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Futebol Clube. A partir desse novo cenário dos times, surge uma necessidade de maior organização, sendo fundada, em 1918, a Liga de Desporto Terrestre. No início do futebol em Natal, os principais jogos ocorriam em terrenos descampados, principalmente em locais onde hoje estão praças da cidade, mas poucos meses após a criação da Liga, foi organizado um campo de futebol no bairro do Tirol e um campeonato de clubes (CAMPOS, 2013). A partir de então, o futebol passou por maiores transformações e ganhou uma grande relevância durante a década seguinte. Neste contexto, como estas transformações contribuíram para a construção do sentimento de pertencimento dos torcedores de futebol natalenses?

Este trabalho tem como objetivo investigar as transformações ocorridas no futebol natalense no período de 1900 a 1930 e compreender como ocorreu a construção do sentimento de pertencimento dos torcedores de futebol na cidade de Natal/RN.

METODOLOGIA

O presente estudo surge a partir da revisão e reflexão do que se tem registrado e disponível em literatura sobre o tema. Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico (SEVERINO 2007), no qual foram selecionados trabalhos que tratam das práticas esportivas no contexto de Natal/RN (1900-1930), para relacioná-los com estudos que dialogam com o fenômeno do esporte moderno e o ato de torcer no futebol. A partir do levantamento dos dados, foram construídas duas categorias analíticas: a influência das elites nas práticas esportivas; o fortalecimento das torcidas de futebol.

Na fundamentação teórica, Marinho (2008) foi utilizada como principal referência para investigar as práticas esportivas, de lazer e sociabilidade em Natal/RN no período analisado, e Lopes (2020) foi utilizada como referência complementar na mesma perspectiva; Campos (2013) e Sobrinho e César (2008), para entender o surgimento e a organização do futebol no RN; Elias e Dunning (1992) e Bracht (1997), para enfatizar a discussão sobre a evolução civilizatória do esporte e enquanto instituição disciplinadora; Máximo (1999) para evidenciar um fato que fortaleceu o início do culto nacional ao futebol; Toledo (1993), no sentido de destacar o comportamento dos torcedores de futebol.

A INFLUÊNCIA DAS ELITES NAS PRÁTICAS ESPORTIVAS

A década de 1920, foi marcada por uma forte busca de uma *Belle Époque* natalense, mesmo em um período após o fim da chamada *Belle Époque* do período de 1877 à 1914, principalmente na burguesia europeia, com um otimismo exagerado, proveniente dos avanços científicos e tecnológicos da época (MARINHO, 2008). A Primeira Guerra Mundial foi responsável por trazer para a Europa um sentimento de desesperança no futuro, mas isso não afetou o estilo de vida em ascensão na capital potiguar, impactado por diversas transformações materiais.

Segundo Lopes (2020, p. 131) "os grupos dominantes buscavam transformar os espaços de sociabilidade em espaços educativos, regidos por estatutos oficiais e embasados nos princípios de salubridade, beleza e ordem". Inspirados na ideia de civilidade da Inglaterra, estes grupos defendiam espaços de prática esportiva que assumissem uma postura disciplinadora, tanto para os praticantes, como para os espectadores.

Elias e Dunning (1992), apontam que a evolução civilizatória do esporte, parte da Inglaterra, um país que criou regras sociais que exigem um autocontrole dos participantes envolvidos nas práticas esportivas, sejam eles jogadores ou torcedores, estas regras sociais foram sendo exportadas para outros países junto com a difusão do futebol. Bracht (1997), considera o esporte moderno como uma instituição disciplinadora, assim como as instituições sociais modernas citadas por Michel Foucault: escola, fábrica, hospital e polícia, as quais possuem dispositivos que disciplinam os sujeitos, manipulam e controlam os corpos.

Na Europa, havia um processo de especialização das práticas esportivas, principalmente com a construção dos espaços próprios para cada prática. Nesse sentido, Marinho (2008), destaca a construção do Prado Natalense, em 1909. Um lugar específico para criação e corrida de cavalos. Isso não era novidade para os natalenses, pois eram práticas comuns nas ruas e avenidas da cidade e traziam consigo fortes traços da cultura popular. Porém com a construção do Prado, feita pelo Sport Club Natalense, as elites concretizaram o desejo de tornar a popular corrida de cavalos em um esporte respeitado. A relação espectador e espetáculo mudou, visto que antes o público assistia às corridas das janelas de suas casas ou nas calçadas, mas agora teria que se deslocar para um local específico, com vestimenta adequada e se comportar civilizadamente, sem poder extravasar as emoções.

O governo de Juvenal Lamartine (1928-1930), investiu dinheiro público em três grandes obras ligadas ao esporte: a construção da Avenida Atlântica, na praia de Areia Preta, facilitando

o acesso para praia e a prática dos esportes náuticos; a construção do Aero Clube, com quadra de tênis e piscina; a construção do estádio Juvenal Lamartine, a obra de maior impacto, com jogos de futebol e competições de atletismo, além de outros grandes eventos (LOPES, 2020).

Dentro do esporte institucionalizado, os clubes exerciam um papel fundamental na definição dos espaços denominados às práticas esportivas na cidade e selecionavam entre os seus sócios os esportistas competidores. No entanto, havia maneiras de fugir das regras e imposições das elites. A forte imposição da sociedade elitista foi apontada na pesquisa de Marinho (2008), com um trecho do jornal A República, em 1917, relatando que a polícia proibiu várias vezes o jogo de futebol por alguns meninos "desocupados" que jogavam nas ruas, mas que os mesmos sempre encontravam locais para praticar onde bem entendiam e seria necessário tomar medidas mais rigorosas para acabar de vez com estes jogos considerados informais. O cenário descrito, evidencia que o futebol tentava ser praticado também pelas camadas populares, mesmo havendo uma tentativa de opressão. A possibilidade de confeccionar bolas de futebol com materiais alternativos e a adaptação do jogo para espaços menores e em locais não específicos para prática, certamente foram facilitadores para a vivência do jogo entre as camadas populares.

O FORTALECIMENTO DAS TORCIDAS DE FUTEBOL

A final do campeonato Sul-Americano de 1919, é apontada como um evento que contribuiu bastante para o início de um culto nacional ao futebol, quando o Brasil conquistou seu primeiro título internacional. A seleção brasileira venceu o Uruguai no estádio das Laranjeiras, no Rio de Janeiro, pelo placar de um a zero, com um gol do maior jogador brasileiro daquele período, Arthur Friedenreich (MÁXIMO, 1999).

As torcidas, inicialmente formadas pelos sócios dos clubes e seus familiares, começaram a ter cada vez mais torcedores não associados e um maior sentimento de pertencimento, formando uma identidade coletiva que transcendia os limites das quatro linhas. Uma das principais motivações para torcer para um clube, era a identificação espacial, por exemplo, torcer para o time do Alecrim, significava torcer para representantes do bairro do Alecrim. Da mesma maneira acontecia com o América, time representante da Cidade Alta e com o ABC, time representante da Cidade Baixa, atual Ribeira (MARINHO, 2008). Foi justamente nessas representações que também surgiram as rivalidades, a principal delas sendo

ABC x América, com os torcedores expressando seus favoritismos nas arquibancadas e bares da cidade. Além disso, os dois times ganharam praticamente todos os títulos da Liga na década de 1920, fortalecendo essa rivalidade bairrista, que posteriormente dividiria toda a cidade.

Para grande parte das elites, não era admissível que o favoritismo do torcedor transpusesse os limites impostos pelas regras de civilidade. Segundo o estudo de Marinho (2008), isso foi pauta de um artigo esportivo, publicado pelo jornal A República, em 1918. Ao cobrir o jogo América x Centro Sportivo Natalense, um redator observou o comportamento da torcida e ficou indignado, compartilhando com os leitores a sua frustração. O redator relatou que parte da torcida não mantinha a devida compostura, chegando ao extremo de vaiar jogadores, incomodar a arbitragem e fazer observações inconvenientes. Percebe-se que com a identificação do público com os clubes, era difícil controlar os impulsos da paixão, aquele era um espaço em que os torcedores viam-se libertos das amarras da sociedade da moral e dos bons costumes.

Elias e Dunning (1992) apontam que o esporte nas suas formas de prática ou de espetáculo, são formas de produzir um descontrole de emoções agradável e controlado. Quase sempre geram tensões miméticas agradáveis que conduzem a uma excitação crescente e a um clímax de sentimentos de êxtase. Toledo (1993, p. 21), afirma que “Na percepção genérica dos torcedores, o acontecimento futebol é o momento e o lugar da permissividade, dos contatos verbais e corporais mais intensos e extremos, da subversão dos espaços [...]”. O futebol proporciona muitas tensões ao torcedor, pela imprevisibilidade do jogo, pelas rivalidades e pelo ambiente que gera uma sensação de liberdade.

O processo de profissionalização do futebol natalense, com mais competições e melhorias estruturais, gerou uma maior repercussão do esporte na cidade, com o crescimento das torcidas mais populares, passando a ser cada vez mais um lazer para as massas da sociedade. O ápice desse processo, foi a construção do estádio Juvenal Lamartine, com o intuito de fortalecer o avanço de Natal rumo à civilidade e consagrar a vida esportiva da cidade, pois seria, principalmente, a comprovação do esforço político para promover a cultura esportiva entre os jovens (MARINHO, 2008). Esse estádio tinha capacidade entre cinco e seis mil pessoas, um número alto para população natalense da época, possibilitando jogos com públicos muito maiores do que era o habitual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futebol natalense, a partir do surgimento dos clubes, passou por um processo de disciplinarização dos corpos, tanto dos atletas como dos espectadores, imposto pelas elites. Com a criação da Liga e a consolidação dos principais clubes da cidade, durante a década de 1920, o futebol começou a ter cada vez mais rivalidades e torcedores, que consequentemente expressavam-se de maneira extravagante no ambiente coletivo dos jogos, contrariando os ideais de civilidade da época.

Apesar de ser um dos símbolos da busca pela *Belle Époque* natalense, que visava a privilegiar as elites, o estádio Juvenal Lamartine favoreceu a popularização do futebol e fortaleceu ainda mais o sentimento de pertencimento dos torcedores com os clubes, visto que o local tornou o futebol um evento que comportava grandes públicos e começava a atingir vários setores da sociedade, envolvendo boa parte da população com o cenário futebolístico. Com esse equipamento esportivo, o RN também passou a disputar o campeonato brasileiro de seleções estaduais, que foi durante muito tempo, a competição mais importante do país. A formação da identidade coletiva dos torcedores também foi aflorada em relação à seleção do RN, representada no torneio nacional.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do esporte**: uma introdução. Vitória: UFES, 1997.

CAMPOS, I. C. Geografizando o Futebol: do global ao local. **Holos**, Natal, v. 3, n. 29, p. 213-231. 2013.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992.

LOPES, K. M. L. As práticas de sociabilidades dos grupos dirigentes na cidade de Natal: os clubes como marcadores de distinções sociais (1920-1929). **Em Perspectiva - Revista do PPGH/UFC**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 128-143. 2020.

MARINHO, M. M. F. **Natal também civiliza-se:** sociabilidade, lazer e esporte na Belle Époque Natalense (1900-1930). 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em História e Espaços) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MÁXIMO, J. Memórias do futebol brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 37, 179-188. 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOBRINHO, J. C; CÉSAR, I. H. Torcidas organizadas de futebol: metamorfoses de um fenômeno de massa. **Revista Inter-Legere**, Natal, n. 3, 2008.

TOLEDO, L. H. Por que xingam os torcedores de futebol?. **Caderno de campo**. São Paulo, n. 3, p. 20-29. 1993.

O GRUPAMENTO HOMOGÊNEO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: LUTAS DE REPRESENTAÇÃO NA IMPRENSA PERIÓDICA ENTRE AS DÉCADAS DE 1930 E 1940

THE HOMOGENEOUS GROUP IN PHYSICAL EDUCATION: REPRESENTATION STRUGGLES IN THE PERIODICAL PRESS BETWEEN THE 1930'S AND 1940'S

EL GRUPO HOMOGÉNEO EN EDUCACIÓN FÍSICA: LUCHAS DE REPRESENTACIÓN EN LA PRENSA PERIÓDICA ENTRE LAS DÉCADAS DE 1930 Y 1940

Fabiano Ayub Rocha,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Bruna Teixeira Carneiro,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Omar Schneider,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por intensas disputas no campo educacional, que podem ser captadas por meio da imprensa periódica. Em relação à Educação Física e ao Esporte, podemos observar nas revistas em circularam, a presença de grupos de intelectuais, médicos, militares e civis buscando formas de significar a presença da Educação Física nos espaços da escolarização.

Com a implantação da obrigatoriedade da Educação Física, foi adotado como base o Regulamento de Educação Física, o Regulamento nº 7. Um manual desenvolvido na França, mais especificamente na Escola Militar de Joinville-le-Pont, com o objetivo de sistematizar um programa de ensino para a Educação Física, segundo as concepções metodológicas do Método Francês.

De acordo com os preceitos do novo método, a Educação Física deveria ser norteada por princípios anátomo-fisiológicos e, preferencialmente, a classificação e divisão dos alunos em seus grupos deveria ocorrer mediante as suas idades fisiológicas, antes de serem submetidos

ISSN: 2175-5930

a um determinado plano de exercício nas aulas de Educação Física (ESTADO-MAIOR…, 1934).

Apesar do manual fornecer as bases para o direcionamento e para a aplicação da Educação Física no ambiente escolar, discutia-se a sua pertinência nas páginas dos impressos, uma vez que os dados compilados diziam respeito a um padrão estrangeiro para a comparação e classificação das crianças e dos jovens brasileiros, desconsiderando, na sua tradução, o perfil morfofisiológico genuinamente brasileiro, com as suas miscigenações e seus fluxos imigratórios.

O estudo objetiva analisar, por meio da imprensa pedagógica e de variedades, as repercussões da proposta de implantação da obrigatoriedade da Educação Física no sistema de ensino, observando as lutas de representação e os debates que foram produzidos sobre a melhor forma de homogeneizar as classes de alunos nas aulas de Educação Física, as práticas propostas, os discursos e teorias que foram apresentadas pelos intelectuais que se dispuseram a criar instrumentos que assegurassem a produção de uma classificação capaz de agrupar os estudantes nas atividades desenvolvidas pelo professor.

MÉTODOS

O estudo apoia-se na História Cultural, sobretudo operando com o conceito de representação, desenvolvido por Roger Chartier (2002), para entender os documentos em sua materialidade, as pistas como vestígios capazes de informar sobre o passado, a apropriação tática dos discursos e as lutas de representação como elementos que dão visibilidade às disputas pela autoridade no campo pedagógico.

As fontes constituem-se, sobretudo, de cinco impressos pedagógicos e de variedades relacionadas com o campo da Educação Física, produzidos entre os anos de 1932 e 1949. São eles: Revista de Educação Física (REF); Educação Physica (EPHY); Boletim de Educação Física (BEF); Revista Brasileira de Educação Física (RBEF); e Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (AENEFD).

RESULTADOS

Diante da preocupação quanto à divisão dos indivíduos, segundo a sua classificação morfofisiológica, criou-se o termo grupamento homogêneo, uma forma de reunir em um grupo

estudantes com características físicas próximas, mesmo em meio à diversidade dos sujeitos em processo de escolarização.

Observamos, nos impressos, diversas contribuições a respeito do tema, dentre as quais, podemos tomar como exemplo as produções/publicações do capitão, médico e instrutor de Biometria da Escola de Educação Física do Exército (E.E.F.E.), o Dr. Augusto Sette Ramalho, pioneiro nas publicações sobre os estudos Biométricos, principalmente os relacionados com a escolarização.

Em uma publicação realizada na REF, em maio de 1933, denominada como "Fichas para crianças", o Dr. Sette Ramalho pontuou os principais dados que deveriam ser mensurados em uma ficha de avaliação voltada para o público infantil. Posteriormente, em uma publicação realizada na REF, em agosto de 1936, intitulada "Determinação da idade fisiológica das crianças pelos dados antropométricos registrados gràficamente - Método brasileiro", o Dr. Sette Ramalho propôs que fosse empregada uma técnica para a determinação da idade fisiológica das crianças utilizando os dados de altura, peso, perímetro torácico e a capacidade vital, estipulando os valores padrões em uma tabela por idades, que forneceriam os aportes necessários para a determinação das turmas.

Em maio de 1936, observamos a proposta, ainda em desenvolvimento, do Dr. Floriano Peixoto Martins Stoffel em um artigo publicado na REF, denominado "O contrôle médico da Educação Física em suas relações com a Biotipologia e a Endocrinologia", em que buscava classificar e dividir os grupos de alunos conforme suas características biotipológicas.

De acordo com a proposta apresentada por Stoffel (1936) para se trabalhar a Educação Física em um sentido genuinamente científico e com a produção de benefícios rigorosamente controláveis, seria necessária a divisão de três classes homogêneas: os brevilíneos, os normolíneos e os longilíneos, indo além dos padrões de classificação e de comparação de medidas antropométricas e fisiológicas dos indivíduos, sugeridas pelo Dr. Sette Ramalho para a divisão de grupos. Os estudos do Dr. Stoffel, buscavam romper com o classicismo racial, que estudava os indivíduos separando-os conforme o grau de pigmentação da epiderme, direcionando sua atenção para uma análise biotipológica das características da morfologia somática externa dos educandos, características que, segundo o autor, estariam presentes em todas as raças e que resultariam em diferentes curvas de desenvolvimento.

Outro autor que também se dedicou aos estudos das práticas avaliativas foi o capitão médico auxiliar do Departamento Médico da E. E. F. E., Dr. Lauro Barroso Studart, que percebendo a necessidade da elaboração de uma ficha biométrica para escolares do sexo feminino, redigiu o artigo "Índices Biométricos Femininos", publicado na REF, em outubro de 1937. Por meio da análise dos elementos altura, peso e índice ponderal das estudantes, foram produzidas tabelas que forneceriam um suporte na constituição de grupos homogêneos, classificando-as de acordo com o seu estado nutricional.

Precedendo a publicação dos primeiros resultados oficiais, constatamos, a proposta do Dr. Paulo Frederico Figueiredo de Araújo, médico, articulista, fundador e membro da Sociedade de Estudos nos Problemas da Educação Física (S.E.P.E.F.). Em uma publicação na EPHY, em novembro de 1940, intitulada "Educação Física nos estabelecimentos de ensino", Araújo (1940), prescreveu uma sugestão prática, tomando como referência a análise e a divisão dos alunos por meio da proximidade de três dados morfológicos: a estatura, o peso e a capacidade vital.

A primeira publicação oficial com os dados estatísticos ocorreu no impresso BEF, em setembro de 1941, em um artigo intitulado "Variações do peso e da estatura dos alunos, nas diversas idades, dos estabelecimentos de Ensino Secundário", em que a DEF, utilizando as fichas recebidas de quase todo o país, ainda nos primeiros meses de 1940, estabeleceu os resultados sobre a análise dos elementos "peso" e "estatura" de alunos de ambos os sexos, contemplando as idades de 11 aos 18 anos.

Em uma publicação realizada na RBEF, em julho de 1944, e republicada no BEF em dezembro de 1944, denominada "O eterno problema do grupamento homogêneo", o Dr. João Peregrino da Rocha Fagundes Júnior, médico e professor Catedrático de Biometria Aplicada da ENEFD, retoma as discussões sobre os esforços aplicados pelos médicos e demais pesquisadores, na tentativa da formação dos grupamentos homogêneos, no entanto, apontou que o problema continuava a ser uma questão aberta. Salientou ainda que os professores Alfredo Colombo e Inezil Penna Marinho possuíam processos pessoais de grupamentos fundamentados na aptidão física dos indivíduos, mas relatou não conhecer tais procedimentos por não terem sido publicados.

O professor Inezil Penna Marinho, após os relatos do Dr. Peregrino Júnior efetuou a publicação do artigo, também intitulado "O eterno problema do grupamento homogêneo", na

ISSN: 2175-5930

RBEF em agosto de 1944 e republicado no BEF em dezembro de 1944. Em seu texto descreveu que quase todos os pesquisadores estavam certos quanto às formas de grupamentos homogêneos apresentadas, porém destaca ser impossível utilizar o mesmo grupamento para os diversos fins.

Para Marinho (1944), o grupamento realizado no gabinete serviria para fins de gabinete, por outro lado, o grupamento voltado para um eficiente trabalho no campo deveria ser realizado no campo. Então, deveria ser utilizado na Educação Física os testes de aptidão e capacidade física, uma vez que esses testes seriam as provas práticas de eficiência física das quais o professor deveria lançar mão na divisão das turmas para as sessões de exercícios físicos.

Demonstrando-se favorável às contribuições do professor Inezil Penna Marinho, Alfredo Colombo, publicou em dezembro de 1944, na RBEF, o artigo "A organização de classes em Educação Física", sendo republicado no BEF nesse mesmo mês e ano. Para o autor, o exame prático não deveria ser utilizado apenas na verificação dos resultados de um trabalho, mas também no processo inicial de classificação e divisão dos educandos, uma vez que a capacidade física era um dos fatores determinantes na homogeneização dos grupos.

A partir de outubro de 1945, com o início da circulação do impresso AENEFD chancelado pela Universidade do Brasil, é possível constatar uma publicação do Dr. Peregrino Júnior, denominada "Técnica do fichamento morfológico", direcionada aos assuntos referentes à Biometria em que sugere a implantação do sistema antropométrico de Engelbach.

Em função do cargo ocupado pelo Dr. Peregrino Júnior, como professor catedrático de Biometria Aplicada na ENEFD, podemos presumir que o sistema antropométrico de Engelbach, assim como o seu modelo de ficha biométrica foram adotados para a utilização nas aulas de Educação Física da ENEFD. Um outro indício que aponta a aceitação dessas novas ideias é a publicação de outro artigo no impresso AENEFD, em junho de 1947, denominado "Justificação do atual fichamento morfológico na Escola de Educação Física". Nesse artigo, o Dr. Peregrino Júnior buscou sustentar, por meio de um embasamento teórico/científico, fundamentado nas suas ideias sobre o grupamento homogêneo, os fatores que levaram à adoção do sistema antropométrico de Engelbach e seu respectivo fichamento. Isso demonstrava, possivelmente, uma tentativa de influenciar os professores, os médicos e os outros intelectuais, assim como a DEF e o Estado para adotar sua metodologia para a divisão e classificação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser imposta a adoção obrigatória do Método Francês para as aulas de Educação Física escolar, ocorreu a necessidade de implantação de um novo meio de classificar e agrupar os alunos. Nesse processo, percebemos diversos grupos de intelectuais criando alternativas para o uso do Regulamento de Educação Física, elaborando e divulgando propostas que pudessem adaptar as classificações fisiológicas veiculadas no Regulamento nº 7. Assim, observamos que apesar de haver a obrigatoriedade da Educação Física no sistema escolar, o regulamento não foi simplesmente utilizado, mas passou por um processo de crítica em relação ao seu método classificatório.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Paulo Frederico Figueiredo de. Educação Física nos estabelecimentos de ensino. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 38-40, nov. 1940.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

COLOMBO, Alfredo. A organização de classes em educação física (sôbre "o eterno problema do grupamento homogêneo"). **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano l, n. 12, p. 9-11, dez. 1944.

ESTADO-MAIOR do Exército. **Regulamento de Educação Física**: primeira parte. Rio de Janeiro: Biblioteca da "A Defesa Nacional", 1934.

MARINHO, Inezil Penna. O eterno problema do grupamento homogêneo. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 11, p. 13-39, dez. 1944.

PEREGRINO JÚNIOR. Justificação do atual fichamento morfológico na Escola de Educação Física. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano III, n. 3, p. 26-43, jun. 1947.

PEREGRINO JUNIOR. O eterno problema do grupamento homogêneo. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 11, p. 7-12, dez. 1944.

PEREGRINO JÚNIOR; OLIVEIRA, Maria de Lourdes. Técnica do fichamento morfológico. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 37-49, out. 1945.

RAMALHO, Sette. Determinação da idade fisiológica das crianças pelos dados antropológicos registrados graficamente: método brasileiro. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano V, n. 31, p. 2-3, ago. 1936.

RAMALHO, Sette. Fichas para crianças. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 40-46, maio 1933.

STOFFEL, Floriano. O controle médico da educação física em suas relações com a biotipologia e a endocrinologia. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano V, n. 31, p. 9-11, maio 1936.

STUDART, Lauro B. Índices biométricos femininos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano V, n. 35, p. 25-28, out. 1937.

VARIAÇÕES do peso e da estatura dos alunos, nas diversas idades dos estabelecimentos de ensino secundário. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 2, p. 87-90, set. 1941.

O PROJETO DE UMA ÉPOCA: A HABILITAÇÃO DE PROFESSORAS PARAENSES NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE 1934[1]

THE PROJECT OF AN ERA: THE QUALIFICATION OF TEACHERS FROM PARÁ IN THE PHYSICAL EDUCATION COURSE OF 1934

EL PROYECTO DE UNA ERA: LA HABILITACIÓN DE PROFESORES DE PARÁ EN EL CURSO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE 1934

Carmen Lilia da Cunha Faro,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Este trabalho compõe a tese de doutorado intitulada "Caminhos formativos do primeiro corpo docente da Escola Superior de Educação Física do Pará (1950-1970), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

O objetivo deste trabalho foi identificar a realidade de formação de professores paraenses de Educação Física durante as décadas de 1930. As fontes que utilizamos para construir o texto foram documentais.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS A PARTIR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE 1934

Por meio do Curso de Educação Física de 1934, o Governo do Pará realizou, pela primeira vez, uma tentativa institucionalizada de formar professores de Educação Física no Estado. O Regulamento foi assinado pelo Major Interventor Magalhães Barata e aprovado pelo Decreto nº 1.164, de 8 de janeiro de 1934.

O Curso estava empenhado em preparar docentes e instrutores de Educação Física, cuja orientação era privilegiar a formação de professores, de oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Estadual, como também difundir, unificar e intensificar o ensino da Educação Física nos estabelecimentos de ensino do Estado. Segundo publicação do Diário Oficial do Estado do Pará, do dia 17 de junho de 1934, o curso foi orientado pela EsEFEx, instituição que servia de

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

modelo e que se encarregava de disseminar, por todo o país, o seu método de ensino – o Método Francês – que já era oficializado pelo Governo Federal. O curso de 1934 preconizava uma duração de 4 meses, incluindo o período de realização dos exames de admissão.

O curso fora regido pela Diretoria Geral da Educação e Ensino Público e subordinado ao Departamento de Educação Física, tanto nos elementos de ensino quanto na organização administrativa e obediência ao regulamento do curso (PARÁ, 1934a). O funcionamento se deu no Departamento de Educação Física, situado na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, com instalações adaptadas ao ensino. Esta escola pode ser visualizada na figura 2.

Figura 1 – Prédio da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária

Fonte: Laboratório Virtual da FAU/ITEC/UFPA (https://fauufpa.org/).

Além disso, o Curso de Educação Física de 1934 era dividido em Ensino Geral Teórico-Prático, Ensino Prática e estágio, como podemos visualizar no quadro 1.

Quadro 1 – Disciplinas do Curso de Educação Física de 1934 e seus respectivos professores

ENSINO	DISCIPLINA	PROFESSOR
Ensino geral Teórico-Prático	Anatomia (Noções de ginástica ortopédica)	Dr. Osvaldo Medrado
	Higiene	

	Fisiologia e noções de mecânica dos movimentos	Dr. Acelino de Leão
	Fisioterapia	
	Antropometria e Noções de Morfologia	Dr. Djalma Chanstinet
	Socorros de Urgência	
	Pedagogia da Educação Física e Pedagogia aplicada	Capitão Orlando Torres
	História da Educação Física	
Ensino Prático	Demonstração prática e execução individual e coletiva de todos os elementos do método.	Capitão Orlando Torres; Sargento-monitor Pedro Furtado; e Candido Oliveira.
	Estudo geral pedagógico e anátomo-fisiológico dos diferentes elementos do Regulamento geral de Educação Física.	
	Composição das lições para os diferentes graus das idades fisiológicas.	
	Organizações de reuniões desportivas.	
	Organização do Ensino de Educação Física nos estabelecimentos de ensino e corporações.	
	Estágio	Capitão Orlando Torres; Sargento-monitor Pedro Furtado; e Candido Oliveira.

Fonte: Elaboração dos autores.

Mediante a implementação desse curso, ficavam evidentes alguns objetivos do governo estadual direcionados à Educação Física, como nos mostra uma publicação do Diário Oficial do Estado, do dia 17 de junho de 1934:

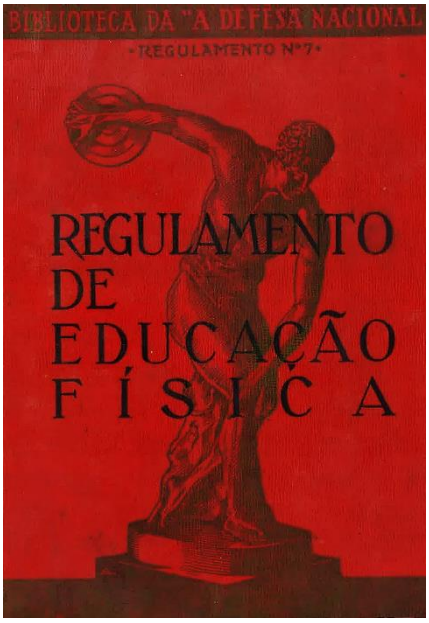
> [...] será uma das maiores obras do Governo Magalhães Barata, que não tem medido esforço para que a Educação Física atinja no Estado o lugar que lhe compete e dando ao nosso caboclo os elementos necessários a conquista ou conservação da saúde, único bem do qual não podemos prescindir. (p. 13)

Os trabalhos letivos iniciaram em 1º de fevereiro de 1934 e terminaram em 30 de maio do mesmo ano. Para a matrícula, era necessário o diploma de professor obtido por estabelecimento de ensino oficial ou oficializado pelo Estado ou União; ser oficial de corporação militar ou militarizada, com o curso profissional militar ou com certificados de exames finais de Português, Francês, Aritmética, Álgebra, Geometria, Física, Química, História

Natural e História do Brasil ou, na falta destes, certificado de exame de admissão; ter entre 16 e 35 anos; e boa forma física.

Com relação ao método adotado pelo curso, em princípio foi mantida a linha estabelecida no Decreto n° 21.324, de 27 de abril de 1932, do Governo Federal, predominando uma concepção de formação baseada no Regulamento nº 7 de Educação Física (1ª e 3ª parte), ou seja, no Método Francês. A figura 2 ilustra a capa do livro que continha os conhecimentos referentes a esse regulamento.

Figura 2 – Regulamento n° 7 de Educação Física



Fonte: Acervo pessoal da autora.

O método francês foi o método adotado durante a implantação do Curso de Educação Física de 1934. A figura 3 apresenta as alunas do curso em uma demonstração prática de execução do Método Francês, realizada nas dependências da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária. Segundo Oliveira (2010), o Método Francês foi umas das maiores influências para a Educação Física brasileira e foi a sua bíblia durante mais de duas décadas, incluindo a década de 1930.

ISSN: 2175-5930

Figura 3 – Alunas do Curso de Educação Física de 1934 em uma aula prática

Fonte: Diário Oficial do Estado do Pará (1934, p. 13).

Oliveira (2010), em uma análise do Método Francês, pontua que a aula, baseada nesse método, era dividida em três momentos assim denominados: sessão preparatória, sessão propriamente dita e volta à calma. O primeiro momento iniciava com "evoluções", em que eram realizados exercícios de disciplina coletiva e era seguido da realização dos "flexionamentos" (ginástica analítica). A segunda parte começava com "aplicações", feitas com exercícios ditos naturais (andar, correr etc.) executados sequentemente, seguindo uma curva fisiológica de esforço. Em seguida, as alunas praticavam uma atividade sob a forma de jogo. Por fim, o último momento da aula consistia na realização de marcha lenta com exercícios respiratórios, marcha com canto ou assobio e exercícios de ordem.

Nas ações desenvolvidas pelo Departamento de Educação Física do Pará, na década de 1930, publicadas no Diário Oficial do Estado, no dia 17 de junho de 1934, adotou-se a aplicação do Método Francês:

> [...] o Estado do Pará abraçando oficialmente a Cruzada da Educação Física iniciada e orientada pela 'Escola de Educação Física do Exército', dá um atestado da cultura do seu povo e da compreensão perfeita de um método científico. (p. 13)

Matricularam-se no curso 54 professoras diplomadas pela Escola Normal do Estado e, com permissão do Interventor Federal, uma farmacêutica e uma acadêmica em direito,

ISSN: 2175-5930

totalizando 56 matrículas. No decorrer do curso, foram desligadas, por motivos diversos, 10 professoras e a farmacêutica, reduzindo o número de alunas para 45.

Na figura 4, podemos visualizar as alunas do curso num momento de aula da disciplina Antropometria e Noções de Morfologia que era ministrada pelo professor Dr. Djalma Chanstinet. Especificamente podemos verificar a realização de um exame antropométrico em uma criança que era avaliada por meio de provas de "[...] capacidade vital, permeabilidade nasal, dinamometria etc." (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ, 1934, p. 13).

Figura 4 – Exame antropométrico no Curso de Educação Física de 1934

Fonte: Diário Oficial do Estado do Pará (1934, p. 13).

O aproveitamento dos participantes do curso foi verificado por meio de provas orais, escritas e práticas e o ensino era teórico-prático. No ensino prático, eram realizados, mensalmente, trabalhos de direção e execução, sempre que possível, individuais. Conforme o aproveitamento das notas, o aluno era qualificado como "Regular", "Bem" e "Muito Bem". Para os instrutores e professores de Educação Física formados, havia um diploma e, para os monitores, um certificado de aptidão (PARÁ, 1934a).

Apesar dos esforços iniciais e das iniciativas tomadas, no final do ano de 1934, o governo Magalhães Barata interrompeu o funcionamento do curso, pois apontou a necessidade

ISSN: 2175-5930

de sua reorganização, sob a alegação de que havia uma falta de aparelhamento para as aulas, a necessidade de reestruturação em seu regulamento e a necessidade de construção de um estádio (PARÁ, 1934c).

O texto do decreto de suspensão do curso ainda previa que o número de professoras diplomadas, no primeiro período letivo de 1934, preenchia as necessidades inadiáveis da Educação Física nos grupos e escolas do Estado, podendo, assim, sem prejuízo, ser adiada a abertura da matrícula do segundo período letivo do curso, de modo que viesse a funcionar, posteriormente, com segura eficiência.

Sobre a interrupção do curso de 1934, o Capitão Orlando Moreira Torres[2] fez o seguinte discurso:

> Infelizmente dificuldades materiais não permitiram ao Governo Estadual manter em funcionamento o Departamento de Educação Física, cujo curso somente funcionou em 1934, tendo sido diplomadas 45 professoras nesse ano. À sua falta se faz sentir. Estamos certos, no entanto, que, diante dos resultados já colhidos, o Governo Estadual dará amplo desenvolvimento à educação física com a reabertura do Departamento, a fim de que o Pará possa levar os seus benefícios aos mais afastados rincões do seu solo. Às destemerosas professoras paraenses, cujas responsabilidades atuais aumentaram, apenas repetiremos as palavras dos nossos representantes em seu discurso de encerramento do ano letivo: 'Os nossos ombros não se esmagarão ao peso de tamanha responsabilidade, porque a vossa têmpora (ou tempere) de caráter está bem alicerçada, pois foi molhada com argila do Brasil. Não nos atemorizes com os obstáculos que encontrardes, com os insucessos do início, com os detratores da educação física, porque a verdade está convosco. A semente está lançada e germinara, pois estarei atento'. (TORRES, 1936, p.11)

É interessante atentar ao fato de que a legislação vigente, na época, preocupava-se com a necessidade legal de formar professores de Educação Física especializados com expedição de diploma e capacitados a ministrar seu ensino com eficiência em todo o Estado. Diante disso, em fevereiro de 1934, o Major Interventor Federal do Estado do Pará, por nomeação legal do chefe do Governo Provisório da República, concedeu vantagens no que diz respeito à contratação, às professoras estaduais que foram diplomadas pelo Departamento de Educação Física (PARÁ, 1934b, p.1).

[2] Professor de Pedagogia, Pedagogia Aplicada e História, do Curso de Educação Física de 1934 e diretor-técnico do Departamento de Educação Física.

ISSN: 2175-5930

Apesar da interrupção do funcionamento do Curso de Educação Física de 1934, ainda havia a preocupação com a formação docente. Dessa forma, após alguns anos, o Interventor Federal José Carneiro da Gama Malcher, determinou a reabertura do Curso de Educação Física do Estado, em 1939. O motivo estava atrelado à necessidade de formar profissional habilitado para o ensino de Educação Física (PARÁ, 1939), que era obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino público e privado, nos termos da Constituição Federal vigente na época (BRASIL, 1937).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a efetivação do Curso de Educação Física de 1934, foram habilitadas 45 professoras para trabalharem no ensino primário, as primeiras habilitadas em Educação Física cuja formação ocorreu em território paraense. A formação obtida por esse curso, associada às experiências de ensino que essas professoras possuíam, possibilitou o trabalho no ensino primário. Tal curso representou a primeira tentativa institucionalizada de formar professores de Educação Física no Pará. Mesmo com funcionamento interrompido, contribuiu para o desenvolvimento da Educação Física no ensino primário no estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 27 ago. 2020.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ. Departamento de Educação Física: os seus fins e o resultados já obtidos desde a sua fundação. Belém - PA, p. 13, 17 jun. 1934.

OLIVEIRA, V. M. **Educação física humanista**. 2. ed. Rio de Janeiro - RJ: Shape, 2010.

PARÁ. Decreto n° 1.164, de 8 de janeiro de 1934. Dá organização ao curso de Educação Fisica subordinado a Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. **Diário Oficial do Estado do Pará**, 1934a. Belém - PA: Documento da Biblioteca Pública Arthur Vianna da Fundação Cultural do Estado do Pará.

PARÁ. Decreto n° 1.222, de 16 de fevereiro de 1934. Concede vantagens às professoras estaduais que foram diplomadas pelo Departamento de Educação Física e dá outras providencias. **Diário Oficial do Estado do Pará**, 1934b. Belém - PA: Documento da Biblioteca Pública Arthur Vianna da Fundação Cultural do Estado do Pará.

PARÁ. Decreto n° 1.405, de 19 de outubro de 1934. Interrompe o funcionamento do curso de educação physica. **Diário Oficial do Estado do Pará**, 1934c. Belém - PA: Documento da Biblioteca Pública Arthur Vianna da Fundação Cultural do Estado do Pará.

PARÁ. Decreto n° 3.272, de 22 de maio de 1939. Manda reabrir o curso de educação física do Estado. **Diário Oficial do Estado do Pará**, 1939. Belém - PA: Documento da Biblioteca Pública Arthur Vianna da Fundação Cultural do Estado do Pará.

TORRES, O. M. A Educação Física no Pará. **Revista de Educação Física/Journal of Physical Education**, v. 5, n. 4, p. 11, out. 1936.

OS ESPAÇOS VERDES NA PRINCESA D' OESTE – PRAÇAS E PARQUES NA URBANIZAÇÃO DE CAMPINAS

THE GREEN SPACES IN WEST'S PRINCESS – SQUARES AND PARKS IN THE URBANIZATION OF CAMPINAS.

LOS ESPACIOS VERDES DE LA PRINCESA D'OESTE – PLAZAS Y PARQUES EM LA URBANIZACIÓN DE CAMPINAS

Rachel Ramos de Souza
Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

O trabalho objetiva refletir acerca múltiplas práticas e percepções de natureza que dialogam com representações de saúde, educação e vida ao ar livre em Campinas no período compreendido entre 1934 e 1955, a partir da elaboração e implementação do projeto de remodelação urbana. Campinas, na primeira metade do século XX passou por um processo de urbanização e modernização orientado a partir de concepções de ordem higiênica e sanitária que vigoraram no fim do século XIX. Dentre as mudanças que aconteceram na cidade houve a elaboração de um plano municipal de urbanismo, desenvolvido por Francisco Prestes Maia[1] que evidenciou um aspecto da cidade que seria emblemática para a imagem da cidade, a saber, as áreas verdes, mais especificamente, as praças, parques e bosques. No 'Plano Melhoramentos Urbanos' o engenheiro e urbanista apresentou um ideário de urbanização para a cidade que estavam em consonância com os ideais de higiene e progresso em voga nas próximas. Em seus relatórios, Prestes Maia ressaltava a importância de um investimento urbanístico para as cidades em crescimento. Seus projetos inspiravam-se na concepção de cidades-jardim das cidades europeias e dos 'play-grounds' norte-americanos, em que o espaço urbano é planejado considerando a ressignificação dos espaços de natureza presentes, bem como os recursos naturais da região.

[1] Francisco Prestes Maia – responsável pela elaboração do 'Plano Avenidas' (1930) para urbanização da cidade de São Paulo e 'Plano Melhoramentos' (posteriormente conhecido como Plano Prestes Maia - 1938) para a cidade de Campinas.

ISSN: 2175-5930

As múltiplas relações das pessoas com os espaços de natureza no contexto urbano são fruto de sucessivas modificações sustentadas por concepções, ideais, interesses e usos. Em uma destas vertentes Camillo Sitte[2] *inaugurou uma teoria urbana que se sustenta na percepção artística da cidade, para isso o autor remete-se à natureza para reforçar a relação que as pessoas desenvolvem com os diversos elementos e s espaços de natureza e como as mudanças impactam nas práticas e sociabilidades no contexto urbano. Segundo o arquiteto:*

> *Em tempos imemoriais, nossos antepassados foram homens das florestas. Hoje somos homens dos edifícios de apartamentos. Apenas isto basta para explicar a atração irresistível que a natureza exerce sobre o morador da metrópole moderna, sempre seduzido pelas áreas verdes, um verdadeiro refúgio contra o moinho de poeira deste oceano de moradias. Isso justifica que o indivíduo urbano, ávido pela natureza, manifeste um grande respeito por cada árvore, por cada pequeno gramado, ou cada vaso de flores à sua volta; [...] ao contrário, toda a vegetação existente deveria ser ampliada através de novas arborizações. (SITTE, 1992, p. 165)*

Ancorada nas questões estéticas e sanitárias que mobilizaram a urbanização de Campinas, Prestes Maia apresentou um plano de melhoramentos em que os espaços verdes, especificamente, as praças e parques da cidade tiveram evidência nas modificações viárias e estruturais da cidade. De acordo com o projeto apresentado à Prefeitura Municipal, o urbanista justificou a relevância do aumento de áreas verdes e a própria disposição na cidade e associado a isso defendia-se uma concepção de vida ao ar livre e recreio ativo que seria benéfico à população campineira.

> A necessidade de parques é pouco reconhecida entre nós devido a hábitos viciosos e ideias falsas.[...] *Elas* versam sobretudo sobre o abandono dos parques existentes, argumento contra os novos. Entretanto a realidade é que desconhecemos o que sejam parques completos. Reduzidos a jardins públicos pequenos e sem graça, sem vegetação abundante, sem installações, (que devem ser não apenas bôas, mas optimas e completas), sem as separações naturaes, sem commodidades, sem attractivos, é natural que nossas populações prefiram permanecer em casa ou frequentar cinemas asphyxiantes. Sempre porém, que nos temos aproximado da orientação certa, verificou-se sucesso. [...] O recreio activo é um derivativo, hoje mais que nunca, indispensavel ás populações". (MAIA, 1936, p. 74 – acréscimo nosso)

Prestes Maia apresentava uma nova possibilidade urbana para Campinas, e como isso impulsionava também um novo ideário para a cidade e uma educação dos corpos através da

[2] Camilo Sitte (1843-1903) - arquiteto vienense que buscou avaliar a função dos espaços e em especial das praças no contexto urbano.

ISSN: 2175-5930

natureza também se configurava. No decorrer décadas seguintes a cidade passaria por diversas modificações: ampliações viárias, construções, demolições e, paradoxalmente, inserção de áreas verdes e remoção de elementos da natureza.

POR ENTRE OS CAMINHOS – AS DIVERSAS PERCEPÇÕES DE NATUREZA

Em Campinas a evocação à vida ao ar livre e à construção de uma relação com a natureza expressou-se através de diversas reformas e adequações na malha urbana. Alguns espaços na cidade já tinham passado por diversas adequações anteriores à implementação do plano de urbanismo como foi o caso da Praça Carlos Gomes que na primeira década do século XX já havia sido reestruturada considerando os ideais sanitaristas e de circulação propagados pelos urbanistas e engenheiros como Saturnino Brito. Localizada na região central, esta praça tinha um papel de destaque na cidade, promovendo um espaço para sociabilidades, revigoramento e práticas contemplativas da paisagem natural. A reforma e arborização modificaram a paisagem e proporcionaram novas interações e práticas junto à natureza. Foi a partir de uma nova concepção de vida ao ar livre que a população campineira passara a perceber e vivenciar a cidade de outros modos.

Foram por entre os caminhos dos Bosque dos Jequitibás que o projeto de Prestes Maia direcionou a urbanização da cidade. A população campineira já vinha habituando-se a viver os espaços da cidade. De acordo do Battistoni Filho(2008, p. 55) já na década de 20 “verifica-se na cidade o abandono de hábitos arraigados, como a reclusão das pessoas em casa, tão em voga em épocas pretéritas.” As reformas realizadas no Bosque fomentaram o ideário de vida ao ar livre e foram nestes espaços que as pessoas buscavam alívio para o movimento e turbulência que principiava na área central da cidade. Além disso, via-se tais espaços como ambientes para comemorações do cotidiano da cidade tal como festas religiosas e momentos de descanso aos finais de semana.

Os espaços passaram por suscessivas transformações desde o século XIX por conta das reformas sanitárias e configuraram-se em espaços de referencia para sociabilidades e momentos de descanso ao longo da rotina diária. A cidade de Campinas fora enaltecida, ao início do século XX, a partir de sua riqueza natural, conhecida também como Princesa d’Oeste, era muitas vezes adjetivada a partir dos elementos naturais que possuía. “Campinas é a cidade dos jardins. Alguns deles como o Carlos Gomes, (...) e o Bento Quirino com seus alecrins

uniformes sempre verdejantes, lindos no rendilhado de sua folhagem, constituem uma verdadeira beleza local." (ANDRADE,1922) Os momentos de deleite e contemplação encontravam-se unificados à rotina diária do campineiro bem como o gosto pela vida ao ar livre, junto à natureza.

Desde das primeiras reformas no início do século XX percebia-se a proximidade com os elementos naturais, os momentos de divertimento nas praças, sob a luz do sol, momentos de deleite e sociabilidades na rotina diária. Este apreço foi favorecido por Prestes Maia que buscou fomentar a circulação de pessoas com bolsões de espaços verdes para estimular o recreio e o próprio contato com elementos naturais para revigoramento. Outras mudanças que foram propostas para a urbanização de Campinas sustentavam alterações viárias, mudanças paisagísticas, ampliação de corredores e vias de circulação, criação de espaços abertos como praças além de ajardinamento e inserção de espaços de natureza no interior da cidade, contudo a realidade concretizou-se por outros caminhos e as mudanças propostas pela Prefeitura nem sempre estavam em acordo com os ideais dos urbanistas. José de Castro Mendes remonta a primeira de muitas polêmicas que se seguiram em função das modificações urbanísticas em Campinas:

> Com grande pesar para os campineiros, a 31 de outubro de 1933, durante a noite, foram abatidas as últimas árvores do Largo do Rosário, aliás, já bastante modificado na sua forma primitiva.
> O chafariz fôra removido para a Praça do Pará, cedendo lugar ao monumento de Campos Sales, nada mais restando, do antigo jardim, que, durante trinta e cinco anos caracterizava o centro da cidade. (MENDES, 1963, p. 15–16)

Parte de população alinhada com as concepções dos urbanistas e arquitetos à frente da urbanização percebiam a natureza como fonte e espaço para revigoramento, práticas educativas, de divertimento e sociabilidades. Contudo, este ideário não teria acontecido de modo unânime ou contínuo. Ocorreram apagamentos e disputas que afetaram a noção de vida ao ar livre em Campinas juntamente com os usos e práticas que aconteceram na cidade. O divisor de águas foi justamente a mão humana ao moldar a natureza que estaria presente no contexto urbano. A impressa também teve participação na divulgação das rupturas e indícios das divergências de pensamentos e ideais relacionados à natureza inserida na cidade. A notícia transcrita a seguir, aponta as reduções e limitações pelas quais o projeto inicial de Prestes teria sido submetido, um movimento que fora desencadeado pela polemica das árvores de 1933:

> A primeira grande polêmica em torno das alterações feitas no Largo do Rosário aconteceu em 1933, quando por ordem da Prefeitura foram derrubadas, durante a noite, as velhas árvores existentes no local. Saindo perdedora da Revolução de 32, a população não se conformava e o espírito de desaprovação continuou por vários dias. [...] Uma grande remodelação, todavia, aguardava pelo Largo do Rosário. [...] A reforma de 56 – realizada por determinação do prefeito Rui Novaes – fazia parte do Plano de Urbanização elaborado pelo engenheiro Prestes Maia, que incluía a ampliação de dois importantes trechos das avenidas (então ruas) Francisco Glicério e Campos Salles. No projeto original, pretendia-se também a plantação de árvores e a criação de novos jardins. (MAGARIAN, Dalila. Em 1933, foram tiradas as árvores da praça. *Correio Popular*, Campinas, 10/11/1985.)

Em contrapartida, outras noções acerca da natureza permeavam o contexto campineiro e parcela da administração pública e da população alinhava-se com uma visão distinta acerca da urbanização, como pode ser conferido na notícia seguinte

> ...O projeto do Largo do Rosário, apresentado é o seguinte: arborização intensiva do Largo e pequenos jardins em redor das árvores, porque o espaço é pouco. Eis a justificação de reduzir a área (de) jardins. Sob as árvores bancos para o cidadão descansar.[...] As praças não são jardins a não ser que a praça tenha o tamanho suficiente para abrigar um jardim, mas sabemos que, com o alargamento da Avenida Campos Sales, o Largo ficará estreito para fazermos praça-jardim. [...] A expressão da arquitetura não se faz com árvores, mas com idéias novas e genuínas para o bem estar da coletividade. (*Correio Popular*, 27/09/1956 – Não é necessária a sombra das árvores no Largo do Rosário: urge melhor aproveitamento do espaço. Reportagem e entrevista com Dr. Hélio Pinheiro Monteiro)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A divulgação do plano de urbanismo por meio da imprensa era um dos requisitos apresentados por Prestes Maia para execução do projeto. A inclusão de um sistema de áreas verdes objetivava uma utilização ampla para revigoramento, descanso, divertimento e esportes. Ainda que fosse enaltecida a proposta inicial de Prestes Maia, os investimentos públicos regulariam a implementação da proposta. As opiniões manifestadas pela imprensa nem sempre iriam de acordo com o aumento e ampliação das áreas verdes, ainda assim estes elementos fizeram-se presentes no contexto campineiro. As decisões e modificações que foram realizadas pela Prefeitura da cidade adequaram-se às diversas vertentes de pensamentos presentes. A natureza, tratada a partir das praças e parques na cidade campineira, ganhara destaque sendo espaço não só voltados para o desenvolvimento de práticas e sociabilidades em meio à natureza como também palco de discussões e polêmicas acerca da função exercida no contexto urbano. Neste trabalho buscou-se apresentar algumas manifestações a respeito da natureza no contexto

urbano da cidade de Campinas durante a execução do Plano de Urbanização que aconteceu na primeira metade do século XX e que repercutiu nas práticas e sociabilidades dos espaços públicos de natureza como praças, parques, bosques e jardins.

REFERÊNCIAS

BATTISTONI FILHO, D. **Vida Cultural em Campinas (1920-1932)**. Campinas, SP: Komedi, 2008.

Correio Popular. Não é necessária a sombra das árvores no Largo do Rosário: urge melhor aproveitamento do espaço. Reportagem e entrevista com Dr. Hélio Pinheiro Monteiro - 27/09/1956.

_____. MAGARIAN, Dalila. Em 1933, foram tiradas as árvores da praça - 10/11/1985

ANDRADE, D. (org.) **Álbum de Campinas –** Comemorativo do Centenário da Independência do Brasil, Campinas: Typ. Da Casa Genoud, 1922. P.70

MAIA, F. P. Relatório sobre o caráter e o programa do Plano de Urbanismo de Campinas. In: **Relatório dos trabalhos realizados pela Prefeitura Municipal de Campinas durante o exercício de 1934.** Campinas: Linotypia da Casa Genoud, 1936. p. 89–96.

MENDES, J. DE C. **Efemérides campineiras**. Campinas: Gráfica Palmeiras, 1963.

SITTE, C. A construção das cidades segundo seus princípios artísticos. São Paulo: Editora Ática, 1992.

PRÁTICAS CULTURAIS NA CIDADE DE ALAGOINHAS-BA: DIVERTIMENTO E SOCIABILIDADE ENTRE OS ANOS DE 1889 E 1930[1]

CULTURAL PRACTICES IN THE CITY OF ALAGOINHAS-BA: FUN AND SOCIABILITY FROM 1889 TO 1930

PRÁCTICAS CULTURALES EN LA CIUDAD DE ALAGOINHAS-BA: DIVERSIÓN Y SOCIABILIDAD ENTRE LOS AÑOS DE 1889 Y 1930

Camila Maria Bastos Pimentel,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Viviane Rocha Viana,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

INTRODUÇÃO

A cidade de Alagoinhas tem sido cenário da busca investigativa das relações existentes entre as práticas de divertimento e sociabilidade numa perspectiva histórica e sociocultural, em virtude dos investimentos acadêmicos e científicos no âmbito das pesquisas realizadas no curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, Campus II).

Para situar o/a leitor/a acerca do tempo e espaço do lócus da pesquisa, vale dizer que o município de Alagoinhas está localizado no Território de Identidade 18 – Litoral Norte e Agreste Baiano. A cidade teve seu primeiro povoamento nos fins do século XVIII quando um padre português fundou uma primeira capela da região e a partir daquele momento passou a crescer até se tornar uma vila, que posteriormente será chamada de Villa de Santo Antônio Alagoinhas, então desmembrada da Vila de Inhambupe, quando se tornou um município baiano, independente.

De acordo com os registros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), o distrito de Alagoinhas foi criado no dia 15 de outubro de 1816, e pertencia ao município de Inhambupe até 16 de junho de 1852, quando se tornou sede Municipal. Logo, a cidade se emancipou oficial e politicamente no dia 02 de julho de 1853.

[1] O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica e contou com apoio financeiro para sua realização (PICIN – UNEB).

A cidade de Alagoinhas foi se reorganizando a partir de 1868, em virtude da necessidade da construção da Estrada de Ferro que levaria produtos da economia local até a região do Rio São Francisco para seu escoamento e vendas. Com a instalação da ferrovia cresce o fluxo de produtos, aumenta a economia local, mas, sobretudo, haverá aumento da circulação de pessoas e, consequentemente, terá impactos nos modos de vida da população Alagoinhense à época.

Desse modo, a realização da pesquisa justifica-se à medida que busca investigar as relações existentes entre as práticas de divertimento e sociabilidade da população que viveu em Alagoinhas, entre os anos de 1889 e 1930, quando a cidade se reestruturava urbanisticamente para atender não apenas a ideários econômicos, mas também de civilidade, algo comum ao processo de modernização das cidades brasileiras à época (VIANA, 2022), e que consequentemente provocará mudanças nos hábitos de vida da população e outras necessidades socioculturais.

A presente pesquisa analisou as relações estabelecidas entre as experiências cotidianas em torno das práticas socioculturais com a organização social e urbana da cidade de Alagoinhas entre os anos de 1889 e 1930, identificando os espaços de sociabilidade e das práticas de divertimento da população na cidade de Alagoinhas nas primeiras décadas do século XX.

Por se tratar da análise de práticas culturais e inspirada nas questões sociais, a História Cultural é método dessa pesquisa, pois como apresentado por Melo (et al 2013), quando a produção cultural nos conduz a análises que não findam na prática apenas, mas perpassam em ideologias dominantes e hegemônicas, devemos ter por base a cultura.

É importante ressaltar que a História Cultural se apresenta como um caminho que viabiliza uma diversidade de fontes. Sendo assim, diante da multiplicidade de fontes, este estudo trabalha na busca de dados e apontamentos das práticas socioculturais existentes no processo de reestruturação urbana na cidade de Alagoinhas, dentro do recorte temporal determinado.

Nesta pesquisa, a escolha do recorte temporal (1889-1930) deu-se em virtude do movimento de urbanização da cidade, que teve como marco principal o momento após a transferência da sede administrativa para a região mais próxima da linha férrea e o fim do período chamado República Velha, com o qual tem-se diferentes repercussões no cenário sociocultural brasileiro e que impacta na organização urbana e social dos municípios que cresciam naquele momento.

Como fontes, tomamos por base os dados coletados nos periódicos que circulavam à época, além de produções literárias e publicações acadêmicas acerca do objeto estudado. Nesses documentos a busca esteve baseada na identificação de práticas socioculturais de divertimento e sociabilidade realizadas na cidade de Alagoinhas, seja por iniciativa privada ou pública, levantando assim as ações que ocorriam à época, sua frequência e um padrão de características que nos auxiliam a problematizar tais práticas. No que se refere ao acesso às fontes, buscou-se documentos no Arquivo Municipal de Alagoinhas, no Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB), Biblioteca Pública Municipal de Alagoinhas e na Fundação Iraci Gama de Cultura (FIGAM).

PRÁTICAS DE DIVERTIMENTO E SOCIABILIDADE EM ALAGOINHAS-BA

De acordo com os estudos de Dumazedier (2014), o lazer é considerado um fenômeno capaz de influenciar diferentes e variados espaços da sociedade, repercutindo nas relações que se estabelece com o ambiente ao nosso redor. O referido autor também identifica o lazer como um conjunto de atividades opostas às necessidades e obrigações da vida cotidiana e que possui como princípio central a libertação e o prazer.

Já para Marcellino (2013) o entendimento de lazer baseia-se em duas categorias similares, as quais ele chama de tempo e atitude, e emprega a partir delas dois rótulos que se relacionam à necessidade de lazer por parte da população ou às características que legitimam esta necessidade.

Desse modo, reitera-se que, para esse estudo, a compreensão de lazer perpassa pelo seu entendimento como uma prática cultural humana, vivida no tempo disponível, representado em diversas manifestações que podem estar associada a livre escolha, mas também à busca, por exemplo, de divertimento e ou descanso, permitindo em suas diferentes vivências situações que contribuam para o desenvolvimento humano.

Em se tratando da cidade de Alagoinhas e no lidar com as fontes pesquisadas, identificou-se algumas práticas comuns à época e que estavam associadas diretamente às atividades de divertimento e sociabilidade da população, como por exemplo, as filarmônicas, os clubes dançantes, os esportes, a presença do teatro e do cinema na cidade, como também as praças públicas e seus históricos e belos coretos.

Neste momento optou-se por apresentar os resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa (PICIN/UNEB). Portanto, a partir deste momento, serão apresentados um breve diálogo acerca das filarmônicas da cidade de Alagoinhas, bem como seus clubes dançantes, como os primeiros espaços de sociabilidade e práticas de divertimento encontrados nas fontes pesquisas e presentes na cidade à época.

No que se refere as filarmônicas da cidade, era notória a relevância e presença da música como apropriação cultural das pessoas que viviam em Alagoinhas, visto que, desde a sua chegada na cidade e ao seu fortalecimento, no final do século XIX, a arte musical, segundo Lima (2018) já era presença marcante nos hábitos de vida da população brasileira, uma vez que se fortalece com a chegada da Família Real no Brasil.

No município de Alagoinhas era comum nas festividades paroquiais a música ser embalada pela presença das filarmônicas. No entanto, é perceptível o quanto esse tipo de arte vai ganhando espaço nas diferentes atividades de divertimento e/ou mesmo de lazer, pois com a chegada dos europeus ao país, a cultura musical e artística se espalha e vai ganhando adeptos em diferentes lugares. Em Alagoinhas isso se ratifica com a chegada dos italianos para a construção da estrada de ferro e com eles, o costume de ouvir música é aderido pela população Alagoinhense.

Embora as filarmônicas representassem a forma das pessoas aderirem a altos níveis culturais e de instrução (CARVALHO, 2009), e mesmo diante da reorganização urbana da cidade e dos modos de vida da população, em virtude da construção da linha férrea e do crescimento populacional, as Filarmônicas demoram para alcançar sucesso, uma vez que a sua chegada à Alagoinhas coincide com a crise econômica que se deu proveniente da consolidação da República e atingiu a todas as cidades brasileiras. Segundo Lima (2010), as duas grandes filarmônicas existentes à época, A Sociedade Beneficente Philarmônica União Ceciliana e A Philarmônica Orphesina, faliram nos seus dois primeiros anos de existência. Assim sendo, esta situação só vai melhorar em 1893, quando da fundação da Sociedade Filarmônica Euterpe Alagoinhense.

Em 1908, a Sociedade Philarmônica União Ceciliana retorna ao circuito cultural da cidade, mas em condições estruturais diferentes da então famosa Euterpe (LIMA, 2010). A partir desse momento, as duas filarmônicas sempre marcavam presença nos eventos da cidade (LIMA, 2018). Apesar da existência das duas filarmônicas, não havia um movimento de disputa

de espaço entre elas, assim como também sua representatividade diante do cenário musical permanecia em destaque conforme identificado no Jornal *O Correio de Alagoinhas* (12 de dezembro de 1925) numa nota publicada sobre a festa da Imaculada Conceição, a qual trazia o seguinte enunciado "A Philarmônica Euterpe, após participação na missa comemorativa, acompanhou a procissão com música e grande multidão percorreu diversas ruas da cidade".

Com relação aos clubes dançantes, identificou-se dois importantes espaços bem estruturados e que se mantinham ativos quanto ao calendário festivo da cidade. São eles, o Clube Euterpe Alagoinhense e o Elegante Clube. Segundo Lima (2018), os referidos clubes eram associações de caráter privado, cujas festas e saraus tinham seu público pagante, e frequentemente promoviam eventos musicais e dançantes que movimentam a sociedade local.

> Sociedade Euterpe
> Aviso por este meio aos sr. Sócio, que a Directoria desta sociedade, resolveo a fim de festejos o próximo carnaval, abrir os seus salões para dois bailes a phantasia no domingo 22 e na terça feira 24 do corrente mez, instituindo dois premios, um para a senhora ou senhorita que melhor phantasia apresentar, e outro ao cavalheiro que for mais original. Venho declarar, que só dará ingresso o convite da Directoria, o qual é rigorosamente instransmissivel e exigido na entrada. Pede-se a fineza de não levarem meninos (O Correio de Alagoinhas, 1925).

De acordo com a nota publicada no Jornal O Correio de Alagoinhas, em 31 de janeiro de 1925, havia um movimento, por parte da diretoria do clube, de tentar aumentar o número de seus associados, realizando, por vezes, vários bailes dançantes, inclusive como uma preparação para as festas carnavalescas.

Segundo Santos (1987), em análise ao texto memorialista de Joanita Cunha, a qual relata que as festas dançantes nos clubes da cidade eram muito animadas e as danças da época eram representadas pelo samba, bolero, marcha e pelo swing, havia uma espécie de elitização destes clubes dançantes, caracterizado, muitas vezes, nos preços dos ingressos das festas, na forma como as pessoas se vestiam, o que denotava que o clube era frequentado por pessoas de um padrão financeiro muito alto.

Assim, em meio a outras práticas de divertimento e sociabilidade, encontra-se na música e nas apresentações das filarmônicas, uma importante manifestação cultural para a sociedade Alagoinhense nas primeiras décadas do século XX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas socioculturais encontradas na cidade de Alagoinhas entre os anos de 1889 e 1930, destacam importantes experiências vivenciadas pela população Alagoinhense à época em questão, sobretudo, a partir de uma nova organização social e urbana pela qual passou a cidade nas primeiras décadas do século XX.

O cenário encontrado aponta que as manifestações culturais envolvendo música e dança, e espaços como clubes sociais e clubes dançantes, eram de grande representatividade para a sociedade local, tanto no sentido de valorização e reconhecimento de uma importante estética social, como também em ratificar uma relevante identidade cultural que até os dias de hoje representa fortemente a população de Alagoinhas. No entanto, recomenda-se que haja continuidade da pesquisa para que sejam aprofundadas uma análise investigativa acerca de outras práticas corporais que foram surgindo nas fontes acessadas ao final do estudo e que chamou bastante atenção das pesquisadoras.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, D. D. de. **Ensaio sobre a História das Bandas Filarmónicas**. Meloteca, 2009. Disponível em: https://www.meloteca.com/pdfartigos/delmardomingos-de-carvalho-a-historia-das-bandas.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e Cultura Popular**. 4ª ed. São Paulo-SP: Editora Perspectiva, 2014.

Instituto brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/alagoinhas/historico. Acesso em: 03 maio 2022.

SANTOS, J. C. **Traços de Ontem**. Belo Horizonte: Graphilivros Editores, 1987.

LIMA, K. M. S. do N. **Entre a ferrovia e o comércio**: urbanização e vida urbana em Alagoinhas (1868 - 1929). Dissertação de Mestrado em História, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2010.

LIMA, Lizandra de Souza. **Percepções históricas sobre o lazer e a educação nas práticas de sociabilidade em Alagoinhas-BA**. 88 f. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2018.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. 17 ed. Campinas-SP: Editora Papirus, 2013.

MELO, V. A. et al. **Pesquisa histórica e história do esporte**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

O CORREIO DE ALAGOINHAS, Alagoinhas – BA, Edições do ano de 1925 e 1926.

VIANA, V. R. **A dança nos clubes sociais da cidade do Salvador**: 1912 a 1935. 200 f. Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2022.

TRAJETÓRIA DE ATLETAS CEARENSES NEGROS NO VOLEIBOL: CHEGANDO NA SUPERLIGA [1]

THE TRAJECTORY OF BLACK VOLLEYBALL ATHLETES

LA TRAYECTORIA DE ATLETAS NEGROS DE VOLEIBOL

André Luis do Nascimento Mont Alverne,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Angélica Silva de Lima Micena,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Christiane Garcia Macedo,
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade estruturalmente hegemônica, estabelecer uma discussão sobre relações étnico-raciais envolvendo o esporte no Brasil requer um comprometimento que vai além de palavras ou escritas acadêmicas. Isso porque ainda vivemos em um cenário dominado por classes que tendem a segregar sujeitos que não fazem parte de um pacote deliberado por um padrão constituído ao longo do tempo.

Nesse aspecto, através da segregação racial estabelecida no país e em outras partes do mundo, o campo esportivo também foi e continua sendo palco para debates profundos vinculados à raça. Tais discussões foram e são evidenciadas em razão da estrutura padronizada criada por intermédio de ideologias brancas, elitizadas, cristãs e estereotipadas pelos propósitos de uma sociedade que persiste em excluir sujeitos que escapam desta conjuntura em diferentes contextos.

Os estudos de Linhales (1997) e Rodrigues (1997) caracterizam o esporte como uma instituição que está em contínua construção, interferido pelo contexto histórico em que se apresenta, o que acaba influenciando a estrutura organizacional da sociedade. A autora e o autor afirmam que esta estrutura vinculada ao esporte desempenha papéis culturais e sociais, mas também é desenvolvida através dos interesses e movimentações dos sujeitos que a compõem, atuam e disputam poder.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização.

Destarte, notamos a significância de estabelecermos debates associados a estas temáticas, entendendo cada vez mais a importância de conhecermos histórias que produzem conhecimento nessas análises. Assim, efetivamos esta pesquisa, que tem como objetivo compreender como se deram os caminhos na trajetória de vida de dois atletas negros de voleibol, conhecendo seus percursos e dificuldades até chegarem ao esporte profissional.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Nesse trabalho utilizamos a história oral como metodologia central. Nesse aspecto, Alberti (1989, p.1-2) afirma que a história oral se constitui como:

> [...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar deste objeto de estudo.

Pathai (2010) aponta que a história oral pode dar visibilidade a conjunturas muitas vezes ignoradas da vida cotidiana das classes não hegemônicas. Goellner e Von Muhlen (2010) e Macedo, Berté e Goellner (2016) nos dizem que as narrativas orais, principalmente as associadas às práticas que envolvem o esporte, podem ajudar a desconstruir versões dos "vencedores" e das "instituições" que controlam as modalidades.

É preciso, portanto, que histórias de indivíduos que ainda são oprimidos em determinados contextos da sociedade sejam cada vez mais expostas, confrontando a ótica da história também hegemônica que conhecemos e propagamos. Assim, nossa pesquisa foi realizada com dois atletas negros da Superliga Nacional de Voleibol, da temporada 2022/2023. Os mesmos competiram pela equipe do Rede Cuca Vôlei, da cidade de Fortaleza, no Ceará.

As entrevistas de História Oral ocorreram nos dias 9 e 10 de dezembro de 2022 através da plataforma *Google Meet.* Os atletas selecionados foram Lucas Sousa, de 20 anos, nascido na cidade de Tabuleiro do Norte – CE e Nairton Silva, de 23 anos e nascido na cidade de Fortaleza – CE, jogadores da equipe do Rede Cuca da Superliga Masculina de Vôlei. O processamento seguir o proposto pelo Manual do Projeto Garimpando Memórias (2016).

RESULTADOS

ISSN: 2175-5930

Para as próximas discussões, evidenciaremos o que consideramos as principais falas dos entrevistados a respeito de suas histórias de vida como atletas até o momento em que ambos chegaram ao esporte profissional. Nesse aspecto, pedimos para que eles ficassem muito à vontade para relatar suas trajetórias, que tratava-se desde o primeiro momento em que eles tiveram o primeiro contato com o voleibol até os dias atuais, como atletas do Rede Cuca.

> Eu comecei a jogar... Na verdade eu assistia a seleção brasileira desde pequenininho, 7 anos, 8 anos, 12 anos... Quando era transmitido eu assistia tudo. Aí me deu a ideia de eu e meu primo, vizinho da minha casa na minha comunidade, de jogar em frente lá de casa. [...] A bola era aquelas "dente de leite" e a rede era uma cerca de arame farpado. O meu primeiro contato com o vôlei foi lá. A gente jogava de dupla, trio... E a gente sempre tentando evitar que a bola não pegasse no arame, porque se a bola pegasse, "puf" estourava, e não tinha outra pra poder jogar. (SOUSA, 2022).

> Eu comecei a jogar vôlei sem pretensão nenhuma de me tornar um atleta. Eu não conhecia o mundo do esporte. Meu início foi bem brincadeira mesmo, com uns amigos do meu bairro. Comecei a jogar aqui em casa também com meu irmão. A gente armava um cordão e ficava meio que brincando de vôlei. Depois fomos chamando uns amigos pra brincar na praça, com aquela famosa brincadeira "1, 2, 3", que todo mundo já jogou. Depois comecei a rachar, a gente fez uma "ajudazinha" todo mundo, pra poder comprar uma rede e uma bola legal, e começamos a jogar na quadra do bairro que era toda aberta. Nesse tempo eu era viciado, se eu pudesse jogar 12 horas por dia eu jogava, com pés descalços. (SILVA, 2022).

As falas mostram como se deram os primeiros contatos com a modalidade, que partiu, pelo Lucas, de um interesse próprio ao observar pela televisão os atletas profissionais da seleção brasileira competindo, e pelo Nairton, que se desenvolveu através de brincadeiras com o irmão e com amigos do bairro. Nota-se, inicialmente, nas duas falas, uma carência no que concerne aos materiais necessários para a prática do voleibol. Também é possível observar a relevância dos familiares nesse contexto. Os dois atletas evidenciaram que os primeiros contatos com o voleibol foram desenvolvidos em parceria com algum membro de suas famílias e, posteriormente, com amigos.

Após o primeiro contato com a modalidade e a busca por locais para um treinamento mais específico e adequado para a prática do voleibol, as primeiras oportunidades começam a surgir. Com o passar do tempo, os atletas mostram melhorias nos seus desempenhos e começam a jogar suas primeiras competições na modalidade. Nesse sentido, os atletas Nairton e Lucas

mostram que começaram a jogar as primeiras competições no período da adolescência, representando times de suas respectivas cidades natais.

Não é inusual encontrarmos histórias de atletas de diferentes regiões do Brasil que foram buscar novas oportunidades e perspectivas em equipes ou clubes no Sul ou no Sudeste do país. Isso pode ser justificado por inúmeros fatores, no entanto, uma grande parte deles partem da premissa de um maior investimento no esporte nessas duas regiões, o que resulta na criação de um maior número de associações para as modalidades esportivas e, consequentemente, uma quantidade maior de oportunidades para quem almeja viver do esporte. Assim, muitos(as) atletas são obrigados a abandonar suas cidades de origem para locais onde o investimento do esporte é mais acentuado em busca de novas oportunidades.

Nesse caminho, os dois atletas entrevistados revelam que, em busca de novas oportunidades no esporte, foram para São Paulo. Ambos relatam ajuda de familiares e amigos(as) para que o processo dessa experiência fosse concretizado. Tanto Nairton, quanto Lucas apontam dificuldades financeiras nessa fase, mas também receberam ajudas externas em busca de novas vivências.

Em 2021, a equipe do Rede Cuca participou da Superliga C que contou ao todo com 29 equipes espalhadas pela Brasil e foi um dos 5 times que conseguiram o acesso para a Superliga B 2022. Apenas o atleta Nairton Silva participou da disputa da Superliga C pelo Rede Cuca. Depois de um período de treinamento para a disputa da Superliga B, o atleta Lucas Sousa foi selecionado para atuar pelo clube, compondo o time.

> Conseguimos chegar nas semifinais de uma Superliga B onde ninguém acreditava na gente. Foi uma surpresa pra todo mundo, até um pouco pra gente mesmo. Mas a gente sabia que podíamos lutar por isso. E a gente foi lá e mostramos. Ficamos em 3° lugar da B e depois de alguns meses a gente recebeu a carta da CBV que dizia que a gente teria o acesso a A. Então foi só mais alegria ainda. (SILVA, 2022).

No dia 2 de agosto de 2022, a Confederação Brasileira de Voleibol lançou uma nota pública expondo a exclusão da equipe Funvic Natal da Superliga A. A justificativa exposta pela confederação se deu porque o clube estava em atraso com o pagamento dos atletas e da comissão técnica, o que vai contra o regulamento oficial da competição, descumprindo o *fair play* financeiro. Desse modo, a equipe que obteve a terceira colocação da Superliga B daquele mesmo ano era convidada para a disputa da Superliga A, onde se encontra as mais fortes equipes do país. Nesse caso, a equipe do Rede Cuca recebeu o convite e aceitou participar da liga.

ISSN: 2175-5930

> Assim que o time recebeu o convite pra jogar a liga A, eu também recebi o convite pra fazer parta do time que ia pra liga A. Eu fiquei: "Meu Deus do céu!". Aconteceu tanta coisa... Eu tinha conhecido praticamente 5 estados em menos de 4 meses. Andei pela segunda de avião. Conheci atletas de seleção brasileira. Eu só pensava: "Meu Deus do céu, onde é que eu tô?". Já pensou se eu tivesse desistido anteriormente? Normalmente quando as coisas estão difíceis a gente só pensa em desistir, mas o meu foco era sempre sonhar alto. [...] Hoje eu tô vivendo o que eu nunca imaginei que ia estar, que é jogar uma Superliga A, convivendo com pessoas incríveis. Só tenho a agradecer a Deus. (SOUSA, 2022).

Foi possível notar, na fala dos dois entrevistados, um orgulho pessoal significativo por toda a trajetória e caminhos que ambos percorreram até chegar na elite do voleibol do país, como atletas profissionais que competem o principal campeonato da modalidade no Brasil. Nota-se, também, as recordações que os dois atletas fazem como ato de esforço próprio para chegarem até esse ponto na carreira esportiva, relembrando todas as barreiras, dificuldades, pessoas que passaram por suas vidas e todas as circunstâncias positivas e negativas que os evoluíram como atleta e, acima de tudo, como ser humano.

O Rede Cuca Vôlei fez parte das 12 equipes que competiram na Superliga masculina de voleibol da temporada 2022/2023. Assim como na Superliga B 2022, o Rede Cuca Vôlei foi a única equipe do Norte/Nordeste presente na principal liga de voleibol do país, que possui equipes multicampeãs e jogadores de grande destaque nacionalmente e internacionalmente.

Por fim, destacaremos falas de Lucas e Nairton, quando procuramos construir uma relação íntima de suas vidas no esporte com os aspectos étnico-raciais carregados nas suas histórias, buscando dar voz àquelas pessoas que, eventualmente, seriam silenciadas por uma ótica hegemônica.

> Eu me sinto uma pessoa emponderada. Me sinto uma pessoa capaz de transformar a vida de pessoas [...] Têm pessoas que deixam de viver suas vidas porque outras falam isso, falam aquilo, que você não pode isso por causa da tua cor, que você não vai conseguir por causa da tua cor. Eu posso chegar numa pessoa e falar: "Você sofreu isso, mas não quer dizer que você não vai conseguir isso ou aquilo não!". Eu gosto muito de poder ajudar outras pessoas, ser uma pessoa empática. (SOUSA, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2175-5930

Entender as trajetórias de atletas negros e todos os caminhos que eles percorreram mostrou-se importante, porque quando revelamos contextos distintos do que se espera de um padrão de trajetória heroica midiático, podemos decifrar algumas interrogações sociais aliadas ao contexto histórico da população brasileira e os seus resquícios atuais. Após a análise dos dados, entendemos o quão dificultoso pode ser a vida de um atleta negro e nordestino de voleibol quando se almeja o sonho de se tornar um jogador profissional da modalidade. Quando colocamos em evidência questões associadas ao esporte e às relações étnico-raciais, começamos a compreender também as óticas dos privilégios de uma parte da sociedade que continua a produzir discursos e práticas que só fortalecem essas regalias sociais para pessoas específicas.

Esta hegemonia não quer ou simplesmente desconsideram, por exemplo, que histórias como as de Lucas e de Nairton sejam escritas. Histórias como essas só seriam contadas caso os atletas se tornassem, a título de exemplo, campeões olímpicos. Ainda assim, contadas através da ótica hegemônica em que se relata a trajetória heroica que se desenvolveu diante de tantas dificuldades existentes nos caminhos percorridos. Aqui, fortalecemos essas discussões naturalmente com palavras, entendendo que narrar essas histórias já se configura como um ato de heroísmo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral e a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC, 1989.

GOELLNER, Silvana Vilodre; VON MÜHLEN, Johanna Coelho. Garimpando memórias: esporte, educação física, lazer e dança no Rio Grande do Sul. **Oralidades**, ano 4, n. 7, p. 53-66, jan./jun. 2010.

LINHALES, Meily Assbu. Políticas públicas para o esporte no Brasil: interesses e necessidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, n.5, 1997, Goiás. **Anais**... Goiás: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.

MACEDO, Christiane Garcia; BERTÉ, Isabela Lisboa; GOELLNER, Silvana Vilodre. (2016). História oral na era digital: a experiência do projeto Garimpando memórias. **História Oral**, *19*(1), 41–58.

PATHAI, Daphne. **História oral, feminismo e política**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RODRIGUES, Marilita Aparecida Arantes. Esporte, Minas Tênis Clube e construção cultural de Belo Horizonte: Um projeto das elites. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, 1997, Goiânia. **Anais**... Goiás: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.

UM LIVRO: COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DOCENTE[1]

A BOOK: COMMITMENT TO TEACHER TRAINING

UN LIBRO: COMPROMISO CON LA FORMACIÓN DOCENTE

Vicente Molina Neto
F3P-EFICE/UFRGS
Vera Regina de Oliveira Diehl
F3P-EFICE/UFRGS - SMED/POA
Lisandra de Oliveira e Silva
F3P-EFICE/UFRGS
Gabriela Nobre Bins
F3P-EFICE/UFRGS - SMED/POA

INTRODUÇÃO

Os objetivos do presente trabalho são identificar e compreender como uma fase com características próprias da Educação Física brasileira, materializada pela forte presença do esporte de alto rendimento na formação inicial do professorado de Educação Física na década de 1970, se consolidou, entre outras ações e elementos, por meio do livro editado e direcionado para as aulas do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para realizar o processo analítico, recorremos à documentos editados na época, entre eles o livro intitulado "Treinamento Desportivo (resumo das aulas)". Hoje, objeto importante na memória da formação inicial em Educação Física.

OS ANOS INICIAIS DA DÉCADA DE 70

Nos anos iniciais da década de 70 do século passado, os livros escritos e editados por professores-pesquisadores e professoras-pesquisadoras da área de conhecimento Educação Física não eram abundantes no Brasil e os lançamentos editoriais não tinham a frequência que tem hoje. Também as expressões professor-pesquisador e professora-pesquisadora não existiam no léxico da área de conhecimento e os formadores do professorado de Educação Física tinham que produzir materiais didáticos próprios para ensinar. Também não havia laboratórios de pesquisa nos Institutos e escolas de formação em Educação Física (Costa 1971), rara pesquisa e para as agências de fomento à pesquisa os livros não tinham a importância dos dias atuais,

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza.

principalmente quando relacionados a avaliação dos professores-pesquisadores e professoras-pesquisadoras nacionais que atuam na pós-graduação estrito-senso. Segundo Manoel (2020) o livro é um meio de reflexão crítica lenta, mas persistente, que no tempo presente passa ser avaliado na dinâmica do produtivismo científico, perdendo dessa forma sua capacidade de contribuir para o conhecimento humano e acadêmico. "Produtividade no mundo universitário facilmente se transmuta em produtivismo que por definição é a produção intelectual desenfreada sem a devida reflexão sobre sua contribuição para conhecimento acadêmico e humano." (p.5)

OS LIVROS

Nas estantes das bibliotecas das poucas Instituições de Ensino Superior e Escolas dedicadas à formação de professores e professoras de Educação Física existentes no país, havia poucos livros e periódicos especializados. Os conhecimentos que constituíam essa área de conhecimento, além da voz dos formadores e formadoras, eram compartilhados com os estudantes mais interessados em aprofundá-los por meio de livros estrangeiros (a maioria no idioma espanhol) como o livro de Jorge Hegedus (1972), editados pela "Editorial Stadium", por meio das revistas Stadium (da mesma editora) e a Revista de Educação Física, editada pelo do exército brasileiro, cujo primeiro número chega até os interessados da época em maio de 1932, e também as raras traduções de livros em outros idiomas, como os livros do norte-americano Kenneth Cooper (1972)[2], idealizador do teste de corrida em 12 minutos.

O "país do futebol" (sic) vivia os efeitos, entre outros, do Ato Institucional nº 5 (AI5), editado pela ditadura militar, instalada desde 1964, que entre outras ações, promoveu a tortura no território brasileiro[3]. Na Educação Física nacional havia a excitação com o Tricampeonato da Copa do Mundo de Futebol, o Decreto 69.450 de 1º de novembro de 1971 que definia e regulava o ensino da Educação Física nas diferentes etapas de ensino e os conhecimentos de maior prestígio e reconhecimento social procediam da teoria e prática do treinamento esportivo. Foi um momento em que a alta performance esportiva, o esporte de alto rendimento, constituiu-

[2] Esse livro foi prefaciado, entre outros pelo Capitão Cláudio Pêcego de Moraes Coutinho, integrante da equipe de preparação física da Seleção Brasileira de Futebol que ganhou o Tricampeonato Mundial de Futebol no México em 1970.

[3] Como mostrou o filme brasileiro, dirigido por Roberto Farias "Prá frente, Brasil", em 1983. A obra mostra que enquanto a seleção brasileira de futebol masculino joga a copa do mundo de futebol de 1970, o Estado, por meio dos órgãos de repressão política e social, tortura um cidadão.

ISSN: 2175-5930

se em padrão e referência para as demais manifestações esportivas e para as aulas de Educação Física, conforme o 1º Plano Nacional de Educação Física e Desportos (BRASIL, 1975), mas com exceções pontuais, como por exemplo, o chamado Esporte para Todos que começava a se constituir, também nos anos iniciais da década de 1970, como popularização das opções de lazer da população. Essas referência e fundamentos que seriam questionados, política e epistemologicamente, a fundo nos anos finais da década de 70 e – com muita força - na década seguinte, por meio da psicomotricidade que tinha grande interesse na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, por um movimento renovador progressista que atravessou e influenciou a teoria e prática pedagógica da Educação Física em todas as regiões do país, e por cursos de mestrados em Educação Física e Esporte que começavam a ser formulados no final dessa década.

Estimulados pelo contexto de afirmação e reconhecimento, os conhecimentos sobre o treinamento esportivo são sistematizados na então Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)[4], "iniciada em 1940", em uma disciplina de dois créditos denominada "Treinamento Desportivo" ministrada pelo professor da instituição Bugre Ubirajara Marimon de Lucena que acumulava responsabilidades, ministrando a disciplina de "Judô Fundamentos". Colaborava com o ensino da disciplina o professor Adroaldo Cesar Araújo Gaya, na época estudante de um curso de especialização em treinamento esportivo na mesma instituição. É importante dizer que o treinamento esportivo era a face identitária da Educação Física brasileira na década a qual nos referimos.

O livro, talvez uma brochura, intitulado "Treinamento Desportivo (resumo das aulas)" está organizado em 65 páginas. Na capa está, além do título, o nome do autor "Bugre Ubirajara M. de Lucena" e o ano de sua produção, 1974. Segue um prefácio do próprio autor que alertava o leitor para seu objetivo e limitação: "O presente trabalho é dirigido principalmente aos alunos de cursos de graduação em educação física."; e sua característica principal: "É um livro para consulta rápida, caso desejar aprofundamento no assunto o aluno deverá estudar as grandes obras sobre treinamento." (LUCENA, 1974, p.3)

O conteúdo do livro é apresentado ao leitor em 10 partes, possivelmente o conteúdo das aulas que o autor lecionou: Na primeira parte o autor apresenta aspectos da "Evolução

[4] A atual denominação da ESEF/UFRGS é Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Denominação que explicita uma outra etapa da Educação Física brasileira: a presença do cientificismo.

[histórica] do Treinamento Desportivo". Em sequência vem resumidas: "(2) Aquisição das Qualidades Físicas de Base; (3) Caderno 1 – Métodos de longa distância; (4) Caderno 2 – Método de Cerutty; (5) Longa distância [altitude training]; (6) Métodos intervalados; (7) Métodos em circuito; (8) Planejamento do treinamento; (9) Testes; (10) Testes (capacidade orgânica)".

Ao final do livro, o autor relacionou uma bibliografia com 31 livros e 10 artigos sobre os diferentes aspectos da teoria-pratica do treinamento esportivo, que possivelmente tenham sido consultados por ele para escrevê-lo, pois como afirma no seu prefácio: "Para confeccionar esse resumo, várias obras foram consultadas e cursos sobre treinamento foram assistidos, esperamos sinceramente que esse trabalho, que é fruto de pesquisa em fontes de maior conhecimento, seja realmente útil aos futuros professores (Lucena, 1974, p.3).

A preocupação maior de Lucena (1974) era a formação dos professores e das professoras de modo qualificado, por isso a razão maior do livro era fornecer um resumo esquemático das produções da área naquele momento e indicar bibliografia para que o estudante pudesse aprofundar o conhecimento sobre treinamento esportivo. Fato que segundo alguns estudantes da época transparecia na avaliação dos que cursavam a disciplina de Judô Fundamentos sob sua responsabilidade[5].

Segundo o apontamento de uma aplicada estudante da época, no exemplar do livro que tivemos oportunidade de analisar (LUCENA, 1974, p.4), o *Conceito Moderno de Treinamento* ensinado pelo autor do livro era: "Conjunto de processos com a finalidade de desenvolver harmoniosa e progressivamente as qualidades físicas, técnicas e psicológicas de um atleta ou plantel, de maneira que este atleta ou plantel atinja o seu apogeu na época certa da performance."

Pela conjugação do conceito de treinamento moderno e do conteúdo do livro é possível pensar que eles representavam o *como* era entendida a Educação Física da época, sustentada em parâmetros da aptidão física e no comportamentalismo (behaviorismo Skinneriano). Em outras palavras, representavam uma teoria de aprendizagem sustentada sobre uma tecnologia educacional que vê as atitudes dos humanos como resultado de estímulos e reforços externos (SACRISTAN, 2000). A noção de processo de treinamento nele incluída materializava um

[5] Além da constatação presencial de um(a) dos autores (as), mantivemos conversas informais com estudantes da época para escrever essa informação.

conjunto de estímulos, reforço as respostas dadas e o controle da aprendizagem independente do sujeito a ser ensinado, ou treinado, e a pretensão de garantia e antecipação de resultados alcançados. O conteúdo do livro também mostrava como fazer, como treinar um grupo ou sujeito para o desempenho esportivo, em síntese, para a forte presença do esporte na formação em Educação Física da época em que foi editado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde lá, do início da década de 1970, houve avanços importantes na teoria e prática do treinamento esportivo, incorporando e aumentando o cuidado com a saúde do sujeito, sua individualidade e subjetividade na construção do treino, tanto nos princípios de organização, quanto na metodologia de realização, contudo o esforço físico permaneceu central nos processos de treinamento. Também é possível perceber, nos dias de hoje, que certas questões de gênero e identidade dos sujeitos já são consideradas no planejamento e desenvolvimento do treinamento esportivo. Independente da visão de educação física que representavam o livro e seu autor, foram pioneiros no ensino sistematizado do treinamento esportivo na formação inicial de professores de Educação Física no país, em especial no Rio Grande do Sul, na então ESEF da UFRGS. Em sua época, aos olhos de hoje, o livro representou um grande esforço do trabalho docente de um professor compromissado com a formação de seus estudantes. Uma ação e um objeto importantes da memória da formação inicial em Educação Física. Por fim, referenciar o livro em uma época de realidades virtuais e comunicação eletrônica - curta, concisa e rápida – pode contribuir para a formação inicial e para pós-graduação em Educação Física, seja recuperando a memória da área de conhecimento, seja identificando fases do currículo na história das disciplinas. Nesse âmbito Manoel (2020) sublinha que a imersão na cultura do livro ajuda o estudante a construir e configurar seus juízos de valor e pensamento crítico sobre processos e eventos, sobre o mundo e seu contexto de influência na Educação Física.

ISSN: 2175-5930

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 69.450 de 1º de novembro de 1971.** Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Decreto 69450/71 | Decreto no 69.450, de 1 de novembro de 1971, Presidência da República (jusbrasil.com.br). Acesso em 10 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei 6.251 de 09 de outubro de 1975**. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 6.251 de 08 de outubro de 1975 (presidencia.gov.br) Acesso em 10 de janeiro de 2023

COOPER, K. H. **Aptidão Física em qualquer idade (exercícios aeróbicos).** 5ª ed. Rio de Janeiro: Fórum Editora, 1972.

COSTA, L. P. **Diagnóstico de Educação Física / Desportos no Brasil.** Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, Fundação Nacional do Material Escolar, 1971.

HEGEDUS, J. DE. **Teoría General y Especial del Entrenamiento Deportivo**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1972.

LUCENA, B.U.M. Treinamento Desportivo (Resumo das Aulas). Porto Alegre: Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1974.

MANOEL, E. de J. A cultura do livro e a pós-graduação em educação física. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 26, p. e26026, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.99638. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/99638. Acesso em: 8 jan. 2023.

SACRISTÁN, J. G. E PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Artmed, 2000 (4ª ed.).

UMA EDUCAÇÃO PELA NATUREZA: OS RIOS, O REMO E OS CLUBES DE REGATAS DO INTERIOR PAULISTA (1907-1936)[1]

AN EDUCATION THROUGH NATURE: THE RIVERS, ROWING AND RACING CLUBS IN THE INTERIOR OF PAULISTA (1907-1936)

UNA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA NATURALEZA: LOS RÍOS, LOS CLUBES DE REMO EN EL INTERIOR DE PAULISTA (1907-1936)

Catharina Ulian Musa,
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

A relação do ser humano com os rios e com outros espaços de natureza ao longo dos séculos não foi sempre a mesma. No Brasil, até o início do século XX, ambientes naturais eram considerados perigosos e desconhecidos para a maioria da população que não se utilizava deles para a sobrevivência. Com o advento da modernização das cidades no país, um dos tópicos priorizados pelas autoridades, como os higienistas, foi o da aproximação do ser humano com a natureza a fim de desenvolver uma ampla educação do corpo e a partir de concepções de que os meios naturais eram lugar de regeneração do corpo e do espírito. Como consequência das novas relações dos seres humanos com a natureza, as quais criaram novas e inéditas sensibilidades, constatou-se um estímulo aos exercícios físicos, aos jogos e aos esportes ao ar livre; isto é, práticas que somente foram possíveis de serem realizadas com a exploração de rios, mares, florestas, pradarias e montanhas.

Dentre as práticas de divertimento que começaram a surgir nos rios do interior de São Paulo no início do século XX, o remo era visto pelos habitantes das cidades como símbolo de progresso, uma vez que buscava “uma formação corporal adequada às exigências da modernidade e do desenvolvimento de uma 'nação forte'; a for-mação do líder forte e empreendedor; a valorização do desafio, entre outras” (MELO, p. 59, 1999). A utilização de barcos a remo já estava presente nos rios e mares do país antes de se tornarem uma forma de divertimento e, mais adiante, de competição.

[1] Este estudo conta com financiamento do CNPq.

Porém, foi com a instalação de clubes náuticos que a prática do remo passou a se institucionalizar, pois estas associações pensaram e modificaram seus espaços para que modalidades como o remo, a natação e os saltos ornamentais tivessem condições mínimas para existirem em meio à natureza. Alguns estudos já se debruçaram sobre os clubes de remo que foram fundados já no final do século XIX e no início do século XX, tanto em cidades banhadas pelos rios como pelos mares: DIAS (2014), JORGE (2016), KILPP, MAZO e LYRA (2010), MAZO (2004), MEDEIROS (2022), MELO (1999), MORAES (2017), NASCIMENTO e SILVA (2011).

No interior do estado de São Paulo, algumas cidades - incluindo a capital - inauguraram clubes que tinham como objetivo a possibilidade de se realizarem práticas que, com o tempo, foram se esportivizando cada vez mais. Em Piracicaba, no ano de 1907, fundou-se o Clube de Regatas Piracicaba (CRP) às margens do rio Piracicaba. Até o fim do século XIX, o clube era "um grande terreno às margens do rio, pertencente aos proprietários do Engenho Central. Jovens estudantes da Escola de Agronomia, então recém-criada, começaram a utilizá-lo para a prática de esportes" (NETTO, p. 63, 2016). Já em Campinas, alguns anos mais tarde, em 1918, houve a fundação, às margens do rio Atibaia, do Clube Campineiro de Regatas e Natação (CCRN), que tinha como objetivo inicial a prática do remo, da natação e dos saltos ornamentais.

Dessa forma, o C.C.R.N. e o C.R.P. foram transformando, aos poucos, a prática do remo nos rios por meio da introdução de uma ordem esportiva, em que os esportes foram burocratizados e especializados. Segundo Guttmann (2004), além destas duas características, outras cinco integram os principais aspectos do esporte moderno: secularidade; igualdade de chances; racionalização; quantificação e recordes. Sendo assim, o esporte se diferencia dos jogos e da recreação por ter determinadas características que, mesmo se manifestando em diferentes graus, precisam se interrelacionar para denotar uma prática esportiva.

Conforme Medeiros (2022, p. 3), a esportivização das práticas náuticas ocorreu de forma não linear, e

> tratava-se de um movimento de adaptações, interpretações e recriações das regras. Ao mesmo tempo em que disputas não regulamentadas ocorriam e eram noticiadas nos jornais, era possível perceber um aumento na regulamentação de outras provas, realizadas no mesmo período.

Nossa pesquisa toma como objeto o Clube Campineiro de Regatas e Natação (CCRN) e o Clube de Regatas Piracicaba (CRP), responsáveis pela difusão do remo nas respectivas cidades na aurora do século XX, recorte temporal inicial. Essas instituições promoviam competições que foram, paulatinamente, aproximando-se do modelo esportivo, regrado e regularizado. A pesquisa examina e analisa quais foram as contribuições dos referidos clubes para o processo de esportivização do remo entre os anos de 1907 com fundação do C.R.P e 1918 com C.C.R.N, bem como possíveis influências para um modelo de interiorização dos esportes náuticos e aquáticos em São Paulo. O recorte temporal estabelecido pelas primeiras duas décadas do século XX justifica-se pela criação dos referidos clubes em 1907 e 1918, instituições responsáveis pela inserção dos esportes em ambas as cidades. Como recorte final tomamos a efetiva vinculação dos clubes estudados com a estrutura federativa, portanto, institucional do esporte moderno com a criação da Federação Paulista de Remo, em 1936.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico e documental e as fontes constituídas e utilizadas são: jornais, revistas, livros de memorialistas e imagens, como pinturas e fotografias. No que se refere especificamente à fonte da imprensa, trabalhamos com os jornais “A Gazeta” (1906-1979), “O Combate: Independência, Verdade e Justiça” (1914-1920), “Jornal de Piracicaba” (1900-atual), e a revista campineira “A Onda” (192-1924). As imagens foram obtidas nos livros de memorialistas, na imprensa e nos acervos históricos de ambas as cidades, principalmente no Centro de Memória da Unicamp e no Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba. No que diz respeito à fundamentação teórica e metodológica, este estudo apoia-se em autores como Bloch (2001), Le Goff (2003), Chartier (1991) e Bourdieu (1983).

DISCUSSÃO

O clube à beira rio, naquele contexto e período, se tornou o cenário ideal para novas e inéditas aproximações do ser humano com a natureza em Campinas e em Piracicaba, tendo a água como seu elemento principal. Os rios Atibaia e Piracicaba eram palco de inúmeras e diversificadas práticas como festas venezianas, banhos, nado e também passeios e piqueniques em suas margens.

Além disso, os clubes foram instituições importantes para o nascimento e consolidação do esporte em Campinas e Piracicaba, pois, conforme Vigarello (2006), essa prática promovia encontros variados que culminavam com os espetáculos das competições em que o corpo era confrontado aos elementos da natureza.

No recorte temporal deste estudo, analisando as fontes reunidas, percebe-se um movimento de novos elementos que indicam uma esportivização do remo no início do século XX tanto em Campinas como em Piracicaba, semelhante ao que ocorreu em outras cidades do país. O processo de esportivização do remo é notado a partir do crescente estabelecimento de regras, da melhor instrumentalização para contagem dos tempos das provas, da aquisição de materiais e vestimentas especializados, bem como a criação de federações que tinham o intuito de sistematizar o remo.

Figura 1 – Prática do remo no Clube Campineiro de Regatas e Natação, 1923

Fonte: Arquivo GSJ, Centro de Memória da Unicamp

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: marco zero, 1983.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

DIAS, Douglas da Cunha. **Quem te margeia conta de ti:** educação do corpo na Belém do Grão-Pará (de 1855 à década de 1920). Tese (Doutorado em Educação), Campinas-SP: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2014.

GUTTMANN, A. **From ritual to record**: the nature of modern sports. New York: Columbia University Press, 2004.

JORGE, Janes. A represa do Guarapiranga e os esportes na região de São Paulo (1905-1963). **Uma educação pela natureza:** a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana. São Paulo: Autores Associados, p. 181-204, 2016.

KILPP, Cecília Elisa; MAZO, Janice Zarpellon; LYRA, Vanessa Bellani. Um olhar histórico sobre a emergência dos primeiros clubes esportivos na cidade de Teutônia no Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 1, 2010.

LE GOFF, Jacques et al. **História e memória.** 2003.

MAZO, J. **A emergência e a expansão do associativismo desportivo em Porto Alegre – Brasil (1867 - 1945):** espaço de representação da identidade cultural teuto brasileira. 2003. 396 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Universidade do Porto (UP), Porto, 2004.

MEDEIROS, Daniele Cristina Carqueijeiro de. O processo de esportivização do remo na cidade de São Paulo (1899-1949). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, 2022.

MELO, Victor Andrade. O mar e o remo no Rio de Janeiro do século XIX. **Revista Estudos Históricos**, v. 13, n. 23, p. 41-72, 1999.

MORAES, Cláudia Emília Aguiar. **A educação do corpo à beira-mar:** esporte e modernidade na Ilha de Santa Catarina (1857-1932). Tese (Doutorado em Educação), Florianópolis-SC, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

NASCIMENTO, Leone Severino; SILVA, Joanna Lessa Fontes. Das Praias Cariocas aos Rios Recifenses: A Institucionalização do Remo no Rio de Janeiro e no Recife. In: Ricardo de Figueiredo Lucena; Maria Isabel Brandão de Sousa Mendes; Priscila Santos Canuto. (Org.). **Esportes no Nordeste:** Um Mosaico Sócio-histórico. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 51-70, 2011.

NETTO, Cecílio Elias. **Piracicaba - Um Rio que passou em nossa vida**. 1ª edição, Piracicaba: ICEN Instituto Cecílio Elias Netto, 2016.

VIGARELLO, G. S'entraîner. In: Corbin A, Courtine JJ, Vigarello G. **Histoire du corps.** Paris: Éditions Seuil; 2006.

GTT 10 – MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES

Pôsteres

TÍTULO	AUTORIA
A CAPOEIRA BAIANA NO RIO DE JANEIRO: ZONA DA LEOPOLDINA E ADJACÊNCIAS, UM VERDADEIRO CELEIRO DE BAMBAS	JORGE FELIPE FONSECA MOREIRA COLUMÁ,, RÔMULO MEIRA REIS, SIMONE FREITAS CHAVES, SAMARA FONSECA MOREIRA, CARLOS GABRIEL GUIMARÃES
A CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS DE LING E A GINÁSTICA SUECA EM PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA (BRASIL, 1932-1954)	JANUINA LÚCIA DA SILVA, ANDERSON DA CUNHA BAÍA
A CURTA TRAJETÓRIA DA ASSOCIAÇÃO GOIANA DE ESPORTES - AGE (1939 A 1941)	JEAN CARLO RIBEIRO, SAULO PEREIRA DE CARVALHO
AS DIVERSÕES PETROPOLITANAS EM PAUTA: A PROEMINÊNCIA DE DOIS PERIÓDICOS EM SUAS MENÇÕES (1872-1904)	BERNARDO JORDANO GOMES
AS TEORIAS DA MEMÓRIA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	MARLON MESSIAS SANTANA CRUZ, SUZI SILVA SANTANA, DEIVIANI SANTOS GALLO SILVA, ANA GABRIELA ALVES MEDEIROS, NADSON SANTANA REIS
CURT JOHANSSON E A MODERNA GINÁSTICA SUECA NO BRASIL (1947-1953)	MARIA GABRIELA NEVES GONÇALVES, ANDERSON DA CUNHA BAIA
DOS ARTEFATOS CULTURAIS AO ENCONTRO ENTRE "TRIBOS": INSPIRAÇÕES PARA UM SURFE NA PRAIA DO CASSINO/RS (1960-1980)	LISLIÊ DE MELLO VIANNA, GUSTAVO DA SILVA FREITAS
EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO PLANO UNIFORME DE MELHORAMENTOS E EMBELLEZAMENTO DA CIDADE DE VITÓRIA: EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E DAS SENSIBILIDADES NO INÍCIO DO SÉCULO XX	MICHEL BINDA BECCALLI, OMAR SCHNEIDER

ISSN: 2175-5930

ELÍBIO FINKLER E O HANDEBOL: A HISTÓRIA DE UMA VIDA	ANDRÉ OSVALDO FURTADO DA SILVA, ANA MARIA KICH
FERNANDO DE AZEVEDO E A EDUCAÇÃO FÍSICA	THULYO LUTZ, GUILHERME BORGES PACHECO PEREIRA, ROBERTO ANDERSON SANTOS LA RUBIA, MARCOS MIRANDA CORREIA, CAIO SERPA MADEIRA, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
GILBERTO FREYRE E A HISTÓRIA DO ESPORTE	CAIO SERPA MADEIRA, THULYO LUTZ, RENAN VELTMAN, MARCOS MIRANDA CORREIA, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
JOGOS ESTUDANTIS INTERNOS DO IF BAIANO (JEIF): DA SUA ORIGEM À ATUALIDADE	CLEUTON DOS SANTOS SILVA, JOÃO LUÍS ALMEIDA FEITOSA, PATRÍCIA NATALIA RIBEIRO SOARES
JOGOS PAN-AMERICANOS E PROCESSOS DE (DE)COLONIALIDADE: UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO	AUGUSTO FERNANDES CONDÉ, DOIARA SILVA DOS SANTOS, LARISSA FATIMA DE AZEVEDO LELLIS, CLARISSE SILVA CAETANO, AMANDA CLARA BARBOSA DE SOUZA ASSIS, GIOVANI FERNANDES FONSECA
MAPA MNEMOSINE E A MEMÓRIA DO MÉTODO DANÇA-EDUCAÇÃO FÍSICA	LEONARDO ROCHA DA GAMA, MARCÍLIO DE SOUZA VIEIRA
MEMÓRIAS COMO FONTE DE PESQUISA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ	WELISON ALAN GONÇALVES ANDRADE, JESYAN WILYSSES OLIVEIRA GUIMARÃES
ONDE ESTÃO AS DANÇAS BRASILEIRAS NAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES NACIONAIS?	ELISANGELA CHAVES, GUSTAVO PEREIRA CÔRTES, ALINE DOS SANTOS PAIXÃO, ALICIA CAROLINE SILVA SALES
OS TESTES DE APTIDÃO FÍSICA NOS ANOS 1970: UM PONTO DE VISTA CIENTÍFICO	GUILHERME GONÇALVES BAPTISTA, GUSTAVO DA MOTTA SILVA, JULIANA GONÇALVES BAPTISTA
REFLEXÕES SOBRE A MINISSÉRIE “THE ENGLISH GAME”	LUÍS CÉSAR DE SOUZA, KLÍVER FERREIRA GOMES
TRIBUTAÇÃO ESPORTIVA DOS CLUBES PAULISTANOS: HISTÓRIAS ESCRITAS PELA IMPRENSA (1931–1937)	ANA CLARA NÓBREGA LAVOR, ANDRÉ DALBEN

ISSN: 2175-5930

A CAPOEIRA BAIANA NO RIO DE JANEIRO: ZONA DA LEOPOLDINA E ADJACÊNCIAS, UM VERDADEIRO CELEIRO DE BAMBAS

BAIANA CAPOEIRA IN RIO DE JANEIRO: AREA OF LEOPOLDINA AND SURROUNDINGS, A TRUE BARN OF BAMBAS

BAIANA CAPOEIRA EN RIO DE JANEIRO: ZONA DE LEOPOLDINA Y ALREDEDORES, UN VERDADERO GRANERO DE BAMBAS

Jorge Felipe Fonseca Moreira Columá,
Fundação de Apoio a Escola Técnica (FAETEC)
Rômulo Meira Reis,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA)
Simone Freitas Chaves
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Samara Fonseca Moreira,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Carlos Gabriel Guimarães,
Universidade Federal Fluminense (UFF)

INTRODUÇÃO

As origens fidedignas da capoeira são um mistério para os pesquisadores dessa arte. Porém, é possível afirmar que a capoeira se desenvolveu e manifestou de formas diferentes nos locais ou regiões em que sua existência e prática foram encontradas, mudando a maneira de atuação conforme o período temporal vivenciado exigia (SOARES, 1994).

Um destes locais, é a cidade do Rio de Janeiro, para Soares (2001) este fato deve-se a cidade ter sido capital do país. No entanto, uma das particularidades sobre a capoeira está na presença da oralidade, a qual permite uma espécie de consulta a um imaginário social, sugerindo assim lacunas para o desenvolvimento de assuntos ligados à história da capoeira (CAPOEIRA, 1992; DACOSTA, SD).

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é identificar quais mestres de capoeira baianos chegaram ao Estado do Rio de Janeiro na primeira metade do Século XX. a partir de suas memórias, vidas e obras.

ISSN: 2175-5930

MÉTODO

A metodologia empregada foi a história oral (FERREIRA, 1994). A ferramenta para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada tipo guiada.

Dessa forma, foram entrevistados cinco informantes de elite, caracterizados por serem mestres de capoeira da Velha guarda do Estado do Rio de Janeiro, que tiveram contato ou treinaram com os mestres Baianos. Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Os dados foram tratados com análise do Discurso de Orlandi (2005) e expostos na análise e discussão.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nossos entrevistados nos levaram a três mestres vindos da Bahia, como precursores da capoeira como conhecemos hoje no Rio de Janeiro. Mestre Arthur Emídio, Mestre Paraná e Mestre Mario Buscapé.

Os bairros de Olaria, Bonsucesso, Higienópolis e Penha, todos muito próximos geograficamente, formando uma espécie de *Cluster*[1], vindo a dinamizar e alimentar a capoeira no Rio de Janeiro. Temos nesta região alguns lugares de memória que parecem compor uma região mítica para os capoeiristas. A roda da Penha, a roda do Mestre Zé Pedro, Roda do Mestre Arthur Emídio, são símbolos de lugares prestigiosos para capoeiristas de diferentes gerações, são chamadas, rodas de bambas. Pode ser dito que o capoeirista que frequentou estes locais, é bamba, afinal tiveram contato direto com os mestres precursores da capoeira do Rio de Janeiro, podemos talvez apontar essa zona de convergência subúrbio/Leopoldina, como o grande celeiro de bambas da capoeira Carioca e os Mestres Arthur Emídio, Paraná e Mario Buscapé como basilares na estrutura da capoeira carioca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas de nossos entrevistados reforçam a hipótese de que foram os mestres de capoeira baianos, que chegando à região de Bonsucesso e zona da Leopoldina, reintroduziram

[1] Um Cluster pode ser entendido como uma concentração de empresas, ou estabelecimentos, que dividem geograficamente sua localização, cooperando e dinamizando seu crescimento. O primeiro a se referir em clusters esportivos foi o Professor Dr. Lamartine Pereira da Costa em seu Atlas do Esporte No Brasil (2006).

a capoeira no Rio de Janeiro. Mestre Arthur Emídio, Mestre Paraná e Mestre Mario Buscapé emergiram como unanimidade nas falas.

Nesse sentido, esses três mestres de capoeira vindos da Bahia são uma referência à prática nos subúrbios, caracterizando-se simbolicamente como a "Santa Trindade" da capoeira baiana no Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

CAPOEIRA, N. **Capoeira os fundamentos da malícia**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

DACOSTA, L. P. **Capoeira sem mestre**. Rio de Janeiro: Ediouro, SD.

DACOSTA. L. P (Org). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: CONFEF, 2006

FERREIRA, M. de M. (org). **História Oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6ª Ed. Campinas: Pontes, 2005.

SOARES, C. E. L. **A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro 1850-1890**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994.

SOARES, C. E. L. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas: editora da UNICAMP, 2001.

A CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS DE LING E A GINÁSTICA SUECA EM PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA (BRASIL, 1932-1954)[1]

THE CIRCULATION OF LING'S IDEAS AND SWEDISH GYMNASTICS IN SPECIALIZED PHYSICAL EDUCATION JOURNALS (BRASIL, 1932-1954)

LA CIRCULACIÓN DE LAS IDEAS DE LING Y LA GIMNASIA SUECA EN LAS REVISTAS ESPECIALIZADAS DE EDUCACIÓN FÍSICA (BRASIL, 1932-1954)

Januína Lúcia da Silva
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Anderson da Cunha Baía
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como propósito investigar a circulação das ideias de Pehr Henrik Ling e da ginástica sueca no Brasil, tomando como lugar de difusão os periódicos "Revista de Educação Física" e "Educação Physica", no período de 1932 a 1954.

A ginástica sueca é uma das manifestações ginásticas europeias que foram propostas para contribuir na educação do corpo, em um contexto que se almejavam a formação de novos corpos, adaptados aos novos tempos (SOARES, 2004). Essa ginástica é marcada pelos investimentos de Pehr H. Ling (1776-1839), que no século XIX se espalhou para diversos países (MORENO e BAIA, 2019). No Brasil, esta ginástica circula por meio de manuais, sujeitos, instituições e por periódicos, dentre eles, os especializados em Educação Física. Estes, no país, vão surgir a partir da terceira década do século XX como possibilidade de contribuir com a circulação de conhecimentos relacionados à Educação Física.

Os escassos estudos que se dedicam a estudar a circulação de ginástica sueca nos periódicos especializados (BAÍA e MORENO, 2020), nos levaram aos questionamentos: Como

[1] Esse trabalho contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), através do projeto APQ-02013-18.

a ginástica sueca aparece nesses periódicos? Quais ginásticas suecas são possíveis encontrar nesses periódicos? Como os periódicos especializados contribuíram na constituição da Educação Física?

Apoiamos em referenciais da História Cultural, como Certeau (2006). Utilizamos os exemplares da Revista de Educação Física e da revista Educação Physica, sendo a temporalidade marcada pelo início dos periódicos – ambos em 1932; e finaliza em 1954, quando a ginástica sueca deixa de aparecer.

A GINÁSTICA SUECA NO BRASIL

Esse estudo permitiu conhecer a ginástica de Ling, e diversas outras Ginásticas que circularam nos periódicos analisados. Ling permanecia marcante no discurso que circulava nos periódicos, reforçando seu papel como percursor e a função do GCI na constituição e divulgação do método de Ling. Encontramos ainda uma Moderna Ginástica Sueca, que estava se espalhando por vários países, e encontra nesses periódicos lugar de divulgação. Um dos eventos representativos dessa nova ginástica, é a II Lingíada – evento que nasceu em homenagem a seu criado, e que atuou na divulgação da Moderna Ginástica Sueca ao mundo.

Observamos que a ginástica de Ling, na sua trajetória, foi reconfigurada pelos diferentes atores que deram continuidade à ela, portanto, sinalizar a existência de “ideias de Ling” e “ginástica sueca” como coisas distintas faz parte do entendimento de que a reconfiguração da ginástica sueca circula no Brasil, assim como elementos das ideias de Ling são também reproduzidas nas páginas dos periódicos e foram colocados em circulação, contribuindo com o debate acerca da constituição da Educação Física.

Assim, os periódicos especializados vão surgir no Brasil e irão atuar como potencializadores na difusão de diversificadas práticas corporais, difundindo métodos ginásticos e desportivos exportados de nações consideradas modelo, que ao circular no Brasil irão contribuir para produção do corpo enérgico tão almejado para alcançar o progresso do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os periódicos ao veicularem em suas páginas reportagens e sujeitos que remete como modelos de Educação Física/Ginástica de outros países, atuam como potencializadores na difusão de uma cultura física necessária ao país para o desenvolvimento de seu projeto de

modernização. A valorização da cultura física e sua disseminação no país encontram nos periódicos especializados porta de acesso para atuarem nos corpos e nos sentidos dos brasileiros, modificando seus hábitos e seus costumes. A grandiosa missão de construir o cidadão ativo e enérgico necessário ao progresso tem nos periódicos especializados um agente que irá contribuir para o projeto de modernização do país, projeto esse que passa pelos corpos de seu povo.

REFERÊNCIAS

BAÍA, A. C., MORENO, A. (2020). Revista Brasileira de Educação Física: a Moderna Ginástica Sueca no Brasil (1944-1952). **Cadernos De História Da Educação**, 19(3), 686-706, 2020.

CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MORENO, A; BAÍA, A. C. Do Instituto Central de Ginástica (GCI) de Estocolmo para o Brasil: Cultivo e divulgação de uma Educação Do Corpo. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 35, p.1-31, 2019.

SOARES, C. L. **Educação Física**: Raízes Europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

A CURTA TRAJETÓRIA DA ASSOCIAÇÃO GOIANA DE ESPORTES - AGE (1939 a 1941)[1]

THE SHORT TRAJECTORY OF THE GOIANA ASSOCIATION OF SPORTS - AGE (1939 TO 1941)

LA CORTA TRAYECTORIA DE LA ASOCIACIÓN GOIANA DE DEPORTES - AGE (1939 A 1941)

Jean Carlo Ribeiro
Universidade Federal Do Tocantins
Saulo Pereira de Carvalho
Universidade Federal Do Tocantins

INTRODUÇÃO

A ausência de uma instituição que pudesse gerir o esporte goiano era lamentada desde a década de 1920 na Cidade de Goiás, antiga capital do estado. Em 14 de julho de 1930, foi fundada a Associação Goyana de Esportes Athleticos – AGEA, naquela cidade. Com o início da construção de Goiânia em 1933, tornando-se a nova capital do estado em 1937, houve um paulatino comprometimento do funcionamento da entidade, abreviando a vida da AGEA, que após 1934, desapareceu do cenário esportivo em Goiás (RIBEIRO; NUNES, 2022). Uma nova associação esportiva começou a ser estruturada em Goiânia em 1939, a Associação Goiana de Esportes - AGE.

Diante desse contexto, o objetivo desse estudo é evidenciar o cenário do surgimento e ações promovidas pela Associação Goiana de Esportes - AGE entre os anos de 1939 e 1941, período anterior à sua transformação em Federação Goiana de Futebol. A imprensa escrita foi utilizada como principal fonte dessa pesquisa, materializada nas publicações dos jornais *O Popular* e *Correio Oficial: Orgão dos Poderes do Estado de Goiaz*.

A AGE

Em 1939, Goiás não possuía uma liga esportiva. Contando com apoio político, os nomes do secretário geral do estado e do prefeito de Goiânia foram indicados para ocuparem os cargos

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

de presidente e vice-presidente da AGE (ESTÃO..., n. 113, p. 4. 25 maio 1939; A FUNDAÇÃO..., n. 120, p. 1. 18 jun. 1939).

Sua instalação solene aconteceu em 1º de novembro de 1939 e após a filiação de clubes de futebol, foi realizada sua inscrição junto à Confederação Brasileira de Desportos - CBD ("CONGRATULO-ME..., n. 149, p. 4, 5 nov. 1939). Cópias de documentos da Liga de Futebol do Rio de Janeiro, foram enviadas como referência para a criação de seus estatutos (BREVE..., n. 108, p. 6, 7 maio 1939). Pela segunda vez em Goiás uma entidade esportiva era criada com a finalidade expressa de "representar e dirigir a pratica de esportes nas suas diferentes modalidades[...]", apesar do debate gravitar somente em torno do futebol (ESTATUTOS, n. 3.951, 3.954, 3.955, 3.956, 3.957, 3.958. nov. e dez. 1939).

Em 1940 cinco clubes de Goiânia disputaram o "Campeonato da Cidade", primeiro certame de futebol organizado pela AGE (O CAMPEONATO..., n. 191, p. 4. 7 abr. 1940). Naquele ano, o governo estadual concedeu uma subvenção de trinta contos de réis à entidade como auxílio para a construção do estádio (SUBVENCIONADA..., n. 3.984, p. 1. 17 fev. 1940).

Em 1941 a AGE não conseguiu repetir o torneio de futebol municipal. Em contrapartida, pela primeira vez, formalizou a participação do estado de Goiás no Campeonato Brasileiro de Seleções Estaduais, torneio que acontecia periodicamente desde 1922 (AINDA..., n. 318, p. 2. 20 nov. 1941).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1941, assumindo definitivamente sua inclinação à modalidade futebol, a AGE muda sua denominação para Federação Goiana de Futebol - FGF, passando a legislar exclusivamente nesta modalidade

A força da institucionalização aos poucos provocava transformações no campo esportivo. Assim como já ocorria em outras regiões do Brasil o futebol goiano, no segundo quarto do século XX, incorporava novos contornos e características.

REFERÊNCIAS

A FUNDAÇÃO da Liga de Esportes do Estado de Goiaz. **O Popular**, Goiânia, ano II, n. 120, p. 1. 18 jun. 1939.

AINDA o jogo Goiaz x Mato grosso. **O Popular**, Goiânia, ano IV, n. 318, p. 2. 20 nov. 1941.

BREVE será fundada a Liga de Foot-ball de Goiaz. **O Popular**, Goiânia, ano II, n. 108, p. 6. 7 maio 1939.

"CONGRATULO-ME com os presentes pela fundação da Associação Goiana de Esportes, e espero que o Estado de Goiaz ainda concorrerá, brilhantemente, ao Campeonato Brasileiro de foot-ball". **O Popular**, Goiânia, ano II, n. 149, p. 4. 5 nov. 1939.

ESTÃO sendo organizados os estatutos da Liga de Esportes de Goiaz. **O Popular**, Goiânia, ano II, n. 113, p. 4. 25 maio 1939.

ESTATUTOS da Associação Goiana de Esportes. Aprovados em 1 de novembro de 1939. **Correio Oficial – Orgão dos poderes do Estado de Goiaz**, Goiânia, GO, ano 103, n. 3.951, 3.954, 3.955, 3.956, 3.957, 3.958. nov. e dez. 1939.

O CAMPEONATO da cidade será de grandes proporções: Fala a O Popular, o Secretario da Comissão Promotora do esperado certamen. **O Popular**, Goiânia, ano III, n. 191, p. 4. 7 abr. 1940.

RIBEIRO, J. C.; NUNES, F. S. A "vida efêmera" da Associação Goyana de Esportes Athleticos – AGEA (1930 – 1934). **Recorde**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 1-26, jan./jun. 2022.

SUBVENCIONADA pelo Govêrno Estadual a construção de um estádio em Goiânia. **Correio Oficial: Orgão dos Poderes do Estado de Goiaz**, Goiânia, ano 103, n. 3.984, p. 1. 17 fev. 1940.

AS DIVERSÕES PETROPOLITANAS EM PAUTA: A PROEMINÊNCIA DE DOIS PERIÓDICOS EM SUAS MENÇÕES (1872-1904)[1]

PETROPOLITAN ENTERTAINMENT IN FOCUS: THE PROEMINENCE OF TWO JOURNALS IN THEIR MENTIONS (1872-1904)

EL OCIO PETROPOLITANO EM LA AGENDA: EL PROTAGONISMO DE DOS PERIÓDICOS EN SUS MENCIONES (1872-1904)

Bernardo Jordano Gomes
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Os periódicos têm importante relevância para os estudos históricos em diversos campos, tendo ganhado notoriedade enquanto fontes de pesquisas a partir da década de 1970 em estudos sobre as cidades, a história de movimentos de imigração e operários, mas também para "questões sobre gênero, etnia, raça, identidade, modos de vida, experiências e práticas políticas cotidianas, formas de lazer e sociabilidade [...]" (DE LUCA, 2019, pp. 119-120).

Para a cidade de Petrópolis-RJ, Costa (2011) aponta para uma abordagem de um valioso jornal voltada ao caráter lúdico, evidenciado pela perda de prestígio da cidade naquele momento, tendo como objetivo resgatar a "bela cidade" dos tempos do Imperador[2].

O objetivo desta pesquisa, portanto, é compreender quais foram os periódicos que mais mencionaram o lazer, seus diferentes conceitos e manifestações, na cidade de Petrópolis entre o final do século XIX e o início do XX.

METODOLOGIA

Este estudo tem como fonte de busca a *Hemeroteca Digital* da Biblioteca Nacional, onde é possível fazer buscas combinadas dos termos pretendidos, podendo ser filtrados pelo tipo de material, idioma ou ano de publicação.

---

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

[2] A relação de Dom Pedro I com o lazer petropolitano parece ir além da beleza do lúdico. Além dos motivos políticos para a sua escolha pela cidade, era ali que sua filha Paula – que tinha diversos problemas de saúde – se sentia melhor (AMBROZIO, 2008), apontando para um caráter higiênico em sua decisão.

Tendo o ano de 1930 como limite predefinido, foi feita uma busca inicial pelo termo *Petrópolis*, contando com 24 periódicos anteriores a este ano. Nestes, foram feitas pesquisas com os termos *divertimento*, *diversão*/*diversões*, *passatempo*, *lazer* e *recreação*/*recreações* e, *a posteriori*, com termos que tratem de algumas práticas: o *theatro*, o *sport*, o *club*, o *cinema*, o *cassino* e o *baile*.

RESULTADOS

Acerca dos primeiros conceitos, foi notada a predominância dos termos *diversão*/*diversões*, com 444 menções dentre todos os 24 periódicos, seguido de 351 menções a *divertimento*; 159 a *passatempo*; 23 a *lazer*; e 9 a *recreação*/*recreações*. Dentre estes, os jornais com maior destaque foram o *Gazeta de Petrópolis* (1892-1904) e *O Mercantil* (1872-1892), com 434 e 256 menções totais, respectivamente. O jornal *O Novo Mundo* esteve em terceiro com 95 menções, mas foi notado que suas publicações estavam mais voltadas aos acontecimentos estadunidenses e europeus.

Nas práticas de diversão, o *theatro*, o *baile* e o *club* tiveram maior projeção com 2916, 2293 e 2069 menções em detrimento do *cassino*, do *sport* e do *cinema*, com 605, 195 e 142 menções, ambas respectivamente. Neste cenário, os dois jornais tiveram ainda maior destaque, tendo o *Gazeta de Petrópolis* sido responsável por 4522 menções e o *O Mercantil*, por 1933. O terceiro contava com apenas 423 menções, quase cinco vezes menos que o segundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proeminência de dois periódicos nas alusões às diversões petropolitanas parece ser um importante prelúdio para o desenvolvimento de seus estudos, tendo o jornal *Gazeta de Petrópolis* como continuação – ao menos na questão temporal – do que vinha sendo discutido pelo *O Mercantil*, o que pode ser importante para a pesquisa, tal como a concomitância com as notadas modificações nas ofertas e consumo das atividades de entretenimento no Brasil (DIAS, 2018), que ocorriam naquele momento.

Este trabalho é parte inicial de uma pesquisa em desenvolvimento acerca da história das diversões em Petrópolis. Para tanto, tendo nos periódicos importantes fontes historiográficas para os estudos do lazer, estes resultados podem apontar para a necessidade de sua preservação

e apropriação, tendo em vista a constatação do grande apreço pelos divertimentos em suas redações.

REFERÊNCIAS

AMBROZIO, J. C. G. **O presente e o passado no processo urbano da cidade de Petrópolis**: uma história territorial. Tese (Doutorado) – Curso de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2008.

COSTA, V. S. **Tribuna de Petrópolis: trajetória e representação na Cidade Imperial** – Imprensa e identidade de Petrópolis em 100 anos de jornal local. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, FGV, Rio de Janeiro, 2011.

DE LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 111-153.

DIAS, C. A. G. Mercantilização do lazer no Brasil. **Licere**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 364-403, junho 2018.

AS TEORIAS DA MEMÓRIA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL[1]

THE THEORY OF MEMORY IN SCIENTIFIC PRODUCTION IN PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL

LAS TEORÍAS DE LA MEMORIA EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN BRASIL

Marlon Messias Santana Cruz,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Suzi Silva Santana,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Deiviani Santos Gallo Silva,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Ana Gabriela Alves Medeiros,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Nadson Santana Reis
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

INTRODUÇÃO

O estudo analisa como as concepções de Memória surgem nas produções científicas da Educação Física em periódicos brasileiros publicados no portal de periódicos da Capes. Para isso, foram selecionadas produções acadêmicas publicadas em periódicos indexados, com qualificação *Qualis* Capes entre A1 e B2 para a Educação Física. Foram analisados 15 artigos, agrupados em categorias conforme os temas tratados nos estudos. Os resultados apresentam as concepções de memória abordadas nas produções, os objetivos, bem como os aspectos metodológicos que foram desenvolvidos. As considerações assinalam a necessidade de ampliar o diálogo entre as teorias da memória e Educação Física, nas produções científicas e intervenções pedagógicas da área.

DELINEAMENTO DO ESTUDO

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de revisão sistemática, uma abordagem de estudo que recorre a fonte de dados já publicados sobre um tema em especial,

[1] Esse trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

assim busca selecionar, avaliar e caracterizar estudos e pesquisas, busca também identificar conceitos relevantes e analisa-los criticamente (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Assim sendo, buscou-se levantar o que é produzido e publicado nos periódicos brasileiros sobre as teorias da Memória e Educação Física, mais precisamente, como a Educação Física dialoga com o campo teórico da Memória nas produções acadêmicas da Área. A opção por buscar as produções em periódicos, se deve ao fato que estas produções são, em grande medida, mais representativas e estabelecem uma qualidade necessária para a análise. Tal método é bastante comum em estudos deste tipo, uma vez que os artigos selecionados para a análise possibilitam novas hipóteses, surgidas a partir das leituras criteriosas. Dessa forma o investigador tem um estudo em evolução constante, uma vez que seus pressupostos surgem apenas como uma iniciação para o tema, e ao desenvolver as leituras, buscam evitar a fuga do assunto proposto, entretanto novas ideias e possibilidades podem surgir à medida que a análise se desenvolve.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A busca feita no Portal de Periódicos da Capes, conforme critérios estabelecidos para este trabalho, resultou em um total de 11 periódicos na área da Educação Física com classificação entre A1 e B2, porém em 05 periódicos não haviam artigos publicados, no recorte de tempo estabelecido, com o tema Teorias da Memória e Educação Física. Assim, a primeira busca emergiu 39 artigos em 06 periódicos. Após este primeiro levantamento, foi realizada a leitura dos resumos dos artigos com a finalidade de selecionar os textos que atendessem aos critérios propostos, bem como, que dialogassem com a categoria Teorias da Memória e Educação Física.

Este conjunto de procedimentos permitiu selecionar o total de 15 artigos que estabeleciam conexão direta com o tema proposto para a análise, Educação Física e as teorias da Memória.

Na análise pormenorizada dos textos lidos, percebe-se a diversidade de temas envoltos nas publicações, as concepções e conceitos de memória aparecem direta em alguns artigos, e em outros, justapostas a outras questões. Nota-se que é preciso que haja mudanças significativas no cenário pedagógico, social e político da Educação Física como área de conhecimento e intervenção. E diante dessa situação é indispensável a formatação de um aporte teórico com

uma aproximação mais consubstanciada entre a Educação Física e as teorias da memória, pois as produções delataram que as teorias da memória contribuem significativamente para o avanço teórico-metodológico das pesquisa em Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise nos permitiu perceber quais os estudos que propõem o diálogo entre as teorias da memória e Educação Física. Constata-se que a relação de corresponsabilidade de memória e Educação Física, associadas as implicações que a prática pedagógica da Educação Física tem na contemporaneidade, desenvolvem influências positivas nas concepções de formação e desenvolvimento profissional da área. Assim, a recente produção sobre o tema analisado inclui-se em um debate conceitual, o qual denuncia a demanda por revigoramento dos estudos, especialmente no que diz respeito à organização de alicerces para o desenvolvimento de uma determinada atividade pedagógica.

REFERÊNCIAS

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 83-89, fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

CURT JOHANSSON E A MODERNA GINÁSTICA SUECA NO BRASIL (1947-1953)

CURT JOHANSSON AND MODERN SWEDISH GYMNASTICS IN BRAZIL (1947-1953)

CURT JOHANSSON Y LA MODERNA GIMNASIA SUECA EN BRASIL (1947-1953)

Maria Gabriela Neves Gonçalves
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Anderson da Cunha Baía
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

INTRODUÇÃO

Esse texto tem como propósito compreender a circulação da Moderna Ginástica Sueca no Brasil, tomando como ponto de análise, as contribuições do sueco Curt Johansson (1947 a 1953[1]).

O movimento ginástico europeu teve ascensão no final do século XVIII, orientado por uma abordagem ao corpo ancorado em princípios científicos e pode ser identificado a partir de sistematizações de ginásticas, como as que surgiram na Alemanha, Suécia e França (SOARES, 2004). Em meio a elas, destacamos a escola de ginástica sueca, criada por Pier Henrik Ling (1776-1839), que após sua morte, em 1839, um conjunto de interessados na ginástica que atuavam junto a Ling, continuaram sua obra, fazendo-a deslocar pelo mundo por mais de um século. Um fator de ressonância da ginástica sueca foi o Instituto Central Ginástica de Estocolmo, que além de concentrar a formação, promovia uma política de internacionalização dessa ginástica (MORENO e BAIA, 2019).

No Brasil, Moreno e Baia (2019) identificam a atuação de alguns suecos, dentre eles Curt Johansson, que de alguma forma tiveram sua atuação relacionada à ginástica sueca. Esses suecos, ao atuarem no século XX, apresentam ao mundo uma outra ginástica sueca, diferente da criada por Ling. Baía e Moreno (2020) a localizam como Moderna Ginástica Sueca.

[1] O período é definido pela divulgação da II Lingíadas no Brasil, em 1947 e finaliza em 1953, quando não se encontra mais a circulação de Curt Johansson e seus escritos no país.

ISSN: 2175-5930

Curt Johansson era envolvido com a Moderna Ginástica Sueca. O contato dele, com brasileiros, é marcado pelo curso dado a brasileiros na II Lingíadas – Evento comemorativo a Ling, que aconteceu em 1949, em Estocolmo. A partir desse evento, Curt Johansson e seus escritos circulam no Brasil. Nos interessou saber: Como Curt Johansson se envolve com a ginástica sueca? Qual sua formação? Quais suas ações que potencializam a circulação da ginástica sueca no Brasil?

Para dar conta desse estudo, apoiamos em referenciais da História Cultural, como Certeau (2006). Utilizamos Revistas e Jornais produzidos no Brasil (Hemeroteca Digital); e acessamos acervo digital - Biblioteca Nacional da França (Gallica), e material coletado na Suécia, em trabalho de arquivo de pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa.

CURT JOANHSSON E SUA AÇÕES NO BRASIL

Um personagem central na vinda de Curt Johansson ao Brasil foi o professor Boaventura de Souza Santos. Diretor da divisão de Educação Física de São Paulo, ao participar da II Lingíada teve contato com o sueco ao participar de um curso de especialização em ginástica sueca ofertado por ele. Boaventura convidou-o para uma vinda ao Brasil.

Sua presença no Brasil é sentida de diferentes formas. Em 1949, Curt Johansson teve textos divulgado na Revista Brasileira de Educação Física (RBEF). Foi convidado a ministrar curso de Educação Física no Brasil a cerca de 300 professores. Em 1951, em Santos, atua no Curso Internacional de Educação Física, promovido pelo Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo. Aproveitou a vinda e esteve na Escola de Educação Física da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, ministrando curso para professores e alunos. Além dessas trocas, passou a serem recorrentes em periódicos brasileiros os escritos de Curt Johansson, divulgando a ginástica sueca moderna, como podemos perceber na RBEF e em diversos jornais do período (MORENO e BAÍA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença dos brasileiros na II Lingíadas foi central na compreensão do que era a moderna ginástica sueca que estava sendo difundida em diversos lugares, os quais, ao retornarem ao Brasil, apontam nos relatórios o desejo de continuar aprendendo sobre ela. Curt Johansson, portanto, foi trazido ao Brasil, ministrando cursos a professores e estudantes que se

interessavam pela ginástica, em um momento que o Brasil ainda debatia como deveria ser constituida a Educação Física. Assim, essa pesquisa em andamento, já possibilita indicar que Curt Johansson, juntamente outros suecos que no Brasil estiveram no século XX, divulgando a moderna ginástica sueca, a colocaram no debate como possibilidade de ser adotada na Educação Física brasileira.

REFERÊNCIAS

BAÍA, A. C., MORENO, A. (2020). Revista Brasileira de Educação Física: a Moderna Ginástica Sueca no Brasil (1944-1952). **Cadernos De História Da Educação**, 19(3), 686-706, 2020.

CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MORENO, A; BAÍA, A. C. Do Instituto Central de Ginástica (GCI) de Estocolmo para o Brasil: Cultivo e divulgação de uma Educação Do Corpo. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 35, p.1-31, 2019.

SOARES, C. L. **Educação Física**: Raízes Europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

DOS ARTEFATOS CULTURAIS AO ENCONTRO ENTRE "TRIBOS": INSPIRAÇÕES PARA UM SURFE NA PRAIA DO CASSINO/RS (1960-1980)[1]

FROM CULTURAL ARTIFACTS TO THE ENCOUNTER BETWEEN "TRIBES": INSPIRATIONS FOR SURFING AT PRAIA DO CASSINO/RS (1960-1980)

DE LOS ARTEFACTOS CULTURALES AL ENCUENTRO ENTRE "TRIBUS": INSPIRACIONES PARA SURFEAR EN PRAIA DO CASSINO/RS (1960-1980)

Lisliê de Mello Vianna,
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Gustavo da Silva Freitas,
Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fragmento de uma pesquisa que busca seguir pistas acerca da emergência do surfe na Praia do Cassino, um balneário localizado na cidade de Rio Grande, no extremo sul do Rio Grande do Sul (RS). A configuração deste trabalho é dada em relação às possíveis inspirações e referências utilizadas pelos surfistas que lá estavam entre as décadas de 1960 e 1980, para os desdobramentos dessa prática no local. É preciso lembrar que neste período acontecia o *boom* do surfe nos Estados Unidos e sua difusão em nível mundial (DIAS; FORTES; MELO, 2012), sobretudo a partir da articulação entre o aparecimento de produtos midiáticos e a formação da cultura do surfe, o que levou a uma nova exploração comercial. Dessa maneira, torna-se instigante levantar as principais referências utilizadas pelos "surfistas das antigas" (SOUZA, 2010) para compreender as cenas e os cenários da época.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa tem como suporte teórico-metodológico a história oral temática (BOM MEIHY; HOLANDA, 2007). Vimos operando com as oralidades de surfistas que praticaram o

[1]Apoio financeiro - Bolsa Iniciação Científica PIBIC-CNPq.

surfe no Cassino e que, de algum modo, exercem algum vínculo com o local. O projeto possui um arquivo com 19 entrevistas, realizadas entre os meses de julho de 2020 a março de 2021. Para seguir as orientações de distanciamento social indicadas pelas autoridades sanitárias no enfrentamento da COVID-19, a grande maioria das entrevistas foi realizada de forma remota, por plataforma de conversação, e apenas uma de modo presencial, registrada em um gravador de voz.

Neste trabalho operamos, especificamente, com 10 entrevistas, selecionadas a partir da pregnância do tema nas narrativas produzidas. As entrevistas foram transcritas e, por questões éticas, foram obtidas as autorizações de identificação nominal e uso pleno. Com base nas narrativas, destacam-se as inspirações baseadas em: artefatos midiáticos; viagens pelo país e exterior; e experiências sociocorporais anteriores à prática do surfe.

Sobre os artefatos, nota-se a referência de mídias audiovisuais como o filme nacional "Menino Rio" (1982), filmes norte-americanos, seriado de TV (Hawaí 5.0), vinhetas de surfe transmitidas pelo Canal 100 e vídeos gravados em fita VHS. Tais inspirações vem desde a década de 1960, visto que um dos entrevistados disse ter produzido manualmente a própria prancha após assistir o filme "Blue Hawaii" de Elvis Presley no cinema. Nas décadas seguintes, os filmes reforçam referenciais a um estilo de vida com maior contato com a natureza e um imaginário construído em torno da juventude:

> [...] aí a ideia do sonho, do surfe, da vida alternativa, daquela parada, alimentação, natureza, fica mais latente né cara. [...] Motiva a gente né cara? O surfe, estilo de vida, alimentação, horário, disciplina e todas essas coisas ali que no filme vai mostrando, a gente absorve muito aquilo ali (RIVOIRE, 2020).

Além dos artefatos, outro destaque diz respeito às experiências sociocorporais anteriores à prática do surfe. Em geral, todos demonstraram uma familiaridade em práticas como o skate, bicicross (BMX) ou em meio aquático como nado e velejo. Com isso, eram formadas "tribos" com traços identitários, porém conforme o surfe e, paralelamente, o skate entra na vida destas tribos, se inicia uma maior interação entre elas. Isso se dá, principalmente, pelo acesso a informações, fotografias e vídeos trazidos para a cidade por aqueles que conseguiam viajar pelo país ou para o exterior em busca de "novidades". Essa troca de materiais e experiências é feita, nas palavras dos entrevistados, com o intuito de "evoluir" na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As memórias narradas deixam rastros de uma história possível sobre o surfe em uma cidade litorânea no extremo sul do país. Para segui-los, é preciso formular novas perguntas, uma vez que há apontamentos que o contato com os artefatos midiáticos e a interação entre as tribos potencializaram o fato desses surfistas pioneiros se tornarem a referência e a inspiração para a geração seguinte. Assim, questionamos: que marcas identitárias encontraremos na próxima geração local de surfistas?

REFERÊNCIAS

BOM MEIHY, J.;HOLANDA, F.. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

DIAS, C.; FORTES, R.; MELO, V. A. Sobre as ondas: surfe, juventude, cultura no Rio de Janeiro dos anos 1960. **Est. Hist.**,v.25, n.49, Rio de Janeiro, p.112-128, jan-jun, 2012.

SOUZA, T. “Partiu pro surf”: memórias e amizades na Praia do Cassino/RS. **Rev. Didática Sistêmica**, v. especial, n.1, p. 78-94, 2010.

EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO PLANO UNIFORME DE MELHORAMENTOS E EMBELLEZAMENTO DA CIDADE DE VITÓRIA: EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E DAS SENSIBILIDADES NO INÍCIO DO SÉCULO XX[1]

EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION IN THE UNIFORM PLAN OF IMPROVEMENTS AND EMBELLISHMENT OF VITÓRIA: SENSES AND SENSIBILITIES' EDUCATION IN THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PLAN UNIFORME DE MEJORAMIENTO Y EMBELLECIMIENTO DE LA CIUDAD DE VITÓRIA: EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS Y SENSIBILIDADES EN EL INICIO DEL SIGLO XX

Michel Binda Beccalli,
UFES / SEDU-ES / DOCTUM
Omar Schneider,
UFES

PALAVRAS INICIAIS

O estudo busca focalizar os aspectos relacionados à educação dos sentidos e das sensibilidades nas reformas realizadas no início do século XX, na cidade de Vitória, especificamente durante o governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912), em um momento em que muitas mudanças estavam sendo realizadas na região, como: no campo da política, da educação, do saneamento, da segurança, do lazer, enfim, das instituições e tradições urbanas que naquele primeiro quartel do século prometiam uma transformação controlada dos espaços públicos e dos atores sociais que nele habitavam. As análises se concentram em dois eixos principais, a saber: as reformas arquitetônicas, urbanísticas e estruturais orientadas pelo "Plano Uniforme de Melhoramentos e Embellezamento de Victoria" e pela reforma educacional promovida por Gomes Cardim e a criação dos grupos escolares no formato de escola graduada.

Nessa direção, nos interessam as mudanças na arquitetura dos prédios e da cidade; os aterramentos para expansão geográfica do território; o alargamento de vias de circulação; a eletrificação da cidade; a implantação de bondes elétricos; os dispositivos de circulação na

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

cidade; a organização da segurança urbana e as consequentes infrações; o saneamento básico (com captação de água e esgotamento); a limpeza pública; as atividades comerciais e industriais e os incentivos à industrialização; as festividades cívicas; a presença do esporte na cidade e os clubes esportivos; a reforma curricular promovida pelo paulista Gomes Cardim e a implantação da ginástica sueca, bem como suas reverberações, sobretudo no domínio dos sentidos e das sensibilidades.

Denominamos de sentidos as formas de perceber, ler, decodificar o mundo externo/material com a utilização de órgãos biológicos e se manifestam na forma de tato, olfato, paladar, visão, audição. Todavia, também incluímos a produção cultural dos sentidos.

Por meio dos sentidos são forjados modos de ser e de estar no/com o mundo. Disso decorre a compreensão de que a forja das sensibilidades, por meio da estimulação dos sentidos, requer a compreensão de que o corpo e a natureza não se antagonizam, significando o corpo como um entre-lugar, compreendendo que a experiência no mundo é uma experiência corporal (OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA, 2020; PESAVENTO, 2004).

O espaço urbano, portanto, se constitui como lócus de investigação, por meio das mudanças e conformações produzidas na arquitetura, nos currículos de formação das escolas regulares, nas vias públicas, nos espaços públicos e nos códigos de conduta para educar os sentidos e as sensibilidades, no intuito de construir o cidadão republicano.

SOBRE AS FONTES

Para composição do *corpus* documental do presente estudo foram selecionados documentos disponíveis no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo e no Arquivo Público Municipal de Vitória,Centro de Documentação da Arquidiocese de Vitória, bem como aqueles que constam na Hemeroteca Digital Brasileira.

Destacam-se as publicações de dois importantes jornais do período: o “Diário da Manhã” e o “Commercio do Espírito Santo”. Também recorremos ao Código de Posturas Municipal de Vitória, publicado em 1901, na tentativa de buscar vestígios para a composição do cenário da época, sobretudo em relação aos aspectos moral e cívico, dando ênfase aos tensionamentos produzidos sobre os indivíduos e coletividades, do ponto de vista da prescrição de determinados modos de ser/fazer, constituindo o amálgama da educação dos sentidos e sensibilidades.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, M. A. T. de. Como é possível educar sentidos e sensibilidades? In: _____ (Org.). **Sentidos e sensibilidades**: sua educação na história. Curitiba-PR: Editora UFPR, 2012.

_____. Educação dos sentidos e das sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação no âmbito das pesquisas em história da educação. **Revista História da Educação**. v. 22, n. 55, 2018.

_____. Pesquisas sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades na história da educação: algumas indicações teórico-metodológicas. **Revista História da Educação**. v. 24, 2020.

PESAVENTO, S. J.. História & literatura: uma velha-nova história. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, 2006. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>. Acesso em: 05 jan 2023.

ELÍBIO FINKLER E O HANDEBOL: A HISTÓRIA DE UMA VIDA[1]

ELÍBIO FINKLER AND HANDBALL: THE STORY OF A LIFETIME

ELÍBIO FINKLER Y EL BALONMANO: LA HISTORIA DE SU VIDA

André Osvaldo Furtado da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ana Maria Kich,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

O HANDEBOL E A HISTÓRIA DE UMA VIDA

Este estudo busca contribuir para a preservação das histórias e memórias de uma cultura esportiva, a partir da história de vida, do professor Elíbio Finkler responsável pela disseminação do Handebol na cidade de Novo Hamburgo/RS. O que há de singular na história dele sob as diversas histórias de pessoas ligadas aos esportes? Ellíbio é originário de Santa Cruz do Sul/RS, onde a sua trajetória inicial foi direcionada à educação religiosa. Após circular em diferentes escolas de uma congregação privada de ensino, ele se estabeleceu na cidade de Novo Hamburgo/RS onde passou atuar como professor. Desde então, ele, passou a trabalhar com o Handebol nesta escola privada e também em outros espaços na cidade. Tal situação fez com que a cidade se tornasse um polo do esporte revelando diversas jogadoras e assim, levando o nome da cidade do Vale do Rio dos Sinos para todo o Brasil.

Nessa senda, este estudo objetiva compreender parte da trajetória do professor Elíbio Finkler e a sua relação com o Handebol. A partir disso foi desenvolvida uma pesquisa narrativa (CONNELLY; CLADININ, 2018) com base na história de vida (WITTIZORECKI et al, 2012) deste professor a fim de compreender as suas experiências e a sua relação com o esporte.

ELÍBIO FINKLER E HANDEBOL: O PATRIMÔNIO ESPORTIVO DE NOVO HAMBURGO/RS

Elíbio Finkler, chegou na cidade de Novo Hamburgo/RS no final da década de 60, onde trabalha até hoje em uma congregação religiosa. Elíbio, rememorando a sua história relata que sempre foi um apaixonado por esporte "... olha o amor é ao esporte, não só handebol, mas

[1] Este trabalho não contou com nenhum apoio financeiro

também ao voleibol, basquete, qualquer esporte que a criança queira praticar. Isso faz parte da nossa formação...” (Narrativa de Elíbio Finkler, 10/11/2022), por conta disso no inicio dos anos 70 foi incentivado pelos colegas a cursar Educação Física na Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior, hoje conhecida como FEEVALE.

O professor narra que conheceu o Handebol no ano de 1973 e teve muita facilidade para assimilar as suas regras. No mesmo ano, decidiu formar a primeira equipe de competição na escola. Dois anos depois, em 1975, sagrou-se campeão estadual de Handebol trazendo o primeiro título para a cidade de Novo Hamburgo/RS.

> [...] também dei umas aulas minhas para minhas próprias alunas e atletas, fiz uma seleção das melhores e comecei a treinar elas em 1972, em 1975 essa equipe que eu tenho fotografias ali, eu posso mostrar, elas ficaram campeã estaduais, a decisão foi lá em Santa Vitória do Palmar/RS. (Narrativa de Elíbio Finkler, 10/11/2022).

Desde então, o esporte cresceu na cidade e na região. Tal protagonismo faz com que no dia 06 de abril seja comemorado o dia do Handebol. Sendo este garantido pela Lei Municipal nº 46/1995, como um ato de conservação da cultura e da história da cidade.

> O dia instituído, 06 de abril de cada ano, deverá ser comemorado no âmbito municipal, com eventos sobre handebol, como festivais esportivos, palestras, seminários, debates e exposições sobre handebol a serem ministrados de forma educativa pelos professores de Educação Física e Técnicos da Secretaria Municipal (NOVO HAMBURGO, s/p, 1995).

Hoje, Elíbio, com 87 anos, não é mais o principal responsável pelos treinos das equipes, tanto da escola quanto de outros espaços na cidade. O seu estado de saúde (dificuldades para enxergar e para se locomover) limitam a sua participação. Porém, continua auxiliando nos treinamentos das equipes e participando de eventos da modalidade.

CONSIDERAÇÕES.

Frente aos apontamentos trazidos, acreditamos, contribuir para a preservação das histórias e memórias de uma cultura esportiva, mais precisamente do município de Novo Hamburgo/RS, bem como do Handebol gaúcho. É importante salientar que a presença desta prática esportiva se propagou em diferentes espaços na região de Novo Hamburgo/RS entre as décadas de 1970 a 1990. Entendemos que abordamos não somente a história de vida de um sujeito, mas a partir da sua história e suas experiências pudemos compreender como o esporte se difundiu em Novo Hamburgo/RS e os motivos que fazem desta cidade um polo de Handebol.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa.** Editora EDUFU. 2ª ed. Uberlândia/MG. 2015.

NOVO HAMBURGO. **Lei odinária nº 46/1995: Institui o "Dia do Handebol" no município de Novo Hamburgo.** Novo Hamburgo/RS. 1995.

WITTIZORECKI, E; MOLINA NETO, V; BOSSLE, F. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de Educação Física na escola: estudo a partir de histórias de vida. **Movimento.** Porto Alegre/RS, v. 18, n. 01, p. 149-169, 2012.

FERNANDO DE AZEVEDO E A EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

FERNANDO DE AZEVEDO AND PHYSICAL EDUCATION

FERNANDO DE AZEVEDO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

Thulyo Lutz,
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ)
Guilherme Borges Pacheco Pereira,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Roberto Anderson Santos La Rubia,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ)
Marcos Miranda Correia,
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
Caio Serpa Madeira,
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ)
Silvio de Cassio Costa Telles,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ)

INTRODUÇÃO

Fernando de Azevedo (FA) foi um sociólogo, jornalista, educador e intelectual com importante contribuição à sociedade brasileira, mas pouco conhecido no campo da Educação Física (EF). Mineiro e nascido em 1894, teve uma infância afortunada, já que se avô tinha grande influência e era vizinho do imperador Dom Pedro II, na quinta da boa vista (RJ).

Foi a partir da educação elementar recebida em casa e posteriormente no colégio de padres jesuítas italianos (alta qualidade de ensino – lugar da elite), que surge o interesse de FA pelo exercício físico (em particular a esgrima e os jogos de futebol), pela música e pelas línguas (AZEVEDO, 1971). A concepção pedagógica que recebia valorizava a cultura física, moral e intelectual. Esse percurso de AF se relaciona com a construção do campo da EF no século XX. O objetivo deste estudo é identificar e apresentar elementos do percurso histórico e a relação de FA e a EF.

METODOLOGIA

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que segundo GIL (2002) permite ao investigador a cobertura ampla de fenômenos. Utilizamos obras publicadas por FA (1915 e 1971) e outros autores a fim de obter dados que nos permitiram apresentar a relação entre FA e EF.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

FA aprendeu a conviver e a desenvolver uma concepção humanista, de aperfeiçoamento intelectual, moral e espiritual do sujeito ainda enquanto aluno escolar. "Cremos ter aprendido, que a educação deveria levar o indivíduo ao exercício da razão, pelo caminho da ética, tendo como finalidade o aperfeiçoamento moral" (AZEVEDO, 1971. P. 85).

FA é nomeado bibliotecário do Ginásio Mineiro (em BH) e lá conhece a Sala D'Armas e Gymnástica que tinha um tenente como professor, e a Ginástica servia apenas de instrumento para a realização de eventos/exercícios militares. FA se depara com a falta de direcionamento científico da Ginástica/EF e percebe discrepâncias em detrimento aos aprendizados recebidos por sua educação religiosa (humanista, integral) que ganhava força pelas exigências da sociedade moderna do século XX (AZEVEDO, 1971).

Assim, FA elabora um projeto de lei para remodelar a prática educativa corporal em BH objetivando o ensino de uma ginástica racional e de combate ao empirismo, pois os professores (EF/Ginástica) deveriam possuir formação teórica na área e considerar a formação física como parte de uma educação integral/humana (CAMARGO, 1995.). O resultado foi uma obra basilar para a EF: "A poesia do Corpo ou a gymnástica escolar: sua história e seu valor " (1915). Para tal tese, passou meses estudando "Medicina" (Anatomia, Fisiologia e Física Médica) e cursos de natação e esgrima (além de referências europeias), a fim de posicionar a Ginástica/EF na seara científica Eugenista/Higienista (movimento comum em muitos países)

O título significa a expressão sintética da concepção moderna de ginástica baseando-se na biologia e nos princípios anatômico-fisiológicos ter saúde corpórea, condição fundamental do seu espírito; e a ciência é fundamental para tal (AZEVEDO, 1915). Assim, a "missão educativa" é a de uma moral austera para regenerar o povo através da educação, pois acreditava-se que a população estava ignorante, frágil de corpo, mente e espírito, ao passo que a EF (numa perspectiva Eugenista/Higienista) poderia recuperá-los.

Todo aprofundamento conceitual faz com que FA defina o lugar para a "cultura do corpo" através da "ginástica científica" nos programas escolares, o que era inovador para a época, pois o papel e o objeto de estudos desta ginástica ainda não haviam sido compreendidos na sociedade brasileira. A Ginástica Educativa (EF) era fisiológica e pertencia às ginásticas Ortopédica e Higiênicas, a fim de permitir bom funcionamento do organismo e contribuir para a formação moral, ética, estética e do espírito. Essa foi a tônica das aulas de EF escolar (aliado aos métodos ginásticos – FA defendia a Ginástica Sueca de Ling) durante muitos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para FA regenerar a população brasileira do início do século XX era urgente e a Ginástica escolar (EF) teria papel fundamental. Esse movimento comum em outros países fortalece as ideias de FA em vai ao encontro de sua formação humanista em busca de um projeto de sociedade que indica os caminhos da EF no século passado.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **A poesia do corpo ou a gymnastica escolar***:* sua história e seu valor. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais, 1915.

AZEVEDO, F. **Historia da minha vida**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1971.

CAMARGO, E. A. S. P. **A militância de Fernando de Azevedo na educação brasileira**: a educação física (1915). 1995, 305f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. SP, 1995.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GILBERTO FREYRE E A HISTÓRIA DO ESPORTE[1]

GILBERTO FREYRE AND THE HISTORY OF SPORT

GILBERTO FREYRE Y LA HISTORIA DEL DEPORTE

Caio Serpa Madeira[2]
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEF - UFRJ) - GPEEsC
Thulyo Lutz,
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ) – GPEEsC
Renan Veltman,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEF - UFRJ) - GPEEsC
Marcos Miranda Correia,
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ – FAETEC) –GPEEsC
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ) –GPEEsC

INTRODUÇÃO

Alguns estudos no Campo da História do Esporte têm tratado de analisar a obra de Gilberto Freyre, como por exemplo, Capraro (2003; 2011) e Soares (2004). A bem da verdade, parte significa desta produção acadêmica tem se apoiado nas principais obras do sociólogo pernambucano, tais como, Sobrados e Mucambos, Ordem e Progresso e Casa Grande e Senzala.

Ademais, tais estudos têm procurado analisar as principais temáticas que aparecem nas obras, como a tese de "democracia racial" e o papel do futebol e da capoeira na construção da identidade nacional. Nesse breve artigo[3], objetivamos analisar o aparecimento da temática "práticas culturais corporais", assim como, temas correlatos como "práticas de divertimento e sociabilidade" no primeiro trabalho acadêmico de Gilberto Freyre, a se saber, sua dissertação de mestrado intitulada "Vida social no Brasil nos meados do século XIX" (2009).

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.
[2] Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura.
3 Este trabalho é uma versão revisada e resumida do capítulo de livro intitulado "Gilberto Freyre e a vida social no Brasil nos meados do século XIX: aproximações com a história do esporte.", publicado no livro "Educação física e Sociedade: Reflexões a partir do pensamento de intelectuais brasileiros." (MIRANDA, TELLES E LUTZ, 2023).

MÉTODO

O presente trabalho se caracteriza enquanto um estudo bibliográfico (GIL, 2002). Para além do texto base publicado por Freyre (2009), foi realizada uma revisão narrativa a fim de comparar as questões que apareceram no texto freyreano com a produção acadêmica na historiografia do esporte.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A dissertação de mestrado de Gilberto Freyre foi realizada na Universidade de Columbia, sendo concluída em 1922. Sobre o estudo em si, trata-se de um texto descritivo-narrativo. Como o texto foi realizado de forma corrida, ou seja, sem a divisão em subcapítulos, a partir de recorte geográfico ou temático, escolhemos procurar os principais assuntos que são discutidos ao longo do trabalho.

Assim sendo, pudemos encontrar três principais temáticas, que por sua vez, geraram os temas principais a serem discutidos, são eles: economia nos meados do século XIX; a criança e a mulher nos meados(...); vestuário e alimentação nos (...).

Em síntese, no tocante aos 3 principais temas explorados, pode-se encontrar como o autor, de forma tenra já buscava demonstrar que os temas supracitados traziam à tona a questão da formação e do *ethos* do povo brasileiro a partir da família patriarcal brasileira.

A tese acima supracitada, acabava por amenizar uma importante transformação que ocorria no seio da sociedade brasileira, a se saber, um maior delineamento das práticas de divertimento e de sociabilidade.

Vale ressaltar que, o tema não passa despercebido pelo sociólogo, já que o mesmo cita como o desenvolvimento econômico como mola propulsora do progresso da nação, incluindo, o aumento do consumo conspícuo, como por exemplo, um maior desenvolvimento do campo de comercialização do lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a dissertação em questões precedesse em alguns anos os principais estudos de Gilberto Freyre numa fase “mais madura”, já é possível identificar traços que mais a frente foram considerados idealistas, senão romantizados, em relação a miscigenação entre os grupos

étnicos no Brasil. Como também, é possível notar traços de inovabilidade no fazer historiográfico e na aguçada percepçao de temas como a "hibridização cultural".

REFERÊNCIAS

CAPRARO, A. **A vitória do futebol tipicamente brasileiro sobre o foot-ball de origem britânica** - Gilberto Freyre – uma nova identidade nacional e questões civilizatórias. In: VII Simpósio Internacional Processo Civilizador. 2003.

CAPRARO, A. M. **O futebol na obra de um ensaísta**: Gilberto Freyre e o ideal de integração. Revista Educação Física (UEM), v. 22, n. 1, p. 139-149, 2011.

FREYRE, G. **Vida social no Brasil nos meados do século XIX**. Quarta edição. São Paulo: Global Editora, 170 p. 2009.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2002

SOARES, A. J**.** **Futebol brasileiro e sociedade**: a interpretação culturalista de Gilberto Freyre. Disponível em: http://168.96.200.17/ar/libros/alabarces/PII-Soares.pdf. 2004.

JOGOS ESTUDANTIS INTERNOS DO IF BAIANO (JEIF): DA SUA ORIGEM À ATUALIDADE[1]

INTERNAL STUDENT GAMES OF BAIANO IF (JEIF): FROM ITS ORIGIN TO THE PRESENT

JUEGOS ESTUDIANTILES INTERNOS DE BAIANO IF (JEIF): DESDE SU ORIGEN HASTA LA PRESENTE

Cleuton dos Santos Silva,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF-BAIANO)
João Luís Almeida Feitosa,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF-BAIANO)
Patrícia Natalia Ribeiro Soares,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF-BAIANO)

INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte inicial, sendo parte de um projeto institucional maior, que objetivará resgatar às memórias históricas dos Jogos Internos Estudantis IF-Baiano – JEIF. Considerando o recorte temporal desde os seus primeiros jogos em 1995, intitulado "Jogos Estudantis das Escolas Agrotécnicas da Bahia", até os dias atuais.

Nesta perspectiva, surgiu do "embrionário" esporte educacional, sob a égide que esporte é um fenômeno complexo, de múltiplas manifestações e principalmente, como conteúdo da Educação Física escolar, sendo ofertado de forma que a comunidade escolar possa compreendê-lo integral e amplamente em suas diversas modalidades.

A justificativa de aprofundar-se sobre a temática Jogos Esportivos Coletivos alicerça-se nas argumentações de Teodorescu (1984, p.23):

> Representam uma forma de atividade social organizada, uma forma específica de manifestação e de prática, com caráter lúdico e processual, do exercício físico, na qualos participantes (jogadores) estão agrupados em duas equipes numa relação deadversidade típica não hostil (rivalidade desportiva) – relação determinada pela disputa através de luta com vista à obtenção da vitória

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da Instituição IF-BAIANO, Câmpus de Senhor do Bonfim/BA.

> desportiva, com a ajuda da bola(ou de outro objeto de jogo) manobrada de acordo com regras pré-estabelecidas.

Para tanto, o estudo traz como aporte teórico-metodológico da História Oral (Macedo, Berté & Gollner, 2016), como também uma visão panorâmica sobre as discussões historiográficas correlacionadas às memórias (Le Goff, 2013).

O intuito é demonstrar a importância dessa integralidade desportiva para a formação intelectual e esportiva dos alunos que perpassaram/perpassam por esses jogos, assim como investigar o percurso fenomenológico dos Jogos Estudantis Internos do IF-BAIANO, da sua origem à atualidade.

O PERCURSO HITÓRICO DOS JOGOS ESCOLARES INTERNOS DO IF BAIANO

Com a inauguração das primeiras Escolas Agrotécnicas da Bahia, hoje, instituído Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF-Baiano), iniciaram os intercâmbios esportivos entre os *campi* Santa Inês e Guanambi, havendo posteriormente, a adesão dos *campi* de Catu e Senhor do Bonfim.

Nessa perspectiva entre o passado e o presente, os entrevistados afirmaram que já existiam os Jogos das Escolas Agrotécnicas do Nordeste, tendo seu início em meados do ano de 1984, no Estado do Maranhão. Diante da dimensão de integração esportiva entre discentes e as refereridas instituições, foi considerado como um grande espetáculo esportivo no ano de 1984.

Ao constituir incialmente como Jogos Estudantis das Escolas Agrotécnicas da Bahia, participaram apenas os 04 (quatro) *campi* da Bahia, e, dentro desse percurso das realizações dos jogos, os *campi* São Cristóvão (SE) e Salinas (MG) pediram para participar. Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, atualmente, participam os 14 *campi* da Bahia, que compõem o IF BAIANO, sob a coordenação geral da Reitoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, os Jogos Internos Estudantis do IF-Baiano – JEIF, ao longo do tempo traz na sua essência o objetivo de oferecer ao estudante a oportunidade de participar de um evento macro, onde poderá competir em um nível diferente das competições internas de seus *campi*; conhecer e fazer novas amizades; proporcionar intercâmbio entre outras unidades de ensino

ISSN: 2175-5930

do IF-BAIANO/cidade diferente da sua, além de possibilitar a chance de se classificar para etapas regionais e/ou nacionais.

Por fim, o espetáculo esportivo, JEIF/Ba, dentro da Instituição atualmente, como ressalta o quadro de docentes de Educação Física do IF-BAIANO, consegue agregar à formação dos nossos educandos tanto no âmbito esportivo quanto, pedagógico e psicossocial, trazendo uma experiência inesquecível aos que dele participam.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO FEDERAL BAIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: Identidade e Gestão para a Construção da Excelência**. 2015-2019, Salvador, 2014.

LE GOFF, J. **História e Memória** - 7ª ed. UNICAMP, São PAULO, 2013.

MACEDO, C.G., BERTÉ, I. L.; & GOELLNER, S. V. História oral na era digital: a experiência do projeto Garimpando memórias. **História Oral**, 19 (1), 41-58, 2016.

TEODORESCU, L. **Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos.** Lisboa: LivrosHorizonte, 1984.

JOGOS PAN-AMERICANOS E PROCESSOS DE (DE)COLONIALIDADE: UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO

PAN-AMERICAN GAMES AND PROCESSES OF (DE)COLONIALITY: AN EPISTEMOLOGICAL VIEW

JUEGOS PANAMERICANOS Y PROCESOS DE (DE)COLONIALIDAD: UNA MIRADA EPISTEMOLÓGICA

Augusto Fernandes Condé
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Doiara Silva dos Santos
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Larissa Fatima de Azevedo Lellis
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Clarisse Silva Caetano
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Amanda Clara Barbosa de Souza Assis
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Giovani Fernandes Fonseca
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

INTRODUÇÃO

A modernidade abrange transformações que permeiam a sociedade em aspectos culturais, políticos, ideológicos, econômicos, científicos. O esporte e eventos como os Jogos Olímpicos e Pan Americanos (Pan), enquanto fenômenos sociais concebidos e materializados na modernidade, estão inerentes a estas transformações e desdobram-se em acontecimentos que extrapolam a competição esportiva em si. Para além do repertório teórico e metodológico que interpreta os fenômenos esportivos, é emergente entre intelectuais da América Latina (AL) uma perspectiva que reflete acerca de uma "face oculta". Este termo alude à dominação europeia/norte-americana sobre o sistema-mundo, constituído por processos evidenciados na modernidade (sobretudo por via da colonialidade) e que repercute no campo social contemporâneo (QUIJANO, 2000). Há movimentos de emancipação a essa matriz de pensamento e poder, impulsionados por produções de pensamento e ações decoloniais

(MIGNOLO, 2011). Diante disso, este estudo objetiva analisar, em perspectiva colonial/decolonial, a construção epistemológica sobre o Pan.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo com caráter qualitativo, realizado a partir de três etapas: 1. levantamento bibliográfico da produção científica sobre o Pan, em perspectivas socioculturais e históricas; 2. identificar e catalogar acontecimentos socioculturais da construção histórica e desenvolvimento do Pan; 3. analisar o material selecionado a partir da perspectiva colonial/decolonial.

Até o momento, o levantamento foi realizado nas bases de dados: Scielo; SCOPUS; Redalyc; WorldCat; Latindex; Taylor & Francis Online; Google acadêmico. A análise das informações selecionadas é orientada pela interpretação do assunto, amparando-se em Ginzburg (1989), de forma a não limitar o diagnóstico por regras pré-determinadas, com suas etapas conectadas, e não realizadas em ordem linear.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram encontrados 39 artigos que envolvem discussões sobre a competição em perspectiva sociocultural e nenhum se ampara em análise de perspectiva colonial/decolonial.

Verificou-se indícios de colonialidade na construção histórica do Pan. A ideia fundante do evento vem do Pan Americanismo como proposta do governo Roosevelt, dos EUA, com interesses próprios frente aos blocos de poder mundiais no contexto de guerras.

Na busca da inauguração do Pan na década de 40, o norte-americano Avery Brundage - primeiro presidente da Organización Deportiva Panamericana (ODEPA) - sugeriu uma primeira competição realizada entre um time formado por sujeitos da América do Sul e Central, e um time dos EUA. O ideário de superioridade dos EUA sobre a AL engendrado no pensamento de Brundage, demonstram lógicas de ações em matriz colonial.

Por outro lado, é possível destacar que eventos de escala continental, entre eles o Pan, contribuíram para a constituição de movimentos decoloniais de emancipação de países latino-americanos frente aos colonizadores europeus/EUA, em suas tentativas organizacionais de esporte e lideranças. As participações da Jamaica e Porto Rico nesses eventos esportivos desde 1930, como colônias da Grã-Bretanha e EUA, produziram sentimentos e discursos de

identidades nacionais, o que fortificou ações para desconstruções entre relações de poder estabelecidas pelos colonizadores aos colonizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível sinalizar a ocorrência de eventos em perspectiva colonial e decolonial na idealização e desenvolvimento do Pan. Ao mesmo tempo que o Pan contribuiu para processos de emancipação e desconstruções de uma lógica de poder enraizada na AL, frente ao ocidente europa/EUA, observou-se uma naturalização e concepção identitária historicamente construída, em face a esferas de superioridade e inferioridade, demarcadas por representantes dos EUA. Diante do exposto, se faz necessário a continuidade de procura e análise de fontes, em busca de indícios relacionados a ações de colonialidade e decolonialidade no Pan, bem como tornar tangente as perspectivas decoloniais dentre as Américas.

REFERÊNCIAS

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais** – Morfologia e história. 3ªed. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

MIGNOLO, W. **The darker side of western modernity**: Global futures, decolonial options. Duke University Press, 2011.

QUIJANO, A. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. **International sociology**, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.

MAPA *MNEMOSINE* E A MEMORIA DO MÉTODO DANÇA-EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

MNEMOSINE MAP AND THE MEMORY OF THE DANCE-PHYSICAL EDUCATION METHOD

MAPA MNEMOSINE Y LA MEMORIA DEL MÉTODO DANZA-EDUCACIÓN FÍSICA

Leonardo Rocha da Gama
PPGED/CE/UFRN
Marcilio de Souza Vieira
PPGED/CE/UFRN

INTRODUÇÃO

A pesquisa[2] em tela tem como objetivo pensar o Mapa *Mnemosine* como estratégia metodológica na conservação da memória do *Método Dança-Educação Física* (MDEF), um dos legados de Edson César Ferreira Claro (1949-2013) para a Educação Física e a Dança. A pesquisa trata-se de um ensaio teórico sobre a memória de uma metodologia da Educação Física.

Edson Claro [3] nasceu em São Paulo; foi professor de Educação Física; atuou profissionalmente com a Dança e com o corpo com enfoque na Conscientização Corporal; atuou como professor do Departamento de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); é o autor do livro *Método dança-educação física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional* (CLARO, 1988; 1995). O MDEF foi sistematizado como uma estratégia de cunho científico-

[1] Essa pesquisa tem o apoio institucional do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN; do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia); do Laboratório Visibilidades do Corpo e da Cultura de Movimento (LabVER), os dois últimos vinculados ao Departamento de Educação Física da UFRN.

[2] Trata-se de um recorte da pesquisa doutoral de Leonardo Rocha da Gama vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; orientado pelo Professor Dr. Marcílio de Souza Vieira. A Tese em desenvolvimento afirma que: o Método Dança-Educação Física a partir de seus pressupostos teóricos e metodológicos ratificados pela prática artística e docente contribui para se pensar a Educação.

[3] O livro *Persona da dança: Edson Claro* (VIEIRA, 2016), traz importante registro sobre o Professor Edson Claro e parte de sua produção.

pedagógico de abrangência teórico-prático, referência para o profissional de Educação Física e profissionais de áreas afins.

Sobre Mapa *Mnemoine*, a expressão *Mnemosine* é a denominação de uma técnica/estratégia desenvolvida por Aby Warburg que reúne imagens como forma de produzir conhecimentos. Aby Warburg nasceu em Hamburgo na Alemanha, foi um apaixonado por livros e formou uma biblioteca grandiosa, com acervo numeroso e diversificado. Sua biblioteca[4] é um de seus legados, de onde fez seu laboratório e dela fez surgir suas ideias, entre as quais, o Mapa *Mnemosine* que muito tem contribuído para pensar a História da Arte

No correr do texto, após a apresentação do *Método Dança-Educação Física* e do Mapa *Mnemosine*, segue um relato de experiência em que é descrito a utilização do Mapa *Mnemosine* no registro do *Método Dança-Educação Física* e da potência desse registro na memória da Educação Física brasileira, sobretudo daqueles e daquelas que dedicaram parte importante de suas vidas a esse campo de atuação profissional, o que justifica o investimento dos autores nesse estudo.

MÉTODO DANÇA-EDUCAÇÃO FÍSICA

O MDEF é uma abordagem teórica-metodológica; uma estratégia de trabalho em Educação Física cujos objetivos estão no ensino-aprendizagem da Dança; no desenvolvimento do trabalho com o corpo, na dimensão da consciência corporal; aponta possibilidades de pensar a prática profissional em Educação Física, com enfoque na multidisciplinaridade e ancorada na perspectiva de interdisciplinaridade. O MDEF nasce das experiências pessoais de Edson Claro na sua relação com o esporte, referenciada na dimensão social da performance, cujo contexto de sua época expõe inconsistências relacionadas ao trabalho do profissional de Educação Física como profissional que se dedica a promover saúde. Esse foi o centro da sua problematização e de onde surgiu a obra *Método Dança-Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional* (CLARO, 1988; 1995). Nessa obra, o autor introduz suas vivências com diferentes técnicas (ortodoxas e alternativas), ancoradas em seus pressupostos teóricos.

[4] Sua biblioteca foi incorporada a Universidade de Londres, durante a II Guerra Mundial, onde atualmente funciona *Warburg Institute*. Essa instituição é considerado por seus seguidores, a força do seu pensamento.

ISSN: 2175-5930

Correspondem as técnicas ortodoxas, as práticas consolidadas no universo da dança: *ballet* clássico, dança moderna, jazz, afro, sapateado, capoeira e a ginástica artística. Compõe o grupo de técnicas alternativas as seguintes práticas: Eutonia, a partir dos estudos prático-teórico de Gerda Alexandre; Método Feldenkrais, sistematizada por Moshé Feldenkrais; Biodança, criada por Rolando Toro; Técnica de Rolfing, desenvolvida por Ida Pauline Rolf; Antiginástica, técnica desenvolvida por Françoise Mezieres e adaptada por Thérese Bertherat; além dessas, ainda são abordadas em relativo nível de aprofundamento as seguintes técnicas: massagem ocidental; Do-In; Quiropraxia, Bioenergética bucal, Shiatsu, Zoonoterapia, Iridologia, Auricologia, Meteorologia do corpo e Técnicas de relaxamento. Claro descreve aspectos positivos e negativos identificados por ele na experiência com essas práticas.

O MDEF é uma proposição do trabalho corporal, ancorada em pressupostos teórico-práticos e conduzido na articulação de técnicas e conhecimentos que atendem aos seguintes objetivos: 1. Romper com o estereótipo formado no senso comum, ou no imaginário social, sobre as técnicas e seus praticantes; 2. Ampliação do vocabulário motor; 3. Intercâmbio de conhecimentos; 4. Vivências teóricas sobre as práticas; 5. Visão multidisciplinar; 6. Organização interdisciplinar do trabalho corporal.

MAPA MINEMÔNICO[5]

Em *Aby Warburg e a imagem em movimento*, Philippe-Alain Michaud (2013), ao apresentar a imersão de Aby Warburg em culturas pagãs, introduz a ideia de Warburg sobre imagem enquanto argumento visível: a imagem é um pensamento visual e que, portanto, é legível. Nesse sentido, pensar nas imagens enquanto argumento visível é considerar que é possível dar sentidos as imagens e delas construir conhecimentos. É importante destacar que essa forma de pensar distanciou Warburg das formas tradicionais de se produzir conhecimento, principalmente no campo da História da Arte.

A partir de sua obra intitulada *História de Fantasmas para gente grande: escritos, esboços e conferências* (WARBURG, 2015), é possível compreender, que o elemento

[5] Em 2019 foi realizado na Argentina o Simpósio Warburg, organizado pela *Biblioteca Nacional Mariano Moreno, Universidad de Rosario*. Desse evento surgiu um dossiê digital disponível em: https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/issue/view/1223; Portal de Periódicos Eletrônicos, UFRN: 2022.

iconográfico é linguagem gestual. Portanto, a imagem apresenta formas que dialogam entre si e com o mundo vivido, ora pelo artista, ora pelo seu observador. Para Warburg, a linguagem gestual é importante e, por isso, não deve ser desperdiçada e que, as imagens reunidas constituem um acervo de formas que acolhe a memória do gesto. Portanto, pensar em um acervo de imagens é pensar numa forma de registro sobre algo.

As pranchas mnemônicas produzidas por Aby Warburg são telas de tecido preto onde foram organizadas fotografias (IMBERT, 2020). Essa técnica consiste em montar painéis cujas imagens iam sendo sobrepostas às telas. A partir de um tema central, Warburg ia organizando e atribuindo sentido à medida que ia reunindo as imagens. Há uma imagem central e a partir dela, outras imagens vão sendo fixadas de forma proximal ou distal em relação à primeira, de acordo com o nível de relação entre elas, na concepção do autor. Segundo Aby Warburg (2015), as imagens são lugares pulsantes, expressão de tempo e lugar vivido pelos sujeitos. Nesse sentido, o *atlas de imagem* ou *Mapa Mnemosine* é uma possibilidade de ver e compreender as imagens.

MAPA *MNEMOSINE* NO REGISTRO DO *MÉTODO DANÇA-EDUCAÇÃO FÍSICA*

Pensar em compor um acervo de imagens que comunicam o Método Dança-Educação Física (MDEF), corresponde a uma ideia de arquivo em movimento. Para Aby Warburg (2015), o conhecimento se dá mnemonicamente na relação entre o sujeito e o objeto/fenômeno, em um determinado contexto histórico, o que nos faz pensar em tempo e em espaço, mas, sobretudo, na experiência. A proposta inicial é reunir imagens sobre o legado de Edson Claro. Para tanto, daremos início a esse acervo considerando as imagens cedidas pelas pessoas que transitaram pelos grupos criados por Edson Claro em Natal/RN, a saber: Grupo de Estudo de Natal (GEN); Acauã Cia. de Dança de Natal; Grupo de Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GDUFRN); da Gaia Cia. de Dança (Atualmente, Gaya Dança Contemporânea); Roda Riva Cia. de Dança e Cia. de Dança dos Meninos.

O GEN e a Acauã Cia. de Dança são grupos pioneiros, referências importantes no desenvolvimento do MDEF em Natal. O GEN foi criado em 1985 e a Acauã Cia. de Dança, em 1987. Os demais grupos e companhias de dança são vinculado a experiência extensionista de Edson Claro quando professor do Departamento de Arte da UFRN. O GDUFRN (iniciação, intermediário e avançado) teve caráter formativo de artistas da dança e professores de Arte e de

Educação Física. A Roda Viva Cia. de Dança teve foco na dança inclusiva, agregando pessoas deficientes e não deficientes. A Gaia Cia. de Dança teve seu enfoque na Dança enquanto performance artística. A Cia. de Dança dos Meninos foi a última criação de Edson Claro e se propôs a formação de bailarinos, no tempo que pensar o homem na dança era tabu. A coleção de experiências de cada sujeito desses grupos revela trajetórias de vida, posto que algumas ou muitas dessas experiências são registradas em imagens, especialmente, a fotografia. Portanto, entendemos que as imagens ajudam a contar as trajetórias que se cruzam no espaço-tempo desses grupos.

Para organizar esse acervo acerca do MDEF é necessário considerar uma técnica que considere a imagem como uma peça que suscita no observador memórias e sentidos.Para tanto, recorreremos a técnica utilizada por Aby Waburg (2015), denominada pranchas mnemônicas. A montagem das pranchas constituirá acervo de imagem relacionadas ao MDEF considerando os sujeitos que vivenciaram essa estratégia metodológica. As pranchas serão organizadas considerando o acervo pessoal desses sujeitos. O estatuto científico da abordagem teórica-metodológica de Warburg está na proposição de uma *cosmologia mnemônica.* Essa abordagem teórica-metodológica insere uma concepção de produção de conhecimentos a partir da associação de imagem e signos. Essa forma de pensar e atuar cientificamente aponta a radicalidade da metodologia mnemônica: revelar sentidos que se transformam no tempo.

Warburg na medida que montava as pranchas foi atribuindo sentido as imagens e a disposição delas era fundamental nesse propósito. A filósofa francesa Claude Imbert (2020), em seu livro cujo título é "*Ver em movimento: uma nova inteligibilidade do olhar*, no capítulo 7, denominado *Warburg, de Kant à Boas"* traz uma visão filosófica sobre a História das imagens e que toca a dimensão estética e ética do conhecimento produzido pela compreensão mnemônica na potência iconográfica. Portanto, as imagens do Mapa *Mnemônico* do MDEF não são apenas um registros pessoal dos participantes desse acervo; é expressão visual de caminhos que se cruzaram e que, na atualidade, acolhe, organiza, registra e ajuda a contar a trajetória do MDEF e seus desdobramentos, sobretudo para a Educação Física.

Entende-se que, o Mapa *Mnemônico* do MDEF resgatará lembranças adormecidas ou guardadas no baú da memória, metáfora para o lugar onde ficam arquivados os registros das experiências vividas. Ao eleger as imagens, os sujeitos ajudam na montagem de suas respectivas pranchas mnemônicas e comunicam sobre a dança que foi dançada, sobre as

experiências vividas no trabalho com o corpo com/em consciência corporal e sobre formação pessoal e profissional. Essas pranchas provocam em quem faz e em quem ver sentidos diversos, sobretudo, para aqueles que em algum tempo passaram por algum grupo criado por Edson Claro.

Destaca-se que o Mapa *Mnemônico* do MDEF é um arranjo temporal que evoca memórias e que de tempo em tempo é razoável ser atualizado, incluindo novas pranchas para contemplar a trajetória de outras pessoas junto ao MDEF. Esse Mapa está em construção e que em breve (segundo semestre de 2023) será publicado em livro, apresentando-se como possibilidade de imersão na memória dessa referência da Educação Física brasileira. A aposta dos autores está em que o MDEF tem capacidade de sobrevivência e infinitude na retomada das lembranças individuais e coletivas e na possibilidade de servir às novas gerações de bailarinas/os, de dançarinas/os, de atletas, de artistas, de professores e professoras de Educação Física, de Arte ou de qualquer outra área de conhecimento que se aventure nas questões da consciência corporal, do ensino da Dança e das práticas da Cultura de Movimento (jogos, lutas, danças, circo, ginástica e esportes).

REFERÊNCIAS

CLARO, Edson C. F. **Método Dança-Educação Física.** São Paulo: Editora Robe, 1988.

_____. **Método Dança-Educação Física.** São Paulo: Editora Robe, 1995.

CASAZZA, Roberto Fabián (org.). Dossiê Warburg: contribuições ao simpósio internacional Warburg 2019, Buenos Aires. **ARJ - Art Research Journal**, v. 9, n. 1| abr. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/issue/view/1223

IMBERT, Claude. **Ver em movimento: uma nova inteligibilidade do olhar.** Org. e traduzido por Terezinha Petrucia da Nóbrega. São Paulo: Liber Ars, 2020.

MEDIALAB.UFRJ. Atlas #ProtestosBR. Disponível em: <http://medialabufrj.net/mnemopolis/atlas/. Acesso em 31 de ago 2018. Michaud, Philippe-Allain. Aby Warburg e a imagem em movimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

WARBURG, Aby. **Histórias de fantasmas para gente grande: escritos, esboços e conferências.** (org.) Leopoldo Waizbort. 1ª ed – São Paulo: companhia das Letras, 2015.

MEMÓRIAS COMO FONTE DE PESQUISA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ[1]

MEMORIES AS A SOURCE OF RESEARCH FOR THE HISTORY OF PHYSICAL EDUCATION IN PARÁ

RECUERDOS COMO FUENTE DE INVESTIGACIÓN PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PARÁ

Welison Alan Gonçalves Andrade,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Jesyan Wilysses Oliveira Guimarães,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta análises, discussões e reflexões provenientes de aulas e estudos no componente curricular "Cultura, Saberes e Imaginário na Educação Amazônica", do mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Para entender como a Educação Física chegou até aqui com suas atuais concepções, teorias e metodologias, campos de atuação, finalidades e objetivos, faz-se necessário compreender seu passado, suas raízes, sua história. Daí a importância das pesquisas históricas na área. Nessa perspectiva, o objetivo principal desta pesquisa foi refletir sobre as memórias como um tipo de fonte possível para pesquisas sobre a história da Educação Física no Pará, tendo por base o trabalho de Carmen Lilia da Cunha Faro (2021).

POSSIBILIDADES E LIMITES DAS MEMÓRIAS COMO FONTE EM PESQUISAS

O uso das memórias como fonte de pesquisa vêm sendo aperfeiçoado e discutido internacionalmente. Há um amplo debate na literatura sobre os seus limites e possibilidades, conceitos, uso e cuidados. Vale pontuar que há diversos problemas, decorrentes do uso das memórias como fonte de pesquisa, pontuados por teóricos e pesquisadores que utilizam essa metodologia. Questões como a subjetividade do entrevistado e do entrevistador, a falta de

[1]Este trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

exatidão dos fatos narrados, a construção de significados que o tempo presente pode dar ao passado, enfim, diversas são as críticas dirigidas ao uso de fontes orais em trabalhos científicos. Contudo, as vantagens e contribuições das memórias para a produção do conhecimento nas diversas áreas são significativas e tem conseguido superar tais críticas.

Em seu trabalho, Faro (2021) destaca um proveito recorrente nas pesquisas que utilizam fontes orais nas suas metodologias: o acesso a arquivos pessoais. Na pesquisa com velhos, é comum o acesso a fotos, livros, certificados e outras fontes relevantes para os estudos históricos. Para Pessanha (2021), a transformação de arquivos privados em fontes de pesquisa não só é possível como pode ser considerada uma forma privilegiada de aproximação a processos da história da educação não registrados em outros tipos de acervos.

Em seu estudo, Faro (2021) ainda frisa a possibilidade de conjugação de escritos e depoimentos, o que é recorrente nas pesquisas históricas e torna mais rico a análise dos dados, tendo em vista que diante de fontes documentais o pesquisador transcende os limites das memórias e pode compreender os sentidos mais profundos dos discursos.

Como limite de sua pesquisa, Faro (2021) aponta para o desinteresse de sujeitos de pesquisa, desejo comum e que deve ser respeitado, tendo em vista que o participante tem o direito de não querer ou desistir de dar seu depoimento. Outro limite citado pela autora é a disponibilidade de tempo para realizar as entrevistas. Tais situações devem ser sempre consideradas pelo pesquisador, a medida que as fontes orais são fontes vivas e não arquivos, sendo assim preciso contar com os imprevistos.

Com base em Faro (2021), pode-se dizer que na história da Educação Física no Pará, diferentes entidades formaram professores na área, a exemplo do Departamento de Educação Física, Recreação e Esportes (DEFRE), do Instituto de Educação do Pará (IEP) e da Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEFPA). Ao pensar sobre tais instituições diversas questões surgem: além dos Cursos Preparatórios a Exames de Suficiência em Educação Física promovidos pelo DEFRE, na década de 1960, outros espaços formativos eram organizados por essa entidade no Estado do Pará? Quais conhecimentos estavam presentes na formação de auxiliares de Educação Física no IEP? Como as práticas corporais eram concebidas na formação em Educação Física nos primórdios da ESEFPA? Na tentativa de respondê-las, as memórias dos diferentes sujeitos que atuaram nessas instituições revela-se alternativa viável. Portanto,

são vastas as temáticas possíveis de serem abordadas nas pesquisas sobre a história da Educação Física no Pará tendo as memórias como fonte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faro contribuiu para o reconhecimento da relevância das memórias enquanto fonte nas pesquisas científicas. Apesar da autora não ter o objetivo de apresentar as possibilidades e limites no uso dessa metodologia, seu trabalho proporciona muitas reflexões a respeito.

REFERÊNCIAS

FARO, C. L. C. **Caminhos formativos do primeiro corpo docente da Escola Superior de Educação Física do Pará (1950-1970).** 300 f. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

PESSANHA, E. Acervos privados como fontes de pesquisa: arquivos, memórias, esquecimentos. **Poíesis Pedagógica**, v. 19, n. contínuo, 2021.

ONDE ESTÃO AS DANÇAS BRASILEIRAS NAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES NACIONAIS?[1]

WHERE ARE THE BRAZILIAN DANCES IN THE NATIONAL CURRICULAR PRESCRIPTIONS?

¿DÓNDE ESTÁN LAS DANZAS BRASILEÑAS EN LAS PRESCRIPCIONES CURRICULARES NACIONALES?

Elisângela Chaves
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG
Gustavo Pereira Côrtes
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG
Aline dos Santos Paixão
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG
Alicia Caroline Silva Sales
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG

Na atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos as/os alunas/os devem desenvolver na Educação Básica, constam as prescrições curriculares nacionais onde a dança está como conteúdo curricular da Educação Física e, como área de conhecimento das Artes.

Esta comunicação apresenta dados da primeira fase da pesquisa intitulada "O ensino da dança na escola: análises históricas de manifestações da cultura brasileira", que almeja desvelar se, e, como as manifestações de dança do repertório cultural brasileiro vem sendo prescritas historicamente nas propostas curriculares para o ensino formal brasileiro.

As questões que norteiam nossas reflexões surgem das limitações de nossa compreensão sobre as lacunas de trajetória histórica do ensino de danças na escola, suas prescrições, conteúdos, concepções sobre a identidade, e representações do repertório da cultura nacional. Neste sentido, nos perguntamos: como as manifestações de dança da cultura brasileira vem sendo prescritas nas propostas curriculares para o ensino escolar formal brasileiro? Que "texto"

1Pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa EduDança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG

cultural é produzido acerca da dança de matriz brasileira, na constituição de identidades e marcação das diferenças?

O levantamento de fontes está em fase de finalização (documentação oficial, legislações, centros de memória, imprensa) para obtenção de informações que gerem uma aproximação das prescrições curriculares da dança na escola, para análises documentais das propostas rastreadas e identificadas também no âmbito do Ministério da Educação e da Cultura ao longo dos séculos XX e XXI.

Na compreensão de que toda construção humana é objeto histórico, ou seja, uma construção cultural (Burke, 1992), nossos focos de análises se sustentam teoricamente nos Estudos Culturais sobre o currículo e as disciplinas escolares, sinalizando que a cultura é o lócus no qual se dão as disputas de saber/ conhecimentos/ significações, reguladas e envolvidas pelas relações de poder de uma determinada sociedade e em um determinado tempo. São as prescrições pedagógicas registradas nas propostas curriculares nacionais, leis e decretos sobre a regulamentação da educação e suas premissas e conteúdos que possibilitarão resgatar ideários, intencionalidades e a identificação do lugar que as danças brasileiras vem ocupando na educação fundamental brasileira. Compreendemos os currículos como um artefato social e cultural:

> O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira & Silva, 2002, p. 8)

A presença da dança como componente curricular na historiografia escolar brasileira foi identificada ainda no século XIX. Sua presença nos bailes e festas na sociedade do Rio de Janeiro teve um aumento significativo (Melo, 2016). Fato que justificava a importância de seu ensino na escola, como uma preparação para vida social, a materialização de representações acerca do mundo, das coisas e das pessoas, que como cita Stuart Hall (1997), e constituem as identidades, diferenças, e formas de ser/estar no mundo. Abordagens da dança como um fenômeno sociocultural que são potencialmente parte da cultura corporal de movimento e compõe esse conjunto de conhecimentos em interface com as dimensões da arte, do lazer, da educação.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (2018).

Burke, P. (1992). Abertura: A nova história, seu passado e seu futuro. In: P. Burke (Ed.). **A escrita da história: Novas perspectivas** (pp. 7-37). São Paulo: UNESP.

Hall, S. (Ed.). (1997). **Representation: Cultural representations and signifying practices** (Vol. 1997). London: Sage.

Melo, V. A. (2016). A dança nas escolas do Rio de Janeiro do século XIX (décadas de 1820-1860**. Revista Brasileira de História da Educação**, 16(3), 303-332.

Moreira, A. F. B. & SILVA, T. T. (2002). Sociologia e teoria crítica do currículo: Uma introdução. In: Moreira & Silva (Eds.). **Currículo, cultura e sociedade.** *(pp.* 7-38). São Paulo: Cortez.

OS TESTES DE APTIDÃO FÍSICA NOS ANOS 1970: UM PONTO DE VISTA CIENTÍFICO[1]

THE PHYSICAL FITNESS TESTS IN THE 1970'S: A SCIENTIFIC POINT OF VIEW

LAS PRUEBAS DE APTITUD FÍSICA EN LA DÉCADA DE 1970: UN PUNTO DE VISTA CIENTÍFICO

Guilherme Gonçalves Baptista,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Gustavo da Motta Silva,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Juliana G. Baptista,
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ)

INTRODUÇÃO

Os anos 1970 foram marcados por tensões no campo educacional e, em particular, na Educação Física brasileira. Nesses anos, começava-se a se fortalecer, mais incisivamente, uma comunidade científica da área, com a intensificação das lutas por posições privilegiadas em prol da hegemonia intelectual (GÓIS JUNIOR, 2006) e pelo maior reconhecimento social dos profissionais com base em uma identidade "científica". Diante disso, os testes de Aptidão Física (TAF)[2] foram tomados como indicadores dos discursos em torno da busca por um caráter mais científico, uma vez que as premissas e parâmetros para a legitimação dos TAF eram representativos tanto das disputas pelo perfil profissional na área nos anos 1970 quanto dos critérios que seriam adotados para imprimir esse caráter dito científico.

Este trabalho teve por objetivo analisar os parâmetros e premissas acerca dos TAF na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ) nos anos 1970, momento de alterações nos testes, com intuito de investigar o ponto de vista científico hegemônico na área. A escolha de analisar a EEFD se justifica pelos

[1] O trabalho contou com apoio financeiro do Instituto Federal do Rio de Janeiro para sua realização.
[2] Bateria de exercícios físicos realizados para o ingresso discente na faculdade de Educação Física.

resquícios de um protagonismo de outrora nesse período, tal como a coordenação da professora Maria Lenk na Comissão do Currículo Mínimo para a área em 1968.

Para alcançar o objetivo, foram analisados cerca de trezentos documentos (regimentos, ofícios circulares, atas de Congregação e de Conselho Departamental) da EEFD e das edições do jornal O Globo, notadamente do Caderno Vestibular.

AS MARCAS "CIENTÍFICAS" NOS TAF

A fundação em 1970 do Laboratório de Fisiologia do Exercício (Labofise) impulsionou alterações nos testes com a ampliação dos exercícios cobrados na EEFD. Tal setor era responsável pelas decisões sobre os TAF, vistos como um mecanismo para delimitar quem possuía "aptidão"/"saúde adequada" para a profissão (CADERNO VESTIBULAR, 10/09/1976, p. 1).

Com essa ampliação, os exercícios passaram a ser: barra; abdominal; salto em extensão; saltos sucessivos sobre corda; natação; teste de Cooper; testes de coordenação de voleibol, basquete e futebol. Tais testes eram realizados a partir do método de circuito e eram avaliadas a resistência e potência muscular; resistência cardiovascular; coordenação motora; e segurança em ambiente aquático dos candidatos. Eram realizadas ainda medições antropométricas, avaliações morfológicas e de composição corporal, de capacidade pulmonar e cardíaca, e uma anamnese pessoal e familiar do candidato, incluída uma ficha sobre os hábitos de vida e desportiva (CADERNO VESTIBULAR, 17/09/1976, p. 1). Esses quesitos foram vistos como aparatos de uma legitimidade científica para definir os corpos que seriam considerados desviantes à norma.

Ao analisar os TAF, fica evidente a tendência científica de alinhamento aos saberes do treinamento desportivo e à perspectiva da promoção da saúde, a partir notoriamente da ideia de estilo de vida. A própria noção de aptidão física era tratada de modo amplo, sendo considerados aspectos de saúde, fisiologia e habilidade motora. Além disso, dentre os critérios para se legitimar na qualidade de ciência estavam às preocupações em torno da validade, efetividade, objetividade e correlação entre os testes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolhas em torno dos TAF explicitavam a valorização de determinados pontos de vista científicos tratados como modernos à época na Educação Física, tais como os saberes atrelados ao treinamento desportivo – destaque para o esporte como temática - e à fisiologia do exercício. Para além da exigência de níveis de habilidade motora e de resistência física, é notória a preocupação com as condições de saúde em termos biológicos e a noção de estilo de vida. Tais exigências, ao determinarem corpos adequados à profissão, demonstraram, em certos momentos, similaridades com discursos higienistas e eugênicos presentes na área nas décadas de 1930 e 1940, perspectivas que seriam confrontadas mais abertamente a partir dos anos 1980 nas discussões sobre os TAF.

REFERÊNCIAS

GÓIS JUNIOR, E. Conhecimento positivista da educação física e esporte. In: DACOSTA, L. (org.) **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONEF, 2006.

O GLOBO. Acervo do Jornal O Globo. **Caderno Vestibular**, 10 de setembro de 1976, p. 1.

_____. Acervo do Jornal O Globo. **Caderno Vestibular**, 17 de setembro de 1976, p. 1.

REFLEXÕES SOBRE A MINISSÉRIE "THE ENGLISH GAME"[1]

REFLECTIONS ON THE MINISSERIES "THE ENGLISH GAME"

REFLEXIONES SOBRE LOS MINISSERIES "THE ENGLISH GAME"

Klíver Ferreira Gomes,
Universidade Federal de Jataí (UFJ)
Luís Cesar de Souza,
Universidade Federal de Jataí (UFJ)

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta reflexões sobre a minissérie "The English Game", que retrata o início do futebol moderno na Inglaterra em um contexto de tensões entre a burguesia e as classes menos favorecidas. Discorremos também sobre a popularidade do futebol nos dias atuais e a importância dos acontecimentos ocorridos desde o seu surgimento, por meio de temas como: rendimento/lazer, alienação esportiva, papel da imprensa, diferença entre classes sociais, com o objetivo de entender as implicações e alterações presentes no futebol moderno.

ESPORTE MAIS POPULAR DO MUNDO

O futebol é sem dúvida um dos esportes mais populares do mundo. É um esporte que gera lucros, move paixões e em torno dele temos grandes estádios e públicos, inclusive com eventos que "param" todo o mundo, como por exemplo, a Copa do Mundo, que reúne diferentes tipos de pessoas em seu entorno. Uma amostra da popularidade do futebol pode ser encontrada no fato de "há mais afiliados à Federação Internacional de Futebol (Fifa) e ao Comitê Olímpico Internacional (COI) do que à Organização das Nações Unidas (ONU)" (MELO; 2014, p. 35). Indicada a popularidade do futebol, discorreremos a seguir sobre algumas situações presentes nos seus primórdios retratados pela minissérie e suas ligações com os dias atuais.

RENDIMENTO/LAZER E ALIENAÇÃO ESPORTIVA

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

Na minissérie, o futebol é retratado para alguns como uma distração, momento de lazer, entretanto, Suter – um dos protagonistas da série – o enxergava como relações de trabalho. Ele jogava pelo dinheiro e considerava o futebol uma profissão, e em suas palavras: "se é para jogar por nada, eu jogo em casa com minha família".

Aqui, podemos fazer um paralelo com o que entendemos como alienação esportiva: os trabalhadores consideravam o futebol um refúgio, momento em que eles esqueciam as dificuldades. Um exemplo é retratado em uma briga entre torcedores e jogadores durante uma partida em que se acirrou a rivalidade – a qual é muito comum nos dias atuais em grandes clássicos, onde torcedores consideram os adversários como inimigos (SOUZA, 2014).

PAPEL DA IMPRENSA

No contexto em que se passa a minissérie, havia um tímido da imprensa com o futebol. Em determinado momento, Suter recebe uma proposta e troca de equipe, porém, pede um tempo para contar ao seu amigo Jimmy e restante da equipe, entretanto, essa transferência é noticiada em um jornal, resultando em ressentimento e confusão com seus companheiros.

Hoje, há grande influência midiática, com os telespectadores sendo os primeiros a receberem as notícias referentes ao futebol, além da mídia ser fundamental na ascensão dos atletas, embora também possa acarretar críticas a eles. Sobre o tema, Hryniewicz (2008, p. 124) adverte que

> o esporte se tornou um produto fabricado e isso levou a um célere desfalecimento de sua espontaneidade, sendo agora cada vez mais preocupado com a vitória e o lucro, em detrimento de sua beleza e de sua prática. A alienação, desse modo, insurge no futebol pelo potencial que este tem para provocá-la em conjunto com os artifícios da indústria da cultura.

CLASSES SOCIAIS

É explicita a diferença de classes no presente estudo, tanto relacionado ao futebol, onde a elite treinava e podia descansar para jogarem, e os operários, que tinham pouco tempo para treinarem e necessitavam se deslocar grandes distâncias para jogarem. Ademais, é retratado um tenso problema socioeconômico: cortes salariais dos trabalhadores que incentivassem rebeliões nas fábricas.

ISSN: 2175-5930

A GRANDE FINAL

Por fim, conforme enfatiza a minissérie, tivemos uma equipe operaria na final: a equipe de Blackburn, que fizeram história ao vencerem a equipe da elite à época, os Old Etonians, e se tornaram a primeira equipe de operários a vencer a Copa da Inglaterra. Grande feito que teria desencadeado profundas mudanças no futebol, dentre elas a inclusão da regra pela FA que passou a permitir, a partir de 1885, os profissionais no futebol.

REFERÊNCIAS

MELO, V. A. Futebol, lazer e práticas lúdicas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 66, n. 2, p. 35-38, jun. 2014.

SOUZA, L. C. **Sociedade, futebol, torcidas organizadas e educação**: da violência explícita às contradições não evidentes. 2014. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás.

HRYNIEWICZ, R. R. **Torcida de futebol**: adesão, alienação e violência. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

THE ENGLISH GAME. Minissérie dirigida por Tim Fywell. Estados Unidos, **Netflix**, 6 episódios, 50 min. (aprox.), 2020.

TRIBUTAÇÃO ESPORTIVA DOS CLUBES PAULISTANOS: HISTÓRIAS ESCRITAS PELA IMPRENSA (1931 – 1937)[1]

SPORT TAXATION OF SÃO PAULO CLUBS: HISTORIES WRITTEN BY THE PRESS (1931 – 1937)

FISCALIDAD DEPORTIVA DE LOS CLUBES DE SÃO PAULO: HISTÓRIAS ESCRITAS POR LA PRENSA (1931 – 1937)

Ana Clara Nóbrega Lavor,
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
André Dalben,
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

INTRODUÇÃO

A organização do esporte nos países capitalistas se estrutura como "uma organização da sociedade civil de caráter privado. Ela, no entanto, está sujeita ao quadro legal mais geral estabelecido pelo Estado, que vai então determinar o grau de autonomia administrativa e política" (BRACHT, 2011, p. 83). No Estado de São Paulo foram recorrentes, durante a década de 1920, os debates sobre a possibilidade de o poder estatal assumir o controle da prática esportiva (DALBEN, GÓIS JÚNIOR, 2018). A criação do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo (DEF-SP), em 1931, pode ser compreendida como um primeiro movimento nesse sentido, tendo a repartição pública o objetivo de orientar, dirigir e fiscalizar a prática esportiva, até então capitaneada pelos clubes e federações (DALBEN et al., 2019). A intervenção proposta, no entanto, não foi isenta de conflitos. Diversos embates foram travados nas páginas dos principais jornais paulistanos da época, sobretudo a respeito das taxas e impostos pagos pelas entidades esportivas (MEDEIROS, DALBEN, SOARES, 2022).

A pesquisa teve por objetivo compreender como ocorreu a intervenção do Estado no setor esportivo em São Paulo, especialmente no que se refere ao debate sobre a tributação fiscal dos clubes entre 1931 e 1937. O corpo documental da pesquisa abarcou notícias da imprensa

[1] Pesquisa realizada com financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Processo nº. 122317/2021-1

paulistana e legislação específica sobre tributação esportiva e foi levantado em acervos digitais de jornais e casas legislativas.

RESULTADOS

Antes mesmo da criação do DEF-SP, clubes e federações já protestavam contra os impostos e taxas que incidiam sobre a prática esportiva. Ao longo da década de 1930, a criação de novos impostos, os aumentos dos já existentes e a regulamentação promovida pelo DEF-SP sobre os clubes, a qual previa exigências, restrições, advertências, multas e suspensões, motivaram a intensificação dos protestos na imprensa. Sem resultados favoráveis aos clubes nas negociações, as divergências alcançaram as casas legislativas estadual e municipal. De forma geral, os clubes solicitavam por isenções fiscais para ampliar sua atuação e empregavam argumentos eugênicos ao defender o esporte como responsável por promover o melhoramento físico, moral e social da "raça brasileira". Outra linha argumentativa considerava necessário que o esporte fosse uma função do Estado, cabendo ao governo investir em equipamentos públicos voltados à prática esportiva ao invés de auxiliar financeiramente clubes e federações. A profissionalização dos esportes também se fez presente no debate. Defendia-se que os valores arrecadados nos campeonatos de futebol financiassem a prática de outras modalidades, ainda amadoras e que ofereciam menor retorno financeiro. Foi sugerida ainda o aumento na tributação do futebol, com a cobrança do imposto de profissão. Até o ano de 1937, diferentes projetos de reforma tributária foram formulados e debatidos entre clubes, federações e o DEF-SP, mas nenhum foi implementado. Em 1937, com a instauração do Estado Novo, o debate sobre a tributação esportiva deixou de ser intermediado pelo DEF-SP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Clubes e federações esportivas protestavam há bastante tempo contra taxas e impostos e, com a intervenção do Estado a partir de 1931, passaram a estreitar relações com representantes políticos e gestores para negociar que a intervenção se repercutisse em ganhos financeiros e materiais. Até 1937, no entanto, nenhuma reforma tributária foi aprovada. A pesquisa contribui com reflexões pertinentes às áreas da Gestão Esportiva, Direito Esportivo,

ISSN: 2175-5930

Direito Tributário e Administração Pública, uma vez que a cobrança de impostos dos clubes esportivos ainda é fonte de inúmeros debates.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**. 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

DALBEN, A; GÓIS JÚNIOR, E. Embates esportivos: o debate entre médicos, educadores e cronistas sobre os esportes e a educação da juventude (Rio de Janeiro e São Paulo, 1915-1929). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, p. 161-172, 2018.

DALBEN, A.; GÓIS JÚNIOR, E.; LIMA, R. J. C.; PALMA, L. P. Criação do departamento de educação física do estado de São Paulo (1925-1932). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 264-286, jan./mar. 2019.

MEDEIROS, D. C. C.; DALBEN, A.; SOARES, C. L. Educação pelo esporte na cidade de São Paulo (1920-1936). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 21, p. 1-20, e065, 2022.

GTT 11 – MOVIMENTOS SOCIAIS

Comunicações Sociais

TÍTULO	AUTORIA
A PRÁTICA SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA PELA CULTURA CORPORAL: INTERFACES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS	CAROLINE ARNALDO ORTIZ, EDUARDO REIS PIERETTI, DECOROZO ORTIZ NETO, CAROLINE CORREIA MACIEL, EDUARDO ARNALDO ORTIZ, ÂNGELA CELESTE BARRETO DE AZEVEDO
A TAREFA HISTÓRICA DE RECONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL: A REORGANIZAÇÃO DO MEEF JUNTO A UNE	ROGÉRIO TAUÃ MELLO MACHADO
ALIENAÇÃO E VIOLÊNCIA: CONCEITO MARXISTA PARA ENTENDER UM DEBATE NECESSÁRIO	BENEDITO CARLOS LIBORIO CAIRES ARAUJO
AS CARTAS DE MARX - ELEMENTOS LITERÁRIOS DE ANÁLISE E EXPOSIÇÃO DA REALIDADE	MARCELO PEREIRA DE ALMEIDA FERREIRA, GABRIEL LOPES CRUZ
ASSIMETRIAS DE RAÇA E GÊNERO NA DOCÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL	ALEXANDRRE PALMA DE OLIVEIRA, GIANNINA DO ESPÍRITO-SANTO, RENATA VELOSO VASCONCELOS DE ANDRADE, MONIQUE RIBEIRO DE ASSIS, CLAUDIA PAULICH LOTERIO
ATLETAS, RELIGIÃO E ESPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO E A PAZ: O RETORNO DE DONS E OS SIGNIFICADOS CRISTÃOS ATRIBUÍDOS A INICIATIVAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS NO BRASIL	BILLY GRAEFF BASTOS, RENATO FRANCISCO RODRIGUES MARQUES
CARÁTER DE CLASSE DA CULTURA CORPORAL NA SOCIABILIDADE DO CAPITAL	JOSE PEREIRA DE SOUSA SOBRINHO
EDUCAÇÃO FÍSICA E AS LUTAS: RELAÇÕES CONCEITUAIS, O EXEMPLO DA CAPOEIRA	BENEDITO CARLOS LIBORIO CAIRES ARAUJO
EDUCAÇÃO FÍSICA E MARXISMO: CICLO DE DEBATE, PANDEMIA E INVESTIGAÇÕES	BENEDITO CARLOS LIBORIO CAIRES ARAUJO, MARCELO DE PAULA MELO, JOSELENE FERREIRA MOTA

ISSN: 2175-5930

A PRÁTICA SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA PELA CULTURA CORPORAL: INTERFACES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS

THE PHYSICAL EDUCATION'S SOCIAL PRACTICE THROUGH CORPORAL CULTURE: INTERFACES WITH SOCIAL MOVEMENTS

LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LA CULTURA CORPORAL: INTERFACES CON LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Caroline Arnaldo Ortiz,
Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED)
Eduardo Reis Pieretti,
Instituto Federal de Educação de Mato Grosso do Sul (IFMS)
Decorozo Ortiz Neto,
Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS)
Caroline Correia Maciel,
Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS)
Eduardo Arnaldo Ortiz,
Secretaria Municipal de Educação de Sidrolândia (SEME/MS)
Ângela Celeste Barreto de Azevedo
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um fragmento da dissertação intitulada "O Projeto de Formação Educacional do MST e a Questão da Cultura Corporal" defendida em 2018. Assim, buscamos nos apropriar do debate sobre os elementos da Cultura Corporal, atrelada a publicação do texto "Metodologia do ensino de Educação Física", em 1992, visualizando a Educação Física e as manifestações a ela relacionadas tem-se mostrado como uma possibilidade crítica para se tratar de questões relacionadas à prática corporal como um elemento da Formação Humana. Em um recorte mais específico, trata-se de uma perspectiva para pensar a interseção entre Educação Física, Formação Humana e Movimentos Sociais. Nesse sentido, buscou-se pensar a formação do ser social e seus desdobramentos na e para a educação.

Para tanto, algumas questões sobre a Educação Física, enquanto prática social cuja dimensão corporal apresenta-se como fenomenicamente predominante, são inicialmente discutidas, acompanhadas de como tais questões atrelam-se àquilo que se concebe como Cultura Corporal. Segundo Marinho (2011), a existência da Educação Física justifica-se

ISSN: 2175-5930

mediata e imediatamente em função dos indivíduos serem seres sociais. Como qualquer outra atividade humana, a Educação Física aparece como uma atividade social por excelência, com capacidade de gerar intervenções no "mundo concreto e, desta maneira, participar da definição da ontologia do homem: ser social" (MALINA, 2016, p. 99).

Em sentido complementar, pode-se compreender que a construção do ser social é composta por elementos sociais, biológicos, culturais, históricos, políticos. Tais elementos ligam-se à formação humana em dimensões variadas e complementares em sua complexidade. Sendo a realidade historicamente constituída a partir de múltiplas determinações, a Educação Física que manifesta-se no interior das relações sociais capitalistas é resultado também de relações sociais complexas e contraditórias próprias dessa sociedade (MELLO, 2014).

A partir dessa perspectiva, Vitor Marinho, ao tematizar certas definições de Educação Física, compreende que "sua ação explícita é sobre o corpo, sem dúvida. Mas os benefícios extrapolam o corporal" (MARINHO, 2011, p. 99-100). E, em um outro momento, mas em sentido complementar, continua:

> faz parte de uma prática coletiva que transcende e a determina. É prática, portanto, quando articula como outras instâncias estruturais e superestruturais. Assim, não é responsável pela luta das grandes transformações sociais nem evita que elas aconteçam. Cumpre, porém, papel significativo. Num primeiro instante exerce um trabalho de negatividade, enquanto prática. Assim como todas as demais práticas sociais podem constituir-se em trabalho contra-hegemônico em relação ao ideário burguês. (MARINHO, 2010, p. 53)

Esta compreensão sobre o papel da Educação Física apresenta aproximações com a perspectiva indicada pela Cultura Corporal. Entre tais aproximações, vale destacar a importância da Educação Física no desenvolvimento das potencialidades humanas na medida em que contribui na interação do homem com o grupo ao qual pertence. Considerando que tais aproximações também se dão no plano das contradições, é igualmente importante se notar que "a Educação Física foi utilizada tanto como meio de manutenção, propaganda de um sistema político, como de resistência velada ou explícita a ele" (MARINHO, 2011, p. 116).

Tal vinculação tomou destaque no interior das especificidades da Educação Física devido às influências de aspectos pedagógicos da educação brasileira. A partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, no contexto de embate pelo fim da ditadura empresarial-militar e no processo de transição "lenta, segura e gradual" da ditadura para a "Nova República", ganhou terreno determinado paradigma crítico de educação, a partir do qual buscava-se uma

"articulação da realidade com a prática social global, enquanto um pressuposto básico para o processo de educação e de ensino" (ALBUQUERQUE et al, 2007, p.128).

Caparroz (2007) destaca que, durante esse período, o quantitativo de produções acadêmico-científicas da Educação Física aumentou, pautado em novas possibilidades para a área, para além de perspectivas biologicistas e tecnicistas. Para tais propósitos, a Educação Física se alinhou ao movimento pela "abertura política", esse processo favoreceu e impulsionou inúmeras críticas a tendências conservadoras na educação. A partir dessa abertura política, a Educação Física, do ponto de vista ideo-político, sofreu inúmeras críticas, principalmente por estar vinculada àquilo que se concebe como ideologia neoliberal. Na Educação Física, esse processo resultou na ampliação e aprofundamento das questões atreladas aos referenciais teóricos das ciências humanas. Assim, passou-se a assumir novos sentidos e significados, sobretudo em relação à formação humana.

Esse processo ficou denominado como o "Movimento Renovador" da Educação Física, movimento que propunha o questionamento de concepções e práticas de ensino em Educação Física, que se expressou por meio de produções publicadas principalmente nos anos 1980/1990. Merece destaque o livro "Metodologia do ensino de Educação Física", conhecido também como Coletivo de Autores (1992; 2012). Este livro é conhecido pela sua perspectiva crítica e pelos elementos elucidativos acerca das questões sobre a Educação Física e a Cultura Corporal. Para o Coletivo de Autores (1992; 2012), seria igualmente importante compreender a Educação Física como prática social e, enquanto tal, transformá-la.

As contribuições sobre Cultura Corporal, concepção tematizada no referido livro, subsidiam o presente estudo. Junto a esses subsídios, para se compreender adequadamente a Educação Física como prática social e suas interfaces com Movimentos Sociais, lança-se mão dos pressupostos teórico-metodológicos indicados por Taffarel (2016), segundo os quais a compreensão daquilo que se concebe por Cultura Corporal exige, por um lado, uma produção social eminentemente coletiva, "cujo acúmulo expressará o grau de desenvolvimento e domínio sobre o objeto de estudo". Complementarmente, trata-se também de estruturar novas e sucessivas aproximações na compreensão do movimento real da sociedade capitalista e de suas determinações e garantir as condições de sua superação (TAFFAREL, 2016, p.10).

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA SOCIAL E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES COM O MOVIMENTO SOCIAL DO CAMPO

Para contribuir para a realização de algumas das sucessivas aproximações indicadas, os temas que constituem a concepção de Cultura Corporal não podem ser reduzidos ou simplificados apenas como uma linguagem, por estar atrelado a uma concepção dialética. Nesse mesmo sentido, a Cultura Corporal vincula-se às necessidades de um *projeto histórico*, atrela-se, portanto, às relações sociais e à transformação da natureza, tomando como principal materialização – o trabalho humano. Assim, a Cultura Corporal modifica-se igualmente a partir das necessidades humanas, sendo também determinada historicamente (TAFFAREL, 2016; DE PAULA, SILVA E LIMA, 2013).

Outrossim, o termo Cultura Corporal apropriada pelo Coletivo de Autores trouxe muitas críticas com apresentação de argumentos, por vezes frágeis, tal como o de que não haveria uma cultura intelectual ou mental. Em contrapartida, ainda que tenha sido mais uma tematização do que propriamente uma estruturação conceitual, trata-se antes de compreender a Cultura Corporal como

> um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estético, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.127).

Brasileiro *et al* (2016) e Nonato e Taffarel (2011), compreendem que a Cultura Corporal configura-se como uma *práxis humana* e, por isso mesmo, compreendem que por ser *práxis*, deve mobilizar o conhecimento acadêmico-científico para intervir na realidade. Nessa linha, indicações para tal intervenções podem ser extraídas de contribuições teóricas sobre a relação entre Movimento Rural dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Educação Física e a Cultura Corporal. Nessa inter-relação, aproximam a Educação Física da Educação do Campo por meio da análise da produção do conhecimento. Apontam que a produção do conhecimento científico adquire força política, produtiva e ideológica no conjunto das relações sociais e apresentam questões do atual desenvolvimento das pesquisas que tratam sobre a relação Educação Física/Educação do Campo no Brasil.

Com indicações aproximadas, Francisco e Alaniz (2014) também discorrem sobre as produções que relacionam Educação Física e Educação do Campo, e destacam "a desvalorização que tal temática vem recebendo pela área de Educação Física" (p.57), indicando uma lacuna insuficientemente explorada, tendo em vista as possibilidades de diálogo entre a Cultura Corporal ou/e Educação Física e a Educação do Campo. Dentre as produções sobre o assunto, destaca-se Lavoura (2016), que desenvolveu uma pesquisa sobre a Cultura Corporal e a educação escolar na prática social do MST. O autor compreende

> que as atividades formativas da Cultura Corporal no tempo livre e na educação escolar do MST devem ser permanentemente revisitadas e questionadas - sobretudo pelo próprio Movimento - como forma de se manter acesa a luta pela emancipação humana na perspectiva da superação revolucionária do modo de produção capitalista. (p. 1080)

Ao destacar em seu texto as questões que envolvem a Cultura Corporal e a prática do MST, Lavoura (2016) defende a necessidade da socialização e sistematização dos conteúdos que contemplam a Cultura Corporal, pois são reconhecidos como patrimônio cultural da humanidade. Nunes, Coutinho e Araújo (2015) compreendem que as questões que relacionam Cultura Corporal e Educação do Campo atrelam-se ao conceito de corpo, ao destacarem "o corpo além dos aspectos biológicos e fisiológicos é reconhecê-lo como criador e produto da cultura, sujeito da vida social, carregado de significados e valores" (p.248). Assim, a Cultura Corporal compõe o movimento de construção histórica e social da humanidade e contribuem com o processo de ressignificação e construção dos sujeitos coletivos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, a perspectiva indicada pela Cultura Corporal são sugestivas quanto às potencialidades de integração entre Educação Física e Movimentos Sociais, na medida em que sinalizam a necessidade de se considerar: 1) indivíduos e grupos humanos como sujeitos historicamente determinados; 2) o conhecimento sobre as manifestações sócio-culturais na Educação Física como produtos do desenvolvimento histórico; 3) a apropriação crítica desses bens culturais como imperativo para se potencializar as possibilidades humanizadoras da Educação Física e para a construção das possibilidades de superação das contradições sociais

determinantes; e 4) a vinculação da superação de tais contradições específicas a um *projeto histórico* cujo alcance encontra-se na ultrapassagem da subordinação do trabalho ao capital.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira et al. A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 121-140, jan. 2007.

BRASILEIRO et al. A Cultura Corporal como área de conhecimento da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola.** 3 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** Cortez: São Paulo, 1992, 2012.

De PAULA, Alisson Slider do Nascimento de; SILVA, André Luis Façanha da; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. Formação humana e Educação Física: proposições para além do conservadorismo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 59-77, jul./dez. 2013.

FRANCISCO, M. V.; ALANIZ, E. P. Interfaces entre a Educação do Campo e a disciplina de Educação Física escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 39-67, jul./dez.2014.

LAVOURA, Tiago Nicola. Educação escolar e Cultura Corporal em áreas de reforma agrária: a emancipação humana em análise. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.** São Paulo, Out/Dez, 2016.

MALINA, André. **Gramsci e a questão dos intelectuais.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

MARINHO, Vitor. **O esporte pode tudo.** São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; vol. 3)

MARINHO, Vitor. **O que é Educação Física?**. São Paulo: Brasiliense, 2011. (Coleção Primeiros Passos; 79)

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola: os impasses atuais.** São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

NONATO, S. M. G. S.; TAFFAREL, C. N. Z. Educação Física e Educação do Campo: análise da produção do conhecimento. **Anais:** V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Florianópolis: UFSC, 2011, p. 1-17.

NUNES, Aline Silva Andrade; COUTINHO, Adelaide Ferreira; ARAÚJO, Raffaelle Andressa dos Santos. O lugar da Educação Física no campo: reflexões sobre a ofensiva capitalista e suas estratégias de dominação do corpo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, no 65, p. 242-251, out., 2015.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

A TAREFA HISTÓRICA DE RECONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL: A REORGANIZAÇÃO DO MEEF JUNTO A UNE[1]

THE HISTORICAL TASK OF RECONSTRUCTING THE STUDENT MOVEMENT: THE REORGANIZATION OF MEEF ALONG WITH UNE

LA TAREA HISTÓRICA DE RECONSTRUIR EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL: LA REORGANIZACIÓN DEL MEEF JUNTO A LA UNE

Rogério Tauã Mello Machado,
Universidade Federal Fluminense (UFF)

INTRODUÇÃO

A estreita relação entre a União Nacional de Estudantes (UNE) e o Movimento dos Estudantes de Educação Física (MEEF) durou aproximadamente 52 anos, iniciando em 1956 – criação do MEEF – e perdurando até 2008, quando a entidade estudantil de Educação Física, junto a sua base, decidiu por romper com a maior organização de estudantes a nível nacional.

Apesar das atuais divergências de concepção política entre ambas as entidades, as lutas travadas – do mesmo lado das trincheiras – durante as cinco últimas décadas do século passado – redemocratização e fim da ditadura empresarial-militar –, serviram para o acúmulo do debate político dos estudantes organizados de Educação Física, além de contribuir para a formação de importantes intelectuais da área – como Hajime Takeuchi Nozaki[2], Dinah Terra Vasconcelos[3], entre outros.

Neste trabalho analisaremos o contexto atual da sociedade e discutiremos acerca de uma possível retomada do diálogo entre essas duas organizações. Dessa forma, nos apropriaremos do método materialista histórico dialético a fim de compreender a materialidade em que se encontra o objeto para capturar sua essência – analisando-o à luz da categoria autoeducação de

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professor titular da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora e ex militante do MEEF.
[3] Doutorada em Ciências da Educação - Universidade de Barcelona- Espanha, Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (Departamento SSE) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e ex militante do MEEF.

Gramsci –, utilizando-se da análise documental e da revisão bibliográfica de alguns documentos do MEEF e artigos.

RETOMAR A UNE PARA AVANÇAR

Mais do que um mero instrumento de luta dos estudantes contra as opressões do capital, o movimento estudantil deve servir como um organizador, dirigente e educador das massas. Gramsci (2020), ao analisar os conselhos de fábrica dos subalternos, compreendia o mesmo como uma organização de autoeducação na qual o educador poderia educar e educar a si mesmo ao se inserir no movimento.

Assim enxergamos o papel do MEEF e da UNE, instituições estudantis originadas organicamente a partir da luta dos estudantes por melhoras das condições materiais dos sujeitos que desempenham a função de autoeducação. Machado (2022), ao analisar alguns documentos e jornais que se referiam aos primeiros congressos dos estudantes de Educação Física – diretamente ligado a UNE, inclusive com representantes desta instituição –, identifica diversos temas – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, função Social do Professor de Educação Física, entre outros – debatidos no interior desses eventos com a função de educar os estudantes.

Dessa forma, por durante meio século, o MEEF se manteve ao lado da UNE nas trincheiras da luta por uma educação pública, gratuita, de qualidade, referenciada nas demandas da classe trabalhadora e por uma sociedade socialista, buscando sempre educar os estudantes. Foi assim na criação do MEEF, na luta contra a ditadura empresarial-militar, na redemocratização do país e na campanha pela eleição do primeiro Presidente operário da história do Brasil.

A UNE, a maior organização estudantil do país, foi importante durante anos na construção do pensamento crítico dos estudantes e de combate as políticas públicas danosas à classe trabalhadora. Porém, na década de 1990, aquela instituição combativa e revolucionária, cedeu à burocratização e institucionalização, defendendo contrarreformas neoliberais e aparelhando-se ao Estado.

> O movimento estudantil enfrenta um período de refluxo e desorganização de suas ações, que acabam por fazer com que a União Nacional dos Estudantes (UNE) – entidade nacional representativa dos estudantes – passe da postura de conflito e contraposição à ordem vigente a uma atuação de defesa e construção desta mesma ordem (ExNEEF, 2013).

Esse aparelhamento de instituições combativas não se privou ao âmbito da educação. Nos últimos anos observamos sindicatos – Central Única dos Trabalhadores (CUT) – e partidos – Partido dos Trabalhadores (PT) – defendendo os interesses da classe dirigente e até mesmo políticas que ferissem gravemente a reprodução da vida da classe trabalhadora. Esta tendência, iniciada nos anos de 1990, não aparece descurada do contexto político internacional.

O surgimento de concepções conservadoras – como o fim da história de Fukuyama – e o avanço das políticas neoliberais – aumento do desemprego, aumento da inflação, terceirização dos serviços, aumento da informalidade e valores como individualismo e empreendedorismo – são exemplos de políticas e/ou preceitos implementados já na década de 1990 que trouxeram consequências terríveis à vida dos trabalhadores.

Portanto, ao adotar e/ou apoiar as bandeiras conservadoras e as políticas neoliberais, os partidos, sindicatos e movimentos sociais e estudantis, perdem sua essência orgânica junto a classe trabalhadora, reduzindo suas lutas "quase sempre do tipo restauração e reorganização" (GRAMSCI, 2020, p.16), adotando o reformismo que agudiza milhões de vidas trabalhadoras no país.

O apoio por parte da UNE às contrarreformas universitárias, como o REUNI, que afasta aos poucos os filhos da classe trabalhadora das universidades públicas e direciona-os às universidades particulares por meio do financiamento estudantil, serviu para enriquecer os dirigentes e endividar os subalternos. Esse afastamento da UNE junto as lutas estudantis, iniciou uma reorganização de diversos setores do movimento estudantil fora da entidade.

É nesse contexto, no ano de 2008, no Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF) de Porto Alegre, que o MEEF rompe com a UNE, "após alguns anos de acúmulo e debate, ou seja, foi um rompimento maduro e coeso, discutido pela base durante os espaços do Movimento Estudantil de Educação Física e que culminaram com a deliberação do ENEEF de 2008" (ExNEEF, 2011, p. 63).

Segundo Machado (2022), ao se debruçar nos estudos dos cadernos de debate do MEEF, este rompimento ocorreu depois de muito debate e confrontos internos por membros dessa instituição, que possibilitou um acúmulo grande de críticas a UNE.

> O entendimento do MEEF, foi de que a UNE, enquanto movimento estudantil, não representava mais os anseios dos estudantes filhos da classe trabalhadora e que tal instituição faliu ao se alinhar as políticas neoliberais dos governos, principalmente do PT. Além disso, observa a impossibilidade de reconstrução

> da UNE, não optando pela luta no interior da entidade (MACHADO, 2022, p.138).

Analisando a conjuntura em que se deu tal acontecimento – um país governado por forças reformistas do PT, que cooptaram os movimentos sindicais e estudantis, oferecendo migalhas à classe trabalhadora e altos dividendos aos burgueses –, a acertada decisão do MEEF em romper com a UNE e não mais pautar sua luta no interior dessa instituição, possibilitou aos estudantes de Educação Física a reorganizarem seu movimento estudantil.

Essa reorganização, permitiu a reaproximação do MEEF com a sua base, estudantes que compõem as trincheiras da luta de classes, e a compreensão e materialização de campanhas como **Educação Física é uma só! Formação Unificada JÁ**. Esta volta a base propiciou a construção de um movimento estudantil coeso e referenciado nas demandas da classe trabalhadora, como conhecemos hoje. Mas passados 15 anos desse rompimento, com o golpe jurídico-parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff e com a escalada exponencial do neofascismo (MATTOS, 2020), existe a necessidade, por parte dos setores progressistas, responder através da luta política o avanço do conservadorismo. A importante vitória do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2022 –, criando uma "frente ampla"[4], não elimina a disseminação do pensamento conservador.

A erradicação desse vírus não se dará pelo aparelhamento das instituições de luta junto ao Estado a fim de combater ao conservadorismo. Com efeito, ela dar-se-á com a reorganização dos movimentos sociais e sua inteira radicalização repleta de teoria revolucionária, pois "sem teoria revolucionária, não pode haver movimento revolucionário" (LENIN, 2020, p. 39), assim como uma intensa campanha vacinal é a solução para a diminuição e/ou até mesmo a extinção de vírus como a COVID 19.

Por ser a maior entidade estudantil do país, dado as condições históricas em que vivemos, é dever de todos os movimentos estudantis combativos e revolucionários disputarem o controle da UNE, no sentido de reconstruir um movimento estudantil eficaz, que historicamente é dos subalternos, combativo e de luta, capaz de derrubar as forças conservadoras e reformadoras que lá na presidência residem e residiram.

[4] Colocamos entre aspas, pois assim como Gramsci (2020), acreditamos que a frente ampla deva ser organizada apenas por setores da classe trabalhadora, diferente da frente ampla organizada pelo PT, que incluia banqueiros, setores da alta burguesia industrial, centro direita e até mesmo membros da direita.

A criação de mais uma instituição estudantil ou mesmo a luta organizada, mas em instituições menores, não dão conta da tarefa dada aos revolucionários de combater o neofascismo. A fragmentação e o aparelhamento de parte do setor progressista abriram a possibilidade de as ideias conservadoras instituir-se na classe trabalhadora durante os últimos 10 anos[5] no país.

Dessa forma, a disputa da UNE pelos revolucionários é a tarefa imediata da juventude comunista para retomar a instituição, possibilitando aos estudantes educar e se educar através do movimento estudantil, radicalizar-se e lutar pela transformação da sociedade em um movimento estudantil independente, ligado organicamente a classe trabalhadora e combativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por entender junto com Gramsci (2020) e Lenin (2020), que instituições com partidos político, sindicatos e movimentos sociais são ferramentas educadoras de formação política do subalterno, não nos restam dúvidas de que lutar pela retomada do controle da UNE, por parte dos revolucionários é essencial. Uma frente ampla da classe trabalhadora é necessária e a força da UNE ao arrastar milhares de estudantes, torna-a primordial na luta de classes.

Por fim, concluímos que disputar a direção da UNE e retomar este movimento estudantil é uma a tarefa revolucionária de todo movimento estudantil organizado, referenciado nas pautas socialistas – como o MEEF. Tarefa esta, importante para transformar, um movimento social que há anos viu-se mergulhado no marasmo do reformismo, em um instrumento de luta revolucionária e de autoeducação da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Contribuição da ExNEEF ao Debate de Movimento Estudantil: O Rompimento com a UNE e Perspectivas de Avanço e Organização**. *In*: EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. A Licenciatura Ampliada e as lutas do MEEF. ExNEEF gestão 2010-211. Caderno de Debates volume XII, julho de 2011.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **JORNALEX**. ExNEEF gestão 2012-2013. Edição Abril, 2013.

[5] Iniciando nas jornadas de junho de 2013

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 3**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henrique e Marcos Aurélio Nogueira. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

LENIN, Vladimir Ilitch. O que fazer? :questões candentes do nosso movimento. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

MACHADO, Rogério Tauã Mello. **DISPUTAS EM TORNO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: as DCN para o Curso de Graduação em Educação Física (2004-2018)**. Rogério Tauã Mello Machado; Zuleide Simas da Silveira, orientadora; Dinah Terra Vasconcelos, coorientadora. Niterói, 2022. 185 f.: il.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro**: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

ALIENAÇÃO E VIOLÊNCIA: CONCEITO MARXISTA PARA ENTENDER UM DEBATE NECESSÁRIO

ALIENATION AND VIOLENCE: A MARXIST CONCEPT TO UNDERSTAND THE NECESSARY DEBATE

ALIENACIÓN Y VIOLENCIA: UN CONCEPTO MARXISTA PARA COMPRENDER EL DEBATE NECESARIO

Benedito Carlos Libório Caires Araújo,
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

INTRODUÇÃO

Após quatro anos de um governo fascista (2018-2022), assistimos um levante acintoso de formas mais primitivas e agressivas de violência. O colapso eminente do sistema social que vivemos, aponta para um tipo de sociabilidade cada vez mais restrita e definitivamente, intolerante.

O tema da violência se torna cada dia mais presente, mas simultaneamente, pouco compreendido, principalmente no tocante a sua relação estruturante. Os marcos filosóficos divergem em sentidos, mas o que de fato precisamos entender é o exercício, segundo Marx e Engels (2017); e Frantz Fannon (2022), que a violência se apresenta como um axioma relativo as relações de classe e suas expressões sintomáticas são as formas de alienação[1].

Para compreendermos o objetivo desse texto, entendermos uma questão inerente às estruturas sociais cindidas em classes: a violência.

A violência como pressuposto social na dinâmica econômica de sociedades opressoras.

Esse tema tem se destacado, por conta de acontecimentos hodiernos, muito presente no ambiente escolar, que nesse primeiro semestre de 2023, tal qual nos Estados Unidos da América[2], se transformou em palco de chacinas cometidas por jovens vinculados a grupos extremistas da ultradireita. Faz-se necessário distinguir os atos violentos do sistema, com aquilo

[1] Se partirmos da compreensão do debate presente em *Dialética do Concreto*, de Karel Kosic (1976), entenderemos que cada atividade possui, na sua composição, **essência e aparência** enquanto pares que revelam a identidade do fenômeno. Vejam, ele não anula essência versus aparência, mas mostra um movimento que, no transcurso histórico, conjuga e revela o que é de fato o fenômeno.
[2] Ver *Tiros em Columbine* de Michael Moore

que Fanon (2022), chama de: "[...] descolonização[3] [...]" (FANON, 2022, p. 31). Que para nós, se apresenta articulado ao projeto histórico dos trabalhadores.

Nesse sentido, a humanização na perspectiva desenvolvida sob a esteira da ontologia pensada por Engels e Marx (2010), por meio da composição de um legado, como perpetuação das estruturas contraditórias e complexas do atual sistema produtivo/reprodutivo.

Esse debate, segundo Marx, no prefacio à primeira edição de *O Capital*, acentua que: "Para o leigo, a análise desse objeto parece se perder em vãs sutilezas. Trata-se, com efeito, de sutilezas, mas do mesmo tipo daquelas que interessam à anatomia micrológica." (MARX. 2013, p. 78). Sem a pretensão de um aprofundamento das análises microscópicas do conceito de violência, buscaremos uma aproximação do movimento metodológico, que vai do 'corpo a célula'[4].

O senso comum tem expressões para violência que divergem do que acreditamos ser uma perspectiva cientifica sólida, e nos debates provocados pelos acontecimentos recentes, nos parece equalizar a luta dos trabalhadores a de grupos fascistas.

Em trabalho anterior, discutimos esses elementos, fundados nas bases estruturadas no pensamento de Marx e Engels, no texto *A ideologia alemã* (2007)

No nosso texto ARAÚJO, 2021, questionávamos se:

> Em uma sociedade de gênese desigual, onde; quando; e por que aparecem a ideia/ação violência enquanto um dispositivo **justo** e necessário? Seria uma sociedade cindida em classes um elemento injusto? Seria injustiça um elemento do campo social, uma violência? Mas afinal, o que é violência?

Retomando a essas questões, partindo do arcabouço conceitual ontológico marxiano, o que se apresenta na realidade é a expressão do conflito, e mesmo que naturalizado, a sua perspectiva, enquanto reforma dessa estrutura social, é sim violência!

Para Marx e Engels, o indivíduo singular só torna real a possibilidade humana quando ela se apresenta enquanto apropriação do bem coletivo desenvolvido pelo gênero humano, entre passado e presente, e a partir das relações objetivas/subjetivas com a realidade concreta.

[3] Na obra de Fanon esse termo tem o sentido de enfrentamento a todo tipo de opressão, no seu espectro mais ampliado da sociedade

[4] Segundo Marx, 2013, a lógica de análise segue do mais complexo ao mais simples: "Porque é mais fácil estudar o corpo desenvolvido do que a célula que o compõe." (p. 78)

Percebam que, a dialética nos permite congregar o individual simultaneamente com o coletivo, assim como o social e o natural; o presente e passado.

Como publicado em 2021, partiremos de uma dedução do conceito de saúde na acepção marxista:

> [...] razão pela qual farei uma breve digressão a uma atividade realizada em 2005, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, orientada por Micheli Ortega Escobar. Naquela ocasião, uma discussão insinuava que os pensadores críticos da educação física desconheciam a produção nas áreas relativas a saúde. Escobar apontou em seu raciocínio todas as matrizes epistemológicas das produções relacionadas a saúde e demarcou seus limites. A concepção materialista histórica dialética deveria superar o idealismo e a dicotomia corpo/mente. Aproximadamente, o teor era que: "Saúde para os marxistas é a construção das condições objetivas para a realização plena das potencialidades humanas, nas suas singularidades" (ARAÚJO, 2021).

No mesmo sentido, Marx e Engels afirmam:

> […] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens devem estar em condições de viver para poder 'fazer história [...] Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais" (Marx, 2007, p. 32-33).

Com efeito, para lograrmos êxito nesta demanda ontológica, precisamos transformar constantemente o meio. Aqui está o segundo pressuposto para a garantia da inserção do humano no indivíduo: desenvolver a consciência da sua atividade. Nas palavras de Escobar (2013, posição l. 2137-2138): "[...] o homem não se move, não se mexe à toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele 'age'".

A execução singular das atividades dos homens e mulheres geram conhecimento, o limite orgânico ou perecibilidade deve garantir a manutenção do conhecimento que é a condição da reprodução biológica de outros seres humanos. Igualmente, precisa desenvolver formas de passagem não natural desse conhecimento.

O quarto pressuposto é que os indivíduos só podem se humanizar em sociedade. A compreensão da linguagem, enquanto instrumento que conecta homens e mulheres; externamente/internamente, é fundamental. A compreensão desses quatro pilares simultâneos, imbrincados e não hierárquicos realizam a condição de dupla natureza de nosso gênero.

Daí decorre o entendimento, na tradição marxista, de que homens e mulheres não nascem humanos. Esta condição é originada na relação indivíduos/natureza dada através da distinção[5] do individuo e da natureza mediante o ato do trabalho. Para Engels, segundo Lukács:

> Engels observa, no entanto, com a mesma precisão, que, apesar de tais preparativos, aqui existe um salto, por meio do qual já não nos encontramos dentro da esfera da vida orgânica, mas em uma superação de princípio, qualitativa, ontológica. [...] Nenhuma mão de macaco jamais produziu a mais rústica faca de pedra' (LUKÁCS, 2013, posição l. 1013-1018).

Assim, as condições necessárias para existência do humano são: estar vivo, trabalhar, reproduzir-se e sociabilizar-se. Temos um campo amplo para compreender que esse sentido está ligado às dimensões ontológicas da alienação de cada aspecto dos quatro pilares da ontogênese.

Segundo Mészáros (2006), é necessário entender que:

> A alienação da humanidade, no sentido fundamental do termo, significa perda de controle: sua corporificação numa força externa que confronta os indivíduos como um poder hostil e potencialmente destrutivo. Quando Marx analisou a alienação em seus Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, indicou os seus quatro principais aspectos: a alienação dos seres humanos em relação à natureza; à sua própria atividade produtiva; à sua espécie, como espécie humana; e de uns em relação aos outros. E afirmou enfaticamente que isso não é uma "fatalidade da natureza", mas uma forma de autoalienação. (MÉSZÁROS, l. 14-18)

Para tanto, a partir da ideia de violência na perspectiva marxista, nos amparamos no acumulo de Fanon, (2022), Escobar (2011), nas definições de Marx e Engels (2007) e em Mészáros (2017).

A violência, para nós, consiste no ato de impedimento da concretização das potencialidades humanas no indivíduo. Em outras palavras, a **alienação é a fonte da violência**. Consequentemente, **a propriedade privada é o fundamento de sociedades desiguais**[6]. Isso porque a emancipação humana depende de um novo modo produtivo, uma nova sociabilidade

5 Notadamente, conforme Lukács (2012, p. 24) as distinções entre a esfera ontológica natural e a esfera ontológica social: "O salto ontológico representado pelo trabalho ao mesmo tempo que funda e constitui a sociabilidade a liga inelutavelmente à natureza orgânica e inorgânica. O que equivale dizer que o processo de humanização ou de socialização do homem não pode nem poderá mais prescindir das esferas do ser orgânico e inorgânico".

6 "No que resulta a acumulação primitiva do capital, isto é, sua gênese histórica? Na medida em que não é transformação direta de escravos e servos em trabalhadores assalariados, ou seja, mera mudança de forma, ela não significa mais do que a expropriação dos produtores diretos, isto é, a dissolução da propriedade privada fundada no próprio trabalho." (MARX, 2011, l. 15004-15007)

e um processo de alienação superior de reencontro do homem com **a natureza; com seu gênero na sua totalidade; com o sentido do trabalho e consigo mesmo**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A engenharia bem azeitada de intenções de uma determinada classe sobre a outra precisa construir formas taxonômicas para justificar na cabeça do oprimido a sua falsa condição perene/natural de oprimido (FANON, 2022). As expressões são instituídas por uma *ideia* de padrão, o *homem ideal*, tal qual a filosofia especulativa de que Marx e Engels elucidam como mecanismos de introjeção da opressão.

> Não consegue nunca, portanto, conceber o mundo sensível como a atividade sensível, viva e conjunta dos indivíduos que o constituem, e por isso é obrigado, quando vê, por exemplo, em vez de homens sadios um bando de coitados, escrofulosos, depauperados e tísicos, a buscar refúgio numa 'concepção superior' e na ideal 'igualização no gênero'; é obrigado, por conseguinte, a recair no idealismo justamente lá onde o materialista comunista vê a necessidade e simultaneamente a condição de uma transformação, tanto da indústria como da estrutura social (MARX & ENGELS, 2007, p. 32)

Na sociedade escravocrata, o chicote está na mão do opressor; na sociedade feudal, está na observação divina e da igreja; no capitalismo, o chicote está na cabeça do oprimido, que opera numa série de reações em cadeia que alteram o seu ser genérico/histórico/ativo.

E diante de acontecimentos como as chacinas é urgente entendermos a relação concreta (objetiva/subjetiva), de que é preciso resgatar o horizonte histórico do projeto social do trabalhadores, como tarefa de todos, para pensarmos em um mundo saudável.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, B. C. L. C. **A capoeira na sociedade do capital**: a docência como mercadoria na transformação da capoeira no século XX. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008

ARAÚJO, B. C. L. C. et al. O "mais desenvolvido mostra ao menos desenvolvido tão somente a imagem do próprio futuro": aproximações entre o judô e capoeira, relações entre a escola, educação física e as lutas, a partir da lógica da mercadoria: **Anais do III ENNTEFH – III Encontro Norte/Nordeste Trabalho, Educação e Formação Humana**. Maceió-AL. 2011

ARAÚJO, B. C. L. C. et al Nexos e determinações entre os conceitos de: corpo, cultura corporal e luta, a partir da categoria trabalho. **Anais do XVIII CONBRACE V CONICE – XVIII** Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Brasilia-DF. 2013

ARAÚJO, B. C. L. C. **As armas da crítica à crítica das armas**: o trato com o conhecimento da categoria luta corporal no currículo de formação de professores de Educação Física da UFS. 2015. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015

ARAÚJO, B. C. L. C. Violência como expressão da alienação: primeiras aproximações. In: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte** Disponíve1 em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice ISSN 2175-5930, Belo Horizonte, MG, 2021

ESCOBAR, M. O. Entrevista. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2 ed. rev. eletrônica. São Paulo: Cortez, 2013 [*e-book*].

FANON, F. **Os Condenados da Terra**; Tradução Lígia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. pp. 261-284.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad.: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013 [*e-book*].

MARX, K. **Miséria da filosofia**. Tradução: José Paulo Netto. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família, ou, A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. Tradução, organização e notas de Marcelo Backes. 1 ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007

MARX, K. **O Capital**: Livro I. Trad.: Rubens Enderle. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013 [*e-book*].

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Trad.: Nélio Schneider. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017 [*e-book*].

AS CARTAS DE MARX: ELEMENTOS LITERÁRIOS DE ANÁLISE E EXPOSIÇÃO DA REALIDADE

THE LETTERS OF MARX: LITERARY ELEMENTS OF ANALYSIS AND EXPOSITION OF REALITY

LAS CARTAS DE MARX: ELEMENTOS LITERÁRIOS DE ANALISIS Y EXPOSICION DE LA REALIDADE

Gabriel Lopes Cruz
Faculdade de Educação Física/UFPA Castanhal
Marcelo Pereira de Almeida Ferreira
Faculdade de Educação Física/UFPA Castanhal

INTRODUÇÃO:

Karl Marx e Friedrich Engels como pensadores do século XIX, deixaram um legado científico inconteste (o materialismo histórico dialético) de investigação e exposição desenvolvido ao longo de suas investigações sobre o modo de produção capitalista.

Neste, analisamos pontualmente algumas das cartas escritas por Marx em diferentes contextos, em particular: "Carta ao Pai em Tréveris" (de 1837), "Carta a Pavel Annenkov" (de 1846) e a "Carta a Ludwig Kulgemann" (de 1862).

Como procedimentos, realizamos (i) uma primeira aproximação geral, identificando as cartas em que fosse possível identificar elementos do método. Os critérios de escolha das cartas foram a importância histórica (no caso da "Carta ao pai em Tréveris") e o conjunto de documentos (neste caso, as cartas a Pavel Annenkov e as Cartas a Kugelmann), (ii) uma leitura mais aprofundada destas cartas, identificando os elementos de método investigativo (análise e exposição) e, (iii) a construção dos nexos entre as cartas e algumas obras importantes que pudessem ratificar os elementos de método.

AS CARTAS

Elementos de indicação do método investigativo são percebidos desde as primeiras escrituras de Marx e Engels. Marx, no posfácio da segunda edição inglesa d'O Capital, indicava questões centrais de seu método, como sendo "[...] não apenas diferente do método hegeliano,

mas exatamente o seu oposto" (MARX, 2013, p. 90), onde o ideal era o real transposto e traduzido na/pela cabeça do homem, e a prática social humana que determinava o pensamento humano. Portanto

> [...]A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori" (MARX, 2013. p. 90)

A "exposição" à qual se refere Marx trata precisamente sobre o movimento dos dados investigados e analisados, e o debate da cientificidade em Marx invoca a necessidade do domínio do método investigativo e não a mera reprodução de técnicas de investigação ou coleta de dados. Isso porque

> À cientificidade de um saber não basta a consciência e a sondagem de problemas, não basta o desenvolvimento rigoroso e atento de prestações investigativas, não basta a configuração tendencialmente sistémica dos resultados. O conteúdo sabido também conta, e o horizonte científico de sua qualificação é a verdade – por dialéctico que seja o quadro onde esta se desenha e apreende, por complexa que se revela a unidade de absoluto e de relativo em que consiste (BARATA-MOURA, 1989, p. 49)

Ainda em torno da importância das cartas de Marx, Lenin destacava que:

> [...]Marx dedicou boa parte do espaço na correspondência a assuntos pessoais. Mas, [...] as passagens que contêm assuntos políticos e teóricos são infinitamente mais interessantes. É particularmente importante e instrutivo para nós em nossos tempos revolucionários atuais examinar cuidadosamente esse material que mostra *Marx como um homem que respondia imediatamente a todas as questões do movimento operário e da política mundial*. (MARX, 1997, p.165 – nosso destaque).

Na "Carta ao Pai em Tréveris" (1837), versa sobre sua insatisfação com o curso de direito e comunica seu pai sobre suas aproximações com a poesia e a filosofia. O idealismo dentro do direito era o que mais o incomodava, pois para ele "[...] acima de tudo, destacou-se aqui, da forma mais inquietante, o mesmo contraste entre o que é real e o que deveria ser, que é típico do idealismo e que deu origem à desajeitada divisão" (MARX, 1937), e portanto, "[...]

A partir do idealismo [...], comecei a considerar a busca da ideia na própria realidade" (idem, p.4). Em março de 1868, Marx escreve a Kugelmann

> Sabe muito bem que meu método de desenvolvimento é hegeliano, uma vez que sou materialista e Hegel é idealista. A dialética de Hegel é a forma básica de toda dialética, mas somente depois que ela foi extirpada de sua forma mística, isto é precisamente o que distingue meu método (Marx, 1997, p.229)

Além do rigor investigativo, percebemos os nexos nos seus escritos dentro de uma margem de tempo de 30 anos (da carta ao pai à carta a Kugelmann). Das inquietações de Marx sobre o Direito e seu idealismo temos já uma primeira síntese concreta do método, com expressou posteriormente em *A ideologia alemã*:

> Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência (MARX e ENGELS, 2007, p. 94)

Assim, para Marx, o direito favorecia claramente as classes poderosas, crítica que se ratifica anos depois:

> Até mesmo a coleta da madeira seca do chão é punida com mais rigor do que o furto de madeira. Os senhores deveriam tê-lo chamado de assassinato da madeira e puni-lo como assassinato. **A lei não está dispensada do dever universal de dizer a verdade**. Ela o tem duplamente, pois é o proclamador universal e autêntico da natureza jurídica das coisas. Porém **quando chama de furto da madeira um ato que nem chega a ser um delito de exploração da madeira, a lei mente e o pobre é sacrificado por uma mentira legal**. (MARX, 2017, p. 81 – destaques nossos)

Essa singular relação entre a carta de Marx ao pai e seu artigo sobre a lei do roubo da lenha (de 1842), é o movimento da ideia como síntese da realidade concreta: a necessidade da colheita de galhos secos, o que sempre se deu por diferentes gerações de camponeses pobres da Prússia e, em contrapartida, a ideia de "roubo" sendo determinante para uma lei que puniria esse mesmo camponês.

Nos escritos para Pavel Annenkov, Marx faz duras críticas à Proudhon, em especial a sua obra "Philosophie de la misère":

> Por isso o sr. Proudhon é forçado a recorrer a uma ficção para explicar o desenvolvimento. Imagina que a divisão do trabalho, o crédito, as máquinas, etc., que tudo foi inventado ao serviço de sua ideia fixa, a ideia da igualdade. A sua explicação é de uma ingenuidade sublime. Inventaram-se essas coisas para a igualdade, mas infelizmente elas viraram contra a igualdade" (MARX, 1846, p.05).

É notório que as máquinas promoveram o desastre ao operário na Inglaterra no século XIX. O que facilitaria a sua vida, o afundou em uma das maiores crises com terríveis condições de moradia, alimentação precária e longas jornadas de trabalho. Engels, investigou essa realidade, examinando

> [...] os inúmeros documentos oficiais e não oficiais que tive a oportunidade de consultar. Contudo, não me contentei com isso: não me interessava um conhecimento apenas abstrato de meu tema – eu queria conhecer-vos em vossas casas, observar-vos em vossa vida cotidiana, debater convosco vossas condições de vida e vossos tormentos; eu queria ser uma testemunha de vossas lutas contra o poder social e político de vossos opressores. (ENGELS, 2010, p. 37)

Não trata-se apenas da exposição crítica a um pensador socialista francês, que tinha importância histórica naquele período, mas da exposição de uma análise posta em movimento, como expressão do método investigativo de Marx. Ao expressar que Proudhon recorre a uma ficção para criticar um fato real, Marx aponta o necessário movimento contrário de investigação, a saber, a necessidade de criticar o desenvolvimento real pelas suas condições concretas e reais e, nelas, as expressões de exploração da classe trabalhadora.

Na mesma carta, Marx questiona a compreensão de Proudhon referente ao desenvolvimento econômico: "Mas ao confessar que nada percebe do desenvolvimento histórico da humanidade (...) não confessa o sr. Proudhon [...] que é incapaz de compreender desenvolvimentos econômicos? (MARX, 1846, p. 2), abordando sobre as "forças produtivas" em sua realidade concreta e como isso afeta a história da humanidade:

> É desnecessário acrescentar que os homens são não livres árbitros das suas forças produtivas – as quais são a base de toda sua história – pois toda a força produtiva é uma força adquirida, o produto de uma actividade anterior [...] pelo simples facto de que toda a geração posterior encontra forças produtivas adquiridas pela geração anterior. (MARX, 1846, p. 2)

Na estrutura de uma sociedade capitalista o homem que nasce proletário, morre proletário e essa condição vai se perpassando por gerações. Essa não é uma condição criada, são fragmentos de condições de vida da geração anterior que influenciam diretamente nas condições de vida da geração posterior.

As máquinas vêm ser para Proudhon uma "categoria econômica" com a ideia de igualdade, o que é uma abstração que não se concretiza na realidade e acabou fazendo mais malefícios do que benefícios. Assim:

> Quanto a escravatura, não preciso falar dos seus lados maus. Única coisa que é preciso explicar é o lado belo da escravatura [...] A escravatura é o eixo do nosso industrialismo actual, tal como as máquinas, o crédito, etc. Sem escravatura não temos algodão; sem algodão, não temos indústria moderna. (Marx, 1846, p.07).

O movimento do pensamento se dá através da materialidade histórica da vida humana em sociedade, a história não é estática, e, portanto, temos que para o materialismo histórico dialético, o indivíduo precisa ter conhecimento do objeto estudado e de todas suas determinações e seu contexto histórico possível.

Já em 1862e já no contexto do trabalho de sua obra mais importante – O Capital, que será publicada em 1867 – Marx escreve para Kugelmann sobre questões pessoais e a respeito da produção da "crítica da economia política":

> Tive o prazer em verificar, por sua carta, que o senhor e seus amigos tomaram tão caloroso interesse por minha *Crítica da Economia Política.* A segunda parte está finalmente terminada, faltando apenas uma boa cópia, no polimento final para publicação. É, na verdade, uma continuação da Parte I, mas será editada separadamente, sob o título de O Capital, com *Uma contribuição à crítica da economia política* apenas como subtítulo. (MARX, 1997, p. 177)

Em decorrência da guerra civil americana vivida na época e com a crise financeira instaurada, quando perde sua principal fonte de renda, o Jornal New York Tribune, para que ele tenha como manter a família, Marx decide "se tornar um homem prático" (1997). Essa é uma expressão simples (e até sarcástica) na carta de 28 de dezembro de 1862, pois em que pese ser um registro de "preciso vender minha força de trabalho para ter algum dinheiro" aqui está um elemento pontual e singular da própria produção da existência, no sistema econômico capitalista. O termo "um homem prático" é, também, a expressão de "movimentar(-me) no entorno de minha própria pessoa" para continuar construindo as mínimas condições de

produção da vida em um sistema econômico que "explora" as condições materiais do homem de faze-la.

Marx aborda a censura em suas obras, para com a publicação da Parte I d'O Capital: "No que concerte aos editores, em hipótese alguma darei o segundo volume a Herr Dunker. Ele recebeu o manuscrito da Parte I em dezembro de 1858 e a publicação foi feita em julho ou agosto de 1959 (sic!)" (1997). Também é relatado a "*Conspirativa de silence"* direcionada a Marx pelos literatos alemães o que atinge diretamente as vendas dos livros de Marx.

CONSIDERAÇÕES FINAIS**:**

Estudar o método materialista histórico dialético necessita da apropriação e aprofundamento das obras de Marx e Engels. Como destacamos ao longo deste, uma singular característica da obras destes pensadores é que eles não deixam um registro "esquemático" ou explicativo do método de investigação, mas evidenciam as categorias de investigação, análise e exposição ao longo da obra, convidando seus leitores e estudiosos a abstraírem concretamente esse método, convidando quem ousa ou se interessa em compreender o método marxista a fazê-lo com rigor e disciplina, acompanhando suas obras em movimento. Ao analisarmos as cartas que trouxemos neste texto, podemos notar as diferentes fases de Marx, desde a Carta ao pai, do ainda jovem Marx; na Carta a Pavel Annenkov um Marx em busca da consolidação de seu método e chegando na Carta a Kugelmann com um Marx já desenvolvido intelectualmente no exercício de seu método de investigação, inclusive já trabalhando na produção se sua grande obra, O Capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARATA-MOURA, José. **A dialéctica da cientificidade – algumas reflexões para debate.** Lisboa/Portugal, Revista Vértice, n. 20, p. 43-50, 1989.

ENGELS, Friedrich, **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2010. 388p.

MARX, Engels, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann.** Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Os despossuídos – debates sobre a lei referente ao furto de madeira.** São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Carta ao pai de Tréveris.** Arquivo Marxista, 1837. Disponível em https://www.marxists.org/portugues/marx/1837/11/10.htm#r5 em 23 de abril de 2022.

MARX. Karl. **Carta a Pável V. Annenkov.** Arquivo Marxista, 1846. Disponível em https://www.marxists.org/portugues/marx/1846/12/28.htm, em 29 de setembro de 2022.

ASSIMETRIAS DE RAÇA E GÊNERO NA DOCÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL

RACE AND GENDER ASYMMETRY IN STRICTO SENSU GRADUATE TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION: AN INTERSECTIONAL ANALYSIS

ASIMETRÍA DE RAZA Y GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE POSGRADO EN EDUCACIÓN FÍSICA STRICTO SENSU: UN ANÁLISIS INTERSECCIONAL

Alexandre Palma de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Giannina do Espirito-Santo
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep)
Renata Veloso Vasconcelos de Andrade
Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU)
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ)
Monique Ribeiro de Assis
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Claudia Paulich Loterio
Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM)

INTRODUÇÃO

Uma das preocupações fundamentais dos estudos sobre decolonialidade diz respeito à questão do conhecimento. A lógica da colonialidade do saber se refere a um duradouro processo de racionalidades cognitivas, políticas, econômicas, entre outras, tramadas desde o período colonial e que se estabelecem como saberes hegemônicos, discursos de verdade, ao mesmo tempo em que assolam outros, e os deixam subalternizados, marginalizados e menos importantes (BERNARDINO-COSTA et al., 2020).

Considerando a relevância que o processo de escravidão desencadeou para compreender as relações de trabalho e formação da sociedade no Brasil, Cardoso (2008) enfatiza a importância da construção do imaginário de uma ética do trabalho precarizado para negros e negras, advinda do trabalho de pessoas escravizadas (CARDOSO, 2008). Além disto, outras relações de dominação da modernidade, incluindo aquelas de gênero, acabam por organizar

ISSN: 2175-5930

aqueles que podem ou não estabelecer um conhecimento científico legítimo (BERNARDINO-COSTA et al., 2020). É desta forma, portanto, que se pode delinear uma crítica decolonial que trata do tema da exclusão de negros e mulheres frente à produção do conhecimento científico nas universidades brasileiras.

No rastro destas ideias, formam-se interseções que desencadeiam opressões ainda maiores. Se em sociedades racistas, negros e negras são oprimidos, e em sociedades patriarcais, as mulheres são coibidas; em sociedades ao mesmo tempo racistas e machistas, as mulheres negras sofrem uma violência ainda maior. Esta situação tem sido denominada, conceitualmente, de interseccionalidade (CRENSHAW, 2004).

Esse fenômeno social traz inúmeros problemas e sofrimentos e, por óbvio, alcança a universidade, lócus por excelência da produção de conhecimento científico. Diferentes investigações têm demonstrado que o acesso aos níveis de elevado prestígio acadêmico ainda tem sido, preferencialmente, masculino (SILVA et al., 2014; TABORDA et al., 2017). De forma análoga, há muitos obstáculos, para as/os negras/os, na carreira acadêmica (MIRANDA et al., 2015).

Desta forma, o objetivo do presente estudo é identificar se há assimetrias de raça e gênero no acesso acadêmico aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil, por parte dos docentes, além de verificar se as linhas de pesquisa envolvem as referidas temáticas.

MÉTODO

Foi desenvolvido um levantamento da quantidade de docentes de todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil, a partir de busca prévia dos dados cadastrados e publicizados pela CAPES (em dezembro de 2020) e posterior consulta aos sítios eletrônicos de cada programa (em dezembro de 2020). Desse modo, foram realizadas, de forma complementar, buscas em todas as instituições que possuíam cursos de mestrado e/ou doutorado na área de Educação Física.

Através do nome do docente, foi verificado o sexo de modo dicotômico (masculino e feminino) e, posteriormente, no acesso ao currículo Lattes, foi identificada a cor de pele, similarmente de forma dicotômica (negros e brancos). Alguns docentes, por sua conhecida trajetória acadêmica, puderem ter sua cor de pele identificada sem a necessidade de se recorrer

ao currículo Lattes. Aqueles que não possuíam fotografias disponíveis no currículo e não eram conhecidos dos autores tiveram a identificação da cor da pele feita após busca na internet. Tal identificação da cor de pele foi realizada por dois autores e, nos casos de divergência, um terceiro opinava para classificação. Nos casos em que houve dificuldade de avaliação e não se chegou a uma conclusão adequada, foi utilizada a categoria "não identificado".

A categoria "negros" abrangeu pessoas de pele escura, classificadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como pretos ou pardos. A categoria "brancos" incluiu as pessoas de pele clara, inclusive os de características orientais. Optamos por não realizar análises sobre indígenas, apesar de reconhecermos a enorme relevância, em razão da dificuldade de se realizar classificações da forma como se procedeu.

Nos sítios eletrônicos dos programas, foi possível analisar, também, as linhas e/ou projetos de pesquisa, caso estivessem disponíveis. A investigação utilizou dados de acesso público e está em consonância à Resolução n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Desta forma, está isenta de registro e avaliação pelo sistema CEP/CONEP.

RESULTADOS

O estudo abarcou 38 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física e 769 docentes. Os dados permitem observar que os docentes dos cursos de pós-graduação são, em sua maioria, homens de cor branca (65,80%; n= 506). Mulheres brancas assumem a segunda posição na distribuição quantitativa de docentes dos programas de pós-graduação em Educação Física (28,35%; n= 218). Um número reduzido de homens negros integra o corpo docente dos cursos de pós-graduação (2,47%; n= 19). Mais reduzida, ainda, é a participação de mulheres negras nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física (0,52%; n= 4). Vinte e duas pessoas não tiveram a cor da pele identificada (n= 22).

Em relação às linhas e/ou projetos de pesquisa verificou-se que o interesse pela temática que trata das questões de raça e/ou gênero também é reduzido. Foi possível observar, por exemplo, que, de todas as menções a questões de gênero e raça observadas nas linhas e/ou projetos de pesquisa dos programas, 10,5% tratavam de gênero e 5,3% de questões raciais.

DISCUSSÃO

As pessoas do sexo feminino constituem pouco mais da metade da população brasileira. Além disso, as mulheres já se tornaram a maioria entre as/os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Por exemplo, 54,29% de todas/os discentes de pós-graduação, no ano de 2017, eram do sexo feminino, do mesmo modo que mais da metade dos recém-mestres e doutores, no mesmo ano, eram mulheres (LOPES, 2019). A despeito disso, a presente investigação verificou que as/os docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil são majoritariamente do sexo masculino, o que está em concordância com outras pesquisas científicas (ALVES, 2018; SILVA, 2015).

Sobre a baixa representação feminina na pesquisa científica, Velho e Léon (1998) explicam que, conforme se ascende aos níveis mais elevados da carreira, a participação das mulheres se reduz no ambiente acadêmico. Uma explicação bastante comum e simplória se refere ao discurso falacioso de que as mulheres são menos produtivas e, assim, alcançariam em menor proporção os cargos mais elevados. Velho e Léon (1998), entretanto, explanam que os padrões de produção científica são construções sociais que evidenciam as relações de gênero no meio acadêmico. As autoras destacam a pouca atenção que se tem dado aos processos de socialização para papéis sexuais, conflitos família-trabalho, níveis de investimento na educação feminina, além de outros mecanismos sutis de poder e opressão.

O processo de exclusão das/dos docentes negras e negros é mais acentuada. Mais de 90% dos docentes dos programas pesquisados têm a cor de pele branca. Artes e Ricoldi (2015) evidenciam que o quantitativo de pessoas negras e negros, entre os discentes universitários, no Brasil, aumentou de forma considerável nas últimas décadas, muito embora as autoras compreendam que exista uma demanda reprimida para o acesso aos cursos superiores. Artes e Ricoldi (2015) também explicam que esse aumento da participação das/dos negras e negros foi decorrente das políticas de ação afirmativa adotadas pelas universidades públicas. Contudo, ao que parece, isto ainda não está se configurando como um acesso aos níveis mais elevados da carreira acadêmica.

As ações afirmativas constituídas para ampliar a diversidade de cor de pele na carreira docente parecem ser ainda muito precárias e não atendem ao disposto na Lei n. 12.990/2014, possivelmente em consequência do racismo presente nas lógicas institucionais do Estado e de sua condição estrutural na sociedade brasileira. Desta forma, tem sido destinado à elite branca a ocupação dos cargos de maior prestígio no mundo acadêmico (MELLO et al., 2020).

ISSN: 2175-5930

Santos (2005) ensina que o saber produzido nas universidades tem sua construção hierarquizada, de tal forma que a "distinção de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e a autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social deste ante os resultados e aplicação do conhecimento" (p. 40). De acordo com o autor, entretanto, ultimamente tem ocorrido movimentos que desencadearam a desestabilização desse modelo, na direção de um caminho, por ele nomeado, de conhecimento pluriversitário.

Na medida em que a presente pesquisa verifica a negação do acesso à docência em cursos de pós-graduação em Educação Física às mulheres e aos negros, a condição da mulher negra, atravessada pela interseccionalidade, é de ainda maior opressão. Oliveira (2020) chama a atenção para as inúmeras e diferentes opressões, potencializadas com as interseções, sofridas pelas mulheres negras e, em decorrência, a condição de negação do aprendizado e instrução acadêmica, restando-lhes o espaço do trabalho doméstico, braçal, com frequência desprovido de alguns direitos.

Ainda segundo Oliveira (2020), existe um discurso de verdade, que intenta justificar a exploração dos corpos das mulheres negras, de tal forma que estas são representadas para servir aos senhores brancos, seja através do trabalho braçal ou das obrigações sexuais, em contraposição à possibilidade de acesso à educação, à ciência ou à cultura. Desse modo, está no imaginário coletivo a negação da intelectualidade e do saber, ao mesmo tempo em que se constituem como objeto sexual e de exploração do trabalho, particularmente o doméstico.

A tradução dessas exclusões, das mulheres, dos negros e, em especial, das mulheres negras, possivelmente está refletindo sobre o reduzido interesse de estudos de gênero e raça pelos docentes dos programas. O padrão típico de projeto ou linha de pesquisa parece reproduzir os interesses norte-americanos ou europeus. Portanto, talvez seja possível questionar se as pesquisas biomédicas hegemônicas, realizadas no Brasil, satisfazem, de fato, nossas demandas, nossos problemas; e, se esta forma tradicional de fazer ciência não tem resultado em processos de exclusões e silenciamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate travado permite identificar as assimetrias de acesso acadêmico, por parte dos docentes, aos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil. Essa assimetria parecer reproduzir o cenário social brasileiro de racismo, machismo e desigualdades. Embora

haja mais mulheres e pessoas de pele negra na população, isso não tem possibilitado o alcance de maior prestígio social, se comparados aos homens brancos. Há, portanto, necessidade de se afirmar a produção intelectual de mulheres e negros frente às práticas racistas e machistas que se manifestam tanto nas verificadas assimetrias de acesso aos lugares de produção científica, quanto no epistemicídio curricular provocado pela uniformização e homogeneização dos saberes dominantes/coloniais do campo da educação física brasileira

REFERÊNCIAS

ALVES, D. M. **Mulheres nas ciências**: a carreira das docentes pesquisadoras dos Programas de Pós-graduação stricto sensu na perspectiva de gênero – UNESC (2010-2015). 2018. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Acesso de Negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cad. Pesqui**., São Paulo, v. 45, n. 158, p. 858–881, out./dez. 2015.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Introdução In: MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, 2020. p. 79-107.

CARDOSO, A. Escravidão e sociabilidade capitalista: um ensaio sobre a inércia social. **Novos Estud. – CEBRAP**, São Paulo, v. 80, p. 71–88, mar. 2008.

CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV. AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004, p. 7–16. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf. Acesso em: 06 out. de 2020.

LOPES, C. A. Câmara dos Deputados. **Estudo técnico***:* Pós-graduação Stricto Sensu e Produção Científica no Brasil. Brasília, 2019. 44 p.

MELLO, L.; RESENDE, U. P. Concursos públicos federais para docentes e ações afirmativas para candidatos negros. **Cad. Pesqui**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 8–28, jan./mar. 2020.

MIRANDA, S. F.; CHAVES, M. M. P. Entre Metamorfoses e Sentidos: a trajetória de um professor universitário afro-descendente a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Social. **Psicol. Cienc. Prof**., Brasília, v. 35, n. 2, p. 584–598, jun. 2015.

OLIVEIRA, A.V.S. As potencialidades de mulheres negras na produção acadêmica. **Equatorial**, Natal, v. 7, n. 12, p. 1–23, jan./jun. 2020.

SANTOS, B. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, F. F.; RIBEIRO, P.R.C. Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”. **Ciênc. Educ**., Bauru, v. 20, n. 2, p. 449–466, mar. 2014.

SILVA, E. A. I. **Ciência no feminino***:* um estudo sobre a presença docente na pós-graduação da UFPE. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. 2015.

TABORDA, L. R.; ENGERROFF, A. M. B. Mapeando o lugar da mulher docente na Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Sociais & Humanas**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 55–69, 2017.

VELHO, L.; LEÓN, E. A construção social da produção científica por mulheres. **Cad. Pagu**, Campinas, v. 10, p. 309–344, 1998.

ATLETAS, RELIGIÃO E ESPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO E A PAZ: O RETORNO DE DONS E OS SIGNIFICADOS CRISTÃOS ATRIBUÍDOS A INICIATIVAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS NO BRASIL[1]

ATHLETES, RELIGION AND SPORT FOR DEVELOPMENT AND PEACE: THE RETURN OF GIFTS AND THE CHRISTIAN MEANINGS ATTRIBUTED TO INDIVIDUAL AND COLLECTIVE INITIATIVES IN BRAZIL

ATLETAS, RELIGIÓN Y DEPORTE PARA EL DESARROLLO Y LA PAZ: EL RETORNO DE DONES Y LOS SIGNIFICADOS CRISTIANOS ATRIBUIDOS A LAS INICIATIVAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS EN BRASIL

Billy Graeff,
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Renato Francisco Rodrigues Marques,
Universidade de São Paulo (USP)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, abordamos a questão da religiosidade no contexto dos projetos sociais esportivos, como são denominadas no Brasil as iniciativas Esporte para o Desenvolvimento e a Paz (EDP). Inicialmente, abordamos a relação entre esporte e religião. A seguir, apresentamos a metodologia utilizada neste trabalho, que se alimenta de dados de duas pesquisas que entrevistaram pessoas envolvidas em projetos sociais esportivos no Brasil. Em seguida, apresentamos os dados e a discussão do artigo. Os achados sugerem que como geradora de significados, a religiosidade está presente de diversas formas e de forma abrangente no contexto das iniciativas vinculadas ao EDP. Adicionalmente, identificamos que a narrativa de devolução de dons, muito difundida entre pessoas ligadas ao SDP, principalmente atletas e ex-atletas, parece se encaixar muito bem com a narrativa religiosa nos contextos estudados. Por fim,

[1] Este trabalho contou com apoio financeiro via o 2020/2021 Advanced Olympic Research Grants awarded do Centro de Estudos Olímpicos e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Bolsa de Pós-Doutorado - processo 2021/10553-3

apresentamos as conclusões do artigo, que também abordam os limites do estudo e as implicações do trabalho para pesquisas futuras.

ESPORTE E RELIGIÃO

A relação entre esporte e religião, especialmente o cristianismo, é histórica e tem sido registrada academicamente, com robusta produção. As origens que parecem ter maiores influências neste contexto são relativas ao "*Muscular Christianity*" (Cristianismo Muscular). Tal fenômeno é melhor entendido como tendo começado

> as a justifiable reaction against the puritanical excesses of early nineteenth-century Evangelicalism, but [...] when later nineteenth-century churches and, in particular, the YMCA adopted a 'mission' to promote sport, they were fatally diverted from more important concerns. The result was an internal secularization of Christianity (MCLEOD, JUSTVIK, HESS, 2018, p. 4)[2].

Importante no contexto deste trabalho, "*religious athletes may experience their sporting talent as a gift from God*"[3] (RONKAINEN, RYBA, TOD, 2020, p. 614), o que também tem sido corroborado por pesquisas da área. Assim, sob uma perspectiva individual, o conhecimento acumulado sobre o tema, além de assinalar que o sucesso pode ser associado ao significado do dom divino, sugere que a

> religião pode interferir no controle do estresse, da ansiedade, de comportamentos violentos e do uso de substâncias potencialmente nocivas, na promoção de senso de segurança e ordem na vida, dando sentido e promovendo auxílio para suportar situações de sofrimento e sacrifício no esporte (PINHEIRO, 2018, p. 13).

Isto não se dá de maneira pacífica, existem conflitos, como o relatado por Vinson e Parker, quando analisaram como treinadores enfrentam a natureza competitiva do esporte em

[2] "como uma reação justificável contra os excessos puritanos do evangelicalismo do início do século XIX, mas [...] quando as igrejas do final do século XIX e, em particular, o YMCA adotaram uma 'missão' para promover o esporte, eles foram fatalmente desviados de preocupações mais importantes. O resultado foi uma secularização interna do cristianismo" – tradução nossa

[3] "atletas religiosos podem vivenciar seu talento esportivo como um dom de Deus"

contradição com seus preceitos cristãos e descobriram que "*coaches might view themselves as a 'living contradiction' unable to reconcile the desire to win alongside their Christian faith*"[4] (2021, p.1).

Porém, o que parece merecer ser melhor estudado a partir dos achados de nossa pesquisa é o que Petrognani (2015) chamou de avanço neopentecostal no futebol brasileiro – e que podemos potencialmente estender ao esporte em geral. O neopentecostalismo é um movimento religioso em franca ascensão no contexto social brasileiro (MARIANO, 1999, 2008, 2011). Seu envolvimento com o esporte tem sido observado e analisado pela literatura acadêmica, sobretudo em relação ao esporte espetáculo e aos atletas profissionais (PETROGNANI, 2016, 2019, RIAL, 2021, ZÜGE, 2018). Em relação ao nosso caso particular, após as entrevistas, passamos a receber mensagens por aplicativo de *smartphone* de parte de uma pessoa entrevistada, todas com conotação religiosa e de vertente neopentecostal. As falas apresentadas anteriormente e as mensagens recebidas após a pesquisa sugerem que este campo de estudo pode se debruçar sobre como o neopentecostalismo aborda e intervém em projeto sociais esportivos, logo que este parece ser um tereno fértil para pesquisa assim como de relevância social, em função dos participantes, na sua maioria crianças, e das potenciais consequências sociais de tal aproximação.

METODOLOGIA

A abordagem escolhida para este artigo foi qualitativa, que comumente "usado como um termo genérico para se referir a várias estratégias de pesquisa que compartilham certas características" (Bogdan & Biklen, 1982, p. 2). No caso deste trabalho, entendemos pesquisa qualitativa como aquela em que "o pesquisador é uma figura central que influencia a coleta, seleção e interpretação dos dados" (Finlay, 2002, p. 531). Assim, optamos por trabalhar com entrevistas e grupos focais. Grupos focais são conversas coletivas com temas centrais, mas espaço para que as interações entre os participantes sejam permitidas e revelem aspectos do debate que podem não aparecer em uma conversa ou entrevista individual (Lobe, Morgan & Hoffman, 2020; Morgan, 1996). As entrevistas são usadas para coletar dados descritivos nas próprias palavras dos agentes, de modo que "o pesquisador possa desenvolver insights sobre como os sujeitos interpretam alguma parte do mundo" (Bogdan & Biklen, 1982, p. 103). O tipo de entrevista que decidimos utilizar é a entrevista semi-estruturada. A forma que a entrevista

[4] "treinadores podem se ver como uma 'contradição viva' incapaz de conciliar o desejo de vencer com sua fé cristã"

semiestruturada assume na pesquisa qualitativa pode variar, mas "embora relativamente aberta, é focada em tópicos específicos ou pode ser guiada por algumas questões gerais" (Bogdan & Biklen, 1982, p. 104). Nos utilizamos de dados advindos de duas pesquisas para a elaboração deste trabalho. A primeira pesquisa considerada foi a "South American Sport For Development Voices And The Sustainable Development[5]"[6], a qual analisou dados de 50 projetos sociais esportivos na Colômbia, no Uruguai e em três localidades no Brasil, Rio Grande – RS, Joao Pessoa – PB e Belém – PA. A segunda pesquisa que serviu de base de dados para este trabalho foi "Social 'Atleta' Esporte Clube: Uma Pesquisa Sobre Projetos Sociais Esportivos Associados a Atletas e Ex-Atletas", projeto desenvolvido como estágio pós-doutoral do primeiro autor com supervisão do segundo autor. Ao todo foram envolvidas em entrevistas e grupos focais 29 pessoas, em 22 encontros online entre o pesquisador e os agentes abordados.

RESULTADOS

Escolhemos excertos de entrevistas com dois diferentes atores para apresentar neste trabalho, como forma de evidenciar diferentes formas como a religião se manifesta no contexto dos projetos sociais esportivos. A primeira amostra que oferecemos é de uma pessoa que se envolveu com o esporte como uma maneira de contribuir com a melhoria das condições de vida de jovens de seu bairro, segundo seu próprio relato, em entrevista, no segundo semestre de 2020. João nos contou que, em sua escolhinha, tem umas "dicas:

> Tem umas dicas da nossa escolinha, eles primeiro tem que ter uma religião, eles têm que participar de uma religião, tem que defender a mãe natureza, ... tem que tomar 8 copos de água por dia, não tomar refrigerante, dormir oito horas, criança tem que dormir cedo, é regra, ... ser leal, respeitar sempre os seus professores em sala de aula principalmente os professores e seus pais porque estes só querem o seu bem, nenhum pai nenhuma mãe de verdade vai querer algo que não seja maravilhoso para o seu filho

[5] "Vozes do esporte sul-americano para o desenvolvimento e o desenvolvimento sustentável"
[6] https://library.olympics.com/Default/doc/SYRACUSE/1447497/south-american-sport-for-development-voices-and-the-sustainable-development-billy-graeff-simona-safa?_lg=fr-FR

João foi perguntado logo em seguida: “Tem que ter uma religião? Ou tem que ter religião específica?” Ao que respondeu

> Não. Eles têm que ter uma ligação com Deus, a religião cada um tem a sua. O Deus é um só, eu sou católico mas na hora do nosso abraço a gente fala de Deus, faz a nossa oração e diz quem quiser fazer a sua oração, fazer a sua reflexão independente de religião, o Deus pra mim é um só, é isso que tá faltando aqui na nossa Terra, é os líderes religiosos, primeiro entender que o Deus é um só, católico, evangélico, espírita, o que quer que seja, o Deus pra mim é um só, agora eu sou católico mas respeito qualquer religião, a minha não é melhor do que a de ninguém nenhum outro membro do projeto, nenhum membro da face da terra em nada, porque sou um pecador, tenho as minhas falhas e Deus sabe, você pode estar falando aqui as palavras mais bonitas do mundo, eu como não tenho uma boa oratória, você pode estar falando das coisas mais lindas do mundo mas Deus sabe do seu coração, não adianta você fantasiar o cenário que na realidade a sua essência é o seu coração

A segunda amostra que apresentamos é de uma entrevista com um jogador de futebol que atualmente tem contrato com time da Asia e que já defendeu times da primeira divisão brasileira. Marcos criou um projeto social esportivo anos atrás e foi entrevistado no primeiro semestre de 2022. Segundo ele, seu dom foi um presente de Deus e dele decorreu seu sucesso profissional.

> aprouve a Deus aí que me desse a graça de eu poder ser levantado dentro do futebol

Assim como também é na esteira deste entendimento que ele encontra significações para motivá-lo a manter o projeto com seus próprios recursos, no sentido de socializar a dadiva de ter recebido o dom de Deus.

> Eu entendo uma coisa assim que cada um de nós quando tu recebe algo de Deus nunca é para ti mesmo, sempre é para beneficiar os outros e tem coisa que eu sou beneficiado de outros e eu não poderia também mas eu sou beneficiado de outros... o problema é que hoje poucos entendem isso e poucos vão se movimentar para isso, mas graças a Deus nós estamos conseguindo dentro do nosso projeto

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2175-5930

Em termos de considerações finais, em primeiro lugar, consideramos importante ressaltar que este trabalho surge da necessidade de os pesquisadores lidarem com o tema da religiosidade, o qual passou a ser presente nos seus regimes de estudos à medida que desenvolveram pesquisas no contexto dos projetos sociais esportivos e, sobretudo, com atletas e ex-atletas envolvidos neste campo. Em segundo lugar, frisar que os dados do nosso trabalho corroboram com a literatura existente no sentido de apontar o esporte como um espaço prenhe de significações religiosas para diversas narrativas. Especificamente importante nos casos que estudamos, a narrativa do dom e da reciprocidade de dádivas parece ser reproduzida ubiquamente.

Por fim, registrar que as pesquisas que serviram como base para este trabalho não tinham foco especifico a questão da religiosidade, o que pode ser considerado um limite deste trabalho. Alem disso, apontar a importância de o campo de pesquisa procurar conhecer mais sobre a relação entre projetos sociais esportivos e a religiosidade e praticas religiosas, logo que este é um significante vão na literatura da área.

REFERÊNCIAS

Lobe, B., Morgan, D., & Hoffman, K. A. (2020). Qualitative data collection in an era of social distancing. **International journal of qualitative methods**, 19, 1609406920937875.

Mariano, R. (1999). **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. Edições Loyola.

Mariano, R. (2008). Crescimento Pentecostal no Brasil: fatores internos. **Revista de Estudos da religião**, 4, 68-95.

Mariano, R. (2011). Sociologia do crescimento pentecostal no Brasil: um balanço. **Perspectiva Teológica**, 43(119), 11-11.

Mcleod, H., Justvik, N. M., & Hess, R. (2018). Sport and Christianity: Historical Perspectives–An Introduction. **The International Journal of the History of Sport**, 35(1), 1-8.

Morgan, D. L. (1996). Focus groups. **Annual review of sociology**, 22(1), 129-152.

Petrognani, C. (2016). **Futebol e religião no Brasil: um estudo antropológico do" fechamento"**. https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/156406/001016531.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Petrognani, C. (2019). Religião e futebol no Brasil: Análise do "fechamento". **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, 19, 247-260.

Rial, C. S. (2021). Fragmentos de Pesquisa no Futebol: a circulação transnacional e as práticas religiosas de futebolistas brasileiros (as). In **Vinte Anos de Diálogos: Os esportes na antropologia brasileira**. Rio de Janeiro, Brazil Publishing, 2021.

Ronkainen, N. J., Ryba, T. V., & Tod, D. (2020). 'Don't ever mix God with sports': Christian religion in athletes' stories of life transitions. **Sport in Society**, 23(4), 613-628.

Vinson, D., & Parker, A. (2021). Christian sports coaches and servant leadership. **International Journal Of Sports Science & Coaching**, 16(2), 304-316.

Züge, J. G. (2020). Religião e esporte midiatizado: o caso de Atletas de Cristo no Brasil (1994-1998). **Epígrafe**, 8(8), 173-196.

CARÁTER DE CLASSE DA CULTURA CORPORAL NA SOCIABILIDADE DO CAPITAL

CLASS CHARACTER OF CORPORAL CULTURE IN THE SOCIABILITY OF CAPITAL

CARÁCTER DE CLASE DE LA CULTURA CORPORAL EN LA SOCIABILIDAD DEL CAPITAL

José Pereira de Sousa Sobrinho
Universidade Regional do Cariri (URCA)

INTRODUÇÃO

Na lógica de reprodução do capital, impera a tendência à conversão de todos os bens materiais e imateriais em mercadorias. A produção da cultura corporal, também, está imersa nessa lógica tendencial do capital, com a imposição de sua conversão em mercadoria. Neste artigo discutimos a divisão em classes da sociedade do capital e como a conversão da cultura corporal em mercadoria impõe um caráter de classe a própria cultura corporal.

Portanto, indicamos que o exame da cultura corporal deve levar em consideração as relações de classe, entendendo que na sociedade capitalista, a existência de um modo particular da divisão social, gerada por suas relações de produção, ao distribuir "as pessoas em situações de classe, que essas situações geram antagonismos essenciais e conflitos de interesses", determina as relações que essas pessoas têm com o mundo e com as práticas da cultura corporal. (WOOD, 2011, p. 76).

Em particular, essas relações são determinadas desde a existência das três grandes classes especificamente capitalistas – burgueses, proletários, proprietários fundiários – além das classes médias. Essas classes surgem e se desenvolvem de uma base material criada pelo modo de reprodução do capital, que cria condições desiguais de reprodução da vida, ensejando situações sociais particulares, condições concretas, em que "homens e mulheres vivem relações produtivas e experimentam suas situações determinadas, no interior do conjunto das relações sociais, com a cultura e esperanças que herdaram, e à medida que trabalham de formas culturais suas experiências". (THOMPSON *apud* WOOD, 2011, p. 76). Por sua vez, essas situações sociais particulares marcadas por condições estruturantes desiguais e contraditórias de

existência, criadoras das diferentes classes sociais, também incluem as modalidades desiguais de produção e a apropriação da cultura corporal.

Ao entendermos que as classes sociais surgem da "experiência vivida de relações de produção, as divisões entre produtores e apropriadores, e, mais particularmente, dos conflitos e das lutas inerentes às relações de exploração. É no meio dessa experiência vivida que toma forma a consciência social e, com ela, a 'disposição de agir como classe'". (WOOD, 2011, p. 89-90). Assumimos a compreensão que na seara das experiências vividas – as quais também contribuem para conformar a disposição de agir como classe – estão às vivências das práticas da cultura corporal, uma vez que as distintas modalidades de produção e apropriação estão imersas em situações de classe, ou seja, acessam a cultura corporal marcada por seu caráter de classe.

Portanto, trataremos de elucidar como as práticas da cultura corporal uma vez que são determinadas pelas relações de classes constituídas no interior das distintas formas sociais em suas variadas maneiras da divisão social e com o advento da sociedade capitalista, essas práticas sociais passam a sofrer os efeitos das profundas transformações originadas nessa vida social de conjunto, que passam a ser regida pela lógica de reprodução ampliada do capital. Portanto, o presente artigo examina a existência da cultura corporal desnudando as características particulares ante as relações de classe e seus modos de produção e apropriação da riqueza social inaugurada pela força metabólica do capital.

FORMAÇÃO DA CLASSE DOS TRABALHADORES ASSALARIADOS E A MERCADORIZAÇÃO DA CULTURA CORPORAL

Em particular sobre a sociabilidade do capital a dinâmica produção da cultura corporal passa a ser determinada pela lógica de produção de mercadorias, reformulando drasticamente o modo de sua produção e seu acesso, para os membros da classe trabalhadora. Ainda, a dinâmica de criação de práticas corporais subsumida à lógica da produção e circulação de mercadorias, também, determina a padronização dessas práticas corporais, impulsionando sua produção em massa numa escala global. Desse modo, a dinâmica de conversão da cultura corporal em mercadoria é o primeiro elemento definidor do caráter de classe da cultura corporal nesta sociabilidade.

Ao examinar o processo de mercantilização da riqueza social na sociedade capitalista, Marx (2008) a entende como um movimento tendencial, que resulta das "forças materiais essenciais que são constituídas pelas relações sociais capitalistas". (FINE e SAAD FILHO, 2021, p. 119). O conceito de movimento tendencial remete à ideia de uma dinâmica predominante nessa forma social, em sua capacidade de subordinar a produção da riqueza à valorização do capital por intermédio da produção de mercadorias.

Em particular, na sua fase monopolista, o modo de produção capitalista avança com seu domínio sobre os serviços essenciais à vida dos trabalhadores, como educação, lazer e saúde, que passam a ser convertidos em mercadorias. Não é diferente com as práticas da cultura corporal que sofrem os efeitos desse processo de mercantilização, vinculada à extração de mais-valia e, consequentemente, à manutenção e valorização de capital.

Destarte, à medida que impera sobre a ordem do capital uma lógica tendencial de transformação de bens e práticas culturais em mercadorias, concretiza-se uma mudança no modo de produção e apropriação desses bens culturais. Sua produção, circulação e consumo não estão prioritariamente associados à satisfação das necessidades dos membros da comunidade, ao contrário, a produção da cultura corporal passa a ser parte do circuito de reprodução ampliada do capital, um momento do movimento de extração e realização de mais-valia que resulta da exploração do trabalho humano.

Nessa contextura, a cultura corporal também suporta os efeitos da lógica de mercadorização da riqueza social quando da ampliação de espaços privados para efetivação das suas práticas. A prática do futebol é um exemplo, tanto pela redução dos campos públicos, desde a intensa especulação imobiliária nas grandes cidades, quanto pelo avanço de empreendimentos privados dos setores de capital sobre o lazer, com a criação de escolinhas de futebol privadas, em campos sintéticos, substituindo as práticas de futebol em campos de várzea. Essas novas dinâmicas das práticas da cultura corporal transformam no cotidiano seus modos de produção e apropriação para os jovens membros da classe trabalhadora.

Outro caso mais emblemático de mercadorização da cultura corporal é a prática da ginástica, transformada profundamente com o advento da indústria *fitness* e com seu modelo de academias de ginástica privadas. Em proliferação no mundo e no Brasil, com apoio na alocação de capital privado nesse setor que, segundo a Revista da Acad Brasil (2018), alcançou no mundo (2017) cerca de 174 milhões de clientes, em 65 mercados contando mais de 201 mil

academias, movimentando valores na ordem de 87,2 bilhões de dólares no mundo. O Brasil (2017) possuía 34 mil estabelecimentos e um número de praticantes de mais de 9,6 milhões, somando uma movimentação de valores na ordem de US$ 2,1 bilhões.

Todos esses fenômenos da cultura corporal em seus formatos singulares passam a ser determinados pela relação de subsunção à produção, circulação e consumo de mercadoria. Desse modo, as trocas mercantis mediadoras de valorização do capital condicionam o acesso às práticas corporais, se convertendo em uma barreira que ceifa, total ou parcialmente, o acesso aos membros da classe trabalhadora a algumas dessas práticas. Significa dizer que a força imperativa do ciclo de valoração do capital produz efeitos destrutivos sobre as condições de vida humana, o que inclui, inevitavelmente, a restrição aos trabalhadores assalariados ao acesso dos bens culturais produzidos coletivamente.

De outra vertente, a ação do capital também se delineia nas transformações dessas práticas da cultura corporal, seja pelo fenômeno da profissionalização das práticas esportivas, a exemplo do futebol, ou ainda pela transformação das formas e espaços de lazer quando da existência de campos sintéticos de escolinhas pagas, ou nas formas de acesso aos estádios convertidos em arenas, cada vez mais excludentes ao lazer do trabalhador e, por fim, a indústria *fitness*, cujas academias e maquinários em espaços privados remodelam por completo a prática da ginástica. A mercantilização das práticas da cultura corporal impõe transformações no espaço e nos modos de sua execução, substituindo os campos de várzea e os diversos espaços públicos como lugares prioritários das práticas da cultura corporal, passando a ser realizadas em espaços privados e mercantilizados associados ao circuito da reprodução do capital.

Ainda, essa extensa e gradual conversão da produção das práticas corporais em produção de mercadoria e reprodução de capital, imprime um caráter de classe para a cultura corporal, esse aspecto é indissociável do processo histórico e social que conforma o trabalho assalariado como a relação social de produção hegemônica na sociabilidade do capital. As transformações nos modos de produção e apropriação da cultura corporal se confundem com a constituição do capitalismo e da classe trabalhadora assalariada moderna. O surgimento do trabalho assalariado como relação social de produção implica para essa a nova classe de produtores diretos, não só em novas condições de trabalho, mas também num conjunto de novas condições de reprodução da vida cotidiana, transpondo o espaço de trabalho. O conjunto desses fatores é o que denominamos de condição operária, e se refere às condições de existência do

proletariado, sendo sobre essa base material que esses sujeitos vivenciam suas situações de classe que os conformam como proletários.

Entender a sociedade a partir do critério de divisão social das classes nos conduz a refletir como as relações de classe definem a lógica de produção e apropriação da riqueza socialmente produzida. O trabalho assalariado delimita as condições materiais de reprodução da vida do proletariado, ao passo que o salário delimita a parcela da riqueza social destinada a esses produtores diretos. Em um mundo no qual prevalece a conversão de todos os bens materiais e culturais em mercadoria, a dimensão monetária do salário (preço) limita, quantitativa e qualitativamente, o acesso aos bens materiais e culturais por parte da classe trabalhadora.

Assim, o trabalho assalariado e a conversão, em mercadoria, da cultura corporal são barreiras de classe suscetíveis de impedir suas práticas para os trabalhadores, uma vez que o acesso de parte das práticas corporais passa a ser condicionado à relação de compra e venda como qualquer outra mercadoria. Os trabalhadores modernos dependem de que o preço de sua força trabalho (salário) seja quantitativamente suficiente para atender a todas as necessidades primordiais, para, então, com o dinheiro restante, irem à compra da mercadoria cultura corporal.

De efeito, as relações sociais de produção criadas na sociabilidade do capital são parte da base material, com amparo na qual o proletariado surge como classe, à medida que é com suporte nessas relações que se cria uma totalidade complexa de situações, nas quais esses trabalhadores e trabalhadoras "[...] compartilham uma experiência comum, identificam seus interesses comuns e passam a pensar e atribuir valor conforme as formas de classe" (WOOD, 2011, p. 79). Esse *compartilhamento de experiências comuns* perpassa a condição comum de desigualdade de apropriação da riqueza social delimitada pelo trabalho assalariado. Entre outras diversas experiências, também comporta o modo de acesso desigual e as vivencias das práticas da cultura corporal por parte desses trabalhadores assalariados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, consideramos que a combinação entre trabalho assalariado e mercantilização dos bens e práticas culturais na sociedade capitalista cria as bases materiais para uma existência em uma situação comum entre os assalariados quando se refere também à

efetivação de suas experiências em torno das suas práticas da cultura corporal. Essa experiência comum se dá em situações de classe que em grande medida estão relacionadas ao modo de acesso à cultura corporal é mediada pela inexistência de espaços, estrutura acessível e a negação de tempo livre, ou seja, o aspecto da segregação sociocultural para o conjunto dos trabalhadores – no Brasil, em sua maioria, negros e negras – define o tipo de situação de classe quando das vivências das práticas da cultura corporal.

Nesse marco, o advento da sociabilidade do capital implica em transformações sociais sobre os fenômenos da cultura corporal, conferindo-lhe um caráter de classe particular, indissociável da dinâmica de mercadorização da cultura, dos espaços de lazer e da constituição condição operária entre os trabalhadores assalariados modernos.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

ENGELS, F. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

IHRSA publica dados do mercado mundial do fitness. **Revista Acad Brasil.** Ano 20, 3ª edição, número 82, agosto de 2018. Disponível em: https://acadbrasil.com.br/wp-content/uploads/2019/03/edicao-82.pdf. Acesso em agosto de 2021.

MARX, K. **O capital:** crítica à economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant´Anna. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

TAFFAREL, C. N. Z.; TEIXEIRA, D. R.; D´AGOSTINI, A. Cultura Corporal e Território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, Ano XVII, n. 25, p. 17-35, Dezembro/2005.

WOOD, E. M. **Democracia contra o Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

EDUCAÇÃO FÍSICA E AS LUTAS: RELAÇÕES CONCEITUAIS, O EXEMPLO DA CAPOEIRA

PHYSICAL EDUCATION AND FIGHTS: CONCEPTUAL RELATIONS, THE EXAMPLE OF CAPOEIRA

EDUCACIÓN FÍSICA Y LUCHAS: RELACIONES CONCEPTUALES, EL EJEMPLO DE LA CAPOEIRA

Benedito Carlos Libório Caires Araújo
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

INTRODUÇÃO

As lutas e seu imenso desafio na educação física brasileira necessitam de aportes que sustentem sua inserção e permanência nas atividades pedagógicas escolares.

Se trouxermos para o campo da educação física a categoria trabalho, e utilizarmos a lógica dialética materialista, ao invés da formal, poderíamos afirmar, que entre as atividades presentes na escola moderna, a Educação Física deveria assumir um papel de protagonismo, o que não ocorre na realidade.

O que visamos é a ampliação do que se realizou na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, de 1992 (COLETIVO DE AUTORES, 2013), em que foi demarcado um conceito de transição entre *o que está posto e o que desejamos*. Na nossa opinião, é uma tentativa concreta e possível de trato do/com o conhecimento *cultura corporal*, como mediação de dois projetos de mundo, de humanização e educação antagônicos: o capitalista e o socialista.

Nessa direção, entendemos que é a partir da objetividade que formamos nossa subjetividade, e essa subjetividade só ganha expressão externa quando realizada, quando se converte em ação material. O corpo, por sua vez, constitui-se em matéria fundamental, mediação, princípio e fim, na transformação de homens e mulheres em seres humanizados.

Toda ação humana é a unidade entre: teoria/prática, subjetivo/objetivo, coletivo/singular, lógico/histórico, e tudo isso ao mesmo tempo. Se tirarmos a teoria, a ação vira atividade animal, se tirarmos a prática, a ideia perde seu conteúdo objetivo concreto. Em sua determinação ontológica, as ações são demarcadas pelo estágio de desenvolvimento das

ISSN: 2175-5930

forças produtivas e das relações de produção, e elas são singulares, dado que são construídas pelo acúmulo histórico do conhecimento de outras gerações.

Sintetizando o que Engels e Marx (2007) definiram como o ser humanizado: a) "[…] começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver" (*idem*, posição l. 271-273); b) "O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades" (*idem*, posição l. 280-281); c) "A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a família" (*idem*, posição l. 285-286); e a conexão social, pois é dela que decorre sua condição mais presente no sentido humano; d) "A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social –, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade" (*idem*, posição l. 290-292).

Nessas citações encontramos o fio condutor para a compreensão e distinção das *atividades humanas* a partir da história.

Em completa sintonia com os princípios marxianos, em entrevista concedida à 2ª edição do já mencionado *Metodologia do Ensino da Educação Física*, a autora afirma que cultura corporal:

> É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os **sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem**. O singular destas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente. A Educação Física, como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominantes (ESCOBAR, 2013, posição l. 2125-2133, grifos nossos).

ISSN: 2175-5930

A luta, por sua vez, não pode ser entendida como algo à parte, ela é produto humano (no sentido que trazemos para o debate), produto das relações *necessárias* à vida enquanto gênero, síntese da contradição entre realidade objetiva e intenção subjetiva humana. Nesse sentido, precisamos localizar na história a necessidade e seus efeitos no transcurso da humanidade (existência, produção, reprodução e sociedade). Esse exercício nos apresenta a sua expressão nuclear, não visível de imediato, mas o seu movimento, que o *faz ser o que é!* Retomando com Kosik (1976), afastamo-nos da *pseudoconcreticidade*[1] sobre o fenômeno das lutas.

Obviamente, estamos fazendo generalizações sobre o ato de preponderância *agonista*, pois estamos tratando de uma manifestação que se confunde com a *gênese humana*. Sua gênese deve ser deduzida pelo seu movimento diverso em diferentes sociedades e diferentes momentos históricos, para buscar sua regularidade (*interna/externa*).

Luta, *Dança* e *Jogo*, estão presentes em quase todas as sociedades conhecidas na história da humanidade, dificultando a compreensão do seu núcleo central – *atividade intencional idealizada*: *necessidade/intenção/ação*.

Além da distinção com a natureza, é preciso a construção de um conceito de corpo fora do paradigma platônico/aristotélico, para quem o ser social é cindido em mente (atividades intelectuais) e corpo (atividades braçais), espelhando a organização social grega (e a nossa) em que viviam, ratificando a compreensão naturalista de sociedade e sua estrutura classista de dominação do ser humano pelo ser humano.

É preciso entender as lutas não como algo acidental ou inerente ao gênero humano, como um dado da natureza, essa ideia nos coloca em um princípio que antecede ao debate sobre lutas, como Escobar nos alerta: "[…] o homem não se mexe, ele 'age'" (ESCOBAR, 2013, posição l. 2138).

[1] [...] mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano […] O **fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde**. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1976, p. 11).

ISSN: 2175-5930

Para chegar a esta compreensão, é preciso destacar a intenção agonista, seu desenvolvimento histórico partindo dessa necessidade de naturalização nas construções objetivas/subjetivas, e sua edificação em diversas composições que constroem vários sentidos simultâneos.

A CAPOEIRA E A COMPREENSÃO DO CONCEITO NA PRÁTICA

À ideia de gênese é particularmente importante o gesto técnico, que, como qualquer ação humana, é gerado pela condição da *necessidade*, a mesma que gera a intenção, que formata a ação. A ação, por sua vez, modifica o meio, e esse meio sugere novas necessidades, que mais uma vez, vão gerar uma intenção. Nesse horizonte, a atividade humana pode se caracterizar, em sentido mais amplo, pela intencionalidade no momento de sua criação.

A capoeira é um bom exemplo para entendermos esse processo. A expressão externa, a que chamaremos de fenotípica, carrega a adaptação social de conflito. O desenvolvimento da capoeira precisa ser compreendido no seu processo histórico das relações sociopolíticas, e principalmente econômicas, dos seus criadores/praticantes, a quem chamaremos de *capoeiras*. Esses sujeitos históricos vão desenvolver uma relação simultânea de singularidades coletivas e coletividades singulares, em um arcabouço de gestos, tecnicamente desenvolvidos para atender à demanda daquele que os produziu, dadas as suas condições sócio-históricas naquela sociedade: ser negro descendente de escravo numa sociedade eugenista. Tais condições são, portanto, cercadas de limitações, que moldam a capoeira em um processo constituído por oprimidos.

As características da capoeira vão assumir as demandas dos seus produtores, nesse sentido, no seu processo de desenvolvimento, a capoeira passa a constituir um instrumento para atender às necessidades dos seus produtores. Quando a capoeira passa a assumir a lógica da mercadoria, ela ganha valor de troca, e à medida que o valor de troca passa a ser preponderante nas relações de produção da capoeira, e a sua prática avança nessa relação, distancia-se cada vez mais das relações de classe[2] que a geraram, mas o gesto técnico permanece enquanto expressão histórica corporal (chamaremos de corporal para distinguir dos elementos de outra natureza, apenas para sinalizar que elementos como movimentos, notas musicais, e uma sorte

2 A condição de opressão se manifesta em várias formas distintas: opressão de gênero, étnica, geográfica, geracional etc.

ISSN: 2175-5930

de produções humanas que não são tidas como históricas, possuem marcas que as classificam por conta dos seus processos gênicos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, o que denomina a intenção da capoeira é sua relação agonista, remetida a uma atividade que se organiza pela intencionalidade do combate, da estrutura: *viver, sublimar/morrer, ser subjugado.* Para nós, a polissemia em torno dos sentidos que envolvem essa manifestação *cai por terra!* Capoeira é uma luta, mas seu acervo de técnicas são apropriados historicamente de diversas formas que mudam a sua intencionalidade, mas em sintonia com Kosik (1976), não passam de expressões que mimetizam gestos externos, e não revelam seu sentido histórico: Assim, podemos dizer que a prática transformada em valor de troca: a) são coreografias com base nos gestos da capoeira; b) são exercícios ginásticos com movimentos da capoeira; são jogos lúdicos (redundância) baseados nas técnicas da capoeira. Entretanto, não seria acurado dizer que esta mesma prática é *a capoeira*, afinal, a Capoeira é Luta!

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, B. C. L. C. **A capoeira na sociedade do capital**: a docência como mercadoria na transformação da capoeira no século XX. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008

ARAÚJO, B. C. L. C. et al. O “mais desenvolvido mostra ao menos desenvolvido tão somente a imagem do próprio futuro”: aproximações entre o judô e capoeira, relações entre a escola, educação física e as lutas, a partir da lógica da mercadoria: **Anais do III ENNTEFH – III Encontro Norte/Nordeste Trabalho, Educação e Formação Humana**. Maceió-AL. 2011

ARAÚJO, B. C. L. C. et al Nexos e determinações entre os conceitos de: corpo, cultura corporal e luta, a partir da categoria trabalho. **Anais do XVIII CONBRACE V CONICE – XVIII** Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Brasilia-DF. 2013

ARAÚJO, B. C. L. C. **As armas da crítica à crítica das armas**: o trato com o conhecimento da categoria luta corporal no currículo de formação de professores de Educação Física da UFS. 2015. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015

ARAÚJO, B. C. L. C. **A luta do conceito sobre lutas/lutas corporais:** reflexões sobre trabalho, cultura e cultura corporal. 2020. 57f. Relatório final de Pós Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2 ed. rev. eletrônica. São Paulo: Cortez, 2013 [*e-book*].

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física. Tese (Doutorado). Campinas-SP: Unicamp, 1997.

ESCOBAR, M. O. Entrevista. *In:* COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de**

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 2004.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia politica, Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013 [*e-book*].

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Supervisão editorial: Leandro Konder; tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007 [*e-book*].

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórica-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

EDUCAÇÃO FÍSICA E MARXISMO: CICLO DE DEBATE, PANDEMIA E INVESTIGAÇÕES[1]

PHYSICAL EDUCATION AND MARXISM: CYCLE OF DEBATE, PANDEMIC AND INVESTIGATION

EDUCACIÓN FÍSICA Y MARXISMO: CICLO DE DEBATE, PANDEMIA E INVESTIGACIONES

Benedito Carlos Libório Caires Araújo,
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Marcelo de Paula Melo
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Josele Ferreira Mota
Universidade Federal do Pará UFPA)

INTRODUÇÃO

A remotização dos processos educacionais universitários durante a terrível pandemia de COVID 19 implicou numa série de ações como debates virtuais, ciclos de conferências e interconexão de grupos de investigação. Talvez uma reação não prevista de algo que se apresentava como única forma de atuação durante o necessário processo de distanciamento social.

Uma dessas ações foi o CICLO DE DEBATES EDUCAÇÃO E MARXISMO. Fruto de uma ação de grupos de pesquisa e\ou docentes de diferentes universidades públicas, sediado administrativamente na Universidade Federal de Sergipe. Tendo por objetivo mapear e debater um conjunto de aspectos da Educação Física Brasileira à luz dos conceitos do materialismo histórico dialético em suas diversas vertentes, o programa realizou 16 sessões virtuais no período de 2021 a 2022.

O objetivo desse trabalho é apresentar um relato desse processo acima descrito, situando sua dimensão formativa e histórica, construindo um acervo do que representou a perspectiva

[1] Esse trabalho foi desenvolvido por mais professores de outras instituições, mas por limites impostos para submissão do trabalho, tivemos que cita-los em nota de rodapé: Carlos Henrique Ferreira Magalhães (UEM); Edson Marcelo Húngaro (UnB); Thiago Barreto Maciel (UFJF); Waldemar Marques Junior (UFSCar)

metodológica na Educação Física, seus desdobramentos e principalmente, servindo de acesso as novas gerações ao acumulo da área nessa perspectiva epistemológica.

EDUCAÇÃO FÍSICA E MARXISMO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.

A saída da ditadura empresarial militar, a aprovação da Constituição Federal de 1988, a volta de eleições presidenciais em 1989, a queda do Muro de Berlin em 1989 e posterior desaparecimento do socialismo real, as primeiras expressões do avanço neoliberal no Brasil e no continente são elementos que impactaram na conjuntura ideopolítica em nível global (FONTES, 2010; COUTINHO; 2000). Ao mesmo tempo, no âmbito particular da Educação Física tivemos a conformação de um chamado Movimento Renovador, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte passa por transformações internas que trazem problemáticas sócio-políticas para as preocupações de professores e professoras em sua atuação profissional na educação básica e\ou nas universidades, ampliação quantitativa e qualitativa da pós-graduação em educação física, assim como maior número de egressos dessa área com titulação de mestres e doutores em campos como Educação, Ciências Sociais, História. Nessa quadra, aparecem primeiras produções que assumem uma aproximação e\ou filiação (ou não, como pretendemos investigar) ao marxismo no campo da Educação Física.

Mesmo dentre as obras que empunharam termos e conceitos caros à tradição marxista como revolução, classes dominantes, ideologia dominante dentre outros, foi comum- até pela pouca maturidade da área- a pouca ou nenhuma menção aos textos dos fundadores do marxismo e seus maiores expoentes (Marx, Engels, Lênin, Gramsci e Lukács).

Por mais que o senso comum possa levar a concluir o contrário, o marxismo não é a filosofia erigida por Karl Marx, mas aquela criada por outros autores a partir de sua obra. Como nos conta José Paulo Netto (1985), o marxismo não é uma teoria ou corrente *una* e coesa: cada autor tem a sua interpretação da obra marxiana, com acréscimos variados e condicionados pelas injunções culturais, políticas, históricas, dentre outros fatores. A hipótese da existência de um único marxismo, puro em sua essência, “remete mais à mitologia política e ideológica do que à crítica racional” (NETTO, 1985, p. 9).

O critério aqui adotado para determinar se alguma obra se aproxima ou não do marxismo será o uso (ou não) da obra marxiana e marxista como referencial teórico, levando em conta o método da teoria social marxiana e marxista. Em síntese, na obra marxiana, “[...] o método é uma relação necessária pela qual o sujeito que investiga pode reproduzir intelectualmente o

processo do objeto investigado" (NETTO, 1985, p. 31). Com o método, Marx construiu a sua teoria sobre a sociedade burguesa, "[...] um complexo sistemático de hipóteses verificáveis, extraídas da análise histórica concreta, sobre a gênese, a constituição, e o desenvolvimento da organização social que se estrutura quando modo capitalista de produção se torna dominante" (NETTO, 1985, p. 21).

No entanto, por ser o seu objeto de estudo a sociedade burguesa, o pesquisador está subjetivamente envolvido com o objeto de pesquisa, já que esta sociedade é produto da ação recíproca dos homens; no entanto, isso não impossibilita a objetividade do conhecimento assim produzido. Ao contrário de analisar o objeto passiva e externamente, o pesquisador deve ser um sujeito ativo, capaz de ir além da aparência do objeto e apreender os processos constituintes de sua essência. Cabe a ele desnudar o mundo dos fenômenos em busca da essência que neles se manifesta.

Ellen Wood (2003) está certa ao falar que a crítica radical ao capitalismo anda fora de moda, ainda que nunca suas contradições- aumento da exploração sobre os seres humanos e sobre a natureza- foram tão explícitas. Ao mesmo tempo, foi deveras comum ao longo do século XXI uma apologia das resistências locais e particulares, juntamente a hostilidade a visão global e totalizante do capitalismo como relação social. A confusão deliberada entre abordagem da totalidade com abordagem totalitária- produzida por diversas variantes do tempo *pós moderna* - produziu um estado de coisas reativo à crítica radical ao capital. Tanto que "O *pós-marxismo* deu lugar ao culto do *pós-modernismo*, e a seus princípios de contingência, fragmentação e heterogeneidade, sua hostilidade a qualquer noção de totalidade, sistema, estrutura, processos e "grandes narrativas" (Wood, 2003, p. 13). Assim, a rejeição à totalidade permite evitar o embate central com o sistema social- em toda sua plenitude de relações sociais constitutivas- capitalista, que é a forma de organização social mais totalizante que já existiu. A mercantilização em larga escala de quase a totalidade da existência indica tal processo.

CICLO DE DEBATES EDUCAÇÃO FÍSICA E MARXISMO:

Pensado como ciclo quinzenais de debates remotos, o projeto Educação Física e Marxismo reuniu em sua equipe dirigente docentes e estudantes da Universidade Federal de Sergipe (UFS),Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade de Brasília (UNB, esta a partir de 2022).

Em tempos sombrios, de ataques ao complexo científico, assistimos um maior vigor das críticas ao referencial marxista, sobremaneira, a educação física, que sofre do estigma da pouca elaboração teórica. Nesse sentido, avançamos para mais uma década de produções acadêmicas pungentes no referencial do materialismo histórico dialético. Por tudo isso, consideramos emergencial a construção de um acervo que sintetize, atualize e divulgue esse debate no campo acadêmico científico. O projeto tem a pretensão de desenvolver debates acerca do pensamento marxista na Educação Física, discutindo com grandes referencias de distintas gerações, aspectos metodológicos, ontológicos e sua aplicabilidade nos espaços de atuação de egressos, servindo de acervo e de futuras referencias para o avanço das pesquisas na área.

Tivemos encontros quinzenais, via plataforma virtual (Youtube e Facebook) com pesquisadores do campo marxista da Educação Física do Brasil, para entrevista-los sobre diversos temas. Pretendemos, ao fechar o ano de 2021, dar continuidade a essa atividade que está vinculada ao projeto, já cadastrado no sistema como PJ102-Educação Física e Marxismo: atualizações de um debate contemporâneo

O processo se constituiu enquanto uma demanda, sobre o desconhecimento das produções, bem como o acúmulo que os grupos marxistas desenvolveram nesses 30 anos de debates. Percebíamos que as produções estavam isoladas, inclusive de marxistas que são de outras áreas de conhecimento, bem como de novos professores oriundos dos cursos de Educação Física.

O curso foi registrado na plataforma SIGAA da universidade Federal de Sergipe, com inscrições abertas para toda comunidade, com o nome *Pensamento Marxista na Educação Física Brasileira*[2], com período de 17 de junho 2021 a 30 de dezembro de 2021, e metodologicamente, dividimos em ciclos que fariam conexões sobre temas e que revelariam conexões entre produções que eram fixadas em diferentes lugares do país, sob distintas demandas, mas que dialogavam, partindo de princípios comuns, para a perspectiva do horizonte histórico do trabalhadores. Esses debates estão fixados na plataforma do *youtube (https://www.youtube.com/@EducacaoFisicaMarxismo/streams)* e *facebook (https://www.facebook.com/educacaofisicaemarxismo)*. Apresentaremos o número de

[2] https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/docente/extensao.jsf;jsessionid=1698766FD8470E886A29DC95CC1B5036.ema2

visualizações ate 24 de abril de 2023. Quando houver o CONBRACE em setembro, certamente esses números estarão desatualizados.

1º Ciclo:

16 de junho 2021 Marcelo Hungaro (UNB); Limites e possibilidades do pensamento Lukacsiano para a Educação Física 664 visualizações.

01 de julho 2021 Celi Taffarel (UFBA); Educação Física para além do Capital: contribuições da Rede LEPEL. 795 visualizações

15 de julho 2021 Mauri de Carvalho (UFES); A crítica da Educação Física crítica: debates contemporâneos. 766 visualizações.

29 de julho 2021 HajimeNozaki (UFJF). Marxismo e Educação Física Brasileira no pós-queda do Muro. 401 visualizações.

Este primeiro momento, a ideia era construir o panorama histórico de quem viveu e constituiu as referências do debate marxista na área, apontando acúmulos e fragilidades dessas atividades

2º Ciclo:

12 de agosto de 2021 Elza Peixoto (UFBA); Contribuição das obras de Marx e Engels para pensar as politicas de trabalho e formação. 484 visualizações

26 de agosto de 2021. Amanda Moreira (UERJ); Precarização do trabalho docente no século XXI: a logica privatista nas redes públicas 446 visualizações

09 de setembro de 2021 debate interno dos membros; 154 visualizações

23 de setembro 2021. Adriana Penna (UFF). Educação Física e novas perspectivas: A formação entre a Unidade e a Fragmentação 260 visualizações

3º Ciclo:

07 de outubro de 2021 Paulo Ventura (UEG); DCN's da Educação Física no Século XXI: o caminho da tragédia". 229 visualizações

21 de outubro de 2021 Roberto Furtado (UFG); "Educação Física, mundo do trabalho e formação". 244 visualizações

04 de novembro de 2021 Oswaldo Galdino (UEPA); DCNs da Educação Física no século XXI: o caminho da farsa. 163 visualizações

18 de Novembro de 2021 Melina Alves (UFPB) "Formação de Professores de Educação Física: Análise dos Efeitos das reformulações das DCNEF (2004-2019)" . 232 visualizações

Em 2022, com a progressiva retomada das atividades presenciais nas Universidades públicas brasileiras realizamos um número menor de debates remotos. Nossa agenda incluiu:

Em 10 de março de 2022: Hugo L. Fonseca da Silva (UFG). "Educação Física e o Mundo do Trabalho: da centralidade ao adeus ao trabalho". 261 visualizações

24 de março de 2022: Carolina Pischetti (UFSC). "Conteúdos clássicos da Educação Física e a Teoria da atividade . 319 visualizações

14 de abril de 2022: Marcel F Sousa (UFG). Contribuição da ontologia marxisiana-lukacsiana para o debate sobre o corpo na Educação Física. 216 visualizações

Por fim em outubro de 2022, realizamos a ultima ação remota com debate sobre eleições de 2022 com a presença dos organizadores e organizadoras. Essa atividade possui 272 visualizações.

O ponto em comum dos 3 ciclos de 2021 e do ciclo de 2022 foi buscar fazer interpretações de uma série de aspectos do campo da Educação Física à luz de diversas filiações da tradição marxista. Trazendo questões das primeiras aproximações do campo da EF com essa tradição, foi possível construir um caminho teórico das batalhas na saída da ditadura, de conferir uma feição mais progressista ao CBCE em seus primeiros anos, viabilizar maior presença de professores e professoras de Educação Física nas universidades, nos sindicatos, na educação básica, nos partidos políticos de esquerda e também com forte atuação em outros movimentos sociais.

Ao mesmo tempo, debates acerca do tempo presente, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física, a precarização do mundo do trabalho e seus impactos na Educação Física no sistema educacional e no lazer, esporte e saúde como espaços de atuação da EF, dilemas da formação profissional, ataque reacionário e conservador ao corpo foram temas que grassaram nas diversas charlas remotas que o projeto trouxe.

Tentamos deixar algum legado de produções na Educação Física brasileira que tendem a não estarem diretamente disponíveis as novas gerações. O modelo de entrevistas como tempo espaço de divulgação do conhecimento, para além da forma de artigos, livros, capítulos e teses, transformando-se em aulas remotas, fizeram parte desse esforço gigantesco aos lutadores sociais em tempos de COVID-19.

REFERÊNCIAS:

COLETIVO DE AUTORES: **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez editora: 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo.** São Paulo: Editora Cortez: 2000.

FONTES, Virginia. **Brasil e o capital-imperialismo.** Rio de Janeiro: editora UFRJ 2011.

MELO, Marcelo Paula de ;GAWRYSZEWSKI, B.; MORAES, V. C. A. A educação física e aprendizagem social: um diálogo de Bracht com a filosofia marxista. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em:<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4801>. Acesso em: 13 jan. 2022

NETTO, J. P. **O Que É Marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

ISSN: 2175-5930

GTT 11 – MOVIMENTOS SOCIAIS

Pôsteres

TÍTULO	AUTORIA
COLETIVO DE DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REPRESENTAÇÃO E LUTA	LUCAS VARGAS BOZZATO, PRISCILA BORGES SILVEIRA, FERNANDA WOZIAK TAVARES
“ESPORTE FUTURO”: PERCEPÇÕES E MOTIVAÇÕES	LAURA VIANA FERNANDES, VICTOR FERREIRA DO NASCIMENTO, KESIA DA SILVA XAVIER, FABIO BATISTA DA FONSECA, TADEU JOÃO RIBEIRO BAPTISTA
MESCLAR LAZER, FUTEBOL E MOVIMENTOS SOCIAIS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	PEDRO OSMAR FLORES DE NORONHA FIGUEIREDO, CAROLINE BAHNIUK, JÚLIO CÉSAR CABRAL DA COSTA, THIAGO SEBASTIANO DE MELO
PRÁTICAS CORPORAIS E JUSTIÇA SOCIAL: UM RETRATO PELA BUSCA DA JUSTIÇA SOCIAL EM MÃE LUÍZA	ABEL GOMES DE OLIVEIRA FILHO, RUBIANE GIOVANI FONSECA, FILIPE FERREIRA GHIDETTI

ISSN: 2175-5930

COLETIVO DE DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REPRESENTAÇÃO E LUTA[1]

COLLECTIVE OF GRADUATE STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION: REPRESENTATION AND FIGHT

COLECTIVO DE ESTUDIANTES DE POSGRADO EN EDUCACIÓN FÍSICA: REPRESENTACIÓN Y LUCHA

Lucas Vargas Bozzato,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Priscila Borges Silveira,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Fernanda Woziak Tavares
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

"Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". (FREIRE, 1987, p. 79)

INTRODUÇÃO

A epígrafe acima nos provoca a refletir sobre o processo de educação e a transformação social, em que são possíveis apenas partir da construção coletiva entre sujeitos. Posto isso, o presente relato de experiência tem como objetivo refletir e discutir os movimentos de participação social realizados por um coletivo de discentes do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (PPGEF/UFPEL) de 2022 até os dias atuais.

A construção de um coletivo, que tem como propósito representar estudantes do PPGEF/UFPel e incitar a participação na vida acadêmica, bem como o engajamento de discussões e encaminhamentos ao que se espera de um Programa de Pós-graduação (PPG), fortalece e garante a representatividade democrática, possibilitando a emancipação atrelada a responsabilidade social a partir do interesse de permanecerem sujeitos participativos em demais espaços a serem ocupados na sociedade (CARVALHO, 2009).

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O COLETIVO

Em 2022, com o retorno presencial das atividades acadêmicas da Universidade Federal de Pelotas e consequentemente do PPG, houve a necessidade de reorganizar os discentes para a ocupação de espaços deliberativos do PPG. Somado aos resquícios pandêmicos, havia uma conjuntura de desarticulação discente com seus pares. Com isso, no momento em que começou a se discutir as questões referentes ao regimento do PPG, nos organizamos para reivindicar um processo mais significativo para nossa formação.

Como discentes do PPGEF/UFPel, tivemos a oportunidade, junto aos colegas, de formar um coletivo discente que busca criar um espaço de organização, discussão e ações coletivas em torno do sentido da formação discente do PPG. Este coletivo é formado por estudantes engajados e atuantes, que estão dispostos a contribuir para a transformação da realidade acadêmica e social em que estão inseridos.

O Coletivo Discentes PPGEF-UFPEL, assim nomeado, foi apresentado para a comunidade do PPGEF no Encontro da Pós que aconteceu no evento Ciência e Cultura em agosto de 2022. Neste encontro foi apresentado a identidade visual e as mídias do coletivo, estendendo o convite para somarem coletivamente nesta construção democrática para defender as demandas acadêmicas de pós-graduandos/as.

Ao se organizar na proposição de formas de avaliação, atribuições e movimentos mais significativos de/para estudantes do PPG, pôde-se identificar outras demandas, como: a distância entre a graduação e a pós-graduação; a falta de reconhecimento entre discentes e docentes do PPG, bem como a relação entre linhas de pesquisa.

O Coletivo Discentes PPGEF participou dos movimentos contra o Confisco do Orçamento das Universidades, ao final de 2022, junto com outros PPGs de pós-graduação. Fizemos resistência as ameaças à pesquisa, nos manifestamos e lutamos para garantir as bolsas e a defesa da universidade pública. Esse movimento de luta que resultou na garantia das bolsas, fortaleceu nosso coletivo, conscientizou a comunidade do PPG sobre a importância da organização coletiva e instigou maior participação na defesa por nossos direitos.

Após a organização do coletivo, foi elaborado ações para atender as demandas. A organização do evento " Mate[2] com Ciência" foi um exemplo desse movimento. Organizado pelos bolsistas, com o intuito de apresentar as linhas de pesquisa; promover a aproximação com a graduação; o evento se propõe, uma vez por mês, apresentar uma das linhas de pesquisa em um ambiente descontraído de diferentes formas. Cada estudante contribui de forma ativa e voluntária para a organização do evento, o que resultou em uma experiência enriquecedora para todos desde sua primeira edição.

EM MOVIMENTO

Em resumo, o Coletivo Discente da PPGEF/UFPel é um espaço de união, articulação e mobilização de estudantes que buscam transformar a realidade acadêmica e social em que estão inseridos. A união fortalece a voz dos estudantes e permite que eles exerçam um papel ativo na construção de uma formação mais significativa e democrática.

REFERÊCIAS

CARVALHO, M. J. Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Artigos**, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

[2] O “mate” é uma denominação ao artigo cultural de tradição gaúcha, conhecido como chimarrão. Utilizado como apelo pelo seu símbolo de coletividade: “passar o mate adiante” convida e estabelece um ponto comum como grupo.

"ESPORTE FUTURO": PERCEPÇÕES E MOTIVAÇÕES

"SPORT FUTURE": PERCEPTIONS AND MOTIVATIONS

"DEPORTE FUTURO": PERCEPCIONES Y MOTIVACIONES

Laura Viana Fernandes,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Victor Ferreira do Nascimento,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Kesia da Silva Xavier,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Fabio Batista da Fonseca,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Tadeu João Ribeiro Baptista,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

De acordo com Calais e Contreras (2017), os projetos sociais têm sido adotados em todo o território brasileiro como meio de mitigar os problemas sociais que assolam o país. Nesse sentido, o esporte tem se mostrado uma ferramenta de grande relevância, tendo em vista seus múltiplos aspectos que transcendem as expectativas prévias. Alguns aspectos têm sido a promoção de saúde (SILVA, MELLO, VOTRE, 2009), o embate entre a Educação Física escolar e os Projetos Sociais Esportivos (PSE), e a tensão entre os benefícios dos PSE e os discursos moralizantes e salvacionistas (SILVA, NEIRA, 2014).

Inspirados pela disciplina Práticas Curriculares VI, decidimos elaborar uma proposta de intervenção para o projeto social "Esporte Futuro", desenvolvido na Escola Municipal Waldson Pinheiro, situada na zona norte do município de Natal/RN. Cumpre destacar que a escola em questão é um espaço de atuação da Residência Pedagógica[1], programa de formação inicial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a UFRN. Este trabalho tem como objetivo principal responder à pergunta: o que motiva a participação em projetos sociais?

[1] O presente trabalho contou com o apoio financeiro da CAPES para a sua realização.

METODOLOGIA

O preceptor da Residência Pedagógica da escola supracitada sugeriu que a intervenção fosse realizada com o time feminino de Futsal, e fizemos isso com base na maior necessidade por ele elencada: a desmotivação das participantes e a frequência nos treinos. Deste modo, optamos por desenvolver a intervenção a partir de uma investigação do que estaria causando essas dificuldades. Pautamos nossa intervenção em uma análise investigativa que fornecesse ao professor dados acerca das dificuldades já citadas, para que a organização do projeto pudesse compreender e tomar decisões de melhorias com base nisso. Assim, foi elaborado um questionário semiestruturado com 13 perguntas abertas destinadas aos professores, e 8 perguntas abertas para uma entrevista com as alunas do time de Futsal. De 3 docentes, obtivemos 1 resposta, e das 16 alunas do projeto, tivemos 16 respostas.

RESULTADOS

O questionário docente nos permitiu identificar que o projeto surge entre 2010-2011, a partir da necessidade de práticas esportivas para a comunidade escolar, e antecede a oficialização da necessidade de projetos escritos para alocação de carga horária específica para esportes. Segundo o professor, atualmente o PSE é cadastrado na Secretaria de Educação e os professores de Educação Física da escola têm como carga horária obrigatória a participação no mesmo, fazendo uso das horas restantes a serem pagas. O único pré-requisito para fazer parte do projeto, é estar matriculado na escola, em qualquer ano da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Durante a entrevista com o time feminino de Futsal, identificamos o uso de camisetas de times de futebol. Através dos relatos, pudemos constatar que o interesse pelo Futsal tem raízes familiares no futebol, visto que a escolha foi influenciada por estímulos recebidos durante a infância, dessa forma, evidenciando a motivação para a participação no projeto. Outrossim, as alunas trazem outras questões motivadoras para a participação no projeto, tais como: socializar e se divertir com as amigas e o esporte enquanto uma ferramenta de saúde e bem estar.

Quanto à frequência, as respostas se dividiram igualmente, resultando em uma amostra de 50% cada, entre 2 e 3 vezes na semana. Quando analisamos o tempo de

ISSN: 2175-5930

participação, 43,8% está desde o início da abertura da turma de Futsal feminino, as outras estão a menos tempo e ainda algumas começaram a menos de 1 mês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respaldados pelos dados coletados, compreendemos que o contato com o futebol demonstrou ser o principal elemento motivador para a participação. Do mesmo modo, a preocupação do professor com a desmotivação e evasão se mostrou um problema real, sentido por ele que está em contato direto com as participantes do "Esporte Futuro". Destacamos que problemas como evasão e desânimo podem ter causadores extremamente profundos e que podem ser camuflados por outros diversos motivos aparentemente superficiais, sendo necessário uma investigação contínua e mais íntima, aspectos que, infelizmente, não nos foi possível agora.

REFERÊNCIAS

CALAIS, D. P.; CONTRERAS, H. S. H.. El deporte como elemento socializador en adolescentes que participan en proyectos sociales en ONGs. **Revista de Educación Social**, v. 26, n. 1, p. 243-255, maio 2018.

MELLO, A. S.; NETO, A. F.; VOTRE, S. J. Intervenção da educação física em projetos sociais: uma experiência de cidadania e esporte em Vila Velha (ES). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, p. 75-91, setembro 2009.

SILVA, S. S; NEIRA, M. G. Educação física escolar versus projeto social esportivo: quando os donos da casa perdem o jogo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, supl., p. S324-S337, abril 2014.

MESCLAR LAZER, FUTEBOL E MOVIMENTOS SOCIAIS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

MIXING LEISURE, SOCCER AND SOCIAL MOVEMENTS IN THE UNIVERSITY EXTENSION

MEZCLA OCIO, FÚTBOL Y MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo
(SEDF/FEF-UnB)
Caroline Bahniuk
(FE-UnB)
Júlio César Cabral da Costa
(SEDF/PROEF-UnB)
Thiago Sebastiano de Melo
(CET-UnB)

INTRODUÇÃO

O Projeto MESCLAR: Lazer e Cultura Corporal é um projeto de extensão, cuja origem remonta 2016 e está localizado na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF-UnB). Em 2022, o MESCLAR se articulou com um movimento social de luta pela reforma agrária e cujos militantes são trabalhadores sem-terra.

A demanda foi a de formar "Escolinhas de Futebol" nos assentamentos rurais, acentuada após a inauguração do Campo de Futebol Dr. Sócrates Brasileiro na Escola Florestan Fernandes. Pactuamos ações que envolvessem a formação de militantes/educadores sociais para a criação e desenvolvimento de núcleos de esporte e lazer, e que abrigasse, portanto, essas "escolinhas". Mas, como ponto de partida para a construção de uma concepção de esporte e lazer a ser construída e assumida pelo movimento. Cabe ressaltar que diversas experiências ligadas ao esporte e lazer já ocorreram ao longo da história do movimento e que buscamos resgatar esse acúmulo e situá-los no tempo presente.

O projeto tem como objetivo, possibilitar a formação acadêmico-científica dos estudantes universitários por meio da ampliação dos elementos de análise e compreensão crítica do fenômeno lazer a partir das intervenções pedagógicas e culturais "tempo livre" da comunidade universitária e movimentos sociais.

ISSN: 2175-5930

ESPORTE E LAZER EM ASSENTAMENTOS RURAIS

O esporte é o fenômeno social com maior destaque entre as manifestações da cultura corporal a partir do século XX (OLIVEIRA DE ASSIS, 2001). O futebol é o esporte mais popular do planeta e muito presente no Brasil, logo também nas comunidades rurais no nosso país. Podemos dizer que o futebol está incrustrado na formação social brasileira (FIGUEIREDO, 2017).

No entanto, as práticas desenvolvidas são espontâneas e muitas vezes reproduzir a concepção de esporte espetáculo (FIGUEIREDO; 2017; MATIAS, 2020), ou seja, a sua dimensão de mercadoria não abrange a concepção formativa, aqui proposta, de compreensão do esporte e lazer como uma necessidade humana e direito de todos (ATHAYDE et. Al, 2020).

Lutamos pela democratização do acesso ao esporte e lazer. Na zona rural, são ainda mais raros espaços e educadores formados destinados a conduzir, fomentar o esporte e lazer nas comunidades (COLETIVO DE AUTORES, 1992; MASCARENHAS, 2004; 2018; FIGUEIREDO, 2009).

MESCLAR NA ARTICULAÇÃO ENTRE O LAZER E MOVIMENTOS SOCIAIS

Desde 2022, o MESCLAR vem atuando com as seguintes atividades: 1) Reuniões Pedagógicas prévias e posteriores às intervenções para planejamento, formação, organização da atividade e avaliação; 2) Intervenções Pedagógicas Culturais 3) Eventos 4) Sistematização e Registro; 5) Formação continuada;

Foram selecionados 6 bolsistas de graduação da UnB para desenvolverem atividades de monitoria nesta ação de extensão. Em 2023, as atividades acima continuam e realizaremos 2 encontros de formação presencial com 70 educadores sociais/militantes, estudantes e professores universitários e convidados, com 30 horas de duração cada. Desses encontros será elaborado o 1º Caderno Pedagógico: Esporte e Lazer em comunidades rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade se fundamenta no tripé ensino, pesquisa e extensão. Ações de extensão articuladas com o ensino e a pesquisa dos docentes envolvidos, possui um potencial de largo alcance. Pretende-se construir bases junto aos comunidades para um trabalho de longo prazo,

visando o acúmulo e enraizamento das práticas de esporte e lazer na vida das comunidades envolvidas.

Nessa direção, entendemos que democratizar o acesso ao conhecimento sistematizado para superação do senso comum, atravé do trabalho coletivo com a camunidade/movimentos sociais é um dos papéis da Universidade.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, P. F. A. **O ornitorrinco de chuteiras:** determinantes econômicos da política de esporte do governo Lula e suas implicações sociais. (Tese de Doutorado). Brasília: UnB, 2014.

ATHAYDE, P. F. A.; MASCARENHAS, F.; FIGUEIREDO, P. O. F. N.; SANTOS, N. **O Esporte como Direito de Cidadania.** Pensar a Prática v. 19, nº 2, 2016.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o Esporte**. Autores Associados, Campinas, 2001.

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

FIGUEIREDO, P. O. F. de N. **Política e Formação:** o Programa Esporte e Lazer da Cidade no Distrito Federal e Entorno. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, UnB, Brasília, 2009.

FIGUEIREDO, P. O. F. de N. **O (não) direito ao esporte e lazer e a mercantilização do futebol:** Copa para quem? 2017. 325 f., il. Tese (Doutorado em Política Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MASCARENHAS, F. **Lazer como prática de liberdade**. 2ª ed. Goiânia: Ed. UFG, 2004.

MATIAS, W. B. **Futebol de espetáculo**. Appris Editora, Brasília, 2020.

PRÁTICAS CORPORAIS E EDUCAÇÃO POPULAR: UM RETRATO PELA BUSCA DA JUSTIÇA SOCIAL EM MÃE LUIZA

CORPORAL PRACTICES AND POPULAR EDUCATION: A PORTRAIT OF THE SEARCH FOR SOCIAL JUSTICE IN MÃE LUIZA

PRÁCTICAS CORPORALES Y EDUCACIÓN POPULAR: UN RERATO DE LA BÚSQUEDA DE JUSTICIA COSIAL EM MÃE LUIZA

Abel Gomes de Oliveira Filho,
Universidade Federal do Rio Grande Do Norte (UFRN)
Rubiane Giovani Fonseca,
Universidade Federal do Rio Grande Do Norte (UFRN)
Filipe Ferreira Ghidetti,
Universidade Federal do Rio Grande Do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Situado na zona leste do município de Natal, capital do Rio Grande Do Norte, o bairro de Mãe Luíza tem como origem, meados dos anos 1940 e seu nome procede de uma das suas primeiras moradoras, “com o suposto nome de Joana Luíza Pirangi, alguns afirmam que exercia ações naquela comunidade como parteira e se entende que está presente no imaginário popular do bairro” (ARAUJO, 2005, p.21). A localização privilegiada próxima ao mar, contribui para agregar valor àquele território, tornando a permanência dos moradores ameaçada, devido ao avanço da especulação imobiliária. Além disso, a não aplicação de políticas públicas eficientes, inclusive de incentivo à atividade física, saúde e educação contribuem para a instância de vulnerabilidades sociais. Mesmo nesta conjuntura, a comunidade soube resgatar a dignidade dentro e fora, através do Centro Sócio Pastoral Nossa Senhora da Conceição, fundação filantrópica criada pelo padre Sabino Gentili em 1983.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em um relato de experiência sobre intervenções realizadas em alguns projetos, observando a convivência dos envolvidos e os resultados da educação popular na vida dos moradores, no seu cotidiano.

ISSN: 2175-5930

O envolvimento com a comunidade iniciou em 2019 a partir do cumprimento de atividades como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Conexões dos Saberes), programa de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Rio Grande Do Norte. E o retorno acontece em Maio de 2022, como voluntário no Espaço Livre, instituição de educação infantil.

Foi utilizada a ideia de emancipação e consciência por melhores condições de vida, ao passo do reconhecimento de que sua cultura é tão importante quanto qualquer outra cultura (NOGUEIRA *et al*, apud GADOTTI, 1996). O primeiro momento foi de integração conhecendo os alunos, a sua realidade e foi orientado que desenhassem lugares e brincadeiras que mais gostassem, isso permitiu que se provocasse o questionamento entre eles sobre a disponibilidade de espaços para brincar. Os encontros seguiram a temática com o resgate de jogos e brincadeiras do bairro, atividades ligadas a cultura popular como São João e o Folclore, recriamos também brinquedos como a peteca, o quebra-cabeça e cabo de guerra.

Os trabalhos realizados no Espaço Livre continuaram até o início de agosto, em seguida a intervenção segue na Arena do Morro, auxiliando as turmas de vôlei com os jovens. O projeto contava também com aulas de badminton, futsal, judô e capoeira, muitos alunos estudavam ou trabalhavam e aproveitavam o período livre para a prática esportiva.

Existe sempre o incentivo dos alunos a prática, participação em competições e na compreensão do esporte como janela de oportunidade. Em especial no vôlei, a adesão precoce dos alunos orientava a realizar a iniciação dos fundamentos do esporte, valorizando a importância do trabalho coletivo incentivando dentro e fora de quadra entre os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como limitações destaca-se o período de vacinação contra a COVID-19 onde muitas das atividades tiveram de ser replanejadas. A partir do que foi apresentado compreende-se a educação popular como ferramenta pedagógica do povo, em razão da conscientização e a presença da Educação Física e a aplicação das suas metodologias aliadas na justiça social, podem render bons frutos em regiões de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2175-5930

ARAUJO, K. **A Juventude de Mãe Luíza e o seu lugar social no cenário urbano**. 2005. 137 p. Dissertação, (Mestrado) – Curso de Serviço Social, Centro de Ciências Sociais e Humanas, UFRN, Natal 2005.

MALDONADO, D.; NEIRA, M. Práticas Corporais, justiça social e Educação Física: análise das experiências de docentes da educação física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-20, setembro 2022.

NOGUEIRA, V. *et al.* Práticas corporais e Paulo Freire: Uma análise sobre a produção do conhecimento. **Revista Movimento.** Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265-, outubro-dezembro 2018.

SOARES, Marta Genu; CRUZ, Ingrid Rodrigues da Rosa. **Corporeidade e educação popular: intervenção teórico-prática em ambiente hospitalar**. Revista Linhas.Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 257-280, set./dez.2019. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820442019257/pdf Acesso em: 05 mar 2023.

GTT 12 – POLÍTICAS PÚBLICAS

Comunicações Sociais

TÍTULO	AUTORIA
A ANATOMIA DA FORMAÇÃO DO "ATIVO" JOGADOR DE FUTEBOL	MARCELO RESENDE TEIXEIRA, FERNANDO MASCARENHAS ALVES
A APROPRIAÇÃO DE QUADRAS ESPORTIVAS E O USO DE APLICATIVO PARA AGENDAMENTO NA NOVA ORLA DO GUAÍBA	DAIANE GRILLO MARTINS, AUGUSTO DIAS DOTTO, MAURO MYSKIW
A CENA DO SKATE NO BRASIL PÓS OLIMPIZAÇÃO: DA REPRESSÃO À GARANTIA DE CONDIÇÕES PARA PRODUÇÃO DE ESPORTE-ESPETÁCULO	GABRIELA CARDOSO MACHADO, FERNANDO MASCARENHAS, MARCELO RESENDE TEIXEIRA
A DOMINAÇÃO MASCULINA NOS JOGOS ESTUDANTIS MUNICIPAIS	LUCIMARA PEREIRA DUARTE
A LEI 14.386/22 E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL NAS ESCOLAS: CONTRIBUIÇÕES DO MNCR	CELI NELZA ZULKE TAFFAREL, MATHEUS LIMA DE SANTANA, SIDNÉIA FLORES LUZ, THAIS COSMO COUTINHO, GEISA CRISTIANE LIMA OLIVEIRA
A NOVA LEI GERAL DO ESPORTE E A PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO SINESP E SNIIE	BRENO BREY D'AURIA,, JULIANA MARTA ANTUNES RAMOS, LUANA CARLA ANDRÉ, CARLA MYLENA APARECIDA DE PAIVA, DIRCEU SANTOS SILVA
A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL PELA ÓTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNE	FERNANDO AURELIO DOS SANTOS FILHO, RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS
AS AGENDAS GLOBAIS E SEUS IMPACTOS: UM OLHAR PARA A BNCC	ANDRÉ OSVALDO FURTADO DA SILVA, ANGELICA MADELA

ISSN: 2175-5930

CAPACIDADES ESTATAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER DE MUNICÍPIOS MINEIROS E PARANAENSES	LUCIANA ASSIS COSTA, BRISA DE ASSIS PEREIRA, DANIETE FERNANDES ROCHA, FERNANDO AUGUSTO STAREPRAVO, LUCIANO PEREIRA DA SILVA
CIÊNCIA DE DADOS : MAPEANDO O ESPORTE EM 3 TEMPOS	NICOLE ANNE DA SILVA ANDRADE, DORALICE ORRIGO DA CUNHA, LINCOLN BRANDÃO ROCHA, LETICIA FREIRE DE SOUSA, ROBERTO MARCELINO GAMA, RUINALDO LOPES DE SOUZA
COMUNIDAD Y PRODUCCIÓN EN LAS POLÍTICAS DEPORTIVAS COMUNITARIAS URUGUAYAS DE LA ERA PROGRESISTA	BRUNO MORA PEREYRA
CONCEPÇÃO E NÍVEIS DE ATENDIMENTO NA NOVA LEI GERAL DO ESPORTE	BRENO BREY DAURIA, JULIANA MARTA ANTUNES RAMOS, LUANA CARLA ANDRÉ, CARLA MYLENA APARECIDA DE PAIVA, DIRCEU SANTOS SILVA
DEPORTE, POLÍTICAS DEPORTIVAS Y ESTADO EN URUGUAY: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.	LIBER BENÍTEZ
DESIGUALDADES DE ACESSO AO ESPORTE ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL: ANÁLISE DA ABRANGÊNCIA DO PROGRAMA CENTRO DE INICIAÇÃO DESPORTIVA (CID)	LUÍS MAURÍCIO MONTENEGRO MARQUES, PEDRO FERNANDO AVALONE ATHAYDE
“ELES NUNCA ORGANIZARAM UM CAMPEONATO”: O USO DE UNIFORMES E A DESLEGITIMAÇÃO DO DIREITO AO ESPORTE E LAZER	AUGUSTO DIAS DOTTO, DAIANE GRILLO MARTINS, MAURO MYSKIW
ESTUDOS COMPARADOS SOBRE POLÍTICAS ESPORTIVAS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO ESPORTE NO BRASIL E PORTUGAL	PEDRO FERNANDO AVALONE ATHAYDE, LUÍS MAURÍCIO MONTENEGRO MARQUES, ANTÓNIO JOSÉ BARATA FIGUEIREDO
FORÇAS ARMADAS NA EDUCAÇÃO E NO ESPORTE: MEIA VOLTA, VOLVER!	FREDERICO JORGE SAAD GUIRRA, LINO CASTELLANI FILHO

ISSN: 2175-5930

FORMULAÇÃO DA (NOVA) LEI GERAL DO ESPORTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DECISÓRIO DO PLS N. 68/2017	EFRAIM LOPES SOARES, ALINE SILVA ANDRADE, SILVANA MARTINS DE ARAUJO
INFLUÊNCIAS DE STEPHEN BALL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS	DAIANA MACHADO, ISABEL PORTO FILGUEIRAS, THIAGO VILLA LOBOS MANTOVANI
(NOVA) LEI GERAL DO ESPORTE: QUE ATORES SE ENVOLVERAM NA PROPOSTA INICIAL DA COMISSÃO DE JURISTAS NO SENADO?	EFRAIM LOPES SOARES, ALINE SILVA ANDRADE, SILVANA MARTINS DE ARAUJO
O ESPORTE NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	REBECA SIGNORELLI MIGUEL
O FINANCIAMENTO PÚBLICO DO ESPORTE E LAZER NO MUNICÍPIO DE BELÉM DO PARÁ DE 2013 À 2022.	WEDERSON CESAR DE SOUZA SANTOS, ZAIRA VALESKA DANTAS DA FONSECA, WENDER TIAGO BRITO SILVA, ANA PAULA DE SOUSA COELHO
O ORÇAMENTO PÚBLICO DO ESPORTE E LAZER DO ESTADO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE DA UNIÃO, ESTADOS/DISTRITO FEDERAL E MUNICÍPIOS	FERNANDO HENRIQUE SILVA CARNEIRO
O PLANEJAMENTO ORÇAMENTÁRIO 2016-2019: A REALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER NAS REGIÕES DOS POVOS INDÍGENAS NO PARÁ.	CASSANDRA SANTOS DOS SANTOS, ISABELA MILENA CASSIANO FIGUEIREDO, FÁTIMA DE SOUZA MOREIRA, LUCÍLIA DA SILVA MATOS
O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E SUPERAÇÃO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NA UFG	TIAGO ONOFRE DA SILVA, WILSON LUIZ LINO DE SOUSA, FRANCISCO LUIZ DE MARCHI NETTO
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE ESPORTE E LAZER DO MUNÍCIPIO DE CAMPO GRANDE-MS	RAFAEL PRESOTTO VICENTE CRUZ, JULIANA MARTA ANTUNES RAMOS, LUANA CARLA ANDRÉ, RODRIGO BARBOSA TERRA, DIRCEU SANTOS SILVA

ISSN: 2175-5930

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID: HISTÓRIA DO SEU OCASO	DANIELLY DAIANY DA SILVA
POLÍTICA, DEPORTE Y EDUCACIÓN EN URUGUAY	ANDREA QUIROGA GALEAZZI, BRUNO MORA PEREYRA
POLÍTICAS DE ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO EN URUGUAY: RESULTADOS PRELIMINARES DE UNA BÚSQUEDA SISTEMÁTICA (1911-2020)	MARTINA PASTORINO BARCIA, DIEGO ALSINA MACHADO
PROGRAMA ACADEMIAS DA SAÚDE NO INTERIOR GAÚCHO 2015-2023	PAULA BETINA BOCK DE PRASS, AUREA BIGOLIN, FERNANDO JAIME GONZÁLEZ
TRANSPARÊNCIA NO ESPORTE - SÉRIE HISTÓRICA 2003-2022: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA E O CONTROLE DEMOCRÁTICO DA POLÍTICA ESPORTIVA BRASILEIRA	FERNANDO HENRIQUE SILVA CARNEIRO, JONATHAS CARVALHO DE SOUSA, FERNANDO MASCARENHAS ALVES

ISSN: 2175-5930

A ANATOMIA DA FORMAÇÃO DO "ATIVO" JOGADOR DE FUTEBOL[1]

THE ANATOMY OF THE FORMATION OF THE "ASSET" FOOTBALL PLAYER

LA ANATOMÍA DE LA FORMACIÓN DEL "ACTIVO" FUTBOLISTA

Marcelo Resende Teixeira,
Universidade de Brasília (UnB) | Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF)
Fernando Mascarenhas,
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

Desde a revolução industrial à crise do fordismo, os conteúdos e as práticas relacionadas ao futebol têm se reconfigurado, saindo de uma esfera amadora para uma dimensão profissionalizada, que, assim, se faz cada vez mais alinhada à lógica do mercado. Notadamente, a partir da década de 1970/80, a agenda futebolística se volta à comercialização da modalidade, gravitando em torno dela um mercado amplo de produtos, serviços, espetáculos, eventos e megaeventos. Assim sendo, o desenvolvimento das relações de produção do jogo amplia seus horizontes, bem como seus agentes nacionais e/ou internacionais em disputa, culminando com o tensionamento do próprio interesse na "produção" e/ou aquisição de um atleta na modalidade (MATIAS, 2018; REIS, 2022).

Nesse sentido, concordamos com Soriano (2013), quando o autor diz que o talento é o fator mais determinante em qualquer atividade econômica e a indústria do futebol está estruturada em sua localização. No entanto, a fórmula para atrair o melhor futebolista se alicerça em dois cenários bem delineados ainda que não excludentes. Por um lado, a escolha passa por mapear, com critério claro, o mercado de transferências, acertar o pagamento do atleta escolhido a preço justo e no oferecimento de salários correspondentes ao perfil desejado. Todavia, existe outra maneira de contar com os jogadores de altas habilidades e isso consiste em desenvolvê-lo, ou seja, tal entendimento considera os clubes como unidades básicas de formação, produção e/ou aperfeiçoamento da cadeia esportiva (BROHM, 1982; MATIAS, 2018; REIS, 2022).

[1] O presente trabalho não foi apoiado financeiramente para sua realização.

Isso posto, não resta dúvidas que para o entendimento deste complexo fenômeno se faz necessário articular diversos conceitos relacionados com o momento da formação, produção e aperfeiçoamento de um jogador de futebol. Nessa perspectiva, o objetivo geral do texto é compreender a conceituação do "ativo" intangível jogador de futebol. À vista disso, a pergunta norteadora se imbrica na tentativa de esclarecer: o que de fato significa tal "ativo", bem como qual a repercussão dele dentro da indústria futebolística?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da investigação, optamos por uma pesquisa de nível exploratória e bibliográfica, uma vez que apesar de se reconhecer a importância da tomada pela categoria "ativo" intangível em tempos atuais; seja para o desenvolvimento de novos estudos científicos, seja na intenção sistematizar o conhecimento da realidade para nela intervir ou ainda para fundamentar o processo decisório de formação e de implantação de agendas governamentais; no campo das ciências do esporte, isso ainda é incipiente. Em outras palavras, não localizamos pela escolha metodológica adotada, trabalhos por dentro da Educação Física brasileira que adotem o suporte categorial destacado como paradigma.

Apesar disso, a revisão de literatura possibilitou encontrar investigações para além do citado campo de estudos. Por conseguinte, identificamos artigos científicos e/ou dissertações em âmbito dos estudos contábeis, os quais nos forneceram um material de diálogo e interlocução. Na tentativa de localizar os avanços das obras encontradas, se destaca como precursor o estudo de Lopes e Davis (2006), o qual procurou discutir a contabilização do "ativo" jogador de futebol. A partir do mencionado estudo, outros tantos - direta ou indiretamente - têm buscado compreender melhor a produção, formação e/ou aquisição do futebolista como "ativo" por dentro da indústria futebolística.

Isto posto, embora não temos nenhuma pretensão de esgotar o debate e no intuito de identificar e agregar o produzido pela literatura, este texto está dividido em algumas partes que se complementam ao longo da exposição, conforme a seguir: introdução, seguida pelos procedimentos metodológicos. Posteriormente, o esforço se concentra no sentido de apresentar e desenvolver a categoria "ativo" intangível do atleta de futebol, bem como seu lugar dentro na indústria do futebol. Por fim, seguem as considerações finais e as referências bibliográficas.

ENTENDENDO O FUTEBOLISTA COMO UM "ATIVO" INTANGÍVEL

Conforme vimos em Soriano (2013), pessoas, ou em termos marxistas, a força de trabalho delas; são os recursos mais valiosos de uma organização devido a sua primordial participação no processo de geração de riqueza. Em um clube de futebol, estas não são afirmações menores, mas uma realidade concreta e comprovada pelos balanços financeiros de qualquer associação e/ou empresa atuante na modalidade. Com o mesmo entendimento, Leoncini (2001) advoga que os atletas são primordiais à cadeia produtiva do ludopédio; seja para os objetivos esportivos como também aos financeiros. Assim sendo, a negociação e aquisição de jogadores, bem como a formação de novos talentos, são atividades basilares dessa indústria.

Logo, a significativa evolução econômica da indústria do futebol reverbera nos investimentos feitos pelos clubes em atletas, os quais atualmente, para fins contábeis, são tidos enquanto "ativos" intangíveis, pois possuem valor econômico, mas não tem existência física sob a forma tradicional de veículos, terrenos, imóveis ou maquinários, estes últimos classificados como imobilizados ("ativo" fixo). Essa conjuntura foi propiciada com o advento da acumulação flexível, tendo em vista a importância tomada por aquela classe de "ativos" na economia tardia do capitalismo.

Importante dizer que segundo Harvey (2006) o novo padrão de acumulação flexível pode ser caracterizado pelo surgimento de setores produtivos inteiramente novos, além de novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, mercados e, principalmente, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Paralelamente, a partir daquele momento o capital intelectual começa a dividir o foco de atenção que era dado somente ao capital físico, derivando uma tentativa de aferição e avaliação do capital intangível das empresas. Tal movimento é representado na identificação dos direitos de propriedade intelectual por meio de diversas modalidades, a saber: marcas, patentes, fundo de comércio, obras literárias, artísticas ou cientificas, softwares, domínios na internet e conexos, etc. Em outros termos, produtos não palpáveis começam a se tornar mais importante do que os produtos físicos (HARVEY, 2006; MOURA, 2022).

Diante do panorama, Krauspenhar (2021) se pergunta, quais seriam os requisitos necessários para identificação de bens e/ou direitos como "ativos" contábeis. Dentre inúmeros

aspectos, o autor define "ativo" como um recurso econômico presente e controlado pela entidade como resultado de eventos passados. Isto é, um mecanismo que tem o potencial de produzir benefícios financeiros, ainda que incertos. Sendo administrável se a entidade possuir capacidade de direcionar o uso de tal recurso econômico ao mesmo tempo que obtêm benefícios de mesma natureza, em detrimento de qualquer outro interessado.

A partir dessa definição, percebemos em Morrow (1996), Lopes e Davis (2006) e Krauspenhar (2021) uma aproximação de tal conceito ao mundo do futebol. Pelos trabalhos dos autores mencionados, o vínculo contratual mantido entre atleta e clube se configura como um "ativo", uma vez que tem potencial de produzir benefícios econômicos pelo desempenho esportivo do jogador contratado pela instituição futebolística. É controlado pelo clube, a partir de contrato entre ambos, com exclusão de qualquer outro, e decorre de um evento passado consistente na própria contratação e/ou formação do jogador.

Portanto, os atletas são "ativos" fundamentais aos clubes devido a potencialidade de geração de rendas através de diversas formas quando estão ou não em atividade em suas respectivas instituições contratantes. Assim, o contrato torna-se um instrumento que cria direitos e obrigações entre o jogador e o clube de futebol, e através dessa relação contratual, o jogador, principalmente, por gerar benefícios futuros para as instituições esportivas, pode ser considerado como "ativo" (REZENDE *et al*., 2010).

Ao considerar tal conceituação Marçal *et al*. (2021) a homologa visto que todas as características exigidas para a definição de "ativo" são claramente satisfeitas, portanto, na visão do autor, não há dúvidas quanto à sua classificação. Porém, faz um adendo sobre a necessidade de diferenciação entre os direitos federativos e os direitos econômicos. Enquanto aquele remete ao direito do clube de registrar determinado jogador na entidade de administração esportiva de forma exclusiva para fins administrativos, este decorre justamente da venda dos direitos para outros clubes em eventuais transações.

E mais, a depender do contexto ambos podem ser considerados "ativos", pois o negociado entre clube-clube são os direitos econômicos. Já o acordo entre clube-jogador são seus direitos federativos. A expressão direitos federativos, amplamente utilizada no meio esportivo, seria sinônimo de vínculo desportivo, o qual só existe durante a vigência do contrato de trabalho mantido entre clube e atleta. Consequentemente, o termo mais adequado para expressar a relação jurídica é direitos de vínculo trabalhista, isto é, a relação econômica, na qual

a entidade terá o direito de usufruir os benefícios proporcionados pelo atleta (LOPES; DAVIS, 2006; MARÇAL *et al*., 2021).

Por conseguinte, diferentes dos demais setores econômicos, por dentro do futebol, o elemento importante que corrobora para o custo com formação/contratação do atleta ser considerado um "ativo" é o contrato, uma vez que - além da amortização dos gastos e direitos contratuais se imbricar com o transcorrer do prazo contratual firmado - é por meio do mencionado instrumento jurídico que os jogadores de futebol contribuem para a geração de receitas ao clube em sua atividade fim, quais sejam: os jogos realizados (zona de acumulação interna), pois estes podem culminar em premiações de competições e, também, atrair mais torcedores aos estádios e mensalidade de sócios.

Acrescenta-se que desse relacionamento primário, a presença e boa atuação do atleta nas competições contribui ainda para que outras rendas se entrelacem (zona de acumulação externa); como aquelas advindas dos patrocínios, dos conglomerados de mídia e da venda de serviços e produtos licenciados das instituições futebolísticas atrelados às suas imagens. Portanto, o futebol em sua configuração tardia, mercadológica e industrializada, se torna o motor de toda essa cadeia comercial, a qual sempre está à procura de novos nichos de consumo e tem encontrado na formação do "ativo" futebolista mais uma possibilidade de valorização do capital (KENNEDY; KENNEDY, 2016 MATIAS, 2018; REIS, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os aspectos sinalizados ao longo da exposição, é possível responder a nossa pergunta inicial da seguinte forma: o "ativo" intangível futebolista é imprescindível à cadeia produtiva do futebol, uma vez que a partir dele, os objetivos esportivos como também os financeiros da modalidade podem ser administrados, potencializados e realizados. Essa relevância na produção de riqueza na modalidade é perceptível tanto na relação clube-clube, materializada pela negociação entre eles via direitos econômicos dos atletas, tanto pelo vínculo clube-futebolista, estabelecido pela relação laboral.

REFERÊNCIAS

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

KENNEDY, D.; KENNEDY, P. **Football in neo-liberal times**: a marxist perspective on the European football industry. Londres: Routledge, 2016.

KRAUSPENHAR, J. H. **A recuperabilidade do ativo intangível relativo aos atletas dos clubes de futebol brasileiros**. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Universidade de Santa Catarina. Florianópolis, 2021.

LOPES, H. A.; DAVIS, M. D. O ativo jogador de futebol. **Pensar Contábil**, v. 08, n. 33, 2006.

MARÇAL, R. R. *et al*. Influência da estrutura de capital na venda de direitos econômicos de atletas e na receita de bilheteria em clubes de futebol do Brasil. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 40, n. 2, p. 99-113, 10 mar. 2021.

MARX, K. **O capital**: Crítica da economia política. Vol. I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATIAS, W. B. **A economia política do futebol e o "lugar" do Brasil no mercado-mundo da bola.** Brasília, 2018. 510f. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, UnB, 2018.

MORROW, S. Football Players as Human Assets. Measurement as the Critical Factor in Asset Recognition: A Case Study Investigation. **Journal of Human Resource Costing & Accounting**, 1(1), 75–97, 1996.

MOURA, D. Capital financeiro e espetáculo: o controle do futebol por corporações mediáticas. In: DANTAS, Marcos. *et al*. (org.) **O valor da informação:** de como o capital se apropria do trabalho social na era do espetáculo e da internet. São Paulo: Boitempo, 2022.

REIS, N. S. **Esboço da crítica à economia política.** Brasília, 2022. 304f. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, UnB, 2022.

REZENDE, A. J. *et al*. A gestão de contratos de jogadores de futebol: uma análise sob a perspectiva da teoria da agência – o caso do Clube Atlético Paranaense. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 95-123, set./dez. 2010.

SORIANO, F. **A bola não entra por acaso**: estratégias inovadoras de gestão inspiradoras no mundo do futebol - Tradução Marcello Barbão. São Paulo: Larousse, 2010.

A APROPRIAÇÃO DE QUADRAS ESPORTIVAS E O USO DE APLICATIVO PARA AGENDAMENTO NA NOVA ORLA DO GUAÍBA

THE APPROPRIATION OF SPORTS COURTS AND THE USE OF APPLICATION FOR SCHEDULING IN NOVA ORLA DO GUAÍBA

LA APROPIACIÓN DE CANCHAS DEPORTIVAS Y EL USO DE APLICACIÓN DE PROGRAMACIÓN EN LA NOVA ORLA DO GUAÍBA

Daiane Grillo Martins,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Augusto Dias Dotto,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Mauro Myskiw
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O processo de revitalização de áreas públicas urbanas trata-se de um projeto global capitalista que visa a potencialização do marketing urbano, gerenciado pelo poder público, aliado ao sistema privado, gerando uma forte integração entre mercado imobiliário e Estado. Esta relação entre capital financeiro e imobiliário reverbera na realidade de metrópoles brasileiras, que buscam garantir protagonismo local frente à globalização, tendo o lazer turístico como produto de consumo capaz de gerar grandes transformações territoriais (TIMMERS; SOBARZO, 2013; BOSA; LANZARIN; BUGS, 2020).

Partindo do pressuposto de que as orlas se configuram como espaços públicos urbanos de relevante função nas políticas de desenvolvimento urbano, este trabalho faz parte de uma pesquisa sobre a apropriação territorial da Nova Orla do Guaíba, localizada em Porto Alegre/RS. Isso porque, em que pese o movimento do projeto global, é importante compreender a apropriação nas políticas públicas de esporte e lazer, atentos ao fenômeno da discricionalidade, apontando para como as pessoas e coletivos em ação se apropriam das políticas (ROSA, 2019).

A investigação etnográfica iniciou-se em março de 2023, pela primeira autora, com observações, registro de imagens, conversas com frequentadores da Nova Orla e diários de campo (DC). As imersões tiveram variações nos turnos da tarde e noite, com duração entre duas

ISSN: 2175-5930

e quatro horas. Para este trabalho, procuramos interpretar a apropriação das quadras esportivas de futebol 7 e vôlei de praia do setor 3 da Nova Orla, a partir do aplicativo (*app*) da prefeitura de Porto Alegre que contempla o agendamento para uso das quadras.

O APLICATIVO DE AGENDAMENTO

Com o avanço tecnológico no século XXI, o uso de *smartphones* não se restringe ao uso para a comunicação, pois vem suprindo e criando demandas, sendo um instrumento também utilizado para o lazer, tais como o uso de aplicativos (CAVALCANTE, 2020). O que abordamos aqui, é o uso de *apps* que, impulsionado durante o período da pandemia, vem agenciando práticas de lazer em espaços privados e públicos, através dos agendamentos. No caso das vinte e nove quadras esportivas da Nova Orla, o uso é regulado pelo agendamento através do aplicativo gratuito, contemplando espaços de práticas de Basquete (1 quadra), Beach Tennis (3), Futebol (1), Futebol 7 (5), Futebol Infantil (4), Tênis (1), quadra poliesportiva (1) e quadra de patinação (1) e 12 quadras de Vôlei de Praia, Beach Tênnis e Futevôlei (tratamos somente do vôlei de praia, pois é a prática bastante recorrente nestas quadras)

O Aplicativo "156 +POA" é administrado pela prefeitura de Porto Alegre e exige um cadastro e criação de senha do usuário para acesso ao seu conteúdo. Na primeira página, encontramos os ícones em que ‘a população’ pode verificar informações sobre coleta de lixo, IPTU, solicitar serviços, tais como, água e esgoto, iluminação pública, limpeza, mobilidade, saúde, entre outros. O último ícone, identificado como "agendamento orla 3", é destinado às quadras esportivas e é aqui que nos atemos.

Para agendamento, é preciso clicar na quadra desejada, escolher o dia do mês vigente e o horário, que é disponibilizado a cada 1 hora (das 8 horas às 20h). Por seguinte, digita-se os dados pessoais (nome, e-mail, telefone, CPF e profissão) e clica-se "agendar". Após confirmação, aparecem os dados do agendamento. Voltando à tela inicial, os dados do agendamento ficam visíveis e também a possibilidade de cancelamento (DC VIII, 15/04/2023). Segundo a funcionária da administração municipal que se localiza no setor 3 da orla, somente é possível fazer um agendamento diário de quadra de uma determinada modalidade por número de CPF (DC IX, 18/04/2023).

A APROPRIAÇÃO DAS QUADRAS

A partir de uma imersão no *App*, em 15 de abril de 2023, a pesquisadora notou que os agendamentos de todas as quadras do setor 3 da Orla, do dia vigente até o final do mês, com exceção de duas quadras de vôlei de praia, possuíam maior reserva nos horários das 18 às 20h. Suprimindo os finais de semana, que apresentavam todos horários lotados, as quadras de futebol 7 também tinham todo período da manhã e início da tarde livres, com agendamentos que começavam entre as 16 e 17 horas. Conforme Bosa, Lanzarin e Bugs (2020), a Orla do Guaíba é território configurado por atores de grupos distintos simultaneamente, que interagem com o espaço de formas diferentes, podendo "se sobrepor, deslocar, ter duração efêmera ou cíclica, variar qualitativa ou quantitativamente" (p. 5). Essa constatação levou à oitava imersão, numa terça-feira, no período da tarde, pois a pesquisadora sentiu que precisava observar como a apropriação das quadras acontece neste período, já que as observações anteriores aconteceram no final da tarde e noite.

A imersão na tarde ocorreu tanto na Nova Orla, quanto no *app*, pois ao mesmo tempo em que as quadras eram observadas, a pesquisadora também acompanhava os horários de agendamento. Das quadras de vôlei de praia, apenas duas delas estavam com todos os horários agendados, os períodos das 16h e 17h estavam livres para todas as demais. Entretanto, nenhuma das quadras foi ocupada durante as duas horas de permanência da pesquisadora no campo (14:20h às 16:20h), nem mesmo as que estavam agendadas, o que não ocorreu nas observações à noite, em que as quadras estavam majoritariamente ocupadas, com poucos intervalos de esvaziamento.

Quanto à apropriação das quadras de futebol 7, no *app* constava apenas a quadra 9 com horários livres, os das 15h e 16h. E quando chegou no setor, esta era a única quadra desocupada, o que não durou muito, pois em seguida chegou um homem com um menino, que começou a espalhar seus cones pela quadra. Em conversa, o treinador conta que aproximadamente duas vezes por semana desenvolve seu trabalho personalizado nas quadras, das 13h às 14h. Embora não tenha agendado naquele dia, procura reservar e, caso chegasse alguém ali com agendamento, ele iria embora. Já na quadra 20, um professor de escolinha conta que utiliza as quadras no mínimo uma vez por semana, na parte da manhã e na tarde, entre às 14h e 15h,

procurando agendar, mas nem sempre faz isso. Complementa que já aconteceu de ter que parar a aula porque chegou gente que havia agendado horário (DC IX, 15/04/2023).

No período noturno, a apropriação das quadras de futebol 7 acontece por grupos organizados para jogar, o que faz com que os agendamentos sejam feitos com regularidade, para garantir o horário de um espaço que é bastante disputado. As aulas de escolinhas e com treinadores acontecem periodicamente, o que acaba restringindo os horários disponíveis. Esta disputa acirrada torna o agendamento pelo *app* fundamental para a regulação da apropriação destas quadras. O professor que a pesquisadora conversou na quadra 20, usa as quadras no início da tarde, já que no final deste turno está sempre indisponível no *app* (DC IX, 18/04/2023). Isto também demonstra que a disputa pela apropriação não se dá somente pela presença nas quadras, mas também na corrida pelo agendamento.

Em conversa, a funcionária da administração, que fiscaliza a apropriação das quadras, relata que frequentemente é preciso intervir em conflitos entre grupos que insistem no uso das quadras sem agendamento, gerando conflito com os que realizaram a reserva. Algumas vezes é preciso chamar os responsáveis pela segurança ou até mesmo a guarda municipal para ajudá-la (DC III, 14/03/2023).

Até aqui, entendemos que o agendamento se configura como agenciador primordial na apropriação das quadras de futebol 7, no período noturno, levando à intervenção da administração nos conflitos entre agendamento x não agendamento. No entanto, no início da tarde, há uma menor tensão quanto à reserva das quadras no *app*, pela menor procura neste período do dia. Desta forma, há também um menor agenciamento do *app* para a apropriação destas quadras, embora ele siga operando como regulador, já que quem se arrisca se apropriar sem agendamento, imediatamente a abandona quando aparece alguém que tenha reserva (DC III, 14/03/2023).

No que tange à apropriação das quadras de vôlei de praia, no período noturno, há uma organização prioritária da apropriação que se dá através de acordos entre os praticantes. Mesmo que estejam em grupos, ou sozinhos, é comum que quem vai chegando se insira ao jogo que está em andamento. Esta forma de se relacionarem entre si e com o espaço da quadra faz com que os agendamentos não sejam tão reguladores, como acontece nas quadras de futebol 7. O que há em comum entre as apropriações em ambas as modalidades, é que os grupos organizados

que prezam pela garantia da quadra, também se utilizam do agendamento, pois no território do vôlei de praia, o agenciamento do *app* também é o supremo definidor do uso das quadras.

Partindo do entendimento de que a Nova Orla é espaço de inter-relações entre grupos e indivíduos que possuem funções específicas na configuração do território, o que podemos dizer é que a apropriação das quadras de futebol 7 e de vôlei de praia possuem suas lógicas específicas. Contudo, ambas se estruturam na inter-relação entre praticantes da modalidade esportiva, o aplicativo do agendamento e a funcionária da administração. Neste contexto, as apropriações estabelecidas pelos estratos funcionais devem ser analisadas entre si, para que seja possível compreender a estrutura e processos do campo, formando uma teia de interdependência (ELIAS, 1993).

Ao olhar para o campo na lógica configuracional, procuramos colocar aqui também os elementos não humanos como parte da teia, chamando atenção mais especificamente para a inter-relação entre o aplicativo de agendamento das quadras e seus usuários. Mesmo com base teórica na sociologia clássica, a contribuição de Bruno Latour (2012), da sociologia pragmática, é fundamental para que possamos pensar na agência dos elementos não humanos compondo a sociedade. Portanto, olhamos para o *app* de agendamento como um estrato inerente à configuração territorial das quadras da Nova Orla, já que é impossível falar de apropriação das quadras sem inter-relacionar usuários e *app* de agendamento.

Falar em apropriação das quadras também é remeter à territorialidade como "um processo que envolve o exercício de relações de poder e a projeção dessas relações no espaço (espaço que, simultaneamente, também é, enquanto substrato material e 'lugar', uma referência e um condicionador das práticas de poder)" (SOUZA, 2009, p. 60). Assim, a apropriação das quadras se dá na relação de poder, ora mais tensionada pelas disputas reguladas pelo agendamento, ora, menos tensionada, pelas pactuações entre os praticantes. E nos momentos de maior tensão, que não se estabiliza somente nas pactuações e no agenciamento do *app*, o poder da fiscalização entra em cena, através da administração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo etnográfico realizado no setor 3 da Nova Orla do Guaíba, em Porto Alegre/RS, buscamos interpretar a apropriação das quadras esportivas de futebol 7 e de vôlei de praia, a partir do aplicativo da prefeitura de Porto Alegre, que contempla o agendamento das suas quadras esportivas. Conforme as imersões realizadas, consideramos o campo investigado como território de interdependência entre estratos funcionais humanos e não humanos. Neste contexto, o aplicativo agencia com maior tensão a apropriação nas quadras de futebol 7 e com menor tensão nas de vôlei de praia, pois conforme as especificidades de cada um dos territórios, o *app* se configura como dispositivo de controle legítimo, mas que nem sempre precisa ser acionado.

Consideramos que o aplicativo de agendamento, lançado pela administração pública de Porto Alegre, para regular os usos das quadras da Nova Orla se configura como estrato funcional do território que opera nas relações de poder, a partir das diferentes formas com que os frequentadores das quadras esportivas vão se relacionando com este agenciador. Logo, o *app* não se trata somente de um instrumento de regulação administrativa, mas é também parte da vida existente na Nova Orla.

REFERÊNCIAS

BOSA; R.; LANZARIN, F.; BUGS, G. O processo de revitalização da Orla Sul do Guaíba e os seus impactos na apropriação do território. **VI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo**. Brasília, 2020.

CAVALCANTE, Fernanda Resende. Aplicativos para smartphones que possibilitam o lazer em tempos de lockdown: entre a socialização, o entretenimento e as práticas corporais. **Licere**. Belo Horizonte, v.23, n.3, set. 2020.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

LATOUR, B. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede**. Salvador: Edufba, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

ROSA, C. N. **Infraestruturas vivas**: uma etnografia das pessoas na Praça da Juventude, no Guajuviras, Canoas-RS. 2009. 408 f. Tese (doutorado). Programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2019.

SOUZA, M. L. "Território" da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um Conceito fundamental. In: SAQUET, M.A; SPOSITO, E.S. (orgs). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão popular, 2009, p. 57-72.

TIMMERS, J. C. M.; SOBARZO, O. El juego de las utopías urbanas: proyectos de renovación de la Orla del Lago Guaíba en Porto Alegre. **Estudios socioterritoriales**. Revista de Geografía. Buenos Aires, n° 13, pág. 13-42, jan-jun. 2013.

A CENA DO SKATE NO BRASIL PÓS OLIMPIZAÇÃO: DA REPRESSÃO À GARANTIA DE CONDIÇÕES PARA PRODUÇÃO DE ESPORTE-ESPETÁCULO

THE SKATEBOARD SCENE IN BRAZIL POST-OLYMPIZATION: FROM REPRESSION TO GUARANTEE CONDITIONS FOR THE PRODUCTION OF A SPORT-SHOW

LA ESCENA DEL SKATEBOARD EN BRASIL POST-OLIMPIZACIÓN: DE LA REPRESIÓN A LAS CONDICIONES DE GARANTÍA PARA LA PRODUCCIÓN DE UN SPORT-SHOW

Gabriela Cardoso Machado
Universidade de Brasília (UnB)
Fernando Mascarenhas
Universidade de Brasília (UnB)
Marcelo Resende Teixeira
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

A olimpização do skate inaugura um outro padrão de relacionamento do Estado com a modalidade no Brasil, uma prática e subcultura marginalizada que sofreu com a repressão ao longo de sua história, mas, que, atualmente, garante suporte e condições para a sua produção como esporte-espetáculo.

Algumas pesquisas internacionais retratam pontos em comum de tensão entre os valores culturais, econômicos, a falta de liberdade dos praticantes por conta do modelo regrado e sobre o impacto na identidade organizacional das comunidades esportivas dos novos esportes inseridos na edição dos jogos de Tóquio 2020. (RENFREE *et al*, 2021; BLANCHARD, 2018; REGEL, 2018; THORPE e WHEATON'S, 2011).

Além disso, diferentes pesquisas científicas apontam a importância de olhar para o skate como uma prática que está em uma nova fase de transição de sua jovialidade, o que fomenta ainda mais as discussões em torno desse fenômeno. (BRANDÃO, 2006, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b, 2014; HONORATO, 2013; MACHADO, 2014; PEREIRA E PINTO, 2010, 2017).

Apesar das pesquisas sobre a história e emancipação do skate, enquanto uma prática corporal consolidada, já serem abrangentes, nenhum estudo nacional traz a discussão sobre a

economia do skate no Brasil. Apenas estudos internacionais relatam aproximação com o tema do financiamento dessa modalidade, como os estudos de DINCES, 2011; DUPONT, 2014; TURNER, 2016; HEAMAN, 2020; KILBERTH E SCHWIER, 2020.

Assim, essa pesquisa que faz parte de uma tese de doutorado em construção, busca descrever a cena do skate após sua olimpização, a partir da contextualização do surgimento e desenvolvimento do skate em meio à invenção de novos esportes no capitalismo tardio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que combina técnicas de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) e busca responder: Como se dá o desenvolvimento dos novos esportes atualmente e como o skate vem se enquadrando nesse contexto?

Esse trabalho justifica-se pelas circunstâncias sociopolíticas em que os novos esportes estão inseridos, uma vez que o crescimento das novas modalidades é um fator importante que deve ser levado em consideração. Principalmente o aumento de praticantes de skate que vem em constante expoente assim como o crescimento de vendas de artigos esportivos da modalidade após sua olimpização.

OS NOVOS ESPORTES E O DESENVOLVIMENTO DO SKATE

No contexto atual em que vivemos, o esporte é englobado como elemento hegemônico no campo da cultura corporal. Apesar de ser uma discussão recente, alguns estudos apontam a importância do olhar sobre o esporte moderno em diferentes esferas, histórica, social, midiática, política e econômica (PILATTI, 2007; BRACHT, 2005; RUBIO, 2007; GOELLNER, 2005).

Para Díaz, 2008, assim como “no resto da produção pós-fordista, os novos esportes são modismos servidos efemeramente ao serviço ‘just in time’ de uma clientela em mudança” (p.57). O que está diretamente ligado as qualidades estéticas, exploração comercial e acentuação do “mito” no âmbito esportivo, tanto personificado nos atletas como também em seus feitos espetaculares. O período entre o surgimento dos novos esportes e sua difusão e popularização na década de 1960 e 1970, que coincide com a história do skate, corresponde ao contexto que Mandel (1982) chama de capitalismo tardio. Período que reflete uma nova lógica cultural que acompanha e embala transformações e mudanças no que se refere à produção, consumo, prática e gosto pelos esportes. Como afirma Díaz, 2008

> são produzidos espaços artificiais como paredes de escalada, onde a competição e o recorde são racionalizadas através de paredes artificiais, homologadas e rodeadas de arquibancadas. A parede, inicialmente destinada

> ao entretenimento, tornou-se um espaço com significado próprio, muito desvinculado das regras da escalada na natureza. Todo esse processo de invenção e comercialização é tão econômico quanto cultural (p. 60)

Assim como, Domingo (1991) e Díaz (2008) afirmam que o aparecimento dos novos esportes está ligado às mudanças culturais produzidas pelo pós-fordismo – ou modelo de acumulação flexível, conforme denomina Harvey (2006).

Nesse contexto, o skate ganha espaço enquanto prática alternativa bastante procurada entre jovens de 7 a 15 anos, em diferentes regiões do país, principalmente após os Jogos Olímpicos de Tóquio 2020 com o final da pandemia do covid-19. Dados da Confederação Brasileira de Skate – CBSK mostram que antes dos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020 a CBSK mapeava 85 Organizações Não Governamentais – ONG's que tinham o skate como prática principal. Após os Jogos Olímpicos, que aconteceram de fato em 2021 por conta da pandemia do covid19, já existiam 104 projetos sociais promovendo o skate como prática corporal. Porém desses, apenas 25 estão regulamentados como entidade com CNPJ aptos a receber apoio da Lei de Incentivo Fiscal por exemplo. Segundo a CBSK o papel da confederação é mapear e dar apoio técnico e na medida do possível distribuir equipamentos de segurança para essas instituições que estão presentes em todas as regiões do país.

Durante o último ciclo olímpico o skate contou com o incentivo do governo federal de R$ 3,2 milhões de reais através do programa Bolsa Atleta, o que beneficiou 65 skatistas ao todo e contou com a conquista de 3 medalhas de prata (BRASIL, 2021). Em 2023, foram 32 atletas contemplados para receber auxílio através do programa Bolsa Atleta nas duas modalidades olímpicas. (CBSK, 2023). Além da implantação do programa Skate por Lazer do governo federal, que tem o objetivo de democratizar o skate nos municípios do Brasil. Outro grande incentivo recente que já teve seu orçamento de 9 milhões aprovado, é a sede oficial do Centro de Excelência de Skate Olímpico para o treinamento dos atletas profissionais de skate que será construído na cidade de Santo André no estado de São Paulo.

Contudo, não foi de um dia para o outro que o skate passou a ser pensado como prática esportiva olímpica. Antes da CBSK que foi criada em 1999, a primeira organização de abrangência nacional foi a Associação Brasileira de Skate (ABS) em 1986, que no outro ano através da União dos Skatistas e Empresários (USE), fundaram a União Brasileira de Skate (UBS) em 1988 (CBSK, 2020). Mesmo com pouco incentivo, esse pioneirismo ganhou

visibilidade da imprensa e dos órgãos governamentais, e aderência da sociedade com o aumento de praticantes e simpatizantes do estilo *skatewear*, e com a realização de campeonatos e a construção de pistas skateparks, encaminhando o skate para o reconhecido e a caminho do profissionalismo.

Os eventos telespectacularizados dos *X Games* já ganhavam visibilidade internacional desde 1995 como um grande evento dos esportes radicais, o que culminou também com o desenvolvimento do skate no Brasil com as participações de sucesso dos atletas brasileiros. Como Bob Burnquist no masculino e Karen Jonz no feminino que fizeram história.

Para Díaz (2008),

> a produção de novos esportes está relacionada ao processo escalar de segmentação social no tecido urbano da cidade, onde a ascensão social é também uma ascensão esportiva. O mercado esportivo produz novas modalidades que são consumos destinados a construir identidades sociais e cuja validade é flexível e mutável. Novos espaços também são produzidos como resultado de novos estilos sociais. (p. 246).

Portanto, quando pensamos nos "novos esportes" estamos falando de uma ressignificação dos esportes tradicionais, vislumbrando as inúmeras versões e possibilidades que os esportes modernos podem ter ligados aos estilos contemporâneos e pós-modernos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o skate necessita de investimento específico de acordo com os objetivos traçados para essa modalidade, para que possa beneficiar não somente os atletas de alto rendimento, mas também os adeptos da prática que somam mais de 8 milhões de pessoas, sendo mais de 2 milhões mulheres, de acordo com os últimos dados levantados pelo Datafolha em 2015. Nosso desafio nesse trabalho foi trazer o enfoque para concepções inexploradas sobre a discussão dos novos esportes, nesse caso, a partir do olhar para o skate como um observatório, sendo chave interpretativa para desvelar a nova morfologia do esporte contemporâneo do ponto de vista político e econômico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BLANCHARD, B. (2018). **Olympic climbing survey: 15 pro climbers weigh in. Climbing.** https://www.climbing.com/news/olympic-climbing-survey-15-pro-climbers-weigh-in/. Acesso em: 19/03/22

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte:** uma introdução. 3.ed., Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRANDÃO, Leonardo. Corpos deslizantes, corpos desviantes: a prática do skate e suas representações no espaço urbano (1972 – 1989). Dissertação (Mestrado em História), Universida-de Federal da Grande Dourados / UFGD, 2006.

BRANDÃO, Leonardo. Esportes de ação: notas para uma pesquisa acadêmi-ca. In Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v.32, n° 1, 2010a.

BRANDÃO, Leonardo. Publicidades da Rebeldia: esporte e consumo no rit-mo do Punk rock. In: Revista de artes e humanidades, n. 5, 2010b.

BRANDÃO, Leonardo. "O surf de asfalto": a década de 1970 e os momentos iniciais da prática do skate no Brasil. In Skate e skatistas: ques-tões contemporâneas. Londrina: UEL, 2012a.

BRANDÃO, Leonardo. **Por uma história dos "esportes californianos" no Brasil**. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2012b.

BRANDÃO, Leonardo. Para além do esporte: uma história do skate no Brasil. Blumenau: Edifurb, 2014

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei, Brasília, ano 2021, n.-. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2053320. Acesso em: 11/03/2023.

CBSK. **Somos Todos CBSK**: A história da Confederação Brasileira de Skate. 2020. Disponível em: http://www.cbsk.com.br/uploads/repositorio/somostodoscbsk-a-historia-da-confederacao-brasileira-de-skate.pdf. Acesso em: 16/03/2022

CBSK. Ministério do Esporte divulga aprovados ao Bolsa Atleta 2023 com 32 skatistas contemplados. Disponível em: https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/esporte/skate-por-lazer .Acesso em: 20/04/2023.

DÍAZ, Á. R. **El deporte en la construcción del espacio social**. Madrid: CIS, 2008.

DINCES, Sean. 'Flexible Oposition': Skateboarding Subcultures under the Rubric of Late Capitalism. **The International Journal of the History of Sport**. 28:11, 1512-1535, 2011. DOI: 10.1080/09523367.2011.586790

DOMINGO, B. C. La aparicion de los nuevos deportes y sus repercusiones. **Apunts**. Educación física y deportes, 4(26), 1991.

DUPONT, Tyler. Do núcleo ao consumidor: a hierarquia informal da cena do skate. Journal of Contemporary Ethnography, p. 556–581, 2014. https://doi.org/10.1177/0891241613513033

GOELLNER, S. V. Locais da memória: histórias do esporte moderno. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro v.1, n.2, p. 79-86, julho/dezembro, 2005.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1989 (3. ed.).

HEAMAN, Samuel. Explaining the Impact of Funding on Public Skatepark Design: A Case Study of Skateparks in Hamilton, Ontario. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - The University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada, 2020.Dsiponível em: http://hdl.handle.net/10214/17958

HONORATO. Tony. A esportivização do skate (1960-1990): relações entre o macro e o micro. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 95-112, jan. /mar. 2013.

KILBERTH, V., SCHWIER, J. (org.). Skateboarding between subculture and the olympics. A youthculture under pressure from commercialization and sportification. 2020. DOI: 10.14361/9783839447659. Disponível em: https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/2a/da/b7/ts4765_198p0O3U4EWqYO.pdf

MACHADO, Giancarlo Marques Carraro. De carrinho pela cidade: a prática do skate em São Paulo. São Paulo: **Intermeios**; Fapesp, 2014.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio.** São Paulo: Abril Cultural, 1982. MANDELL, R. **Sport**: a cultural history. New York: Columbia University Press, 1984.

PEREIRA, J. G. de Sá; PINTO F. M.., O Skate e suas possibilidades educacionais. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.799-807, jul./set. 2010.

PEREIRA, J. G. de Sá; PINTO F. M.., A relação com skatismo e seus saberes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 22, p. 145-160, mai./ago. 2017.

PILATTI, L. A. A lógica da produção do espetáculo: o esporte inserido na indústria do entretenimento. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información e Comunicación**, vol. VIII, n. 2, maio – ago, 2006.

REGEL, N.. **Climbing Is Going Olympic: What does that mean for the sport**? 2018. https://www.ispo.com/en/trends/climbing-going-olympic-what-does-mean-sport. Acesso em: 18/03/2022

RENFREE, G.; CUESON, D.; WOOD, C.. **Skateboard, BMX freestyle, and sport climbing communities' responses to their sports' inclusion in the Olympic Games.** Managing Sport and Leisure 2021, ahead-of-print, 1-15. 2021.

RUBIO, K.. **Educação olímpica e responsabilidade social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TURNER, Daniel. O skatista civilizado e a hegemonia do financiamento esportivo: um estudo de caso do esporte alternativo. Sport in Society, p. 1248-1262, 2016. DOI: 10.1080/17430437.2013.821256

THORPE, H., & WHEATON, B.. **'Generation X games', action sports and the Olympic movement:** Understanding the cultural politics of incorporation. Sociology, 45(5), 830–847, 2011.

A DOMINAÇÃO MASCULINA NOS JOGOS ESTUDANTIS MUNICIPAIS

THE MASCULINE DOMINATION IN MUNICIPAL STUDENT GAMES

LA DOMINACIÓN MASCULINA EM LOS JUEGOS MUNICIPALES ESTUDANTILES

Lucimara Pereira Duarte,
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

INTRODUÇÃO

O pensamento higienista, defendeu por muito tempo a separação dos estudantes por gênero nas aulas de Educação Física (EF). Essa separação ocorreu em nome de teorias biológicas diante do movimento corporal, percebidas como distintas para homens e mulheres. Destarte, essa ideologia fundamentou grande parte das desigualdades com relação ao gênero, não só dentro da EF, mas de toda sociedade – estudos apontam que devido a carga de trabalho doméstica e familiar atribuída as mulheres, estas dedicam menos tempo a prática de atividades esportivas e de lazer (SALLES COSTA, 2003; GOELLNER, et al, 2010).

Proponho nessa pesquisa, apresentar como a violência simbólica, proposta por Bourdieu (2022), refletiu nas políticas públicas educacionais do município de Ponta Grossa/Paraná voltadas para alunas do gênero feminino com idade de 7 a 10 anos, entre os anos de 1985 a 1995.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade em levantar a temática de incentivo e desenvolvimento de Políticas Públicas de Participação das Mulheres nos Esportes nas Instituições Educacionais, pois é na Escola que a criança muitas vezes tem contato com as mais diversas práticas esportivas, além de agregar aos estudos de gênero e EF, categoria que está em ascensão no meio acadêmico.

OS JOGOS ESTUDANTIS MUNICIPAIS

A cidade de Ponta Grossa no estado do Paraná, tem tradição em promover jogos estudantis; um deles se destaca pela sua popularidade, o JEM - Jogos Estudantis Municipais, promovido pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (PMPG), atualmente através da Secretaria Municipal de Esportes (SMESP).

ISSN: 2175-5930

Em 1985, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), se reuniu com representantes das escolas municipais para discutir formas de garantir a participação de seus alunos em atividades esportivas, recreativas e culturais. Então, nesse mesmo ano, com apoio do extinto Departamento de Esportes e Recreação Orientada, além de apoio financeiro do Banco do Estado do Paraná, promoveram a primeira edição do JEM, voltado para crianças de 7 a 12 anos, com o objetivo de "promover o entrelaçamento entre professores, pais, alunos e Estabelecimentos de Ensino de 1º grau de nosso município" (PMPG, 1986 p.6).

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa-quantitativa. Gatti (2004) aponta que esse tipo de pesquisa são complementares e oportunizam compreender os fenômenos investigados. Para tanto, o percurso metodológico é documental, através do levantamento de dados nos Relatórios Finais dos JEM (documentos oficiais da SMESP/PMPG). A utilização desse documento justifica-se por conter informações de planejamento, metas, objetivos, e até resultados finais do JEM. A idade de 7 a 10 justifica-se pelo foco no ensino fundamental I. Esta pesquisa limita-se as edições do JEM de 1985 a 1995, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada em 1996, a qual impactou decisivamente nas políticas públicas educacionais do Brasil.

Na fase de análise, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Logo, foi realizada a leitura flutuante, feita a escolha dos documentos, a (re) formulação dos objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores, e na fase exploratória, criamos categorias/grupamentos das unidades de registro, findando com a interpretação dos resultados de forma reflexiva e crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente[1] o JEM apresentava onze modalidades (esportivas, culturais, recreativas); a oferta dessas modalidades foi sendo modificada ao longo dos anos, porém nessas dez edições do JEM, enquanto os meninos participaram em 100% das modalidades ofertadas, as meninas marcaram presença em 83,48% das modalidades; pois ao menos uma modalidade não era ofertada anualmente para a categoria do gênero feminino conforme vemos no Quadro 1 e 2. Outra observação necessária a ser feita, é quanto a contrariedade da teoria X prática. Vejamos a seguir

[1]O Relatório Final referente a 1985 não foi encontrado nos arquivos da SMESP/PMPG, enquanto que o Relatório Final de 1993 apresentava inúmeras páginas extraviadas, dificultando a obtenção de dados desse respectivo ano.

um recorte encontrado nos documentos oficiais dos JEM:

> Os[...]JOGOS ESTUDANTIS MUNICIPAIS, visa atender crianças de ambos os sexos, pertencentes a Escolas Municipais, Estaduais e Particulares. Será dividido em dois grupos, de acordo com a faixa etária dos participantes, [...] (PMPG, 1986; PMPG, 1987; PMPG, 1988; PMPG, 1989).

A partir de 1990, houve mudanças quanto ao grupamento por idades; o Grupo I era destinado a crianças de 7 a 9 anos, enquanto o Grupo II de 10 a 12 anos. Posteriormente o Grupo I passou a abranger crianças de 7 e 8 anos, enquanto o Grupo II de 9 e 10 anos. Porém, sua Descrição em nada mudou ao longo desses anos. Notemos, que o JEM é voltado para *"ambos os sexos"*, mas o quadro de modalidades nos mostra que o gênero feminino foi privado de participar do futebol, judô e carrinho de rolimã nessas dez edições dos jogos.

Quadro 7 – Modalidades conforme edições do JEM para G1

GRUPO 1																						
	1985		1986		1987		1988		1989		1990		1991		1992		1993		1994		1995	
MODALIDADES	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Atletismo			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
Ciclismo			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
Concurso de Criatividade			X	X			X	X	X	X	X	X			X	X			X	X	X	X
Concurso de Criatividade: Desenho					X	X							X	X	X	X						
Concurso de Criatividade: Fantasia					X	X																
Concurso de Criatividade: Música													X	X	X	X						
Corrida de Rolimã					X	--	X	--	X	--	X	--	X	--								
Dama			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
Futebol de Salão/Futsal			X	--	X	--	X	--	X	--	X	--	X	--	X	--			X	--	X	--
Judô					X	--							X	--	X	--			X	--		
Lance Livre			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
Maratona Intelectual			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
Natação			X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X
Peteca			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X										
Queimada			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
Saque Livre													X	X	X	X			X	X	X	X
Tênis de Mesa			X	X	X	X	X	X	X	X												
Tria											X	X	X	X	X	X			X	X	X	X

ISSN: 2175-5930

Fonte: [A autora]

A situação das mulheres nas relações de gênero é marcada por ideologias e discriminações que as colocam historicamente no papel de inferioridade. O ser humano parece ter dificuldades em conviver com as diferenças, e por isso torna-se necessário a criação de leis que viabilizem a convivência em harmonia entre os pares. Em nível formal, o princípio da igualdade de gênero, no que se refere a fruir dos direitos humanos, baseia-se na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Nesse sentido é importante apropriar-se do conceito de gênero para compreender as relações sociais. Scott (1995) define gênero como duas partes, primeiro como sendo o gênero um momento constitutivo de relações sociais baseada nas diferenças percebíveis entre os sexos; e segundo o gênero sendo também uma forma primária de dar significado as relações de poder.

Para Butler (2004) tanto sexo, como gênero são construídos socialmente, portanto podem ser contestáveis e produzidos para a natureza e para a cultura; tal qual, Beauvoir (2019) admite que as diferenças biológicas desempenham um papel fundamental na construção da inferioridade feminina, pois ser mulher não é basicamente nascer com um determinado sexo biológico, é mais do que isso, é ser educada a ser frágil, passiva, delicada, submissa e invisível.

As características descritas por Beauvoir (2019), foram defendidas em 1940 pelo médico José Fuzeira, em uma carta dirigida ao Presidente Getúlio Vargas, sustentando que as funções fisiológicas da mulher poderiam ser afetadas com a prática esportiva (CONTRA-ATAQUE: AS MULHERES NO FUTEBOL). Essa carta impactou diretamente no Decreto Nº3.199/1941, em que dispunha no artigo 54 a seguinte determinação: “Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza [...]” (BRASIL, 1941). Essa lei permaneceu vigente até 1979. Mas vejamos que ela influenciou na oferta das modalidades de futebol de salão e judô nas dez edições do JEM analisadas, que são posteriores a vigência dessa lei, ou seja, vemos aqui uma intencionalidade do poder público municipal em manter as meninas afastadas de esportes ditos “masculinos”.

Esse fenômeno pode ser explicado através da relação existente entre poder X gênero, ou seja, quem tem a posse do poder domina as relações, e consequentemente se impõe na sociedade. Essa relação tange à dominação, defendida por Bourdieu (2002). Bourdieu ao longo de seus estudos sistematizou algumas ferramentas teóricas afim de estudar a sociedade e seus mecanismos estruturais, para tanto, é importante apropriar-se inicialmente do conceito de

"*habitus*, que é produto de toda a história individual, bem como através das experiências formadoras da primeira infância, de toda história coletiva da família e da classe" (Bourdieu, 2004, p131). É algo adquirido decorrente das estruturas sociais e históricas que o indivíduo está inserido; permeado de forma sutil, por meio de gestos e formas de ver o mundo. Isso explica a forma como o JEM, uma Política Pública Educacional, veio sendo organizado ao longo desses dez anos: percebemos um indivíduo que exerce poder sobre outro/outros de forma sutil e desapercebida (não estou nominando aqui os ex-diretores, ex-coordenadores do JEM, a ideia não é apontar um culpado, mas sim identificar que trata-se de um "*habitus*" corporificado majoritariamente no corpo masculino, ocupando posição de gestor), essa atitude é aceitada, é naturalizada e reproduzida pela sociedade como um todo.

Quadro 2 – Modalidades conforme edições do JEM para G2

GRUPO 2																						
	1985		1986		1987		1988		1989		1990		1991		1992		1993		1994		1995	
MODALIDADES	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Atletismo			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
Basquetebol			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X										
Ciclismo			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
Concurso de Criatividade			X	X			X	X	X	X	X	X							X	X	X	X
Concurso de Criatividade: Desenho					X	X							X	X	X	X						
Concurso de Criatividade: Fantasia					X	X																
Concurso de Criatividade: Música													X	X	X	X						
Corrida de Rolimã					X	--	X	--	X	--			X	--								
Dama													X	X	X	X			X	X	X	X
Futebol de Salão/Futsal			X	--	X	--	X	--	X	--	X	--	X	--	X	--			X	--	X	--
Handebol			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X										
Judô					X	--							X	--	X	--			X	--		
Lance Livre													X	X	X	X			X	X	X	X
Maratona Intelectual			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
Mini Volei															X	X			X	X	X	X
Natação			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
Ping Volei													X	X								
Queimada													X	X	X	X			X	X	X	X
Tênis de Mesa			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X										
Tria													X	X	X	X			X	X	X	X
Volibol			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X										
Xadrez			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X										

Fonte: [A autora]

Um dado extremamente relevante é quanto aos cargos ocupados nessas dez edições do JEM: 63% dos cargos de Presidência, Coordenação, e Direção foram ocupados por homens,

enquanto as mulheres ocupavam em sua maioria o cargo de Secretaria e Cerimonial, com 65%. Os dados mostram o quão limitante é a participação feminina nas modalidades e nos cargos de poder. Tal estrutura reproduz a ordem simbólica de divisão sexual do trabalho, reforçando características femininas e masculinas relacionadas ao sexo biológico e não a competência técnica. Posto isso, a violência simbólica decorre do poder simbólico, advindo das principais estruturas da sociedade, tornando-a, intrínseca e quase invisível, não sendo percebida pelas próprias vítimas ou mesmo por aqueles que a exercem, haja visto estarem culturalmente inseridos e por serem praticados habitualmente. O poder simbólico ajuda a criar e manter hierarquias sociais, que formam a própria base da vida política. Violência e poder simbólico, funcionam como um verdadeiro instrumento de dominação em que a mulher assume posições de inferioridade e submissão (BOURDIEU, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a luta das mulheres para ocupar espaços não é exclusividade da vida adulta, nem tão pouco do mercado de trabalho. É evidente que sempre esteve lá, com fundamentos ocultos de dominação, que visam legitimar os corpos e suas funções com base nas determinações. Aqui a posição social das meninas foi afetada por força da lei, por influências, por privações e por poderes que não agrediram necessariamente o corpo, mas a ordem moral, psicológica, emocional, profissional e esportiva.

Este estudo não pode ser dado como findado, pois é uma provocação ao olhar para história da (não) participação das meninas no JEM, e, ao identificar o lócus da desigualdade é possível vislumbrar um futuro de políticas públicas menos excludentes, e permite ressignificar verdades impostas na sociedade. Espero que este estudo, nos empodere enquanto minorias historicamente marginalizadas, visto ser um estudo produzido por uma mulher, que escreve sobre mulheres, e que através desse trabalho, nós educadoras possamos ter um olhar crítico sobre as políticas públicas educacionais, para práticas pedagógicas não sexistas e não discriminatórias quanto ao gênero.

REFERÊNCIAS

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

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 5ªed. Volume1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. 5ªed. Volume2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BOURDIEU. P. **A dominação masculina.** Tradução de Maria Helena Kuhner. 20ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2022.

_____. **Coisas ditas.** São Paulo. Brasiliense, 2004.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

_____. **Decreto-lei nº3.199**, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Diário Oficial da União, seção1-16/04/1941, pág7453.

BUTLER, J. **Undoing Gender**. New York: Routledge, 2004.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan, 2004.

GOELLNER, S. et al. Lazer e gênero nos programas de esporte e lazer das cidades. **LICERE – Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v13 n2, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org Acesso em: 08/03/2023.

O MUSEU DO FUTEBOL. Quem será esse senhor José Fuzeira? **O Museu do Futebol.** Exposição: Contra-ataque! Mulheres do futebol. Disponível em https://contraataque.museudofutebol.org.br/as-cartas/ Acesso em 28/04/2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. Relatório do II Jogos Estudantis Municipais. Ponta Grossa, 1986.

_____. Relatório do III Jogos Estudantis Municipais. Ponta Grossa, 1987.

_____. Relatório do IV Jogos Estudantis Municipais. Ponta Grossa, 1988.

_____. Relatório do V Jogos Estudantis Municipais. Ponta Grossa, 1989.

_____. Relatório do VI Jogos Estudantis Municipais. Ponta Grossa, 1990.

_____. Relatório do VII Jogos Estudantis Municipais. Ponta Grossa, 1991.

_____. Relatório do VIII Jogos Estudantis Municipais. Ponta Grossa, 1992.

_____. Relatório do IX Jogos Estudantis Municipais. Ponta Grossa, 1993.

_____. Relatório do X Jogos Estudantis Municipais. Ponta Grossa, 1994.

_____. Relatório do XI Jogos Estudantis Municipais. Ponta Grossa, 1995.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de analise histórica.** Revista Educação&Realidade. Porto Alegre, v20 (2): 71-99, 1995. Disponível em https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667 Acesso em: 27/04/2023.

SALES-COSTA, R. et al. **Gênero e prática de atividade física de lazer.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v19, sup2, s325-s333, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/gTNYpkFPbHcwXCvtdtj4N4k/?format=pdf&lang=pt Acesso em 19/02/2023.

SOUZA, A. S. (organização). **Desafios para uma educação física crítica**. Editora Cult, 2005. 1.ed – São Paulo.

A LEI 14.386/22 E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL NAS ESCOLAS: CONTRIBUIÇÕES DO MNCR

LAW 14.386/22 AND ITS IMPACTS ON TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL PERFORMANCE IN SCHOOLS: MNCR CONTRIBUTIONS

LA LEY 14.386/22 Y SUS IMPACTOS EN LA FORMACIÓN Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN LAS ESCUELAS: APORTES DEL MNCR

Celi Nelza Zulke Taffarel,
Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Matheus Lima de Santana,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Sidnéia Flores Luz
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Thais Cosmo Coutinho,
Centro Universitário Maria Milza (UNIMAM)
Geisa Cristiane Lima Oliveira,
Colégio Franciscano Santa Clara (CFSC)

INTRODUÇÃO

Com base nos dados concretos da realidade e das catástrofes que ameaçam a humanidade, com dados sobre os cursos de formação de professores em Educação Física, o texto questiona o aparato legal sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e o aparato legal aprovado no período de 2016 à 2020 sobre a Educação e a Formação de Professores e, apresenta ações concretas do Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão de Educação Física (MNCR) na defesa da regulamentação do trabalho, na garantia dos direitos constitucionais dos trabalhadores, na formação em um curso único na Educação Física, tendo como perspectiva a atuação profissional em campos de trabalho formais, informais e não formais, a formação humana omnilateral e, a emancipação da classe trabalhadora.

OS CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FISICA: O AVANÇO DE TENDÊNCIAS PRIVATISTAS, EMPRESARIAL E DO RECUO TEÓRICO.

A formação inicial e continuada e, a atuação de professores/as nos campos formais, informais e não formais da educação estão terrivelmente ameaçados com o projeto de governo que está em curso. Forças de direita e extrema direita com suas propostas neoliberais e ultra neoliberais, que fazem avançar o empresariamento da educação (FREITAS, 2018), com o repasse de fundos públicos para a iniciativa privada.

As necessidades de uma formação de professores/as para trabalhar na escola da transição conforme defendida por Alves (2015) está bloqueada. A obra organizada pela professora Iria Brzezinski (2018), quando ocupava o cargo de presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), sobre "Políticas de formação do magistério", não é considerada pelos que são responsáveis pela legislação a respeito da formação e atuação dos professores.

Apresentamos a seguir dados que nos permitem constar quatro tendencias nefastas na formação de professores que nos levam a questionar sobre o que fazer para superá-las. As tendencias são as seguintes: (a) aumento do número de cursos na iniciativa privada; (b) aumento do número de cursos à distância; (c) crescimento do número de cursos de bacharelado com a divisão na formação; (d) o atrelamento dos cursos a BNCC, BNC-Formação e Reforma do Ensino Médio. O que vamos constatar é a negação de conhecimentos científicos clássicos, o avanço do negativismo científico, do fundamentalismo religioso, da tendencia acrítica, a-histórica e apolítica na formação de crianças, jovens e professores.

Quadro 01 – Cursos de Formação de Professores no Brasil 2023

	PÚBLICO		PRIVADO		
REGIÃO	PRESEN.	EAD	PRESEN.	EAD	TOTAL
NORTE	799	56	195	2422	3472
NORDESTE	1465	219	621	4086	6391
CENTRO-OESTE	405	81	329	2059	2874
SUDESTE	783	140	2054	3057	6034
SUL	525	86	612	1925	3148
TOTAL	3977	582	3811	13549	21919
Fonte: Dados coletados no sistema e-mec (Abril/2023) por Matheus Santana					

No que diz respeito a formação de professores de Educação fisica a situação é a seguinte:

Quadro 02 – Cursos de Educação Física no Brasil 2023

REGIÃO	A DISTÂNCIA				PRESENCIAL				TOTAL
	BACHAREL.		LICENC.		BACHAREL.		LICEN.		
	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	
NORTE	0	134	1	145	20	41	50	30	421
NORDESTE	0	228	5	254	17115	162	55	99	820
CENTRO-OESTE	0	117	7	131	9	72	18	57	411
SUL	1	109	5	126	16	123	19	113	512
SUDESTE	0	179	7	202	33	374	33	316	1.144
TOTAL	1	767	25	858	95	772	175	615	3.308
Fonte: Dados coletados no sistema e-mec (Março/2023) por Pedro Henrique Melo									

Constatamos na Educação Física o crescimento das tendências a cursos privados, à distância e no bacharelado. Esta tendencia está presente nas cinco regiões e em todos os 26 estados do Brasil. Podemos concluir a respeito destes dados que: a iniciativa privada domina a formação de professores de Educação Física, com 91% dos cursos; Na região sudeste é onde está concentrado o maior número de cursos – 35%; Em três anos foram criados 1.346 novos cursos de Educação Física no Brasil; O Paraná é o único estado que oferta um curso de bacharelado na modalidade à distância em uma Universidade Pública; 52% dos cursos são ofertados no grau de licenciatura e 48% no grau de bacharelado; 56% dos cursos são ofertados presencialmente, enquanto 44% na modalidade à distância.

O MARCO LEGAL E O RETROCESSO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES/AS

O ataque a formação de professores/as vem também pelo aparato legal. São várias entidades, Comitês e Fóruns que defendem a Educação Pública e valorizam a formação e atuação dos trabalhadores da Educação que reivindicam a revogação do seguinte aparato legal: Parecer CNE 584/2018, aprovado em 31/10/2018 e Resolução CNE/CES Nº 6, de 18 de

dezembro de 2018; Parecer CNE/CP Nº 22/2019, aprovado em 07/11/2019; Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019; Parecer CNE/CP nº 14/2020; Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Em tempos que aumentaram a disputa por projetos formativos opostos, o Conselho Nacional de Educação - CNE instituído no governo Michel Temer (2016-2018) por novas representações e excluindo a participação da sociedade civil, aprovou a CNE CP. 02/2019 - Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e a BNC Formação e revogou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

> Esta nova resolução, homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2019, representa um grande retrocesso para a formação de professores, indo na contramão da histórica defesa da ANFOPE por uma Base Comum Nacional para a Formação de Professores. O CNE, durante 2020, em meio da pandemia da COVID-19, aprovou a Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. Tal resolução, aprovada sem nenhuma discussão acerca do seu conteúdo, é mais um ataque e retrocesso à formação dos professores. (ANFOPE, 2020, p.7).

A Base Nacional Curricular Comum - BNCC impõe as pedagogias do “aprender a aprender”, que atende uma agenda global de acordo com as proposições de órgãos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, entre outros). Políticas educacionais do governo Temer voltadas às premissas da agenda neoliberal (ANFOPE, 2020) impõe a lógica empresarial privatista na Educação Básica, pelos reformadores empresariais, articulados no Brasil pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE), e pelas Fundações empresariais como a Fundação Lemann, Banco Itaú e outras empresas privatistas.

No que diz respeito à Educação Física, Taffarel (2019, p. 13-14) destaca quatro críticas as diretrizes aprovadas pela Resolução CNE/CES Nº 6, de 18 de dezembro de 2018: A referência de projeto histórico que deixa antever uma adaptação à ordem do capital; Organização do currículo, o problema gravíssimo do trato com o conhecimento; O tempo pedagógico; A problemática das repercussões das divisões na formação acadêmica.

Questionamos a Lei nº 9.696/1998[1] e agora questionamos a Lei 14.386/2022 por ser inconstitucional e arbitraria (TAFFAREL et al., 2021). A partir da aprovação desta Lei o CREF/CONFEF passou a atuar dentro do sistema nacional de educação e a exigir a filiação ao sistema, o pagamento de anuidade e a subsunção dos professores/as ao Código de Ética de uma entidade neoliberal que atua acima da própria LDB. Uma das principais inconstitucionalidades é que este sistema ataca a autonomia das universidades, a quem cabe definir o perfil de atuação dos(as) formados(as) na Universidade, conforme expresso na Constituição Federal - Carta Magna do país -, ou seja, uma lei maior e, que, portanto, não pode ser subsumida por uma lei menor.

A gravidade da situação é que a formação de professores está atrelada a todo este arcabouço legal e teórico que tem por traz a intenção de dominar a classe trabalhadora, atacando a sua subjetividade humana e sua possibilidade de revolucionar o modo de vida superando o destrutivo modo do capital produzir e reproduzir a vida no planeta.

A LUTA TRAVADA PELO MNCR É PARA VENCER

O MNCR é regido por princípios dentre os quais destacamos: contrariedade à tese da regulamentação da profissão, entendendo-a como fragmentária e corporativista; movimento de caráter amplo; A luta pela regulamentação do trabalho e pela garantia dos direitos trabalhistas conquistados historicamente pelo conjunto da classe trabalhadora (MNCR, 2010).

Vamos destacar da luta do MNCR três dimensões pela defesa da proteção do trabalhador: 1. aos Curso de formação de professores e a Resolução 06/2018; 2. a Lei 14.386/22; 3. Aos fatos concretos de assédio e constrangimentos sofridos pelos/as professores/as de Educação Física.

Quanto ao Curso de formação de professores e a Resolução 06/2018, o MNCR defende um Curso Único de Licenciatura de caráter ampliado (TAFFAREL, 2012) para atuar na docência em campos de trabalhos da Educação, Saúde, Políticas Públicas, formais, informais e

[1] Lei que regulamenta a profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e seus respectivos Conselhos Regionais.

não formais. Considera um currículo ampliado, que respeite as determinações legais, culturais, sociais e filosóficas para uma educação antirracista, omnilateral, emancipatória.

Quanto a Lei 14.386/22, o MNCR se manifesta contra à regulamentação da profissão. Durante todo o processo de tramitação do PL 2.486/2021, que altera a Lei 9.696/1998, da regulamentação da profissão de educação física, o MNCR (2022) defendeu: 1. O arquivamento do PL 2486 na Câmara dos Deputados; 2. O término do julgamento da ADI 3428; 3. O apensamento à ADI do argumento da inconstitucionalidade da Lei 9.696 com base na caracterização que esta lei confere ao sistema CONFEF/CREFs de uma entidade prestadora de serviço; 4. O arquivamento do PL 2486 no Senado Federal e, em última instância, o apoio crítico à emenda do senador Paulo Paim; 5. A ampliação do debate, a exposição do contraditório e a união de todos(as) trabalhadores(as) para derrotar o PL 2486.

Em relação a fatos concretos de assédio e constrangimentos sofridos pelos/as professores/as de Educação Física, o MNCR Núcleo Salvador recorreu a Assessoria Jurídica da Central Única dos Trabalhadores – CUT Bahia para encaminhar medidas protetivas aos trabalhadores/as da área da Educação Física que estão sendo ameaçados e constrangidos em seus direitos constitucionais de trabalhar, sustentar suas famílias, de garantir a dignidade pessoal, e de exercer a profissão de professor, mesmo tendo recebido diploma de instituição reconhecida pelos poderes públicos. Os fatos concretos que configuram assédio dizem respeito a ingerência do CREF/CONFEF, que está entrando nas Escolas e Academias, com força de "Polícia Administrativa", produzindo insegurança, não somente nos profissionais da área, mas em gestores, estudantes, pais e comunidades, que temem pela categoria e suas condições de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos que derrotar as iniciativas que visam o acúmulo de lucro dos capitalistas em detrimento dos direitos dos/as trabalhadores/as. Temos que realizar pequenas coisas. Estas pequenas coisas, como nos diz Trotsky (2018) numa grande época, quando integradas numa grande obra, deixam de ser "pequenas coisas". O Trabalho do MNCR está inserido em um tempo histórico de luta contra a barbárie. Época de deter o plano perverso da extrema direita e fazer valer o plano da classe trabalhadora na formação de professores/as e atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. S. **Formação de professores e crise estrutural do capital**: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 348 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**: manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020. 3 nov. 2020. Disponível em:http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf . Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. **Lei 14.386 de 27 de Junho de 2022**. Altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14386.htm. Acesso em 30 de março de 2023.

BRZEZINSKI, I. **Políticas de formação do magistério**. Goiânia. Editora Espaço Acadêmico. 2018.

FREITAS, L. C. **A Reforma empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo. Expressão Popular, 2018.

MNCR. **10 anos na luta pela regulamentação do trabalho**. 2010. Mimeo.

MNCR. **Boletim Informativo do MNCR, Ano 21** - Nº único, DEZEMBRO, 2022.

TAFFAREL, C. N. Z. T. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. T. *et al*. Sistema de proteção do trabalho e do trabalhador da Educação Física: porque somos contra a regulamentação da profissão. **Motrivivência**, Florianópolis, Vol.33, n64, p.01-19. 2021.

TROTSKY, L. **Como esmagar o Fascismo**. São Paulo. Autonomia Literária, 2018.

A NOVA LEI GERAL DO ESPORTE E A PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO SINESP E SNIIE

THE NEW GENERAL LAW OF SPORT AND THE PROPOSAL FOR THE CREATION OF SINESP AND SNIIE

LA NUEVA LEY GENERAL DEL DEPORTE Y LA PROPUESTA PARA LA CREACIÓN DEL SINESP Y EL SNIIE

Breno Brey D'auria,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Juliana Marta Antunes Ramos,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Fundação Municipal de Esportes (Funesp)
Luana Carla André,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Fundação Municipal de Esportes (Funesp)
Carla Mylena Aparecida de Paiva,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Dirceu Santos Silva,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

INTRODUÇÃO

O Esporte, embora contemplado no artigo 217 da Constituição Federal de 1988 (CF-88) como um direito social (BRASIL, 1988), o Estado brasileiro não conseguiu constituir um Sistema Nacional de Esporte (SNE). As discussões sobre a criação deste sistema, só ganharam destaque na agenda política, em 2003, no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010), com a criação do Ministério de Esporte (ME) (SILVA; BORGES; AMARAL, 2015; SILVA, 2018).

Mecanismos de articulações com a sociedade civil foram estabelecidos, a partir das Conferências Nacionais de Esporte (CNEs), realizadas em três edições, nos anos de 2004, 2006 e 2010. Às CNEs destacaram a necessidade da ampliação do acesso ao esporte, a partir de um SNE. A construção deste sistema voltou a ser debatida, no "Seminário Sistema Nacional de Esporte em Construção", realizado em 2015, bem como com a criação de um Grupo de Trabalho do Sistema Nacional de Esporte (GTSNE), que produziu um relatório com propostas para o SNE. Em 2017, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD),

ISSN: 2175-5930

publicou um relatório que sinalizava a importância da criação de um SNE, elemento essencial para ampliação do acesso ao esporte (SILVA, 2018).

No terceiro governo Lula (2023-atual), o ME foi recriado e os diálogos sobre a criação de um SNE, voltaram à luz das discussões, o qual encontra-se em tramitação no Senado (PL 1.825/2022) a partir da nova Lei Geral do Esporte (LGE), que aguarda por votação (BRASIL, 2023). A proposta dispõe sobre a criação de um Sistema Nacional do Esporte (Sinesp) e o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Esportivos (SNIIE).

Mediante a possibilidade de aprovação do PL 1.825/2022, a reflexão central do estudo girou em torno das seguintes questões: qual a proposta de estruturação do Sinesp? Quais são os mecanismos de monitoramento e avaliação do SNIIE na nova LGE? Para tanto, o objetivo foi analisar a proposta de estruturação do Sinesp e os mecanismos de monitoramento e avaliação do SNIIE, na nova LGE.

METODOLOGIA

Utilizou-se do método descritivo com abordagem qualitativa. A escolha da pesquisa qualitativa se dá pela possibilidade de analisar a dimensão processual dos fenômenos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para a leitura, interpretação, elaboração das categorias e inferência foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009), mediante três etapas: 1) pré-análise, a qual visa tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, ler e escolher a documentação; 2) a exploração do material, que diz respeito à fase de aprofundamento da leitura e análise; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Diante desse processo, surgiram as seguintes categorias: Proposta de Estruturação do Sinesp; Mecanismos de monitoramento e avaliação do SNIIE.

O documento analisado foi a Redação Final do Substitutivo da Câmara dos Deputados do Projeto de Lei n° 1.825/2022 (PL 1.825/2022) que tramita no Senado Federal, com a proposta de nova Lei Geral do Esporte, que dispõe sobre o Sinesp e o SNIIE.

PROPOSTA DE ESTRUTURAÇÃO DO SINESP

Ao compreender a importância de um sistema esportivo, o PL 1.825/2022 traz consigo a alteração do Sistema Nacional do Desporto para o SNE, com destaque para a regulamentação e ampliação do esporte educacional nas esferas municipais e estaduais (BRASIL, 2022).

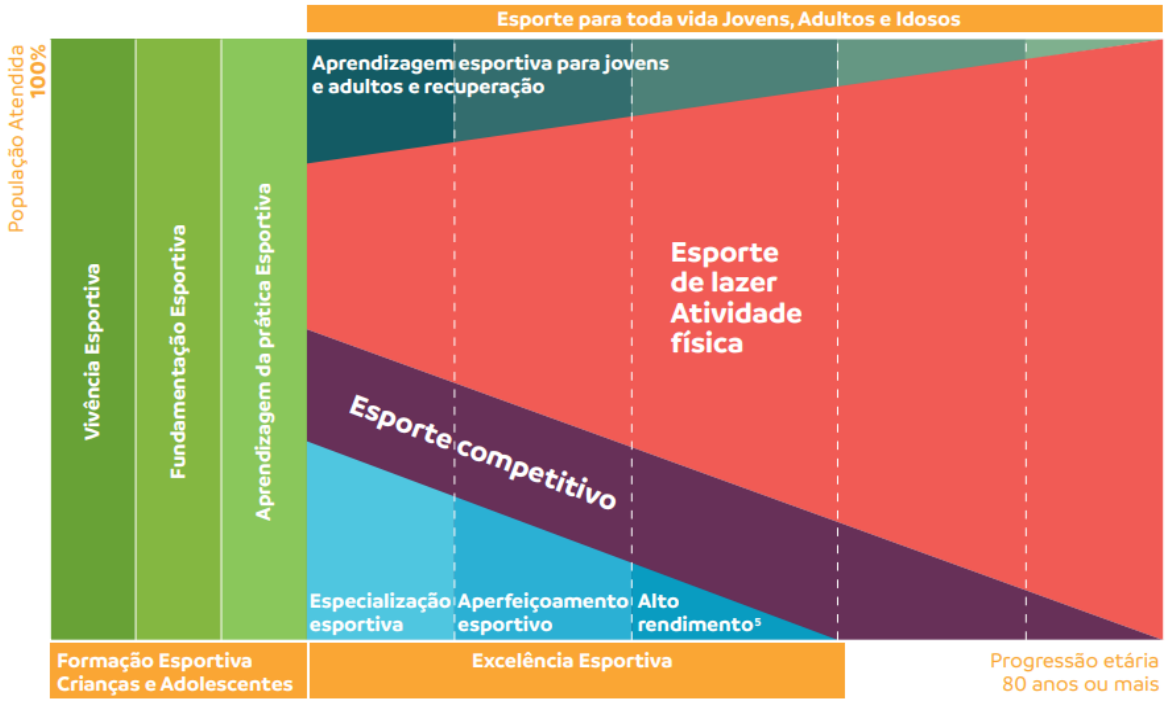
O projeto atual substitui o foco prioritário da prática do esporte de rendimento para criação de um sistema descentralizado, democrático e participativo, responsável pelo planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas, programas e ações para o esporte em diferentes esferas governamentais e integração entre os entes federados.

Nesta perspectiva, a proposta dispõe da criação do Sinesp, organizado de forma a integrar as esferas governamentais, com competências definidas entre os entes federados, para que todas as arenas de decisão atuem em consonância.

O PL 1.825/2022 estabelece um sistema integrado pela União e pelos outros entes federativos que a ele aderirem, pelos conselhos e fundos de esporte e por organizações que atuam na área esportiva. Além disso, aborda a colaboração intersetorial entre o esporte e outras áreas (saúde, educação, cultura, proteção da criança e do adolescente, trabalho e emprego e assistência social) (BRASIL, 2022).

Na busca de atender esta demanda, a proposta advinda do GTSNE, propôs três níveis da prática esportiva: formação esportiva, excelência esportiva e esporte para toda vida, conforme Figura 1:

Figura 1: Níveis de prática esportiva no novo SNE

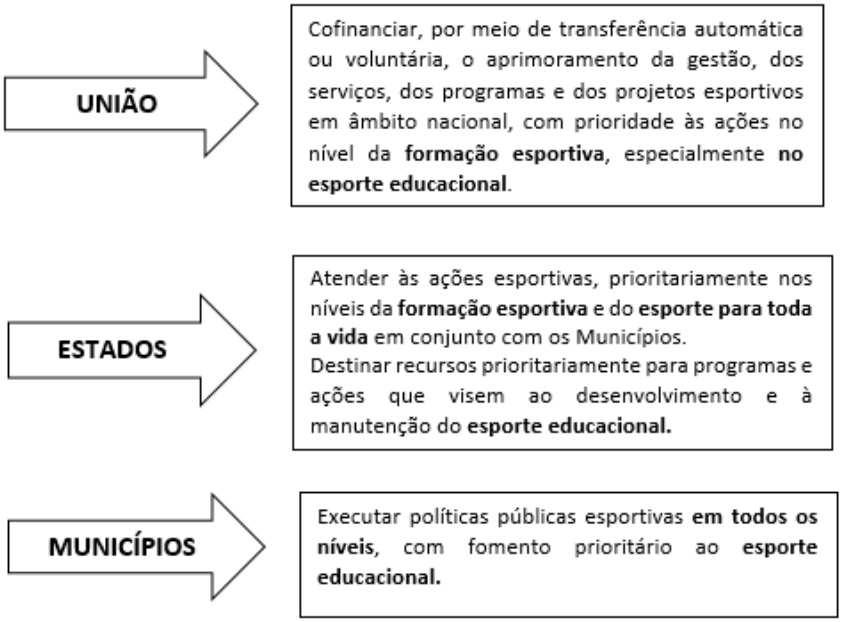


Fonte: PNUD, 2017. Proposta de Sistema Nacional do Esporte, 2015.

O PL 1.825/2022 abrange os três níveis da prática esportiva e apresenta uma proposta com competências definidas para os entes federados ampliarem o acesso ao esporte, conforme Figura 2.

ISSN: 2175-5930

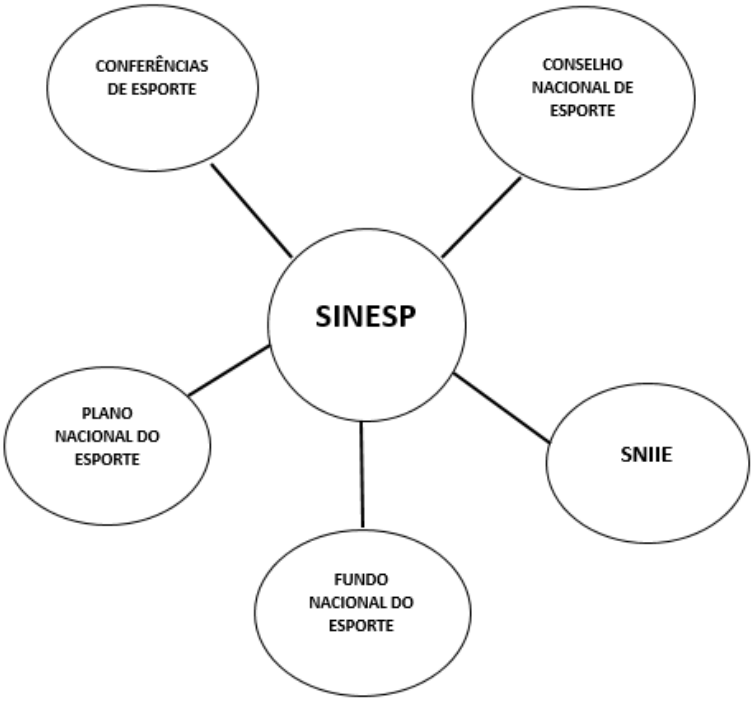
Figura 2 - Atribuição dos entes federados no Sinesp quanto aos níveis da prática esportiva



Fonte: Próprios autores baseados na nova LGE (BRASIL, 2022).

Para que as ações estabelecidas no Sinesp sejam materializadas, o mesmo é composto, conforme Figura 3, por instâncias de articulação e deliberação, com composição paritária entre governo e sociedade civil, constituídas de Conselho Nacional do Esporte (CNE) (Conselhos Estaduais de Esporte; Conselho de Esporte do Distrito Federal; Conselhos Municipais de Esporte), bem como Conferências. Instrumentos de gestão com o Plano Nacional de Esporte e Financiamento via Fundo Nacional do Esporte, além de mecanismos de monitoramento e avaliação previstos no SNIIE.

Figura 3 - Composição do Sinesp



Fonte: Próprios autores baseados na nova LGE (BRASIL, 2022).

De acordo com Saviani (2008, p.03), o termo sistema "[...] denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade". Dessa forma, as atividades organizadas por meio de um sistema, decorrem de normas e valores que estão na base da finalidade preconizada, assim "[...] sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes)". No contexto da educação, o maior desafio é criar um sistema nacional articulado.

No esporte, observa-se que o Sinesp parte da valorização do acesso e o maior desafio é a articulação entre os entes federativos na materialização do direito.

MECANISMOS DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO SNIIE

Na NLGE foi proposto o desenvolvimento da SNIIE, com os objetivos de: 1) coletar, sistematizar e interpretar dados de modo a fornecer metodologias e parâmetros para a avaliação de políticas públicas; 2) disponibilizar indicadores e informações que subsidiem os gestores esportivos; 3) facilitar o monitoramento e avaliação das políticas esportivas. As características

do SNIIE estão concernentes com uma gestão que se propõe a ser transparente e participativa. Os principais pontos são: a) obrigatoriedade da inserção dos dados; b) caráter declaratório; c) informatização das informações e armazenamento dos dados e d) transparência (BRASIL, 2019).

A proposta de criação do SNIIE, não detalha quais seriam esses parâmetros e indicadores, quais dados seriam os mais relevantes a serem coletados e analisados ou quais seriam as metodologias utilizadas para avaliação das políticas esportivas. Serapioni (2016), destaca que as propostas avaliativas no campo das políticas públicas são amplas e podem divergir a respeito dos mais diversos aspectos (beneficiários, financiamento e descentralização).

Dessa forma, não está claro se os parâmetros e indicadores que poderão servir como subsídio para os gestores, irão priorizar um olhar funcionalista ou crítico para as políticas públicas de esporte, bem como também não é possível apontar se a criação do SNIIE levará a uma ampliação e/ou padronização dos métodos avaliativos.

Uma tendência que pode emergir a partir da criação do SNIIE, são os estudos e métodos avaliativos que envolvam sistemas complexos de gestão da informação, para lidar com os dados esportivos de todos os estados e municípios para uma melhor tomada de decisão e atendimento das diversas necessidades da gestão do esporte nesses locais.

Exemplos disso, podem ser observados na criação de indicadores e de inquéritos nacionais de saúde que servem para avaliação de desempenho do Sistema Único de Saúde (SUS). O primeiro trata de informações que realizam um diagnóstico sobre a saúde a respeito da população, o segundo envolve indicadores que servem de base para avaliação das políticas dentro do SUS (MALTA *et al*., 2008; ALBUQUERQUE; MARTINS, 2017). Estratégias como essas podem ser assimiladas pelo campo esportivo, visto que o SUS abrange todos os estados e municípios e possui décadas de avaliações que direcionam todo o sistema.

Vale destacar que no cenário esportivo, estratégia similar existe por meio do questionário denominado: “Gestão do esporte nos estados e municípios” (GEEM). Trata-se de um questionário que avalia a gestão do esporte de estados e municípios baseado em seis indicadores (Dados da Entidade, Governança, Recursos Humanos, Política para o Esporte, Instalações e Cultura Esportiva) (MEZZADRI *et al.*, 2020).

Outro aspecto a ser salientado, são as parcerias institucionais que podem ser feitas com o intuito de aprofundar o processo avaliativo das políticas públicas. É destacado a possibilidade de:

> [...] promover parcerias e convênios com instituições especializadas na área de pesquisa socioeconômicas e demográficas e com universidades especializadas em pesquisas na área esportiva para a constituição do SNIIE (BRASIL, 2022, P.13).

As parcerias com instituições especializadas podem gerar uma aproximação entre os órgãos públicos de estados e municípios, especialmente as secretarias responsáveis pela elaboração e execução das ações esportivas, com as universidades e pesquisadores do campo das políticas públicas de esporte. Tal aproximação tem potencial de melhorar o processo avaliativo das políticas públicas e pode gerar outros desdobramentos que envolvem o processo de elaboração, implementação e execução das propostas.

Exemplo da possibilidade de parcerias institucionais está na Inteligência Esportiva (IE), desenvolvido pelo Centro de Pesquisa em Esporte, Lazer e Sociedade (CEPELS), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com a Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR) do Ministério do Esporte (MEZZADRI, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar a proposta de estruturação do Sinesp, bem como os mecanismos de monitoramento e avaliação do SNIIE, na nova LGE, identificou-se que o novo Sinesp apresentou uma tendência de ampliação do acesso ao esporte, a partir de uma proposta de três níveis de atendimento (formação esportiva, excelência esportiva e esporte para toda vida), além de estabelecer competências aos entes federados. O Sinesp apresentou uma composição que possibilita articulação com a sociedade civil por meio das CNE e conselhos de esporte, além de instrumento de gestão, financiamento, monitoramento e avaliação por meio do SNIIE.

Com relação ao SNIIE, a sua criação representa um avanço no estabelecimento de um sistema responsável pela avaliação das políticas públicas por meio da coleta de dados dos estados e municípios e da criação de indicadores e parâmetros. As parcerias com instituições especializadas representam um avanço na aproximação com os pesquisadores do campo das políticas públicas de esporte.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C.; MARTINS, M. Indicadores de desempenho no Sistema Único de Saúde: uma avaliação dos avanços e lacunas. **Saúde em Debate**, v. 41, p. 118-137, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, LDA, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Projeto de Lei n° 1.825, de 2022 (Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei do Senado nº 68, de 2017) Institui a Lei Geral do Esporte. **Congresso Nacional**. Brasília, DF, 2022.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n° 68, de 2017, Matérias Bicamerais. **Congresso Nacional.** Brasília, DF, 2023.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional** - Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas. Brasília: PNUD, 2017.

MALTA, D.C. et al. Inquéritos Nacionais de Saúde: experiência acumulada e proposta para o inquérito de saúde brasileiro. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 11, p. 159-167, 2008.

MEZZADRI, F.M (organizador). **Inteligência Esportiva**. 2. ed. Curitiba, 2018.

MEZZADRI, F.M. *et al*. Gestão do esporte nos estados e municípios (GEEM): apresentação de uma ferramenta voltada à Inteligência Esportiva no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e3769108716-e3769108716, 2020.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, 6 (2), 2008.

SILVA, D.S. O Desafio da Organização do Sistema Nacional de Esporte e Lazer no Brasil. In:

GOLIN, C.H.; SILVA, J.V.P.; PACHECO NETO, M. (Org.). **Educação física e suas pluralidades**. 1.ed. Várzea Paulista/SP: Fontoura, 2018.

SILVA, D.S.; BORGES, C.N.F.; AMARAL, S.C.F. Gestão das políticas públicas do Ministério do Esporte do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 1, p. 65–79, jan. 2015.

A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL PELA ÓTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNE[1]

THE RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL EDUCATION AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF CONTINUING TRAINING IN PNE

LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN PNE

Fernando Aurelio dos Santos Filho,
Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis-RJ (SEMED)
Rodrigo Lema Del Rio Martins,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece um conjunto amplo de Metas para serem alcançadas pelo país num interstício de 10 anos (2014-2024). É uma exigência fundamental para que o poder público se guie por estratégias e objetivos de modo a qualificar a educação no Brasil. Com essa diretriz, o PNE tornou-se um balizador das políticas educacionais, norteando o planejamento anual da União, dos estaduais e dos municipais.

Neste estudo, optamos por discutir a Meta 16, definida como:

> Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Sabe-se que a formação continuada permite aos professores o reconhecimento nas diferentes instâncias do saber, pois são atrelados A um sentido pedagógico, prático e transformador (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018).

O PNE, com a Meta 16, parametriza o fortalecimento da formação continuada, que precisa ser acompanhada da ampliação de oferta de vagas em cursos de Pós-graduação,

[1] Este trabalho não contou com financiamento.

favorecendo, preferencialmente, a qualificação profissional na área de conhecimento de docência.

No âmbito da Educação Infantil (EI), os dados do Censo Escolar informam ser o contingente docente com maior necessidade de acesso à pós-graduação, pois os professores atuantes são os que detêm menor grau de titulação quando comparados aos demais profissionais do magistério, sendo esta uma realidade em todas as regiões geográficas do Brasil (INEP, 2019).

Dado esses esclarecimentos, torna-se evidente que o cumprimento da Meta 16 na EDI é ainda mais desafiador. O corpo docente dessa etapa geralmente possui sua formação inicial em Pedagogia, todavia, a Educação Física (EF) começou a ocupar seu espaço (MARTINS, 2018). Ainda segundo Martins (2018), a "Lei do Piso"[2] catalisou a inserção de professores de EF neste âmbito nas duas últimas décadas.

Alguns autores afirmam que os processos formativos no curso de graduação apresentam lacunas no que tange a atuação voltada para a EI (MARTINS, 2018). Com efeito, torna-se um público-alvo que merece atenção especial quanto aos processos de formação continuada direcionados para a abordagem das questões que permitam ressignificar a atuação docente a partir da compreensão das demandas postas pelo cotidiano escolar.

Face ao exposto, o objetivo deste trabalho é analisar o modo a produção acadêmica que trata da EI na pós-graduação stricto sensu em Educação Física vem se constituindo.

METODOLOGIA

Entre as possibilidades metodológicas para materializaçõ do referido estudo, optamos por uma natureza qualitativa, na qual adotamos a Pesquisa Documental-Bibliográfica como método.

Foram examinadas por meio da leitura e inferências de teses e dissertações sobre a Educação Física Infantil nos Programas de Pós-Graduação (PPG) em EF, assumindo como marco temporal o início de vigência do PNE (2014) e dezembro de 2022, quando encerramos o levantamento. Aliado a esse material, também analisamos os dados relativos as áreas de

[2] Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional do magistério e regulamentou o tempo de direito a atividades docentes como a de Planejamento.

ISSN: 2175-5930

concentração, linhas de pesquisas e currículo dos docentes que orientaram as teses/dissertações defendidas sobre EI em Programas da Área 21 da Capes.[3]

Dada a ampla extensão territorial e de números de PPGGs em EF, nesta pesquisa focalizamos a Região Centro-Oeste e Sul, sendo que as demais foram investigadas em outros estudos que estão em andamento na UFRRJ..

Como critério de inclusão, seguimos as recomendações de Martins (2018) em priorizar os estados em que há a presença de professores de EF atuando nas redes municipais de EI da capital. Neste caso, o nosso contexto de pesquisa delimita-se: no Centro-Oeste ao Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal; e no Sul ao Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Empregamos a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), para analisar os documentos e produções acadêmicas das instituições investigadas.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Após a realização da pesquisa, detalhamos os PPG, e suas respectivas produções. A identificação das áreas de concentração de cada PPG seguiu a definição de Manoel e Carvalho (2011), quais sejam: biodinâmica; pedagógica; sociocultural. Com os dados obtidos, é possível constatar que cerca de 67,07% dos que apareceram na pesquisa estão vinculados a Biodinâmica, 18,11% a Pedagógica e 14,82% a Sociocultural.

Destacamos que 17 docentes orientaram teses e/ou dissertações sobre a EI, um percentual de 7,9% do total de docentes averiguados. Em relação aos professores que estão vinculados as áreas sociocultural e pedagógica, esse percentual representa 32,69% do total.

Esse desequilíbrio de vinculação de professores-orientadores entre as subáreas da EF gera como consequência um número menor de teses e dissertações que se debruçam sobre as questões que impactam à docência no âmbito escolar. Com efeito, os desafios e possibilidades para a qualificação das experiências pedagógicas ficam mais restritas, e fragilizando, em certa medida, a permanência da EF no currículo da Educação Básica.

[3] A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é um órgão governamental responsável pela normatização e avaliação da pós-graduação brasileira. Ela divide os Programas por grandes áreas e áreas. A Área 21 reúne cursos de mestrado e doutorado em Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia ocupacional.

A relação dos PPG e núcleos do ProEF, com a quantidade de professores nas subáreas sociocultural e pedagógica e a quantidade de produções em EDI estão no Quadro 1:

Quadro 1- Relação dos Programas de Pós-Graduação elencados para o estudo

Estado	IES	Quantidade de orientadores nas subáreas sociocultural e pedagógica	Quantidade de estudos em educação infantil
Centro-Oeste			
Brasília	Universidade de Brasília – PPG em Educação Física	13	5
	Universidade de Brasília – ProEF	6	0
	Universidade Católica de Brasília – PPG em Educação Física	6	0
Mato Grosso	Universidade Federal do Mato Grosso – PPG em Educação Física	0	0
	Universidade Federal do Mato Grosso – ProEF	7	7
Mato Grosso do Sul	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul PPG em Ciências do Movimento	0	0
Sul			
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPG em Ciências do Movimento Humano	12	1
	Universidade Federal de Santa Maria – PPG em Educação Física	6	10[4]
	Universidade Federal de Pelotas – PPG em Educação Física	8	0

[4] A UFSM conta em seu Programa com o Professor Elonor Kunz, que é vinculado, também a UFSC. Neste caso, ele foi contabilizado como docente apenas na sua instituição de origem, para não haver sobreposição numérica nesta coluna do Quadro. Contudo, a sua produção foi desmembrada de acordo com a instituição em que foi defendida pelo respectivo orientando.

	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – ProEF	6	2
Santa Catarina	Universidade Estadual de Santa Catarina – PPG em Ciências do Movimento Humano	5	0
	Universidade Federal de Santa Catarina – PPG em Educação Física	7	6
TOTAL		**76**	**31**

Fonte: Os autores.

Nota-se que 31 produções foram encontradas, segmentados em quatro teses e 27 dissertações. Com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), foi possível elaborar seis categorias temáticas, sendo elas: I) Práticas Pedagógicas (11 estudos); II) Formação Docente (9 estudos); III) Estratégias Didáticas (4 estudos); IV) Organização dos espaços e rotinas (3 estudos); V) Inserção da Educação Física na Educação Infantil (2 estudos); e, VI) Currículo (2 estudos).

Ainda que o ProEF seja uma modulação de PPG em EF mais recente, os dados expostos no Quadro 1 sinalizam um indício de uma proposta de formação continuada relevante para reverter o desiquilíbrio entre subáreas, sobretudo pela sua capilaridade em regiões que os PPGs não alcançam devido as regras de fundação e manutenção para cursos de *stricto sensu* da Área 21 da Capes, que acaba por reforçar uma concentração nas regiões Sul e Sudeste. O ProEF tem como pré-requisito ser de acesso exclusivo a professores de EF das redes públicas, com a necessidade de apresentar junto à dissertação um Produto Educacional que surge de questões problematizadas nos cotidianos escolares e capazes de inspirar docentes de outros contextos.

Uma das temáticas observadas a partir do exame dos dados trazem questões relacionadas ao cotidiano escolar, com foco na atuação docente, e que dialogam com a Meta 16 do PNE. Assim, tais trabalhos auxiliam a compreender como se dá a relação de um professor de EF em um contexto tão singular e como sua inserção se imiscui na rotina escolar.

As práticas pedagógicas surgiram como uma categoria recorrente e trazendo os aspectos sobre como elas podem alias os temas dessa área de conhecimento com as subjetividades infantis. Na formação docente, foi perceptível que as produções caminham na direção de

compreender o papel da EF na EI, tentando caracterizar a formação de uma certa identidade daqueles docentes que estão inseridos no contexto da primeira etapa da Educação Básica, bem como a preocupação em debater a necessidade de elevação da formação inicial e continuada como peça central no fortalecimento da presença desses profissionais do magistério nesse contexto.

Na categoria estratégias didáticas, os achados indicam abordagens possíveis das dimensões do corpo e do movimento humano e as suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças, assentado em uma concepção de criança/infância que as reconhecem como sujeitos de direitos, protagonistas e produtoras de cultura. Na categoria currículo, as questões tratadas questiona-se a primazia da psicomotricidade como eixo de atuação da EF na EI, que, em certa medida, reduz o papel da área numa visão de preparação dos aspectos motores das crianças para as etapas seguintes e para o desenvolvimento de habilidades consideradas importantes para outras finalidades da racionalidade escolar, tais como o letramento e o raciocínio lógico-matemático.

Na organização dos espaços e da rotina, as arguições reconhecem a demanda de avaliar os anseios das crianças. Contornando uma problemática recorrente dentro das escolas, que se utilizam de uma visão adultocêntrica na configuração dos espaços, tempos e rotinas, agindo de maneiras mais rígidas e reprimindo o brincar espontâneo. Por fim, destacamos os estudos encontrados que trataram da inserção do professor de EF na EI, a partir da implementação do Programa Educação com Movimento, projeto responsável por colocar docentes de EF na primeira etapa em Brasília. Sabe-se que essa inserção vem sendo impulsionada também pela "Lei de Piso" (MARTINS, 2018), que garantiu o tempo de planejamento das professoras regentes. Nesse sentido, a crítica, que também encontra convergência com outros estudos da literatura científica, recai sobre uma visão utilitarista dessa inserção, ao passo que o professor de EF serviria apenas como alguém disponível para atender um requisito legal. Em sentido oposto, os autores do estudo mapeado defendem que essa atuação representa um avanço no plano pedagógico por se configurar como mais "completa", e que essa pode ser a chave para um aumento gradual da presença da área da EF na EI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos nesta pesquisa a ampla contribuição das teses e dissertações examinadas para fazer avançar a articulação da prática docente da EF na EI, focalizando, em especial, as contingências que emanam no cotidiano escolar. Sendo assim, identificamos a relevância de políticas educacionais que tenham como finalidade o aprimoramento da formação continuada de professores do ensino básico. Portanto, essa pesquisa bibliográfica-documental é mais uma evidência favorável ao PNE.

Ainda assim, torna-se necessário investigar o ProEF como mais profundidade, pois há indícios de estar se constituindo como uma oportunidade histórica de fortalecer os estudos na subárea pedagógica e produzir novos elementos para ressignificar as práticas pedagógicas da EF na EI.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, N. V. R.; MELLO, A. S.; MARTINS, R. L. D. R. O PNE e a formação continuada de professores de educação física para atuação na educação infantil. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 7, n. 12, p. 01-27, 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional do magistério**. Diário Oficial da União. Brasília, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019.

JUNGES, F. C.; KETZER, C. M; DE OLIVEIRA, V. M. A. Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, v. 3, n. 9, p. 88-101, 2018.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.

AS AGENDAS GLOBAIS E SEUS IMPACTOS: UM OLHAR PARA A BNCC

GLOBAL AGENDAS AND THEIR IMPACTS: A GLANCE AT THE BNCC

AGENDAS GLOBALES Y SUS IMPACTOS: UNA MIRADA A LA BNCC

André Osvaldo Furtado da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Angélica Madela,
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

REFORMAS GLOBAIS E O CONTEXTO NACIONAL

Ao longo do tempo movimentos de diferentes instâncias tentam instituir uma lógica capitalista e liberal no cenário mundial. No contexto educacional não é diferente. Partindo de uma compreensão de que a educação é um pilar importante da sociedade, esses grupos através de diferentes políticas interferem nas organizações escolares.

No contexto brasileiro podemos mencionar a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste movimento de reconstituição das diretrizes educacionais, o princípio da descentralização e a influência de organizações multilaterais tentam significar a sua perspectiva de sociedade na confecção de políticas e na instituição de currículos na intenção de atender interesses de um determinado grupo e não de interesse social.

Ao pensarmos sobre as influências na educação básica brasileira, Hypólito (2019) aponta que existem articulações entre diferentes agências multilaterais que passam a metamorfosear-se com o objetivo de ter as suas perspectivas atendidas nas diretrizes educacionais. Nesse sentido, o autor indica que esse movimento é denominado de *Global Education Reform Movement* (GERM) e a intenção é fortalecer a eficácia dos sistemas educacionais, o qual se sustenta em três pilares: os padrões, a prestação de contas e a descentralização.

Diante disso, pretendemos discutir como o GERM se relaciona com o contexto da Educação Física Escolar, mais precisamente na consolidação da BNCC. Nessa reflexão,

ISSN: 2175-5930

observamos para o esmaecimento do componente curricular Educação Física (EF) no que diz respeito à sua significação na Educação Básica.

METODOLOGIA:

Este texto pauta-se nas perspectivas da teoria crítica da educação e para sua construção foram utilizadas fontes bibliográficas advindas de documentos oficiais e produções científicas que abordam o assunto. Desta forma, analisamos a BNCC (BRASIL, 2018) e refletimos alguns dos seus pressupostos para a Educação Física no que tange a sua significação na Educação Básica.

A interpretação e análise das informações foi realizada por intermédio da análise documental, na intenção de identificar as informações nos documentos a partir das questões de interesse deste estudo (LUDKE e ANDRÉ, 2012).

A PERMEABILIDADE DO GERM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao pensarmos sobre o GERM na educação básica brasileira, Hypólito (2019) aponta que a intenção desse movimento é fortalecer a eficácia dos sistemas educacionais. Nesse contexto, podemos citar a implementação da BNCC, além das avaliações em larga escala que são utilizadas para o diagnóstico de aprendizagem como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ao tratarmos da descentralização, Hypólito (2019), indica que “advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência” (p.189). Neste ponto, nos últimos anos foram formuladas diferentes grades curriculares a partir da reforma do Ensino Médio, um exemplo é no Rio Grande do Sul. As matrizes curriculares formuladas reduziram a quantidade de períodos dedicados à prática pedagógica do componente curricular EF no Ensino Médio, reduzindo assim o seu significado e enfraquecendo os conteúdos advindos da BNCC, ocasionando um esmaecimento do componente curricular (FURTADO, BORBA, 2022). Tal diminuição histórica é um exemplo de evolução da agenda global. Assim, contemplando o quesito da descentralização.

Em análise, no que diz respeito à prestação de contas, Hypólito (2019, p. 189) aponta que "[...] no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações com consequências, o que pretende ser alcançado [...]". Percebemos que para a gestão das escolas são demandadas diversas atribuições burocráticas para a utilização de verbas, onde caso a gestão não tenha condições de executar a verba deve ser devolvida.

Nesse contexto, a BNCC é um dos primeiros movimentos realizados ao encontro dos preceitos estabelecidos pelo GERM, pois no seu texto fundante é informado que se trata de um documento de "[...] caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]" (BRASIL, 2018)

No que diz respeito a EF, Neira (2017) explana que a política foi redigida em dois momentos distintos: uma primeira versão trazia elementos democráticos que poderiam possibilitar a construção de uma sociedade igualitária; e uma segunda versão (homologada), apresentando outras concepções pautadas pela com a influência de grupos, instituições e fundações econômicas.

Neste sentido, para Hypólito (2019, p. 194) existem interesses de "[...] mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços [...]". No cenário nacional, após a implementação da BNCC, foi percebido a crescente oferta de materiais didáticos; no contexto da Educação Física Escolar, o aumento vertiginoso na oferta de vídeos e materiais para as aulas, como os vídeos de 1001 atividades atendendo a BNCC.

Hypolito (2019), nos provoca a pensar que o GERM traz nas suas intenções a tonificação das parcerias público privadas, com isso, esse movimento aguça a venda de sistemas de apostilas. Essa situação retira o protagonismo da escola e reduz o significado do professorado neste contexto. Além de um regramento do que deve ser ensinado e de como deve ser ensinado.

A BNCC, como um currículo único, quando institui os conteúdos que devem ser ensinados em cada fase da escolarização, assim já informando ao professor o que deve ser ensinado. Portanto, colaborando com os apontamentos de Hypolito (2019) a BNCC pode ser um documento que seduz o professorado, bem como os materiais "prontos" para o trabalho docente. Nessa senda, o pensamento de Holanda *et al*. (2021), sinaliza que a BNCC é um

documento comprometido com um projeto republicano de escola. Ainda, esses pensadores indicam que a BNCC é "[...] uma possibilidade real para organização dos currículos da Educação Física [...]" (p. 15). Contrariamente, Apple e Buras (2008) nos ensinam que a definição de um conhecimento oficial propicia a exclusão de diversas vozes e de culturas subalternas da nossa sociedade. Tal situação fica expressa no que deve ser ensinado nos anos finais do Ensino Fundamental. Por exemplo, a BNCC deixa de lado conteúdos como os jogos eletrônicos e as danças urbanas - no oitavo e nono ano - sendo esta uma fase da escolarização onde os adolescentes precisam de um contato com práticas como os jogos que se apresentam em computadores e danças como o Hip Hop.

Desta forma, acreditamos que a BNCC, pode ser um documento regulatório, pois como apresentado por Apple (2003), os textos expressos nos documentos podem significar a visão de mundo de uma parcela da sociedade, onde estarão manifestados a sua perspectiva sobre questões de gênero, família, evolucionismo, criacionismo ou qualquer outro assunto controverso que esteja em torno do currículo. Hypólito (2019) aponta que a BNCC pode significar um esfacelamento curricular, pois a BNCC, na sua versão homologada pois ela "[...] apresenta ainda conteúdos muito retrógrados e conservadores [...]" (p. 196), da mesma forma que outros temas atuais e sociais foram completamente abandonados.

É importante salientarmos que neste debate assumimos a BNCC como uma política curricular e acreditamos que o modo como ela foi promulgada tenta influenciar a cultura e a sociedade significando os preceitos de uma parcela da sociedade (Apple, 2003). Assim, para Sacristán (2013, p. 20), "[...] desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem [...]".

Trazendo à baila um debate sobre a relação da EF com a BNCC, salientamos que a diretriz traz como princípios as práticas corporais, sendo elas "[...] aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental" (BRASIL, 2018, p. 213). Observamos que os conhecimentos em práticas corporais destacam como conteúdos: as brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, lutas, práticas corporais de aventura e danças.

Em diferentes momentos na nossa análise sobre a BNCC, percebemos a frase: "[...] o novo com base no existente" (BRASIL, 2018a, p. 497). Refletindo sobre isso, acreditamos que o documento pode conspirar contra uma ruptura que tanto desejamos no campo educacional.

Ainda, acreditamos que o "Novo" descrito no documento, estaria alinhado à formação de indivíduos pautadas no empreendedorismo, ressaltando assim a lógica mercadológica no documento. A partir disso, podemos pensar que a educação popular passa a servir aos interesses do mercado, sendo uma mão de obra eficaz, em um contexto em que os estudantes passam a possuir habilidades e competências para se posicionar nas prateleiras de maior destaque do mundo do trabalho.

Desta forma o avanço do GERM e a consolidação da BNCC, conduzem o professorado a deixar de lado o debate educacional e o desenvolvimento crítico dos estudantes, focando na prática dos conteúdos estabelecidos pelo documento. Nesse contexto, os aprendizados com as teorias crítico emancipatória e crítico superadora, a respeito do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, em conjunto com as problematizações de modo crítico sobre os conteúdos e as manifestações da EF para a vida adulta são deixados de lado, pois não somente estes pressupostos, mas também a EF Escolar sofre um processo de esmaecimento.

REFLEXÕES TRANSITÓRIAS

Tratamos essa seção como reflexões transitórias por compreendermos que as reformas e as políticas educacionais, mesmo com retrocessos, estão em constante transformação, sejam elas por revogações, por ementas ou por alterações. O avanço da permeabilidade do GERM no cenário educacional brasileiro vem instigando o debate de diversos autores (HYPÓLITO, 2019; FURTADO, MADELA e WITTIZORECKI, 2022); sua influência no contexto nacional nos faz refletir que existem ressonâncias diretas na EF Escolar e a sua legitimidade no que diz respeito à Educação Básica (BRACHT, 2019).

Ao refletirmos sobre a conjuntura educacional ora explanada, entendemos que a BNCC aponta na sua redação o protagonismo dos componentes curriculares técnico-instrumentais e o esmaecimento de componentes de caráter crítico reflexivos como a EF.

Considerando todos os elementos aqui discutidos, buscamos estimular o debate sobre as políticas educacionais no campo da EF Escolar. Assim, acreditamos que as ressonâncias delas e os desdobramentos político-pedagógicos nos convocam a um olhar atento e, também, a refletirmos sobre o cenário educacional, o qual influencia e tem influências significativas na

construção social e assim tende a se tornar o contexto mais resistente a permeabilidade das articulações políticas, bem como ao GERM.

REFERÊNCIAS:

Apple M.W, Buras KL. Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed; 2008.

Apple M.W. Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; 2003.

Bracht V. A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos para uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Ed. Unijui; 2019. 256 p.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC; 2018.

Dale R. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: Gentili P, Silva T, editores. Neoliberalsimo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes; 1994.

Furtado, A. O; Borba, J.C.B. O Esmaecimento do Componente Curricular Educação Física na Nova Matriz Curricular do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Ensino, v.23, n2, 2022, p.171-177 disponível em: https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/8290 Acesso em: 20/04/2023

Furtado, A. O; Madela, A. Wittizorecki, E. S. As agendas do Global Education Reform Movement (GERM) e as suas relações com a Educação Física. RBCE, 2022. disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/JPXyd4YSSML3YMDw3Cnvk3x/ Acesso em: 20/04/2023

Holanda G, Lasch J, Dias R. A Educação Física na BNCC: desafios da escola republicana. Motrivivência. v. 33. n. 64. 2021. p. 1-18. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/75837 Acesso em: 20/04/2023.

Hypólito A. M. BNCC, Agenda Global e Formação docente. Retratos da Escola. Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995 Acesso em: 10/04/2023

Lüdke M, André M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 2012.

Neira M.G. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In: XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE); 2017; Goiânia, GO. Anais. Goiânia: Universidade Federal de Goiás; 2017. p. 2974-8. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf Acesso em: 10/03/2023.

Sacristán J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso; 2013.

CAPACIDADES ESTATAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER DE MUNICÍPIOS MINEIROS E PARANAENSES[1]

STATE CAPABILITIES IN SPORT AND LEISURE PUBLIC POLICIES IN MUNICIPALITIES OF MINAS GERAIS AND PARANÁ

CAPACIDADES ESTATALES EN POLÍTICAS PÚBLICAS DE DEPORTE Y OCIO EN MUNICIPIOS DE MINAS GERAIS Y PARANÁ

Luciana Assis Costa,
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Brisa de Assis Pereira,
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Daniete Fernandes Rocha,
Faculdade Arnaldo Janssen (FAJANSSEN)
Fernando Augusto Starepravo,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Luciano Pereira da Silva,
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

INTRODUÇÃO

O modelo de federalismo adotado no Brasil prevê competências comuns a todos os níveis de governo, com relação à provisão de políticas sociais, acentuando o problema da definição de responsabilidades entre entes federados marcadamente assimétricos (PALOTTI; COSTA, 2011). A descentralização política e fiscal, ressaltadas pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), alçou os municípios à categoria de entes federados e, paralelamente, ampliou as transferências de receitas tributárias aos níveis subnacionais (BRASIL, 1988). A descentralização passou a conviver com déficits na estrutura administrativa municipal e o seu êxito foi influenciado pelas limitações institucionais e financeira locais para responder aos encargos assumidos (ABRUCIO, 2005; KUGELMAS; SOLA, 1999; SOUZA, 2005).

As novas atribuições transferidas aos municípios aumentaram as exigências no sentido de um aprimoramento de sua capacidade de gestão. Abrucio e Couto (1996) concordam que existem carências no âmbito local e enfatizam "a necessidade de serem criados instrumentos que coloquem os municípios em condições minimamente equânimes para execução das

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

políticas que lhes são repassadas" (ABRÚCIO; COUTO, 1996, p. 46). O desenvolvimento das capacidades estatais municipais é um desafio para a implementação das políticas públicas, sobretudo para o alcance de uma descentralização administrativa equitativa das políticas.

A política de esporte e lazer não dispõe de um mecanismo normativo robusto que regulamente os princípios, objetivos, diretrizes e regras institucionais para orientar sua efetivação. A fragilidade de mecanismos legais e de uma política nacional faz com que as políticas locais sejam frágeis (MENICUCCI, 2008) ou inexistentes, dada a possibilidade de inação dos municípios em relação ao esporte e lazer (SANTOS, 2019). Por outro lado, a disparidade e diversidade entre os 5570 municípios brasileiros permite que diferentes arranjos, estruturas e políticas sejam desenvolvidas no âmbito do esporte e lazer. Frente ao quadro suscintamente exposto, o objetivo do trabalho é analisar as capacidades estatais nas políticas de esporte e lazer em municípios dos estados de Minas Gerais (MG) e Paraná (PR).

Metodologicamente, este estudo é caraterizado como quantitativo, transversal, observacional. As variáveis selecionadas da base de dados do MUNIC Esporte, ano 2016 (IBGE, 2016). Inicialmente foram levantadas 32 variáveis, sendo 31 do MUNIC e 1 referente às despesas liquidadas na rubrica Desporto e Lazer em 2016 do SICONFI (BRASIL, 2017). Na análise descritiva das variáveis categóricas apresentamos a frequência absoluta e relativa. Para as variáveis contínuas apresentamos a média, desvio padrão, mediana, quartis, mínimo e máximo.

Foram analisados 810 municípios mineiros e 389 paranaenses, os quais foram agrupados considerando a classificação dos tercis do escore total para cada estado. As análises foram realizadas no software Stata versão 16 considerando 5% de significância e tabelas elaboradas no software Microsoft Excel (2019).

CAPACIDADES ESTATAIS

O conceito de capacidades estatais se origina nos estudos de sociologia política e economia política, orientados pelo modelo weberiano, acerca do papel do Estado no desenvolvimento econômico e social (EVANS; RUESCHEMAYER; SKOCPOL, 1985; WEBER, 1999; SKOCPOL, 1979; EVANS, 2008).

Com a emergência da atuação do Estado de bem-estar social, na produção e na distribuição de bens e serviços coletivos (educação, saúde, segurança pública etc.), a ideia de

capacidades estatais passa a contemplar também os múltiplos canais de participação da sociedade civil e não apenas sua dimensão administrativa burocrática. Neste sentido, as capacidades do Estado no século XXI estariam não só associadas à qualidade das burocracias públicas, mas à existência e ao funcionamento efetivo de canais que conectem o aparato político-administrativo do Estado à sociedade civil, conferindo legitimidade, arejamento e eficácia às suas ações (GOMIDE, 2016).

Trabalhos recentes têm argumentado que, em contextos democráticos, capacidades estatais podem ser entendidas a partir de dois componentes principais. O primeiro é o componente técnico-administrativo, e seus principais indicadores para a operacionalização da análise são recursos humanos, financeiros e tecnológicos, estratégias de monitoramento e avaliação e instrumentos de coordenação intra e inter-governamentais (GOMIDE; PEREIRA; MACHADO, 2018).

O segundo componente refere-se à dimensão político-relacional, que enfatiza a inclusão de múltiplos atores, dentro e fora do Estado, e processos de negociação e interação entre eles (CINGOLANI, 2013; SOUZA, 2016; PIRES; GOMIDE, 2016). Os principais indicadores utilizados na análise dessa dimensão são mecanismos de interação das burocracias do Executivo com atores do sistema político-representativo, canais institucionalizados de participação da sociedade nos processos decisórios e articulação com os órgãos de controle interno e externo (GOMIDE et al, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro achado a se destacar do universo de municípios analisados diz respeito ao porte populacional. Aproximadamente 78% e 76% dos municípios dos estados de MG e PR, respectivamente, são de pequeno porte, com até 20 mil habitantes.

Tabela 1 – Porte populacional dos municípios

Tabela 1. Porte populacional dos municípios

Variáveis	UF			
	MG		**PR**	
	n	%	n	%
População				
1 - Até 5000	223	26,1	94	23,6
2 - 5001 até 10000	251	29,4	106	26,6
3 - 10001 até 20000	192	22,5	106	26,6
4 - 20001 até 50000	117	13,7	58	14,5
5 - 50001 até 100000	38	4,5	15	3,8
6 - 100001 até 500000	28	3,3	18	4,5
7 - Maior que 500000	4	0,5	2	0,5

78,1%

76,7%

Fonte: os autores (2023)

Quando se trata de capacidade estatal, sabe-se que os municípios de pequeno porte apresentam restrições financeiras e fiscais, administrativas e de gestão que impactam diretamente na capacidade de implementação de políticas públicas, sobretudo quando não há clara definição de atribuições entre os entes federados e de suas relações intergovernamentais (LOTTA & VAZ (2015).

Tabela 2 – Estrutura organizacional do esporte e lazer

Tabela 2: Estrutura Organizacional de esporte/lazer dos municipios por UF

Variáveis	UF			
	MG		PR	
	n	%	n	%
Estrutura organizacional				
Não possui estrutura	21	2,5	2	0,5
Secretaria municipal compartilhada	549	64,4	258	64,7
Secretaria municipal exclusiva	83	9,7	75	18,8
Setor subordinado a outra secretaria	147	17,2	43	10,8
Setor subordinado diretamente à chefia	51	6,0	16	4,0
Órgão da administração indireta	2	0,2	5	1,3
Escolaridade do gestor				
Ensino médio	279	34,6	99	24,9
Superior	354	43,9	155	39,0
Pós graduação	173	21,5	143	36,0

65,4% 75,1%

Fonte: os autores (2023)

Grande parte dos municípios (97,5% e 99,5%) dos estados de MG e PR dispõem de estrutura organizacional (a maioria, 78% e 76%, em formato compartilhado) para a área de esporte e lazer. Um indicativo relevante que aponta para a institucionalização da política municipal de esporte nestes estados.

Tabela 3: Quadro de funcionários

Tabela 3: Quantitativo do Quadro de Funcionários vinculados ao Esporte por UF.

Variáveis	UF			
	MG		PR	
	n	%	n	%
Funcionários				
Até 2	326	39,2	92	23,2
3 a 5	256	30,8	115	29,0
5 ou mais	249	30,0	190	47,9

Fonte: os autores (2023)

A execução da política se dá com uma burocracia bem enxuta, haja vista que o quadro administrativo da área, em cerca de 70% dos municípios mineiros e 60% dos paranaenses, possuem até 5 funcionários.

Tabela 4: Despesa função desporto e lazer

Tabela 4. Despesa				
1º Tercil (R$380,00-R$105.628.70)	333	39,8	76	19,5
2º Tercil (R$105.857,50-R$294.447,60)	281	33,6	128	32,8
3º Tercil (R$295.789,40-R$29.629.256,00)	222	26,6	186	47,7

Fonte: os autores (2023)

Em relação a despesa liquidada na função desporto e lazer, a faixa de gasto predominante no estado de MG está localizada no primeiro tercil (R$ 380,00 a R$ 105.678,70), 39,8% dos municípios, enquanto no PR a predominância está no terceiro tercil (R$ 295.789,40 a R$ 29.629.256,00), 47,7% dos municípios.

Tabela 5: Regulamentação da área

Tabela 5. Regulamentação da área do Esporte no âmbito municipal por UF.				
Variáveis	UF			
	MG		**PR**	
	n	%	n	%
Lei Orgânica	650	76,2	291	72,9
Sistema Municipal	119	14,0	28	7,0
Instrumento Legal	43	5,1	17	4,3

Fonte: os autores (2023)

A regulação da área se dá principalmente (em torno de 70% em ambos os estados) por meio da Lei Orgânica Municipal. Em MG 14% dos municípios possuem um Sistema Municipal de Esporte e Lazer.

Tabela 6: Regulamentação de parcerias

Tabela 6. Regulamentação de parcerias e convênios pela administração municipal por UF.

Variáveis	UF			
	MG		PR	
	n	%	n	%
Legislação				
Não	814	95,4	378	94,7
Sim	39	4,6	21	5,3
Participou Convênio				
Não	487	57,1	234	58,6
Sim	366	42,9	165	41,4
Parcerias				
Não	526	61,7	232	58,1
Sim	327	38,3	167	41,9
Prefeitura executou				
Não	332	38,9	156	39,1
Sim	521	61,1	243	60,9

Fonte: os autores (2023)

Em torno de 60% dos municípios de ambos os estados executam as ações de esporte e lazer por meio da administração direita, e 40% contam com parcerias e convênios para a execução.

Tabela 7: Quantitativo de instalações

Tabela 7. Quantitativo de instalações de esporte disponíveis no municipio por UF.

Variáveis	UF			
	MG		PR	
	n	%	n	%
Instalação				
Não	10	1,2	3	0,8
Sim	843	98,8	396	99,2
Quantidade de instalações				
0 a 4	290	34,0	165	41,4
5 a 6	298	34,9	143	35,8
7 ou mais	265	31,1	91	22,8

Fonte: os autores (2023)

A informação sobre instalações de esporte e lazer que consta na base de dados Munic é avaliada de uma maneira muito geral, mensurando a existência e o quantitativo. Com essa métrica 98% dos municípios dispõem de alguma instalação específica à área.

Tabela 8: Existência de Conselhos Municipais

Tabela 8: Existência de Conselhos municipais de Esporte por UF.

Variáveis	UF			
	MG		**PR**	
	n	%	n	%
Conselho Municipal				
Não	286	33,5	360	90,2
Sim	567	66,5	39	9,8
Deliberativo				
Não	304	35,6	18	4,5
Sim	263	30,8	21	5,3
Não se aplica	286	33,5	360	90,2

Fonte: os autores (2023)

A variável sobre mecanismo de participação social, operacionalizada pela presença de conselhos municipais de esporte e lazer, nos chama atenção pela diferença entre os estados. 66% dos municípios de MG dispõem de conselhos e apenas 9% dos municípios do PR. Essa situação em MG pode ser explicada pela indução da Lei de Incentivo Fiscal (ICMS) que tem como critério de repasse de verba para os municípios a implantação de conselhos municipais na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, de caráter exploratório avança ao analisar capacidades estatis de uma política que ainda não dispõe de dados consolidados nem de um sistema de monitoramento nacional. O MUNIC traz um avanço neste sentido, ao contemplar a função esporte, que nos permitiu traçar um panorama de dois importantes estados da federação em relação a capacidade dos entes subnacionais para a implementação das políticas de esporte e lazer.

Os dados apresentados contemplam as principais dimensões analíticas que tem operacionalizado o conceito de capacidade estatal abordado na literatura de política pública, coadunando com pesquisas atuais que têm colocado os municípios no centro das análises de capacidades estatais.

A partir dos achados é possível inferir que a estrutura organizacional da política municipal de esporte, materializada na presença de órgãos administrativos e regulamentação, está presente na maioria dos municípios analisados, lembrando que a maioria é de pequeno porte. Esse achado sinaliza para um potencial de dinamização da política de esporte e lazer, tendo em vista que ela dispõe de certa institucionalidade no âmbito local.

Um dos principais mecanismos de participação social das políticas públicas, que são os conselhos municipais, estão presentes em grande parte dos municipíos mineiros, o que não se verifica no PR, em decorrência de um mecanismo indutório estadual (Lei fiscal) que pode ser uma estratégia replicável aos demais estados.

As variáveis despesas empenhadas e o quadro burocrático demonstram ser os principais gargalos em relação à capacidade estatal dos municípios. Considerando novamente o porte populacional da maioria dos municípios (de até 20 mil habitantes), este achado nos remete a relevância de uma ação coordenada e intergovernamental, no sentido de fomentar a política por meio de transferência de recursos e diretrizes, tendo em vista que os municípios já dispõem de estrutura mínima para executar as ações de esporte e lazer.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, L. F. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. Revista Sociologia Política, Curitiba, 24, p. 41-67, jun. 2005.

ABRUCIO, F. L.; COUTO, Claúdio Gonçalves. **A Redefinição do Papel do Estado em Âmbito Local**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 40-47, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

CINGOLANI, L. **The state of state capacity**: a review of concepts, evidence and measures. UNU-Merit: Maastricht, 2013.

EVANS, A. **Civil service and administrative reform**: thematic paper. IEG Working Paper 2008/8, Washington, 2008.

EVANS, P. B., RUESCHEMEYER, D.; SKOCPOL, T. (Eds.). **Bringing the State Back**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1985.

GOMIDE, A.Á.; PEREIRA, A.K.; MACHADO, R. Burocracia e capacidade estatal na pesquisa brasileira. In: R. Pires., G.S. Lotta. & V.E. Oliveira (eds) **Burocracia e políticas públicas no Brasil**: interseções analíticas. Brasília: IPEA, 2018, pp. 85-104.

GOMIDE, A. A.; PEREIRA, A.K.; MACHADO, R. A. **Burocracia e capacidade estatal na pesquisa brasileira**. IPEA, 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa de Informações Básicas Municipais - MUNIC**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

KUGELMAS, E.; SOLA, L. Rescentralização/Descentralização – a dinâmica do Regime Federativo no Brasil dos anos 90. Dossiê FHC - 1º Governo, **Tempo soc**. 11 (2), out. 1999. doi:10.1590/S0103-20701999000200005.

LOTTA, G.; VAZ, J. C. Arranjos Institucionais de Políticas Públicas: aprendizados a partir de casos do Brasil. Revista do Serviço Público, v. 66, n. 2, pp. 171-194, 2015.

MENICUCCI, T. Políticas de esporte e lazer: O estado da arte e um objeto em construção. In: ISAYAMA, H. F.; LINHALES, M. A. (Orgs.). **Avaliação de políticas e políticas de avaliação**: questões para o esporte e o lazer. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 179-202.
PALOTTI, P.; COSTA, B. Relações intergovernamentais e descentralização: uma análise da implementação do Suas em Minas Gerais. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 19, n. 39, p. 211-235, jun. 2011.

PIRES, R. R. C.; GOMIDE, A. A. Governança e capacidades estatais: uma análise comparativa de programas federais. **Revista de Sociologia e Política**, 24. p. 121-143, 2016. doi: 10.1590/1678-987316245806.

SANTOS, E. S.. Descentralização do Programa Segundo Tempo e Níveis de Desenvolvimento Humano (IDH). **Revista Licere**, v. 22, p. 207-224, 2019.

SKOCPOL, T. **States and social revolutions**: a comparative analysis of France, Russia and China. Cambridge University Press, 1979.

SOUZA, C. Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988. **Revista de Sociologia e Política**, n. 24, p. 105-121, 2005.

SOUZA, C. Capacidade burocrática no Brasil e na Argentina: quando a política faz a diferença. In: GOMIDE, A.; BOSCHI, R. (Eds.). **Capacidades estatais em países emergentes**: o Brasil em perspectiva. Rio de Janeiro: Ipea, 2016, p. 51-103.

WEBER, M. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UnB. 2 v. 1999.

CIÊNCIA DE DADOS[1]: MAPEANDO O ESPORTE EM 3 TEMPOS

TIT DATA SCIENCE: MAPPING THE SPORT IN 3 TIMES

CIENCIA DE DATOS: MAPEO DEL DEPORTE EN 3 TIEMPOS

Doralice Orrigo da Cunha
Secretaria do Esporte, CE (SESPORTE)
Lincoln Brandão Rocha
Secretaria do Esporte, CE (SESPORTE)
Leticia Freire de Sousa
Secretaria do Esporte, CE (SESPORTE)
Roberto Marcelino Gama
Secretaria do Esporte, CE (SESPORTE)
Ruinaldo Lopes de Souza
Secretaria do Esporte, CE (SESPORTE)
Nicole Anne da Silva Andrade
Secretaria do Esporte, CE (SESPORTE)

INTRODUÇÃO

A ciência de dados tem conquistado cada vez mais espaço no âmbito das políticas públicas, auxiliando os gestores e tomadores de decisão na formulação e implementação de políticas mais eficazes e eficientes. Com o avanço da tecnologia, o volume de dados disponíveis tem crescido exponencialmente, proporcionando um grande potencial para análise e geração de *insights* relevantes para a tomada de decisões governamentais. Nesse contexto, a ciência de dados emerge como um instrumento de transformação e otimização no serviço público, trazendo a possibilidade de melhorar a qualidade de vida da população e promover um Estado mais transparente e democrático.

Segundo o estudo realizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) chamado *"Transformación Digital y Empleo Público: El Futuro Del Trabajo Del Gobierno"*, 51% dos 718 gerentes públicos latino-americanos pesquisados reconhecem ter um *déficit* severo ou muito severo em suas habilidades de análise de dados.

Em outra pesquisa realizada pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) em 2021, foi feita uma estimativa de que aproximadamente 20% da atual força de trabalho do

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

serviço público federal brasileiro encontra-se em ocupações com elevado potencial de automatização às próximas décadas. Em 2020, foram lançadas pelo governo federal as sete competências transversais de um setor público de alto desempenho, incluindo "resolução de problemas com base em dados". Isso indica que todo e qualquer servidor deve desenvolver essa competência para ter um bom desempenho conforme De Toni e Dorneles (2022).

Neste estudo, exploramos a importância da ciência de dados em políticas públicas e suas contribuições para uma gestão mais eficiente e orientada por evidências. A ciência de dados tem se apresentado como uma ferramenta para avaliar e aprimorar políticas públicas. A coleta e análise de dados podem fornecer informações valiosas sobre o desempenho de programas governamentais, permitindo a identificação de áreas problemáticas e a alocação de recursos de forma mais eficiente.

Um dos exemplos mais conhecidos é a utilização de dados para avaliar o impacto de políticas educacionais. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) permite a comparação do desempenho de estudantes em diferentes países e o levantamento de dados sobre fatores que influenciam o aprendizado.

Além disso, há diversas iniciativas governamentais que buscam utilizar a ciência de dados para melhorar a prestação de serviços públicos. Por exemplo, a cidade de Nova York criou a *NYC Open Data*, uma plataforma que disponibiliza dados abertos para que desenvolvedores criem aplicativos que facilitem a vida dos cidadãos, como mapas de rotas de transporte público.

Outra aplicação interessante da ciência de dados é o uso de algoritmos para prever e prevenir crimes. Por exemplo, a cidade de Chicago implementou o programa *Crime Reduction Utilizing Statistical History* (CRUSH), é um sistema de análise preditiva da IBM que tenta prever a localização de crimes futuros. Foi desenvolvido como parte do programa Blue CRUSH em conjunto com o Departamento de Polícia de Memphis e o Departamento de Criminologia e Pesquisa da Universidade de Memphis. Ele utiliza dados sobre crimes anteriores para prever onde os próximos ocorrerão e fornece informações para a polícia aumentar a presença na área.

No Brasil, o uso de dados em políticas públicas tem crescido cada vez mais. Diversos órgãos do governo, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério da Saúde, coletam e analisam dados que auxiliam na formulação de políticas mais efetivas.

Além disso, há iniciativas como o Portal da Transparência, que disponibiliza informações sobre os gastos do governo federal.

Neste sentido o presente estudo tem como objetivo apresentar e inferir a importância da ciência de dados dentro do sistema de informação da Secretaria do Esporte do Governo do Ceará desenvolvido no projeto social esportivo Esporte em 3 Tempos e como a ferramenta pode contribuir para gerar dados na prevenção ou na melhora da qualidade da vida sócia educacional dos alunos que pertencem ao projeto.

O projeto Esporte em 3 Tempos é uma política pública que através do esporte permeia a inclusão social em ambientes vulneráveis no Estado do Ceará. O projeto funciona e se torna possível a partir de recursos do Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP) fundo que se origina da arrecadação fiscal de produtos e mercadorias de circulação no Estado. Voltado ao atendimento de crianças e jovens, apreciando o esporte e o lazer como uma vertente educacional, que busca transformação social e o desenvolvimento socioemocional.

METODOLOGIA

Utilizou-se uma pesquisa aplicada com abordagem mista, com análise documental, averiguação e análise dos dados administrativos do sistema da Secretaria do Esporte do Estado do Ceará.

O método de coleta de dados seguiu a partir de conhecer o sistema da secretaria e seus recursos, após, foi iniciado um planejamento para construção específica para o desenvolvimento da proposta do projeto social Esporte em 3 Tempos dentro do sistema de dados.

A análise dos resultados foi realizada a partir do conhecimento e reflexão do que era possível ser feito e apresentar como o sistema de informação contribuiu para melhorar e tornar mais ágil o sistema e a velocidade das informações.

Os dados quantitativos foram comparados e traçados a partir dos indicadores da própria bateria do PROESP-BR, e lançados na tabela do *Microsoft Excel* versão 2019.

RESULTADOS

Apresentamos o *layout* do sistema utilizado em durante o ano de 2022.

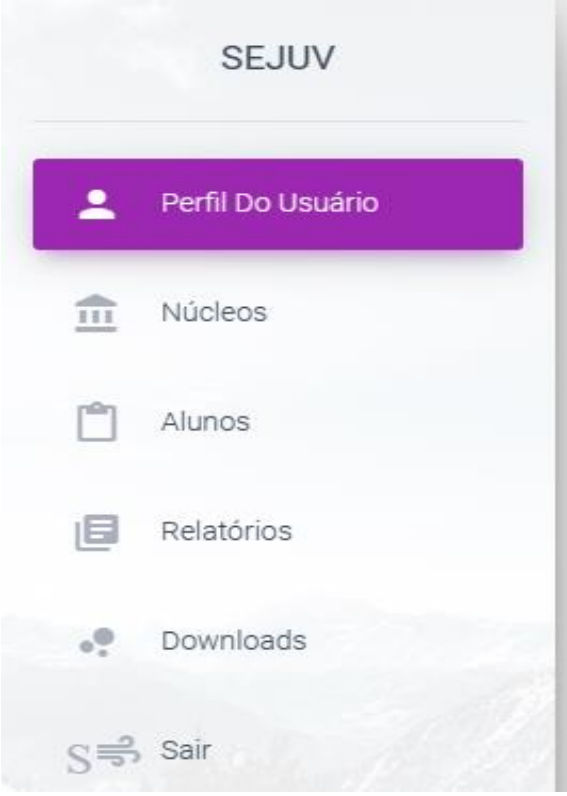


Figura 1 – Painel de Controle 2022

Fonte: Autores

Inicialmente tínhamos o cadastro simples dos alunos, os instrumentais que eram a frequência dos profissionais e dos alunos impressas, assim como os relatórios mensais, os mesmos eram escaneados e anexados no sistema, além de pequenos vídeos e fotos. Isso ocorreu durante todo o ano de 2022.

O painel era composto apenas de opções como Perfil do Usuário, Núcleos, Alunos, Relatórios e *Downloads*.

ISSN: 2175-5930

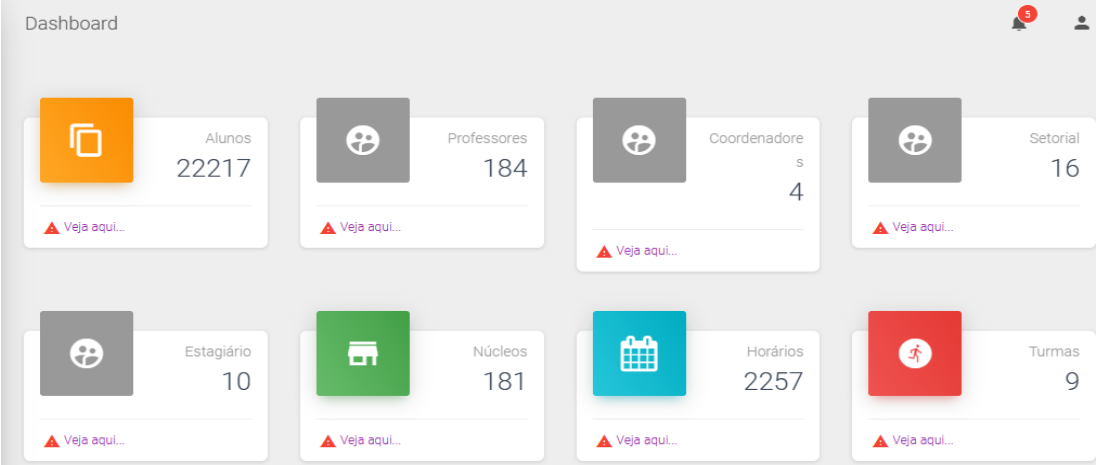


Figura 2 – Painel do sistema do Esporte em 3 Tempos 2023

Fonte: Autores

Em 2023, o sistema já permite que qualquer profissional que pertence ao projeto visualize diariamente o painel com informações atualizadas em tempo real. Apresentando número de alunos, professores, coordenadores, coordenadores setoriais, estagiários, núcleos, horários e turmas.

Figura 3 – Painel de Controle 2023

Fonte: Autores

Em 2023, o sistema do projeto Esporte em 3 Tempos foi alterado na página inicial. À esquerda do site é possível visualizar um painel composto por: perfil do usuário, o cadastro completo de profissionais, núcleos, alunos, planejamento, relatórios e *downloads* que são todos os documentos de apoio ao professor compostos por seis livros digitalizados, instrumentais de frequência do professor, setoriais e alunos, identidade visual do projeto e documentos oficiais em papel timbrado. Tornando-se mais ágil o preenchimento dos relatórios, o controle das informações e prazos como o levantamento de todos os dados do projeto.

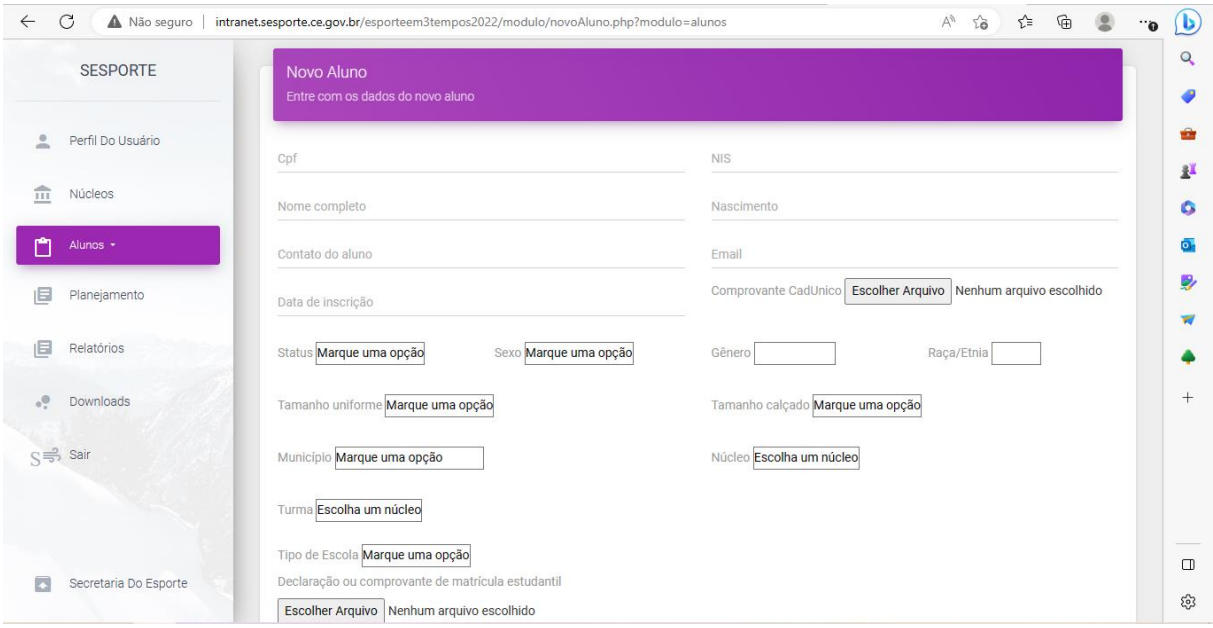


Figura 4 – Cadastro de Alunos 2023

Fonte: Autores

Em 2023, com o sistema modificado, trabalhamos para ampliação do cadastro dos alunos apresentando as classificações específicas quanto a questão de gênero, raça/etnia, dentre outras inclusões sociais. Além de informações cadastrais como cadastro de pessoa física (CPF) e número de identificação social (NIS), visando a inclusão desses alunos em outros benefícios sociais.

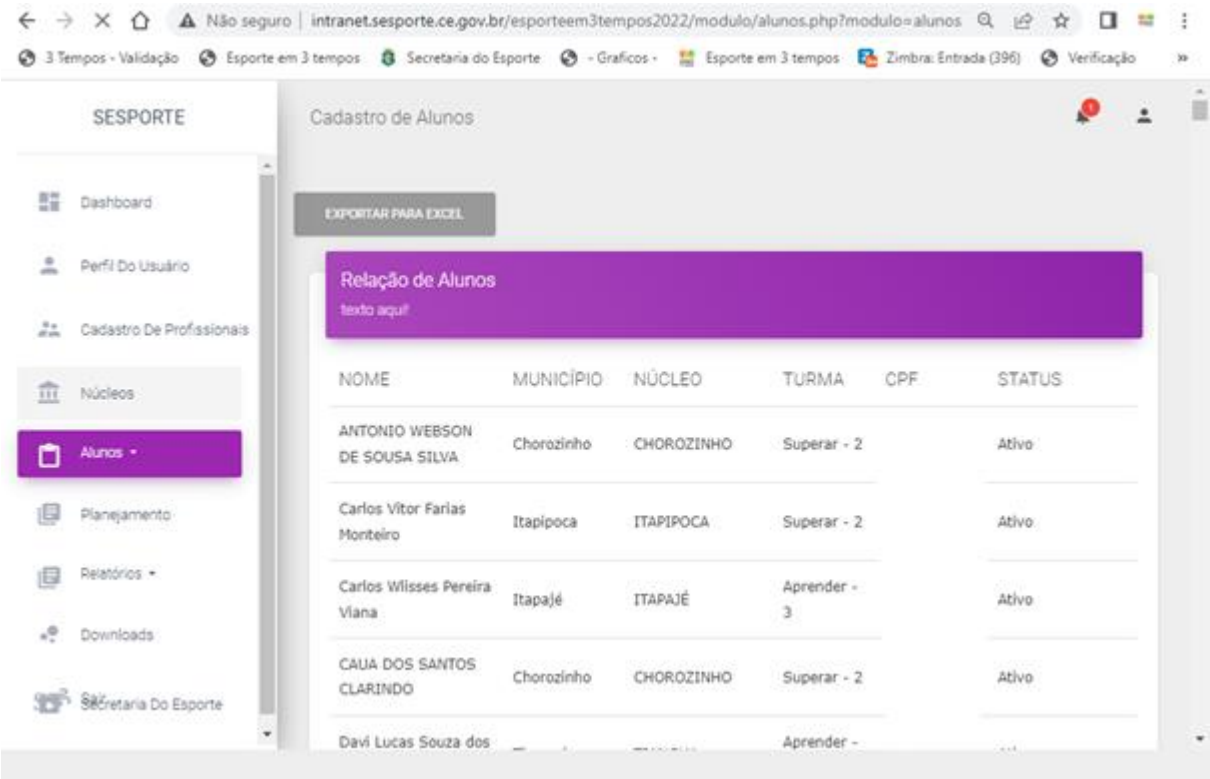


Figura 5 – Parte da lista de alunos cadastrados 2023

Fonte: Autores

Nesta etapa, é possível visualizar todos os alunos cadastrados no perfil do referido professor que acessou o sistema com suas respectivas credenciais.

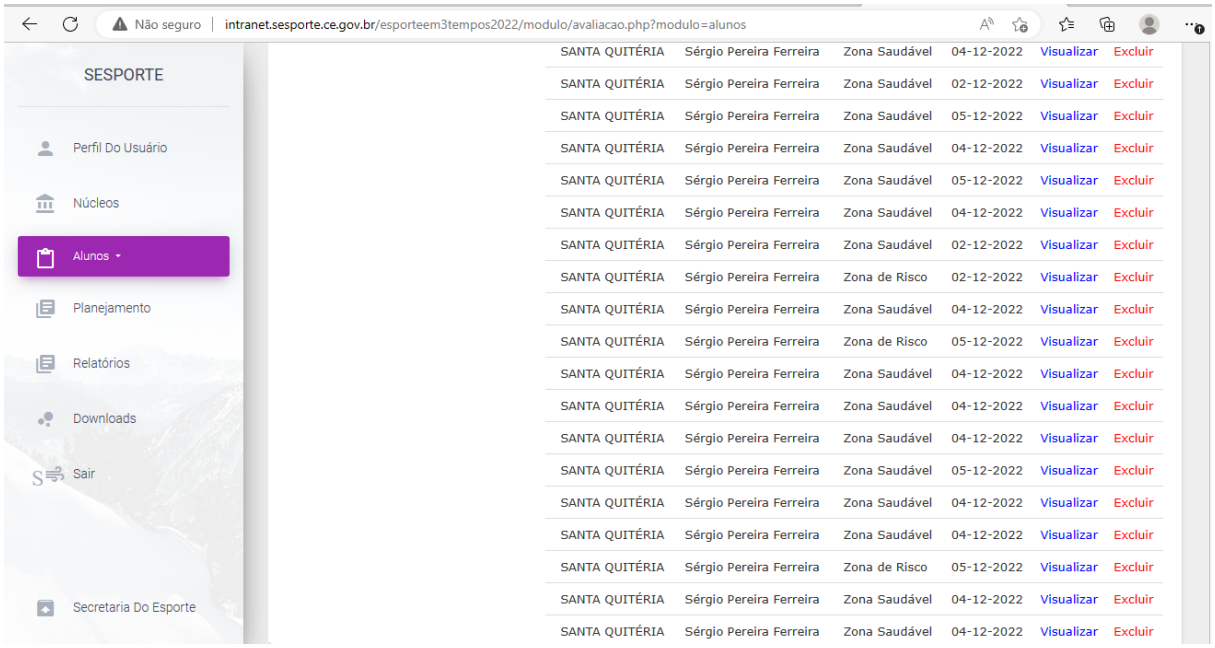


Figura 6 – Parte da lista de alunos avaliados PROESP 2023

Fonte: Autores

Na figura 6, é possível visualizar algumas das avaliações PROESP realizadas em 2023 exibindo a Razão Cintura Estatura (RCE) como referência para o status em Zona de Risco e Zona Saudável.

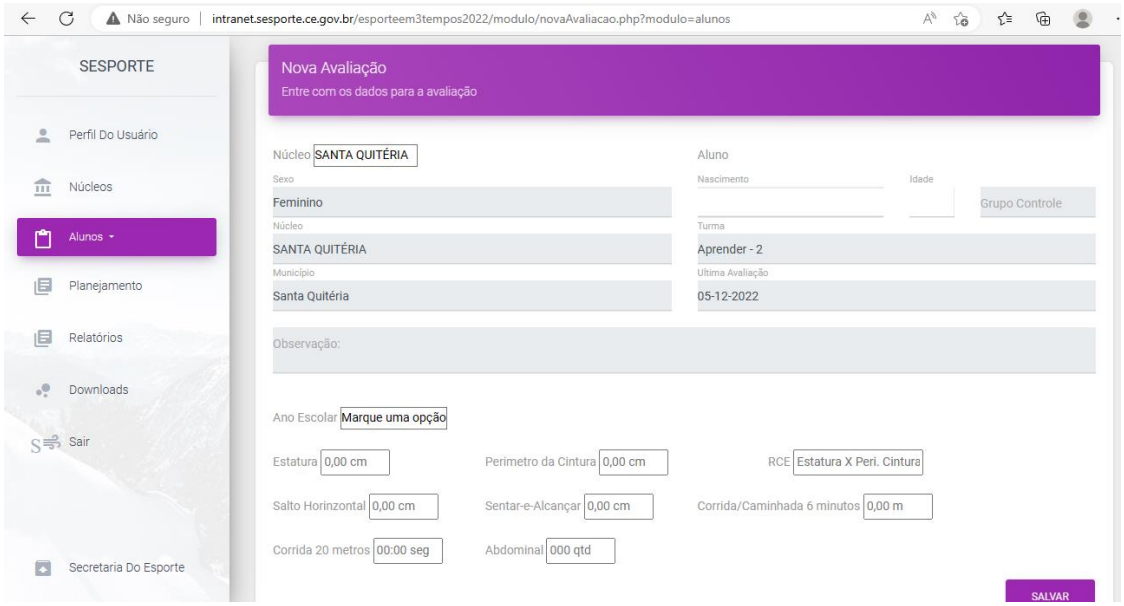


Figura 7 – Nova Avaliação PROESP 2023

Fonte: Autores

Na figura acima, apresenta-se o ambiente para preenchimento dos dados da Avaliação PROESP 2023.

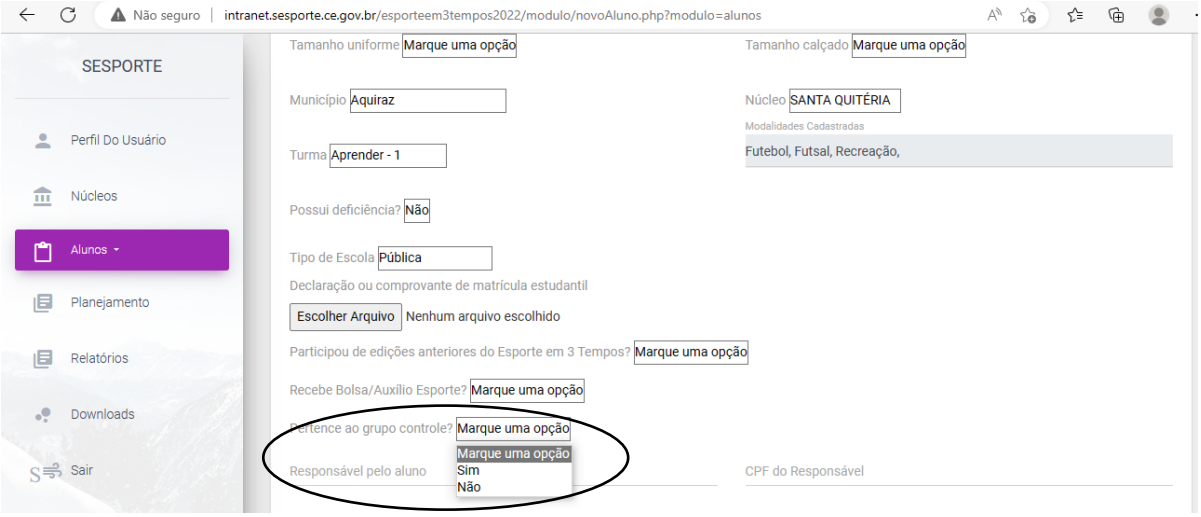
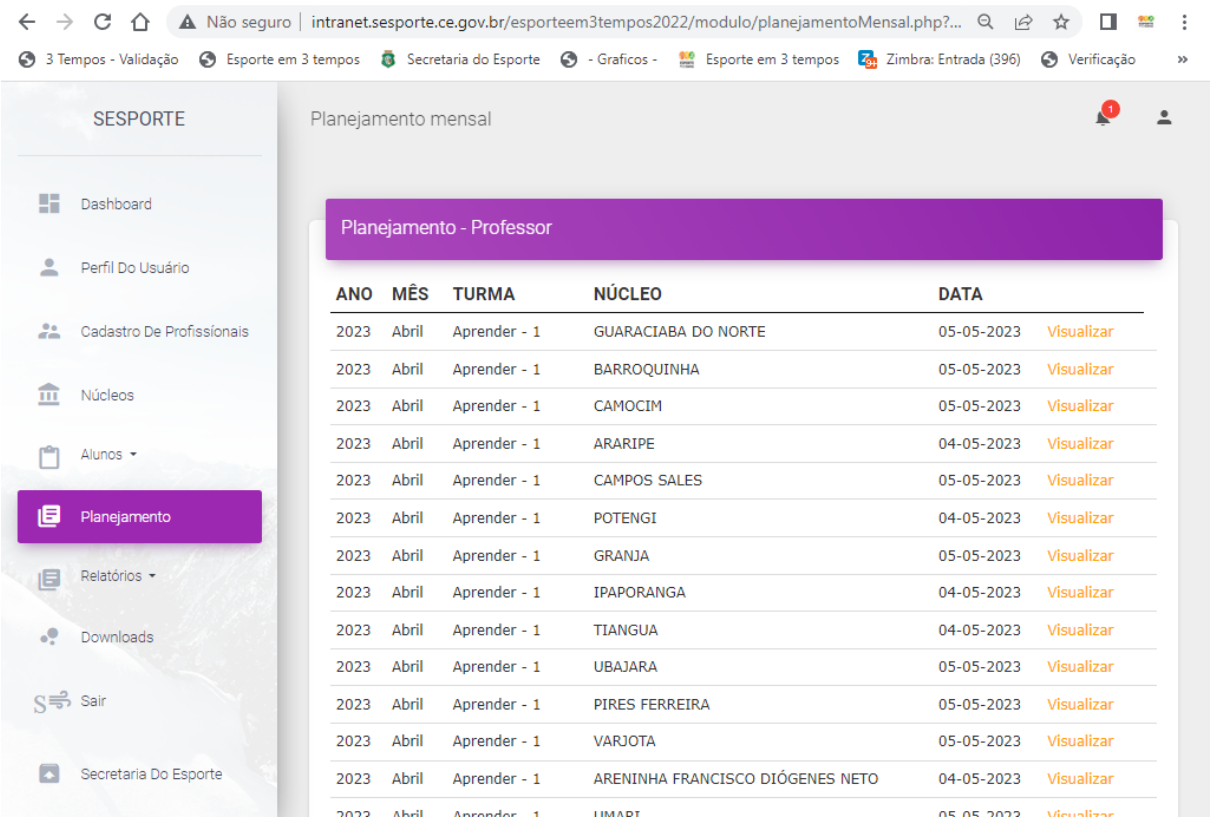


Figura 8 – Grupo Controle

Fonte: Autores

O Grupo Controle é formado por participantes externos ao projeto Esporte em 3 Tempos, os mesmos não se encontram em situação de atividade física sistemática em outros projetos externos.



ANO	MÊS	TURMA	NÚCLEO	DATA	
2023	Abril	Aprender - 1	GUARACIABA DO NORTE	05-05-2023	Visualizar
2023	Abril	Aprender - 1	BARROQUINHA	05-05-2023	Visualizar
2023	Abril	Aprender - 1	CAMOCIM	05-05-2023	Visualizar
2023	Abril	Aprender - 1	ARARIPE	04-05-2023	Visualizar
2023	Abril	Aprender - 1	CAMPOS SALES	05-05-2023	Visualizar
2023	Abril	Aprender - 1	POTENGI	04-05-2023	Visualizar
2023	Abril	Aprender - 1	GRANJA	05-05-2023	Visualizar
2023	Abril	Aprender - 1	IPAPORANGA	04-05-2023	Visualizar
2023	Abril	Aprender - 1	TIANGUA	04-05-2023	Visualizar
2023	Abril	Aprender - 1	UBAJARA	05-05-2023	Visualizar
2023	Abril	Aprender - 1	PIRES FERREIRA	05-05-2023	Visualizar
2023	Abril	Aprender - 1	VARJOTA	05-05-2023	Visualizar
2023	Abril	Aprender - 1	ARENINHA FRANCISCO DIÓGENES NETO	04-05-2023	Visualizar

Figura 9 – Parte do Planejamento 2023

Fonte: Autores

Quanto ao planejamento dos professores avançamos para que o mesmo fosse desenvolvido de forma digital.

O planejamento está constituído em conteúdos e atividades pedagógicas. Os conteúdos desenvolvidos são Habilidades Motoras Fundamentais, Elementos Psicomotores, Capacidades Motoras, Habilidades Sociais, Contextos Táticos Defensivos do futebol, Contextos Táticos Ofensivos, Conteúdos Táticos de Transição Defensiva, Conteúdos Táticos de Transição Ofensiva, Funcional, Recreação, Caminhada Orientada, Voleibol e Atividades Pedagógicas.

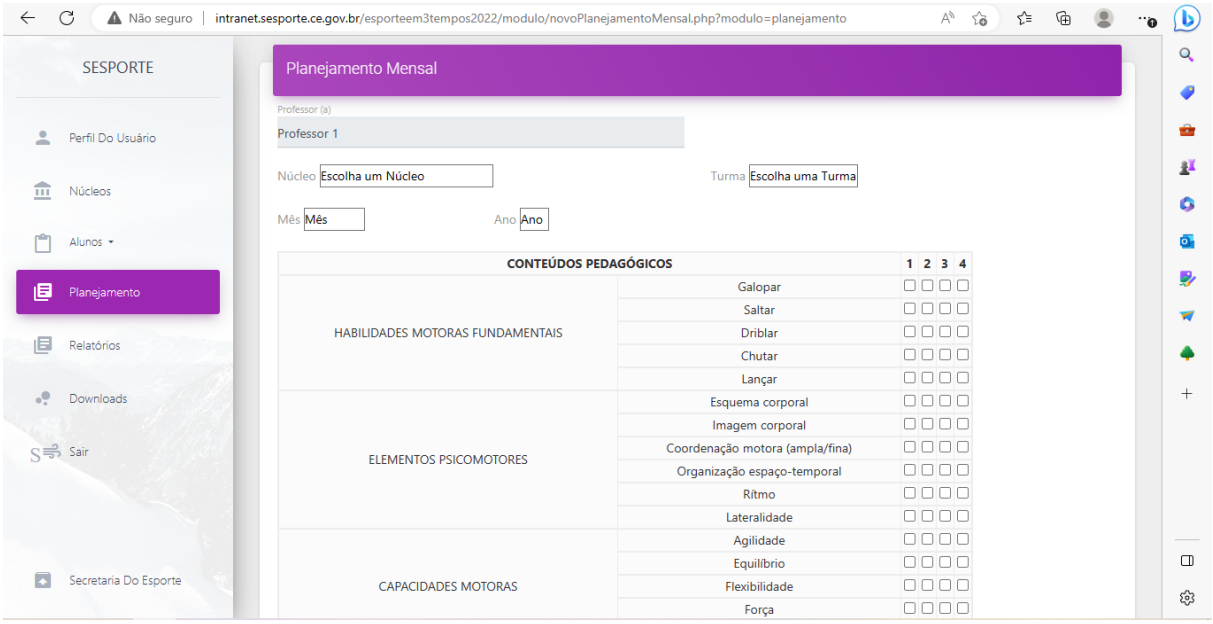


Figura 10 – Parte do Planejamento 2023

Fonte: Autores

Na figura 10, o professor preenche os espaços denominados núcleo, turma, mês e ano para designar o conteúdo programado nas respectivas semanas do planejamento.

Neste sentido, outros estudos nos fazem refletir, incentivam e provocam novas ideias porque demonstram o impacto positivo que o uso de ciências de dados pode ter na formulação de políticas públicas. Um exemplo disso é um estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas no Brasil, que utilizou dados para analisar como a distribuição geográfica de profissionais de saúde pode afetar o acesso aos serviços de saúde em diferentes regiões do país. Com base nessa análise, o estudo sugeriu mudanças nas políticas de distribuição de profissionais de saúde, que poderiam aumentar o acesso aos serviços em áreas mais carentes contribuindo com o planejamento e análise.

Outro exemplo é um estudo realizado nos Estados Unidos, que utilizou dados para avaliar como as políticas de justiça criminal afetam minorias étnicas e raciais. Com base nessa análise, o estudo propôs mudanças nas políticas de justiça criminal, visando reduzir as desigualdades e discriminações existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, ciência de dados é uma ferramenta poderosa para informar e orientar políticas públicas em diversas áreas, da saúde até a segurança pública. Ela permite que sejam tomadas decisões mais estratégicas e ágeis, baseando-se em evidências claras e objetivas. Além disso, a análise de dados pode ajudar a identificar áreas problemáticas e a propor soluções mais precisas e direcionadas.

Por outro viés, é importante ressaltar que a utilização da ciência de dados em políticas públicas exige uma abordagem cuidadosa e ética, com a proteção da privacidade e a transparência nos processos de coleta e utilização de dados. Com uma abordagem adequada, a ciência de dados pode ser uma poderosa aliada para a construção de políticas públicas mais eficientes e justas para todos.

O sistema de informação da Secretaria do Esporte do Estado do Ceará está proporcionando um trabalho excelente dentro da ciência de dados, no sentido, de identificar padrões e tendências que são importantes para a formulação de políticas públicas eficazes e justas. Com base nesses padrões e tendências, é possível desenvolver políticas específicas que podem ter um impacto positivo significativo na vida das pessoas.

Conclui-se que, a ciência de dados é uma valiosa ferramenta para avaliar e aprimorar políticas públicas, e é o que estamos fazendo no Projeto Esporte em 3 tempos, pois ao coletar e analisar dados, a secretaria pode tomar decisões mais informadas e alocar recursos de forma mais eficiente.

REFERÊNCIAS

DE TONI, Jackson; Raquel, DORNELES. **Ciência de dados em políticas públicas: uma experiência de Formação**. Organizado por Jackson de Toni e Rachel Dorneles; colaboração de Natália Koga, Hélio Macedo e Alex Pereira. Brasília: ENAP, Especialização em Ciência de Dados aplicada a Políticas Públicas, 2022. 269 p.: il.

NYC Open Data: Relatório de Progresso de 2022. Dados abertos para todos os nova-iorquinos. Disponível em: Dados Abertos de Nova York - (cityofnewyork.us).Acesso em 24 de fevereiro de 2023.

PORRÚA *et al*. **Transformação digital e emprego público.** O futuro do trabalho no governo. BID, Washington, 2021.268p.http://dx.doi.org/10.18235/0003245.Disponível em: https://publications.iadb.org/ Acesso em 24 de fevereiro de 2023.

COMUNIDAD Y PRODUCCION EN LAS POLTICAS DEPORTIVAS COMUNITARIAS URUGUAYAS EN LA ERA PROGRESISTA[2]

COMUNIDADE E PRODUÇÃO NAS POLÍTICAS DESPORTIVAS COMUNITÁRIAS URUGUAIAS NA ERA PROGRESSISTA

COMMUNITY AND PRODUCTION IN URUGUAYAN COMMUNITY SPORTS POLICIES IN THE PROGRESSIVE ERA

Bruno Mora Pereyra,
Instituto Superior de Educacion Fisica (ISEF - Udelar)

INTRODUCCION

Para organizar este trabajo que analiza la relación entre las nociones de comunidad y producción en las políticas de deporte comunitario de la era progresista uruguaya. Se toma como referencia teórico-metodológica el proyecto I+D La relación cuerpo y comunidad en el estudio de las políticas públicas de trabajo y fortalecimiento de la participación comunitaria, en ocasión de la educación del cuerpo. Se presentan y analizan los discursos que sobre la comunidad tienen los documentos programáticos y los referentes del área comunitaria, donde se visualiza una fuerte influencia neoliberal a partir de la incidencia del modelo de gobernanza.

SOBRE LA COMUNIDAD INOPERANTE

La noción de comunidad fué debilitada durante la inquisición religiosa, como forma de producir un modo concreto de comunidad. Como resultado, la noción de comunidad quedó liberada a sí misma, lo que generó el adjudicar ciertos valores y características que referían a

2El presente trabajo se desprende del proyecto I+D La relación cuerpo y comunidad en el estudio de las políticas públicas de trabajo y fortalecimiento de la participación comunitaria, en ocasión de la educación del cuerpo financiado por la Comision Sectorial de Enseñanza (CSIC) de la Universidad de la Republica (Uruguay).

formas únicas y determinadas para todos. Así, las nociones de comunidad e identidad se solaparon, se confundieron, se amalgamaron. Esta producción de esencia común, produce un cuerpo común, un individuo común o en otras palabras, un ser común, que responde a los sentidos comunes del grupo al que pertenece. Los Estados, universidades, empresas, organizaciones sociales, religiones, medios de comunicación, redes, generan "manuales y rituales" para la producción de seres comunes para sus propias comunidades, dado que pretenden desde una producción concreta y caracterizada de esencias comunitarias definidas como tradición, la producción de estos seres comunes. Esto desvela nuestra incapacidad de inventar un ser-en-común distinto, como una comunidad que no siga a la tradición consumidora de occidente, la cual se caracteriza y apropia de los medios para producir un cuerpo, una identidad, una propiedad, una intimidad, una naturaleza. Asimismo, el primer significado que encontramos en los diccionarios del sustantivo *communitas*, es el que adquiere sentido por oposición a lo propio, como en la mayoría de las lenguas neo latinas (Esposito, 2003). Para Espósito (2003) en *communitas*, "cum" es lo que une y "munus" es una carga, un deber o una tarea, y no la comunidad de la sustancia. El *ser-en-común* se define y constituye por no estar a cargo, más que del lazo "con", es decir, de nosotros (p.16). No quiere decir que tenemos que hacernos cargo, sino saber que estamos expuestos por lo que nos une o "cum". Es un mezclador que nos expone frente a otros; nos pone o produce juntos. En la misma operación actúa la *innmunitas*, una descarga que nos separa, una operación habitual en los pensamientos comunitarios o comunitaristas que refieren a tradiciones. Este "ser - con" se denomina sentido, que se diferencia de otras perspectivas de que lo que es ser, no es absoluto, sino una proximidad o rebote de la relación. La comunidad para los autores es aquello que no es propio (deriva de la traducción de los significados en diccionarios neo latinos, donde *commun comune common kommun* es lo opuesto a lo propio). Por lo tanto, producir comunidad no tiene como objetivo único la producción del ser común o propiedades comunes, sino que seres en común y productos sin propiedad. En definitiva, una comunidad improductiva, o en palabras de Nancy (2000);

inoperante. Para el autor, la comunidad no es una obra que se produce, con un ser común objetivable y producible, sino que se hace experiencia de ella, o dicho de otro modo, es una experiencia que nos hace. Es inoperante porque es aquello que se retira de la obra, y por ello, no tiene que ver con una producción o acabamiento, sino con una interrupción o suspenso; el suspenso de los seres singulares. Es por ello que no puede ser poseída y no es obra ni operación de los seres singulares (Nancy, 2000).

SOBRE LA COMUNIDAD PRODUCTIVA

En la teoría social, cuando se aborda la producción resulta fundamental definir el momento histórico sobre el cual se organiza esa producción, puesto que, la producción está socialmente determinada y es a la vez consumo. Supone que el individuo, que al producir desarrolla sus capacidades, también las gasta y las consume en el acto de producción, lo que se denomina consumo de fuerzas vitales en Marx (1857). Para el autor, la nutrición es una forma de consumo, donde el hombre produce su propio cuerpo. Así podríamos ver otras producciones como ser la de las prácticas corporales o la de las comunidades, donde también se produce cuerpo, como en el deporte. A su vez, la producción tiene una segunda producción, que surge del aniquilamiento del primer producto. En la primera producción el productor se objetiva, pero en la segunda producción, la cosa que se crea es personificada, y en muchos casos adjetivada por quien produce, lo que pasa a ser una producción consumidora. En consecuencia, producción y consumo contienen una relación inmediatamente opuesta, dado que la producción es mediadora del consumo porque crea materiales para el consumo, y el consumo es mediador de la producción, porque crea para los productos el sujeto para el cual son producidos. En esta mediación, una comunidad productiva es una comunidad que produce un producto o una serie de productos para que otros consuman, pero a su vez, se consume a sí misma (gasta energías para esa producción) y consume de sí misma (crea productos de y para sí). Para Featherstone (1995), podemos clasificar tres perspectivas para analizar la cultura de la producción y del

consumo, clasificación que tomaremos para estudiar cómo las políticas deportivas adjetivadas como comunitarias organizan a la idea de comunidad productiva, porque en todos los casos son perspectivas que responden a qué producir y para qué producir esa comunidad mediante políticas deportivas, en base a las formas en que se manifiestan discursivamente los medios de producción y las relaciones de producción . En primer lugar aparece la visión de que el consumo se asienta en la expansión de la producción capitalista de mercancías, que dió y da lugar a la acumulación de cultura en forma de lugares de consumo y bienes de consumo. Bajo esta visión, se considera que existe mayor igualitarismo, acceso, y libertad individual, y en contradicción, mayor capacidad de manipular ideológicamente a la población para apartarla de una forma alternativa de relaciones de producción. Featherstone (1995) denomina *producción de consumo* a cómo los frankfurtianos abordaron la lógica mercantil en relación a la racionalidad instrumental, en servicio de mayor control y manipulación del consumo y de los consumidores. En segundo lugar, la visión que el autor denomina "estrictamente sociológica", según la cual la satisfacción obtenida a través de los bienes de consumo, se relaciona con el acceso socialmente estructurado, en el que satisfacción y status dependen del mantenimiento de la diferencias y de la exhibición. Por ello la atención de esta visión se centra en las formas en que las personas emplean los bienes en la producción, tanto para crear vínculos como distinciones sociales. Featherstone (1998) denomina *modos de consumo*, a esa lógica del capital que deriva de la producción en forma de lógica de consumo, y refiere a las formas socialmente estructuradas en que se demarcan las relaciones de producción a partir del uso de los bienes de consumo . En tercer lugar, aparecen los *placeres emocionales del consumo*, en forma de sueños y deseos celebrados por la ingeniería consumista, que suscitan maneras de excitación corporal directa así como placeres estéticos.

METODOLOGIA

La producción de seres comunes desde políticas deportivas comunitarias es un proceso conflictual, que se disputa con la economía y la tecnología, que para Espósito (2003) son potencias neutralizantes - aunque no neutrales. Al observar los antecedentes, vemos cómo el principal problema que se plantea cuando hablamos de políticas deportivas comunitarias es el lugar del Sistema Deportivo Hegemónico (SDH), en tanto discurso sincronizado con otros sistemas cuya principal herramienta es la deportivización, que pretende en el caso hegemónico el cumplimiento de ciertos estándares (Mora, Quiroga, Pastorino, Ruibal, Eastman & Echenique, 2022), al operar como pretensiones modelo de medios y relaciones de producción (infraestructura, oferta, demanda, técnicas, materiales, cuerpos, productos, fases de la formación deportiva), que en definitiva reducen la confección de las políticas deportivas comunitarias, a una cosmética subsidiaria de las políticas del deporte de élite.
El segundo problema que considero para analizar las políticas deportivas comunitarias, es lo que se espera de esa producción, la "producción del ser común", como categoría política y antagónica al ser-en-común, que a su vez comprende a la anterior, articulada bajo la noción de vida. Para abordar esta integración de ser común y ser-en-común en la producción política de la vida, tomaré a los vocablos *bios* y *zoé*, dos formas que la antigüedad griega tenía para distinguir la vida, y así organizar a la polis griega. En resumen, el ámbito privado o doméstico está preocupado por la conservación de la vida zoé, donde la economía era necesaria para la supervivencia de la especie a partir de la satisfacción de las necesidades y su gobierno. En la medida que se lograban satisfacer estas necesidades, se aseguraba para algunos el acceso a la vida pública, a la que Arendt (2009) atribuye el carácter de la política. La modernidad edifica esta indistinción, al unificar *bios* y *zoé* en el vocablo vida, reduciendo la política a la administración y organizando la primacía de lo económico bajo los efectos de la economía política. Por ello, parto de la hipótesis de que el sentido común de las políticas deportivas, tiene como objetivo su administración y no la política, bajo los parámetros de la tradición y la economía. Su producción es de sentidos comunes deportivos, que pretenden organizar

orgánicamente a los seres comunes, en la comunidad productiva de las políticas públicas deportivas uruguayas, en este caso, el PNID (2012). Finalmente, me pregunto cómo las políticas deportivas comunitarias atienden y oscilan, al analizar el discurso sobre los medios y las relaciones de producción, en las categorías de Featherstone (1998): modos de consumo, producción de consumo y placeres emocionales.

Las fuentes utilizadas fueron, por un lado producidas por el I+D La relación cuerpo y comunidad en el estudio de las políticas públicas de trabajo y fortalecimiento de la participación comunitaria, en ocasión de la educación del cuerpo, en base a entrevistas y conversatorios. Por otro, se utilizaron documentos producidos por las políticas deportivas uruguayas, en este caso, el recorte está en lo que se dice sobre deporte comunitario en el Plan Nacional Integrado de Deporte (PNID).

LAS FORMAS DE PRODUCIR COMUNIDAD EN EL DEPORTE

Del análisis se desprenden dos posibilidades oscilantes de construir política deportiva comunitaria, a partir del análisis de cómo se configuran las relaciones y medios de producción, así como la idea sobre la producción de política y de individuos: la comunidad productiva y la comunidad inoperante. La idea de producir comunidad cobra relevancia cuando le damos la oportunidad de operar al *bios politikos* a la interna de la política pública, considerando a la política como una construcción colectiva. En las comunidades productivas se organiza un discurso inmunitario, que en el caso de las políticas comunitarias de la era progresista se basa en la idea de gobernanza, donde algunos deciden por otros, a partir de lo cual se han promovido los modelos empresariales de gestión: redituables, alianzas público-privadas, tercerizaciones e individuos empresarios de sí. A su vez el deporte y la actividad física aparecen como un binomio con beneficios naturales sobre la población. Prácticas en las cuales, las clases sociales supuestamente desaparecen, y por lo tanto, los colectivos y lo político.

Finalmente, la era progresista configuró en el deporte comunitario, más que un cambio de paradigma, una fuerte inserción en las relaciones de producción neoliberales.

BILBIOGRAFÍA

ARCHETTI, E. **Fútbol y ethos.** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires. 1984.

BOURDIEU, P. **Deporte y clase social.** *Materiales de sociología del deporte*, 57-82. 1993

BROHM, J. M., & Ollier, F. **El deporte como arma de distracción masiva.** *RES. Revista Española de Sociología*, *28*(3), 429-443. 2019 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7365731.

DA MATTA, R. **Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira.** Edições Pinakotheke. 1982.

DARDOT, P. y LAVAL, C. (2013) **La nueva razón del mundo.** Editorial Gedisa. Barcelona Espostio, R. Communitas. Origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu. 2003

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo.** Amorrortu editores. Buenos Aires. 1995

MARX, K. **Introducción general a la crítica de la economía política.** Vigesimoprimera edicción en espacñol 1989 por siglo XXI editores. México. 1857.

MORA, B. PASTORINO, M. QUIROGA, A. RUIBAL, L. EASTMAN, P. ECHENIQUE, P. **Deporte, comunidad y hegemonía. Sistematizaciones de la práctica pre profesional de Educación Física en Bella Italia y Kilómetro 16.** En libro Las formas de la desigualdad y los modos de lo común: experiencias universitarias desde el territorio en el Programa Integral Metropolitano. Universidad de la República. 2022

CONCEPÇÃO E NÍVEIS DE ATENDIMENTO NA NOVA LEI GERAL DO ESPORTE

CONCEPTION AND LEVEL OF SERVICE IN THE NEW GENERAL LAW OF SPORT

CONCEPCIÓN E NIVELES DE SERVICIO EN LA NUEVA LEY GENERAL DEL DEPORTE

Breno Brey D'auria,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Juliana Marta Antunes Ramos,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS),
Fundação Municipal de Esportes (Funesp)
Luana Carla André,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS),
Fundação Municipal de Esportes (Funesp)
Carla Mylena Aparecida de Paiva,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Dirceu Santos Silva,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

INTRODUÇÃO

A legislação esportiva no Brasil teve como primeiro marco o Decreto n. 1.056/1939, que criou a Comissão Nacional de Desporto (CND), dentro do Ministério da Educação e Saúde Pública. O objetivo era nortear, monitorar e estimular a prática esportiva no País. Dois anos depois, foi publicado o Decreto-Lei n. 3.199/1941, que marcou o início da intervenção estatal e organizou o Conselho Nacional de Desportos (BRASIL, 1939; BRASIL, 1941).

A década de 1970 traz novas diretrizes para o setor do esporte a partir da Lei n. 6.251/1975, em que foi estabelecida a "Política Nacional de Educação e Desporto" e apresentava uma estrutura a partir de um modelo piramidal que definiu quatro manifestações esportivas: 1. Comunitário, relacionado às ações das confederações, federações ligas municipais e associações esportivas; 2. Estudantil, organizado em universitário e escolar; 3. Militar, praticado dentro das Forças Armadas, a fim de selecionar representantes para competições em nível internacional; 4. Classista, direcionado para associações e instituições com personalidade jurídica (VERONEZ, 2005).

Na perspectiva da ampliação da concepção de esporte, em 1985, foi criada a Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro (CREB), para a elaboração de estudos e criação de proposições para a temática. A CREB ampliou o conceito de esporte para três manifestações distintas: 1. Educacional; 2. Participação; 3. Rendimento (VERONEZ, 2005).

Na década de 1990, foi aprovada a Lei n. 8.672/1993 (Lei Zico ou Lei Geral do Esporte), que estabeleceu normas específicas e definiu as manifestações esportivas (BRASIL, 1993) substituída pela Lei n. 9.615/1998 (Lei Pelé ou Lei Geral de Esporte). O esporte educacional corresponde ao praticado na escola e fora da escola, com ênfase no desenvolvimento humano sem a competitividade; O esporte de participação se refere ao praticado como forma de lazer; O esporte de rendimento diz respeito ao praticado com regras nacionais e internacionais, com ênfase na seletividade e nos resultados em competições (BRASIL, 1998).

No ano de 2003, foi criado o Ministério do Esporte (ME), estruturado com base nas manifestações esportivas, com uma secretaria específica para cada uma delas. Foram também estabelecidos mecanismos de articulação com a sociedade civil, a partir das Conferências Nacionais de Esporte e Lazer (CNE), que ocorreram em três edições (2004, 2006 e 2010). Tais agendas implicaram na proposta do esporte enquanto política de Estado a partir da criação de um Sistema Nacional de Esporte (SNE) (SILVA; BORGES; AMARAL, 2015; SILVA, 2018).

A agenda do SNE voltou a ganhar destaque, em 2015, quando o ME, instituiu um Grupo de Trabalho do Sistema Nacional de Esporte (GTSNE), que elaborou a proposta de uma nova Lei Geral do Esporte (LGE).

Em 2017, a proposta foi adotada pela Comissão Diretora do Senado (Projeto de Lei do Senado nº 68/2017), submetido à Câmara e aprovado, em junho de 2022, devolvido ao Senado Federal e aguarda votação, já como Projeto de Lei n° 1.825/ 2022 (Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei do Senado nº 68/ 2017). Caso aprovado, segue para sanção da presidência da república (BRASIL, 2023).

Diante de tal contexto, surgiu o interesse em investigar a concepção e os níveis de atendimento esportivo na proposta da nova LGE. Com isso, a reflexão do estudo girou em torno da seguinte questão: como foi proposta as manifestações e os níveis de atendimento esportivo na nova LGE? O objetivo foi analisar a concepção e os níveis de atendimento esportivo na nova LGE.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa com método descritivo e abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A coleta de dados envolveu o Projeto de Lei n° 1.825/2022 (Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei do Senado nº 68, de 2017), que institui a Lei Geral do Esporte. A técnica utilizada para a leitura e interpretação dos dados foi a análise de conteúdo de Bardin (2009). A partir de três polos cronológicos: a) pré-análise; b) a exploração do material; c) a inferência. A partir da pré-análise do corpus textual, foram sistematizadas duas categorias: 1) Princípios Fundamentais do Esporte na nova LGE; 2) Manifestações do Esporte e Níveis da Prática Esportiva.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO ESPORTE NA NOVA LGE

A partir dos documentos analisados, o esporte foi compreendido a partir dos princípios norteadores de "[...] autonomia; democratização; descentralização; diferenciação; educação; eficiência; especificidade; gestão democrática; identidade nacional; inclusão; integridade; liberdade; participação; qualidade; saúde e segurança" (BRASIL, 2022, p. 2 e 3).

A proposta da nova LGE, contempla o esporte como "[...] toda forma de atividade predominantemente física que, de modo informal ou organizado, tenha por objetivo a prática de atividades recreativas, a promoção da saúde, o alto rendimento esportivo ou o entretenimento" (BRASIL, 2022, p. 2).

Ao discutir o esporte na modernidade, é necessário contextualizar o seu desenvolvimento a partir do progresso da sociedade capitalista, em que o esporte passou a ser guiado por interesses mercadológicos, com ascensão da indústria do entretenimento. Porém, na contramão da visão do esporte enquanto mercadoria, está a sua importância enquanto o direito à cidadania, a partir da concepção de "[...] ação humana para produzir respostas para atendimento das necessidades sociais estabelecidas no decurso do processo civilizatório" (ATHAYDE *et al.*, 2016, p. 495).

Na nova LGE, a concepção de esporte está associada à democratização atrelada ao direito ao lazer e à educação, o que se distancia de uma visão de mercado. A partir da compreensão do esporte enquanto direito social, Castellani Filho (2008), faz uma reflexão sobre o esporte como um elemento da produção humana, inerente às suas necessidades sociais.

Ao definir o esporte como toda forma de atividade predominantemente física, o qual parte de princípios, entre eles o da educação, compreende-se que a proposta aponta para a necessidade de educar para o esporte, ou seja criar uma cultura esportiva, em que todos sejam educados para a prática esportiva.

MANIFESTAÇÕES DO ESPORTE E NÍVEIS DE PRÁTICA ESPORTIVA

De acordo com PL, o esporte foi contemplado como direito de todos em suas múltiplas e variadas manifestações (educacional, participação, rendimento e formação) (BRASIL, 2022).

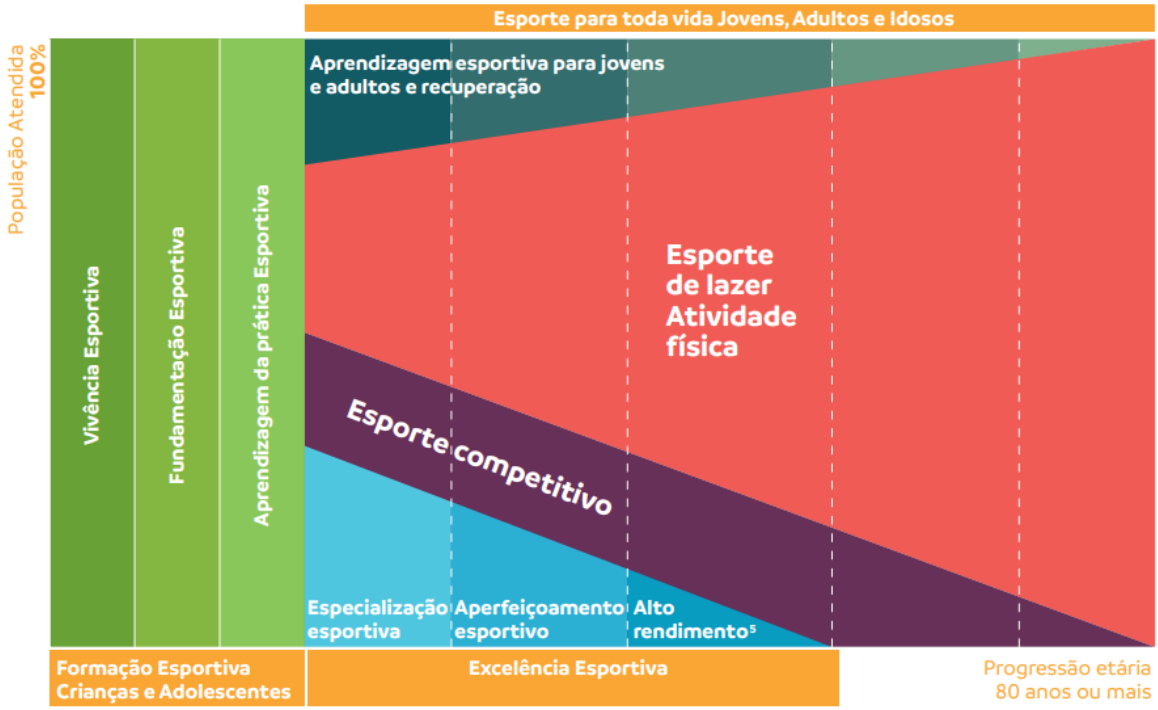
A divisão por manifestações esportivas definidas pela Lei Zico e Lei Pelé mantiveram-se, inclusive o esporte de formação, que foi acrescentado a partir da Lei nº 13.155/2015, em complemento à Lei Pelé. O esporte de formação é caracterizado pelo fomento e aquisição inicial dos conhecimentos, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento da prática esportiva nas diferentes manifestações (BRASIL, 2015).

Embora a legislação esportiva vigente aponte para o acesso de todos ao esporte, a partir de diferentes manifestações esportivas, a universalização e democratização ao acesso à prática do esporte, foi uma demanda estabelecida nas três edições da CNE. Na busca por atender tal questão, o ME, promoveu uma pesquisa de múltiplas abordagens denominada Diagnóstico Nacional do Esporte (Diesporte), executada de 2011 a 2014, com o objetivo de identificar o grau de desenvolvimento do esporte no país.

Para Taffarel e Santos Junior (2019), o diagnóstico permitiu concluir que parte da população brasileira não pratica esporte e os jovens abandonam a prática esportiva quando saem da escola para o mundo do trabalho. Isso aponta para a necessidade de criação de um SNE que incentive as práticas esportivas para todos. Na busca de uma proposta que melhore a condição de acesso ao esporte, o Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano para o Brasil (PNUD), apontou para a criação de um SNE, que possibilite a ampliação do acesso à prática esportiva (PNUD, 2017).

De acordo com Silva (2018), a proposta foi realizada pelo GTSNE, que apresentou a contemplação de três níveis da prática esportiva: formação esportiva, excelência esportiva e esporte para toda vida, conforme Figura 1 com base no relatório do PNUD.

Figura 1 - Novo SNE e níveis de prática esportiva

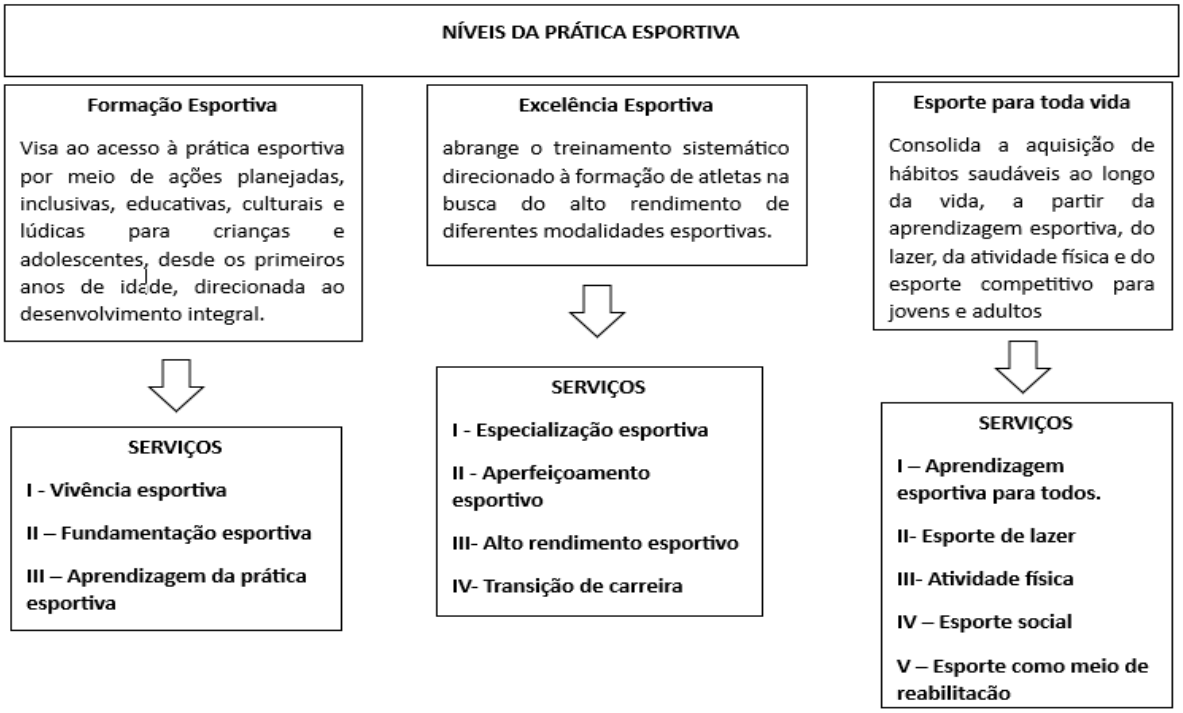


Fonte: PNUD, 2017. Proposta de Sistema Nacional do Esporte, 2015.

Desta forma, surge a perspectiva de um SNE em que todos os níveis, embora distintos, se relacionam e possibilitem que o maior número de pessoas tenha acesso e permaneçam ao longo da vida na prática esportiva.

Tais discussões, iniciadas nas CNEs, bem como seus desdobramentos, influenciaram na discussão e elaboração da nova LGE, quanto aos níveis da prática esportiva, os quais embora dividem-se em três níveis distintos são "[...] integrados, e sem relação de hierarquia entre si", os quais subdividem-se em serviços, conforme Figura 2 (BRASIL, 2022, p. 5):

Figura 2 - Níveis da Prática Esportiva e Serviços.



Fonte: Próprios autores baseados na nova LGE (BRASIL, 2022).

A partir da análise da nova LGE, observa-se um esforço de apresentar uma proposta que se contraponha a seletividade e permita que a população transite por esses três níveis de prática esportiva, sem que haja uma priorização para a excelência esportiva, bem como uma exclusão da população por parte deste mesmo nível. A Figura 3 sintetiza a relação entre os três níveis propostos.

Figura 3 - A relação entre os níveis de Prática Esportiva.

Fonte: Próprios autores baseados na nova LGE (BRASIL, 2022).

Destaca-se ainda, na legislação proposta, a criação do Sinesp, com o objetivo de "[...] apoiar a universalização da prática esportiva, com atenção especial ao atendimento ao nível de formação esportiva". Observa-se que a nova LGE, apresenta mecanismos para que o acesso ao esporte seja materializado por meio do Sinesp e seus componentes, com destaque ao Fundo Nacional do Esporte (Fundesporte), o qual prioriza a aplicação dos recursos, aos serviços que compõem a formação esportiva e o esporte para toda a vida (BRASIL, 2022, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da presente análise, identificou-se que ao longo dos anos houve privilégio para o esporte de alto rendimento. Observou-se que a proposta da nova LGE, buscou avançar quanto a definição do conceito de esporte, bem como seus princípios. Desta forma, é possível identificar que a nova LGE aponta para uma proposta de esporte que não se limita a lógica do alto rendimento e sinaliza para a construção de uma cultura esportiva, em que o esporte seja visto em sua totalidade, como dever do Estado e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, P. *et al.* O esporte como direito de cidadania. **Pensar a Prática,** v.19, n. 02, p. 490 - 501, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, LDA, 1994.

BRASIL. Decreto n. 1.056, de 19 de janeiro de 1939. Institui a Comissão Nacional do Desporto. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF.

BRASIL. Lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 1941.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.672, de 06 de julho de 1993. Institui normas gerais sobre o desporto e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Lei n. 9.615, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre o desporto e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei n. 13.155, de 04 de agosto de 2015. Lei de responsabilidade fiscal do esporte. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Diagnóstico Nacional do Esporte** - DIESPORTE. Caderno II. Brasília, Ministério do Esporte, 2016.

BRASIL. Projeto de Lei n° 1.825, de 2022 (Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei do Senado nº 68, de 2017) Institui a Lei Geral do Esporte. **Congresso Nacional**. Brasília, DF, 2022.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n° 68, de 2017, Matérias Bicamerais. **Congresso Nacional.** Brasília, DF, 2023.

CASTELLANI FILHO, L. O Estado Brasileiro e os Direitos Sociais: O Esporte. In: HÚNGARO, E.M.; DAMASCENO, L.G.; GARCIA, C.C. (Orgs.). **Estado, política e emancipação humana**: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais. Santo André, SP: Alpharrabio, 2008. p. 129-144.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional** - Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas. Brasília: PNUD, 2017.

SILVA, D.S. O Desafio da Organização do Sistema Nacional de Esporte e Lazer no Brasil. In: GOLIN, C.H.; SILVA, J.V.P.; PACHECO NETO, M. (Org.). **Educação física e suas pluralidades**. 1.ed. Várzea Paulista/SP: Fontoura, 2018.

SILVA, D. S; BORGES, C. N. F.; AMARAL, S. C. F. Gestão das políticas públicas do Ministério do Esporte do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 1, p. 65-79, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1807-55092015000100065.

TAFFAREL, C.N.Z.; SANTOS JÚNIOR, C.L. Política nacional do esporte: as consequências do desmonte do ministério do esporte. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 1 – 33, 2019

VERONEZ, L.F.C. **Quando o Estado joga a favor do Privado: as políticas de esporte após a Constituição de 1988.** Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DEPORTE, POLÍTICAS DEPORTIVAS Y ESTADO EN URUGUAY: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.

ESPORTE, POLÍTICAS ESPORTIVAS E ESTADO NO URUGUAI: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

SPORTS, SPORTS POLICIES, AND THE STATE IN URUGUAY: REFLECTIONS BASED ON A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

Liber Benítez,
Universidad de la República (Udelar)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es resultado de una revisión bibliográfica, que tiene como centro la producción académica sobre la relación deporte, políticas deportivas y estado en Uruguay en el período comprendido entre el año 2000 y el 2022. Es uno de los resultados parciales de la investigación *Configuraciones de las políticas públicas deportivas en Uruguay 1911 - 2020. Perspectivas, debates y desafíos*. En este sentido la búsqueda se focaliza en producciones académicas en el contexto Nacional (artículos, revistas o tesis de grado y posgrado publicadas) y combina como términos de búsqueda las palabras “deporte”, “estado” y “políticas”, apareciendo entonces la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), la Dirección Nacional de Deporte, el Ministerio de Turismo y Deporte, el Ministerio de Juventud y Deporte y la Secretaría Nacional del Deporte como organismos del estado que tematizan lo deportivo en ocasión de las políticas estatales.

Por la extensión del trabajo se presentarán las reflexiones emergentes y la clasificación de las referencias obtenidas en la revisión sistemática entendida esta como una metodología que permite la síntesis crítica del conocimiento científico. Esta permite la elaboración de resúmenes críticos que emergen de las publicaciones disponibles sobre un tema o una forma de organización de una temática en concreto (Fernández-Sanchez et.al., 2020).

Para el caso, la revisión para reflexionar sobre Deporte, Políticas deportivas y Estado presenta producciones que pueden comprenderse en tres categorías 1. Producciones que proponen analizar la organización estatal respecto al deporte. 2. Producciones que proponen estudiar políticas deportivas y establecer desde allí la relación con el estado y los organismos

internacionales. 3. La producción sobre el deporte en ocasión de políticas estatales que no dependen de los organismos encargados de gobernar en el ámbito del deporte[1]. Al mismo tiempo, la búsqueda, permite reconocer una particularidad que distingue lo político y la política en ocasión de las políticas estatales deportivas (elemento no necesariamente diferencial entre los trabajos presentados). Esta distinción en el plano metodológico tiene sin lugar a dudas en el plano práctico un borramiento de sus límites.

LA ORGANIZACIÓN ESTATAL RESPECTO AL DEPORTE

En esta sección destacan los trabajos de investigación que ponen como foco la posibilidad de pensar la organización estatal para atender el deporte. En primer lugar destaca a partir de la lectura que uno de los focos para pensar la relación deporte y estado es la forma en que éste último ha puesto como prioridad la gestión o el control sobre las prácticas deportivas. Reconociendo la arbitrariedad que todo corte supone, la preocupación estatal respecto al deporte en el Uruguay, la podemos pensar a partir de la creación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) en el año 1911, y el impulso del primer batllismo que nuclea políticas que promovieron la consolidación de un estado moderno en las primeras décadas del 1900 (Shunsuke, 2020; Benítez, 2020; Sarni, 2019; Dogliotti, 2016; Scarlatto, 2018; Morales, 2013; Gomensoro y Halty, 2002; Steffano, 2000).

En este grupo de producciones, aparecen dos particularidades identificadas que merecen ser destacadas. En primer lugar, que la dimensión del deporte estaba bajo la referencia o la órbita de gestión que abordaba un campo más amplio, el de la educación física. En segundo lugar, que estaban asociadas a una preocupación del estado y su reorganización en el marco de la configuración de un estado moderno.

Estas dos particularidades permiten identificar en primer lugar una tensión conceptual en los discursos emergentes en donde el deporte aparecía o bien como actividad física o como actividad institucionalizada en creciente expansión internacional. La propia denominación del ente rector, así como sus funciones, tomaban al deporte bajo el paraguas de la Educación Física. La Comisión Nacional de Educación Física a lo largo del siglo mantuvo su vigencia siendo el

[1] Esta categoría no será presentada en el presente artículo por la extensión habilitada en el formato del congreso y para poder focalizar lo que sucede en las políticas que se centran y autodenominan como deportivas o pertenecientes al área de deporte.

espacio donde se condensaban las discusiones (bajo diferentes áreas) sobre el deporte como una de sus áreas de abordaje. En el año 2000, se dispuso la creación del Ministerio de Deporte y Juventud (MDJ) a través de la ley 17.243 de 29 de junio de 2000. En este sentido se asumen las competencias que estaban en la ex CNEF, en lo que refería al diseño, control y ejecución de las políticas de educación física, recreación y deporte. En lo que refiere a este primer momento y categoría de análisis es importante el quiebre que se marca en tanto la relación que se invierte entre deporte y educación física, al menos estructuralmente y discursivamente. Este quiebre se podría identificar en el devenir histórico de la CNEF (a partir de fuentes documentales) con la preocupación y acoplamiento de la misma en relación a los discursos internacionales sobre deporte que particularmente, desde el año 1978, se condensan en la titulada Carta internacional de la Educación Física y el Deporte de la UNESCO (Benítez, 2020). En el año 2005 el deporte pasa a formar parte de la órbita del Ministerio de Turismo y Deporte (MTyD) según se constata en la ley Ley N° 17866. En este marco se crea la Dirección Nacional de Deporte que tiene por finalidad según el artículo 15 de la ley mencionada la "Formulación, ejecución, supervisión y evaluación de planes en materia de deporte e instrumentación de la política en la materia." (Ley N° 17866, 2005) sin hacer referencias a la dimensión de la educación física que venía ya reducida por el pasaje al MDJ. Finalmente en este recorrido en relación al ente rector del Deporte podemos decir que existe un campo de gestión y administración concreto y particular con claros límites en relación con la educación física pero con claras sinonimias y encadenamientos discursivos que llevan a Dogliotti (2016) a colocar la cooptación de la educación física por parte del deporte al hacer referencia a la Creación de la Secretaría Nacional del Deporte (SND) en el año 2015. En este sentido Malan (2020) y Mora (2018), ya sitúan el concepto de deportivización de las prácticas corporales en sus respectivos trabajos colocando una tensión que se mantiene durante el siglo XIX y que Benítez (2020) adjudica a la relación de las políticas estatales con los discursos internacionales sobre deporte uno de los factores que marcan dicha tendencia y consolidan la idea.

POLÍTICAS DEPORTIVAS, LA POLÍTICA Y LO POLÍTICO

Esta categoría permite repensar las políticas deportivas como objeto de estudio y el deporte en ellas como concepto. Admite visualizar la variedad de propuestas, conceptos, discursos, representaciones, tensiones y diálogos en torno al deporte.

Destacan investigaciones y producciones que colocan como centro lo que podríamos denominar las "políticas deportivas" más allá de la intencionalidad o relación con el estado como forma de definir su estatalidad o su dimensión de -pública o privada-. En cierto modo, parten de una contextualización de la relación con el estado y de la definición del campo deportivo para poder evidenciar, qué se legitima y que se pretende gobernar en y del deporte. Podemos identificar dos tendencias que definen el área de gobernanza cuando se habla de la relación entre deporte, estado y políticas. La primera es reconocer al deporte como arena pública y en disputa constante por la definición de su significado, con la referencia principal en el esfuerzo del Dr. en Filosofía Pablo Alabarces que propone nuclear los trabajos que se condensan en el creciente campo de los estudios sociales y culturales sobre deporte. Esto habilita colocar actores privados, públicos y población, así como población objetivo de las políticas en elementos configurantes del problema a abordar, a saber el gobierno del deporte y la política deportiva para nuestro caso.

El segundo plano tendencial, está marcado por los discursos internacionales al sostener el deporte (y su sinonímica relación con la educación física, la actividad física, la recreación, el juego, la educación, la salud, y los beneficios morales, éticos y físicos que su práctica supone) en su relación con el carácter de derecho humano fundamental. Bajo esta mirada, el deporte se transforma en una práctica incuestionable, fundamental, esencial al ser humano y desde allí, se naturalizan las prácticas deportivas sin poder ser discutida, reflexionada y permeada por los debates sobre sus sentidos, significados, causas y consecuencias.

Es así, que podemos destacar en esta sección (a partir de la selección metodológica a un conjunto de autores que proponen elaborar un discurso, que sin negar la existencia de diversas posturas para comprender al deporte (diferencias en torno a las representaciones, tensiones e intenciones de quienes gobiernan, gestionan y son actores de las prácticas deportivas), lo coloca como un fenómeno social y cultural de gran impacto a nivel nacional. Definiéndose entonces un campo en el que se dirimen las tensiones de acuerdo con las prácticas y significados que sobre él circulan en cada contexto estudiado (Aranco, 2021; Mora et. al, 2021; Benítez, 2020; Benítez, et.al., 2021; Rodriguez y Seré, 2019; Dogliotti; 2019; Figueriedo, 2019). Y al mismo tiempo, existen quienes suponen la naturalización de las prácticas deportivas colocando por ejemplo como elementos problemáticos en la relación deporte y estado la emergencia de actores políticos que disputan sus prácticas y sentidos incluso posicionando dichas emergencias como

elementos por fuera del deporte o de sus legítimos intereses (Steffano, 2009; Gomensoro, 2016; Gomensoro 2002). Entre las dimensiones que destacan en este texto es la ubicación de la Universidad de la república en la arena institucional y burocrática, alejada del campo del deporte, con una organización por bloques de interés la arena política queda reducida a las intenciones y actores del estado, y una arena técnica se define a la interna del deporte mientras que la social está planteada por grupos de presión (externos al deporte mismo). Entendiendo por el concepto de "Stakeholders" como "la existencia de una multiplicidad de grupos de interés e instituciones dentro y fuera de una organización que, por un lado, cotizan un valor agregado a la organización y, por otro lado, pueden exigirle derechos y presentarle reclamaciones" (Steffano, 2009: 20) coloca en el marco de la categoría de PELIGROSOS a las Agremiaciones de Entrenadores. Esta dimensión de peligrosidad está planteada por el autor en relación a su alcance fuera del ámbito estrictamente deportivo. "Como corporación tienen poder para hacer cumplir sus resoluciones a todos sus miembros asociados, habiendo realizado movilizaciones que han llevado a la suspensión de torneos oficiales obligando a que otros actores intervinieran y mediaran en el conflicto" (Steffano, 2009: 22). Este punto ubica al conflicto político de toda práctica social y cultural por fuera de toda configuración deportiva, lo que podría reconocerse como una reducción de lo político en las políticas deportivas.

CONSIDERACIONES FINALES

Destacan en la revisión principalmente los trabajos que abordan el estado como promotor de las políticas públicas en torno al deporte o mejor dicho como el estado se consolida como actor que garantiza dicha condición de lo público en el abordaje del deporte a nivel nacional pudiendo identificar sus niveles de gobierno. La visión que aquí aparece de políticas públicas tiende a colocar el estado con el rol de "publificar" o "hacer público" aquello que se regula desde la órbita de lo privado, o con prioridad de lo individual y particular (Zambrana, 2006). La premisa de que las políticas y programas estatales configuran espacios de legitimación, producción y reproducción de significados en prácticas discursivas en torno a los problemas que intentan abordar es fundamental en el análisis de políticas públicas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que cuando se consideran las políticas públicas como soluciones a problemas de impacto social, se tiende a reducir su alcance a la administración y gestión social, lo que puede disminuir la posibilidad de reflexionar sobre el aspecto político de

las políticas públicas (Retamozo, 2009). Esta perspectiva limitada puede minimizar la capacidad de cuestionar las relaciones de poder existentes y la construcción de significados en torno a las políticas públicas. Por lo tanto, es fundamental ampliar la mirada en el análisis de políticas públicas y contemplar tanto los aspectos técnicos como los políticos para lograr una comprensión más completa y crítica de las políticas estatales y su impacto en la sociedad. En este sentido se torna importante para los procesos de análisis de las políticas públicas, hacer frente a la herencia liberal planteada por Mouffe (2007) respecto a la aniquilación de lo político en las políticas. Tanto en el plano agregativo de los paradigmas liberales que conciben a la política como el compromiso entre diferentes fuerzas en conflicto tendientes a ser resueltas desde el racionalismo que se presenta para la economía, como en el plano deliberativo que supone una reacción que aspira a un vínculo desde la moralidad con la política como argumento de reducción de lo político en tanto momento sin sutura última.

REFERENCIAS

ALABARCES, P. Deporte y sociedad en América Latina: Un campo reciente, una agenda en construcción. En: Anales de Antropología, 2015 v. 49, n. 1, pp. 11 - 28, Universidad Nacional Autónoma de México.

Aranco, A. ¿ Qué, si algo, está mal con el deporte de alto rendimiento? Al respecto de dos estrategias de crítica para la teoría y la filosofía social. *Revista da ALESDE*, 2021, *13*(2), 32-50.

BENÍTEZ, L. Fútbol infantil y gobierno de la infancia. De la Comisión Nacional de Baby Fútbol a la Organización Nacional del Fútbol Infantil en Uruguay (1968-2015). Tesis de maestría, 2020. Udelar. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/30496

BENITEZ, L; AMGARTEN, E; PÉREZ, G.; MORA, B.; SAYAVERA, J.; PASTORINO, M.; QUIROGA, A.; ALSINA, D.; WAINSTEIN, F.; RODRÍGUEZ, G.; CÁCERES, I.; FRANCO, D.; GUEDES, S.; DE LEÓN, N.; VARGAS, G.; SOSA, M.; AZPIROZ, H.; GOICOA, R.; ARJONA, P.; PESCE, G.; PEREIRA, Á.. El fútbol infantil como fenómeno educativo, social y cultural. Hacia la conformación del primer observatorio de fútbol infantil. CSEAM - ISEF - ONFI. 2021, Universidad de la República.

DOGLIOTTI, P. La influencia de la YMCA en el proceso gestacional de la CNEF en el Uruguay: Jess T. Hopkins. 2011. Biblioteca digital Biblioteca Digital IUACJ - ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES. MONTEVIDEO.

DOGLIOTTI, P. Acerca de la "Cultura Física" en la revista Uruguay-Sport: Archivos de la CNEF, Uruguay (1918−1926). Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 2014 v.36, n.3, 2-14, p.608-616.

DOGLIOTTI, P.. Deporte, educación física y escuela. Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte, 2015, n. 4, p. 4-12.

DOGLIOTTI, P. El homo sportivus en la formación de docentes de educación física en el Uruguay (1906 - 1956). En: Pedagogía y Saberes, 2016, v. 44, pp. 21 - 34.

DOGLIOTTI, P. Disputas y sentidos en torno al Deporte en el Uruguay. Su relación con la Gimnasia y la Educación Física (1948 - 1970). En: Revista Trama, 2019 n. 10, año 10, pp. 52 - 66.

FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, H.; KING, K.; ENRÍQUEZ-HERNÁNDEZ, C. B. Revisiones Sistemáticas Exploratorias como metodología para la síntesis del conocimiento científico. Enfermería universitaria, 2020, vol. 17, no 1, p. 87-94.

FIGUEIREDO, T.. Cooperación Internacional Y Políticas Públicas Para El Desarrollo Del Fútbol Femenino En Uruguay. *Revista da ALESDE*, 2019, *11*(2), 103-117.

GOMENSORO, A. Historia del deporte, la recreación y la educación física en Uruguay. Revista Universitaria De La Educación Física Y El Deporte, 2015. 8(8), 79-81.

GOMENSORO, A.; HALTY, G.. Uruguay: the insertion of sport for all in local sports traditions. 2002. En DA ACOSTA, L. Y MIRGAYA, A. World wide Experiences and Trends in Sport for all. Meyer y Meyer Sports, 2002. Pp. 581 – 594.

MALAN, P. Deportivización y proceso de secularización en el Uruguay (1870-1930). Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 2020, 34(Esp.), 39-49.

MATSUO, S. Sports Policy, Batllismo, and the Complexity of Party Politics in Uruguay (1911-1933). Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, 2020, 31(2), 92-110.

MORA, B; BENÍTEZ, L, PASTORINO, M; FERNÁNDEZ, S. Panoramas y reflexiones sobre la política pública del deporte en Uruguay. Los pobres, los atletas privados, los discapacitados y los no hombres, 2021. En: SOTO, Rodrigo, MOREIRA, Verónica 2021. Políticas públicas del deporte en Latinoamérica. Buenos Aires, CLACSO. 189-240.

MORALES, A. Fútbol, identidad y poder: 1916-1930. Editorial Fin de Siglo. Montevideo, Uruguay, 2013.

MOUFFE, C. En torno a lo político. FCE. Buenos Aires, 2007.

RODRÍGUEZ, R.; SERÉ, C.. Deporte de alto rendimiento, política y Estado: notas para un debate. En: MORA, B. Deporte y sociedad. Encontrando el futuro de los estudios sociales y culturales sobre Deporte. Montevideo, Uruguay: 2019 (s/e), pp. 261 - 269.

SARNI, M. Revisiones sobre la ley del deporte de Uruguay. Revista Universitaria De La Educación Física Y El Deporte, 2019, (12), 66-73. https://doi.org/10.28997/ruefd.v0i12.5

SCARLATO, I. Plazas Vecinales de Cultura Física/Plazas de Deportes.“Templos laicos” de la ciudad batllista de Montevideo (1911-1918). RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, 2018, 4(1), 62-79.

Steffano, D. Relación entre deporte y políticas. El caso uruguayo. *Revista Digital efdeportes. com*, 2000, (26).

Steffano, D. La formación de Técnicos Deportivos en el Uruguay: una aproximación desde el análisis de los stakeholders. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 2009 (2), 19-27.

ZAMBRANA, K . Estado y deporte: Consideraciones teóricas. En: Revista Brasileira de Direito Desportivo, publicación del Instituto Brasileño de Derecho Deportivo. 2006, (10) S/P.

DESIGUALDADES DE ACESSO AO ESPORTE ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL: ANÁLISE DA ABRANGÊNCIA DO PROGRAMA CENTRO DE INICIAÇÃO DESPORTIVA (CID)

INEQUALITIES OF ACCESS TO SCHOOL SPORTS IN THE FEDERAL DISTRICT: ANALYSIS OF THE SCOPE OF THE CENTER OF SPORTS INITIATION (CID)

DESIGUALDADES DE ACCESO AL DEPORTE ESCOLAR EN EL DISTRITO FEDERAL: ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL CENTRO DE INICIACIÓN AL DEPORTE (CID)

Luís Maurício Montenegro Marques,
Universidade de Brasília (UnB)
Pedro Athayde,
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

O esporte é um dos fenômenos mais expressivos da modernidade. Em seu desenvolvimento adquiriu diferentes sentidos e significados. No mundo contemporâneo, cada vez mais, assume a forma de espetáculo e mercadoria (MARQUES et al., 2009). Por outro lado, firmou-se como produto do (e para o) humano, constituindo-se em patrimônio cultural da humanidade (CASTELLANI FILHO, 2008).

No contexto brasileiro, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, destaca-se o reconhecimento do esporte enquanto direito individual do cidadão e o dever do Estado de fomentá-lo (BRASIL,1988). Contudo, o acesso ao esporte esbarra em determinações socioeconômicas.

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio - PNAD (2015), existe uma forte relação entre renda e a prática de atividades físicas e esportivas. A proporção de praticantes localizadas no estrato social com maior rendimento domiciliar per capita é 71% maior do que a média e o dobro da proporção do estrato inferior de renda (PNUD, 2017).

Ademais, o PNUD (2017) aponta que as iniquidades de acesso estão relacionadas à escolaridade, deficiência, idade, sexo e raça. Entre os grupos que menos praticam atividades

físicas e esportivas estão os sem instrução, as pessoas com deficiência e os idosos (PNUD,2017).

O Distrito Federal (DF) se destaca com o maior percentual da população ativa entre os estados brasileiros, o que está relacionado ao seu alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM), contudo, o DF é um território muito desigual e apresenta, conforme dados do IBGE[1], o maior Índice de GINI[2] do país. Essa diferença se reflete não só na insuficiência de renda da população mais pobre, mas em um processo de exclusão, gerador e reprodutor de desigualdades quanto aos direitos de cidadania.

Nesse contexto, ressalta-se a responsabilidade do Estado na garantia dos direitos acolhidos pelo texto constitucional e justifica-se o desenvolvimento de políticas públicas. Conforme Pereira (2009), quando se fala de políticas públicas, refere-se a algo que é de todos. Mas será que no DF as políticas públicas de esporte são para todos?

Para responder a essa pergunta, este trabalho analisa um dos principais programas de esporte escolar desenvolvidos no DF, o programa Centro de Iniciação Desportiva (CID). De forma mais específica, a pesquisa tem como objetivo avaliar criticamente a abrangência do CID, no sentido de identificar possíveis desigualdades de acesso.

METODOLOGIA

Para analisar a abrangência do CID foi considerado o programa em sua totalidade, seguindo metodologia proposta por Boschetti (2009), que aponta a necessidade de avaliação das políticas sociais dentro de seu contexto e a partir da análise concreta da realidade da qual está inserida. De forma mais específica, a pesquisa utilizou os seguintes indicadores de análise: contexto regional; regulamentação legal e abrangência.

Para subsidiar a pesquisa, inicialmente foi realizado um levantamento acerca das produções bibliográficas sobre o CID, no intuito de levantar o "estado da arte" e abrir diálogo com os autores. O contexto regional compreendeu pesquisa sobre os indicadores demográficos

[1] Dados disponíveis em: https://cidades.ibge.gov.br/. Acesso:18 abr.2023.
[2] O índice de Gini é uma medida de desigualdade econômica, ou seja, mostra quão concentrada é a renda de uma determinada população. Quando o índice está mais próximo de 1, maiores são as desigualdades, maior é a concentração de renda.

e o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)[3] das diferentes regiões administrativas (RAs) do DF.

A legislação vigente do CID foi coletada no Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal (SINJ-DF), além da orientação pedagógica do programa e textos disponíveis no site da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). A abrangência consistiu nos dados dos relatórios de gestão e prestação de contas anuais do governador - 2020 a 2023[4], bem como o relatório de atendimento do CID em 2022, fornecido pela Gerência de Desportos (GDESP) da SEEDF.

CENTRO DE INICIAÇÃO DESPORTIVA (CID)

O CID é um programa da SEEDF, desenvolvido desde o início da década de 1980, que oferece diferentes modalidades esportivas para os estudantes da rede pública de ensino no contraturno escolar. O CID é amparado pela Lei Orgânica do DF de 1993 e na Lei n. 3.433/2004, regulamentada pelo Decreto n. 26.280/2005.

Segundo o site da SEEDF[5]:

> O Programa Centro de Iniciação Desportiva (CID) e Centro de Iniciação Desportiva Paralímpico (CIDP), tem como objetivo democratizar o acesso ao esporte para os estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal com a oferta de práticas sistemáticas e orientadas por professor de Educação Física da Secretaria de Estado de educação, voltadas para a iniciação, o aperfeiçoamento e a participação em competições, como meio de educação consciente, construtiva, socializadora, permanente e transformadora .

Há na legislação e no interior do CID duas perspectivas, aparentemente contraditórias, enquanto objetivos centrais do programa, a democratização do acesso ao esporte e a detecção de talentos.

Segundo Santos (2015), ao longo da história do CID predominaram características de uma política seletiva e focalizada, em detrimento de uma concepção mais universalista e garantidora do direito ao esporte. Para o autor, ainda que o CID tenha avanços nos últimos anos,

[3] O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS-DF) é composto por indicadores que retratam aspectos da vulnerabilidade social vivenciada pela população do DF, desagregados por RA. O IVS-DF reúne 24 indicadores avaliativos, distribuídos em quatro dimensões: infraestrutura e ambiência urbana; capital humano; renda e trabalho; e habitacional.

[4] Disponíveis em: https://www.seplad.df.gov.br/prestacao-de-contas-anual-do-governador/. Acesso: 18 abr. 2023.

[5] Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/desporto-escolar/. Acesso: 22 abr.2023.

especialmente a partir do PPA 2012/2015, predomina um viés mistificador e utilitário do esporte.

Lopes (2019) também identifica mudanças recentes na concepção do programa, que no seu entendimento o aproximam de uma perspectiva mais educacional. A autora destaca, especialmente, a alteração na forma de seleção dos estudantes participantes, deixando de privilegiar os estudantes com talento esportivo e ampliando a participação àqueles que tem vontade de vivenciar o esporte escolar.

Tais estudos reforçam a interpretação de que no CID coexistem concepções diferentes em relação ao esporte. Inicialmente o programa foi concebido a partir de uma perspectiva utilitarista, entendendo o esporte escolar como a base para a formação e a detecção, mais recentemente, há elementos que indicam uma aproximação à perspectiva de democratização do acesso enquanto um direito.

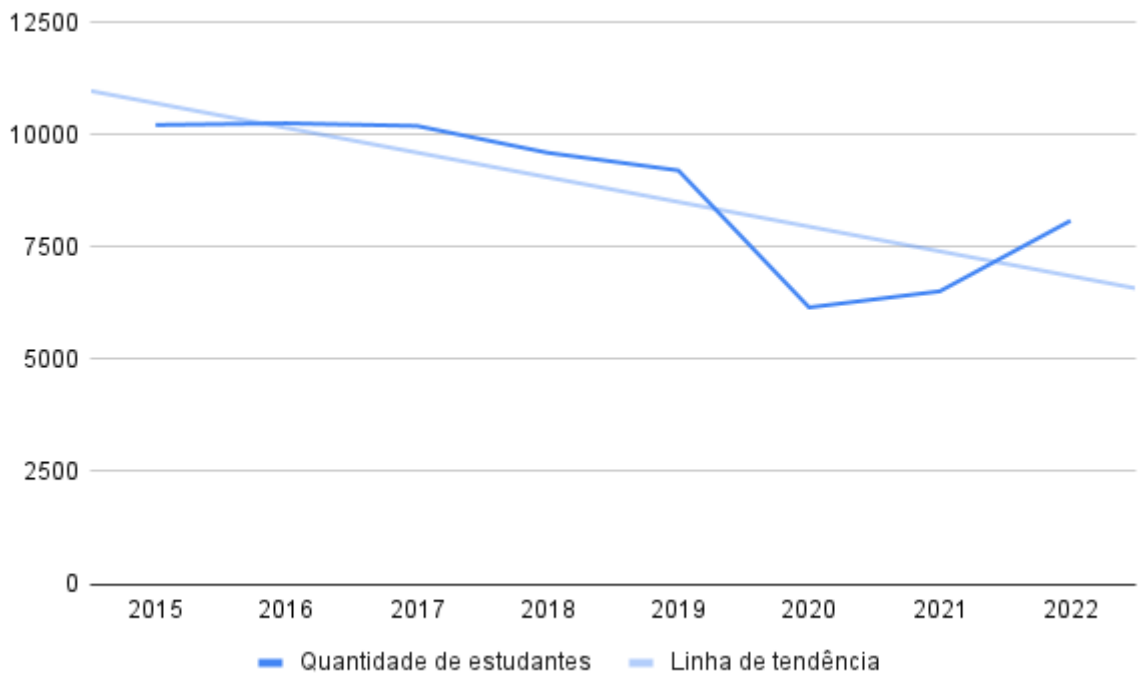
Dessa forma, é importante levantar dados da abrangência atual do CID, no sentido de verificar em que medida o programa contribui para democratização do esporte ou se tende a reproduzir as desigualdades de acesso verificadas em âmbito nacional.

ANÁLISE CRÍTICA DA ABRANGÊNCIA DO CID

O principal dado para avaliar a abrangência de um programa é a quantidade de pessoas beneficiadas. Contudo, este indicador não deve ser analisado isoladamente, mas cotejado ao universo a que deveria se destinar (BOSCHETTI, 2009). Portanto, para analisar o alcance do CID é necessário relacioná-la com o total de estudantes da rede pública que estão dentro da faixa etária do programa.

Entre 2008 e 2018, o CID teve uma média de atendimento, por bimestre, de 10.076 estudantes, com um pico em 2010, ano que registrou 11.217 participantes (LOPES, 2019). Segundo dados mais recentes, o número de estudantes atendidos pelo CID decresceu, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Média de estudantes participantes do CID por ano (2015-2022)



Fonte: Lopes (2019) e Relatórios de Atividades do Governador (2019 – 2022).

Elaboração própria

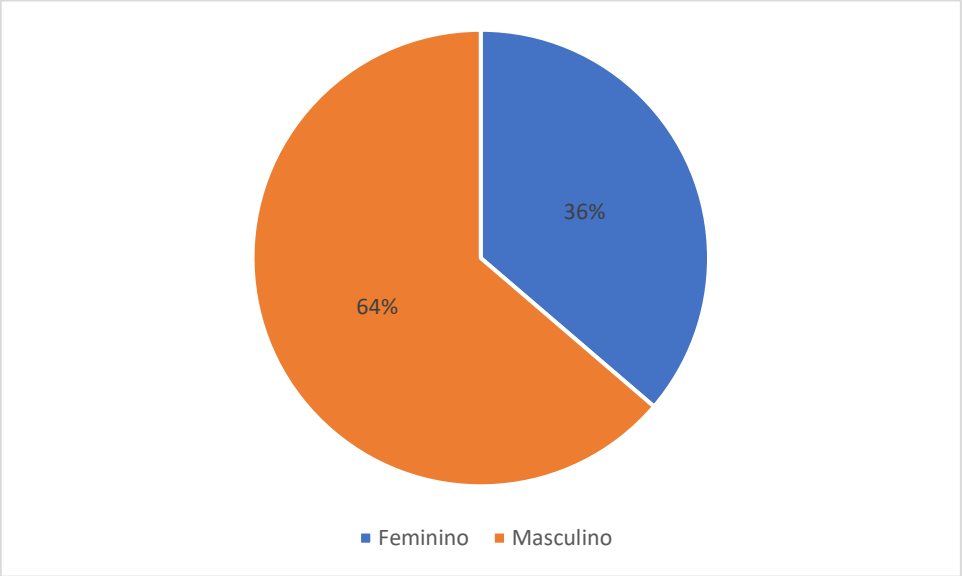
O Gráfico 1 chama atenção pela tendência de queda desde 2016, com exceção de 2022. A retração mais significativa foi registrada em 2020 (33,1%), ano em que as atividades presenciais foram interrompidas e transferidas para o formato online. Por outro lado, em 2022 houve um aumento de 19,4%. Essas oscilações estão relacionadas à pandemia e ao isolamento social provocado pelo COVID-19 (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Não obstante o impacto positivo da retomada das atividades presenciais, destaca-se que atualmente o atendimento é menor do que a média registrada por Lopes (2019), com retração de 19,8% no período comparado.

Considerando o público-alvo total, fica evidente os limites do programa em termos de universalização do acesso ao esporte. Segundo dados da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), em 2022 a rede pública de ensino contava com 355.572 estudantes, considerando o ensino fundamental e o médio. O CID atendeu em 2022 uma proporção de apenas 2,3% das crianças e jovens aptas a participar do programa.

Dentro desse pequeno percentual de atendimento há iniquidades de acesso, engendradas por diferentes marcadores sociais, dentre as quais, destaca-se a questão de gênero.

Gráfico 2 – Proporção de estudantes participantes do CID em 2022, por gênero



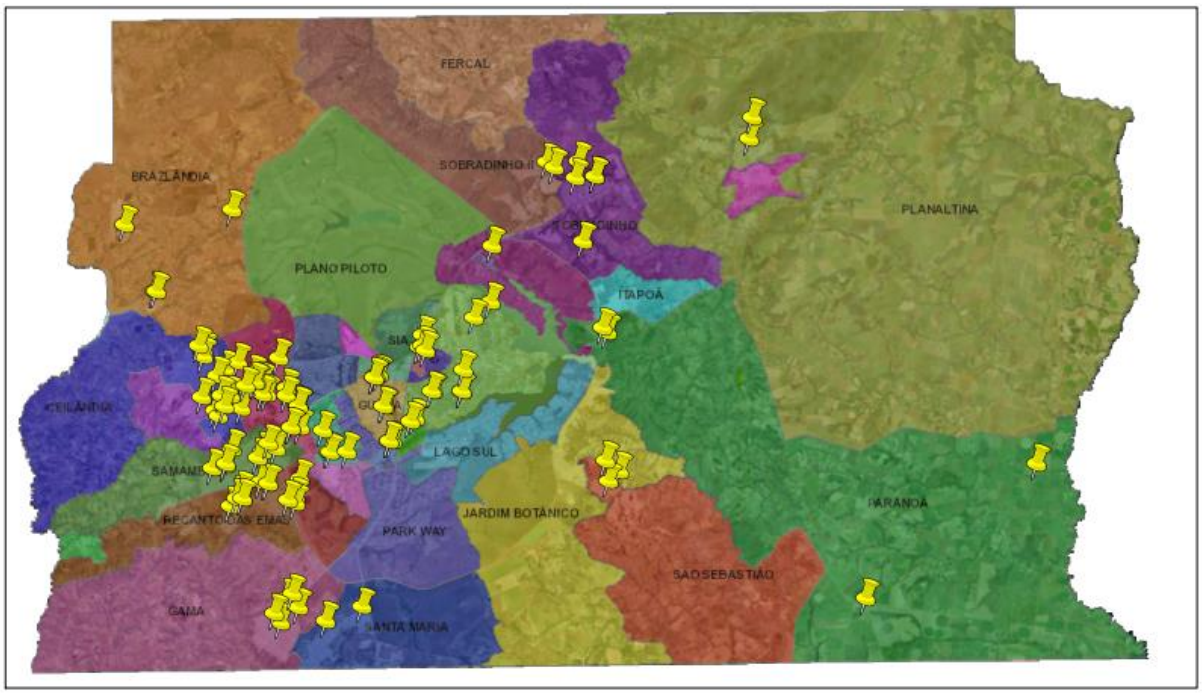
Fonte: GDESP/SEEDF

O Gráfico 2 demonstra que o percentual de praticantes do programa, por recorte de gênero, é muito semelhante ao registrado no Brasil, pela PNAD-2015, tendo em vista que, em ambos os casos, a diferença registrada ficou na casa dos 28% (PNUD, 2017).

Considerando o recorte por idade, os dados de 2022 demonstram equilíbrio no atendimento entre as faixas etárias. No caso do CID Regular, o percentual de atendimento é composto da seguinte forma: até 11 anos (38%); 12 a 14 anos (30%) e 15 a 17 anos (32%), o que contrapõe a interpretação de Santos (2015) de que o CID priorizava a oferta aos estudantes dentro da faixa etária prevista nas competições escolares, cujas categorias iniciam a partir dos 12 anos.

Outro aspecto que merece atenção em termos de análise do CID é a sua distribuição no território do DF, assinalada na Figura 1.

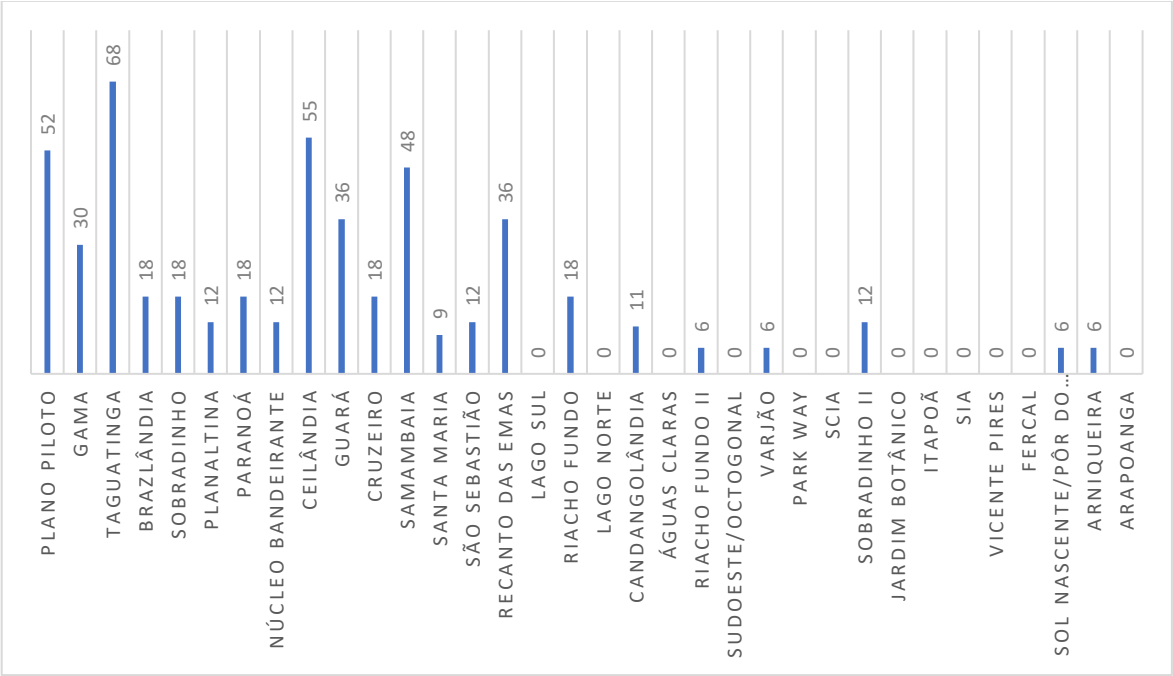
Figura 1 – Distribuição das turmas do CID, por RA.



Fonte: GDESP. Elaboração própria

Os pontos marcados no mapa correspondem aos locais das aulas do CID, totalizando 504 turmas. Visualmente se percebe o desequilíbrio na distribuição das turmas entre as RAs, conforme demonstra o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Quantidade de Turmas de CID por RA.



Fonte: GDESP/SEEDF. Elaboração própria.

ISSN: 2175-5930

Das 34 RAs que compõe o DF, 12 (35,3%) não contam com atendimento do CID. Por outro lado, Taguatinga com 68, Ceilândia com 55 e Plano Piloto com 52 somam 34,3% das turmas do programa.

Essa desigualdade chama ainda mais atenção quando cruzamos essas informações com o IVS-DF. Das cinco RA com maior IVS-DF e, portanto, com população em situação de maior vulnerabilidade social, quatro não contam com nenhuma turma de CID: SCIA, Fercal, Varjão e Itapoã. Esse dado nos revela que o CID, enquanto política pública, não tem considerado como critério para abertura de turmas a vulnerabilidade social dos territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto marcado pela contradição entre a garantia constitucional do direito ao esporte e um processo, cada vez mais evidente, de mercadorização do fenômeno esportivo, as políticas públicas ganham importância no sentido de garantir o direito ao esporte, em especial, para aqueles em situação de maior vulnerabilidade social.

Em que pese o CID ter como objetivo a democratização do acesso ao esporte para os estudantes da rede pública de ensino do DF, a análise sobre a abrangência do programa demonstrou que ainda existem muitos desafios nesse sentido, tais como: a tendência de retração no número de beneficiados pelo programa; o pequeno percentual de atendimento do público alvo; a desigualdade de atendimento entre mulheres e homens; a má distribuição das turmas no território; e a falta de priorização no atendimento das regiões com maior vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS:

BOSCHETTI, I. S. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais, Serviço Social: **Direitos Sociais e Competências Profissionais**, CFESS, ABEPSS, (2009).

BRASIL. **Lei Nº 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Diário da União 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9615consol.htm. Acesso em: 02 mai. 2022.

CASTELLANI FILHO, L. O Estado brasileiro e os direitos sociais: o esporte. In: GARCIA, Carla Cristina; HÚNGARO, Edson Marcelo; DAMASCENO, Luciano Galvão (Orgs.). **Estado, política e emancipação humana:** lazer, educação, esporte e saúde como

direitos sociais. Santo André: Alpharrabio, 2008.

LOPES, P.M.D.A.M. **Perspectivas e desafios para o desporto educacional do Distrito Federal**: uma análise dos programas de esporte escolar de 2008 a 2017. 2019.

MARQUES, R.F.R; GUTIERREZ, G.L.; MONTAGNER, P.C. Novas configurações socioeconômicas do esporte na era da globalização. **Rev Educ Fis UEM**. 2009;20(4):637-48.

PEREIRA, P. A. P., Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete et. al. (Orgs.). **Política social no capitalismo:** tendências contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 87-108.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional 2017 - Movimento é vida**: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Brasília, PNUD, 2017.

SANTOS, S.A. **O Projeto Centro de Iniciação Desportiva e as políticas esportivas no Distrito Federal:** uma análise à luz dos direitos de cidadania. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília 2015.

"ELES NUNCA ORGANIZARAM UM CAMPEONATO": O USO DE UNIFORMES E A DESLEGITIMAÇÃO DO DIREITO AO ESPORTE E LAZER

"THEY NEVER ORGANIZED A CHAMPIONSHIP": THE USE OF UNIFORMS AND THE DELEGITIMATION OF THE RIGHT TO SPORT AND LEISURE

"NUNCA ORGANIZARON UN CAMPEONATO": EL USO DE UNIFORMES Y LA DESLEGITIMACIÓN DEL DERECHO AL DEPORTE Y AL OCIO

Augusto Dias Dotto,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (GESEF/UFRGS)
Daiane Grillo Martins,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (GESEF/UFRGS)
Mauro Myskiw,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (GESEF/UFRGS)

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa inicia-se buscando compreender a execução, proposição e o controle social de políticas públicas de esporte e lazer, a partir do aparato da administração pública e das ideias e crenças que orientam os fazeres cotidianos dos atores. Como campo de pesquisa optamos por investigar um Conselho Municipal de Esportes, onde o primeiro autor da pesquisa se vincula, além de pesquisador também como conselheiro. Esse olhar mais amplo para o cotidiano dos atores vinculados ao Conselho acaba nos levando a uma reflexão voltada as disputas e a deslegitimação do direito ao esporte e lazer neste espaço.

A aproximação no campo proposto inicia com um mapeamento dos atores via atuação destes em suas redes sociais e imprensa, chamando atenção desde este primeiro momento o constante uso de "uniformes" por parte destes. Camisetas, agasalhos, máscaras[1] indicando filiações clubísticas e afinidades com federações esportivas. Ao entrar efetivamente em campo, assumindo uma cadeira no Conselho, o foco da pesquisa passa a ser compreender essas lógicas de utilização do que chamamos de uniformes, utilizando ferramentas dos estudos

[1] Neste momento ainda vivíamos um período de muitos cuidados com o vírus do COVID-19, o que exigia o uso obrigatório de máscaras nos locais públicos.

ISSN: 2175-5930

antropológicos e sociológicos, investindo na sociologia pragmática como base teórica para estas análises.

DISCUSSÃO

Este trabalho teve como base o fazer etnográfico, valorizando os caminhos trilhados pelo Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física e Esporte – GESEF/UFRGS, de aproximação com os estudos em perspectivas antropológicas para compreensão do esporte e do lazer (MYSKIW, DOTTO e RAMPAZZ, 2021), assim como a antropologia política, alicerce e inspiração que nos levou a optar por pesquisar sujeitos e grupos legitimados na produção e execução de políticas públicas de esporte e lazer. A pesquisa foi realizada de outubro de 2021 a dezembro de 2022, utilizando ferramentas clássicas do trabalho etnográfico, como observações e produções de diários de campo dos momentos de plenárias e reuniões do Conselho.

O espaço do Conselho foi nos mostrando este uso de uniformes em diversos momentos, desde aparições do ex-secretário municipal da pasta do esporte e lazer, que mesmo vinculado a um grande clube esportivo do município ostentava seguidamente vestimentas de um clube de vela; na percepção de que três diferentes participantes do conselho, mesmo não representando diretamente um grande clube esportivo do município, ostentavam nas reuniões seu uniforme; na observação de que um grupo específico fazia uso destes uniformes, marcando seus posicionamentos em momentos de disputas no Conselho.

Nesse lugar de controle e participação social, onde a Sociedade Civil tem papel fundamental de representação junto ao poder público, a dinâmica de representatividade reserva espaços para entidades que de alguma forma representam e atuam nas práticas de esporte e lazer do município, não havendo uma regra para a escolha destas entidades. O número de vagas, critérios e recomendações sobre entidades participativas não constam no regimento interno do Conselho, apontando apenas a quantidade de cadeiras divididas entre poder público e sociedade civil.

No referido Conselho a estrutura atual prevê a participação de uma ampla representação da sociedade civil, como conselhos profissionais, entidades de classe, instituições de ensino superior, ligas esportivas, federações, associações de clubes, entidades representativas de imprensa e medicina e instituições vinculadas a prática esportiva para portadores de

necessidades especiais. Chama atenção para entre estes haver também assento para representantes de associações de moradores, representantes do orçamento participativo e união de estudantes. Essa variedade de representantes, nem sempre presentes efetivamente, marca a especificidade da utilização dos uniformes, gerando disputas entre as entidades que o utilizam, ou seja, de um lado aquelas de alguma forma vinculadas ao universo esportivo, incluindo aqui não só clubes e federações, mas também as entidades vinculadas a imprensa, a medicina e aos grupos envolvidos com a prática esportiva para portadores de necessidades especiais. No outro lado da disputa grupos que buscam representar outras demandas de esporte e lazer no município, como instituições de ensino superior, estudantes e moradores.

Estas disputas materializam-se na apropriação das cadeiras do Conselho, com as entidades vinculadas ao esporte insistentemente buscando indicar novas representações deste campo. Nos argumentos a falta de participação, como em determinada passagem onde um dos conselheiros, defendendo a retirada da representação do orçamento participativo pergunta a um dos conselheiros vinculados ao poder público se "o OP ainda existe?" Na resposta, o conselheiro que é Diretor de Esportes do município responde em tom de deboche: "sim, sim" (DC - 18/11/2022). Em outro momento, o mesmo conselheiro argumenta, ao falar da ausência das representações de moradores e estudantes: "sinceramente não sei por que estão", o argumento tem eco na fala de um representante "uniformizado": "eles e a UAMPA[2], nunca vieram, nunca organizaram um campeonato" (DC – 08/12/2022).

Estas passagens ajudam a compreender a arena de disputas do CMD, com o grupo que utiliza os "uniformes" buscando legitimar sua atuação através da deslegitimação daqueles que não fazem uso destes. Na Sociologia Pragmática, que se dedica a captar concretamente os fenômenos observáveis (BARTHE et al, 2016), e que temos utilizado como referência para a compreensão deste campo, é fundamental olhar para os dispositivos, que podem ser tanto objetos como convenções que estabilizam o campo pesquisado.

Neste caso temos pensado no uso destes uniformes no sentido desta construção de argumentos que sustentam a legitimidade do esporte, construindo assim um "estado de grandeza" (CORRÊA e DIAS, 2016), que legitima publicamente esta dimensão, deslegitimando, por consequência, as demais. Os uniformes, ou mais especificamente o

[2] União das Associações de Moradores do Município onde a pesquisa é realizada.

constatado uso destes parecem marcar a exclusão de outras manifestações, como, por exemplo as práticas de lazer.

Um dos autores de maior referência desta corrente da sociologia, Bruno Latour utiliza frequentemente a figura de uma caixa-preta que representa a consolidação de algo em um fato. Aqui a estratégia de olhar para um espaço de produção de políticas públicas de esporte e lazer utilizando ferramentas da antropologia e da sociologia, tem por objetivo "abrir esta caixa-preta", valorizando as controvérsias e as incertezas presentes nestes espaços.

Essa busca por outros olhares para relações que historicamente fazem parte do universo de pesquisa das políticas públicas de esporte e lazer, parece urgente e necessária. Obras como as de Melo (2006) e Melo e Peres (2014), tem abordado essa relação como sendo de simbiose entre estado e associações esportivas, elas estão presentes desde o início do século XX, e, para eles, resultam em uma explícita troca de favores. Em uma abordagem do nosso maior marco legal, a Constituição Federal de 1988, Canan (2018), também chama atenção para essa relação entre associações esportivas e Estado, apontando um domínio destas instituições como titulares dos direitos ao esporte e lazer, o que se reflete no próprio artigo 217 da referida constituição.

Olhar para este sentido de uniformes amplia a compreensão do campo, na medida em que olhamos para estes artefatos como recursos que são acionados para fechar a caixa-preta do esporte nas políticas públicas de esporte e lazer. Para Latour (2000, p. 54): "[...] as pessoas começam a lançar mão de textos, arquivos, documentos e artigos para forçar os outros a transformar o que antes foi uma opinião num fato." Após este fato se consolidar a caixa-preta estaria fechada: "Nesse ponto as pessoas não fazem mais nada com os objetos senão passá-los adiante, reproduzi-los, comprá-los, acreditar neles (2000, p. 220).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por compreender um espaço que tem por objetivo aproximar a sociedade civil do governo, fomos identificando, através de observações e de um olhar voltado para o cotidiano de atuação do conjunto de atores participantes deste campo, disputas e aproximações entre representantes do poder público e instituições que compõe o Conselho em pauta.

A ideia de uniforme apresentada aqui parece representar a legitimação do esporte. Em um espaço de disputas como um Conselho Municipal de Esportes. Observa-se que esta caixa-

preta é constantemente acionada, justificando escolhas, investimentos e estratégias e deslegitimando um modelo de política pensado além do esporte.

Este entendimento amplia a noção de corporativismo, muito utilizada na tentativa de descrever as relações Estado/Sociedade que no Brasil e mais especificamente nas Políticas Públicas de Esporte e Lazer, ainda estão ligadas ao início do século XX e a "Era Vargas", remetendo a um corporativismo societal de caráter autoritário, com o Estado desmobilizando e reprimindo uma efetiva participação da sociedade civil (VISCARDI, 2018).

É possível inverter a lógica de que somente o Estado de certa forma deslegitima determinados grupos, acolhendo e protegendo aqueles que defendem seus interesses. A noção de uniformes nos apresenta um cenário onde o que se identifica é muito mais uma construção coletiva destes interesses, ou seja, um processo complexo que não se limita a simples escolha do Estado. Nesse sentido é importante lembrar que no Conselho estudado existe uma preocupação em incluir instituições não vinculadas ao esporte, como associações de moradores e do Orçamento Participativo.

Outro grupo que se mostrou interessante, e que nos parece merece ser melhor observado é o das representações de instituições vinculadas a portadores de necessidade especiais, atualmente representados pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e Federação de Entidades para Deficientes Físicos do Estado. Estes grupos, embora carreguem a bandeira da inclusão tem seus representantes "uniformizados" e muito ativos nos processos de disputas.

Por fim ressaltamos a relevância da pesquisa, principalmente considerando o momento atual de retomada de construções e debates coletivos a respeito das políticas públicas de esporte e lazer. Parece significativo, neste sentido, compreender estas relações através de novas lentes como as da antropologia, antropologia política e até mesmo da sociologia pragmática, conforme buscamos apresentar neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BARTHE, Y. *et al.* **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 41, jan/abr 2016, p. 84-129

CANAN, F. **Compreendendo o direito ao esporte no Brasil**: constitucionalização, teleologia e dogmática. 2018. 504 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - Universidade Estadual de Maringá/Universidade Estadual de Londrina, Maringá, 2018.

CORRÊA, D. S.; DIAS, R. C. Crítica e os momentos críticos: de la justificacion e a guinada pragmática na sociologia francesa. **MANA**. 22(1): 67-99, 2016

LATOUR, B. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MELO, V. A. Remo, modernidade e Pereira Passos: primórdios das políticas públicas de esporte e lazer no Brasil. **Esporte e Sociedade**, número3, Jul/Out 2006.

MELO, V. A.; PERES, F. F. Associativismo e política no Rio de Janeiro do Segundo Império: o Clube Ginástico Português e o Congresso Ginástico Português. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 28, p. 242-265, jan./jun. 2014.

MYSKIW, M.; DOTTO, A.; RAMPAZZO, M. Políticas públicas de esporte e lazer em etnografias: um olhar para os trabalhos do GESEF/UFRGS. In: II Colóquio Interdisciplinar de Estudos do Lazer, 2021. Belo Horizonte. **Anais...**Belo Horizonte, UFMG/EEFFTO, 2021, p 54-57.

PORTO ALEGRE. **Lei complementar nº 661**, de 7 de dezembro de 2010. Dispõe normas gerais sobre os conselhos municipais de Porto Alegre, nos termos do art. 101 da lei orgânica do município de Porto Alegre, e revoga legislação sobre esse tema.

VISCARDI, C. M. R. Corporativismo e Neocorporativismo. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, vol 31, nº 64, p. 243-256, maio-agosto 2018.

ESTUDOS COMPARADOS SOBRE POLÍTICAS ESPORTIVAS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO ESPORTE NO BRASIL E PORTUGAL[1]

COMPARATIVE STUDIES ON SPORTS POLICIES: A PROPOSAL FOR ANALYSIS OF SPORTS IN BRAZIL AND PORTUGAL

ESTUDIOS COMPARATIVOS SOBRE POLÍTICAS DEPORTIVAS: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DEL DEPORTE EN BRASIL Y PORTUGAL

Pedro Athayde,
Universidade de Brasília (UnB)
Luís Maurício Montenegro Marques,
Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF)
António José Barata Figueiredo,
Universidade de Coimbra (UC)

INTRODUÇÃO

Este trabalho compõe projeto de pesquisa mais amplo, intitulado "Políticas de esporte em países ibero-americanos: um estudo comparado entre Brasil e Portugal", que tem por objetivo geral descrever e analisar, a partir de uma perspectiva de análise comparativa, as semelhanças e diferenças entre as políticas de esporte de Brasil e Portugal em âmbito nacional, durante o século XXI.

Na segunda década do século XXI o Brasil passou por um ciclo de grandes eventos esportivos, que prometeram deixar ao país e sua população um conjunto de legados socioeconômicos, urbanos e esportivos. Portugal, em menor medida, também vivenciou experiência semelhante ao sediar em 2004 o Campeonato Europeu de Futebol (Euro 2004). A concorrência interurbana pela realização de megaeventos é um exemplo da aproximação entre os Estados e o setor esportivo em distintos níveis de intervenção e formas de organização, seja em função dos interesses econômicos e políticos evolvidos, seja pela possibilidade de uso do esporte como estratégia de *soft power* (CASTILHO; MARCHI JÚNIOR, 2021) e diplomacia internacional.

[1] Esta pesquisa contou com o apoio de recursos da Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018 e do Edital DPG/UnB 0008/2021.

Em relação ao cenário da prática esportiva nestes países, extrato da PNAD de 2017, em pesquisa encomendada pelo Ministério do Esporte, encontrou um percentual de 37,9% (42,7% nos homens e 33,4% nas mulheres) de praticantes de atividades físicas e esportivas (AFE) no Brasil (IBGE, 2017). Tomando como referência essa taxa, o país se localizaria entre os mais sedentários da União Europeia, a frente apenas de Romênia (63% de não praticantes), Portugal, Grécia e Bulgária (ambos com 68%).

De acordo com o Eurobarômetro de 2017, dedicado ao tema do esporte e atividade física, Portugal está entre os países mais sedentários da União Europeia, com 68% dos entrevistados afirmando nunca praticarem AFE, apresentando uma piora de quatro pontos percentuais em relação ao mesmo estudo de 2013. Os portugueses que praticam AFE com regularidade são apenas 5%, novamente quatro pontos abaixo, do registrado em 2013.

Os números, de modo geral, indicam que ambos os países têm um enorme desafio na ampliação do acesso à prática de AFE. Mesmo que perpassados por fenômenos sociais distintos - a desigualdade socioeconômica brasileira e o envelhecimento e decréscimo populacional português -, o acesso ao esporte como um direito é um aspecto a ser enfrentado pelas agendas governamentais e estudado pelo campo acadêmico-científico.

Face ao exposto, este trabalho objetiva descrever a proposta metodológica que orientou a experiência de análise comparativa entre as políticas de esporte de Brasil e Portugal, no plano nacional, durante as primeiras décadas do século XXI.

METODOLOGIA

No plano mais geral este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritivo-analítica de abordagem qualitativa e abrangência exploratória, fundamentada no método materialista-dialético. De acordo com Kosik (1986), a partir de uma leitura crítica e dialética é possível alcançar a essência do objeto investigado, o que não se revela, necessariamente, a partir de sua expressão fenomênica aparente. Marconi e Lakatos (2019) caracterizam o método dialético como aquele que “penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (p. 108).

Para estruturação e realização da pesquisa qualitativa, adotou-se as etapas do processo científico, propostas por Minayo (2013), a saber: a) fase exploratória; b) trabalho de campo; e

c) análise e tratamento do material empírico e documental. No entanto, o recorte apresentado neste trabalho baseia-se em uma revisão narrativa, que, segundo Rother (2007), é uma técnica apropriada para discutir e analisar determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual.

ESTUDOS COMPARADOS SOBRE POLÍTICAS DE ESPORTE

Um pressuposto básico dos estudos comparados é que o conhecimento maior sobre o outro potencializa o conhecimento de si mesmo e, consequentemente, da relação entre ambos. Sartori (1999, p. 32) afirma que existem muitas razões para compararmos, sendo uma delas o aprendizado com a experiência dos outros, pois "quien no conoce otros países no conoce tampoco el proprio".

Houlihan (1997) destaca que a crescente importância econômica, cultural e política do esporte ao longo dos últimos vinte anos despertou a atenção de governos e de setores da sociedade para este fenômeno, incluindo o interesse do meio acadêmico. Entretanto, à época, o autor chamava atenção para a escassez de estudos comparativos de países sobre política de esporte e lazer, bem como a forte característica descritiva e centrada na identificação, e não na explicação, da diferença.

Correia (2009) reclama a imperiosidade de estudos de base metodológica comparada sobre experiência estrangeiras de governança esportiva como suporte para o desenvolvimento da política de esporte portuguesa. Sem desconsiderar a pertinência desta reivindicação, é possível identificar na literatura o crescimento de análises comparativas em que a política esportiva de Portugal esteja contemplada, sobretudo em estudos que adotam a União Europeia como recorte amostral. Destaque, por exemplo, para as publicações de Marivoet (2003), Hartmann-Tews (2006), Hovemann e Wicker (2009), De Bosscher, Shibli, Westerbeek e van Bottenburg (2015).

Ao mesmo tempo, faz-se necessário salientar a institucionalização de uma cultura censitária e diagnóstica sobre o esporte europeu, materializada, por exemplo, pela incorporação desta temática nas últimas edições do Eurobarômetro. A produção e divulgação constante de dados sobre a prática esportiva são elementos importantes de monitoramento, avaliação, comparação e, mas especialmente, de orientação das políticas públicas do setor, além de impactar na produção científica, conforme verificado nos estudos citados acima.

No caso brasileiro, o crescimento das análises comparativas no âmbito das políticas esportivas ainda é incipiente e diferentemente do caso português, normalmente, não se circunscreve à fronteira continental. Exemplos de produções com essa característica podem ser encontrados em Ferreira (2007), Rocha (2018), Matias, Rocha e Mascarenhas (2020), Starepravo e Piggin (2021) e Athayde et al. (2021). Ademais, cabe destacar que no Brasil não há uma institucionalização de diagnósticos sobre o panorama nacional do esporte. As iniciativas são esporádicas, sendo o último estudo desta natureza realizado entre 2013 e 2015, por iniciativa do extinto Ministério do Esporte, e divulgado apenas parcialmente.

Para além dos estudos destacados, é possível localizar um conjunto relevante e diversificado de publicações, vinculadas ao tema do esporte e lazer, envolvendo Brasil e Portugal, tais como: Drumond (2011), Tavares e Schwartz (2014), Azevedo et al. (2019) e Santos e Carvalho (2020).

PROPOSTA DE ANÁLISE COMPARATIVA

A partir do suporte teórico-metodológico de Boschetti (2009), Athayde, Carneiro, Matias e Mascarenhas (2020) e Athayde et al. (2022), a análise comparativa do projeto de pesquisa se desenvolveu com quatro categorias analíticas: a) gestão; b) legislação; c) financiamento; e, d) infraestrutura.

O aspecto da “Gestão” destaca o indicador referente à estrutura organizacional e, complementarmente, incorpora o levantamento dos principais programas e ações governamentais para ilustrar, minimamente, a abrangência das políticas esportivas nacionais. O parâmetro de análise e avaliação tem como base os princípios contemporâneos de gestão federada, democrática e participativa.

Na categoria “Legislação” realizou-se levantamento e análise das legislações nacionais, que se rementem diretamente ao setor esportivo. Além disso, em um segundo momento, examinou-se os dispositivos políticos, documentos que buscam planejar, orientar ou deliberar administrativa e politicamente as ações estatais no campo do esporte.

A utilização do “financiamento” como uma categoria analítica da política esportiva nacional encontra respaldo no entendimento de que esta informação é uma chave interpretativa importante para aferir o peso (prioridade) de uma área na agenda governamental. Os balizadores da organização, exposição e análise dos dados foram os indicadores de magnitude, fonte e

direcionamento. Para as análises comparativas foram realizados ajustes, tendo em vista as formas de disposição das informações, as diferenças de classificação da previsão orçamentária e funcional-programática das despesas, bem como a disparidade cambial.

A categoria da "infraestrutura" corresponde aos espaços e equipamentos públicos destinados à prática esportiva. Para este projeto, optou-se por uma amostra mais específica constituída pelas instalações destinadas, prioritariamente, ao esporte de alto rendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além das possíveis contribuições acadêmico-científica e à gestão esportiva, estudos de natureza comparativa perspectivam contribuições metodológicas para a elaboração de modelos e protocolos internacionais de governança e avaliação das políticas públicas esportivas.

As categorias e indicadores de análise possibilitaram a identificação de semelhanças entre os países na estrutura organizacional, no reconhecimento legal e na baixa adesão à prática de atividade física e esportiva, bem como distinções no direcionamento dos gastos públicos e na configuração dos espaços e equipamentos destinados ao esporte de alto rendimento.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, P. F. A.; CARNEIRO, F. H. S.; MATIAS, W. B.; MASCARENHAS, F. Análise de políticas esportivas: compartilhando uma proposta teórico-metodológica. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 01-23, janeiro/março, 2020.

ATHAYDE, P. F. A. et al. Entre o legal e o real: estudo comparado entre a legislação esportiva de Brasil e Espanha. **Movimento**, v. 27, 2021.

AZEVEDO, P. H. et al. State Sponsorship of Elite Sports: a comparative study between Brazil and Portugal. In: THE EUROPEAN SPORT MANAGEMENT CONFERENCE, 27, 2019, Seville. **Anais eletrônicos...,** Seville: EASM, 2019.

BOSCHETTI, I. S. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS/ABEPSS (Orgs.). **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.** Brasília: CFESS, ABEPSS; 2009.

CASTILHO, C. T.; MARCHI JÚNIOR, W. Esporte, geopolítica e relações internacionais. **FuLiA/UFMG**, ano 5, n.2, p. 240–257, 2021.

CORREIA, J. P. Políticas públicas e desenvolvimento do desporto. In: BENTO, J.; CONSTANTINO, J. M. (Orgs.). **O Desporto e o Estado: ideologias e práticas.** Porto: Edições Afrontamento, 2009. p. 57-66.

DE BOSSCHER, V.; SHIBLI, S.; WESTERBEEK, H.; VAN BOTTENBURG, M. **Successful Elite Sport Policies: An international comparison of the Sports Policy factors Leading to International Sporting Success (SPLISS 2.0) in 15 nations.** UK: Meyer & Meyer Sports, 2015.

DRUMOND, M. O esporte nos Estados Novos de Salazar e Vargas (1933-1945): um estudo comparado. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...**, São Paulo: ANPUH, 2011.

FERREIRA, R. L. Políticas para o esporte de alto rendimento estudo: comparativo de alguns sistemas esportivos nacionais visando um contributo para o Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; 15, 2007; Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: CBCE; 2007

HARTMANN-TEWS, I. Social stratification in sport and sport policy in the European Union, **European Journal for Sport and Society**, v. 3, n.2, 2006, p. 109-124.

HOULIHAN, B. **Sport, Policy and Politics: A Comparative Analysis**. London: Routledge, 1997.

HOVEMANN, G.; WICKER, P. Determinantes da participação esportiva na União Europeia, **European Journal for Sport and Society**, v. 6, n. 1, 2009, p. 51-59.

IBGE. **Práticas de esporte e atividade física: 2015** / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARIVOET, S. Assimetrias na participação desportiva: os casos de Portugal e Espanha no contexto europeu. **Movimento**, v. 9, n. 2, p. 53-70, maio/agosto de 2003.

MATIAS, W. B.; ROCHA, C. C.; MASCARENHAS, F. Atividades Físicas e Esportivas no Brasil e Espanha: análise comparada. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, 2020, p. 42-56.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

ROCHA, C. C. **Políticas públicas e organização esportiva: estudo comparado Brasil-Espanha.** 2018. 188 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ROTHER, E.T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, 2007.

SANTOS, E. S. dos; CARVALHO, M. J. Produção de pesquisa em políticas públicas locais de desporto no Brasil e em Portugal: agenda em formação. **PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review**, n. 2, p. 174-191, maio/ago. 2020.

SARTORI, Giovanni. Comparación y método comparativo. In: SARTORI, G.; MORLINO, L. (orgs.). **La comparación en las ciencias sociales.** Madrid: Alianza Editorial, 1999.

STAREPRAVO, F. A.; PIGGIN, J. Sistema esportivo do Reino Unido: dinâmica, funcionamento e reflexões para o Brasil. **Podium: Sport, Leisure And Tourism Review**, v. 10, p. 29-55, 2021.

TAVARES, G. H.; SCHWARTZ, G. M. Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil e em Portugal: a gestão do conhecimento em foco. **Revista da Educação Física/UEM**. v. 25, n. 4, 2014.

UNIÃO EUROPEIA. **Special Eurobarometer 472. "Sport and physical activity"**. Belgium, Brussels: European Commission, December 2017.

FORÇAS ARMADAS NA EDUCAÇÃO E NO ESPORTE: MEIA VOLTA, VOLVER! [1]

ARMED FORCES IN EDUCATION AND SPORT: HALF TURN, VOLVER

LAS FUERZAS ARMADAS EN LA EDUCACIÓN Y EL DEPORTE: MEDIA VUELTA, VOLVER

Frederico Jorge Saad Guirra
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Lino Castellani Filho
Universidade de Campinas - UNICAMP

INTRODUÇÃO

Luís Inácio Lula da Silva chega para o seu terceiro mandato imbuído da vontade política de, no sentido de restaurar o estado democrático de direito, devolver à caserna o contingente de militares que dela saiu para ocupar cargos na esfera governamental. Com efeito, Bolsonaro conseguiu a proeza de superar os governos militares dos anos de chumbo, ao escalar 6.157 militares em cargos civis comissionados, número representativo, do dobro daquele presente em 2016, quando Dilma Rousseff deixa a presidência do país vitimada por espúrio impeachment.

Em apenas seis anos, dois do governo golpista de Michel Temer e quatro de Bolsonaro, observa-se, na esteira do processo da ruptura democrática, uma série de retrocessos, responsáveis pelo aprofundamento das diferenças sociais no país, corroendo os direitos fundamentais da classe trabalhadora, por meio do desmantelamento de políticas públicas de Estado.

A política educacional é atingida em cheio. Embalada na (Contra)Reforma do Ensino Médio (L.13415/2017), assistimos ao nascer da Base Nacional Comum Curricular – BNCC -, cujo arcabouço fomenta nefasta política de formação (inicial - 2019 e continuada - 2020) de professores, apequenando-a aos limites de uma visão de educação pública desconectada das mazelas sociais que a demarcam.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

Sustentando tamanho disparate, para além da escalação de esdrúxulos personagens para o papel de ministro da educação, foi necessário contar com o famigerado movimento autodenominado Escola sem Partido e a militarização da educação pública pela normatização das Escolas Cívico-Militares.

Já no campo das políticas esportivas, observamos seu ocaso, iniciado tão logo o ciclo dos megaeventos esportivos se encerra, com a perda de seu status ministerial e subsequente acolhimento pelo criado Ministério da Cidadania e Ação Social. Em comum com o campo educacional, além da intenção deliberada de não deixar pedra sobre pedra, deparamo-nos' com a presença das Forças Armadas.

Ante o apresentado, delineamos aqui o objetivo deste estudo, qual seja ratificar a ideia de que na interseção dos dois universos acima descritos, a militarização das Políticas Educacional e Esportiva se entrelaça de forma a não mais esconderem o mesmo objetivo: a doutrinação de nossa juventude a partir de valores ético-políticos caros às instituições militares, nas quais o respeito à hierarquia é construído a partir da docilização dos sujeitos, pautada na obediência irrestrita e absoluta às ordens, sem espaço para seu questionamento.

MERCADORIZAÇÃO E MILITARIZAÇÃO: O PROJETO DO CAPITAL PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O projeto societário da extrema-direita mundial se sustenta em concepções facistas de mundo e sociedade. O flerte com o Facismo volta a se manifestar, por ocasião do processo levado a cabo por setores de nossa burguesia e classe média - sustentado pelos campos midiático, judiciário e legislativo -, que culmina com a eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018, o qual dá vazão a governo a dar inveja a Mussolini.

No universo da agenda ultraneoliberal, a política educacional passa a ser gestada muito mais no Ministério da Economia do que propriamente no da Educação, em atendimento aos interesses do mercado financeiro e das megacorporações internacionais. Incontinente, faz-se necessário dar voz a outro ator: a bancada fundamentalista formada pelos ultraconservadores Damares Alves e Milton Ribeiro, defensores do homeschooling e contrários às questões de gênero.

A medida provisória 746/16, expressa pela lei 13.415/17, ao ditar as diretrizes do novo ensino médio, assume ser o farol que vem iluminar a BNCC, a qual joga seus holofotes sobre a forma a ser observada na formação inicial e continuada de professores da educação básica,

balizada pela ótica da humanização do capital e da defesa do empreendedorismo, jargão utilizado no mascaramento da crescente informalidade do mundo do trabalho, antigamente, sem falsos pruridos, chamado pelo seu verdadeiro nome: "bico", voltado aos "sem trabalho".

Essa contrarreforma (segundo RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p.45), "Destrói a possibilidade da educação integral e de acesso ao patrimônio científico, cultural, social, ético, político, produzido pela humanidade, bases para a autonomia econômica e política para a grande maioria dos jovens que pertencem à classe trabalhadora". Faz-se necessário ter a compreensão de que o processo de militarização das escolas públicas brasileiras possui uma estreita relação, uma associação segundo Lacerda (2023), *[...] com o Novo Ensino Médio, com a BNCC e com o 'Escola Sem Partido', que somados representam o projeto do capital para a educação*[2]...

O discurso de educar por meio da disciplina, da ordem e da hierarquia, para justificar as escolas cívico-militares, uma das bandeiras do governo Bolsonaro, ainda que não existam dados comprobatórios de sua eficácia – o que não significa que seja ineficaz -, expressa algo por demais preocupante. O professor da UFG, ainda reforça que *o que se teve, foi um aumento expressivo de casos de assédio e a instauração automática do projeto "Escola sem Partido" no cotidiano dos professores e das professoras.*

Sob essa lógica, o Programa Segundo Tempo Forças no Esporte – PROFESP, ocupa um papel estratégico na agenda educacional/esportiva, principalmente pela presença dos militares à frente do programa, corroborando a militarização da sociedade brasileira, tema que abordaremos a seguir.

FORÇAS ARMADAS, A EDUCAÇÃO E O ESPORTE: RECOMENDAÇÕES AO GOVERNO LULA III

Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar, foi um jangadeiro cearense que participou ativamente do movimento abolicionista do Ceará, se tornando um símbolo de resistência e do levante popular contra a escravidão. No ano de 2022, durante o processo eleitoral, um levante popular, de outra ordem, mas também expressão de revolta e resistência,

[2] https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/racismo-lei-de-cotas-militarizacao-e-plataformizacao-na-educacao-foram-debatidos-no-segundo-dia-do-seminario-estado-e-educacao1

seria o grande divisor de águas, após processo eleitoral extremamente conturbado, marcado por dois atos, e que levaria outro nordestino, Luís Inácio Lula da Silva, pela terceira vez á Presidência da República.

Temos a clara compreensão de que o retorno de Lula ao Planalto traz consigo a restauração do estado democrático de direito brasileiro, mas também de que o governo instalado no pleito eleitoral de 2022, mais do que expressão de sua vitória e do PT, é sim vitória de uma frente ampla em defesa da democracia, contra o governo de extrema direita bolsonarista. Nesse sentido, guardamos ressalvas sobre a forma como esse governo exercerá seu mandato, dado o caráter multifacetado dessa "frente ampla".

Com Lula no Planalto, temos o retorno de importantes pastas ministeriais, dentre elas, a do Esporte. Esta, passa a ser ocupada por Ana Beatriz Moser, ex-atleta e idealizadora do Instituto Esporte e Educação. Dentre outras demandas da pasta, como a criação do Sistema Nacional do Esporte, a recomposição orçamentária e a elaboração de políticas públicas para o setor, vemos como imprescindível e urgente pautar a retirada das Força Armadas de programas sócio/esportivos com crianças e jovens, como o PROFESP, pela descaracterização de seus objetivos.

Ao final do governo FHC, e incorporado, em 2003, já no governo Lula, ao programa social esportivo do então criado ministério do esporte "segundo tempo" como sua extensão, o PROFESP, traria em seu desenho conceitual os mesmos objetivos do PST, tendo como diferencial a parceria entre o Ministério do Esporte e o Ministério da Defesa, que se utilizaria de áreas sob sua jurisdição para o desenvolvimento das atividades. O que passou despercebido aos olhares do Ministério do Esporte foi a configuração de ação das Forças Armadas voltada à intenção de *militarização da sociedade brasileira* só notada mais à frente, com a criação das *escolas cívico-militares*.

Valendo-se da sua capilaridade em todo o território nacional, e para além da intenção de colaborar com o processo de detecção de talentos e formação de base ao alto rendimento esportivo, para o qual já colaborava, abrindo a caserna para atletas de nível olímpico, os militares sedimentavam a configuração de um projeto societário pautado por valores caros à caserna, estruturando um conceito de cidadania, dissonantes da vida democrática voltada ao processo de emancipação humana.

Os dados mencionados abaixo corroboram a nossa tese, pois o crescimento no número de crianças e jovens atendidos pelo PROFESP vem aumentando de forma correlata ao número de escolas públicas militarizadas em todo o Brasil.

O PROFESP, de 2012 a 2016, viu o número de atendidos pelo programa saltar de 10.600, para 20.000. Em 2017 e 2018, esse número sobe para 30.000, e, em 2019, na comemoração dos 300 dias do governo Bolsonaro, é assinado o DECRETO Nº 10.085, de 5 de novembro, que dispõe sobre o Programa Forças no Esporte - Segundo Tempo - e o Projeto João do Pulo. A meta seria passar de 30.000 (ano 2020) para 40.000 crianças e jovens em todo o território nacional.

Já o número de escolas estaduais geridas pela Polícia Militar saltou de 39 para 122 em 14 estados da Federação, de 2013 a 2018, elevando-se a 129, em 2019. Até dezembro de 2019, foram contabilizadas 240 escolas públicas militarizadas em funcionamento no Brasil, distribuídas em 14 unidades federativas. Dessas, 155 (65,58%) são estaduais e 85 (35,42%), municipais[3].

Estabelece-se ainda a constatação de que o processo de militarização de escolas públicas em todo o país se dá em áreas de vulnerabilidade social, de pessoas que vivem em processos de exclusão social, principalmente – mas não exclusivamente - por questões socioeconômicas, as mesmas áreas – e público - atendidas pelo PROFESP.

Ao longo do governo de Jair Messias Bolsonaro, evidenciou-se que a presença dos militares à frente de programas esportivos, como o PROFESP, gerido não mais pelo Ministério do Esporte, mas pelo da Cidadania e Ação Social, em parceria com o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, ao lado do Ministério da Educação, articulou-se aos interesses do PECIN - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares -, como também à contrarreforma do ensino médio e ao Escola sem Partido, formatando o projeto de militarização de nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[3] https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-em-pauta/militarizacao-educacao/

ISSN: 2175-5930

Reforçamos aqui nossa defesa em favor da redemocratização de nossa sociedade, expurgando vínculos com as forças armadas, até que ela se refunde a partir de valores que nos são caros. Em tempos de retomada do estado democrático de direito e da busca pela soberania popular, o processo de desmilitarização, não só do Planalto, já em execução, mas também da política educacional e esportiva, é urgente. Os ataques realizados, no dia 08 de janeiro de 2023, dão mostras de que a extrema-direita está à espreita das ações governamentais, tendo à frente militares das Forças Armadas, principalmente do Exército, aquela que possui o maior número de núcleos do PROFESP.

A interseção das Políticas Educacional e Esportiva nos mostrou o caráter reacionário e retrógrado do projeto societário da extrema-direita para a educação brasileira, passando necessariamente pela mercadorização e militarização da política educacional. A "militarização" soa como resposta fácil a questões complexas, já estando "naturalizada" entre nós. Daí as escolas cívico militares e o Forças no Esporte não causarem alarde, ao tempo em que comprometem o futuro de crianças e jovens, principalmente dos filhos da classe trabalhadora, retirando o direito a uma educação emancipadora.

Dessa forma, coerentes com a argumentação desenvolvida,

Recomendamos

- A extinção da parceria da pasta esportiva com as Força Armadas no que tange aos projetos sociais esportivos voltados à infância e juventude, reservando a educadores sociais e docentes da educação básica a responsabilidade por tal processo educacional.
- Tal recomendação se coaduna com a presente no campo da Educação, defensora da extinção das escolas cívico-militares e da presença de militares no ambiente educacional formal e não formal.

Se em tempos de governo de índole Fascista, a voz de comando advinda do Planalto ecoava sobre a sociedade brasileira ao som de "*direita, volver*", em tempos de redemocratização o "*meia volta, volver*", dito em alto e bom tom, sinaliza o caminho a ser seguido para a retomada da reconstrução do país, e, para que tal objetivo seja alcançado, não podemos prescindir da educação, inclusive a esportiva, essenciais, embora não suficientes, sabemos, para o vir-a-ser de um Brasil para todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

ANDES, Sindicato Nacional. Racismo, Lei de Cotas, militarização e plataformização na Educação. Disponível em https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/racismo-lei-de-cotas-militarizacao-e-plataformizacao-na-educacao-foram-debatidos-no-segundo-dia-do-seminario-estado-e-educacao1. Acessado em 02/04/2023

RAMOS, M. N; FRIGOTTO, G. "Resistir é preciso, fazer não é preciso": as contrarreformas do ensino médio no Brasil. Disponível em: file:///C:/Users/fredg/Downloads/vania_araujo,+artigo+2.pdf. Acessado em 11/02/2023.

SANTOS, E. J. F. Militarização da educação pública no Brasil em 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-em-pauta/militarizacao-educacao/. Acessado em 26/04/2023.

FORMULAÇÃO DA (NOVA) LEI GERAL DO ESPORTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DECISÓRIO DO PLS N. 68/2017

FORMULATION OF THE (NEW) GENERAL LAW OF SPORT: CONSIDERATIONS ON THE DECISION-MAKING PROCESS OF PLS N. 68/2017

FORMULACIÓN DE LA (NUEVA) LEY GENERAL DEL DEPORTE: CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES DEL PLS N. 68/2017

Efraim Lopes Soares,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Aline Silva Andrade,
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)
Silvana Martins de Araujo,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe discutir o processo decisório da (nova) Lei Geral do Esporte no âmbito do Senado Federal (SF), iniciado por meio do Projeto de Lei do Senado (PLS) n. 68/2017.

O estudo ancora-se em aportes teóricos da perspectiva neoinstitucionalista, partindo-se do pressuposto de que as instituições moldam a política. Isto é, "as normas e procedimentos operacionais típicos que compõem as instituições deixam sua marca nos resultados políticos na medida em que estruturam o comportamento político" (PUTNAM, 2007, p. 23), pois moldam a identidade, o poder e a estratégia dos atores (SKOCPOL, 1985).

De modo específico, considera-se que, como instituição, dotada de mecanismos legislativos (que são instrumentos de poder), o SF seja capaz de redefinir as alternativas políticas, mudar a posição relativa dos atores, modelando suas preferências na arena decisória. O Regimento Interno, que disciplina as atividades desenvolvidas no seu interior, garante a existência de arranjos institucionais que concentram poderes de destaque – como a Mesa

Diretora, a Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJ) e o Colégio de Líderes – e ditam as regras do jogo na alocação de determinados resultados políticos.

Assim, à luz desses pressupostos, este artigo desenvolve uma abordagem sobre o PLS n. 68/2017 a partir da análise da arena legislativa de produção do texto legal que foi encaminhado para discussão e votação à Câmara dos Deputados (CD). O estudo incluiu análise documental (BARDIN, 2016) dos textos deliberados no processo, abarcando as publicações no Diário Oficial do SF, como também as documentações relativas às notas taquigráficas das reuniões ordinárias da CCJ e Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CEC), os Pareceres dos Relatores e as emendas parlamentares.

O PROCESSO LEGISLATIVO DO PLS N. 68/2017 NO SENADO FEDERAL

Pelas regras que regulam o sistema federativo brasileiro, a organização da produção de normas jurídicas no âmbito federal se dá por meio do sistema bicameral. Isso quer dizer que no Congresso Nacional a formulação de políticas públicas envolve a manifestação de vontade das duas casas legislativas, cujas normas são apreciadas pelo SF e CD, em conjunto ou separadamente.

Com exceção das proposições iniciadas por integrantes ou Comissão do SF, a regra dada por esse sistema é que a CD seja a casa iniciadora das linhas que guiarão a atuação do Estado, enquanto o SF desempenha o papel de revisão. No caso da proposição que delibera sobre a Lei Geral do Esporte, iniciada na Comissão de Juristas, o processo legislativo foi coordenado por uma Comissão Diretora, que teve como Presidente o Senador Eunício Oliveira (MDB), na qual os seus integrantes eram os mesmos da Mesa do SF.

Esse cenário já sinaliza para os recursos coercitivos desiguais e poder de barganha (LEVI, 1991) que, regimentalmente, integram o processo decisório do SF. Diferente das demais matérias que tem o seu nascimento na CD, o PLS, submetido na segunda metade da 55ª Legislatura, foi iniciado por uma Comissão de Senadores, cujo seu Presidente era o mesmo da Mesa Diretora. Esse caminho, além de alterar aquele tradicionalmente seguido no processo legislativo, que em regra passa primeiro pelas comissões de mérito para em seguida receber parecer da CCJ, também é decisivo no processo de escolha de quais Comissões Parlamentares terão a responsabilidade de analisar a matéria e fornecer parecer sobre ela. Há, sobretudo, uma

centralização decisória, tal como defende Figueiredo e Limongi (2001) para a CD, que se dá sobre os atores que integram as principais instâncias de poder do SF: a Mesa Diretora e a CCJ.

No caso em tela, observa-se por meio do Quadro 1 que apenas duas Comissões deram parecer sobre o PLS n. 68: primeiro a CCJ e, em seguida, a CEC. Durante a sua permanência na primeira Comissão, a relatoria da matéria ficou a cargo do Senador Roberto Rocha (PSB)[1] que, designado pelo Presidente Edison Lobão (MDB), somente recebeu a proposição nove meses após a sua redistribuição pela Mesa.

Quadro 1 - Tramitação do PLS n. 68/2017 no Senado Federal

Autoria – Comissão Diretora do SF		**Regime de tramitação**	**Tempo em meses**
Apreciação	CCJ	Ordinária	58
	CEC	Ordinária	3
	Plenário	Ordinária	1

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados disponíveis no *site* do Senado Federal[2].

Tramitando em regime ordinário, o Projeto permaneceu 58 meses na CCJ (QUADRO 1) e recebeu, nessa instância, 61 emendas parlamentares, sendo 56 do Senador Carlos Portinho (PL), das quais apenas uma é rejeitada, conforme aponta o Quadro 2. Os demais Senadores que chegam a propor alguma alteração no texto do Projeto são: Paulo Paim (PT), Fabiano Contarato (Rede) e Hélio José (PROS). O PT foi o partido que teve mais emendas rejeitadas nessa fase de tramitação da proposta, com duas das três submetidas.

[1] Santos (2002), analisando a indicação de parlamentares para a CCJ e a Comissão de Finanças e Tributação, a partir de uma perspectiva informacional, constata que um fator decisivo para que o parlamentar ocupe o cargo é seu arcabouço profissional e/ou político anterior. Isso garante que o Partido tenha conhecimento, controle e poder de intervenção sobre proposições importantes e possa tomar decisões mais acertadas. Assim, figuras como a do Relator e Presidente da Comissão tornam-se alvos de grupos de interesse.

[2] Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/128465. Acesso em: 11/11/2022.

Quadro 2 – Emendas apresentadas ao PLS n. 68/2017 no Senador Federal, por Deputado e situação na CCJ, CEC e Plenário

Autor/ Emendas	**Partido Político**	**CCJ**		**CEC**		**Plenário**		**Total**	
		Projeto		**Substitutivo**		**Substitutivo**			
		Ac/T-P	**Rej**	**Ac/T-P**	**Rej**	**Ac/T-P**	**Rej**	**Ac/T-P**	**Rej**
Paulo Paim	PT/RS	1	2	-	-	7	2	8	4
Fabiano Contarato	REDE/ES	1	-	-	-	-	-	1	0
Hélio José	(PROS/GO)	1	-	-	-	-	-	1	0
Irajá	PSD/TO	-	-	-	-	-	1	0	1
Ângelo Coronel	PSD/BA	-	-	-	-	-	2	0	2
Rose de Freitas	MDB/ES	-	-	-	1	-	1	0	2
Mara Gabrilli	PSDB/SP	-	-	-	-	-	1	0	1
Roberto Rocha	PSDB/MA	-	-	-	1	-	-	0	1
Lasier Martins	Podemos/RS	-	-	1	-	-	-	1	0
Carlos Portinho	PL/RJ	55	1	3	-	-	-	58	1
Romário	PL/RJ	-	-	11	7	2	3	13	10
Subtotal	8 partidos	58	3	15	9	9	10	82	22
Total	**11 atores**	**61**		**24**		**19**		**104**	

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados disponíveis no *site* do Senado Federal.
Legenda: Ac/T-P: Aceita Total ou Parcialmente; Rej: Rejeitada

Em 23 de fevereiro de 2022, já sob a presidência de Rodrigo Pacheco (DEM) no SF, a CCJ encerra a relatoria, encaminhando um parecer para aprovação do Substitutivo ao PLS n. 68 – anteriormente com 270 artigos, mas agora com 210. O voto é seguido pelos demais integrantes da Comissão, que enfatizam a constitucionalidade, juridicidade e regimentalidade, conforme preceitua o art. n. 101, incisos I e II, do Regimento Interno do SF (RISF). O Substitutivo apresentado pelo Senador Roberto Rocha (PSB) introduziu mudanças no PLS a ponto de alterar a matéria integralmente, seguindo para a CEC que, sob a relatoria da Senadora Leila Barros (PDT), permanece por três meses (QUADRO 1) em discussão até ser encaminhada para votação no Plenário.

Durante o processo decisório nessa Comissão, observa-se, por meio das notas taquigráficas das reuniões, que há a participação de diversos grupos de interesses pressionando os atores dessa instância a atenderem a vocalização de suas ideias. Dentre os principais setores, destacam-se: Exército Brasileiro, Federação Nacional dos Atletas Profissionais de Futebol (FENAPAF), Associação Brasileira de Anunciantes (ABA), Confederação Brasileira de Atletismo, Associação Brasileira das Indústrias de Refrigerantes e de Bebidas não Alcoólicas (ABIR), sindicatos de atletas profissionais, representantes de técnicos esportivos, entidades sociais da área esportiva, dentre outros. Assinala-se que várias das sugestões feitas por esses atores foram incorporadas ao texto do PLS.

Nesse cenário, importa destacar a importância do *lobby* no desenvolvimento de políticas públicas, tendo em vista ser uma prática de representação de interesses de determinado segmento da sociedade que, dispondo de mecanismos e estratégias, podem influenciar os tomadores de decisão (MANCUSO; GOZZETO, 2018). Assim, sem desconsiderar o arranjo institucional do SF como afiançador dos atributos que afetam as preferências dos decisores e o teor da política, considera-se que a participação de pessoas dotadas de *expertise* e recursos durante o processo decisório nas Comissões, pode ser decisiva na manutenção de interesses das demandas apresentadas nessa arena legislativa (SOARES et. al., 2022).

De outro modo, o Quadro 2 revela que, na fase de emendamento, 05 senadores de 04 partidos diferentes (MDB, PSDB, Podemos e PL) submeteram alguma emenda para modificar ou suprimir ideias constantes no Substitutivo. Vê-se que das 24 propostas, 09 foram rejeitadas. O Senador Romário (PL) aparece com o maior número de iniciativas e também de rejeições, com 11 e 07, respectivamente.

Por fim, encerrada a relatoria no dia 26 de maio, a Senadora Leila Barros encaminha a matéria para deliberação em Plenário que ainda recebe mais 19 emendas, com 09 delas recebendo parecer favorável. Os Senadores Paulo Paim (PT) e Romário (PL) são os maiores propositores, com 09 e 05, respectivamente.

Analisando todo o processo decisório, observa-se que 104 emendas parlamentares foram submetidas (QUADRO 2), com quase 80% partindo do PL, o que confirma o protagonismo desse Partido nas deliberações das ideias e normas constantes no PLS, texto encaminhado para votação na CD, no dia 29 de junho de 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos políticos que se desenvolvem no interior do Poder Legislativo são marcados por uma forte característica dos sistemas democráticos: o conflito de interesses (SOARES et. al., 2022). Frente a isso, o foco desta investigação foi analisar o processo decisório da (nova) Lei Geral do Esporte no âmbito do SF, iniciado por meio do PLS n. 68/2017.

Observou-se a atuação de grupos organizados junto ao SF buscando defender interesses específicos e influenciar resultados políticos ao modificar o conteúdo da respectiva proposição e escolher os canais de acesso mais favoráveis à participação. Isso porque, embora o PLS tenha permanecido em discussão na CCJ por aproximadamente cinco anos, é durante a sua tramitação

na CEC que há a participação efetiva de diversos grupos de interesse, mesmo ficando nessa instância por apenas três meses.

Nesse contexto, ressalta-se que a Relatoria e a Presidência são responsáveis por acumular as informações trazidas, coordenar os trabalhos nas comissões e proferir pareceres acerca do projeto, tornando-se atores relevantes. O perfil sociopolítico dos parlamentares é decisivo para reforçar o posicionamento dos grupos. Ao analisar os integrantes da CEC, constatou-se que muitos deles possuem inserção na área do direito, saúde e economia, são advogados, médicos ou empresários.

Na CCJ, o Substitutivo apresentado pelo Senador Roberto Rocha (PSB) introduziu mudanças no PLS a ponto de alterar a matéria integralmente, desconsiderando, em grande medida, o acúmulo ocorrido anteriormente na Comissão Temporária de Juristas, única arena deliberativa a promover canais de participação e consulta pública à sociedade civil organizada para debater a matéria. Tal evidência reforça a importância da participação dos diversos atores em todas as fases do processo decisório.

O Plenário manteve a essência do Substitutivo apresentada pela Relatora Leila Barros. Das 104 emendas submetidas durante toda a tramitação, 82 foram parcial ou integralmente acolhidas. Salienta-se que 80% das emendas submetidas foram apresentadas por 2 parlamentares do PL, o que indica o destaque da atuação deste Partido no processo decisório.

Por fim, é importante enfatizar que, embora com o grande volume de emendas, apenas 14% dos integrantes do SF apresentaram sugestões de mudanças ao PLS n. 68/2017, representando o não envolvimento dos parlamentares com a matéria em discussão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub; LIMONGI, Fernando de Magalhães Papaterra. **Executivo e Legislativo na nova ordem constitucional**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

LEVI, Margaret. Uma lógica da mudança institucional. **Revista de Ciências Sociais**, vol. 34, n. 1, 1991.

MANCUSO, Wagner; Pralon; GOZETTO, Andréa Cristina Oliveira. **Lobby e políticas públicas**. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

PUTNAM, Robert David. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Tradução Luiz Alberto Monjardim. 5 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SANTOS, Fabiano. Partidos e comissões no presidencialismo de coalizão. **Dados**, v. 45, n. 2, 2002.

SANTOS, Janine Mello dos. **Representação e partidos políticos**: uma análise da produção legislativa no BRASIL.2013. 252 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós Graduação em Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SOARES, Efraim Lopes; CRUZ, Mariana Trindade; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; CABRAL, Eugênia Rosa. A atuação dos grupos de interesse no âmbito do legislativo: a quem interessou a reforma do ensino médio? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 01, 2022.

SKOCPOL, Theda. Bringing the State Back in: Strategies of analysis in current research. In: Evans, P.; Rueschemeyer, D.; Skocpol, T. (Orgs.) **Bringing the State Back.** In: Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

INFLUÊNCIAS DE STEPHEN BALL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS

STEPHEN BALL'S INFLUENCES ON RESEARCH IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: ANALYSIS OF BRAZILIAN THESES AND DISSERTATIONS

LAS INFLUENCIAS DE STEPHEN BALL EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISIS DE TESIS Y DISERTACIONES BRASILEÑAS

Daiana Machado
Universidade São Judas Tadeu - USJT
Isabel Porto Filgueiras
Universidade São Judas Tadeu - USJT
Thiago Villa Lobos Mantovani
Universidade São Judas Tadeu - USJT

INTRODUÇÃO

O referencial teórico de Stephen Ball sobre o ciclo de políticas e o trabalho docente é uma abordagem utilizada na pesquisa em educação para compreender como as políticas educacionais são formuladas, implementadas e afetam o trabalho dos professores (MAINARDES, 2006; HOSTINS e ROCHADEL, 2019).

Formulada inicialmente por Bowe, Ball e Gold (1992) e ampliada por Ball (1994), a abordagem do ciclo de políticas considera os diferentes contextos da política educacional desde as disputas em torno da elaboração das políticas, elaboração dos textos, implementação prática e avaliação.

Segundo Ball (1994), o ciclo de políticas é constituído por diferentes contextos a saber: contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto de prática, contexto de efeitos e resultados e contexto de estratégia política.

O contexto de influência inclui atores que disputam a influência na formulação de políticas educacionais, como organizações internacionais, organizações não governamentais, políticos e especialistas em educação, a exemplo da OCDE cujos relatórios e diretrizes visam direcionar a formulação de políticas educacionais em todo o mundo.

ISSN: 2175-5930

O contexto de produção de texto envolve os atores que elaboram os documentos e textos que dão forma às políticas educacionais, como a BNCC e os documentos orientadores do currículo de Estados e Municípios.

No entanto, Ball, Maguire e Braun (2016) argumentam que as políticas educacionais muitas vezes não levam em conta as perspectivas e necessidades dos professores, adotando estratégias que supõem uma implementação linear e que se torna problemática e ineficaz pois não envolve os professores nas decisões. Essa realidade gera grandes pressões na vida, na subjetividade e no trabalho docente (BALL, et al, 2013).

O contexto de resultados inclui as políticas de avaliação relativas à implementação das políticas educacionais, como as avaliações externas e ou ações de mapeamento de resultados dos programas educacionais e ou de formação de professores. Por fim, o contexto de estratégias políticas se refere às ações empreendidas na gestão educacional no decorrer de todo o ciclo.

A abordagem do ciclo de políticas é, portanto, um método heurístico para pesquisar políticas e o trabalho docente, apoiando os pesquisadores a elaborar ferramentas para reflexão sobre a atuação dos professores.

Diante da relevância do referencial de S. Ball para a pesquisa sobre políticas educacionais e trabalho docente buscamos neste trabalho identificar como a obra de Stephen Ball aparece nas pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas em programas de pós-graduação sobre a Educação Física e a formação docente, a partir da proposta de categorização de Catani, Catani e Perreira (2001).

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa de revisão da literatura, sendo do tipo integrativa (GOMES; CAMINHA, 2014). Para Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 102), “a revisão integrativa é um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática”. A revisão integrativa proporciona a síntese do conhecimento e busca aplicabilidade a partir dos resultados (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Sendo assim, esta pesquisa partiu do levantamento de teses de doutorado e dissertações de mestrado presentes nos últimos dez anos. Optamos pelos bancos de dados *on-line Institute*

of Education Sciences - ERIC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.

Para a seleção dos trabalhos realizamos dos meses de julho de 2022 até janeiro de 2023 a busca nas plataformas. Utilizamos para isso os descritores em língua portuguesa e língua inglesa, combinados com os operadores boleanos, organizados da seguinte forma: "Stephen Ball" AND: "Educação Física"; "Formação de Professor de Educação Física"; "Professor de Educação Física"; "Formação Continuada de Professores de Educação Física"; "Educação Física" AND "Abordagem do Ciclo de Políticas". As buscas foram realizadas por dois pesquisadores para garantir a fidedignidade.

Totalizaram 470 teses e dissertações. Sendo que após filtro de duplicidade mantiveram-se 88 trabalhos, sendo 382 trabalhos duplicados. Após esse momento realizamos a análise dos títulos, palavras-chaves e busca rápida por "Stephen Ball", "Formação de professores" e "Educação Física". Como critério de inclusão foram definidos que os trabalhos precisavam apresentar o referencial de Stephen Ball, ter como agentes o professor de Educação Física e discutir a formação de professores.

Após esse primeiro momento, identificamos que apenas 42 trabalhos atendiam aos critérios definidos. Buscamos então esses trabalhos na integra e realizamos a leitura de todos. Durante o processo de leitura dos textos completos percebemos que alguns textos não apresentavam o autor "Stephen Ball", não tratavam de "formação de professores" e não abordavam a "Educação Física" em nenhuma instância. Foram definidos 16 trabalhos para a análise final e composição deste trabalho.

Com o objetivo de investigar como a teoria de Stephen Ball aparece nos estudos sobre formação de professores/política de formação continuada na Educação Física, nos propomos a apresentar uma parte preliminar de uma pesquisa maior sobre a revisão integrativa e o formato de apropriação (CATANI, CATANI E PEREIRA, 2001).

Para classificamos a apropriação do referencial teórico de S. Ball nas teses e dissertações analisadas utilizamos a classificação de Catani, Catani e Pereira (2001). Os autores entendem que a apropriação de um referencial teórico nas pesquisas em educação pode ser classificada em:

1. Apropriação incidental - AI: na qual o referencial teórico do autor é abordado de modo aligeirado, sendo pouco citado no texto, e ou citado em aspectos que tangenciam as questões investigadas.
2. Apropriação conceitual tópica - ACT: nessa forma de apropriação o referencial teórico do autor aparece quantitativamente, no entanto a abordagem dos conceitos e o aprofundamento teórico não são explorados de forma ampla e integrada ao problema investigado.
3. Apropriação do modo de trabalho - AMT: na qual o referencial teórico do autor é aprofundado e integrado ao problema de pesquisa investigado, trazendo bases conceituais estruturantes e que são utilizadas para discutir e analisar as informações da pesquisa.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No quadro 1 listamos os trabalhos analisados.

ISSN: 2175-5930

Quadro 1. Trabalhos incluídos na análise

Nº	Nível	Título	Autor	Apropriação
1	D	Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática.	MATHEUS, D.S. (2009)	AMT
2	D	Do trabalho consentido ao trabalho com sentido: o trabalha(dor) docente no Ensino Fundamental	GONÇALVES, V. L. (2009)	ACT
3	D	A formação profissional e o currículo em redes de interesses: a reforma curricular das licenciaturas - em análise o Curso de Educação Física da UFPel.	INSAURRIAGA, R. P. (2010)	ACT
4	D	A política de ciclos em uma escola da rede estadual no município de Juara-MT	BRANDINI, E. S. (2011)	AMT
5	D	Políticas de currículo: ressignificações no contexto da prática	VARGAS, R. L. DE (2012)	ACT
6	D	Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física	BORGES, E. C. (2016)	AI
7	D	As diretrizes curriculares de Campinas para a educação infantil e o governo dos corpos in(fala)ntes	FERREIRA, M. (2020)	AMT
8	T	Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola.	BENEDITO G. E. (2009)	AMT
9	T	Política curricular em Educação Física do município de Juiz de Fora- MG: hibridismo entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática	DESTRO, D. S. (2010)	ACT
10	T	Fkankenstein, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física	NUNES, M. L. F. (2011)	AMT
11	T	Políticas de currículo em Matinhos-PR: a voz dos professores	KEMPA, S. R. (2011)	AI
12	T	Entre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: Reformas no Ensino Superior e a Constituição de Identidades dos Profissionais de Educação Física da ESEF/UFPel	FINOQUETO, L. C. P. (2012)	AMT
13	T	A dinâmica curricular da educação física na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro	MILLEN NETO, A. R. (2013)	AMT
14	T	Teoria e política curricular de Educação física: a conformação dos Conteúdos básicos Comuns de Minas Gerais	VARGAS, C. P. (2017)	ACT
15	T	Os conhecimentos de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental: Textos/documentos curriculares das redes estaduais de Ensino do Centro-Oeste (2009-2013)	FERNANDES, C. C. M. (2020)	ACT
16	T	"A palo seco" ou autonomia docente na sociedade neoliberal: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre (2017-2020)	BERNARDI, G. B. (2021)	AI
D: dissertação / T: tese				

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Como podemos observar no quadro 1, identificamos três trabalhos, Borges (2016), Kempa (2011) e Bernard (2021), que fazem apropriação incidental do referencial de S. Ball e

colaboradores, De forma alguma, tal apropriação pode ser considerado um demérito para a qualidades destas pesquisas, indicando apenas a escolha dos autores em trazer um referencial de modo tangencial. Observamos seis trabalhos que fazem apropriação conceitual tópica, trazendo de forma mais estruturante as influências de S. Ball e colaboradores na pesquisa sobre formação docente em Educação Física. Por fim, identificamos sete pesquisas que fazem apropriação do modo de trabalho do referencial de Ball e colaboradores, evidenciando a influência destes autores de modo estruturante na pesquisa em formação docente em Educação Física escolar.

Referências correlatas ao referencial de Ball e a Teoria do Ciclo de Políticas foram identificadas, pesquisadores brasileiros que se destacam pela apropriação do trabalho de S. Ball no país, como Alice Casimiro Lopes, citada em 7 produções e Jefferson Mainardes, citado em 10 pesquisas. Ball (2002) foi a referência primária mais citada, aparecendo em 12 dos 16 trabalhos identificados, seguida de Ball (2006) e Ball (2005) ambos em 8 dos 16 textos.

Consideramos que há campo acadêmico para o aumento de publicações a partir do referencial do autor para a área de educação física e para a formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propomos neste trabalho a realizar uma revisão integrativa para compreender como as produções de dissertações e teses dos programas de pós-graduação apropriam-se do referencial teórico de Stephen Ball. Para isso utilizamos as categorias de Catani, Catani e Pereira (2001).

Diante disso, fica evidente a presença do referencial de Stephen Ball nas pesquisas com a temática da formação de professors de Educação Física e que estão vinculadas a programas de pós-graduação em Educação, pois em apenas dois programas um deles em Ciências do Exercício e do Esporte e o outro no programa de Ciências do Movimento Humano foram encontrados trabalhos fundamentados no autor.

A partir deste mapeamento, em análises futuras pretendemos detalhar os conceitos chave e formas de apropriação do referencial do ciclo de políticas nas pesquisas sobre formação docente em Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998. p.121-137.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Revista Currículo sem fronteiras,** [s.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: http://curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf. Acesso em: 04 mar. 2023.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, S. J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p.10-32/Dez 2006.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista educação em questão**, v.46, n. 32, p. 9-36, 2013.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e relações Políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

GARZON, A. M. M.; SILVA, K. L.; MARQUES, R. C. Liberating critical pedagogy of Paulo Freire in the scientific production of Nursing 1990-2017. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, DF, n. 71. (Suppl 4), p. 1754-1761, 2018.

HOSTINS, R. C. L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista *on-line* de Política e Gestão Educacional,** p. 61-84, 2019.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa:** o que é e como fazer. Einstein, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, jan./mar. 2010.

(NOVA) LEI GERAL DO ESPORTE: QUE ATORES SE ENVOLVERAM NA PROPOSTA INICIAL DA COMISSÃO DE JURISTAS NO SENADO?

(NEW) GENERAL LAW OF SPORT: WHICH AGENTS WERE INVOLVED IN THE INITIAL PROPOSAL OF THE COMMITTEE OF JURISTS IN THE SENATE?

(NUEVA) LEY GENERAL DEL DEPORTE: ¿QUÉ AGENTES PARTICIPARON EN LA PROPUESTA INICIAL DE LA COMISIÓN DE JURISTAS DEL SENADO?

Efraim Lopes Soares,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Aline Silva Andrade,
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)
Silvana Martins de Araujo,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

Uma das maneiras de analisar o papel do Estado brasileiro no setor esportivo é buscando conhecer o seu arcabouço político-jurídico. A propósito, o objetivo deste estudo é identificar os atores que se envolveram na elaboração da proposta inicial do anteprojeto da (nova) Lei Geral do Esporte. As fontes da investigação foram os requerimentos, as frequências das audiências públicas, as emendas, os pareceres sobre as emendas e o relatório final aprovado contendo o anteprojeto de Lei Geral do Esporte.

Parte-se da compreensão que atores são todos aqueles indivíduos, grupos ou organizações, que atuam na arena política com capacidade de influenciar aquilo que entra ou não na agenda (SECCHI, 2014). Em um contexto democrático, Secchi (2014) elenca dois grupos relevantes para o estudo das políticas públicas: Atores governamentais (políticos, burocratas e judiciário) e não governamentais (grupos de interesse, partidos políticos, meios de comunicação, *policytakers*, organizações do terceiro setor, comunidades epistêmicas/especialistas, organismos internacionais e fornecedores).

Demarca-se que a (nova) Lei Geral do Esporte não é um tema novo na agenda do legislativo. Em 2009, criou-se no âmbito do Senado Federal (SF) um Grupo de Trabalho do Sistema Nacional do Esporte (GTSNE) com o intuito de sistematizar um SNE no país. O

ISSN: 2175-5930

resultado desse processo culminou, no ano de 2015, na criação de uma Comissão de Juristas responsável por criar um anteprojeto que serviria de base normativa para deliberação no SF.

Dessa forma, ressalta-se a importância de analisar os trabalhos da referida Comissão no intuito de entender quem foram os sujeitos que protagonizaram a sistematização do anteprojeto da nova legislação que visa regulamentar o esporte no País.

O CONTEXTO E SEUS ATORES

Em 27 de outubro de 2015, o presidente do SF, na época Renan Calheiros (MDB), publicou o Ato n. 39 formalizando a instalação de uma Comissão Temporária de Juristas no Congresso Nacional (CN), formada por treze titulares[1]. A proposta surge em meio aos casos noticiados na mídia de racismo, equidade de gênero, corrupção e direitos trabalhistas que circulavam na arena esportiva e se mostravam como possíveis problemas a adentrarem a agenda governamental. Precisamente, esse cenário foi uma janela de oportunidade[2] que se efetivou com a confluência de soluções e condições políticas favoráveis (KINGDON, 2014) na agenda política para que mudanças estruturais viessem a acontecer no esporte.

A finalidade da Comissão era apresentar, no prazo de 180 dias, um anteprojeto de Lei Geral do Esporte brasileiro, que pudesse subsidiar, posteriormente, a discussão e deliberação do tema no SF. Assim, a ideia central buscada por esses atores era de reunir, sistematizar e atualizar a legislação em vigor sobre o esporte, regulamentando, sobretudo, as relações jurídicas oriundas da sua prática ainda pendentes de disciplina legal.

O Relatório Final apresentado pela Comissão destacava a necessidade de "atualizar a miríade de normas que regulamentam o desporto" no país, buscando consolidar o que hoje é regulamentado pela Lei Pelé (Lei n. 9.615/1998), pelo Estatuto do Torcedor (Lei n. 10.671/2003) e pela Lei de Incentivo ao Esporte (Lei n. 11.438/2006). Para tanto, os trabalhos desenvolvidos na Comissão se efetivaram em dois momentos distintos. O primeiro deles contou

[1] Caio Cesar Vieira Rocha, como presidente da comissão; Álvaro Melo Filho, como vice-presidente; Wladimyr Vinycius de Moraes Camargos, como relator; Marcos Motta; Ana Paula Terra; Carlos Eugênio Lopes; Fávio Diz Zveiter; Luiz Felipe Bulus Alves Ferreira; Luiz Felipe Santoro; Pedro Trengrouse; Roberto de Acioli Roma; Marcos Santos Parente Filho e Mizael Conrado de Oliveira.

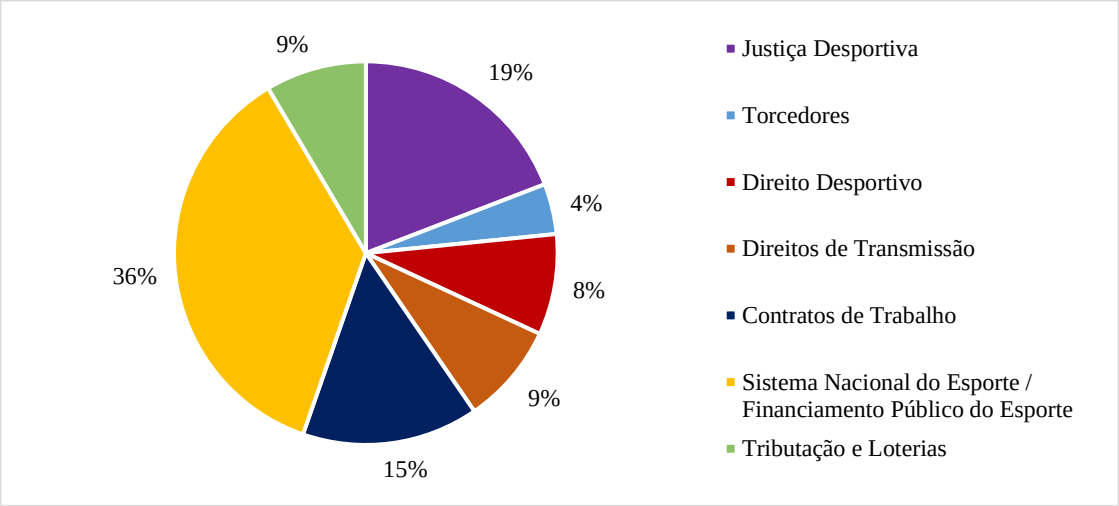
[2] A janela de política é uma oportunidade que os defensores de propostas veem para "[...] empurrarem suas soluções de estimação, ou para chamar a atenção para seus problemas especiais. [...] Os defensores ficam à espreita dentro e ao redor do governo com suas soluções à mão, esperando que os problemas passem para que eles possam anexar suas soluções" (KINGDON, 2014, p. 165, tradução livre).

com uma série de reuniões entre seus membros para a discussão dos mais variados assuntos relacionados ao anteprojeto. Em um segundo momento, foram realizadas audiências públicas com diversas entidades interessadas no tema, para que seus pleitos fossem ouvidos (SENADO FEDERAL, 2016, p. 03).

Assinala-se que durante a fase de discussão no âmbito da Comissão, foram enviados 185 ofícios a diversas entidades interessadas, para que remetessem, por escrito, suas contribuições ao trabalho, além da possiblidade dada a sociedade de manter diálogo permanente na contribuição de ideias que pudessem melhorar o anteprojeto. Paralelo a isso, aprovaram-se 23 requerimentos, que solicitavam a oitiva de convidados e a efetivação de 12 audiências públicas, visando discutir as temáticas sobre: justiça desportiva; torcedores; direito desportivo; direito de transmissão, contratos de trabalho; tributação; loterias; SNE e financiamento público do esporte. Das 180 entidades convocadas, apenas 48 estiveram presentes (SENADO FEDERAL, 2016).

As audiências públicas foram realizadas entre os dias 20 e 25 de outubro de 2016 e o Gráfico 1 revela a porcentagem dos atores em cada tema. Os aspectos ligados ao SNE e financiamento (36%) foram os mais procurados, comparecendo representantes das confederações, comitês e conselhos esportivos, como também fóruns estaduais e municipais de esporte e lazer. Em segundo e terceiro lugar aparecem a justiça desportiva (19%) e contratos de trabalho (15%), respectivamente, concentrando atores governamentais ligados ao poder judiciário (Justiça do Trabalho, Ministério Público do Trabalho, Procuradores e Auditores do STJ desportivo, dentre outros).

Gráfico 1 - Quantidades de participantes nas audiências públicas, por temática.



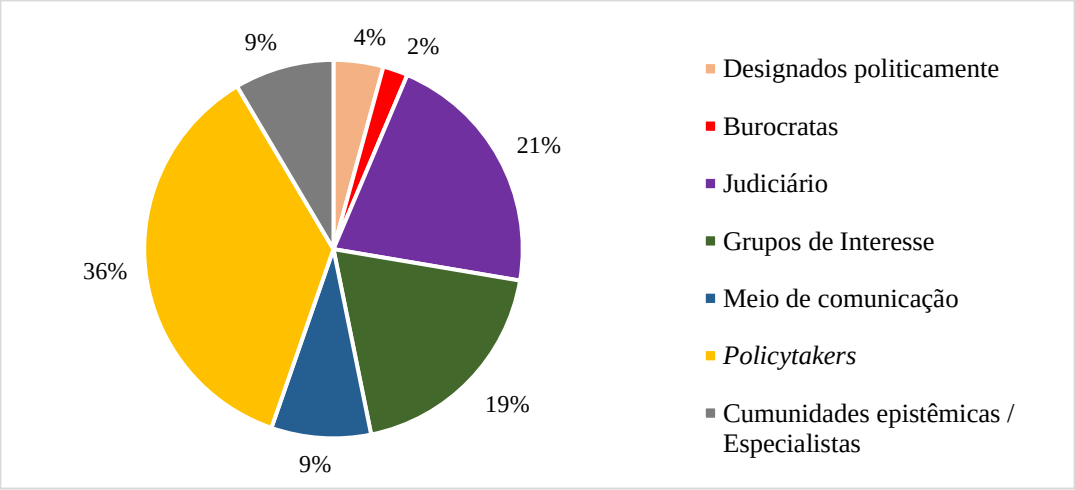
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados disponíveis no *site* do Senado Federal[3].

De outro modo, é possível considerar que a participação efetiva de determinados atores na discussão e deliberação de temas específicos nessas audiências esteja conectado ao interesse de influenciar o texto final do relatório. Observando os dados apontados no Gráfico 2, evidencia-se quais grupos atuaram efetivamente no interior dos trabalhos da Comissão visando influenciar os tomadores de decisão (MANCUSO; GOZZETO, 2018), por meio de ideias, normas e identidades.

Assim, dos 07 atores presentes no debate, 03 se destacaram em número e importância: *Policytakers* (36%) ou destinatários da política[4], que, para Secchi (2014), são descritos tanto como atores passivos, por serem os receptores do processo de elaboração da política, quanto articuladores de interesse e formadores de opinião em processos que contam com a sua participação; representantes do judiciário (21%)[5], ou seja, servidores públicos com prerrogativa de interpretar a aplicação da lei; e, grupos de interesse (19%)[6], constituídos de maneira mais ou menos voluntária para influenciar as políticas públicas (SECCHI, 2014).

Gráfico 2 – Atores governamentais e não governamentais que participaram das audiências públicas

[3] Disponível em: https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=1992. Acesso em: 01/11/2022.
[4] Confederações, federações e clubes esportivos.
[5] Procuradores, Auditores, Ministério Público e Ministros.
[6] Observatório Racial no Futebol, Instituto Brasileiro de Direito Desportivo, Sociedade Brasileira de Direito Desportivo, Academia Nacional de Direito Desportivo, Comissão Atlética de MMA, CONFEF dentre outros.

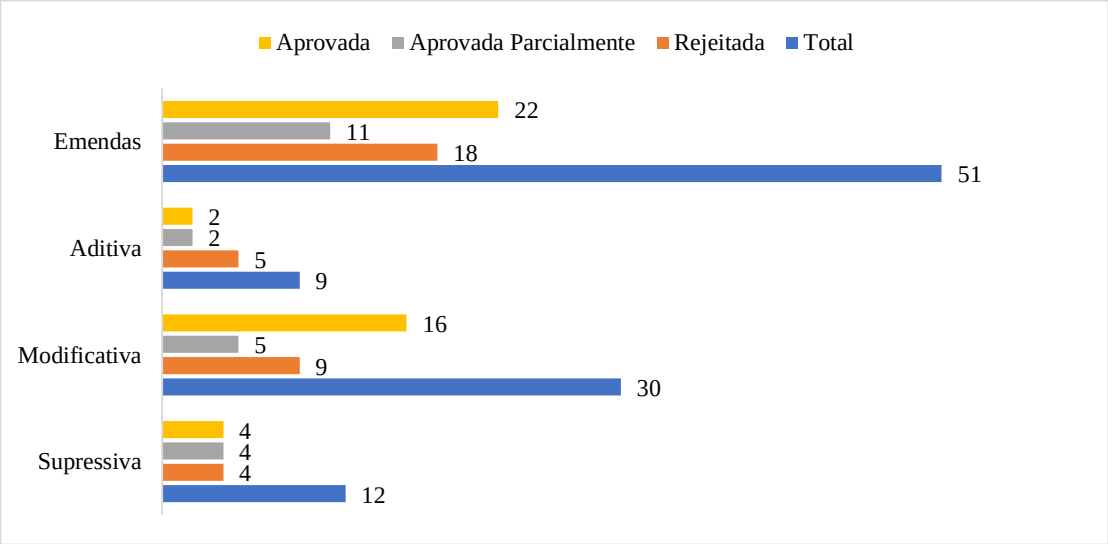


Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados disponíveis no *site* do Senado Federal.

Enfatiza-se que tais atores, como bem pontua Soares et. al. (2022), possuem capacidades diferentes de participação, com recursos, *expertise* e estrutura distintas para influenciar a discussão da política. Isso faz com que o contexto institucional se torne assimétrico e as relações entre os grupos sejam afetadas no processo decisório de elaboração do anteprojeto. Por isso, a atuação de grupos de interesses sobre atores específicos que tenham poder de decisão nessa arena deliberativa indica a pressão proveniente do meio externo visando vocalizar ideias, normas e identidades sobre o texto em discussão.

Não por acaso, o resultado desse contexto culmina na proposição de 51 emendas visando adicionar, modificar ou mesmo suprimir partes do anteprojeto. Pelo Gráfico 3, observa-se que as emendas modificativas aparecem em maior número, totalizando 30. Em seguida as supressivas com 12 e, por último, as aditivas com 9, sendo estas as que possuem maior rejeição pelos integrantes da Comissão. No geral, 33 (65%) foram aprovadas total ou parcialmente e 18 (35%) rejeitadas.

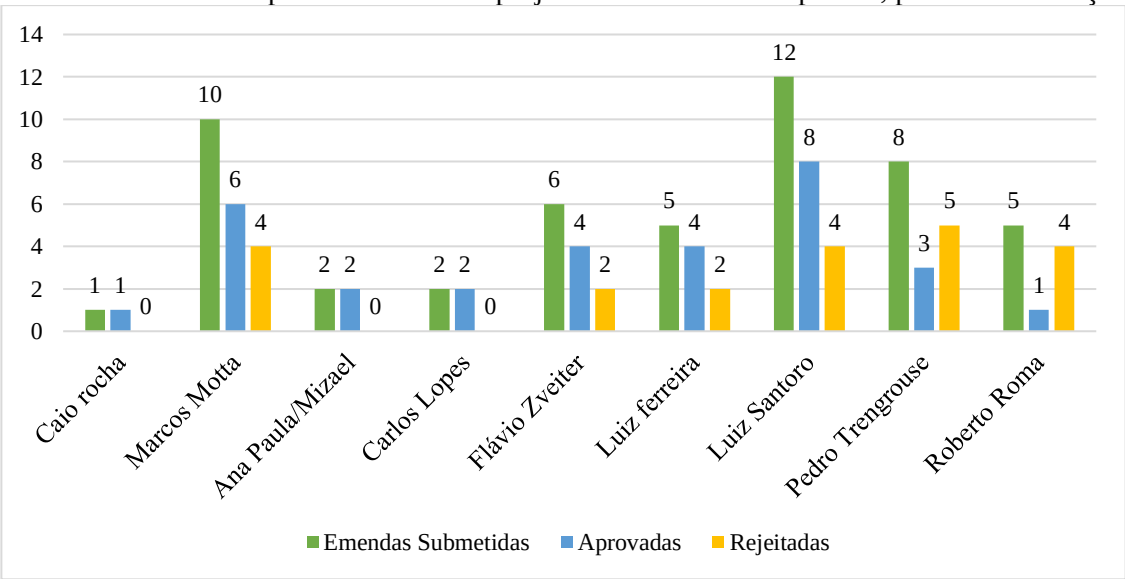
Gráfico 3 – Emendas submetidas na comissão de juristas, por tipo e situação



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados disponíveis no *site* do Senado Federal.

Pelo ângulo dos propositores, observa-se que dos 13 integrantes da Comissão, 09 submeteram algum emendamento ao texto do anteprojeto. Os juristas Luiz Santoro, Marcos Motta, Pedro Trengrouse e Flávio Zveiter, que integravam a Comissão, foram os que mais submeteram emendas. São advogados, professores, donos de escritórios de advocacia, integrantes de comitês olímpicos e/ou ligados a federações do futebol.

Gráfico 4 – Emendas apresentadas ao anteprojeto na Comissão Temporária, por autor e situação



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados disponíveis no *site* do Senado Federal

ISSN: 2175-5930

Após um trabalhoso processo de análise da legislação pertinente, com debates e deliberações envolvendo diversas entidades que contribuíram na sistematização e atualização das normas que regulamentam a legislação esportiva no Brasil[7], no dia 24 de novembro de 2016, a Comissão Temporária de Juristas encerra os seus trabalhos, sob a presidência de Caio Rocha[8], que, aprova, juntamente com os demais membros, o parecer e relatório entregue pelo relator, Wladimyr Camargos[9].

O documento formaliza uma proposição para os Senadores, efetivado por meio de 270 artigos, que, buscando instituir o marco regulatório de matérias não disciplinadas, estabelece um SNE, com a criação do Fundo Nacional do Esporte (contemplado por meio de uma minuta de Proposta de Emenda à Constituição, que hoje tramita no CN com o n. 09/2017), com a ideia de que mais recursos sejam utilizados para fomentar o esporte, no âmbito nacional, estadual e municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi identificar os atores que se envolveram na proposta inicial da Comissão de Juristas do SF sobre o anteprojeto da (nova) Lei Geral do Esporte. Foram analisados requerimentos, frequências das audiências públicas, emendas, pareceres sobre as emendas e relatório final aprovado contendo o anteprojeto de Lei Geral do Esporte.

Os atores que mais estiveram presentes nas audiências públicas foram aqueles ligados as confederações e clubes esportivos (36%) e também, representantes do Poder Judiciário (21%).

De um lado, enquanto o primeiro grupo acusa a preocupação dos *policytakers* no delineamento das ideias presentes no anteprojeto, o segundo grupo conversa com a ocupação e a profissão dos atores que compõem a Comissão Temporária, em sua maioria advogados, donos de escritórios de advocacia ou mesmo integrando a justiça desportiva.

Constatou-se que a Comissão do anteprojeto contemplou hegemonicamente atores ligados ao Direito, desconsiderando o papel multidisciplinar para uma composição

[7] Foram incluídas no anteprojeto as revogações das Leis n.: 9.615/1998, 10.671/2003, 11.438/2006, 10.891/2004, 12.867/2013 e 8.650/1993.
[8] Jurista e advogado, especialista em arbitragem, direito desportivo, área corporativa e empresarial.
[9] Professor adjunto da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás (UFG) e advogado com atuação na área do direito esportivo e administrativo.

democrática. Isso possivelmente provocou uma inação por parte de diversos outros atores ligados à área esportiva.

REFERÊNCIAS

MANCUSO, Wagner Pralon; GOZETTO, Andréa Cristina Oliveira. **Lobby e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

KINGDON, John. **Agendas, alternatives, and public policies**. 2. ed. New York: Harper Collins, 2014.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SENADO FEDERAL. **Anteprojeto de Lei Geral do Esporte Brasileiro**. Relatório final da Comissão Temporária de Juristas. Brasília, 24 nov. 2016. p. 1-233. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=1992. Acesso em: 12 out. 2022.

SOARES, Efraim Lopes; CRUZ, Mariana Trindade; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; CABRAL, Eugênia Rosa. A atuação dos grupos de interesse no âmbito do legislativo: a quem interessou a reforma do ensino médio? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 01, 2022.

O ESPORTE NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO[1]

SPORT IN THE INCREASE OF DAILY SCHOOL HOURS: ANALYSIS OF PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

EL DEPORTE EN AMPLIACION DE LA JORNADA ESCOLAR: ANÁLISIS DEL PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Rebeca Signorelli Miguel
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

INTRODUÇÃO

A Escola de Tempo Integral (ETI) tem sido um desafio para a política educacional brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os últimos Planos Nacionais da Educação (PNE´s) buscam garantir a ampliação de jornada, com a oferta de mais tempo na escola ou sob sua responsabilidade. Alguns dos desafios são as atividades e a infraestrutura necessária.

A oferta de práticas esportivas é constantemente lembrada quando se discorre acerca das ETIs. No PNE 2001-2011, o esporte já aparecia associado ao desafio da ampliação da jornada. O PNE de 2014, vigente até 2024, traz a ETI como meta e menciona a prática de esporte na ampliação de jornada.

O Programa Mais Educação (PME) é lançado em 2007 (Portaria nº 17) pelos ministérios da educação, do esporte, do desenvolvimento social e combate à fome e da cultura. Entre suas atividades estão o esporte e o lazer: "estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade" (Art. 2º).

O esporte é prática corporal que compõe a cultura corporal. Responde a demandas do âmbito da formação humana, relacionadas às necessidades da cultura, com finalidades de sociabilidade, competição, educação, saúde, divertimento. É referência quando falamos em atividades sistematizadas da cultura corporal, pois tendo sido criado no contexto da modernidade e da revolução industrial, caracteriza-se com similaridades ao modo de produção

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro.

capitalista, acompanhando suas transformações até a contemporaneidade. Não à toa, é quem carrega a nomenclatura na constituição federal de 1988: no artigo 217 o direito ao esporte é garantido.

Na escola, está presente na Educação Física, componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996) com o objetivo de estudar a cultura corporal como objeto de estudo. Porém, o esporte também se faz presente no cotidiano escolar de outras maneiras: nos recreios e aulas vagas, nas conversas, nas referências de cortes de cabelo e camisas de times. Também em diversos projetos que adentram o espaço escolar. Estes, muitas vezes, possibilitados por políticas públicas da área do esporte ou as educacionais.

Dito isso, indaga-se: Como o esporte é utilizado nas escolas quando o desafio é a ampliação da jornada? A partir disso, o objetivo deste texto é analisar como o esporte é utilizado para suprir a demanda de ampliação de jornada nas escolas de tempo integral no Programa Mais Educação e suas variações.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa inserida no arcabouço teórico do materialismo histórico-dialético. Busca a compreensão da política pública estudada no movimento dialético da realidade, revelando sua totalidade e contradição (BOSCHETTI, 2009).

Isso é alcançado por meio de uma pesquisa documental, que tem como fonte primária os documentos (MARCONI; LAKATOS, 2003), neste caso, as legislações e as produções oficiais das políticas públicas estudadas.

Enfatiza-se o entrelaçamento entre as políticas de esporte e as políticas educacionais, ambas tratadas como políticas sociais, como ação do Estado na contradição e luta de classes (BOSCHETTI, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ampliação da jornada escolar, por meio do PME, pode se dar pela capacitação de recursos humanos e de parcerias com setores públicos e privados, articulando políticas sociais para sua implementação. A partir de 2009, é o Programa Segundo Tempo (PST) que efetiva o Macrocampo Esporte e Lazer do PME. E em 2011 e 2012 essa articulação é denominada “PST na escola”.

A partir de 2013, o PST na escola passa a ser denominado "Esporte da escola"[2] e "pretende viabilizar a oferta do Esporte Educacional no contexto escolar, integrando-o ao projeto pedagógico da escola, na perspectiva da educação em tempo integral" (BRASIL, 2013, p. 8).

A seleção e contratação dos monitores a atuarem no "Esporte da escola" segue à maneira do PME, via voluntariado, porém com preferência para graduados ou graduandos em Educação Física e/ou Esporte. E, a capacitação dos monitores contou com orientação acerca do material pedagógico confeccionado em 2011.

O caderno foi confeccionado com apoio do Conselho Britânico e a instituição britânica *Youth Sport Trust*, que lhe conferem legitimidade.

> estrutura de fácil desenvolvimento que atende a crianças e adolescentes com uma grande diversidade de atividades e jogos, possibilitando a constituição de uma base motora e técnica suficiente para o futuro enfrentamento das necessidades motoras do cotidiano e também do esporte, caso os participantes venham a se identificar (BRASIL, 2011, p. 4).

Divulga-se, nesse material, que se trata de fichas de aulas simples, que requerem atenção para sua aplicação. Chama a atenção a maneira de propagandear a simplicidade de uso do material assim como suas ditas "aplicações". Soma-se isso à formação exigida dos monitores, sem necessidade de serem licenciados, ainda que atuem nas escolas. Ou seja, quase que se justifica, com a propaganda da facilidade das atividades, a presença dos voluntários (monitores) para ocuparem a função.

É a primeira vez que aparece em produção destinada ao PST e ao "Esporte da escola" a divisão pedagógica das práticas corporais baseada na estrutura do jogo[3]. Há ainda temas relacionados à saúde e às habilidades motoras básicas. O restante é composto pelo repertório de atividades a serem "aplicadas" pelos monitores.

Em 2014 é lançada uma coleção de livros, organizada pelo PST, para subsidiar o trabalho do "Esporte da escola". Tem como base o que afirmam ser princípios básicos do esporte educacional: "participação, inclusão, emancipação". Nela, as práticas corporais são

[2] Isso se deve ao sucesso da parceria e à ampliação do atendimento de 329.809 alunos em 2010 para 958.125 em 2012 (Manual de Orientações, 2013).
[3] Jogos de invasão; jogos de rede e parede; jogos de bater e de lançar.

ISSN: 2175-5930

classificadas: Esportes de invasão; Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote; ginástica, dança e atividades circenses; Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura.

> mais uma opção que as escolas têm para a ampliação do tempo escolar e visa disponibilizar [...] novas e diversificadas vivências formadoras e enriquecedoras para a vida em sociedade. [...] contribuir no reconhecimento e valorização das experiências escolares e no encaminhamento para a futura implantação de educação integral (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014, p. 10).

Constata-se um aprimoramento metodológico e pedagógico no PST. Nota-se que há ampliação de seu objeto, de "esporte educacional" para "práticas corporais". Ainda, há preocupação em não ser mero receituário de atividades, mas sim orienta ação-reflexão no trato com o conhecimento.

Apesar do material afirmar preocupação com a integração ao projeto pedagógico da escola, nada demonstra essa ação. Cavaliere (2014) afirma que essa possível desassociação é possibilitada pela concepção de ETI que inclui atividades complementares sem necessidade de oferta pela escola.

A contratação e seleção de monitores do PME são de vínculo voluntário, regido pela Lei nº 9.608, de 1998. Nela se estabelece que são atividades não remuneradas e sem vínculo empregatício firmada por entidade pública ou instituição privada sem fins lucrativos. Dessa maneira, os monitores recebem apenas ajuda de custo para o desenvolvimento das atividades e efetivam a ampliação da jornada escolar.

> A instituição do trabalho voluntário para execução de políticas sociais insere-se no contexto de ondas de reformas neoliberais e conservadoras de Terceira Via [...] O neoliberalismo, ao advogar a tese do Estado mínimo, propôs a sua reforma, com a privatização de bens públicos, retirando do Estado o papel de regulador das relações entre capital e trabalho, e lançou a desregulamentação, a flexibilização, a liberdade individual e a autorregulação do mercado, livre de qualquer forma de controle (COSTA; MATTEUS, 2018, p. 124).

Em 2016, é instituído o Programa Novo Mais Educação (PNME) (Portaria n° 1.144 de 2016/MEC). São objetivos do programa:

> realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional.

O acompanhamento pedagógico de língua portuguesa e matemática passa a ser atividade obrigatória às escolas que aderirem ao programa. As de Cultura, Artes, Esporte e Lazer são

complementares, só permitidas caso a escola opte pela versão de 15 horas semanais (a outra opção é de 5 horas, apenas com as atividades obrigatórias).

O PNME rompe com a articulação até então realizada entre o PST e o PME e as atividades de Esporte e Lazer são:

> baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. [...] na perspectiva do esporte educacional devem ser voltadas para o desenvolvimento integral do estudante, atribuindo significado às práticas desenvolvidas com criticidade e criatividade. O acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas visa incorporá-la ao modo de vida cotidiano (MEC, 2016, p. 10).

Há rompimento com a metodologia do trato com o esporte até então proposta. Utilizava-se sistematização pedagógica advinda do PST e agora a proposta é sequer assinada por autores da área. As atividades esportivas são em sua maioria modalidades olímpicas e a classificação pautada na lógica interna do jogo, como indicava a coleção de 2014, tampouco é citada.

Cavaliere (2014) questiona se a educação integral nos moldes atuais cumpre o direito à educação, principalmente em relação à qualidade e à universalidade, já que não atende a todos de maneira igualada.

> A ampliação das escolas com a oferta da educação integral é essencial para que os estudantes tenham o pleno acesso aos conhecimentos (científicos, tecnológicos, culturais, esportivos, etc.) produzidos historicamente pela humanidade. Contudo, as políticas desenvolvidas pelo país têm sido na perspectiva da educação de tempo integral, ou seja, têm se colocado o foco sobre a ocupação do tempo das crianças e adolescentes, limitando assim as possibilidades de uma formação omnilateral (CARNEIRO; MASCARENHAS; MATIAS, 2017, p. 34).

Essa parece ser a maneira que o Estado tem tentado implementar as ETI: mais preocupado com a ocupação do tempo do que com a educação integral, que poderia ser significativa para os estudantes, com mais acesso aos conhecimentos historicamente acumulados simultaneamente à um cotidiano rico em práticas culturais, como as práticas corporais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É caro para o Brasil ter uma escola que os filhos da classe trabalhadora possam estar durante o tempo de trabalho de seus pais. Ademais, que seja significativa e dê acesso aos conhecimentos produzidos historicamente.

O "Esporte da escola" era precário no que diz respeito à sua efetivação, por meio do voluntariado e sem diálogo com o projeto político pedagógico da escola. O PNME retrocede, sendo uma política pública que tampouco se preocupa em tornar o cotidiano mais interessante e sequer dialoga com a garantia dos direitos sociais, como o esporte. Tal fato vai ao encontro das mudanças nas políticas educacionais brasileiras a partir de 2016.

Finalmente, considera-se importante a continuidade de estudos acerca da relação entre esporte e escola, sobretudo na ETI´s, para que haja a oferta do esporte pedagogicamente tratado e estudado com qualidade pela Educação Física escolar e, simultaneamente, vivenciado, recriado, transformado nos tempos outros da escola, por ser prática corporal que compõe a cultura corporal e profícuo na formação humana.

REFERÊNCIAS

BOSCHETTI, I. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**: modelos, metodologias e experiências de avaliação. *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*, 2009.

BRASIL. **Lei N° 010172**, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Ministério da Educação, MEC. 2001.

BRASIL. **Lei Nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Ministério da Educação, MEC, 2014.

BRASIL. **Portaria normativa interministerial nº- 17**, de 24 de abril de 2007. Ministério da Educação, MEC. 2007.

BRASIL. **Caderno de apoio pedagógico do programa segundo tempo**. Ministério do Esporte, ME; Ministério da Educação, MEC. 2011.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação**: Documento Orientador. Ministério da Educação, MEC, 2016.

CARNEIRO, F. H. S.; MASCARENHAS, F.; MATIAS, W. B.. O esporte educacional na educação de tempo integral: o plano nacional de educação 2014-2024. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 15, n. 2, p. 25–36, 2017.

CAVALIERE, A. M.. Escola pública de tempo integral no brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1205–1222, 2014.

COSTA, M. O.; MATTEUS, E. D.. O trabalho voluntário no programa mais educação e a organização escolar em duas escolas da rede pública estadual em Juína (MT). **Rev. da Faculdade de Educação**, v. 29, n. 1, p. 121–143, 2018.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Práticas corporais e a organização do conhecimento.** Maringá: Eduem, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

O FINANCIAMENTO PÚBLICO DO ESPORTE E LAZER NO MUNICÍPIO DE BELÉM DO PARÁ DE 2013 À 2022[1]

PUBLIC FINANCING OF SPORT AND LEISURE IN THE MUNICIPALITY OF BELÉM DO PARÁ FROM 2013 TO 2022

FINANCIAMIENTO PÚBLICO DEL DEPORTE Y EL OCIO EN EL MUNICIPIO DE BELÉM DO PARÁ DE 2013 A 2022

Wederson Cesar de Souza Santos
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Zaira Valeska Dantas da Fonseca
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Wender Tiago Brito Silva
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Ana Paula de Sousa Coelho
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

As análises sobre o financiamento de políticas públicas no Brasil são vastas e têm sido alvo de muitos estudos acadêmicos tendo em vista as contradições presentes na utilização do fundo público em tempos de neoliberalismo (SALVADOR, 2010). Contudo, tais análises concentram-se em grande medida sobre os orçamentos da união e dos estados em áreas consideradas fundamentais, tais como, educação, saúde e seguridade social.

No âmbito das políticas públicas de esporte e lazer, ainda são considerados incipientes os estudos relativos ao financiamento público (ATHAYDE; MASCARENHAS; SALVADOR, 2015). Porém, o que se tem de acúmulo indica que estas são áreas consideradas não prioritárias e que ocupam baixíssimo espaço nos orçamentos públicos em todas as esferas governamentais.

Para Melo (2003) o sistema de desigualdade social e a crise econômica leva a hierarquização das necessidades humanas pela população que passa a localizar os direitos relacionados à cultura, esporte e lazer como direitos de segunda ordem que devem ser sanados após os direitos de primeira ordem, aqueles que garantiriam a sobrevivência (educação, saúde, moradia e emprego), terem sido atendidos. Isso em certa medida influencia e determina as

[1] A pesquisa foi realizada com financiamento do Programa de Bolsas de Iniciação Científica do Programa Forma Pará (PIBIC /FORMA PARÁ/UEPA), Edital 070/2022.

prioridades definidas no âmbito das políticas sociais, tanto em função do que é considerado urgente pelo poder público quanto em função do poder mobilizador de movimentos sociais organizados em torno de uma determinada política (LINHALES, 1996).

Dessa forma, este estudo perspectivou ampliar os debates em torno do orçamento e financiamento público de políticas de esporte e lazer e, assim, contribuir para um maior diagnóstico dessa situação iniciando, no estado do Pará, pelo município de Belém. Outra questão que justificou a necessidade da investigação encontra-se no fato de que o avanço da política neoliberal no Brasil, desde início da década de 1990, condiciona os processos de privatização dos direitos sociais conquistados com a Constituição Federal de 1988. A redução dos gastos públicos e a desobrigação do Estado com as políticas sociais têm sido uma máxima da ideologia neoliberal e feito com que medidas estatais direcionem à sociedade civil a responsabilidade pelo desenvolvimento de políticas públicas.

Assim, o estudo objetivou analisar a distribuição de recursos públicos destinados à despesa de esporte e lazer e o que representaram em relação ao orçamento público total do município de Belém entre os anos de 2013-2022.

METODOLOGIA

O presente estudo se baseou no materialismo histórico-dialético, sendo caracterizado por ser uma pesquisa de caráter descritivo-exploratório, do tipo documental, com recorte de tempo das gestões entre os anos de 2013-2022. Os dados foram coletados a partir dos relatórios resumidos de execução orçamentária (RREO) disponíveis no sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Belém (BELÉM, 2023), sendo deflacionados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) considerando a média aritmética anual do IPCA dos anos em estudo em relação ao IPCA a valores de janeiro de 2023, conforme metodologia apresentada por Amaral (2012). A análise de dados foi realizada considerando dois aspectos apontados pelo método desenvolvido por Carneiro e Mascarenhas (2018), quais sejam a magnitude do gasto e o direcionamento do gasto da despesa de desporto e lazer.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O lazer entendido como o “ direito social ao gozo do tempo livre para uma atividade livre, que permite a produção e o usufruto da arte, da literatura, da música; daquilo que

convencionamos chamar de cultura" (PEIXOTO, 2011) está previsto na Constituição Federal de 1988 (CF) como direito à população, no entanto, para a concretização desse direito é necessário que os entes federados promovam políticas públicas através de programas, projetos e ações (MASCARENHAS; ATHAYDE; MATIAS, 2018; BRASIL,1988).

A CF designa ao Poder Executivo a organização dos orçamentos e quem aprova é o Poder Legislativo na forma da Lei Orçamentária Anual (LOA) (BRASIL,1988). Contudo, na maioria das vezes o que se projeta na LOA não é realizado, a partir das análises dos relatórios resumidos de execução orçamentária do município de Belém, pode-se ter um olhar mais abrangente no que diz respeito à distribuição do orçamento geral em relação à participação do mesmo nas políticas de esporte e lazer, exibindo melhor o comportamento com o setor.

A figura 1 apresenta o orçamento geral do município aprovado na LOA, a distribuição entre os setores e a porcentagem de participação prevista para o esporte e lazer em relação ao orçamento geral, já corrigido pelo IPCA. Observa-se que houve um crescimento no índice de participação nos anos de 2015, 2016 e 2020, entretanto, não há uma constância neste índice mesmo sendo duas gestões do então prefeito Zenaldo Coutinho (PSDB) nos anos de 2013 a 2020.

Também foi possível perceber que a média de participação nessa série histórica ficou em 0,21 % do orçamento geral, demonstrando que o município de Belém segue o padrão de baixo investimento em políticas públicas de esporte e lazer presentes na realidade brasileira, o que pode ser explicado pela ausência de um sistema nacional com definição de competências entre os entes federados o qual, historicamente, vem reduzindo a oferta de políticas de esporte e lazer (CARNEIRO; PINTOS, 2021).

Figura 1 - Participação da Despesa desporto e lazer no orçamento geral de Belém-PA.

Ano	Geral (bilhões)	Aprovado (milhões)	Participação (%)
2013	4.120.365.291,70	9.713.440,50	0,24
2014	4.410.701.379,83	8.956.294,98	0,20
2015	4.215.111.171,69	15.166.907,14	0,36
2016	4.591.357.877,97	18.508.440,86	0,40
2017	4.063.627.765,02	6.764.988,95	0,17
2018	4.137.393.980,19	6.586.379,49	0,16
2019	4.523.812.884,07	10.699.042,81	0,24
2020	4.361.431.057,33	3.093.669,19	0,30
2021	3.981.943.980,76	8.285.939,95	0,21
2022	4.164.454.910,49	9.172.246,27	0,22

FONTE: Relatórios resumidos de execução orçamentária do município de Belém, corrigido pelo IPCA a valores de janeiro de 2023 (elaboração própria).

A figura 2 mostra a relação entre os valores da dotação inicial, da dotação atualizada(autorizado) e o liquidado na função desporto e lazer. Vale ressaltar, que a diferença da dotação inicial para a autorizada se dá por conta de que a execução das despesas ocorre por meio de normas e atos ao longo do ano vigente. Além do mais, ainda há decretos, leis, portarias e execução de emendas, o que justificam as alterações na programação orçamentária prevista pela LOA (BRASIL, 1988).

ISSN: 2175-5930

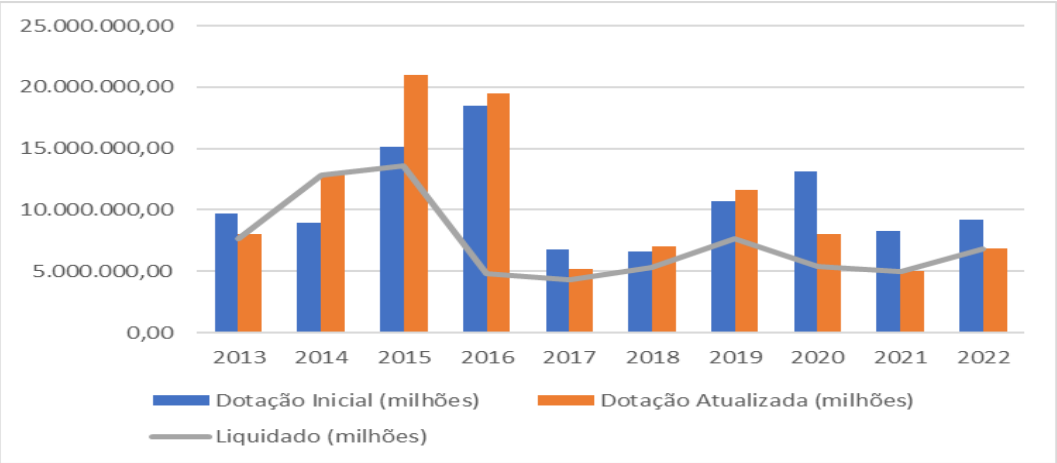
Figura 2 - Relação entre os orçamentos autorizados e liquidados para desporto e lazer

Ano	Dotação inicial	Dotação Atualizada	Liquidado	Participação (%)
2013	9.713.440,50	8.060.276,16	7.666.566,57	95,12
2014	8.956.294,98	12.959.665,69	12.848.133,63	99,14
2015	15.166.907,14	20.971.040,04	13.562.256,74	64,67
2016	18.508.440,86	19.484.806,10	4.792.064,79	24,59
2017	6.764.988,95	5.227.760,40	4.352.454,10	83,26
2018	6.586.379,49	7.058.889,86	5.327.029,72	75,47
2019	10.699.042,81	11.607.622,99	7.622.312,13	65,67
2020	13.093.669,19	7.995.457,75	5.361.872,17	67,06
2021	8.285.939,95	5.001.490,72	4.989.995,37	99,77%
2022	9.172.246,27	6.886.341,59	6.781.079,68	98,47%

Fonte: Relatórios resumidos de execução orçamentária do município de Belém, corrigido pelo IPCA a preços de janeiro de 2023 (elaboração própria).

A partir da figura 2, foi realizado um gráfico (figura 3) para melhor visualização, nele, observa-se uma queda no que foi gasto do orçamento para o setor, principalmente do ano de 2015 para o de 2016, o que mostra a redução da atuação do setor.

Figura 3: Evolução da liquidação da despesa Desporto e Lazer entre 2013-2022.



Fonte: Relatórios resumidos de execução orçamentária do município de Belém, corrigido pelo IPCA a preços de janeiro de 2023 (elaboração própria).

O orçamento não foi executado na sua totalidade em nenhum ano da série histórica, com destaque para o ano de 2016 em que houve uma perda de um pouco mais de 14 milhões do orçamento previsto inicialmente. Os dados apontam para a possibilidade de contingenciamento ou remanejamento para outras despesas. Sobre isso, Marcellino, (2008) afirma que as instabilidades das gestões geram dificuldades nas destinações dos recursos dentro da esfera do esporte e lazer.

Como demonstrado na figura 4, as despesas para o desporto e lazer no município de Belém são divididas em subfunções, sendo estas despesas administrativas (administração geral e formação de recursos humanos) e a efetivação direta das políticas públicas (desporto comunitário, lazer). Ao analisar o percentual da distribuição das despesas de desporto e lazer atualizadas em relação às subfunções, depara-se com a subfunção administração geral recebendo o maior quantitativo de aporte financeiro em todos os anos da série histórica.

ISSN: 2175-5930

Figura 4 - Execução orçamentária da despesa Desporto e lazer segundo às subfunções

Ano	Despesa desporto e lazer(a)	Administração geral			Desporto comunitário			Lazer			Formação de recursos humanos		
		Dotação atualizada(b)	Liquidada(c)	a/c (%)	Dotação atualizada(d)	Liquidada(e)	a/e (%)	Dotação atualizada(f)	Liquidada(g)	a/g (%)	Dotação atualizada(h)	Liquidada(i)	a/i (%)
2013	8.060.276,16	6.773.965,84	6.539.653,11	81,13	242.010,00	241.365,79	2,99	1.044.298,57	885.547,66	10,99			
2014	12.959.665,69	7.353.884,45	7.244.836,78	55,9	405.209,19	405.192,73	3,13	5.200.572,04	5.198.104,30	40,11			
2015	20.971.040,04	6.425.790,78	6.173.155,07	29,44	8.821.058,42	1.702.407,70	8,12	5.724.190,84	5.686.693,98	27,12			
2016	19.484.806,10	5.713.988,11	4.640.976,29	23,82	12.267.238,37	28.774,52	0,15	1.503.579,62	122.313,98	0,63			
2017	5.227.760,40	4.979.416,34	4.272.711,49	81,73	228.208,06	65.648,08	1,26	20.136,01	14.094,53	0,27			
2018	7.058.889,86	5.456.397,52	5.010.803,79	70,99	394.310,24	7.769,66	0,11	1.199.117,50	308.456,27	4,37	9.064,60	0	0
2019	11.607.622,99	5.808.038,12	5.041.262,97	43,43	2.462.184,23	1.703.446,56	14,68	3.324.917,21	877.602,61	7,56	12.483,42	0	0
2020	7.995.457,75	4.852.348,33	4.598.499,41	57,51	1.209,50	0	0	3.141.899,93	763.372,76	9,55	0	0	0
2021	5.001.490,72	4.786.738,40	4.775.243,06	95,48	18.982,58	18.982,58	0	195.769,74	195.769,74	3,91	0	0	0
2022	6.886.341,59	4.652.552,59	4.586.332,50	66,6	300.926,77	298.066,54	4,33	1.932.862,22	1.896.680,64	27,5	0	0	0
total	105.253.351,30	56.803.120,48	52.883.474,47		25.141.337,36	4.471.654,16		23.287.343,68	15.948.636,47		21.548,02		

nidos de execução orçamentária do município de Belém, corrigido pelo IPCA a preços de janeiro de 2023 (elaboração própria).

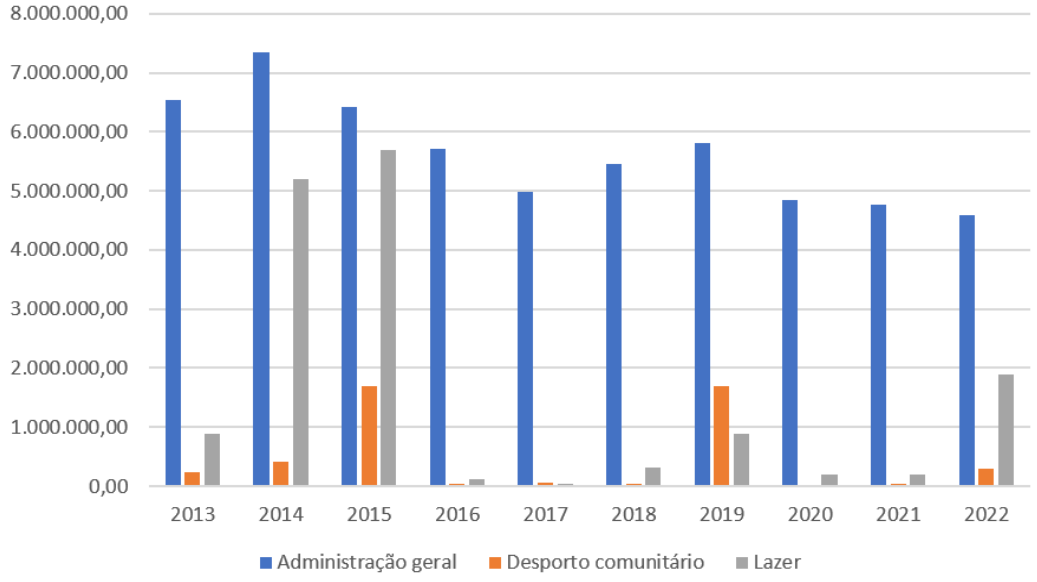
ISSN: 2175-5930

Com relação aos orçamentos liquidados nas subfunções desporto comunitário e lazer, conforme as figuras 4 e 5, nota-se que a subfuncão lazer teve o maior gasto nos últimos 10 anos, totalizando R$ 15.948.636,30 , enquanto que a subfuncão desporto comunitário, foi de R$ 4.471.654,16. Somente nos anos de 2017 e 2019, a subfunção desporto comunitário teve uma participação maior que o lazer. Por outro lado, as despesas com administração significaram um recurso de R$ 56.803.120,48 , isto é, muito mais que o dobro das duas subfunções supracitadas, o que evidencia que a maior parte dos recursos liquidados está relacionado à própria manutenção do órgão gestor da política.

O contingenciamento das subfunções lazer e desporto comunitário ficou em torno de R$ 7.338.707,38 e R$ 21.275.638,20, respectivamente. Isto pode ser explicado pela falta de obrigatoriedade do poder executivo em cumprir o orçamento programado e registra a negligência e omissão com as políticas públicas de esporte e lazer no município.

A figura 4 também mostra dados da subfunção formação de recursos humanos que foi inserida nas despesas de desporto e lazer a partir do ano de 2018, entretanto, observou-se que nos anos em que foi inserida na dotação inicial não houve liquidação de valores para esta subfunção.

Figura 5 - Valores liquidados da despesa Desporto e Lazer por subfunção entre 2013-2022



Fonte: Relatórios resumidos de execução orçamentária do município de Belém, corrigido pelo IPCA a preços de janeiro de 2023 (elaboração própria).

ISSN: 2175-5930

A figura 5 revela bastante inconstância na execução das subfunções desporto comunitário e lazer. Destaca-se os anos de 2014 e 2015 em que foram os anos de maiores patamares de execução orçamentária na série histórica. Já os anos de 2016 e 2017 foram os piores anos da execução da política de desporto e lazer, ficando atrás até mesmo dos anos de 2020 e 2021 que foram os anos de pico da pandemia de Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados, fica evidente que políticas voltadas para o esporte e lazer não são totalmente efetivadas, uma vez que as imagens dos gráficos e tabelas evidenciam que o orçamento não foi totalmente utilizado e quando isto ocorreu, foi principalmente voltado para a administração geral e não para ações diretas à população. Os dados revelaram a insipiência da política de esporte e lazer no município de Belém, com destaque para o ano eleitoral de 2016, cujo contingenciamento ultrapassou 75% do orçamento previsto na LOA.

Ressalta-se a necessidade de controle social pela população no que compete aos seus direitos ao acesso ao esporte e lazer. A grande maioria não consegue perceber esse setor como direito social ocasionando, em certa medida, tamanha despreocupação do poder executivo na concretude da política.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2012

ATHAYDE, P. MASCARENHAS, F. SALVADOR, E. Primeiras aproximações de uma análise do financiamento da política nacional de esporte e lazer no Governo Lula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V.37, n. 1, 2015. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1556 Acesso em: 20/04/2021.

BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. Relatório Resumido de Execução Orçamentária. 2013-2022. Disponível em: http://portaltransparencia.belem.pa.gov.br/planejamento-e-gestao-fiscal/relatorio-resumido-de-execucao-orcamentaria-rreo/ Acesso em: 22/03/2023.

BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado; 1988.

CARNEIRO, F. H. S.; MASCARENHAS, F. O financiamento esportivo brasileiro: proposta de metodologia crítica de análise. **E-legis**, Brasília, v. 11, n. Especial – Pesquisas e Políticas sobre Esporte II, p. 119-140, 2018.

CARNEIRO, F.H.S.; PINTOS, A.E. O financiamento do lazer no Brasil pelos diferentes entes federados. **Licere.** Belo Horizonte, v.24, n.3,set/2021, p. 160-181. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/36296/28409 Acessado: 16/11/2022.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LINHALES M. A. **A Trajetória política do esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos** 242 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG; 1996.

MARX. K. **O capital: crítica da economia política** V.1. São Paulo*:* Boitempo, 2013.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org). **Políticas Públicas de Lazer**. Campinas: Alínea,. 2008

MASCARENHAS, F.; ATHAYDE, P.A; MATIAS, W.B. **Financiamento do esporte e do lazer** - Belo Horizonte : Editora UFMG, 2018.

MELO, V.A. A cidade, o cidadão e o lazer e a animação cultural. **Licere**, Belo Horizonte, v.6, n.1, p.82-92. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1455 acesso em 19/04/2021

PEIXOTO, E. M. Notas introdutórias sobre a teoria e as categorias centrais para a pesquisa da problemática do lazer. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.332-346, abr 2011.

SALVADOR, E. Fundo Público e Políticas Sociais na crise do capitalismo. In: **Revista Serviço Social**, São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/JjjhnQzh9FGx9q3t7WsT35g/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 19/04/2021.

O ORÇAMENTO PÚBLICO DO ESPORTE E LAZER DO ESTADO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE DA UNIÃO, ESTADOS/DISTRITO FEDERAL E MUNICÍPIOS[1]

THE PUBLIC BUDGET FOR SPORT AND LEISURE OF THE BRAZILIAN STATE: AN ANALYSIS OF THE UNION, STATES/FEDERAL DISTRICT AND MUNICIPALITIES

EL PRESUPUESTO PÚBLICO PARA EL DEPORTE Y EL OCIO DEL ESTADO BRASILEÑO: UN ANÁLISIS DE LA UNIÓN, ESTADOS/DISTRITO FEDERAL Y MUNICIPIOS

Fernando Henrique Silva Carneiro,
Instituto Federal de Goiás câmpus Inhumas (IFG)

INTRODUÇÃO

O Estado brasileiro tem uma organização político-administrativa federativa, sendo formado de maneira autônoma por: União, Estados, Distrito Federal (DF) e Municípios (BRASIL, 1988). De acordo com Abrucio e Franzese (2007, p. 1), "A Federação é uma forma de organização político-territorial baseada no compartilhamento tanto da legitimidade como das decisões coletivas entre mais de um nível de governo".

A CF 88 em seu Art. 23 define competências comuns da União, dos Estados, do DF e dos Municípios para diferentes áreas, contudo dentre elas não está o esporte e o lazer, estes também não são apresentados como competências dos Municípios (CF 88 no Art. 30). Para Santos, Carvalho e Froes (2019), a falta de definição clara é um incentivo da federação à inação no que tange ao esporte e lazer. Todavia, formalmente, o lazer é apontado como um direito social e o esporte como um direito individual, dessarte, ambos estão na CF 88 como direitos, devendo ser garantidos pelo Estado brasileiro por meio de políticas públicas.

Para que as políticas públicas sejam materializadas é essencial que tenham financiamento público. De acordo com Carneiro et al (2019), o financiamento do esporte e lazer se dá a partir de três fontes – orçamentária, extraorçamentária e gastos tributários –, sendo que a orçamentária é a mais visível, transparente e volumosa (CARNEIRO, 2018).

[1] Este trabalho é fruto do projeto de pesquisa "O financiamento público do esporte e lazer pelo Estado brasileiro" realizado no Instituto Federal de Goiás.

ISSN: 2175-5930

Se antes o foco dos estudos sobre o orçamento público do esporte e lazer eram do âmbito federal, nos últimos anos tem se ampliado as publicações que analisam o financiamento do esporte dos Estados/DF e Municípios brasileiros. Contundo, ainda há incipiência de pesquisas que analisam a totalidade do financiamento do esporte e lazer pelo Estado brasileiro, ou seja, pelo conjunto União, Estados/DF e Municípios.

Assim, esta pesquisa tem o objetivo de analisar como tem se materializado o orçamento público da Função Desporto e Lazer (FDL) pelos diferentes entes federados do Estado brasileiro – União, Estados/DF e Municípios – ao longo de 2013 a 2021.

Esta é uma pesquisa descritiva e exploratória, de cunho quanti-qualitativo, realizada a partir de análise documental. A coleta de dados foi realizada no Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro (SICONFI) (TESOURO NACIONAL, 2023) e no SIGA Brasil (SENADO FEDERAL, 2023). A análise de dados se pauta pela metodologia de análise do financiamento do esporte desenvolvida por Carneiro e Mascarenhas (2018), sobretudo a partir do indicador magnitude do gasto. Os valores utilizados são referentes a fase de liquidação, tendo sido eles deflacionados pelo Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna (IGP-DI), calculado pela Fundação Getúlio Vargas a partir da Calculadora do Cidadão a preços de dezembro de 2021.

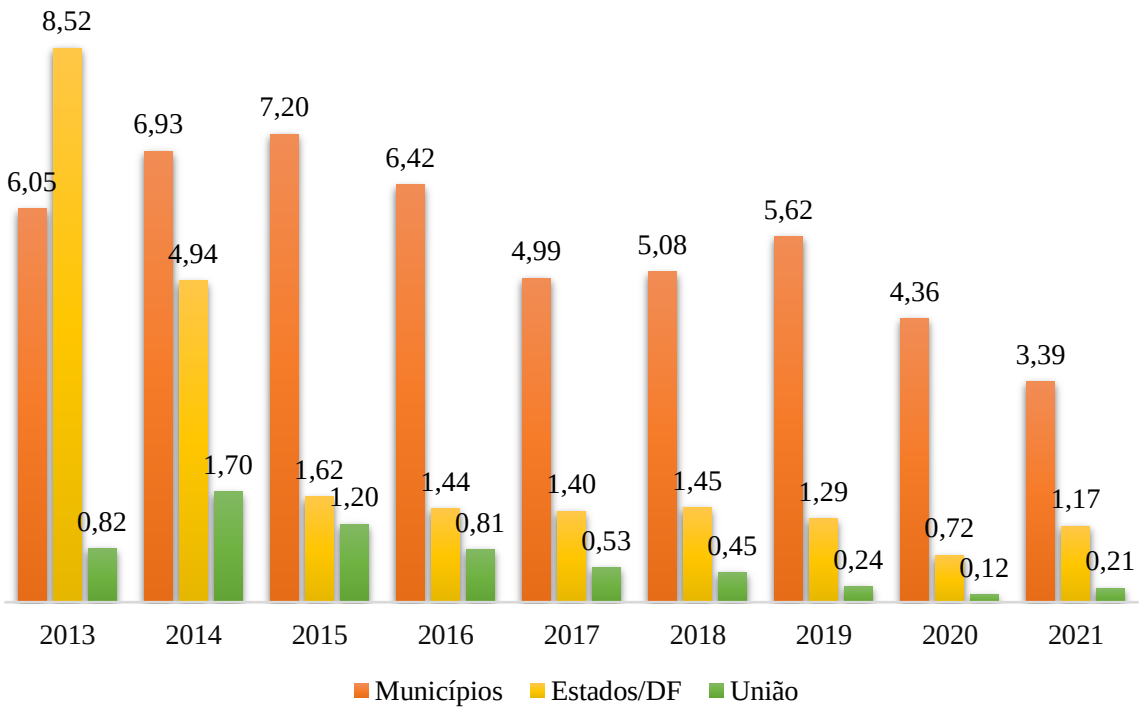
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A materialização das políticas de esporte e lazer no orçamento público se dão, principalmente, a partir da FDL, tendo por base a classificação funcional-programática. Ao longo de 2013 a 2021 o Estado brasileiro gastou R$ 78,70 bilhões do orçamento público com a FDL, sendo que destes: 63,6% foi gasto pelos Municípios; 28,7% foi gasto pelos Estados/DF; e 7,7% foi gasto pela União (TESOURO NACIONAL, 2023; SENADO FEDERAL, 2023). Aprofundado estes dados é possível identificar no Gráfico 1 o valor gasto pela União, Estados/DF e Municípios com a FDL ao longo de 2013 a 2021.

Dessarte, é possível notar que os Municípios brasileiros são protagonistas no financiamento do esporte lazer. Ao compararmos os dados aqui presentes com os dados de Carneiro, Athayde e Mascarenhas (2021) é possível perceber que a concentração de recursos nos Municípios aumentou, pois antes os gastos deles representava 59,7% e agora aumentaram,

como apresentado acima. Por outro lado, a participação dos Estados/DF e da União diminuiu, ao compararmos com o estudo supracitado.

Gráfico 1 – O financiamento da FDL pela União, Estados/DF e Municípios – série 2013-2021



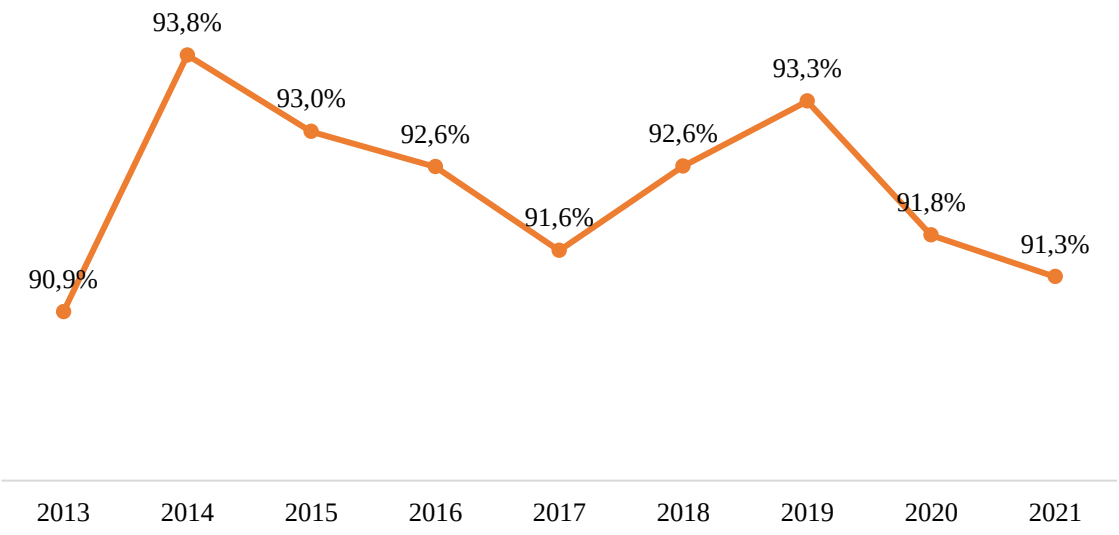
Fonte: Tesouro Nacional (2023) e Senado Federal (2023).
Obs.: Valores liquidados. Valores deflacionados pelo IGP-DI a preços de dezembro de 2021 em bilhões de R$.

Os recursos da União, Estados/DF e Municípios oscilaram consideravelmente ao longo do tempo, sendo que de modo geral houve uma tendência de queda nos recursos direcionados a FDL. A oscilação se deve à maioria dos recursos orçamentários que chegam ao esporte e lazer serem discricionários – de livre aplicação –, sendo que embora o orçamento público de União, Estados/DF e Municípios recebam recursos vinculados de loterias esportivas, esses são a menor parte (CARNEIRO; ATHAYDE; MASCANHAS, 2021). Além disso, os constrangimentos da política fiscal afetam diretamente o financiamento de áreas com o esporte e lazer (MASCARENHAS, 2016).

Os Municípios tiveram uma tendência de diminuir os recursos da FDL ao longo de 2003 a 2021, tanto que o valor de 2021 corresponde a apenas 56,0% do que era em 2013. Contudo, a diminuição mais drástica foi dos Estados/DF, pois, depois de serem o principal ente federado a gastar com FDL em 2013, passou a ter recursos bem menores a partir, sobretudo, de 2015; o valor de 2021 corresponde a apenas 13,7% do que foi em 2013. A União também teve tendência de redução de recursos gastos com FDL no período, o de 2021 corresponde a 26,0% do que era em 2013. Dessarte, o retrato do financiamento do Estado brasileiro entre 2013 e 2021 mudou bastante.

Em 2020 e 2021 são os anos que a União, os Estados/DF e os Municípios menos gastaram com a FDL, isso tem relação direta com a Pandemia do Coronavírus que levou o Estado brasileiro a ampliar gastos em áreas como saúde e assistência social. No âmbito do governo federal, foi aprovada em 2016 a Emenda Constitucional nº 95 que afetou a ampliação dos gastos do orçamento público, como pode ser visto no Gráfico 1, desde 2016 o FDL tem tido seus menores valores.

Gráfico 2 - Nível de adesão dos Municípios ao gasto com a FDL – série 2013-2021



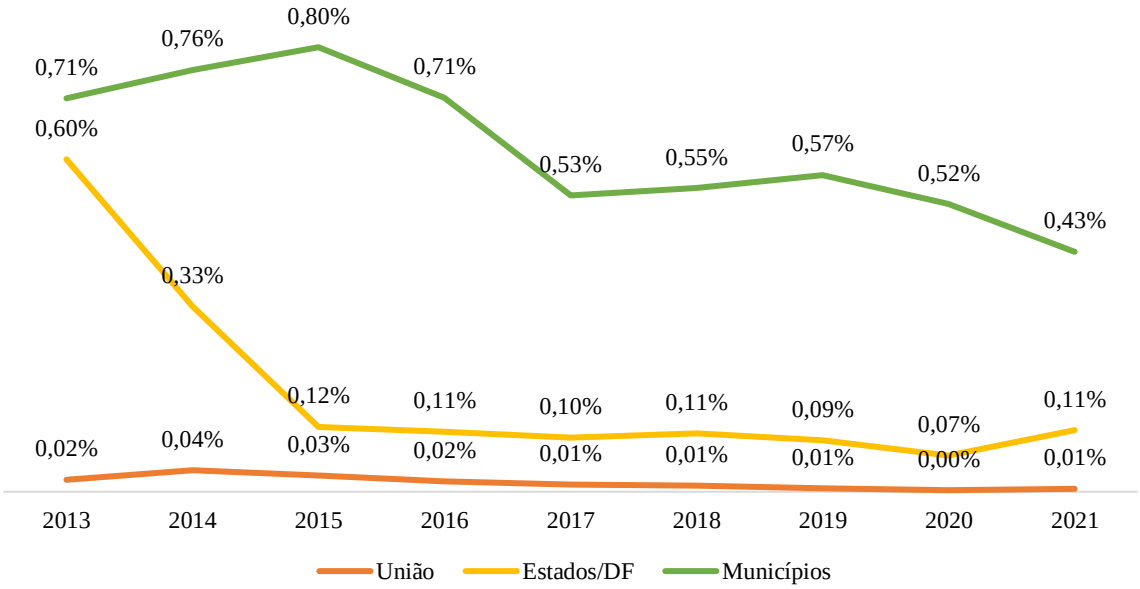
Fonte: Tesouro Nacional (2023) e Senado Federal (2023).
Obs.: Valores em %

Ao longo de 2013 a 2021 todos os Estados e o DF gastaram com a FDL, dos Municípios, em média, 92,3% gastaram com FDL. No Gráfico 2 apresentamos o nível de adesão dos Municípios ao gasto com FDL.

Assim, como pode ser identificado, a grande maioria dos Municípios brasileiro tem aderido ao gasto com a FDL. Portanto, podemos verificar que a falta de ordenamento legal no âmbito do esporte e lazer não tem levado a inação dos Municípios brasileiros.

Santos e Mendes (2020) analisaram a adesão dos Municípios ao gasto com a FDL de 2002 a 2011, tendo identificado que houve aumento da adesão ao longo do período, isto é, ela foi de 78,56% em 2002 para 89,59% em 2011, cuja média foi de 85,55%. Portanto, no período de 2013 a 2021 houve crescimento da adesão dos Municípios, apontando para uma consolidação das políticas municipais de esporte e lazer. Contudo, este processo apresenta contornos regionais importantes, pois Carneiro e Castellani Filho (2021) apontam que as regiões norte e nordeste são as que tem menor adesão, enquanto sul e sudeste apresentam a maior adesão.

Gráfico 3 - Magnitude do gasto com a FDL das unidades federativas em relação ao gasto orçamentário total – série 2013-2021



Fonte: Tesouro Nacional (2023) e Senado Federal (2023).
Obs.: Valores em %

ISSN: 2175-5930

Aprofundando o debate, uma questão importante é identificar a fatia do orçamento total de cada um dos entes federados que foi direcionado para a FDL, elemento presente no Gráfico 3. Ao longo dos 9 anos estudados, a média de gasto com a FDL em relação ao orçamento total do Estado brasileiro foi de 0,14%, tendo sido bastante distinta entre Municípios (0,62%), Estados/DF (0,18%) e União (0,02%). Assim, podemos sistematizar que há uma forte articulação entre o percentual gasto pelos entes federados com a FDL e o volume do recurso.

Nas três Conferência Nacionais do Esporte (CNE) que foram realizadas, houve o apontamento em seus documentos finais de propostas de vinculação de recursos para o esporte e lazer, isto é, recursos orçamentários que deveriam ser garantidos ao setor. Nas I CNE (2004) e II CNE (2006) houve deliberações de que 1% do orçamento da União, dos Estados/DF e dos Municípios fosse para o esporte, já na III CNE (2010) a deliberação foi por vinculação de no mínimo 2% do orçamento da União, 1,5% dos Estados/DF e 1% dos Municípios para o esporte (CARNEIRO, 2018). Os Municípios foram o ente federado que mais se aproximou dos percentuais propostos nas CNEs, tendo os Estados/DF e a União ficado longe de atingi-los.

Os dados do Gráfico 3 ratificam o papel de protagonismo dos Municípios no direcionamento de recursos públicos para promoção das políticas públicas de esporte e lazer. Chama atenção que os Municípios são o ente federado que menos tem recursos para as diferentes políticas públicas, mas são o que mais gastaram com a FDL.

Carneiro, Athayde e Mascarenhas (2021) apontam que o maior gasto pelos Estados/DF em 2013 e 2014 pode estar relacionado a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014, tendo tido 11 diferentes Estados e o DF como sedes.

A União foi o ente federado que menos alocou recurso na FDL. Ao longo de 2003 a 2018 havia o Ministério do Esporte, de 2019 a 2022 ele passou a ser a Secretaria Especial de Esporte dentro do Ministério da Cidadania. Essa alteração na forma organizativa impactou o financiamento, pois de 2019 a 2021 foram os anos que a União menos alocou orçamento na FDL, como pode ser visto nos Gráficos 1 e 3. Outro elemento que levou a diminuição dos gastos com esporte e lazer pela União foi o fim do ciclo de megaeventos realizados no Brasil, processo esse que foi finalizado com a realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados revelam que os Municípios foram o ente federado que mais gastou com a FDL. Além disso, mais de 90% dos Municípios direcionaram recursos orçamentários anualmente para a FDL, demonstrando uma grande adesão por parte deles à implementação de políticas de esporte e lazer. Em relação ao gasto dos Estados/DF, todos direcionaram recursos para a FDL no período analisado, como também foram o segundo ente federado que mais gastou com a referida função.

A União foi o ente federado que menos gasto teve com a FDL, embora seja aquele que tem mais recursos para serem gastos com as políticas públicas. A União poderia ampliar seu gasto com a FDL nas regiões menos desenvolvidas buscando mitigar as desigualdades regionais do acesso ao esporte e lazer na federação brasileira, contudo, a diminuta participação da União no financiamento da FDL não possibilitou que isso acontecesse.

Os dados apresentados neste trabalho apontam para a importância de continuarmos lutando pela materialização do Sistema Nacional de Esporte, pois este permitirá deixar claro as atribuições dos diferentes entes federados, além de estabelecer mecanismos de financiamento. Essa é uma questão central para que o esporte e lazer possam ser concretizados como direito via políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L.; FRANZESE, C. **Federalismo e políticas públicas**: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242213262_Federalismo_e_politicas_publicas_o_impacto_das_relacoes_intergovernamentais_no_Brasil. Acesso em: 30 mai. 2023.

Brasil. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 out. 1988. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2023.

CARNEIRO, F. H. S. **O financiamento do esporte no Brasil**: aspectos da atuação estatal nos governos Lula e Dilma. 2018. 385 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CARNEIRO, F. H. S.; ATHAYDE, P. F. A.; MASCARENHAS, F. A participação dos entes federados no financiamento ao esporte e lazer no Brasil. **Podium: Sport, Leisure and Tourism Review**, v. 10, p. 1-20, 2021.

CARNEIRO, F. H. S.; CASTELLANI FILHO, L. O desigual financiamento estadual e municipal das políticas públicas de esporte e lazer pelas diferentes regiões brasileiras. **RBEL**, v. 8, n. 3, p. 1–17, 2021.

CARNEIRO, F. H. S.; MASCARENHAS, F. O financiamento esportivo brasileiro: proposta de metodologia crítica de análise. **E-legis**, Brasília, v. 11, n. especial, p. 119-140, nov. 2018.

CARNEIRO, F. H. S. *et al.* A matriz de financiamento público federal do esporte no Brasil. **RBCM**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 85-102, 2019.

MASCARENHAS, F. O orçamento do esporte: aspectos da atuação estatal de FHC a Dilma. **RBEFE**, v. 30, n. 4, p. 963-980, out./dez. 2016.

SANTOS, E. S.; CARVALHO, M. J.; FROES, G. S. Investimento na Função Desporto e Lazer (FDL) por parte dos municípios dos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima. **RIGD**, v. 9, n. 2, p. 1-16, 2019.

SANTOS, E. S.; MENDES, A. D. Níveis de adesão ao gasto público na função desporto e lazer por parte dos municípios brasileiros. **Revista Pensar a Prática**, v. 23, p. 1-19, 2020.

SENADO FEDERAL. **Siga Brasil - Orçamento Federal**. 2023 Disponível em: https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil. Acesso em: 30 mar. 2023.

TESOURO NACIONAL. **Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro (SICONFI)**. 2023. Disponível em: https://siconfi.tesouro.gov.br/siconfi/pages/public/consulta_finbra/finbra_list.jsf. Acesso em: 30 mar. 2023.

O PLANEJAMENTO ORÇAMENTÁRIO 2016- 2019: A REALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER NAS REGIÕES DOS POVOS INDÍGENAS NO PARÁ.[1]

THE BUDGET PLANNING 2016- 2019: THE REALITY OF PUBLIC POLICIES FOR SPORT AND LEISURE IN THE REGIONS OF INDIGENOUS PEOPLES IN PARÁ.

LA PLANIFICACIÓN PRESUPUESTARIA 2016- 2019: LA REALIDAD DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EL DEPORTE Y EL OCIO em LAS REGIONES DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS em PARÁ.

Cassandra Santos dos Santos,
Universidade Federal do Pará, UFPA
Isabela Milena Cassiano Figueiredo,
Universidade Federal do Pará, UFPA
Fátima de Souza Moreira,
Universidade Federal do Pará, UFPA
Lucília da Silva Matos,
Universidade Federal do Pará, UFPA

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido a partir da análise do planejamento plurianual (PPA) e das mensagens do governo à Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA), na gestão estadual de 2015-2018, da Secretaria Estadual de Esporte e Lazer (SEEL), com objetivo de analisar o planejamento orçamentário das políticas de esporte e de lazer, seus projetos, ações, metas, e resultados nas doze regiões de integração do Pará das quais seis delas possuem territórios indígenas.

Como afirma Salvador (2012: p. 04-22), "o orçamento público é o que garante concretude à ação planejada do Estado e espelha as prioridades das políticas públicas que serão priorizadas pelo governo," no entanto sabemos que no capitalismo o mercado também disputa o direcionamento dessas políticas e seus recursos, nessa perspectiva a pergunta problema da

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

pesquisa é: qual foi a dinâmica do planejamento orçamentário do governo estadual das políticas setoriais de esporte e lazer nas regiões que se localizam os povos indígenas?

Partimos do entendimento de que o esporte e o lazer são produções humanas, fenômenos sociais modernos que, em diferentes manifestações, ritualizam elementos fundamentais do sistema capitalista (ASSIS, 2005), com foco na relação entre essa cultura corporal esportiva moderna, e as manifestações tradicionais das práticas corporais indígenas.

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, o esporte e o lazer passaram a ser reconhecidos como direitos sociais sendo equiparados às demais políticas setoriais.

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento das políticas públicas compreendemos que é fundamental conhecermos a realidade socioeconômica e cultural das regiões do estado. Trindade júnior (2013) pontua que a Amazônia se constitui como um espaço reconhecidamente de fronteira econômica, no qual tende-se a reproduzir as relações associadas às novas lógicas de expansão do modo capitalista de produção, que foram caracterizadas como sendo "tradicionais" e "modernas".

METODOLOGIA

O estudo de pesquisa documental, pautou-se no desenvolvimento da abordagem crítico dialética. Franco, Carmo e Medeiros (2013, p. 92) afirmam que assim, é possível "[...] Estabelecer uma ocasião de transformação dessa realidade através do esclarecimento crítico do que está posto".

A pesquisa tem como lócus o estado do Pará, que revela a identidade da cultura amazônica, sendo parte do cenário da Amazônia brasileira. O Pará é formado por 144 municípios, com população estimada em 8.602.865 habitantes (IBGE, 2019).

O levantamento de documentos oficiais, referentes a gestão, foi realizado no site da Secretaria de Planejamento (SEPLAD). Os documentos fontes nesta etapa da pesquisa, foram: 1) Plano Plurianual – PPA (2016 a 2019; 2) Mensagem Governamental (2015 a 2018; 3) Lei Orçamentária Anual – LOA, além dos Relatórios Anuais da Secretaria de Estado de Esporte e Lazer (SEEL), que não foram disponibilizados pela secretaria.

Para pesquisa adotamos como referência o planejamento do financiamento, a partir do indicador "magnitude do gasto" que, segundo Boschetti (2009), corresponde à análise da

aplicação dos recursos da política ou programa social. Os dados analisados nesta etapa da pesquisa, são referentes ao orçamento planejado para as ações da SEEL.

RESULTADOS

O estado do Pará está dividido em 12 regiões de integração[2], e, segundo o PPA (2016 a 2019) os municípios agrupados nessas regiões têm similaridades em aspectos sociais e econômicos. Após análise de cada uma dessas regiões no PPA observamos que não há registro de indicadores da área do turismo, cultura, lazer e esporte o que nos leva a inferir que esses temas não tiveram relevância dentro da divisão das regiões.

O volume de investimento, dentro de cada região, segundo o PPA (2016 a 2019), tem como objetivo principal ampliar o acesso ao esporte e lazer, promovendo a cidadania e a inclusão social. O documento traçou metas comuns a cada região: 1. construção de equipamentos de esporte e lazer; 2. apoiar o acesso de pessoas a eventos de esporte e lazer; 3. apoiar a participação de atletas em eventos oficiais; 4. atender pessoas em ações de esporte e lazer e 5. implementar a rede intersetorial e interestadual de esporte e lazer.

Destacamos as dificuldades em analisar a generalidade dos dados coletados dentro dos relatórios gerais da gestão como o PPA e as Mensagens a ALEPA, uma vez que, até a conclusão dessa etapa da pesquisa, não conseguimos ter acesso aos relatórios anuais da SEEL referente aos anos da gestão, entendendo que de posse de dados mais específicos ampliaríamos nossas análises sobre as políticas públicas executadas pela SEEL. Contudo, a pesquisa foi fundamental para revelar os dados da gestão e apresentar de maneira mais detalhada as políticas setoriais no estado do Pará.

A partir da observação, nota-se maior volume de recursos destinado a região do Guajará, composta pelos municípios da região metropolitana da capital do estado: Belém, Ananindeua, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará. Dentre as doze regiões, esta possui o menor número de municípios, embora concentre a maior porcentagem da população do estado. Não identificamos explicações sobre quais os parâmetros utilizados para a definição do volume de

[2] O Artigo 1º do Decreto 1.066 de 2008, trata da criação das 12 regiões de integração, são elas: Araguaia; Baixo Amazonas; Carajás; Guajará, Guamá; Lago do Tucuruí; Marajó; Rio Caeté; Rio Capim; Tapajós; Tocantins e Xingu.

ISSN: 2175-5930

investimentos na região do Guajará, em detrimento de outras regiões com número maior de municípios, e menos assistidos.

Destacamos que apesar da representação territorial dos povos indígenas em algumas regiões, segundo Moreira (2020), pouco observamos neste processo uma visibilidade dada as manifestações culturais dos povos originários. Os dados coletados [3]não indicam que a presença dos povos indígenas foi um fator determinante, supõem-se então que o planejamento das políticas públicas voltadas para o esporte e lazer não efetuam um cruzamento e integração com a cultura dos povos originários

Segundo a FEPIPA[3] , a divisão em 12 regiões de integração não contemplou de fato o movimento indígena, assim eles propuseram uma nova forma de divisão, organizando a atuação desse movimento em oito etnorregiões, a saber: Altamira, Belém, Itaituba/Jacareacanga, Marabá/Tucuruí, Oriximiná, Novo Progresso, Tucumã/São Félix e Santarém. A federação destaca que estas regiões não estão vinculadas às divisões territoriais do estado ou a qualquer programa (COIAB/FEPIPA *apud* ALENCAR, 2019). Essa nova divisão foi embasada na facilitação da comunicação entre seus membros e sua articulação política, interna e externa.

Com base na pesquisa de Alencar (2019) foi possível verificar que, entre as doze regiões de integração em seis há populações indígenas em seu território, Araguaia; Baixo Amazonas; Guajará; Lago de Tucuruí; Tapajós e Xingu.

No entanto, de um volume total de R$ 119.189.564,00 das ações finalísticas, previstos no PPA para as políticas públicas de esporte e lazer, apenas R$ 102.396.183,00 esteve vinculado para estas seis regiões, com os seguintes valores sendo destinados a cada uma delas: Araguaia R$ 1.050.366,00; Baixo Amazonas R$ 26.503.843,00; Guajará R$ 72.431.921,00; Lago de Tucuruí R$ 270.366,00; Tapajós R$ 656.894,00 e Xingu R$ 1.482.793,00. Destacamos ainda que não há registros de nenhuma ação destinada aos povos indígenas presentes nestes territórios.

[3] A Federação dos Povos Indígenas do Pará – FEPIPA, fundada em abril de 2016, é uma organização indígena, pessoa jurídica de direito privado, com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, criada para promoção do bem-estar social, político, econômico, cultural e dos direitos humanos dos povos indígenas. Sua sede é no município de Ananindeua (PA).

ISSN: 2175-5930

Entendemos que as práticas corporais indígenas representam a produção cultural de seus povos, e que, portanto, é fundamental receber o apoio e valorização das políticas do Estado brasileiro, também no campo do esporte e lazer, no caso em questão do Governo do Estado do Pará, via SEEL pois segundo Silva (2018), os povos originários do Brasil são historicamente desvalorizados socialmente.

Com base nas mensagens governamentais verificou-se que o governo investiu em infraestrutura de espaços esportivos, através de reformas e construções de ginásios poliesportivos e esportivos nas regiões Guajará, Baixo Amazonas, Carajás e Rio Capim. Equipamentos palco para diversos eventos esportivos municipais, regionais, nacionais e internacionais.

As análises dos orçamentos finalísticos da SEEL (LOA) referentes aos quatros anos de gestão revelam que, considerando as cinco principais ações que apresentam os maiores valores, no planejamento orçamentário da SEEL, o governo programou para os quatro anos de gestão mais de 71 milhões de reais em infraestrutura na área do esporte e lazer, estando essas ações localizadas nos Projetos/Atividades: Construção de Equipamentos de Esporte e Lazer; Construção de Espaços de Esporte e Lazer; Manutenção de Espaços de Esporte e Lazer. E mais de 40 milhões de reais, somente com um Projeto de Esporte de Rendimento: Incentivo a formação de atletas.

Com a análise das ações de esporte e lazer, encontradas nos documentos pesquisados, identificamos a lógica do governo em priorizar as ações voltadas para o esporte de rendimento e ações de infraestrutura, contudo nos documentos analisados não encontramos nenhum indício de realização de projetos ou ações de esporte e lazer voltado as populações indígenas. Embora os projetos e ações apareçam localizados nas regiões que se encontram territórios indígenas, o funcionamento dos projetos de esporte e lazer, permaneceram concentrados nas áreas urbanas dos maiores municípios das referidas regiões, e não citam projetos/ações localizados em territórios indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, diante da pergunta que norteou este estudo, a partir do indicador “magnitude do gasto” (BOSCHETTI, 2009), o governo tomou como prioridade o investimento em infraestrutura, promoção de eventos e incentivo de atletas de rendimento e que nos

ISSN: 2175-5930

documentos oficiais analisados não são registradas ações nas áreas indígenas, ou ações, projetos específicos que atendam as populações tradicionais.

Almejamos através deste estudo estar contribuindo e incentivando para o crescimento da produção de pesquisas e de debates vinculados à temática das políticas públicas de esporte e lazer no Pará e na região norte e problematizando como se dá o atendimento dos povos originários da região amazônica.

Por fim, reforçamos ser necessário que o governo brasileiro, em conjunto com os governos estaduais, assegure o direito dos povos originários da região ao acesso a essas políticas, tendo ainda como objetivo expandir o conhecimento da sociedade sobre essas práticas que compõem a cultura deste país, buscando superar visões distorcidas e preconceituosas sobre esses povos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro; GRANDO, Beleni Salete; CARVALHO, Pablo Freitas. Políticas públicas de esporte e lazer e povos indígenas. In: MATOS, Lucília da Silva; BAHIA, Mirleide Chaar (org.).**Política pública, memórias e diversidade nas práticas de Esporte e Lazer no estado do Pará**. Editora: Paka-Tatu, Belém-PA, 2019.

ASSIS, Sávio de Oliveira. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. 3. ed., 1. reimpr. Coleção educação física e esporte. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BOSCHETTI, Ivanete. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. In:CFESS/ABEPSS. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009, p. 575-593.

MASCARENHAS, F. **O orçamento do esporte: aspectos da atuação estatal de FHC a Dilma**. Rev Bras Educ Fís Esporte, São Paulo, 2016, out./dez. 30 (4):963- 80

MOREIRA, Fátima de Souza. **Financiamento das Políticas Públicas de Esporte no Governo do Estado do Pará (2012-2015)**. 231f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. PPGIEL/ UFMG, Belo Horizonte, 2020.

PARÁ (Estado). Plano Plurianual, de 2016 a 2019. Disponível em < https://seplad.pa.gov.br/plano-plurianual-ppa/>.

PARÁ (Estado). Lei Orçamentária Anual, de 2015 a 2018. Disponível em < http://seplad.pa.gov.br/orcamento/.

PARÁ (Estado). Mensagem Governamental, de 2015 a 2018. Disponível em < https://seplad.pa.gov.br/mensagem-governamental/>.

SALVADOR, Evilasio. **Fundo Público e o financiamento das Políticas Sociais no Brasil**. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 14, n. 2, jan./jun. 2012, p. 04-22.

SILVA, Christian Luiz da; BASSI, Nádia Solange Schmidt. **Políticas públicas e desenvolvimento local.** In: SILVA, Christian Luiz da. (org.). Públicas e desenvolvimento local: instrumentos e proposições de análise para o Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 15-38.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. **Das "Cidades na Floresta" às "Cidades da Floresta": Espaço, Ambiente e Urbanodiversidade na Amazônia Brasileira.** PAPERS DO NAEA – Núcleo de Altos Estudos Amazônico/UFPA - n. 321, 2013.

O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E SUPERAÇÃO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NA UFG

THE PROCESS OF APPROPRIATION AND OVERCOMING OF THE THEORETICAL-PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE SEGUNDO TEMPO PROGRAM AT UFG

EL PROCESO DE APROPIACIÓN Y SUPERACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-PEDAGÓGICOS DEL PROGRAMA SEGUNDO TEMPO EN LA UFG

Tiago Onofre,
Universidade de Brasília (UnB)
Wilson Lino,
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Francisco Luiz De Marchi Netto,
Universidade Federal de Goiás (UFG)

INTRODUÇÃO

Desde a sua inclusão enquanto direito social na Constituição Federal, o esporte se configurou como uma das possibilidades de enfrentar, solucionar ou disfarçar os problemas sociais por meio de projetos e programas sociais ofertados pelo poder público, entidades privadas ou terceiro setor.

Em sua manifestação educacional[1], se apresenta enquanto um importante alternativa e incremento à educação, à transformação social e ocupação do tempo livre de jovens e crianças em situações de risco, desfavorecimento e vulnerabilidade social.

Com este propósito, o Programa Segundo Tempo (PST) foi criado em 2003 pelo Ministério do Esporte, dentro da Secretaria Nacional de Esporte Educacional, com o objetivo de democratizar o acesso às práticas esportivas, colaborando com a inclusão social, o exercício da cidadania, o desenvolvimento de valores sociais, a melhoria das capacidades físicas, a qualidade de vida e a diminuição da exposição aos riscos sociais (BRASIL, 2005).

[1] Pode ser oferecido a crianças e adolescentes fora da escola e deve estar referenciado nos princípios da inclusão, participação, cooperação, coeducação e corresponsabilidade. (TUBINO e TUBINO, 2007).

ISSN: 2175-5930

Ao longo de seus quase 20 anos de existência, o Programa Segundo Tempo passou por reformulações e as mais significativas se observam: nas diretrizes; nos modelos de convênio; na formação e capacitação de agentes; na estruturação dos núcleos; na compra de materiais esportivos; na elaboração dos materiais pedagógicos; nos processos de acompanhamento e avaliação; na ampliação e diversificação das atividades ofertadas, entre outras.

Entretanto, embora houvesse evolução estrutural, o programa não esteve alheio às contradições e fragilidades, entre elas, as incoerências entre a fundamentação teórica e os critérios e instrumentos de avaliação identificadas por da Silva et al (2016); falta de clareza conceitual, constatado por Ribeiro e Isayama (2015) e dificuldades de operacionalização das questões metodológicas, como demonstraram Araújo et al (2012).

A fundamentação teórico metodológica e os materiais de apoio disponibilizados, apesar de trazerem elementos importantes para a implantação do programa, não se mostraram suficientemente adequados à uma concepção crítica das práticas corporais e assim optamos pela incorporação crítica do material estudado a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica e Concepção Crítico-Superadora.

Atualmente[2] o PST é desenvolvido na Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG) e coordenado por integrantes da Centro de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e Lazer da Rede Cedes Goiás. Conta com a oferta de dois núcleos do Programa Segundo Tempo Padrão, um na FEFD e outro no setor vizinho ao Campus e ainda um núcleo do PST Universitário, na própria UFG. Objetiva-se com o programa o atendimento à 200 crianças e adolescentes, com idade entre 06 e 17 anos pelo PST Padrão e 300 beneficiados da comunidade universitária pelo PST Universitário.

Inicialmente a atenção recaiu sobre os processos de aquisição de uniformes e materiais esportivos, seleção de bolsistas, divulgação e estruturação dos núcleos. Na sequência iniciou-se a formação de bolsistas a partir de estudo de obras referentes a opção teórico-metodológica, com vistas a apropriação das categorias e conceitos que possibilitassem a reflexão sobre fundamentos e diretrizes do programa, bem como, a sua superação.

[2] Anteriormente o PST foi implantado em convênios pactuados com o governo do Estado de Goiás e Prefeitura de Goiânia sobrepondo projetos preexistentes de iniciação esportiva e complementação curricular nas escolas (TERRA e MASCARENHAS, 2010; OLIVEIRA,2010).

Justifica-se este trabalho por se inserir numa recente e escassa temática sobre a prática pedagógica em políticas públicas de esporte e lazer (orientações metodológicas, escolhas de conteúdos e formas de intervenção), conforme mapeamento realizado por Caron *et al*. (2018). Objetiva-se apresentar os fundamentos teórico-pedagógicos que orientaram o desenvolvimento do PST na FEFD/UFG, com destaque aos processos de formação inicial e continuada em serviço. Trata-se, portanto, de um relato de apropriação e análise crítica dos referenciais do programa a partir da pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa (GIL, 2008).

DESENVOLVIMENTO

Identificou-se que os fundamentos pedagógicos do PST, sintetizados nas obras de Oliveira e Perim (2008; 2009) indicam uma educação esportiva pautada na formação de competências inspirada no Relatório Jacques Delors. Em relação ao esporte, objetivam a formação de um cidadão "esportivamente culto" (OLIVEIRA e PERIM 2008, p.63) inserido numa visão acrítica e idealista na qual o esporte em si seria capaz de melhorar a vida das pessoas e da sociedade. O processo de ensino e aprendizagem se pauta, via iniciação esportiva, pela aquisição e ampliação de habilidades motoras (técnicas) conjugadas às formas construtivistas de apreender os elementos (táticos) constitutivos das modalidades esportivas.

Em contrapartida, partimos de uma visão concreta e historicamente situada das práticas corporais e do esporte em múltiplas determinações (SOARES et al, 2014; OLIVEIRA, 2018, ASSIS DE OLIVEIRA, 2001). Isto é, tornando-o educativo pela apropriação/objetivação de seus elementos socialmente culturais produzidos. Assim, mesmo num contexto não escolar, a assimilação, ao contrário dos pressupostos desenvolvimentistas e construtivistas presentes nos fundamentos pedagógicos do PST, não ocorre por interação entre indivíduo, ambiente e tarefa, por resolução de problemas, mas pela relação dialética entre forma-conteúdo-destinatário (LAVOURA e MARTINS, 2017) mediada pela transmissão-assimilação do saber sistematizado. Deste modo, a análise abstrativa do esporte parte de um movimento sincrético, permeado por contradições, de sucessivas aproximações em direção à síntese da totalidade das referidas práticas(Saviani, 2008; MARSIGLIA, MARTINS e LAVOURA, 2019).

A mediação deste processo no interior da nossa proposta segue a sistemática de formação em serviço, numa abordagem crítica de planejamento coletivo, elaborada a partir da

experiência desenvolvida e relatada por Palafox (2004) e materializada em sequenciadores de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a identificação dos limites da fundamentação teórica do PST, mudanças foram adotadas a partir de sua apreensão, incorporação e superação crítica. Métodos e procedimentos de seleção, problematização e mediação pedagógica dos conteúdos em suas dimensões históricas, políticas, económicas e sociais foram privilegiadas. Pautamos, ainda, na compreensão do esporte enquanto direito social e componente cultural humano historicamente situado e socialmente desenvolvido, que necessita ser apropriado pelos beneficiados na inerente aquisição e desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades táticas permeadas por significações objetivas para além do tecnicismo e do alto rendimento. No processo formativo, reforçou-se a importância do planejamento, da organização dos sequenciadores e de planos de aulas a partir dos pares dialéticos conteúdo/método e objetivo/avaliação.

REFERÊNCIAS

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica.** Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Manual de Orientações para a Implantação de Núcleos do Programa Segundo Tempo**. Brasília: ME, 2006. 32 p.

CARON, A. E. G.; MARCHI JUNIOR, W.; SILVA, M. M. e. O Mapeamento da Produção Científica sobre Projetos Esportivos no Brasil. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 26–49, 2018. DOI: 10.35699/1981-3171.2018.1809. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1809. Acesso em: 5 maio. 2023.

DE ARAÚJO, Alysson Carvalho et al. Formação e atuação pedagógica no Programa Segundo Tempo: reflexões sobre o fazer cotidiano do professor. **Motrivivência**, n. 38, p. 40-58, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Ediitora Atlas SA, 2008.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 531-541, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros

reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 19, p. e019003-e019003, 2019.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de; PERIM, Gianna Lepre. **Fundamento pedagógicos para o Programa Segundo Tempo-1º Ciclo Nacional de Capacitação dos Coordenadores de Núcleo**. 2008.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre. **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. 2009.

OLIVEIRA, Marcos Flávio Mércio de et al**. O programa segundo tempo em Goiânia e a política pública de esporte e lazer no Brasil a partir da criação do Ministério do esporte**. 2010.

OLIVEIRA, Murilo Morais de. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. 2018.

PALAFOX, Gabriel Humberto Munoz. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física-PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 113-131, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2008.

SOARES et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez , 1992.

TERRA, Alessandra Matos; MASCARENHAS, Fernando. O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM GOIÂNIA. In: **IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte e I Congresso Distrital de Ciências do Esporte**. 2010.

TUBINO, Manoel José Gomes; TUBINO, Fábio Mazeron. Dicionário enciclopédico Tubino do esporte. Senac, 2007.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE ESPORTE E LAZER DO MUNÍCIPIO DE CAMPO GRANDE-MS[1]

THE PROCESS OF CONSTRUCTIN OF THE MUNICIPAL SPORTS AND LEISURE PLAN OF THE MUNICIPALITY OF CAMPO GRANDE-MS

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PLAN MUNICIPAL DE DESPORTES Y OCIO DEL MUNICIPIO DE CAMPO GRANDE-MS

Rafael Presotto Vicente Cruz,
Fundação Municipal de Esportes (FUNESP)
Centro Universitário Unigran Capital (UNIGRAN CAPITAL)
Juliana Marta Antunes Ramos,
Fundação Municipal de Esportes (FUNESP)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Luana Carla André,
Fundação Municipal de Esportes (FUNESP)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Rodrigo Barbosa Terra,
Fundação Municipal de Esportes (FUNESP)
Dirceu Santos Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (CF-88) contemplou em seus artigos 6º e 217, respectivamente, o lazer como direito social e o esporte como direito individual (BRASIL, 1988). Para Silva, Borges e Amaral (2015) e Taffarel e Santos Junior (2019), nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016) foi iniciada a construção de uma política de esporte, a partir da comunicação com a sociedade civil, por meio da realização das Conferências Nacionais de Esporte (CNE), em 2004, 2006 e 2010. As CNE's apontaram para a criação de um Sistema Nacional de Esportes (SNE). Porém, essa agenda foi abandonada em decorrência dos megaeventos esportivos e *impeachment* de Dilma Rousseff (2016), quando Michel Temer (2016 -2018) chegou à presidência, com uma política de ajustes fiscais, que foi aprofundada no governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Para Silva (2018, p. 203), a proposta de SNE representava um importante mecanismo para a efetivação de uma política de Estado e apresentava os seguintes objetivos: "[...] promover a cidadania; garantir a democratização e universalização do acesso ao esporte e lazer; implementar a descentralização da gestão; fomentar a prática do esporte de participação e a prática do esporte educacional". Destaca-se ainda as discussões no Seminário Sistema Nacional de Esporte em Construção, realizado em 2015.

Em decorrência dos debates nacionais, Campo Grande, em Mato Grosso do Sul (MS), no ano de 2018, por meio da Fundação Municipal de Esportes (Funesp), órgão gestor municipal, implementou o Sistema Campo-grandense de Esporte e Lazer (SICEL), o qual estabeleceu uma estrutura, organização e funcionamento do esporte e do lazer no município. O SICEL é composto por: Coordenação (órgão gestor próprio do esporte e lazer que esteja vinculado ao poder executivo municipal); Instância de articulação e deliberação: Conselho Municipal de Esporte e Lazer (CMEL) e Conferência Municipal de Esporte e Lazer (COMEL); Instrumentos de Gestão: Plano Municipal de Esporte e Lazer (PLAMEL); Cadastro Municipal de Esporte e Lazer (CAMEL); Política de Financiamento (TERRA; CRUZ, 2019).

Em 2018, criou-se o CMEL, órgão colegiado composto por 20 membros, entre titulares e suplentes. Do total, 10 membros das secretarias municipais e 10 da sociedade civil de diferentes entidades. Em 2019, o CMEL realizou a primeira COMEL, e discutiu as diretrizes para a elaboração do PLAMEL. Aprovadas tais diretrizes, em 2020, o CMEL, em parceria com a Funesp, promoveu a elaboração do PLAMEL (TERRA; CRUZ, 2019).

Para o presente relato foi levantada a seguinte questão norteadora: como o PLAMEL foi construído e estruturado junto as instâncias de articulação e deliberação do SICEL? O objetivo foi relatar e discutir o processo de construção do PLAMEL (2021-2028) do município de Campo Grande-MS, bem como apresentar os elementos que compõem sua estrutura.

METODOLOGIA

Este relato de experiência parte de uma descrição do processo de construção do PLAMEL, a partir da análise dos seguintes documentos: Decreto n. 14.001/2019, que instituiu a I COMEL (CAMPO GRANDE, 2019); Relatório Final da I CMEL (CAMPO GRANDE, 2020a) e Relatório Anual de Avaliação - processo de construção do PLAMEL (CAMPO

GRANDE, 2020b); Lei 6.552/ 2021, que aprovou o PLAMEL para o octênio de 2021 a 2028 (CAMPO GRANDE,2021).

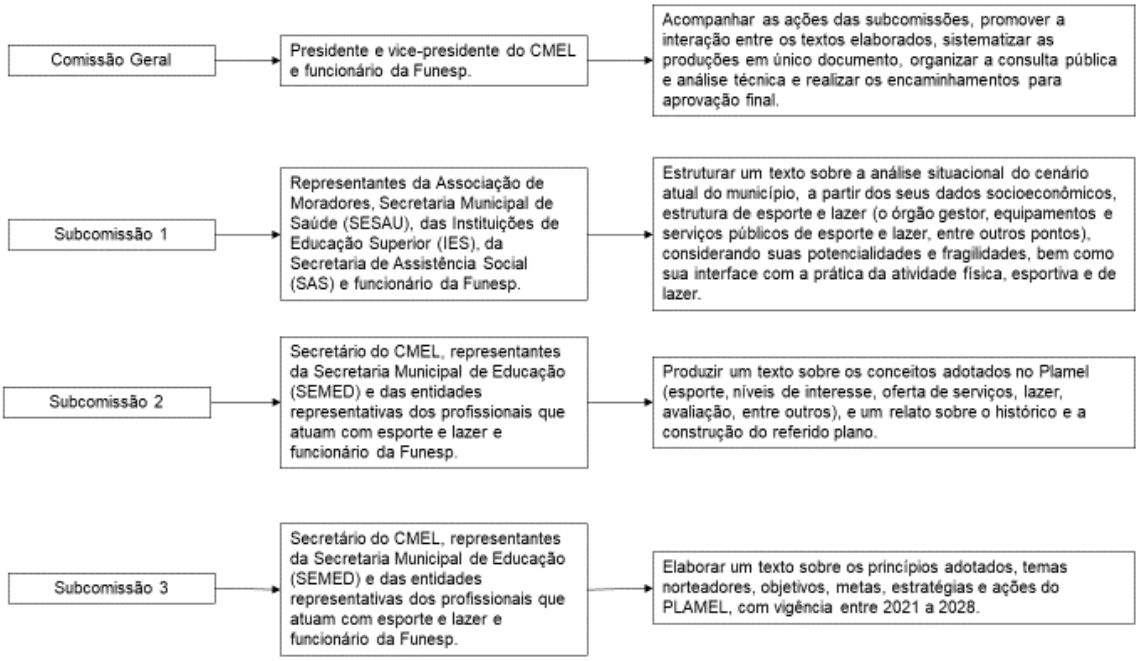
RESULTADOS

A elaboração do PLAMEL foi instituída a partir da Lei Complementar n. 327/2018, que estabeleceu a COMEL como instrumento de gestão das políticas de esporte e lazer do município, com o objetivo de "[...] propor diretrizes e ações para a política municipal de esporte e lazer" e "[...] sugerir e aprovar proposições para a elaboração e avaliação do Plano Municipal de Esporte e Lazer" (CAMPO GRANDE, 2020a, p. 01).

As propostas aprovadas em plenária final na COMEL, implicaram em proposições e deliberações das diretrizes, dos temas norteadores, dos objetivos e das estratégias para elaboração do PLAMEL, os quais foram encaminhadas ao CMEL, instância formada paritariamente por membros da sociedade civil e do poder público municipal para elaboração de sua versão final (CAMPO GRANDE, 2019).

O PLAMEL foi sistematizado após as demandas de canais de participação institucionalizado como o COMEL e o CMEL, que propuseram a formação de uma Comissão geral e subcomissões, responsáveis pela sistematização e acompanhamento da produção do plano, conforme descrito na Figura 1 a seguir.

Figura 23 - Caracterização da comissão geral e subcomissões para elaboração do PLAMEL.



Fonte: Campo Grande, 2020b.

As subcomissões foram organizadas com os membros do CMEL, ao garantir em cada uma delas a representatividade governamental e não-governamental. As subcomissões produziram os textos, alinharam o documento junto a comissão geral, disponibilizaram para consulta pública, por 30 dias no site da Funesp. Em seguida, o texto passou por uma análise de consultores técnicos, profissionais de notório saber em políticas públicas de esporte e lazer, que atuam em Instituição de Ensino Superior (CAMPO GRANDE, 2020b).

Cabe destacar que a elaboração do PLAMEL partiu de uma iniciativa da gestão pública municipal, uma vez que no período de discussão sobre o direcionameto das políticas públicas de esporte e lazer, houve a efetivação da legislação municipal, mesmo sem uma uma articulação entre os entes federados, a partir da proposição de um SNE.

Para Carneiro *et al.* (2021), embora a CF-88 tenha contemplado o esporte como direito e dever do Estado, falta uma definição objetiva em relação às competências dos entes federados, questão que impacta a atuação do Estado frente a sua materialização.

Na CF-88, o Estado brasileiro possui uma organização político-administrativa federativa, formado por União, Estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 1988). Cada unidade da federação tem autonomia para sua organização política. O federalismo corresponde a "[...] uma forma de organização territorial do Estado e, como tal, tem enorme impacto na

organização dos governos e na maneira como eles respondem aos cidadãos". No modelo de federalismo, existem muitos atores e muitas arenas com o poder de decisão (ABRUCIO, 2010, p. 41).

Dessa forma, a criação de um SNE, determinaria competências para os entes federativos. Em 2023, está em tramitação a nova Lei Geral do Esporte (PL 1.825/2022). A expectativa é que a criação de um SNE e de um Fundo Nacional de Esporte possa incentivar a organização de estruturas administrativas e financeiras nos estados e municípios, ao estabelecer responsabilidades dos entes federativos na gestão esportiva e garantir condições adequadas para a legitimação do direito ao esporte e lazer, por meio da promoção de políticas públicas que garantam o acesso às práticas esportivas e de lazer a população, como as previstas no PLAMEL em Campo Grande-MS.

O PLAMEL partiu de três elementos centrais. O primeiro elemento apresenta o "Cenário do Município de Campo Grande – MS" e realiza um mapeamento dos equipamentos de esporte e lazer do município, com apresentação dos indicadores sobre a prática de atividades físicas e esportivas.

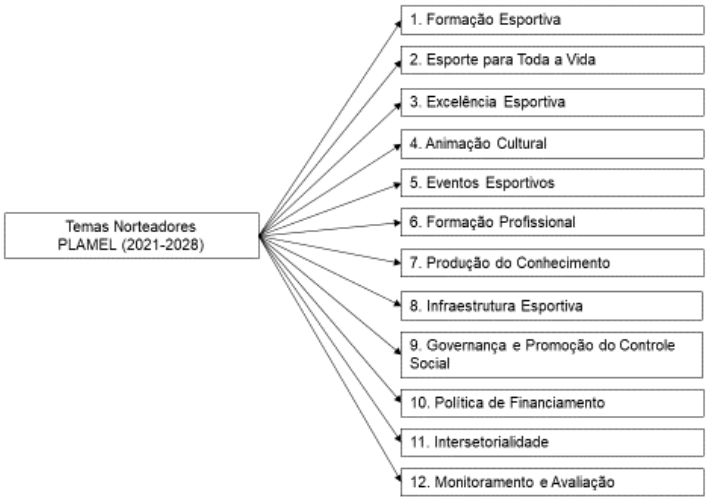
O segundo, apresenta os conceitos adotados referentes ao esporte, níveis de interesse, oferta de serviços, lazer, avaliação, entre outros, com base nos pressupostos trazidos pelo Diagnóstico Nacional do Esporte, Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil e o Relatório do Grupo de Trabalho do Sistema Nacional de Esporte (GTSNE), grupo nomeado para elaborar o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Nacional de Esporte (CAMPO GRANDE, 2021).

O Diagnóstico Nacional do Esporte foi um projeto executado por universidades públicas do país, solicitado pelo Ministério do Esporte (ME), com o objetivo de "[...]tomada de decisão estratégica para o desenvolvimento do Esporte no Brasil, a partir de Políticas de Estado e de Governo democrático e popular, assentadas em um rigoroso e extensivo, sistemático e permanente Diagnóstico Nacional do Esporte". A pesquisa apontou que a maior parte dos brasileiros não pratica esporte (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2019, p. 19).

O Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano no Brasil do PNUD, destacou a necessidade de investimento na melhoria das condições para que o acesso ao esporte seja ampliado a população brasileira. Este documento foi considerado fundamental para a elaboração das metas, objetivos e ações, promovidas pelas políticas públicas de esporte e lazer,

adaptadas sobre os níveis de interesse e ofertas de serviços, propostos pelo Sistema Nacional de Esporte, mencionado do referido relatório (PNUD, 2017). Tais documentos infuenciaram a construção do PLAMEL, estabelecido para oito anos, entre 2021 e 2028, composto por 12 temas norteadores, conforme aponta Figura 2.

Figura 2. Temas norteadores do PLAMEL



Fonte: Campo Grande, 2021.

O terceiro elemento, expôs os princípios, os temas norteadores, os objetivos, as metas, as estratégias e as ações a serem promovidas pelo PLAMEL. Tal proposição, partiu da Funesp, das diretrizes aprovadas na COMEL, realizada no ano de 2019, das propostas CMEL, das sugestões realizadas pela consulta pública e pelos profissionais de notório saber que atuaram como consultores técnicos (CAMPO GRANDE, 2021).

Cabe observar que o PLAMEL objetiva fundamentar, regulamentar e institucionalizar as políticas públicas de esporte e lazer, com ênfase no desenvolvimento humano e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de relatar o processo de construção do PLAMEL (2021-2028) de Campo Grande-MS e apresentar os elementos que compõem sua estrutura, conclui-se que a Funesp buscou realizar o planejamento estratégico com base nos componentes do SICEL. Houve uma construção coletiva da Funesp, dos componentes do SICEL como a COMEL e CMEL, com a participação da sociedade civil.

O PLAMEL corresponde a um instrumento de gestão fundamental para o SICEL e, para a consolidação das políticas públicas de esporte e lazer no município. O documento colabora para elaboração de uma política de Estado, promulgada em lei. O plano apresenta desafios a serem enfrentados nas áreas de esporte e lazer, a partir do cenário municipal exposto no documento, o qual estabelece princípios e diretrizes, indica temas norteadores para proposição das políticas públicas a serem desenvolvidas, bem como aponta objetivos, estratégias, metas e ações a serem implementadas nos próximos anos.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, L.F. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnósticos e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R.P. de; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: UNESCO, 2010.

CAMPO GRANDE. Lei n. 327, de 23 de julho de 2018. Dispõe sobre a criação do Sistema Campo-grandense de Esporte e Lazer e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Campo Grande (DIOGRANDE)**, Campo Grande, MS, n. 5.299, de 24 jul. 2018.

CAMPO GRANDE. Decreto n. 14.001, de 19 de setembro de 2019. Institui a 1ª Conferência Municipal de Esporte e Lazer do Município de Campo Grande. **Diário Oficial do Município de Campo Grande (DIOGRANDE)**, Campo Grande, MS, n. 5.689, 20 set. 2019.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Esporte e Lazer / Fundação Municipal de Esportes. **Relatório Final da 1ª Conferência Municipal de Esporte e Lazer de 2019**. Conselho Municipal de Esporte e Lazer: Campo Grande, 2020a.

CAMPO GRANDE. Fundação Municipal de Esportes. **Relatório Anual de Avaliação (Relatório do processo de construção do PLAMEL)**. Diretoria de Desenvolvimento de Esporte e Lazer. Divisão de Políticas Pedagógicas: Campo Grande, 2020b.

CAMPO GRANDE. Lei n. 6.552, de 18 de janeiro de 2021. Aprova o Plano Municipal de Esporte e Lazer, para o Octênio de 2021 a 2028. **Diário Oficial do Município de Campo Grande (DIOGRANDE)**, Campo Grande, MS, n. 6.181, de 19 jan. 2021.

CARNEIRO, F.H.S.; ATHAYDE, P.F.A.; MASCARENHAS, F. A participação dos entes Federados no Financiamento ao esporte e Lazer no Brasil. **Podium**: Sport, Leisure and Tourism Review, v. 10, n.1, 2021. DOI: https://doi.org/10.5585/podium.v10i1.17786.

SILVA, D. S. O Desafio da Organização do Sistema Nacional de Esporte e Lazer no Brasil. In: GOLIN, C. H.; SILVA, J. V. P.; PACHECO NETO, M. (Org.). **Educação física e suas pluralidades**. 1.ed. Varzea Paulista/SP: Fontoura, 2018.

SILVA, D. S.; BORGES, C. N. F.; AMARAL, S. C. F. Gestão das políticas públicas do Ministério do Esporte do Brasil. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 29, n. 1, p. 65-79, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1807-55092015000100065

TAFFAREL, C. Z; SANTOS JUNIOR, C.D.L. Política nacional do esporte: as consequências do desmonte do ministério do esporte. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 01-32, 2019. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e66105

TERRA, R. B; CRUZ, R.P.V. A Política de Esporte e Lazer no Município de Campo Grande/MS: Caminhos e Possibilidades para a Gestão Pública. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 22, n. 2, p. 570–613, 2019.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: HISTÓRIA DO SEU OCASO.[1][2]

THE INSTITUTIONAL PROGRAM FOR TEACHING INITIATION SCHOLARSHIPS - PIBID: THE STORY OF ITS DEMISE.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BECAS DE INICIACIÓN DOCENTE – PIBID: HISTORIA DE SU OCASO.

Danielly Daiany da Silva
Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SMECT)

INTRODUÇÃO

Com o propósito de pesquisar os condicionantes do ocaso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o presente trabalho é síntese da dissertação de mestrado defendida em 2021 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

Ativo na política educacional brasileira há mais de 10 anos, a divulgação do primeiro documento que trata do PIBID é datada de 12 de dezembro de 2007.

Desde a consolidação das atividades decorrentes dos primeiros editais, são recorrentes as produções acadêmicas que se debruçam sobre o PIBID.

No dicionário Aurélio da Língua Portuguesa[3], ocaso quando caracterizado em seu sentido figurado, é tido como "queda", "ruina", "decadência", extinção", "morte" ou "crepúsculo". Partindo do contexto da dissertação ora referenciada neste trabalho, a palavra ocaso foi tomada no sentido enunciado acima, como ponto de partida das análises

[1] Por ocasião da XXI edição CONBRACE realizado em 2019 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na cidade de Natal/RN, com a temática 'O que pode o corpo no contexto atual? Controle, regulação e perda de direitos como desafios para Educação Física e Ciências do Esporte', apresentamos no formato pôster os estudos iniciais da pesquisa ora apresentada. Àquela altura com o título 'O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: HISTÓRIA DO SEU OCASO?', colocamos em evidência nosso questionamento quanto ao declínio do programa no contexto da formação de professores nos cursos superiores de educação física. Ao concluirmos a pesquisa, a análise dos editais do PIBID publicados entre os anos de 2007 e 2020 nos apresentou o ocaso do programa em seu desenho conceitual, sedimentado na conjuntura nacional em meio ao golpe parlamentar de 2016, que culminou no impeachment da presidente Dilma Rousseff.

[2] O presente trabalho é fruto de dissertação de mestrado realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

[3] Aplicativo Aurélio Digital.

desenvolvidas. Para tanto, o objeto da pesquisa – o ocaso do PIBID –, foi apreendido para além do que nos revelava enquanto concreto real, aparente, e sim como concreto pensado, refletido, teorizado. Com efeito, com o título "O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: PIBID. História do seu ocaso", a dissertação do qual este texto se reporta apresenta o objetivo de compreender os determinantes políticos, econômicos e sociais envolvidos no processo de declínio vivido pelo PIBID.

METODOLOGIA

Se valendo de metodologia investigativa apoiada em procedimentos orientados à pesquisa documental e bibliográfica, a partir de referencial teórico centrado no Materialismo Histórico Dialético, voltou suas análises para dez editais do PIBID publicados entre os anos de 2007 e 2020 por meio de cinco categorias. São elas:

- A natureza das Instituições de Ensino Superior;
- Os cursos de licenciatura presentes em cada edital;
- A distribuição geográfica dos Projetos aprovados por Região/Estado;
- O número de bolsas aprovadas;
- Os recursos previstos no orçamento da União para o programa.

Além dos editais, foram analisados Decretos e Resoluções emanadas do Governo Federal, com o intuito de observar as investidas governamentais no tocante à ampliação do PIBID para todos os licenciandos. Para acompanhar a trajetória que o programa passou a trilhar mediante as mudanças no cenário político, recorreu-se às audiências públicas realizadas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, bem como reportagens e matérias jornalísticas sob a forma impressa e digital, e as mobilizações realizadas em todo o Brasil por entidades circunscritas ao campo educacional.

Apresentado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2007 com o intuito de incentivar a formação de professores em áreas tidas como estratégicas, ao longo de sua trajetória, em proporções distintas, o programa chegou a todos os Estados brasileiros, conforme observado pela análise da categoria 'distribuição dos projetos aprovados nas regiões/Estados', ganhando respeito das Instituições de Ensino Superior (IES) contempladas, defensoras de sua

expansão a todas aquelas voltadas à formação de professores da Educação Básica, expansão essa também identificada pelo estudo dos dados relativos às categorias 'natureza das IES contempladas', e 'cursos de licenciatura presentes em cada edital', somadas ao avanço do 'número de bolsas aprovadas'. Sinais do colapso em sua expansão foram constatados no início da crise política instaurada no país, e cristalizados a partir do processo de impedimento da presidente Dilma Rousseff. A configuração do governo Temer, e do que veio a seguir, consolida entendimento de política educacional contrária aos princípios fundantes do programa, perceptível nos severos cortes orçamentários que o acometem, sinalizadores de sua estagnação e declínio, conforme constatado pela categoria 'recursos previstos no orçamento da União para o programa'.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos 10 editais publicados entre os anos de 2007 e 2020 – objetos de nossa apreensão, identificou-se a chegada do PIBID a todos os Estados brasileiros, além do Distrito Federal. Neste processo, chegou às IES de natureza pública e privada – em relação a essa última, desde que os alunos fossem bolsistas do PROUNI –, contemplou vários componentes curriculares além dos editais específicos para a realidade das licenciaturas voltadas à Educação do Campo e Educação Indígena, batizado de PIBID Diversidade, consolidando assim, o ápice de expansão e crescimento do programa materializado no edital nº061/2013.

A escolha das categorias – formuladas mediante a leitura dos dez (10) editais utilizados como fontes para apreensão daquilo preconizado pelo MEC sobre o papel do PIBID nas IES e nas escolas participantes – nos mostrou que o ocaso do PIBID, iniciado em 2014 pelo atraso no pagamento da verba de custeio, foi intensificado nos anos de 2015, 2016, 2017 e consolidado no edital do PIBID nº 07/ 2018 ao apresentar entre os princípios da iniciação à docência "a intencionalidade pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da BNCC".

Por ser um programa afeto ao campo da formação docente, cuja característica marcante é a concessão de bolsas para os envolvidos – licenciandos dos cursos de graduação, supervisores, coordenadores de área e coordenadores institucionais –, os cortes nos projetos em

vigência, o recuo no orçamento da União para financiamento dos projetos aprovados, e os atrasos no pagamento das parcelas da verba de custeio e das bolsas, configuraram, somado ao recuo nas licenciaturas contempladas, a materialização de seu ocaso.

Por sua vez, amplamente divulgado pelo MEC, o Residência Pedagógica (RP) nasceu em meio à ruína do PIBID. Cabe reforçar que ruína, sinônimo de ocaso em seu sentido figurado, se aplica ao PIBID pelo corte nas bolsas e a consequente redução quanto ao número de projetos aprovados e as licenciaturas contempladas. Naquele momento, o nascimento de um programa com pagamento de bolsas, apresentado como forma de modernização do PIBID,

> [...] trouxe implicações diretas para os professores e às práticas destinadas à formação, manifestas nos delineamentos de iniciativas como o Programa Nacional de Residência Pedagógica. Este, apoiado no discurso de uma formação que nega a importância de uma sólida formação teórica, e tendo como expressão ícone desse discurso a BNCC (FARIAS, 2020, p. 98).

Segundo o MEC, o RP viria para aperfeiçoar a formação dos professores desde a graduação" (Assessoria de Comunicação Social, 15 de outubro de 2017). O edital nº 6/2018 do RP visou "aperfeiçoar" a formação docente com o desenvolvimento de projetos que fortalecessem o campo da prática para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tivessem cursado o mínimo de 50% ou a partir do 5º período. O objetivo é promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da EB às orientações da BNCC.

A divulgação do programa de RP traduz claramente que aqueles argumentos de 'falta de recursos' e 'incertezas orçamentárias' para financiar novos projetos do PIBID, concluir o pagamento das bolsas e da verba de custeio e capital dos projetos institucionais em andamento não passaram de estratégias políticas dotadas da intencionalidade governamental de ajustar ambos os programas à concepção de educação e de formação docente em curso.

Atualmente, PIBID e RP transitam nas IES e no interior dos cursos de licenciatura que tiveram seus projetos aprovados pela CAPES. Mesmo que separados por editais específicos, ambos se articulam em torno da formação dos futuros professores, sendo o último (RP) dotado da intenção de adequar os cursos às orientações da BNCC

Nessa conjuntura, chegou-se ao entendimento de que o ocaso do PIBID se anuncia quanto mais se desenha lógica formativa de professores pautada pelos princípios de competências e habilidades, tidos exclusivamente em sentido pragmático e acrítico, posto que

voltado a uma formação no nível da Educação Básica centrada na relação direta com o oferecimento, ao mercado de trabalho, de mão-de-obra subalternizada aos interesses do capital, em tempos onde os que vivem do trabalho veem seus direitos suprimidos por reformas caras à doutrina liberal. Assim seria, se não fora a materialização do contraditório, presente nas Escolas e IES na disputa por projeto educacional e societário, e por percebê-lo vetor de qualificação da formação, ainda que não universalizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/CAPES/FNDE. **Edital nº 01/2007**. Para instituições federais de ensino superior (IFES). Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação/CAPES. **Edital CAPES nº 02/2009.** Para instituições federais e estaduais de ensino superior. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/CAPES. **Edital CAPES nº 18/2010**. Para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Brasília, DF, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação/CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Edital Conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade.** Brasília, DF, 2010d.

BRASIL. Ministério da Educação/CAPES. **Edital CAPES nº 001/2011**. Para instituições públicas de ensino superior. Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação/CAPES. **Edital CAPES nº 61/2013.** Para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni. Brasília, DF, 02 ago. 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação/CAPES. Edital nº 06/2018. Programa Nacional de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 mar. 2018b.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de Gestão PIBID 2009-2013.** Brasília, DF, 2013a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Chamada Pública para apresentação de propostas edital nº 7/2018:** retificado. Brasília, DF, 2018.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID edital nº 2/2020.** Brasília, DF, 2020.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR; PIBID – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade Edital nº 066/2013.** Brasília, DF, 2013b.

FARIAS, I. M. S. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas o campo da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores,** Belo Horizonte, MG, v. 12, n. 25, p. 95-108, 2020.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de base. **Educação Brasileira,** Brasília, DF, v. 13, n. 27, p. 159-168, 1991.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. In: TONET, I. **Marxismo, educação e pedagogia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-85.

SILVA, D. D. da. **O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.** história do seu ocaso. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2021.

VILLAS BÔAS, F. L. **Um estudo avaliativo do PIBID:** contribuições para avaliação de programas educacionais. 2018. 179f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

POLÍTICA, DEPORTE Y EDUCACIÓN EN URUGUAY[1]

POLÍTICA, ESPORTE E EDUCAÇÃO NO URUGUAI

POLITICS, SPORT AND EDUCATION IN URUGUAY

Andrea Quiroga Galeazzi,
Instituto Superior de Educación Física – Universidad de la República (ISEF-UdelaR)
Bruno Mora Pereyra,
Instituto Superior de Educación Física – Universidad de la República (ISEF-UdelaR)

INTRODUCCIÓN

A partir de búsquedas sistemáticas del I+D Configuraciones de las políticas públicas deportivas en Uruguay 1911 - 2020. Perspectivas, debates y desafíos, encontramos algunos rasgos generales, que responden a los "para qué" de las políticas de educación deportiva, aglutinados en: las políticas para educar el cuerpo mediante el deporte, políticas para formar profesionales que eduquen en deporte y estudios que hablan sobre la escolarización del deporte. En todos los casos se sostiene al deporte como un fenómeno de relevancia política, y de impacto importante en la educación. A su vez, se advierte cierto carácter "peligroso" en su reproducción, pero con un potencial transformador en algunos casos.

POLÍTICAS PARA EDUCAR AL CUERPO MEDIANTE EL DEPORTE

Una de las políticas educativas fundantes de esta categoría fue la creación de las plazas de deporte. Iniciaron en 1913 con la fundación de la primera plaza vecinal de cultura física, impulsada por el Batllismo, que las fomenta junto a la educación física, los juegos populares y los baños públicos, pilares de la cultura física que requería de popularizar ejercicios gimnásticos y prácticas del tiempo libre para hacerlos accesibles a mayores contingentes poblacionales (Scarlato, 2018). Esta "nueva Montevideo" de principios del siglo XX debía integrar a los ciudadanos desde una simbolización protectora del Estado como garante de un sistema público, "monumentalizando" valores y virtudes cívicas, que debían encarnarse en grandes "templos laicos", propios de una "religión civil" que dominará en el espacio público (Caetano, 2010: 25 en Scarlatto, 2018). Belleza, ciudad verde e integrada, ciudad balnearia y ciudad capital en forma simultánea, comenzaron a aparecer en las reglamentaciones de la época, como parte del

[1] Este trabajo cuenta con apoyo financiero de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) en el marco del I+D " Configuraciones de las políticas públicas deportivas en Uruguay 1911 - 2020"

proceso educativo y civilizatorio de la población. Por su parte, se puede mostrar que el ingreso del deporte desde las Uniones Cristianas de Jóvenes entre 1920 y 1970, encontró el soporte material para diseminar un *ethos* corporal moderno, cristiano, masculino y muscular, proveniente de la época victoriana del Imperio Británico, surgido en la iglesia anglicana. Este *gentleman* encarna la imagen de un *ethos* burgués que se expande tanto en la sociedad inglesa como en sus colonias (Malán, 2018). Para el Proceso de Reorganización Nacional llevado adelante por la dictadura (1973-1985), se produce una construcción de lo moral con el objetivo de educar el cuerpo a través del deporte, utilizado por el gobierno ya que para los militares, en el deporte confluyen estrategias ejemplarizantes, productivas y represivas (Goday, 2008).

Para el año 1988, a partir de un análisis de cuatro programas de la CNEF (Vaz y Piriz, 2019) se establece que las condiciones generadas para la educación del cuerpo se caracterizaban por su cualidad lúdica y con referencias constantes a la recreación como estrategias de regulación de la población. Tenía como funciones el desarrollo biológico, higiene-salud, ocio activo, esparcimiento, educación, relación social y superación.

POLÍTICAS PARA FORMAR PROFESIONALES QUE EDUQUEN EN DEPORTE

Con JJ Rodríguez en la dirección técnica de la CNEF, aparecen propuestas en torno a discursos normalistas, tecnicistas y profesionalistas, donde la psicología biologicista y evolutiva que determina las características orgánicas de cada etapa del desarrollo, determina también la moral, los modos de pensar y sentir, y son la base para la adaptación de métodos y sistemas de la educación física. Rodríguez consideraba que el músculo era el "órgano de la voluntad", con el cual se realizaba el esfuerzo humano (Dogliotti, 2013). También consideraba que la educación física era una fuerza compensatoria, de corrección y perfección eugenésica, con la función de combatir la degeneración de la raza humana efecto de la degenerescencia civilizatoria causadas por el industrialismo y el desarrollo de las ciudades a lo largo del siglo XIX. Se visualizaba a la educación física como un ahorro económico para el Estado, ya que corregía los cuerpos anormales, y también, habilitaba espacios alternativos a aquellos que contribuían a la degeneración como los prostíbulos, la timba o los juegos de azar. A través del discurso de JJ Rodríguez (1922 en Dogliotti, 2013), se valorizaron también los principios del olimpismo[2], y el adiestramiento deportivo aplicado al trabajo intelectual, ya que se consideraba

[2]"La alegría del esfuerzo, el valor educativo del buen ejemplo, la responsabilidad social y el respeto por los principios éticos fundamentales universales. (...) comprensión mutua, espíritu de amistad, solidaridad y juego limpio. (Carta Olímpica, p. 12)

que lograba generar modestia y sinceridad, así como fecundar esplendores viriles. A partir de la imposición del deporte sobre la gimnasia, Craviotto y Malán (2013), buscan poner a prueba la tesis de la deportivización de la educación física, desde los discursos de J. Hopkins y JJ. Rodríguez entre 1911 y 1930. Hopkins consideraba a Uruguay como un país influyente en asuntos de la región, y por ello promovió el trabajo de la ACJ atrayendo a hombres influyentes y fuertes (Hopkins, 1912 en Cravioto y Malán, 2013). Recomendaba para la niñez a los juegos y para la adolescencia los *sports* y juegos atléticos, con el fin de influir en el desarrollo físico y moral de la población, para forjar el carácter y espíritu patriótico obediente al servicio de la nación, dada la necesidad de una población más vigorosa para poder contar con trabajadores y ejércitos mejor preparados. El deporte era una herramienta tanto educativa como militar, que desarrollaba un instinto de combate que se encontraba latente en los jóvenes, y llamaba a su "ser originario" conformando una continuidad evolutiva etnológica con las raíces occidentales griegas (Dogliotti, 2016). El deporte sería para Hopkins, la mejor herramienta combinadora de esfuerzo, sacrificio, valores y capacidades físicas, basados en una red de hábitos neuromusculares como la resistencia, la destreza y la perseverancia, a diferencia de las deficiencias musculares, que generan fatiga, irascibilidad, capricho, falta de control y desequilibrio (Hopkins, 1922 en Craviotto y Malán, 2013) Así, impulsó la creación de federaciones deportivas por parte de la ACJ, y la formación eventual de federaciones continentales para organizar al deporte internacionalmente. Referido a cómo se ha ido configurando la noción de deporte en la formación docente, entre 1906 y 1956, Dogliotti (2019) tiene como hipótesis central que el *homo gymnasticus* fue paulatinamente reemplazado por el *homo sportivus*, a partir de la influencia anglosajona que alimentaba al discurso batllista. Esta cambio es potenciado por: la llegada de misioneros norteamericanos de la YMCA, los que fundamentaban el desarrollo del espíritu patriótico, de equipo y componentes motivacionales especialmente dirigidos a la juventud, la creación de los juegos atléticos anuales en la ley del poder ejecutivo del 7 de julio d 1906, la creación de la CNEF (1911), que sostenía la influencia de los *sports* sobre la salud del pueblo, y la consideración de configurarse como "una escuela de voluntad y ánimo" (CNEF, 1949 en Dogliotti, 2013), la creación de las plazas de deporte, la influencia del fútbol en el país, la práctica de remo, cricket y rugby, que ya se practicaban entre 1860 y 1890 en los colegios ingleses (Luzuriaga, 2009), deportes que eran considerados como democratizadores por su *optimismo deportivo*, al promover una cultura física que desarrolla el altruismo, ya que mediante su práctica podrían desaparecer las clases sociales (1949 en Dogliotti, 2019). En lo que refiere a los planes de estudio de Educación Física, destacamos tres

momentos: uno, entre 1920 y 1936, de formación de maestros de educación física, con una fuerte influencia de la YMCA. Los cursos eran de corta duración[3] , con predominancia en los deportes colectivos como el básquetbol, voleibol y béisbol, aunque siempre hubo atletismo, hasta el ingreso del fútbol en 1936. El segundo, entre 1939 y 1947, con una formación de tres años donde deportes colectivos y luchas[4] tenían mayor carga que las gimnasias; y el tercero, entre 1948 y 1970, donde las gimnasias vuelven a tomar más fuerza sobre los deportes colectivos a partir de la influencia de Alberto Langlade y Pedro Hegedus[5], inclusive, no se presentarán como antinomia al deporte en el campo de la educación física. Hacia la década de 1970, se observarían para dos campos mejor definidos, como ser el del deporte y la preparación de técnicos por un lado, y la educación física con la formación de profesores por el otro (Dogliotti, 2019). Ya en los 80, se deportivizó la educación física gracias al contexto de la guerra fría y los juegos olímpicos, donde las clases de Educación Física comenzaron a ser de iniciación deportiva. Proliferó el modelo de pirámide deportiva, héroes deportivos representantes de ideales de nación, competiciones deportivas en diferentes niveles con carácter normativo/obligatorio en el sistema educativo (Bracht y Caparrós, 2009 en Dogliotti, 2019). Hacia fines del siglo XX, surge el término prácticas corporales, que engloba a las gimnasias, los deportes, los juegos y la recreación, los ritmos y danzas. Los dos primeros tendrán mayor carga horaria en los planes. Entre el plan 1992 y el plan 2004, se reedita la nomenclatura del plan 1956, organizando núcleos de unidades curriculares correspondientes a las Ciencias Biológicas y Ciencias de la Educación (Torrón, 2017). El deporte aparece con fortaleza curricular, pero no con una materialidad de saber surgida de una producción de conocimiento, como sucede con la gimnasia durante el langladismo. En un análisis del discurso de los profesores encargados de unidades curriculares deportivas del plan de estudios 2004, se observa que el deporte en la formación de licenciados tiene un énfasis en aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios, acompañados de metodologías que permitieron el ejercicio profesional de transmisión en espacios educativos, así como la falta de producción académica que presentan los programas (Martínez, 2017).

[3] La duración de los cursos de maestros en educación física fueron desde 55hs totales en 1920 a 984hs totales en 1936 (Dogliotti, 2019).
[4] Las luchas aparecen con objetivos propios: para que el ciudadano sepa defenderse y defender la nación (Mora, 2019).
[5] Profesor de Educación Física emigrado de Hungría en 1927. Dirigió las plazas de deportes (1939-1947), y fue encargado de las cátedras de gimnasia y atletismo (Dogliotti, 2019).

LA ESCOLARIZACIÓN DEL DEPORTE

Dogliotti (2015) sugiere que existe una tendencia a la deportivización de la EF escolar en diferentes períodos, destacàndose la segunda mitad del siglo XX, a partir de una automatización del contenido deporte, ya que en los textos curriculares los contenidos tienden a fragmentarse, secuenciarse y segmentarse, lo que lo convierten en un contenido político. La autora supone a partir de Bernstein (1993 en Dogliotti, 2015) que el ingreso del deporte en la escuela debería requerir una serie de procesos de descontextualización y recontextualización, los cuales no podrían pensarse aislados de los procesos de reproducción social. Esto supuso en algunos casos, una pedagogización del deporte en las escuelas, lo que invisibilizó la reproducción acrítica del deporte moderno, y dejó en evidencia la dependencia relativa entre el deporte escolar y de alta competencia, entre lo educativo y lo deportivo, entre la EF y el deporte. Ruegger, Torrón y Rodríguez (2010), realizaron un análisis sobre el discurso del primer período de la era progresista donde se deja explícito que el período 2005-2010 tuvo grandes cambios en la educación pública uruguaya, desde los movimientos generados por la Ley de obligatoriedad de la educación física (2007) Ley Nº 18.213, hasta la ley general de educación (2009) Ley N° 18437. Sin embargo, el presidente basó esta legislación desde la importancia del deporte, la salud y la igualdad de derechos en la educación pública, y el director del Ministerio de Deporte y Juventud, justificó la educación física en la escuela como un semillero deportivo, y por ser una práctica saludable opuesta a la vida sedentaria. Se plantea que legislación y legitimación corrieron el riesgo de confundirse, a menos que la producción académica responda a "lo político" en búsqueda de una identidad de la Educación Física. Para Sarni (2021), si partimos de la existencia de una educación deportiva, lo que presupone dar prioridad educativa a la mejora de la competencia motriz deportiva en sincronía con una propuesta de socialización y una crítica a la cultura deportiva hacia una transformación del deporte, al entenderlo

> "...como un fenómeno de alto contenido social y cultural (...) requiere formar al estudiantado para su desmontaje (...) enseñanza que supere los contenidos clásicos (técnicas, tácticas y reglamentos) (...) incorporando otros que habiliten al estudiantado a reflexionar críticamente sobre este agente que conlleva como pocos, efectos de reproducción ideológica, y que tiende a mantener el orden social existente y a satisfacer determinados intereses sociales, políticos y económicos que han transformando al deporte en mercancía, y han generado lógicas de consumo que sostienen intereses de mercado."(Sarni,2021,p.2)

El deporte a su vez, puede funcionar y funciona como un superador de injusticias y desigualdades gracias a su potencial transformador, por lo que debería ser objeto de una crítica

ideológica (Sarni, 2021), ya que es visto desde la "didáctica diagonal" como una posibilidad pedagógica curricular de construcción de ciudadanía (Pastorino y Sarni, 2015), aunque Sarni (2021) comprobó en su investigación que la enseñanza deportiva en la escuela "parece tener" su dimensión educativa "muy pobre y limitada", lo que promueve una reproducción de las formas de practicar deporte, más que a una transformación de la cultura deportiva uruguaya.

CONSIDERACIONES FINALES

Podemos decir que el deporte se pone en juego en las políticas educativas con un fin de educar a los cuerpos que, a lo largo de los años desde la teoría y las políticas, ha tenido transformaciones al comprender su importancia cultural.

Sin embargo, esta idea de pedagogización del deporte, que se observa en algunos autores, que implica "quitarle" ciertas características para enseñarlo en la escuela, nos permite pensar que se lo continua utilizando como herramienta para educar una forma de cuerpo, dicotomizando el fenómeno en uno bueno y otro malo.

REFERENCIAS

CAETANO, G. **Ciudadanía y nación en el Uruguay del Centenario (1910-1930). La forja de una cultura estatista**. *Iberoamericana (2001-)*, *10*(39), 161-175, 2010.

https://www.jstor.org/stable/41677171

CRAVIOTTO, A, & MALÁN, P. **Entre la gimnasia y el deporte: la configuración de la educación física en el uruguay (1911-1930)**. *Políticas Educativas–PolEd*, *7*(1), 2013. https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/download/50930/31723

DOGLIOTTI, P. **Disputas y sentidos en torno al deporte en el Uruguay su relación con la gimnasia y la educación física (1948–1970).** *Trama*, (10), 52-66, 2019. http://www.auas.org.uy/trama/index.php/Trama/article/view/191

DOGLIOTTI MORO, P. **El Homo sportivus en la formación de docentes de Educación Física en el Uruguay (1906-1956).** *Pedagogía y Saberes*, (44), 21-34, 2016.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942016000100003

DOGLIOTTI, P. **Deporte, educación física y escuela.** Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte, n. 4, p. 4-12, 2015.

http://www.accede.iuacj.edu.uy/handle/20.500.12729/366

DOGLIOTTI, P. **Gobierno de la población y educación del cuerpo en la institucionalización de la educación física en el Uruguay** Kinesis, 2013a. https://periodicos.ufsm.br/index.php/kinesis/article/view/7740

DOGLIOTTI MORO, P. **La formación de maestros de educación física en el Uruguay (1921-1930):** Julio J. Rodríguez. História da Educação, 17, 139-158, 2013b. https://www.scielo.br/j/heduc/a/cZ9pJbym69qPZ3BgBfDWfPr/abstract/?lang=es

GODAY, M. B. **El cuerpo/moral en proceso de reorganización nacional. Crítica a un proyecto de integración antidemocrático en Uruguay.** Políticas Educativas–PolEd, 1(2), 2008.
https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18310

MALÁN, P. **Cristiandad muscular y Asociación Cristiana de Jóvenes: la llegada del deporte a las colonias valdenses del Uruguay.** RIDPHE_R Revista Iberoamericana Do Patrimônio Histórico-Educativo, v. 4, n. 1. p. 96-121, 2018.
http://www.accede.iuacj.edu.uy/xmlui/bitstream/handle/20.500.12729/279/ROTIL2018.pdf?sequence=1

MARTÍNEZ, E. (2017). **El deporte:** una lectura crítica de la formación del licenciado en Educación Física (ISEF-UdelaR), 2017.

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20211

LUZURIAGA, J. **El football del novecientos. Orígenes y desarrollo del fútbol en el Uruguay (1875–1915).** Uruguay: Santillana, 2009.

PÍRIZ, R., & VAZ, A. **Educación del cuerpo y biopolítica en el Uruguay posdictadura (1985-1990).** Education Policy Analysis Archives, *27*, 156-156, 2019.

https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/12086

RUEGGER OTERMIN, M. C., TORRÓN PREOBRAYENSKY, A., ZINOLA DIEZ, P. J., & RODRÍGUEZ CATALDO, C. A. **Representaciones y discursos de la educación física escolar en uruguay:** una visión desde los programas oficiales. Educación Física y Deporte, 33, 2014.

http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/116589

SARNI, M. **Sobre la dimensión educativa del contenido deporte en Educación Física. Sobre las enseñanzas del profesorado de la escuela en Uruguay.** En: 14º Congreso de Educación Física y Ciencias. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en:

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14631/ev.14631.pdf

SCARLATO, I. (2018). **Plazas Vecinales de Cultura Física/Plazas de Deportes. "Templos laicos" de la ciudad batllista de Montevideo (1911-1918).** RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, 4(1), 62-79, 2018.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523127

TORRÓN, A. (2015). **Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939–1973), su configuración y su enseñanza.** 2015, 193 p., tesis, maestría, Universidad de la República, Montevideo.

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10510

POLÍTICAS DE ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO EN URUGUAY: RESULTADOS PRELIMINARES DE UNA BÚSQUEDA SISTEMÁTICA (1911-2020)

POLÍTICAS ESPORTIVAS DE ALTO RENDIMENTO NO URUGUAI: RESULTADOS PRELIMINARES DE UMA BUSCA SISTEMÁTICA (1911-2020)[1]

SPORTS PERFORMANCE POLICIES IN URUGUAY: PRELIMINARY RESULTS OF A SYSTEMATIC SEARCH (1911-2020)

Diego Alsina Machado,
Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar)
Martina Pastorino Barcia
Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar)

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se desprende del proyecto I+D "Configuraciones de las políticas públicas deportivas en Uruguay 1911 - 2020. Perspectivas, debates y desafíos", llevado adelante por el Grupo de estudios sociales y culturales sobre deporte (ISEF, Udelar), uno de los principales objetivos del mismo fue la búsqueda sistemática sobre antecedentes académicos que dialogaran sobre las temáticas vinculadas al deporte, la política y el cuerpo, en cuatro ejes: deporte y alto rendimiento; deporte y educación; deporte, comunidad y programas especiales; deporte y Estado.

El trabajo que aquí presentamos es el resultado de la búsqueda sistemática que refirió al primer eje mencionado, deporte y alto rendimiento, y vinculó los términos asociados con: *"deporte"; "rendimiento";" Uruguay"; "selección nacional"; "talento"; "política"; "federación"; "élite"; "federado" y "mega evento"* (combinando en grupos de tres los términos para la búsqueda). No se pretende aquí generar una definición de qué es alto rendimiento o qué no es. Sí nos interesa ofrecer un panorama del desarrollo académico actual, diagramando una suerte de puntapié inicial para cualquier discusión sobre el alto rendimiento

[1] Este trabajo fue financiado por el fondo "I+D" financiado de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República (CSIC Udelar).

en Uruguay. Para ello, hemos agrupado la búsqueda en cuatro apartados, que intentan organizar un espectro muy amplio de perspectivas teóricas y abordajes disciplinares.

1.ALTO RENDIMIENTO Y ESTUDIOS DE RENDIMIENTO Y ENTRENAMIENTO

En este eje destacamos algunos artículos académicos que se basan en metodologías observacionales o de tipo descriptivo —en lo encontrado hasta ahora solo se aborda el caso de los deportes colectivos— y cuyo objeto de estudio se centra en estudios de rendimiento. Dicho de otro modo, en la eficacia o eficiencia de las técnicas observadas, o los tipos de entrenamiento aplicados y sus resultados. En este grupo encontramos las investigaciones de González & Corbo (2021) sobre la liga de básquetbol uruguaya y el trabajo de Álvarez (2012) sobre las redes de comunicación motriz entre los jugadores de la selección uruguaya de fútbol. También incluimos el trabajo presentado por Botejara y González (2014), sobre las tendencias teóricas que más se observan en el entrenamiento de los deportes colectivos en Uruguay.

Encontramos una gran cantidad de trabajos de investigación de grado, particularmente de la Licenciatura en Psicología (Udelar y UCUDAL) y la Licenciatura en Educación Física. Destacamos los trabajos que se vinculan a la "psicología del deporte", que han puesto sobre todo el énfasis en el desarrollo de estrategias de intervención psicológica para la mejora de las capacidades cognitivas y el rendimiento en competencia Hemos encontrado los trabajos de Lima (2014); Viñoles (2015); Cozzo (2016); Burmida (2017); Caetano Tolentino (2017); Geymonat (2017); Vairo Mestre (2017) y Collazo (2020).

En segundo lugar, encontramos trabajos que reflexionan sobre temáticas como la formación deportiva, las técnicas de enseñanza, metodologías de entrenamiento y criterios de selección en el deporte, aquí observamos los trabajos de: Arismendi & Castaño (2015); Fernández & Latour (2015); Fernández (2018); Silvera & Cagiao (2018); y el de Spinoglio & Turrén (2018). Finalmente existen dos tesis que piensan prácticas deportivas específicas desde el alto rendimiento, pero con el eje puesto sobre la construcción de problemáticas socio-históricas. La tesis de grado de Lucía Pimentel (2018) pionera en analizar la situación actual del fútbol femenino en Uruguay, y las limitantes económicas e institucionales que se imponen a las mujeres para jugar. Y la tesis de Marcelo Recardillo y Jorge Seré (2012), que realizan un análisis contable de la situación de dos clubes de fútbol uruguayo: Peñarol y el Club Nacional

de Football, y el impacto de la política administrativa en los procesos o posibilidades de profesionalización.

2.ALTO RENDIMIENTO Y FORMAS DE GOBIERNO

En este eje se ponen en tensión sentidos y discursos de distintas políticas públicas, privadas y/o estatales en la relación con los cuerpos y en los procesos de formación deportiva. Se pudieron observar distintas en los artículos académicos encontramos diversas discusiones académicas relacionadas a discursos asociados a instituciones públicas, privadas y estatales en torno a la concepción de deporte y su composición en las políticas estatales. Sarni (2019) plantea discusiones en torno a la ley de Deporte en Uruguay, por su parte Dogliotti (2016 y 2019) plantea configuraciones y sentidos en relación a la formación docente y al deporte en Uruguay. Amgarten y Benítez (2021) realizan un aporte en relación a la formación de futbolistas infantiles en Uruguay, a partir del análisis de una política privada-estatal. Osta, Mauri y Ferrari (2018) realizan un análisis de las consideraciones en relación al sistema integrado de gestión de la confederación atlética del Uruguay. Luego, Figueiredo (2019) estudia el proceso de institucionalización del fútbol femenino en Uruguay. Los trabajos de Mora (2016 y 2019) y Mora et. al. (2019) cuestionan el vínculo de proyectos de extensión universitaria con el fenómeno deportivo a partir de los significados de violencia, identidades deportivas, género, clase social y el desarrollo y proyección deportiva en espacios barriales. Heinzen (2019) y Rojo-Labaien (2016) problematizan la constitución de identidades deportivas a partir de políticas públicas y estatales.

En el grupo de las monografías y tesis, principalmente de grado, Tolosa et. al. (2012) problematiza el rol del gerente deportivo en las asociaciones deportivas; Jaurena (2014) analiza los motivos de abandono de la práctica de handball en juveniles; Sánchez (2015) realiza un estudio sobre la proyección deportiva nacional para el Instituto Nacional de Deportes; Bordín y Mier (2020) piensan la incorporación del Rugby a la currícula escolar y Faruelo (2021) realiza una mirada desde los estudios sociales del deporte, de infancias y adolescencias. Encontramos una basta producción en relación al fútbol, donde D'Acosta (2007); Arancibia y Rey (2019); Cáceres (2017) y Segovia (2012) discuten los procesos formativos iniciales y/o juveniles desde el análisis de las políticas públicas, privadas y/o estatales. Barrios et. al. (2012); Idiarte (2017);

Mendiondo (2003); Pijuán (2001) y Gómez (1999) plantean la relación del cuerpo y las identidades en los procesos de formación deportiva.

Dentro de las tesis de Maestría y Doctorado, la tesis de Juan Cristiano (2014) que problematiza los procesos de configuración identitaria de los espectáculos deportivos de fútbol y básquetbol en la sociedad uruguaya contemporánea, y la de Casartelli Serra, B. (2021) analiza el fenómeno del fútbol infantil en Uruguay como un capital social particular. Finalmente el libro "Enseñanza crítica del deporte. Espacio de Formación Integral 2018 Fútbol y Sociedad. El deporte en tiempos mundiales. Programa Integral Metropolitano" de Mora, B. et. al. (2019) problematiza al deporte como fenómeno de masas, a partir del vínculo con las clases sociales y los procesos identitarios

3.ALTO RENDIMIENTO E HISTORIA DE EVENTOS DEPORTIVOS

En este eje agrupamos todas las investigaciones encontradas que refieren a un análisis histórico de eventos o prácticas deportivas. Llama la atención que en estos trabajos parecen usarse los conceptos de deporte de "alto rendimiento" y deporte "de competencia" como sinónimos. El resultado es que en las investigaciones realizadas hay un interesante recorrido para pensar el vínculo del deporte con procesos históricos, asumiendo que por hablar de sucesos de eventos competitivos se está en el ámbito pleno del alto rendimiento.

Otro aspecto que llama la atención es la *futbolización* de la producción de conocimiento, es decir, en Uruguay hablar de historia del deporte es casi lo mismo que hablar de la historia del fútbol (masculino). Empezamos nombrando los tres hallazgos de producciones académicas que no refieren al fútbol. En primer lugar, encontramos el artículo de Reisch (2012) que realiza un recorrido histórico de la inauguración y crecimiento de algunos clubes sociales y deportivos de Montevideo. Por otro lado, encontramos dos producciones vinculadas al balonmano en Uruguay, publicados por Adriana Suburú: un libro que refiere específicamente a la historia del balonmano en nuestro país (Suburú, 2007). Por último, la tesina de grado de la Licenciatura en Educación Física (ISEF, Udelar), sobre el desarrollo del surf en Uruguay como deporte institucionalizado (Bertolotti, Corrales, Poittevin, 2017).

Dentro del gran grupo de investigaciones o producciones académicas que refieren al fútbol uruguayo, encontramos dos que hacen una referencia inédita y particular sobre la construcción de estadios, y cómo esto es un cambio para la ciudad, y los modos de vivir el

espectáculo deportivo. Referimos aquí tanto al artículo de Ricardo Piñeyrúa (2018), como a la tesis de grado de la Licenciatura en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar) de Germán Bassi (2003).

Otro grupo, son aquellos trabajos que refieren a la relación entre el fútbol y la memoria, sobre los acontecimientos de la historia reciente de nuestro país, y cómo el período dictatorial (1973-1985) guarda fuertes vínculos con las vivencias futboleras y la construcción de la identidad nacional. En este grupo encontramos los artículos de Mora, Quiroga & Wainsten (2018), el de Bruno Mora (2019), sobre el "mundialito" organizado durante la dictadura cívico-militar uruguaya del 70', y el artículo de Lívia Gonçalves (2019) proveniente de la Universidad Federal Fluminense. Por otro lado, existen producciones que aportan reflexiones sobre la relación entre fútbol y patria, es decir, cómo el fútbol ha sido históricamente una herramienta de producción de discursos nacionales, y de una identidad nacional homogeneizante. En este grupo encontramos los artículos de Bocketti (2016); Rojo-Labaien, E. (2016); De los Ángeles (2017) y Pereyra, J. (2017), y la ponencia de Cristiano (2017) sobre el vínculo entre el deporte (el fútbol), las identidades colectivas y la violencia.

Finalmente, encontramos las producciones que refieren a la realización de mundiales de fútbol (masculino) en Uruguay, y los impactos sociales de los mismos: el artículo de Wainstein (2019) y la tesis de grado de Bartulis & Ellis (2019) que refieren a la organización del mundial en el 2030; y por otro lado el artículo de Brilev (2020) sobre la participación de Uruguay en un campeonato de fútbol en 1928 en Rusia.

4. ALTO RENDIMIENTO, INFANCIA Y SISTEMAS DE FORMACIÓN DEPORTIVA

En el caso de las investigaciones que problematizan la cuestión de la formación deportiva, la iniciación deportiva o la infancia en los deportes, también hay una alta "futbolización" de la producción. En este sentido encontramos los trabajos de D'Acosta (2007); Casartelli (2021); Russi (2014) y Venanzetti Pereyra (2013) en las cuales se tematiza la cuestión de las formativas en el fútbol, o el fútbol como proyecto de vida o proyecto laboral para los jóvenes uruguayos; y la tesis de grado de Costa (2014) sobre el rol de la psicología del deporte para la formación de juveniles en el fútbol. Finalmente se destaca la tesis de maestría de Liber Benítez (2020) y la publicación del artículo de Benítez y Mora (2019) sobre el fútbol infantil en Uruguay como política público-privada que promueve la Organización del Fútbol Infantil.

Como investigaciones que piensan la infancia o la formación en otros deportes encontramos el trabajo de Santos (2020) en la que describe los ámbitos en donde la gimnasia artística es desarrollada en Uruguay; el trabajo de Steffano (2015) que refiere a la formación de técnicos deportivos en Uruguay; y el trabajo de Cabrera & López (2018) que analizan el caso de las formativas del básquetbol masculino uruguayo.

5.ALTO RENDIMIENTO Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Este último eje presenta trabajos relacionados principalmente con el periodismo deportivo, desde su configuraciones y sentidos hasta la estructura organizativa de los eventos deportivos. Por ejemplo, el artículo académico de Júnior y Maneiro (2015) analiza los discursos de la prensa uruguaya en el camino de la selección uruguaya de fútbol al mundial de Rusia de 2018.

Por otro lado, encontramos la tesis de grado de Sonsol y Ferber (2017) que hacen un análisis de la estructura organizativa del programa de Comunicación Corporativa para la Federación Uruguaya de Basketball. También aparece la tesis de De Boni (2016), que propone analizar las principales técnicas de comunicación usadas por la prensa deportiva tradicional y hegemónica, con perspectivas sociológicas y comunicológicas, a partir de la recopilación documental y el análisis de discurso y contenido de distintas emisoras. Otros trabajos relevantes son los de Fraigola (2017); y Gamba (2017), que analizan las técnicas de comunicación y cómo se organizan los programas de comunicación de distintas entidades e instituciones deportivas.

Finalmente, los trabajos de Maneiro (2010) y de Osaba (2012) exponen la idea de una construcción de nacionalismos a partir de los discursos y las publicaciones de la prensa deportiva uruguaya. Por su parte Castañón (2016), analiza el lenguaje español en las expresiones de la prensa uruguaya en el siglo XXI. El informe de investigación de Lanza y Buquet (2011) describe la concentración de la propiedad, de las audiencias y la facturación en la televisión privada comercial en Uruguay.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ CELAYA, O. (2015). Análisis de las redes de comunicación motriz a través del pase entre los jugadores de la Selección uruguaya de fútbol.

AMGARTEN, E.; BENÍTEZ, L. (2021) La formación de futbolistas entre el amateurismo, el profesionalismo y el sistema deportivo global: un estudio a partir del fútbol infantil en Uruguay. Arquivos em movimento, v.17, n.1, p307-335. ISSN 1809-9556.

ARANCIBIA, M.; REY, S. (2019) Falta de planteles femeninos en un club de Montevideo. Repositorio Académico Institucional IUACJ, Investigaciones de grado, Montevideo. http://hdl.handle.net/20.500.12729/480

ARISMENDI, M.; CASTAÑO, G. (2015) Metodologías de entrenamiento del fútbol uruguayo masculino en juveniles nacidos en el año 2000. Repositorio Académico Institucional IUACJ, Trabajos Finales de Grado - Plan 2012.

BARRIOS, M. et. al. (2012) Fútbol y masculinidad: ¿el aprendizaje de una cultura corporal? Estudio de caso en el Colegio Saint Brendan's. Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, Licenciatura en Educación Física, Tesis de grado.

BASSI, G. (2003) El fútbol y los estadios en Montevideo: un estudio de escenario [en línea] Tesis de grado. Univesidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales.

BARTULIS, M., ELLIS, I. (2021) Mundial de fútbol Uruguay 2030. Tesis de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Arquitectura.

BENÍTEZ, L. (2020) Fútbol infantil y gobierno de la infancia. De la Comisión Nacional de Baby Fútbol a la Organización Nacional del Fútbol Infantil en Uruguay (1968-2015) [en línea] Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. Montevideo : Udelar. FP.

BENITEZ, L.; MORA, B. (2019) Hacia la conformación del primer observatorio de fútbol infantil. XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. ISSN 1853-7316.

BERTOLOTTI, R, CORRALES, A Y POITTEVIN, F. (2017) La institucionalización del surf en Uruguay, una mirada hacia las posibilidades de la práctica entre 1968 - 1995 [en línea] Tesina. Montevideo: Udelar. ISEF. https://hdl.handle.net/20.500.12008/29771

BORDÍN, M Y MIER, F. (2020) El ingreso del programa Get Into Rugby a la escuela pública uruguaya [en línea] Tesis de Grado. Montevideo : Udelar. ISEF, 2020

BOCKETTI, G. (2016) Del football Al Fútbol / futebol : Historias Argentinas, Brasileras Y Uruguayas En El Siglo XX. Revista histórica hispanoamericana 96 (4): 759–761. https://doi.org/10.1215/00182168-3678069

BOTEJARA, J. et.al (2014). Puesta en práctica de las tendencias teóricas de entrenamiento en deportes colectivos. Preparación y competición, selección masculina absoluta de handball 2014.

BRILEV, S. (2020). El primer Mundial rojo y la celeste obrera. Encuentros Uruguayos, 13(1), 129-145.

BURMIDA, S. (2017) Vivencias de éxito y fracaso en deportistas de alto rendimiento . Trabajo final de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

CABRERA, J.; LÓPEZ, M. (2018) Análisis de la participación y asistencia de niños en las categorías formativas de básquetbol de un club social y deportivo en Pando. Repositorio Académico Institucional IUACJ, Investigaciones de grado, Montevideo.

CÁCERES, I. (2017) El fútbol infantil como actividad sociocultural : entre su base deportiva y su función socializadora. Tesis de grado. Montevideo : Udelar. FCS.

CAETANO TOLENTINO, I. (2017) Judo y alto rendimiento : una mirada desde la Psicología del Deporte [en línea] Trabajo final de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

CASARTELLI SERRA, B. (2021) Fútbol infantil y capital social en Uruguay [en línea] Tesis de maestría. Montevideo: Udelar. FCS.

COLLAZO, R. (2020). Causas del abandono en los remeros uruguayos de la selección nacional de remo durante los años 2016–2019.

CORBO, S., & GONZÁLEZ-RAMIREZ, A. (2021). Efecto del aumento de extranjeros en jugadores de la liga uruguaya. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, *10*(2), 33-47.

COZZO, R. (2016) Influencia del entrenamiento en lo emocional, lo académico y los vínculos de gimnastas federadas de niveles 4, 5 y libre de Montevideo. Repositorio Académico Institucional IUACJ, Investigaciones de grado - Plan 2000.

CRISTIANO, J. (2014) La música de las tribunas : identidad y violencia en los cantos de los hinchas de fútbol y básquetbol. Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.

CRISTIANO, J. (2017) Deporte, identidades colectivas y violencia. XXXI Congreso ALAS. Montevideo, Uruguay,

COSTA, G. (2014) Psicólogo del Deporte y fútbol juvenil. Trabajo final de grado. Montevideo: Udelar. FPSICO.

D'ACOSTA, M. (2007) Las divisiones juveniles del fútbol uruguayo: un ejemplo de modernización. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología. Tesis Licenciatura en Sociología

DE BONI, IGNACIO. (2016) Periodismo deportivo : la industria cultural del fútbol uruguayo [en línea] Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. https://hdl.handle.net/20.500.12008/8899

DOGLIOTTI, P. (2016) El Homo sportivus en la formación de docentes de Educación Física en el Uruguay (1906-1956). Pedagogía y Saberes no.44 Bogotá Jan./June. ISSN 0121-2494

DOGLIOTTI, P. (2019). DISPUTAS Y SENTIDOS EN TORNO AL DEPORTE EN EL URUGUAY. SU RELACIÓN CON LA GIMNASIA Y LA EDUCACIÓN FÍSICA (1948 – 1970). Trama, 10(10), 52-66.

FARUELO, C. (2021) Pensando a la psicología del deporte : una mirada desde los estudios sociales del deporte, de infancias y adolescencias. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. Trabajo Final de Grado.

FERNÁNDEZ, M. (2018). Futbolista uruguayo: sueño profesional, realidad amateur (Proyecto). Universidad ORT Uruguay, Facultad de Comunicación y Diseño. Recuperado de https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3832

FERNÁNDEZ, L.; LATOUR, S. (2015) Análisis de la enseñanza de la técnica y la táctica en hockey femenino de jugadoras de 15 y 16 años. Repositorio Académico Institucional IUACJ, Trabajos Finales de Grado - Plan 2012.

FIGUEIREDO, T. (2019) Proceso de Institucionalización del Fútbol femenino en Uruguay. Recorde, Rio de Janeiro, v. 12, p. 1-22. file:///home/diego/Escritorio/30998-80310-1-SM.pdf

FRAIGOLA, F. (2017). El valor de la marca de la Selección Nacional de Uruguay a través de su camiseta como instrumento de marketing deportivo.

GAMBA CONFORTE, G. (2017). Interacciones entre el ámbito empresarial y deportivo: un estudio de competencias en la selección uruguaya de rugby.

GEYMONAT, G. (2017) Entrenamiento de la atención y concentración en maratonistas de alto rendimiento [en línea] Trabajo final de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

GÓMEZ, A. (1999) Simplemente fútbol ... : una visión social de un fenómeno "nuevo". Tesis de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social.

HEINZEN, F. D. (2019). Performatividad y producción de sentido en las identidades futbolísticas. Encuentros Latinoamericanos (segunda época), 3(2), 98-111.

IDIARTE, S. (2017) Política y emociones: el caso del fútbol uruguayo. Tesis de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Ciencia Política.

JAURENA, F. (2014) Motivos de abandono de la práctica de handball de las jugadoras junior durante los años 2010- 2013. Repositorio Académico Institucional IUACJ, Investigaciones de grado - Plan 2000.

JÚNIOR, W. M., & MANEIRO, C. D. M. (2015). ¿ EL CAMINO ES LA RECOMPENSA?: PRENSA URUGUAYA Y SELECCIÓN NACIONAL DE FÚTBOL RUMBO A BRASIL 2014. APUNTES DESDE LUHMANN Y BOURDIEU. Revista Observatorio del Deporte, 18-31.

LIMA, V. (2014) Habilidades psicológicas que influyen en el rendimiento deportivo. Trabajo final de grado. Montevideo: UR.

MENDIONDO, L. (2003) Fútbol, una identidad colectiva tradicional operativa y su dimensión presente en el Uruguay de hoy (El caso Club Nacional de Fútbol / Club Atlético Peñarol) [en línea] Tesis de grado. Montevideo: Udelar. FCS

MORA PEREYRA, B. (2016). Pensando problemas en torno al imaginario del deporte latinoamericano en espacios educativos barriales. tópos, para un debate de lo educativo. http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/819

MORA B. M., PASTORINO, M., & BENÍTEZ, L. (2019). ESPACIO DE FORMACIÓN INTEGRAL DEPORTE Y SOCIEDAD. ESTUDIOS EXPLORATORIOS Y EXPERIENCIAS DISIDENTES. Revista Tempos E Espaços Em Educação, 15-32. https://doi.org/10.20952/revtee.v12i31.12082

MORA PEREYRA, B. (2019) El polo V La opinión de los vecinos en el proyecto de Extensión-investigación «Análisis de las discursividades en torno a la violencia en el deporte». Integralidad Sobre Ruedas. [en línea] 5(1), 19–32.

MORA, PEREYRA, B (2019). Deporte y dictadura: memorias del Mundialito de fútbol de 1980. The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE), 11(2), 36-51. http://dx.doi.org/10.5380/jlasss.v11i2.69131

MORA, B. ET. AL. (2019) Enseñanza crítica del deporte. Espacio de Formación Integral 2018 Fútbol y Sociedad. El deporte en tiempos mundiales. Programa Integral Metropolitano.

OSTA, J.; MAURI, G.; FERRARI, D. (2018) Sistema integrado de gestión para la Confederación Atlética del Uruguay. Universidad ORT Uruguay. 177 p.

PEREYRA, J. (2017) Loco Abreu: a heroica autoconstrução de uma idolatria vestida de celeste. Maestría en Comunicación Social de Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PIJUÁN, I. (2001) El fenómeno del fútbol : un estudio sobre su incidencia en los procesos de movilidad en la sociedad actual. Tesis de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social.

PIMENTEL, L. (2018) Volando sobre tierra: investigación sobre el fútbol practicado por mujeres en Uruguay [en línea] Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.

PIÑEYRÚA, R. (2018) Viejo estadio, nuevo estadio. Revista de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, [en línea] n.16, pp.131. https://hdl.handle.net/20.500.12008/26224

RECARDILLO, M. Seré, J. (2012) "La importancia de la aplicación de las Normas Contables Adecuadas enmarcadas en el proceso de profesionalización que atraviesan tanto el Club Atlético Peñarol como el Club Nacional de Football". Monografía de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.

REISCH, M. (2012) Movimiento clubista y desarrollo deportivo en Uruguay. Cuaderno de Historia / 8. ISSN: 1688-9800. Pp. 19-33.

ROJO-LABAIEN, E. (2016) Fútbol y patriotismo en América del sur: Entre la élite y la sociedad civil. Anduli. Revista andaluza de ciencias sociales. nº 15, 2016.

RUSSI, M. El futuro a gol y gambeta...: una aproximación a las significaciones de la carrera futbolística como opción de vida para los jóvenes. Tesis de grado, Udelar. FCS.

SÁNCHEZ, R. (2015) Bases para un plan estratégico para el Instituto Nacional de Deportes, orientado a la proyección deportiva nacional. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Tesis Pregrado.

SANTOS, L. (2020). Ámbitos de desarrollo de la Gimnasia Artística en el Uruguay. Lecturas: Educación Física y Deportes, 25(270), 83-93. Recuperado de: https://doi.org/10.46642/efd.v25i270.2127

SARNI, M. (2019). Revisiones sobre la ley del deporte de Uruguay. Revista Universitaria De La Educación Física Y El Deporte, (12), 66-73.

SEGOVIA, R. (2012) Los derechos del niño/a y adolescente en el fútbol infantil uruguayo [en línea] Tesis de grado. Universidad de la Republica (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. https://hdl.handle.net/20.500.12008/9052

SILVERA, M.; CAGIAO, M. (2018) Falta de constancia en el entrenamiento de los jugadores de fútbol de un club deportivo. Repositorio Académico Institucional IUACJ, Investigaciones de grado, Montevideo.

SONSOL, A.; FERBER, M. (2017) Programa de Comunicación Corporativa para la Federación Uruguaya de Basketball. Universidad ORT Uruguay. 494 p. diagrs., tbls., grafs. http://hdl.handle.net/20.500.11968/4029

SPINOGLIO, M., & TURRÉN, I. (2018). Criterios de selección de deportistas en el fútbol masculino uruguayo sub 17 Divisional A.

STEFFANO, D. (2015). La formación de Técnicos Deportivos en el Uruguay: una aproximación desde el análisis de los stakeholders. Revista Universitaria De La Educación Física Y El Deporte, (2), 19-27. Recuperado a partir de http://revistasiuacj.edu.uy/index.php/rev1/article/view/13

SUBURÚ, A. (2007). Historia del Balón. Deporte Nacional Uruguayo. Montevideo: Tradinco.

TOLOSA, J.; ECHEVERRIA, C.; VILLANO, S (2012) Asociaciones deportivas en Uruguay : rol del gerente deportivo. Monografía de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, 2012. https://hdl.handle.net/20.500.12008/685

VAIRO MESTRE, E. (2017) El Síndrome de Burnout en el deporte [en línea] Trabajo final de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. https://hdl.handle.net/20.500.12008/19488

VIÑOLES, M. (2015) Incidencia de la ansiedad en el fútbol juvenil de alto rendimiento. Trabajo final de grado. Montevideo.

VENANZETTI PEREYRA, S. (2013) Detrás de la pelota. Una mirada acerca de los jóvenes de las divisiones formativas de Danubio Fútbol Club: entre la moratoria social y la carrera de futbolista [en línea] Tesis de grado. Montevideo: Udelar. FCS. https://hdl.handle.net/20.500.12008/25531

WAINSTEIN F.; PEREYRA, B.; QUIROGA, A. (2018) ¿Los de afuera son de palo? Fútbol, memoria y clase social en Uruguay. Revista Eletrônica História em Reflexão, 12 (24) 90-110.

WAINSTEIN, F. (2019) El mundial 2030 y sus riesgos. Esporte e Sociedade de UFRJ - Brasil. https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/69148

PROGRAMA ACADEMIAS DA SAÚDE NO INTERIOR GAÚCHO 2015-2023[1]

THE HEALTH ACADEMIES PROGRAM IN THE INTERIOR GAUCHO 2015-2023

EL PROGRAMA ACADEMIAS DE SALUD EN EL INTERIOR GAUCHO

Paula Betina Bock de Prass
Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo de Ijuí- RS (SMCET)
Aurea Bigolin
Secretaria Municipal de Educação de Ijuí- RS (SMED)
Fernando Jaime González
Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)

INTRODUÇÃO

O Ministério da Saúde desenvolveu em 2011 o Programa Academia da Saúde (PAS) (BRASIL, 2014a). Este programa está obrigatoriamente vinculado à atenção básica em saúde e foi criado por dois motivos principais: A mudança do perfil de saúde dos brasileiros, o qual "evidenciou-se um aumento significativo de condições crônicas de saúde, sobretudo no que tange ao excesso de peso e obesidade" (BRASIL, 2014b, p.5) e pela dificuldade de implantar a Promoção da Saúde de forma eficaz, como afirmado no mesmo documento.

Embora a iniciativa tenha surgido sustentada na justificativa da insuficiência de atividade física da população, a qual é associada ao crescimento de doenças crônicas não transmissíveis, o foco do programa não é somente aumentar a atividade física com finalidade de prevenir e amenizar essas doenças, mas como uma das formas de promover saúde (BRASIL, 2013a). A intencionalidade do programa está relacionada à promoção da saúde, produção do cuidado e de modos de vida saudáveis, a partir da ação de profissionais qualificados, que atuariam em espaços dotados de infraestrutura adequada e construídos especialmente para esse fim.

Ao analisar as iniciativas similares que balizaram este programa, identificou-se que o ponto comum entre estas se relacionava a importância de se contar com estrutura física própria

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

e adequada. A partir disto, entendeu-se que uma estrutura física, além de potencializar as atividades, permitiria o enriquecimento da própria realidade espacial do território, criando mais um espaço de uso e vivência para as comunidades locais. Essa estrutura passou então a ser denominada *polo* (BRASIL, 2014b, p.14). Logo, a ação inicial do programa, foi financiar a construção destes polos.

A portaria nº 24 define que o cadastro do polo no CNES deve ser realizado com o código de estabelecimento de saúde 74 (Polo de Academia de Saúde) e a este deve ser vinculado o/os profissional/ais que atuará no programa (BRASIL, 2014c). A dedicação deste deve ser de 40 horas ou ainda, pode-se optar pelo cadastro de 2 profissionais que atuarão 20 horas cada. Cabe destacar que esta é a carga horária mínima, o que não impede a vinculação de mais/outros profissionais. As categorias profissionais que podem exercer as atividades do PAS são: Profissionais de Educação Física na Saúde, Assistente Social, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Sanitarista, Educador Social, Musicoterapeuta, Arterapeuta, nutricionista, Artista de dança, Dançarinos tradicionais e populares.

Com relação às atividades desenvolvidas, "espera-se que nas Academias da Saúde haja uma diversificada agenda de atividades, abarcando os oito eixos temáticos, voltados para a comunidade como um todo e de forma integrada" (BRASIL, 2014b, p. 19). Entre os eixos temáticos propostos "Práticas corporais e atividades físicas; produção do cuidado e de modos de vida saudáveis; promoção da alimentação saudável; práticas integrativas e complementares; práticas artísticas e culturais; educação em saúde; planejamento e gestão; mobilização da comunidade" (BRASIL, 2014a, p.8).

Sabe-se que o contexto do SUS é um campo novo de atuação para os profissionais de Educação Física, que ocorria através de programas como o NASF, a Política Nacional de Atenção Básica e a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. Contudo, o eixo temático das práticas corporais e atividades físicas e o próprio termo "academia" que corriqueiramente é entendido como um espaço para a prática sistemática de ginásticas – reconhecido como campo usual da educação física - acabam por favorecer a inserção do Profissional de Educação Física no SUS por intermédio do PAS.

Assim, o objetivo deste estudo foi analisar através de dados quantitativos, de forma comparativa, entre 2015 e 2023 a implantação do PAS na região Macromissioneira de Saúde do Rio Grande do Sul. De forma específica, buscou-se mapear os polos de Academias de Saúde

implantados e investigar e a atuação dos Profissionais de Educação Física (PEF) na região escolhida.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório, documental de cunho quantitativo. A partir de uma consulta nos sistemas públicos de informação do Ministério da Saúde, em especial o TABNET, identificou-se que o Rio Grande do Sul, está dividido em 8 macrorregiões de saúde, e o município de Ijuí, onde residem os autores, pertence à Macrorregião Missioneira, juntamente com outros 78 municípios. Definida a região, a busca foi pelo número de polos implantados nestes municípios. A consulta foi realizada no TABNET a partir da seleção: Tipo de estabelecimento: Academia da Saúde; Macrorregião de saúde: Missioneira do Rio Grande do Sul, Período disponível: dezembro de 2015 e fevereiro de 2023. Posteriormente foi realizada uma consulta no CNES (Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde) dos municípios com PAS cadastrados. Este sistema de informação detalha os profissionais vinculados à cada estabelecimento e fornece dados específicos: nome, carga horária, tipo de vínculo empregatício.

RESULTADOS

A primeira consulta ao TABNET em 2015 permitiu a identificação de 21 polos de Academias de Saúde implantados em 18 municípios distintos da Macrorregião Missioneira de Saúde. Esse número foi ampliado em 2023 para 33 polos, distribuídos em 28 municípios. A implantação de polos atualmente corresponde a 35,89% dos municípios.

A partir disso, a consulta detalhada foi realizada no CNES destes 21 municípios em 2015 e 28 municípios em 2023. O objetivo desta consulta foi identificar quais categorias profissionais atuam neste programa, bem como o tipo de vínculo empregatício e as respectivas cargas horárias, conforme detalhamento do quadro à seguir:

Quadro 24 – Identificação dos Municípios/Categorias Profissionais que atuam no PAS

Ano	Município	Polo	Tipo de vínculo	Categoria profissional/ carga horaria
2023	Ajuricaba	01	Estatutário	Fisioterapeuta (20), PEF (20)
2015	Bossoroca	01	Estatutário	Assistente social (20) Fonoaudiólogo (20)

2023	Bossoroca	01	Estatutário	Assistente Social (25), Fisioterapeuta (20),
2023	Campo Novo	01	Estatutário/Contrato	Psicólogo (10), Fisioterapeuta (30) PEF (20), Nutricionista (10), Assistente Social (10)
2023	Catuipe	01	Contrato	Fisioterapeuta (40)
2023	Chiapetta	01	Contrato	Fisioterapeuta (20), PFE (20)
2015	Cândido Godoi	01	Contrato	PFE (10)
2015	Coronel Barros	01	Temporário	PFE (40)
2023	Coronel Barros	01	Contrato/Estatutário	Fisioterapeuta (20) PFE (20)
2015	Cruz Alta	01	Temporário	PFE (40)
2023	Dezesseis De Novembro	01	Contrato	PFE (40)
2023	Garruchos	01	Contrato	Fisioterapeuta (20), Psicólogo (20)
2023	Guarani Das Missões	02	Estatutário	Fisioterapeuta (20), PEF (20)
2023	Ijuí	02	Estatutário/ Contrato	Fisioterapeuta Geral (20),Nutricionista (30)
2015	Mato queimado	01	Estagiário	PEF (25)
2023	Mato Queimado	01	Estatutário	PEF (40)
2015	Nova ramada	01	Contrato	PEF (20), Nutricionista (20)
2023	Nova Ramada	01	Contrato	Nutricionista (20), PEF (20)
2015	Novo machado	02	Estatutário	PEF (40)
2023	Novo Machado	01	Estatutário/Contrato	PEF (20),Psicólogo (20),Assistente social (20), Fonoaudiólogo(10), Nutricionista (10)
2015	Panambi	02	Contrato/ Estatutário	PEF (20+20)
2023	Panambi	03	Estatutário	PEF (32+40+40)
2023	Pirapó	01	Estatutário/Contrato	PEF (20), Psicólogo (20)
2015	Porto Mauá	01	Temporário/ Estatutário	Assistente Social (20), Educador social (20)
2023	Porto Maua	01	Estatutário	Educador Social (20)
2023	Porto Xavier	01	Estagiário Estagiário	PEF (20), Fisioterapeuta (20)
2015	Saldanha Marinho	11	Contrato	PEF (40)
2023	Saldanha Marinho	01	Contrato	PEF (40)
2015	Santa Rosa	02	Estatutário	PEF (20)
2023	Santa Rosa	02	Estatutário	PEF (20)
2015	Santo Ângelo	01	Estatutário	PEF (40)
2015	Santo Augusto	01	Contrato	Fisioterapeuta (40)
2023	Santo Augusto	01	Contrato	Fisioterapeuta (20)
2023	Santo Cristo	01	Contrato	PEF (20+20)
2023	São Borja	01	Contrato	PEF (40)
2023	São Luiz Gonzaga	01	Contrato	Fisioterapeuta (20+20)

2015	São Miguel das Missões	01	Contrato	PEF (20), Nutricionista (20)
2023	São Miguel Das Missões	01	Contrato	Nutricionista (20), Fisioterapeuta (20)
2023	São Nicolau	01	Contrato	Assistente Social (20), PEF (20)
2015	São Valério do sul	01	Contrato	Fisioterapeuta (40)
2023	São Valério Do Sul	01	Contrato	Fisioterapeuta (20), Psicólogo (20), PEF (10)
2015	Selbach	01	Estatutário	PEF (40)
2023	Selbach	01	Estatutário	Fisioterapeuta (20), Nutricionista (5), PEF (20)
2015	Três de Maio	01	Estatutário	PEF (5)
2023	Tres de Maio	01	Estatutário	PEF (5)
2015	Tuparendi	01	Contrato	PEF (20),Fisioterapeuta (20)

Fonte: Elaborada pelos autores

Dentre os municipios com polo do PAS em 2015, observa-se que 3 municipios descredenciaram o polo, enquanto que 14 municípios aderiram ao programa com o credenciamento de polo (s) junto ao CNES e 14 muninípios mantiveram o (s) polos credenciados.

Diante das possibilidades de atuação no PAS, observa-se que os municípios da região cadastraram no CNES apenas 6 categorias profissionais.Em 2015 havia predominância da atuação dos Profissionais de Educação Física (PEF), uma vez que 66,66% dos municípios optou por cadastrar no CNES, PEF. Em 2023, observa-se um crescimento da atuação dos PEF nos polos do PAS, uma vez que 78,57% dos municípios da região, apresentam PEF cadastrado no programa.

A maior parte dos municipios que possuia PEF atuado no PAS em 2015, manteve essa categoria profissional em 2023. Observa-se ainda que entre os municípios que mantiveram o cadastramento do polo do PAS, 28,57% ampliou as categorias profissionais que atuam no mesmo, o que suscita a ampliação da realização de ações.

Com relação as outras categorias profissionais, observa-se que o cadastramento de fisioterapeutas junto aos polos é frequente e teve significativo crescimento. Em 2015, foi identificado que 16,66% dos municípios apresentava fisioterapeuta junto ao polo, enquanto que em 2023 esse percentual foi de 53,57%. Esses dados vão ao encontro dos achados do último relatorio nacional de monitoramento e avaliação do PAS (BRASIL, 2022). Verificou-se nesse relatório que as categorias profissionais mais frequentes nos polos foram PEF (86%) e fisioterapeutas (54%). Também se observou crescimento na atuação de Assistentes sociais junto

aos polos, cujo percentual em 2015 era de 5,55% e em 2023 14,28%; Nutricionistas, em 2015 de 11,1% e em 2023 21,42%, e psicólogos, cuja categoria não havia profissionais cadastrados em 2015 na região e em 2023 o percentual verificado foi de de 17,85%.

No que se refere a carga horário mínima destinada pelos profissionais, cujas portarias do programa preconizam que seja de 20 horas semanais, em 2015, 83,33% dos municípios atendiam ao estabelecido, enquanto que em 2023 o percentual constatado foi de 92,85%. Isso demonstra uma adequação nos ultimos anos dos municípios em relação as diretrizes legais do programa.

Outro dado interessante se relaciona com a falta de vínculos empregatícios duradouros, visto que em 2015, 55,55 % dos municípios com PAS, optou por realizar contratações temporárias, percentual que em 2023 foi de 50%. A contratação efetiva, em 2015 foi de 33,33% e em 2023 se manteve em 32,14%. A contratação mista era de 11,11% e aumentou para 17,85%. Isso sinaliza, a falta de garantia de manutenção do programa, visto que uma possível redução no repasse de recursos financeiros por parte do governo federal, dificultaria a manutenção do pagamento de pessoal e consequentemente as ações do programa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se por fim que embora a implantação do PAS na região tenha crescido, o percentual de municípios que aderiram ao programa no intervalo de tempo ainda é baixo. Do mesmo modo, conclui-se que a prevalência no cadastramento de PEF junto aos polos e a manutenção deste profissional evidencia uma lacuna até então existente da atuação dessa categoria profissional junto ao SUS e demonstra o reconhecimento desta necessidade. Entendemos que outros programas já suscitavam ampliar a oferta de Práticas Corporais/Atividades Físicas orientadas dentro do sistema de saúde, porém de forma menos eficaz. O PAS, com a construção de infraestrutura e possibilidade de custeio de profissionais foi de extrema importância para auxiliar nesse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Academia da saúde**: cartilha informativa. Brasília-DF 2014ª. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/academia_saude_cartilha.pdf

BRASIL. Ministério da Saúde. **Curso de extensão em promoção da saúde para gestores do SUS com enfoque no programa academia da saúde**. Brasília- DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Infraestrutura dos polos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014b. (Manuais Técnicos de Implantação do Programa Academia da Saúde; v. 2). Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/academia-da-saude/material-de-apoio/infraestrutura-dos-polos/manual_programa_academia_volii_infra_polos_preliminar.pdf/view

BRASIL. **Portaria nº 24, de 14 de janeiro de 2014**. Redefine o cadastramento do Programa Academia da Saúde no Sistema de Cadastro Nacional de estabelecimentos de Saúde (SCNES). Diário Oficial da União, Brasília, seção I, 15 jan. 2014c. Disponível em: https://atencaobasica.saude.rs.gov.br/upload/arquivos/201510/01114710-20141103163846portaria-n-24-de-14-de-janeiro-de-2014.pdf

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório De Monitoramento e Avaliação do Programa Academia da Saúde**- Ciclo-2019. Brasília-DF, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/academia-da-saude/monitoramento-via-e-gestor/arquivos/2019/monitoramento_academia_saude_2019.pdf

TRANSPARÊNCIA NO ESPORTE - SÉRIE HISTÓRICA 2003-2022: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA E O CONTROLE DEMOCRÁTICO DA POLÍTICA ESPORTIVA BRASILEIRA

TRANSPARÊNCIA NO ESPORTE - HISTORICAL SERIES 2003-2022: A CONTRIBUTION TO RESEARCH AND DEMOCRATIC CONTROL OF BRAZILIAN SPORTS POLICY

TRANSPARÊNCIA NO ESPORTE - SERIE HISTÓRICA 2003-2022: UNA CONTRIBUCIÓN A LA INVESTIGACIÓN Y EL CONTROL DEMOCRÁTICO DE LA POLÍTICA DEPORTIVA BRASILEÑA

Fernando Henrique Silva Carneiro,
Instituto Federal de Goiás câmpus Inhumas (IFG)
Jonathas Carvalho de Sousa,
Rede Pública de Ensino do Estado do Maranhão (SEDUC-MA);
Rede Municipal de Ensino de Paço do Lumiar-MA (SEMED-PL)
Fernando Mascarenhas,
Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB)

INTRODUÇÃO

O portal "Transparência no Esporte"[1] foi criado em 2018 pelo Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (Avante) da Universidade de Brasília. Para o seu desenvolvimento, contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É produto das pesquisas sobre financiamento do esporte desenvolvidas pelo Avante e se justifica a partir da dispersão de dados de financiamento esportivo, disponíveis em diferentes plataformas governamentais, mas sem tratamento e um olhar de totalidade.

Com efeito, seus objetivos são: a) concentrar em uma única ferramenta a possibilidade de pesquisa e consulta sobre todos os recursos do esporte no âmbito federal; b) divulgar a origem, o montante e o direcionamento dos recursos para o esporte na esfera federal; e c) facilitar a compreensão da atuação do Estado em relação ao esporte, demonstrando o que tem sido priorizado e, a partir disso, subsidiar ação política pelos investimentos necessários para

[1] O portal pode ser acessado pelo link: http://www.transparencianoesporte.unb.br/

ISSN: 2175-5930

que o esporte seja reconhecido como direito social (TRANSPARÊNCIA NO ESPORTE, 2023). O portal Transparência no Esporte se apresenta, assim, como uma tecnologia de controle democrático e uma ferramenta de monitoramento e visualização gráfica dos recursos públicos do esporte na esfera federal.

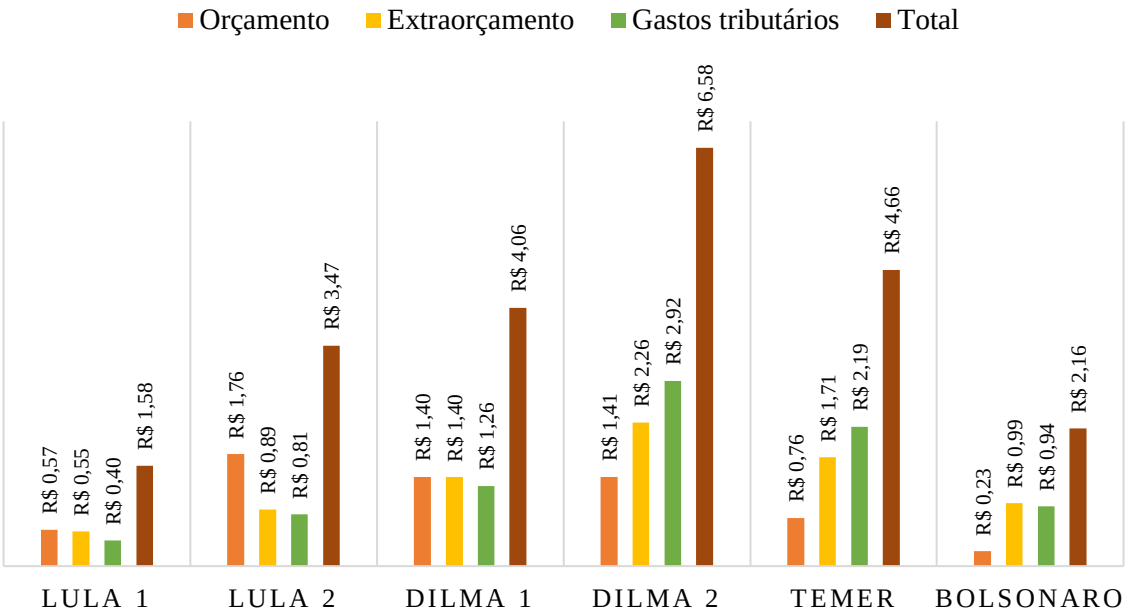
Mais recentemente, tem ocorrido a ampliação dos estudos que analisam longitudinalmente a totalidade e a matriz do financiamento federal do esporte, são expressão destas pesquisas: Carneiro (2018); Carneiro *et al* (2019); Castro e Mezzadri (2019); Carneiro *et al* (2020); Carneiro e Mascarenhas (2021). Este estudo corrobora com este esforço, ampliando o recorte de análise. Tendo por base os 20 anos da série histórica (2003-2022) de dados apresentados no Transparência no Esporte, este estudo busca analisar como os diferentes governos ao longo de 2003 a 2022 materializaram o financiamento e gasto com esporte.

Metodologicamente, a investigação se caracteriza como uma pesquisa descritiva e exploratória de cunho quanti-qualitativo, desenvolvida a partir de levantamento documental no portal Transparência no Esporte. A análise dos dados foi realizada tendo por base a proposta metodológica de análise do financiamento esportivo desenvolvida por Carneiro e Mascarenhas (2018), tendo por base os indicadores: fontes de financiamento; e direção do gasto. Os dados financeiros foram deflacionados pelo Índice Geral de Preços-Disponibilidade Interna (IGP-DI), calculado pela Fundação Getúlio Vargas, a partir da Calculadora do cidadão à preços de dezembro de 2022.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao longo de 2003 a 2022 foi gasto com esporte o montante de R$ 59,78 bilhões, sendo que destes 32% foi do *orçamento público* – recursos que transitam pelo orçamento federal a partir da Função Desporto e Lazer e suas subfunções; 35% foi de *extraorçamento* – recursos provenientes, principalmente, de patrocínio esportivo das estatais sem incentivo fiscal e repasses de loterias da Caixa Econômica Federal para entidades de administração esportiva e clubes de futebol; e 33% foi de *gastos tributários* – recursos públicos para o esporte que são fruto de incentivos ou isenções fiscais (TRANSPARÊNCIA NO ESPORTE, 2022). Todavia, estas três fontes oscilaram bastante ao longo dos diferentes governos, conforme pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Fontes de financiamento do esporte: média de gasto por governo – série 2003-2022[2]



Fonte: TRANSPARÊNCIA NO ESPORTE (2023)
Obs.: Valores deflacionados pelo IGP-DI a preços de dezembro de 2022 em R$ bilhões.

Ao longo do tempo a média total do gasto com esporte pelos seis diferentes governos variou de modo considerável, sendo que do governo Lula 1 até Dilma 2 houve uma tendência de aumento, tendo ocorrido diminuição gradativa nos governos subsequentes (Temer e Bolsonaro). Esta oscilação de recursos para o esporte federal tem sido demonstrada por diferentes estudos (MASCARENHAS, 2016; CARNEIRO *et al*, 2019), presente também na realidade de estados e municípios (CARNEIRO; ATHAYDE; MASCARENHAS, 2021).

A oscilação na média total gasta com esporte por cada governo tem relação direta com a variação das três fontes de financiamento ao longo do tempo. Enquanto nos governos Lula 1 e 2 a fonte que mais teve recurso foi a orçamentária, tendo o governo Dilma 1 uma equiparação entre a orçamentária e a extraorçamentária, a partir do governo Dilma 2 a centralidade passou a ser da fonte de gastos tributários e extraorçamento. Essa alteração no volume e representatividade das diferentes fontes de financiamento ao longo de 2003 a 2022 é resultado

[2] Estamos considerando os seguintes períodos de governo: Lula 1 (2003-2006), Lula 2 (2007-2010), Dilma 1 (2011-2014), Dilma 2 (2015-2016), Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022). Em 2016 a presidenta Dilma Roussef sofreu processo de impeachment, sendo substituída por Temer, assim os recursos para o esporte em 2016 foram considerados metade para cada um destes governos.

de decisões políticas que geraram esvaziamento da fonte orçamentária e ampliação das fontes extraorçamentária e gastos tributários.

Mascarenhas (2016) e Carneiro (2018) demonstraram como, ao longo dos governos Lula e Dilma, os constrangimentos da política de ajuste fiscal impactaram o direcionamento de orçamento público para o esporte. Essa realidade ficou ainda mais dramática a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 95 no governo Temer, elemento que levou a uma diminuição importante dessa fonte neste governo e no de Bolsonaro.

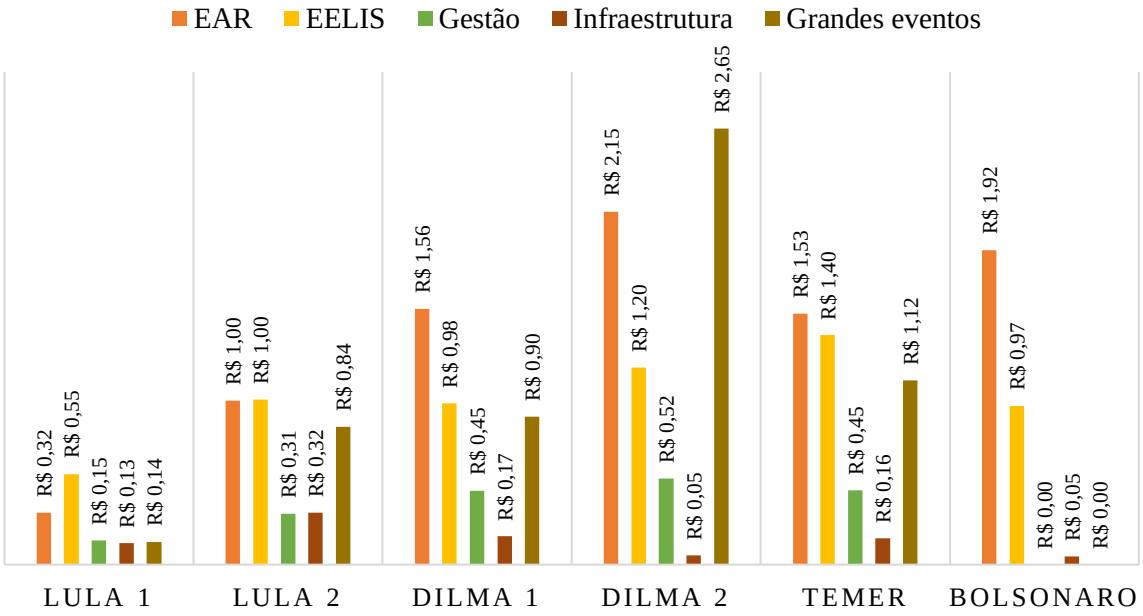
A ampliação dos gastos extraorçamentários teve diferentes elementos, por um lado, houve a criação de novas loterias esportivas que garantiram o aumento de recursos para as entidades de administração esportiva e clubes de futebol, como a Timemania (Lei nº 11.345/2006) e a Loteria Exclusiva – LOTEX (Lei nº 13.155/2015). Por outro lado, outras entidades de administração esportiva passaram a ter acesso aos recursos de loterias, como: o Comitê Brasileiro de Clubes, a partir de 2011; a Confederação Nacional dos Clubes, a partir de 2019; e o Comitê Brasileiro de Clubes Paralímpico, a partir de 2022. Todavia, em relação aos recursos de loterias Marques *et al* (2021) apontam que legislações que modificaram a distribuição de tais recursos (Lei nº 13.756/2018; Lei nº 14.073/2020), fizeram com que ele eles ficassem mais diminutos, elemento que refletiu nos governos Temer e Bolsonaro.

Ainda sobre a fonte extraorçamentária, houve uma indução do governo Dilma 1 para que a estatais federais ampliassem o patrocínio esportivo a partir do Plano Brasil Medalhas 2016, que buscava aumentar os recursos para o esporte de alto rendimento, buscando dar melhores condições para que os atletas brasileiros representassem o país nos Jogos Rio 2016 (CARNEIRO, 2018).

No que tange a fonte de gastos tributários houve a criação de diferentes legislações que instituíram novas fontes de financiamento do esporte, tendo duas tido um papel primordial: a) a Lei de Incentivo ao Esporte (Lei nº 11.438/2006), criada em 2006 que possibilitou à Pessoas Físicas e Jurídicas direcionar parte do Imposto de renda para projetos esportivos; e b) as legislações que instituíram isenções fiscais para realização dos grandes eventos esportivos, especificamente, a Copa das Confederações de Futebol 2013 e Copa do Mundo de Futebol 2014 (Lei nº 12.350/2010 e Lei nº 12.663/2012) e os Jogos Rio 2016 (Lei nº 12.780/2013). Este último bloco de isenções fiscais teve um caráter temporário, sendo a principal explicação para os governos Dilma 1 e 2 e Temer terem sido os que tiveram maior média de gastos tributários.

A presença de recursos nas diferentes fontes de financiamento tem reflexo direto com o direcionamento deles ao longo do tempo. Assim, no Gráfico 2 é possível identificar a média de direcionamento de gasto com esporte de cada governo, tendo por base 5 diferentes categorias: Esporte de Alto Rendimento (EAR); Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (EELIS); Gestão; Infraestrutura; e Grandes eventos.

Gráfico 2 – Direcionamento do gasto por categoria: média de gasto por governo – série 2003-2022



Fonte: TRANSPARÊNCIA NO ESPORTE (2023)
Obs.: Valores deflacionados pelo IGP-DI a preços de dezembro de 2022 em R$ bilhões.

No governo Lula 1, a prioridade de gasto foi com EELIS, isto é, o esporte como direito, o que se materializou a partir do Programa Segundo Tempo e do Programa Esporte e Lazer da Cidade. Contudo, no governo Lula 2, o EAR passa a ter o mesmo patamar de gasto que o EELIS; além disso, com a realização dos Jogos Pan e Parapan Rio 2007, houve incremento importante no gasto com Grandes eventos. Estes passaram a ser o princípio organizador da agenda esportiva no Brasil. No governo Lula 2, o país foi definido como sede dos dois maiores Grandes eventos esportivos mundiais, os Jogos Rio 2016 e a Copa do Mundo de Futebol 2014. Estes estavam associados ao atendimento de interesses políticos e econômicos do país no cenário mundial (CARNEIRO *et al*, 2020).

Os governos Dilma 1 e 2 deram continuidade à política esportiva dos governos Lula (CARNEIRO, 2018). Assim, para possibilitar a realização dos Grandes eventos, garantiu seu financiamento pelas três fontes, além de ter ampliado os recursos de EAR, sobretudo, para possibilitar que o país melhorasse seus resultados no quadro de medalhas nos Jogos Rio 2016. Os governos Dilma mantiveram o patamar de gasto com EELIS.

No governo Temer os recursos para os Grandes eventos diminuíram, vez que em 2016 foi o fim do ciclo de Grandes eventos. Em seu governo, a prioridade de gasto foi o EAR, acompanhado de perto por EELIS. O governo Temer não apresentou nenhuma inovação em relação as políticas esportivas que vinham sendo realizadas anteriormente pelos governos Lula e Dilma.

O governo Bolsonaro ampliou os recursos direcionados ao EAR, tendo diminuído os recursos para EELIS em relação aos governos anteriores. Este governo promoveu uma desestruturação da organização institucional do esporte no governo federal, pois depois de 16 anos de funcionamento do Ministério do Esporte, este foi extinto em 2019, constituindo a Secretaria Especial do Esporte no Ministério da Cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O portal Transparência no Esporte tem se colocado como uma ferramenta importante para que pesquisadores e a sociedade em geral tenham acesso aos dados de toda a matriz do financiamento do esporte em uma fonte acessível de consulta. Isso é essencial para que haja controle democrático sobre como os diferentes governos vem fazendo na gestão dos recursos para o esporte.

Foi importante caracterizar que o esporte conta com recursos de três diferentes fontes. Ao longo do tempo os recursos orçamentários foram ficando mais diminutos, enquanto os recursos extraorçamentários e gastos tributários foram se ampliando. Esse processo esteve articulado ao aumento de recursos, sobretudo para o EAR e a realização dos Grandes eventos esportivos.

Ao longo do tempo o gasto com EELIS, isto é, voltado a materialização do acesso ao esporte no âmbito da escola e do lazer, foi secundarizado frente aos interesses do EAR e da agenda do ciclo de Grandes eventos esportivos no Brasil.

A compreensão do financiamento do esporte nos últimos 20 anos pode subsidiar a ação política para que a comunidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, junto a outros sujeitos coletivos da sociedade civil e do campo progressista, possa demandar do Estado a materialização do esporte como direito social por meio de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, F. H. S. **O financiamento do esporte no Brasil**: aspectos da atuação estatal nos governos Lula e Dilma. 2018. 385 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CARNEIRO, F. H. S.; ATHAYDE, P. F. A.; MASCARENHAS, F. A participação dos entes federados no financiamento ao esporte e lazer no Brasil. **Podium: Sport, Leisure and Tourism Review**, v. 10, p. 1-20, 2021.

CARNEIRO, F. H. S.; MASCARENHAS, F. O financiamento esportivo brasileiro: proposta de metodologia crítica de análise. **E-legis**, Brasília, v. 11, n. especial, p. 119-140, nov. 2018.

CARNEIRO, F. H. S.; MASCARENHAS, F. (Orgs.). **O financiamento público do esporte no Brasil: análise e avaliação do governo federal**. Curitiba: CRV, 2021.

CARNEIRO, F. H. S. *et al.* A matriz de financiamento público federal do esporte no Brasil. **RBCM**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 85-102, 2019.

CARNEIRO, F. H. S. *et al*. A disputa pelo fundo público no financiamento e gasto com esporte nos Governos Lula e Dilma. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26056, p. 01-20, 2020.

CASTRO, S. B. E.; MEZZADRI, F. M. Panorama das principais fontes de financiamento público para o esporte brasileiro. **Revista da ALESDE**, Curitiba, v. 10, p. 33-52 2019.

MARQUES, L. M. M. *et al*. Financiamento do esporte no Brasil: análise acerca das mudanças recentes na configuração dos repasses de recursos das loterias federais. **RBCE**, Brasília, v. 43, e005621, p. 1-10, 2021.

MASCARENHAS, F. O orçamento do esporte: aspectos da atuação estatal de FHC a Dilma. **RBEFE**, v. 30, n. 4, p. 963-980, out./dez. 2016.

TRANSPARÊNCIA NO ESPORTE. **Transparência no esporte.** 2023. Disponível em: http://www.transparencianoesporte.unb.br/. Acesso em: 22 abr. 2023.

GTT 12 – Políticas Públicas

Pôsteres

TÍTULO	AUTORIA
A CRIAÇÃO DA MALHA CICLOVIÁRIA DA CIDADE DE SANTOS (1985-2021)	JOÃO VICTOR DE SOUZA BORGES DOS SANTOS, ANDRÉ DALBEN
A "DESCENTRALIZAÇÃO" NO ENSINO MÉDIO GAÚCHO: O AVANÇO DO ESMAECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.	ANDRÉ OSVALDO FURTADO DA SILVA, ANGELICA MADELA
A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA	VANESSA GUIMARÃES, JARDIELLY ALENCAR VASCONCELOS MARTINS, ANDRÉ DA SILVA MELLO
ANÁLISE DO PROGRAMA ACADEMIA E FUTEBOL EM CONVÊNIO COM A UFMS	BRENO BREY DAURIA, DIRCEU SANTOS SILVA
ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO ESPORTE EDUCACIONAL NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO UNIVERSITÁRIO/UFAM, MANAUS	SABRINA CAMILLE PESSOA LAGO, JOÃO OCTACÍLIO LIBARDONI DOS SANTOS, LUCAS LEONARDO
AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO UFG	TIAGO ONOFRE DA SILVA, LARA CINTRA MARQUES, IGOR SOUSA
BOLSA ATLETA MUNICIPAL- IJUÍ/RS	PAULA BETINA BOCK DE PRASS, ÁUREA BIGOLIN, PAULO CARLAN
CICLISMO/ANDAR DE BICICLETA NA CIDADE DE PORTO ALEGRE, BRASIL: PERFORMANCES E POLÍTICAS PÚBLICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA	ADRIANA PANCOTTO, FERNANDA TARABAL LOPES
CONCEPÇÃO E CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS ESPORITVAS DO ACRE (1999-2018).	ELIANE ELICKER, ADRIANE CORRÊA DA SILVA, NADSON SANTANA REIS, MARIÂNGELA RIBEIRO DOS SANTOS, FERNANDO MASCARENHAS
DEPORTE EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE ISEF EN URUGUAY	ANDREA QUIROGA GALEAZZI

ISSN: 2175-5930

É POSSÍVEL COMPETIR NO ESPORTE EDUCACIONAL? OPINIÕES DE PRATICANTES DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO UNIVERSITÁRIO/UFAM, MANAUS	VITÓRIA MIRANDA DOS SANTOS, PEDRO ALEXANDRE FURTADO DE OLIVEIRA, JOÃO OCTACÍLIO LIBARDONI DOS SANTOS, JOÃO CLÁUDIO BRAGA PEREIRA MACHADO, TATHYANE KRAHENBÜHL, LUCAS LEONARDO
EDUCAÇÃO, PRÁTICAS CORPORAIS E DIREITOS HUMANOS: POSSIBILIDADES PARA O TRATO DA POLÍTICA PÚBLICA DE ESPORTE E LAZER	YARA ISRAELLE LOPES TORRES, JOSELENE FERREIRA MOTA, MARIA EDUARDA NASCIMENTO DA SILVA
E-GOV DE POLÍTICAS PÚBLICAS ESPORTE E LAZER DE SALVADOR: DIREITO E COMUNICAÇÃO PÚBLICA	ÁBIA LIMA DE FRANÇA, AUGUSTO CESAR RIOS LEIRO, BRUNO ANUNCIAÇÃO DOS SANTOS, MUNIC DOS SANTOS CONCEIÇÃO
ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO NACIONAL: LEGADOS DA COPA DO MUNDO FIFA 2014 NO BRASIL	MARIÂNGELA RIBEIRO DOS SANTOS, NADSON SANTANA REIS, ELIANE ELICKER, YWRY CRISTYANO DA SILVA MAGALHÃES, FERNANDO MASCARENHAS
FINANCIAMENTO PUBLICO E POLITICAS PUBLICAS DE ESPORTE NA BAHIA (2007-2022)	UBIRATAN AZEVEDO DE MENEZES, PEDRO FERNANDO AVALONE ATHAYDE
HOSPITAL DE CAMPANHA DO MARACANÃ: PRIVATIZAÇÃO E CONTRADIÇÕES	BRUNO LIMA PATRICIO DOS SANTOS, ANA BEATRIZ CORREA DE OLIVEIRA TAVARES, LEANDRO GOUVEIA ALMEIDA
INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ESTUDOS DO FUTEBOL BRASILEIRO: UM RELATO DE SUA CRIAÇÃO	LUIZ CARLOS RIGO, MARIANA DA SILVA BRUM, ADRIANA EIDT, CAROLINE SOARES DE ALMEIDA, MARIANE PISANI, CARMEN RIAL
INSTRUMENTOS NORMATIVOS DE LAZER E ESPORTE EM MACAÍBA/RN	ANIELE FERNANDA SILVA DE ASSIS MORAIS, BEATRIZ PINTO DA COSTA, LILIANE GRAZIELLE GOMES DE MORAIS
LEGADOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: MENSURANDO RESULTADOS DO ESTÁDIO DO MARACANÃ	RÔMULO MEIRA REIS, MARDEL VINICIUS DE FARIA CARDOSO, ANDERSON OCCHI CESAR, CAIO SERPA, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES, MÁRIO COELHO TEIXEIRA

ISSN: 2175-5930

LEGISLACÕES E POLÍTICAS DE APOIO ÀS MÃES ESTUDANTES NA UFRGS	DANIELA DO SANTO ABREU, ANA PAULA DAHLKE, PRISCILLA PEREIRA, TAINARA BECKER, ANA LUISA MADRUGA DE RODRIGUES, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI
LEI ESTADUAL DE INCENTIVO AO ESPORTE – PE: ANÁLISE DO PROJETO CESTA DOS SONHOS	LARISSA KELLY DE MELO MANGABEIRA, BRUNO MODESTO SILVESTRE, REBECA SIGNORELLI MIGUEL
NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ, REFLEXÃO SOBRE OS NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	LILIAN MESSIAS SAMPAIO BRITO, RODRIGO TRAMUTOLO NAVARRO, RICARDO LEMES DA ROSA
O NOVO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL: IMPLEMENTAÇÂO E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	PEDRO OSMAR FLORES DE NORONHA FIGUEIREDO, PEDRO FERNANDO AVALONE ATHAYDE
PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	ALLICE DE LIRA GUILHERME ALCANTARA, BRUNO MODESTO SILVESTRE, KADJA MICHELE RAMOS TENÓRIO
POLÍTICAS EDUCACIONAIS DURANTE O GOVERNO FHC E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	HUGO RAMON CORDEIRO DE MEDEIROS, MARCIO ROMEU RIBAS DE OLIVEIRA, DAVID JOSÉ DE LIMA SILVA
PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DE TEORIA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EXPRESSO NA BNCC: REALIDADE DA REGIÃO NORDESTE	ALLICE DE LIRA GUILHERME ALCANTARA, KADJA MICHELE RAMOS TENÓRIO
PRODUÇÃO INTELECTUAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	MINEIA CARVALHO RODRIGUES, CÁTIA REGINA ASSIS ALMEIDA LEAL
PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO: INDICATIVOS E APONTAMENTOS PARA SUA CONSOLIDAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA.	PATRÍCIA MANSO DE LIMA, ÉVELIN DIAS REIS DOS SANTOS, JACIARA OLIVEIRA LEITE

ISSN: 2175-5930

A CRIAÇÃO DA MALHA CICLOVIÁRIA DA CIDADE DE SANTOS (1985-2021) [1]

THE CREATION OF THE CYCLING STRUCTURE IN THE CITY OF SANTOS (1985-2021)

TLA CREACIÓN DE LA RED CICLOVIAL DE LA CIUDAD DE SANTOS (1985-2021)

João Victor de Souza Borges dos Santos,
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
André Dalben,
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

INTRODUÇÃO

Segundo Bahia (2017, p.139), "a cidade é resultado de vários processos socioespaciais gerados pela interação de agentes modeladores do espaço, interesses diversos, significações e fatores estruturais". A interação desses agentes e interesses se constitui como elemento essencial para a garantia do direito à cidade. Diferentes elementos possibilitam a garantia do direito à cidade, dentre eles, uma mobilidade urbana realizada de forma segura, sustentável e economicamente acessível.

Bahia (2017) descreve que a cidade pode assumir quatro aspectos funcionais: o lazer, a moradia, o trabalho e a circulação. A utilização da malha cicloviária, seja como meio de transporte, prática desportiva ou por lazer, encontra-se em três dos aspectos funcionais da cidade, indicando uma importância para os agentes do setor público, estes que visam democratizar o uso dos espaços.

No Brasil, as cidades Curitiba e São Paulo são referências no planejamento cicloviário, sendo Curitiba pioneira com 35 km de ciclovias no ano de 1980 (RECHIA et al., 2016). O município tem um sistema cicloviário com cerca de 59 km em operação, com projetos que visam dobrar sua extensão nos próximos anos (PLANA, 2023).

O objetivo da pesquisa foi compreender o processo de criação da malha cicloviária de Santos a partir da legislação aprovada pela câmara municipal entre 1985 e 2021. Trata-se de

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

uma pesquisa qualitativa de análise documental, com emprego de 87 atos normativos, datados entre 1985 e 2021, consultados no site Leis Municipais com o emprego do termo "ciclovia".

RESULTADO

Em 1985 iniciaram os primeiros debates referentes à construção das ciclovias na Câmara Municipal de Santos. Na mesma década, foram escritos os primeiros projetos viários e destinadas verbas públicas para sua realização. Nesse período foi construída a primeira ciclovia da cidade. Entre 1999 e 2005 foram implementadas diversas ciclovias, em uma concepção viária com características que se mantém até os dias atuais, como as ciclovias instaladas em canteiros centrais de avenidas, interligadas, e a ciclovia da orla como uma das referências mais importantes na cidade. Em 2006, o PCM propôs a criação de um sistema regional de transporte cicloviário abrangendo todas as cidades da Região Metropolitana da Baixada Santista. Em 2008, no início dos debates da construção do Veículo Leve sobre Trilhos, pensava-se na integração do transporte coletivo com o cicloviário. Em 2012 foi proposta a implantação de programa de aluguel de bicicletas (Bike Santos). Em 2016, foi criada a Comissão de Assuntos Cicloviários, órgão consultivo e opinativo sobre as políticas públicas de mobilidade por bicicleta no Município de Santos. Em 2019, foi publicado o Plano Municipal de Mobilidade e Acessibilidade Urbanas de Santos (PlanMob-Santos), com o objetivo de implantar a mobilidade sustentável, reconhecendo a interdependência entre os transportes, a saúde, o ambiente e o direito à cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os documentos analisados, destacam-se: Diretrizes orçamentárias, destinando percentuais do orçamento a implementação das ciclovias e criação de programas para o uso da bicicleta. As Comissões Especiais de Vereadores, representando o poder legislativo no processo de criação e manutenção das malhas cicloviárias. Os Planos Diretores de Desenvolvimento e Expansão Urbana de Santos, que passam a prever um Sistema Cicloviário, contribuindo para criação e manutenção das ciclovias no município. Por fim, o Plano Municipal de Mobilidade e Acessibilidade Urbanas de Santos (2019), com o objetivo de implantar a mobilidade sustentável, reconhecendo a interdependência entre os transportes, a saúde, o ambiente e o direito à cidade.

REFERÊNCIAS

BAHIA, M. C.; FIGUEIREDO, S. L.. O direito à cidade: reflexões, espaço público e lazer. *In*: AZEVEDO, P. H.; BRAMANTE, A. C. (Orgs.). **Gestão estratégica das experiências de lazer**. Curitiba: Appris, 2017. p. 135-150.

PLANA, Santos quer dobrar malha cicloviária e chegar à marca de 100km. **A Tribuna**, Santos, 28 Abr. 2023.

RECHIA, S.; TSCHOKE, A.; MACHADO, G. C.; JOUKOSKI, S. A cidade e o lazer sobre duas rodas: uma questão de espaço, tempo e ação!. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 568-578 2016.

A "DESCENTRALIZAÇÃO" NO ENSINO MÉDIO GAÚCHO: O ESMAECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

THE "DECENTRALIZATION" IN THE GAUCHO HIGH SCHOOL: THE FADING OF PHYSICAL EDUCATION

LA "DESCENTRALIZACIÓN" EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GAUCHO: EL DESVANECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

André Osvaldo Furtado da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Angélica Madela,
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

GERM: PRIMEIROS APONTAMENTOS

Partindo de uma compreensão que a educação é um alicerce da sociedade, os gestores a partir de diferentes politicas tentam instituir uma lógica capitalista na educação. Nesse passo, podemos citar a Reforma do Ensino Médio e a confecção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Hypólito (2019), aponta que existem articulações entre diferentes agências multilaterais que metamorfoseiam-se objetivando ter as suas perspectivas atendidas nas diretrizes educacionais. Nesse sentido, o autor, ensina que esse movimento é denominado de *Global Education Reform Movement* (GERM) e a intenção é fortalecer a eficácia dos sistemas educacionais. Tal movimento, indica que as políticas devem estar calcadas em três pilares: os padrões, a prestação de contas e a descentralização.

Assim, buscamos discutir como o avanço do pilar "descentralização" do GERM se relaciona com o contexto da Educação Física (EF) no Ensino Médio (E.M). Nessa reflexão, através da análise documental, entendemos que esse movimento provoca o esmaecimento da EF.

O ENSINO MÉDIO GAÚCHO

Na nossa análise, identificamos no cenário do E.M constantes disputas. Estes embates ocorrem pela tentativa do GERM em moldar a educação, significando as suas ações pelos mantras dos padrões, da prestação de contas e da descentralização.

Hypólito (2019), aponta que na descentralização "advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência" (p.189). A partir disso, nos últimos anos foram formuladas diferentes grades curriculares para a Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Como sinaliza Furtado e Borba (2022):

> Ao pensar sobre a Portaria 289/2019/SEDUC-RS, que institui as matrizes curriculares para a Rede Estadual de Ensino, entende-se que a Educação Física, bem como outros componentes curriculares mais especificamente ligados à área das linguagens, passa a ser desconsiderada e tem o seu significado reduzido. (p. 176).

As matrizes reduziram o tempo dedicados à prática pedagógica da EF no E.M, restringindo o seu significado. Tal diminuição, histórica, é um exemplo de evolução do GERM. Acreditamos que a "descentralização" está contemplada não só na reformulação das grades curriculares do Ensino Médio gaúcho, mas também na BNCC.

Pensamos, que a BNCC é um dos movimentos formulados ao encontro do preceito da descentralização, pois ela é de "[...] caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]" (BRASIL, 2018). Compreendemos, que a BNCC contou com a influência de grupos, instituições e fundações. De acordo com Hypólito (2019, p. 194), existem interesses em torno de um "[...] mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços [...]". Percebemos, após implementação da BNCC, a evolução do mercado de materiais didáticos. No contexto da EF, houve a escalada na venda de vídeos e materiais, como as 1001 atividades segundo a BNCC. Situação essa que tenta tornar mero rascunho o trabalho artesanal realizado pelo professorado.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Frente aos elementos trazidos à baila, o avanço do GERM, a consolidação da Reforma do E.M e a cristalização da BNCC, conduzem o professorado a deixar de lado o debate educacional e o desenvolvimento crítico dos estudantes, focando na prática dos conteúdos

estabelecidos pelo documento em um tempo e espaço quase que impraticáveis. Assim, os aprendizados que tivemos sobre o desenvolvimento da autonomia e as problematizações críticas sobre as manifestações da Cultura Corporal para a vida adulta são deixados de lado, pois não somente estes pressupostos ficam de lado, mas também a EF no E.M passa a esmaecer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; 2018.

FURTADO, A. O; BORBA, J.C.B. O Esmaecimento do Componente Curricular Educação Física na Nova Matriz Curricular do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. **Ensino**, v.23, n2, 2022, p.171-177 disponível em: https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/8290 Acesso em: 20/04/2023

HYPÓLITO A. M. BNCC, Agenda Global e Formação docente. **Retratos da Escola.** Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995 Acesso em: 10/04/2023

A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA

DEMOCRATIC PARTICIPATION IN THE PREPARATION OF CURRICULUM GUIDELINES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN VITÓRIA

PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ELABORACIÓN DE DIRECTRICES CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL EN VITÓRIA

Vanessa Guimarães
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Jardielly Alencar Vasconcelos Martins
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

A participação democrática na política é um direito, conquistado em um longo e complexo processo de lutas sociais, reivindicado por diferentes movimentos populares que marcaram a redemocratização do Brasil (SILVA, 2018). Em defesa do direito à educação pública, laica, democrática, inclusiva e de qualidade, socialmente referenciada, a educação brasileira tem sido foco de políticas públicas em todas as áreas, níveis e instâncias. Na constituição das políticas públicas educacionais, um dos maiores desafios enfrentados, têm sido a garantia da participação democrática dos diferentes atores sociais envolvidos. O Art. 3º da Lei 9.394/96 (LDB) afirma que o ensino público deve ser ministrado com base no princípio da gestão democrática. Nesse sentido, a gestão democrática tem incidido sobre um conjunto de diretrizes curriculares, nos âmbitos federal, estaduais e municipais, a fim de viabilizar a participação democrática na elaboração desses documentos.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCEI) de Vitória/ES é um documento orientador das práticas pedagógicas, produzido na perspectiva participativa, "[...] tomando as experiências com as crianças e os diálogos com as/os profissionais como disparadores do processo de sistematização" (VITÓRIA, 2020). Entretanto, essa dialogicidade, com debate reflexivo e participação democrática, nem sempre é consensual e convergente, pois

envolve disputas, dissonâncias e diferentes interesses que estão em jogo. Para qualificar a participação social na elaboração das políticas públicas, a relação dialógica precisa estar imbuída de negociações, consensos e acordos.

Diante do exposto, esse projeto tem como objetivo analisar o processo de constituição DCEI de Vitória, por meio dos discursos dos sujeitos envolvidos na elaboração desse documento, que ocorreu no período de 2013 a 2020.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para alcançar o objetivo proposto nesse projeto de pesquisa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES, mobilizaremos os pressupostos teóricos propostos por Bakhtin (1997), sobretudo, os conceitos de *polifonia*, caracterizado por uma pluralidade de vozes convergentes, e o de *heteroglossia*, que diz respeito às múltiplas vozes que expressam pontos de vista nem sempre consensuais, posicionamentos que podem divergir, destoar, compondo uma complexa teia dialógica. Também dialogaremos com o conceito de *consumo produtivo*, proposto por Certeau (1994), que preconiza que os sujeitos não absorvem passivamente os produtos culturais que lhes são apresentados, pois sempre há uma estética da recepção, em que os sujeitos deixam as suas marcas identitárias, reinterpretando esses produtos, no caso deste estudo, as DCEI de Vitória. Em diálogo com esse conceito, interessa-nos compreender como os professores de Educação Física, que atuam na Educação Infantil de Vitória, se apropriam e ressignificam esse documento em seus cotidianos. Trata-se de uma Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), em que ouviremos os sujeitos envolvidos no processo de elaboração e de publicação das DCEI de Vitória, assim como os professores e professoras de Educação Física que atuam da rede pública de educação infantil do município. Estima-se, entre os diferentes segmentos, produzir entrevistas-narrativas com, aproximadamente, 30 colaboradores.

CONSIDERAÇÕES DE PARTIDA

Espera-se, por meio do projeto, compreender aspectos subjacentes à participação democrática na construção de políticas públicas educacionais. Para isso, focaliza a relação dialógica na elaboração das DCEI de Vitória, buscando compreender as vozes autorizadas e as silenciadas na elaboração desse documento, bem como as práticas de apropriação dessas

Diretrizes por parte de professores e professoras de educação física nos cotidianos das instituições infantis do município.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Tradução de Ephraim. Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. F. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SILVA, S. P. **Democracia, políticas públicas e instituições de deliberação participativa:** visões sobre a experiência brasileira. Rio de Janeiro: IPEA, 2018.

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES.** Vitória: Secretaria de Educação de Vitória, 2020.

ANÁLISE DO PROGRAMA ACADEMIA E FUTEBOL EM CONVÊNIO COM A UFMS

ANALYSIS OF THE ACADEMY AND FOOTBALL PROGRAM UNDER AN AGREEMENT WITH UFMS

ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE ACADEMIA Y FÚTBOL EN CONVENIO CON LA UFMS

Breno Brey D'auria,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Dirceu Santos Silva,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

INTRODUÇÃO

O Programa Academia e Futebol (PAF) foi criado em 2019 e se constitui como uma política da Secretaria Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor (SNFDT), com objetivo de "garantir aos brasileiros o acesso a prática do futebol e suas derivações, além do fomento à produção e difusão de conhecimentos sobre estas modalidades" (Brasil, 2022, p. 1). O programa funciona a partir de três dimensões: 1. Qualificação das políticas públicas na área do futebol e suas derivações por meio da implementação de centros de pesquisa sobre a temática; 2. Realização de cursos e eventos científicos relacionados à formação de profissionais; 3. Fomento à prática do futebol e suas derivações para beneficiários de 06 aos 23 anos (D'AURIA; CARNEIRO; SILVA, 2022). A SNFDT e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) firmaram convênio no ano de 2019. Dessa forma, o objetivo do estudo foi analisar a implementação do PAF em convênio com a UFMS.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Duas foram as fontes de dados utilizadas para a análise: documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas com os coordenadores do núcleo.

RESULTADOS

O Plano de Trabalho do PAF-UFMS foi estruturado nas três dimensões que compõem o programa: Núcleo de Vivências em Futebol e Futsal (NVFF), Centro de Excelência em Estudos do Futebol e Futsal (CEEFF) e Curso de Formação (UFMS, 2022a).

Para o NVFF, criou-se quatro turmas mistas para a oferta de prática esportiva, (duas de futsal e duas de futebol). A faixa-etária dos alunos é de 7 a 17 anos. O programa realizou 142 inscrições de alunos, 81% deles oriundos da rede pública de ensino. O futsal foi a modalidade mais escolhida pelos beneficiários (60,6%), enquanto o futebol teve 39,4%. Com relação à faixa etária dos alunos, constatou-se que a maior parte tem idade entre 14 e 17 anos (39,4%), seguido dos alunos entre 10 e 13 anos (35,9%) e alunos entre 7 e 9 anos (24,6%) (UFMS, 2023).

Para o curso de formação, foi organizado o "I Seminário de Futebol/Futsal e Performance - UFMS" que ocorreu nos dias 04, 05 e 06 de novembro de 2020. A realização do curso se deu no formato de maneira remota. O evento teve uma carga horária total de 10 horas, composta por cinco palestras e duas mesas redondas com a participação de oito palestrantes. Ao todo, 150 pessoas foram cadastradas e certificadas, além de mais 2000 visualizações somadas aos três dias do evento (UFMS, 2022b).

O CEEFF foi instituído a partir dos grupos de pesquisa dos coordenadores do PAF. Dois grupos compuseram o CEEFF. O primeiro é o Grupo de Pesquisa em Desempenho Esportivo e Físico (GPDEF) e está vinculado ao primeiro e ao segundo coordenador do PAF. O segundo é o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte, Lazer, Educação e Saúde (GPPELES) vinculado ao terceiro coordenador. O CEEFF conta com uma produção de quatro produtos ao todo, um artigo, um capítulo de livro e dois resumos apresentados em congressos (UFMS, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PAF-UFMS apresentou uma proposta de trabalho alinhada com as diretrizes. As ações envolveram a tríade da universidade: ensino na organização de eventos; pesquisa na produção de trabalhos acadêmicos; extensão pelo núcleo de vivências de futebol e futsal. Dessa forma, conclui-se que o programa contribuiu significativamente para o acesso do esporte como direito para crianças e adolescentes, além de contribuir para a formação de professores, acadêmicos e demais profissionais a partir dos cursos de formação e produção científica do convênio.

REFERÊNCIAS

BOGDAN,R; BIKLEN,S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

BRASIL. **Diretrizes do Programa Academia e Futebol.** Brasília, DF: Secretaria Especial do Esporte, 2022.

D'AURIA,B.B.; CARNEIRO, F.H.S.; SILVA, D.S. Programa de Academia y Fútbol: un Primer Análisis de un Programa Deportivo en Instituciones de Educación Pública. **Retos**, v. 46, p. 190–198, 2022. DOI:https://doi.org/10.47197/retos.v46.93604

UFMS. **Relatório parcial com as ações executadas do Programa Academia e Futebol Sul Matogrossense (primeira versão mai-jul/2022)**. Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022a.

UFMS. **Relatório parcial com as ações executadas do Programa Academia e Futebol Sul Matogrossense (segunda versão ago-nov/2022)**. Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022b.

UFMS. **Relatório parcial com as ações executadas do Programa Academia e Futebol Sul Matogrossense (terceira versão dez-fev/2023)**. Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023.

ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO ESPORTE EDUCACIONAL NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO UNIVERSITÁRIO/UFAM, MANAUS

ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF EDUCATIONAL SPORTS IN THE PROGRAMA SEGUNDO TEMPO UNIVERSITÁRIO/UFAM, MANAUS

ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL DEPORTE EDUCATIVO EN EL PROGRAMA SEGUNDO TEMPO UNIVERSITARIO/UFAM, MANAUS

Sabrina Camille Pessoa Lago,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
João Octacílio Libardoni dos Santos,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Lucas Leonardo,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

INTRODUÇÃO

Um dos contextos de implementação do Esporte Educacional no Brasil é o Programa Segundo Tempo (PST), pelo qual o Governo Federal busca democratizar o acesso à prática e cultura esportiva e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes (FILGUEIRA; PERIM; OLIVEIRA, 2009). Desde 2009, por meio do Programa Segundo Tempo Universitário (PST-U), há também o atendimento de discentes do Ensino Superior (BRASIL, 2011). Pra atingir estes objetivos, o PST/PSTU se baseia em cinco Princípios Pedagógicos: inclusão, construção coletiva; respeito à diversidade; educação integral e busca da autonomia (ROSSETO JÚNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2012).

Este estudo visa analisar como se manifestam os Princípios Pedagógicos do Esporte Educacional no Programa Segundo Tempo - Núcleo Universitário (PST-U), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, valendo-se para isso, de observação-participante e a análise de conteúdo de oito aulas de modalidades coletivas.

RESULTADOS

Os registros das aulas foram categorizados da seguinte maneira:

Inclusão (n=6)

1. Uso da regra do "apitou, finalizou", incentivando a finalização de alunos com diferentes níveos de experiência.
2. Divisão em duas miniquadras, permitindo que todos os alunos joguem simultaneamente.
3. Demonstração da atividade com a ajuda dos próprios alunos, pois uma das alunas não tinha compreendido.
4. Adaptação da atividade para o nível dos alunos que não estavam conseguindo jogar.
5. Variações das regras para que todos os alunos tivessem contato com a bola.
6. Um integrante da equipe só poderia pontuar novamente depois que todos do grupo também pontuassem.

Rumo à Autonomia (n=5)

1. Disponibilização de vídeos das atividades executadas para que os alunos se autoavaliassem.
2. Jogando bobinho, os próprios jogadores que tomavam a iniciativa de ser o bobinho na roda da equipe adversária quando a equipe perdia a posse de bola.
3. Equipes divididas pelos próprios alunos com orientação para formarem grupos equilibrados.
4. Quando mudavam as equipes na quadra cada aluno ficava responsável por escolher um adversário com o mesmo nível de habilidade e estatura para marcar individualmente.
5. Os alunos escolhiam suas próprias posições de jogo.

Respeito à Diversidade (n=3)

1. Divisão das equipes por nível de habilidade, tamanho e força.
2. Orientação sobre uma única forma de passar para que todos conseguissem realizar a atividade, pois alguns passes necessitavam de mais experiência para jogar.
3. Intervenção do monitor a respeito da forma como conduzimos o corpo dos colegas na disputa, pois algumas pessoas são mais fortes ou maiores do que outras.

Construção Coletiva (n=3)

1. Rodas de conversa para debates sobre: experiências, sugestões, percepções táticas, técnicas e pessoais de cada aluno.
2. Durante a atividade, a monitora pediu a opinião dos alunos com relação a variações de regras que poderiam ser usadas.

3. Alunos divididos em duas equipes, tinham que elaborar uma atividade de aquecimento para o outro grupo.

Educação Integral (n=0)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os cinco Princípios Pedagógicos, notamos a ausência de ações voltadas à Educação Integral e a presença dos demais princípios. Isso demonstra que o alcance integral dos cinco princípios parece ser um desafio no contexto do PST-U estudado. Como limite, temos a baixa quantidade de observações e o fato de não entrevistarmos os Monitores envolvidos para entender suas intenções, avanços a serem adotados visando qualificar e tornar mais rigororsas nossas análises.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Esporte. **PST Universitário – Diretrizes e Procedimentos.** Brasília, 2011. http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/DiretrizesdoProgramaSegundoTempo.pdf. Acesso em 04 abr. 2023.

FILGUEIRA, J. C. M.; PERIM, G. L.; OLIVEIRA, A. A. B. de. Apresentação. In: OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, G. L. (Orgs.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo:** da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

ROSSETO JÚNIOR, A. J.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. L. **Práticas pedagógicas reflexivas:** unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem, 2.ed. Revisada. Phorte, 2012.

AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO UFG

THE ADVENTURE BODY PRACTICES IN THE SEGUNDO TEMPO PROGRAM UFG

LAS PRÁCTICAS CORPORALES DE AVENTURA EN EL PROGRAMA DEL SEGUNDO TEMPO UFG

Tiago Onofre,
Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD/UFG)
Lara Cintra Marques,
Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD/UFG)
Igor Sousa,
Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD/UFG)

INTRODUÇÃO

O Programa Segundo Tempo (PST) tem como objetivo o acesso democratizado às práticas corporais que estimulem o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, os valores sociais e culturais inerentes à essas práticas e a consciência social e política das novas gerações via ações planejadas, inclusivas e lúdicas (BRASIL, 2021). Este trabalho visa descrever a experiência de apropriação e ensino as Práticas Corporais de Aventura (PCA´s) desenvolvida no período de fevereiro e março de 2023 no PST Padrão da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG).

DESENVOLVIMENTO

Um dos elementos de estruturação do PST se deu a partir da seleção e planejamento das mais diversas práticas corporais, distribuídos em espaços/tempos pedagógicos por sequenciadores de aulas, a partir da organização do trabalho pedagógico sustentada pela apropriação, incorporação e superação dos fundamentos pedagógicos do programa (GONZÁLEZ, DARIDO e OLIVEIRA, 2014) e dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008) e da Concepção Crítico Superadora (SOARES et al, 1992). O desafio do conteúdo se apresenta pela sua recente inserção nos cursos de formação inicial em Educação Física e nos documentos orientadores tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Neste sentido, além dos estudos realizados acerca do conteúdo,

elaboramos, para a formação continuada dos bolsistas, oficinas de apropriação e instrumentalização das PCA´s.

Partimos da compreensão de que as PCA´s possuem uma natureza cultural gestada a partir dos modos de ação e das relações/atividades sociais mediadas e desenvolvidas em relação com o meio ambiente (NASCIMENTO, 2014). Para Inácio (2014), as PCA´s.

> objetivam comumente a aventura e o risco, realizadas em ambientes distantes dos centros urbanos, notadamente espaços com pouca interferência humana, sejam estes - terra, água e/ou ar. Também se caracterizam por possuírem alto valor educativo e por uma busca do (re)estabelecimento de uma relação mais intrínseca entre seres humanos e tudo que o cerca, o que pode culminar com algum avanço para superar a lógica mercadológica do/no lazer e com a instauração e/ou resgate de valores humanos como a cooperação e a solidariedade (p.533).

Inicialmente, trabalhou-se as noções de perigo, risco e segurança envolvidas nas atividades, ambientes e espaços que seriam trabalhados ao longo da intervenção. Em sequência, exploramos os espaços físicos da FEFD/UFG pela caminhada orientada (adequação do esporte de orientação) e prosseguimos com os seguintes conteúdos: Parkour, Escalada, Rapel, Skate, Slackline e Kitesurf adaptado. A compreensão dos conteúdos seguiu ainda a diversificação e classificação sugerida por Inácio (2021) tais como os meios, sentidos e formas de deslocamento e tipos de impulso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que as novas experiências/mediações vivenciadas pelas crianças e adolescentes com as PCA´s ampliaram significativamente a oportunidade de acesso, possibilitando às mesmas, a ampliação dos sentidos e significados culturais e cognitivos acerca de si mesmas, do próprio corpo, do ambiente e da natureza, provocando a reflexão sobre os cuidados e procedimentos de segurança envolvidos. Nesse contexto, consideramos que a apropriação/objetivação dessas práticas, até então pouco acessíveis, enriqueceu e elevou o acervo cultural das práticas corporais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Proposta preliminar - 2a. versão), 2016

BRASIL. Programa Segundo Tempo. Diretriz 2021. Brasília: Ministério da Cidadania, 2021.

INÁCIO, H. L. D. Práticas Corporais de Aventura na Natureza. In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ed. Ijuí: Unijuí, 2014, v. 01, p. 531-535.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, 2021.

GONZÁLEZ, F.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. B. **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. Maringá: EdUEM, 2014

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2008.

SOARES et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez , 1992.

BOLSA ATLETA MUNICIPAL- IJUÍ/RS[1]

MUNICIPAL ATHLETE SCHOLARSHIP

BECAS DEPORTISTAS MUNICIPALES

Áurea Bigolin
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)
Paula Betina Bock de Prass
Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo de Ijuí (SMCET)
Paulo Carlan
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

INTRODUÇÃO

Este estudo trata-se de um relato de experiência da implantação de uma política pública denominada Bolsa Atleta Municipal, implantada no município de Ijuí/RS em 2023, com o objetivo de conceder incentivo financeiro para treinamento e representação do município em competições esportivas regionais, estaduais, nacionais e internacionais, em modalidades individuais. Espera-se com esse incentivo financeiro, ampliar a oportunidade de participação dos atletas municipais em competições de maior abrangência, bem como possibilitar a manutenção e interesse pelos treinamentos.

Sabe-se da dificuldade de pleitear o benefício a nível estadual e federal pela ampla concorrência e pelas exigências legais. Assim, depois de 5 anos de estudos e discussões acerca da disponibilidade de recursos e formas adequadas de seleção, criou-se o Projeto que apesar de respeitar todos os aspectos legais, oportunizou maior acesso aos atletas locais, tendo em vista a menor concorrência.

ESTRUTURA DO PROJETO

O Projeto Bolsa Atleta Municipal teve efetivamente seu início, a partir de um projeto de lei apresentado pelo legislativo ao executivo e a partir disso, seguiu-se as seguintes etapas:

1. Estudos e apontamentos com equipe técnica da Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo e Conselho Municipal de Esportes;
2. Formatação da lei;
3. Discussão com entidades esportivas para adaptações;

4. Aprovação e sanção da lei municipal, com aporte de recursos do legislativo para viabilizar a execução do projeto.
5. Elaboração de edital de seleção pública, com colaborações do Conselho Municipal de Esportes;
6. Publicação do Edital;
7. Inscrições;
8. Seleção dos atletas beneficiados após análise dos currículos e entrevistas;
9. Repasse de Recurso;
10. Prestação de contas.

As categorias com respectivas vagas são descritas no edital municipal, a saber: Categoria atleta de base- 10 vagas, categoria estudantil- 10 vagas, categoria brasileiro- 05 vagas, categoria internacional- 05 vagas. Além de requisitos gerais, cada uma das categorias possui pré-requisitos específicos descritos no edital.

Todos os atletas inscritos apresentaram um currículo esportivo referente aos últimos 12 meses com comprovações documentais, o qual serviu de embasamento para estabelecer um ranking de classificação. Quanto maior o número de competições, mais pódios e abrangência da competição, maior a pontuação atribuída.

Os atletas beneficiados com a bolsa devem apresentar um cronograma de treinamento e previsão de gastos para fins de fiscalização e acompanhamento, o qual é realizado pelo Conselho Municipal de Esporte e Lazer.

A aplicação dos recursos recebidos é restrita a despesas vinculadas a prática esportiva, que deverá ser comprovado de forma trimestral. Os valores da concessão do benefício mensal variam entre R$ 300,00 e R$ 1.200,00 e serão recebidos pelo período de 12 meses, na idéia de continuidade do treinamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do sucesso da política pública será feita de forma trimestral, para ao fim do primeiro ano, estabelecer se a mesma atendeu ao objetivo inicial de fomentar o treinamento e a representatividade do município. Após esse período serão reavaliados critérios de seleção, pontuação e valores. Do mesmo modo, serão analisadas possíveis formas de financiamento, por

intermédio de patrocínios, uma vez que a política já está em funcionamento e possivelmente despertará atenção de empresas locais, que poderão contribuir para a continuidade da mesma.

REFERÊNCIAS

Ijuí**. Lei nº 7.349, de 24** de **novembro de 2022.** Institui o programa bolsa atleta que visa incentivar e apoiar atletas de alto rendimento do município de ijuí/rs em competições regionais, estaduais, nacionais e internacionais. disponível em https://leismunicipais.com.br/a1/rs/i/ijui/lei-ordinaria/2022/734/7349/lei-ordinaria-n-7349-2022-institui-o-programa-bolsa-atleta-que-visa-incentivar-e-apoiar-atletas-de-alto-rendimento-do-municipio-de-ijui-rs-em-competicoes-regionais-estaduais-nacionais-e-internacionais.

IJUÍ. **Decreto nº 8.174**, de 13 de fevereiro de 2023. Regulamenta a Lei Municipal nº 7.349 de 24 de novembro de 2022, que institui o Programa Bolsa Atleta que visa incentivar e apoiar atletas de alto rendimento do Município de Ijuí/RS em competições regionais, estaduais, nacionais e internacionais. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/rs/i/ijui/decreto/2023/818/8174/decreto-n-8174-2023-regulamenta-a-lei-municipal-n-7349-de-24-de-novembro-de-2022-que-institui-o-programa-bolsa-atleta-que-visa-incentivar-e-apoiar-atletas-de-alto-rendimento-do-municipio-de-ijui-rs-em-competicoes-regionais-estaduais-nacionais-e-internacionais?q=8174.

CICLISMO/ANDAR DE BICICLETA NA CIDADE DE PORTO ALEGRE, BRASIL: PERFORMANCES E POLÍTICAS PÚBLICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA[1]

CYCLING/RIDING A BIKE IN PORTO ALEGRE CITY, BRAZIL: ENACTMENT AND PUBLIC POLICIES IN PANDEMIC TIMES

CICLISMO/PASEO EN BICICLETA EN LA CIUDAD DE PORTO ALEGRE, BRASIL: ACTUACIONES Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Adriana Pancotto,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
Fernanda Tarabal Lopes,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Este estudo teve por objetivo compreender como o ciclismo/andar de bicicleta e suas políticas públicas foram performados na cidade de Porto Alegre, Brasil, nos tempos de pandemia Covid-19.

O ciclismo é classificado como um esporte e o andar de bicicleta uma atividade física, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2015 (IBGE, 2017). A pesquisa estima que no Brasil apenas 30% ou menos da população pratica alguma atividade física ou esportiva. A adesão às práticas pode e deve ser ampliada por processos educativos e por condições sociais produzidas por toda a sociedade (PNUD, 2017).

A realidade ou as condições de possibilidade do ciclismo/andar de bicicleta foram aqui investigadas como algo constituído, negociado e continuamente modelado, nas práticas cotidianas, por meio de instrumentos, materiais e associações de elementos humanos e não humanos. Esses elementos, colocados em primeiro plano, revelam as múltiplas realidades do objeto em performance e também sua dimensão política (MOL, 2002).

A praxiografia como forma de investigar um objeto não isolado das práticas (MOL, 2002) foi adotada neste estudo, considerando todos os tipos de objetos e eventos do cotidiano

[1] O presente estudo contou com o apoio do IFRS, mediante a concessão de licença para qualificação Stricto Sensu da primeira autora.

para compreender as realidades e suas relações complexas, constituindo histórias de performance. Os resultados possibilitam reflexões sobre o modo de diagnosticar realidades e sobre a performance de políticas públicas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, adotou como técnicas a observação participante, entrevistas em profundidade e análise documental (BUERGER; GADINGER, 2018).

A observação das práticas do ciclismo/andar de bicicleta ocorreu nos trechos das Avenidas Ipiranga, Edvaldo Pereira Paiva e Diário de Notícias, na cidade de Porto Alegre e nas oficinas da Escola Bike Anjo. Também foram observadas reuniões e eventos promovidos pela Prefeitura e Câmara Municipal, no segundo semestre de 2022. As entrevistas em profundidade foram realizadas com praticantes, cicloativistas, voluntários e gestores públicos, em um total de dez pessoas. Os documentos analisados foram legislações, atas e relatórios.

As categorias de análise emergiram do campo de pesquisa, a partir do engajamento com as práticas sendo performadas e da descrição dos diferentes contextos e sítios de interesse.

RESULTADOS

O retorno à realidade cotidiana de Porto Alegre durante a pandemia identificou múltiplas realidades do ciclismo/andar de bicicleta: o pandêmico; o intergeracional; o utilitário; o esporte amador e de rendimento; o lazer; e a prática de risco. A atividade física está presente em todas essas múltiplas realidades coexistentes.

A dimensão política das práticas foi evidenciada nas opções, escolhas e tomadas de decisão em diferentes sítios de interesse: praticantes; Prefeitura, Secretarias e Câmara Municipal; cicloativistas; universidades; e o mercado. Essa dimensão política revelou conflitos, iniquidades no acesso às práticas e distribuição desigual dos espaços públicos na cidade. Um exemplo é o ciclismo/andar de bicicleta esportivo não estar contemplado no atual Plano Diretor Cicloviário Integrado (PDCI).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento das múltiplas realidades de um objeto deve sustentar políticas democráticas que buscam atender demandas e concretizar direitos sociais. Neste sentido, as histórias de performance podem auxiliar no diagnóstico e compreensão dessas múltiplas realidades e na elaboração de políticas públicas.

Diretrizes e políticas públicas intersetoriais poderão dar conta das múltiplas realidades desse objeto complexo que é o ciclismo/andar de bicicleta. Portanto, contribuirão também para a garantia dos inúmeros direitos relacionados às práticas, em especial ao esporte, ao lazer, à saúde, à educação, à acessibilidade e ao desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BUEGER, C.; GADINGER, F. **International Practice Theory.** Cham: Palgrave MacMillan, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Práticas de esporte e atividade física: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

MOL, A. **The body multiple: ontology of medical practice.** Durham: Duke Univesity Press, 2002.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional** – Movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas as Pessoas. Brasília, 2017.

CONCEPÇÃO E CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS ESPORTIVAS DO ACRE (1999-2018).

CONCEPTION AND CONFIGURATION OF ACRE SPORTING POLICIES (1999-2018).

CONCEPCIÓN Y CONFIGURACIÓN DE LAS POLÍTICAS DEPORTIVS DE ACRE (1999-2018)

Eliane Elicker
Universidade Federal do Acre (UFAC),
Adriane Corrêa da Silva
Universidade Federal do Acre (UFAC),
Nadson Santana Reis
Universidade do Estado da Bahia (UNEB),
Mariângela Ribeiro dos Santos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB),
Fernando Mascarenhas
Universidade de Brasília (UnB).

INTRODUÇÃO

O esporte contemporâneo, tem se desenvolvido, muitas vezes, de forma instrumental, inscrito num amplo mercado de bens culturais simbólicos e fora do contexto que assegure sua prática como um direito. “Esporte é vida, esporte é saúde! O esporte tira os jovens das ruas, da violência e das drogas”! Esses são alguns dos papéis atribuídos ao esporte ao longo dos anos. Com eles, é como se o esporte, em si e sozinho, tivesse um poder “milagroso, transformador e salvacionista”.

Dessa forma, acaba sendo oferecido, muitas vezes, como “esmola”, de forma fragmentada, sem o devido reconhecimento de seu *status* de direito fundamental, e, por conta disso, é dever do Estado assegurar a oferta de políticas públicas que permitam vivenciá-lo de maneira reflexiva, crítica e criativa (MOREIRA; SILVA, 2020).

Desse modo, diante dessas e outras inquietações, o presente estudo tem o objetivo de analisar a concepção e configuração que orientou os programas, projetos e ações da política esportiva desenvolvidas nos 20 anos em que um governo de esquerda esteve à frente da gestão do Estado do Acre (1999 a 2018).

O presente estudo, de natureza documental e abordagem qualitativa, teve como fonte principal documentos disponibilizados pela atual Diretoria de Esportes do Estado do Acre e os Plano Plurianuais (PPAs). A análise foi realizada utilizando o modelo desenvolvido por Athayde et al (2021).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

De acordo com os documentos analisados, identificamos o desenvolvimento de dez ações, programas e/ou projetos. Sendo que seis [Jogos Escolares; Lei de Incentivo ao Esporte; Esporte Comunitário; Parceria com Entidades Esportivas de Alto Rendimento; Curso de Capacitação para Agentes Esportivos e Bolsa Atleta], evidenciam uma configuração piramidal, voltada ao esporte de alto rendimento. Quanto à concepção adotada de esporte, é diversa e divergente, pois, dentro do plano conceitual, por vezes, define-o como fenômeno e condição para o desenvolvimento humano e social, por outro lado, também o apresenta de forma funcional e utilitária, como provedor da solução para as mazelas sociais e, ainda, mobilizador da economia do Estado do Acre. Para Reis (2015), tal perspectiva tem como resultado ações fragmentadas, descontínuas e focalizadas, de forma a impedir a materialização de uma política esportiva ajustada aos princípios de equidade, universalidade e justiça social.

Já o Programa Comunidade Ativa foi configurado sob a perspectiva do esporte de participação e de lazer. O Jogos da Floresta, embora estivesse configurado sob a perspectiva de competição, previa a participação de vários agentes da comunidade. O Intersecretarias foi outra ação que esteve estruturada sob a forma de competição, já a Corrida Chico Mendes envolveu a noção de esporte participação e rendimento. Essas quatro políticas de esporte estiveram alicerçadas sob uma concepção de esporte como direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No conjunto dos documentos analisados, há concepções orientadas por princípios distintos e que constituem compreensões divergentes e antagônicas. Parece ocorrer uma espécie de movimento pendular, que oscila, de um lado, na direção do esporte como bem comum, direito de todos e, na direção oposta, aponta a um esporte que serve a interesses políticos e

econômicos - ao qual também são atribuídos inúmeros valores, a partir da visão funcionalista e utilitária do fenômeno atrelada a uma configuração piramidal.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, P. *et. al*. Análise e avaliação de políticas estaduais de esporte: uma proposta metodológica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento,** Brasília, v. 2, n. 1, p. 56–61, 2021.

MOREIRA, F. D. S.; SILVA, L. P. DA. A política de esporte no estado do Pará no período de 2012 a 2013. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1–21, 2020.

REIS, N. S. **Políticas de esporte educacional nos governos Lula e Dilma:** avanços, limites e anacronismos. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação Física) Universidade de Brasília, 2015.

DEPORTE EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE ISEF EN URUGUAY[1]

ESPORTES NOS CURRÍCULOS ISEF NO URUGUAI

SPORT IN ISEF STUDY PROGRAMMES IN URUGUAY

Andrea Quiroga Galeazzi,
Instituto Superior de Educación Física – Universidad de la República (ISEF-UdelaR)

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge a partir de uno de los resultados de mi tesis de maestria[2], donde indago los sentidos que tienen sobre deporte docentes, funcionarios y autoridades que formaron parte de los Centros Educativos Comunitarios (CEC)[3] de Bella Italia y Casabo. Allí, pude identificar un vínculo entre los sentidos que se le otorga al deporte por parte de los docentes del área Deporte y Recreación, relacionada con una idea de desvalorización sobre la asignatura, y un vínculo con la formación de estos profesores donde al salir del trabajo sobre deporte desde su lógica interna, se entiende que "su área" es un relleno o son contenedores de los jóvenes que allí asisten, "esta idea que los actores traen sobre el área como desvalorizada se relaciona con el no trabajo de los contenidos disciplinares conocidos de la formación" (Quiroga, 2022, p. 76).

ANTECEDENTES Y PLAN DE ESTUDIOS

Comencé a investigar sobre cómo se ha ido configurando el sentido del deporte en los diferentes planes de estudio de ISEF entre 1960 y 2004. Actualmente, continúo conformando

[1] Esta presentación se enmarca en un proyecto de investigación financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (2022-2023) denominado "Configuraciones sobre deporte en los planes de estudio del Instituto Superior de Educación Física entre la segunda mitad del s XX y la primera década del s xxi".

[2] El deporte, la juventud y lo comunitario en los centros educativos comunitarios en el Uruguay. Las representaciones de funcionarios y profesores sobre deporte en los CEC de Casabó y Bella Italia 2014-2018, 2022.

[3] Fueron un programa del Consejo de Educación Técnico Profesional que buscaba trabajar con jóvenes entre 12 y 17 años que quedaban excluidos del sistema educativo tradicional. Estos centros funcionaron entre 2014 y 2021.

los antecedentes que forman esta investigación y, a su vez, analizo los planes de estudio antes mencionados donde he ido observando modificaciones en las horas deportivas que, entiendo, tienen un vínculo con sucesos transnacionales y, también, con diferentes cuestiones que van ocurriendo a nivel institucional. Desde el recorrido hecho hasta ahora, se puede decir que en los años 49 y 70, hubo dos discursividades en la formación. La normalista, donde el discurso se configura desde el desarrollo de los sistemas educativos modernos con el fin de lograr el gobierno de los niños; y la tecnicista, con un fin principal abocado a la actividad y la acción, ambas como principios estructuradores de la experiencia (Dogliotti, 2018).

En los planes 92 y 2004 se puede observar el mayor impulso a la investigación desde la formación, hecho que permitió a ISEF ahondar aun mas en cuestiones sobre deporte e ir mirando de otra forma su configuración. En el plan 2004, se colocan la enseñanza y la investigación como ejes de la formación, donde la investigación se basaba, sobre todo, en la educación desde la Educación Física. Sin embargo, "la formación era, y siguió siendo en muchos aspectos, formación profesional, incluso podríamos denominarla formación práctica, en la medida que el eje de la misma estaba en la ejecución de destrezas por parte de los estudiantes" (Rodriguez Gimenez, 2013, p. 172).

Con respecto al análisis de las asignaturas de deporte, se puede observar un aumento de horas deportivas a partir del plan 66, donde me planteo como hipótesis la incidencia de las cartas internacionales de la época sobre este aumento de horas. Junto a esto, también se puede observar que dicho aumento se da mas para los varones que para las mujeres, estableciéndose una diferencia promedio de 115[4] horas deportivas mas para varones que para mujeres. Hecho que no es menor a la hora de pensar en las desigualdades de género que hay en el deporte y como esto tambien se puede observar en la formación.

REFERENCIAS

QUIROGA GALEAZZI, A. **El deporte, la juventud y lo comunitario en los centros educativos comunitarios en el Uruguay.** Las representaciones de funcionarios y profesores sobre deporte en los CEC de Casabó y Bella Italia 2014-2018. 2022. 171p. Tesis (maestría), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. 2022.

[4] Se realizo un promedio de la diferencias de horas deportivas en varones y mujeres en los planes entre 1960 y 1992.

RODRIGUEZ GIMÉNEZ, R. **Enseñanza de la epistemología en la formación de grado y posgrado en educación física:** reflexiones a partir de la experiencia uruguaya. En Cenarios. Epistemología, ensino e crítica. Edición Nova harmonia. 2013.

DOGLIOTTI, P. **Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970).** 2018. 381p. Tesis (doctoral) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. 2018

É POSSÍVEL COMPETIR NO ESPORTE EDUCACIONAL? OPINIÕES DE PRATICANTES DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO UNIVERSITÁRIO/UFAM, MANAUS

IS IT POSSIBLE TO COMPETE IN EDUCATIONAL SPORTS? OPINIONS OF PRACTITIONERS OF THE SEGUNDO TEMPO UNIVERSITÁRIO PROGRAM/UFAM, MANAUS

¿ES POSIBLE COMPETIR EN DEPORTES EDUCATIVOS? OPINIONES DE PRACTICANTES DEL PROGRAMA SEGUNDO TEMPO UNIVERSITARIO /UFAM, MANAUS

Vitória Miranda dos Santos,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Pedro Alexandre Furtado de Oliveira,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
João Octacílio Libardoni dos Santos,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
João Cláudio Braga Pereira Machado,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Tathyane Krahenbühl,
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Lucas Leonardo,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

INTRODUÇÃO

O Programa Segundo Tempo Universitário (PSTU) política pública que existe desde 2009 como extensão Programa Segundo Tempo (PST) buscam fazer do acesso à cultura esportiva um catalizador do desenvolvimento do indivíduo (MOREIRA; PEREIRA, 2012). O PSTU visa o atendimento prioritário aos discentes do Ensino Superior (BRASIL, 2011) e tem como proposta pedagógica norteadora o Esporte Educacional, o qual se alicerça e três princípios gerais: ensinar esportes a todos, ensinar bem esportes a todos e ensinar mais do que esportes a todos, que culminam em cinco princípios pedagógicos: inclusão, construção coletiva, respeito à diversidade, educação integral e busca pela autonomia (ROSSETO JÚNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2012)

Partindo do entendimento que a competição é parte inerente à manifestação esportiva (CRANE; TAMPLE, 2015), mas atentos à contradição que a busca pela vitória competitiva pode inserir à natureza educacional que norteia o PSTU, realizamos um torneio interno de basquete 3x3 envolvendo duas turmas de basquetebol do PSTU de Manaus, sediado na Universidade Federal do Amazonas. Diante desta contextualização, nosso objetivo foi avaliar as opiniões dos praticantes acerca do papel que a competição teve para eles em busca de aproximações/afastamentos com os princípios do Esporte Educacional.

RESULTADOS

De um total de 24 participantes, 18 responderam a um questionário online de 6 questões em formato de escala Likert de 1 a 5, onde 1 representava "discordo totalmente" e 5 representava "concordo totalmente". As afirmativas foram: 1) O torneio me deu mais vontade de continuar participando do PSTU; 2) Sinto que ao competir minha vontade de aprender aumentou; 3) Sinto que ao competir aprendi mais sobre basquete; 3) Levei a sério minha participação na competição; 4) Vencer ou perder em nada mudou minha vontade de continuar participando do PSTU.

83% concordam totalmente com o fato do torneio dar maior vontade de continuar participando do PSTU. Os mesmos 83% sentiram que aprenderam mais do que na ausência do torneio. 77,8 concordam totalmente com a percepção de que o torneio aumentou sua vontade de aprender e os mesmos 77,8% informaram que levaram a sério a competição. Já em relação a questão de perder ou vencer como algo que mudou a vontade de continuar participando do PSTU, as respostas foram mais dispersas: 33,3% concordaram totalmente e 27,8% concordaram que o resultado competitivo em nada impactou em sua vontade de continuar, 16,7% discordaram completamente ou apenas discordaram desta premissa e para 5,5% esta questão foi indiferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que de modo geral o impacto da inserção de uma competição no inyerior de um programa balizado pelo Esporte Educacional fomentou a sensação de maior aprendizagem e a disposição para aprender o basquetebol, bem como indica ser uma estratégia atrativa para a adesão ao PSTU. Mesmo em relação ao resultado competitivo, embora haja

maior dispersão nas respostas, a maioria de 61,1% não consideraram o resultal final do evento como impactante para sua permanência, o que mostra que competições podem ser um aliado aos princípios do Esporte Educacional no âmbito do PSTU.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Esporte. **PST Universitário – Diretrizes e Procedimentos.** Brasília, 2011. http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/DiretrizesdoProgramaSegundoTempo.pdf. Acesso em 04 abr. 2023.

CRANE, J.; TEMPLE, V. A systematic review of dropout from organized sport among children and youth. **European physical education review**, v. 21, n. 1, p. 114–131, 2015.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. **Esporte educacional:** potencialidades e perspectivas. **Connectionline**, n. 8, 2014.

ROSSETO JÚNIOR, A. J.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. L. **Práticas pedagógicas reflexivas:** unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem, 2.ed. Revisada. Phorte, 2012.

EDUCAÇÃO, PRÁTICAS CORPORAIS E DIREITOS HUMANOS: POSSIBILIDADES PARA O TRATO DA POLÍTICA PÚBLICA DE ESPORTE E LAZER[1]

EXTENSION PROJECT: EDUCATION, CORPORATE PRACTICES AND HUMAN RIGHTS

PROYECTO DE EXTENSIÓN: EDUCACIÓN, PRÁCTICAS SOCIETARIAS Y DERECHOS HUMANOS

Yara Israelle Lopes Torres,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Joselene Ferreira Mota,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Maria Eduarda Nascimento da Silva,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O projeto "Educação, práticas corporais e direitos humanos", vinculado à Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, tem o objetivo de propor e desenvolver possibilidades de democratizar as práticas corporais aos professores e alunos de Educação Física nas redes públicas da Belém e região metropolitana. Essa democratização inclui o aspecto pedagógico: centrado no domínio da consciência corporal; o aspecto político: centrado no direito constitucional de acesso à educação, esporte e ao lazer; e o aspecto social: centrado no debate das opressões e exclusões — de classe, gênero, etnia-raça e deficiência física/mental.

Uma das principais problemáticas para o acesso às práticas corporais como direito humano, são as ausências de políticas públicas que atendam os interesses dos grupos, historicamente, marginalizados: mulheres, negros (as), pessoas com deficiência e idosos. É quase natural conceber, por exemplo, o Esporte como uma prática corporal elitista e sexista.

O projeto tem como base teórica a perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008) e abordagem metodológica Crítico-Superadora (COLETIVO DE

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro proveniente do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) para a sua realização.

AUTORES,2012) e conceptualização de Dança, Jogo, Lutas, Ginástica e Esporte (OLIVEIRA, 2014).

ATIVIDADES REALIZADAS

Entre o período de 2021 a 2022 as atividades realizadas foram via parcerias, como a Secretaria Nacional de Futebol e Direitos do Torcedor do Ministério da Cidadania, pelo desenvolvimento de práticas futebolísticas em Belém, com crianças de 7 a 12 anos. Em Ananindeua pela parceria com a Fundação de Atendimento Sócio Educacional desenvolvendo oficinas a adolescentes em situação de vulnerabilidade social, além da realização de formação aos educadores sociais que atuam na Fundação com atividades temáticas da ginástica laboral com recorte do assédio moral e atividades rítmicas com recorte do combate ao racismo. E em Castanhal na Faculdade de Educação Física desenvolvendo atividades futebolísticas a jovens meninas de 12 a 17 anos articulado ao debate da desigualdade de gênero do futebol.

No que se refere à formação de professores de Educação Física a parceria firmada foi junto a Secretaria Executiva de Esporte e Lazer do Pará no desenvolvimento de oficinas de Esporte, Lutas e Dança.

Um dos marcos do Projeto, ainda em 2022, foi a realização do Seminário Interinstitucional sobre os 30 anos da obra "Metodologia do Ensino da Educação Física" um clássico da literatura brasileira, com participação dos autores da obra e de 210 pessoas, entre professores e alunos da graduação numa parceria com entidades formadoras de professores de Educação Física e a Secretaria Municipal de Educação.

METAS PARA 2023

Para 2023 as metas são: fortalecer a relação Universidade-Escola pelas estratégias da formação e vivências da comunidade escolar e acadêmica; fomentar debates e estudos sobre Práticas Corporais (GONZALES *et al.*, 2014) e as temáticas das Opressões e Exclusão; consolidar parcerias com entidades locais, nacionais e afins que tratam dos Direitos Humanos com intuito de ampliar as intervenções de cunho pedagógico.

Uma das atividades foco do Projeto é a realização de oficinas de futebol, com prioridade às meninas/mulheres, a fim de fomentarmos debates sobre o combate às opressões pela democratização do acesso à prática do futebol.

Nessa perspectiva, firmamos uma parceria com a Federação Paraense de Futebol desenvolvendo o Projeto "Parazão da Inclusão" cujo objetivo é combater a homofobia, racismo, capacitismo e machismo nos jogos do campeonato paraense pela atuação dos educadores de arquibancadas que provocam torcedores a levantar o cartão vermelho para todo tipo de opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, entendendo a importância da democratização das Práticas Corporais e suas possibilidades de implementação a partir da relação Universidade-Escola e Universidade-Sociedade, mostra-se relevante que a Universidade Federal do Pará continue desenvolvendo Projetos de Extensão a fim de formentar a garantia dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2012.

GONZALES, F.J, DARIDO, S. OLIVEIRA, A.A.B. (Org.). **Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento**. Maringá: EDUEM, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3.ed. Campinas/SP: Cortez; Autores Associados, 2008.

E-GOV DE POLÍTICAS PÚBLICAS ESPORTE E LAZER DE SALVADOR: DIREITO E COMUNICAÇÃO PÚBLICA

E-GOV OF PUBLIC POLICIES SPORT AND LEISURE OF SALVADOR: LAW AND PUBLIC COMMUNICATION

E-GOV DE POLÍTICAS PÚBLICAS DEPORTE Y OCIO DE SALVADOR: DERECHO Y COMUNICACIÓN PÚBLICA

Augusto Cesar Rios Leiro,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia (Uneb)
Ábia Lima de França
Secretaria Municipal da Educação do Salvador (SMED)
Bruno Anunciação dos Santos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Munic dos Santos Conceição
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

O direito à informação é fundamental para o exercício pleno da cidadania. Dentre os direitos constitucionais, importa-nos destacar o esporte e o lazer como fenômenos culturais vivenciados em todos os continentes do mundo. No Brasil, ambos são deveres do Estado e direitos de todos e de cada um, conforme prevê o artigo 217 da Constituição Federal.

Já a Lei Orgânica do Município de Salvador, em seu artigo 156, registra que "[....] cabe ao município promover ações voltadas para o desenvolvimento do esporte e do lazer, em parceria com entidades desportivas, visando à inclusão social, à melhoria da qualidade de vida da população e à formação de atletas de alto rendimento" (SALVADOR, 2006).

Nessa perspectiva, importa-nos refletir sobre o nexo do esporte e o lazer, como política sociocultural de grande legitimidade popular e historicamente situada, com o Governo Eletrônico (E-Gov), tomado aqui como "[...] documento dinâmico e plataformas eletrônicas de difusão formal dos deveres do Estado, direitos sociais e controle democrático. É espaço/tempo contemporâneo capaz de promover a interação entre cidadãos e governos públicos" (OLIVEIRA; LEIRO, 2015, p. 185).

Desse modo, o estudo em tela intenta analisar o E-Gov da Secretaria Municipal de Promoção Social, Combate à Pobreza, Esportes e Lazer (Sempre) de Salvador, BA.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo analítico, de natureza qualitativa, que toma como campo empírico as informações disponíveis no E-Gov da Sempre para melhor compreender os nexos entre o exercício da cidadania e o direito à informação acerca das políticas públicas de esporte e lazer.

Para analisar o referido E-Gov, lançamos mão do estudo de Martinuzzo (2008), que entrecruza quatro categorias de internet (informação, comunicação, serviço e participação/mobilização) e três classificações (elementar, intermediário e interativo).

Ao observar o E-Gov da Sempre, encontramos na página inicial uma aba de notícias com fotografias, que contêm chamadas e editais públicos de esporte e lazer. Na sessão "serviços", há um *link* específico que direciona para o conteúdo setorial. Nesta aba, há uma tabela com os núcleos, os endereços e os equipamentos/atividades de esporte e lazer administrados pela referida secretaria.

Foram elencados oito núcleos, com seus respectivos endereços. No total, estão disponíveis 18 equipamentos públicos que ofertam práticas corporais e artísticas. Cabe-nos ainda sublinhar que, dentre os núcleos descritos, apenas o da Arena Aquática Salvador possui um sítio virtual específico, o que evidencia certo sombreamento de informações.

Tomando Martinuzzo (2008) como referência, consideramos que a classificação do E-Gov da SEMPRE transita entre o elementar e o intermediário, pois não se observa espaço de interação e mobilização para os(as) usuários(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, fica evidente que o E-Gov da Sempre dispõe de acesso limitado à informação setorial sobre o esporte e o lazer. O recorte não apresenta uma concepção interativa, nem contempla uma comunicação pública à altura do nosso tempo.

Notamos ainda que a política de financiamento do E-Gov não é transparente, nem conta com mecanismos de mobilização e participação da população no tocante às questões de esporte e lazer. Vale sublinhar que o acesso à informação, além de ser um direito constitucional, é fundamental para a elaboração e o desenvolvimento de políticas públicas efetivas.

Assim, reafirmamos a importância da difusão da informação como direito público, notadamente em Salvador, que é a primeira capital do Brasil e uma das mais importantes cidades do Atlântico Sul.

REFERÊNCIAS

MARTINUZZO, José Antônio. Governo eletrônico no Mercosul: o retrato segundo os portais federais de E-Gov. **Revista de economia política de las Tecnologias de la Información y Comunicación**, [*S. l.*], v. X, n. 1, s./p., jan./abr. 2008. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/170/145. Acesso em: 20 mar. 2023.

OLIVEIRA, Larissa G.; LEIRO, Augusto Cesar Rios. Governo eletrônico e política de esporte: Mercosul na telinha. *In*: SANTOS, Edmilson Santos; LEIRO, Augusto Cesar Rios (org.). **Políticas públicas de esporte e lazer**: diálogos. Petrolina: Univasf, 2015.

SALVADOR. Lei Orgânica do Município de Salvador de 2006. **Leis Municipais**, [*S. l.*], 14 de mar. 2022. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/lei-organica-salvador-ba. Acesso em: 20 mar. 2023.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Promoção Social, Combate à Pobreza, Esportes e Lazer. *Home Page*. Salvador, 2019. Disponível em: https://sempre.salvador.ba.gov.br/. Acesso em: 3 maio 2023.

ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO NACIONAL: LEGADOS DA COPA DO MUNDO FIFA 2014 NO BRASIL

STATE, PUBLIC POLICIES AND NATIONAL DEVELOPMENT: LEGACIES OF THE 2014 FIFA WORLD CUP IN BRAZIL

ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS Y DESARROLLO NACIONAL: LEGADOS DE LA COPA DEL MUNDO DE LA FIFA 2014 EN BRASIL

Mariângela Ribeiro dos Santos,
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Nadson Santana Reis,
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Eliane Elicker,
Universidade Federal do Acre - UFAC
Ywry Crystiano da Silva Magalhães,
Instituto Federal do Maranhão - IFMA
Fernando Mascarenhas
Universidade de Brasília - UnB

INTRODUÇÃO

O presente trabalho toma como objeto de investigação a Copa do Mundo FIFA 2014 e a produção de conhecimento sobre seus legados, articulando, com isso, o debate sobre o papel do Estado, das políticas públicas e do desenvolvimento nacional. Tão logo, sua questão de pesquisa está formulada nos seguintes termos: Como a produção de conhecimento brasileira articula e/ou mobiliza a discussão sobre os legados da Copa do Mundo FIFA 2014, o papel contemporâneo do Estado brasileiro no capitalismo periférico e sua correspondente política e ambição neodesenvolvimentista?

Assim, o seu objetivo é o de construir uma discussão sócio-histórica sobre o ciclo de realização dos megaeventos esportivos no Brasil (2007-2016), com destaque para a Copa do Mundo FIFA 2014, cotejando-a com a produção científica sobre os legados e o papel do Estado brasileiro no recente ensaio neodesenvolvimentista. Na direção apontada, o desenvolvimento da pesquisa requereu revisão de literatura, pesquisa documental e análise/discussão teórica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apontam, inicialmente, o fato de o campeonato mundial ter mobilizado um conjunto de forças distintas, que requereu uma coalizão política que só é compreensível a partir da análise das alianças de classes (BOITO JÚNIOR, SAAD-FILHO, 2016). Nessa coalizão, o papel do Estado brasileiro foi, ao longo da preparação do mundial, reformulado e, por isso, coube ao Estado-nacional a função de criar as condições gerais para a produção do evento em análise e, ademais, assegurar a legitimidade para sua realização (PREUSS, 2007; TAVARES, 2011).

Num segundo momento, esses mesmos resultados permitem sustentar que os megaeventos e, particularmente, a Copa do Mundo FIFA de 2014, funcionaram como emuladores do desenvolvimento socioeconômico (RIBEIRO *et al.*, 2017). Por isso, destaca sua sintonia com uma ideia de evento esportivo que se projeta como catalisador de obras e investimentos públicos e privados, o que é emblemático do projeto neodesenvolvimentista em curso na ocasião (JARDIM; SILVA, 2015).

Em um terceiro instante, os resultados permitem defender que a herança da Copa preserva forte viés ideológico (TAVARES, 2011); ademais, assegura que a produção científica avaliada possui, majoritariamente, viés legitimador, apresentando-se descontextualizada social e economicamente.

CONSIDERAÇÕES

A Copa do Mundo de 2014 foi bem mais que uma mera competição esportiva. Por isso, precisa ser tratada como um negócio altamente lucrativo, de propriedade da entidade máxima da administração do futebol mundial (FIFA), que a desenvolve junto a diversos e variados parceiros econômicos e comerciais. Nesses termos, investigá-la supõe atenção aos entrelaçamentos de interesses de setores da indústria, da publicidade, da mídia e das entidades administrativas da modalidade, bem como das nações anfitriãs.

À luz disso, este trabalho – atento aos objetivos e questão sumariados – argumenta que a produção científica sobre o tema em discussão possui, majoritariamente, viés legitimador dos megaeventos esportivos, em geral, e da Copa FIFA de 2014, em particular. É, ademais, uma produção alinhada aos aspectos da política econômica implementada no ciclo dos megaeventos no Brasil, apresentando questões relativas, especialmente, à herança tangível de infraestrutura e intangível de legado social e imagem/propaganda do país. Apesar disso, de modo geral, essa

mesma produção não contextualiza o tema em questão com o ensaio/momento neodesenvolvimentista brasileiro. Fato que impede muitos pesquisadores de reconhecer determinantes econômicos e sócio-históricos fundamentais aos processos em debates.

REFERÊNCIAS

BOITO JÚNIOR, Armando; SAAD-FILHO, Alfredo. Brazil: The Failure of the PT and the Rise of the 'New Right'. **Socialist Register**, v. 52, p. 213-230, 2016.

JARDIM, Maria Chaves; SILVA, Márcio Rogério. **Programa de aceleração do crescimento (PAC): neodesenvolvimentismo?** São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

PREUSS, Holger. The Conceptualisation and Measurement of Mega Sport Event Legacies. **Journal of Sport and Tourism**, v. 123, n. 4, p. 207-227, 2007.

RIBEIRO, Mariângela *et al*. A agenda do futebol no Governo Lula: ações rumo à Copa do Mundo FIFA 2014. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 90-103, 2017.

TAVARES, Otavio. Megaeventos esportivos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 11-35, 2011.

FINANCIAMENTO PUBLICO E POLITICAS PUBLICAS DE ESPORTE NA BAHIA (2007-2022)[1]

PUBLIC FINANCING AND PUBLIC SPORT POLICIES IN BAHIA (2007-2022)

FINANCIAMIENTO PÚBLICO Y POLÍTICAS PÚBLICAS DEL DEPORTE EN BAHIA (2007-2022)

Ubiratan Azevedo de Menezes,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Pedro Fernando Avalone Athayde,
Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, em andamento, adota como objeto de estudo as políticas públicas de esporte no Estado da Bahia, vigentes no período de 2007 a 2022, durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), como recorte de investigação utiliza a dimensão do Financiamento Público (FP).

Em que pese as pesquisas de Leiro (2020) sobre a gestão e formação de gestores das políticas de esporte e lazer dos territórios de identidades da Bahia[2], é possível verificar a incipiência de estudos que abordem especificamente o financiamento público do esporte na Bahia governada pelo PT entre 2007 a 2022. Essa lacuna na produção de conhecimento e o alinhamento político com o governo federal justificam a opção pelo objeto de pesquisa.

O trabalho em desenvolvimento parte da hipótese de que há uma reprodução da lógica que orientou a agenda federal do esporte em nível estadual. Diante desse suposto, surge a questão: Como as políticas públicas implementadas pelos governos do PT responderam ao direito constitucional do esporte no Estado da Bahia? Para fins de análise, elenca-se como

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

[2] A constituição dos Territórios de Identidade (TI) aconteceu a partir de 2007. São reconhecidos 27 Territórios de Identidade, demarcados por critérios ambientais, econômicos e culturais, entre outros, além de observar as populações como grupos sociais relativamente distintos, os quais indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=314. Acesso em: 28 abr. 2023.

objetivos deste trabalho contextualizar historicamente, identificar as fontes de recursos, mapear a magnitude e o direcionamento do FP para o esporte na Bahia entre 2007 a 2022.

ESPORTE, POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO

O reconhecimento do esporte como um direito constitucional atribui responsabilidade do Estado pela promoção de políticas públicas para o setor, construídas historicamente pelas ações humanas e imbrincadas em formas de produção material da vida social (REIS et al., 2020).

Ao mesmo tempo, os estudos de Carneiro et al. (2021) apontam a relevância do fundo público para o financiamento de políticas públicas, sendo uma chave interpretativa fundamental, que, ao mesmo tempo, materializa a luta de (frações de) classes contemporâneas. Tais características podem ser observadas nos governos do PT, em nível federal, entre os anos de 2003 a 2016, na configuração e reorientação da agenda esportiva governamental e do FP para esporte.

METODOLOGIA

O caminho teórico-metodológico tem como base a abordagem do materialismo-dialético e os referenciais marxianos e marxistas. No plano mais geral, caracteriza-se como um estudo de abrangência exploratória, caráter descritivo-análitico e quanti-qualitativo .

Na dimensão procedimental se propõe a utilizar as técnicas de revisão bibliográfica e pesquisa documental. A primeira refere-se ao levantamento e consulta da produção intelectual vinculada ao tema das políticas públicas de esporte e o financiamento público. A pesquisa documental vincula-se diretamente aos indicadores de financiamento e prevê a consulta aos instrumentos de planejamento governamental e orçamentário, a saber: PPA, LDO e LOA. Complementarmente, a busca pelos dados do orçamento da Bahia ocorrerá no “Portal Transparência Bahia”[3].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[3] Disponível em: http://www.transparencia.ba.gov.br/. Acesso em: 28 abr. 2023.

Esta pesquisa corresponde a um recorte específico de estudo mais amplo de doutorado em processo de desenvolvimento. O trabalho, até o momento, confirma a incipiência de estudos relativos ao financiamento público da política de esporte da Bahia, não obstante a presença de pesquisas e produções relacionadas à gestão esportiva dos territórios de identidade baianos.

.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, P.F.A. et al. Análise de políticas esportivas: compartilhando uma proposta teórico-metodológica. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 01–23, 2020.

CARNEIRO, F.H.S. et al. A disputa pelo fundo público no financiamento e gasto com esporte nos governos Lula e Dilma. In: CARNEIRO, F.H.S.; MASCARENHAS, F. (Orgs.). **O financiamento público do esporte no Brasil: analise e avaliação do governo federal.** Curitiba: CVR, 2021, p.26 – 72.

LEIRO, A.C.L. (Org.). **Territórios de identidade da Bahia: pesquisa sobe políticas públicas e formação de gestores de esporte e lazer.** Salvador: EDUFBA, 2020.

REIS, N. S. et al. O esporte no capitalismo tardio: imbricações entre cultura esportiva, economia e mercado. **Educación Física y Ciência**, v. 22, n. 3, 2020.

HOSPITAL DE CAMPANHA DO MARACANÃ: PRIVATIZAÇÃO E CONTRADIÇÕES

FIELD HOSPITAL OF THE MARACANÃ: PRIVATIZATION AND CONTRADICTIONS

HOSPITAL DE CAMPAÑA DE MARACANÃ: PRIVATIZACIÓN Y CONTRADICCIONES

Bruno Lima Patrício dos Santos,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Ana Beatriz Correa de Oliveira Tavares,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Leandro Gouveia Almeida,
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

INTRODUÇÃO

A crise sanitária, decorrente da pandemia da Covid-19, provocou mudanças inimagináveis no mundo do futebol. A paralização dos campeonatos, que diminuiu abruptamente a arrecadação dos clubes frente à redução das receitas de bilheteria, sócios, empréstimo e venda de atletas, patrocínios e publicidade; a reconfiguração dos programas esportivos, pois, com o cancelamento dos eventos esportivos, as emissoras tiveram uma forte mudança no seu cotidiano, que levou-as a recorrer a reprises e à elaboração de novos conteúdos; e a mobilização de torcidas organizadas em prol de ajuda humanitária e adesão aos movimentos antifascista são apenas alguns exemplos dos acontecimentos que movimentaram o futebol na pandemia. Em meio a este cenário, uma das mudanças que mais ganharam evidência foi a adaptação dos estádios de futebol em hospitais de campanha. Segundo a OMS, um hospital de campanha consiste em "uma unidade de saúde móvel, autônoma e autossuficiente, capaz de rápido desenvolvimento e expansão ou rápida contração para atender emergências imediatas por determinado período de tempo" (WHO, 2013, p.27). Os estudos que versam sobre a utilização de lócus esportivo no combate à pandemia ainda são muito incipientes; contudo, é evidente que esta foi uma medida seguida nos cinco continentes. No Brasil, unidades federativas como Pará, São Paulo, Rio de Janeiro e Roraima também utilizaram seus estádios como ferramenta de combate ao coronavírus. Nesta pesquisa, tomamos o Hospital de Campanha do Maracanã (HCM) como objeto de estudos.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho busca evidenciar as contradições que permeiam a fase de implantação, os serviços prestados à população e o fechamento do HCM, de modo a firmar um registro histórico do Estádio do Maracanã no período da Pandemia da Covid-19. Se, por um lado, a utilização dos estádios com a finalidade para oferecer leitos e serviços hospitalares às vítimas da pandemia é algo louvável, com todo respaldo dos organismos regulatórios internacionais, por outro lado não é difícil detectar inúmeras contradições que vão na contramão de uma política pública de saúde consistente que atenda às necessidades da população, principalmente em um momento em que ainda estávamos tentando reduzir a velocidade de proliferação do vírus e, assim, diminuir o números de infectados e mortos diários. É importante destacar que, neste primeiro momento da pesquisa, o objetivo central incide em analisar o processo de implantação do HCM, destacando sua natureza administrativa, as metas projetadas e seus desdobramentos no combate à pandemia da Covid-19. Assim, utilizamos a revisão bibliográfica e análise documental (relatórios, boletins diários, pareceres e afins) como ferramentas metodológicas.

O HCM funcionou através de Parceria Público-Privado, na qual a Organização Social (OS) Instituto de Atenção Básica à Saúde (IABAS) ficou responsável pela sua implantação, com previsão de 400 leitos, estimando um valor global (6 meses) de R$ 238.792.117,08, conforme o parecer 83/2020 da Secretaria de Estado de Saúde do Estado do Rio de Janeiro de 25/05/2020. O hospital foi inaugurado em 09/05/2020, com 170 leitos, e começou a ser desmontado no dia 16/10/2020 (ALERJ, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo o alinhamento histórico de David Harvey (2008), que enxerga o neoliberalismo como uma doutrina orientada ao favorecimento da iniciativa privada e motivada pela otimização dos lucros, podemos destacar que a natureza administrativa do HCM aponta para um aspecto privatizante no combate à pandemia. Além do mais, a unidade nunca funcionou em seu potencial máximo, comparado ao Plano de Trabalho apresentado pelo IABAS. Ao contrário disso, pudemos identificar inúmeros problemas em seu funcionamento, tais como falta de respiradores, estruturas precárias, possíveis fraudes de contratos, condições precárias de trabalho, paralisação dos funcionários, etc. O que era para ser um símbolo de combate ao

coronavírus, o HCM serviu para ampliar a sensação de medo e insegurança frente à calamidade de saúde pública e também como palco de escândalos e descaso com a coisa pública.

REFERÊNCIAS

DAOLIO, Jocimar (ORG.). **Futebol, cultura e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (ALERJ). **Relatório Final.** RIO DE JANEIRO: Comissão Especial Instituída para Acompanhar a Situação Fiscal, Orçamentária e Financeira das Medidas Relativas à Saúde Pública de Importância Internacional Relacionadas ao Coronavírus (COVID-19), 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

MURAD, Maurício. **Para entender a violência no Futebol**. São Paulo: Benvirá, 2012.

SIMAS, L. A. **Maracanã**: quando a cidade era terreiro. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Classification and Minimum Standards for Foreign Medical Teams in Sudden Onset Disaster**. Switzerland: Health Cluster, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ESTUDOS DO FUTEBOL BRASILEIRO: UM RELATO DA SUA CRIAÇÃO [1]

NATIONALL INSTITUTE OF SCIENCE AND TECHNOLOGY FOR BRAZILIAN FOOTBALL STUDIES: AN ACCOUNT OF ITS CREATION

INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA PARA LOS ESTUDIOS DEL FÚTBOL BRASILEÑO: UN RELATO DE SU CREACIÓN

Luiz Carlos Rigo,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Mariana da Silva Brum,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Adriana Eidt,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Caroline Almeida Soares,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Mariane Pisani,
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Carmen Rial,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

INTRODUÇÃO: (CNPQ Nº 58/2022 (INCT_2022)

O futebol moderno emerge no século XIX como uma prática restrita aos homens brancos pertencentes as elites europeias (ELIAS; DUNNING, 1992), todavia, no século XX, esse futebol se populariza e aos poucos também passa a ser praticado por mulheres, tornando-se o "Esporte das Multidões" (GIULIANOTTI, 1993). Nesse novo cenário, o futebol brasileiro ganha destaque internacional. A partir dessa perspectiva um coletivo de pesquisadores (ras) de diferentes universidades aprovou no edital da Chamada Pública CNPq nº 58/2022 - Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia – INCT, o projeto que propõem a fundação de um INCT referente aos Estudos do Futebol Brasileiro (INCT/Fusbras).

ESTRUTURA E OBJETIVOS DO INCT/FUSBRAS

[1] Projeto é financiado pelo CNPq

A proposta tem como coordenadora a Pesquisadora Dra. Carmen Silva Rial e atualmente está composta por uma equipe de 10 consultores internacionais, 21 pesquisadores e 20 colaboradores nacionais, pertencentes a 12 universidades brasileiras; 10 universidades estrangeiras (Universidade de Coimbra, VU Amsterdam, Université Libre de Bruxelles, Universidade de Buenos Aires, Loughborough University, UIA Ciudad de México, Aalborg Universitet, Ulster University, UNTREF, Udelar). Esses pesquisadores (ras) provêm das Ciências Humanas (Sociologia, Antropologia, História, Psicologia, Educação), das Ciências da Saúde (Educação Física) e das Letras, Comunicação (linguística, letras e comunicação).

O instituto abarca quatro linhas de pesquisa: Futebol comunitário e de várzea; Mídias, torcidas e movimentos antirracistas no futebol; Produção e carreiras de futebolistas; Futebol de mulheres, indígena, LGBTQIA+ e paralímpico. Cada linha é coordenada por dois pesquisadores (ras). A estrutura do Instituto possui também um Conselho Consultivo Internacional, composto por pesquisadores da Argentina, Portugal, Inglaterra, México, Irlanda, Dinamarca e Bélgica e um Comitê Gestor, formado Coordenadora/vice Coordenadora e outros dois Coordenadores.

OBJETIVOS E METAS DO INCT/FUSBRAS

O instituto tem como principais objetivos: ser um suporte para uma rede nacional interdisciplinar de pesquisadores interessados no futebol brasileiro; Facilitar a realização de investigações interdisciplinares por pesquisadores de áreas distintas e de diferentes regiões do país; Incentivar, coordenar e disseminar as pesquisas que tratam do futebol brasileiro, provenientes dos programas de pós-graduação do Brasil; identificar lacunas que demandam novas pesquisas; potencializar uma maior visibilidade nacional e internacional das publicações que tratam do futebol brasileiro, potencializando o interesse transversal internacional do tema.

O INCT/FusBras tem a sua sede junto a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assim, está previsto a realização de uma série de eventos junto à está intuição nos próximos 5 anos, tempo previsto para a execução do projeto junto ao CNPQ. Entre as atividades planejadas se destacam os seminários entre os membros do INCT; seminários e cursos de formação, envolvendo instituições parceria do INCT (secretarias, federações e clubes). Também está planejado a realização de 2 simpósios interdisciplinares internacionais

sobre o futebol brasileiro, que contemplaram mesas redondas, apresentação de papers, oficinas e minicursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o termino da execução do projeto do INCT/Fusbras (5 anos), está previsto a publicação de 12 livros, de artigos de coletâneas. 3 por cada uma das 4 linhas. Essas coletâneas serão compostas por artigos provenientes das diversas ações dos pesquisadores do instituto, bem como artigos de autores não pertencentes ao INCT.

Por fim, é pertinente ressalta que a aprovação de um Instituto Nacional de Estudos do Futebol Brasileiro, em um edital público do CNPq, e a sua posterior instalação contribuirá para que os estudo e pesquisas do futebol brasileiro, tema interdisciplinar que tem despertado o interesse de pesquisadores (ras) de diferentes gerações, alcance uma maior legitimidade científica em âmbito nacional e Internacional.

REFERÊNCIAS

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A Busca da Excitação.** Difel Difusão Editora, Lisboa, 1992.

GIULIAMOTTI, R. **Sociologia do futebol. Dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões.** Nova Alexandria, São Paulo, 1993.

INSTRUMENTOS NORMATIVOS DE LAZER E ESPORTE EM MACAÍBA/RN[1]

NORMATIVE INSTRUMENTS OF LEISURE AND SPORT IN MACAÍBA/RN

INSTRUMENTOS REGULADORES DEL OCIO Y EL DEPORTE EM MACAÍBA/RN

Aniele Fernanda Silva de Assis Morais,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Beatriz Pinto da Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Liliane Grazielle Gomes de Morais,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa ampla realizada em parceria da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SEL) de Macaíba/RN e o Grupo de Pesquisa em Lazer, Esporte e Sociedade (GPLES) vinculado ao IFRN – Campus Natal Cidade Alta. O estudo teve como objetivo fazer um diagnóstico do Lazer e Esporte para subsidiar a formulação de políticas públicas para o município. Para apresentação neste Congresso, realizou-se um excerto de apresentar os instrumentos normativos de lazer e esporte. O trabalho se justifica devido a inexistência de dados sistematizados pela SEL e por trabalhos acadêmicos no que tange aos instrumentos normativos de lazer e esporte no município.

O município de Macaíba está localizado na região metropolitana do Rio Grande do Norte, a 14 km² da capital Natal. Possui uma área territorial de 510,092 km², de população estimada em 82.828 mil habitantes e seu IDH, em média, é de 0,640 (IBGE, 2010).

Os procedimentos de coletas se deram no Portal da Transparência do Município, bem como no site da prefeitura, com inserção das palavras-chaves esporte e lazer. Foram totalizados 35 instrumentos normativos, distribuídos em: 30 Leis, 4 decretos, 1 portaria; foi criado uma planilha no google drive com os instrumentos e agrupados a partir do objeto que trata cada um destes; por fim, feito análise de conteúdo (BARDIN, 2006).

[1] O trabalho contou com apoio financeiro do IFRN, mediante pagamento de bolsa de pesquisa para estudante da graduação em Gestão Desportiva e de Lazer.

A catalogação foi a seguinte:

a) **Leis:** 5 - nome de ginásio e/ou quadra, 12 - nomes de praças públicas, 1 - nome de campo de futebol, 6 - reconhece instituições que promovem ações de lazer e/ou esporte como de utilidade pública, 1 - Lei do Bolsa Atleta Municipal, 1 – institui programas esportivos e de lazer destinados a instituições comunitárias, 1 - regulamenta a prática da vaquejada como prática esportiva e cultural, 1- instalação de brinquedos adaptados para crianças com deficiência, 1 - dia do Skatista, 1 – reconhece as academia como serviços essenciais à saúde, 1 - lei de destinação e recebimento de patrocínio de eventos esportivos pelo poder público;

b) **Decretos**: 2- regulamenta programas municipais, 1 - estipula o valor de premiação esportiva; 1- regulamenta a lei do Bolsa Atleta Municipal;

c) **Portaria**: define um valor orçamentário para a construção, urbanização, conservação e recuperação das áreas públicas de lazer

Em relação as leis a sua maioria tratam de nomear praças, ginásios e quadras; seguido pelo reconhecimento de instituições comunitárias, e os demais relacionado a dia comemorativo, prática esportiva regulamentada, adequação de espaços/equipamentos a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, e duas que estão relacionadas a programas esportivos e de lazer. Já os decretos, este apresenta a regulamentação de dois programas e uma lei, e valores de premiações. E a portaria, apenas o valor a ser executado em espaços/equipamentos de lazer, sem identificar quais os locais beneficiados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ter um número significativo de instrumentos normativos de esporte e lazer, infere que o arcabouço jurídico legal se configure como um retalho, na medida que não se configura como um suporte de governancia uma vez que não garante a instauração de uma política pública delineada para atender as necessidades da população. Portanto, a legislação de lazer e esporte de Macaíba/RN vai na contramão do que propõe o *policy cycle* (FREY, 2022); uma vez que, não perpassa todas as etapas proposta, como por exemplo a execução; negligenciando o direito social ao lazer previsto na Carta Magna de 1988.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70 (Obra original publicada em 1977), 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. [Brasília]: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/macaiba.html. Acesso em: 03, jun de 2022.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, *[S. l.]*, n. 21, 2022. Disponível em: //www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89. Acesso em: 2 maio. 2023.
Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/macaiba.html. Acesso em: 03, jun de 2022.

LEGADOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: MENSURANDO RESULTADOS DO ESTÁDIO DO MARACANÃ

LEGACIES AND PUBLIC POLICIES: MEASURING RESULTS OF THE MARACANÃ STADIUM

LEGADOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS: MEDICIÓN DE RESULTADOS DEL ESTADIO MARACANÁ

Rômulo Meira Reis,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - GPEEsC[1]
Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA) - GPGEL[2]
Márdel Vinicius de Faria Cardoso,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – GPEEsC
Anderson Occhi Cesar,
Universidade Salgado de Oliveira (Universo JF/MG) – GPEEsC, GPGEL
Centro Universitário Univertix (Univertix TR/RJ)
Caio Serpa
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - GPEEsC
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - GPEEsC
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – GPEEsC
Mário Coelho Teixeira
Universidade de Évora - Portugal

INTRODUÇÃO

O Governo Federal adotou a estratégia de política pública destacar a capacidade do Brasil em realizar megaeventos esportivos para promoção do país (soft power) (REIS, 2017). Tal estratégia contemplava a entrega de legados, alvos de críticas e considerados como (im)possíveis legados (BONDARIK, 2018; FELTES ET AL., 2014).

Entretanto, legados tangíveis da Copa do Mundo da FIFA Brasil 2014, existem as 12 arenas (REIS, DACOSTA, TELLES, 2021). Entre essas, está o Estádio do Maracanã, reformado para o mundial e utilizado desde então.

Isto posto, poucos estudos buscam mensurar legados (SCHEU, PREUSS E KÖNECKE, 2021; REIS, TELLES E TEIXEIRA, 2023). Para Preuss (2007) isto é algo possível, porém complexo, exigindo a composição de itens ou indicadores que possam refletir uma métrica.

[1] Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura
[2] Grupo de Pesquisa em Gestão, Esporte, Cultura e Lazer

O objetivo geral do estudo é mensurar o legado do Estádio do Maracanã através dos números produzidos pelo esporte, empregando o referencial teórico de Preuss (2007) visando extrair quantitativamente legado bruto, isto é, números produzidos após o legado entregue.

MÉTODO

Empregamos os métodos da pesquisa bibliográfica e documental, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). O período temporal foi entre os anos de 2014 e 2022 (9 anos). Foram extraídos números dos borderôs financeiros, de partidas válidas pelo Campeonato Brasileiro de Futebol da Série A, realizadas no Estádio do Maracanã. A base de dados foi composta por 280 borderôs, sendo 2014(38), 2015(42), 2016(6), 2017(23), 2018(36), 2019(37), 2020(34), 2021(31) e 2022(33).

Os dados foram tratados com estatística descritiva, produzindo indicadores da seção análise e discussão.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os dados revelam como legados brutos seguintes resultados: a) Público médio de 26.167 pessoas; b) Taxa de ocupação do estádio de 33,19% (considerando a capacidade total de 78.838 pessoas); c) Ticket médio R$ 33,15; d) Receitas brutas R$ 242,78 MI; e) Receita líquida R$ 59,34 MI; e f) Aproveitamento Esportivo de ≅ 31 partidas/ano.

Comparando com dados referentes ao ano de 2022, o resultado é superior em público médio (+ 5.624 pessoas) e inferior em taxa de ocupação (-15,66%), em face ao futebol brasileiro (PLURI CONSULTORIA, 2022). Em relação ao aproveitamento esportivo, o índice inferior quando comparado com estudo de Reis, DaCosta e Telles (2021), em menos 2 partidas/ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Legados brutos apresentados nesse estudo são resultados obtidos com o legado já constituído. Com isso, podem auxiliar em métricas que busquem verificar a eficácia de políticas públicas, que se apoiavam em justificar altos gastos com megaeventos esportivos.

REFERÊNCIAS

BONDARIK, R. **Copa do Mundo FIFA de 2014 no Brasil:** um drible maroto, desequilibrado e desconcertante nas promessas de legado de um megaevento esportivo. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UTFPR, Ponta Grossa, 2018.

FELTES, A. F.; JUNIOR, L. L. D. O.; JÚNIOR, N. K.; SANFELICE, G. R. (Im)possíveis legados dos megaeventos esportivos. **Fiep Bulletin** - online, [S. l.], v. 84, n. 1, 2014.

PREUSS, H. The conceptualization and measurement of mega sport event **legacies. Journal of Sport & Tourism**, v.12, n.3-4, p. 207-227, 2007.

PLURI CONSULTORIA. **Relatório anual de público e ocupação**. Curitiba, 2022.

REIS, R. M. **Copa do Mundo da FIFA Brasil 2014™:** gestão e legados da candidatura ao pós-evento. Tese (Doutorado em Aspectos Biopsicossociais do Esporte) - Instituto de Educação Física e Desportos, UERJ, Rio de Janeiro, 2017.

REIS, R. M., DACOSTA, L. P.; TELLES, S. C. C. Measuring the legacy of mega-events: sportive usage index of the Brazil 2014 FIFA World Cup™. **Motriz**: Revista de Educação Física, v. 27, 2021.

REIS, R. M., TELLES, S. C. C., TEIXEIRA, M. C. Measuring the legacies of sports mega events: a systematic review. **Journal of Physical Education and Sport**. V. 23, n.4, 2023.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. v. 1, n.1,2009.

SCHEU, A., PREUSS, H.; KÖNECKE, T. The Legacy of the Olympic Games: A Review. **Journal of Global Sport Management,** v. 6, n.3, 2021.

LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS DE APOIO ÀS MÃES ESTUDANTES NA UFRGS[1]

LAW AND POLICIES TO SUPPORT MOTHERS IN THE UFRGS

LEGISLACIÓN Y POLÍTICAS DE RESPALDO PARA MADRES EN LA UFRGS

Daniela do Santo Abreu[2],
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ana Paula Dahlke,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Priscilla Pereira[3],
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Tainara Becker[4],
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ana Luisa Madruga de Rodrigues,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Elisandro Schultz Wittizorecki,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva descrever e analisar iniciativas voltadas às maternidades discentes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a legislação nacional em relação às políticas de permanência e conclusão de estudos para mães estudantes universitárias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva a partir da análise de documentos legais, desenvolvida pelo Grupo de Estudos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da UFRGS.

MATERNIDADE NA EDUCAÇÃO

[1] O presente texto contou parcialmente com apoio financeiro para sua realização.
[2] Bolsista PROPESQ/UFRGS.
[3] Bolsista PROREXT/UFRGS.
[4] Bolsista PROREXT/UFRGS.

No âmbito da legislação federal, destacamos a Lei nº 6.202/75 (BRASIL, 1975) que permite atividades domiciliares a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses. A Lei nº 13.536/17 (BRASIL, 2017) que prorroga por 120 dias o prazo de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção. E a Lei do Estágio (Lei nº 11.788/08) (BRASIL, 2008), que embora não mencione a maternidade, tem sido interpretada para garantir direitos às estudantes semelhantes às leis trabalhistas.

Na UFRGS, mães estudantes dos Cursos de Graduação têm direito à licença de 120 dias (prorrogáveis por mais 60 dias) e as dos Cursos de Pós-graduação têm direito a 180 dias (sem garantia de prorrogação do prazo de defesa de teses ou dissertações), dadas as Resoluções nº 11/2013 (UFRGS, 2013) e nº 53/2022 (UFRGS, 2022), respectivamente. Mães estudantes em vulnerabilidade social têm direito ao auxílio-creche de R$250,00, e o(as) filhos(as) de estudantes, de até 5 anos, são considerados(as) usuários(as) dos Restaurantes Universitários (UFRGS, 2020).

Iniciativas para acolhimento de mães estudantes na UFRGS são: o Projeto de Extensão ESEFID Acolhe Infâncias[5]; o Projeto de Extensão Maternidade, Docência e Educação Física: rodas de conversas com mães e pais dos cursos de Graduação e Pós-graduação da ESEFID/UFRGS[6]; o Espaço de Amamentação no Curso de Farmácia; e o Espaço IMEzinho no Instituto de Matemática e Estatística[7].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que as Resoluções da UFRGS são, ainda, insuficientes em relação às necessidades das estudantes mães. Em muitos casos, a responsabilidade de definir as condições para o cumprimento e finalização das disciplinas, por exemplo, recai sobre o(a) docente, uma vez que a maioria dos Cursos de Graduação e Pós-graduação da UFRGS não possui orientações claras para tais situações. Assim, apontamos a necessidade de qualificar as ações e legislações, a fim de prover incentivo às mães estudantes na universidade, bem como, de pesquisas e estudos que contemplem o assunto.

[5] Disponível em: https://bit.ly/44a8l9L
[6] Disponível em: https://bit.ly/3AtOsfZ.
[7] Disponível em: https://bit.ly/3oEqR9N.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 6202, de 17 de abril de 1975**. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares. Diário Oficial, Brasília, publicado em 17 abr. 1975.

BRASIL. **Lei 11788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. **Lei 13536, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção. Diário Oficial da União, Brasília, DF, publicado em 15 dez 2017.

UFRGS. **Resolução 11/2013, CEPE.** Dispõe sobre a licença maternidade das discentes. UFRGS, Porto Alegre, RS, nov. 2013. Disponível em: https://bit.ly/446xlOZ. Acesso: 27 abr. 2023.

UFRGS. **Portaria PRAE 4537/2020**. Dispõe sobre as regras relativas ao funcionamento, a utilização e o acesso aos Restaurantes Universitários. Porto Alegre, RS, 11 de outubro de 2020. Disponível em: https://bit.ly/3AxSRPh. Acesso: 27 abr. 2023.

UFRGS. **Resolução 53/2022, CEPE.** Normas de regulamentação para as licenças gestante, paternidade e adotante e licença para tratamento de saúde na pós-graduação lato sensu e stricto sensu da UFRGS. UFRGS, Porto Alegre, RS, 19 out. 2022. Disponível em: https://bit.ly/3LAF68z. Acesso em: 27 abr. 2023.

UFRGS. **Edital 05/2023. Concessão dos Benefícios de Assistência Estudantil para o semestre de 2023/1** (PRAE/UFRGS). UFRGS, Porto Alegre, RS, 19 abr. 2023. Disponível em: https://bit.ly/3Hkc8Yj. Acesso: 27 abr. 2023.

LEI ESTADUAL DE INCENTIVO AO ESPORTE – PE: ANÁLISE DO PROJETO CESTA DOS SONHOS[1]

STATE LAW OF SPORT INCENTIVE - PE: ANALYSIS OF THE "CESTA DOS SONHOS" PROJECT

LEY ESTATAL EN FOMENTO AL DEPORTE EN PERNAMBUCO: ANÁLISIS DEL PROYECTO "CESTA DOS SONHOS"

Larissa Kelly de Melo Mangabeira
Universidade de Pernambuco (UPE)
Bruno Modesto Silvestre
Universidade de Pernambuco (UPE)
Rebeca Signorelli Miguel
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabelece o acesso ao esporte e ao lazer como direito de todos os brasileiros. O estado de Pernambuco (PE), com intento de abranger essa prerrogativa constitucional, criou a Lei Estadual de Incentivo ao Esporte (LIE) nº 15.706 de 2015, que concede benefício fiscal às entidades privadas que fomentam atividades esportivas.

O Edital de Seleção de Projetos Esportivos nº 003/2016, que materializa a LIE-PE, pretende contemplar o desenvolvimento do esporte no estado de Pernambuco, visando formar atletas com fins educacionais, de participação e de rendimento. A instituição interessada é avaliada a partir dos critérios estabelecidos pelo edital, sob a condição de trabalhar como Pessoa Jurídica sem fins lucrativos, possuir estabelecimento no estado e comprovar seu exercício nos últimos três anos. A execução conta com financiamento de até R$ 500.000 reais.

O projeto Cesta dos Sonhos foi fundado em 2020. É projetado e coordenado pela ex-atleta da seleção brasileira de basquete Adrianinha, com recursos via LIE-PE oriundos da Copergás no valor de R$ 445.381,61 no ano de 2022. O projeto atende cerca de 120 crianças e jovens dos 8 aos 18 anos em situação de vulnerabilidade social.

O objetivo desta pesquisa foi investigar a LIE-PE, por meio da análise do projeto social Cesta dos Sonhos. Nesse contexto, buscou-se entender as dinâmicas de implementação da LIE-PE frente à garantia (ou não) do direito ao esporte.

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa baseada na análise documental de legislações e demais documentações pertinentes à temática (MARCONI; LAKATOS, 2003), e na observação *in loco* do desenvolvimento do projeto investigado.

Busca-se analisar a política pública em sua totalidade, revelando suas contradições e seus determinantes estruturais e sociais (BOSCHETTI, 2009), junto ao entendimento da relação entre as esferas governamentais e não-governamentais observadas na índole do projeto supracitado, ou seja, a parceria entre a Cesta dos Sonhos, Copergás e o Governo do Estado de PE.

Nesse sentido, foi utilizado o indicador desenvolvido por Boschetti (2009) relacionado à "Gestão e controle social". Trata-se de um elemento pertinente à análise e avaliação, na perspectiva de delinear o quadro institucional que dá forma às políticas e/ou programas sociais (BOSCHETTI, 2009).

O ESTADO E O CESTA DOS SONHOS NA LIE-PE

Análogo à responsabilidade do Estado no cumprimento das demandas não-governamentais surge a necessidade da consulta pública, objetivando o exercício da cidadania através da democracia participativa por meio de fóruns, conselhos e conferências. Pode-se considerar que o edital de seleção compõe parte significativa da garantia da relação entre as esferas governamentais na implementação do LIE-PE.

No Edital da LIE-PE, há a demarcação que regulamenta a relação entre estado e as organizações não-governamentais, como a Cesta dos Sonhos. Tais papéis são esclarecidos nos termos de compromisso e serviço de prestação de contas, pretendendo garantir o cumprimento das jurisdições atribuídas aos prestadores de serviços.

Por se tratar de uma política social, responsabilidade do Estado, o esporte deve ser garantido como tal. A sua oferta, via isenção de imposto e por meio do Terceiro Setor, afirma uma relação específica entre o Estado e a garantia do direito social. Essa relação desresponsabiliza o Estado do trato dado ao esporte quando ofertado à população. Além disso, abdica o Estado da contratação e formação dos trabalhadores que atuam diretamente com o esporte. Trata-se, portanto, de uma abstenção do Estado frente a sua demanda do direito social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da LIE-PE cumpriu seu objetivo no projeto Cesa dos Sonhos, garantindo os subsídios previstos para a condução do programa no âmbito educacional e de rendimento. O Estado, entretanto, demonstra sua abstenção na garantia do direito social ao esporte ao se desresponsabilizar pela execução da oferta do esporte à população, relegando-a ao Terceiro Setor.

REFERÊNCIAS

BOSCHETTI, Ivanete. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009.

BRASIL. **Lei Estadual nº 15.706, de 30 de dezembro de 2015**. Regula a Lei de Incentivo ao Esporte no Estado de Pernambuco. Secretaria da Fazenda, Recife, 31 dez. 2015. Art. 2º.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5a ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ, REFLEXÃO SOBRE OS NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

NEW SECONDARY EDUCATION IN PARANÁ, REFLEXIÓN ABOUT NEW WAYS FOR PHYSICAL EDUCATION

NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PARANÁ, REFLEXIÓN SOBRE NUEVOS CAMINO PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

Lilian Messias Sampaio Brito,
Colégio Estadual do Paraná (CEP-PR/CBCE-PR)
Rodrigo Tramutolo Navarro,
Instituto Federal do Paraná (IFPR)
Ricardo Lemes da Rosa,
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR/CBCE-PR)

INTRODUÇÃO

A partir de 2022 começou a implementação gradual do Novo Ensino Médio (NEM) no Estado do Paraná. O NEM está previsto pela Lei Federal nº 13.415/2017 e trata-se de uma nova metodologia que trouxe mudanças e incertezas na carga horária e na organização curricular de escolas das redes de ensino públicas e privadas em todo Brasil (Brasil, 2017). Esta política tem como objetivo inicial incentivar o papel protagonista dos estudantes, valorizando suas aptidões e interesses. Nesse contexto, nossa questão é: qual é o risco de exclusão da Educação Física como componente curricular obrigatório neste ciclo de escolarização?

O discurso do Estado do Paraná, no documento norteador Referencial Curricular para o Ensino Médio, é que os estudantes devem encontrar um espaço de diálogo e orientação para desenvolver suas capacidades e avaliar suas possibilidades, escolhendo de forma consciente, as áreas de aprendizagem que pretendem se aprofundar. Neste referencial, a Educação Física é compreendida e valorizada como componente curricular, devendo ser desenvolvida em interlocução com os demais componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias, ampliando a organização proposta na BNCC. Entretanto, retira aulas de Educação Física em alguns itinerários optados pelos estudantes, implicando em sérios prejuízos ao pleno desenvolvimento deles nas mais diferentes dimensões (Finck, 2008).

A Educação Física escolar tem um dos eixos norteadores a Aptidão Física e a Saúde, trabalhando conceitos para que o aluno desenvolva uma concepção de aptidão ligada à

necessidade e direito do cidadão, objetivando uma melhor saúde e qualidade de vida. Contudo, o referido componente curricular reduz as aulas nos anos finais do ensino médio. A saúde é uma temática transversal e, portanto, outros profissionais e componentes curriculares devem atentar para garantir e desenvolvê-la nas aulas. Assim, será que independente da escolha do estudante por determinado itinerário, este não poderia vivenciar ao menos 150 minutos de atividade física na escola? (OMS, 2010).

Ao compreendermos que o esporte é direito social previsto no artigo 217 da Constituição Federal de 1988, é premente que esse direito se faça presente no ambiente escolar, pois é por excelência o ambiente em que os estudantes praticam diferentes modalidades e atividades físicas diariamente, inclusive tendo a opção de escolha dentre as atividades que mais lhe despertam o interesse e levem em consideração suas aptidões.

A partir da ideia da conquista da autonomia pelo aluno, deveria, independente do itinerário optado, a educação física ser componente obrigatório. Para isto, é imprescindível que um novo paradigma fosse concebido, no qual a educação passasse a valorizar mais os elementos vinculados aos aspectos socioemocionais do movimento corporal e ocorresse mudanças estruturais e de espaço físico. Pois, teríamos que aumentar ou otimizar a estrutura física e humana, porque, os estudantes com autonomia poderiam escolher, por exemplo além das tradicionais modalidades esportivas ofertadas na escola, atividades como: ginásticas, treinamento funcional, Pilates, corrida, beach tênis, skate, yoga, entre outras.

A mudança de paradigma nos possibilitaria diminuir o desinteresse pelas aulas de Educação Física. Outro ponto favorável é a utilização de metodologias ativas, e que as temáticas desenvolvidas passem a fazer sentido na vida dos alunos, para além da memorização de conteúdo. Nesse sentido, a oferta da atividade física como eixo norteador na promoção da saúde e do desenvolvimento humano engaja os diferentes perfis de estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o modelo de EM reduzindo carga horária, a ausência de aulas de Educação Física poderá aumentar ainda mais a prevalência de sedentarismo e consequentemente o excesso de peso em adolescentes e principalmente do ensino médio, no qual em nossa compreensão os estudantes deveriam finalizar tal fase de ensino apreciando e vivendo diferentes formas da

manifestação da cultura corporal, levando essas experiências como legado à suas vidas. O NEM vem na contramão da Lei Geral do Esporte que está em trâmite no Senado, que traz visão mais ampliada do esporte como atividade física, para sedimentar hábitos, costumes e condutas corporais regulares com repercussões benéficas na educação, na saúde e no lazer dos praticantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes, diretrizes e bases da educação nacional.

FINCK, S. C. M. A escola e o novo ensino médio: um desafio para a Educação Física. **Olhar de Professor**, *[S. l.]*, v. 4, n. 1, 2008.

WHO. Global Recommendations on Physical Activity for Health, 2010.

O NOVO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL: IMPLEMENTAÇÂO E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

THE NEW HIGH SCHOOL EDUCATION IN THE FEDERAL DISTRICT: IMPLEMENTATION AND IMPACTS ON PHYSICAL EDUCATION

LA NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL DISTRITO FEDERAL: IMPLEMENTACIÓN E IMPACTOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo,
(SEDF/FEF-UnB)
Pedro Fernando Avalone Athayde
(FEF-UnB)

INTRODUÇÃO

O dia 14 de fevereiro de 2022, em meio à pandemia, marca o início da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas públicas do Distrito Federal (DF). A decisão do Ministério da Educação (MEC), respaldada e acatada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), não levou em conta as condições objetivas, referentes ao planejamento, participação, formação e engajamento da comunidade escolar.

O NEM consiste em uma contrarreforma da última etapa da educação básica: sua implementação no Distrito Federal ocorre desde 2019, em 12 escolas piloto. Em 2022 se estendeu às outras 81 unidades escolares que oferecem turmas nessa etapa.

Esta pesquisa, fruto de um estágio pós-doutoral em andamento, traz o seguinte problema de pesquisa: Como se deu a implementação do NEM nas escolas que ofertam o Ensino Médio no Distrito Federal e quais impactos para o componente curricular Educação Física?

MÉTODO PARA ESTUDO DO NEM E DO IMPACTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe "proporcionou o erguimento do seu edifício teórico articulando três categorias nucleares – a totalidade, a contradição e a mediação" (NETTO, 2011, p. 57).

Não basta realizar uma análise descritiva do objeto, mas conjugá-lo dialeticamente às análises diacrônica e sincrônica. O ponto de partida sempre é a prática social concreta. O

objetivo da pesquisa marxiana é, expressamente, conhecer "as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa" (NETTO, 2011, p. 46).

A delimitação do objeto – A contrarreforma do (Novo) Ensino Médio e a Educação Física Escolar no Distrito Federal – requer compreender a totalidade e entender os seus aspectos dinâmicos e contraditórios. Para o desenvolvimento desta pesquisa, estão sendo realizadas sessões estudos para identificação, a classificação e a sistematização e produção de fichamentos e de resenhas, compondo, portanto, um banco bibliográfico e documental.

Para analisar a política educacional do NEM, estabelecemos aspectos e indicadores (BOSCHETTI, 2009). Observamos o contexto, a concepção e os interesses que o envolvem e os sujeitos e as correlações de força presente. Realizando, assim, a caracterização do NEM no DF (gestão, financiamento e controle social), contextualizado pelo histórico do Ensino Médio no Brasil, bem como, a sua implementação, com atenção especial aos impactos na Educação Física Escolar no DF (DISTRITO FEDERAL; 2021a; 2021b).

CONSIDERAÇÕES

São muitos os problemas aparentes que precisam ser melhor investigados em sua essência, tais como: a precipitação na implementação, sem o devido preparo (formação) de professores e gestores; a falta de planejamento em nível central, regional e local para a oferta de eletivas, impactadas pela falta de infraestrutura e recursos materiais para oferecê-las com qualidade; ausência de participação da comunidade escolar no planejamento e escolha dos itinerários formativos; ausência de orientação para a implementação, causado pelo atraso e/ou ausência de importantes documentos normativos orientadores; ações de formação insuficientes antes da implementação e restrita durante; evasão dos Itinerários formativos; falta de material didático ou em desacordo com as necessidades concretas dos professores e estudantes, entre outras.

O ensino da Educação Física, na Formação Geral Básica (FGB) no DF ficou restrita a 1 h/a semanal em todos os semestres do Ensino Médio, o que ao nosso ver corrobora com o rebaixamento das necessidades e possibilidades pedagógicas da área e portanto, à lograr uma apropriação crítica da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A ação pedagógica do professor de Educação Física no "chão da quadra" não pode ser isolada das relações que envolvem seu contexto histórico, dos processos formativos e das

políticas educacionais, e ainda, do papel do Estado e da sociedade e os contextos sociopolíticos de cada época (CASTELLANI FILHO, 2002). No NEM, esse desafio, precisa agora confrontar novos determinantes, cuja prática social nos aponta novos conflitos, num contexto complexo que abarca um implementação forçada do NEM.

REFERÊNCIAS

BOSCHETTI, I. S. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In **Serviço Social: Direitos Sociais e competências profissionais**, CFESS, Brasília, 2009.

CASTELLANI, L. **Política educacional e Educação Física**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

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

DISTRITO FEDERAL. S.E.E. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília 2021a.

DISTRITO FEDERAL. S.E.E **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília 2021b.

NETTO, J. P. **Introdução ao Método na Teoria Social**. Expressão Popular, 2011.

PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PIBID AND RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: NATIONAL TEACHER TRAINING POLICY

PIBID Y RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: POLÍTICA NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE

Allice de Lira Guilherme Alcantara,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Bruno Modesto Silvestre,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Kadja Michele Ramos Tenório,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais de formação de professores são responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Ao discutir políticas púbicas para a Educação Física, Linhales (1998, p.73) aponta que "[...] o que hoje consideramos como direitos sociais pressupõe a garantia e a provisão, por parte do Estado, de políticas capazes de dar suporte ao bem-estar de todos os cidadãos". Nessa perspectiva, o debate sobre a formação de professores como uma das formas de se obter uma educação de qualidade e socialmente referenciada ganha evidência.

Os programas de formação docente buscam qualificar a formação superior dos acadêmicos de licenciatura para atuarem na educação básica. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) constituem-se como ações da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP) do MEC.

Compreender a distribuição e abrangência desses programas é uma etapa fundamental para compreensão da PNFP. Dessa forma, o objetivo deste trabalho consistiu em identificar e mapear os subprojetos relacionados à Educação Física aprovados nos editais de 2022 do PIBID e do PRP, os mais recentes referentes aos respectivos programas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base na pesquisa documental. As fontes de informações foram selecionadas em artigos, documentos e textos partir da aproximação com a temática, no sentido de ponderar as discussões em relação à prática da formação inicial docente e políticas públicas. Abordando ciclo de políticas por Ball e Bowe, destacado que, a abordagem do ciclo de políticas "[...] oferece instrumentos analíticos para a análise da trajetória de políticas" (MAINARDES, 2006, p.58).

PIBID E PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Em 2007, o MEC instituiu o primeiro programa voltado para a políticas de formação inicial de professores. O PIBID, regulamentado por meio da Portaria nº 38, de 12 de dez. de 2007, mais tarde ampliado por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de jun. de 2010, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Após anos de discussões sobre a importância necessidade da relação entre teoria e prática na formação inicial docente, a Capes implantou o PRP, regulamentado através do Edital nº 06/2018, com a proposta de uma formação inicial que relaciona a práxis pedagógica. Tendo, atualmente, por objetivo o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Essa imersão deve contemplar atividades de regência de sala de aula e intervenção pedagógica. De acordo com Tardif (2012), muitas das concepções teóricas aportadas na formação de professores podem ter sido concebidas sem relação ao ensino e fora do cerne da ação docente. Essa condição faz com que o PIBID e o PRP se configurem como uma importante expressão de políticas públicas orientadas à educação formal à formação inicial docente.

Foi possível identificar a partir da lista de municípios e áreas do conhecimento indicados nos projetos das instituições de ensino superior (IES) aprovadas nos Edital nº 23/2022, que a área de Educação Física possui 121 IES vinculadas ao programa PIBID e 115 IES a PRP. Sendo 25 da região nordeste, 11 da região centro-oeste, 9 da região norte, 43 da região sudeste, 33 da região sul para o PIBID. Já o PRP possui 31 da região sul, 39 da região sudeste, 9 da região norte, 23 da região nordeste, 13 da região centro-oeste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores vem se constituindo como uma dimensão-chave nas pesquisas sobre políticas públicas que legitimam ações que articulam Universidade e Escola. O PIBID e o PRP são iniciativas que integram a PNFP do MEC, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior.

REFERÊNCIAS

LINHALES, M. **São as políticas públicas para a educação física/esportes e lazer, efetivamente políticas sociais?** Motrivivência, Ponto de Vista. Ano X, nº 11, julho, 1998.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DURANTE O GOVERNO FHC E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR[1]

EDUCATIONAL POLICIES DURING THE FHC GOVERNMENT AND THEIR RELATIONSHIP WITH SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

POLÍTICAS EDUCATIVAS DURANTE EL GOBIERNO FHC Y SUS RELACIONES CON LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Hugo Ramon Cordeiro de Medeiros,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
David José de Lima Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Marcio Romeu Ribas de Oliveira,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se a partir de uma proposta implementada e experimentada na disciplina "Educação Brasileira", oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), que, por sua vez, relaciona-se com o objeto de pesquisa dos autores, a saber: “Educação Física na perspectiva de linguagem”.

De acordo com Silva (2012), durante o governo FHC (1995-2003), foram implementadas várias políticas públicas, dentre as quais se destacam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que determinaram diretrizes curriculares para todas as disciplinas, incluindo a Educação Física.

Nesse sentido, o presente trabalho visa a estabelecer, em uma perspectiva inicial, conexões entre as políticas educacionais adotadas durante o governo FHC e o campo da Educação Física Escolar, sobretudo no que diz respeito à abordagem desse componente curricular enquanto linguagem.

METODOLOGIA

[1] Este trabalho não recebeu, de nenhuma natureza, qualquer aporte financeiro para a sua realização.

A pesquisa em questão é classificada como exploratória, pois objetiva proporcionar familiaridade com o problema (GIL, 2008). Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, visto que busca descobrir e descrever assuntos em áreas ou estruturas em processos de rotina e de prática (FLICK, 2018).

Para a coleta de dados, foram consultados documentos que tratavam das políticas educacionais implementadas durante o governo FHC, com o propósito de identificar possíveis conexões com o campo da Educação Física na perspectiva de Linguagem. Além disso, utilizou-se a técnica de leitura flutuante (BARDIN, 2011) para realizar uma análise prévia dos documentos e, com isso, alcançar os objetivos propostos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o governo FHC, houve a descentralização administrativa, financeira e educacional, o que, posteriormente, deixou o país dependente do capital estrangeiro (SILVA, 2012). Outrossim, no que tange ao sistema educacional, este era considerado ineficiente, especialmente no ensino fundamental, que ainda não era acessível para grande parte da população brasileira. Aspirando a estabelecer um novo panorama no âmbito pedagógico, FHC adotou medidas educacionais que, a posteriori, tornaram-se marcos na educação nacional, como a criação do FUNDEF, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) e os PCN´s.

Dentre esses marcos, destacam-se a promulgação da LDB de 1996, a qual tornou obrigatória a oferta da Educação Física como componente curricular nas escolas do país, e o FUNDEF, que garantiu recursos para todo o sistema educacional, incluindo a Educação Física, haja vista que esse componente passaria a ser obrigatório nos currículos.

Quanto à perspectiva da Educação Física enquanto Linguagem, tem-se a partir dos PCN´s, conforme afirma Ladeira (2003), uma primeira sistematização do componente curricular em uma perspectiva de Linguagem, juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Informática e Arte. Além disso, os PCN's tinham o objetivo de sugerir estratégias para promover o desenvolvimento integral dos alunos em relação aos conhecimentos de Educação Física, destacando a importância da linguagem corporal, da comunicação e da compreensão de mensagens no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, apesar do governo FHC ter implementado medidas de descentralização que afetaram negativamente a economia do país, alguns marcos educacionais importantes foram estabelecidos, incluindo a Educação Física como componente curricular obrigatório nas escolas e sua perspectiva enquanto Linguagem a partir dos PCNs. No entanto, estudos futuros podem investigar como essas políticas afetaram a formação dos professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

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

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LADEIRA, M. F. T; DARIDO, S. C. Educação Física e Linguagem: algumas considerações iniciais. **Motriz**, v. 9, n. 1, p. 31-39. Rio Claro, 2003.

SILVA, J. S. da. **Relações de força e políticas educacionais no Brasil:** a caixa de Pandora brasileira. 2012. 146 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DE TEORIA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EXPRESSO NA BNCC: REALIDADE DA REGIÃO NORDESTE

PROCESS OF (RE)CONSTRUCTION OF CURRICULUM THEORY IN EXPRESS SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN BNCC: REALITY OF THE NORTHEAST REGION

PROCESO DE (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA TEORÍA CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCUELA EXPRÉS EM BNCC: REALIDAD DE LA REGIÓN NORDESTE

Allice de Lira Guilherme Alcantara,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Kadja Michele Ramos Tenório,
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

A teoria curricular é um dos alicerces da organização dos saberes escolares da Educação Física temática que se insere no campo das políticas educacionais, especificamente nas políticas curriculares. Entre outros possíveis aportes para compreender e discutir as políticas curriculares (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994) utilizaremos da abordagem do ciclo de políticas. Nessa abordagem as políticas curriculares são tidas como um ciclo contínuo, dinâmico e circular, composta por contextos que se inter-relacionam e buscam a análise das influências, do processo de construção, da execução e de outras movimentações que envolvem o currículo escolar.

Quanto ao entendimento de currículo, com base nas teorias críticas, entre outras possíveis, a partir das contribuições de Apple (2011) e Souza Júnior (2007) para os quais o currículo além de não ser neutro, expressa uma tradição na seleção, organização e sistematização dos saberes escolares.

Isto posto, apontamos que é ao currículo, de forma mais geral, e à proposta curricular, na especificidade de cada componente, explicitando nexo profundo com o projeto político pedagógico de onde será vivenciada, e a diversos instrumentos de ordem legal e política, entre eles a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Com relação a ela, tivemos nos anos de 2017 e 2018 marcados, no campo da educação

pela sua homologação. A BNCC trata-se de um documento de caráter normativo da Educação Básica que traz a determinação de que o Distrito Federal (DF), estados e municípios (re)construam suas propostas curriculares para atender as aprendizagens essenciais contidas nesse documento curricular nacional.

Seu histórico de construção inserido em um contexto político conturbado, com fortes críticas tanto quanto aos rumos dados ao processo de construção desse documento curricular quanto ao seu produto. Por sua característica normativa após sua homologação a BNCC passa a ser referência para (re)construção dos currículos dos Estados, DF e municípios para todas escolas do Brasil.

Nesse contexto, o presente trabalho, ainda em fase de desenvolvimento, tem como objetivo analisar a organização dos saberes escolares da Educação Física (EF) quanto à teoria curricular, seus aspectos psicológicos, pedagógicos, e lógicos em propostas curriculares estaduais da região nordeste do Brasil atualizadas à luz da BNCC. Buscando mapear as propostas curriculares para EF da região nordeste do Brasil que propõem uma organização curricular distribuída ao longo da educação básica para essa área atualizada à luz da BNCC.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo documental de abordagem qualitativa que tem como fonte dos dados as propostas curriculares estaduais para EF disponibilizadas digitalmente nos sites das Secretarias de Educação. A coleta dos dados foi realizada no período de setembro a outubro de 2022 nos sites das respectivas Secretarias de Educação. Os dados encontram-se em fase de refinamento das análises a partir da técnica de análise de conteúdo categorial por temática.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os resultados parciais a partir do mapeamento mostram que 100% dos estados disponibilizam suas propostas para que professores possam ter suas práticas curriculares subsidiadas por documentos curriculares atualizados à luz da BNCC. Quanto a distribuição temporal identificamos que uma foi publicada no ano de 2019, duas no ano de 2020, quatro no ano 2021, duas no ano de 2022. No que se refere as etapas de ensino verificamos que os estados: Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, atendem

um documento destinado para Educação Infantil e Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. Já Alagoas tem apenas propostas para Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Esses dados nos permitem inferir, preliminarmente, que o caráter normativo foi seguido, mas no ciclo de políticas o contexto de influência e da prática precisam ser analisados. Próximas fases da pesquisa em andamento.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. **Educational reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, Richard *et al*. **Reforming education & changing schools:** case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A constituição dos saberes escolares na educação básica. 2007. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

PRODUÇÃO INTELECTUAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

INTELLECTAL PRODUCTION OF PHISICAL EDUCATION

PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE EDUCACIÓN FÍSICA

Minéia Carvalho Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Cátia Regina Assis Almeida Leal
Universidade Federal de Jataí (UFJ)

INTRODUÇÃO

A Plataforma Sucupira define, para efeito de registro na coleta de dados, a produção intelectual classificada como produção bibliográfica, produção técnica e produção artística realizadas pelos docentes, discentes e demais participantes do programa (CAPES, 2020).

Para Menezes (1993), a produção intelectual é o conjunto de estudos realizados por pesquisadores de diversas áreas, gerando conhecimento aceito pela comunidade científica, e os resultados dos estudos, divulgados em veículos de comunicação formal, informal e não convencional.

Conforme o modelo avaliativo da Capes, a produção científica é um dos principais indicadores tangíveis das atividades desempenhadas pelos cientistas. Essa produção tem-se constituído não somente como prestação de contas à sociedade ou troca de informações entre os cientistas, mas, sobretudo, como principal meio pelo qual os pesquisadores e programas de pós-graduação adquirem reconhecimento entre os pares concorrentes e acumulam maior capital e autoridade científica.

METODOLOGIA

Os dados da pesquisa foram extraídos da plataforma Sucupira da CAPES, dos *data sets* de dados abertos do Coleta CAPES, referentes à produção intelectual da área 21, Educação Física, para os 39 programas enquadrados na área básica Educação Física, para o quadriênio 2017-2020.

[1] Não contou com apoio financeiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste trabalho, foi analisada a produção científica da plataforma Sucupira por tipos: Bibliográfica, Técnica e Artístico cultural. Inicialmente, examinou-se o total de produção, na plataforma Sucupira Quadriênio (2017-2024), divido por ano. Do total de 95.542 produções, verificou-se um equilíbrio na produção do quadriênio. A maior produtividade deu-se no ano de 2020 (39,4%). Evidenciou-se que a diferença entre os triênios foi em torno de 10% de um triênio para o outro, sendo 10,0 em 2017; 20,2 em 2018; 30,3 em 2019 e 39,4 em 2020.

A segunda análise separou toda a produção da plataforma Sucupira por tipo. Os dados apontam que a produção bibliográfica apareceu em destaque com 65,98%, seguida da técnica com 33,83% e artístico-cultural com 0,18%.

Segundo Guralnik (2022), a produção científica brasileira, estimada pelo número de trabalhos indexados em bases de dados como o *Web of Science*, cresceu de forma explosiva, entre 1980 e 2020; o número de contribuições indexadas passou de cerca de 2 mil para quase 97 mil.

A produção técnica (33,83% da produção) foi considerada, conforme Diniz (2014), como invisível no meio acadêmico e pelas agências de fomento. Apesar de sua desconsideração, a autora aponta que ela é real e visível, pois é constituída de atividades essenciais para a instituição e pesquisa.

A terceira análise verificou os subtipos de produção bibliográfica. *A priori*, na produção bibliográfica, a produção de artigos em periódicos foi destacada, sendo 59,44% do total da produção, seguida pelo trabalho em anais 29,25%, livros 8,82% e outros 2,49%.

Na produção bibliográfica, existe uma supervalorização da produção de artigos. De acordo com Packer (2011), os periódicos científicos brasileiros publicam, desde 2009, mais de um terço da produção científica do Brasil.

A Capes instituiu o Qualis livro como mais um dos dispositivos de controle e regularidade da produção intelectual gerada e difundida nos programas de pós-graduação, contudo, com a supervalorização do artigo científico, a produção de livros não foi estimulada, exercendo pouca influência na avaliação desses programas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe dúvida que os periódicos são o principal meio de comunicação científica no século XXI, sendo decisivos no processo global de desenvolvimento científico, pois apresentam, de forma condensada, os conhecimentos recém-gerados, com isso, dando-lhes visibilidade no meio acadêmico científico. Todavia faz-se necessário mais valorização da produção técnica e artístico-cultural e a compreensão de que o periódico não é o único meio de veiculação do saber.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Coleta de dados**: Conceitos e orientações. Brasília: Capes, 2020.

DINIZ, M. M. de M. **Produção técnica**: produção invisível? Dissertação (Mestrado Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014, 170f.

GURALNIK, H. C. Volume de publicações científicas dos países e bem-estar da população**. Jornal da USP**, 6 set. 2022.

MENEZES, E. M. **Produção científica dos docentes da Universidade Federal de Santa Catarina:** análise quantitativa dos anos de 1989 e 1990. Campinas: Faculdade de Biblioteconomia, 1993.

PACKER, A. L. **Revista USP**, São Paulo, n. 89, p. 26-61, mar./maio 2011.

PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO: INDICATIVOS E APONTAMENTOS PARA SUA CONSOLIDAÇÃO COMO POLÍTICAS PÚBLICAS

EDUCATION WITH MOVEMENT PROGRAM: INDICATIVES AND NOTES FOR ITS CONSOLIDATION

PROGRAMA ECUCACÍON COM MOVIMIENTO: INDICATIVOS Y NOTAS PARA SU CONSOLIDACÍON COMO POLÍTICA PÚBLICA

Patrícia Manso de Lima,
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF / UNB)
Évelin Dias Reis dos Santos,
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF / UNB)
Jaciara Oliveira Leite,
Universidade de Brasília (UNB)

INTRODUÇÃO

A escola é o espaço central para que seja garantido o direito à educação. No entanto, podemos detectar duas formas de perceber a escola, configurada pela elite brasileira com a função de transmitir conhecimentos e habilidades com foco no mercado de trabalho a fim de formar operários, e no lado oposto, a escola transformadora, que forma estudantes protagonistas, críticos e capazes de analisar contextos e tomar decisões. A fim de superar essa dominação, é preciso retomar a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares, para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, e uma teoria crítica que dê sustentação a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja articulada e apropriada com os interesses dominantes (SAVIANI,2021).

A pesquisa contou com subsídio financeiro do Edital DPG (Decanato de pós-graduação/UnB) Nº 0007/2021- Apoio à execução de projetos de pesquisas científicas, tecnológicas e de inovação de discentes de pós-graduação.

Este artigo é resultante da reorganização do texto da dissertação de mestrado intitulada “Educação Física nos Anos Iniciais: o que as crianças têm a nos dizer?” e traz sua

fundamentação teórica alicerçada na Pedagogia Histórico-Crítica, abordagem Crítico-Superadora e na Sociologia da Infância.

Na pedagogia Histórico Crítica, o papel da educação escolar é de socializar os conhecimentos sistematizados, formais, para que o saber seja criticamente apropriado pelos estudantes, fazendo com que o indivíduo análise, reflita e compreenda como aquele conteúdo faz parte da sua vida. O professor atua como mediador na apropriação desses conhecimentos, para que os estudantes ultrapassem a visão global do mundo para uma visão concreta. Percorremos caminhos que exploram o universo da Educação Física e seu lugar na Educação pública e sociedade, e ainda refletimos do ponto de vista das crianças e juntamente com elas, através das suas diversas formas de se expressar.

A política educacional diz respeito às decisões que o Estado, toma em relação à educação (SAVIANI, 2008). As políticas públicas podem ser entendidas como um projeto de Governo, implantado pelo Estado através de programas ou ações focadas para contextos específicos da sociedade (HOFLING, 2001). Fundamentados nessa perspectiva, buscamos respostas para os seguintes problemas de pesquisa: Por que ainda não está universalizada a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental? E ainda, Educação Física nos anos iniciais o que as crianças têm a nos dizer? Atualmente no Distrito Federal, destaca-se o Programa Educação com Movimento (PECM), programa que visa a inserção de professores de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para uma ação integrada e interdisciplinar com o professor de atividades em busca de uma educação integral. Dessa forma, acreditamos na importância da inserção do PECM como política pública na política educacional do DF.

METODOLOGIA

O trabalho em pauta refere-se a uma pesquisa social, com abordagem qualitativa que possui em sua característica, a participação de seres humanos, realizada em uma escola pública de Samambaia, contou com a participação de 18 estudantes do 5º ano, do professor pedagogo e da professora de Educação Física. A pesquisa social com abordagem qualitativa, se atenta a questões particulares, com a tarefa de se envolver com o universo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2012).

Para a presente investigação foram escolhidos instrumentos metodológicos considerados mais adequados, quais sejam: a observação participante, o desenho e análise documental e ainda, baseada na proposta de pesquisa confirmou-se a necessidade de ouvir as crianças a partir da realização de entrevistas subsidiadas por uma intervenção ligada a proposta pedagógica que visa apresentar e construir com as crianças o que é escola pública e a Educação Física neste contexto. O desenvolvimento da pesquisa com crianças também perpassa pela escolha de uma metodologia que dê a elas a possibilidade de se comunicarem por meio de suas múltiplas linguagens (RAMOS,2013).

Os temas propostos para reflexão e discussão com as crianças e que serão apresentados neste texto foram: "Escola pública e Educação pública", "o Programa Educação com Movimento" e "Educação Física nos Anos Iniciais do ensino fundamental". A primeira etapa consistiu na análise documental do Programa Educação com movimento em todas as suas versões, em seguida foi realizado o "Estado da Arte" acerca do conhecimento pré-existente da produção acadêmica sobre o PECM, observação participante e desenvolvimento de proposta pedagógica que visa apresentar e construir o que é a escola pública e a Educação Física neste contexto. Desse modo, realizamos esta investigação na perspectiva de um trabalho integrado que pudesse privilegiar a fala dos estudantes e estimular as a criticidade e autonomia deles através do lúdico, das brincadeiras e jogos. A contribuição para este texto se limita em trazer a proposta pedagógica com revelações importantes surgidas nas reflexões das crianças as quais mostram a necessidade e importância da inserção e consolidação do PECM como política pública no Distrito Federal.

Foram desenvolvidas e planejadas ações integradas e interdisciplinares entre os professores de atividades[2] e de Educação Física a partir do PECM com o intento de compreender o que as crianças expressam sobre a Educação Física nos Anos Iniciais e contribuir com o debate acerca da legitimidade da Educação Física, e na perspectiva de universalização deste componente curricular voltado para as crianças em todas as etapas da Educação básica.

O PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO

Nos comprometemos a estudar sobre o PECM, que propõe a ampliação das experiências corporais dos estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o professor de atividades e de Educação física, conforme proposto no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito federal (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS

A fim de encerrar os estudos coletivos com as crianças, refletindo e expressando o que eles pensam sobre a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e salientando o protagonismo destas nesta pesquisa traremos a seguir alguns trechos das rodas de conversa e entrevistas que culminaram de discussões acerca da universalização da Educação Física nos Anos Iniciais e que geram conteúdos de impacto na luta por uma Educação pública de qualidade no nosso País e na valorização da mesma sob a perspectiva das crianças da Escola classe 303 de Samambaia. A partir de perguntas provocativas como: “o que é público?”, “a gente paga pela educação pública?”, “a educação física na escola é um direito das crianças?” refletimos sobre o Programa Educação com Movimento e sobre a luta pela garantia de direitos, surgindo considerações das crianças como:

> (Bruno, 12 anos) “É quando todo mundo tem direito de participar”

Dialogamos de encontro ao que Saviani (2013) apresenta em seu texto, que a educação faz parte de um direito social e se faz necessária para o exercício de todos os outros direitos, visto que a sociedade moderna se baseia em normas escritas, a educação escolar viabiliza, promove a participação ativa da sociedade através do acesso a esses códigos escritos. A Educação física como disciplina e componente curricular obrigatório em toda a Educação básica (LDB 9394/96, art. 26) foi inserida na pauta e a maioria dos estudantes demonstrou saber dessa obrigatoriedade. E então questionei se eles achavam que a educação física nas escolas também fazia parte de um direito das crianças. As respostas foram diversas:

> (Beatriz, 11 anos) “É”
>
> (Bruno, 12 anos) “Não”
>
> (Mateus, 11 anos) “Também acho que não”

> (Igor, 11 anos) "Acho que é um direito também, de se exercitar... Fazer algum esporte"
>
> (Maria Helena, 10 anos) "É sim, é obrigatório"
>
> (Ester, 10 anos) "Acho que é direito porque a gente também não tem só o dever de estudar o dia todo, ficar só escrevendo, igual a gente tem o direto do recreio a gente também tem o direito da educação física".

Falamos sobre a oferta das aulas de educação física em toda a educação básica. Com relação à realidade do DF, mencionamos o fato de que ainda são poucas as escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental que têm aulas de educação física no DF, e que as instituições que ofertam este componente curricular, o fazem por meio do Programa educação com movimento (SEDF), que se trata de uma estratégia política da SEDF que insere o professor de Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais, para uma ação integrada e interdisciplinar com o professor de Atividades. As crianças foram provocadas a se expressarem a partir da pergunta: por que vocês acham que não tem educação física na maioria das escolas classe do DF? E logo surgiu:

> "Tia, é porque eu acho que lá não tem professor de educação física, tem muitas escolas classe que tem, mas outras não tem, às vezes porque tem falta de professores de educação física".

Em seguida, questionados sobre o que achavam que o governo teria que fazer para que tenha aulas de educação física e professores de educação física em todas as escolas classe do DF, logo responderam unanimemente:

> "Contratar professores"
>
> "Valorizar os impostos que a gente paga"

Os estudantes classificaram como injusto o fato de nem todas as crianças das escolas públicas do DF terem acesso às aulas de Educação Física com um professor dessa disciplina. E quando perguntados se existe mais alguma situação na escola pública que consideram como injustas, logo responderam:

> "Sim"
>
> "Quando tipo o governo vem aqui e tal, a gente fala com eles, uma semana tá tudo normal e na outra semana o governo não

> ajuda tanto as escolas, porque tem algumas escolas toda arrumadas e a nossa faltava quadra por exemplo e tem algumas coisas sendo mudadas, mas tem outras escolas bem melhores que essa, que o governo favorece mais algumas escolas".
>
> "A nossa escola foi atrás dos seus direitos, falar com o governo"
>
> "Professora, na pandemia tivemos aula com a tia Angélica e a tia Aline (projeto CAP) e elas perguntaram pra gente o que que a gente queria mudar na escola, aí a gente falou das quadras, porque a gente sempre se machucava, a gente também reclamou e quando chegamos na escola tinha construído uma quadra grandona pra gente brincar"

Perguntei se eles achavam que reclamar e pedir uma quadra fez a diferença para conseguirem ter uma quadra na escola. E logo responderam:

> "Fez"
>
> "Mas eu acho que ainda falta melhorar a quadra, aumentar as grades e fechar a quadra e deixar só um portão, fazer um campinho"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões e estudos acerca do Programa, observamos que existe uma grande necessidade de divulgação deste Programa, de modo a popularizá-lo e conscientizar a comunidade escolar e gestores sobre a importância do mesmo como política pública estabelecida na Educação pública do DF. Ainda acerca do PECM, podemos sinalizar que a democratização do acesso aos saberes pertinentes à Educação Física através do referido programa necessita de investimentos em materiais, locais adequados para as práticas corporais e concurso público para provimento de professores de Educação Física a fim de contemplar todas as turmas de Anos Iniciais e de Educação Infantil no DF. E ainda, para a ampliação e universalização do mesmo, o PECM precisa se consolidar como políticas públicas, fazendo parte das ações do governo voltadas à universalização da Educação Física nos Anos Iniciais e na Educação Infantil em todo o DF. Hofling (2001), reflete sobre uma administração pública que informada por uma concepção crítica atenda a sociedade como um todo e não privilegie os interesses dos grupos dominantes, e estabeleça prioridade para os programas universalizantes proporcionando as conquistas sociais pelos grupos desfavorecidos, em busca da reversão do

desequilíbrio social. A pesquisa evidenciou através das expressões das crianças a necessidade de consolidação do PECM na educação pública do DF.

REFERÊNCIAS

DISTRITO FEDERAL. **Educação com movimento.** Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**.** Distrito Federal. SEEDF, 2019.

HOFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. –** 4. ed. – Brasília, DF. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. p. 59.

MINAYO, M.C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciência & Saúde Coletiva, 17(3):621-626, 2012.

RAMOS, A. C. **A construção social da infância: idade, gênero e identidades infantis.** REVISTA Vol.1, N.3 Set. - Dez. 2013 Disponível em: www.feminismos.neim.ufba.br

SAVIANI, D. **Política Educacional brasileira:** Limites e perspectivas, 2008. Revista de Educação- PUC- Campinas, Campinas, n.24, p.7-16 junho, 2008.

SAVIANI, D. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual.** Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** nº ed. 44. Campinas, Ed. Autores associados, 2021.

.

GTT 13 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Comunicações Sociais

TÍTULO	AUTORIA
20 ANOS DA LEI 10.639/2003: CONTRIBUIÇÕES DA CAPOEIRA À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	LUCIANO HEBERT DE LIMA SILVA, JOSÉ DAVI LEITE CASTRO, ISABEL PORTO FILGUEIRAS
A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO	ISABELA TALITA GONÇALVES DE LIMA, LIVIA TENORIO BRASILEIRO
A VIDA NOS QUADRIS: A CIÊNCIA DO REBOLADO E O CORPO DE MULHERES NEGRAS	THAYANE DE ARAUJO RODRIGUES,, ADRIANA MARTINS CORREIA
ABORDAGEM HEGEMÔNICA DO CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA. O ESQUECIMENTO PROPOSITAL DOS CORPOS NEGROS – O RACISMO ALGORÍTMICO SEM DESFAÇATEZ	SEBASTIÃO CARLOS DOS SANTOS CARVALHO
AFROCENTRICIDADE, ANCESTRALIDADE E SALVAGUARDA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS	NEUBER LEITE COSTA
“AH! EU NÃO SEI BRINCAR PORQUE VOCÊS SÃO UNS BRANQUINHOS, MIMADINHOS E RIQUINHOS”	FLAVIA FERNANDES DE OLIVEIRA, MARIANA OLIVEIRA RABELO DE CASTRO, LEONARDO CARMO SANTOS, THULYO LUTZ, GIANNINA MARIA DO ESPIRITO SANTO WILDHAGEN, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES
APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIAGNÓSTICO DAS REDE PÚBLICA DE ENSINO DE BELÉM/PA	MARCUS VINICIUS DA SILVA COSTA, YARA ISRAELLE LOPES TORRES, LARISSA NUNES DE OLIVEIRA, JOSELENE FERREIRA MOTA
APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 1	RAYSSA ELIZABETH GOMES DIAS, JACKSON DOS SANTOS DIAS, EDUARDO DOS SANTOS PEREIRA, GABRIELA SOUZA DOS SANTOS, SYDVAL CRUZ BARBOSA, JOSELENE FERREIRA MOTA
BRECHAS DECOLONIAIS, DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	RITA DE CASSIA DE OLIVEIRA E SILVA

BRINCADEIRAS ATLÂNTICAS	ANDRÉ LUIS SILVA VIEIRA
BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	MARY CIDIA MONTEIRO SOUSA COSTA, DIEGO DE SENA SILVA, ANTONIO HIGOR GUSMÃO DOS SANTOS
CAPOEIRA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	RAPHAEL ALMEIDA SILVA SOARES
“CHAMA PROS CUIAMBÁ”: EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ MARIA VENÂNCIA	ARLIENE STEPHANIE MENEZES PEREIRA, DANIEL PINTO GOMES
DANÇA NA ESCOLA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	LUANA TORQUATO SIQUEIRA, RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS AULAS DE EF NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE NATAL	RANNILDE DO NASCIMENTO SILVA, ANA PAULA SANTOS DA SILVA, JUDSON CAVALCANTE BEZERRA
DOCÊNCIA, ESCOLA E DECOLONIALIDADE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA NA PÓS GRADUAÇÃO	GABRIELA NOBRE BINS, KAROLINE HACHLER RICARDO, ÂNDREA TRAGINO PLOTEGHER, JANAINA ANDRETTA DIEDER, TATIANA MARTINS TERRAGNO, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI
DOS FIOS DE TEMPO AO BRADO DOS ENCANTADOS: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DA COMUNIDADE DE TERREIRO CAXUTÉ	PEDRO HENRIQUE DE SOUSA SANTANA, PRISCILA GOMES DORNELLES AVELINO
“É DESMOTIVADOR! É CONSTRANGEDOR!” O ACESSO AS PRÁTICAS DE ATIVIDADE FÍSICA E ESPORTIVA POR MULHERES E A INTERSECCIONALIDADE	NATHÁLIA DA ROCHA CORRÊA BARROS, ROSANGELA SILVEIRA DE CARVALHO, ROSA MALENA DE ARAÚJO CARVALHO, ISABELA CABRAL FÉLIX DE SOUSA
EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRODUÇÃO A RESPEITO DAS RELAÇÕES INDÍGENAS NO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE	CARLOS ÁTILA LIMA DOS SANTOS, ANTONIO JANSEN FERNANDES DA SILVA, FRANCISCO LUCAS SILVA ROCHA, MARIA ELENI HENRIQUE DA SILVA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A LEI 10.639/03: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	LUCIANO NASCIMENTO CORSINO, DANIERI RIBEIRO DA ROCHA, LIZANDRO MELLO
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E ESTUDOS DECOLONIAIS	MARILZA APARECIDA DE OLIVEIRA TEIXEIRA MACIEL, KHELLEN CRISTINA PIRES CORREIA SOARES
EMPODERAMENTO CRESPO, GERAÇÃO TOMBAMENTO "O LACRE COMO PERFORMANCE POLÍTICA	IVANILDE GUEDES DE MATTOS
IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	MARINA FERREIRA DE SOUZA ANTUNES, VICTORIA OLIVEIRA MODESTO, LUIZA HELENA DA SILVA E SILVA, KAREN CRISTINA REZENDE
MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA OU PARA A BARBÁRIE?	PEDRO HENRIQUE FERREIRA DE MELO, LUCIANO SOARES DA SILVA, CELI NELZA ZULKE TAFFAREL
MULHER, MÃE, PROFESSORA E NEGRA: LUTAS E RESISTÊNCIAS PARA EXISTIR	GABRIELA NOBRE BINS, CRISTIANE DA SILVA COSTA, IVANIZE CHRISTIANE DO NASCIMENTO HONORATO, ELENICE LEITE FERREIRA, LUANDA DOS SANTOS DUTRA, DANIELA DO SANTO ABREU
MULHERES NEGRAS NA GESTÃO DO ESPORTE: ENTRE A INVISIBILIDADE E A RESISTÊNCIA	CAUÊ SOARES, VICTÓRIA LEIZER, BRUNA TASSIANE DOS SANTOS PONTES, EDUARDO ANDRADE
O ENSINO DOS ESPORTES NA ESCOLA, RACISMO E NEOLIBERALISMO	JOSIANE CRISTINA CLIMACO, CLAUDIO DE LIRA SANTOS JUNIOR, CELI NELZA ZULKE TAFFAREL
PRECONCEITO E FUTEBOL: UM ESTUDO DO SITE "O OBSERVATÓRIO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO FUTEBOL	VICTOR HUGO VIEIRA ALENCAR FERREIRA, LUÍS CÉSAR DE SOUZA
PRETAGOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM FORMATIVA POR MEIO DO PERTENCIMENTO AFRODESCENDENTE	IURY CRISLANO DE CASTRO SILVA, LUCIANA VENÂNCIO
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: PRODUÇÕES EM PERIÓDICOS	NEUBER LEITE COSTA, DANIELA SANTANA DOS SANTOS, BÁRBARA LIANA OLIVEIRA E OLIVEIRA
SABERES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS	JADISLENE ESTEVAM DA SILVA COSTA, VILMA APARECIDA DE PINHO

UM OLHAR NEGRO PARA O LAZER ESPORTIVO	MARZO VARGAS DOS SANTOS, CAUÊ SOARES, CAROLINA CANEVA DA SILVA, JANAÍNA FONTES, AUGUSTO DIAS DOTTO, MAURO MYSKIW
“VOCÊS SABEM O QUE É ÁFRICA?” REFLEXÕES POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE UMA ONG EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS-PR	KATHLEEN I. RODRIGUES DIAS COLAIS, LUCIMAR ROSA DIAS, SERGIO ROBERTO CHAVES JUNIOR

20 ANOS DA LEI 10.639/2003: CONTRIBUIÇÕES DA CAPOEIRA À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA[1]

20 YEARS OF LAW 10.639/2003: CAPOEIRA'S CONTRIBUTIONS TO ANTI-RACIST EDUCATION

20 AÑOS DE LA LEY 10.639/2003: LOS APORTES DE LA CAPOEIRA A LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

Luciano Hebert de Lima Silva,
Universidade São Judas Tadeu (USJT)
José Davi Leite Castro,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Isabel Porto Filgueiras,
Universidade São Judas Tadeu (USJT)

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei Nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003) é considerada uma das medidas mais significativas para o processo educacional democrático, pois evidenciou a necessidade de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) ser desenvolvida no contexto da educação brasileira, colocando-a, a partir da lei, em outro patamar. Em 10 de março de 2008 é promulgada a Lei Nº 11.645, desta vez incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

Na Educação Física (EF) brasileira, tais legislações também tiveram grande influência, pois até então, o ensino de conhecimentos sobre a história e cultura negra eram colocados em segundo plano ou eram ignorados, contudo, com a promulgação das referidas leis estimulou-se a agenda de pesquisas sobre as relações étnico-raciais na Educação Física Escolar (EFE) (MENDONÇA; FREIRE; MIRANDA, 2020).

Pereira *et al.* (2018) acreditam que a EF brasileira deva se atentar para as novas demandas sociais, dentre as quais a luta antirracista, assumindo sua parte na responsabilidade

[1] Estudo desenvolvido com o apoio financeiro da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

educacional. Silveira e Junior (2022) destacam que ainda é um grande desafio para muitos docentes realizar a efetivação dessas leis nas escolas, principalmente para os de EF.

Quando pensamos na a ERER no Brasil, necessariamente temos que refletir sobre a diáspora africana e o sistema escravagista implementado em nossa história, pois tais fatos influenciaram e influenciam diretamente a formação de nossa sociedade, inclusive a educação. Dentre as diversas heranças da diáspora, a Capoeira, definida por Souza (2006) como uma manifestação cultural afro-brasileira que possui elementos de luta, dança, jogo, música, arte, entre outros, se apresenta como uma das ferramentas para a educação antirracista, pois foi construída a partir da luta pela libertação das/os escravizadas/os, se expandindo pelo mundo e demostrando seu grande poder de resistência (SILVA; BEZERRA, 2020).

Diante do exposto sobre a importância e a necessidade de uma implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na prática pedagógica das/os docentes de EFE em suas aulas e sendo a Capoeira um dos caminhos para que isso ocorra, nosso estudo tem como objetivo principal apresentar alguns aspectos específicos da Capoeira que legitimam uma práxis pedagógica antirracista no trato com a ERER.

Ressaltamos nossa compreensão de que a Capoeira, por ser uma arte rica, complexa e multifacetada, pode e deve ser estudada nas salas de aulas brasileiras a partir de diferentes componentes curriculares, no entanto, como historicamente mantém uma relação intrínseca com a EF, destacaremos sua abordagem nas escolas por meio deste componente curricular.

METODOLOGIA

O presente estudo tem caráter qualitativo, o qual visa apresentar aspectos significativos da Capoeira como conteúdo da EFE que demostram sua potencial utilização, por meio de uma prática pedagógica antirracista, para contribuir com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Para tanto, recorremos a literatura específica sobre Capoeira, Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação Física escolar e educação antirracista. Assim, tentamos identificar fundamentos específicos da Capoeira que relacionam-se diretamente com a temática em questão.

CAPOEIRA E EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com Falcão (2004), a Capoeira mantém uma antiga relação com a EF, na qual ainda no século XIX, especificamente em 1890, Mello Moraes filho já ensaiava um discurso de transformá-la em esporte nacional e já no início do século XX, em 1907, é publicada uma primeira obra que relacionam as duas áreas.

Durante seu percurso histórico - social, a Capoeira manteve uma relação dialógica com a EF, na qual Darido e Iório (2005) destacam três períodos distintos: Higienista/ginástico (início do século XX até início da década de 1940), no qual a Capoeira já era citada como "Ginástica Nacional"; Técnico/esportivo (décadas de 1960 e 1970), no qual a Capoeira é caracterizada como um esporte nacional; Novas perspectivas/cultura corporal (décadas de 1980 e 1990), onde a Capoeira passa a ser recomendada nas aulas de EFE por autoras/es desta fase progressista, dentre os quais, uma obra intitulada *Metodologia do Ensino da Educação Física* (SOARES *et al*., 1992).

Mais recentemente podemos encontrar trabalhos que associam a inserção da Capoeira e de outras manifestações da cultura corporal afro-brasileira como importante caminho na construção de pedagogias críticas comprometidas com a justiça social e a emancipação dos e das estudantes negros e negras, bem como a assunção de posturas antirracistas pelos professores(as) e estudantes. Dentre as quais, Silva (2020), utilizando-se da historicidade, criticidade e ludicidade, apresenta uma possibilidade metodológica para a Capoeira nas aulas de EFE fundamentada em uma educação libertadora e pautada na luta antirracista.

CAPOEIRA E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA

As legislações apresentadas firmam marcos na produção de materiais didáticos, formações de professores/as, pesquisas acadêmicas, obras literárias, entre outros, que demarcam mais um passo na descolonização curricular, bem como a efetivação de reinvindicações políticas antigas do Movimento Negro para a educação (GOMES, 2012).

À medida em que o direito à educação é ampliado, sujeitos, antes invisibilizados ou desconsiderados pelo sistema educacional entram nesses ambientes, questionando epistemologias, currículos e espaços sociais, além de produzirem e demandarem conhecimentos que façam parte de suas realidades.

Valendo-se do musical teatral "Besouro cordão-de-Ouro", apresentado no 4º Festival Internacional de Arte Negra (FAN), no ano de 2007 em Belo Horizonte – Minas Gerais, Gomes

(2012) tece relações com as relações étnico-raciais no Brasil e os desdobramentos curriculares consequentes a promulgação da Lei 10.639/2003.

Através da capoeira e dos demais momentos, o espetáculo estabeleceu diálogo com um paradigma do conhecimento importante: a corporeidade, cognição, emoção, política e arte como inseparáveis. Demonstrando a necessidade da não hierarquização de conhecimentos e culturas em combate ao trajeto histórico de colonização e dominação que envolveu o personagem central da peça, reforçando que a luta do povo negro no Brasil atinge a todos/todas (GOMES, 2012).

Como prática que carrega uma série de símbolos da cultura africana/afro-brasileira, e manifestação que dialoga em seu histórico e prática com as lutas e formas de resistência do povo negro, a capoeira apresenta-se como potente tema dentro dos currículos, capaz de estreitar relações entre uma EF antirracista, indissociável das questões étnico raciais fomentadas pelos conteúdos e por todos/as envolvidos/as nos processos de ensino-aprendizagem. Silva (2020) propõe a valorização do continente africano, a partir da compreensão de sua ampla diversidade cultural e apresenta como um dos objetivos do trato com a capoeira nas aulas de EFE, a reflexão sobre o preconceito com as manifestações culturais afro-brasileiras e com o povo negro.

Para fomentar essas compreensões, a capoeira necessita de um tratamento crítico que demonstre sua indissociabilidade das questões que carrega consigo, contemplando a uma perspectiva emancipatória e distanciando-se das concepções estereotipadas, de caráter disciplinador e vinculadas apenas a eventos como a Semana da Consciência Negra (POMIN; CAFÉ, 2020).

Algumas propostas, como a de Ferreira (2022), que optou por trabalhar valores africanos por meio da capoeira na EFE, desencadeando novas compreensões sobre a trajetória do/a negro/a no país, ilustram essa perspectiva emancipatória em ação. Além de demonstrar o rompimento com a propagação de uma “identidade estudantil única” uma vez que conteúdos, paradigmas e valores antes distanciados/negados aproximam-se dos/as estudantes (POMIN; CAFÉ, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capoeira, além de carregar intimamente uma série de elementos da cultura africana e afro-brasileira, fez parte da história da construção social brasileira e, mais especificamente, dos

locais/espaços assumidos/delegados pelo/ao povo negro nesse processo, desvelando suas lutas e resistências. Sua própria história viabiliza diversas ações a favor de uma ERER, promovendo questionamentos acerca da educação eurocêntrica e reguladora a qual fomos/somos historicamente submetidos (MACHADO; COSTA, 2016).

Dado esse vínculo, os valores sociais, modos de produção e corporeidades se apresentam de modo latente dentro desta manifestação cultural, e através de olhares emancipatórios do conteúdo, explicitam o potencial do tema junto a EFE na construção de uma educação antirracista.

Promovida pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, a pesquisa "Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira", lançada e apresentada em abril de 2023, aponta que, mesmo após 20 anos da lei, a maioria das escolas só aborda a temática no mês em que se comemora o Dia da Consciência Negra e que se faz necessário e urgente o compromisso da construção de uma educação antirracista (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023).

Embora os 20 anos da primeira lei referente a inserção da cultura africana/afro-brasileira, as tensões envolvendo essas questões na escola ainda permanecem presentes, requerendo novos modos de pensar a EFE, seus conteúdos e didáticas, sendo a capoeira uma potente ferramenta nessa luta.

REFERÊNCIAS

BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. (org.). **Lei 10.639/03:** atuação das Secretarias Municipais no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Presidência da República**, Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2003. **Presidência da República**, Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos.

DARIDO, S. C.; IÓRIO, L. S. Educação Física, Capoeira e Educação Física Escolar: possíveis relações. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 137 - 143, 2005.

FALCÃO, J. L. C. Para além das metodologias prescritivas na Educação Física: a possibilidade da capoeira como complexo temático no currículo de formação profissional. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 155-170, jul/dez, 2004.

FERREIRA, L. H. **Valores civilizatórios afro-brasileiros através do ensino da capoeira na educação física escolar**. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico - ERERERBÁ) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, Programa de Pós Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, Rio de Janeiro, 2022.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MACHADO, T. T.; COSTA, M. O. Capoeira e a educação para relações étnico-raciais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA DA UFS, 1., 2016, São Cristóvão, SE. **Anais** [...]. São Cristóvão, SE: PPGS/UFS, 2016. p. 707-724.

MENDONÇA, G. P. A.; FREIRE, E. S.; MIRANDA, M. J. Relações étnico-raciais e Educação Física escolar: uma revisão integrativa de teses e dissertações. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1-20, 2020.

PEREIRA, A. S. M. *et al*. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 412 – 418, outubro a dezembro de 2019. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300477. Acesso em 13 abr. 2023.

POMIN, F.; CAFÉ, L. Educação para as relações étnico-raciais na educação física para além da capoeira. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1-23, 2020.

SILVA, L. H. L.; BEZERRA, E. J. **A Capoeira como conteúdo da Educação Física Escolar**: uma construção a partir da narrativa de formação de um capoeirista professor. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional, UFRN, Natal, 2020.

SILVA, L. H. L. **Possibilidade Metodológica para a Capoeira na Educação Física Escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Fortaleza: INESP, 2020. 64p.

SOARES, C. L. *et al*. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVEIRA, K. A.; JÚNIOR, W. A. Educação para as Relações Étnico-Raciais nas pesquisas em Educação Física e formação inicial: um estado do conhecimento. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219419, p. 1-21, 2022. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 13 abr. 2023.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO[1]

AFRO-BRAZILIAN CULTURE IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: LIMITS AND POSSIBILITIES IN PERNAMBUCO

LA CULTURA AFRO-BRASILEÑA EM LÁ EDUCACION FÍSICA ESCOLAR: LIMITES POSIBILIDADES EN PERNAMBUCO

Isabela Talita Gonçalves de Lima
Universidade de Pernambuco (UPE)
Lívia Tenorio Brasileiro
Universidade de Pernambuco (UPE)

INTRODUÇÃO

Investigar sobre as Relações Étnico-Raciais no Brasil é tecer um debate que recai diretamente sobre as desigualdades sociais, visto que este país foi e é forjado em cima de estruturas racistas. Isto é, a cor preta ainda compõe fortemente o grupo das pessoas que são excluídas e postas à margem em nossa sociedade.

Frente a esse cenário, reconhecemos o papel das políticas afirmativas que se fazem presentes no confronto do racismo ou qualquer tipo de preconceito, a exemplo da Lei n. 10.639/03[2], que foi fruto de lutas de movimentos sociais, que reforça a luta a favor da valorização e reconhecimento da Cultura Afro-Brasileira trazendo a obrigatoriedade do trato da cultura e arte afro-brasileira no currículo da Educação Básica.

Este trabalho é oriundo da dissertação intitulada "A inserção dos Conteúdos Afro-Brasileiros: limites e possibilidades na rede estadual de Pernambuco", e neste recorte nosso objetivo se constituiu em analisar a prática pedagógica de professores/as de Educação Física das escolas estaduais do Estado de Pernambuco à luz da Lei n. 10.639/2003, no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino História e Cultura Afro-Brasileira. Para tal, realizamos uma

[1] Este presente trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES).

[2] Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (BRASIL, 2003).

pesquisa de campo para entender como se dá a materialidade das dimensões da Cultura Afro-Brasileira na Educação Física Escolar.

PERCURSO METODOLOGICO

Esse estudo se desenha na perspectiva de uma abordagem qualitativa e teve sua principal fonte de dados de uma pesquisa de campo (MAZZOTTI; GEWANSNAJDER, 1999).

Para a pesquisa de campo, delimitamos as escolas estaduais de Pernambuco que estão localizadas geograficamente na Gerência Regional Recife Norte[3]. A imersão no campo foi operacionalmente dividida em três momentos. No primeiro recorremos a um questionário, respondido por 21 professores, sendo selecionado os/as professores/as que responderam 'sim' para os questionamentos referentes a importância da Cultura Afro-Brasileira e a tematização em suas aulas. Destes foram selecionados 4 professores/as para segunda etapa, realizada através de uma entrevista semiestruturada que teve como intencionalidade entender como os/as professores/as inseriram esta temática em suas aulas.

E, por fim, a observação participante da prática pedagógica de 1 professor que estava trabalhando com os conteúdos afro-brasileiros (Capoeira) naquele mesmo período. Nossa observação se deu em uma turma do 7 ano com cerca de 24 estudantes frequentando.

No total foram observadas 17 aulas. Todas as aulas guiadas por um roteiro de observação sendo registrados em diário de campo e em gravações de áudio. Os dados foram tratados pela técnica de análise de conteúdo categorial por temática (BARDIN, 2011).

NO CHÃO DA ESCOLA: ANALISANDO OS DADOS

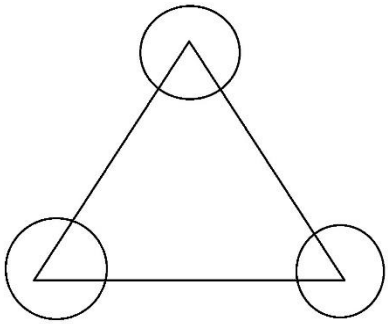
Falando especificamente sobre as aulas, elas foram divididas entre "teóricas" e "práticas" a partir do planejamento do professor. Nas aulas teóricas o professor contextualizou o nascimento da Capoeira de forma geral e os seus entraves ao longo do contexto histórico.

Nas aulas, o professor recorreu a uma grande roda para ensinar os passos básicos da Capoeira, e trazendo uma conversa informal sinaliza que tem pouco contato com conteúdo por isso se limita e ensinar a ginga e os passos básicos giratórios. Para ensinar a ginga, o professor

[3] A rede estadual de ensino de Pernambuco está dividida por gerências, de acordo com sua localização geográfica. Na cidade do Recife dividida em duas: Norte e Sul. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=103 e em http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=102. Acessado em 24 de abril de 2023.

entregou giz aos estudantes para que eles pudessem fazer três círculos no chão em delinear um triângulo.

Figura 1 - Figura desenhada no chão pelos estudantes



Fonte: dados do estudo

A dinâmica era a seguinte: os estudantes tinham que pisar nos dois círculos de baixo com os pés e ficar revezando o círculo das pontas com um dos pés, e assim estariam fazendo a ginga. O professor ensinou essa dinâmica sem música e depois com a música de Capoeira.

Percebemos que é um tema que chama a atenção dos estudantes, principalmente por ser um conteúdo que tem uma matriz na luta. Inclusive é essa abordagem que o professor dá a Capoeira, o trata unicamente pelo viés da luta. O que, em nossa análise, o não trato das dimensões da dança ou do jogo na prática da Capoeira torna o conteúdo de certa forma limitado, afinal esta tem sentido e significado para diferentes eixos da Cultura Corporal.

Um outro momento que vivenciamos foi a Feira de Conhecimentos. Cada professor/a da escola, de diferentes áreas, ficaram responsáveis por um tema que abordassem o preconceito. O professor de Educação Física responsável pelo 7 ano A dividiu a turma em quatro grupos com temas escolhidos pelos/as estudantes: Somos Iguais: Racismo no Esporte; Igualdade de Gênero; Discriminação na área da Educação Física: Não ao preconceito; Preconceito contra as Pessoas com Deficiência; sendo produzidos por eles/as, conforme imagens a seguir.

Figura 2 - Grupo 1: Somos Iguais (Camisa).

Figura 3 - Grupo 1: Somos Iguais (brinde).

Figura 4 - Grupo 2: Igualdade de Gênero (Equipe).

Figura 5 - Grupo 3: Discriminação na área da EF (Equipe).

Figura 6 - Grupo 3: Discriminação na EF (Maquete).

Figura 7 - Grupo 4: Preconceito contra a pessoa com deficiência (Equipe e Maquete).

Percebemos que de uma forma geral, os/a estudantes abordam criticamente os temas e sinalizam o cuidado ao falar da existência do preconceito alavancando o viés da igualdade. Ao falar sobre preconceito racial, percebemos a afinidade maior em tratar o futebol. Os dois grupos que expuseram sobre o preconceito racial falaram especificamente sobre futebol de alto rendimento.

Nesse ínterim de discussão sobre o preconceito racial, percebemos nos estudantes o cuidado de falar sobre tal temática. Percebemos, também, que para eles é um tema bastante delicado.

Vejamos, quando questionados sobre a importância de se falar e combater o preconceito racial uma aluna do respondeu:

> Eu acho importante falar sobre o preconceito racial porque temos que acabar. O preconceito gera depressão.

Essa mesma estudante, em outros momentos da aula, volta a se referir a depressão como uma consequência ruim do preconceito. O grupo 1 "Somos Iguais", trouxe um dado que dizia que o xingamento mais utilizado em campo era o de "macaco". Quando esse estudante se refere ao "não pode tratar como animal" ele se refere ao termo já citado. Para o estudante, ao se chamar de macaco trata-se as pessoas como bichos o que para ele não se pode fazer.

Notamos a atualidade das discussões do preconceito racial atrelado com o futebol. Nesse movimento, outro estudante responde:

> Ser mais escuro não tem que sofrer racismo. Temos que lutar contra o racismo. Tem que acabar logo com o racismo.

Na forma da fala, percebemos a recorrência do termo "igualdade" na apresentação de todos os grupos. Em uma das passagens da Equipe 3 "Discriminação na área da Educação Física: Não ao preconceito" registrou-se o seguinte:

> A Educação Física tem muito preconceito para superar em busca da igualdade.

E quando questionados sobre a importância de lutar contra o preconceito um estudante respondeu:

> As pessoas podem ser melhores com as outras.

Por mais que caíamos no vício que nos é introjetado de pensar que "casos de preconceito racial são raros de acontecer na prática pedagógica". As falas dos/as estudantes demostram que neste assunto eles já têm um certo tipo de fundamentação para além do proposto pela Feira de Conhecimentos, eles têm a fundamentação na vida.

Acreditamos que a principal contribuição desse evento foi proporcionar a problematização dos mesmos diante do tema e as possíveis mudanças de posturas perante as relações sociais, isto é, a intervenção na realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos em nossas observações, o debate sobre o preconceito racial promoveu espaços de reflexão e intervenção dos/as estudantes. O que destoa é que as relações étnicas e seus conflitos entram na sala de aula sem pedir licença. Elas fazem parte da escola, da vida dos/as professores/as, dos/as estudantes e dos/as outros/as atores pedagógicos.

Sobre os conteúdos afro-brasileiros, apontamos, que a Capoeira necessita ser tematizada a partir da contemporaneidade, a fim de criar novos sentidos e significados na Cultura Afro-Brasileira. Afinal, a cultura é dinâmica e a Cultura Afro-Brasileira também o é.

Inferimos também que o debate sobre preconceito racial é imprescindível em todos os segmentos educacionais. Afinal é um debate que parte da vivência dele/ass se fazendo presente na prática pedagógica. Coligimos que a Cultura Afro-Brasileira deve ser tratada tanto no viés da valorização quanto no confronto de práticas racistas dentro da escola.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Decreto nº 10.639. **Regula que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2003.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2008.

MAZZOTTI, A. J. A; GEWANDSZAJDER. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999

A VIDA NOS QUADRIS: CIÊNCIA DO REBOLADO E O CORPO DE MULHERES NEGRAS[1]

THE LIFE ON THE HIPS: THE WADDLE CIENCE AND THE BLACK WOMEN'S BODIES

LA VIDA EN LAS CADERAS: LA CIENCIA DEL REBOLADO Y EL CUERPO DE LA MUJER NEGRA

Thayane de Araujo Rodrigues,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Adriana Martins Correia,
Universidade Federal Fluminense (UFF)

INTRODUÇÃO: DOS "OUTROS" PARA AS "NOSSAS"

Em busca de colocar em evidência vozes que antes foram silenciadas e apagadas epistemologicamente, as pessoas pretas são referência deste trabalho. Assim,, nos alinhamos a uma experiência decolonial que busca subverter uma ordem onde "qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não construir ciência credível"(KILOMBA, 2022, p. 53).

Dialogamos com as entidades de mulheres da rua encarnadas, as *pombagiras* ou *pombogiras*, que ensinam sobre a liberdade dos corpos, da dança, de afetos, desafetos e limitações, que abrem a perspectiva de pensar corpos transgressores às tensões reguladoras da sociedade (GOMES, 2017). Segundo Simas (2019, p. 24) "Nós, que na maioria das vezes somos ensinados a ver no corpo o signo do pecado, é que não temos a mais vaga ideia sobre como lidar com ele."

Na presente pesquisa buscamos analisar questões que perpassam o corpo de dançarinas negras, a partir da literatura de pessoas pretas que são referência nesta cena. Para tal, apresentamos uma revisão de literatura narrativa de questões referentes às construções históricas sobre do corpo das mulheres negras. A opção por travar estes diálogos com autoras/es negras/os soma-se a um conjunto de decisões políticas de realçar estes que são vistos como

1O trabalho não recebeu apoio financeiro

"outros" (BENTO, 2022). Assim, trazemos as autorias de Mbembe (2018), Akotirene (2019) e Gomes (2017)..

Em seguida trazemos o pensamento de Taísa Machado como um exemplo de fala de dentro deste corpo, negro, feminino e dançante e que traz a ideia da Ciência do Rebolado como forma de insurgência das pessoas que interseccionam (AKOTIRENE, 2019) todas essas opressões: ser preta, ser mulher e trabalhar com o corpo.

MULHERES NEGRAS E SEUS CORPOS DE USO, PECADO E TRABALHO

Entende-se que os reflexos da escravização atingem o corpo feminino negro, ainda nos dias atuais. Gomes (2017, p.94), diz que "o corpo negro ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento", e é através dessas tensões que o conhecimento-emancipação do povo negro é criado, saindo de um estado de "ignorância/escravidão" para um estado de "saber/libertação.

> No Brasil, esses saberes emancipatórios da comunidade negra carregam consigo uma pesada carga de regulação, pois são construídos no contexto de uma sociedade regulada não só pelo capitalismo, mas também pelo racismo e pelo machismo (GOMES, 2017,p.98).

É nesse sentido que construímos a ponte entre o samba e o corpo. Pensamos que o samba arquiteta um conhecimento-emancipação da população negra, que, mesmo com toda a carga de resistência e ancestralidade, é regulado pelas tensões da sociedade. Gomes (2017, p.95), reitera que tais regulações vêm sendo contestadas e desmistificadas através principalmente do movimento educador e das "intervenções artísticas, poéticas e políticas" da população negra. São grupos que estão na construção de um "corpo emancipado", já que seus "[...] cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir transmitem uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil" (GOMES, 2017, p.97).

Compreende-se que o samba (e outras danças afrodiaspóricas) estão neste processo de ruptura com "corpo regulado" já que são produtores de saberes que desestruturam a forma hegemônica branca e eurocentrada.

Giacomini (1992), fala da alegada "clara" relação entre passistas-show e a prostituição o que, escurecidamente, é um equívoco e carrega traços do olhar racista. A autora traz a luta das passistas ao perceber que para a afirmação de tal profissão, precisam se desvencilhar dessa imagem machista e misógina. É notório que este não é o olhar de dentro do espaço da escola

de samba, pois sabe-se que a maior parte destas vivem com os frutos de sua arte: aulas, shows, congressos.

Em entrevista para o Geledés, quatro passistas que formavam o grupo 'Samba Pretinha' comentam que são abordadas por esta demanda quando vão fazer os shows, onde alguns homens acham que seus corpos estão ali para o seu divertimento e prazer, independente da roupa que usam ou da forma que dançam (LINCOLN, 2017).

É preciso identificar que a objetificação não atinge as mulheres negras apenas no momento da dança mas na vida cotidiana, o que restringe uma série de de oportunidades de receber afeto e propostas de trabalho, por exemplo. (AKOTIRENE, 2020).

Akotirene (2020) discorre sobre o *cuidado* e observa que mulheres negras sempre estiveram no papel de cuidadoras. Cuidavam da casa das patroas, dos filhos destas, enquanto seus filhos - crianças negras -, muitas vezes, não recebiam o mesmo afeto devido a jornada de trabalho dos pais. Cuidavam ainda do próprio lar e de seus maridos, sem direito a descanso. A mesma autora traz no livro "Interseccionalidade" uma imagem que sempre associa o corpo das mulheres negras como fortes, o que reforça o estereótipo de não precisarem do afeto e serem mais resistentes à dor.

Gomes, ao falar sobre os saberes estético-corpóreos da população negra, aborda o discurso do "corpo híbrido", que, dentro de uma perspectiva racista, é aceito socialmente porque sofre um processo de conexão com a branquitude por ser "mestiço" (GOMES, 2017, p.78). Segundo Mayer (2010, p.262), a mulata seria, durante o período colonial, "a junção da falta de mulheres brancas com a discriminação às mulheres negras". Tal imagem, é associada às passistas desde os anos sessenta e setenta, onde as "mulatas do Sargentelli" tiveram seu ápice com o que iremos chamar de o "corpo moreno" (cabelos de curvatura mais aberta e pele mais clara).

Fig 1: Mulatas do Sargntelli. Fonte:http://gshow.globo.com/tv/noticia/2016/03/solange-couto-assume-complexo-na-juventude-tomava-todos-os-remedios-da-praca-para-engordar.html

Podemos também associar ao quadro "A redenção de Cam" de Modesto Brocos, que retrata de forma clara a exaltação de uma família que sofreu embranquecimento.

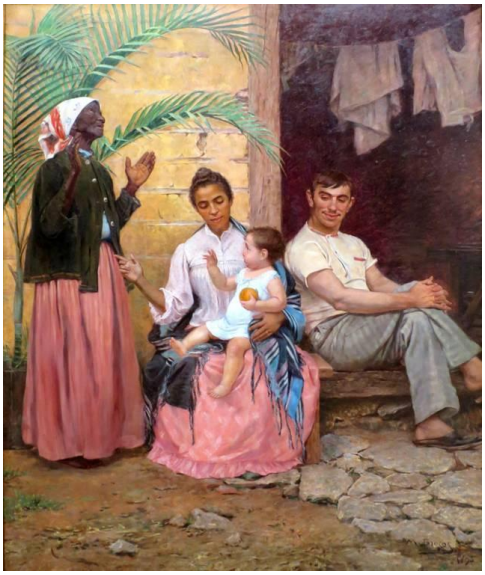


Fig 2:A redenção de Cam, Fonte:https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam

Esse discurso contribui para situações de violência e preterimento de corpos pretos retintos, e "impõe às negras que busquem atributos de mulata, e todas as mulheres que busquem traços brancos" (MAYER, 2010, p. 262) além de sexualizar a imagem da mulher negra não-retinta. Adele, uma das "Mulatas do Sargentelli", acrescenta que "Existe cantora, atriz e bailarina. Mulata é apelido que português deu para a mula e que a gente aceita porque mídia é mídia" (PESSOA, 2004).

Na perspectiva da branquitude, essas mulheres eram, e ainda são vistas como objeto de entretenimento. No período colonial, as "mulatas" sofriam exploração sexual em troca de "benefícios", e movido por uma interpretação deste fato, Gilberto Freyre criador e defensor do mito da democracia racial, exibe-as como fáceis e dóceis, ao invés de considerar a dominação dos homens brancos (MAYER, 2010).

Chegou-se a acreditar que as "mestiças/mulatas" eram inférteis, daí a analogia com o termo "mula", animal que resulta do cruzamento de um cavalo/égua com um jumento/a, e que não se reproduz em função do hibridismo genético.

Falamos então, de uma violência simbólica que parte do olhar animalizante da branquitude e do machismo, que coloca os corpos de mulheres negras como objetos de uso. Para além do trabalho nas casas dos senhores, estão os estupros que forjam uma cultura onde a mulher negra é colocada em uma posição de objeto de divertimento (AKOTIRENE, 2020).

A CIÊNCIA DO REBOLADO COMO INSURGÊNCIA

Taísa Machado (2020) elabora um conceito que denomina Ciência do Rebolado. Seu pensamento parte de sua vivência como dançarina, socióloga e como criadora do projeto Afrofunk, que oferece oficinas que dialogam com diferentes linguagens de danças afordiaspóricas. Sua concepção desta ciência, e o projeto que dela deriva, fazem parte de um mundo de mulheres negras que vêm construindo conhecimentos de emancipação a partir destas experiências

> O que eu entendo sobre Ciência do Rebolado é essa sabedoria que está por trás do movimento [...] a maioria desses movimentos nasce de necessidades do corpo ou de momentos da vida de uma mulher.[...] Eu digo que é uma ciência porque a partir da dança e do movimento você faz o tecido social da

> sua comunidade, você cuida da saúde, passa uma sabedoria de mãe pra filha, de uma mulher pra outra mulher. Você pode olhar de uma perspectiva espiritual, social, sexual, entende? (MACHADO, 2020, p.44).

Machado afirma que a sociedade não sabe lidar com a liberdade sexual das mulheres negras, porque sempre é vista como produto de consumo. Entende também que é importante saber separar a cultura religiosa da arte, porque as pessoas não têm consciência de o quanto a religião é perseguida, e esse é o motivo para que demarque as singularidades entre as danças afrodiaspóricas e o candomblé (MACHADO, 2020).

Relacionando danças e religiosidade, Pereira (2018), com o olhar da branquitude, aborda a sensualidade das movimentações das mulheres do samba entendendo-a como traços que se relacionam com elementos das religiões de matrizes africanas, como os orixás (oxum e iansã) e vestimentas como biquinis.

Entendemos que, por mais que existam analogias com as movimentações do funk, samba e danças afro-brasileiras, é presumível que a tal "sensualidade" a qual Pereira (2018) relaciona à ancestralidade, refira-se apenas às movimentações circulares, de umbigada. A ligação com o candomblé está muito mais vinculada à experiência do corpo com aquele tipo de movimento do que a às características dos orixás.

Taísa Machado (2020) entende que, mesmo dentro de um projeto necropolítico de sociedade, que ainda vê os corpos negros como "signos do pecado" (SIMAS, 2019) e de forma animalizada (MBEMBE, 2018), a Ciência do Rebolado tem potência de empoderar mulheres, incluindo aí um deslocamento da ideia de pecado para uma relação potente com a própria sexualidade:

> [...] as garotas pretas procuram o meu trabalho porque elas querem perder o trauma da hipersexualização [...] sem se sentirem molestadas. E as mulheres brancas [...] vêm perder o pudor que sempre tiveram" (MACHADO, 2020,p. 64)

Além disso, Machado (2020) aborda que a Ciência do Rebolado é uma forma de cuidar do corpo, da saúde mental e do espírito. Assim, mulheres negras seguem construindo uma Ciência da Vida através das práticas corporais: "[...] elas seguiram dançando, dançando tanto a ponto de construir uma cultura de um país inteiro que dança e em que a dança faz essa manutenção da saúde das pessoas" (MACHADO, 2020, p 84).

A VIDA NOS QUADRIS

Os diálogos sobre o corpo de mulheres negras no samba revelam como o olhar da branquitude ainda é carregado de essencialismos que as enxerga como um objeto de entretenimento. Daí buscou-se evidenciar as vozes dos "Outros" (BENTO, 2022), agora ouvidas como "nossas" como uma experiência decolonial de escrita.

Logo, a resistência de pessoas afrobrasileiras parte da busca pela emancipação social através dos "conhecimentos-emancipatórios" produzidos pelos não-brancos (GOMES, 2017). É preciso se despir dos conceitos de sociedade que colocaram os "Outros" como selvagens, exóticos e desumanos, para compreender como as práticas corporais criam saberes.

Assim, a Ciência do Rebolado destaca as danças afro-diaspóricas como resistência de um povo marginalizado, onde as "nossas" são as cientistas que protagonizam esse movimento. É na margem que se constrói a busca pela manutenção da vida, mesmo lutando contra a necropolítica. É nos quadris de mulheres negras que está o pulsar latente de uma vida construída para e com seus semelhantes.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. Companhia das Letras, 2022.

GIACOMINI, S. **Mulatas profissionais: raça, gênero e ocupação**. Revista Estudos Feministas, v. 14, p. 85-101, 2006.

GOMES, N. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação**.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 4ª ed., p.153, 2017.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

LINCOLN, R. **Nova geração põe em xeque o estereótipo da passista do Carnaval.** Portal Geledés: 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nova-geracao-poe-em-xeque-o-estereotipo-da-passista-do-carnaval/>. Acessado em: 10 de setembro de 2021.

MACHADO, T. **Taísa Machado, o Afrofunk e a Ciência do Rebolado**. Editora Cobogó, 2020.

MAYER, A. **A categoria Mulata e sua própria negação como negra e como mulher**. Mosaico Social - Revista do Curso de Ciências Sociais da UFSC. Ano V, n. 05 –: 250-267, 2010

MBEMBE, A. **Necropolítica:** Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: Arte & Ensaios, 2018.

MULATA. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

PEREIRA, B. **Mulheres passistas de escolas de samba do Rio de Janeiro: entre a (des)objetificação e o direito ao feminino. Meu corpo, minha dança, minhas regras, meu prazer**. Brasília/DF: 31a Reunião Brasileira de Antropologia, 2018.

SIMAS, L. **O corpo encantado das ruas**. Editora José Olympio, 2019.

ABORDAGEM HEGEMÔNICA DO CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA. O ESQUECIMENTO PROPOSITAL DOS CORPOS NEGROS – O RACISMO ALGORÍTMICO SEM DESFAÇATEZ

THE HEGEMONIC APPROACH TO THE BODY IN PHYSICAL EDUCATION: THE DELIBERATE NEGLECT OF BLACK BODIES. ALGORITHMIC RACISM WITHOUT ANY DISGUISE

EL ENFOQUE HEGEMÓNICO DEL CUERPO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: EL ABANDONO DELIBERADO DE LOS CUERPOS NEGROS. RACISMO ALGORÍTMICO SIN NINGÚN DISFRAZ

Sebastião Carlos dos Santos Carvalho,
Universidade do estado da Bania (UNEB)

INTRODUÇÃO

Esse recorte de pesquisa é parte do trabalho final da tese de doutorado sob o título: O Impacto das Ações Afirmativas na Estética e Imagem Corporal de Jovens Negros e Negras da Uneb, Campus Guanambi. Trato aqui uma análise de como o racismo algoritmo pode manipular a percepção da imagem corporal na internet e na vida cotidiana.

A abordagem hegemônica do corpo na Educação Física é uma forma de perpetuar o racismo e outras formas de opressão. O racismo algorítmico é uma dessas formas, que se manifesta quando algoritmos são programados para tomar decisões discriminatórias com base em características como raça, gênero e orientação sexual. Isso pode acontecer, por exemplo, quando algoritmos de reconhecimento facial são treinados com um conjunto de dados que não inclui pessoas negras ou com características faciais diferentes das brancas.

O esquecimento proposital dos corpos negros na Educação Física é uma forma de racismo algorítmico sem desfaçatez. Essa prática é invisibilizada pela cultura hegemônica, que naturaliza a ausência de corpos negros em atividades físicas e esportivas. A cultura hegemônica define os padrões de beleza, habilidade física e comportamento adequado, e esses padrões são baseados em normas brancas e eurocêntricas. Essa cultura é reproduzida na Educação Física, o que leva à exclusão dos corpos negros.

Para situarmos o apagamento proposital dos corpos negros na Educação Física brasileira, é necessário relembrar que as Tendências ou Concepções Pedagógicas que pautaram o ensino da disciplina nas universidades e escolas, quase sempre ou sempre, desconsideraram o corpo negro como parâmetro ou referência. Isso ocorre desde quando foi introduzida nos currículos a partir de uma perspectiva médico-higienista importada da Europa.

AS DIMENSÕES DA CORPOREIDADE DOS CORPOS INVISIBILIZADOS

A partir das normas e padrões estabelecidos pela sociedade os indivíduos vão construindo a sua corporeidade. Preceitos morais, éticos e religiosos, assim como condições geográficas e climáticas interferem no "delinear" dos corpos e na materialização desses nos espaços. Essa tomada de consciência corporal nem sempre é percebida de forma consciente. Ela está sempre pressionada pelos olhares e pelas opiniões. A professora Ivanildes Mattos, afirma que:

> Os estereótipos são recursos utilizados há décadas pelas elites dominantes**.** Teorias foram utilizadas para assegurar a veracidade dos estereótipos, como por exemplo, a classificação hierárquica entre as raças branca e negra - sendo a primeira sempre concebida como superior e a segunda como inferior. O eugenismo, o darwinismo e o próprio capitalismo quando da necessidade de modernização das sociedades, afirmaram que o negro era preguiçoso, incivilizado, sujo e violento. (MATTOS, 2006)

Nossa sociedade estabelece sobre os indivíduos negros e pobres, desde o seu nascimento, limites normas e padrões. Delimita os espaços e direciona possibilidades corporais que partem desde a religião à possível escolha de uma profissão. O padrão de sucesso e normalidade é o branco, com isso, involuntariamente o menino e o jovem negro sentem a necessidade de negar-se e buscam incansavelmente seu assemelhamento com o seu opressor. Sua constituição vai ocorrendo inclusa na visão das imagens corporais que se encontram na ordem social determinada. Ao invés de instituir-se dentro de sua corporeidade natural, vai tentando se adequar aos modelos que são o tempo todo positivados pelo meio.

> Afastado de seus valores originais (...) o negro tomou o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de tornar-se gente". (...) É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: "O negro é o outro do belo". É esta mesma autoridade quem conquista,

> de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros. (SOUZA, 1983, p.26)

Tendo a sua corporeidade reprimida, os indivíduos acabam por assumir um corpo de acordo aos modelos pré-estabelecidos pela sociedade. O corpo em vez de ser corpo, é roupa que veste o corpo. Desse modo, são criados “Skins” e/ou “Avatares”, corroendo a realidade da vida, na tentativa de esconder-se atrás de personagens de si mesmos.

A fim de melhor entender/explicar essa pressão social sobre a corporeidade e em especial sobre a corporeidade da pessoa negra, e de como ela transcende o mundo físico e se traduz no mundo virtual (e vice versa), recorri a uma busca simplificada em três sites de buscas: o google.com, o yahoo.com.br e por último do duckduckgo.com. A saber, que segundo o site sparktoro.com, a empresa Google detinha em 2018, 89,8% de todo tráfego de busca da internet, enquanto que o Yahoo alcançava 2,4%. O Duckduckgo é uma ferramenta de busca alternativa e não configura nessas estatísticas. Dessa forma utilizei como critério as duas maiores ferramentas de busca e uma outra de pouca expressão.

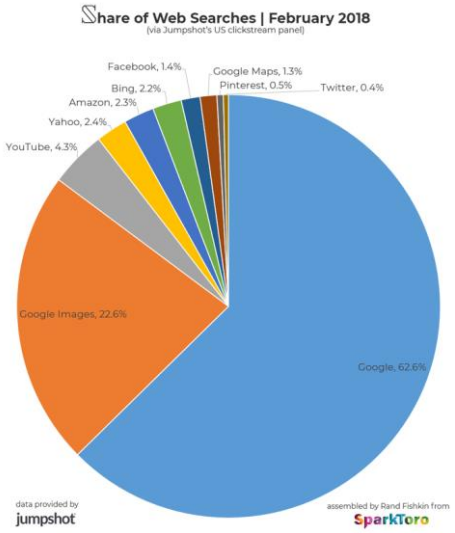


Figura 10 - Pesquisa móvel e na Web em navegadores e aplicativos em 2018.

A ideia seria identificar quais os resultados de imagens de corpos seriam encontrados, ao digitar palavras-chave que remetessem ao corpo e a corporeidade. Quais “tipos de corpos” essas ferramentas de buscas dariam como respostas para as palavras-chave digitadas.

Foram utilizadas as seguintes: “Corpo padrão brasileiro”, “corpos bonitos” e "exemplo de corpo brasileiro".

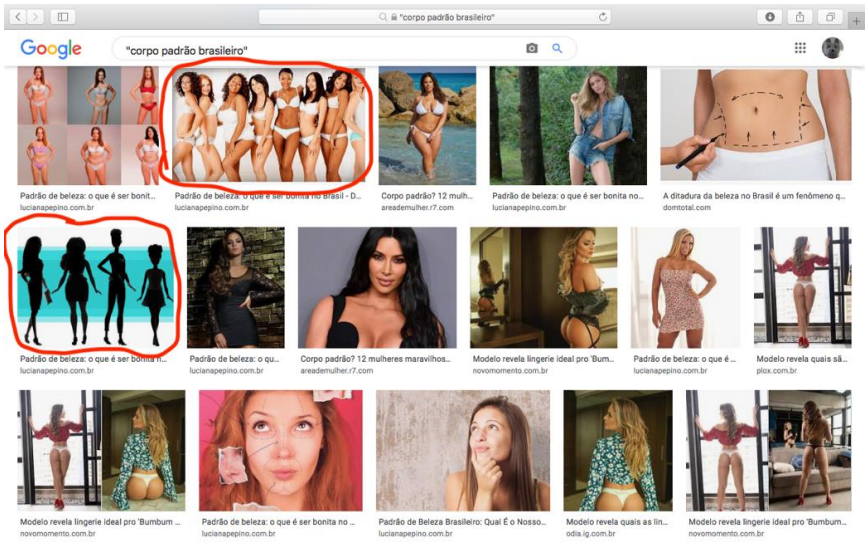


Figura 11 - Resultado no Google para "corpo padrão brasileiro".

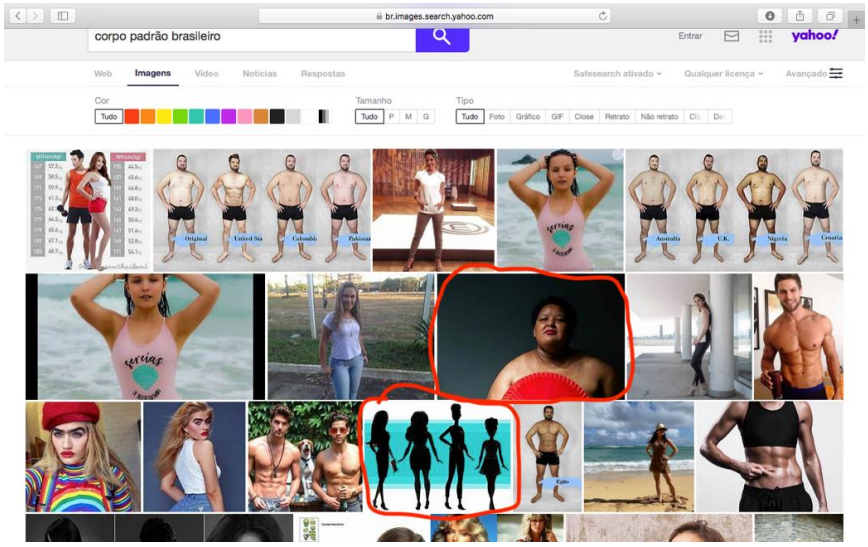


Figura 12 - Resultado no Yahoo para "corpo padrão brasileiro".

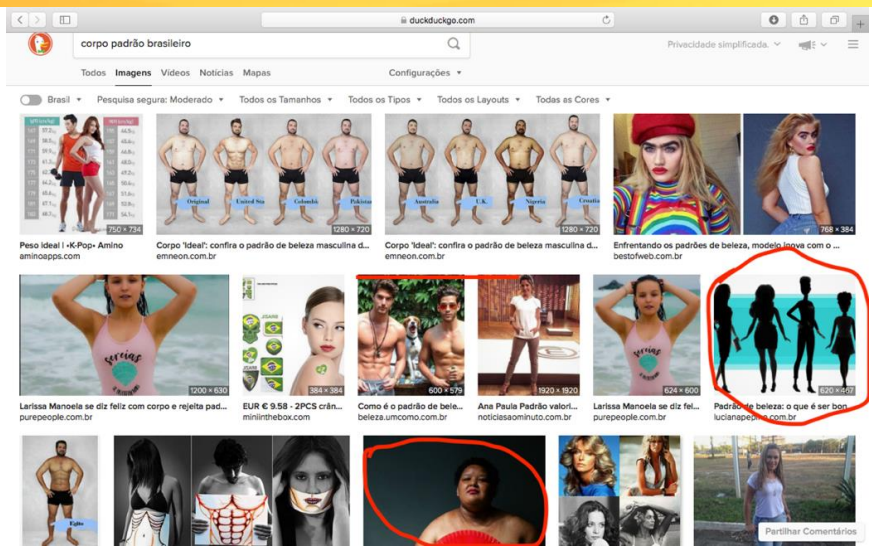


Figura 13 - Resultado no Duckduckgo para “corpo padrão brasileiro”.

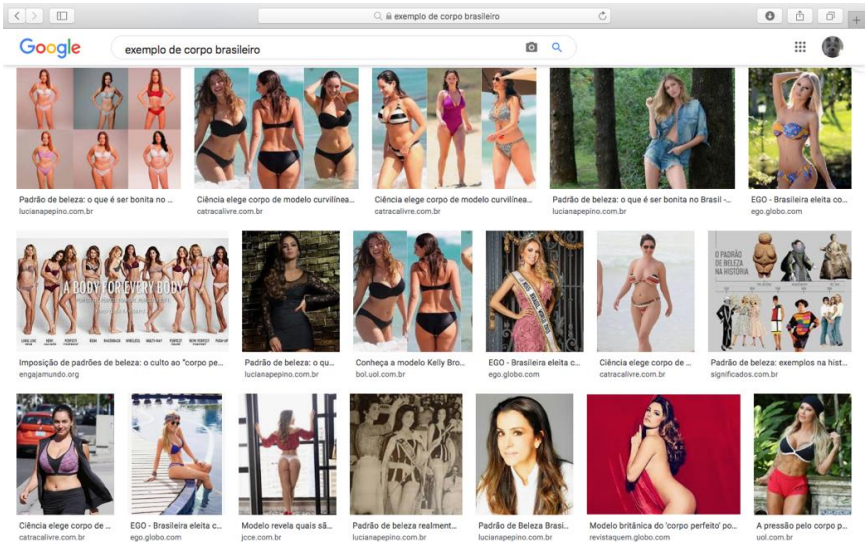


Figura 14 - "exemplo de corpo brasileiro" no google.com.

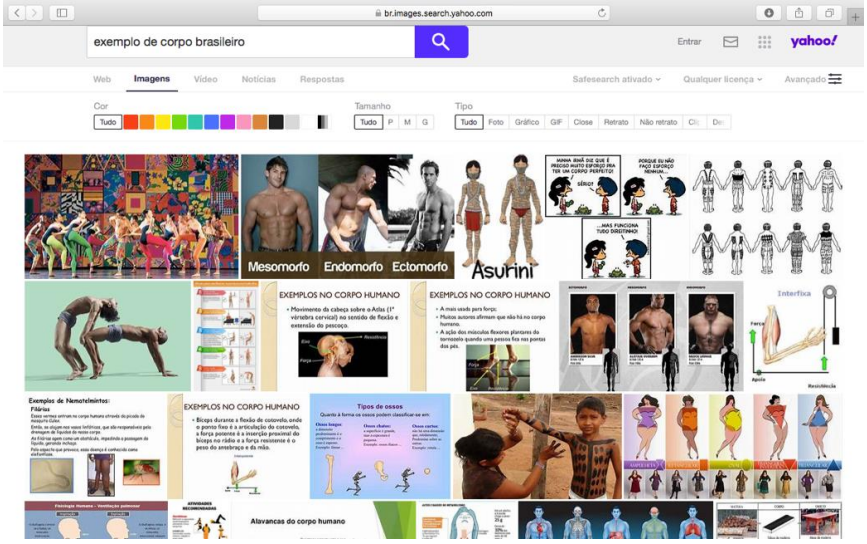


Figura 15 - "exemplo de corpo brasileiro" no yahoo.com.br.

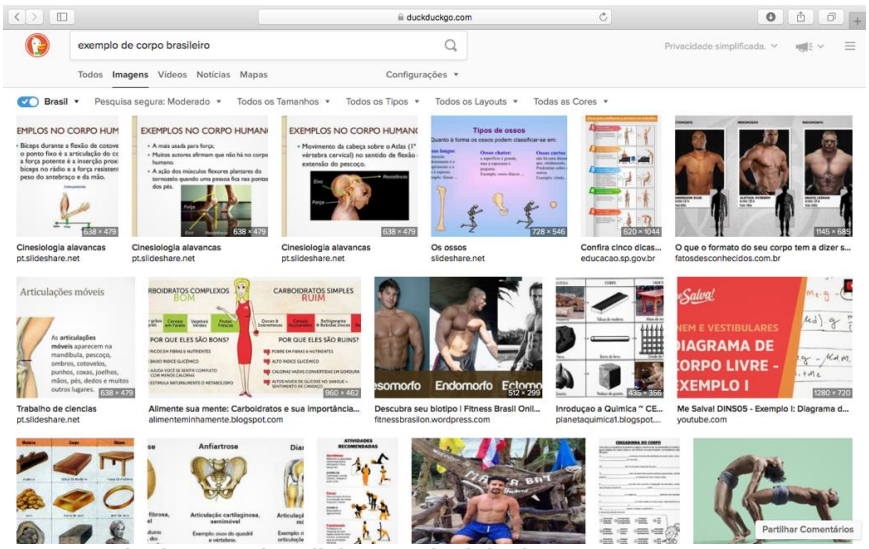


Figura 16 - "exemplo de corpo brasileiro" no duckduckgo.com.

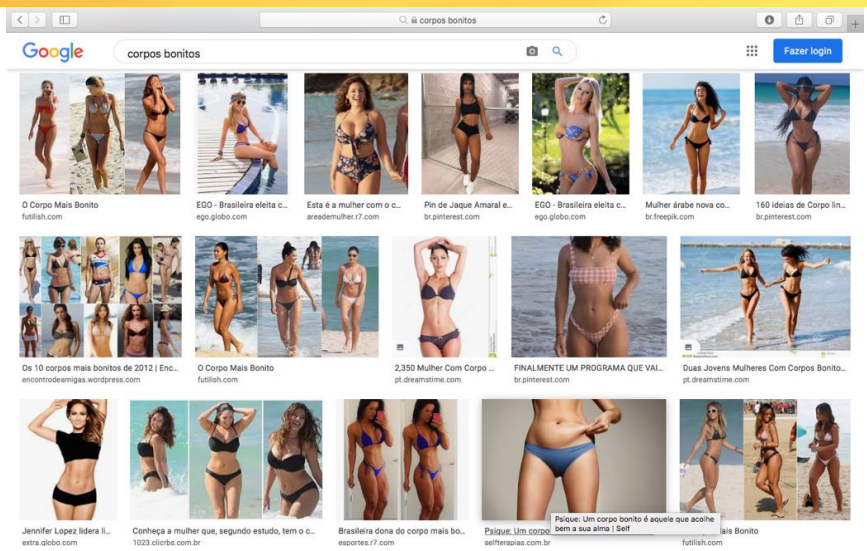


Figura 17 - "corpos bonitos" no Google.com.

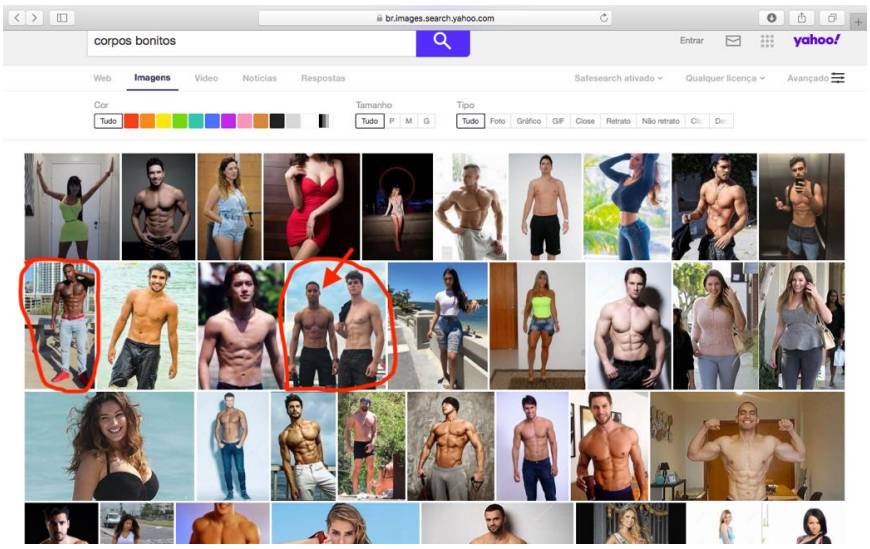


Figura 18 - "corpos bonitos" no Yahoo.

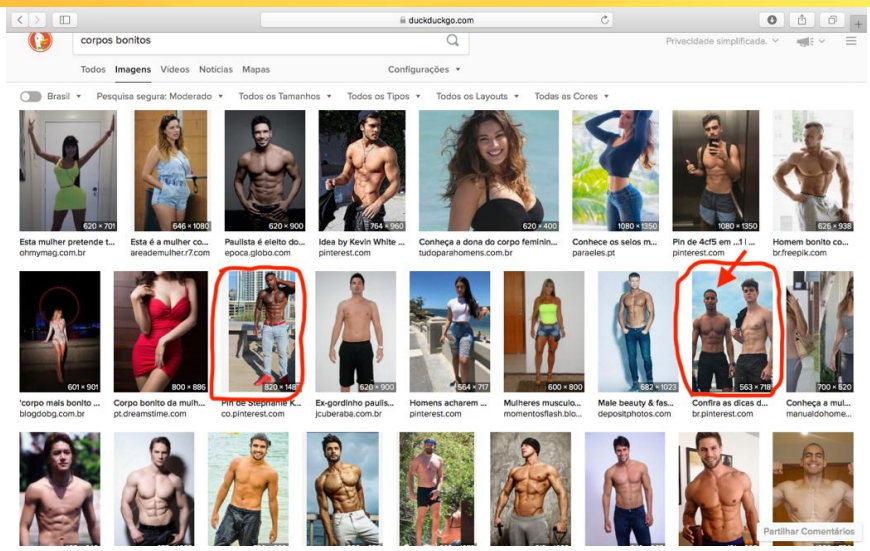


Figura 19 - "corpos bonitos" no Duckduckgo.

De acordo com essas ferramentas de busca a imagem do corpo ideal masculino, não é o corpo negro. É um corpo branco, magro e de tronco e braços musculosos. Para Fanon, "*no mundo branco o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal, uma vez que em torno do corpo negro reina sempre uma atmosfera densa de incertezas".* Fanon observa ainda que "*para o homem negro, abaixo do esquema corporal há um esquema histórico-racial. O esquema corporal desmorona, cedendo lugar a um esquema epidérmico-racial".* (FANON, 2008, p. 105)

O corpo do homem negro é negado, negligenciado invisibilizado. O reflexo do pensamento hegemônico sobre o corpo masculino ideal, revela a marginalização do corpo do homem negro brasileiro. Numa sociedade estruturada pelo racismo, onde o corpo do homem negro é naturalizado como o não corpo, ou o não ideal, o resultado dessa busca pode não provocar espanto algum. Essa perspectiva é normatizada e replicada diariamente. Atribuir marcas positivas a um corpo como sendo ideal, automaticamente pode atribuir a outros corpos as marcas negativas do não desejado. A atribuição da superioridade do corpo branco em detrimento da inferioridade do corpo negro é constatada por Fanon, quando ele afirma:

> Se o negro aos olhos do branco não tem resistência ontológica, precisamos ir além do estudo dos seres em si e nos engajarmos no estudo da relação entre seres e não-seres a fim de entendermos como este último experiencia sua vida. A experiência vivida do negro será sobretudo dada pelo olhar do branco: "É o racista que cria o inferiorizado" (FANON, 2008, p. 90).

Da mesma forma que o corpo do homem negro não apareceu nos principais resultados da busca para "corpo ideal masculino", o mesmo ocorre com o corpo da mulher negra na busca para "corpo ideal feminino". Certamente não se trata de coincidência, mas de uma lógica algorítmica racista e excludente. Trata-se de uma lógica estereotipada que está presa ao ponto de vista colonizador e preconceituoso que inferioriza e silencia os corpos negros.

Percebe-se uma desumanização e invisibilização proposital carregada de estereótipos e estigmas que prende o corpo da mulher negra à natureza e à hipersexualidade. Há uma desvalorização desse corpo enquanto ideal, visto que mulheres negras, historicamente tiveram/têm menor acesso à supressão das necessidades básicas do ser humano. São as mulheres negras as que mais morrem em decorrência de assassinato. São as mulheres negras as mais impactadas no mundo do trabalho em relação à remuneração, promoções e condições de trabalho. São as mulheres negras as principais personagens colaboradoras desse estudo aqui proposto.

É necessário lembrar que os algoritmos utilizados pelas plataformas de busca dependem muito da configuração desenvolvida pelos humanos que os constroem. Deste modo é fundamental considerar o papel dos programadores e dos algoritmos na tomada de decisões, especialmente nos casos em que os algoritmos desempenham um papel fundamental na formação de um processo de decisão e identificação. Numa matéria publicada no site: whow.com.br, em setembro de 2020, André L. Miceli, coordenador do MBA da FGV – Fundação Getúlio Vargas, afirma o seguinte:

> Os algoritmos são apenas automatizados. E se você não corrigir o viés, estaremos automatizando o preconceito. Portanto, a questão que devemos enfrentar é se continuaremos projetando e implantando ferramentas que levam a essa direção, visando atender a determinados propósitos. Se não queremos a tecnologia seja usada para perpetuar o racismo, devemos garantir que não conflitemos problemas sociais como crime, violência ou doença com negros e pardos, por exemplo. Quando fazemos isso, corremos o risco de transformar essas pessoas nos problemas que implantamos para nossa tecnologia resolver, na ameaça que projetamos para erradicar. (MICELI, 2020)

Assim, a corporeidade negra brasileira tem a sua história contada a partir destas óticas, reforçando o racismo e a discriminação racial. Isto retrata o que Fanon (2008, p. 186) delineou em seus estudos sobre a alienação psíquica do negro, que diz que "o negro, mesmo sendo

sincero, é escravo do passado", ou seja, mesmo após décadas do fim da escravidão, ainda existem grilhões a serem quebrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem hegemônica do corpo na Educação Física tem impactos negativos na saúde física e mental dos corpos negros. A falta de representatividade e inclusão pode levar a baixa autoestima, exclusão social e a adoção de comportamentos prejudiciais à saúde, como o sedentarismo e a alimentação inadequada. Esses impactos são ainda mais graves em comunidades negras e periféricas, que têm acesso limitado a recursos e serviços de saúde.

Desse modo é necessário reconhecer a diversidade de corpos e a influência das desigualdades sociais na Educação Física. É necessário incluir corpos negros em todas as atividades físicas e esportivas, valorizar as contribuições desses corpos para a disciplina, e promover a inclusão de perspectivas críticas sobre raça, gênero e outras formas de opressão na formação de profissionais de Educação Física.

Além disso, é preciso questionar a cultura hegemônica que define os padrões de beleza, habilidade física e comportamento adequado, e promover a diversidade de corpos e a aceitação de todas as formas e tamanhos corporais. É necessário criar espaços seguros e inclusivos para que os corpos negros possam participar de atividades físicas e esportivas sem sofrer discriminação ou exclusão.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Sebastião Carlos dos Santos. **O impacto das ações afirmativas na estética e na imagem corporal de jovens negros e negras da UNEB, campus Guanambi**, 2021, 237 f., Tese (Doutorado), Faculdade de Educação – FaE, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FISHKIN, Rand. **New Jumpshot 2018 Data: Where Searches Happen on the Web (Google, Amazon, Facebook, & Beyond),** em https://sparktoro.com/blog/new-jumpshot-2018-data-where-searches-happen-on-the-web-google-amazon-facebook-beyond/**,** acessado em 28 de janeiro de 2021.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Schmidt, 1993. (1933).

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. LTC, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Mecanismos Eficientes na Produção do Fracasso Escolar de Jovens Negros: Estereótipos, Silenciamento e Invisibilização**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, e167901, 2018.

MARTINS, Bárbara, **Racismo algorítmico: o que é e quais são os impactos da discriminação racial na tecnologia**, Disponível em < https://www.hypeness.com.br/2020/09/racismo-algoritmico-o-que-e-e-quais-sao-os-impactos-da-discriminacao-racial-na-tecnologia/>, acesso em 23/02/2021.

MATTOS, Ivanilde Guedes de, **Memórias e trajetórias: educação física e o corpo negro,** Espaço Plural — Ano VI - No 14 - 1o Semestre de 2006 — Versão eletrônica disponível na internet: www.unioeste.br/saber

MICELI, André L., **A Tecnologia Perpetua o Preconceito**, em https://whow.com.br/opiniao-a-tecnologia-perpetua-o-racismo-porque-foi-desenvolvida-com-essa-base/?amp=1, acesso em 18/04/2023

SOUZA, Neusa Santos, **Tornar-se negro- As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**, Ed. Graal, RJ-1983.

AFROCENTRICIDADE, ANCESTRALIDADE E SALVAGUARDA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS[1]

AFROCENTRICITY, ANCESTRALITY AND SAFEGUARD: NECESSARY REFLECTIONS

AFROCENTRICIDAD, ANCESTRALIDAD Y SALVAGUARDIA: REFLEXIONES NECESARIAS

Neuber Leite Costa
Secretaria da Educação da Bahia (SEC)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Centro Universitário Social da Bahia (UNISBA)

INTRODUÇÃO

O texto que segue é resultado da pesquisa Capoeira e Política Cultural, que analisou o dossiê Inventário para o Registro da Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil. Nosso problema foi: Quais os elementos no Inventário para o Registro da Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Brasileiro que consideram seus princípios africanos? Objetivamos com isso identificar e analisar se o documento aponta esses elementos como subsídios que alicerçam a capoeira, enquanto uma prática de origem afro-brasileira de princípio africano.

Para a nossa análise, utilizaremos o conceito de afrocentricidade, de Molefi Kete Asante, como um paradigma de análise sobre um discurso muito comum à comunidade da capoeira – os fundamentos da capoeira, entendendo que tal expressão refere-se a uma cosmovisão africana que deveria estar presente nessa cultura e ser preservada. Importante destacar que quando nos referirmos a princípios e à cosmovisão africana, neste texto, estamos nos referindo a determinados grupos africanos, em especial aqueles que mais contribuíram para a formação do povo brasileiro. Apesar de a procedência de escravizados no Brasil ser complexa dada a imprecisão dos poucos registros e documentos, tradicionalmente são identificados dois grandes grupos, os bantus e os sudaneses, oriundos de várias regiões da África.

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

AFROCENTRICIDADE

A capoeira, manifestação perseguida e discriminada pelo Estado brasileiro, passa a ser mais aceita quando se reestrutura e adequa-se à lógica societal, assumindo características de fenômenos eurocêntricos, como a ginástica e o esporte moderno. Ao ser alterada, na lógica de uma sociedade com influências do pensamento etnocêntrico, positivista e, posteriormente, sob a influência de filósofos iluministas, esta tem suas bases culturais africanas invisibilizadas, readequadas e silenciadas.

Nesse sentido, a afrocentricidade é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam: "[...] é a colaboração do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos" (ASSANTE, 1988, p. 3). Trata-se da tentativa de reconstrução de uma nova base civilizatória, outra forma de expressar-se, movimentar, entender e se relacionar com o mundo. Assim, o reconhecimento da *roda de capoeira* e do *ofício de mes*tre como um patrimônio deveria garantir o direito dos princípios ancestrais africanos.

O DOSSIÊ DA SALVAGUARDA DA CAPOEIRA

Metodologicamente falando, realizamos uma análise documental com aproximação no campo da dialética, na tentativa de estabelecermos a partir da linguagem do texto analisado sentidos e significados, consensos e contradições que emergem do documento norteador do reconhecimento da capoeira enquanto patrimônio imaterial do Brasil, entre os anos de 2006 e 2007, sob a orientação do Instituo do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que culminou no Dossiê – Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil.

Vale ponderar que não existe uma capoeira, mas diversas capoeiras influenciadas pelos contextos que incidiram sobre suas práticas. Contudo, apontar caminhos e possibilidades de salvaguardar elementos para a preservação e manutenção de tradições que se atrelam à Roda de Capoeira e ao Ofício de Mestre é o objetivo do reconhecimento de um patrimônio, e as ações da salvaguarda têm a responsabilidade de proporcionar experiências que fortaleçam sua preservação.

O documento subdivide-se em capítulos e subcapítulos que abordam referências históricas, origens e mitos fundadores, as cidades onde se destacou a capoeira; as décadas de 1930 – 1940 e de 1950 – 1970, a tradição baiana, os processos de folclorização, ginásticalização, esportivização e globalização da capoeira. Além disso, o aprendizado, suas manifestações de rua e inserção nas academias, o nascimento das primeiras escolas de capoeira e trajetórias atuais. Ainda encontramos temas como: descrição e dinâmica das rodas de capoeira; etnografia e performance, movimentos e golpes, canto, toques, instrumentos, os mestres e, por fim, as recomendações de salvaguarda. O texto tematiza uma pretensa marcialização da capoeira, assim como o trato do seu conhecimento nas suas escolas, produzindo um percurso desde a capoeira de rua até a contemporaneidade.

O Ofício de Mestre foi reconhecido como patrimônio imaterial em consequência da perseguição aos docentes de capoeira capitaneada pelo sistema CONFEF/CREF. As ações no campo do reconhecimento e da salvaguarda invisibilizaram esse processo de perseguição, fato que se atrela ao mundo do trabalho e ao Ofício dos Mestres e incide diretamente no processo de ensino e aprendizado, ritos de passagem de aluno (a) para mestre (a). A demanda que originou todo esse processo não é devidamente abordada no documento que respalda seu reconhecimento como patrimônio, lacuna que não poderia existir.

ALGUNS PRINCÍPIOS AFRICANOS PARA SALVAGUARDAR A CAPOEIRA

É de consenso que um princípio africano muito forte em qualquer manifestação afro-brasileira é a oralidade. Esta é uma prática desvalorizada desde a modernidade, principalmente quando se trata de cultura africana. Entretanto, a oralidade é o primeiro local de qualquer ser humano, como destaca a escritora moçambicana Chiziane (2019). Na primeira experiência educacional, uma criança tem sua iniciação pela oralidade, em qualquer cultura, mesmo aquelas que não a consideram como um método de valor.

Contraditoriamente a sociedade, pautada na lógica racional eurocêntrica, desqualificou-a e isso reverbera até hoje. Assim, no documento analisado, há somente uma referência superficial sobre esse princípio. Porém, a tradição oral não somente está presente na roda de capoeira, mas principalmente na formação dos (as) mestres (as). O dossiê, portanto, perde a oportunidade de tratar algo que está no centro da problemática sobre a manutenção das tradições de cultura de matriz africana. Bem verdade que existe nos escritos uma preocupação em

salvaguardar saberes através de diversos registros e seu conhecimento, contudo não ficam explícitos quais os saberes e, principalmente, quais os princípios ancestrais africanos que deverão ser salvaguardados.

O embate entre o saber acadêmico/científico (europeu) e o saber popular/oral (africano) foi a gênese da tentativa de regulamentação da capoeira por parte do sistema CONFEF/CREF. Esta problemática suscita outra, que é o tempo formativo – outro elemento que apontamos aqui como princípio africano. O tempo, na cosmovisão africana, diverge da compreensão de uma sociedade eurocêntrica capitalista. A problematização desse conceito está presente na capoeira e está ligado ao processo de formação, ou seja, ao início do seu ofício. O período necessário para se formar um (a) mestre (a) e como isso acontece estão atrelados a um conjunto de saberes acumulados a partir das diversas experiências. Um ìtàn do orisà Esù representa essa diferenciação a respeito do conceito de tempo: "Esù matou um pássaro ontem, com a pedra que só jogou hoje".

Essa divindade constrói o seu tempo, assim como determinados grupos também o fazem. É prática de alguns coletivos que a formação não tenha a pressa da sociedade contemporânea, em alguns casos registram-se vinte, trinta anos para os praticantes se efetivarem como mestres (as). Outro aspecto é que o reconhecimento da mestria tem início com a comunidade que, a princípio, passa a reconhecer o trabalho educativo para, posteriormente, este (a) ser confirmado (a), por meio de uma graduação ou reconhecimento concedido por quem lhe ensinou. Antes de ser mestre (a), já se é mestre (a). Mesmo depois de anos de mestria, esses interlocutores afirmam que estão em processo de aprendizado. O tempo é contínuo e a figura do velho mestre, detentor do conhecimento, emerge como um eterno aprendiz que reconhece a infinitude do aprender.

Um outro princípio africano atrelado à capoeira é a circularidade que há muito era destacada no artigo O Ensino da Capoeira: por uma prática nagô, de Castro Júnior e Sobrinho (2002). Observando o inventário da salvaguarda da capoeira não identificamos uma referência explícita a tal princípio. A roda de capoeira é o momento que demarca a síntese das vivências. Porém, a circularidade presente na roda não foi abordada como necessitaria ser. Um outro ìtàn traz essa relação de continuidade que a circularidade possui: "[...] o símbolo que mais representa Oxumaré é uma serpente que morde o próprio rabo e forma um círculo, que é a representação do infinito, porque não tem começo nem fim" (ÓSUN EYIN, 2008, 126).

A roda é a continuidade do processo de ensino-aprendizado, é dinâmica e encontra-se em constante movimento, também é um momento de muitos rituais. Em uma roda de capoeira, seu início é precedido sempre de uma cantiga – ladainha – no caso da Capoeira de Angola, e quadra se a roda for de Capoeira Regional, compreendendo que é importante registrar tais rituais e entender que existem capoeiras que não se aproximam do paradigma do que chamamos aqui de Angola ou de Regional. Em geral, iniciará ou pelo cântico da ladainha ou da quadra. Por outro lado, é fato que alguns capoeiristas utilizam rituais com bases em religiões neopentecostais para iniciar suas rodas, o que diverge da necessidade para salvaguarda da capoeira, de estabelecermos seus fundamentos como cultura afro-brasileira, com princípios ontológicos africanos.

Durante a roda, instrumentos são tocados. Em geral a bateria da capoeira é formada por berimbaus, pandeiros, atabaque, agogô e reco-reco, considerando a organização das orquestras de capoeira Angola e Regional. Todavia, a retirada de instrumentos considerados tradicionais, sagrados e identificados como pertencentes à capoeira, a partir de argumentos religiosos utilizados por um grupo ou indivíduo, deve ser considerada como intolerância e preconceito que são terrenos férteis para o racismo. Não há pureza nem verdade absoluta, quando o assunto é cultura. Contudo, quais os princípios que a comunidade quer manter e salvaguardar?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, vale lembrar que essas reflexões são provocações preliminares para aprofundarmos os debates a respeito da importância do desenvolvimento da capoeira na perspectiva da afrocentricidade. Dessa maneira é fundamental que seus praticantes assumam o protagonismo e valorizem a capoeira a partir das suas raízes ancestrais, embora seja um grande desafio entender a complexidade de uma cultura que tem origem brasileira e princípio africano.

Importante compreender a África como um continente multicultural, com mais de cinquenta países, diversas línguas e organizações sociais. E que assim como o Brasil, também passou por diversos processos de invasão e colonização, desde a antiguidade. Imprescindível entendermos que não somos africanos e não estamos em África. Somos afro-brasileiros, diaspóricos, latino-americanos.

Ressalta-se que a capoeira não acumula todos os princípios africanos. Existem características gerais que são pertinentes ao que poderíamos denominar de cultura africana,

principalmente elementos das nações e povos que foram escravizados e trazidos para o país e redefiniram nossa cultura. Assim, a comunidade da capoeira deve buscar na ancestralidade os elementos que necessitam ser salvaguardados em suas práticas. Estas questões devem ser basilares para as próximas décadas e constar claramente em documentos oficiais que tratem das políticas culturais para a capoeira.

REFERÊNCIAS

ASSANTE. Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In NASCIMENTO, ELISA LARKIN (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem inovadora**. São Paulo: Sele Negro. 2009 (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4).

_____. **Afrocentricidade**: teoria de mudança social. Phyladelphia: Afrocentricity International. 1988.

CASTRO JÚNIOR, Luís Vitor e SOBRINHO, O Ensino da Capoeira: por uma prática nagô *In.* **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V23. Nº 2. P. 89-103. 2002.

COSTA, Neuber Leite. **Capoeira, Trabalho e Educação**. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador. 2007

CHIZIANE, Paulina. **Café Filosófico**: oralidade e ancestralidade. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WiLijX_7dDk. Acesso em: 01 de dez. 2019.

HAMENOO, Michael. A África na Ordem Mundial. In NASCIMENTO, ELISA LARKIN (org.). **A Matriz Africana no Mundo**. São Paulo: Sele Negro. 2008 (Sankofa: a matrizes africanas da cultura brasileira; 1).

IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

_____. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/789/>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

_____. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Roda%20de%20Capoeira%20-%20Patrim%C3%B4nio%20Mundial%20Imaterial%20-%20Brasil%202014.pdf>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

MACEDO, Jose Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto. 2015.

MAZAMA, Anna. A Afrocentricidade como um Novo Paradgma. In NASCIMENTO, ELISA LARKIN (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem inovadora. São Paulo: Sele Negro. 2009 (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4)

MUNANGA, Kabengele. **Origens Africanas do Brasil Contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global. 2009.

OLIVEIRA. Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Rio de Janeiro: Ape´Ku. 2021.

ÒSUN EYIN, Pai Cido de. **Candomblé**: a panela do sagrado.

"AH! EU NÃO SEI BRINCAR PORQUE VOCÊS SÃO UNS BRANQUINHOS, MIMADINHOS E RIQUINHOS"[1]

"¡OH! YO NO SÉ JUGAR PORQUE VOSOTROS SOIS BLANQUITOS, MIMADITOS Y RIQUITOS"

"OH! I DON'T KNOW HOW TO PLAY BECAUSE YOU ARE WHITE, SPOILED AND RICH"

Flavia Fernandes de Oliveira,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ) - GPEEsC[2]
Mariana Oliveira Rabelo de Castro,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ) - GPEEsC
Leonardo Carmo Santos,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEF - UFRJ) - GPEEsC
Thulyo Lutz,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE – UERJ) - GPEEsC
Giannina do Espírito Santo,
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Conep) - GPEEsC
Silvio de Cassio Costa Telles.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – GPEEsC

INTRODUÇÃO

Nas aulas de Educação Física (EF) é comum nos deparamos com atitudes preconceituosas entre os estudantes, seja estas com relação a raça, etnia, gênero, classe, dentre outros, devido o estigma[3], que acaba depreciando um ou outro deixando o(a) aluno(a) desqualificado. Estas atitudes preconceituosas iniciam-se como uma espécie de brincadeira em forma de apelidos que podem levar a agressões verbais e até mesmo as violências físicas.

As incivilidades ou microviolências (ABRAMOVAY,2013) são práticas e hábitos naturalizados que destroem laços sociais, que trazem consequências não só para os alunos, mas também para a escola. Nas aulas de EF é comum que ocorram as incivilidades até mesmo o *bullying*, que também pode ser considerado uma microviolência, pois se inicia com uma

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro.
[2] Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura
[3] É *a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena."* (GOFFMAN, 1988, p.7).

brincadeira com o propósito de humilhar, desautorizar até mesmo maltratar, porém as atitudes têm uma intencionalidade, mesmo sem motivação aparente, por um longo período. (OLIVEIRA; VOTRE, 2006; FANTE; PRUDENTE, 2015)

Há algumas brincadeiras entre os(as) alunos(as) que ocorrem nas aulas de EF, que por vezes passam despercebidos pelos docentes por serem atos racistas e xenofóbicos que são naturalizados, porém sem ter a uma intencionalidade como o *bullying*. O racismo para Almeida (2019, p.25) "[...]é a forma sistemática de discriminação que tem raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam." Para Kohatsu e Saito (2022) xenofobia seria o "[...] medo daquele que é estrangeiro, estranho, figura supostamente desconhecida, que imaginariamente representa uma ameaça em potencial e provoca reações irracionais de aversão, intolerância, hostilidade e ódio." (p.2)

Os atos racistas ou xenofóbicos que surgem na escola e sobretudo nas aulas de EF, mesmo de forma sutil podem levar ao *bullying* (CROCHIK, 2019), porém é importante esclarecer que estes atos são preconceitos, em que os(as) estudantes tem seus alvos as minorias sociais (estrangeiro/a e negro/a) devido a reprodução social das estruturas e sistemas sociais que ocorrem dentro do espaço escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2014a, 2014b). Portanto, este estudo tem como intenção relatar o discurso dos(as) discentes durante as aulas de EF que remeteram a situações de microviolências.

METODOLOGIA

A abordagem utilizada é a da pesquisa qualitativa, em que foram realizadas observações participantes, onde os registros foram feitos no diário de campo (ANDRÉ, 2013). A pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano de 2022, durante os meses de março a dezembro, em que buscou-se construir uma interpretação dos discursos dos(as) alunos(as) que surgiram durante as aulas de EF de uma escola da rede privada que fica no bairro de Vila Valqueire, situado na zona oeste do município do Rio de Janeiro, cujo IDH[4] do último censo é o de 0,904, sendo um dos melhores do município atendendo 1300 estudantes de classe média a média alta.

A turma selecionada para as observações sistematizadas foi a turma de 7º ano do turno

[4] Índice de Desenvolvimento Humano

da tarde, com 48 alunos(as), de idade que variam de 12 a 14 anos. É importante salientar que os critérios elencados para as observações de campo foram: turmas mistas de 7º ano, que tivessem dois tempos de 50 minutos de EF no mesmo dia. E a eleição faixa etária foi devido ao último PENSE[5] (IBGE, 2021), em que os alunos que mais se queixaram por serem maltratados por seus pares foram os da faixa etária entre 13 e 15 anos.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Pedro Ernesto – HUPE- UERJ, sob o número CAAE: 25686919.2.0000.5259.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentaremos algumas análises do diário de campo das evidências de situações de racismo e xenofobia. Algumas destas passagens se tornaram o *bullying* verbal que para Oliveira e Votre (2006) é:

> [...]o uso do epíteto ou apelido atinge diretamente a vítima, ridicularizando-a, no sentido de torná-la objeto de riso, chacota, mal-dizer e escárnio. Os rótulos discriminadores, de base metafórica, são criativos, provocam o riso e a diversão dos circunstantes, e se não fossem trágicos, poderiam ser considerados manifestações da arte da linguagem na interação cotidiana. (p. 175)

Em alguns momentos durante a observação os(as) estudantes se voltavam para a pesquisadora, a fim de comentar o xingamento sofrido, e dizer que estava sendo também discriminado pelos colegas de turma. Para André (2013, p.28) "[...] o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado", a interação se dava pela proximidade da pesquisadora por estar em alguns momentos na sala de aula, ou sentada na arquibancada da quadra próximo a eles/elas.

Para Kohatsu e Saito (2022) os insultos xenofóbicos são associados aos estereótipos que variam da nacionalidade a aparência física como está aqui destacado:

> No 2º tempo de aula, após o recreio o Professor chamou a atenção da turma para participarem do jogo e um grupo de meninas começou a zoar uma das colegas dizendo que ela era ridícula porque estava de bigode e falou imitando o sotaque Português: *Saia daqui Maria Bigodão*. (DIÁRIO DE CAMPO, 31/03/2022)

[5] Pesquisa Nacional Saúde Escolar

Com o destaque para o termo utilizado pelas alunas aqui neste relato em que xingam a colega de "*Maria Bigodão*", e ainda utilizam o sotaque português, para justamente acentuar o estereótipo da aparência da colega por apresentar pelos no rosto, evidencia a criatividade do apelido e o fato de como elas veem as mulheres de nacionalidade portuguesa. De acordo com a PENSE (IBGE, 2021) os três maiores motivos relatados pelos alunos (as) pesquisados(as) sofrerem *bullying* foram: aparência do corpo, aparência do rosto e cor ou raça.

> Em sala de aula durante a explanação do professor sobre como seria o jogo "Pique Bandeira", um grupo de alunos gritou: *Para! Isso é Racismo*; na quadra durante o jogo duas meninas gritaram: *Pega a Cabelo de Aço*; uma das alunas que estava participando do jogo chamou a atenção do professor para situação em que a amiga estava sendo xingada, e o professor disse para ela: "Está bom, para de reclamar, procura relaxar e vai se divertir". (DIÁRIO DE CAMPO, 05/05/2022)

É notório que os(as) alunos(as) sabem o que é racismo, mesmo assim utilizam traços da aparência corporal para apelidar a colega, como o "Cabelo de Aço", termo pejorativo para identificar o cabelo crespo como sendo espoja de aço utilizado para lavar louças. De acordo com Silva (2021) aqui no Brasil lidamos com o Racismo velado, pois o brasileiro admite que há racismo, mas ninguém admite ser racista, então seria "o racismo à brasileira". (p.37)

O outro dado interessante é que da atitude racista a vítima foi uma menina e as autoras também pertencem o mesmo gênero, que de acordo com PENSE (2021) as meninas são as que mais se queixam de terem sido maltratadas, caçoadas, zoadas, ofendidas, em comparação aos meninos, quando questionados(as) se sentiram humilhados pelos colegas.

> Durante a atividade de basquete, uma aluna pediu ao professor para não participar e veio até a direção da pesquisadora para conversar dizendo que odeia os apelidos e que os(as) colegas dizem ser só uma brincadeira e ela diz: *"Ah! eu não sei brincar porque vocês são uns branquinhos, mimadinhos e riquinhos. [...] Eu não sou branca, a minha família tem descendência africana, minha mãe é branca e meu pai é preto, minha avó é preta e eu puxei a minha tia, irmã do meu pai, eu sou preta".* Ainda bastante indignada diz: *"Tem também muita piada xenofóbica, ficam fazendo piada com indígenas, a M tem olho puxado porque ela tem descendência indígena, aí eles ficam chamando-a de XING XONG e KPOP, só que ela não é coreana e sua descendência é indígena, só que eles associam porque ela tem cabelo liso e mais branca".* (DIÁRIO DE CAMPO, 01/09/2022)

De acordo com este relato a aluna deixa claro os (as) colegas de classe que provocaram as brincadeiras através de apelidos são os (as) que dominam. Silva (2021, p.105) aponta que no

racismo há uma "[...] relação de desigual e entre os grupos raciais, uma relação histórica de dominação e segregação sendo usado como mecanismo de manutenção das desigualdades". Portanto dar-se aí a fala em que ela diz que são *"branquinhos, mimadinhos e riquinhos"*, pois são os que mais possuem capitais[6], e que acham podem tudo como se "[...] a branquitude pode se olhar como exemplo moral a ser seguido, o avançado, civilizado, decente e generoso, bondoso e merecedor de todo legado construído pela história de dominação que provocou." (SILVA, 2021, p.105)

A preocupação da aluna com os apelidos xenofóbicos, nos pareceu que há uma relação também com a discriminação étnica que para Kohatsu e Saito (2022) aqui no Brasil as atitudes xenofóbicas têm fundamento histórico devido o processo de colonização que fortalecido pelo racismo, acentua "[...] a superioridade dos brancos em relação aos negros, indígenas e mestiços." (p.3) As piadas xenofóbicas elaboradas neste relato são até criativas, pois traz a ideia de que *KPOP*, que é um grupo musical de coreanos são famosos, porém o termo *"XING XONG"* é o sarcasmo com relação aos povos asiáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo notamos que o professor não soube lidar com as questões de preconceitos e discriminações que surgiram em suas aulas, pois ignorou ou até mesmo acabou naturalizando e reforçando as atitudes racistas e xenofóbicas. Essas práticas, por parte dos alunos, visavam hierarquizar os estudantes como pessoas de maior ou menor valor social, com base na raça, refletindo a dominação por parte daqueles com fenótipo mais semelhante ao da raça branca. Com isso, é necessário que haja por parte das escolas um trabalho de conscientização do combate ao racismo e a xenofobia, pois do contrário haverá um aumento destes atos levando a reprodução da violência e até mesmo o *bullying*.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO, OEI, MEC, 2013.

[6] Bourdieu (2015), diz que os capitais (econômicos, cultural e social) mantém as desigualdades sociais, pois se referem às vantagens, que os estudantes herdam de suas famílias, passando por gerações.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de Ensino**. Petrópolis: Vozes. 7ªed, 2014a.

_____. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura Elementos para uma teoria do sistema de Ensino.** Florianópolis: Editora UFSC, 2014b.

CROCHIK, J. L. Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. Psicologia USP [online]. 2019, v. 30 Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-6564e190006. Acesso em: 7 abr. 2023.

FANTE, C.; PRUDENTE, N. **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)** 2019. Rio de Janeiro: - IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/ visualizacao/livros/liv101852.pdf Acesso em: 6 Mar. 2022.

KOHATSU, L.; SAITO, G. Xenofobia na escola pública: A perspectiva dos estudantes do Ensino Médio. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 21, n. 1, p. 137-148, Marzo 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2554. Acesso em: 7 abr. 2023.

SILVA, R. C. Formação de professores/as e racismo: discussões a partir da decolonialidade. In W. Ribeiro; R.C. Silva & D. Destro (org.) **Educação Física e diferença: perspectivas e diálogos.** (Cap. 5, p.101-124.) Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, F.; VOTRE, S. Bullying nas aulas de educação física**. Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 173-197, 2006.

APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIAGNÓSTICO DAS REDE PÚBLICA DE ENSINO DE BELÉM/PA

APPLICATION OF LAW 11.645/08 IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: DIAGNOSIS OF THE PUBLIC EDUCATION NETWORK OF BELÉM/PA

APLICACIÓN DE LA LEY 11.645/08 EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: DIAGNÓSTICO DE LA RED DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE BELÉM/PA

Marcus Vinicius da Silva Costa,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Yara Israelle Lopes Torres,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Larissa Nunes de Oliveira,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Joselene Ferreira Mota,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O escrito é uma provocação do projeto extensão "Educação, Práticas Corporais, e Direitos Humanos", cujo objetivo é democratizar o acesso às práticas corporais sistematizadas à professores e alunos de Educação Física das redes públicas de ensino da região metropolitana de Belém/PA coordenado pelo grupo Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL-UFPA). O projeto atua a partir de três aspectos necessários para a expansão do conhecimento produzido, que são eles: pedagógicos, políticos e sociais.

O projeto aspecto social é o ponto de partida deste trabalho a partir do tema das opressões, nesse caso, recorte da etnia-raça, no qual estamos nos propondo a identificar o conhecimento dos professores de Educação Física da rede pública de ensino de Belém a respeito da Lei 11.645/08[1], de 10 de março de 2008, sancionada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, e como ela se aplica nas aulas de educação física.

Uma vez que se sabe da existência de uma Lei, a qual estabelece que as diretrizes de

[1] Lei que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

base da educação nacional, inclua no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", como forma de instrumentalização pretende-se responder a seguinte pergunta: A obrigatoriedade da aplicação da Lei 11.645/08 se materializa nas aulas de Educação Física na rede pública de ensino de Belém/PA?

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo, que, segundo Gil (2002, p.53) "focaliza em uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana". Como forma de aproximação com a realidade os lócus da pesquisa. O formulário de perguntas foi aplicado a aproximadamente 100 professores da rede pública de ensino de Belém que atuam tanto no estado quanto no município, e 10 professores deram retorno, após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um questionário com 12 perguntas cujas respostas foram analisadas de forma quali-quantitativa.

Das 12 perguntas, tratamos o conhecimento dos sujeitos objetos da pesquisa em três eixos. 1) identificação dos mesmos, se identifica onde os professores atuam, gênero, formação, vínculo institucional, em quais níveis e/ou modalidade e tempo da atuação. 2) conhecimento que os professores possuem a respeito da Lei e se foram provocados a trabalhar conteúdos que viabilizam a temática da mesma, como forma de aproximação ao objeto do escrito. 3) especificidades sobre como a Lei se aplica nas aulas de Educação Física tendo como principal foco os relatos dos conteúdos e temas que se relacionam ao atendimento da obrigatoriedade da Lei em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de responder nossa pergunta problema centralizaremos a nossa analise nas questões 10, 11 e 12 que abarcam os eixos 2 e 3 do formulário. Visto isso observamos que a grande maioria dos professores entrevistados materializa o que é posto na Lei 11.645/08 nas aulas de Educação Física nos conteúdos das práticas corporais tais eles como: jogo, dança, lutas, ginástica e esporte. Tal qual dentre estes destacaremos o jogo como carro chefe para as intervenções nas aulas de Educação Física, segundo Da Silva (2014)

> Conhecer jogos e manifestações corporais que tem sua origem vinculada à cultura africana e consequentemente à brasileira e transpô-las para uma intervenção dentro da disciplina de Educação Física. Já que diferentemente das outras disciplinas curriculares, essa permite contato corporal e principalmente afetivo entre os jovens. (DA SILVA, 2014)

Podemos perceber que estas temáticas se relacionam com os conteúdos da Educação Física, mais especificamente com a cultura corporal do movimento (COLETIVO, 2009, p.50) como podemos observar também na resposta do Indivíduo I:

> Eu trabalho com jogos e lutas indígenas. Já afro-brasileira trabalho com jogos e lutas, a exemplo da mancala e capoeira. Em ambos a relação com a cultura e história é necessária para entender o contexto das práticas corporais no Brasil. (INDIVÍDUO I, 2022).

Corroborando com a fala acima ao fazer menção do jogo de matriz africana "mancala", Da Silva (2014) descreve essa determinada pratica corporal como.

> O jogo africano Mancala é também conhecido como o pai dos jogos, originário do Egito e criado a aproximadamente cerca de 7.000 anos. Antes conhecido e jogado somente pelos africanos e hoje difuso em todos os continentes e praticado por muitos, apreciadores, educadores de escolas e universidades. (DA SILVA, 2014)

Vale ressaltar também que, para além dos conteúdos programáticos da Educação Física, surge dois temas transversais que dialogam diretamente com a temática tratada na lei em questão; como também reforça o Indivíduo III:

> Sim. A própria política curricular da BNCC nós provoca a trabalhar com a questão indígena e africana, a exemplo de jogos, lutas, danças, Relacionando-a com a história, costumes, hábitos e gostos desses povos. A importância desse estudo está em reconhecer que existem outras culturas e que as diferenças perfaz a riqueza do gênero humano. Portanto, respeitar tal diferença nas suas interculturalidade é salutar para o respeito das etnias e não sobrepujar um grupo sobre o outro. (INDIVÍDUO III, 2022)

Em face às respostas supracitadas podemos perceber um amplo domínio dos professores no que tange a Lei em suas relações com os conteúdos específicos da educação Física, bem como os temas transversais a eles, o que está em consonância com a proposta pedagógica elaborada pelo Coletivo de Autores (2009).

> Uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (COLETIVO, 2009, p. 50)

Para além dessa discussão, podemos perceber que o eixo 2 no qual as respostas nos elucidam que os sujeitos têm conhecimento e foram provocados a trabalhar os conteúdos que se aplica à temática. Provocações essas vindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Coordenação Pedagógica, como podemos perceber quando o Indivíduo IV (2022) responde que:

> Sim já fui provocada. Em uma das escolas que atuo foi desenvolvido projeto pela coordenação pedagógica sobre o processo de ensino e questões étnico-raciais. Nesse projeto eram desenvolvidos momentos formativos sobre a temática. (INDIVIDUO IV, 2022)

Em contrapartida, algumas respostas dos professores sinalizaram que não houve provocações por parte da Secretaria Estadual e Municipal de Ensino, contudo, os mesmos ainda apontam a importância da abordagem da temática afro-brasileira e indígena durante as aulas de Educação Física, como responde o Indivíduo X (2022) "Não, mas considero importante para reconhecimento da nossa identidade, de um povo de diversas raças e culturas". Isso ressalta que os professores entendem que seria importante o reconhecimento indentitário dos povos tradicionais e indígenas.

No que diz respeito à questão de número 10 reafirma que a grande maioria dos professores tem um amplo conhecimento sobre a Lei, alguns de forma mais elaboradas e alguns menos, como podemos ver nas respostas do Indivíduos IV e X (2022) respectivamente:

> Sim. Sei que a legislação busca desenvolver um processo de reparação histórica e de reconhecimento sobre a participação da população indígena e negra na constituição da formação do povo brasileiro. Para isso indica um conjunto de ações para inserção no currículo escolar dessa temática. (INDIVIDUO IV, 2022)

> Sei que se trata de uma lei aprovada no Senado em 2008 que torna obrigatório o ensino da cultura africana e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, mas não no ensino Superior. (INDIVIDUO X, 2022)

Dessa forma podemos identificar não só que os professores dominam o conhecimento acerca da Lei, mas também e que há uma preocupação por parte dos sujeitos quando surgem problemáticas em paralelo as respostas da grande maioria ao mencionarem o processo de reparação histórica para com os povos e seus conhecimentos tratados na referida Lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na aplicação do questionário encontramos as respostas em sua materialidade acerca dos nossos questionamentos. Dessa forma observamos que os professores entrevistados têm o conhecimento bem amplo sobre a Lei, e que ela se aplica nas aulas de Educação Física tendo a temática materializada nos conteúdos das práticas corporais tais eles como: jogo, dança, lutas, ginástica e esporte. Os sujeitos objeto da pesquisa tem o entendimento de que a aplicação dessa Lei nas aulas de Educação Física é importante por sempre apontar conhecimentos que são construídos historicamente e abordam as contribuições da cultura afrodescendente e indígena que representam a realidade concreta, mesmo com as questões de invisibilidade e racismo estrutural em relação a cultura dos povos tradicionais e indígenas.

Dessa forma, podemos apontar que a Lei 11.645/08 em um diagnóstico compacto em relação a um quantitativo de 10% dos sujeitos, se aplica nas aulas de educação física da região metropolitana de Belém/PA, levando em consideração a abrangência do instrumento afim de responder a pergunta científica apresentada no objetivo do escrito, a pesquisa está fechada, porém devido o tempo e condições, nós iremos reaplicar o formulário com a intenção de fazer uma pesquisa mais aprofundada, com o intuito de compreender melhor a realidade do ensino de base na cidade de Belém/PA. Porem os dados das respostas dos sujeitos objetos obtidas no processo podemos afirmar como resultado que, nos mais diversos conteúdos estruturantes da Educação Física podem e devem estar relacionados com os conhecimentos pautados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. (10 de mar de 2008). LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Obrigatoriedade da temática "Historia e cultura Afro-Brasileira e Indigena, no curriculo oficial na rede de ensino", p. 1.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** 2º ed. ver- São Paulo: Cortez, 2009.

DA SILVA, Reginaldo. **Jogos e manifestações corporais da cultura afro-brasileira e africana no contexto da educação física escolar**. CADERNOS PDE, Curitiba, V.1, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. p. 52 - São Paulo: Atlas, 2002.

APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 1

APPLICATION OF LAW 11.645/08 IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: POSSIBILITIES FROM THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM IN ELEMENTARY SCHOOL 1

APLICACIÓN DE LA LEY 11.645/08 EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: POSIBILIDADES DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA PRIMARIA 1

Rayssa Elizabeth Gomes Dias
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Jackson dos Santos Dias
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Eduardo dos Santos Pereira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Gabriela Souza dos Santos
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Sydval Cruz Barbosa
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Joselene Ferreira Mota
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa relatar a experiência adquirida no subprojeto "As Práticas Corporais como Ações Humanas no Tempo e no Espaço", do Programa Residência Pedagógica (PRP), oferecido por intermédio de bolsa de iniciação à docência pela CAPES, em que um dos principais objetivos desse subprojeto é o de aperfeiçoar a formação inicial dos futuros professores de Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA) por meio do repensar as práticas corporais com ênfase na temática étnico-racial, tendo como sustentação para este subprojeto a Lei 11.645/08 que institui no Art. 26-A. Como explicita em seu parágrafo 1 e 2:

> § 1° O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da

> sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.
> Esta lei altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"(BRASIL, 2008, p.1).

Os referenciais teóricos adotados foram a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1980) tal escolha foi feita por essa teoria PHC ser uma das principais Teorias pedagógicas existentes na atualidade, em que objetiva a construção de uma nova educação para a sociedade. E a abordagem teórico metodológica Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), na qual foi escolhida por ela ser uma abordagem na qual propõe olhar para as práticas constitutivas da cultural corporal como práticas sociais, visando entender certas questões sociais. Assim, com o objetivo de qualificar o processo de ensino aprendizagem, tanto no planejamento quanto na regência de aulas de temática étnico-racial.

O referido subprojeto encontra-se distribuído em três escolas estaduais do município de Belém do Pará, onde cada uma possui realidades diferentes, devido às experiências variarem entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio.

As experiências aqui compartilhadas ocorreram na Escola E.E.E.F BENTO XV, dos dias 07 (sete) de novembro a 26 (vinte e seis) de dezembro de 2022. Devido o início das atividades na escola ter sido no período dos meses de novembro e dezembro, foi enfatizada a importância do mês da consciência negra. Portanto, o relato culmina nos saberes adquiridos durante esta trajetória, em como pensar e repensar práticas corporais voltadas as discussões étnico-raciais, provocando assim reflexões/ações do papel do futuro professor da Educação Básica da escola pública e de suas ações na contribuição do combate ao racismo.

Dessa forma, o referido estudo foi tecido em torno dos seguintes aspectos: Estudo da realidade e organização do trabalho pedagógico, Práticas Corporais no Tempo e no Espaço nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Álbum da Copa e Considerações Finais.

ESTUDO DA REALIDADE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A escola EEEF BENTO XV localiza-se na Av. José Bonifácio, 1020. Guamá. Belém - PA atende cerca de duzentos e noventa e cinco alunos da etapa do ensino fundamental,

possui sete salas de aula, uma biblioteca, um refeitório, uma copa, uma sala dos professores, coordenação, diretoria, banheiros, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esporte coberta e sala de materiais de educação física. É uma escola pública de ensino fundamental I que atende turmas do 1º ao 5º ano nos turnos da manhã e tarde, seus alunos são predominantemente do bairro do Guamá e São Brás.

Vale destacar que para a ação nas escolas, houveram formações, oficinas e debates, propostos e organizados pela docente orientadora com as temáticas: Pedagogia Histórico-Crítica; Abordagem Crítico-Superadora; Cumprimento da Lei 11.645/08 nas aulas de Educação Física; Racismo Estrutural (OLIVEIRA, 2021) e Ciclos de Escolarização e Sistematização Lógica do Conhecimento no Ensino Crítico-Superador da Educação Física: Contribuições da Teoria da Atividade" (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020), a fim de considerar a relevância social dos conteúdos que seriam abordados, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitivas dos alunos, propondo que estes conteúdos selecionados para aulas de Educação Física propiciem a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora.

Outro destaque do processo formativo é a perspectiva do protagonismo dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros na construção da cultura e da identidade do nosso país influenciadas nas danças, nas lutas, nos jogos e brincadeiras além de traçar críticas e novos olhares a respeito das práticas corporais desses povos. A partir disso, iniciou-se a visita ao nosso campo de ação, buscando compreender o contexto social do entorno da escola, seu contexto pedagógico, sua estrutura, espaços destinados a Educação Física, levantamento dos materiais, formação, condições de trabalho e a organização do trabalho pedagógico do professor, para melhor desenvolver as intervenções.

PRÁTICAS CORPORAIS NO TEMPO E NO ESPAÇO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1

Inicialmente, houve um acompanhamento das aulas do professor preceptor, com as aulas de Xadrez para o 5º ano, Esporte (Tamboréu) para o 4º ano, Esporte (Flagbol) para o 3° ano, jogos cooperativos e competitivos, para o 2° ano e jogos de aventura (Parkour) para o 1° ano, conteúdos que o professor concluiu antes de dar início as intervenções específicas.

No dia 21/11 ocorreu a primeira intervenção com uma aula de Capoeira (conteúdo Lutas) para o 4º ano, na qual o objetivo foi discutir as questões étnico-raciais através da capoeira (Regional e Angola) a partir do seu contexto histórico, político e social, em que problematizou-se com os alunos a origem da capoeira, relacionando com os debates do dia da consciência negra.

Para o 1° e 2° ano as intervenções foram voltadas para o conteúdo jogo no qual os alunos puderam vivenciar jogos de matriz africana e indígena. O objetivo destas intervenções foi reconhecer a importância dos países africanos no contexto da Copa do Mundo de Futebol (masculino) por meio de jogos e brincadeiras. Exemplos dos jogos vivenciados são: Jogo da memória com as bandeiras dos países que participaram da Copa, Neéz Deguíaan ("dentro e fora", Marrocos), caça bandeira (Países africanos na Copa 2022), Amarelinha africana (Teca Teca) e Pilolo.

Com os jogos de matriz indígena o objetivo foi proporcionar a oportunidade de conhecer jogos indígenas, valorizando sua importância sociocultural. Exemplos de jogos vivenciados são: Peteca, derruba toco, cabo de guerra.

Para o 3° ano trabalhou-se o conteúdo Ginástica (Ginástica Rítmica), além de apresentar os elementos básicos que compõem a ginástica rítmica, foi problematizado o sexismo presente no Qatar fazendo uma análise com a gênese da ginástica tradicional ser destinada apenas para o gênero masculino.

Para o 4° ano, o conteúdo em evidência foi Dança, com o tema samba, no qual o objetivo foi compreender a dança no seu contexto étnico-racial e sociocultural. Dessa forma enfatizando as conexões África-Brasil que deram origem ao samba, experimentando seus movimentos básicos. Como problematização tratou-se do comemorar o gol dançando, questionou-se também se os alunos viam problema nos jogadores se manifestarem assim, também de que forma o dançar contribuiu para fortalecer as afirmações de identidade de cada cultura e finalizou-se vivenciando os tipos de sambas que existem no Brasil.

ÁLBUM DA COPA

Notou-se durante o intervalo o interesse dos alunos por figurinhas da Copa do Mundo do Qatar, que brincavam de trocar as que eram repetidas e apostavam entre si para ganhar as

dos colegas. Observando isso, surgiu uma inquietação por realizar uma intervenção na qual permitisse aproveitar o interesse dos alunos para a contribuição de suas curiosidades e conhecimentos prévios nas aulas, e que também abordasse a proposta do subprojeto, então surgiu a construção do Álbum da "Copa Bento", para o 5° ano, no qual o objetivo foi além de preencher o álbum com figurinhas dos atletas brasileiros, mas também discutir o início de suas carreiras, sua situação socioeconômica antes da fama, como os mesmos se identificavam na questão étnico-racial, se possuíam projetos sociais e qual clube que atuavam no ano de 2022, todas essas informações foram retiradas de pesquisas feitas pelos alunos. A partir das contribuições trazidas pelos alunos por meio de pesquisas apresentadas em aula, questões foram problematizadas, como: O jogador Neymar Júnior que alvo de racismo e se identificou como homem preto e, assim como o jogador Vinicius Junior que usou da dança como forma de resistência ao racismo sofrido, além dessas outras questões foram compartilhadas pelos alunos.

Imagem I- Álbum da Copa Bento

Fonte: Diário de Goiás, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação da vida docente tende a ser um processo contínuo e permanente. Desta forma o Programa Residência Pedagógica (PRP) tem demonstrando-se um contribuinte nato

para esse processo e extremamente somatório na formação de futuros professores, pois, oportuniza expandir a práxis docente, qualificando o planejamento e a regência das aulas, principalmente ao enriquecer o acervo no que diz respeito às temáticas étnico-raciais nas aulas de Educação Física.

Vale ressaltar que apesar da obrigatoriedade da lei 11.645/08 para o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira na Educação Básica, no processo de graduação os futuros profissionais que terão de cumprir o postulado nesta lei são limitados à compreender o que se faz necessário para atribuir essas temáticas nos seus planejamentos, pois a mesma lei não abrange também as instituições de ensino superior, ocasionando de haverem poucas problematizações e debates tratando desta necessidade, portanto as experiências vivenciadas dentro de um subprojeto que carrega consigo essa proposta, garante o preenchimento de uma lacuna recorrente na graduação.

É importante destacar também que, apesar de por coincidência iniciarmos nossas atividades na escola no mês da consciência negra, as intervenções relacionadas às temáticas étnico-raciais não devem se restringir somente a este período, tão pouco somente em datas folclóricas, pois apesar de apresentar a diversidade cultural presente em nosso país, esses temas não encontram-se como um plano de currículo elaborado, mas como um proveito de datas.

Conclui-se enfatizando que a função do professor de Educação Física nesse processo, é a de buscar proporcionar uma educação igualitária que possibilite a vivência de práticas corporais que promovam a desconstrução de visões estabelecidas sobre o povo africano e indígena a partir de lentes preconceituosas, visões estas que ainda fazem-se presentes na sociedade, nos documentos oficiais e no próprio currículo das escolas. Nessa perspectiva, é necessário sempre problematizar essas questões no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 27, p. 467-483, 2013.

BRASIL**.** Lei 11.645, de 10 de marco de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 13 de março de 2023.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 2012.

DIÁRIO DE GOIÁS. Lista de Convocados Oficial. Disponível em: https://diariodegoias.com.br/wp-content/uploads/2022/11/Liata-de-Convocados.png. Acesso em: 12/02/2022.

HERMIDA, Jorge Fernando; MATA, Áurea Augusta Rodrigues; NASCIMENTO, Maria do Socorro. A educação física crítico superadora no contexto das pedagogias críticas no brasil. Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física. Maceió-AL, Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010.

MELO, Flávio; LAVOURA, Tiago; TAFFAREL, Celi. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.10 – 2020.

OLIVEIRA, Dennis. Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11º. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

BRECHAS DECOLONIAIS, DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DECOLONIAL BREAKS, DIDACTIC AND TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

GRETAS DECOLONIALES DIDÁCTICAS Y FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Rita de Cassia de Oliveira e Silva,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE-UFRJ)

INTRODUÇÃO

Como professora de didática, leciono esta disciplina para todos os cursos de licenciatura de uma universidade federal e tenho me preocupado com a visão que futuros docentes têm da didática e da educação. Muitos estudantes ao ingressarem na disciplina esperam que a didática vai dar receitas prontas e caminhos seguros e eficientes para assegurar o aprendizado de todos estudantes, ignorando suas histórias de vida e experiências marcadas por sua raça, sexualidade, gênero, crenças, classe social e os diversos marcadores identitários que nos compõem.

Amparada pelos estudos acerca da interculturalidade e da decolonialidade argumento que nossa sociedade é multicultural e desta forma a temática da diferença adentra nossas escolas e os cursos de formação de professores, sem pedir licença.

A diferença desafia o professor a superar práticas cristalizadas historicamente que necessitam ir além do que apenas introduzir novos conteúdos, sem contextualização. Ainda citando Andrade (2009), reforçamos sobre a necessidade de formarmos docentes sensíveis e aptos para as questões culturais, entendendo que não se trata de pensar apenas em iniciativas isoladas e pontuais. No entanto, como formar estes futuros docentes?

Diante deste cenário, este texto tem como objetivo identificar de que forma o conceito de brechas decoloniais nos oferece pistas para a construção de uma didática racializada e plural, afetando a formação inicial de professores de Educação Física, já que se trata de uma disciplina obrigatória do curso.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA

Temos nos deparado com muitos depoimentos de licenciandos quanto ao que seria didática para eles. Muitos avaliam seus professores dizendo que os mesmos têm ou não didática, sabem ou não ensinar determinado conteúdo, sabem muito sobre o conteúdo, mas não sabem "passar" o mesmo.

De acordo com Candau (1983), já naquela época, havia uma discussão intensa acerca do papel da didática na formação de professoras. Acusada de inocuidade ou até mesmo prejudicial por manter supostamente a alienação docente, a didática vem passando por transformações ao longo dos anos, afetada por novas perspectivas e atravessamentos de outros campos.

Concordando com Candau (1983), defendemos que o objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem. Neste mesmo texto a autora propõe como ponto de partida o conceito de multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem.

> Parto da afirmação da multidimensionalidade deste processo: o que pretende dizer? Que o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social (CANDAU, 1983, p.14).

DIDÁTICA INTERCULTURAL: UMA NOVA PROPOSTA?

Identificando a importância do conceito de multidimensionalidade para o campo da didática, percebemos no mesmo, potencialidades para a discussão acerca da diferença cultural que atravessa nossas práticas pedagógicas.

Defendemos a didática intercultural como aquela que elege práticas e discursos que identifiquem a diferença como vantagem pedagógica, não menosprezado as dimensões técnica e humana, mas abrindo espaços para que as diferentes vozes e identidades – individuais e coletivas, sejam ouvidas e façam parte das tomadas de decisões, buscando o direito a igualdade.

BRECHAS DECOLONIAIS

Propostas de insurgência nos parecem necessárias para que uma mudança estrutural possa ocorrer, seja no interior de uma instituição, em uma área e até mesmo em uma disciplina. Fomentamos a discussão sobre a possibilidade de "práticas pedagógicas outras" que subvertam a lógica capitalista e colonial, enxergando a diferença cultural como riqueza e vantagem pedagógica. Vejo como horizonte o olhar Decolonial, proposto por Walsh (2016):

> É um processo dinâmico sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta, não só contra, mas ainda mais importante, *para* – para a possibilidade de um modo-outro de vida. Um processo que engendra, convida à aliança, conectividade, articulação e inter-relação, e luta pela invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos (WALSH, 2016, p.72).

Walsh (2016) traz uma proposta de insurgência a partir do que chama de brechas decoloniais:

> As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, a militância, resistência, insurgência, e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói. Embora as brechas estejam virtualmente nos âmbitos, instituições, estruturas da razão e do poder moderno/colonial, e continuam crescendo dia a dia, costumam passar desapercebidas, sem serem vistas ou escutadas. Isto se deve em grande medida à natureza míope da vida e do viver contemporâneo (WALSH, 2016.p.72).

A autora traz como elemento de insurgência o conceito de brechas coloniais, mas aponta para a necessidade de atenção à estas. Não se trata aqui de minimizar o potencial transgressor das brechas ou fissuras decoloniais, mas como estar atento a elementos que não nos causam estranhamento e/ou foram naturalizados ao longo da nossa formação enquanto docentes?

No que tange a nossa prática pedagógica no ensino da didática, identificando estas brechas como espaços de ruptura com o que já vem sendo posto historicamente e serve à lógica colonial, abarcamos diferentes autores, discussões, conteúdos, atividades e temáticas para compor o curso, caminhando em busca de uma didática intercultural.

PERCURSO METODOLÓGICO

Inspirada na autoetnografia, nos propomos a descrever e analisar os efeitos da prática pedagógica enquanto professora de didática de uma universidade federal, no período de 1 semestre junto a uma turma que foi majoritariamente ocupada por licenciandos em Educação Física (90% do total de estudantes). Para Santos (2017), a autoetnografia é um método de pesquisa que usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências, reconhece e valoriza as relações do mesmo com os “outros” (sujeitos da pesquisa) e visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida como

reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro.

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

O curso tem início com um convite para que os licenciandos formes grupos que serão tratados como escolas ao longo do curso. Essas escolas devem ter seus patronos. A professora oferece uma lista de patronos para que os licenciandos escolham sendo que tal lista é formada pelos nomes de intelectuais negros e indígenas brasileiros. Após a escolha por parte das escolas, a 1ª tarefa da disciplina é apresentar para toda a turma o patrono de cada escola. Na turma em análise foram escolhidos 10 patronos: Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Daniel Munduruku, Sônia Guajajara, Conceição Evaristo, Neusa Santos Souza, Ailton Krenak, Carolina Maria de Jesus e uma sugestão advinda de um estudante não binário da turma, Jaqueline Gomes de Jesus.

Nos propomos a trabalhar apenas com autores e autoras brasileiras durante todo o curso, o que inicialmente causou estranheza aos estudantes, embora no final do semestre tenha sido questionada pela escassez de textos de autoras negras no campo da didática.

As estratégias de avaliação foram inicialmente sugeridas por nós, mas a pontuação dada a cada estratégia foi discutida por todos, sendo a atribuição de notas uma decisão coletiva. Também foi aberto espaço para inclusão de estratégias que a turma julgasse pertinente. O formato de seminário foi proposto com uma das estratégias, mas cada escola tinha a liberdade de escolher qual temática gostaria de apresentar. Diversas temáticas foram propostas pelos estudantes: gênero, raça e etnia, estudos de Paulo Freire, sexualidade, bullying, intolerâncias, Educação sexual, inclusão, corpo e educação, Future-se e escola sem partido, Educação infantil, Educação ambiental, Base Nacional Comum Curricular, Educação Domiciliar, Tecnologia educacional, ética e educação, entre outras.

O andamento das aulas, em sua maioria consistia em uma atividade inicial onde discutiam-se temas ligados a diferença cultural e/ou sobre o contexto atual da sociedade. O segundo momento seguia com a discussão do texto sugerido para a aula (discussão esta que acontecia primeiramente nas escolas e depois com toda a turma) e confecção de material escrito no quadro, impresso, no grupo de whatsapp ou no formato de apresentação oral.

Vimos principalmente nas atividades iniciais o sentido de brechas decoloniais trazido por Walsh (20216), embora as inspirações intercultural e decolonial atravessem nossa prática pedagógica durante todo o curso. No que diz respeito as atividades iniciais e avaliativas, mencionamos:

- Realização da atividade "cápsula do tempo" no início e no final do curso,
- Pesquisa em grupo no campus sobre "o que é didática" com os diferentes atores da instituição;
- Exposição dos filmes: Escolarizando o mundo; Vida Maria;
- Power Flower (atividade que fomenta discussão sobre diversos marcadores identitários);
- Caminhada dos privilégios;
- Leitura e discussão das músicas: É (Gonzaguinha); Estudo errado (Gabriel o pensador); Geração coca-cola e Química (Legião Urbana); *Another brick in the wall* (Pink Floyd).
- Elaboração de um plano de aula por escola utilizando 2 sambas-enredo de 2019 como recurso metodológico: em nome do pai, do filho e dos santos, a Vila canta a cidade de Pedro (Vila Isabel) e História pra ninar gente grande (Mangueira);
- Leitura e discussão de frases e expressões sexistas e racistas utilizadas de maneira naturalizada ao longo dos anos;
- Apresentação de diferentes imagens referentes aos diferentes momentos da educação no Brasil e no mundo.

Ao longo do curso, pedagogias outras também apresentadas aos discentes, que tiveram como tarefa sua leitura e apresentação. Foram desenvolvidas discussões sobre Pedagogia Decolonial e antirracista, Pedagogia Griô, Pedagogia das Encruzilhadas e Pretagogia.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 também foram elencadas como leituras obrigatórias do curso e alguns estudantes mencionaram já terem ouvido falar sobre as mesmas, mas sem aprofundamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto tem como objetivo identificar de que forma o conceito de brechas decoloniais nos oferece pistas para a construção de uma didática racializada e plural, afetando a formação inicial de professores de Educação Física, já que se trata de uma disciplina obrigatória do curso.

Longe de querer elaborar um manual para aulas de didática, procuramos trazer a discussão acerca de como o conceito de brechas decoloniais pode nos fornecer pistas para práticas pedagógicas mais igualitárias.

Embora reflitamos sobre a importância do movimento de racialização e desconstrução de amarras coloniais no interior da disciplina, questionamos se tais iniciativas invadem os programas das demais disciplinas obrigatórias do curso e/ou a prática pedagógica de outros e outras professores de didática da mesma instituição. Qual movimento necessita ser feito para que tais práticas invadam toda a universidade efetivamente?

Outros questionamentos surgem ao se pensar na formação de professores de Educação Física para o diálogo com a sociedade hodierna: quais as demandas da escola atualmente? Quais as demandas da sociedade hodierna? O que precisamos discutir? Como resistir? Como insurgir?

Muito se há a fazer para efetivarmos uma didática intercultural. Estamos construindo caminhos. Desaprendendo o que aprendemos no passado, para aprendermos de uma forma "outra" no presente, modificando o futuro. Salienta Candau (2018) a necessidade de reinvenção da escola:

> Parto da afirmação que estamos chamados/as a reinventar a escola, o que supõe desconstruir o formato dominante e construir uma maneira outra de concebê-la, em que o reconhecimento das diferenças como vantagem pedagógica, a curiosidade epistemológica, a criatividade, a interdisciplinaridade, o exercício da cidadania e a construção coletiva sejam componentes fundamentais (CANDAU, 2018, p.41).

REFERÊNCIAS

ANDRADE. M. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: ANDRADE, M. (Org.) **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural.** Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

CANDAU, V.M. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V.M.(Org.) **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CANDAU, V.M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, V.M.(Org.) **Rumo a uma nova didática.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CANDAU, V.M. Ensinar – aprender: desafios atuais da profissão docente. In: CANDAU, V.M.(Org.) **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.

SANTOS, S.M.A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Revista do programa de Pós-graduação em Sociologia da USP**. São Paulo-SP v.24 p.214-241. 2017.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

BRINCADEIRAS ATLÂNTICAS

ATLANTIC PLAYS

JUEGOS ATLÁNTICOS

André Luis Silva Vieira
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

INTRODUÇÃO

Imprescindível que nenhuma forma de vida em uma sociedade das diferenças, os corpos, os gestos, os códigos e as culturas sejam negligenciadas e silenciadas. As ações pedagógicas antirracistas nos fazem acreditar que é possível uma educação que dialogue com as diferenças, "minimizando danos"[1] a partir de um currículo menos colonizado.

O projeto ora apresentado foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, localizada na zona sul da cidade. Realizado em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, na qual a maioria das/dos estudantes eram de cor preta e parda. Apoiados pela lei 10.639/2013, começo com alguns questionamentos a fim e racializar o debate sobre as brincadeiras infantis. Começamos com discussões estéticas e passamos a falar de brincadeiras surgindo então o nome "Brincadeiras Atlânticas", inspirado no livro de Paul Gilroy (2012) "O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência". Utilizamos o termo atlântica para pensar na noção diaspórica existente no Brasil e nas formas culturais que cruzaram e cruzam o atlântico.

Ao todo, esse teve a duração de 6 meses e a princípio tínhamos a ideia de realizar as discussões nos encontros interdisciplinares às quintas-feiras, mas com à proporção que ele tomou, passamos a discutir e refletir em outros dias da semana. Os primeiros momentos dos encontros eram dedicados à reflexão (reflexão era o momento que tínhamos para fazer a discussão sobre alguma situação apresentada no início do encontro, podendo ser texto, música,

[1] Utilizo o termo menos, para me referir a um currículo que enquanto prática, nunca está definitivamente livre das armadilhas colônias.

imagens dentre outras formas de expressão), a partir de reflexões que contextualizávamos com situações cotidianas e acontecimentos de encontros anteriores.

Relacionar os saberes das crianças pode ser a forma de apresentar para as/os estudantes relações e sentido com aquilo que é proposto para esses momentos de reflexão, no qual, não tivemos a intenção de fixar sentido ou modo de pensar. Tal fato, fez com que cada encontro fosse o desdobramento de situações já vivenciadas, pensadas e analisadas sem um objetivo final moralista. Esteva em jogo assim, um fazer pedagógico menor, feito no dia a dia, de modo que os atravessamentos que se fizeram presentes e não foram renegados, pelo contrário, se tornaram potencialização e forma de repensar a prática pedagógica. De forma coletiva, nos desafiamos ao que estava posto. Mundo das descobertas, provocações e desafios.

NEGANDO O/A OUTRO/A COMO A SI MESMO

-Ele é preto eu não sou!

-Meu cabelo é bom, é liso!

-Tenho só uma boneca preta o resto é tudo branca profe.

-Minha tia fala que meu cabelo é duro!

-Eu tenho um tio que é racista!

Diante desses discursos, penso que precisamos realizar algumas atividades aqui na sala para entender o que essas falas significam.

A priori para os encontros pensei em construir com as/os estudantes um momento de análise-reflexão para que pudéssemos entender os discursos que estavam circulando ali. No primeiro momento, apenas registrei as falas em meu caderno. Não questionei. Tão pouco, afirmei ou perguntei para as/os estudantes se eram falas racistas. O que estava em jogo não era apontar o que é ou não racismo, mas fazer com que as/os estudantes percebessem de que forma se dão os discursos racistas e, como se produz o imaginário do "Outro-negro" no campo representacional[2].

[2] Não significa abstenção ou invisibilização das falas. A estratégia utilizada parte da noção de que as/os estudantes precisavam perceber o que está posto nas falas e através das provocações identificarem o racismo. Nesse tocante, desnaturalizar-se-ia algo que está presente no cotidiano.

Em contato com a Grada Kilomba (2019) percebemos que situações racistas atravessam o cotidiano através de um imaginário criado a partir de um referencial branco, pode-se dizer que as/os estudantes estão inseridos nesse jogo representacional em um racismo cotidiano o qual me coloca como a "Outro-diferença" que precisar ser reparado/a. Quando as/os estudantes apontam o "Outro" podemos dizer que estão reproduzindo uma das tecnologias do racismo a negação de si. Tal fato, faz com que as/os estudantes negras/os reproduzam certas falas. Para a autora:

> "[...] toda vez que sou colocada como a "outra" – seja a "outra" indesejada, a "outra" intrusa, a "outra" perigosa a "outra" violenta a "outra" passional, seja a "outra" suja, a "outra" excitada, a "outra" exótica –, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o "Outro/o da branquitude, não o eu – e, a mim é negado o direito de existir como igual" (KILOMBA, 2019 p.78).

De tal maneira, os encontros (aulas) eram intencionados para que as/os estudantes percebessem o teor das falas presentes no cotidiano, desnaturalizando as situações. Identificadas algumas falas e pensamentos. Apresentei para as/os estudantes outras representações de pessoas pretas, passou a ser a forma escolhida para o momento, mostrando as diferenças entre os corpos pretos, trazendo um outro olhar em relação a diferença. A não observação da situação é, impelir uma condição única aos corpos pretos os colocando em um lugar marcado. hooks (2019) e Rodrigues (2013) trazem a seguinte reflexão:

> Experiência cultural é que ditará a relevância ou não dos caminhos a serem trilhados pelo corpo na busca de uma afirmação identitária, portanto, ser ou não incluído em determinado grupo, terá como fiel da balança de aceitação os ditames culturalmente estabelecidos. No caminho da invisibilização dos corpos, há que se destacar o corpo negro, por trazer em sua geografia a inscrição do inevitável identitário. (RODRIGUES, 2013, p. 36).

> Desafiados a repensar, artistas e intelectuais negros insurgentes buscam novas formas de escrever e falar sobre raça e representação, trabalhando para transformar a imagem. Existe uma conexão direta e persistente entre a manutenção do patriarcado supremacista branco nessa sociedade e a naturalização de imagens específicas na mídia de massa, representações raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras em diversos aspectos (HOOKS, 2019, p.33).

Inspirado por Rodrigues e hooks, planejei um encontro só com imagens de corpos pretos. Ao observarem as imagens, as crianças disseram:

-Esse aí não é tão negro.

-Essa é bem negra, nossa, negro tem cabelo liso?

-Achei que era só quando fazia escova.

-A questão do cabelo levantou maior discussão na sala:

-Meu cabelo é liso.

-Não é não.

-É sim!

-O meu que é!

O meu é cacheado.

Mais uma vez, apenas registrei as falas. Fiz perguntas ao invés de respostas:

- Vocês falaram que tem negro mais escuro e outros não, será que todos são negros?

- E os cabelos das pessoas negras precisam seguir um padrão?

CABELO E CORPO POLÍTICO

Atravessado pelos encontros, apresentei um vídeo da intelectual Diva Green. No vídeo a ativista nos apresenta outro discurso em relação ao cabelo, que a Diva nos faz refletir sobre a resistência e a potência expressa nos cabelos dos corpos pretos, trazendo a noção de que para além da estética os cabelos são formas de significar uma luta contra as formas de racismo e opressão, um ato político.

Será que essa política que ela fala tem a ver com Bolsonaro e Lula? Surge essa pergunta. No momento, fiz uma discussão sobre qual ideia de política estava sendo apresentada pela ativista. Pois, diante dessa afirmação, para muitos corpos e principalmente corpos pretos, viver é um ato político. Complementei: “eu dar aula para vocês, acreditar e pensar certas ações para os nossos encontros é um ato político, eu sou um ato político”. Prosseguindo, questionei:

- Vocês já ouviram falar na história do Pequeno Príncipe preto?

- Mas o pequeno príncipe é branco.

- Eu nunca vi um príncipe preto.

- Tem sim, eu já vi no filme, mas não lembro o nome.

- O que acham de lermos o livro?

- É uma boa!

- A não, não tem nada a ver com as aulas!

- Será?

Silêncio na sala...

Seguindo, mostrei as imagens do livro para as/os estudantes:

- Olha o cabelo dele é *black* igual ao da foto que vimos.

- Então quer dizer que o livro tem a ver com os encontros?

- Só o cabelo!

- Acho que precisamos ler para descobrir.

A leitura nos trouxe muitas questões; a forma como o pequeno príncipe viajava pelos planetas[3], as amizades que fazia e, a forma como ele via os lugares e as pessoas. Ao longo da leitura as/os estudantes questionaram que ele não brincava muito. Eis que surge outra indagação:

- Será que as crianças da África brincam?

- Vocês acham que elas não brincam?

- Precisamos descobrir.

- Será que elas brincam das mesmas coisas que a gente?

Após as falas, começamos a pensar se a brincadeira estava presente no continente africano e quais eram as brincadeiras realizadas pelas crianças de lá. Mais uma vez o imaginário se faz presente, ou seja, as representações discursivas já se fazem presentes antes mesmo de se iniciar uma discussão em relação ao continente. Nas palavras da pesquisadora Ana Cristina Juvenal Cruz (2017).

> "[...] África fica circunscrita ao trabalho, ao tráfico e a escravidão além de breve referência à sua organização "social e política" contemporânea limitada ao contexto da colonização europeia. Tal inclinação aponta ainda as características restritas com as quais a dimensão étnica e racial negra é tratada" (CRUZ, 2017, p. 12).

Apresentei imagens e vídeos de crianças africanas brincando. Com muito cuidado começamos a pensar a relação das brincadeiras das crianças africanas com as nossas.

[3] Usando uma pipa

- Será que brincam das mesmas brincadeiras que a gente ou nós que brincamos das mesmas brincadeiras que elas?

Surgiram inúmeras falas de como as crianças africanas brincavam. As que mais marcaram foram mencionando que brincavam das nossas brincadeiras (Esconde-esconde, Pega-pega, Chão é lava, Soltar pipa...) a partir das falas das/dos estudantes podemos perceber que estão trazendo como referência o eu não levando em consideração o Outro-diferente. Como provocação lancei a seguinte pergunta:

-Se para muitas pessoas o continente africano é o berço da humanidade, como pode eles brincarem das nossas brincadeiras?

> Não é somente para apreciar as diferenças histórias e experiências dentro de, e entre, comunidades, regiões, campo e cidade, nas culturas nacionais e entre as diásporas, mas também reconhecer outros tipos de diferença que localizam, situam e posicionam o povo negro (HALL, 2018, p.385).

Realizamos algumas vivências com as brincadeiras africanas (Mar – terra, Meu querido bebê, O silêncio é de ouro, Manda...) e muitas vezes algumas/uns estudantes identificaram semelhança entre as brincadeiras, isso me fez pensar na diáspora, que nas palavras de Paul Gilroy (2012) [...] “negros dispersos nas estruturas de sentimento, produção, comunicação e memória, a que tenho chamado heuristicamente mundo atlântico negro” (GILROY, 2012, p.35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os encontros pude perceber que fomos para além das discussões as/os estudantes passaram a se envolver através das provocações. Com isso, fomos criando outras significações para o que estava posto. Interessante pensar que o projeto foi para além do planejamento inicial. Atravessados pelos encontros, todas/dos se envolveram dando espaço aos fazeres pedagógicos de forma menor em um currículo pensado no dia a dia. Uma condição de não fixar, mas de abrir-se aos atravessamentos do cotidiano escolar. Condição que requer observação, pois reverbera em uma prática que pode ser considerada engajada. Uma pedagogia atenta aos acontecimentos, condições e situações postas dentro da escola se tivéssemos fixado

os objetivos para o projeto, poderíamos ter deixado escapar situações flagrantes que nos deram condições de pensar de outras formas para os corpos negros.

Percebeu-se ao longo do projeto que as/os estudantes foram provocadas/dos a olhar para as situações cotidianas, com isso, passaram a se questionar e interrogar suas próprias ações, que não eram percebidas em momentos anteriores. Tal identificação foi possível através dos registros e falas apresentadas pelas/pelos estudantes. Os registros foram apresentados através de desenhos e forma escrita ou com as duas formas, desenho e escrita.

Na intenção de aprofundar as discussões realizamos a saída pedagógica para o Museu Afro Brasil Emanoel Araujo. Durante o passeia as/os estudantes começam a relatar que muitas coisas que falamos na encontros-aulas estavam lá no museu, fizeram relações e para além disso, começaram a ampliar o que estava posto.

- Nossa profe, é muito bom um museu com tanta coisa que fala dos negros.

A fala acima, vai ao encontro do que veio sendo feito no projeto. A identificação das/dos estudantes com a temática e a descoberta de si no "mundo". Muitas/tos passaram a se reconhecer, tendo orgulho de pertencer a um grupo de muitas potencialidades muitas vezes não ditas. Pode se dizer que neste projeto esteve presente uma prática antirracista a qual se propôs produzir outras significações em relação aos corpos pretos.

REFERÊNCIAS

CRUZ, A.C.J. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v.3, nº08, 2017.

GILROY, P. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. 2ª ed – Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de estudos Afro-asiáticos, 2012.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2ªed. Belo Horizonte Editora UFMG, 2013/2018.

HOOKS, B**. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ªed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de um racismo cotidiano**. 1ªed. – Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN MATRIX GAMES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN HIGH SCHOOL: AN EXPERIENCE REPORT

JUEGOS DE MATRICES AFRICANAS Y AFROBRASILEÑAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UN INFORME DE EXPERIENCIA

Mary Cidia Monteiro Sousa Costa,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Diego de Sena Silva,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Antonio Higor Gusmão dos Santos,
Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA)

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF), disciplina curricular da educação básica, tem um papel fundamental corroborando com as lutas e políticas sociais, tematizando as práticas corporais de diferentes culturas, ressignificando e debatendo junto aos alunos, possibilitando que estes ampliem suas leituras de mundo, permitindo que problematizem e reconheçam o outro, forjando uma reflexão crítica sobre essas práticas, dentro de preceitos interculturais e antirracistas. Para Neira (2010), cabe ao/à professor/a de EF promover a equidade, justiça social e cidadania, ao trazer para suas aulas os marcadores sociais de classe, etnia, gênero, religião e geração.

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, tornando obrigatório na educação básica, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, entretanto ela não define de que forma será executada, cabendo ao professor escolher o melhor caminho.

O professor de EF em seu fazer pedagógico, deve oferecer aos alunos oportunidades de conhecerem diversos saberes das práticas corporais. Diante disso, dentro do planejamento escolar propomos às turmas do Ensino Médio (EM), aulas práticas em brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, explicando sua história e significado, para juntos nessa experiência

político pedagógica valorarmos o patrimônio cultural brasileiro, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oriente que os conteúdos de Jogos e Brincadeiras de Matriz Africana sejam aplicados apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, o documento é um ponto de partida que garante o currículo mínimo a ser aplicado, desta forma optamos por trabalhar a temática no Ensino Médio.

Além disso, na BNCC encontramos a afirmação de que:

> São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (BNCC, 2017, p. 215).

Este relato objetiva narrar a experiência com o conteúdo Jogos e Brincadeiras de Matrizes Africanas e Afro-brasileiras, em aulas de EF, com uma turma do segundo e duas turmas do terceiro ano do EM, do Colégio Universitário[1] (COLUN), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O conteúdo foi adotado pelo professor regente, em colaboração com os discentes da disciplina Educação Física no Ensino Médio (EFEM), do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA[2]. A experiência ocorreu no mês de novembro de 2022.

Nesse contexto foi crucial organizar essa proposta, pautada em Sousa e Pereira (2013), que apontam para o conhecimento desses estudantes, como limitado, no que diz respeito às relações étnico raciais, apresentando habitualmente uma visão superficial e distorcida a respeito de nossa ancestralidade afro-brasileira.

Portanto, iremos apontar autores que dão base à discussão sobre pluralidades de saberes, refletindo a importância de atrair para o centro do debate, na escola, os conhecimentos nas diferentes culturas; em seguida, apresentamos de forma breve o relato de nossa experiência e, finalizamos expondo impressões e avaliações que obtivemos nessa vivência exitosa.

PLURALIDADE DE SABERES: O CONHECIMENTO EUROCÊNTRICO E O CONHECIMENTO DO "OUTRO"

A sociedade em geral recebe diversas classificações e segregações que, muitas vezes, se limitam entre grupo social que tem poder e aqueles que não o têm. Por vezes a segregação

[1] Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, Campus Dom Delgado.
[2] Graduandos no processo do exercício de suas práticas pedagógicas na disciplina.

ocorre pelo que Santos (2010) vai chamar de "linha abissal", que é uma linha que separa em dois distintos universos de realidade social: de um lado da linha está o conhecimento considerado eurocêntrico e hegemônico, do outro lado temos uma realidade deixada à margem de tudo, inclusive de direitos e deveres.

Cabe esclarecer que o conceito utilizado nesta pesquisa para Eurocentrismo é o mesmo defendido por Quijano (2010, p. 86), que é a "perspectiva cognitiva dos europeus ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educandos sob a sua hegemonia". Pensamento este que, ainda atual, vem de tempos antigos da época da colonização, quando os europeus chegavam em terras desconhecidas, trazendo seus costumes, suas culturas, passavam a propagar que os povos originários, a exemplo do Brasil, eram seres sub-humanos, ou seja, seus direitos, suas crenças, sua cultura, deveriam ser superadas em defesa de uma "civilização" (SANTOS, 2010).

Ainda é possível encontrar dificuldades em dialogar sobre pluralidade cultural dentro dos espaços institucionais de ensino, pois "[...] as teorias sociais e pedagógicas têm acumulado mais saberes sobre como são pensados pelas elites do que sobre como os segregados se pensam (ARROYO, 2018, p.1114)", e isso é perigoso porque dentro do mesmo ambiente escolar temos uma diversidade de pessoas com suas próprias histórias, trajetórias e saberes.

Santos (2010, p. 54) aponta uma solução ao falar sobre a ecologia de saberes, para romper com a linha abissal tendo como fundamentação "a ideia da diversidade epistemológica do mundo e o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico". Baseia-se em não reconhecer apenas o conhecimento produzido nas camadas colonizadoras e eurocêntricas, mas considerar os saberes e práticas oriundos dos mais diversificados grupos sociais.

BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS E SUAS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

É essencial requerer no espaço escolar reconhecimento e valorização das relações étnico raciais como propostas pedagógicas que, para Lourenço (2019), ressignificam e favorecem o preenchimento das lacunas deixadas na educação básica acerca do conhecimento de diferentes culturas e identidades, previstas em lei, em especial no currículo da Educação Física.

Este relato foi construído através das aulas ministradas no mês de novembro de 2022, em uma turma do segundo ano e duas turmas do terceiro ano do EM, no turno vespertino, do COLUN/UFMA, por meio de registros das aulas, fotos e vídeos da prática educativa, marcada pela sequência didática de seis aulas de 40 minutos/cada, do conteúdo de jogos africanos e afro-brasileiros, com presença de 23 alunos por turma do EM.

O primeiro momento em regência compartilhada, na sala de aula, foi lançado às turmas algumas problematizações para fomentar a discussão e reflexão sobre o que estava dentro e à margem do que se convencionou chamar de "padrão". Para esse diálogo, foram apresentados os seguintes questionamentos: O que é feio e o que é bonito para você? O que é padrão para você: o cabelo liso ou o cabelo cacheado? O ser gordo ou ser magro? Sobre a etnia de raça, o que é padrão para você, ser branco, ser negro ou ser indígena?

Refletimos sobre como as características eurocêntricas estão dentro da margem social e a diversidade encontra-se deslocada ao oculto ou renegado. À medida que iam refletindo, discutindo sobre o assunto, aproveitamos para falar sobre conteúdos que são invisibilizados e excluídos do conteúdo da EF. Apresentamos as brincadeiras com o objetivo de aproximá-los da cultura e identidade afro-brasileira, por meio do diálogo e das manifestações das práticas corporais, as quais são muito afetadas pela falta de consciência negra.

Em seguida, fomos todos até a quadra coberta, local onde ocorreu a prática pedagógica. Reunidos em círculo, introduzimos uma conversa inicial, perguntando: Vocês conhecem alguma brincadeira africana ou afro-brasileira? Já vivenciaram alguma atividade das culturas africanas? Após ouvirmos suas respostas, muitas delas negativas, apresentamos as brincadeiras, divulgando o país de origem e as executando passo a passo para o entendimento deles.

A primeira brincadeira foi "Saltando Feijão", da Nigéria, que sugere a escolha de um jogador para girar uma corda com uma bola dentro de um saco amarrado na ponta da corda. Este "jogador" foi o "balanceador" e os demais formaram um círculo em torno dele que, balançou a corda perto do chão para que saltassem sem serem atingidos. Caso isto acontecesse, o aluno atingido iria para o centro da roda, passando a ser o "balanceador".

A segunda, "Terra e Mar", de Moçambique, orienta que é necessário riscarmos uma longa reta no chão, mas usamos as linhas da quadra. De um lado ficou definido que seria "Terra" e do outro "Mar". No início todos podiam ficar na "Terra", mas ao ouvirem "Mar" deveriam saltar para o lado do "Mar". Quem saltasse para o lado errado deveria correr ao redor da fila, e

voltar para seu lugar. Inserimos uma variação com o auxílio da música, para que a letra os orientasse para o lugar determinado que deveriam ficar. A letra da música é: *"Eu vou pular na terra, pular na terra, pular no mar (cantado duas vezes). Pular na terra, pular no mar (cantado duas vezes). Agora eu quero saber quem anda na terra e nada no mar (cantado duas vezes). O elefante anda na terra, e a baleia nada no mar. A girafa anda na terra e o golfinho nada no mar. O leão anda na terra e o peixinho nada no mar. O cavalo anda na terra e o polvo nada no mar. O cachorro anda na terra e o tubarão nada no mar. E o passarinho? Voa no ar! (cantado duas vezes).*

A terceira foi "Pegue o Bastão", do Egito, sendo necessário um bastão para cada jogador. Estes formaram um grande círculo, com o objetivo de pegar o bastão (usamos cabos de vassouras) mais próximo à sua direita sem deixar cair, devendo mantê-los na vertical e à frente de si, com uma ponta tocando o chão. No momento em que o professor gritasse a palavra "trocar", todos soltavam os bastões e corriam para o próximo à sua direita tentando pegá-lo antes que este caísse ao chão. Aquele que deixasse cair estaria fora do jogo e deveria levar seu bastão consigo.

Para a última brincadeira, "Amarelinha Africana", de Moçambique, marcamos um quadrado grande no piso da quadra, dividindo-o em 16 partes iguais com uso de fita adesiva colorida. Os jogadores ficaram em fila atrás de um quadrado em um canto inferior esquerdo. Ao cantar a música, o primeiro jogador salta nos dois primeiros quadrados, com um pé em cada. A mesma pessoa, então, salta para os dois espaços à sua direita, retornando à posição original. Por fim, ela salta aos quadrados à frente e a segunda pessoa entra nos primeiros quadrados. As duas seguem juntas para a direita e retornam. O ciclo se repete até a quarta pessoa iniciar a brincadeira. Foi permitido que usassem a criatividade e pensassem novas estratégias para adicionar mais participantes à Amarelinha. Utilizamos música como ferramenta dentro da "Amarelinha Africana", cuja letra é: *"Minuê, minuê, le gusta la dancê, le gusta la dancê , la dança minuê. Minuê, minuê, le gusta la dancê, le gusta la dancê, la dança minuê"*.

Após esses momentos, seguimos com a avaliação por meio de uma roda final para identificar pontos positivos e negativos, por intermédio da análise dos alunos que participaram da vivência, solicitando que descrevessem suas impressões, e se gostaram das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conseguimos perceber através das falas dos alunos que algumas dessas brincadeiras, a exemplo do "Saltando Feijão", já haviam vivenciado sobretudo em atividades de jogos pré-desportivos, porém com outros nomes, sem compreender sua origem, apontando mais uma vez o apagamento da história e da cultura.

Trabalhar com jogos de matrizes africanas e afro-brasileiras, requer identificar elementos da sua história, da sua origem, do seu povo, compreendendo a razão pela qual a sociedade valoriza determinados conhecimentos e apaga da nossa cultura e da nossa formação princípios e saberes que foram produzidos e constituídos de formas diversas. Por via deste relato, constatamos a possibilidade de introduzir esta reflexão por meio de brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras aos alunos do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?. **Revista Comemorativa 40 anos Educação & Sociedade**, Campinas, V.39, N. 145, p. 1098 - 1117, out./dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 26 mar. 2023.

JOURDAIN, A.; NAULIN, S. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

LOURENÇO, Evelin Francisco. **Cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física**. 2019. Monografia – Curso de Educação Física – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de educação física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

QUIJANO. A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SOUZA, F. da S.; PEREIRA, L. M. da S. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 51-65, jan./abr. 2013.

CAPOEIRA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

CAPOEIRA AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: ANALYSIS OF SCIENTIFIC PRODUCTION

CAPOEIRA Y EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Raphael Almeida Silva Soares
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil
Universidade Salgado de Oliveira, São Gonçalo – Brasil

INTRODUÇÃO

A capoeira enquanto atividade multifacetada pode ser incluída nos espaços escolares por diferentes representações. Por meio da capoeira, também se faz possível o desenvolvimento do esporte, das atividades rítmicas e expressivas, da ginástica, do jogo e da luta. Dessa maneira, a capoeira enquanto conteúdo escolar, promove diferentes experiências com o corpo para além dos esportes tradicionais (LIMA; BRASILEIRO, 2020). Nesse sentido, essa, manifestação de matrizes afro-brasileiras contribui para o repertório de práticas corporais identitárias estabelecendo pontes concretas com as relações étnico-raciais e o processo de educação antirracista (MELO, 2011).

Por outro lado, levando em consideração as propostas de intervenção da Educação Física nos espaços escolares, não nos parece que a capoeira está representada em sua magnitude. De modo geral, é possível observar um cenário 'esportivista' caracterizado pelo binômio "educação física-esportes". Além disso, ações pedagógicas voltadas para as manifestações da cultura afro-brasileira nas escolas não parecem dar conta de discutir essa temática tão importante, uma vez que as propostas pedagógicas são trabalhadas de forma tão pontual e sem profundidade.

Na tentativa de analisar o panorama atual no que se refere a literatura disponível em artigos previamente publicados nas principais revistas na área da educação, relacionados ao problema de pesquisa proposto, a próxima sessão se encarrega de apresentar uma revisão de literatura, de modo a discutir o tema central do presente trabalho – capoeira e educação física

escolar: que jogo é esse? Quais são as regras? Como a capoeira é representada e discutida nos espaços escolares? Seus valores afro-civilizatórios são preservados?

METODOLOGIA

O presente trabalho tomou como base os estudos de revisão desenvolvidos por Bracht et al., (2011) e Farias et al., (2021) que analisaram as produções da educação física por meio de periódicos da área. Ampliando as ideias desses autores, realizamos buscas no catálogo de teses e dissertações da capes e nos acervos de revistas eletrônicas na área da educação e educação física, listadas no *web-qualis* (2013-2016), classificadas com estratos A1 até B5.

As buscas foram realizadas sem limites de data e em qualquer idioma durante os meses de setembro e outubro de 2021. Para identificação dos estudos, foram utilizados os descritores: "capoeira", "capoeira *and* educação", "capoeira *and* educação física" e "capoeira *and* educação física escolar". Os estudos foram excluídos quando não falavam de capoeira, ou quando a capoeira não estava inserida no espaço escolar.

RESULTADOS

Após as buscas iniciais, o catálogo de teses e dissertações da capes retornou um total de 156 trabalhos. Dentre os quais, selecionamos 1 tese de doutorado e 4 dissertações de mestrado que pesquisaram sobre a capoeira nas aulas de educação física. O resultado das buscas realizadas em revistas, alcançou um total de 64 artigos. Após leitura de títulos e resumos, 29 artigos foram excluídos por não tratarem da temática capoeira nas aulas de educação física. Dentre os 35 artigos restantes, apenas 7 falavam sobre a capoeira relacionada à educação física escolar.

DISSERTAÇÕES E TESES RETIDAS PARA REVISÃO

Quadro 1. Apresentação das dissertações e teses sobre capoeira e Educação Física Escolar

Autor/Ano	*Título*	*Área*
Messias, (2004)	**A importância da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos de educação física escolar a partir do conteúdo capoeira**	Mestrado em Educação (UFSM)

Nascimento, (2005)	**A capoeira no contexto da Escola e da Educação Física**	Mestrado em Educação (UNIJUÍ)
Santos, (2005)	**Da capoeira e a educação física**	Mestrado em Educação (UNICAMP)
Kohl, (2007)	**Gingado na prática pedagógica escolar: expressões lúdicas no quefazer da educação física**	Mestrado em Educação (UFPE)
Silva, (2009)	O ensino-aprendizado da Capoeira nas aulas de educação física escolar.	Doutorado em Educação (UNICAMP)

Fonte: dados da pesquisa

ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS NACIONAIS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA RETIDOS PARA REVISÃO

Quadro 2. Apresentação dos artigos sobre capoeira e Educação Física Escolar

Autor/Ano	*Título*	*Revista*
Castro; Abib; Sobrinho, (2000)	Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar.	Motrivivência
Falcão, (2004)	Para além das metodologias prescritivas na Educação Física: a possibilidade da capoeira como complexo temático no currículo de formação profissional.	Pensar a Prática
Melo, (2011)	A capoeira na escola e na Educação Física.	Motrivivência
Silva, (2011)	Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores.	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Farina, (2011)	Pedagogia da mandinga: a capoeira como expressão de liberdade no currículo escolar e no mundo da rua.	Revista Didática Sistêmica
Radicchi; Falcão, (2012)	Tensões e conflitos na inserção da capoeira nas escolas de São José/SC: propondo uma análise subjetiva do processo em andamento.	Motrivivência
Pomin; Café, (2020)	Educação para as relações étnico-raciais na educação física para além da capoeira.	Motrivivência

Fonte: dados da pesquisa

Em síntese, os estudos revisados entendem a capoeira em sua amplitude e pensam o processo de educação baseado em concepções críticas, libertadoras e emancipatórias. Contudo, há certa carência de pesquisas com foco em posicionamentos/visões/expectativas de diferentes membros da comunidade escolar, bem como, de investigações no campo da educação infantil. Observa-se um distanciamento cronológico importante entre as produções que compuseram a presente revisão. Reforçamos que embora houvesse grande preocupação da literatura disponível em abordar um processo de educação crítico, a palavra racismo não faz parte do repertório científico aqui revisado. Além disso, a Lei de nº 10.639 de 2003 foi pouco mencionada nos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o racismo, assim como a referida Lei, são pontos importantes e indissociáveis que a literatura parece de alguma forma se abster da palavra e os significados que a representam. Tal fato, expressa certa incoerência com a própria história da capoeira, reforçando e exemplificando a concepção de um racismo estrutural que é velado na sociedade brasileira. Existe preconceito com a capoeira, existe resistência com o seu desenvolvimento nos espaços escolares, mas até onde foram nossos esforços, os estudos parecem não caracterizar esses fenômenos enquanto extensão e formas de manifestações racistas que precisam ser amplamente discutidas nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980- 2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr./ jun. 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

CAMPOS, Helio José Bastos Carneiro de. **Capoeira na escola**. EDUFBA, 2001.

CASTRO, Maurício Barros de. Na roda da Capoeira. **IPHAN,** CNFCP, Rio de Janeiro, 2008.

CASTRO JR de,Luis Vitor; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers; SOBRINHO, José Santana. Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar. **Motrivivência**, n. 14, p. 159-174, 2000.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Para além das metodologias prescritivas na Educação Física: a possibilidade da capoeira como complexo temático no currículo de formação profissional. **Pensar a Prática**, v. 7, n. 2, p. 155-170, 2004.

FARINA, Sinval. Pedagogia da mandinga: a capoeira como expressão de liberdade no currículo escolar e no mundo da rua. **Revista Didática Sistêmica**, v. 13, n. 2, p. 94-106, 2011.

LIMA, Isabela Talita Gonçalves de; BRASILEIRO, Lívia Tenorio. A cultura afro-brasileira e a Educação Física: um retrato da produção do conhecimento. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 26, p. 26022, 2020.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, v. 31, p. 17-44, 2015.

KOHL, H. G. **Gingado na prática pedagógica escolar: expressões lúdicas no quefazer da educação física**. 2007. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação, subárea: Teoria e história da Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2007. Disponível em: <Universidade Federal De Pernambuco (UFPE.BR)>. Acesso em: 13 de outubro de 2021.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrodescendente. **Revista África e Africanidades, ano**, v. 3, 2010. Disponível em: <01112010_02.pdf (africaeafricanidades.online)>. Acesso em 14 de outubro de 2021.

MELO, Vinicius Thiago. A capoeira na escola e na Educação Física. **Motrivivência**, n. 37, p. 190-199, 2011

PEREIRA, Isabel Carvalho et al. A importância da preparação da escola e do corpo docente na temática gênero: percepções dos alunos sobre as aulas de educação física escolar. **Intercontinental Journal on Physical Education ISSN 2675-0333**, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2020.

POMIN, Fabiana; CAFÉ, Lucas Santos. Educação para as relações étnico-raciais na educação física para além da capoeira. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1-23, 2020.

RADICCHI, Marcelo Rocha; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Tensões e conflitos na inserção da capoeira nas escolas de São José/SC: propondo uma análise subjetiva do processo em andamento. **Motrivivência**, n. 38, p. 202-216, 2012.

SANTOS, Gilbert de Oliveira Santos. **Da Capoeira e a Educação Física**. 2005. (100f.). Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação na Área de Concentração Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de

Educação. Campinas-SP, 2005. Disponível em: <Microsoft Word - MESTRADO.doc (unicamp.br)>. Acessado em: 13 de outubro de 2021.

SILVA, Paula Cristina da Costa. Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**; 33(4); 889-903; 2011-12

SILVA, Paula Cristina da Costa. **O ensino-aprendizado da Capoeira nas aulas de educação física escolar.** (Doutorado em Educação) 279 f. Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Campinas, Campinas-SP, 2009. Disponível em: <Silva_PaulaCristinadaCosta_D.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2021.

SIQUEIRA FARIAS, U.; MALDONADO, D. T.; DOS SANTOS MOREIRA, V.; DOS SANTOS FREIRE, E.; MASSOLI RODRIGUES, G. Educação física escolar na educação infantil: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, *[S. l.]*, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.65497. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/65497>. Acesso em: 6 out. 2021.

SOUZA, Anna Carolina Carvalho de. QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: PROBLEMATIZANDO O TEMA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 4, n. 2, p. 132-141, 2020.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MELO, José Pereira; KUNZ, Elenor. O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física Infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470, abr./jun. 2016.

VAZ, Alexandre Fernandez. Dos corpos infantis em ambientes educacionais. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 47-56, 2018.

"CHAMA PROS CUIAMBÁ": EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ MARIA VENÂNCIA[1]

"CHAMA PROS CUIAMBÁ": PHYSICAL EDUCATION AT THE INDIGENOUS SCHOOL TREMEMBÉ MARIA VENÂNCIA

"CHAMA PROS CUIAMBÁ": EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA INDÍGENA TREMEMBÉ MARIA VENÂNCIA

Arliene Stephanie Menezes Pereira
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Daniel Pinto Gomes
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

ANINHÁ VAGURETÊ

Antes da invasão portuguesa, os povos indígenas do Brasil desconheciam totalmente a educação escolar, mas mantinham relações educativas. Acerca da gênese da Educação Escolar Indígena, Cavalcanti e Maher (2006) dizem que a mesma pode ser entendida por dois paradigmas: o assimilacionista e o emancipatório.

O assimilacionista iniciou-se no Período Colonial e foi pautado na assimilação de outros valores e a negação das culturas indígenas, servindo como instrumento ideológico do Estado para a homogeneização cultural. Bergamaschi, Antunes e Medeiros (2020) explicitam que nesse paradigma havia as escolas para os indígenas com currículos e práticas protagonizadas pelos não indígenas, com iniciativas missionárias e do Estado, estendendo-se até meados de 1970 em que se inicia o segundo momento, denominado de emancipatório. Este, foi fortalecido pela luta do Movimento Indígena e estabelecimento da Constituição Federal de 1988 que afirmou o direito dos povos indígenas à diferença, inaugurando um novo arquétipo educacional a partir da educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada.

Com o povo Tremembé (etnia que atualmente habita o litoral oeste do estado do Ceará, em 3 municípios-Itarema, Acaraú e Itapipoca, e na cidade de Tutoia, no Maranhão) não foi diferente. Seus processos educativos diferenciados iniciaram-se em discussões ainda na década de 80, até ser devidamente iniciado em 1991 por Raimunda Marque do Nascimento, filha do cacique João Venâncio, com a escola Alegria do mar, na Aldeia de Almofala em Itarema.

[1] O trabalho contou com apoio financeiro da Fundação Cearense de Apoio a Pesquisa (Funcap).

Raimunda ensinava as crianças a ler e escrever, e também ensinava a cultura de seu povo a partir do ritual dos Tremembé, o Torém.

A Escola Alegria do Mar passou por diversas mudanças estruturais e hoje chama-se Escola Indígena Tremembé Maria Venância (EIT Maria Venância). Atualmente, a escola faz parte da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará e possui todos os níveis da Educação Básica (do Ensino Infantil até o Ensino Médio). No Ensino Médio as aulas acontecem de modo concentrado, sendo uma vez por mês e durante uma semana nos períodos manhã e tarde. Os professores também são graduados ou graduandos em Licenciatura Intercultural Indígena. Já acerca das disciplinas, algumas são voltadas as suas especificidades culturais.

Nesse contexto, o Ensino Médio Indígena Tremembé prevê a disciplina de Educação Física, e os professores Natali Nascimento e Janiel Marques, responsáveis pela mesma, resolveram fazer um convite a uma professora de Educação Física não indígena para ministrar a disciplina, visto que não tinham a formação específica da disciplina.

Desse modo, este texto objetiva tecer um relato de experiência sobre a disciplina de Educação Física na EIT Maria Venância ocorrida em abril de 2022.

Justifica-se tal relato como uma narrativa de cunho intercultural e de valorização das experiências educativas que pensam por outras epistemologias e de enaltecimento das práticas corporais dos povos originários. Por pensar neste viés, serão usadas, em todos os tópicos, frases dos ritual do Torém, como Aninhá Vaguretê (pedido de licença para iniciar o ritual), Chama pros Cuiambá (chamada do ritual para a partilha da bebida sagrada, o mocororó) e Água de manim (referência ao consumo do mocororó que encerra o ritual).

CHAMA PROS CUIAMBÁ

Neste tópico, peço permissão para tomar um relato em primeira pessoa, não sendo possível justificar um texto em que se pensa por outras epistemologias e se tece um relato pessoal e imbuído de uma vivência afetiva, ser narrado em terceira pessoa, quando falo de mim mesma.

No dia 31 de março de 2022 recebi uma mensagem via WhatsApp do professor indígena Janiel Marques, o qual solicitava minha disponibilidade para ministrar a disciplina de Educação Física no Ensino Médio Indígena Tremembé nos dias 25 e 26 de abril, conjuntamente com ele

e a professora Natali Nascimento. O que de pronto aceitei e logo rememorei o mês de abril faz alusão aos povos originários por conta do dia 19.

A partir de então, trocamos diversas mensagens e ligações para fomentar um planejamento para as atividades e para que estas pudessem ser voltadas tanto à especificidade da etnia, quanto para atividades de outros povos e que pudessem remeter a disciplina de Educação Física.

No dia 24 de abril saí de Fortaleza para a Aldeia de Almofala e já nesse mesmo dia apresentei alguns materiais e o planejamento foi finalizado com os demais professores. As aulas partiram de vivências prévias com os Tremembé, mas também foram fundamentadas no livro *Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para implementação da lei 11.645/08 na Educação Física escolar* (PEREIRA, 2021).

No dia 25 de abril, no período da manhã, as aulas começaram com a apresentação dos trabalhos da disciplina anterior.

As atividades da disciplina de Educação Física foram iniciadas no período da tarde com uma corrida de orientação. Os alunos foram distribuídos em equipes de 7 discentes cada, objetivando a exploração do espaço geográfico. Cada equipe recebeu um mapa com 6 marcações de lugares da Aldeia de Almofala, um elástico e uma determinação de cor para sua equipe.

Imagem 1 - Mapa da Aldeia de Almofala entregue aos alunos

Fonte: Google Earth

As equipes saíam em volta de um elástico para procurar as fitas determinada a sua equipe que estavam escondidas no locais determinados com o X no mapa, e não podiam sair do

elástico. Ao final os discentes relataram como conseguiram encontrar, como se sentiram ao estar em grupo e andando na mesma velocidade dos demais, sobre o reconhecimento geográfico do entorno de sua escola e de como o trabalho coletivo era importante para os indígenas.

A segunda atividade proposta foi uma pesca competitiva, atividade que também estimulava a coordenação motora. Foram divididas equipes com 6 discentes, em que cada um ia pescando um peixe e passando a vara para o discente seguinte. Cada peixe cotinha parte de uma frase temática-histórica para os Tremembé, quais sejam:

- Houve um tempo que os Tremembé para sobreviver teve que calar. Hoje para sobreviver tem que falar.
- A escola reforça a luta e a luta reforça a escola;
- Os encantados que são os nossos antepassados que morrem, que se vão. Que pra gente eles não morrem, eles se encantam;
- Terra Demarcada, vida garantida;
- Somos filhos de uma luta e frutos de uma conquista;
- Não tem caminho que eu não ande e nem tem mal que eu não cure;
- Ô desenrola essa corrente deixa os índios trabalhar.

Após todas as palavras serem pescadas, as equipes colocaram suas frases em ordem, leram e tematizam falando acerca da história da etnia.

O dia 25 foi finalizado com o jogo da Peteca, como forma de vivenciar os esportes coletivos. Inicialmente, contextualizei a história da peteca e os vários nomes pelo qual também é chamado o artefato (Kopü Kopü, Peikrã, Paopao, Popok e Pó-hyppr), além de descrevê-la como um objeto que remetia a colheita do milho, pelo fato de seu fabrico manual ser com a palha do milho.

Os alunos foram colocados em círculo e a peteca foi coloca em jogo, com o objetivo de não deixa-la cair.

Imagem 2 - Alunos jogando Peteca

Fonte: Acervo pessoal

No dia 26 de abril as atividades se iniciaram com o Ronkrã, um jogo que faz parte das modalidades dos Jogos dos Povos Indígenas. Os discentes foram divididos em dois times, em que cada jogador possuía um cabo de vassoura. O objetivo era rebater uma pequena bola e defender sua meta ou rebater a bola para o campo adversário, e os pontos eram marcados quando a bola atingia a meta do time adversário.

Os discentes comentaram sobre outros jogos que conheciam e tinham semelhança, como o Pau na lata. Bem como, contextualizei outros jogos análogos como o Tacobol, Bente Altas e o Hóquei.

Imagem 3 - Alunos jogando o Ronkrã

Fonte: Acervo pessoal

A atividade seguinte foi a coleta de materiais naturais. Divididos em equipes, eles receberam uma lista com os seguintes materiais: caju, castanha ou mocororó; sementes; concha; pena; palha; jenipapo, urucum ou pintura na pele; água do mar; maraca.

As equipes tinham de trazer o máximo de objetos possíveis e no menor tempo que conseguissem. Ao final apresentaram os materiais coletados e relacionaram ao modo de vida Tremembé, mencionando o significado de cada elemento coletado para sua etnia e também debateram coletivamente.

Após, a atividade proposta foi um jogo coletivo, desenroscar um círculo humano. Os discentes fizeram o círculo de mãos dadas, com cada um memorizando quem estava do seu lado direito e do lado esquerdo. Um apito era soado e eles podiam se movimentar livremente em uma marcação circular no chão. Ao soar do 2º apito, eles deviam parar exatamente no local onde estavam e, sem sair do lugar, dar as mão às pessoas que foram memorizadas. Sem soltar as mãos, eles deviam fazer com que o círculo voltasse ao formato inicial do jogo.

Ainda em círculo os estudantes relataram as dificuldades e facilidades que tiveram e lembraram e cantaram instantaneamente uma música do Tórem que diz: “Quem deu esse nó não soube dar. Esse nó tá dado eu desato já. Ô desenrola essa corrente deixa os índios trabalhar.”

Imagem 4 - Alunos em círculo e cantando o Torém

Fonte: Acervo pessoal

Posteriormente iniciou-se uma brincadeira chamada Agú Kaká, também conhecida como arranca mandioca. A brincadeira consiste em fazer uma fila com os alunos sentados no chão, um atrás do outro. Foram formadas 6 filas com 7 discentes cada. O primeiro da fila era o dono das mandiocas e os outros eram as mandiocas. Os discentes entrelaçavam-se com os braços e pernas nos colegas e, assim sucessivamente, até o último da fila. O último participante, ficava de pé, e era designado para ser o ladrão das mandiocas e arrancá-las uma a uma.

No desfecho da atividade foram tecidas reflexões sobre o uso da mandioca pelos povos indígenas.

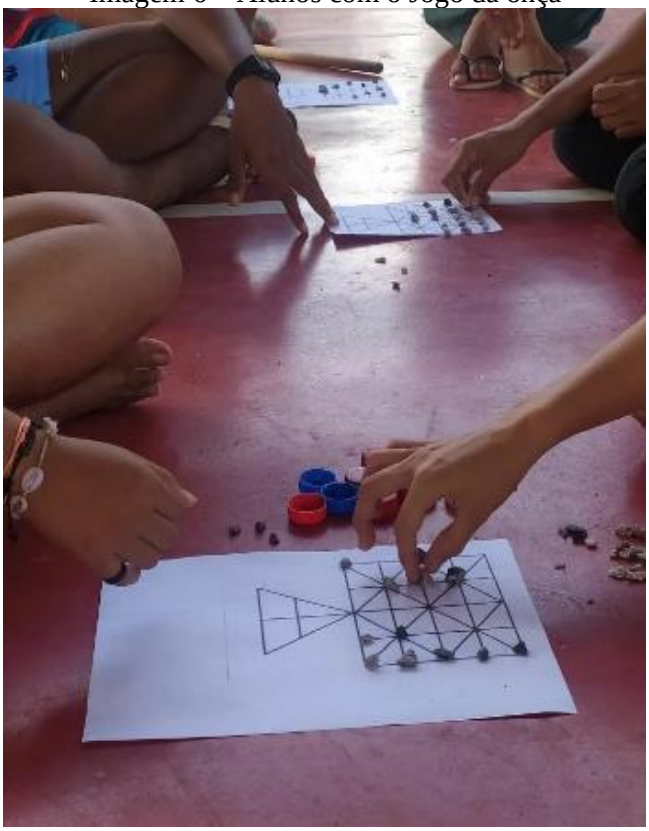
Imagem 5 – Brincadeira Agú Kaká

Fonte: Acervo pessoal.

Para finalizar as atividades do período da manhã foi proposto o Adugo, também conhecido como Jogo da onça. Este é um jogo de estratégia em que o tabuleiro e o modo de jogar lembram o Jogo de damas. Porém as peças são nomeadas como a onça e 14 cachorros, em que o objetivo é a onça comer os cachorros de um jogador ou o outros jogador encurralar a onça com seus cachorros.

Para este jogo, o tabuleiro foi impresso em um papel e as peças utilizadas foram de materiais reaproveitados de tampinhas de garrafas pet e pedras. O jogo foi previamente explicado e depois disso os estudantes se dividiram em duplas que elaboraram estratégias de raciocínio lógico a partir das tentativas realizadas no jogo.

Imagem 6 – Alunos com o Jogo da onça



Fonte: Acervo pessoal

As ações da tarde começaram com a leitura do texto *As primeiras atividades físicas dos índios* de Inezil Penna Marinho (1980), em que o mesmo cita o autor Berredo (1748) que menciona sobre a natação dos Tremembé. Através das leituras os estudantes discutiram acerca das relações entre o passado e o presente de sua etnia.

Depois disso fizemos uma caminhada até a praia de Almofala e lá iniciamos com a brincadeira do Saci. Essa brincadeira consiste em apostar uma corrida numa perna só, chegando até um ponto específico. Foram feitas duas marcações no chão (largada/chegada e volta). Todos os alunos de mãos dadas tiveram que fazer a volta sem soltar as mãos e retornar à marcação de largada.

Os alunos falaram da dificuldade de realizar uma atividade dependendo de todo um grupo, mas refletiram que em uma aldeia muitas das atividades são coletivas e em suas visões cosmológicas dependem de todo o grupo para sobreviver e resistir.

Por fim, realizamos uma atividade autoavaliativa. Foi formado um círculo na beira do mar e os discentes foram relembrando as atividades e tematizando o que aprenderam, seus anseios e dificuldades. E ainda comentaram sobre as relações entre a Educação Física, as práticas corporais indígenas e as práticas inerentes da sua etnia.

Imagem 7 - Estudantes e professores na praia de Almofala

Fonte: Acervo pessoal

ÁGUA DE MANIM

Nessa jornada, pode-se afirmar que a Educação Física abre possibilidades para se pensar na ressignificação dos elementos das práticas corporais indígenas, pois estes produzem culturas particulares.

É salutar mencionar ainda, a maneira enfática com que a juventude Tremembé relacionou seus saberes culturais ao de uma área específica. E que essa relação é uma proposição pedagógica decolonial e contra hegemônica em Educação Física, partindo do ponto de vista do pensamento-outro e de uma luta contra a não existência.

Assim, afirmo que não podemos mais pensar a Educação Física como uma área fechada em teorias próprias, mas devemos repensá-la como uma área que é aberta a interculturalidade.

Em síntese, considero que o convite para essa incrível experiência foi um grande desafio e que as possibilidades interculturais são pontos de partida e enriquecimento para a Educação Física e a prática pedagógica dos professores.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M.; ANTUNES, C. P.; MEDEIROS, J. S. Escolarização kaingang no Rio Grande do Sul de meados do século XIX ao limiar do século XXI. **Revista Brasileira De História Da Educação**, 20(1), e 103. 2020.

BERREDO, B. P. **Annaes historicos do Estado do Maranhão**. 1849.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. J. M. **O índio, a leitura e a escrita**: o que está em jogo? Campinas: CEFIEL/UNICAMP/MEC, 2005.

MARINHO, I. P. **História da Educação Física no Brasil.** 1ª ed. Brasil Editorial, 1980.

PEREIRA, A. S. M. **Práticas corporais indígenas:** jogos, brincadeiras e lutas para implementação da lei 11.645/08 na Educação Física escolar. Fortaleza : Aliás, 2021. Disponível em: https://ifce.edu.br/proen/defe/praticas-corporais-indigenas.pdf Acesso em: 3 mar. 2023.

DANÇA NA ESCOLA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[1]

DANCE AT SCHOOL AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS: AN EXPERIENCE REPORT

LA DANZA EN LA ESCUELA Y LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Luana Torquato Siqueira,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Rodrigo Lema Del Rio Martins,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

A Dança é considerada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) como uma Unidade Temática a ser tratada pedagogicamente pela Educação Física (EF) e, portanto, deve integrar o currículo de cada unidade escolar e o planejamento do professor. Contudo, a Dança ainda é negligenciada no contexto da EF quando comparada com outros temas, tanto no seu ensino quanto no campo da pesquisa acadêmica (JORDAN; MARANI; SBORQUIA, 2022). Ela costuma aparecer de forma pontual e descontextualizada, figurando apenas em eventos estanques da escola, mesmo tendo estudos que apontam o seu caráter emancipador, cultural e diversificado para a formação crítica das crianças (MARQUES, 2011).

Consideramos que tematizar a Dança nas aulas de EF é uma possibilidade de promover uma educação inclusiva e que respeita as diversidades culturais que compõe a nossa sociedade, oportunizando aos alunos uma leitura crítica do contexto sociocultural de produção (MARQUES, 2011).

De acordo com a Lei nº 11.645/08, os currículos devem contemplar a educação para as Relações Étnico-Raciais (RER), por meio de discussões que envolvam a cultura negra e indígena na formação da nossa sociedade. Assim, compreendemos que a Dança é uma oportunidade de ampliar os conhecimentos trazidos pelos alunos, as histórias que atravessam

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para ser realizado.

as diversidades que nos constituiu/ constitui, que valoriza e reconhece as diferentes identidades envolvidas nesse processo (MARQUES, 2011).

Diante das discussões apresentadas, o objetivo deste trabalho é narrar, em diálogo com a literatura acadêmica, uma experiência com o ensino da Dança que assumiu uma perspectiva comprometida com uma educação antirracista.

METODOLOGIA

O trabalho consiste em uma narrativa autobiográfica (SOUZA, 2006) realizada por meio de um relato de experiência das aulas de EF, refletindo sobre a relevância de abordar as Danças na perspectiva das RER.

As vivências com a Dança foram desenvolvidas em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro, no bairro da Penha[2]. As aulas ocorreram em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, composta por 26 alunos (18 meninos e 8 meninas), entre maio e junho de 2022. Foram realizados 7 encontros com duração de 1h40 cada, sendo o último o dia a culminância desse trabalho.

Foi proposto o ensino da Dança a partir da Ciranda de Tarituba[3], fazendo uma relação com as outras danças na referida turma, de modo a garantir aos sujeitos escolares a oportunidade de terem acesso a uma cultura diferente daquela em que estão inseridos, ampliando as suas percepções de mundo.

No planejamento, a escolha dessa temática abordada levou em consideração o bairro na qual a escola está inserida, bem como as questões de espaço e materiais disponíveis. As atividades aconteceram em diálogo com autores que trazem uma perspectiva multicultural pós-crítica (NEIRA, 2008), e com Munanga 2005, Marques 2011 e Gomes 2019, para refletirmos sobre as questões de gênero, preconceito e RER.

A EXPERIÊNCIA COM A DANÇA

As atividades iniciaram com a produção de um desenho feito pelas crianças a partir da seguinte provocação à elas: “Qual a primeira memória que vem na sua cabeça quando falamos

[2] Penha é um tradicional bairro periférico da Zona Norte do Rio de Janeiro.
[3] A Ciranda de Tarituba é uma dança típica do bairro da comunidade de mesmo nome na cidade de Paraty-RJ, que mistura características das danças circulares da cultura negra e indígena.

a palavra Dança?”. Após a produção, cada aluno falou sobre a memória evocada e expressa em seu desenho. Majoritariamente as ilustrações foram sobre funk e *tiktok*, conforme Imagem 1:

Imagem 1 – produção das crianças sobre suas memórias com Dança.

Fonte: Os autores.

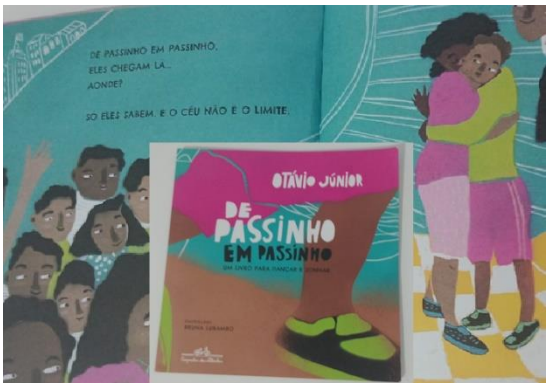
Após esse primeiro levantamento de informações, assistimos vídeos sobre 3 ritmos musicais: Kuduro, Samba de Roda e Passinho do Rio de Janeiro e de São Paulo. Na sequência, realizamos discussões sobre as características percebidas em comum nos três vídeos, as diferenças e sobre quem já conhecia todas aquelas Danças.

Sobre os elementos em comum, eles apontaram: “a roda”, “as pessoas pretas”, “a periferia”, “parece o beco lá da rua”, “os gestos”, são muito habilidosos”, “exibição”, “lugar pobre”. Munanga (2005) fala sobre aproveitar esses momentos para que as crianças possam ter orgulho e assumir com dignidade suas características, mostrando que diversidade não é um fator de superioridade/inferioridade entre grupos humanos, mas um elemento de enriquecimento da humanidade em geral.

Posteriormente, outros pontos foram abordados também em nossas discussões, como as origens e questões históricas de cada Dança, o que influenciou o surgimento de cada uma delas, a motivação, os locais que elas acontecem, o preconceito e a discriminação que sofrem, entre outras características. Em seguida, realizamos a leitura do livro “De Passinho em Passinho – um livro para dançar e sonhar” de Otávio Júnior[4] (2021), conforme Imagem 2:

[4] Otávio Júnior, conhecido como o “Livreiro do Alemão", foi premiado em 2020 com o prêmio Jabuti na categoria infantil e possui um projeto social na Penha.

Imagem 2 – livro “De Passinho em Passinho”



Fonte: Os autores.

Como amplificação do livro, recebemos o grupo Passinho Carioca, também do bairro da Penha, para uma oficina com a turma desse estilo de dança urbana, criado e desenvolvido por jovens das favelas cariocas, que acabou mobilizando a escola inteira, contemplando outras turmas na oficina, conforme mostra a Imagem 3:

Imagem 3 – Apresentação da história do passinho e aprendizagem dos gestos com os dançarinos.

Fonte: Os autores.

Foi um encontro rico e que ajudou a ampliar as discussões que já haviam sido iniciadas com a turma sobre discriminação e preconceito que as Danças consideradas periféricas sofrem na sociedade. Como afirma Gomes (2019), os educadores precisam construir novas práticas diante das questões raciais, estabelecendo iniciativas com os movimentos sociais. Afirma ainda,

que desta forma, podemos promover discussões na escola com temáticas que envolvam religião, cultura, música e corporeidade Afro-Brasileira.

Na aula seguinte à experiência com o grupo, relembramos os movimentos do Passinho aprendidos na oficina e experimentamos alguns gestos do Kuduro e do Samba de Roda. Nesse momento, alguns alunos relataram terem vergonha de dançar na frente dos outros colegas, mas após conversas sobre a importância de estabelecermos um ambiente de respeito mútuo, sem julgamentos, sem depreciação, todos se motivaram a vivenciarem tais movimentos.

Após essas experimentações, propomos que ampliássemos ainda mais nosso acervo cultural conhecendo uma nova Dança, que possui influências indígenas e africanas, a Ciranda de Tarituba:

Imagem 4: Ciranda de Tarituba

Fonte: folhadolitoralcostaverde.com.

E após estudarmos sobre essa manifestação cultural, montaríamos uma apresentação da turma, que foi aproveitada na Mostra Cultural, um evento obrigatório pelo calendário da escola, que inclui todas as disciplinas e é aberto à comunidade, no qual os alunos expõem suas produções acadêmicas, culturais e artísticas realizadas durante o 1º semestre.

Eles aprenderam sobre a história do local, a origem da Dança e suas influências. Dialogamos sobre a importância de mantermos um comportamento de respeito diante do aprendizado de uma cultura diferente da nossa, compreendendo que o respeito as diversidades que forjam o humano e a sociedade são fundamentais no processo educacional.

Assistimos vídeos da Ciranda de Tarituba e refletimos que, mesmo tendo a diferença de ser uma dança de pares, podemos perceber características comuns que são a formação em roda,

a intenção de ser um encontro festivo, um baile popular, e que compartilha o cotidiano da comunidade, trazendo a afirmação do seu valor e o orgulho de sua cultura.

Estudamos sobre as vestimentas, os gestos realizados e a formação dos pares. Nesse momento começaram a surgir os questionamentos sobre a apresentação na Mostra: "não vou dançar com ele!", "não vou dar a mão para ela!", "pode dançar menino com menino?". Começamos, então, a debater também sobre as questões de gênero. Gomes (2019) diz que o que se aprende na escola sobre relações de gênero, precisam ser discutidos de maneira crítica e atualizada, pois podem interferir negativamente na construção da nossa identidade, sobretudo na interseccionalidade entre gênero e raça/etnia.

Sob esse episódio, as questões trazidas foram ressignificadas e avançamos para as possibilidades de recriação da Dança no contexto da escola, fazendo as adaptações necessárias para que todos pudessem participar com alegria e respeito. Seguimos com a construção da coreografia, discutindo os pares, a vestimenta e conciliando discussões sociais e culturais e a prática corporal.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA DANÇA

A apresentação da turma na referida Mostra Cultural foi a culminância de todos os processos desenvolvidos nas aulas de EF com a temática Dança de matriz Indígena e Afro-Brasileira. A escolha do tema se mostrou bastante significativa para os alunos, que puderam construir um processo que partiu das "memórias dançantes" de cada um e foi se ampliando para outras discussões tão relevantes no processo formativo deles.

A partir dos retornos que recebemos dos professores, alunos, comunidade que puderam prestigiar a apresentação da turma, e também da equipe gestora que acompanhou todo o processo de construção das aulas, percebemos o quanto este foi significativo e derivado desse movimento que ultrapassou as "paredes da sala de aula" e do "chão da quadra". A equipe gestora sugeriu que o grupo do Passinho Carioca voltasse em outros momentos na escola, para outras partilhas e, também, nos convidou para ministrar uma oficina de Danças Afro-Brasileiras e Indígenas nas turmas do Peja[5], que foi realizada em novembro de 2022. Desta forma, tivemos a oportunidade de fortalecer a importância da Dança e das discussões sobre RER no processo

[5] Programa de Educação de Jovens e Adultos da rede pública do municipal do Rio de Janeiro.

formativo estudantil, para além de um momento estanque que se encerraria na Mostra Cultural da escola.

A Dança na escola nos permitiu desenvolver junto aos alunos diálogos reflexivos sobre as questões de gênero (GOMES, 2019) e proporcionar uma leitura crítica dessa prática corporal, oferecendo aos alunos acessarem outras culturas e a formação de identidades na trilha da construção da equidade (GOMES, 2019). Foi possível identificar também afinidades com diferentes Danças, advindas de outras culturas, aprendidas em outras situações fora da escola.

Desta forma, percebemos que valorizar os conhecimentos e identidades desses alunos por meio das Danças nas aulas de EF, favorece a compreensão cultural da sociedade como um todo. Como afirma Neira (2008, p. 87-88), a perspectiva multicultural "[...] contribui para a construção do orgulho pelo que somos e respeito e admiração pelo que os outros são". Essa visão trazida pelo autor pode se efetivar de maneira mais contundente se estiver presente para além da EF, por meio de um trabalho pedagógico articulado que extrapola a delimitação de conteúdos prescritos em currículos formais como a BNCC.

Concordamos, portanto, que as discussões sobre as RER merecem destaque no currículo e precisam acontecer em todos os conteúdos de ensino, e não somente em uma disciplina específica e/ou em datas pontuais do calendário escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade cultural marca a nossa sociedade e é direito dos alunos e dever dos educadores contemplarem essas diferenças em suas propostas pedagógicas, criando um ambiente de discussões e práticas antirracistas e de pluralidade, na qual se gera respeito, conscientização e aprendizado.

Entendemos que o ensino da Dança, além de uma exigência legal/curricular, pode e deve proporcionar experiências educativas que envolvam as RER na trilha do combate ao racismo, e que valorize as diferentes identidades. Devemos partir do conhecimento cultural que os nossos alunos nos trazem, mas a partir deles, ampliar os conhecimentos, promovendo novas descobertas.

Em síntese, defendemos com este relato uma perspectiva antirracista e antimachista para o trabalho do conteúdo Dança com toda a escola. Entendemos a potencialidade do trabalho

desenvolvido pela EF, que foi capaz de reverberar e mobilizar os atores como um todo, provocando mudanças positivas no cotidiano escolar e comunitário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.645** de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

GOMES, N. L. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 609-627, 2019.

JORDAN, L. P.; MARANI, V. H.; SBORQUIA, S. P. A produção de conhecimento em dança na área sociocultural da Educação Física brasileira. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 01-22, 2022.

JUNIOR, O. De passinho em passinho. Rio de Janeiro: Cia das Letrinhas, 2021.

NEIRA, M. G. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a prática**, v. 11, n. 1, p. 81-90, jan./mar. 2008.

MARQUES, I. A. Notas sobre o corpo e o ensino de Dança. **Caderno Pedagógico**, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: Uneb; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS AULAS DE EF NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE NATAL[1]

ETHNIC-RACIAL DIVERSITY IN PE CLASSES IN ELEMENTARY EDUCATION SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF NATAL

DIVERSIDAD ÉTNICO-RACIAL EM CLASES DE EF EM ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE NATAL

Rannilde do Nascimento Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Ana Paula Santos da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Judson Cavalcante Bezerra,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

A diversidade de etnias e raças compõem a sociedade em que vivemos, tornando de extrema importância o seu debate e o conhecimento sobre as origens e as culturas que contribuíram para a composição da diversa cultura brasileira, e que permeiam até a atualidade. Desse modo, a transmissão dos saberes acerca dessa temática nos âmbitos escolares se torna imprescindível, uma vez que é muito importante que os alunos tenham bagagem cultural relacionado às suas origens.

Diante disso, se faz necessário que os docentes tenham saberes a respeito das diversidades étnicas raciais, porém, de acordo com Pereira et al. (2019), a maioria dos professores não têm conhecimento sobre as leis 10.639/03 e 11.645, que diz respeito a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, mas que mesmo diante do desconhecimento, trabalham a temática como conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar, uma vez que está estabelecido na BNCC e diversos profissionais a utilizam como documento norteador. Desse modo, a literatura atual tem se desdobrado acerca de estudos com o objetivo de se situar sobre o acatamento da Lei e como é cumprida. Tornando as pesquisas relevantes, visto que expõe a realidade da Educação Física Escolar diante da temática. Podendo assim,

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

tomar providências acerca da sua não conformidade e contribuir com a melhora e aplicação da Lei de maneira genuína.

Por identificar e reconhecer o silenciamento da temática étnico-racial nos níveis de ensino escolar (principal fomentador e formador de cidadãos/cidadãs), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi alterada no ano de 2003, estabelecendo a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre história e cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Entretanto, somente em 2015 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada e disponibilizada, a qual é um documento normativo para as redes de ensino públicas e privadas, que reúne os conteúdos que devem ser abordados ao longo das etapas da educação básica. Ao que se refere ao componente curricular da Educação Física (EF), há a busca de tematizar as práticas corporais a partir de diferentes formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos. As brincadeiras, jogos, danças e lutas de matriz indígena e africana são unidades temáticas a serem trabalhadas na EF, tendo como objetivo para o aluno, a valorização e respeito às manifestações de diferentes culturas, reconhecendo e valorizando a importância dessas temáticas para suas culturas de origem (BRASIL, 2017). O conteúdo que envolve a temática deste trabalho, isto é, a diversidade étnica e racial, é previsto para ser debatido na educação física escolar nas unidades temáticas de brincadeiras e jogos e na dança, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Tendo em vista o exposto acima, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a tematização da diversidade étnica racial nas aulas de EF nas escolas de Ensino Fundamental da rede de ensino básico de Natal. Assim como, identificar como a tematização da diversidade étnica e racial tem sido sistematizada nas aulas de EF; identificar os limites e possibilidades para a tematização da diversidade étnica e racial nas aulas de EF; elaborar um plano de intervenção com esta temática e aplicá-lo.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente relato de experiência baseou-se na pesquisa-ação, sendo ela um procedimento para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de maneira que eles consigam aplicar suas pesquisas para aprimoramento do seu ensino, e em consequência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005).

Desse modo, o trabalho foi realizado na Escola Estadual Instituto Ary Parreira, que está localizada no bairro do Alecrim – zona leste da grande Natal/RN. A instituição dispõe da modalidade de ensino fundamental ofertando o ensino regular do 6° até o 9° ano nos períodos matutinos e vespertinos. Na qual ocorreu visitas à escola para observação das aulas do Professor Colaborador (PC) que leciona Educação Física nas turmas de 9° anos, inicialmente, com o intuito de obter informações acerca da temática a ser trabalhada ou não. Para então, elaborar e aplicar um plano de intervenção, que foi construído pelos autores, com a supervisão do PC.

O plano de intervenção consiste em ministrar uma aula prática referente a diversidade étnica e racial, sendo constituída de brincadeiras, incluindo o contexto de cada uma e a sua demonstração, por conseguinte ocorrendo a sua realização pelos alunos. E com a conclusão com uma roda final, para que pudesse haver uma conversa com os alunos obtendo feedback sobre as brincadeiras e a aula como um todo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na primeira visita realizada, aconteceu uma conversa inicial com a diretora da escola e foram escolhidas as turmas de 9º ano do ensino fundamental II. Apesar da BNCC indicar que o tema em questão seja trabalhado em turmas compreendidas entre o 3º e o 5º anos do ensino fundamental, a diretora optou por acompanharmos as turmas indicadas por não existir a oferta do período indicado pela BNCC e pela idade dos alunos.

Na sequência, por meio de uma abordagem de pesquisa-ação, aplicou-se um roteiro de entrevista semiestruturada para o PC, que leciona as aulas de EF nas turmas do 9° ano. Com o intuito de obter conhecimento prévio acerca do cumprimento e conhecimento sobre a Lei 10.639/03. Só então, foi autorizado o acompanhamento das turmas.

Foram realizadas visitas para acompanhamento das aulas junto às turmas, nelas, o PC abordou o tema danças de salão. Atrelado a isso, também foram abordados assuntos como preconceito, intolerância religiosa, racismo, injúria racial e as diferentes realidades socioeconômicas. Observou-se o engajamento das turmas com o assunto, contribuindo com exemplos e tirando dúvidas. Diante das perguntas feitas pelo PC em sala de aula, notou-se a ausência ou pouco conhecimento sobre questões étnico-raciais desses estudantes e, por consequência, sobre as culturas brasileiras.

Posto isto, a construção do plano de intervenção foi realizada paralelamente às visitas. Foi construído um plano de aula com o aval do PC. Ele foi composto por atividades lúdicas com objetivo conceitual e dinâmico sobre o conhecimento acerca de práticas de culturas africanas e indígenas.

Nas turmas do 9º ano, iniciou-se com uma rápida conversa inicial sobre a diversidade étnica racial e sobre o que seria realizado naquele momento com os alunos. Toda a aula ocorreu na quadra da instituição e com a supervisão do PC. Como esperado, não houve muita interação neste primeiro momento quando questionados sobre os seus conhecimentos com relação ao tema.

Figura 1 - Registro da aplicação do plano de intervenção

Fonte: Autoria própria

No segundo momento, para preparação do corpo, foi realizada uma brincadeira de origem moçambicana chamada Terra-Mar. A princípio, houve uma certa resistência dos alunos devido a sua simplicidade e a idade dos discentes envolvidos. A atividade consiste em uma reta traçada, sendo “Terra” de um lado e “Mar” do outro. O professor responsável fala o nome de um dos lados, terra ou mar, e a criança deverá pular para o lado pronunciado.

Ao perceber a desmotivação dos adolescentes para realização dessa brincadeira, buscou-se variações, como pular para os lados pronunciados com um pé só, registrado abaixo na Figura 2. As modificações tornaram a prática mais dinâmica e, logo, notou-se a aprovação dos alunos, através do aumento da participação e da interação deles com os professores em formação.

Figura 2: Registro da brincadeira Terra-Mar

Fonte: Autoria própria

No terceiro momento, foi realizada a brincadeira Da-ga, originária de Gana, na África, que consiste em uma pessoa, a cobra, tentar tocar os outros jogadores em uma determinada região determinada, a "Casa da cobra". Ao tocar, o jogador deve se juntar a cobra e, de mãos dadas, eles irão tentar tocar nos outros participantes. Na prática, pode-se perceber uma aceitação imediata da turma, com todos participando da atividade, interagindo com os colegas e rindo bastante.

Na sequência, houve a execução da brincadeira Pega Cauda, de origem Nigeriana. Todos os participantes precisam ficar com um lenço pendurado no bolso ou preso a calça ou short, com o intuito de pegar a "cauda" do colega. O último que permanecer com o pano em si, vence. Esta atividade foi a atividade de maior aprovação pelas turmas. Ninguém ficou de fora e percebeu-se muito entusiasmo de todos.

Figura 3: Registro da brincadeira Pega Cauda

Fonte: Autoria própria

Após as brincadeiras realizadas, efetuou-se uma avaliação, que foi realizada por meio dos feedbacks dos alunos de cada turma. Os discentes relataram que as atividades foram divertidas, prazerosas e importantes para o aprendizado em relação ao conhecimento sobre práticas corporais de outras culturas que estão inseridas na cultura do Brasil. Vale ressaltar que a maioria dos alunos não conheciam a origem das brincadeiras realizadas, essas que são bastante comuns no dia a dia de uma criança e que, por vezes, são conhecidas por outros nomes e com algumas variações na maneira de brincá-las. Tudo isso devido ao processo histórico sofrido ao longo dos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola encontra na Educação Física (além de sua importância como componente comum curricular) uma maneira de deixar os alunos ocupados para que eles não fiquem dispersos quando não possuem aula de algum professor no dia, ou seja, o professor é exigido diariamente e precisa se reinventar para se adaptar a realidade da escola e, por vezes, deixando de lado aquilo que planejou previamente para a turma.

De todo modo, pôde-se observar com as visitas e o acompanhamento das aulas, que a temática étnica racial tem sido abordada de maneira indireta e contextualizada de acordo com os conteúdos estudados. No entanto, não é tratado com práticas específicas somente acerca do tema ou que o coloque em evidência um debate sobre questões raciais e étnicas.

Com relação ao plano de intervenção, obteve-se sucesso e aprovação das dinâmicas apresentadas nas turmas, mesmo com a resistência inicial da primeira brincadeira proposta. Acredita-se que a resistência presente no segundo momento se deu pelo desentendimento da proposta da atividade e, também, pelos alunos estarem envergonhados, tendo em vista que, do terceiro momento em diante, percebeu-se uma maior interação entre eles e aceitação das brincadeiras propostas.

Pode-se perceber o quão foi enriquecedor e como foi uma experiência de bastante aprendizado tanto para os alunos da escola, visto que foi agregador para o conhecimento acerca da temática, quanto para os autores, uma vez que é de extrema importância que professores em formação comecem a atuar no espaço profissional. Bem como a aquisição do saber a respeito

da temática e as possibilidades de trabalhá-la com os alunos. Uma vez que foi possível constatar que jogos e brincadeiras são uma ótima estratégia para abordar e ensinar de uma maneira lúdica a cultura de outros povos.

Portanto, conclui-se que o entendimento de diversidade étnica racial vem sendo exercido de modo segmentado na escola, e que, através das vivências e da inserção do tema de modo lúdico, foi conseguido identificar uma melhora relevante no aprendizado sobre outras culturas que estão inclusas no país e nas relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

PEREIRA, A. S. M. et al. **Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física**: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 41, p. 412-418, 2019.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, p. 443-466, 2005.

DOCÊNCIA, ESCOLA E DECOLONIALIDADE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA NA PÓS GRADUAÇÃO[1]

TEACHING, SCHOOL AND DECOLONIALITY IN PHYSICAL EDUCATION: A POSTGRADUATE EXPERIENCE

ENSEÑANZA, ESCUELA Y DECOLONIALIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA EXPERIENCIA DE POSGRADO

Gabriela Nobre Bins,
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED POA)
Karoline Hachler Ricardo,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ândrea Tragino Plotegher,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Janaina Andretta Dieder,
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)
Tatiana Martins Terragno,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Elisandro Schultz Wittizorecki,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Este texto apresenta uma reflexão sobre a experiência da disciplina "Docência, Escola e Decolonialidade", ofertada no PPGCMH da ESEFID/UFRGS no segundo semestre de 2022 como parte do plano de trabalho do estágio de pós-doutorado de uma das autoras. O texto traz o olhar de diferentes participantes da disciplina.

Suleada pelas epistemologias Indígenas, Afro-brasileiras e Africanas, a disciplina se propôs a refletir sobre a docência, tendo como referência a Educação Decolonial, oportunizando momentos de vivências e leituras de textos que tratam sobre os tempos e os espaços da escola e da docência. Durante as aulas foram produzidos debates sobre como podemos pensar a escola e a docência, e em especial a docência em educação física, a partir das cosmovisões e cosmopercepções dos povos tradicionais.

Ao reconhecer que a disciplina não poderia discutir apenas teoricamente os conceitos da decolonialidade e das epistemologias indígenas, africanas e afro-brasileiras, pois não seria

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

coerente com as cosmopercepções sobre as quais estávamos querendo aprofundar os conhecimentos, durante o semestre apresentamos, discutimos e vivenciamos um panorama acerca dos estudos decoloniais, das cosmopercepções indígenas, africanas e afro-brasileiras e suas relações com a educação para desenvolver o olhar sensível dos estudantes para as pesquisas que operam com outras epistemologias que não a eurocêntrica.

A disciplina foi subdividida nos seguintes tópicos: Docência e escola na atualidade; Interculturalidade, decolonialidade e educação decolonial; Educação indígena e a filosofia do Bem viver; Valores civilizatórios afro-brasileiros e africanos; Filosofia ubuntu, pedagogia das encruzilhadas e epistemologias negras; e Feminismo decolonial, interseccionalidade e maternidades. Além das aulas vivenciais tivemos também a fala dos/as seguintes convidadas/os: professora Natacha Tavares falando sobre a interculturalidade, professora Rita de Oliveira abordando as questões da decolonialidade, professor e Babalorixá Lyncoly de Jesus apresentando seu livro "Exu nas escolas" e tratando da epistemologia de Exu, professora Priscila Bezerra abordando o feminismo decolonial e a maternidade e o Mestre Griô Cica de Oyó, que nos brindou com uma fala sobre a cultura afro-gaúcha. Também fizemos uma das aulas na Tekoá Pindó Mirim do povo Mbya Guarani onde escutamos o Cacique Waldecir Xunu.

Optamos por usar o modelo de ação pedagógico da Pedagogia Griô[2] como percurso metodológico para conduzir nossas aulas. Sendo assim, as aulas seguiram o caminho do encantamento, da vivência, do diálogo e da produção partilhada. A cada encontro íamos construindo uma maior intimidade entre a turma e fortalecendo os vínculos que nos permitiam partilhar o conhecimento.

Partimos do pressuposto de que a Educação Física carrega em seu histórico grande carga eugenista, militarista, eurocêntrica e colonizadora. No intuito de buscar alternativas a esse histórico, procuramos refletir sobre a colonialidade que é constitutiva da modernidade. O

[2] A Pedagogia Griô foi desenvolvida por Lillian Pacheco, Márcio Caires em Lençóis, Ba. Seu modelo de ação pedagógico tem um formato mandálico, que ao centro tem a vida, identidade e ancestralidade circundadas por dois triângulos formando uma estrela. Essa estrela trabalha o encantamento e a vivência. Um dos triângulos representa a emoção, música e movimento através da vivência das danças, cantigas e sentimentos identitários, o outro triângulo que se interliga ao primeiro representa os mitos, arquétipos e símbolos, as oficinas de saberes e fazeres da comunidade e as histórias de vida. A pedagogia griô acredita que a referência do conhecimento precisa partir de si, da sua ancestralidade, depois daí vem o diálogo e a conversa com os conhecimentos mais universais.

conceito de colonialidade foi "introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990" (MIGNOLO, 2017, p. 2).

> O colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

Portanto, "apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18). Ela é constitutiva das universidades e seus cursos de graduação e pós-graduação, por isso, é fundamental que possamos refletir sobre isso e romper com essa colonialidade buscando outras epistemologias e formas de conceber o conhecimento.

> … modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17).

De acordo com Mignolo (2017, p. 12), "o eurocentrismo é uma questão não de geografia, mas de epistemologia". O que o autor propõe é uma ordem global pluriversal, para que a gente se coloque, "enquanto pessoas, Estados, instituições, no lugar onde nenhum ser humano tem o direito de dominar e se impor a outro ser humano" (MIGNOLO, 2017, p. 14). Sendo assim, essa disciplina foi buscar em epistemologias outras o referencial para dialogar sobre docência e a educação física.

> A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23).

Conforme ressalta Rufino (2019), a colonização é uma engenharia de destruir gente, de aniquilar e invisibilizar corpos. Portanto precisamos buscar brechas dentro dessa engenharia para construir novas possibilidades. Durante o semestre apresentamos e refletimos sobre a Pedagogia das Encruzilhadas e a epistemologia de Exu. A Pedagogia das Encruzilhadas é uma proposta apresentada por Luiz Rufino como uma pedagogia alternativa aos saberes postos como universais, ele aponta a educação como caminho de reconstrução dos seres a partir de conceitos extraídos de sabedorias e viveres afro-brasileiros.

Além disso, a disciplina foi buscar nas filosofias Ubuntu (RAMOSE, 2011) e Bem Viver (ACOSTA, 2016) um aporte teórico para olhar para nossa docência em Educação Física e vislumbrar possibilidades de pensar essa docência a partir de outros paradigmas. Bem Viver significa viver em aprendizado e convivência com a natureza, reconhecendo que somos parte dela e que não podemos viver à parte. Acosta ressalta que "o Bem Viver recupera esta sabedoria ancestral, rompendo com o alienante processo de acumulação capitalista que transforma tudo e todos em coisa" (ACOSTA, 2016, p.15). Enquanto que Ubuntu é um princípio filosófico que pode ser entendido como "eu sou pelo que nós somos". Segundo o bispo Desmond Tutu, seria a essência do ser humano. "Posso ser eu só porque você é completamente você. Eu existo porque nós somos, pois somos feitos para a condição de estarmos juntos, para a família, somos feitos para a complementaridade" (TUTU, 2012, p. 42).

O OLHAR DOS DISCENTES - A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA

A questão étnico-racial é de extrema importância na formação docente, mas pouco é tratada na formação inicial. Portanto, segundo uma das alunas da disciplina, "a pós-graduação 'abriu a cabeça' para temas que abrangem a diversidade e a inclusão". Foi na disciplina que ela conseguiu refletir sobre sua prática docente e as relações étnico-raciais, indo para além dos povos africanos e pensando também nos povos indígenas (muitas vezes esquecidos).

> A proposta da aula baseada na pedagogia griô causou um certo estranhamento inicial, principalmente no que diz respeito ao formato (com materiais e acessórios desses povos). Apesar disso, a disciplina foi despertando cada vez mais a curiosidade e o interesse dos alunos. A confecção do caderno e a aula espetáculo fizeram com que nós pudéssemos nos conectar conosco, com a nossa ancestralidade e com os colegas. Essas vivências e experiências da disciplina já estão sendo usadas na minha prática docente nesse ano de 2023 (fala da aluna ??)

Em uma das aulas a convidada professora Dra. Natacha Tavares afirmou o seguinte: pensar uma Educação Física inspirada na interculturalidade nos leva a deslocar a centralidade das aulas para os/as sujeitos/as e para as culturas. Para Tavares (2021), a interculturalidade situa-se como um caminho educacional possível, que significa "questionar as bases, as práticas e os referenciais que regem o campo educacional. Significa problematizar o racismo presente neste sistema e nas práticas e conteúdos naturalizados no contexto escolar" (p. 31), que também entendemos estarem presentes no contexto universitário; dando visibilidade e reconhecendo

outros tipos, formas, modos e origens de conhecimento, bem como outros tipos, formas, modos e origens de aprender e de ensinar.

O argumento de Tavares (2021) começou a fazer mais sentido, para alguns alunos/as, ao longo do semestre quando foram, mais do que percebendo, se sentindo produtores de um conhecimento que estava sendo construído/produzido coletivamente que, no entendimento de uma das alunas:

> foi para além das aprendizagens sobre os conteúdos programáticos do plano de ensino da disciplina, sobre a temática da decolonialidade. Ao longo do semestre fui me sentindo aprendente de uma experiência de educação decolonial possível na própria experiência, e junto com minhas e meus colegas. E, aqui afirmo ter sido a disciplina uma experiência decolonial possível porque, inicialmente, sentindo um estranhamento com relação à organização (tanto física, quanto de acontecimentos) das aulas, que começavam com todos/as sentados/as em círculo e partilhando bençãos e agradecimentos; ao passo que ia me apropriando dos conceitos e significados de educação decolonial dialogados e estudados na disciplina, parecia que era atravessada por questionamentos sobre minhas memórias escolares de um passado mais distante, e também universitárias, um pouco mais recentes; ambas afastadas dos saberes, conhecimentos, cosmovisões e cosmopercepções Afrobrasileiras, Indígenas e Africanas (fala da aluna XXX).

Nesta disciplina algumas de nós vivemos e experienciamos, pela primeira vez, em ambientes acadêmicos (escola e universidade), várias coisas: foi a primeira vez que tivemos uma dupla de professores/as que compartilharam (e não dividiram) a docência; foi a primeira vez que fomos (e não vieram até nós) aprender com (e não sobre) os povos indígenas, onde o povo que dialogamos vivia; foi a primeira vez que escutamos a monogamia ser colocada em questão (e se o nosso pensamento não fosse organizado pela e a partir da monogamia?); foi a primeira vez que os/as professores/as convidaram um outro professor para falar sobre Exu e sobre Exu nas escolas; foi a primeira vez que a avaliação de uma disciplina foi a partir de uma apresentação cênica (Aula Espetáculo); foi a primeira vez que não nos sentimos cobradas, não nos sentimos em competição com os/as outros/as; e foi a primeira vez que nos sentimos produtoras com o/a outro/a e não somente reprodutoras de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da concepção de que compreender a docência implica reconhecer-se em uma autobiografia, onde ao adentrar os espaço mediado por relações educativas, reconhecemos

também nossas crenças, desejos, experiências e conhecimentos. Aprendemos desse modo, que a participação na disciplina nos leva para um lugar que antes mesmo de pensarmos nossas práticas, faz-se necessário um olhar reflexivo e crítico sobre as nossas memórias, trajetórias e pensamentos, de modo que possamos rever aquilo que nos formou e forma culturalmente, uma vez que a (re)produção dos saberes e conhecimentos acontece por meio de processos de transferência de experiências. Afirmamos isso, pois fomos e estamos sendo constituídos e influenciados cotidianamente pelo pensamento eurocêntrico. A escola, a docência e a educação física no qual nos formamos e agora fazemos parte dela em outra condição (professores/as e pesquisadores/as), vem reforçando este modelo/pensamento a partir de perspectiva homogeneizadora e colonizadora. A disciplina "Docência, Escola e Decolonialidade" oportunizou possibilidades de rompimento com esse pensamento eurocêntrico, oportunizando o contato com outras epistemologias e referências para a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. O **Bem viver – uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia, Elefante, 2016.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 94, 2017.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e estudo da filosofia africana. In: **Ensaios Filosóficos**, Volume IV - outubro/2011, pp. 9-25. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

TUTU, Desmond. **Deus não é cristão e outras provocações**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2012.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, Interculturalidade e Educação Física:** possíveis ressonâncias. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, 2021.

DOS FIOS DE TEMPO AO BRADO DOS ENCANTADOS: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DA COMUNIDADE DE TERREIRO CAXUTÉ

FROM THE WIRE OF TIME TO THE CRY OF THE ENCHANTED: PROPOSITIONS FOR THE TEACHING OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION BASED ON THE EXPERIENCES OF THE TERREIRO CAXUTÉ COMMUNITY

DEL ALAMBRE DEL TIEMPO AL GRITO DEL ENCANTADO: PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE LA COMUNIDAD DE TERREIRO CAXUTÉ

Pedro Henrique de Sousa Santana,
Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)
Priscila Gomes Dornelles Avelino,
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Programa de Pós Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO)

BANDAGIRA

Pedimos licença para podermos abrir os nossos livros e contar nossas histórias. O bandagira[1] para nós, povos de religião de matriz Congo-Angola, popularmente conhecidos como Angoleiros, é um ato simbólico que demonstra reverência e respeito por quem veio antes de nós. Na tradição do candomblé, nada se inicia sem antes pedir permissão para os nossos ancestrais. É uma ritualística que alimenta a memória com as liturgias orais e gestuais, compõe o corpo-presente-passado e afirma, para que nunca esqueçamos de quem construiu tudo aquilo que compõe a identidade coletiva do nosso povo.

Fruto de uma pesquisa construída enquanto trabalho de conclusão de curso e de parte do que é possível contar da experiência enquanto filho de santo da comunidade, esse texto

[1] Bandagira é o termo utilizado para pedir licença na tradição dos candomblés de matriz Congo-Angola.

enuncia a cartografia construída no Nzo Kwa Nkisi Ye Kitembu Mvila[2] e no Nzo Matambalê[3] Ventos de Angola com o objetivo de afirmar para o campo da Educação Física o lugar de produção do corpo-conhecimento que é o terreiro de candomblé, especialmente, evidenciando os aprendizados vividos e os ensinamentos da Pedagogia do Terreiro de Mam'etu Kafurengá[4].

O corpo assume papel central nesses escritos, porque é no corpo que uma comunidade se constitui e evidencia seus legados ancestrais no presente. Sejam as roupas, os fios de conta, a dança, o bater de mãos ou até mesmo o ato de cozinhar ou coletar ervas. Tudo o que o corpo expressa, indica não só a identidade coletiva, como também o caminho ancestral trilhado, também como desejo de futuro, pelo sujeito ali naquele lugar. Trilhamos caminhos de aprendizados, de produção do sujeito-corpo, a partir da Pedagogia do Terreiro com Mam'etu Kafurengá. A matriarca ensina e compartilha os legados, constrói suas práticas pedagógicas a partir desses saberes que não foram ensinados dentro das escolas ditas formais, muito menos através dos livros e/ou da academia.

Desta experiência/pesquisa, o que priorizamos apontar neste texto são as possibilidades para a construção de uma Educação Física escolar contra colonizadora. Um ensejo de composições comunitárias do que conta como conhecimento, uma produção dialógica com as realidades locais onde as escolas estão inseridas, afirmando os protagonismos e os saberes ancestrais, negros e dos femininos comunitários, visando principalmente a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08. É possível compreender a urgência da inserção de outras matrizes de referência nos debates acerca do corpo para que possamos sair dos discursos universais e hegemônicos, pautados principalmente através da racialidade, do etnocentrismo e do colonialismo.

TEMPO GIROU: SOBRE UMA EDUCAÇÃO E(M) CORPO

A modernidade é um espaço-tempo-projeto onde os sujeitos são condicionados a um modelo de identidade possível (demarcando outros não possíveis, primeiramente) a partir de

[2] Comunidade de Terreiro localizada na cidade de Valença-BA, conhecida também como Comunidade Caxuté.
[3] Comunidade que "é raiz" da Comunidade Caxuté, localizada na cidade de Amargosa-BA.
[4] Sacerdotisa, liderança religiosa da comunidade, reconhecida como Mãe Bárbara de Cajaíba. É licenciada em Pedagogia, Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais e também autora do livro Pedagogia do Terreiro.

saberes e de sentidos que posicionam esta referência, esta posição de subjetividade, desde o nosso nascimento. Essa condição, aqui atrelada a cultura, está intrinsecamente ligada ao "conjunto de instrumentos de que dispõe a mediação simbólica (língua, leis, ciências, artes, mitos) para permitir ao indivíduo ou ao grupo a abordagem do real" (SODRÉ, 1997, p.22). Onde construir narrativas sobre si e sobre o outro, permeia "a idéia exclusivista e privilegiada que determinados grupos sociais fazem de si próprios" (SODRÉ, 1997, p.29).

A sustentação dessas ideias e discursos tomam forma a partir dos processos educativos. A escola que, segundo Ferreira (2021, p.82) "deveria possibilitar conexão, reconexão e problematização da vida", assume a verdadeira função de controle e negação das possibilidades dos sujeitos "apontando fragilidades e potências, expressando especificidades, generalidades culturais e sugerindo uma sofisticação dos saberes e técnicas com a intenção de livrar os corpos das tradições do indivíduo." (SILVA, 2009, p.202).

Historicamente, a educação serviu, alicerçou, produziu e reverberou os valores do pensamento colonial, onde "raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população" (QUIJANO, 2005. p. 117). A colonialidade, enquanto ferramenta de dominação, encontra no corpo seu principal lócus de inserção. Silva (2009, p.68) evidencia esse mecanismo de controle/dominação enquanto uma ação "construída historicamente que faz do corpo uma mercadoria".

Deste modo, a escola além de definir o que conta como conhecimento, está autorizada a preparar a comunidade escolar para assumir posições de sujeito dentro da maquinaria moderna, marcada pelo que a colonialidade-racializada define como vida vivível. Assim, a educação escolar prepara o corpo para estar apto ao que a colonialidade define, promovendo proposições educativas que distanciam o sujeito da sua essência-experiência-comunitária, apagando sua posição política de sujeito-comunidade. É evidente a referência histórica de que as políticas estabelecidas pelo estado sempre criminalizaram as manifestações corporais dos povos da diáspora. O corpo que dança e ginga no bailado dos ritmos ancestrais precisou e precisa (re)criar seus próprios espaços de educação, de afirmação da sua identidade e memória, já que o estado e, aqui falamos em educação escolar, não garantiu/garante nossos legados e a narrativa dos nossos protagonismos afro-brasileiros e indígenas.

No chão do terreiro se constituíram verdadeiras experiências corpóreo-gestuais que resistiram "às tentativas de seu total apagamento, seja pela sua camuflagem, por sua

transformação, seja por inúmeros modos de recriação que matizaram todo o processo de formação" (MARTINS, 2021, p.35) do que podemos observar enquanto signos que identificam o candomblé enquanto local de resistência, de produção de conhecimento, de constituição e sistematização de práticas corporais ancestrais, de saberes sobre o corpo que devem ser referenciados na vida social brasileira. Nesse movimento, entre a experiência do passado e do presente através do corpo, reivindicamos "modos de produzir conhecimento baseado nas estratégias coletivas, cujos modelos diferenciam-se da ciência moderna europeia colonizadora" (SANTOS, 2019, p.28) e evidenciamos esta proposição epistêmico-política e ancestral como lugar importante para a Educação Física enquanto área acadêmica e de formação de professores. E estamos, aqui, zuelando[5], repetindo a repetição comunitária, neste espaço acadêmico como estratégia. Dentre tantas outras ações, a perspectiva é de re-existência dos saberes ancestrais afro-brasileiros e indígenas de modo a fissurar a colonialidade-racista-sexista na Educação Física.

APRENDENDO NA BARRA DA SAIA

Na Comunidade Caxuté, Mam'etu Kafurengá fundou a Escola Caxuté, que é a primeira escola de religião de matriz africana do Baixo Sul da Bahia. Um local que preza pela valoração das experiências cotidianas dos sujeitos que ali se encontram como marisqueiras, pescadores/as, agricultores/as, professores/as, dentre outros/as. Na escola, buscamos "aprender a escrever a partir de elementos construídos pela cultura negra, possibilitando aos sujeitos construir sua identidade e recuperar elementos perdidos durante o processo de colonização/dominação" (SANTOS, 2019, p.43).

A escola que nos forma, ao fazer esse resgate histórico das memórias e das tradições dos povos africanos e indígenas através da liturgia do candomblé, possibilita que caminhos outros sejam pensados para conduzir os processos educativos. Para Santos (2021), trazer o cotidiano do terreiro para a formação dos sujeitos, incide principalmente sobre a consolidação de uma educação mais inclusiva, que dialogue com as especificidades de cada pessoa envolvida nessa jornada. É um movimento que potencializa os saberes adquiridos pela prática cotidiana e utiliza desses conhecimentos para garantir o aprendizado dos componentes curriculares da

[5] Zuelar é acionado como entoar, cantar na nossa comunidade.

educação dita formal. “Assim, o terreiro não nega a diversidade de seu povo, pelo contrário: pauta-se nisso, para ensinar e aprender, reafirmando a construção coletiva dos saberes e fazeres” (SANTOS, 2019, p.49).

Através dos ensinamentos da nossa matriarca, aprendemos que o corpo ensina, aprende e que é nele onde o verdadeiro laboratório de aprendizado acontece em nossa comunidade. Movimento que é possível de acontecer no terreiro, porque, segundo Ferreira, “o Terreiro se torna interposto ancestral e cultural; dentro dele todo conhecimento é passível de discussão, alargando o repertório intelectual dos/as membros/as pela experiência” (2021, p.54). Nos colocamos, assim, “zuelando” para concordar com as provocações de Ivanilde Mattos e Pamela Monteiro, ao afirmarem “tanto o encontro quanto o confronto entre culturas são necessários para a reelaboração de outras metodologias para o ensino e a aprendizagem” (MATTOS, MONTEIRO, 2021. p.5) na Educação Física escolar.

O aprender pelo corpo-movimento evidencia, principalmente, a importância que o corpo tem para nós. Uma textualidade corporal e seus significados distintos dos caracteres presos às páginas dos livros. Nossos escritos são ritualizados no nosso corpo. Um saber ancestral que se fortaleceu através dos banhos, das rezas, das danças, da música, da festa e de tudo aquilo que constitui o rito em nossa tradição.

TECENDO NOVOS CAMINHOS

Os terreiros se constituíram como verdadeiros espaços de preservação dos saberes e da memória dos povos africanos no território da diáspora. Toda a sua cosmo-percepção gira em torno da relação do sujeito com a sua comunidade, com a natureza e com as experiências coletivas que eclodem dessa verdadeira encruzilhada epistemológica que se estabeleceu através da resistência e re-existência contra colonial destes povos. Nesse sentido, o saber/fazer corporal das comunidades de terreiro apontam caminhos para uma compreensão do corpo que incide sobre a descolonização dos saberes e na potencialização dos conhecimentos advindos de outras matrizes que não só a europeia.

Nossa perspectiva é avançar de modo epistêmico, político e pedagógico na materialização das referências de saberes sobre o corpo em uma perspectiva ancestral na Educação Física escolar, considerando, de modo importante, a descolonização dos saberes nesta disciplina escolar, a problematização da branquitude como referência constituidora do que

conta como conhecimento e corpo possível e vivível, bem como a proposição de uma agenda comunitária de compreensão dos protagonismos negros e indígenas na agenda coletiva comunitária das escolas onde vivemos e fazemos a Educação Física escolar. Assim, este texto anuncia convites teórico-políticos que serão tratados em outras produções com foco na valorização das matrizes epistemológicas que insurgem da experiência negro africana na diáspora e indígena no território brasileiro e trazem, para a Educação Física escolar, disputas e afirmações de um corpo que carrega em si a memória e o saber ancestral como referência.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da Circularidade**: ensinagens de terreiro. Rio de Janeiro: Telha, 2021. 158 p.

MARTINS, Leda. **Performances da oralitura:** corpo, lugar da memória. Letras. Santa Maria, v, 25, p. 55-71, 2003.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do Tempo Espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021. 256 p.

MATTOS, Ivanilde Guedes de; MONTEIRO, Pamela Tavares. Educação Física: corpos negros e insurgências epistêmicas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.L.], v. 43, p. 1-7, jul. 2021. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/rbce.43.e007820. Acesso em: 08 abr. 2023.

PAULA, Maria Cecília de. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador: Edufba, 2009. 283 p.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005

SANTOS, Maria Balbina dos. **Pedagogia do Terreiro**: experiências da primeira escola de religião e cultura de matriz africana do baixo sul da bahia. Simões Filho: Kalango, 2019. 96 p.

SODRÉ, Muniz. Corporalidade e Liturgia Negra. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 29-34, jul. 1997. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat25_m.pdf. Acesso em: 13 abril 2023.

TAVARES, Júlio César. **Educação através do corpo**: A representação do corpo nas populações afro americanas. Revista do patrimônio histórico e artístico nacional, n.25. Rio de janeiro, p. 216-222. 1997. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat25_m.pdf. Acesso em: 13 abril 2023.

"É DESMOTIVADOR! É CONSTRANGEDOR!" O ACESSO AS PRÁTICAS DE ATIVIDADE FÍSICA E ESPORTIVA POR MULHERES E A INTERSECCIONALIDADE [1]

"IT'S DEMOTIVATING! IT'S EMBARASSING!" THE ACCESS TO PHYSICAL ACTIVITY AND SPORTIVE PRACTICES BY WOMEN AND THE INTERSECTIONALITY

"¡ES DESMOTIVADOR! ¡ES VERGONZOSO!" EL ACCESO A LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA DE LAS MUJERES E LA INTERSECCIONALIDAD

Nathália da Rocha Corrêa Barros,
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ)
Rosangela Silveira de Carvalho,
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ)
Rosa Malena de Araújo Carvalho,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Isabela Cabral Félix de Sousa,
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ)

INTRODUÇÃO

Sobre o perfil das pessoas que têm acesso à Atividade Física e Esportiva (AFE) no Brasil o relatório Movimento é Vida (PNUD, 2017, p.21) traz a seguinte reflexão:

> [...] as disparidades existentes no Brasil em termos de raça, gênero, situação econômica, nível de instrução etc. são refletidas também no problema do acesso às AFEs no país. Características como ser jovem, homem, branco, de alto nível socioeconômico e alto grau de instrução estão frequentemente vinculadas a um nível mais alto de prática das AFEs, ao passo que características como ser idoso, mulher, negro, de baixo nível socioeconômico ou baixo grau de instrução estão frequentemente vinculadas a um nível mais baixo de prática de AFEs.

Ao considerar esta afirmação sugere que o acesso as práticas de AFEs no Brasil, se apresenta como uma manifestação das opressões vivenciadas por corpos femininos racializados em uma sociedade capitalista. Ou seja, seria uma representação concreta da interseccionalidade

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

vivenciada por mulheres racializadas. A interseccionalidade insurgiu das feministas negras[2] ao produzirem estudos a partir de sua perspectiva, inserindo a interação entre Gênero, Raça, Classe, por vezes Território como um viés para se analisar e compreender as experiências de diferentes mulheres, impactadas por distintas relações de poder. A Interseccionalidade amplia as análises das desigualdades sociais através do enfoque na interação dos diferentes sistemas de opressão (AKOTIRENE, 2020; CRENSHAW, 2002). A sua utilização como ferramenta analítica propõe uma compreensão à produção das desigualdades sociais através da complexidade das relações de opressão vivenciadas por mulheres racializadas da classe trabalhadora (COLLINS e BILGE, 2021).

Este artigo tem como objetivo analisar nos relatos das mulheres estudantes trabalhadoras da Educação Básica (EB) as barreiras que dificultam o acesso as práticas de AFEs em seus territórios, por meio da Interseccionalidade como ferramenta analítica. Este artigo é um desdobramento da dissertação de mestrado, da autora, apresentada e aprovada no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz.

METODOLOGIA

A partir da abordagem da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2014), foram realizadas entrevistas semiestruturadas individualmente com cinco estudantes da educação básica da EPSJV/Fiocruz, inseridas no Curso Técnico de Nível Médio em Saúde (CTNMS) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Oswaldo Cruz - CEP Fiocruz/IOC e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EPSJV/Fiocruz.

Quadro 1- Características das estudantes participantes da pesquisa

Nome fictício	P1	P2	P3	P4	P5
Idade	19	19	65	32	36
Cor	Parda	Preta	Preta	Preta	Branca
Filhos	0	0	2	1	1
Inserção na educação básica	CTNMS	CTNMS	EJA	EJA	EJA
Dedica seu tempo em cuidados com familiares	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Local da residência	Icaraí	Praça seca	Madureira / Paquetá	Manguinhos	Santo Cristo

Fonte: criado pela autora

[2] Como a Angela Davis, Lélia Gonzáles entre outras.

RESULTADO E DISCUSSÃO

No quadro 1, observa-se o trabalho reprodutivo[3] exercido pela maioria das participantes. O trabalho reprodutivo é um desdobramento da divisão sexual do trabalho e alicerça a acumulação capitalista e as relações de opressões (FEDERICI, 2017; HIRATA e KEGOAT, 2007).

Durante as entrevistas as participantes foram questionadas se elas identificavam barreiras para a prática de AFE em seu território.

> Sim! Eu penso sempre nesse negócio da violência [..] às vezes o horário que a pessoa pode é só a noite e às vezes não têm como pagar. Esse exemplo que eu citei, acho que esse exemplo é muito da minha realidade e é o que poderia me impedir também de praticar atividade física em um espaço público. (P1)

> Tem essa barreira da renda, porque as vezes são muitas mães solteiras (mãe solo), ou meninas que têm filhos mais cedo e que vai ter que começar a trabalhar e tudo mais. (P2)

> As barreiras são como eu disse no início, são as mulheres que são chefas de família que não têm tempo mesmo, mas tirando isso, não existe barreira não. (P3)

> Eu acho que muitas mulheres aqui gostariam de praticar, mas foi o que eu te falei, nem todo mundo tem condição e tempo. As vezes quando tem a condição não tem o tempo e às vezes quando tem o tempo não tem a condição. (P4)

> O fato de a região ser muito conflituosa. Tem muitos conflitos então as mulheres ficam com medo né aí preferem ficar em casa. Até aqui onde eu moro não tem iluminação e a noite fica tudo escuro. (P5)

A falta de recurso financeiro, trabalho reprodutivo e a dupla jornada de trabalho desempenhada por mulheres aparecem como barreiras. Cabe destacar que essa dinâmica de dupla jornada de trabalho gera uma sobrecarga de tarefas para essas mulheres, pois precisam desempenhar as atividades em seu trabalho remunerado (por vezes mal remunerado) e também no trabalho reprodutivo sem remuneração. Essa dinâmica culmina na superexploração dessas

[3] Em resumo, o trabalho reprodutivo seria a realização de atividades de cuidado com familiares e pessoas próximas, organizações e afazeres do ambiente doméstico geralmente sem remuneração e predominantemente realizados por mlheres.

mulheres e no seu esgotamento. Sobre a superexploração das mulheres racializadas, Almeida (2022) faz a seguinte a ponderação:

> Trabalhando para produzir riqueza alheia, as mulheres negras no serviço doméstico assalariado são super-exploradas e estão duplamente inseridas na reprodução social do capitalismo, seja de forma remunerada, mas precarizada em lares alheios, seja em suas próprias casas sem remuneração e acumulando sobretrabalho. (ALMEIDA, 2022, p. 238)

Outro fator citado pelas participantes foi a violência, que será desdobrada a seguir. As participantes fizeram relatos sobre experiência de violência em espaços para AFE em seus territórios, considerando se passaram ou presenciaram algum tipo de violência nesses espaços. A seguir as respostas das estudantes sobre este tema.

> Não sofri violência enquanto praticava atividade física, mas andando na rua né e nesses espaços que são públicos nessas praças e tal. Já teve isso, tem sempre né, assédio e até tem situações assim. (P1)

> [...] é ruim porque às vezes eu fico me sentindo insegura de usar uma *legging* ou uma roupa mais assim. Porque até teve um caso de uma mulher que estava fazendo atividade física, mas não era por aqui né, acho que foi na Lagoa. Ela estava fazendo yoga e os caras estavam super-erotizando. Então eu acho que também tem essa questão de você ir lá, de você se dispor a fazer o exercício ao ar livre e alguém falar uma gracinha para você. É desmotivador! (P2)

> Passam sim, por exemplo eu já ouvi, dessa vez não foi comigo, foi com uma menina próxima. Ela estava equipada fazendo a caminhada dela e tal, passou por um grupo de homens, eles falavam assim: “Boa pra tá numa cama!”. Fazendo uma coisa assim bem escrota, bem escrota mesmo, passam sim! [...] eu já passei por situações horrorosas, horrorosas mesmo, de... *(neste momento a participante fez uma pausa e não completou a frase).* Mas também não deixar barato, tá! Passar e sentir vontade de chorar, de falar: Porra! Qual a culpa que eu tenho de ter nascido mulher, qual a culpa que tenho? Mas aí não deixar isso barato. Já passei sim, já passei por situações bem difíceis. (P3)

> Acho que sempre! Sempre tem um para falar uma gracinha. Tem sempre uma piadinha: “Ah parece um macho!”, “Ah sapatão!”. Tem sempre isso sabe. Não só de homem para mulher, como também de muitas meninas para os meninos gays. Eu acho isso uma afronta e um abuso, mas aqui o pessoal leva de forma sutil acha brincadeira, acha engraçado, entendeu? Eu me magoo, mas no sentido de outras pessoas eu não posso responder. Mas é uma coisa que eu gostaria de reconstruir o espaço sobre isso aí. Eu acho que o povo aqui precisa aprender muito em questão disso. Porque aqui as pessoas tiram de uma forma, mas a gente não sabe se aquela pessoa que foi ofendida foi dormir pensando naquilo. Então me choca. (P4)

Se faz notória a sensação de insegurança causada nas participantes devido à exposição a situações de violência nesses espaços. A insegurança pela exposição à violência de gênero se caracteriza como uma situação de opressão. Segundo Bell Hooks (2015, p. 197): "Ser oprimida significa ausência de opções", neste caso as participantes sofrem a violência por serem quem são e estarem inseridas em um contexto machista que banaliza e violenta corpos atravessados por interseccionalidade como gênero, raça, classe e território.

A participante P4 fez uma análise relacionando os impactos causados pela violência urbana e a violência de gênero, além de apontar a consequência da recorrência destes tipos de violência no coletivo.

> Eu acho que cada uma tem o seu peso. Não que uma pese mais que a outra, mas eu acho que cada uma tem o seu peso. Porque um conflito armado ele acontece de vez em quando, às vezes você tá distraído e vai lá e acontece. Só que o caso de transfobia, homofobia, machismo essas coisas assim, eu acho muito recorrente é uma coisa que a gente vê todos os dias. Eu sei que eu vejo, não comigo até porque eu sou abusada, sou estressada taco pedra, dou soco quero nem saber... agora eu vejo pessoas oprimidas em questão disso e que tem medo de falar. Porque às vezes quem mexeu não pode ser afrontado. E aquele que foi mexido não pode responder. Então eu vejo muita gente oprimida, coagida de não poder falar. Às vezes passa na rua e falam: "Ah veadinho e tal..." Eu não gosto dessas coisas, mas tem gente que precisa se reconstruir. [...] Sobre ir para a praça para ser zoado tem gente que tira a vida por isso. Aquilo vai matando aos poucos, é constrangedor! (P4)

A compreensão de que a violência fere, mata e deixa toda uma coletividade vulnerável, é indiscutível. Porém, o discernimento do impacto das diferentes formas de violência por quem convive e sofre com isso em seu cotidiano é algo mobilizador e precisa ser considerado como ferramenta analítica para problematizar o acesso as AFEs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de recurso financeiro, trabalho reprodutivo a superexploração das mulheres e a violência de gênero foram apontadas como barreiras para o acesso às práticas de AFE por mulheres estudantes da EB.

Considerar os marcadores de gênero, raça e classe são cruciais para a análise de uma sociedade capitalista como o Brasil caracterizada pelo racismo, machismo, sexismo com raízes coloniais (GONZÁLES, 2020). Observa-se a incidência desses marcadores na trajetória

histórica da Educação Física no Brasil e nos acessos as práticas de AFE atualmente. Em sociedades em que prevalecem as propostas neoliberais, as relações de desigualdade e discriminação depositadas nesses marcadores sociais produzem exclusão, principalmente das mulheres no exercício de seus direitos, consequentemente, ao acesso e à vivência das práticas de AFE. Segundo Trindade (2002):

> Num país como o nosso, marcado pelo patriarcalismo, pela exploração e exclusão social ao longo de mais de 500 anos, as relações sociais, as relações dos corpos humanos são atravessadas por questões tão complexas. Na escola, em qualquer instituição educativa, na universidade, o jogo perverso da exclusão, da discriminação, da despontencialização de corpos é perceptível, principalmente quando estes corpos não correspondem aos "corpos padrões", que se confundem em gênero, cultura e cor com os euro-norte-americanos. (TRINDADE, 2002, p.71 e 72)

Constata-se que a atividade física estruturada no Brasil se caracteriza como um bem de consumo e essa característica fomenta as desigualdades sociais através da interseccionalidade de gênero, raça, classe e território. Portanto, compreender a incidência desses marcadores para a construção de políticas públicas e propostas curriculares que anseiem a problematização e superação das barreiras ao acesso as AFEs se faz necessário.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade.** (Coleção Feminismos plurais). São Paulo: Sueli Carneiro – Ed Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, M. S. As mulheres e o capital: notas sobre a exploração do trabalho feminino na produção e reprodução do capitalismo. **Germinal: marxismo e educação em debate.** V. 14, n. 2, p. 228-244, 2022.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva.** Editora Elefante, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos.** Rio Janeiro: Zahar. 375 pp. 2020.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, p. 595-609, 2007.

HOOKS, Bell. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista**. Revista Brasileira de Ciência Política, p. 193-210, 2015.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional – Movimento é vida: Atividades Físicas e Esportivas pata Todas as Pessoas**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.undp.org/pt/brazil/publications/movimento-e-vida-atividades-fisicas-e-esportivas-para-todas-pessoas-relatorio-nacional-de-desenvolvimento-humano-do-brasil-2017. Acesso: 20 set. 2020.

TRINDADE, A. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. In: GARCIA, R. L. (org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 65-88.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRODUÇÃO A RESPEITO DAS RELAÇÕES INDÍGENAS NO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE[1]

PHYSICAL EDUCATION AND PRODUCTION WITH RESPECT TO INDIGENOUS RELATIONS IN THE BRAZILIAN CONGRESS OF SPORT SCIENCE

EDUCACIÓN FÍSICA Y PRODUCCIÓN CON RESPECTO A LAS RELACIONES INDÍGENAS EN EL CONGRESO BRASILEÑO DE CIENCIAS DEL DEPORTE

Carlos Átila Lima dos Santos,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Antonio Jansen Fernandes da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Francisco Lucas Silva Rocha,
Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF)
Maria Eleni Henrique da Silva,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

Apesar do processo abolicionista, o preconceito racial continuou infundado de forma institucional e estrutural no país, usando de argumentos científicos e religiosos para manter os índios abaixo de pessoas brancas, e negros abaixo de todas as outras pessoas. O preconceito racial ocorre quando uma atitude culturalmente condicionada é desfavorável aos membros de uma determinada população, devido a aparência ou ascendência étnica. No Brasil, o pensamento racista emana dos ideais de branqueamento da população, fazendo da mestiçagem um instrumento ideológico do embranquecimento, e, também, do mito da democracia racial (NOBREGA, 2019).

À vista disso, o plano material demonstra que a população indígena e negra não tem acesso aos mesmos recursos encarrilhados pelas políticas públicas que os brancos. Revelando que a desigualdade racial é resultado do processo de colonização da sociedade escravagistas e

[1] O trabalho possui apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na qual o primeiro autor é vinculado como bolsista.

das condições de distribuição dos bens públicos. Logo, a educação é um dos meios para confrontar o racismo, potencializando atitudes nos educandos(as) para que os(as) mesmos(a) possam lutar e reagir contra o racismo.

Com isso, o marco legal que influiu diretamente em uma perspectiva educacional antirracista, ocorreu na promulgação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática da história e cultura afro-brasileira, reiterado pela Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) que inclui, também, a necessidade de compreender a significação étnico-racial indígena brasileira, apresentando obrigatoriedade no campo curricular (CONCEIÇÃO, 2016; PEREIRA *et al.*, 2019).

A Educação Física (EF), como cultura historicamente higienista, teve e tem grande dificuldade na implementação de práticas corporais indígenas, em razão da ideologia de branqueamento, salientando na cor da pele o ideal de aparência e corpo, dificultando os valores identitários dos corpos de matriz étnico-raciais indígenas e negros. Fomentar as leis resultou em uma ação afirmativa na leitura da corporeidade indígena, confrontando uma identidade de um currículo colonial. É preciso avançar na discussão a respeito da lei, combater preconceitos, visibilizar as vozes das culturas indígenas; tornando a escola como espaço para luta de afirmação (PEREIRA, 2021).

Durante a edição do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE) e Congresso Internacional de Ciência do Esporte (CONICE) no ano de 2019, coletivos mobilizaram-se no intuito de dar início ao processo de construção do Grupo de Trabalhos Temáticos (GTT) étnico-racial. No ano de 2021, após seminários e pareceres, o GTT foi criado para ter sua apresentação a partir da edição do ano de 2023. Logo, pensando nos atravessamentos das questões étnico-raciais indígenas e a valorosa conquista do Grupo de Trabalho e suas aproximações com a Educação Física, buscamos como objetivo principal analisar as produções do CONBRACE com relação à temática indígena.

Isso é um desafio atual da Educação Física Escolar (EFE), delinear um projeto que lide com a formação cidadã de forma educativa que promova as representações culturais, mesmo que desprovidas de poder, assumindo a diversidade curricular e interculturalismo, por isso, ao entender que os povos originários possuem maneiras diferentes de transmitir o seu conhecimento, vemos as expressões corporais por meio das práticas corporais como uma forma

de constituição de suas identidades (NÓBREGA, 2019; SILVEIRA, 2010). Logo, a finalidade desse trabalho é analisar as produções acadêmico-cientificas a respeito das questões indígenas nos anais do CONBRACE.

METODOLOGIA

Foi realizado nesse estudo uma pesquisa bibliográfica. Para Gil (2002) essa pesquisa permite que o pesquisador faça um levantamento muito mais amplo do que ele poderia fazer atuando diretamente na realidade onde os fenômenos se manifestam, além de ser indispensável no desenvolvimento de estudos históricos e no acompanhamento de produção científica da área.

A pesquisa buscou levantar as produções acadêmico-cientificas e debates atuais sobre as questões indígenas desenvolvida pelos estudiosos da área, publicadas, especificamente nos anais do CONBRACE/CONICE, entre os anos de 2009 a 2021. É valido destacar que os anais são produções bianuais, portanto, foram consultados os anais dos anos ímpares. Utilizou como base para pesquisa os descritores: práticas corporais indígenas, índio, indígena e decolonialidade. O mapeamento dos dados ocorreu entre fevereiro e março de 2023.

ANALISE E DISCUSSÕES

Neste momento da pesquisa, decidimos apresentar os estudos que foram publicados nos eventos anteriores do CONBRACE a respeito das relações indígenas. Com isso, elaborarmos um quadro com título, nomes dos(as) autores(as), os GTT's escolhidos e ano do evento.

Quadro 1- Publicações encontradas nos anais do CONBRACE (2009-2021)

Título	Autores(as)	GTT	Ano
As práticas corporais e a Educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas.	Almeida	Corpo e cultura	2009
A produção do conhecimento sobre práticas corporais indígenas e suas relações com os jogos indígenas do Brasil.	Grando, Aguiar e Oliveira	Políticas públicas	2009
O esporte entre os indígenas no Brasil: constituição de identidades e alterações de comportamento.	Almeida	Corpo e cultura	2011
Educação Física e a temática indígena: apontamentos sobre a produção de conhecimento	Saneto	Corpo e cultura	2011

Dias de índio: vivências e discussões sobre cultura Guarani Mbyá nas aulas de Educação Física em uma escola não indígena	Fermino, Seára e Silveira	Movimentos sociais	2011
Jogos dos povos indígenas: um olhar sobre as danças	Saneto e Anjos	Corpo e Cultura	2013
Os jogos dos povos indígenas: um "lugar antropológico"	Saneto e Anjos	Corpo e Cultura	2013
O futebol entre os indígenas da etnia Bororo	Almeida	Corpo e Cultura	2013
Organização dos times de futebol na terra indígena Laklãnõ	Fermino	Movimentos Sociais	2013
O corpo bororo: entre a educação escolar e a educação indígena	Saneto	Corpo e Cultura	2015
Jogos indígenas na educação física: experiência de educação crítica para turmas de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública no interior de minas gerais	Oliveira, Silva, Neto, Teixeira, Pereira e Garcia.	Escola	2015
Entrevista etnográfica: uma experiência metodológica como contribuição para pesquisas em povos indígenas na educação física	Buitrago	Corpo e cultura	2017
O trabalho pedagógico na escola e os jogos mundiais indígenas	Oliveira	Escola	2017
Cartas para a aldeia: corpo, território e luta indígena	Soares e Sousa	Movimentos socias	2017
Políticas públicas de esporte e lazer para os povos indígenas: considerações metodológicas	Grando, Stroher e Almeida	Politicas publicas	2017
Educação física na licenciatura intercultural indígena da universidade do estado do Pará/UEPA	Carvalho, Ferreira e Alencar	Corpo e cultura	2019
A dança na etnia indígena bororo: primeiras aproximações	Freitas e Silva	Corpo e cultura	2019
Etno-desporto e diversidade cultural: investigação sobre assimilação do futebol pelos indígenas umutina em mato grosso	Rodrigues e Martins	Corpo e Cultura	2019
Atividades culturais indígenas na educação física escolar	Moreira e Peres	Escola	2019
Esporte, jogo: em atenção à comunidade kaingang da terra indígena guarita (rs)	Carlan e Matte	Inclusão e diferença	2019
Educação intercultural e cultura indígena na educação física	Soares	Corpo e cultura	2021
A inserção das corporalidades indígenas na escola por meio de um projeto integrador	Ferreira, Pedrosa e Gaia	Escola	2021
Práticas corporais indígenas e as relações com a ef no currículo de Caucaia	Santos, Silva e Pereira	Escola	2021
Valorização das culturas africanas e indígenas: construindo um currículo antirracista e decolonial	Sá	Inclusão e diferença	2021

Futebol e indígenas: vivências do povo akwẽ-xerente	Soares	Lazer e sociedade	2021

Fonte: elaborado pelos próprios autores.

Analisando as publicações de 2009 até 2021, contabilizando 6 eventos, conseguimos constatar 25 publicações a respeito das relações indígenas, passando por vários campos, sejam os jogos indígenas, o esporte na cultura tradicional indígena, currículo, as práticas corporais indígenas, políticas públicas e demais assuntos relevantes para os povos indigenas. Diante disso, analisando os anos dos eventos, percebemos que em 2009, tivemos somente 2 publicações, na qual nos anos posteriores essa quantidade de artigos foi aumentando gradativamente, exceto em 2015, contabilizando apenas 2 trabalhos, porém esse número chegou em 5 publicações na edição de 2021, o que mostrou crescimento da temática na EF.

Quadro 2- Quantidade de publicações por edição do CONBRACE (2009-2021)

Ano do CONBRACE	Número de publicações por evento
2009	2
2011	3
2013	4
2015	2
2017	4
2019	5
2021	5
Total	25

Fonte: elaborado pelos próprios autores.

Prosseguindo com os achados desta análise, o CONBRACE até a última edição era dividido em treze GTT, na qual cada um recebe diversos trabalhos da EF. Partindo das análises de todos os GTT's, percebemos como os estudos estão dividos, uma vez que não havia um GTT capaz de aglutinar os estudos correlacionados aos povos indígenas e a EF. Para melhor compreensão, destacamos um quadro abaixo referente as publicações.

Quadro 3- Quantidade de publicações por GTT no CONBRACE (2009-2021)

Grupos de Trabalhos Temáticos	**Número de publicações**

Corpo e cultura	12
Escola	5
Movimentos Sociais	3
Inclusão e Diferença	2
Políticas Públicas	2
Lazer e Sociedade	1
Total	**25**

Fonte: elaborado pelos próprios autores.

Observamos nos trezes GTT's, somente 6 apresentam artigos referentes as relações indigenas, olhando assim, parece ser pouco, mas na realidade não é, pois cada GTT aborda um conjunto de temáticas da EF, com isso o GTT de Corpo e Cultura prevalace na escolha dos/as autores/as para publicações, na qual consegue contemplar uma diversidade de estudos da área com os povos originários, em seguida, vem o GTT – Escola, com 5 trabalhos. Depois vem o GTT – Movimentos Sociais, com 3 artigos.

O GTT de Corpo e Cultura contempla a diversidade cultural dos povos indigenas na EF, pois esse conteúdo é necessário para o aprendizado dos estudantes, seja ele/ela indígenas ou não. O GTT Escola recebeu outra parte dos trabalhos por ser uma categoria bem ampla, com o advento da BNCC (2018), as práticas corporais indígenas na escola passaram a ser objeto de conhecimento nas lutas, danças e jogos e brincadeiras nas turmas do 3° ao 5° ano. Logo as relações indígenas aparecem no mesmo, seja através do currículo, da parte cultural, nos jogos ou esportes. No terceiro GTT citado, temos os Movimentos Sociais, na qual está diretamente ligado ao contexto histórico das lutas desses povos, buscando suas melhorias e seus direitos que por muito tempo foram negados ou tomados ao longo do processo histórico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou analisar as publicações com relações indígenas na EF ao longo das últimas sete edições do CONBRACE, evento este de suma importância na divulgação, trocas de experiências, diálogos da área da EF. As publicações sobre a temática vêm mantendo uma minoria ao longo dos eventos, apesar da diversidade de estudos, passando pela cultura

indígenas, jogos, práticas de esportes, currículo escolar, dança e demais assuntos que colaboram as relações indígenas.

Estudar as relações indígenas na EF é fator importante a área, uma vez que mantem uma dívida histórica com essa população devido o apagamento e processo de higienização. Diante disso, mostramos como essa temática é contemplada no CONBRACE através das publicações. Destacamos também que na edição de 2023, teremos o lançamento de um novo GTT – Relações éticos-raciais. Nesse grupo será possível, especificamente, dialogar, refletir e encaminhar propostas que contemplem os estudos com as relações indígenas, população afro-brasileira, através de aspectos culturais, históricos, políticos e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Ano 2018.

BRASIL, **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 12 abr. 2023

BRASIL**, Lei 11.645, de 10 de marco de 2008**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2002.

NOBREGA, C. C. S. **Educação Antirracista no Município de São Paulo**: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

PEREIRA, A. S. M. *et al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 41, n. 4, pp. 412-418, Out./Dez, 2019.

PEREIRA, A. S. M. **Práticas corporais indígenas:** jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da lei 11.645/08 na Educação Física Escolar. Fortaleza: Aliás, 2021. 140 p.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A LEI 10.639/03: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA[1]

PHYSICAL EDUCATION AND LAW 10.639/03: SISTEMATIC REWIEW

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y LEY 10.639/03: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Luciano Nascimento Corsino
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
Danieri Ribeiro da Rocha
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
Lizandro Mello
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

INTRODUÇÃO

A educação física escolar como um campo de estudos tem proporcionado importantes reflexões sobre as múltiplas formas de desigualdade por meio de trabalhos que transitam por variadas correntes das ciências sociais. Dentro deste campo, há de se reconhecer o percurso responsável pela reivindicação de uma educação física escolar crítica, que tenha como horizonte a justiça social, em suas características de reconhecimento, reparação e emancipação. O percurso ora mencionado possibilitou que questões de gênero, raça e classe fossem questionados à luz da produção acadêmica da área. No entanto, embora se reconheça a existência de trabalhos recentes que se debruçaram sobre o ensino da cultura afro-brasileira na educação física (CORSINO e CONCEIÇÃO, 2016), ainda não há um trabalho responsável por organizar a produção acadêmica a partir implementação da lei 10.639/03 acerca da educação física escolar no âmbito dos programas de pós-graduação na forma como é proposta neste trabalho. Tendo como documento orientador as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, o objetivo deste trabalho é identificar a produção acadêmica em educação física escolar que trata sobre a implantação da lei 10.639/03 (lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-

[1] O presente trabalho contou com financiamento da FAPERGS.

brasileira e africana em todo o currículo nacional). Trata-se, portanto, de uma pesquisa desenvolvida financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, que teve como metodologia uma revisão sistemática de literatura nos programas de pós-graduação, por meio de levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES, considerando o período entre 2003 e 2021, com base no protocolo prisma.

METODOLOGIA

A revisão sistemática é um processo de levantamento bibliográfico organizado em etapas específicas, como a definição dos descritores, a busca na base de dados, a exclusão dos trabalhos duplicados, leitura dos resumos para identificar os trabalhos que não contemplam o tema escolhido e finalmente a classificação dos temas. Trata-se de um procedimento metodológico que apresenta considerável rigor acadêmico e para o qual a transparência dos critérios de escolha e exclusão dos dados são determinantes para que o trabalho seja considerado como produção científica (SAMPAIO e MANCINI, 2007; RAMOS; FARIA; FARIA, 2014).

Para Ramos, Faria e Faria (2014), é imprescindível que os trabalhos de revisão sistemática registrem todas as etapas, de forma detalhada tanto para que o processo possa ser replicado por outros(as) pesquisadores(as), quanto para evidenciar que a pesquisa considera um processo rigoroso de pesquisa no levantamento dos dados.

Ao considerar que a revisão sistemática de literatura tem se apresentado como potente recurso metodológico para trabalhos de revisão no campo da educação física (OLIVEIRA et al., 2020), será realizada uma revisão sistemática de literatura do tipo qualitativa, tendo como recorte temporal o período compreendido entre o ano de 2003 e 2021 (o critério para a escolha do ano de início em 2003 se deu pelo fato de que é o ano de publicação da lei nº 10.639/03, a qual torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo nacional). Como base de dados foi utilizado o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

RESULTADOS

Após o levantamento inicial, foram encontradas 52 publicações, dentre teses e dissertações. Os títulos e resumos dos trabalhos foram lidos e do total, 18 foram removidos devido ao fato de não corresponderem ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ou a educação para as relações étnico-raciais (ERER) na educação física escolar, restando 34 trabalhos cujo os resumos foram lidos e classificados em 9 categorias que emergiram durante as leituras, conforme apresentado no quadro 1:

Quadro 25 – Temas encontrados nos trabalhos analisados

Temas	Quantitativo
Verificação da implementação da lei	9
Formação inicial	9
Análise da implementação do ensino e história e cultura afro-brasileira	5
Proposta de implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira	5
Processos de discriminação	1
Educação quilombola	2
Identidade negra	1
Formação continuada	1
Trajetória formativa docente	1

Fonte: Autoria própria

Dentre os temas encontrados, destacam-se a “verificação da implementação da lei”, a “análise da implementação do ensino e história e cultura afro-brasileira” e “proposta de implementação do ensino e história e cultura afro-brasileira”. Estes trabalhos, diferenciados apenas pelas palavras verificação, análise e proposta, discutem, de modo geral, o ensino de história e cultura afro-brasileira nas aulas de educação física e apresentam a capoeira e as danças afro-brasileiras como manifestações mais abordadas em seu cotidiano. Os trabalhos inseridos na “verificação” têm como proposta investigativa conhecer se a educação física escolar tem abordado o tema nas aulas, já os trabalhos classificados como “análise” contribuem com investigações mais específicas sobre como a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação física têm contribuido com a lei. Por ultimo, os trabalhos que foram classificados como “proposta” apresentam possibilidades de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira na educação física e desenvolvem uma análise sobre a proposta de implementação de uma unidade didática ou experiências específicas nas aulas.

Além dos 3 temas que mais chamaram a atenção pelo número de publicações, o tema “formação docente”, um dos que apresentou o maior número de trabalhos, discute em sua

maioria, a ausência do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo dos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física, indicando que os(as) professores(as) desconhecem a legislação (PEREIRA, 2019; CORSINO, 2021) e que um dos grandes problemas pelos quais a educação física escolar ainda passa é que aborda o tema de forma muito tímida na escola e na formação docente.

Parece que a ausência do ensino de história e cultura afro-brasileira se dá, históricamente, em razão da constituição do Brasil enquanto uma possível democracia racial, percepção segundo a qual, pelo contrário, acaba por invisibilizar o racismo simbólico e institucional cotidiano que opera intensamente no pais (MUNANGA, 2015; SILVÉRIO et al., 2010; GOMES, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que as publicações selecionadas evidenciam a lei 10.639/03 como potente fonte de inspiração para o desenvolvimento de pesquisas e projetos que tenham o antirracismo como *lócus* de trabalho na educação física escolar. Considera-se que as pesquisas que abrangem o tema da educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação física escolar contribuem para a construção de um currículo antirracista, o qual seja capaz de valorizar, afirmar direitos e avançar rumo a uma epistemologia negra, feminista e decolonial. No entanto, é preciso investigar sobre a ausência do ensino de história e cultura afro-brasileira e ERER para além das datas comemorativas, como o mês da consciência negra, período em que as relações étnico-raciais são mais abordadas nas escolas.

Cabe ainda mencionar a possiblidade de aprofundamento da presente pesquisa por meio da leitura das teses e dissertações na íntegra, de modo a identificar aspectos mais específicos nas publicações, bem como ampliá-la e investigar as publicações em periódicos científicos com avaliação *qualis* na área. As metodologias de investigação utilizadas nos trabalhos publicados apresentam especial interesse para um aprofundamento da pesquisa, pois durante as leituras dos resumos surgiu a curiosidade sobre quais “metodologias antirracistas” (DEI e JOHAL, 2008) têm sido consideradas para o desenvolvimento das pesquisas em educação física escolar.

Tanto os trabalhos que verifica a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana quanto os que analisaram propostas de professores(as) ou os que proporam

alguma experiência, indicaram que os conteúdos estão relacionados à capoeira e às danças afro-brasileiras em sua maioria. Há de se aprofundar as leituras a fim de investigar quais conteúdos têm sido mais abordados no que diz respeito ao tema e proporcionar uma reflexão sobre a possibilidade de diversificação das manifestações afro-brasileiras nas aulas de educação física.

Além disso, o motivo pelo qual a educação física tem sido pouco abordada nas aulas é apresentado como a falta de formação inicial orientada para o desenvolvimento deste tema. Será que é apenas isso? Há de se investigar o que as teses e dissertações apontam quanto à ausência do ensino de história e cultura afro-brasileira e ERER na educação física escolar.

REFERÊNCIAS

CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. da. **Educação física escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016.

_____. O ensino de história e cultura afro-brasileira na concepção de docentes de duas escolas da rede estadual de São Paulo. **Cenas Educacionais**, v. 4, e10794, 2021.

DEI, G. J. Sefa; JOHAL, G. S. **Metodologias de investigação antirracistas**: questões críticas. New York: Pedago, 2008.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, pp. 20-31, dez. 2015.

OLIVEIRA, U. P. de; CONCEIÇÃO, W. L.; OLIVEIRA, R. A. C.; GRUNNENVALDT, J. T.; REVERDITO, R. S. O Esporte e o Lazer em Contextos de Medidas Socioeducativas no Brasil: Panorama e Análise da Produção Científica. **LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer**, v. 23, n. 4, pp. 249–277, 2020.

PEREIRA, A. S. M.; GOMES, D. P.; CARMO, K. T. do; SILVA, E. V. M. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 41, n. 4, pp. 412-418, 2019.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SILVÉRIO, V. R. et al. Relações étnico-raciais. In. MISKOLCI, R. (Org). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EDUFScar, 2010.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E ESTUDOS DECOLONIAIS [1]

EDUCATION FOR ETHNIC - RACIAL RELATIONS AND DECOLONIAL STUDIES

EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO - RACIALES Y ESTUDIOS DECOLONIALES

Marilza Aparecida de Oliveira Maciel
Instituto Federal do Tocantins (IFTO/ProfEPT)
Khellen Cristina Pires Correia Soares
Instituto Federal do Tocantins (IFTO/ProfEPT)

INTRODUÇÃO

A frase "Navegar é preciso, viver não é preciso" foi atribuída ao general romano Pompeu por volta do ano 70. No entanto, ao longo dos anos, essa frase foi reinterpretada e adaptada para diferentes contextos. Uma possível reinterpretação dessa frase seria: "Navegar é preciso, viver e conhecer é preciso porque todas as vidas e seres, todos os saberes, todas as culturas importam".

Essa reinterpretação enfatiza a importância de viver e aprender com as experiências. Todas as vidas são importantes e têm valor, e é essencial reconhecer isso em nossas ações e decisões. Aprender com as experiências de outras pessoas e culturas pode nos ajudar a expandir nossos horizontes e compreender melhor o mundo ao nosso redor e nos tornarmos pessoas melhores.

Com efeito, como na navegação marítima e costeira, nosso objetivo neste estudo de cunho bibliográfico, é manter o curso e não nos afastarmos do foco estabelecido: as leis e o ensino das questões étnico-raciais. Para isso, contextualizamos nossa realidade social e cultural em relação ao poder imposto pelo eurocentrismo através da colonialidade do ser.

Com a construção desta carta náutica, as lentes se voltam para a compreensão de um padrão mundial de relação de poder estabelecido, identidade e diferença. Assim, trazemos saberes e insurgências sobre a história que não se conta da colonização do Brasil a partir do

[1] Esta pesquisa recebeu apoio do edital 60/2021 do IFTO.

lugar dos oprimidos pela supremacia racial fundamentada em uma ascendência étnica. Ou seja, são histórias contadas pelo ponto de vista dos opressores, narrativas que se repetem ao longo do tempo e cristalizam-se no imaginário social manifestadas pela colonialidade do ser e do saber. São instrumentos que visam o interesse para a manutenção do poder, portanto uma história que precisa ser recontada pelo lugar dos oprimidos e pela relação do poder

A evidência da relação do poder é vista escancaradamente nos movimentos colonizadores, os países imperialistas em nome de uma superioridade existencial, espiritual, cultural, técnica e política; exercem o domínio de territórios e povos que ficam submetidos a um sistema de ideias; entoado por um discurso benevolente, missionário ou democrático conforme o momento e o interesse capital colonizador.

PARA ALÉM DA COLONIALIDADE

Nessa perspectiva, esse discurso ideológico e irrefutável, quer validar uma verdade universal via colonizador. Coaduna-se com essas reflexões Delgado et al.(2016) quando ressalta que "[...] o processo de universalização da cultura superior vem salvar, modernizar, qualificar a vida na sociedade ou comunidade receptora, agora civilizada — alguns diriam colonizada [...]". São colonizadores, guiado por concepções maniqueístas, ou seja, que reduz a fenômenos de causa e efeito e resultante em ideia de visão de mundo orientada por mensuração e concepção postas em dualidades (bem e mal, bom e ruim) com efeito, como regras de dominação.

Para além da visão maniqueísta, a colonização trouxe consigo padrões de pensamento: preconceituoso, supremacista, branco, capitalista, patriarcal, sexista e racista que autorizam e subjugam nações, sociedades, povos e todas as formas de vida. Nesse contexto, a educação intercultural surge como uma possibilidade de romper com esse pensamento hegemônico e universal.

Acreditarmos na educação intercultural como possibilidade de estabelecer uma leitura de mundo que perpasse pela compreensão da diferença, ou melhor, do respeito a diferença e também do entendimento da identidade como uma experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade.

Essa relação atua ao mesmo tempo na materialidade e na intersubjetividade das relações sociais. Nesta última, seu produto e sua expressão fundamental é o eurocentrismo. Segundo Quijano (1992), o eurocentrismo é uma perspectiva que atribui ao europeu a qualidade de medida e de referência privilegiadas da experiência de toda a espécie. Essa perspectiva leva a olhar tudo a partir dessa posição e tende a organizar a percepção do mundo segundo as categorias de procedência européia, consideradas únicas e legitimamente válidas. Desse modo, o eurocentrismo condiciona o dominado a olhar-se com os olhos do dominador.

Nesta perspectiva das relações de poder e implicações da divisão e classificação no mundo social, pensar, existir, ser e estar envolvem campos de disputas em territórios sociais definidos por imposições anunciadas por recursos simbólicos e materiais de quem tem o poder e do que se quer estabelecer.

Dessas interpretações, para Quijano (2005), na modernidade é estabelecido um novo padrão mundial de poder constituído e instituído pelas subjetividades imperialistas a partir de dois eixos ditos universais e fundamentais, sendo eixo 1-a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados, marcando a ideia de raça com marcadores biológicos diferenciado, instituindo raças inferiores em relação ao outro; eixo 2 - a articulação do controle do trabalho e suas formas históricas e dos recursos e produtos resultantes do trabalho acerca do mercado mundial e capital. Quijano ressalta ainda que raça é uma categoria mental criada da modernidade e que não, se tem conhecimentos sobre a referida categoria antes da América.

Nesse sentido, Quijano (2005) compreende que a medida do avanço da supremacia branca, as relações sociais são estabelecidas pelo domínio, novas e outras identidades foram redefinidas e estabelecidas como instrumento de classificação ligada classificação social básica. Eis aí um dos marcadores da matriz colonial mais desumanos que vem ressignificar práxis de relações de superioridade/inferioridade racial, concebido por países imperialistas, imposta pelos conquistadores e que é mais uma das verdades universais em sendo um modo básico de classificação social do conjunto de indivíduos que vivem em um determinado território.

Feito o delineamento e algumas marcações da colonialidade do ser, convém, no entanto, compreender o conceito de identidade. A este respeito, Castells (1999,p.22) entende identidade social sendo a "fonte de significação e experiência de um povo". Para o pensador, na modernidade tardia toda e qualquer identidade é construída a partir de uma territorialidade; que vivemos em uma sociedade em rede, fundamentada entre o local e o global a "[…] a

construção da identidade vale-se da matéria-prima fornecida pela da história[…], [...] pelos aparatos de poder[…] sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder Castells (1999,p.23 e 24).

Desse modo, o autor levanta a hipótese de que a produção social da identidade coletiva advém dos conteúdos simbólicos determinantes dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ele se identificam e ainda distingue três formas e origens de construção de identidades, sendo identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projetos. (CASTELLS,1999).

O pensamento de Silva et al. (2009) compreende que identidade e diferença: 1-são resultados de atos de criação linguística, 2 - estão em uma relação de estreita dependência, 3-dependem de uma cadeia oculta de outra de declarações negativas de outras identidades, identidade é a referência original relativamente ao qual se define a diferença.

A identidade e a diferença são ativamente produzidas, não são criaturas de um mundo natural ou transcendental e são, mas de um mundo cultural e social; são elaboradas no contexto das relações sociais, portanto a identidade e diferença são criações socioculturais. De fato, enquanto criaturas da linguagem, os atos de fala constituem e instituem a identidade e a diferença, conclui (Da Silva et al.,2004, p. 73 – 92). Nessa perspectiva existem grupos étnicos que a diferença é sustentada pela exclusão? Existem momentos históricos onde a similaridade é maior que as diferenças ou vice-versa?

Outro aspecto significativo é que se a identidade é marcada pelas diferenças, como uma construção social, visões sistêmicas de classificação e categorização social foram constituídas, tendo como resultado os sistemas mundos, dentre eles o positivismo criado na Europa, que deu impulso à difusão de uma teoria filosófica, sociológica e política em nome do progresso da sociedade baseado no avanço científico. Este sistema traz em seus princípios fundamentais a ordem, o rigor e o empenho pela organização.

A identidade e a diferença são categorias de classificação social que avançam pelos grupos étnicos. Hall (2006) escreveu sobre sua experiência vivendo na Inglaterra como parte da diáspora negra; ele afirma que todo discurso é “localizado” e que a experiência da diáspora e suas narrativas de deslocamento são importantes para entender a identidade.

Segundo Hall (2006), a diáspora é definida não pela essência e pureza, mas pelo reconhecimento de uma heterogeneidade e diversidade básica. A identidade vive com e pela diferença, e não apesar dela, através do hibridismo. No entanto, alguns grupos étnicos são vistos como mais importantes que outros em lugares e momentos particulares.

Essa visão de mundo é contrastada com o eurocentrismo, que coloca a Europa e os valores europeus como o centro e o padrão a ser seguido e subjulga povos e sociedades. A história da civilização humana mundial e do Brasil é conduzida pelo poder da supremacia racial. A invasão colonial e a colonização do Brasil não foram diferentes. Nessa lógica, aliando interesses imperialistas, as estratégias discursivas e físicas do poder discriminatório atuam constantemente ao longo do tempo.

Na atualidade, toda esta construção da colonialidade reforça o desafio posto nos territórios educacionais: a implementação das políticas públicas de reparação e antirracismo previstos no ordenamento legal da educação nacional, dentre eles, as Leis 9.394/1996; 10.639/2003 e 11.645/2008.

Diante das colonialidades, surge a necessidade de se pensar uma educação intercultural, para além do reconhecimento e valorização das diferenças culturais como fontes de aprendizagem e enriquecimento mútuo. Uma educação intercultural que rompa com a epistemologia e a produção do conhecimento dominantes, que reconheça a pluralidade e a legitimidade dos saberes ancestrais e alternativos dos povos colonizados e que combata o epistemicídio, ou seja, a destruição sistemática desses conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para as relações étnico-raciais tem como objetivo divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores que enfatizem a pluralidade étnico-racial. Há que se buscar formar professores comprometidos com a promoção da igualdade e do respeito entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Os professores devem ser formados para trabalhar com a diversidade e combater o racismo. esteja comprometida em institucionalizar o que está determinado e definido no ordenamento legal da educação nacional, incluindo as Leis 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 10.639/2003 (que torna obrigatório o ensino de história e cultura

afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras) e 11.645/2008 (que inclui o ensino de história e cultura indígena no currículo escolar).

O que buscamos é destacar a relevância de promoção de uma educação antirracista e o enfrentamento das desigualdades. No entanto, para alcançar esses objetivos, é necessário um processo de descolonização das pessoas e das instituições. A descolonização envolve questionar os próprios preconceitos e privilégios e entender como eles afetam a forma como vemos o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 de abr.2022.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acesso em: 22 abr. 2022

_____. **Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003.Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 3 de abr.2022

CASTELLS, M.. **O poder da identidade**. Editora Paz e Terra, 2019.

DA SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Editora Vozes, 2014.

DELGADO, A.L. M. et al. **Gestão de políticas públicas de direitos humanos: coletânea**. 2016.

HALL, S. **Identidade cultural e diáspora.** Comunicação & Cultura, n. 1, p. 21-35, 2006.

QUIJANO, A.. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

QUIJANO, A.. **Colonialidady modernidad/racionalidad**. Perú Indígena, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

SILVA, A. L.; OLIVEIRA, F. P. **Ensino profissionalizante: para que e para quem?** In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, v. 4. Anais Paraíba, PI,2012.

EMPODERAMENTO CRESPO, GERAÇÃO TOMBAMENTO "O LACRE COMO PERFORMANCE POLÍTICA"

CROWN EMPOWERMENT, TOPPING GENERATION "THE SEAL AS POLITICAL PERFORMANCE"

EMPODERAMIENTO DE LA CORONA, TOPPING GENERATION "EL SELLO COMO DESEMPEÑO POLÍTICO"

Ivanilde [Ivy] Guedes de Mattos,
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

NÃO É SÓ MODA! NÃO É SÓ CABELO! ESSE LACRE É POLÍTICO.

A reflexão que motiva a escrita desse artigo vem do contexto cujas estéticas afrodiásporicas assumem o campo da luta antirracista e o lacre dado por esses corpos tem causado um debate muito rico em torno do corpo negro seus usos e recursos contra estereótipos, estigmas, violência, objetificação e o racismo.

O que denomino como estéticas afrodiáporicas são essas novas formas de composição estética de jovens negros (homens, mulheres, gays, lésbicas, pessoas transsexuais e crianças) ressignificando o uso dos cabelos crespo sejam através de tranças (nagô, coloridas, broxbraids, dreadlooks, boxeadora); cortes estilizados(na régua); megahair; black power; ouriçados; cacheados; crespos; dredados; carecas e até alisados acompanhados de outros artefatos da moda como maquiagens coloridas, iluminadas, bocas destacadas por batons de cores fortes, brincos, colares, pulseiras, alargadores, pircing e muitos anéis.Também as roupas em sua maioria garimpada em brechós, recicladas, sobre-postas com calçados e meias descolados concorrendo desse modo à um despojamento do tradicional, apresentando uma moda performatica/criativa de matriz africana insurgindo às normas, valores e comportamentos hegemonicos anteriormente impostos como padrão socialmente aceito.

Essa descrição mais atualizada se dá por identificar como essa estética tem aplacado outros olhares sobre os corpos negros e sua incersão em outras dimensões. Busco nesse artigo desenvolver uma costura acadêmica,profissional e militante onde o exercício da minha trajetória docente incide na luta antiracista, provocando outros olhares para a corporeidade

negra, propondo politicas de inclusão das populações negras e de uma transformação educacional e formativa descolonizada, tendo como pano de fundo- a Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador e o seu público mais representativo a Geração Tombamento.

Nessa perspectiva a juventude negra na Diáspora vêm se reconfigurando estéticamente, ousando tomar a moda como elemento diacrítico ressignificando a identidade negra onde o cabelo crespo assume lugar de destaque. Estamos falando da Geração Tombamento. Esse grupo social será parte indissociável das minhas análises sobre Estética Afro-Diásporicas e corpo político.

Foto 1 Valney S. Santos (marcha 2018) – Geração Tombamento-

Destaca- se que um dos eixos norteadores dessa reflexão o – cabelo crespo- mote da Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador, que na nossa sociedade é um elemento crucial de negritude e também de estigma, gerador de protocolos institucionais violentos será tematizado de forma aprofundada considerando o histórico dos processos de escravização em que os corpos negros foram submetidos e em que medida os fios crespos foram ultrajados, classificados e sentenciados.

Portanto, de acordo com Gomes e Mattos:

> [...]entendemos o significado de cabelo crespo como sendo, principalmente, uma categoria que aglutina os cabelos que perfazem a estética negra, ou seja, reúne todas as texturas, tonalidades, níveis de mudanças estruturais (intervenções químicas) para desconstruir as "distâncias" enfraquecedoras forjadas contra nós (p.97, 2016).

Foto 2- https://medium.com/@negrissimosblog/a-hist%C3%B3ria-da-escravid%C3%A3o-negra-no-brasil-e944b06cfa05

Foto 3-http://www.noticiario-periferico.com/2014/06/escravidao-e-reproducao-mulher-preta-e.html

Quando falamos do corpo como espaço de reflexão discursiva sobre gênero, raça e educação, é devido às representações que recaem sobre esses conceitos tematizados no contexto

dessa juventude. O uso da *performance* nessa investigação não está unicamente vinculado ao movimento corporal/teatral, mas é a partir do corpo em movimento que elaboro a reflexão sobre *performance* como uma expressão crítica e um possível viés pedagógico sob a luz de Carlson (2009, p.218): ―Como outros termos culturais, em especial termos essencialmente contextualizados, a *performance* deve ser compreendida por uma práxis que é contraditória, fluida e mutante. Desse modo, quando falo desse corpo na perspectiva da *performance* como linguagem política, tomo essa expressão corporal como possibilidade de interação com outras dinâmicas. Desse modo, aqui a performance se inscreve como uma categoria de resistência. O corpo, como lugar do saber, traz para as ruas as questões de gênero, raça, sexualidade, identidade, estima, desejo, discriminação, entre outras (Mattos p. 158).

CORPOS NEGROS E INSURGÊNCIAS

Já com o fim da escravidão no Brasil, o Estado se viu incapaz de frear a circulação dos negros libertos pelas ruas nas grandes cidades e impôs medidas severas de controle sobre as populações negras, coagindo sob efeito de penalidade e reclusão aqueles que se agrupassem em rodas de capoeira, rodas de samba e candomblés. Tais agrupamentos tinham conotações de organizações negras perigosas; portanto, a polícia tinha o dever de inibir tais ações com doses excessivas de violência que atingiam homens, mulheres e crianças.

> Nesse cenário observa-se o ―não-lugar do negro: o mundo da arte e da musicalidade acaba por ser o espaço social que melhor se ajusta às potencialidades negras, propiciando um mercado de vendas, trocas e subsistência. Não que esse não seja um bom lugar; mas esse não deveria ser o único lugar para as populações negras de Salvador (Mattos,pags.160,161).

Fruto de uma investigação feita com estudantes negros de escolas públicas de Salvador resultou no Livro de minha autoria de título: Estética Afirmativa: O corpo Negro e a Educação Física. Esse estudo alavancou minhas chances de ingressar no doutorado com um objeto de pesquisa naquele contexto visto como polemico no caso o ‘Pagode Baiano’, sem dúvida eu estava me colocando num debate espinhoso da militância principalmente das mulheres negras.

Foi uma pesquisa “vigilante” de muitos olhares que ao final apresentou não apenas o pagode como um discurso cultural importante para se discutir relações raciais no currículo escolar, como também faz referência a negação das culturas populares e performáticas da

juventude negra que tomam pra si o direito ao próprio corpo- usando e abusando do "baixo-corporal".

O teórico Bakthin a partir da sua obra de 1987 Cultura Popular- na idade média e no renascentismo: contexto de François Rabelais tem contribuído para a periodicidade do "baixo corporal". Destaca-se que venho desenvolvendo essa reflexão quando o objeto em estudo era o pagode baiano, considero que os atores que impulsionam novas abordagens sobre o "baixo corporal" são a juventude negra protagonistas do que a sociedade denomina de marginais seja pelo ultraje das vestimentas, das danças consideradas obscenas sexuais, pela transgressão de gênero e pelo sarcasmo irônico e afrontoso.

O lugar de onde falo remete ao corpo e as suas diversas expressões, o espaço determinante de integralização de todo ato performático. A *performance* é um conceito muito utilizado pelas artes, mas que ganhou status de objeto de pesquisa em diferentes lócus de investigação por pesquisadores das ciências humanas e sociais, além da música e das artes, sejam elas cênicas ou visuais.

Gilroy (2001, p.162) definiu o significado da cultura performática. Para ele,

> A expressão corporal distintiva das populações pós-escravas foi resultado dessas brutais condições históricas. Embora mais cultivada pela análise dos esportes, do atletismo e da dança, ela deveria contribuir diretamente para o entendimento das tradições de performance que continuam a caracterizar a produção e a recepção da música na diáspora.

A mediação do que teoriza Gilroy(2001) tomando a música como eixo norteador e o que estou caracterizando como político a performance do "lacre" são os corpos negros transmissores reatualizados das tradições africanas. Esse "lacre" se configura objetivamente como uma postura insurgente e existência e resistência. Não seremos mais colunas vertebrais envergadas para o chão, estamos afrontando o sistema. O caminho reflexivo desde as obscenidades presente na obra de Rabelais no séc. VII; no carnaval; no pagode baiano nunca foram compatíveis com os espaços públicos oficiais, para a população negra essas manifestações transgressoras ante a ordem pública como a capoeira e o candomblé no final do período da abolição da escravatura reverteram em penalidades, cerceamento e reclusão- sanções diferenciadas da burguesia.

Assim tratar do campo educacional é indissociável assim como o espaço das ruas suas transitoriedades e insurgências.

Sou uma das fundadoras da Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador um coletivo auto-organizado por mulheres negras que tem como viés político a estética na luta contra o racismo. As reflexões e problematizações sobre como essa estética afrodiásporica e performática tem implicado em novas formas de se fazer política, cultura, lazer e como o empoderamento crespo tangencia o reconhecimento de cidadania.

A expressão empoderamento, uma adaptação ou tradução livre do termo inglês *empowermet*, foi usada pelo educador Paulo freire (1992) como uma conquista pessoal alcançada a partir da consciência de si. Nos apropriamos do termo no que tange seu sentido mais transformador, partindo desta consciência e da das relações de poder que estruturam a sociedade.

É importante salientar que o empoderamento tem duas dimensões, individual e coletiva. Individual porque parte da vontade e consciência dos indivíduos sobre si, mas estas se fortalecem e se sustentam nas relações em grupo, aonde indivíduos se reúnem e trocam experiências e conhecimentos, se nutrem de força e de coragem numa retroalimentação coletiva que tem como consequência aumento da força política e o alcance de condições necessárias para que grupos alcancem os espaços de poder.

O coletivo MEC já é catalogado por jovens pesquisadoras[1] como um movimento do cyberativismo, deste modo sendo um conceito empregado para definir ação política nos espaços virtuais. Somos um coletivo que elabora estratégias de combate ao racismo e a violência das mulheres negras, o genocídio da população negra em diferentes espaços e formatos.

[1] Ver Araújo, Dailza Lopes de. Ciberativismo como estratégia política:Um estudo sobre grupos de mulheres crespas e cacheadas no Facebook e em Salvador (UFRB);

Foto 4- II Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador 2016 (acervo coletivo MEC)

A Moldura da nossa estética é o cabelo crespo. Na contramão das estruturas sociais que apontam as diferenças e as fazem de justificativas para exclusão, na contramão de ideologias sectárias que mensuram negritude, entendemos o significado de cabelo crespo como sendo, principalmente, uma categoria que aglutina os cabelos que perfazem a estética negra, ou seja, reúne todos as texturas, tonalidades, níveis de mudanças estruturais (intervenções químicas) para desconstruir as "distâncias" enfraquecedoras forjadas contra nós. Até porque a Marcha do Empoderamento Crespo acredita que empoderamento passa por uma dimensão subjetiva e objetiva do acolhimento e do cuidado com a/o outra/o. A revolução está em curso e ela será um Lacre, Preta e Crespa.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Dailza Lopes de. **Ciberativismo como estratégia política**: Um estudo sobre grupos de mulheres crespas e cacheadas no Facebook e em Salvador. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa Multidiciplinar em Pós Graduação em Estuds Étnicos e Africanos. Universidade Federal do Recôncavo Baiano(UFRB). 2018

CARLSON, Marvin. **Performance**: uma introdução crítica. Tradução Thaís Flores Nogueira, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro. Afro-asiáticos, 2001.

GOMES, Naira; **MATTOS**, Ivanilde Guedes de. **Marcha do Empoderamento Crespo** –um debate necessário. In: REVISTA Extensão v.10, n.1 (junho, 2016)- Cruz das Almas, BA. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Pró Reitoria de Extensão. 2016.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **Estética Afirmativa-Corpo negro e Educação Física.** 2.ed; Editora Appris, Curitiba, 2021.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **Estética Afro-diásporica e o Empoderamento Crespo**. Revista do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural
Vol 5, n° 2, jul./dez. 2015.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. É pra descer quebrando: O pagode e suas performances para a educação das relações etnicorraciais no currículo escolar. Tese de doutoramento. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGeduc.Universidade do Estado Bahia-UNEB, Salvador. 2013.

MATTOS, Ivanilde Guedes de; **SANTOS**, Ana Paula Medeiros dos. Estética Negra-Empoderamento feminino e revolução. In: Roteiros da Diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil. Andrea M.V. Kominek; Ana C. Vanali (Orgs.) Porto Alegre, RS. Editora Fi. 2008.

LINKS ACESSADOS

Hooks, Bell. Intelectuais negras
https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035

https://medium.com/@negrissimosblog/a-hist%C3%B3ria-da-escravid%C3%A3o-negra-no-brasil-e944b06cfa05

https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas/

IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

IMPLEMENTATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS POLICIES IN THE UNDERGRADUATE COURSE IN PHYSICAL EDUCATION

IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS DE RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN EL CURSO DE PREGRADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Marina Ferreira de Souza Antunes,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Victoria Oliveira Modesto,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Luiza Helena da Silva e Silva,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Karen Cristina Rezende,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO

A edição de políticas educacionais afirmativas no Brasil se encontra no bojo das iniciativas que visam superar os processos discriminatórios que, marcadamente, estiveram presentes na educação brasileira. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promulgadas no ano de 2004, o Estado brasileiro, desde a Colônia, perpassando o Império e chegando até a República, teve uma postura permissiva diante da discriminação e do racismo.

Somente a partir da Constituição Federal (CF), denominada de Cidadã, de 1988, resultado de disputas entre uma série de coletivos, movimentos, sujeitos sociais e grupos culturais com atuação importante na garantia de direitos, é que se busca efetivar um Estado democrático de direito enfatizando uma formação cidadã e a garantia de dignidade também à população negra no Brasil. A CF repudia em seu artigo 3º, inciso quarto, toda forma de preconceito: "[...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação." (BRASIL, 1988).

[1] Este trabalho contou com financiamento para sua produção, Edital Programa de Bolsa de Graduação (PBG) 07/2022/ PROGRAD/DIREN/DIFDI, da Universidade Federal de Uberlândia.

Após aprovação da CF "[...] o movimento negro e seus interlocutores políticos se organizariam para influir no conteúdo das duas principais legislações que iriam orientar as políticas educacionais." (GOMES, RODRIGUES, 2018, p. 931). Moehlecke (2004) afirma que somente no ano de 1995, pela primeira vez, o então presidente da República reconheceu que o Brasil é um país racista e organizou um encontro, no ano seguinte, com o objetivo de pensar ações que pudessem modificar essa situação. O que significou uma mudança de tratamento por parte do poder público em relação às questões raciais.

Desta forma, os ordenamentos legais editados pós CF reforçam esse entendimento e ampliam o espectro de reconhecimento da dívida social que o Estado brasileiro tem com a população negra. As políticas sociais adotadas pelo Estado brasileiro nos anos 2000, com o intuito de fomentar as transformações sociais, e reconhecendo as disparidades presentes entre negros e brancos no país, impulsionou a modificação da LDB e em 2003 foi sancionada a Lei 10.639 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

Além da modificação legal o governo instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, por meio da criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), que colocou a questão racial na agenda das políticas públicas afirmativas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana o principal objetivo de tais políticas "[...] é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo." (BRASIL, 2004, p. 8). No ano de 2008 foi promulgada a Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, alterou a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura Afro-Brasileira e Indígena". (BRASIL, 2008). Ou seja, além do reconhecimento da discriminação em relação aos afrodescendentes, o Estado assume que esse processo também atinge os povos indígenas, igualmente esquecidos pela nação brasileira.

A educação ganha um destaque neste âmbito uma vez que, como afirma Souza (2021) há pessoas que duvidam que o racismo existe, falas que promovem a desinformação reforçam o desinteresse e esse desconhecimento são propositais e produzidos por todos os indivíduos e

grupos privilegiados, que desse modo podem produzir e legitimar sua dominação social e manter silenciado o sofrimento da maioria oprimida.

Em decorrência dessas políticas afirmativas e no enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais, impulsionado pelo movimento negro, que foi o principal propulsor dessa agenda pública, muitas universidades adotaram o sistema de cotas para garantir a entrada de negros e negras nas instituições de ensino superior. Essa agenda exigiu do poder público outras modificações normativas legais em reconhecimento às desigualdades étnico raciais que buscassem corrigir as desvantagens e marginalização criadas e mantidas por uma estrutura social excludente e discriminatória. Neste sentido, o governo federal promulgou a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Para além da entrada na universidade era necessária uma modificação curricular para atender aos aspectos legais das Leis 10639/2003 e 11645/2008. Desta forma, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio Portaria R nº1.132/2010, orientou que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação deveriam promover ações destinadas à inclusão de conteúdos e atividades curriculares relacionadas com a Educação das Relações Étnico- Raciais (UFU, 2010). Em 2014 foi aprovada a Resolução nº 04/2014, que estabelece normas para essas inclusões, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Graduação (presenciais e a distância), das Escolas de Educação Básica, e Técnica de Saúde, da UFU (UFU, 2014). Ainda nesse processo de reconhecimento das desigualdades étnico raciais existentes em nosso país, a UFU aprovou a Resolução SEI nº 13/2018, estabelecendo sua Política de Educação das Relações Étnico-Raciais. É importante salientar que "A eficácia da lei se dá na mudança de práticas discursivas e na descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos Afro-brasileiros." (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 185).

Esse trabalho trata se de uma pesquisa que foi desenvolvida sobre as Políticas de Educação das Relações Étnicos Raciais do Programa de Bolsas de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PBG/UFU/Edital nº 7/2022). Essa pesquisa é de origem bibliográfica e documental (GIL, 2002), cujo objetivo geral foi identificar os registros sobre a implementação da Política de Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da UFU, nos diversos cursos de graduação, a partir da promulgação das Leis 10.639/2003 e 11645/2008 e, de maneira específica, no Curso de Graduação em Educação Física.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Na primeira fase de desenvolvimento da pesquisa foi feito um levantamento nos PPC's de Licenciatura para identificarmos se estes previam a legislação assegurada pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Identificamos que todos atendem à legislação. Posteriormente analisamos as fichas de disciplinas, para verificarmos se aparecia o que estava sendo apresentado nos PPC a respeito do tema. Utilizamos os seguintes descritores: "Relações étnico-raciais", "lei 11.645" e "lei 10.639". Entretanto, observamos a baixa quantidade de disciplinas que abordavam o tema. Fizemos uma segunda análise, procedendo a leitura de todas as fichas, o que aumentou significativamente a quantidade, as quais possuíam outros descritores, como "raça/etnia", "África" dentre outros.

Também fizemos uma terceira análise que foi comparar aquilo que estava no quadro de requisitos legais e normativos apresentado no PPC com as disciplinas identificadas. Notamos com isso que há, na maioria dos cursos, outras disciplinas para além das contempladas no quadro de requisitos legais. Mas, por outro lado, em algumas disciplinas citadas no quadro de requisitos, ao analisarmos suas fichas, não identificamos nenhuma palavra que remetesse às questões das Relações étnico-raciais.

Com o auxílio de uma planilha *excel*, registramos, dividindo por campi, os cursos de licenciatura alojados e subsequentemente as disciplinas que cada um oferece e que abordam as Relações Étnico-Raciais, registrando os descritores que caracterizam a abordagem. Resultado que está disponibilizado na página da universidade, para subsidiar outras pesquisas neste campo.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante a análise do PPC do curso de Educação Física, no que diz respeito à temática das Relações étnico-raciais, identificamos que no quadro dos requisitos legais são apontados dois componentes curriculares (Prointer II e Educação Física escolar e diferenças) ambas obrigatórias. No Prointer II aparece nos objetivos, geral e nos específicos, na ementa e no Programa. Além disso, ao fazermos a busca no PPC como um todo identificamos outros três componentes curriculares que também tratam do tema em questão, todos obrigatórios. Um é oferecido pelo próprio curso (Lazer e Recreação) e outros dois são ofertados por outras

unidades (Psicologia da Educação (IPUFU) e Fundamentos Sociológicos da Educação Física (INCIS). Nas disciplinas optavivas identificamos algumas que também trabalham com essa temática, são elas: Corpo, Cultura, História e Educação Física e Educação e Sexualidades.

Dessa forma, observamos que a temática sobre as políticas Étnico-Racias é tratada de maneira incipente no curso de Educação Física, pois no total de 29 disciplinas obrigatórias, somente 5 tratam o tema, sendo duas oferecidas por outras unidades acadêmicas. E, dentre as optativas, num total de nove, oferecidas pelo curso, apenas duas abordam o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que nosso objetivo foi atingido. Identificamos, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, o movimento legal normativo em relação à implementação da Política de Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da UFU, em especial no Curso de Graduação em Educação Física.

Essa pesquisa ganha mais importância neste momento em que o governo retoma as discussões sobre as cotas nas universidades, conforme previsto na Lei de Cotas, avaliação após 10 anos de sua implementação.

Ressaltamos que ainda é incipiente a abordagem sobre o tema no Curso de Graduação em Educação Física, no grau licenciatura. Para uma ampliação do escopo da abrangência dos aspectos legais normativos, indicamos a necessidade de outras pesquisas abarcando a materialização destas Leis no chão da escola e a continuidade das políticas de cotas como reparação de um racismo histórico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de out. 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, out. 2004. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf. Acesso em 24 de abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 set. 2022.

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

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.928-945, out.-dez., 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020190001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 de set. 2022.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, Especial, out. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020190001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 de set. 2022.

OLIVEIRA, M. G. de; SILVA, P. V. B. da. Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em 24 de fev. 2023.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Portaria R nº 1.132, de 20 de outubro de 2010.** Trata do desenvolvimento de ações destinadas à inclusão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, de conteúdos e atividades curriculares relacionadas com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Uberlândia, 2010. Disponível em: https://ufu.br/legislacoes/jornal-de-portarias-2010. Acesso em 24 de mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução nº 04/2014, do Conselho de Graduação**. Estabelece normas para inclusão de conteúdos e atividades curriculares relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (presenciais e a distância), das Escolas de Educação Básica, e Técnica de Saúde, da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014. Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2014-4.pdf. Acesso em 24 de fev. 2023.

MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA OU PARA A BARBÁRIE?

MILITARY EDUCATION: TRAINING FOR HUMAN EMANCIPATION OR FOR BARBARIAN?

EDUCACIÓN MILITAR: ¿ENTRENAMIENTO PARA LA EMANCIPACIÓN HUMANA O PARA EL BARBARO?

Celi Nelza Zulke Taffarel
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Pedro Henrique Ferreira Melo
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Luciano Soares Da Silva
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

A problemática do presente trabalho é a militarização da educação, a militarização das escolas, o Programa Nacional de Escolas Cívico Militares (PECIM), as Escolas Cívico-Militares (ECIM), processo que vem ocorrendo desde o final do século XX e está perpassado o início do século XXI, ganhando impulso especial a partir de 2019, com a eleição e pose do governo de extrema direita de Jair Messias Bolsonaro, com a implementação do Decreto Nº 9.665 de 02 de janeiro de 2019. Nos cabe, portanto, problematizar a respeito das forças das direitas (CASIMIRO, 2018; SOLANO E ROCHA, 2019) que estão impulsionando medidas de ajuste estrutura na economia políticas ultra neoliberais (MONTORO, 2014) e, impulsionando a formação da classe trabalhadora, para a submissão à lógica empresarial (FREITAS, 2018), ao fortalecimento do racismo estrutural, a lógica opressora e exploradora do capital.

A partir das evidencias concretas da implementação do Programa Nacional de Escolas Cívico Militares (PECIM - https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/) nos perguntamos: (a) Quais são as Diretrizes que orientam o Programa de implementação das escolas cívico-militares? (b) Qual as contradições destas diretrizes frente a finalidade histórica da educação, na perspectiva da emancipação humana, na superação do racismo estrutural, da superação da sociedade de classes sociais?

Delimitadas as perguntas sínteses, levantamos as questões de investigação a saber (a) Quantas escolas foram militarizadas no Brasil a partir do Decreto Nº 9.665 de 02 de janeiro de 2019? Com são as diretrizes das escolas cívico-militares? Quais as relações e nexos entre os propósitos das escolas cívico militares e os interesses das forças de direita no Brasil?

As questões aqui levantadas exigiram delimitação de termos, fontes e instrumentos. Neste sentido nos baseamos no trabalho acadêmico de Santos, Alves, Mocarzel e Moehlecke (2019) para delimitar o que está sendo compreendido como escolas *militarizadas.* Quando nos referimos a militarização das escolas públicas estamos nos referindo a articulação de iniciativas a partir do Decreto Nº 9.665 de 02 de julho de 2019.

Assim como para Santos, Alves, Mocarzel e Moehlecke (2019, p.584-585), também estamos compreendendo as escolas *militarizadas* como sendo:

> As instituições escolares civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, que por meio de convênio com as secretarias de segurança ou polícia militar, passaram a ser geridas em conjunto com as polícias ou passam a contar com a presença de monitores cívico-militares. Também se enquadram nesse quesito aquelas escolas que fazem convênio, acordos, parcerias com os comandos das Polícias Militares, passando a contar com assessoria da corporação, para a aplicação da "Metodologia dos Colégios da Polícia Militar" ou processo de gestão compartilhada nas escolas municipais. Mais recentemente, em consonância com a adesão da sociedade a esse modelo, vai surgindo outra modalidade de militarização: as secretarias municipais de educação têm adquirido pacotes educacionais (de empresas ou organizações não governamentais) de militarização das escolas públicas, que continuam geridas pelo município, mas utilizam um projeto militarizado. (SANTOS, ALVES, MOCARZEL E MOEHLECKE; 2019, p.584-585),

Para analisar os fundamentos que orientam as escolas militarizadas, nos baseamos em dados disponíveis no sitio do Ministério da Educação onde localizamos as informações que nos permitem identificar número de escolas a serem militarizadas e que já foram militarizadas, e as diretrizes que fundamentam o Programa.

Os dados sobre as escolas cívico-militares, constam em uma série de materiais disponibilizados sob o título "Público Alvo; Adesão; Perguntas e Respostas; Cartilha de Orientação; Guia de comunicação Visual; Diretrizes das ECIM; Sugestões de Implementação do PECIM; Relação ECIM 2020, 2021, 2022; Livro PECIM. Estas informações nos permitem

afirmar que a meta é a instalação de 216 escolas cívico-militares até 2023, sendo 54 por ano, e a referência ao modelo, é o denominado de "alto nível dos colégios militares".

Análise preliminar das informações, considerando a delimitação do presente Trabalho, nos permite verificar que as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, ultrapassam, em muito, o anunciado no programa quando do seu lançamento no que diz respeito ao "apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógicos" .

O Programa Nacional das Escolas Cívico-militares (PECIM) foi estruturado não somente para apoiar gestão de escolas públicas, estaduais, municipais e distritais, de Educação Básica, nas Etapas do Ensino Fundamental (6º a 9º Ano) e Ensino Médio (1º a 3º ano). Elas foram estruturadas para assegurar uma concepção de formação humana enquadrada no projeto histórico das forças armadas. E qual é a concepção fundante do militarismo? A hierarquia e a disciplina, a submissão as regras e normas do código militar. Isto está previsto em lei, na Constituição Brasileira de 1988:

> Art. 2º As Forças Armadas, essenciais à execução da política de segurança nacional, são constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, e destinam-se a defender a Pátria e a garantir os poderes constituídos, a lei e a ordem. São instituições nacionais, permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República e dentro dos limites da lei (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6880.htm).

A submissão à hierarquias e a disciplina militar, incide na autonomia pedagógica, de gestão e administração das escolas. Isto está evidente em cada um dos "Norteadores das ações" e seus Títulos, Capítulos e Seções expostos, com seus Artigos. As Competências e Habilidades, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) são marcos orientadores do projeto cívico militar de escola.

A reflexão pedagógica exige radicalidade, visão de conjunto e rigorosidade (SAVIANI, 2009) o que nos leva a perguntar sobre a contribuição de escolas cívico-militares com diretrizes submetidas a concepção militarista, para a emancipação humana, finalidade histórica da educação, para a superação da barbárie capitalista.

Considerando o modo de produção da vida capitalista, baseado na propriedade privada, no Estado cuja forma e conteúdo se adequa politicamente a lógica econômica ultra neoliberal,

da exploração do trabalho, do trabalhador e da natureza (MASCARO, 2013), ou seja, se adequa ao sistema de metabolismo antissocial do capital e sua destrutividade (ANTUNES, 2020), qual a função social das Escolas cívico-militares?

A partir das contribuições teóricas críticas é possível reconhecer que a classe trabalhadora, principalmente o movimento negro, construiu nas lutas de classes, concepções e diretrizes diferenciadas das atuais Diretrizes Nacionais Comum Curricular (BNCC - http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/), que estão sendo questionadas para serem revogadas.

A formação humana omnilateral tem o propósito de elevar a capacidade teórica da classe trabalhadora, pelo acesso ao patrimônio cultural da humanidade, para o pleno e máximo desenvolvimento das potencialidades do ser humano. A educação escolar neste projeto histórico de transição, segundo Martins (2013; 269-308), assume a centralidade no desenvolvimento dos processos funcionais, no desenvolvimento psíquico.

Nesta perspectiva nos vem o questionamento a respeito das forças de direita e extrema direita que asseguram, mantem e fazem avançar tais propostas educacionais que buscam a adequação da formação aos interesses capitalistas.

A militarização das escolas vem ocorrendo no momento histórico em que constatamos os avanços das direitas (CASIMIRO, 2018; GALLEGO, 2018; SOLANO E ROCHA, 2019) e, a constitucionalização da barbárie (FREITAS, 2019). O que constatamos é que a militarização das escolas ocorre com a militarização do Estado Brasileiro, via militarização do Executivo, ou seja, com a instalação de mais militares nos espaços do Executivo e, via Legislativo, com a eleição de uma bancada de extrema direita. Com estas eleições a extrema direita se consolida como força politica e se normaliza no Brasil e veio para ficar. Os dados nos demonstram que a militarização é um projeto das direitas, que está se instituindo como projeto de governo e, que poderá vir-a-ser institucionalizado como política de Estado, uma vez que, foram eleitos parlamentares que coadunam com tal projeto histórico de manutenção do atual projeto capitalista, de implementação de políticas ultra neoliberais, que tem como característica a destruição dos serviços públicos, destruição de qualquer vestígio de uma estado-de-bem-estar-social.

Nosso proposito aqui é demonstrar que a militarização das escolas não é um Programa isolado, mas faz parte de um projeto que tem como central a manutenção e aprofundamento do

modo de vida capitalista e, portanto, se opõe a emancipação humana, que em última instância é a superação da sociedade dividida em classes sociais.

O que fazer frente ao avanço da barbárie?

(1) Revogação de todas as medidas adotadas que implementam o retrocesso civilizatório, com a implementação constitucional da barbárie. Revogar todo o aparato legal que implementa o militarismo nas escolas e no Estado brasileiro.
(2) Permanecer na luta com as organizações da classe trabalhadora, mobilizando, organizando, enfrentando, nas ruas, com o poder popular, a barbárie institucionalizada;
(3) Pressionar o parlamento apoiando a bancada minoritária de esquerda, que defende as reivindicações imediatas e estruturais da classe trabalhadora;
(4) Exercer no campo de nossa atuação profissional, nossa capacidade de estudar, criticar, mobilizar, organizar, propor e implementar a práxis revolucionária, pois caberá a classe trabalhadora fazer este enfrentamento que poderá durar décadas na defesa intransigente da Educação Pública, laica, democrática, inclusive, mantida com recursos públicos, de qualidade socialmente referenciada. Vamos à luta, a luta é para vencer o bolsonarismo, expressão atual da velha ideologia nazifascista, cuja expressão está, também, na Constitucionalização da Barbárie.
(5) Colocar a política educacional como um dos pilares centrais do projeto de reconstrução e transformação do Brasil em um pais soberano, democrático, com Estado de direitos garantidos a classe trabalhadora, com preservação do meio ambiente e, com seu povo feliz.
(6) Mais do que na hora de colocar em pauta com a classe trabalhadora organizada, com o poder popular, com o povo na rua, a necessidade de uma Constituinte Soberana, Popular, Democrática, Inclusiva, para dar voz ao povo, na perspectiva de reconstruir e transformar o Brasil diante da crise de instituições e da constitucionalização da barbárie.
(7) A conclusão que chegamos é que o PECIM deve ser imediatamente revogado, porque não interessa a parceria de apoio dos militares quando se trata de formação emancipatória da classe trabalhadora e da superação do modo de vida capitalista.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Capitalismo pandêmico. São Paulo/SP: Boitempo 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. In: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Senado Federal. 1998.

CASIMIRO, F. H. C. *A nova direita: Aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo.* São Paulo, Expressão popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. *Constitucionalização da Barbárie: Privatização e Meritocracia.* In https://vermelho.org.br/2019/11/11/constitucionalizacao-da-barbarie-privatizacao-e-meritocracia/ Consulta 03/10/22 às 19h00

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da Educação: Nova Direita, velhas ideias.* São Paulo, Expressão Popular, 2018.

MARTINS, Ligia Marcia. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar*. Campinas/SP; Autores Associados, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro. *Estado e forma política.* São Paulo, Boitempo, 2013.

MONTORO, X. A. *Capitalismo y Economía Mundial:* bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

SANTOS, C. de A.; ALVES, M. F.; MOCARZEL, M.; MOEHLECKE, S. *Militarização das escolas públicas no Brasil. Um debate necessário*. In: RBPAE – v 35, n 3 p. 580-591, mai/ago. 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. 18º Ed. Revista. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SOLANO, E. ; ROCHA, C. *As direitas nas redes e nas ruas: A crise politica no Brasil*. São Paulo, Expressão Popular, 2019.

MULHER, MÃE, PROFESSORA E NEGRA: LUTAS E RESISTÊNCIAS PARA EXISTIR[1]

WOMAN, MOTHER, TEACHER AND BLACK: FIGHTS AND RESISTANCE TO EXIST

MUJER, MADRE, MAESTRA Y NEGRA: LUCHAS Y RESISTENCIAS PARA EXISTIR

Gabriela Nobre Bins,
Secretaria Municipal de Porto Alegre (SMED POA)
Cristiane da Silva Costa,
Secretaria Municipal de Porto Alegre (SMED POA)
Ivanize Christiane do Nascimento Honorato,
Secretaria Municipal de Porto Alegre (SMED POA)
Elenice Leite Ferreira,
Secretaria Municipal de Porto Alegre (SMED POA)
Luanda dos Santos Dutra,
Secretaria Municipal de Porto Alegre (SMED POA)
Daniela do Santo Abreu
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Esse trabalho é fruto da pesquisa de pós-doutorado de uma das autoras, vinculada ao projeto de Pesquisa: “Maternidade, Docência e Educação Física” aprovado pela Comissão de Pesquisa da ESEFID/UFRGS.

Tatagiba (2011) nos faz pensar sobre os supostos ideais maternos (de romantização da maternidade, a mãe como cuidadora e responsável primeira pela criança, da maternidade como "realização" da mulher, dentre outros) defrontarem-se contra as obrigações cada vez mais exigentes do mundo do trabalho. E é a partir desse cenário que passamos a refletir se é a docência que atravessa a maternidade ou a maternidade que é atravessada pela docência.

Partindo de um referencial da decolonialidade e da ideia de que não existe uma maternidade universal, assim como não existe uma mulher universal, passamos a pensar os impactos da maternidade atravessada pelo conceito de raça. De acordo com Piedade “ser mulher não é tarefa fácil, ser mulher negra então, é um desafio a ser vencido no cotidiano” (PIEDADE, 2021, p. 7). Pensando nas interseccionalidades que atravessam as experiências da maternidade e da docência, nesse estudo voltamos o foco para as experiências e narrativas das mães

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

professoras negras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Araújo (2021) atenta para a relevância de se estudar as maternidades negras, porque segundo a autora é importante que possamos ouvir e divulgar as experiências de mulheres negras, pois na nossa sociedade patriarcal e racista essas experiências são frequentemente ignoradas ou "diluídas nas discussões que falam sobre as 'mães' de um ponto de vista universal e, por isso, não alcança particularidades como o racismo, a desigualdade racial que atingem de forma muitas vezes violenta a vida das mães negras" (ARAÚJO, 2021, p.13). Sendo assim, torna-se de suma importância que possamos refletir sobre essa temática.

O caminho metodológico da pesquisa se propôs a ser decolonial, buscando outras epistemologias que lhe dê sustentação. Para isso, sob a inspiração das epistemologias africanas e indígenas, optamos por usar a metodologia da pedagogia griô e de seu modelo de ação pedagógica como forma de conduzir essa pesquisa. A Pedagogia Griô sugere enfoques epistemológicos que sejam direcionados ao processo e às incertezas. Nesse caminho metodológico pensamos quatro momentos, começando pelo encantamento (onde se deu a aproximação com as mães professoras negras na RME POA), seguido da vivência (momentos de encontros e vivências sobre as questões da maternidade e do racismo), o diálogo (rodas de conversa e entrevistas organizadas a partir da vivência e onde construímos as narrativas dessas professoras) e finalizando com a produção partilhada do conhecimento (na forma da comunicação deste trabalho). São colaboradoras e co-autoras deste estudo quatro professoras negras, mães, da RME POA.

A pesquisa objetivou refletir acerca dos atravessamentos que essas professoras/mães negras da rede municipal têm vivenciado, como elas experienciam o racismo estrutural presente na nossa sociedade, como isso impacta suas docências e maternidades e as relações entre elas. Para isso delimitou-se os seguintes objetivos: Quais os impactos dos atravessamentos de raça e da maternidade nas vidas de negras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre? Como as mães docentes negras vivem/viveram suas maternidades? Como as mães docentes negras vivem/viveram sua docência?

É importante termos sempre presente que raça e o racismo fazem parte do projeto colonial moderno que hierarquiza os corpos e as relações na sociedade capitalista ocidental. Portanto, cabe ressaltar que o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma

dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça (ALMEIDA, 2019, p. 37). Os conflitos raciais também são parte das instituições, o que nos leva a compreensão de que as instituições são racistas porque a sociedade é racista.

As quatro professoras colaboradoras desta pesquisa estão na faixa dos 40 anos, têm filhos entre 8 meses e 13 anos e atuam na rede municipal de Porto Alegre há mais de 10 anos. As experiências das quatro têm muitos pontos em comum, mas também tem algumas particularidades, a seguir vamos analisar esses pontos em comum e também algumas das particularidades.

A VIOLÊNCIA QUE COMEÇA NO ÚTERO AINDA…

A primeira categoria que vamos analisar nesse artigo é a violência obstétrica, que pode acontecer antes, durante ou após o parto, seja com a mãe ou com o recém-nascido. Segundo estudo da Fundação Perseu Abramo, de 2010, 1 a cada 4 mulheres alega ser vítima de violência obstétrica (Pereira, 2022). Se esse número por si só já é alarmante, quando fazemos um recorte de raça esse dado fica ainda pior. De acordo com uma matéria veiculada no site noticiapreta.com.br, 61,3% das vítimas de violência obstétrica nesse país são gestantes negras.

> Sofri com violência obstétrica, na época eu não tinha convênio, fui super bem atendida no pré-natal pelo sus, mas o momento do parto foi bem traumatizante, fiquei por muito tempo em trabalho de parto sentindo as dores, não recebi medicação, e além de ficar tanto tempo em sofrimento, tive um erro médico… a agulha da anestesia não era adequada para o meu tamanho, o líquido extravasou a meninge e eu tive uma dor de cabeça terrível por 20 dias (trecho da entrevista com a professora C)

O impacto da raça na maternidade vai além dos índices de violência obstétrica e descasos com as gestantes. Ser mãe de uma criança negra também "é estar sempre preocupada como o que pode acontecer por ele ser negro" (trecho da entrevista da professora C). Geralmente as mães sofrem com medo de que alguma coisa possa acontecer a seus filhos e filhas, mas para as mães negras esse medo chega ser até mesmo em relação àqueles que deveriam proteger seus filhos, como a polícia e seguranças de estabelecimentos. "Quando meu filho tinha 6 anos, ele de moletom canguru no supermercado eu notei os olhares e o segurança nos seguindo. Aos seis anos foi a primeira vez que conversei sobre racismo com meu filho, uma conversa bem dolorida" (trecho da entrevista da professora C).

MATERNIDADE E DOCÊNCIA UMA RELAÇÃO QUE SE ESTREITA…

Quando nos tornamos mães o olhar para nossas alunas e alunos modifica,

> Aprendo muito com eles pra saber lidar com a minha maternidade solo. O fato de eu ser prof de adolescente me ajudou muito porque eu senti muito a entrada do meu filho na adolescência. Eu não sabia como lidar com essa situação e o contato com os meus alunos deixou as coisas mais amenas, eu consigo lidar um pouco melhor com isso porque eu aprendo muito com eles (trecho da entrevista da professora C)

A relação maternidade e docência é uma troca mútua e um eterno exercício de equilíbrio e cobranças.

O LUGAR DO ESPELHO - A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE

O ser uma professora negra tem um papel importante na vida de alunas/os negros. “Ser professor negro no Brasil é ser estatística também” (Pereira, 2020, p. 79). Mesmo na educação básica, ainda temos poucas professoras/es negros. É de suma importância que as alunas/os possam ter essas referências para que se vejam no futuro nesses lugares também.

> A minha participação nas bancas de heteroidentificação me deu um estalo, comecei a me dar conta que eu tinha que fazer algo mais nas minhas aulas e que minha atuação no campus tinha que ser diferente pois sou praticamente a única prof. negra. Eu penso que a minha atuação dentro do campus tem que ser política, eu preciso reafirmar o tempo todo a minha identidade pra poder trabalhar essas questões (trecho da entrevista da professora I).

Essa representatividade é um empoderamento como afirma Nóbrega (2020, p. 100) “nesse processo de empoderar-se numa sociedade racista há a dependência de identificação e representatividade negra nas instituições sociais, na ação de reeducar com enfoque no enegrecimento das relações, do ensino”.

> Eu usava muito o cabelo preso, cortei e vim com ele solto, algumas meninas que alisavam o cabelo vieram: ah pro! Uma colega falou: “tem muitas meninas que por tua causa agora soltam o cabelo, tu não te deu conta, mas elas te viram e passaram a soltar os cabelos” (trecho da entrevista da professora C).

Enegrecer esses espaços é também ter corpos e culturas negras sendo vistas e valorizadas. É possibilitar que alunas/os se enxerguem e possam se imaginar nesses lugares.

ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO RACISMO…

O racismo é algo que está presente na nossa sociedade e pode acontecer de forma muito sutil. São enfrentamentos que as pessoas negras precisam fazer todos os dias e para isso constroem diferentes estratégias. Através das narrativas das professoras deste estudo

identificamos algumas estratégias, entre elas: ignorar o racismo; a maternidade como força para o enfrentamento e o estudo e conhecimento como armas nessa luta.

Muitas vezes a forma encontrada para se manter a saúde mental e seguir com suas metas foi evitar o enfrentamento.

> Eu comecei a me dar conta do racismo depois da faculdade. Quando aconteceu o horror do Carrefour, uma amiga me ligou e disse: C agora eu entendo por que quando a gente te perguntava algo sobre racismo tu ignorava ou trocava de assunto. às vezes tu crias uma proteção; ou tu te fecha numa bolha pra te proteger ou tu encara aquilo, e eu não me via em condições de encarar, eu me sentia muito sozinha. Ai eu ignorei, toquei em frente pra não ter nada atrapalhando meu objetivo que era terminar a faculdade. (trecho da entrevista da professora C).

E quando mulheres negras se tornam mães, as preocupações se multiplicam. Agora não é só um corpo negro que está vulnerável ao racismo, existe uma criança que precisa ser protegida e isso faz com que algumas mães passem a encarar esse enfrentamento de forma mais crítica.

> Quando tu é mãe, aí tua relação muda porque tu tem alguém pra proteger, então tu te vê mais disposta, e aí acho que a maternidade me impulsionou a isso, a olhar essa questão com um olhar mais crítico, agora eu tenho uma criança então eu tenho que estar mais instrumentalizada, mais firme e forte, para ajudar ele. (trecho entrevista professora C)

Outro caminho encontrado pelas professoras deste estudo para enfrentar o racismo é o estudo, a busca pelo conhecimento e pelo entendimento dos mecanismos desse racismo estrutural da sociedade brasileira.

> Para combater o racismo a primeira coisa é preciso entender o racismo estrutural, ler, estudar, entender o que acontece na sociedade, principalmente na sociedade brasileira, porque o nosso racismo é um racismo de marca… é o que a sociedade tá vendo… eu a pessoa olha pra mim e ela vê, ela é preta. Quando eu comecei a entender isso já ficou um pouco mais fácil. (trecho da entrevista da professora NL)

Ter uma formação e ocupar espaços que historicamente não eram ocupados por pessoas negras é também fundamental para que se possa encarar essa luta, e principalmente se fortalecer coletivamente para ela.

> O fato de eu ser professora de uma escola pública é combater o racismo. Quando eu era jovem eu bloqueei isso pra chegar mais adiante e ter mais apoio para conseguir ser ouvida. Para a tua fala não ser desvalidada tu precisas estar em um certo meio, conhecendo, senão tu ficas muito sozinha, hoje eu me sinto

> mais apropriada por parte de conhecimento e de vida (trecho da entrevista da professora C).

CONCLUINDO...

Acreditamos "que o papel da professora negra seja romper com o sono conformista de que a realidade está dada, é natural, fruto da vontade divina (FREIRE, 1987) e nos colocarmos como quem denuncia para fazer acordar" (ARAUJO, 2020, p. 61), acreditamos que o papel das professoras negras, em especial as professoras negras mãe é romper com a lógica que está dada, é proporcionar um olhar e referência outra para alunas/os negros e não negros, como possibilidades de construção de uma educação antirracista, uma possibilidade de representatividade e de um olhar sensível de quem sabe pelo que que as alunas/os negras estão expostos todos os dias. A maternidade além de impactar na nossa docência também foi para algumas de nós um impulso para olharmos para as situações de racismo de forma mais crítica e ativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural.** Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Ed. Jandaira, 2019

ARAUJO. Angela Maris Murillo. Ser estudante, professora e pesquisadora negra: costurando resistencias. In: VENÂNCIO, Luciana; NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos (org). **Mulheres negras professoras de Educação Física.** Curitiba: CRV, 2020.

ARAÚJO, Marivânia Conceição. Prefácio. In: BAIA, Luara Paula Vieira. **Maternidade tem cor?** Narrativas de mulheres negras sobre maternidade. Curitiba: Appris, 2021.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Eu sou múltiplas vozes negras na narrativa de desenvolvimento da negritude. In: VENÂNCIO, Luciana; NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos (org). **Mulheres negras professoras de Educação Física.** Curitiba: CRV, 2020.

PIEDADE, Vilma. Prefácio. In: BRIGGS, Thainá org. **Mães Pretas: Maternidade Solo e Dororidade**. São Paulo: Editora Conejo, 2021.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. Negra, pobre, mulher e cotista: sobrevivente pela educação. In:VENÂNCIO, Luciana; NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos (org). **Mulheres negras professoras de Educação Física.** Curitiba: CRV, 2020.

PEREIRA, Rafaela. Um olhar para a violencia obstétrica. In: **Humanista: jornalismo e direitos Humanos.** Porto Alegre: UFRGS, 2022.

TATAGIBA, Ana Paula. Projetos profissionais e/ou maternidade: críticas a um dilema/sofrimento feminino (ainda) contemporâneo. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 37, p. 437-444, Dec./2011.

MULHERES NEGRAS NA GESTÃO DO ESPORTE: ENTRE A INVISIBILIDADE E A RESISTÊNCIA

BLACK WOMEN IN SPORTS MANAGEMENT: BETWEEN INVISIBILITY AND RESISTANCE

LAS MUJERES NEGRAS EN LA GESTIÓN DEPORTIVA: ENTRE LA INVISIBILIDAD Y LA RESISTENCIA

Cauê Soares
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Victória Leizer,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Bruna Tassiane dos Santos Pontes,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Eduardo Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O processo de construção desta investigação parte de diálogos e reflexões que se encontram na unificação de dois estudos localizados nos debates sociais da área da gestão do esporte, sendo ambos desenvolvidos no âmbito do grupo GESEF-UFRGS. A conexão entre diferentes teorias e reflexões ao olhar para o mesmo objeto possibilitou que os achados e análises fossem desenvolvidos de forma coletiva e distintas dos trabalhos iniciais. O estudo que contribuiu para o apanhado sobre pessoas negras na gestão é oriundo de um projeto de mestrado intitulado “Gestão esportiva e relações étnico-raciais” onde o primeiro autor do presente texto tem como intuito compreender o universo da gestão pelas lentes das relações étnico-raciais através de uma proposta afrocêntrica. Já o segundo, uma dissertação de mestrado da segunda autora, intitulado “Mulheres na gestão do esporte no brasil: desigualdades de gênero enfrentadas e combatidas por um coletivo plural” que através de um questionário respondido por gestoras do Brasil inteiro buscou compreender quem são e quais as trajetórias e desafios das mulheres na gestão.

A partir do encontro do tema e das lentes e metodologias utilizadas, chegamos na intersecção entre gênero e raça, onde as mulheres negras ocupam um lugar (ou não lugar) de extrema invisibilidade, seja nos achados da literatura, seja nos achados a partir do questionário

utilizado. Desta forma, o objetivo deste texto é identificar e debater os lugares (ou não lugares) das mulheres negras na gestão esportiva utilizando como suporte teórico autoras e autores negras/os e diferentes formas de produção de informações, como revisão de literatura, trechos de questionários e dados quantitativos.

Para tanto é essencial explorar alguns conceitos, trazendo uma base teórica da literatura negra como suporte de nossas análises. Falar do lugar da mulher negra no esporte é abordar uma série de fatores existentes, gênero, raça, racismo, sexismo, classe e política, são variáveis que permeiam as identidades dessas mulheres, e como se veem no ambiente que estão inseridas. Ao pensarmos especificamente em gênero e raça, o apagamento histórico invisibilizou as experiências que estas mulheres tiveram em relação ao discurso sobre a opressão da mulher na sociedade, sendo assim, os movimentos feministas muitas vezes não combatem e não discutem esta opressão sofrida, afetando diretamente na identidade feminina das mulheres negras (CARNEIRO 2003).

Através da ideia de colocar a mulher negra em debate nas discussões feministas, se faz necessário um breve contexto histórico para compreender de onde partiram estes movimentos. A organização do feminismo negro inicia a partir de uma segunda onda do feminismo entre 1960 e 1980, quando cria-se o “National Black Feminist” em 1973 nos Estados Unidos devido ao grande número de escritoras negras escreverem sobre o tema (RIBEIRO, 2018), entretanto já haviam debates sobre o lugar da mulher negra na sociedade muito antes disso. Condicionando nosso olhar para o Brasil, o movimento ganha forças em 1980 através da organização de mulheres negras latino-americanas, com intuito de ganhar mais visibilidade política no campo feminista (RIBEIRO,2018). Entre as pensadoras a frente destes debates destacamentos Sueli Carneiro, Lélia González, Núbia Moreira, Luiza Barros entre outras que fizeram enegrecer o movimento feminista brasileiro.

A partir deste contexto histórico, é possível afirmar que o feminismo negro, tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades (CARNEIRO, 2003).

METODOLOGIA

Os dados desta pesquisa foram produzidos através de um questionário estruturado feito no aplicativo *Google Forms* e enviado via internet, para gestoras do esporte atuantes no Brasil.

Após meses de esforços em envios e recebimentos 136 gestoras colaboraram com a pesquisa através de suas respostas há 45 questões sobre diversos aspectos, como sexualidade, classe social, identidade de gênero, maternidade, trabalho doméstico, deficiência, entre outras, além de questões abertas sobre o tema desigualdade de gênero. A distribuição demográfica das gestoras colaboradoras foi 57,8% da região Sudeste; 24,4% da região Sul; 11,1% da região Nordeste; 5,2% da região Centro-Oeste; e 1,5% da região Norte. Contribuíram com a pesquisa apenas as gestoras que concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível no formulário do questionário. Para compreender os (não) lugares das mulheres negras na gestão utilizaremos apenas as respostas obtidas da questão sobre cor/raça e etnia e sobre a questão aberta "Você já sofreu algum preconceito nos ambientes da gestão do esporte?". aliadas aos dados quantitativos produzidos pelo mesmo questionário sobre o marcador em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Através de uma extensa revisão de literatura realizada para os estudos base deste texto sobre os temas "mulheres na gestão do esporte" e "pessoas negras na gestão do esporte" foi possível compreender lacunas no que tange o gênero e a raça, sendo a grande maioria das produções sobre homens brancos, assim como o perfil predominante em cargos de gestão (GOELLNER, 2007, 2019; SOUZA; KNIJNIK, 2007; PASSERO *et al.*, 2020; AMARAL et al., 2021). Uma análise complementar e que evidencia ainda mais a invisibilidade do tema é análise dos anais de todas as edições do maior Congresso de Gestão do Esporte do Brasil, o CBGE, onde apenas dois resumos tratam sobre pessoas negras na gestão do esporte. As negras parecem ocupar um não lugar na gestão ao passo que nas produções científicas não estando em voga, mesmo quando é falado em mulheres, onde a predominância é de mulheres brancas. Na atuação profissional o menor número de gestoras negras com relação às brancas aparece no questionário ao passo que das 136 mulheres colaboradoras desta pesquisa, apenas 14 (10,3%) se autodeclaram pretas. Os dados sobre raça e etnia propõem um debate acerca da manutenção do ambiente da gestão como um espaço predominantemente branco, se afastando dos dados da população brasileira (IBGE, 2018).

As informações construídas a partir do questionário somam-se à literatura, deixando evidente a gestão do esporte como um lugar extremamente opressor, como fica evidente na fala

a seguir, ao ser perguntada se já passou por alguma situação de preconceito "Sim! Machismo e racismo. Em diversas vezes, acontecem situações onde por eu ser mulher, em um ambiente masculino, eles me limitam, como se eu fosse capaz só de algumas coisas e só pudesse atingir os locais que eles me permitem. Racismo em uma vez que tiveram problemas financeiros e um gestor estava envolvido com desvios, praticamente me acusaram, me humilharam e todos sabiam que era o gestor, mas relacionavam a mim por estar trabalhando com ele, mas não tinha acesso aos pagamentos naquela época.". Vemos nitidamente neste relato uma dupla opressão de gênero e raça, se utilizando do racismo através de uma forma ideológica e preconceituosa na perspectiva dos "achismos", acusando, humilhando e discriminando para a proteção da hierarquia social institucionalizada na entidade. Indo diretamente ao encontro do que traz Carneiro (2003), no qual afirma que as reminiscências do período colonial permanecem, vivo no imaginário social, adquirindo novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, mantendo intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituída no período da escravidão.

Percebemos através deste relato, que a desigualdade e o racismo são estruturais tanto na sociedade quanto no meio esportivo, criando alicerces mediante a uma hegemonia masculina e branca. Quando se fala em mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, Carneiro (2003) questiona, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? "Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: "Exige-se boa aparência"." (CARNEIRO, 2003) A dificuldade do acesso e permanência de mulheres negras é descrita na fala "Faltam mulheres no esporte, principalmente em cargos de gestão e dessa forma não temos representatividade". De mulheres negras, nem se fala!" Assim como na sociedade, o racismo no esporte é institucionalizado, é posto por um pensamento eurocêntrico que corpos negros são bons para práticas esportivas, mas não são suficientes para pensar no jogo, administrar e gerir. Esse imaginário mantém a estrutura sistêmica e racista da gestão esportiva, se utilizando de preconceitos de uma forma velada e por vezes escancarada para garantir que mulheres negras não assumam estes cargos de liderança.

O racismo sendo uma articulação ideológica, discriminatória e estrutural denota sua eficácia na medida em que remete a uma divisão racial do trabalho extremamente útil e compartilhada pelas formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas (CARNEIRO, 2003). A manutenção deste sistema é uma importante manobra das "classes

dominantes" se manterem no topo destas estruturas, utilizando-se das desigualdades do sistema econômico brasileiro, Gonzales (2020) concorda afirmando que o sistema econômico desigual manteve a força de trabalho negra na condição de massa marginal, permanecendo confinada nos empregos de menor qualificação e pior remuneração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas diferentes análises é possível identificar a invisibilidade das mulheres negras nos ambientes de gestão. A luta das mulheres negras vai além do machismo, mas sim contra a opressão do gênero e da raça instaurados estruturalmente na sociedade, política e economia. Fatores que desenham novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira (CARNEIRO, 2003). Fica evidente que as situações enfrentadas pelas mulheres negras na gestão estão para além das vivências de outros coletivos de pessoas, justamente por se encontrarem em um local de múltiplas opressões. Neste sentido, como encaminhamento desta pesquisa apontamos para a importância de mais estudos sobre as mulheres negras em cargos de lideranças esportivas, no intuito de propor mudanças e ações ao identificar a invisibilidade e as resistências que enfrentam assumindo tais posições.

REFERÊNCIAS:

AMARAL, Cacilda Mendes dos Santos *et al.* As mulheres em modalidades esportivas coletivas: um panorama dos cargos técnicos e de gestão nas Confederações brasileiras. **Revista Intercontinental De Gestão Desportiva-RIGD**, v. 11, n. 3, p. e110021, 2021

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora**, v. 49, p. 49-58, 2003.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Esporte. *In:* COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 218-222.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento,** Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, mai./ago. 2007. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.3554

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** 2018. Rio de Janeiro, 2018.

JÚNIOR, Neilton de Sousa Ferreira. **Olimpismo negro: uma antologia das resistências ao racismo no esporte, por atletas olímpicos brasileiros**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PASSERO, Julia Gravena *et al*. Futebol de mulheres liderado por homens: uma análise longitudinal dos cargos de comissão técnica e arbitragem. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26060, 2020. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.100575

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.

SOUZA, Juliana Sturmer Soares; KNIJNIK, Jorge Dorfman. A mulher invisível: gênero e esporte em um dos maiores jornais diários do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, n. 1, p. 35-48, 2007.

TAKANO CIDADANIA (Orgs.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 49-58.

O ENSINO DOS ESPORTES NA ESCOLA, RACISMO E NEOLIBERALISMO

THE TEACHING SPORTS AT SCHOOL, RACISM AND NEOLIBERALISM

LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN LA ESCUELA, RACISMO Y NEOLIBERALISMO

Josiane Cristina Climaco,
Secretaria de Ensino do Estado da Bahia (SEC-BA)
Cláudio de Lira Santos Júnior,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Celi Neuza Zulke Taffarel,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

O Esporte é um fenômeno da cultura corporal , ou seja, um patrimônio sócio histórico desenvolvido nos diversos modos de produção da humanidade (COLETIVO DE AUTORES, 2012), portanto o trato deste conhecimento consiste em enfrentar as contradições objetivas e subjetivas condicionadas as relações sociais dos indivíduos.

> Na história encontramos as bases teóricas para superar o dualismo cartesiano do corpo e do espírito, ou a tese dualista da nossa corporeidade. A história é o grande divisor de águas. Esqui, Jogo, Ginástica, Dança, Mímica, Malabarismo, Equilibrismo, Trapezismo, Atletismo e tantos outros são conceitos historicamente formados na sociedade porque existem objetivamente nas formas de atividade do homem e nos resultados delas; quer dizer, eles existem como objetos racionalmente criados. Essas atividades foram construídas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas. Sua complexa natureza, a subjetividade e as contradições entre os significados de natureza social e os sentidos de natureza pessoal que as envolvem impedem defini-las e explicá-las como meros “atos motores”. (ESCOBAR, 2005,p.16)

Diante de tal afirmação, ao tratarmos os Esportes nas aulas de Educação Física, nos deparamos com: 1- o enfrentamento ao senso comum, que traça um reducionismo na prática pedagógica de muitos professores/as neste país; 2- A alienação nas quadras ao Esportivizar as aulas de Educação Física à luz do “ensino e/ou não” do futebol; 3- o enfrentamento ao racismo;

4- O enfrentamento ao capitalismo - neoliberalismo nos dias atuais, que é fundado desde a acumulação primitiva.

Marx (2013), afirma que "a estrutura econômica da sociedade capitalista nasceu da estrutura econômica da sociedade feudal. Desta forma, a sociedade capitalista, nasci no cerne da sociedade feudal, o sentido histórico desse período foi direcionar as condições necessárias para a exploração capitalista. No mundo ocidental, tornar camponeses em futuros assalariados livres, porém em outras nações e povos torná-los eternos escravizados objetiva e subjetivamente, à exemplo do povo negro no Brasil.

Os Esportes nas aulas de Educação Física são arraigados por essa estrutura que se reproduz nos ambientes escolares, as escolas também são complexos da sociedade. Partindo do pressuposto que a maioria das escolas brasileiras não tem uma estrutura física, uma dinâmica pedagógica de tempo/espaço para o acesso ao conhecimento integral a cerca do ensino das práticas corporais e especificamente dos Esportes, levando em consideração os princípios do trato com o conhecimento.

> A seleção dos conhecimentos que serão tratados, bem como sua organização e sistematização no tempo e espaço pedagógico, exigem o conhecimento das leis gerais (universais) do desenvolvimento psíquico, as circunstâncias particulares de desenvolvimento dos alunos e da lógica interna do conteúdo. (GAMA; PRATES, 2020, p.62-63)

De acordo com autores, temos enormes desafios ao enfrentarmos a lógica do aprender à aprender (DUARTE, 2001) - que se oponha às leituras neoliberais e pós-modernas, que a incorporam aos ideários pedagógicos dominantes no meio educacional.

Também apontamos que as referencias das aulas dos professores/as de Educação Física são pautadas em fundamentos europeus.

> [...] Um Estado capitalista, que vem implementando políticas neoliberais e ultra-neoliberais, em uma universidade em disputa, na perspectiva de sua superação de contradições como o é a negação do conhecimento, e que a concepção de formação humana hegemônica ainda aponta traços de uma episteme colonialista. Demonstraram, ainda, que o conhecimento científico referente à Cultura Corporal e as Matrizes Africanas está em deficit no currículo e que o estudo das relações étnicos raciais, o acesso ao debate crítico sobre o racismo estrutural e, suas implicações nos fenômenos de ensino da Educação Física, precisam avançar, pois os dados da realidade expostos e os referenciais teóricos que fundamentam seus componentes curriculares, carecem de avanços necessários para ampliar a base teórica de formação dos/as professores/as de Educação Física. (CLIMACO, 2022, p.129)

Neste caso, podemos afirmar que estamos em disputa na formação inicial e continuada de professores/as de EF, e ao vivenciarmos o desmonte da Educação, em um governo antidemocrático (2016- 2022), tivemos a instauração da Base Nacional comum curricular - BNCC, que traduz a educação neoliberalista, o avanço dos grupos privados em atuação face à educação. Urge revogação da BNCC que subsume os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e das práticas corporais (BELTRÃO; TAFFAREL, 2020) nas escolas à *la contra* o desenvolvimento integral dos/as estudantes nas diversas modalidades de ensino.

A FACE NEOLIBERAL E RACISTA PARA O ENSINO DO ESPORTE

Assim, temos acordo com Fanon (1968) em que a apropriação dos bens materiais e imateriais da humanidade, priva o acesso da classe trabalhadora.

> A concepção capitalista do esporte é fundamentalmente diferente daquela que deveria existir num país subdesenvolvido. O homem político africano não deve preocupar-se em fazer esportistas, mas homens conscientes que podem também ser esportistas. Se o esporte não se integrar na vida nacional, isto é, na construção nacional, se formarmos esportistas nacionais e não homens conscientes, então ,em breve assistiremos ao apodrecimento do esporte provocado pelo profissionalismo, pelo comercialismo. O esporte não deve ser um jogo, uma distração oferecida à burguesia das cidades. A maior tarefa é compreender a todo momento o que se passa entre nós. Não devemos cultivar o excepcional, procurar o herói, outra forma do líder. Devemos erguer o povo, engrandecer o cérebro do povo, enriquecê-lo, diferenciá-lo, torná-lo humano. (FANON, 1968, p.161)

O autor aponta como o capitalismo atua na formação de uma imagem subjetiva e objetiva da realidade, levando o povo à barbárie. O que leva na atualidade torcedores se degladiarem dentro e fora dos estádios? Torcedores e jogadores cometerem o crime do racismo? O esporte, o estudo, a problematização das relações raciais/ gênero/ classe não devem ser parte do trato com o conhecimento?

Sendo assim, objetivamos em nossos estudos investigar como se dá o trato com o conhecimento dos Esportes na Rede Estadual de Ensino da Bahia, a partir dos documentos legais - Documento Referencial da Bahia (2020 -2021).

Apontamos que este referencial está pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conforme modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), este determina os direitos e objetivos de aprendizagem

dos estudantes durante cada etapa da educação básica, orienta os currículos dos sistemas e redes de ensino na Bahia e no Brasil, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Constatamos que analisar os referenciais que tangem ao componente curricular Educação Física na Educação Básica (séries iniciais, finais do ensino fundamental e ensino médio) existe um ecletismo teórico e reduz o ensino da *prática pela prática* dos Esportes.

O texto apresenta: *Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas, práticas corporais de aventura e capoeira, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo*. (DRCB, 2021, p.87). Este destaque incide como objetivo principal para as aulas de Educação Física em todas as modalidades de ensino, porém provocamos a partir quais são os princípios para seleção, organização e sistematização deste conhecimento? Pautado na BNCC, atravessa o currículo com habilidades e competências que não levam em consideração as realidades escolares.

O referencial corrobora para principal componente das forças produtivas, no esvaziamento teórico, científico e cultural dos/as estudantes. Quem mais sofre é classe trabalhadora com esses ataques destrutivos. Principalmente aqueles/as que estão cursando o Ensino Médio.

Segundo Beltrão e Taffarel (2019), anteriormente, era determinado um mínimo de 2.400 horas. A lei n. 13.415/2017 normatizou a carga horária máxima (1.800 horas), sem, contudo, definir um tempo mínimo para a formação básica. Portanto, na melhor das hipóteses, os jovens terão uma redução de 25% na formação, o que poderá, dependendo as circunstâncias, ampliar essa distorção.

Atualmente, professores/as em geral e especificamente de EF, enfrentam problemas de excedência nas unidades escolares e/ou são obrigados a cumprir os itinerários formativos. Tais contradições incidem diretamente no tempo /espaço pedagógico; numa formação fragmentada que não atinge a totalidade de professores/as da Rede Estadual de Ensino, que retroalimentam a iniciativa privada com as pedagogias do aprender à aprender nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, defendemos o Ensino dos Esportes nas aulas de Educação pautados numa base teórica que eleve o pensamento dos/as estudantes; que alinhe numa teoria do conhecimento, materialismo Histórico dialético; o panafricanismo enquanto um movimento revolucionário que temos a necessidade de apresentar tais autores/as em que negros, negras e não negros se reconheçam enquanto produtores de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e das práticas corporais e por fim a uma abordagem da Educação Física , a Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012) , que propõe, que assume um papel que possibilita os/as estudantes que alterarem a realidade social.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, José Arlen; Taffarel , Celi.N.Z **Destruição de forças produtivas e rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, n. 1, p. 103-115, abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho –CLT. In.: Diário Oficial da União, 17 de fevereiro de 2017, pp. 1-3

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base –Ensino Médio.** MEC: Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

CLIMACO, Josiane Cristina. **Cultura corporal e matrizes africanas**:proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de educação física. 156f.:il Faculdade de Educação.Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

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

DCRB. Secretaria de Educação da Bahia, 2021 http://dcrb.educacao.ba.gov.br/ . acessado em 10/2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados , 2001. (Coleção educação contemporânea)

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (livro 1).

Nozella Gama, C., & Cotrim Prates, A. **Currículo e Trato com o Conhecimento:** Contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora. *Revista GESTO-Debate*, *4*(01-09). 2020. https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17099

PRECONCEITO E FUTEBOL: UM ESTUDO DO SITE "O OBSERVATÓRIO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO FUTEBOL"[1]

PREJUDICE AND FOOTBALL: A STUDY OF THE WEBSITE "O OBSERVATORY OF RACIAL DISCRIMINATION IN FOOTBALL"

PREJUICIO Y FÚTBOL: UN ESTUDIO DEL SITIO WEB "O OBSERVATORIO DE LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN EL FÚTBOL"

Victor Hugo Vieira Alencar Ferreira,
Universidade Federal de Jataí (UFJ)
Luís Cesar de Souza,
Universidade Federal de Jataí (UFJ)

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o futebol como o esporte mais popular no Brasil e na maior parte do mundo, abarcar as suas entrelinhas gera grandes contribuições para entender o impacto que ele tem na sociedade, tanto para a sua fama e sua popularidade quanto para as relações sociais que o cerca, relações essas oriundas de manifestações culturais diversas, experimentadas no Brasil há anos.

O futebol em toda sua trajetória é repleto de estereótipos, divulgados principalmente pela mídia quanto, por exemplo, ao seu "poder" de "mudar a vida" e criar expectativas. No entanto, diante de um cenário de desigualdades sociais, onde as condições sociais são diferentes para cada indivíduo, dependendo da sua localização geográfica, do seu padrão de vida e da sua cor, é notório que as chances (meritocráticas) de ascensão representam uma farsa. Entender o indivíduo como único e singular se torna uma tarefa difícil quando se considera as nuances que uma sociedade capitalista imputa sobre cada um. O preconceito, o racismo, o *bullying* são problemas históricos introjetados há séculos no corpo individual e social.

Importante registrar que o preconceito se faz presente em espaços onde se encontra a "diferença", podendo ser ela física, de cor, raça, gênero ou outro. Embora no esporte edificou-

[1] O presente trabalho resulta de pesquisa de iniciação científica, realizada dentro do Programa de Iniciação Científica, Tecnológica e Inovação da Universidade Federal de Jataí, no ciclo 2021-2022, e não contou com apoio financeiro para sua realização.

se a ideia de que a sua prática nos aproxima uns dos outros, o que se revela uma verdade, é preciso também reconhecer que dentro e fora dos campos e quadras estão presentes atitudes preconceituosas, especialmente no futebol. E para entender o preconceito no âmbito do futebol, é necessário a busca por referências teóricas que abordaram esse fenômeno. Adorno et al. (2019) e Crochík (1996, p. 47) apresentam em suas pesquisas que o preconceito surge ao longo do desenvolvimento do ser humano, com seus conflitos psíquicos e na experiência com situações concretas da cultura. Significa que o indivíduo não nasce preconceituoso, ele se torna predisposto a desenvolvê-lo, a partir de seus conflitos internos e de sua experiência cultural. Essa premissa ajuda entender o elevado índice de atitudes preconceituosas no futebol, no esporte. De maneira pontual, nesse estudo, o preconceito racial é o tipo mais recorrente no esporte, especialmente em eventos com grande público como no futebol, como revela o site Observatório da Discriminação Racial no Futebol.

O OBSERVATÓRIO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO FUTEBOL

O Observatório da Discriminação Racial no Futebol é um site que tem por objetivo monitorar, acompanhar e noticiar casos de racismo no futebol brasileiro – e também no exterior, devido à sua repercussão e audiência. Por isso, acredita que o futebol como fenômeno que mobiliza um número gigantesco de pessoas, pode também ser uma importante ferramenta de inclusão social e de luta contra a violência e a discriminação.

Alguns conteúdos do site são: compartilhamento de notícias que envolvam casos de racismo no futebol; divulgação de campanhas que visam o combate ao racismo; compartilhamento de histórias e fatos sobre a participação do negro no futebol brasileiro; além de entrevistas com jogadores, técnicos, dirigentes, jornalistas e representantes de entidades sobre o racismo no futebol.

Entre os principais documentos, o site traz a elaboração de relatórios anuais com o intuito de mensurar, analisar e expor as ocorrências de preconceito, inicialmente, no futebol e com o passar dos anos em outros esportes também. Até o momento foram publicados oito relatórios, referentes aos anos de 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 e, recentemente, um “Relatório Complementar” em que são retomadas ocorrências nos anos anteriores que não haviam sido consideradas. Na presente pesquisa, nos debruçamos ao estudo dos relatórios de

2015 e 2016, e em virtude da extensão dos dados e dos limites dessa comunicação apresentaremos resultados detalhados do relatório de 2015[2].

Quadro 1. Ocorrências no Brasil (Futebol)

Nº	Vítima de preconceito	Agressor / preconceituoso	Tipo de agressão	Punição	Observação/Ofensa
1	Atleta	Torcedores	Racismo	-	Insultos racistas na internet. Atleta não prestou queixa.
2	Atleta	Torcedores	Racismo	-	Atleta não prestou queixa
3	Atleta	Torcedores	Racismo	-	Gesto/imitação de "macaco"
4	Preparador de goleiro	Torcedores	Racismo	Ao torcedor	Xingamento de "macaco"
5	Segurança	Torcedores	Racismo	-	Palavras de cunho racista
6	Atleta	Árbitro	Racismo	Suspensão para o Atleta	Xingamento de "macaco"
7	Atleta	Torcedores	Racismo	-	Clube absolvido por falta de provas
8	Atleta	Torcedores	Racismo	-	Internauta xinga: "preto safado"
9	Atleta	Torcedores	Racismo	-	Xingamento de "macaco" e ofensas dirigidas à mãe
10	Atleta	Torcedores	Racismo	Clube multado	Insultos racistas
11	Atleta	Jogador	Racismo	-	-
12	Atleta	Clube	Racismo	Absolvido	Jogador diz não ter ouvido insultos
13	Atleta	Torcedor	Racismo	Foi preso, pagou fiança, liberado	Xingamento de "macaco"
14	Coordenador técnico	Árbitro	Racismo	-	Delegado tenta amenizar: "foi tudo em mal entendido"
15	Atleta	Internauta	Racismo	-	Comentários racistas na internet
16	Atleta	Torcedor	Racismo	-	Agressões verbais
17	Torcida	Torcedor	Racismo	-	Gesto/imitação de "macaco" dirigido à torcida adversária

[2] No XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em 2021, foi divulgada pesquisa envolvendo o preconceito no esporte e o site Observatório da Discriminação Racial do Futebol, em que foi realizada análise do relatório de 2014 (SOUZA, 2021).

18	Atleta	Técnico	Racismo	Atleta punido por agressão física. O ato de racismo no foi julgado	Agressão física e xingamento de "macaco nojento"
19	Atleta	Auxiliar arbitragem	Racismo	Afastamento por tempo indeterminado	-
20	Brasileiros	Torcedor	Racismo	Clube Absolvido pelo STJD	Gesto/imitação de "macaco"
21	Atleta	Torcedor	Racismo	-	Xingamento de "macaco"
22	Funcionária do Inter	Torcedores	Racismo	-	Palavras ofensivas: "Suas negrinhas, vocês não deveriam estar aqui"
23	Atleta	Torcida	Racismo	-	Reação com gestos obscenos, e pedido de desculpas
24	Dirigente	Árbitro	Racismo	Afastamento de 660 dias e multa de R$60 mil	Xingamento: "sai daqui seu preto, macaco"
25	Jogadores	Internauta	Racismo	-	Ofensas via Twitter
26	Atleta	Torcedores	Racismo	-	Xingamentos diversos
27	Atleta	Torcedores	Racismo	-	Ofensas em Rede Social
28	Arbitragem	Torcedora	Racismo	-	-
29	Torcida	Jornalista	Racismo	-	Postagens racistas no Twitter
30	Atleta	Internauta	Racismo	-	Comentários racistas no Facebook
31	Atleta	Internauta	Racismo	-	Palavras ofensivas: "Allano não comeu banana. Tá fraco"
32	Atleta	Internauta	Racismo	-	Insultos no Instagram
33	Atleta	Torcedor	Racista	-	Xingamento: "macaco", "crioulo"
34	Atleta	Internauta	Racismo	Processo judicial em andamento	Xingamento de "macaco"
35	Atleta	Internautas	Racismo	-	Ofensas por achar que atleta "entregou" a copa de 2014
36	Atleta	Torcida	Homofobia	-	Xingamento: "bicha"
37	Paraenses	Torcedores	Xenofobia	-	Xingamento: "animais, índios"

Fonte: Elaborado com base no "Relatório anual da discriminação racial no futebol – 2015.

Quadro 2. Ocorrências no Brasil (outros esportes)

Nº	Vítima de preconceito	Agressor / preconceituoso	Tipo de agressão	Punição	Observação/Ofensa
01	Atleta	Torcedor	Racismo	-	Xingamento: "macaca quer banana"
02	Atletas	Torcedor	Racismo	-	Xingamento: "macacos"
03	Atleta	Atletas da mesma seleção	Racismo	CBG afastou atletas e cortou suas bolsas por 30 dias	Piadas racistas
04	Atleta	Torcida	Racismo	-	Xingamento: "bunda de macaco"

Fonte: Elaborado com base no "Relatório anual da discriminação racial no futebol – 2015.

Quadro 3. Ocorrências no exterior (envolvendo brasileiros)

Nº	Vítima de preconceito	Agressor / preconceituoso	Tipo de agressão	Punição	Observação/Ofensa
01	Atleta	Atleta	Racismo	-	Xingamento: "macaco"
02	Atletas	Torcedores	Racismo	-	Xingamento: "macaco"
03	Atleta	Torcedor	Racismo	-	Xingamento: "macaco"
04	Atleta	Torcedores	Racismo	Clube suspenso e multa de R$11 mil	Gestos/imitações de "macaco"
05	Atleta	Torcedores	Racismo	-	-
06	Atleta	Torcedores	Racismo	-	Cânticos racistas
07	Atleta	Torcedores	Racismo	-	-
08	Atleta	Torcedores	Racismo	-	Gestos/encenações de "macaco"

Fonte: Elaborado com base no "Relatório anual da discriminação racial no futebol – 2015.

Em termos gerais, o número de ocorrências no Brasil aumentou em relação ao relatório de 2014 (SOUZA, 2021), passando de 36 para 41, o que se revela um contrassenso diante da ideia de democracia racial supostamente existente no Brasil. Chama atenção, ainda, nos quadros acima: a) as vítimas em sua grande maioria são os atletas, porém, outros cargos e funções também são reportados; b) os agressores são torcedores e torcidas inteiras tanto do sexo feminino quanto masculino, embora esses últimos tenham se sobressaído como torcedores isolados; c) o número registrado de punição é baixo, e os casos de agressores presos também,

no máximo a punição se dá com o pagamento de fiança e a liberação do infrator; d) os casos em que o a vítima revida com força física, a punição acabou se voltando para ela, que passou a ser considerada agressora, e o ato de preconceito que gerou a agressão não foi julgado.

A partir dos dados acima, observamos que as ocorrências aconteceram em sua maioria relacionadas ao futebol, sendo expressas por atos, falas ofensivas e gestos preconceituosos, predominantemente referente à raça. Dos insultos catalogados, o mais recorrente é a associação ao "macaco" tanto em falas como em encenações. Talvez essa associação ocorra devido à história evolutiva do ser, que parte da teoria de que somos descendentes de primatas, podendo levar ao equívoco (no âmbito do senso comum) de achar que negros ficam em uma escala evolutiva mais próximos de macacos do que dos brancos/europeus. Mendes (citando BRADLEY, 2016, p. 43) traz uma reflexão sobre por que pessoas negras são chamadas de macacos:

> a relação entre os negros e os macacos se dá devido a um conjunto de teorias religiosas e científicas. Um exemplo de teoria cientifica é a teoria de Lamarck, cuja obra propõe que ao invés de termos um ancestral comum com os macacos eles mesmos, os macacos, seriam nossos ancestrais. E, a partir desse ponto de vista, surge o entendimento racista de que os africanos estariam entre os macacos e os europeus na escala evolutiva.

Cabe ressaltar também que as ocorrências não se limitam a espaços físicos com multidões, e muitas ocorrem no mundo virtual. Por ser uma rede de compartilhamento de dados e informações, a internet e as redes sociais se tornaram palco de manifestações de racismo, sendo identificadas as plataformas: *twitter*, *facebook* e *instagram*. Nelas, é comum os internautas usarem perfis falsos para disseminar ódio e preconceito (PONTES e SOUZA, 2021). Nos anos de 2014 e 2015 às redes sociais ainda não estavam sendo utilizadas pela quantidade de pessoas que interagem atualmente, porém, as palavras e a disseminação do preconceito já apareciam, podendo ser um indicativo do fato de maioria das vítimas de preconceitos serem os atletas, pois são mais expostos na mídia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito tem sido um tema bastante estudado, na busca por entender suas motivações. No Brasil não vivemos uma "democracia racial", pois, como se procurou mostrar acima, o racismo e a discriminação estão presentes no futebol, este que é um esporte com maior

número de espectadores e recebe ampla cobertura da mídia e disseminação nas redes sociais. A mídia por sua vez promove transmissões que incentivam o espírito nacionalista, espírito esse que carrega a intolerância, a discriminação, o racismo em suas "bordas escuras". Além disso, a impunidade para com atitudes preconceituosas não é incomum no âmbito da justiça, muitas vezes estruturada para brancos e os que estão dentro dos padrões estabelecidos por uma sociedade historicamente patriarcal.

As reflexões aqui apresentadas derivam de estudo do site Observatório da Discriminação Racial do Futebol, e de seus relatórios que registram ocorrências de preconceitos no futebol e em outros esportes. Identificamos que essas ocorrências não têm avançado com denúncias e punições, seja por parte do atleta, seja por meios jurídicos, deixando o preconceito impune. Motivo suficiente para se avançar com estudos sobre a inesgotável relação entre preconceito, sociedade e futebol, pois, os indicativos nos relatórios demonstram a relevância em registrar, pesquisar, discutir e produzir conhecimento científico acerca do tema, como mais uma forma de resistir a ações preconceituosas no esporte, no futebol e na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

CROCHÍCK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em Psicologia**, nº 3, 1996.

MENDES, L. D. S. et al. **O macaco, a banana e o preconceito racial:** um estudo da metáfora no discurso. 2016. 102f. Dissertação (Mestrado) – Curso de estudos de linguagem, UFF, Niterói, 2016.

OBSERVATÓRIO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO FUTEBOL. **Relatório anual da discriminação racial no futebol - 2015** / Débora Macedo da Silveira Maneraet al. Porto Alegre: Observatório da Discriminação Racial do Esporte, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança/UFRGS, 2016.

PONTES, L. M.; SOUZA, L. C. Curtir, comentar e compartilhar: o indivíduo, a internet e a indústria cultural. In: SILVA, P. F.; BORZUK, C. S.; JUNIOR, G. G. (orgs.) **Teoria crítica, violência e resistência**. São Paulo: Blucher, 2021.

SOUZA, L. C. Preconceito no esporte e o "observatório da discriminação racial no futebol". In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XXII. 2021, Online. **Anais**.

Disponível em: file:///C:/Users/lucce/Downloads/16230-60680-1-PB.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

PRETAGOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM FORMATIVA POR MEIO DO PERTENCIMENTO AFRODESCENDENTE[1]

PRETAGOGY AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: A TRAINING APPROACH THROUGH AFRO-DESCENT BELONGING

PRETAGOGÍA Y EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UN ENFOQUE DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA PERTENENCIA AFRODESCENDIENTA

Iury Crislano de Castro Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Luciana Venâncio,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Esse estudo é um recorte da dissertação de mestrado que está em andamento, em que o autor busca compreender os processos formativos nas aulas de Educação Física Escolar (EFE) por meio do Estudos das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Diante disso, a urgência, a preocupação com a realização do ERER no âmbito escolar não são recentes, pois se percebe dentro e fora da escola: a violência, a manutenção da desigualdade, a transmissão aberta dos privilégios, por meio do racismo (institucional, simbólico, material), racialismo, preconceito racial, etnocentrismo, mito da democracia racial que a população negra sofreu e sofre ao longo da história (NOBREGA, 2019). Cunha Júnior (2010) acrescenta, que há uma dificuldade em entendermos que a sociedade brasileira se acostumou com à ausência da população negra em tudo que conta para o prestígio social, tal como expresso nas formas do capital - material ou simbólico, de tudo que traduz o poder na sociedade.

A escola constitui espaço para repensar o currículo e alterá-lo dentro das demandas e legislações em vigência no campo da educação e, em função disso, tensões se desenrolam e

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro da CAPES, pois o autor atualmente é bolsista.

tomam corpo ao pôr em debate, ou não, um viés historiográfico estereotipado e ainda embasado em olhares pouco motivadores para além da temática da escravidão dos povos de origem africana (PASSOS; SANTOS, 2018). E tais fenômenos relacionam-se com processos de invisibilização e diferenciação social hierarquizada, iniciados e/ou reforçados nas quadras e salas de aula das escolas, durante as aulas, recreios e horários de entrada e saída, nos espaços dos pátios e nos corredores (AUAD, 2004).

Nesse sentido, há de se fazer um trabalho que envolva o coletivo da escola e que traga resultados tanto imediatos como a longo prazo, para descolonizar a escola e africanizá-la, construindo uma educação afrorreferenciada que potencialize o pertencimento afro dos(as) alunos(as) negros(as) e não negros, para que todos(as) possam se conectar com as africanidades, com conhecimento de causa e orgulho de si e da nossa comum herança, conhecendo a história sob um ângulo descolonizado (SILVA; PETIT, 2019).

PRETAGOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TRAJETÓRIA AFRODESCENDENTE

E para confrontar essa realidade (ainda presente em diversos espaços) é preciso pensar (em uma perspectiva da ação) sobre o que quer um currículo negro pode ponderar, mexer, no campo político do poder, nos diversos processos de colonização que perpassam o tempo e nos acompanham dia a dia (MACHADO; PETIT, 2020). E um fator determinante para esse conhecimento ser evidenciado nos espaços escolares é a Pretagogia[2], que pode ser vinculada com a educação física escolar com o intuito de conectar esses saberes afrodescendentes com a realidade dos(as) estudantes. As autoras ainda acrescentam que a Pretagogia tem vários motivos de surgimento. Um dos principais é de diminuir a imensa lacuna de conhecimento dos referenciais afro que perpassam nossa condição afrodiaspórica. Evidenciando um caminho progressista, que estabelece a urgência da necessidade da valorização da cultura negra e indígena nas manifestações corporais da educação física escolar (BARBOSA et.al, 2022).

Alves e Petit (2015) trazem a relevância de um referencial teórico-metodológico que toma os valores e saberes afrorreferenciados como elementos aglutinadores e condutores das experiências de ensino-aprendizagem.

[2] Uma pedagogia empretecida que bebe essencialmente nas fontes das africanidades para a constituição do seu corpo teórico prático (MACHADO; PETIT, 2020).

As autoras acrescentam que compreender que as trajetórias dos afrodescendentes têm especificidades históricas e sociais, a Pretagogia traz em seus referenciais uma diversidade de expressões afrodescendentes, tais como: 1) o autorreconhecimento afrodescendente; 2) a tradição oral: 3)a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; 6) o reconhecimento da sacralidade; 8) o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes; 7) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 8) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro.

Acreditar em uma pedagogia que transforma a maneira de olhar para a escola, para a comunidade e para os(as) estudantes é crer que o entusiasmo de fazer diferente brota do entendimento político pedagógico de que a escola é também transgressora, no sentido de romper com as epistemologias hegemônicas que conduzem a escola a um fracasso de memorizações exacerbadas e aprendizagens desvinculadas de sua realidade social (SANTOS; CUNHA JUNIOR, 2019).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A estratégia utilizada na busca das informações será por meio de uma metodologia audiovisual (particip)ativa, que retratem a temática étnico-racial e atrelada com os conteúdos presentes ao longo das aulas e envolvendo o(a) estudante no processo construtivo da aprendizagem para que ele assuma um papel produtivo e tenha autoria no desenvolvimento do ensino-aprendizagem (MALLMANN e JORGE, 2019). Outro recurso que auxiliará são os registros sistemáticos que Venâncio (2014) aponta como arquivos dos planejamentos e anotações sobre o desenvolvimento do processo educativo. Os registros sistemáticos analisados serão os planos de aulas, materiais didáticos e outras produções desenvolvidas ao longo do período de realização dos conteúdos semanalmente.

O pesquisador apresentará a dinâmica proposta para as turmas que farão parte dos procedimentos. As intervenções acontecerão ao longo de cinco semanas nas aulas de educação física do próprio autor/professor em turmas diferentes turmas do ensino médio. Os registros dos(as) alunos(as) serão coletados individualmente, com a intenção de estabelecer uma conexão mais espontânea com os(as) participantes, principalmente no retorno das discussões realizadas em sala.

Próximo passo é organizar o material coletado, por meio dos registros sistemáticos ao longo do período de identificação da temática étnico-racial junto aos alunos(as). Em seguida, analisaremos o instrumento que corresponde aos saberes gerados a partir da explanação do audiovisual tendo como base a interpretação dos(as) estudantes, a partir dos marcadores das africanidades. A título de instrumentalização levantamos trinta marcadores, que não pretendem ser exaustivos, mas que nos ajudam a identificar nossos autorreconhecimentos e pertencimentos.

A seguir, veremos os marcadores das africanidades.

Quadro 26 – Identificação dos trintas marcadores das africanidades

1 – História do meu nome	16 – Danças afro
2 – Histórias da minha linhagem, inclusive agregados	17 – Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos
3 – Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação	18 – Representações da África/relações com a África
4 – Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/Territorialidades e desterritorialidades negras (movimentos de deslocamentos, geográficos, corporais e simbólicos)	19 – Negritude – Força e Resistência
5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida	20 – Artesanatos
6 – Pessoas negras referência da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referência do mundo, significativas para mim	21 – Outras tecnologias
7 – Simbologias da Circularidades: tempos cíclicos e da natureza	22 – Valores de família/filosofias

8 – Práticas e valores de Iniciação/Ritos de transmissão e ensino	23 – Racismos (perpetrados e sofridos)
9 – Mestras e Mestres negras/negros (da cultura negra)	24 – Formas de conviver/laços de solidariedade/relações de comunidade
10 – Escrituras Negras	25 – Relação com a natureza
11 – Curas/Práticas de saúde	26 – Religiosidades Pretas
12 – Cheiros "negros" significativos	27 – Relação com as mais velhas e os mais velhos
13 – Festas afro da minha infância e festas de hoje	28 – Vocabulário/formas de falar
14 – Lugares míticos e territórios afromarcados (investidos pela negritude)	29 – Relação com o chão (vivências e simbologias)
15 – Músicas/cantos/toques/Ritmos/estilos afro	30 – Outras Práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros)

Fonte: (ALVES; PETIT, 2015; MACHADO; PETIT, 2020).

Após a organização das respostas dos(as) discentes junto aos marcadores, começará de análise instrumental e identificar os saberes específicos que puderam enxergar ao longo dos encontros que auxiliem no entendimento da própria identidade, como aponta Machado e Petit (2020) que diz que os marcadores das africanidades são aquilo que identificamos como formas de ser, pensar, agir, e produzir conhecimento. Ao final das intervenções, os registros sistemáticos e os dados coletados a partir dos marcadores das africanidades serão confrontados e analisados com a intenção de compreender quais os elementos encontrados possibilitam a busca por uma identidade por meio do pertencimento afrodescendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autorreconhecimento por meio das relações africanas é fundamental para construção de uma comunidade escolar que possa pensar as suas própria vivências ao longo da vida, percebendo os saberes que foram invisibilizados por conta de fatores de uma educação monocultural.

E a Pretagogia conectada a EFE que enquanto componente curricular propõe a mobilização dos(as) alunos(as) e fomenta as relações com os saberes, é atravessada por atribuições contraditórias de sentido, como o "saber-fazer", o "tecnicismo" e a "dimensão procedimental" do conteúdo, atrelada à "esportivização", ao "controle disciplinar dos movimentos" e à "saúde corporal" (BRUNO et.al, 2022) e vá em busca de valorizar e potencializar nossas raízes africanas, fazendo-nos reconhecer nossas heranças afroancestrais na formação cultural brasileira e transpondo esses conteúdos para os currículos educacionais, indo além do foco na questão do racismo, além do mais permitindo aos sujeitos manter uma relação estreita entre vivência e teorização, no sentir do próprio corpo os conceitos que perpassam a cosmovisão africana (SILVA; PETIT, 2019).

Seguindo estes princípios é que os(as) educadores precisamos abordar nas aulas e práticas educativas a existência digna a cultura de base africana e afro-brasileira. Elas fazem parte do patrimônio cultural e intelectual do povo brasileiro. Está na formação da nossa identidade como povo (CUNHA JUNIOR, 2009).

REFERÊNCIAS

ALVES, K. F.; PETIT, S. H. **Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais.** In: ALVES, Kellynia Farias; MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée (Orgs). Memórias de Baobá II. Fortaleza: Imprece, 2015.

AUAD, D. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação.** 2004. 232f. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BARBOSA, L. C.; OLIVEIRA, L. M.; CORDEIRO, L. L. B.; XAVIER, V. M. F. L.; FILHO, R. S. B.; LIMA, C. E. S.; SILVA, I. C. C.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. **A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e as proposições teórico-metodológicas da educação física escolar: reflexões entre licenciandos/as.** Educação Física Escolar: múltiplos olhares - ISBN 978-65-5360-241-0 - Vol. 1 - Ano 2022.

BRUNO, B. D., GONÇALVES, Y., SILVA, I. C. de C., FLOR, B. J. M. S., FERREIRA, E. C. S., LIMA, C. E. S., SANCHES NETO, L., VENÂNCIO, L. **A relação com o saber e as interseccionalidades: diálogos (auto)formativos por uma educação física da (re)existência.** Cenas Educacionais, Caetité - Bahia - Brasil, v.5, n.e11943, p.1-31, 2022.

CUNHA JÚNIOR, H. A. **Candomblés: como abordar esta cultura na escola.** Revista espaço acadêmico, número 102, novembro, 2009.

CUNHA JÚNIOR, H. **A. Cotas para a População Negra nas Universidades Brasileiras.** Universidade e Sociedade (Brasília), v. 46, p. 28-34, 2010.

MACHADO, A. F., & PETIT, S. H. **Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento.** *Revista Exitus*, *10*(1), 2020.

MALLMANN, E. M.; JORGE, L. K. C. **Metodologia audiovisual (particip)ativa na formação de professores: produção de videoaulas.** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana – vol. 10 - número 1 – 2019.

NOBREGA, C. C. dos S. **Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Guarulhos, 2019.

PASSOS, J. C.; SANTOS, C.S. **A educação das relações étnico-raciais na eja: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica.** Edu. rev. Vol34. Belo Horizonte, Nov, 2018.

SANTOS, A. P.; CUNHA JUNIOR, H. **Experiencia Educativa em Comunidade Quilombola Caririense: Pedagogia de Quilombo.** DEBATES EM EDUCAÇÃO, v. 11, p. 584-597, 2019.

SILVA, S. M.; PETIT, S. H. **Movimentando a Lei nº 10639/03 na integridade da escola à luz da pretagogia: uma experiência potencializadora no Cariri cearense.** Debates em Educação, *[S. l.]*, v. 11, n. 23, p. 543–554, 2019.

VENÂNCIO, L. **Qu'est ce que savons-nous? Sur le rapport au savoir dans et avec l'éducation physique pendant un processus scolaire-éducatif** (Thèse de doctorate inédite). Universidade Estadual Paulista [Université de l'État de São Paulo], Presidente Prudente-SP, Brésil, 2014.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: PRODUÇÕES EM PERIÓDICOS[1]

ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND PHYSICAL EDUCATION: PRODUCTIOS IN JOURNALS

RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y EDUCACIÓN FÍSICA: PRODUCCIONES EN REVISTAS

Neuber Leite Costa
Secretaria da Educação da Bahia (SEC)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Centro Universitário Social da Bahia (UNISBA)
Daniela Santana dos Santos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Bárbara Liana Oliveira e Oliveira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte da pesquisa de iniciação científica denominada Relações Étnico-raciais, Cultura Corporal e Educação Física: uma pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Teve como objetivo investigar o que vem sendo tratado nas produções científicas sobre educação para as relações étnico-raciais na disciplina Educação Física no âmbito da escola em periódicos da área.

Em 2003 foi institucionalizado a obrigatoriedade, em âmbito nacional, da abordagem sobre a História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Em 2008, outra alteração ocorreu incorporando ao texto anterior a palavra indígena, aumentando, assim, o leque de possibilidades de intervenção e contemplando o tripé cultural da formação do povo brasileiro. Após 20 anos da promulgação da lei o que aparece de contribuição científica nos principais periódicos da área de Educação Física para o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais no Brasil?

EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E BASES EUROPÉIAS

[1] O trabalho contou com apoio financeiro do Programa de Iniciação Científica (PICIN – UNEB).

A história da nossa educação, a partir da colonização, é marcada por dependência, violência, exploração, invisibilidade, exclusão, privilégios e desrespeito à cultura local e demais culturas. Enaltecerá, no primeiro momento, uma educação religiosa, missionária, acrítica e alheia à realidade que através da catequese imporá a moral e o cristianismo e fortalecerá o projeto de expansão territorial e econômica dos colonizadores. "É o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil [...]" (ARANHA, 1996, p. 99).

Em seguida esse modelo foi dando espaço para uma determinada parcela da sociedade alicerçado pelas teorias educacionais e filosóficas da Europa. Como consequência, as outras matrizes formadoras da nossa cultura – africana e indígena – foram invisibilizadas, distorcidas e descaracterizadas. Com a Educação Física não é diferente, essa área também será influenciada por esse contexto. A importância do exercício físico e seu caráter higiênico e eugênico, é reconhecida, contudo, não aconteciam nas unidades escolares. Goellner (2021) destaca que o primeiro método que chega ao Brasil é o alemão e que logo é implementado no ensino militar, ganhando em 1970, espaço no ensino primário. Com um discurso militarista e objetivando a constituição de uma raça forte o método se espalhou pelo país e somente foi contestado em 1882 por Ruy Barbosa que defendeu a implantação do método Sueco.

O método francês tem início através de uma missão na cidade de São Paulo e será institucionalizado pelo Decreto nº 14784/1921, objetivando a preparação física dos soldados. Por fim, o método será incorporado à escola desenvolvendo hegemonia e constituindo as bases da Educação Física brasileira que terá como alicerce científico o positivismo, defenderá a hierarquia, a ordem e a disciplina e valorizará o esforço vinculando a ideia da saúde como uma responsabilidade individual. As leis biológicas defenderão que, em primeira instância, o homem é um ser prioritariamente biológico e nesse contexto estudos genéticos e sobre hereditariedade consolidarão ideias racistas. A partir das décadas finais do século XX, a Educação Física brasileira questiona alguns padrões formadores e avançam em determinados setores, contudo, pautas constituintes das relações étnico-raciais somente ganham destaque com a implementação da lei.

ROTAS E PERCURSOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada identificando e analisando artigos que abordavam a Educação Física e as relações étnico-raciais no âmbito da escola, advindos de quatro revistas cientificas selecionadas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Motrivivência, Revista Movimento e Revista Pensar a Prática. Para o levantamento dos artigos foram utilizadas as palavras chaves: Relações Étnica-raciais, lei 10.639/03, lei 11.645-08, raça, racismo e etnia. Na revista do RCBCE identificamos 5 (cinco) artigos que se relacionavam com nossa busca: a) "Essanegranão!" A prática política-pedagógica de uma professora negra em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo de caso; b) Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na Educação Física; c) Educação Física: corpos negros e insurgências epistêmicas; d) Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de Educação Física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE; e) Ensinando Práticas Corporais de Origem Afro-brasileira e Africana na Educação Física Escolar.

Na Revista Motrivivência encontramos 6 (seis) artigos: a) A capoeira na escola e na Educação Física; b) A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física escolar; c) Cultura africana numa perspectiva interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento; d) A cultura afro-brasileira na educação básica: um estudo sobre o exercício da lei 10.639/2003 em três escolas municipais de Tucuruí-PA; e) Educação Física na escola indígena dos Borari da terra indígena Maró e f) Decolonizando a cultura corporal: algumas reflexões e proposições.

Já no periódico Revista Movimento foram identificados 3 (três) artigos: a) Educação Física e a aplicação da lei 10.639/03: análise da legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana em uma escola municipal do RS; b) Africanidade e Afrobrasilidade em Educação Física escolar; d) Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil: a história de Sophia. Ao realizarmos o levantamento na Revista Pensar a Prática, encontramos 7 (sete) artigos que tratam da Educação Física e das relações étnico-raciais, contudo nenhuma abordava essa questão atrelando-a ao âmbito escolar.

É notório o aumento de produções na área da Educação Física e da Cultura Corporal sobre as relações étnico-raciais com objetos que abordam o racismo e temáticas indígenas, principalmente após a promulgação das leis que obrigam o trato com a cultura e história afro-brasileira, africana e indígena. Essa era uma pauta que somente estava presente nos principais periódicos da área através da capoeira, que de alguma maneira entre discussões sobre o trato com o seu conhecimento e sua história enfatizava essas questões.

A partir do levantamento dos artigos que tratam sobre o nosso objeto nessa pesquisa, identificamos 14 (quatorze) produções entre os períodos de 2003 e 2022. Ao analisarmos as temáticas abordadas identificamos três categorias. Desta forma, foi possível estabelecer a organização nos seguintes grupos para analise: pesquisa sobre o conhecimento e impactos da lei 10.639/03/11.645/08; propostas de intervenção pedagógica abordando temas das relações étnico-raciais e experiências pedagógicas em modalidades de ensino: indígena, quilombola e do campo.

Na categoria conhecimento e impactos da legislação sobre a educação para as relações étnicos raciais é comum o destaque sobre a falta de conhecimento e qualificação dos professores sobre o trato dessa temática, fato preocupante pois as produções datam de cerca de dezoito após a promulgação da legislação. Outra questão recorrente nos textos é a interpretação dos autores sobre a ideia de que a existência da lei não garante uma prática pedagógica superadora, principalmente quando falamos de uma sociedade em que o racismo se estrutura, inclusive no ambiente escolar. De fato, é o que nos mostra a realidade concreta. Apesar de alguns avanços no campo da educação para as relações étnico-raciais, estamos testemunhando o aumento de casos de racismo, discriminação e preconceito em vários setores sociais, inclusive no ambiente escolar e na prática da cultura corporal, principalmente, no esporte. Em um dos artigos analisados encontramos um dado impactante relacionado a produção da área, em dois periódicos específicos, a RCBCE e a Revista Movimento. Conforme Araújo e Molina Neto (2008) não havia, até 2008, nenhum artigo original de pesquisa abordando questões relacionados aos afro-brasileiros e processos de escolarização.

Na categoria propostas de intervenção pedagógica abordando temas das relações étnico-raciais os assuntos tratados denunciam a ausência dos corpos negros nos currículos tradicionais, confirmam a possibilidade do desenvolvimento de conteúdos relacionados a cultura afro-brasileira, africana e indígena, na escola, através do componente Educação Física, a possibilidade de ressignificação dos valores civilizatórios africanos e indígenas e a importância da educação para as relações étnico-raciais estarem mais presentes na formação de professores.

Encontramos somente um artigo na categoria experiências pedagógicas em modalidades de ensino: indígena, quilombola e do campo. A pesquisa apontou os desafios enfrentados pela comunidade Borari demonstrando uma realidade que faz parte de outras escolas indígenas da região e, acrescentaríamos, escolas não indígenas também como a ausência de professor

licenciado, qualificado para tratar com os conhecimentos específicos da área do conhecimento para uma formação qualificada dos estudantes e que atenta às demandas educativas e culturais do território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, podemos destacar que após 20 anos da promulgação da lei que obriga o trato com a cultura e história afro-brasileira, africana e indígena nas unidades escolares do nosso país ainda encontramos dificuldade de efetivar esses conhecimentos no âmbito da escola. As poucas produções sobre a educação das relações étnico-raciais no componente Educação Física nos principais periódicos da área podem apontar para a necessidade de mais ações para o fortalecimento da formação de professores e para a efetiva transformação das escolas brasileiras no que diz respeito ao trato com o conhecimento destas outras matrizes formadoras da nossa cultura.

Nossa investigação que objetivou averiguar o que vem sendo produzido nos periódicos científicos sobre educação para as relações étnico-raciais na área do componente Educação Física no âmbito da escola demonstrou que as produções apontam avanços sobre a presença das temáticas relacionadas a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena, todavia, ações mais efetivas que envolvam toda a comunidade escolar para uma mudança estrutural no currículo se faz urgente. Essas temáticas não devem ser tratadas somente por professores negros e indígenas. Trata-se de uma ressignificação educativa que necessita de toda comunidade, principalmente dos docentes não negros e não indígenas. Educar para superar o racismo, intolerância religiosa, discriminação e dar acesso a esses conhecimentos, que foram negados por séculos, é tarefa que envolve mudança de paradigma, pois, afinal, não se trata somente de dar visibilidade e valorização e sim descontruir preconceitos e resinificar histórias.

REFERÊNCIAS

BINS, G. N; NETO, V, M. **Mojuodara**: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. Revista Brasileira Ciências do Esporte, v. 39, n.3, julho-setembro 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD. 2006

BRAVALHERI, R. S. Cultura africana numa perspectiva interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento. **Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-22, julho/dezembro, 2020.

BUGARIM, J. P. B. *et al.* A cultura afro-brasileira na educação básica: um estudo sobre o exercício da lei 10.639/2003 em três escolas municipais de Tucuruí-PA. **Revista de Educação Física, Esporte e Lazer,** Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-19, abril/junho, 2020.

GOELLNER, Silvana. **O Método Francês e a Educação Física no Brasil**: da caserna à escola. Porto Alegre: GRECCO. 2021.

MATTOS, I. G; MONTEIRO, P. T. **Educação física**: corpos negros e insurgências epistêmicas. Revista Brasileira Ciências do Esporte, v. 43, 2021.

PEREIRA, A. S. M. et al. **Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física**: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Brasília, DF, v. 41, n. 4, p. 412-418, 2018.

RODRIGUES; G.C. L. Educação Física na escola indígena dos Borari da terra indígena Maró. **Revista de Educação Física, Esporte e Lazer,** Florianópolis), v. 34, n. 65, p. 01-22, 2022.

SÁ, A. L. G . Decolonizando a cultura corporal: algumas reflexões e proposições. **Revista de Educação Física, Esporte e Lazer,** v. 34, n. 65, p. 01-16, 2022.

SANTOS, K. B.; BONA, C.; TORRIGILIA, P. L . A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física escolar. **Revista de Educação Física, Esporte e Lazer, Florianópolis,** v. 32, n. 62, p. 01-20, abril/junho 2020.

THIAGO .V.; MELO, T. A capoeira na escola e na educação física. **Revista de Educação Física, Esporte e Lazer, Florianópolis,** v. 23, n. 37, P. 190-199 Dezembro 2011.

SABERES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ABOUT ETHNIC-RACIAL RELATIONS

CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

Jadislene Estevam da Silva Costa,
Mestranda na Universidade Federal do Pará (UFPA)
Vilma Aparecida de Pinho,
Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

A Educação Física como um campo de conhecimento e componente curricular de formação na Educação Básica e no ensino superior se ocupa de investigar e fazer formação sobre e com o corpo, pois privilegia nos processos de formação e produção de conhecimentos as práticas corporais de movimento. Na escola, essa disciplina se constitui, ao nosso ver um espaço/tempo privilegiado de formação sobre o racismo na sociedade brasileira e sobre a história e cultura afro-brasileira, pois, é sua vocação criar processos de ensino e aprendizagens que quebram as barreiras, que são corpóreas, pelo contato e conexão com o outro desde vivencias e experiências com as diversidades étnicas e raciais. Neste ponto, estamos considerando as corporeidades e estesiologias com riquezas de significados nas conexões do corpo e seus tentáculos com o outro que podem modificar concepções e criar diversas possibilidades de transformações, inclusive dos preconceitos raciais enraizados na sociedade brasileira. Destaca-se que o racismo nos faz sentir inferiores em relação ao branco. Eis a maior perversidade da ideologia racista e sobre seus impactos nas subjetividades do negro, Fanon identifica uma neurose na negrofobia do europeu, no qual o branco projeta no negro tudo aquilo de negativo da cultura. Vale a pena uma citação direta de Fanon:

> Na Europa, (no Brasil) o preto, seja concreto, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. [...] O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnifica criança loura, quanta paz nessa

> expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnifica criança negra. Na Europa (Brasil) o negro significa o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro. (FANON, 1983, p. 160)

Nas sociedades racistas, por tanto racializadas como a nossa, ser negro, pode levar o próprio negro a se enraivecer de si. Pois nos atributos do racialismo, os arquétipos da cultura racista, o faz aspirar ser branco. Nesse sentido, se pauta a educação das relações étnico-raciais no Brasil, e por conta disto, analisamos os documentos legais e artigos que se fazem presente na literatura a favor da temática em questão, em especial, a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, a Lei nº 9394/96 (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Esta pesquisa se fundamenta nos aportes teóricos e metodológicos da educação das relações étnico-raciais, pois o objetivo principal, é analisar os saberes dos professores de Educação Física sobre uma educação antirracista, sobre a importância da história e cultura afro-brasileira, reinscrita no imaginário social com o negro sendo protagonista na criação desta sociedade nos termos que nos ensina Paul Gilroy (2001) sobre o afrocêntrismo. A saber, uma descendência com ancestralidade oriunda de África como nossa terra de origem, devastada pelo colonialismo europeu, mas repleta de lutas, culturas e histórias que marcam uma diversidade cultural negra na formação do mundo moderno.

Com esses preceitos, do racismo e do antirracismo, iremos apresentar neste evento, uma análisa os saberes dos professores de educação física sobre as relações étnico-raciais e a história e cultura africana e afrobrasileira observando aspectos da formação inicial e continuada, suas relações pessoais com o tema e suas identidades raciais. Para isto, utilizamos de questionários e entrevistas para subsidiar a coleta dos dados necessários. O questionário serviu de base para uma maior delimitação da pesquisa, uma vez que possibilitou a seleção específica de professores (as) que tiveram ou não contato com os estudos das relações étnico-raciais, os que se autodeclaravam pretos ou pardos e sua atuação nas aulas de educação física em relação a temática. A partir de então, foram selecionados dois professores que servirão de base para as entrevistas a serem realizadas a fim de aprofundar questões mais intrísecas sobre sua história de vida enquanto professor de educação física.

Desta maneira, o trabalho buscou analisar os saberes dos professores de Educação Física do Instituto Federal do Pará- IFPA sobre as relações étnico-raciais a fim de compreender como

e em que momento a temática das relações étnico-raciais se fez presente na trajetória de vida e formação destes professores, bem como analisar de que maneira estes professores exercem sua prática pedagógica pautados nas relações étnico-racias.

OBJETIVOS

O presente estudo tem como objetivo geral, analisar os saberes dos professores de educação física sobre as relações étnico-raciais e como objetivos específicos, compreender como e em que momento a temática das relações étnico-raciais se fez presente na trajetória dos professores de educação física do IFPA; analisar de que maneira estes professores exercem sua prática pedagógica pautados ou não nas relações étnico-raciais; conhecer o histórico de formação para as relações étnico-raciais destes professores.

JUSTIFICATIVA

Compreender e discutir os saberes dos professores de educação física a respeito da temática das relações étnico-raciais é fundamental para perceber como e quando estes professores tiveram acesso à essa formação, como e se, a sua prática docente foi modicada a partir do contato com a temática.

Os saberes dos professores sobre temas relacionados a educação das relações étnico-raciais são fundamentais no combate ao racismo, a discriminação e o preconceito tão presentes ainda nas instituições escolares e na sociedade de maneira geral. Portanto, torna-se essencial compreender quais saberes são empregados e quais constituem a prática docente para uma educação antirracista, ampla e de qualidade (TARDIF, 2007).

METODOLOGIA

A metodologia empregada na pesquisa é a qualitativa com a utilização do método história de vida onde foi aplicado questionário e em seguida será realizada entrevista para a coleta dos dados, dessa forma pretende-se analisar alguns aspectos principais como o contato com a temática das relações étnico raciais na formação inicial e continuada dos professores de educação física, bem como seus saberes e práticas desenvolvidas e empregadas no desempenho de suas funções nas aulas de educação física.

Na pesquisa quantitativa os resultados podem ser quantificados e tratam de uma realidade que é trazida aos sentidos a fim de explicar fenômenos observáveis, já a pesquisa qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões a fim de

explicar fenômenos altamente complexos que envolvem indivíduos ou grupos (PAULILO, 1999).

Proetti (2004), afirma que a pesquisa qualitativa visa o direcionamento dos estudos para que se busque respostas para que se possa compreender, descrever e interpretar os fatos permitindo que o pesquisador mantenha o contato direto e interativo com o objeto de estudo.

Nogueira et al., (2017), afirma que o método história de vida é parte integrante da metodologia qualitativa biográfica onde o pesquisador escuta através de entrevistas que podem ser gravadas ou não, o relato da história de vida do pesquisado que está sendo contada à ele através de um vínculo de confiança mútua, construído ao longo do processo e que são transcritos, analisados e interpretados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, o método história de vida será aplicado neste estudo a fim de instrumentalizá-lo, visto que, busca resgatar vivências e experiencias atuais e passadas da vida destes professores, sujeitos deste estudo, sendo estes convidados a contar fatos que remetem às suas vidas em diversos aspectos relacionados à formação inicial e continuada, a prática pedagógica e seus saberes sobre as relações étnico-raciais.

Foram convidados a participar da pesquisa 35 professores de educação física do Instituto Federal do Pará, contactados via e-mail, telefone e aplicativo de mensagens, porém, apenas 12 professores aceitaram participar e responderam ao questionário inicial aplicado via *google forms* com 25 perguntas sobre formação acadêmica, formação continuada, tempo de atuação, autodeclaração de raça/cor, importância da temática na educação física escolar, participação em grupos de discussão da temática. Foram selecionados 2 professores, um que teve contato com a temática e a aplica em suas aulas, e um que não teve contato com a temática e nunca trabalhou nas aulas, para participar da segunda etapa de coleta de dados que será a entrevista semiestruturada que possibilitará o aprofundamento sobre a história de vida, formação e saberes destes professores

RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados obtidos até aqui, dão conta de que 58,7% dos professores estão na faixa etária de 31 a 40 anos, sendo 8 homens e 4 mulheres, formação dos professores em sua maioria não contou com disciplinas específicas sobre as relações étnico-raciais apesar de apenas 3 formaram-se antes de 2003, ano da promulgação da lei 10.639, que a maioria dos professores

(83,3%), se declara preto ou pardo, 75% afirma que houveram prejuízos em sua formação devido a falta de disciplinas que tratam das relações étnico raciais no currículo de sua formação, e ainda assim, apenas 41% dos professores afirmam ter realizado cursos de formação continuada sobre a temática e que há uma dificuldade em sua grande maioria, de tratar das relações étnico-raciais nas aulas de educação física, o que pode de certa maneira, perpetuar o racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados e do referencial teórico estudado, observa-se a grande relevância do tema especialmente dentro da educação física e dentro dos institutos federais de educação do Pará uma vez que os saberes dos professores de educação física englobam inúmeros saberes segundo Tardif (2007), são saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, adquiridos ao longo de sua formação e especialmente ao longo de sua prática docente. Dentro destes saberes construídos ao longo de sua jornada estão saberes mais específicos como os inerentes as relações étnico raciais que irão contribuir para a perpetuação de uma educação física antirracista e que considere o ser humano em todas as suas dimensões e em toda sua diversidade.

O estudo ainda está em fase inicial, porém observou-se algumas dificuldades na coleta dos dados e na disponibilidade dos professores em participar da pesquisa, sendo necessários inúmeros contatos e ainda assim, houve baixa adesão, o que de certa forma, limita a pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639/2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_leis/2003/l10.639.htm >. Acesso em 07 de março de 2023.

BRASIL. Lei 12.288/2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em 07 de março de 2023.

BRASIL. Lei 11.645/2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm > . Acesso em 07 de março de 2023.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 07 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em 03 março 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2013.

GILROY, Paul. **O atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira – São Pulo Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra Máscaras brancas**. Tradução de Adriano Caldas. Rio de janeiro: Editora Fator, 1983.

NOGUEIRA, M. L.M. *et al*. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais.** Vol**.** 12 (2), São João Del Rei, maio-agosto de 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v12n2/16.pdf. Acesso em: 20 ag. 2022.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PAULILO, M.A.S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serv. Soc. Rev**., Londrina, v.2, n.2, p.135-148, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Rev. Lumen.;** vol. 2, n. 4. jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60>. Acesso em 10 jan. 2023.

UM OLHAR NEGRO PARA O LAZER ESPORTIVO[1]

A BLACK LOOK AT SPORTS LEISURE

UNA MIRADA NEGRA AL OCIO DEPORTIVO

Marzo Vargas dos Santos,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Cauê Soares,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Carolina Caneva da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Janaína Fontes,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Augusto Dias Dotto,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Mauro Myskiw,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Um olhar negro a respeito da produção de estudos sobre o esporte, na perspectiva do lazer, aponta para algo muito presente na produção científica, qual seja a invisibilidade negra. Não é algo específico do esporte e/ou do lazer; de forma geral as epistemologias negras estão ausentes do debate acadêmico. Kilomba (2019) propõe reflexões sobre essa ausência e, entre outras questões, nos indaga sobre "qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas?" E nos lembra de que a definição dessas agendas não é neutra. São escolhas advindas de definições sobre qual conhecimento importa, qual é "verdadeiro", qual é "sério" e objetivo.

Neste sentido, Gomes (2018) atenta para a necessidade de mais obras alicerçadas em um conhecimento emancipatório e descolonizador, além de que se reconheçam epistemologicamente as diferenças e os conhecimentos produzidos pelos coletivos diversos, com a devida visibilidade no campo da produção teórica. Ressalta a importância em focar nos sujeitos "colonizados", nas brechas criadas e nos conhecimentos construídos no histórico de resistência.

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Nas leituras proporcionadas pelo GESEF[2], que investiga o lazer esportivo em cotidianos urbanos, produzido por pessoas comuns, nos deparamos com a ausência negra. Temas como políticas públicas de esporte e de lazer, projetos esportivos e/ou sociais, formação de professores na área do lazer, movimentos sociais e esportivos, entre outros, são tematizados em pesquisas sobre o esporte no lazer, mas a perspectiva dos negros e negras, as brechas criadas e os conhecimentos construídos nos cotidianos urbanos não se fazem presentes ou em destaque.

Desta forma, construímos a presente pesquisa com o objetivo de mapear estudos que abordem o lazer esportivo em uma perspectiva negra.

METODOLOGIA

Realizamos uma revisão bibliográfica integrativa (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011) a partir da seguinte questão de pesquisa: de que forma o negro e o racismo são tematizados nos estudos sobre o esporte no lazer?

O levantamento dos estudos foi realizado através do Portal de Dissertações e Teses da CAPES, da coleção Scielo e do Portal de Periódicos da CAPES. As buscas foram realizadas utilizando os termos “Negro”, “Racismo”, “Esporte” e “Lazer”. Localizamos 323 trabalhos, alguns deles repetidos e outros tematizando questões que não eram do interesse dessa pesquisa. Observamos as listas de referências dos trabalhos encontrados, com o objetivo de localizar teses, dissertações, artigos, livros e capítulos de livros. Após aplicar critérios de inclusão e de exclusão, selecionamos 08 trabalhos.

Após a leitura dos textos selecionados fomos os agrupando de acordo com o que, empiricamente, se mostrava mais evidente dentro do tema que nos interessava, buscando uma categorização que nos auxiliasse nas análises. Na perspectiva da revisão integrativa aqui orientada pela temática e pelo objeto da investigação, organizamos a descrição de nossas análises em 03 eixos.

ESTUDOS ENCONTRADOS

Os trabalhos que trataram de jogos de futebol, na perspectiva de eventos esportivos de lazer, demarcando a participação de negros e brancos - salientando essa relação como potencial

[2] Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física / PPGCMH / UFRGS.

objeto de análise - compuseram o eixo que denominamos "Evento". Um segundo eixo de análise foi definido como "Espaço", onde elencamos trabalhos que tratavam o lazer e o esporte em espaços físicos específicos, na perspectiva do negro, em contextos de racismo. Finalmente, chamamos de "Prática esportiva" o eixo em que abordamos práticas esportivas específicas relacionadas, nos textos analisados, à apropriação de espaços públicos urbanos, ao associativismo comunitário negro e ao ativismo comunitário de jovens negras.

A seguir apresentamos uma breve descrição do que foi tratado nos trabalhos que constituíram os eixos de análise.

Eixo 01: Evento

Neste eixo encontramos uma Tese de Doutorado (ABRAHÃO, 2010) e um artigo (ABRAHÃO e SOARES, 2017), fruto da referida tese. Na perspectiva do esporte no lazer, os textos tratam do que os autores denominam "ritual esportivo Preto X Branco", composto por jogos de futebol vivenciados no plano do lazer por equipes compostas por jogadores que se autodeclaram "pretos" contra equipes compostas por jogadores que se autodeclaram "brancos". Estes textos se propõem a oferecer um cenário de observação dos preconceitos enraizados e muitas vezes não explicitados, sobre os pretos, revelando a incidência e os dramas relativos ao racismo no espaço social de uma modalidade vinculada ao plano do lazer, ao modo de vida e às tradições culturais brasileiras.

Eixo 02: Espaço

Neste eixo, encontramos duas dissertações de mestrado (OLIVEIRA, 2011 e BARROS, 2019) e uma tese de doutorado (OLIVEIRA, 2019) que abordam espaços de lazer, relacionando-os a coletivos negros em contextos de racismo.

O estudo de Oliveira (2011), trata o lazer através da recuperação da memória de um clube social tido como espaço de inclusão do negro. Esse trabalho investigou a memória do referido clube buscando entender "a sua importância na integração racial e na promoção de práticas culturais ligadas ao corpo, com um olhar no contexto político, social, econômico". O texto faz uma discussão sobre lazer, mas não o relaciona diretamente ao esporte.

A pesquisa de Barros (2019) trata do racismo nos espaços públicos, tendo como objeto empírico os conflitos sociais a partir de um parque, discutindo a prática de racismo ambiental

no uso e na gestão desse espaço e sua interferência "no acesso à garantia do direito ao lazer das populações em situação de vulnerabilidade social". O texto aborda os parques públicos como possibilidade de acesso ao lazer enquanto um direito social. Entretanto, observa que os parques por si não suprem a necessidade da população - pela dificuldade de acesso e pela falta de gestão participativa - e a ausência de políticas públicas de esporte e lazer inclusivas, contribuem para a desigualdade e, consequentemente, para o racismo ambiental nesses espaços.

Oliveira (2019) analisa a apropriação de um Memorial, "como equipamento não específico de lazer" por uma determinada comunidade negra, na percepção das pessoas que compõem os movimentos sociais que lideram as atividades naquele espaço. O texto avalia a conquista do espaço e sua utilização através da oferta de diferentes tipos de lazer direcionados ao público negro, além da identificação étnico-racial, diminuindo atitudes preconceituosas apesar do racismo demonstrado em certas situações.

Eixo 03: Prática esportiva

Neste último eixo, encontramos uma dissertação de mestrado (DUARTE, 2010) e dois artigos (BONFIM, 2018 e ARAÚJO, 2022) que abordam práticas esportivas, com viés comunitário, relacionadas a coletivos negros.

Duarte (2010) trata sobre o basquete de rua como uma prática que se constitui em um espaço entendido como uma área livre na rua, ou seja, "um espaço urbano onde em sua ampla maioria está abandonado e sem organização feita pelo Estado, principalmente". O basquete de rua também foi abordado como uma forma de lazer sem necessária vinculação a uma atividade de contestação das condições sociais e culturais que são levantadas no movimento Hip Hop, por exemplo. O autor afirma que o tempo na construção do basquete de rua, em particular para o afrodescendente, é direcionado para o tempo livre, lazer, ou seja, oportunidade e possibilidade da prática esportiva através de um fenômeno da cultura corporal.

Bonfim (2018) trata do lazer a partir da história de uma equipe de futebol amador e observa, nessa prática esportiva, um potente caso de associativismo comunitário emergente no final dos anos 1970, que inclui os discursos e práticas do movimento negro daquele período, até reflexões atuais. O texto aborda um conjunto complexo de relações sociais e afirma que essa experiência de futebol se mostrou responsável pela geração de pertencimento e de senso de comunidade, contrariando a ideia de que esse esporte seria uma prática alienante.

Araújo (2022) tematiza o boxe, como uma prática corporal, e propõe reflexões sobre questões de geografias raciais e mulheres negras na diáspora africana, enfatizando a atuação do feminismo de meninas negras e seu ativismo comunitário. As relações de gênero e raça são discutidas entrelaçadas com questões dos feminismos de periferia, políticas dos esportes e ativismo, uma vez que essas mulheres negras são boxeadoras e atuantes em suas comunidades. O texto apresenta situações cotidianas envolvendo essas boxeadoras e seus modos de produzir comunidades, corpos e projetos políticos feministas nas periferias.

***

Em nossa análise, os trabalhos selecionados parecem anunciar os três eixos - evento, espaço e práticas esportivas - como centrais em suas temáticas quando relacionam o lazer esportivo e as relações étnico-raciais, na perspectiva do/a negro/a, em seus objetos de pesquisa. Os debates estabelecidos nos referidos estudos relacionam o lazer esportivo ao protagonismo negro em contextos racistas; às disputas e ressignificações de espaços de lazer; às práticas esportivas como forma de apropriação do espaço público; e como possibilidade de associativismo e ativismo negro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o esporte no lazer, abordando questões relacionadas aos negros estão longe de serem maioria ou destaque quando estudamos o fenômeno esporte. Tematizando o negro, encontramos, mais especificamente, alguns estudos relacionados ao futebol espetacularizado ou profissional, que não era objetivo desta pesquisa. Cabe salientar que “esse futebol”, como possibilidade de ganhos econômicos e ascensão social por parte dos negros, muitas vezes se apresenta como uma tentativa de aproximação a uma ideia universal de humano. Na visão eurocêntrica que funda e constitui nossa sociedade o negro é aceito, não como um desconhecido, mas um conhecido distante da ideia universal de humano (SODRÉ, 1988).

O conjunto de estudos que compuseram nossa análise abordaram o lazer esportivo em uma perspectiva relacionada às relações étnico-raciais demarcando a necessidade de um olhar atento à invisibilidade negra e à ausência de protagonismo negro no campo acadêmico. Os debates propostos e realizados nos estudos, nos convidam/convocam a questionar, também, conforme Anjos (2006), a forma de tratamento degradante das autoridades - desde as policiais,

as escolares, passando pelas burocráticas e, sobretudo, de empresas empregadoras – que tendem a neutralizar as aspirações ascendentes dos negros.

Percebemos que os estudos apresentados buscam esse debate étnico-racial, na perspectiva do negro e expressam o tema através de eventos, disputas e apropriação de espaços, e práticas que vão além da dimensão esportiva e de lazer, que, por si só, já seria relevante. Ou seja, empiricamente os trabalhos destacados estudam a presença negra e algumas relações a partir dessa presença. Apenas empiricamente? A partir dessa reflexão, emergem outras questões para futuras pesquisas: a partir de quais referenciais teóricos esses trabalhos são analisados? Poderíamos identificar a presença de epistemologias negras nessas análises? Ou ainda, como esta empiria dialoga com a prática? Há um olhar negro para políticas públicas de esporte e lazer efetivamente? Enfim, são questões que surgem a partir dos diálogos com os temas e objetos trazidos pelos trabalhos que nos acompanharam nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO. B. O. L. **O "preconceito de marca" e a ambiguidade do "racismo à brasileira" no futebol**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, 2010.

ABRAHÃO, B. O. L. e SOARES, A. J. G. Futebol, raça e identidade nacional: uma análise do desempenho dos jogadores nos jogos preto x branco. **Rev Bras Ciênc Esporte**, v.39, n.2, p. 183-190, 2017.

ANJOS, J. C. G. **No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARAÚJO, A. G. P. Criar forças é criar Quilombos: boxeadoras, coletividade tática e ativismo comunitário de jovens negras no Brasil. **Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM** [En línea], 42 | 2021, Publicado el 01 febrero 2022, consultado el 26 abril 2023. URL: http://journals.openedition.org/alhim/10291; DOI: https://doi.org/10.4000/alhim.10291

BARROS, J. L. **Racismo ambiental e direito ao lazer no espaço público: um estudo sobre o Parque Santana Ariano Suassuna**. Recife, 2019.

BONFIM, A. F. Negritude futebol clube: pretos, brancos e cinzas. **Mosaico**, v.9, n.14, 2018.

BOTELHO, L.L.R.; CUNHA, C.C.A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n.11, p. 121-136, 2011.

DUARTE, R. J. B. **O basquete de rua como manifestação da cultura corporal na cidade de Salvador**, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Prefácio. In. **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03** / Maria de Fátima Garcia, José Antonio Novaes da Silva (organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

OLIVEIRA, C. G. **Lazer no preto e branco: histórias de integração do negro pelo lazer e animação sociocultural voluntária no Clube Palmares em Volta Redonda** – RJ. Maringá, 2011.

OLIVEIRA, E. C. S. O. **Reino Iorubá: a conquista histórica do Memorial Zumbi dos Palmares por meio dos movimentos sociais e sua importância na oferta de práticas de Lazer para comunidade negra em Teresina** –PI, 2019

SODRÉ, M. **O Terreiro e a cidade**. Petrópolis: Vozes, 1988.

"VOCÊS SABEM O QUE É ÁFRICA?" REFLEXÕES POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE UMA ONG EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS-PR[1]

"DO YOU KNOW WHAT'S AFRICA?" REFLECTIONS THROUGH AFRICAN GAMES AND PLAYS WITH CHILDREN AND TEENAGERS ON A NGO IN SÃO JOSÉ DOS PINHAIS-PR

"¿SABES QUÉ ES ÁFRICA?" REFLEXIONES A TRAVÉS DE JUEGOS AFRICANOS CON NIÑOS Y ADOLESCENTES DE UNA ONG EN SÃO JOSÉ DOS PINHAIS-PR

Kathleen I. Rodrigues Dias Colais
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Lucimar Rosa Dias
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Sergio Roberto Chaves Junior
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

INTRODUÇÃO

Este estudo procurou evidenciar como as crianças e adolescentes participantes de uma Organização Não Governamental (ONG) se viam, se sentiam e o que diziam sobre suas experiências como crianças e adolescentes negros/as mediante jogos e brincadeiras africanas. A pesquisa se deu em uma ONG localizada no município de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba-PR. Como ponto de partida, reconhecendo a função social da escola de fazer valer a obrigatoriedade do ensino da cultura e história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, buscou-se identificar como essas questões estavam sendo tratadas em um espaço não escolar.

Foi realizada uma sondagem com as crianças e adolescentes da ONG para entender o quanto conheciam sobre a cultura africana, levando em conta o que tiveram de conhecimento na escola ou em outros ambientes. A partir disso, examinando os reflexos e reflexões que partiram dos/as participantes e da própria pesquisadora, buscou-se compreender o que sabiam e o que diziam as/os doze participantes, com idades entre 6 e 15 anos, quando entraram em

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

contato com jogos e brincadeiras que trazem na centralidade a cultura africana, procurando aguçar o interesse deles/as para que abrissem caminhos para obtenção de novos conhecimentos, principalmente, no que diz respeito às relações interpessoais.

Os jogos e brincadeiras desenvolvidos elencaram questões que envolviam a convivência das crianças e adolescentes e a troca de experiências entre si, abarcando conhecimentos levantados de forma lúdica com abordagens expositivas, com o uso de imagens da internet, banner com o mapa do continente africano, músicas, lápis de cor, giz de cera e de quadro, canetinhas, papel bobina e crepom, cola bastão, e a realização de brincadeiras africanas. O giz de cera, as canetinhas e os lápis de cor mencionados, além da diversidade de cores colocadas para a prática, foram disponibilizados também em tons de diferentes "cores de pele".

ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

De início, realizou-se uma sondagem sobre o conhecimento das/os participantes sobre o tema África. No decorrer do estudo, organizou-se encontros em quatro sábados, com 1h de duração, nos quais foram apresentados jogos e brincadeiras africanas. Em cada momento apresentou-se a contextualização sobre o país de origem do jogo ou da brincadeira. As crianças e adolescentes participaram ativamente das práticas propostas e os momentos das intervenções foram registradas em áudio, vídeos e fotos. Por fim, ocorreu uma avaliação de conhecimentos para a análise do que as intervenções produziram de conhecimento ou mudança de perspectiva sobre o que elas diziam em relação à cultura do continente africano.

METODOLOGIA

A pesquisa teve caráter qualitativo seguindo o modelo de estudo de caso etnográfico (SARMENTO, 2011) com pesquisa de campo, por meio da observação e interação. Durante o período de intervenção buscou-se compreender as reflexões dos/as participantes diante da cultura africana e afro-brasileira apresentada com enfoque nos jogos e brincadeiras do referido tema, por meio da linguagem, ações, expressões, atribuições de sentido, interpretações das experiências dos/as participantes bem como seus comportamentos e reflexões diante do que lhes fora apresentado.

Para análise dos dados buscou-se a metodologia da Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos (ACNAS). A metodologia é caracterizada por três fases, as quais estão

nomeadas provisoriamente: Tatear, Marcar e Transmudar. O "Tatear", caracteriza-se pelo manuseio minucioso que se fará de todo material produzido na pesquisa. Na fase intitulada "Marcar", entende-se que já está superada a fase do "tateio", então obtendo a conquista da familiaridade com os dados. Para Dias (2020, p. 3), "é importante que também seja possível incluir aquilo que não se vê, não se escuta: a ausência é pista fértil para pensar o problema da pesquisa". A última fase denominada "Transmudar", traz a perspectiva da pesquisadora, dando conhecimento a sua voz. O material é reorganizado de forma que se compreenda o resultado da relação diálogo *versus* material empírico e como se relaciona ao problema da pesquisa.

OS JOGOS, AS BRINCADEIRAS E AS ANÁLISES DAS INTERVENÇÕES

Após ter conhecimento do livro "Jogos de tabuleiro do mundo: jogar, sentir e pensar" (WERLE; CHAVES JUNIOR, 2022), realizou-se uma busca mais aprofundada sobre os jogos africanos apresentados no livro, bem como das "outras práticas corporais" que são indicadas na obra. No capítulo sobre jogos africanos, a conhecida Mancala aparece representando um vasto número de jogos africanos milenares que caracterizam o ato de semear e colher. Na prática desenvolvida na ONG, a Mancala foi mencionada em uma roda de conversa inicial, abordando a cultura da semeadura no continente africano. Essa estratégia mobilizadora serviu para que os/as participantes trouxessem seus conhecimentos sobre os elementos da Mancala, embora o jogo em si não tenha sido desenvolvido na experiência.

As dinâmicas realizadas com as crianças e adolescentes da ONG foram a "*Si mama Kaa"*, uma brincadeira popular na Tanzânia que tem a musicalidade e movimentos corporais como premissas; a brincadeira "Terra, mar" com origem em Moçambique, caracterizada por uma linha traçada no chão e pela voz de comando de um dos participantes que ordena os demais pularem de um lado (Terra) a outro (Mar) da linha, alternadamente; a brincadeira "*Mbube*", popular em Gana, que consiste em realizar uma roda com os/as participantes, sendo dois deles/as dentro dessa roda, e uma criança tem o papel do leão e outro/a da presa. Ambos/as são vendados/as e precisam se mover vagarosamente dentro desse espaço, enquanto os/as demais participantes dizem "*mbube, mbube*". Na medida em que um se aproxima do outro, os participantes da roda falam mais alto "*mbube, mbube*", dando a entender para a "presa" que ela precisa fugir e para o "leão" que está perto da sua "presa", precisando capturá-la. Essa dinâmica foi a que mais divertiu os/as participantes do estudo, solicitada para ser repetida. A última

prática foi a brincadeira “Meu querido bebê”, brincadeira popular da Nigéria (CUNHA, 2016), em que um/a participante é escolhido/a e sai do ambiente. Os/as outros/as escolhem uma pessoa para ser o/a “bebê”, que vai deitar no chão e ter seu contorno corporal desenhado. O/a “bebê” se levanta e se une aos demais. Quem saiu do ambiente volta e tenta adivinhar quem é o/a "bebê", tendo como referência o desenho. Se acertar, pontua; caso contrário, outra pessoa assumirá o seu lugar. Ganha quem conseguir mais pontos. No desenvolvimento da brincadeira, foi utilizada a variação de solicitar às crianças que desenhassem as características do colega escolhido para ser o/a “bebê”, agregando ainda um “bate papo” sobre a diversidade de traços e aspectos físicos de cada um/a, gerando reflexões profundas e catarse.

Para as análises foram criadas duas categorias em decorrência do desenvolvimento da ACNAS. A primeira delas foi “As crianças de diferentes idades sabem pouco sobre África” resultou da percepção de que durante a realização das brincadeiras apresentadas ocorreram sinalizações do pouco conhecimento sobre a cultura africana ou, às vezes, as crianças apresentavam uma certa familiaridade com algum aspecto da cultura, porém de maneira superficial. Nesse contexto, se levanta a hipótese de uma considerável lacuna no que diz respeito a educação para as relações étnico-raciais realizada no ambiente escolar.

Uma cena em que foi possível perceber essas questões ocorreu quando utilizou-se o banner com o mapa do continente africano. Uma criança chegou até o banner e perguntou "do que é esse mapa?”. Devolveu-se a pergunta: “do que você acha que é?”. Ele pensou, tocou no material, leu o nome de alguns países e disse que dali conhecia apenas a África do Sul e Madagascar. Depois dessa provocação com o mapa, iniciamos uma roda de conversa com as crianças e adolescentes provocando-as com as seguintes perguntas: “Vocês conhecem aquele mapa?”. Todos olharam atentamente, mas disseram que não conheciam, até que instantes depois um dos participantes respondeu: “da África”. Após a confirmação, um novo questionamento: “e vocês sabem o que é a África?”. As respostas foram: país, estado, cidade e “não sei”. Na sequência, buscou-se saber informações que tinham em relação ao que se encontrava na África. As respostas: animais, árvores, água, estradas, natureza, asfalto, Egito, casas, carros, cavalos. A última pergunta foi quais seriam os idiomas falados no continente africano. As respostas: francês, português, espanhol e inglês.

A segunda categoria de análise “As crianças sentem-se mais à vontade nas rodas de conversa após as brincadeiras” pontuou os principais momentos vividos pelas participantes e

suas interações após a realização das brincadeiras. Finalizada a primeira dinâmica proposta, foi ressaltada a importância de ajudar uns aos outros, em especial quando alguém precisa mais, lembrando da filosofia *Ubuntu*. Um dos participantes sentiu-se à vontade diante do que acabara de vivenciar com a brincadeira e a roda de conversa. A criança comentou: "como eu!". Indagada: "como você?". Ele devolveu: "quer que conte?". Mesmo gerando uma preocupação por parte da pesquisadora, foi perguntado se ele gostaria de falar. O participante ainda perguntou se estávamos curiosos. Depois disso, cautelosamente foi dito que era um momento que iríamos brincar, mas se ele se sentisse à vontade em dividir estávamos abertos a ouvi-lo. Assim, decidiu contar seu problema dizendo: "mas eu vou contar só por causa da brincadeira". Após o seu relato, o assunto foi finalizado com palavras de acolhimento à criança, e expressamos nossa solidariedade e que iríamos torcer para tudo ficar bem e que aquele momento que estávamos vivendo servisse para alegrá-lo. Diante da situação "pode-se constatar que as brincadeiras servem de elo entre a relação do indivíduo com a realidade interior e a relação com a realidade externa ou compartilhada." (CROCHEMORE, 2011, s.p).

Esse momento revelou a potência da brincadeira, da roda de conversa e a importância de profissionais qualificados para interagir com as crianças e poder escutá-las quando necessário, e o quanto a ludicidade pode promover essa relação, bem como refletir sobre a identidade negra. Nesse sentido, para Nilma Gomes (2017, p. 42) "enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos, reflexões, narrativas e ações das crianças e adolescentes durante esse estudo revelam os impactos das ações em ambientes não escolares que proporcionam o contato com a cultura e a arte. As brincadeiras surtiram efeito positivo e catártico nos/as participantes, permitindo abertura para que se fizessem ouvir, proporcionando uma liberdade para se expressarem, possibilitando fortalecer o protagonismo de cada um/a quando vivenciaram as dinâmicas.

Considera-se de suma importância projetos de extensão das universidades que valorizem a temática, colaborando no cumprimento das normativas nacionais antirracistas e a possibilidade de espaços não escolares no desenvolvimento de pesquisas que contribuam positivamente com a educação para as relações étnico-raciais, pois as/os participantes

apresentaram exíguo conhecimento sobre o continente e a cultura africana, denotando que a escola pouco tem colaborado para ampliar o repertório cultural sobre o tema, uma vez que o que conheciam era oriundo de espaços não escolares.

Por fim, é fundamental desenvolver ações que contribuam para o combate ao preconceito, discriminação e racismo, dado o retorno positivo das intervenções realizadas com a ampliação do repertório de conhecimento das crianças e adolescentes sobre a cultura africana e afro-brasileira, o envolvimento por meio das brincadeiras e possibilidade de expor problemas e ser acolhido, papel essencial da educação, seja ela realizada em espaços escolares, seja em espaços não escolares.

REFERÊNCIAS

COLAIS, K. I. R. D, **“Vocês sabem o que é África?”.** Reflexões por meio de jogos e brincadeiras africanas com crianças e adolescentes de uma ONG em São José dos Pinhais-PR. 2023. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2023.

CUNHA, D. A. **Brincadeiras africanas para educação cultural.** Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

CROCHEMORE, M. **Origem do teatro, o brincar, catarse e sublimação**. 2011. Disponível em: http://andreteatro.blogspot.com/2011/10/origem-do-teatro-o-brincar-catarse-e.html. Acesso em: 22 abr. 2023.

DIAS, L. R. **Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos**: uma metodologia para análise de conteúdos em construção no grupo ErêYá. Curitiba, 2020. No prelo.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2017. p.39-62.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

WERLE, V.; CHAVES JUNIOR, S. R. (orgs). **Jogos de tabuleiro do mundo**: jogar, sentir e pensar. Curitiba: UFPR, 2022.

GTT 13 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Pôsteres

TÍTULO	AUTORIA
A DANÇA E O PROCESSO DE DISCUSSÃO SOBRE RACISMO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLUN/UFMA	NAIARA DOS SANTOS MARTINS, CAMILA FERNANDA PENA PEREIRA
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O RACISMO NA ESCOLA	DEILSON SALES DA SILVA, LUAN HENRIQUE GOMES DA SILVA, FÁBIO BATISTA DA FONSECA
AJAYÔ! O REI T'CHALLA ESTÁ PRESENTE: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DA CULTURA AFRICANA	LAINA CAROLINE DOS SANTOS SOUSA, RARIELLE RODRIGUES LIMA
ATIVIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISES SOBRE O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	RAMON MATHEUS DOS SANTOS E SILVA
COLONIALISMO E RACISMO EPISTÊMICO: ONDE ESTÃO OS AUTORES NEGROS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	JOE GOMES
COMUNIDADES QUILOMBOLAS, PRÁTICAS CORPORAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O ESTADO DA ARTE	FÉLIX WILLIAM MEDEIROS CAMPOS, LUAN GONÇALVES JUCÁ, DANIEL TEIXEIRA MALDONADO
CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	CAROLINE GOMES DE OLIVEIRA, MARCOS GARCIA NEIRA
CULTURA CORPORAL E MATRIZES AFRICANAS: A DANÇA AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO UNIMAM	LUCAS ARAUJO SILVEIRA, JOSIANE CRISTINA CLIMACO
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA/ES	PATRÍCIA DO ROSÁRIO ALMEIDA, ÉRICA BOLZAN, ANDRÉ DA SILVA MELLO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E O DEBATE PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA	VIVIAN MARIA DOS REIS
EDUCAÇÃO FÍSICA, PEDAGOGIA DECOLONIAL E QUESTÕES INDÍGENAS: EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM ESCOLAS DE BARRA DO GARÇAS/MT	LAIS CRISTINA BARBOSA SILVA, VITOR HUGO MARANI
FEPEI - FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA PRÁTICAS ESCOLARES INTERCULTURAIS	NATACHA DA SILVA TAVARES, GABRIELA NOBRE BINS, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI
GESTÃO DO ESPORTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRIMEIRAS REFLEXÕES	CAUÊ SOARES, MARZO VARGAS DOS SANTOS, CAROLINA CANEVA DA SILVA, VICTÓRIA LEIZER, RAQUEL DA SILVEIRA, MAURO MYSKIW
JOGOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	GABRIELA NOBRE BINS, DANIELA DO SANTO ABREU, FERNANDA SANTOS DA SILVA, ANA PAULA DAHLKE
O HIP-HOP NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE TRATO COM CONHECIMENTO	MICHELE RODRIGUES DE LIMA, CELI NELZA ZÜLKE TAFFAREL, JOSIANE CRISTINA CLÍMACO
PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR PARA O REFERENCIAL ÉTINICO-RACIAL	LUZIANGELA DE CARVALHO BARBOSA, IURY CRISLANO DE CASTRO SILVA, LUCIANA VENÂNCIO, LUIZ SANCHES NETO
QUE EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINAMOS E APRENDEMOS?: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EM DUAS ALDEIAS	KAROLINE HACHLER RICARDO, ÂNDREA TRAGINO PLOTEGHER, GABRIELA NOBRE BINS, DANIELA DO SANTO ABREU, MURILO ARLAQUE DE ABREU, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI
RELAÇÕES ÉTNICAS NO CHÃO DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	JOÃO VICTOR PORTELA SIMÃO DE FREITAS, ISABELA TALITA GONÇALVES DE LIMA, LIVIA TENORIO BRASILEIRO
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRÁTICAS AFRODIASPÓRICAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	ANNA CAROLINA CARVALHO DE SOUZA, RAYNÁ DA SILVA BRUM PINTO, BEATRIZ FURTADO DE LIMA, SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES

UMA BREVE COMPOSIÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO, CONTRA-COLONIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA	PRISCILA GOMES DORNELLES AVELINO

A DANÇA E O PROCESSO DE DISCUSSÃO SOBRE RACISMO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLUN/UFMA

DANCE AND THE DISCUSSION PROCESS ABOUT RACISM IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT COLUN/UFMA

LA DANZA Y EL PROCESO DE DISCUSIÓN SOBRE EL RACISMO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN COLUN/UFMA

Naiara dos Santos Martins,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Camila Fernanda Pena Pereira,
Colégio Universitário da UFMA (COLUN/UFMA)

INTRODUÇÃO

Políticas educacionais que partiram da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu a inclusão e obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, contribuíram para a incorporação de conteúdo étnico-racial na educação e diversificaram as possibilidades no trato de conteúdos em sala. No âmbito da Educação Física Escolar há inúmeras perspectivas que atravessam a sala de aula e versam sobre as representações corporais, padrões estéticos e raciais na dança, esportes, ginástica e demais conteúdos do componente curricular.

Tendo em vista isso, este trabalho objetiva relatar a experiência do ensino do conteúdo Dança, com ênfase nas questões étnico-raciais nas aulas de Educação Física com uma turma do 5º ano do ensino fundamental do Colégio Universitário - COLUN da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Essa oportunidade se desenvolveu com estudantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de licenciatura em Educação Física da mesma instituição. Metodologicamente, tomamos como referência bibliográfica e documental, os estudos do Coletivo de Autores (2014) e PCPE (2013) acerca do embasamento teórico para entendimento do conteúdo.

METODOLOGIA

Este é um estudo descritivo qualitativo do tipo relato de experiência. As ocorrências dessa experiência se deram em três encontros. O primeiro momento contou com a exposição de

slides sobre os diferentes reconhecimentos acerca do conteúdo para o estabelecimento de conceitos. No segundo, houve a elaboração de um mapa conceitual com os(as) alunos(as) e uma avaliação interativa online para análise do que fora aprendido e assimilado. O terceiro momento contemplou as vivências dos tipos de Dança segundo as classificações e o quarto e último momento se deu com a reprodução e posterior debate do curta-metragem da bailarina e ativista Ingrid Silva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as aulas foram de regência compartilhada entre a professora e os pibidianos/as. Foram abordados os aspectos conceituais da Dança assim como suas manifestações e o estabelecimento de vivências. A experiência foi desenvolvida a partir de dois indicadores presentes no Subprojeto PIBID: Organização de Cinema na Escola e Produção de Programa de Rádio, os quais preveem respectivamente: Exibição de filmes de curta-metragem atrelados à temática da Educação Física, esportes e lazer, e a criação de podcast sobre temas relacionados às práticas corporais (racismo no esporte, discriminação de gênero, assédio moral, autoritarismo no esporte, corpo e consumo, imagem corporal). Visando explorar as questões étnico-raciais, discutimos temas como: elitização, desigualdades e racismo estrutural na Dança.

Para Silva (2010) é importante desde cedo esclarecer que não se trata de abolir as origens europeias da escola, mas enegrecer a educação propondo uma escola em que cada um se sinta acolhido e integrante e onde estejam presentes as contribuições de todos os povos para a humanidade como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o conteúdo abordado, bem como suas respectivas estratégias metodológicas, foi possível perceber que os estudantes desvincularam a Dança dos padrões de apresentações coreográficas e acadêmicas e para, além disso, percebemos que a apreciação do curta-metragem suscitou discussão acerca das questões étnico-raciais com criticidade.

Assim, fica reafirmado que a Educação Física Escolar tem possibilidades no processo de desconstrução de imagens e ideologias hegemônicas e etnocêntricas existentes nos conteúdos do componente curricular, como a Dança. A mediação do conteúdo com as questões étnico-

raciais-raciais mesmo em ensino remoto pode estimular discussões em sala e suporte no letramento racial dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 04 mar. 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2014.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco**: Parâmetros curriculares de Educação Física- Ensino Fundamental e Médio. Recife: Secretaria de Educação, 2013.

SILVA, P. B. G. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES N. L. (org). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2010.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O RACISMO NA ESCOLA [1]

PHYSICAL EDUCATION AND RACISM IN SCHOOL

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y RACISMO EN LA ESCUELA

Deilson Sales da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Luan Henrique Gomes da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Fábio Batista da Fonseca
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

O presente resumo constitui-se em um relato de experiência acerca de uma intervenção sobre diversidade étnico-racial, desenvolvida na disciplina de Práticas Curriculares I, no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A intervenção foi aplicada em uma escola da rede municipal de educação na zona oeste do município de Natal, situada em uma área periférica, com o objetivo de observar como a temática "diversidade étnico-racial" era desenvolvida nas aulas de Educação Física escolar.

Observando a necessidade em contribuir com a temática na escola, frente à sua baixa abordagem nas aulas, foi realizada uma intervenção, na qual foram abordados conteúdos pertinentes sobre a temática, articulando-se aos saberes da Cultura de Movimento.

METODOLOGIA

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores, de modo a compreender como a temática era abordada em suas aulas. Decorreram-se, também, o registro das aulas, e observações pertinentes foram realizadas. Todos os dados observados foram analisados para a construção de um planejamento para a sequência de encontros.

INTERVENÇÃO NA ESCOLA

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza.

Identificada a necessidade de abordagem sobre a temática, foram desenvolvidos encontros com duas turmas, de quarto e quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As aulas dividiram-se, alternadamente, entre conteúdos em sala de aula e na quadra, abordando os seguintes assuntos, em sucessão: construção do povo brasileiro; as lutas enquanto produto cultural e sua diferenciação das brigas; racismo e sua presença no futebol; racismo, diversidade e lutas: retomada geral.

Todas as aulas foram pensadas articulando os conteúdos da Educação Física escolar e a temática abordada, de modo que os alunos criticamente compreendessem as manifestações negativas de práticas como o racismo na sociedade. Observou-se além disso, que embora a temática não fosse trabalhada em aula, os escolares tinham algo a falar sobre o tema, mostrando-se participativos em relação às indagações que lhes eram apresentadas, relatando situações cotidianas presenciadas por eles.

O RACISMO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física escolar, articulando seus saberes com problemáticas do cotidiano pouco abordadas no ambiente escolar, surge enquanto rica possibilidade na abertura de caminhos para diálogos críticos, construtivos e, consequentemente, transformadores da realidade, compreendendo-a como possibilidade para uma constante transformação.

Conforme Freire (2014), é preciso criar situações para que os alunos identifiquem seus condicionamentos, ao mesmo tempo em que reconheçam-se como inacabados. Em outras palavras, é necessário que reconheçam a possibilidade de constante transformação da realidade, e isso implica repensar conceitos, superar visões construídas ideologicamente, caminhando em direção à criticidade.

Nesta perspectiva, compreendendo, por exemplo, o racismo como uma construção sócio-histórica, é possível superá-lo, na medida em que se reconhece os condicionamentos que levam à ideologia racista. Em outras palavras, é preciso proporcionar aos alunos possibilidades para se pensar a diversidade étnico-racial, de modo que construções negativas que a contornam, como o próprio racismo, possam ser superadas.

A Educação Física escolar emerge enquanto rico campo de discussão para se pensar a diversidade étnico-racial. Como fora realizado na intervenção, é possível articular

transversalmente discussões que, presentes no cotidiano, dialogam com as práticas corporais tematizadas na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que o ambiente escolar, quanto ao seu papel de formação cidadã, configura-se como um espaço de reconstruções sociais acerca dos paradigmas construídos e impostos na sociedade. Concomitantemente, percebe-se a importância da abordagem de temas como o referido, para que os alunos reconheçam-se como inacabados, reconstruindo e ampliando seu olhar para a diversidade cada vez mais presente na sociedade, desenvolvendo um olhar sensível e crítico para com as diferenças.

Notadamente, a principal justificativa para não trabalhar a diversidade étnico-racial na referida escola foi o despreparo na formação inicial e a falta de formação continuada dos professores, tornando-os pouco competentes para abordar a temática em sala de aula, mas que mesmo assim, reconheciam a importância de o tema estar presente em seus planejamentos. Além disso, os professores demonstraram entusiasmo para a realização da intervenção.

REFERÊNCIAS

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

AJAYÔ! O REI T'CHALLA ESTÁ PRESENTE: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DA CULTURA AFRICANA [1]

AJAYÔ! KING T'CHALLA IS PRESENT: AN INTERDISCIPLINARY EXPERIENCE FOR TEACHING AFRICAN CULTURE

AJAYÔ! EL REY T'CHALLA ESTÁ PRESENTE: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA AFRICANA

Laina Caroline dos Santos Sousa
Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA)
Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

O texto tem como objetivo relatar a experiência obtida durante as aulas da disciplina eletiva "Ajayô! O Rei T'Challa está presente!", que abordou como tema central a cultura africana dentro dos componentes curriculares Educação Física, Química e Arte. Estas aulas aconteceram no âmbito do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) - unidade Tamancão uma vez por semana, com dois horários, entre os meses de agosto a dezembro de 2022.

O IEMA foi criado em 2015 com o intuito de oferecer o ensino público direcionado a educação profissional técnica, científica e tecnológica de forma gratuita. Hoje, a instituição utiliza um modelo institucional que se pauta na pedagogia da presença, no acolhimento dos estudantes e de toda a equipe escolar.

A disciplina eletiva Ajayô! O Rei T'Challa está presente! nasceu da necessidade de discutir tópicos relacionados a cultura africana no ensino médio, levando em consideração que a escola é um ambiente plural. Inicialmente, para esta proposta de disciplina eletiva, nos embasamos na promulgação da Lei 10.639/03, que estabelece a inclusão no currículo e a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas. É importante proporcionar o conhecimento desses conteúdos, considerando que cada cultura tem seu valor e sua contribuição

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

para que os alunos adquiram o reconhecimento de sua identidade dando visibilidade a um povo que foi excluído e marginalizado.

A CULTURA AFRICANA EM EVIDÊNCIA

Ao longo das aulas, em sistema de rodizio com os professores de arte e química, abordamos os seguintes temas: Jogos africanos; História da arte africana e Estamparia africana. Utilizamos aulas em formato de debates sobre a discriminação e racismo, oficina de danças populares, oficina de misturas de tintas feitas de forma artesanal com condimentos, assistimos e discutimos o filme pantera negra e houve a apresentação teatral intitulada "Maria Firmina dos Reis – 200 anos de resistência". Em todas as aulas nos propomos a incitar rodas de conversa no sentido de ouvir os estudantes, se já possuíam algum conhecimento prévio sobre as temáticas e qual a visão deles no momento final.

No que concerne às aulas sob a perspectiva da educação física, foi possível vivenciar a experiência dos jogos africanos em que experimentamos e conhecemos acerca da origem de cada um deles. Além disso, os alunos criaram variações dos jogos que foram desenvolvidos. O espaço que utilizamos foi o refeitório da escola pois não tínhamos quadra para a realização das atividades. Os principais jogos abordados foram a amarelinha africana, Terra Mar; Pega a Cauda; *Mamba; Neés Deguíaan* e *Mbube*. Ao final do semestre obtivemos como produto um desfile com pinturas corporais, a apresentação da amarelinha africana e uma exposição de quadros com desenhos de formas africanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se importante que se desenvolvam estudos e que haja mais relatos a respeito da aplicação desse conteúdo na educação básica, como forma de visibilizar as discussões não só sobre o racismo, mas também a respeito das questões étnico-raciais, de forma a dar aos(as) alunos(as) a oportunidade de conhecer um pouco mais da história de outros povos e culturas que outrora foram invisibilizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 10.639,** de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",

e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 26 abr. 2023.

COELHO, Adryand Cesary Pinheiro et al. Diretrizes operacionais - IEMA 2022. 2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1efCApXrqCl8EUclKKWSwfY9bDgpof6A0. Acesso em: 26 abr. 2023.

PINTO, Helen Santos; SILVA, Luciana Soares da; NUNES, Míghian Danae Ferreira (org.). **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras**. São Paulo: Aziza Editora, 2022. ISBN 978-65-992657-2-3. Disponível em: https://anansi.ceert.org.br/biblioteca-pdf/catalogo-jogos.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023.

ATIVIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISES SOBRE O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS[1]

TEACHING ACTIVITY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: ANALYSIS ON THE TEACHING OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS

LA ACTIVIDAD DOCENTE DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

Ramon Matheus dos Santos e Silva
Universidade Federal do Espírito Santo / UFES

INTRODUÇÃO

A lei de n°10.639, de 9 de janeiro de 2003, que inclui os artigos 26-A e 79-B na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, introduz no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira". Tal legislação orienta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, legitimando a luta da população negra no Brasil.

Entretanto, mesmo após 20 anos da sanção dessa legislação, ainda não é possível observar uma plena implementação das suas diretrizes. Ao observar os limites e as possibilidades que envolvem o ensino de conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, em especial, através das aulas de Educação Física, caminhamos no sentido de problematizar a urgência ética e política do cumprimento da Lei de n°10.639/03 e da produção de práticas pedagógicas antirracistas na educação. Assim, indagamos: quais são as dificuldades para que professores e professoras de Educação Física trabalhem com os saberes corporais da cultura afro-brasileira? Qual a aproximação dos/as docentes com as propostas curriculares que orientam o trabalho com esses conteúdos? Que experiências possuem com as práticas corporais africanas e afro-brasileiras? De que forma podem efetivamente incluir os conteúdos referentes as relações étnico-raciais em sua atuação docente nas aulas de Educação Física?

[1] A pesquisa conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo.

Assim, essa pesquisa vem sendo desenvolvida com o objetivo de compreender o trabalho docente das professoras e professores de Educação Física no que tange ao ensino de conteúdos da cultura e história afro-brasileira e africana, bem como elaborar propostas de intervenção/ transformação do trabalho docente.

METODOLOGIA

A pesquisa a adota uma abordagem com caráter qualitativo, consistindo numa pesquisa-intervenção embasada na perspectiva ergológica da análise da atividade (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007), que é uma abordagem do trabalho onde se considera os "usos" que as/os profissionais fazem das normas, prescrições e valores para gerir os dramas da atividade.

Assim, de modo a produzir estratégias de intervenção no trabalho docente em conjunto com professoras e professores de Educação Física, no que tange o ensino dos conteúdos referentes às relações étnico-raciais, o estudo tem como estratégia metodológica a formação de uma Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP), que é um meio "para compreender-transformar as condições de trabalho nos diferentes estabelecimentos, baseada no diálogo-confrontação entre conhecimento científico e experiência dos trabalhadores" (BARROS; HECKERT; MARCHIORI, p. 25, 2006).

A CAP constitui um espaço coletivo e colaborativo de produção compartilhada de conhecimentos a partir da análise da atividade trabalho a fim de conhecê-las e transformá-las. Desta forma, a CAP opera por meio de encontro entre trabalhadores e sujeitos envolvidos em determinada atividade com o objetivo de discutir e debater temas e problemáticas envolvidas nas situações de trabalho, indicando soluções e mudanças para as questões em debate.

Desse modo, iremos estruturar a CAP por meio do acompanhamento das atividades desenvolvidas nas aulas, construção de um espaço de debate/formação sobre os saberes e conhecimentos acerca das relações étnico-raciais e a experiência das/os professoras/es acerca do trabalho com essa temática e a produção de práticas interventivas no ambiente educacional. As técnicas utilizadas para produção dos dados serão as conversas com o grupo participante, compostas por observação e análise das atividades, diário de campo, entrevistas individuais e coletivas de autoconfrontação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados preliminares constatamos que os professores/as de Educação Física apresentam dificuldades para identificar situações de racismo durante as aulas. Nesse sentido, é necessário, de modo urgente, oferecer formação continuada aos docentes de EF que os permitam experiências significativas com os temas/conteúdos étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. E. B. de; HECKERT, A. L. C.; MARCHIORI, F. M. Desafios para a pesquisa dos processos de trabalho: a CAP como estratégia. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 20-34, jun. 2006.

BRASIL. Lei N.° 10639/03, de 9 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira" no currículo oficial da rede de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10.1.2003.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana.** Tradução Jussara Brito *et al.* Niterói: Ed. UFF, 2007

COLONIALISMO E RACISMO EPISTÊMICO: ONDE ESTÃO OS AUTORES NEGROS/AS NA EDUCAÇÃO FÍSICA?

COLONIALISM, EPISTEMIC RACISM: WHERE ARE THE BLACKS AUTHORS IN THE PHYSICAL EDUCATION?

COLONIALISMO Y RACISMO EPISTÉMICO:? DÓNDE ESTÁN LOS AUTORES NEGROS EN EL EDUCACIÓN FÍSICA

Joe Gomes
SME/RJ

JUSTIFICATIVA

O colonialismo não é uma condição imposta apenas no passado. É também uma condição imposta no presente, por meio da degradação ontológica que ainda atinge determinados grupos humanos (SOUSA SANTOS, 2022). O colonialismo branco-euro-ocidental-cristão imposto há séculos no Brasil deixou e ainda deixa marcas profundas em nossa sociedade. Uma dessas marcas é o racismo epistêmico.

O racismo epistêmico implica na destruição, desconsideração, descaso e desvalorização dos conhecimentos, crenças e tradições produzidas pelos grupos colonizados como os africanos, indígenas e asiáticos. É o não reconhecimento do "Outro" como sujeito do conhecimento. Corrobora práticas de expropriação, negação, subordinação, inferiorização, exclusão, apagamento e silenciamento de conhecimentos derivados de culturas não ocidentais (NOGUERA, 2014; CARNEIRO, 2020; GROSFOGUEL, MALDONADO-TORRES; BERNARDO-COSTA, 2021; SOUSA SANTOS, 2022).

Como professor-pesquisador-negro busco, no trabalho em sala de aula, nos grupos de pesquisa e na formação continuada de professores/as busco visibilizar as questões sobre racismo epistêmico articuladas ao currículo da Educação Física.

QUESTÃO DE ESTUDO?

Em que medida a dominação de autores branco-euro-estadunidense nas disputas teóricas no campo da Educação Física corrobora com a sua colonização e o racismo epistêmico?

OBJETIVOS

Nesse projeto de estudo pretendo visibilizar a colonização branco-euro-estadunidense e o racismo epistêmico no campo do currículo da Educação Física, com fins de subsidiar uma proposta descolonizadora e antirracista.

METODOLOGIA

Inicialmente, evidenciarei a colonização branco-euro-estadunidense no campo da Educação Física como resultante das disputas teóricas que silenciaram o pensamento afrodiaspórico, corroborando com o racismo epistêmico na área. A seguir investigarei a presença/ausência de autores/as negros/as em referenciais teóricos em artigos, trabalhos de conclusão de curso, teses e dissertações nas plataformas digitais Google acadêmico, Scielo e da CAPES (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), no período de 2003-2023. Esse período foi escolhido pois corresponde ao avanço do debate racial, no Brasil, em função da publicação das leis 10639/03 e 11645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004). Em um terceiro momento, apontarei algumas considerações em relação ao processo de descolonização e combate ao racismo epistêmico, identificando desafios e possibilidades. Em um quarto momento, apresentarei sugestões de leituras de autores/as negras/os afrodiaspóricos, com fins de construir uma proposta curricular antirracista e descolonizadora de Educação Física pautada em uma perspectiva multicultural pós-colonial.

RESULTADO PARCIAL

Foram escolhidos/as autores/as negros/as que se destacam na luta antirracista ao longo de décadas e com ampla legitimidade e autoridade acadêmica em diferentes campos do pensamento como a filosofia, antropologia, psicologia, psiquiatria e a sociologia. Verifiquei em 32 textos acessados entre 15/3/203 e 22/3/2023 que: Nilma Lino Gomes foi citada em 20 textos, Kabengele Munanga em 17, Eliane Cavallero em 05, Petronilha G. Silva, Frantz Fanon, Renato Noguera e Sueli Carneiro em 02, Lélia Gonzales e Wilma Nazaré Coelho em 01. Angela Davis, Abdias Nascimento, Neusa Santos Sousa, bell hooks e Bianca Santana, Cida Bento, W.B. D. Bois, Azoilda L. Trindade não foram citados/as. Isso evidencia a reduzida presença de autores/as negros/as mesmo em trabalhos cujo tema central é o racismo.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste estudo implicará na descolonização do currículo da Educação Física escolar e em promover a luta contra o racismo epistêmico, visbilizando a dominação no campo dos/as autores/as brancos-ocidentais e o apagamento de autores/as negros/as. Em um momento posterior vislumbrará uma proposta curricular descolonizadora e antirracista que vise a promoção da diversidade intelectual e do pensamento afrodiaspórico, assim como o diálogo entre matrizes teóricas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO TORRES, N.; GROSFOGUEL, R., **Decolonialidade e pensamento diaspórico**, 2ª ed. Belo Horizonte-MG, Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

CARNEIRO, S. **Ciência e racismo**, Instituto Serrapilheira, www.youtube.com/@institutoSerrapilheira, 2020. (acesso em 24/4/2023)

NOGUERA, R. **O ensino da filosofia e a lei 10.639**, 1ª ed., Rio de Janeiro, Pallas, Biblioteca Nacional, 2014.

SOUSA SANTOS, B. DE, **Descolonizar: abrindo a história do presente**, trad. Luis Reyes Gil, Belo Horizonte, MG, Autêntica Editora, São Paulo, Boitempo, 2022.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS, PRÁTICAS CORPORAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O ESTADO DA ARTE

QUILOMBOLA COMMUNITIES, CORPORAL PRACTICES AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: THE STATE OF THE ART

COMUNIDADES QUILOMBOLAS, PRÁTICAS CORPORALES Y EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: EL ESTADO DEL ARTE

Félix William Medeiros Campos
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Luan Gonçalves Jucá
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Daniel Teixeira Maldonado
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

INTRODUÇÃO

A Educação Física é um campo de conhecimento humano associado às práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, visando a formação do ser humano capaz de conduzir-se plenamente em suas atividades. Nessa perspectiva, esse componente curricular pode contribuir com a formação do pensamento crítico dos(das) estudantes dentro do ambiente escolar (PINHEIRO, 2022).

Nesse contexto, o objeto de estudo das comunidades quilombolas surge das práticas culturais e corporais que alavancam todo o processo de ensino e aprendizagem da criança negra, porém com uma indagação importante, porque não é valorizado a cultura afro-brasileira em nosso território? Muitos trabalhos demonstram a falta de um(a) professor(a) preparado(a) para problematizar esse tema, já que a formação docente ainda continua sendo superficial ao abordar essas problemáticas.

Portanto, o objetivo desse estudo foi compreender a cultura das práticas corporais realizadas nas comunidades quilombolas com a intencionalidade de analisar se essas manifestações culturais fazem parte das aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva da educação popular.

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Foi realizada uma pesquisa do tipo de estado da arte, que possui grande importância para a composição de um campo teórico, como também de uma área de conhecimento, identificando assim as contribuições dos trabalhos de diferentes campos, além de apontar lacunas e restrições das investigações realizadas até o momento (ROMANOWSKY; ENS, 2006).

O processo de investigação iniciou-se com uma pesquisa no catálogo de dissertações e teses da CAPES em que foram utilizados os descritores "Práticas Corporais Quilombolas AND Educação Física Escolar". Para início da análise, foi realizada uma leitura parcial das teses e dissertações, avaliando títulos, resumos e palavras-chave respectivamente. O levantamento de dados aconteceu entre os meses de dezembro de 2022 e janeiro de 2023. Foram encontradas 333 dissertações e teses, sendo que após a leitura de título e resumo, restaram um total de 38 textos. Em seguida foi realizada uma leitura na integra para constatar se tratavam-se de experiências com práticas corporais quilombolas ou práticas culturais quilombolas. Assim, somente 11 estudos foram separados para a leitura na íntegra. Os textos selecionados foram submetidos a uma análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

PRÁTICAS CORPORAIS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NA LITERATURA

As práticas corporais das comunidades quilombolas apresentados nas dissertações e teses demonstram a importância dos jogos, brincadeiras, danças e expressões corporais para essa população, pois elas são passadas de geração e geração e refletem as concepções culturais da formação dos quilombos em territórios brasileiros

Dessa forma, foram identificadas três categorias: Os saberes tradicionais das comunidades quilombolas e a valorização da cultura afro-brasileira na educação; Estudos sobre as práticas corporais quilombolas: reflexões e desafios para o campo da Educação Física (Escolar) em uma perspectiva da educação popular; e Educação Física com um olhar sobre a cultura corporal: ressoando nas práticas corporais quilombolas.

.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa mostrou a falta de dissertações e teses que problematizem as práticas corporais quilombolas na Educação Física Escolar. A demanda maior de trabalhos ainda é no campo da educação e com objetos de pesquisa muito pautados no cotidiano vivido pelos povos quilombolas, como a formação da identidade negra e a cultura dessas comunidades.

É de enorme importância o incentivo de pesquisas que investiguem todo esse processo de descolonização do currículo escolar nas aulas de Educação Física, possibilitando a criação de projetos político-pedagógicos que tematizem as práticas corporais quilombolas, enfatizando a relevância na cultura negra no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

PINHEIRO, G. J. **Educação Física Escolar e cultura quilombola:** um diagnóstico do ensino das práticas corporais na escola quilombola Santo André em Abaetetuba-PA e suas relações com a cultura quilombola. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Belém, 2022.

ROMANOWSKY, J. P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo educacional,** v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

IDENTITY CONSTRUCTIONS AND THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION

CONSTRUCCIONES DE IDENTIDAD Y LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Caroline Gomes de Oliveira,
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – USP
Marcos Garcia Neira,
Faculdade de Educação - USP

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo aborda a pesquisa de mestrado em andamento. Ressaltamos que serão apresentadas as referências iniciais, os objetivos e metodologia utilizadas.

A pesquisa busca compreender a construção de identidade interseccionada entre negritude e territorialidade das juventudes a partir das vivências escolares, a fim de captar como os processos educativos vêm e/ou podem vir a contribuir positivamente nas construções identitárias das juventudes. Nesse sentido, pretende compreender o papel que as aulas de Educação Física têm e/ou podem vir a ter na construção identitária de jovens negros e favelados.

A partir disso, situo-me como uma mulher negra e favelada que é professora, artista e pesquisadora, pois tratar sobre identidades negras e periféricas é uma linha tênue que emaranha o meu próprio transitar como mulher negra nascida e criada no Morro do Papagaio em Belo Horizonte (MG).

DESENVOLVIMENTO

A identidade é uma construção. Não está estabelecida nem inata, mas sim, resulta de um processo que se situa num fluxo constante de mudanças a partir das experiências vividas dos encontros com o outro e dos espaços nos quais somos socialmente inseridos. Segundo Munanga

[1] Esse trabalho é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

(2020), a identidade de pessoas negras se constitui com base na lógica da "exclusão". Estendo esse pensamento para o que tange à construção de identidade de pessoas faveladas.

Debates sobre identidades e negritude vêm sendo construídos por professores pesquisadores no Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF/FEUSP). Reis (2021) aponta que o currículo cultural produz efeitos significativos ao tematizar as práticas corporais afro-brasileiras, ao se apresentar como alternativa para a construção de uma Educação Física alinhada à valorização das identidades juvenis nas escolas. Souza (2012, p. 17) afirma que o currículo cultural da Educação Física "fornece os subsídios para viabilizar a justiça curricular e a constituição de práticas pedagógicas menos excludentes".

Como fundamentação teórica, apoiamo-nos nas contribuições dos Estudos Culturais, mais especificamente, em Hall (2014, 2020) e Woodward (2014), acerca do processo de construção identitária; em Dayrell (2003, 2016), com a noção de juventudes e, em Davis (2006) e Zaluar (1998), para pensar a Favela para além de uma estrutura física, mas a partir de todas as suas conjunturas sócio-históricas.

METODOLOGIA

Buscamos por uma metodologia que se alinhe à noção de identidade construída no encontro com o outro, que se baseie na escuta e diálogo de forma próxima, fluida, honesta e cuidadosa com os sujeitos que serão convidados a construir esse trabalho junto comigo. Portanto, serão produzidas e analisadas narrativas autobiográficas de jovens estudantes e/ou egressos do Ensino Médio que se autodeclarem negras/os e moradores de Favelas, com idade entre 15 e 29 anos. Utilizaremos esse tipo de entrevista por conter características próprias, que visam à "profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional" (MUYLAERT *et.al*, 2014, p. 193). Informamos que esta pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética, sendo assim todos os critérios éticos serão seguidos.

REFERÊNCIAS

DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. Tradução de Beatriz Medina. 1ª ed. São Paulo, Boitempo, 2006.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A trajetória do Observatório da Juventude da UFMG. *In:* DAYRELL, J (Org). **Por uma pedagogia das juventudes:** experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza edições, 2016, p. 17-78.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, Anped, n. 24, p.40-52, set/out/nov/dez, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In:* SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 103-133

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MUYLAERT, Camila Junqueira, Et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da escola de enfermagem da USP**. São Paulo, 2014, p. 193-199.

ZALUAR, Alba. ALVITO, Marcos. Introdução. *In:* ZALUAR, A; ALVITO, M. (Orgs.). **Um século de Favela.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006. p. 7-24.

CULTURA CORPORAL E MATRIZES AFRICANAS: A DANÇA AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO UNIMAM

BODY CULTURE AND AFRICAN MATRICES: AFRO-BRAZILIAN DANCE IN THE PHYSICAL EDUCATION COURSE AT UNIMAM

CULTURA DEL CUERPO Y MATRICES AFRICANAS: LA DANZA AFROBRASILEÑA EM EL CURSO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIMAM

Lucas Araujo Silveira
UNIMAM
Josiane Cristina Climaco
UNIMAM

INTRODUÇÃO

O estudo se insere no trato com o conhecimento da dança afro-brasileira (DAB) na formação dos/das licenciandos/as do UNIMAM. Tratando sobre a Cultura Corporal, a DAB, afirmamos que é um dos conhecimentos específicos, que historicamente e culturalmente produzida pela humanidade tem suas contribuições indentiárias de um povo. Desta forma, Faustino (2018), afirma que, o colonialismo se constituiu a partir da modernidade capitalista e converteu a produção historicamente humana para objeto de acumulação própria.

Assim as esferas sociais, subsumi o conhecimento ancestral africano, causando muitos enfrentamentos na escola no que diz respeito à dança afro-brasileira. Neste sentido a Lei 10.639/03 (obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira) foi promulgada através da luta do movimento negro, de acordo com (GOMES, 2017) é educador, pois retrata luta do povo negro por equidade e ensinar a história da resistência da população negra e as potencialidades do continente africano.

Segundo Clímaco, Santos e Taffarel (2018), abordar os elementos da Cultura Corporal e as matrizes africanas nas aulas de Educação Física na Educação Básica é uma das formas de reparação histórica e contribuir na efetivação da lei 10.639/03. Ao tratar desse conhecimento na formação dos/das estudantes é possibilitar a elevação do pensamento e garantir o conhecimento sistematizado para que se humanizem. Visamos à desconstrução do entendimento da dança afro-brasileira, que de longa data é vista pela sociedade como algo

próprio de uma determinada religião, e esse entendimento à luz do racismo religioso é passado de geração em geração.

A DANÇA NA ESCOLA À LUZ DAS MATRIZES AFRICANAS NAS MONOGRAFIAS DO UNIMAM[1]

Existem 279 monografias no repositório *online* do UNIMAM, metodologicamente, analisamos 7 monografias, com recorte temporal das publicações no repositório do UNIMAM ano de 2015 - 2020. Constatamos que quatro (4) monografias traz uma breve contextualização das danças de matrizes africanas; duas (2) contextualizam de forma breve sobre a dança afro-brasileira e somente uma (1) não aborda sobre DMA, não foi encontrado o trato pedagógico sobre esses elementos, somente faz uma menção a dança, em um contexto geral, como um elemento que compõe a cultura corporal e contribuições das matrizes africanas. Diante destas analises, apontamos a falta de produções cientificas com o trato da dança afro-brasileira no UNIMAM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar sobre a dança afro-brasileira e sua representatividade cultural, da valorização da corporeidade africana e diaspórica no âmbito educacional possibilita aos/as estudantes ampliar os conhecimentos e o reconhecimento indentttiário. Ao analisar o que as monografias tratam sobre o conceito e o trato com as danças afro-brasileiras e de matrizes africanas, percebemos que a muitos limites devem ser superados. Mesmo com a lei 10.639/03, ainda vemos o quanto esse conhecimento é negado para os/as estudantes nas escolas. É necessário um ensino que permita contribuir através do conteúdo dança afro-brasileira na formação, autoconhecimento e transformação desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

[1] O UNIMAM, situado no Recôncavo Baiano, foi fundado em 18 de março de 2004 e é uma instituição ancorada no tripé ensino-pesquisa-extensão. Possui 20 cursos de graduação, pós-graduação lato sensu, com especializações nos campos da saúde, educação e gestão, e 2 programas de mestrado. O UNIMAM já conta com cerca de 2.000 estudantes.

CLIMACO, J. C; SANTOS, M. L; TAFFAREL, C. N. Z. A educação física e a lei 10.639/03: articulando com as matrizes africanas na escola em salvador -ba. **Revista da ABPN** • v. 10, Ed. Especial. 2018.

CLIMACO, J. C; SANTOS JUNIOR, C. L; TAFFAREL, C. N. Z. O trato com o conhecimento da dança na escola Trabalho pedagógico na formação do professor na Bahia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 06 out. 2022.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Frantz Fanon:** capitalismo, racismo e a sociogênese do colonialismo. SER Social, Brasília, v. 20, n. 42, p. 148-163, jan.-jun./2018. Disponivel em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14288 acesso em: 08 out. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**:saberes construidos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA/ES[1]

EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN PUBLIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS IN VITÓRIA/ES

LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INFANTIL DE VITÓRIA/ES

Patrícia do Rosário Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Érica Bolzan
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

INTRODUÇÃO

A lei nº 11.645/08 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todas as etapas da Educação Básica, a fim de contemplar a diversidade étnico-racial que constitui a população brasileira. Contudo, o Portal Geledés Instituto da Mulher Negra (geledes.org.br), em 2023, verificou que 70% das cidades brasileiras não cumprem a "lei do ensino afro-brasileiro". Em estudo realizado na rede pública de Educação Infantil (EI) de Vitória/ES, Bolzan, Martins e Mello (2022) identificaram que os professores encontram resistência das famílias, sobretudo, por motivos religiosos para trabalharem com as manifestações de matriz afro-brasileira nas instituições infantis do município. Diante desse cenário, o objetivo desta pesquisa é compreender como os/as professores/as de Educação Física (EF) têm trabalhado a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em seus cotidianos, identificando os desafios por eles encontrados e as manifestações culturais que mobilizam para trabalhar com essa temática.

[1] Essa pesquisa contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo (FAPES).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo. De acordo com Oliveira (2011, p. 36), esse método pressupõe "[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população". A pesquisa focalizou os 230 professores de EF que atuam na rede pública municipal de EI de Vitória/ES. Esse número corresponde à 100% dos docentes que trabalham nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município. A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo. Utilizamos um questionário composto por 10 perguntas, via *Google Forms*, estruturado com quatro questões fechadas e seis abertas. Neste texto, daremos visibilidade à parte dos resultados obtidos na pesquisa.

RESULTADOS

Participaram da pesquisa 95 (41%), dos 230 professores em EF que atuam na EI de Vitória/ES. Em relação às leis 10.639/03 e 11.645/08, 73 professores afirmaram que as conhecem e 22 disseram que não conhecem. Quando questionados se a temática da ERER era contemplada em suas aulas, 79 professores relataram que sim e 16 disseram que não. Quanto aos desafios para contemplar a ERER, obtivemos 91 respostas, distribuídas da seguinte maneira: 26 docentes alegaram falta de conhecimento; 20 afirmaram que têm dificuldade de aplicar conhecimentos relacionados à ERER; 14 citaram que encontram preconceito para trabalhar com o tema; 9 alegaram que encontram resistência, sem especificar os obstáculos encontrados; 8 afirmaram que há desafios de ordem religiosa; 6 disseram que não encontram desafios; 4 responderam que a falta de materiais é o principal obstáculo e; 4 alegaram espaços e tempo inadequados.

Quantos às manifestações de matriz afro-brasileira que mobilizam em suas mediações, das 92 respostas obtidas, 27 docentes disseram que trabalham com a capoeira; 18 com jogos e brincadeiras africanas; 15 não trabalham com nenhuma manifestação cultural de origem afro-brasileira; 14 disseram que trabalham com a música e com a literatura afro-brasileira; 12 afirmaram que trabalham com as danças populares; e 6 com o congo, o jongo e o maculelê.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que os/as professores/as de EF que atuam na Educação Infantil de Vitória têm trabalhado com a ERER de forma diversificada, mobilizando diferentes manifestações culturais de matriz africana e afro-brasileira em suas mediações pedagógicas. As resistências estão associadas ao preconceito, sobretudo, ao preconceito religioso e à falta de conhecimentos para trabalhar com essa temática na Educação Infantil, apontando indícios para a necessidade de formações continuadas para enfrentar esse problema.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, É.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Usos e apropriações das danças populares na educação infantil de Vitória/ES. **Revista Didática Sistêmica**, Santa Maria, v. 23, n. 1, p. 152-166, 2022.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas. Catalão: Editora da UFG, 2011.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: A REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E O DEBATE PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS: THE BRAZILIAN JOURNAL OF SPORT SCIENCES AND THE DEBATE FOR AN ANTI-RACIST PHYSICAL EDUCATION

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: LA REVISTA BRASILEÑA DE CIENCIAS DEL DEPORTE Y EL DEBATE POR UNA EDUCACIÓN FÍSICA ANTIRRACISTA

Vivian Maria dos Reis,
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

INTRODUÇÃO

Está pesquisa tem interesse em pontuar experiências com as relações étnico-raciais na Educação Física escolar. Sendo considerado importante refletir a respeito, para pensar os posicionamentos e as contribuições que a Educação Física pode oferecer. Essa temática é objeto de estudos para a realização de minha dissertação de Mestrado no PROEFE (Programa de mestrado profissional em Educação Física).

Em palestra proferida na abertura do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, em setembro de 2021, Nilma Lino Gomes convidou-nos a refletir, indagando:

> Quando se interrogam os documentos de licenciaturas em Educação Física (pode-se estender a pergunta aos seus bacharelados), ou seja, os projetos de formação de professores/as, as ementas das disciplinas obrigatórias e optativas, as normas e os regimentos acadêmicos, se encontram práticas culturais (e, portanto, práticas corporais) de matriz afroameríndia? Elas foram, têm sido ou serão consideradas fontes de cultura para a organização do currículo dessas licenciaturas? Ou tais documentos são indicações de epistemicídio, de racismo estrutural? (perguntas extensivas às práticas dos povos originários e dos povos quilombolas, presentes em nossa história). As licenciaturas em Educação Física conseguem ver, acolher, pesquisar, aprender, tratar e ensinar essas culturas e suas práticas corporais? (Gomes, 2021, p.35).

Destaco outra reflexão importante, agora de uma professa de Educação Física, Carolina Cristina dos Santos Nobrega:

> Inicialmente, é bom lembrar que há uma dívida teórica, conceitual da educação física sobre as realidades e histórias negras, escrita por nós, negras/pretas, negros/pretos, considerando os nossos conhecimentos, conceitos, subjetividades, olhares, autorias negras, estratégias quilombolas, nossa política e manifestações de resistência na cultura afro-referenciada, que desafiam a realidade, nesse processo de descolonização da educação, da educação física em tempos e lugares específicos (NOBREGA, p.52, 2021).

As indagações me tocaram e me fizeram repensar a minha própria ação com a Educação Física escolar. Esse debate em nossa área está crescendo, tanto na formação de professores quanto em sua atuação. Uma das possibilidades abertas é a ampliação dos programas de ensino trazendo para eles práticas corporais de culturas que não estão ainda contempladas.

Diante dessas ideias, meu propósito é participar deste debate, procurando contribuir para ampliar a visibilidade da temática das relações étnico-raciais na Educação Física escolar.

METODOLOGIA

Para este movimento, escolhi investigar a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)[1], publicada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) há 45 anos.

Pretendo assim, através da metodologia do "Estado do Conhecimento", fazer um levantamento e um mapeamento de suas publicações dedicadas ao tema das relações étnico-raciais na Educação Física escolar. Então, refletir sobre o que esta produção traz para a área. É possível pensar uma Educação Física Antirracista a partir dos artigos da RBCE? Em que eles nos ajudam para uma Educação Física Antirracista?

Tendo questões como essas, e outras que o desenvolvimento da pesquisa poderá indicar, farei algo como uma 'cartografia' com os dados encontrados, mapeando os artigos de modo a orientar as reflexões que eles sugerem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nesse movimento que se espera poder contribuir para extrair ideias e proposições importantes para a elaboração da dissertação e para o produto educacional, no desafio de contribuir para pensar e fazer uma Educação Física antirracista.

[1] Disponível em: < https://www.cbce.org.br/ >. Acesso em 11/02/2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: questões para a Educação Física e Ciências do Esporte. In: VAGO, Tarcísio Mauro; LARA, Larissa Michelle; NETO, Vicente Molina. (Orgs.). **Educação Física e Ciências do Esporte no tempo presente: desmonte dos processos democráticos, desvalorização da ciência, da educação e ações em defesa da vida.** Maringá: Eduem, p. 20 – 48, 2021.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Narrativas quilombolas na educação física escolar: combatendo o epistemicídio. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline (Organizadores). **Linguagens na educação física escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021, p. 67- 83.

EDUCAÇÃO FÍSICA, PEDAGOGIA DECOLONIAL E QUESTÕES INDÍGENAS: EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM ESCOLAS DE BARRA DO GARÇAS/MT

PHYSICAL EDUCATION, DECOLONIAL PEDAGOGY AND INDIGENOUS ISSUES: TEACHING EXPERIENCES IN SCHOOLS IN BARRA DO GARÇAS/MT

EDUCACIÓN FÍSICA, PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y CUESTIONES INDÍGENAS: EXPERIENCIAS DOCENTES EN ESCUELAS DE BARRA DO GARÇAS/MT

Lais Cristina Barbosa Silva,
Universidade Federal de Mato Grosso (CODEF/PPGEF/UFMT)
Vitor Hugo Marani,
Universidade Federal de Mato Grosso (CODEF/PPGEF/UFMT)

INTRODUÇÃO

Diante de inúmeros indígenas no estado de Mato Grosso, destaca-se a importância de investigar e problematizar as diferenças étnico-raciais presentes nas escolas, as quais podem ser identificadas como possíveis causas das desigualdades sociais e raciais no componente curricular Educação Física. Diante disso, o objetivo deste trabalho, ainda em desenvolvimento, é investigar as experiências docentes acerca das questões indígenas nas aulas de educação física, com o intuito de reconhecer como as diferenças étnico-raciais atravessam a educação em escolas estaduais de Barra do Garças (MT). Para tanto, neste resumo, destacam-se elementos metodológicos e teóricos da pesquisa, de modo a pensar a educação física atravessada pela decolonialidade, a partir de um contexto específico no interior de Mato Grosso.

PERCURSOS INVESTIGATIVOS

Este estudo, baseia-se em uma pesquisa qualitativa, classificada como exploratória, com caráter descritivo (MINAYO, 2008). Busca-se a aproximação com a pedagogia decolonial, a partir dos escritos de Catherine Walsh e Walter Mignolo, os quais analisam a (re)criação do continente americano livres dos controles exercidos pelo projeto eurocêntrico hegemônico. Metodologicamente, quatro etapas foram realizadas até o momento, a saber: tematização das questões indígenas na Educação Física, por meio do diálogo com os Estudos Culturais e com a

Pedagogia Decolonial; contato com a Secretaria de Educação, para a autorização da pesquisa; mapeamento de escolas estaduais da cidade com estudantes indígenas no ensino médio; contato inicial com professores de educação física. Nos próximos meses, serão realizadas entrevistas com docentes e interpretação dos dados a partir do trato das questões indígenas nos seguintes eixos: formação de professores; documentos orientadores; e, experiências docentes e reconhecimento social; o que fornecerá subsídios para a construção das análises do estudo.

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DECOLONIAL?

Neste momento, com o intuito de pensar a realidade de escolas estaduais de Barra do Garças/MT, este resumo busca reconhecer a importância do estudo das questões étnico-raciais, para além da investigação a respeito do tema, de modo a pensar em uma proposta inovadora de novos caminhos para uma educação física decolonial. Nesse caminho de investigações, entende-se a pedagogia decolonial, segundo Walsh (2013), como possível caminho na educação escolar como forma de interculturalidade, que leva os sujeitos a se afirmarem nas diferenças e na troca de experiências interculturais (WALSH, 2013). A referida autora afirma que a aplicação da pedagogia decolonial incide na produção de ações que possibilitam "caminhos e condições radicalmente 'outras' de pensamento, [...] que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles" (WALSH, 2013, p. 28).

Somado a isso, estabelecem-se diálogos com os Estudos Culturais, de modo a desafiar paradigmas na Educação Física, por meio do questionamento de identidades e proposição de novas práticas culturais (NEIRA, NUNES, 2011). A partir das reflexões de Walsh (2013), a integralização da escola pode acontecer por meio de todo o saber e conhecimento que as culturas indígenas podem acrescentar para o desenvolvimento e formação educacional, enfatizando, assim, as relações entre corpo, diferença e educação física. Assim, espera-se, com essa pesquisa, ainda em construção, pensar em estratégias pedagógicas que desafiem as relações de poder no cenário da educação física escolar, com destaque para a questão indígena, sugerindo caminhos a partir de olhares "outros", emergentes de reflexões feitas com docentes a partir das possibilidades de reconhecimento social das questões indígenas na Educação Física.

REFERÊNCIAS

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n.3, p. 671-685, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.

FEPEI - FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA PRÁTICAS ESCOLARES INTERCULTURAIS[1]

FEPEI - TEATCHER'S TRAINDING FOR SCHOOL INTERCULTURAL PRACTICES

FEPEI - FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA PRÁCTICAS ESCOLARES INTERCULTURALES

Natacha da Silva Tavares,
Prefeitura de Viamão (PMV)
Gabriela Nobre Bins,
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED POA)
Elisandro Schultz Wittizorecki,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta o relato de experiência do projeto de extensão FEPEI - Formação de Educadores para Práticas Escolares Interculturais, que constituiu em uma proposta de formação continuada para professores atuantes na Educação Básica e/ou estudantes de licenciatura, a fim de refletir sobre a educação intercultural e suas possibilidades, bem como oferecer subsídios para que estes possam movimentar suas aulas a partir destes conceitos. O projeto foi realizado em parceria entre a UFRGS, o IFRS Alvorada e a Associação UBUNTU UKAMA.

Vivemos em uma sociedade multicultural, com sujeitos de diferentes etnias, costumes e crenças. Todas as civilizações e culturas já contribuíram e têm muito a contribuir com a construção e desenvolvimento de nossa sociedade. Todavia, nos ambientes de educação formal e mesmo informal têm prevalecido uma certa visão de mundo, tida como universal (branca, hetero e cristã), mas que acaba por excluir muitas outras formas de ver e viver o mundo (CANDAU, LEITE, 2007; BERGAMASCHI, GOMES, 2012). Nesse sentido, o intuito de um projeto de formação para interculturalidade não objetiva uma troca de lugares, não objetiva um espaço de dominação ou superioridade dos saberes e conhecimentos afro indígenas, mas sim, propõe a criação de espaços de garantia do ensinamento destes de forma equânime superando

[1] Este trabalho não contou com apoio financeiro nenhuma natureza para sua realização.

abordagens folclorizada, estereotipada ou exótica, como tem acontecido nas escolas, apesar das Leis 10.639 e 11.645 que instituem a obrigatoriedade do ensino da cultura afrobrasileira, africana e indígena nas escolas.

CONSTRUINDO CAMINHOS

A formação foi pensada, então, como uma brecha neste sistema de educação monocultural. O curso aconteceu de agosto a dezembro de 2022, de forma híbrida a fim de serem acessíveis para o público-alvo.

Houveram quatro atividades remotas, sendo a primeira delas a leitura de um artigo da professora Vera Candau sobre Interculturalidade, seguida de discussão em fórum. A segunda atividade consistiu na indicação de um vídeo sobre a Escola de Educação Infantil Maria Felipa de Salvador na Bahia, a qual se sustenta numa perspectiva afrocentrada. A terceira atividade se tratava de um documentário sobre o Quilombo da Anastácia, na cidade de Viamão. Por fim, a última atividade remota envolvia a elaboração de proposta didática a partir das vivências do concurso.

A fim de evidenciar outras possibilidades formativas os encontros foram organizados em diferentes espaços e instituições. A abertura do curso aconteceu na ESEFID UFRGS com ênfase na conversa sobre capoeira. Na sequência, foi feita uma vivência do projeto Batucação que trabalha a cultura afro gaúcha - em uma escola municipal de Porto Alegre - a partir dos tambores do Batuque e sobre como tematizar essas questões e o combate ao racismo religioso (NOGUEIRA, 2020). O terceiro encontro presencial foi no IFRS campus Alvorada, com o tema Cosmobiointeração e os saberes ancestrais em que foram abordados saberes e conceitos dos povos tradicionais de matriz africana que podem permear o ensino. O quarto encontro foi uma visita no Quilombo da Anastácia na cidade de Viamão, onde as/os participantes puderam conhecer a realidade do Quilombo e dialogar sobre os saberes ali vivenciados. O quinto encontro foi novamente realizado na ESEFID UFRGS e tematizou a Pedagogia Griô e as possibilidades de trato com as questões étnico raciais em sala de aula. Por fim tivemos um encontro de encerramento onde as/os cursistas apresentaram e discutiram sobre as propostas pedagógicas criadas por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um currículo centrado no conhecimento acadêmico (pautado na certeza e na exatidão), provoca e reforça um entendimento de superioridade entre as diferentes formas de saber, bem como gera um apagamento de outras lógicas, pensamentos e conhecimentos (GRIGNON, 2013).

Entendemos que a experiência aqui relatada é uma iniciativa, que não resolve todas as questões relacionadas à Interculturalidade, mas cria possibilidades e permite sensibilizar e oferecer ferramentas para que os professores iniciem uma caminhada em direção a uma educação Intercultural.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M. A. GOMES, L. B. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.

CANDAU, V. F.; LEITE, M. S. A Didática na Perspectiva Multi/Intercultural em Ação: Construindo uma Proposta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA. T. T (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 173-184.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020, 160pp. (Coleção Feminismos Plurais).

GESTÃO DO ESPORTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRIMEIRAS REFLEXÕES

SPORTS MANAGEMENT AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS: FIRST REFLECTIONS

GESTIÓN DEPORTIVA Y RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: PRIMERAS REFLEXIONES

Cauê Soares
Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Marzo Vargas,
Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Carolina da Silva,
Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Victória Leizer,
Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Raquel da Silveira,
Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Mauro Myskiw,
Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Este estudo parte do processo de representação e representatividade de negro/as no esporte, ambiente pelo qual transitei durante minha formação como atleta e acadêmico[1]. Durante este processo não identificava negros/as em posições de liderança nos clubes esportivos, sendo assim não me reconhecia em tais posições. As inquietações me motivaram a encontrar esses profissionais, entender suas trajetórias e compreender o processo de inserção do negro na gestão esportiva.

Visando uma proposta afrocêntrica no qual, Asante (2016), define como fugir do olhar eurocêntrico e destacar o lugar dos africanos como agentes de ação e transformação, traremos uma conexão das experiências de formação destes profissionais até a inserção no mercado de trabalho. Envolvendo reflexões sobre "raça" e se as ações destes/as profissionais se voltam em prol da comunidade negra.

[1] Essas vivências se referem ao primeiro autor deste trabalho.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para este estudo, usaremos uma metodológica afrocêntrica, ou seja, estudando ideias e conceitos, de um ponto de vista do povo negro como sujeito principal, baseando todo o conhecimento na interrogação sobre a sua localização social (ASANTE, 2016).

Em segundo momento faremos uma busca de sujeitos/as que façam parte de cargos de liderança em entidades esportivas de Porto Alegre, tanto públicas como privadas. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas, utilizando cerca de 10 sujeito/as. Seguindo com uma análise bibliográfica através de autoras/es negras/os expandindo o panorama teórico e reflexivo abordado neste estudo.

DEFININDO CONCEITOS VIA UM PROCESSO DE ESCURECIMENTO: PRIMEIROS RESULTADOS DA PESQUISA

O primeiro movimento deste estudo foi “escurecermos” alguns conceitos. Colocamos como “escurecer” no sentido de tornar-se negro, ou seja, trazer definições de intelectuais que são referências deste tema.

Iniciamos este debate pelo conceito de “raça”, que, segundo Almeida (2019, p.24), sempre esteve ligado ao sentido de estabelecer classificações de espécies como plantas e animais, e mais tarde, entre seres humanos. Para Munanga (2006) “raça” é uma construção social e política, advindo de uma ideia ocidental, no qual uma raça ou cultura acredita ser superior que outra, ideologia que se caracteriza como “racismo”.

Campos (2017), categoriza o racismo em três perspectivas: o racismo visto como crença de que um determinado grupo étnico é naturalmente inferior a outro, devido a questões genéticas ou biológicas; o racismo como forma discriminatória e uma predisposição comportamental de um grupo agir contra o outro; por último o racismo de forma sistêmica em uma estrutura social, política e econômica, que chamamos de “racismo estrutural”.

Quando falamos de racismo no esporte se faz necessário direcionar o olhar além das quatro linhas e para de trás das câmeras, pois o mesmo age na estrutura de uma forma sistêmica. Neste sentido, seguiremos com esta pesquisa e após a realização das entrevistas com gestores, poderemos avançar nos resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E se tivéssemos mais gestores/as negros/as nas altas posições de federações, clubes e associações, seria possível outras estratégias efetivas para o combate ao racismo no esporte? Tais profissionais teriam um olhar afrocentrado em suas práticas? Estas são algumas inquietações que colocamos em debate durante este estudo.

É essencial ressaltar a importância do debate racial principalmente no âmbito acadêmico, por ser um espaço de formação e incentivo ao pensamento crítico. Silva (2017) corrobora afirmando que a não discussão da temática gera um ambiente de permissividade e impunidade relacionados aos conflitos raciais no âmbito esportivo, perpetuando assim o racismo no imaginário coletivo influenciado pelo mito da democracia racial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: uma abordagem epostemiológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASANTE, Molefi. **Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia.** Trad. Renato Noguera, Marcelo, J. O. Moraes e Aline Carmo. Ensaios Filosóficos, Volume XIV. São Paulo, 2016.

CAMPOS, Luiz Augusto. RACISMO EM TRÊS DIMENSÕES: uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro p. 01-19 abril 2017.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamento antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, p 46 – 57. -2006.

SILVA, Luiz Felipe Roque da et al. Aspectos relevantes sobre o racismo e a injuria racial no esporte: caminhos de desconstrução. **Revista De Estudos Afro-Americanos**, v. 6, n. 1, p. 60-69, 2017

JOGOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA[1]

INDIGENOUS GAMES ON PRIMARY EDUCATION

JUEGOS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Gabriela Nobre Bins,
Secretaria Municipal de Porto Alegre (SMED POA)
Daniela do Santo Abreu
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ana Paula Dahlke
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Fernanda Santos da Silva,
Secretaria Municipal de Porto Alegre (SMED POA)

INTRODUÇÃO

Trata-se de um relato sobre práticas pedagógicas engajadas na construção de uma educação antirracista e na implementação da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) em três escolas de educação básica em Porto Alegre. O objetivo é valorizar os processos sociais e históricos de lutas pelo reconhecimento da cultura africana, afro-brasileira e indígena, indo além da inserção da lei no currículo e da comemoração de determinadas datas nas aulas de educação física (EFI). Entendemos a necessidade de contextualizar a temática em todas as disciplinas e incluí-la nas práticas pedagógicas da EFI. Isso inclui trabalhar as culturas dos diferentes povos indígenas de forma crítica, como uma proposição pedagógica decolonial e contra-hegemônica (PEREIRA, 2021).

EXPERIÊNCIA DA ESCOLA XONDARO[2]

Duas professoras, responsáveis por quatro turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental (EF), trabalharam sobre os diferentes povos indígenas que habitam a região sul do Brasil, incluindo os Mbyá Guaranis, Kaingang, Xoklengs e Charruas, destacando as lutas desses povos pela terra e pelo direito de manter suas tradições. Os/as estudantes também foram convidados a refletir sobre suas próprias ancestralidades e a do povo brasileiro. Foram trabalhados Jogos Mundiais Indígenas, incluindo a prática de modalidades como a corrida de tora, o arremesso de

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.
[2] Os nomes das escolas são fictícios.

lança, o cabo de força e o arco e flecha. Além disso, as turmas visitaram virtualmente a exposição Nhe'ẽ Porã do Museu da Língua Portuguesa para entrar em contato com diferentes línguas e etnias indígenas do Brasil. Ao final do projeto, foi realizado um festival com as modalidades dos Jogos Mundiais Indígenas, com cada turma representando uma das etnias mencionadas anteriormente. As turmas também realizaram uma saída pedagógica à Tekoá Pindó Mirim do povo Guarani, onde puderam vivenciar a cultura Guarani em um momento de trocas e conversas.

EXPERIÊNCIA DA ESCOLA YATÊ

A professora da escola do terceiro e quarto ano do EF propôs uma unidade temática sobre a cultura brasileira, que incluía jogos, esportes e brincadeiras dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Os/as estudantes não tinham familiaridade com o tema, então a abordagem foi adaptada para proporcionar não só o contato, mas também a identificação com a história, cultura e luta desses povos. Depois de uma introdução, as aulas seguiram com a prática de jogos e brincadeiras, contextualizando a forma como diferentes povos os desenvolviam. Os/as estudantes experimentaram brincadeiras com a peteca e jogos como o futebol de cabeça e o cabo-de-guerra, e o encerramento da unidade foi marcado pela prática dos jogos que mais gostaram, seguida de uma roda de conversa em que puderam compartilhar seus aprendizados e a vontade de continuar pesquisando sobre o tema.

EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA ÑANDE YVY

Durante o estágio de docência da Licenciatura em EFI no Ensino Médio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi realizada uma experiência com duas turmas de terceiro ano com o objetivo de apresentar algumas práticas corporais (PC) indígenas, proporcionar vivências, contextualizar as PC indígenas para superar preconceitos e estereótipos e valorizar a cultura dos povos indígenas por meio de diálogos interculturais. Foram realizadas rodas de conversa sobre os diferentes contextos dos povos originários do Rio Grande do Sul, bem como diferentes PC: jogos com peteca, tobdaé[3], cabo-de-força, corrida com tora, confecção e brincadeira com estilingue.

[3] Um tipo de queimada jogada com petecas (PAIVA, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a professora Arliene Pereira (2021), a EF oferece possibilidades para a ressignificação dos elementos das PC indígenas, por meio da adoção de posturas e valores que podem ser problematizados em aula, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais. As experiências descritas neste texto apresentam essa possibilidade de ressignificação para os/as estudantes que participaram dessas aulas. É possível construir conhecimento seguindo a lógica da educação guarani, que afirma que "para aprender é preciso viver" (MENEZES e BERGAMASCHI, 2015, p. 40).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11645 de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008.

MENEZES, A.L.T; BERGAMASCHI, M.A. **Educação Ameríndia:** a dança e a escola Guarani**.** 2 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

PAIVA, F.M. de. **Vamos brincar de Mangá, Tobdaé?** 2023. Disponível em: https://bit.ly/3Vi3hfs. Acesso em: 20 fev. 2023.

PEREIRA, A.S.M. **Práticas corporais indígenas:** jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei nº 11.645/08 na Educação Física escolar**.** 1 ed. Fortaleza: Alias, 2021.

O HIP-HOP NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE TRATO COM CONHECIMENTO[1]

HIP-HOP ON P.E. CLASSES: POSSIBILITIES OF DEALING WITH KNOWLEDGE

HIP-HOP EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: POSIBILIDADES DE TRATAMIENTO CON EL CONOCIMIENTO

Michele Rodrigues de Lima,
SEED-PR
Celi Nelza Zülke Taffarel,
Universidade Federal de Alagoas
Josiane Cristina Clímaco
SEC-BA

INTRODUÇÃO:

O presente estudo tem como objeto o trato pedagógico do hip-hop nas aulas de Educação Física, com vistas a elevar sua capacidade teórica, enquanto sujeitos inseridos no modo de produção capitalista nas periferias (onde reside a classe trabalhadora, de maioria negra e marginalizada) a respeito deste conteúdo histórico e socialmente acumulado.

Num cenário de classes antagônicas, o aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985) e da sociedade civil atua para conformar as classes exploradas aos processos de servidão, socialização, sociabilização, educação e marginalização, decorrentes das relações sociais de produção. Neste contexto de apropriação privada dos bens culturais produzidos coletivamente, com fins privatistas e mercadológicos, é possível uma prática pedagógica a serviço da luta de classes, com vistas a elevar a capacidade teórica e o padrão cultural dos (as) estudantes da escola pública, buscando ampliar sua reflexão pedagógica?

Aqueles e aquelas que defendem as teorias pedagógicas não-críticas diriam que o papel da escola é ensinar o que permite a adaptação do cidadão à cultura existente. A escola seria o lugar para atender aos interesses dos alunos e permitir o domínio de "tecnologias", para assim

[1] Artigo baseado em dissertação de mestrado cuja autora foi bolsista do (a) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.

desenvolver suas competências e habilidades para o mercado de trabalho. Não haveria, portanto, lugar para uma prática pedagógica voltada à luta de classes.

Já os (as) que defendem as teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas, desaprovam os modelos pedagógicos tradicionais e alienados, porém não veem na educação formal um caminho para a revolução, pois o sistema de ensino reproduz o que está posto na sociedade, reafirmando suas relações de exploração e, em geral, usando da violência, mesmo que simbólica. A escola seria, portanto, uma reprodutora do ideário burguês e, por seu caráter ser dualista (é dividida em duas grandes redes - pública e particular), a unidade nela é ilusória. Esta divisão reflete a divisão da sociedade, em classe burguesa e proletariado.

Podemos dizer, com base no exposto, que as teorias pedagógicas não-críticas e crítico-reprodutivistas disseminam a adaptação, a conformação ou, ainda, o pessimismo frente às relações sociais postas no modo de produção capitalista. Difundem o desânimo, tornando remota a possibilidade de articular o sistema de ensino ao esforço em superar, não só o problema da marginalidade, mas de colocar no horizonte a construção de um projeto histórico superador, para além do capital.

Por outro lado, o que dizem a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008; 2011) e a abordagem metodológica crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012), sobre a possibilidade de uma prática pedagógica voltada à luta de classes? E, a partir desse acumulado de reflexões, como tratar, no currículo escolar, com os (as) estudantes do ensino médio, oriundos (as) da escola pública, filhos e filhas da classe trabalhadora, um conteúdo contemporâneo, historicamente acumulado, culturalmente produzido e socialmente acessado, como é o movimento hip-hop, a fim de elevar a capacidade teórica destes (as) estudantes na perspectiva de constatar, compreender, explicar e agir no mundo, construindo a cultura corporal na perspectiva da emancipação humana?

Por meio da análise da literatura e considerando a dimensão ontológica e o desenvolvimento humano, investigamos o movimento hip-hop, bem como a desconstrução que o movimento sofreu durante sua trajetória, pela ação da estética burguesa, e como isso se traduz na concretude da escola pública, concebendo as determinações da economia política sobre esta mesma escola e seus (suas) estudantes.

Partimos da hipótese de que o trato do conhecimento do movimento hip-hop, sem uma teoria pedagógica crítica, contribui para alienação dos sujeitos, limitando, assim, as

possibilidades da elaboração de conceitos complexos que permitam elevar sua capacidade teórica, contribuindo também para a fragmentação da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013).

A fim de responder a este desafio teórico, partimos do acúmulo sobre Escola e Democracia (SAVIANI, 2008; 2011) e da abordagem metodológica crítico-superadora (ACS) da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012), considerando também, para esta análise, a produção científica a respeito da abordagem metodológica crítico-superadora e a didática subsidiadas pelo materialismo histórico e dialético (MHD), bem como a experiência empírica na rede estadual de ensino público do estado do Paraná.

O modo de transmitir conhecimento sofre as determinações econômicas e sociais decorrentes do modo de produção capitalista e isso se reflete nos sistemas educacionais e na escola. As recentes incursões neoliberais nas políticas educacionais do Brasil, especialmente na gestão Jair Bolsonaro (2019-2022), com cortes substanciais no orçamento federal para a educação, aprofundaram as desigualdades educacionais e promoveram o desmonte da carreira docente. Assim como a elaboração de novas leis educacionais que afetaram o modo como ricos e pobres terão acesso ao conhecimento, nas palavras de Frigotto (2016, destaque nosso), "[legalizando] o apartheid social na educação no Brasil", atestam essa argumentação.

Logo, a precarização no acesso ao saber sistematizado prejudica a vida em sociedade e o processo de emancipação dos sujeitos, à medida em que a capacidade teórica dos (as) filhos e filhas da classe trabalhadora não se desenvolve plenamente.

O TRATO COM O CONHECIMENTO DO HIP-HOP NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A clareza que o (a) docente deve ter quanto ao projeto de sociedade que busca, os interesses de classe que defende, a ética que quer consolidar através de sua prática pedagógica e como fará para articular todos estes aspectos às suas aulas, constitui o trato com o conhecimento:

> O trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Pode-se dizer que os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimentos relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente em face da realidade social. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32)

Convém reafirmarmos a opção pelo trabalho pedagógico que se objetiva mediante o trato com o conhecimento, conforme este "reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino" (*Ibdem*, 2012, p. 32), assim como à natureza e a especificidade da educação que orientam o trato com o conhecimento, caracterizado pelas formas mais desenvolvidas do saber objetivo transformado em saber escolar, por intermédio da apropriação do processo de produção (SAVIANI, 2008; 2011). Quando tratamos de construção de currículo na escola púbica, há que se considerar a luta de classes, bem como a função social da escola (como vimos no capitulo 3, seção 3.1., desta dissertação).

A reflexão pedagógica por este viés tem como especificidades ser diagnóstica, judicativa e teleológica. Diagnóstica, porque considera a realidade concreta; judicativa, porque julga a realidade a partir da ética de determinada classe social; teleológica, porque busca um direcionamento, um alvo a alcançar. Para tanto:

> Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científico e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27)

Deste modo, a abordagem metodológica crítico-superadora (ACS), postulada no livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" (1992, 2012) e calcada no materialismo histórico-dialético, é o que há de mais avançado na perspectiva da Educação Física escolar, pois relacionou princípios, normas e conceitos, a fim de contribuir para o ensino da cultura corporal, no intuito de superar a "herança eugenista, higienista e militarista" (SOARES, 2012) que hegemonicamente corroborou para disciplinar os indivíduos da classe trabalhadora, servindo aos interesses da burguesia.

São muitos os exemplos do uso da arte enquanto estética de resistência. Sobre este tema, principalmente em tempos de ruptura democrática, o historiador e pesquisador musical Ivan Lima faz a seguinte reflexão:

> [...] Gosto de citar Maiakovski, quando ele fala que a arte é um grande instrumento para a revolução. Fazer arte é reflexão, é um caminho para discutir. A arte dimensiona diversos sentidos. As músicas feitas por artistas da periferia é o que posso dizer de entretenimento com argumento. Circula com facilidade, passa uma mensagem objetiva e ajuda na composição de atos (CARVALHO, 2016, *online*).

No entanto, há que se ponderar que a arte por si só não promove a mudança social. Tais mudanças provêm de profundas transformações nas relações sociais e da "construção de outro modelo [de sociedade], de outras formas de relação entre os seres humanos, com a superação da propriedade privada e, portanto, da sociedade de classes" (MALANCHEN, 2014, p. 128, destaque nosso).

Neste sentido, o movimento hip-hop nasce como um movimento de resistência ativa que busca fazer da estética de resistência um instrumento para a revolução. Da resistência ativa às opressões raciais, sociais, étnicas e a toda sorte de discriminações às suas expressões, não se tratando somente de um produto de entretenimento, mas de um movimento sociopolítico. Contudo, não é essa face do movimento hip-hop com a qual geralmente nos deparamos, a priori, sendo necessário diferenciar, em linhas mais gerais, "movimento hip-hop" e "cultura hip-hop".

O homem [no sentido de humanidade], por meio do trabalho, transforma a natureza e transforma a si mesmo. Às complexas relações entre homem-homem e homem-natureza, chamamos de cultura (MARX, 1983). Portanto, o movimento hip-hop, produto das transformações sofridas pelo meio (periferia de Nova Iorque) e das relações sociais ocorridas nessa comunidade, é cultura dentro do contexto marxista.

Todavia, opostamente ao conceito materialista histórico-dialético de cultura, o que comumente é tratado como "cultura" hip-hop é a mercantilização de alguns elementos do movimento hip-hop, eivados pela estética burguesa, que os transforma em produto para consumo (música, dança, arte gráfica, moda), intencionando o lucro. O contato com essa vertente mais comercial do movimento hip-hop é mais comum, pois está presente em muitas academias (de dança ou não), vendido como experiência *fitness*, "expressão corporal" ou como arte-espetáculo. Porém, desprovido de toda bagagem política e social inerentes ao movimento. Por conta disso, para o senso comum o [movimento] hip-hop é um estilo de dança que faz uso de um determinado tipo de música, bem como de um determinado estilo de roupa e que tem como meta a reprodução técnica de uma coreografia.

A arte, quando de caráter progressista, contribui para que as pessoas compreendam quais são as forças objetivas atuando em nossa sociedade, e que nossa realidade foi moldada a partir da atuação dessas forças, do mesmo modo que pelas abundantes interações sociais da humanidade ao longo de sua história. Marx e Engels diziam que a arte é uma forma peculiar de consciência social, que tem a capacidade de despertar o impulso, de transformar criativamente

as condições de opressão a que estão submetidos (as) naqueles (as) tocados (as) por ela. Agindo como um catalisador e com sensibilidade, ela impele as pessoas a se envolverem em movimentos organizados que procuravam realizar mudanças radicais, podendo influenciar tanto nos sentimentos quanto no conhecimento (DAVIS, 2017, p. 166). a arte pode instigar os indivíduos no sentido da emancipação social.

Porém, para podermos compreender como isso se dá no movimento hip-hop e qual o papel disso na elevação da capacidade teórica das (os) estudantes do ensino médio da escola pública, filhos e filhas da classe trabalhadoras, precisamos perpassar os fortes vínculos entre a arte e a libertação negra, sobretudo, na história afro-estadunidense que constitui o berço do movimento hip-hop. Nessa lógica, Angela Davis (2017, p. 167) nos diz que a história da cultura afro-americana traz importantes contribuições no sentido de "estreitar laços entre arte e movimento populares".

De todas as formas de arte ligadas à cultura negra nos EUA, a música esteve no epicentro do despertar da consciência social daquela comunidade, já que durante todo o período escravagista (séculos XVIII e XIX) esta foi vítima do genocídio cultural praticado pelos senhores de escravos, que proibiram praticamente todos os costumes africanos à exceção da música:

> [...] Se escravas e escravos receberam permissão para cantar enquanto labutavam nos campos e para incorporar a música aos seus rituais religiosos, isso se deu porque a escravocracia não conseguiu apreender a função social da música em geral, e em particular, seu papel central em todos os aspectos da vida na sociedade africana ocidental. (DAVIS, 2017, p.167)

Em consequência disso, a comunidade negra uniu-se por sua música, desenvolvendo uma estética de resistência. A unidade em torno dessa estética de resistência, por sua vez, levou a comunidade a uma política de luta ativa pela liberdade.

A realidade de exclusão e discriminação social e racial, e até mesmo, por conta dessas características, a "invisibilidade" das comunidades periféricas estadunidenses, aliada ao desejo da juventude destas comunidades de expressar-se através da música, da dança e da arte gráfica, criaram a condição necessária à gênese do movimento. Logo, o hip-hop é, antes de tudo – e, sobretudo – um movimento de resistência ativa, pois busca organizar e mobilizar os (as) periféricos (as) à medida que retrata, através da música, da dança, das artes visuais e da poesia, os contextos de violência, pobreza e segregação vividos por estas comunidades.

O hip-hop é um movimento que se expressa através de vários meios artísticos conhecidos como "elementos" – o *RAP*, o *MC*, o *DJ*, o *break dance* (o *b-boy/ b-girl*) e o grafite (*aerosol art*). A Afrika Bambaataa (DJ e fundador da *Zulu Nation*) é dado o crédito pela compilação destes elementos:

> A cultura Hip-Hop é definida como um movimento que se expressa através de vários meios artísticos que chamamos de "elementos". Os principais elementos são conhecidos como *MC'ing* (Rap), *DJ'ing*, *WRITING* (Aerosol Art), VÁRIAS FORMAS DE DANÇA (que incluem *Breaking*, *Up-Rocking*, *Popping* e *Locking*) e o elemento que mantém o resto unido: CONHECIMENTO. Também existem outros elementos como Percussão Vocal/ *Beat Boxing*, Moda etc. (caixa alta original)

Existe uma gama de versões sobre os elementos que constituem o hip-hop na literatura. No entanto, três versões são recorrentes: há autores que definem *quatro elementos* – DJ, RAP, break e grafite; há os que definem *cinco elementos* – DJ, RAP, MC, *break dance* e grafite; e há ainda os que dizem ser *seis elementos* - DJ, RAP, MC, *break dance*, *beatbox* e grafite. Entretanto, a *Zulu Nation*, considerada guardiã da essência do hip-hop, usa a definição cinco elementos ao referir-se aos pilares (ou elementos) do hip-hop.

Como há consenso na literatura quanto a importância e relevância histórica desta entidade para o movimento, neste estudo, usaremos essa definição. Dessa forma, são cinco elementos (ou pilares) que constituem o movimento hip-hop: o DJ, o MC/ rap, o *break dance* (*b-boy/ b-girl*), o grafite (*aerosol art*) e o conhecimento (*knowledge*). Os cinco elementos têm o mesmo grau de importância, não existindo, dessa forma, nenhum tipo de ranqueamento entre eles. Cada elemento advém de uma análise sociopolítica da realidade concreta, tendo profunda conexão com a vida (cidadania) e com a comunidade (coletividade).

O movimento hip-hop prova-se enquanto conhecimento científico, à medida que foi concebido na prática social humana, conforme a vida e as relações sociais estabelecidas nas comunidades em que surgiu e por onde se espalhou, estas que foram se desenvolvendo e se tornando mais complexas (MARTINS; LAVOURA, 2018), e seus sujeitos, utilizando-se de métodos cada vez mais elaborados, adquiriram condições de refletir e teorizar sobre essa prática social, seus elementos e fenômenos.

Retratar a vida dura da periferia sem, no entanto, reforçar seus estigmas e organizar a resistência dessas comunidades, tem sido a tarefa do movimento desde sua criação no *South Bronx*. Aparece também, num primeiro momento, como alternativa às disputas violentas entre

as gangues nos subúrbios nova-iorquinos, e como forma de entretenimento para os (as) jovens periféricos, dando a estes (as) a oportunidade de se expressar. Em vez de disputas sangrentas, as gangues (pelo menos em um primeiro momento) promoviam batalhas de *MCing* ou de *breakdance* como forma de resolver suas diferenças. Como raramente havia concordância dos envolvidos nessas batalhas, quanto aos resultados destas, a violência persistia.

Mesmo que tenha nascido sob a égide da arte, o movimento hip-hop é também um movimento sociopolítico, pois escancarava as mazelas às quais as minorias estadunidenses estavam sujeitas – racismo, violência policial, tráfico de drogas, encarceramento em massa, fome, falta de oportunidades, desemprego, submoradia. Essa forma de comunicação, facilmente assimilada pelos (as) marginalizados, mas que confunde seus opressores, é legado dos séculos de luta ativa por liberdade da comunidade afro-estadunidense.

Clímaco, Santos Junior e Taffarel (2017, p. 731), dialogando com Marx (2004) e apropriando-se da categoria trabalho a fim de analisar a dança, dirão que esta não nasce por si e em si. Então, assim como a dança e as demais formas de expressões artísticas, o movimento hip-hop também carrega a necessidade de externar os contentamentos, as frustrações, o modo de vida e os costumes da classe trabalhadora.

O hip-hop não demorou a chegar ao Brasil. A juventude periférica dos grandes centros urbanos brasileiros, já no início dos anos 1980, dançava break e escutava os primeiros *raps*, porém, sem ter acesso ao legado sócio-histórico do movimento hip-hop. Embora o hip-hop seja definido pelos cinco elementos, não somente pelo *rap*, no Brasil, eles viraram sinônimos. As condições em que o hip-hop chegou foram distintas das origens estadunidenses do movimento, e sua trajetória foi diferente, por aqui, onde o movimento hip-hop teve como base as periferias urbanas, retratando a vida destas populações, especificamente, para a juventude.

O caráter de agregar e organizar a comunidade periférica, presente no movimento hip-hop, bem como a denúncia das injustiças vividas nela, serviu para despertar a consciência social e o impulso à transformação da juventude estadunidense, não somente nas periferias, mas de um modo geral. Uma boa parcela daqueles e daquelas, não-negros (as), nem periféricos (as), ao tomar contato com o movimento hip-hop, passaram a refletir a respeito de seus privilégios e das determinações econômicas e políticas que incidiam sobre as comunidades periféricas afro-estadunidenses e a questionar essas determinações. Isso os levou também a ter contato com

autores (as) e personalidades negros (as) marxistas e socialistas – Malcolm X, Fred Hampton, Angela Davis, entre outros.

Por essa razão, os intelectuais da ideologia burguesa tentaram deturpar e extinguir da consciência do povo [branco] dos EUA e seus artistas e intelectuais, o fato de que um dia existiu [existe] nos EUA a produção de uma cultura [negra] popular e que ela foi inspirada, em grande medida, pela classe trabalhadora, que com frequência foi liderada e influenciada pelo ideal socialista (BONOSKY, 1959 *apud* DAVIS, 2017, p. 170).

Destarte, a partir da experiência como professora de Educação Física na rede pública estadual do Paraná, percebe-se o movimento hip-hop como uma expressão de representatividade, considerado também como linguagem social, o que possibilita, através dele, a transmissão de sentimentos e emoções (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 81). Reputando à sua dimensão ontológica, enquanto movimento sociopolítico de contestação, denúncia e resistência ativa às desigualdades provenientes da luta de classes, e, por conseguinte, sua forte identificação junto à juventude da classe trabalhadora, reafirma sua escolha enquanto objeto de investigação desta pesquisa.

Clímaco, Santos Junior e Taffarel (2017, p. 731), dialogando com Marx (2004) e apropriando-se da categoria trabalho a fim de analisar a dança, dirão que esta não nasce por si e em si. Então, assim como a dança e as demais formas de expressões artísticas, o movimento hip-hop também carrega a necessidade de externar os contentamentos, as frustrações, o modo de vida e os costumes da classe trabalhadora. À vista disso, é legítima sua relevância enquanto conteúdo, bem como é importante que seja ensinado nas aulas de Educação Física do ensino médio na rede pública estadual do Paraná e do Brasil.

POSSIBILIDADES DE TRATO COM O CONHECIMENTO DO HIP-HOP NO ENSINO MÉDIO – RELATO DE EXPERIÊNCIA

No segundo semestre de 2018, durante o conteúdo “Danças Urbanas”, previsto nas Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino da Educação Física (PARANÁ, 2010), o hip-hop foi trabalhado em 8 turmas da primeira série do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná (CEP), localizado no centro de Curitiba.

Fundado em 1846, o CEP é a instituição mais antiga do estado do Paraná e a maior escola do estado (aproximadamente 5 mil estudantes). Por ser um órgão de regime especial[2], conta com estrutura física privilegiada, principalmente com respeito à Educação Física. Isso permite a seus (suas) estudantes terem aulas de natação como conteúdo curricular das aulas de Educação Física, por exemplo.

Em se tratando do conteúdo dança, primeiro conteúdo do segundo semestre, exceto os (as) estudantes que cursaram o ensino fundamental no CEP, a ampla maioria nunca havia tido aula de dança nas aulas de Educação Física. Aliás, muitos (as) dos (as) estudantes que vieram de outras escolas diziam ser a primeira vez em sua trajetória escolar a ter acesso a aula Educação Física com conteúdo.

A respeito do planejamento e execução do conteúdo, foram destinadas 16 aulas para o trato com o conhecimento da dança (duas aulas por semana, geminadas, em cada uma das 8 turmas). As primeiras duas aulas (primeira semana) foram sobre a origem e o desenvolvimento da dança, passando às danças populares e clássicas, até chegar ao contexto das danças urbanas e do movimento hip-hop, sempre considerando e reconhecendo o conhecimento prévio dos (as) estudantes acerca do tema, bem como a realidade concreta em que estão inseridos (as), e como estes aspectos incidiram e incidem na prática da dança por parte desses (as) estudantes.

Após o momento de prática social, seguiu-se à instrumentalização técnica da dança. Foram destinadas 6 (seis) aulas à instrumentalização/ experimentação – 2 (duas) para as danças regionais/ danças de salão e 4 (quatro) para as danças urbanas. Nas aulas destinadas à instrumentalização das danças urbanas, foi dada ênfase ao movimento hip-hop e às manifestações da dança que integram o *break dance* ou *breaking – b-boying*, *popping* e *locking*.

Como forma de avaliação, a partir de suas experiências e de tudo o que viram durante as instrumentalizações, os (as) estudantes, em grupos de até cinco integrantes, deveriam coletivamente escolher a música e o estilo de dança, criar pequenas sequências de passos (coreografias) e gravá-las em vídeos com duração de 60 a 120 segundos. Poderiam utilizar programas e aplicativos de edição de vídeo e de música, se necessário. Todos (as) deveriam participar de todas as etapas de criação e produção dos vídeos – da escolha da música à

[2] Órgãos de Regime Especial: criados por lei, com autonomia relativa, resultantes de desconcentração administrativa de Secretarias de Estado, para o desempenho de atividades, cujo tratamento diverso do aplicável aos demais órgãos da Administração Direta, possa contribuir para a melhoria operacional das Secretarias. (PARANÁ, 2023)

execução da coreografia. As 8 (oito) aulas que se seguiram foram destinadas a este fim. Os (as) estudantes deveriam utilizar o pátio e demais espaços da escola durante as aulas de Educação Física para as gravações dos vídeos. Estes seriam apresentados como produto das aulas.

Durante todo o processo de criação e execução, a fim de auxiliar durante a produção e resolver eventuais dúvidas, a professora passava por todos os grupos, acompanhando-os de perto. Após o período de criação das coreografias e gravação, foram produzidos, em média, 8 vídeos por turma. O hip-hop esteve presente na maioria das produções, da música à estética dos vídeos, constituindo parte ou toda a coreografia da maioria deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as possibilidade de trato pedagógico do hip-hop nas aulas de Educação Física do ensino médio, a partir do materialismo histórico-dialético (MHD), da teoria pedagógica histórico-crítica (PHC), da psicologia histórico-cultural (PsHC) e da abordagem metodológica crítico-superadora da Educação Física (ACS), com vistas a elevar a capacidade teórica destes (as) estudantes (sujeitos inseridos no modo de produção capitalista nas periferias, onde reside a classe trabalhadora, de maioria negra e marginalizada), a respeito deste conteúdo histórico e socialmente acumulado.

Por meio da análise da literatura, investigamos o movimento hip-hop, considerando sua dimensão ontológica e o desenvolvimento humano que advém dele, tal qual a desconstrução que o movimento sofreu durante sua trajetória pela ação da estética burguesa, e como isso se expressa na concretude da escola pública, concebendo as determinações da economia política sobre esta mesma escola e seus (suas) estudantes. Neste intuito, utilizamos as formulações curriculares do estado do Paraná, especialmente após as recentes reformas do ensino (DCN[3], BNCC[4] e NEM[5]).

Valendo-nos das reflexões realizadas no LEPEL-UFBA, fundamentadas no MHD, na PHC, na PsHC e na ACS, depreendemos que o movimento hip-hop prova-se enquanto conhecimento científico, à medida que foi concebido na prática social humana, conforme a vida e as relações sociais estabelecidas nas comunidades em que surgiu e por onde se espalhou,

[3] Diretrizes Curriculares Nacionais
[4] Base Nacional Comum Curricular
[5] Novo Ensino Médio

foram se desenvolvendo e se tornando mais complexas, e seus sujeitos, utilizando-se de métodos cada vez mais elaborados, adquiriram condições de refletir e teorizar sobre essa prática social, seus elementos e fenômenos constitutivos.

Sendo assim, no que concerne à Educação Física, é imprescindível a construção de uma unidade teórico-metodológica em torno do hip-hop, mediado por uma teoria pedagógica que contribua com a formação dos (as) estudantes do ensino médio, impulsionando-os (as) ao processo de identificação, interpretação, compreensão e explicação do movimento hip-hop trabalhado nas aulas. Pois, é função da Educação Física escolar, em sua singularidade, elevar o pensamento teórico dos (as) estudantes da escola pública, por meio do acesso à cultura corporal sistematizada e de consistente base teórica.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

CARVALHO, E. Arte como resistência aos tempos de golpe: música, teatro, dança, cinema são ferramentas de resistência dos artistas e do povo em tempos sombrios**. Brasil de Fato**, 09 set. 2016. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2016/09/09/arte-como-resistencia-aos-tempos-de-golpe.

CLÍMACO, J.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z. O trato com o conhecimento da dança na escola: trabalho pedagógico na formação do professor na Bahia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 727-742, jul./dez. 2017. Disponível em: http//www.esforce.org.br.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2012.

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento – Revista de Educação**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Cap 1. p. 13-25.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo:** para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

MARTINS, L. M**. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, Arte e Literatura:** textos escolhidos. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PARANÁ. **Lei nº 21.352, 1º de janeiro de 2023.** Dispõe sobre a organização administrativa básica do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-01/pl497.2022lei21.352_ass.pdf

PARANÁ, SEED, SUED. DEB. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep)**, 2020.

PARANÁ, SEED, SUED. DEB. **Currículo Priorizado da Educação Paranaense**, 2021a.

PARANÁ, SEED, SUED. DEB. **Diretrizes Curriculares Complementares para o Novo Ensino Médio.** 2021c.

PARANÁ, SEED, SUED. DEB. **Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física**, 2010.

PARANÁ, SEED, SUED. DEB. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense.** 2021b.

PIMENTEL, S. **O livro vermelho do hip-hop.** Disponível em: https://toaz.info/doc-viewer.

SAVIANI, D. **A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação.** Revista Princípios. São Paulo: ed. 47, nov/dez/jan. 1997-1998, p. 66-72.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. 5ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2012

ZULU NATION. The 5 Elements of Hip Hop. **Zulu Nation**, 2020. Disponível em: https://www.zulunation.com/elements/

PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR PARA O REFERENCIAL ÉTINICO-RACIAL[6]

THEORETICAL-METHODOLOGICAL PROPOSITIONS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: A LOOK AT THE ETHINICAL-RACIAL

PROPUESTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UNA MIRADA AL MARCO ÉTICO-RACIAL

Luziangela de Carvalho Barbosa,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Iury Crislano de Castro Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Luciana Venâncio,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luiz Sanches Neto,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa analisou a fundamentação teórica das proposições teórico-metodológicas ou abordagens da Educação Física Escolar (EFE), esta análise teve a finalidade de buscar neste referencial teórico em específico trabalhos que dialoguem com os Estudos das Relações Étnicos-Raciais (ERER), e que diretamente venha orientar uma prática pedagógica mais inclusiva. Salientamos que é notório a lacuna e invisibilidade histórica que tem nos referenciais acerca da cultura negra. Assim, a pesquisa pretende externar para o mundo, e principalmente aos professores/as de EFE, o quão estamos distantes de uma Educação Física (EF) antirracista e que valorize a negritude no ambiente escolar.

Nesse sentindo urge a necessidade da valorização da cultura negra nas manifestações corporais da EFE, que historicamente são pautadas na aptidão física e na mera reprodução mecânica sem reflexão (CASTELLANI, FILHO.1988. p. 28). Cunha Junior (2010) acrescenta que somos formados em um modelo em que a nossa sociedade é vista sob a ótica eurocêntrica das lutas de classe, segundo a qual o fator étnico não tem importância.

[6] O trabalho faz parte das ações afirmativas promovidas pelo GTT-Relações Étnico-Raciais do CBCE.

A ideia central desse é apontar que existem lacunas presentes nos referenciais teóricos que moldam a EFE e como podem afetar o apagamento histórico de realidades emergentes. E pensar (em uma perspectiva da ação) que possa modificar as bases teóricas que norteiam o ensino e ponderar um currículo negro, que possa mexer no campo político do poder, nos diversos processos de colonização que perpassam o tempo e nos acompanham dia a dia (MACHADO; PETIT, 2020).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Escolhemos por seguir o caminho metodológico da revisão quantitativa de bibliografia produzida por cada autor(a), utilizamos como ferramenta tecnológica os currículos acadêmicos cadastrados na plataforma *Lattes* do CNPq, a qual realizamos uma busca nos currículos de cada autor(a), a fim encontrar trabalhos ligados às questões aqui enfocadas, desta forma, pesquisamos por trabalhos utilizando descritores a fim de filtrar e otimizar tempo.

Por meio dos descritores encontramos trabalhos que dialoguem com ERER, trabalhos esses podendo ser advindos de autoria do/a autor/a, co-autoria, orientação ou bancas. Utilizamos na barra de pesquisa descritores como raça, étnico/a, negro/a, racial e negritude para efetivar os dados.

Durante a busca minuciosa nos trabalhos de cada autor(a) foi possível identificar as produções apenas nas produções das abordagens Crítico-Superadora e Fenomenológica a partir dos descritores e outras proposições não foram encontrados trabalhos que dessem conta do ERER, mesmo algumas delas trazendo em bancas de textos acadêmicos. E essa escassez das informações das ações que concretizaram uma educação antirracista, tem temporalidade da permanência dessas inequidades ainda precisa ser constantemente relembrada no processo histórico e na elaboração de saberes em todas as áreas, incluindo a EFE (SANCHES NETO; OYAMA, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados encontrados ficou evidente a urgência que as abordagens debruçarem a discorram acerca do ERER na EFE. O que chama atenção é o descompromisso das abordagens para com uma questão da contemporaneidade que é latente, visto que alguns autores(as) sequer dialogam com coautores(as) que se proponham construir um caminho de equidade.

A pesquisa ainda se encontra em processo de finalização da qual vamos imergir a fim de compreender a perspectiva a qual a racialidade está sendo abordada por cada autor(a) compreendendo que alguns achados dialogam mais com a racialidade em uma perspectiva social e outros mais no vieis biológico. Contudo ainda nos inquieta a lacuna nos referenciais teóricos acerca do olhar para as necessidades do corpo negro na EF.

REFERÊNCIAS

CASTELLANI F, L. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Castellani Filho. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CUNHA JÚNIOR, H. A. **Cotas para a População Negra nas Universidades Brasileiras.** Universidade e Sociedade (Brasília), v. 46, p. 28-34, 2010.

MACHADO, A. F., & PETIT, S. H. **Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento**. *Revista Exitus*, *10*(1), 2020.

SANCHES NETO, L.; OYAMA, E. R. **Da escravidão negra à "escravidão econômica" contemporânea: implicações para a educação física no Brasil.** Discorpo, São Paulo, n. 9, pp. 45-73, 1999.

QUE EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINAMOS E APRENDEMOS?: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EM DUAS ALDEIAS[1]

¿WHAT PHYSICAL EDUCATION DO WE TEACH AND LEARN?: REFLECTIONS BASED ON EXPERIENCES IN TWO VILLAGES

QUÉ EDUCACIÓN FÍSICA ENSEÑAMOS Y APRENDEMOS?: REFLEXIONES A PARTIR DE EXPERIENCIAS EN DOS PUEBLOS

Karoline Hachler Ricardo,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ândrea Tragino Plotegher[2],
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Gabriela Nobre Bins,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Daniela do Santo Abreu[3],
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Murilo Arlaque de Abreu[4],
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Elisandro Schultz Wittizorecki,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

PRIMEIRAS REFLEXÕES

Provocada por Nieto (2006), que ao refletir sobre autobiografias fala que os/as docentes levam consigo sua trajetória de vida, suas experiências, identidades, desejos; e impulsionada pelo exercício narrativo, que a autora traz como também sendo um processo formativo, dedico este trabalho para contar e refletir sobre como minhas experiências em duas Aldeias – no Acre e no Rio Grande do Sul – colaboram para pensar outros modos de docência em Educação Física que não os eurocentrados (WALSH, 2019).

[1] O presente estudo foi parcialmente financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/CNPQ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).
[2] Bolsista CAPES, edital nº 05/2022-PPGCMH.
[3] Bolsista Iniciação Científica PROPESQ/UFRGS.
[4] Bolsista Iniciação Científica FAPERGS.

Este estudo se refere às minhas (primeira autora) experiências. Ainda que a construção do trabalho tenha sido por ação colaborativa (por meio de diálogos, da escuta sensível e orientação teórico-metodológica dos/as demais autores/as, no processo de reflexão e escrita), a escrita está na primeira pessoa do singular, destacando as singularidades das minhas experiências.

QUE EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINAMOS E APRENDEMOS QUE NÃO VEJO, SINTO E RECONHEÇO AQUI NAS ALDEIAS?

Foi em uma viagem, que fiz no final do ano de 2019 para o Acre, quando eu já tinha cursado metade da graduação de licenciatura em Educação Física, que vivenciei e experienciei cosmovisões de uma cultura indígena. Também, na disciplina do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS – "Docência, Escola e Decolonialidade em Educação Física" –, conheci uma Escola Estadual Indígena de educação infantil e ensino fundamental, localizada dentro de uma Aldeia de um dos povos Guaranis na cidade de Viamão/RS. Durante todo meu processo formativo de graduação e, na sequência, o ingresso no mestrado, esses foram os dois momentos que tive contato com cosmovisões outras que não as eurocentradas sobre educação, prática docente e Educação Física; com autores/as indígenas e africanos. O que me leva ao seguinte questionamento: que saberes e conhecimentos são esses que tenho sobre educação, prática docente e Educação Física?

No dia fui na Escola Indígena, o Cacique disse: "eu não sei exatamente o que vocês querem e se a gente tem resposta para o que vocês querem, mas para saber o que e como a gente vive e pensa, como a escola funciona, é só vivendo aqui mesmo". Passei aproximadamente trinta dias na Aldeia Shané Kayá/Acre. Não consigo, não posso e tão pouco quero precisar o quanto seria/é necessário viver em/com uma cultura para conhecer ela; e também sequer sei se isso pode realmente ser possível. O que sei e posso dizer é que os dias que vivi lá me ensinaram muita coisa sobre uma outra forma de sentir, perceber, vivenciar, experienciar e viver momentos, circunstâncias, relações. Formas essas que eu também não sei se consegui compreender, aprender, apreender e viver. Sei que me sensibilizei com as formas de sentir e pensar sobre o tempo, o que é importante, o que é família, o que é ser criança, adulto/a, velho/a, o que é perigoso ou não, o que é brincar, o que é trabalhar, o que é aprender, sobre quem ensina

e aprende, e quando e como acontece esse compartilhamento, o que é corpo e como se percebe, sente e vive o corpo.

Essas experiências me aproximaram dos estudos de Walsh (2019) sobre decolonialidade e interculturalidade. Partilhando do entendimento da autora, e dialogando com a minha docência e a Educação Física escolar, compreendo a necessidade de uma ação que extrapole uma caracterização de abordagem somente pedagógica, porque a interculturalidade se propõe, também geopolítica, no sentido de pensar as interrelações pessoais para além da comunicação entre diferentes culturas: se pretende um paradigma outro, pensado por meio da práxis política, a partir de outras formas de pensamentos que estão relacionados com e contra a colonialidade/modernidade (WALSH, 2019).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Refletindo sobre como minhas experiências em duas Aldeias colaboram para pensar outros modos de docência em Educação Física que não os eurocentrados, percebo que como docente de Educação Física, estudante e pesquisadora, venho tentando dialogar uma proposta em que a decolonialidade e a interculturalidade se integrem como fios condutores/pressupostos básicos da relação ensino-aprendizagem: que façam parte e sejam a própria aula e que suleiem a minha prática docente a partir das cosmovisões dos povos originários e não apareçam apenas como temáticas de ensino.

REFERÊNCIAS

NIETO, S. **Razones del professorado para seguir com entusiasmo**. Colección Repensar la educación, nº 21. Octaedro S.L: Bailén/ Barcelona, 2006.

WALSH, C. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder: um Pensamento e Posicionamento "Outro" A Partir Da Diferença Colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.

RELAÇÕES ÉTNICAS NO CHÃO DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ETHNIC RELATIONS ON THE SCHOOL FLOOR: CONTRIBUTIONS TO THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

RELACIONES ÉTNICAS EN EL SUELO ESCOLAR: APORTES A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Isabela Talita Gonçalves de Lima
Universidade de Pernambuco
João Victor Portela Simão de Freitas
Universidade de Pernambuco
Lívia Tenorio Brasileiro
Universidade de Pernambuco

INTRODUÇÃO

Entendendo que a escola é o principal meio da formação humana, e a mesma obrigatoriamente tematiza as relações étnico-raciais. Tomando como referência, por exemplo, as Leis de N.10.639 e a 11.645 que respectivamente obrigam o ensino da história e das culturas afro-brasileira e indígenas em toda a educação básica no Brasil (BRASIL, 2008). Diante desse cenário, esse trabalho tem o objetivo de analisar a produção do conhecimento em torno das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar.

METODOLOGIA

Estudo de caráter exploratório com abordagem qualitativa, que se dividiu em duas etapas: Revisão Bibliográfica e Revisão Sistemática, realizadas no período de outubro de 2021 a agosto de 2022.

No primeiro momento foi realizada a revisão bibliográfica, com o objetivo de entender e traçar o manancial teórico. No segundo momento foi realizada uma revisão sistemática de natureza qualitativa Gomes e Caminha (2013), tendo como fim colaborar com a escolha de estudos e/ou ferramentas para o desenvolvimento de artigos com informações originais.

Para a composição da revisão recorremos a duas bases de dados: *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

(Lilacs). Para tal foram utilizados os seguintes termos: Inclusão, exclusão, educação física, relações étnicas, cultura, interculturalidade, afro-brasileira, capoeira, indígena, usando operadores booleanos *"e" – "and"*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação aos mapeamentos de artigos contendo os termos, "Inclusão" and "Educação Física" e "Exclusão" and "Educação Física", foram encontrados os seguintes dados: Dentro da primeira base de dados (Scielo) foram encontrados 59 artigos contendo os termos "Inclusão" and "Educação Física", onde após uma filtragem, foram selecionados os artigos que realmente possuíam conteúdo relacionado à Inclusão, Exclusão e Educação Física, selecionado 35 artigos contendo o termo Inclusão; já quando pesquisado o termo "Exclusão" and "Educação Física" foram encontrados 17 artigos, onde após a filtragem foram selecionados 11.

Na segunda base de dados (Lilacs) foram encontrados 195 artigos contendo o termo "Inclusão" and "Educação Física", após a filtragem foram selecionados 104, e por fim foram encontrados 45 artigos contendo o termo "Exclusão" and "Educação Física" e após a filtragem foram selecionados 21. Referentes ao primeiro mapeamento foram encontrados os seguintes dados: Dos 35 artigos selecionados que abordam a Inclusão e a Educação Física, foi visto que em sua grande maioria, tratam a inclusão de portadores de deficiência, sejam elas físicas ou mentais, uma pequena parte trata sobre a inclusão de gênero e um único artigo trata sobre a inclusão do conteúdo Afro-Brasileiro.

Já aos 11 artigos selecionados que abordam sobre o tema Exclusão e Educação Física, foi visto que em sua maioria, também tratam a exclusão de portadores de deficiência, uma boa parte trata sobre a exclusão de gêneros e dois artigos tratam sobre a comunidade e exclusão social mas não tratam das relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante aos achados referentes à Educação Física Escolar, foi entendido que esta ainda possui um caráter excludente. Como dito, existem Leis que obrigam o Ensino da Cultura e história dos povos Afro-Brasileiros e Indígenas, ainda são tímidos na literatura.

Assim foi entendido, para que seja possível uma real e palpável mudança no ensino, referente as culturas afro-brasileiras e indígenas, deve existir uma mudança em todo o sistema

educacional brasileiro. Essa mudança, deve ocorrer desde de a educação básica, a educação superior, pois assim mudaremos a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 10.639. **Regula que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2003.

_____. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2008.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. de O guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 20, n. 1, p. 395–411, 2013. DOI: 10.22456/1982-8918.41542. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41542. Acesso em: 23 ago. 2022.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRÁTICAS AFRODIASPÓRICAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL[1]

EXPERIENCE REPORT ON APHRODIASPORIC PRACTICES IN REMOTE EMERGENCY TEACHING

INFORME DE EXPERIENCIA SOBRE PRÁCTICAS AFRODIASPÓRICAS EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA

Anna Carolina Carvalho de Souza,
Colégio Pedro II (CPII)
Beatriz Furtado de Lima
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rayná da Silva Brum Pinto,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Silvio de Cassio Costa Telles
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

A conjuntura dessa escrita foi singular, enfrentávamos a pandemia ocasionada pelo COVID-19, que contribuiu para o aumento das desigualdades e as evidenciaram. Nesse cenário, guiados pelo combate aos malefícios do isolamento à saúde da população, professores de Educação Física passaram a elaborar propostas de atividades e orientar através das redes sociais.

Alguns colégios realizaram ações durante a suspensão das aulas e agiram em resposta a esse cenário. No Colégio Pedro II (CPII), em 2021, os encontros remotos ocorriam semanalmente. A possibilidade de interação com os estudantes era através de áudio, vídeo e chat durante as "aulas" que ocorriam pelo *Google Meet* ou também se comunicavam por meio do e-mail ou da plataforma *Moodle* que permite interação por chat, jogos, fóruns, envio de tarefas e outras ferramentas interativas.

Algumas mudanças foram necessárias, mas a articulação com o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) (2017/2020) ainda era uma meta. Diante disso, a equipe de Educação Física do campus Tijuca I (CT1), unidade de ensino fundamental, primeiro segmento,

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

se mobilizou para enfrentar as adversidades do ensino remoto e conseguir minimamente dialogar com os estudantes sobre temas potentes e socialmente marginalizados, como foram as discussões e apresentações de propostas afrodiaspóricas.

Diante disso, o presente estudo objetiva relatar experiências de práticas afrodiaspóricas, no ensino remoto emergencial baseadas em vivências ocorridas no CT1 do CPII.

AULA ASSÍNCRONAS

Parece que as professoras encontraram fôlego para seguir trabalhando em meio às condições precárias impostas pelo ensino remoto emergencial, as quais se evidenciaram diante das circunstâncias a que muitos foram submetidos, como os escassos recursos digitais e a necessidade de conhecimento imediato sobre tecnologia.

Criação de vídeos, imagens ilustrativas, textos, jogos interativos, entre outros usos de recursos digitais viraram rotina para as docentes do CT1 que através das plataformas Blog da escola, Moodle e canal do Youtube elaboraram materiais didáticos que eram acessados pelos estudantes e que complementavam as ações pedagógicas que ocorriam de forma síncrona através do Google Meet. A resposta dos estudantes ocorria também através de vídeos e e-mails.

Dentre os materiais acessados que merecem destaque, podemos considerar os vídeos criados e protagonizados pelas docentes no canal do Youtube denominado Educação Física CPII T1 (2020), que retrataram as possibilidades de realizar, por exemplo, as práticas corporais: “Pegue o bastão” que é uma brincadeira do Egito, Brincadeira cantada: “Si Mama Kaa” da Tanzânia; Saltando Feijão, jogo da Nigéria, o Ampe, o Labirinto e o Shisima, jogos de tabuleiro também de matriz africana.

Os vídeos foram acessados pelos estudantes, algumas propostas foram possíveis replicar no modo síncrono, como o brinquedo cantado “Si Mama Kaa”, proposta acessada por quase todos os estudantes matriculados na escola, que inclusive foi o vídeo mais acessado, e atualmente possui 11 mil visualizações. Parece que esse meio de divulgação dos conhecimentos acessados na escola, veio para ficar e cada vez mais os docentes têm usado esse artifício para divulgar materiais didáticos. Assim, a função social da escola encontrou outro mecanismo de difusão do conhecimento e a tecnologia tem auxiliado nesse sentido.

No Moodle (2020), além de divulgar os vídeos do Youtube, outras práticas corporais como capoeira e maculelê foram tematizadas, inclusive expondo principais representantes e a

contextualização histórica dessas práticas. A solicitação era que os estudantes enviassem vídeos e textos realizando as propostas. Recebemos muitos conteúdos, como vídeos e textos, retratando vivências que mobilizaram toda a família.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Apesar dos desafios impostos pelo ensino remoto emergencial, e com objetivo de desconstruir estereótipos negativos imputados sobre as culturas africanas, foram feitas discussões e apresentações de propostas afrodiaspóricas. Os estudantes puderam minimamente acessar tais conhecimentos, vivenciando práticas corporais de diferentes países da África, conhecendo e reconhecendo a riqueza do território africano.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO PEDRO II Campus Tijuca I. Blog. 2020. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/tijuca1/ acesso em: 01/05/2023

EAD - COLÉGIO PEDRO II. Moodle. 2020. Disponível em: https://ead.cp2.g12.br/. Acesso em: 01/05/2023

EDUCAÇÃO FÍSICA CPII T1. Canal do Youtube. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/@educacaofisicacpiit145 acesso em: 01/05/2023

UMA BREVE COMPOSIÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO, CONTRA-COLONIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A BRIEF COMPOSITION ON EDUCATION, COUNTER-COLONIZATION AND TEACHER TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION

UNA BREVE COMPOSICIÓN SOBRE EDUCACIÓN, CONTRACOLONIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Priscila Gomes Dornelles Avelino
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

INTRODUÇÃO

Saúdo meu kamutuê de Mam'etu Kukueto para pedir licença aos que vieram antes e ao povo negro e indígena neste tempo para apresentar parte de um projeto de pesquisa que se coloca a problematizar a formação de professores em Educação Física. Assim, evidencio composições teórico-políticas sobre educação, contra-colonização/descolonização de modo a apontar possibilidades de afirmação de legado ancestral para a formação de professores em Educação Física.

EDUCAÇÃO E CONTRA-COLONIZAÇÃO/DESCOLONIZAÇÃO

Para pensar na perspectiva de educação que compõe este trabalho, registro os aprendizados construídos com intelectuais e mestres/as dos saberes negras/os e indígenas, bem como reconheço as ações mobilizadas como caminhos de descolonização da educação no Brasil constituídos pelo Movimento Negro, conforme Lélia Gonzalez (2020) e Nilma Lino Gomes nos convocam a pensar. Destacam o papel e a importância das políticas afirmativas no campo da educação e situam a problematização dos currículos e das epistemologias como estratégia.

Nilma Gomes afirma que a relação entre educação e descolonização está constituída a partir de "uma perspectiva negra decolonial brasileira" (2019, p.223), o que se articula com as convocações de Antonio Bispo dos Santos (2015) sobre uma contra-colonização brasileira, com

os pés e os rastros vividos nesta terra pindorâmica. Aciono educação como "uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação" (RUFINO, 2021, p.12) e evidencio a maestria das nossas práticas contra-colonizadoras constituídas nas resistências e re-existências dos povos e de uma educação para a vida, como nos convoca Mam'etu Kafurengá/Maria Balbina dos Santos. Para a autora, os modos educativos constituídos pelas comunidades tradicionais de terreiro, como a Pedagogia do Terreiro de sua autoria, evidenciam "O terreiro é lugar de formação política e empoderamento deste povo por suas próprias vidas serem importantes para uma educação culturalmente múltipla e afirmativa" (SANTOS, 2019, p.49).

CONTRA-COLONIZAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Para Antônio dos Santos (2015), contracolonizar é visibilizar as resistências concretas, as quais são vividas pelas comunidades nos seus modos de organização, de produção de saberes, de ancestralidade. Pensar uma Educação Física em linhas contra-colonizadoras, enquanto área de produção de conhecimento, é um exercício de provocações-proposições: a) a primeira tarefa é desaprender o cânone e sua lógica binária moderna, pois "A história verdadeira, os europeus não contaram. Estão, até hoje, não falando a verdade. Só quem sabe a nossa história somos nós" (RIBEIRO, 2021, p.25) e "a gente se perde nos referenciais teóricos do colonialista ao invés de analisar os nossos referenciais históricos" (SANTOS, 2022, p.28); b) visibilizar "os esquecimentos" – violências epistêmicas - como caminhos necropolíticos acionados pela Educação Física na formação de professores; c) afirmar a categoria raça em interseccionalidade com gênero e sexualidade e escutar (porque precisamos da oralidade) as práticas comunitárias e coletivas dos povos e comunidades tradicionais; d) aprender os saberes, as cosmologias, os modos de produção de conhecimento, as propostas educativas comunitárias dos povos negro e indígena e as experiências corporais cotidianas sistematizadas também neste legado ancestral – elemento importante para pensarmos como des-embranquecer o conteúdo da Educação Física escolar e o que conta como conhecimento na formação de professores em Educação Física.

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, Maria Muniz Andrade (Mayá). **A escola da reconquista.** Arataca, BA: Teia dos Povos, 2021.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019, p. 223-246.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significações**, Brasília: INCTI/UNB, 2015.

_____. Inicio, meio, inicio. In: SANTOS, A. B. dos; RODRIGUES, M. S.; RUFINO, L.; MUMBUCA A. **Quatro cantos**. n-1 edições + roça de quilombo, 2022, p. 18-51.

SANTOS, Maria Balbina dos (Mam'etu Kafurengá). **Pedagogia do Terreiro: experiências da primeira escola de religião e cultura de matriz africana do Baixo Sul da Bahia**. Simões Filho: Kalango, 2019.

GTT 14 – TREINAMENTO ESPORTIVO

Comunicações Sociais

TÍTULO	AUTORIA
A INFLUÊNCIA DA IMPORTÂNCIA DA COMPETIÇÃO NA ANSIEDADE PRÉ COMPETITIVA EM ATLETAS DE LEVANTAMENTO DE PESO OLIMPÍCO	UÂNIA DA SILVA ALVES, ANTÔNIO CLÁUDIO PEREIRA DE FREITAS JÚNIOR, VANESSA ELLEN RODRIGUES MOURA, EMANUEL MOITA DO NASCIMENTO, CICERO LUCIANO ALVES COSTA
A PROPOSTA PARA A BASE DO VOLEIBOL BRASILEIRO: ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO A LONGO PRAZO	TATHYANE KRAHENBÜHL, LUCAS LEONARDO
AÇÕES TÉCNICO-TÁTICAS NO TAEKWONDO FEMININO: COMPARAÇÃO ENTRE VENCEDORAS E PERDEDORAS	CINTHYA LUIZA REZENDE OLIVEIRA, LINDSEI BRABEC MOTA BARRETO, BIANCA MIARKA, ESTEBAN ARIEL AEDO-MUÑOZ, DANY ALEXIS SOBARZO SOTO, CIRO JOSÉ BRITO
ANÁLISE DA PONTUAÇÃO EM PARTIDAS DE BEACH TENNIS DA CATEGORIA PRO FEMININO	ANDRÉ DE ASSIS LAURIA, BRUNO COSTA TEIXEIRA, CAMILA CRISTINA FONSECA BICALHO
ANÁLISE DO EFEITO HIPOTENSOR E HEMODINÂMICO INDUZIDO POR UM BENCHMARK (CINDY) EM PRATICANTES DE CROSS TRAINING DE LIMOEIRO DO NORTE	ERIK RAFHAEL DE LIMA, DANIEL DE LIMA MOURA, LAÍS SILVA MAIA, RÔMMULO CELLY LIMA SIQUEIRA
COMPORTAMENTO DA FREQUÊNCIA CARDÍACA EM ATLETAS AMADORES APÓS TESTE ESPECÍFICO TKDTEST	NELSON LUIZ DE LIMA IAHNKE, JOÃO VITOR SCHMALS SILVEIRA, THIAGO MORO MOUTINHO, JOÃO PEDRO LUDTKE MARTINS, FABRÍCIO BOSCOLO DEL VECCHIO
EFEITO DA IDADE RELATIVA NO DESEMPENHO COMPETITIVO NO CAMPEONATO BRASILEIRO FEMININO SUB-18 DE JUDÔ	HIUANYELLEN DA SILVA XAVIER, EDUARDO VICTOR RAMALHO LUCENA, RUBEM CORDEIRO FEITOSA, JESSICA ANGELA DA SILVA, FREDERICO CAMAROTTI JÚNIOR, PEDRO PINHEIRO PAES
EFEITOS DE UM PROGRAMA DE GINÁSTICA LABORAL NO MAL-ESTAR FÍSICO E MENTAL DURANTE A PANDEMIA:	ILZE NOBRE DE MESQUITA, ANA LUISA BATISTA SANTOS, KRISTIANE MESQUITA BARROS FRANCHI, EDWIN ALEXANDER CANON-BUITRAGO, FLORENCIA ELIZABETH SALVATIERRA ACOSTA

ESTIMATIVA DA VELOCIDADE CRÍTICA DE JOVENS NADADORES: EFEITOS DA CATEGORIA ETÁRIA, SEXO E FASE MATURACIONAL	HELENA DA COSTA PEREIRA, MARCELO DE JESUS PEREIRA, ROUSSEAU DA SILVA VEIGA, ICARO SOARES SCHULTZE, FABRICIO BOSCOLO DEL VECCHIO
ESTIMULAÇÃO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS E DO DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRIANÇAS: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO	VICTÓRIA BRANCA MORON, DÉBORA NICE FERRARI BARBOSA, GUSTAVO ROESE SANFELICE
FORMAÇÃO DE ATLETAS EM UM CLUBE DE FUTEBOL DA CIDADE DE GOIÂNIA(GO): UM ESTUDO DE CASO NA CATEGORIA SUB-13	MATHEUS MARCO ANTÔNIO SOUZA PEREIRA, TATHYANE KRAHENBÜHL
HÁ ASSOCIAÇÃO ENTRE DESEMPENHO COMPETITIVO E EFEITO DA IDADE EM ATLETAS SÊNIOR DE JUDÔ DO SEXO FEMININO?	RUBEM CORDEIRO FEITOSA, EDUARDO VICTOR RAMALHO LUCENA, HIUANYELLEN DA SILVA XAVIER, CAIO AUGUSTO ALVES DE OLIVEIRA, GERALDO JOSÉ SANTOS OLIVEIRA, PEDRO PINHEIRO PAES
MOMENTO DE TÉRMINO DE COMBATES FEMININOS DE JUDÔ ENTRE OS CICLOS OLÍMPICOS 2016 E 2020	CIRO JOSÉ BRITO, LINDSEI BRABEC MOTA BARRETO, BIANCA MIARKA, MICHELE ANDRADE DE BRITO, ESTEBAN ARIEL AEDO-MUÑOZ, DANY ALEXIS SOBARZO SOTO
OS DESDOBRAMENTOS DO PROCESSO DE NATURALIZAÇÃO DE ATLETAS BRASILEIRO DE FUTEBOL NA EUROPA	DIEGO RAMOS DO NASCIMENTO, CARLOS HENRIQUE DE VASCONCELLOS RIBEIRO, CARLOS ALEXANDRE JUVÊNCIO FARIAS, MARCOS VINÍCIUS FELÍCIO FARIAS, ANA CAROLINA FARIAS PETTI ANIENTO, ERIK GIUSEPPE BARBOSA PEREIRA
RELAÇÃO ENTRE ANSIEDADE PRÉ-COMPETITIVA,TEMPO DE TREINO E CLASSIFICAÇÃO DE ATLETAS	EMANUEL MOITA DO NASCIMENTO, MATHEUS INGSSON DE SOUSA BELO, UÂNIA DA SILVA ALVES, RÔMMULO CELLY LIMA SIQUEIRA
RELAÇÃO ENTRE INGESTA DE ERGOGÊNICO E TRABALHO MECÂNICO EM CORREDORES FUNDISTAS: UMA ABORDAGEM ALOMÉTRICA	EDILSON FERNANDO DE BORBA, KELLY CRISTIANE MICHALICHEN, ANDRÉ LUIZ KIIHN, AUGUSTO ROSSA INDA, ADÃO RIBEIRO DA SILVA NETO, MARCUS PEIKRISZWILI TARTARUGA

A INFLUÊNCIA DA IMPORTÂNCIA DA COMPETIÇÃO NA ANSIEDADE PRÉ-COMPETITIVA EM ATLETAS DE LEVANTAMENTO DE PESO OLIMPÍCO[1]

THE INFLUENCE OF COMPETITION IMPORTANCE ON PRE-COMPETITIVE ANXIETY IN OLYMPIC WEIGHTLIFTERS

LA INFLUENCIA DE LA IMPORTANCIA DE LA COMPETICIÓN EN LA ANSIEDAD PRE-COMPETITIVA EN ATLETAS DE LEVANTAMIENTO DE PESO OLÍMPICO.

Uânia da Silva Alves,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Antônio Cláudio Pereira de Freitas Júnior,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Vanessa Ellen Rodrigues Moura
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Emanuel Moita do Nascimento
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Cícero Luciano Alves Costa,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

A ansiedade pode ser definida como medo, nervosismo ou anseio de alguma coisa que nem chegou a acontecer ou que poderá acontecer em breve, sendo sua real fonte na maioria das vezes desconhecidas **(**ALLEN; LEONARD; SWEDO, 1995**).** Segundo Martens, Vealey e Burton 1990, ela pode se ser classificada em "ansiedade-traço" e "ansiedade-estado". A ansiedade-traço pode ser caracterizada como o fator biopsicológico pessoal em que cada indivíduo possui os seus próprios níveis e particularidades, enquanto a ansiedade-estado pode ser definida como uma característica passageira frente a situações estressantes para o indivíduo (SPIELBERGER, 1972).

Posto isso, quando se fala no impacto da ansiedade no contexto esportivo, entra em contexto a ansiedade pré-competitiva que pode impactar diretamente no desempenho dos

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

atletas (WEINBERG; GOULD, 2017). Logo, o indivíduo não poderia ser avaliado pelo simples desempenho obtido, pois o indivíduo pode estar muito bem fisicamente e mesmo assim não conseguir se sobressair por conta dos elevados níveis de estresse, tendo como consequência o aumento dos níveis de ansiedade (FERNANDES et al., 2013a). Visto isso, esses níveis poderiam ser brevemente mensurados utilizando-se testes para verificação da ansiedade-estado, com intuito de analisar o quanto e de qual maneira a ansiedade-estado pode afetar o desempenho do atleta.

O LPO também conhecido como halterofilia é uma modalidade esportiva muito engajada na área do crossfit, além de ser uma modalidade olímpica que vem ganhando destaque nos últimos anos no mundo esportivo também. Dessa forma, esse esporte tem como característica principal a utilização da força (TUBINO, 2001), além de flexibilidade, velocidade e potência. O esporte consiste em o atleta conseguir pegar o máximo de peso possível e assim concluir o movimento, com duas habilidades básicas, como o arranque e o arremesso. Por se tratar de uma modalidade que envolve bastante esforço físico e a necessidade de um tempo considerável de preparação para as competições, os atletas também estão propensos a influência de certos aspectos psicológicos que podem impactar no seu desempenho.

Quando se trata da ansiedade-estado frente a uma competição, mais precisamente em uma competição LPO, imaginamos que o nível de ansiedade pode ser influenciado pala importância dada a determinada competição. Por exemplo, é possível que em competições locais (regionais) possam ter um menor impacto no nível de ansiedade do atleta. No entanto, também se supõe que esta não seja uma relação tão linear e que o nível de ansiedade também possa ser influenciado por diversos fatores como o tempo de treinamento, o tipo de premiação da competição, dentre outros.

Segundo Zamignani e Banaco (2005), quando o nível de ansiedade se encontra elevado, pode afetar negativamente o comportamento do atleta, vindo a desencadear medos, inseguranças e nervosismo, baseados na premissa que o calendário competitivo do atleta possui eventos que são considerados mais importantes, supomos que os níveis de ansiedade pré-competitiva devem aumentar na proporção em que a principal competição do calendário esportivo dos atletas aproxima-se. Assim, este estudo tem como objetivo analisar a influência

da importância dada a competição na ansiedade pré-competitiva no desempenho de atletas de levantamento de peso olímpico (LPO), em uma competição de realizada na cidade de Limoeiro do Norte-CE.

MATERIAIS E METÓDOS

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de campo (FONSECA, 2002) quantitativa de corte transversal (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Foram convidados a participar do estudo 32 indivíduos de ambos os sexos, com a média de idade de 27,6 ± 5,7 que competiram na 1° Copa Princesa do Vale de Levantamento de Peso Olímpico, na cidade de Limoeiro do Norte, Ceará.

Para coleta de dados foi utilizado o *Competitive State Anxiety Inventory* - CSAI-2 na sua versão validada para o português (FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO; FERNANDES, 2012) para avaliar o nível de ansiedade pré-competitiva. Além disso, por meio de uma questão objetiva, o atleta foi questionado se a competição foi a mais importante do seu calendário competitivo, podendo responder entre as alternativas “sim” ou “não”.

Foi realizada análise de dados quantitativa no software *Statistical Package* for Social Science for Windows - SPSS. A normalidade dos dados foi avaliada utilizando o teste de Shapiro-Wilk. Em seguida, o teste não-paramétrico U de Mann-Whitney foi aplicado para verificar diferenças no nível de ansiedade entre os atletas que consideraram a competição como a mais importante do ano e aqueles que não a consideraram. Além disso, o teste de correlação de *Spearman* foi utilizado para avaliar associação entre a importância a competição e a ansiedade pré-competitiva. Foi adotado como nível de significância $p < 0,05$

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 1 apresenta os resultados de média e desvio padrão, assim como a correlação entre as váriaveis de importância da competição (IC) e a ansiedade pré competitiva (APC). Os resultados obtidos demonstram que em relação ao grupo feminino, as mulheres que tinha a competição como a mais importante do ano, apresentavam maiores níveis de APC, esse achado corrobora com Barbacena e Grisi (2008) que analisaram a ansiedade e a importância da

competição entre nadadores de ambos os sexos e obtiveram em seus resultados que os níveis de APC aumentavam a de acordo com a IC. Em relação ao grupo masculino, os achados corroboram com a literatura, pois esse grupo frequentemente não apresenta níveis altos de ansiedade pré competitiva, em contrapartida, comumente apresentam scores superiores de autoconfiança em relação a ansiedade, o que pode facilitar um melhor rendimento nas competições (SANTOS *et al*, 2019)

Tabela 1- Média e desvio padrão dos participantes que consideravam ou não a competição como a principal do ano.

	Competição principal	Média e desvio padrão	N	p	r
Feminino	Sim	40,7±6,1	4	,012*	,569
	Não	27,2 ±10,4	10		
Masculino	Sim	29,3 ±7,5	3	,458	-,144
	Não	32,2 ±8,4	13		

* Nível de significância teste U de Mann-Whitney (p<0,05)

Fonte: Produzido pelos autores

A tabela 2 apresenta os resultados da correlação entre a IC e a APC em relação ao sexo feminino e masculino. Percebe-se que nas mulheres a associação entre ansiedade e importância da competição é mais forte para o grupo feminino em comparação ao grupo masculino. Este achado corrobora com Ucha, et al (2001) onde analisaram 465 atletas de esportes variados e identificaram que as mulheres obtiveram valores superiores nas variáveis de APC. Resultados obtidos por Detanico e Santos (2005) também corroboram com nossos achados, os autores realizaram uma pesquisa com judocas e perceberam que as mulheres possuíam maiores níveis de ansiedade dos que os homens. Em outra pesquisa realizada com judocas de ambos os sexos, Interdonato, Miarka e Frachini (2013), em seus resultados concluiram que as mulheres

apresentavam indices de ansiedade superiores tanto no período competitivo quanto no pré competitivo quando comparadas ao grupo masculino. Ademais, esses resultados são encontrados em outras modalidades, como, por exemplo, no atletismo e voleibol (DE ROSE JUNIOR.; VASCONCELLOS, 1997; STEFANELLO, 2013).

Tabela 2 – Correlação entre ansiedade pré competitiva e importância da competição para os sexos feminino e masculino.

		Importância da competição	
		Feminino	Masculino
Ansiedade pré competitiva	r	0,695*	0,192
	p	0,006*	0,477
	N	14	16

* (p<0,05) – correlação significativa para o teste de correlação de *Spearman*.

Fonte: Produzido pelos autores

De forma geral, a ansiedade traz aos indivíduos mudanças fisiológicas e é um estado complexo que se diferencia de outros, como por exemplo o estresse (SPIELBERGER, 1972). O aumento dos níveis de ansiedade está ligado a percepção de uma situação ameaçadora que o indivíduo possa estar (SPIELBERGER, 1972), assim, competições esportivas podem ser vistas como uma dessas situações ameaçadoras, podendo atuar no aumento dos níveis de ansiedade dos atletas (GONÇALVES; BELO, 2017). O LPO é uma modalidade esportiva individual, o que pode gerar um maior nível de ansiedade visto que os atletas não compartilham a responsabilidade pela vitória ou pela derrota (BECKER JUNIOR, 2000). Por fim, os achados dessa pesquisa são coerentes, já que reforçam outros achados na literatura a respeito da ansiedade pré competitiva, sua relação com o sexo do indivíduo e importância da competição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar que a importância da competição tem associação com a ansiedade pré-competitiva em indivíduos do sexo feminino, o que significa que quanto mais importante a competição maior o nível de ansiedade pré competitiva entre as mulheres. Entretanto, entre os homens o nível de significância não contribuiu para a alteração no nível de ansiedade quando comparado com o sexo feminino. Em suma, a competição principal quando relacionada com o nível de ansiedade dos atletas, tem uma maior influência para o sexo feminino, enquanto para o sexo masculino não há impactos direto no seu estado de ansiedade.

Reconhecemos que este fenômeno merece atenção por parte dos treinadores, que com auxílio de técnicas da Psicologia do Esporte podem buscar minimizar possíveis impactos do nível de ansiedade pré competitiva no desempenho dos atletas. E por fim, sugere-se a realização de novos estudos, que possam comparar o nível de ansiedade pré-competitiva em diferentes competições, uma vez que se poderia verificar de forma mais direta a influência da importância dada à competição.

REFERÊNCIAS

ALLEN, A. J.; LEONARD, H.; SWEDO, S. E. Conhecimento atual de medicamentos para o tratamento de transtornos de ansiedade na infância. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, Estados Unidos, v. 34, n. 8, p. 976-986, 1995.

BARBACENA, M. M.; GRISI, R. N. DE F. Nível de ansiedade pré-competitiva em atletas de natação. ("Ansiedade pré-competitiva em jovens atletas de nado sincronizado: uma ...") **Conexões**, v. 6, n. 1, p. 31–39, 9 jun. 2008.

BECKER JUNIOR., B. **Manual de psicologia do esporte e exercício**. Porto Alegre, RS: Nova Prova, 2000.

BERTUOL, L.; VALENTINI, N. C. Ansiedade Competitiva de Adolescentes: Gênero, Maturação, Nível de Experiência e Modalidades Esportivas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 17, n. 1, p. 65-74, 2006.

DE ROSE JUNIOR, D.; VASCONCELLOS, E. G.; DE ROSE JÚNIOR, D.; VASCONCELLOS, E. G. Ansiedade-traço competitiva e atletismo: um estudo com atletas

infanto-juvenis. **Revista Paulista de Educação Física, São Paulo**, v. 11, n. 2, p. 148–154, 1997.

FERNANDES, M. G.; NUNES, A. S.; RAPOSO-VASCONCELOS, J.; FERNANDES, H. M.; BRUSTAD, R. O CSAI-2: um exame da validade fatorial do instrumento e confiabilidade das dimensões de intensidade, direção e frequência com atletas brasileiros. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 25, n. 4, p. 377-391, 2013. doi: 10.1080/10413200.2012.744780.

FERNANDES, M. G.; VASCONCELOS-RAPOSO, J.; FERNANDES, H. M. Propriedades psicométricas do CSAI-2 em atletas brasileiros. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 679–687, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza**: UEC, 2002. Apostila

GONÇALVES, M. P.; BELO, R. P. Ansiedade-traço competitiva: diferenças quanto ao gênero, faixa etária, experiência em competições e modalidade esportiva em jovens atletas**. Psico-USF**, v. 12, n. 2, p. 301–307, jul. 2007.

INTERDONATO, G. C.; MIARKA, B.; FRANCHINI, E. Análise da ansiedade pré-competitiva e competitiva de jovens judocas. **Revista de Artes Marciales Asiáticas**, León, v. 8, n. 2, p. 471–479, 2013.

MARTENS, R.; BURTON, D.; VEALEY, R.; BUMP, L.; SMITH, D. O desenvolvimento e validação do Competitive State Anxiety Inventory-2. In: MARTENS, R.; VEALEY, R. S.; BURTON, D. **Ansiedade competitiva no esporte**. Champaign: Human Kinetics; 1990. p. 117-90.

SANTOS, I. D.; MACIEL, V. M.; OLIVEIRA, V. D.; TERTULIANO, I. W. Ansiedade pré-competitiva em atletas de diferentes esportes: um estudo de revisão. **Revista Mundi Saúde e Biológicas.** Curitiba, PR, v. 4, n. 2, jul. /Dez., 2019.

SPIELBERGER, C. D. **Anxiety: cursent trends in theory and research**. New York: Academic Press, 1972.

STEFANELLO, J. M. F. Ansiedade competitiva e os fatores de personalidade de adolescentes que praticam voleibol: um estudo causal - comparativo. **Kinesis**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2013. DOI: 10.5902/231654648498. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/8498. Acesso em: 28 abr. 2023.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. **Métodos de pesquisa em atividade física.** Porto Alegre, Artmed, 2012

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. 2ª edição São Paulo: Cortez; 2001.

UCHA, F.G. et al. Ansiedade e indicadores de rendimiento em deportistas. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 6, n. 33, mar. 2001.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. R. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. Porto Alegre, Artmed, 2017.

ZAMIGNANI, D. R.; BANACO, R. A. Um panorama analítico-comportamental sobre os transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva,** v. 7, p. 77-92; 2005.

A PROPOSTA PARA A BASE DO VOLEIBOL BRASILEIRO: ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO A LONGO PRAZO[1]

THE PROPOSAL FOR STANDARDIZATION OF BRAZILIAN YOUTH VOLLEYBALL: ANALYSIS ON LONG-TERM TRAINING

LA PROPUESTA DE BASE DEL VOLEIBOL BRASILEÑO: ANÁLISIS SOBRE LA FORMACIÓN A LARGO PLAZO

Tathyane Krahenbühl,
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Lucas Leonardo,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

INTRODUÇÃO

O expressivo desempenho do voleibol brasileiro, tanto nas equipes femininas quanto masculinas é fruto de uma série de decisões gerenciais que envolvem desde a estrutura financeira da organização até as regras do jogo, a fim de proporcionar o desenvolvimento da modalidade no Brasil e no mundo.

Muitas das ações propostas pela Confederação Brasileira de Voleibol (CBV) são conhecidas do público geral e, em certo ponto, causam comoção midiática, como exemplo a elaboração do ranqueamento que tinha por finalidade de equilibrar tecnicamente as equipes, encorajar a inclusão de atletas formados pelos clubes e promover a criação de novas equipes (TAVARES et al., 2019), ou mesmo as mudanças de regras, a exemplo, a alteração do sistema de pontuação de 15 para 25 pontos, retirando a vantagem do saque e utilizando o sistema de rally, a inclusão do líbero, a proibição dos dois toques na primeira bola (MARCHI-JUNIOR, 2003).

Apesar das ações voltadas para a promoção da modalidade no adulto, há pouco conhecimento sobre as ações voltadas as categorias de base. No esporte como um todo é necessário elaborar um planejamento pedagógico nas categorias menores com a finalidade de manter a qualidade e rendimento nas equipes principais. Nesse sentido, a CBV elaborou recentemente um "projeto para a padronização da base do voleibol brasileiro", em que traz uma

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

série de adaptações e adequações do jogo para os campeonatos de base no Brasil, visando promover o desenvolvimento dos(as) atletas através da adequação dos trabalhos de acordo com o crescimento e desenvolvimento motor e psicológico dos(as) atletas.

Ao acessar a proposta, fizemos a seguinte indagação: Quais adaptações foram propostas e quais são respectivos objetivos vinculados ao processo de formação da base do voleibol brasileiro?

O objetivo do presente estudo é analisar a proposta de padronização da base do voleibol brasileiro, investigando quais as adequações sugeridas para as categorias de base a partir das percepções dos profissionais de elite do voleibol brasileiro, especificamente, sob o olhar pedagógico dessas adaptações.

MÉTODOS

Essa é uma pesquisa qualitativa de abordagem analítica em que foi realizada a análise documental da "PROPOSTA DE PADRONIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DE BASE DO BRASIL", documento elaborado pela CBV, e também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais que participaram da elaboração do documento, a fim de compreender com maior profundidade a proposta. (CELLARD, 2012; YIN, 2016).

As entrevistas foram previamente agendadas, sendo realizadas individualmente e gravadas via Google Meet. Foi utilizada a transcrição textual suave, em que a transcrição é feita palavra por palavra, limpando do texto expressões e palavras não condizentes, tornando o texto coerente e simples de entender, e foi realizada a Análise Qualitativa de Conteúdo (MAYRING, 2014). A análise dos dados foi realizada por dois pesquisadores da área de Pedagogia do Esporte e apresentada em forma de categorias emergentes.

RESULTADOS

Participaram do estudo cinco profissionais da gestão e das comissões técnicas das seleções brasileiras feminina e masculina, nas categorias de base e adulta, com experiência de 10,5±5,02 anos na CBV, com idade média de 43,6±7,3 anos, sendo quatro homens e uma mulher, os quais foram nomeados(as) como P1, P2, P3, P4 e P5. Todos(as) os(as) participantes têm formação em nível superior, sendo três graduados(as) em Educação Física, um(a) em

Esporte e um(a) em Administração e Marketing. Apenas um(a) participante não tem formação na pós-graduação e também não atuou como atleta na modalidade.

O projeto traz propostas de alterações tanto estruturais quanto regulamentares nas quais encontramos 14 dimensões do jogo a serem padronizadas, são elas: o tamanho da quadra, a altura da rede, o sistema de jogo, a duração da partida, número de atletas participantes por partida, saque, recepção, levantamento, ataque, bloqueio, defesa, atuação em categorias acima, substituições obrigatórias e a utilização do líbero. Essas dimensões recebem propostas específicas por gênero e para cada categoria etária também padronizada no documento, sendo elas Baby (Sub-9), Mini 1 (Sub-10), Mini 2 (Sub-11), Sub-13, Sub-14, Sub-15, Sub-17, Sub-19 e Sub-21.

Duas categorias principais emergiram das analises: a pedagógica, voltada para aspectos da formação e aos processos de ensino-aprendizagem dos(as) atletas; e a biológica, relacionada aos aspectos físicos e maturacionais dos(as) jovens atletas. As categorias e subcategorias estão resumidas na Tabela 1.

Para este estudo selecionamos a análise da categoria pedagógica que apresenta seis subcategorias: currículo e formação dos(as) atletas; promoção do jogo; aprendizado cognitivo e emocional; desenvolvimento da técnica e da tática; especialização precoce; promover maior participação de atletas.

Frequentemente os(as) profissionais entrevistados relataram preocupação com a formação a longo prazo dos(as) atletas, tanto com a aprendizagem dos elementos próprios do jogo do voleibol (execução técnica, tática e estratégia), como a progressão no processo de ensino-aprendizagem desses conteúdos sem pular etapas da formação, ou seja, proporcionando ambiente de prática adequados as faixas etárias e níveis de experiência, a partir de uma visão mais contemporânea sobre os aspectos que são necessários para que atletas alcancem o máximo do seu rendimento em idade própria para isso.

Tabela 1. Resumo da análise e a relação com as dimensões presentes na proposta.

Categorias	Dimensão da formação	Altura da rede	Ataque	Atuar categorias acima	Bloqueio	Defesa	Dimensão da quadra	Duração Partida	Levantamento	Líbero	Nº atletas/partida	Substituições	Recepção	Saque	Sistema de Jogo
Pedagógica	Currículo e formação dos atletas	■	■	■	■	■		■	■	■		■	■	■	■
	Promoção do Jogo	■	■				■		■				■	■	
	Aprendizado cognitivo e emocional			■				■				■	■		■
	Desenvolvimento da técnica e tática		■	■	■	■			■	■		■	■	■	■
	Especialização precoce		■		■				■	■		■	■	■	■
	Promover maior participação de atletas	■	■			■	■	■	■		■	■	■		■
Biológica	Vieses da Maturação	■	■	■											
	Desenvolver as capacidades Físicas	■	■												
	Prevenção de lesão		■	■	■									■	
	Evitar sobrecarga		■	■										■	

Fonte: próprios autores

Como exemplo, temos as respostas-síntese sobre as restrições sugeridas para o bloqueio e proibição do uso do líbero nas categorias menores:

> *As restrições e sugestões foram colocadas para garantir a progressão no desenvolvimento das atletas, de modo que nas categorias abaixo do profissional, elas precisam aprendam executar o bloqueio de modo gradual até à última fase de seu desenvolvimento. Isso permite criar situações para construir o jogo de vôlei até chegar a um sistema 5x1, específico das últimas etapas de formação. (P1, P2, P4).*
>
> *Há o perigo da especialização precoce, onde jogadores mais baixos na iniciação já são colocados como líberos e não joguem em outras funções. Estes jogadores precisam passar por todo processo de aprendizagem, como por exemplo, aprender a atacar, pois no jogo há situações que requerem a compreensão de todo jogo e não só da posição de líbero. (P1, P2, P3, P4, P5).*

Além disso, esteve presente a preocupação em permitir o desenvolvimento do jogo para que todos(as) possam jogar, independentemente de ser mais forte ou maturado fisicamente ou mais experiente, minimizando a ação de quem poderia ter vantagem física, evitando desvantagens no aprendizado dos(as) atletas menos experientes e a especialização precoce.

Böhme (2007) ao citar as perspectivas no desenvolvimento a longo prazo do treinamento esportivo, ressalta a importância da modificação do modelo de competição esportiva adotado na maioria das categorias de base de diferentes modalidades esportivas, a fim de envolver um maior número de participantes e evitar a eliminação precoce. O que percebemos na análise é que há uma preocupação dos(as) profissionais que os(as) atletas da base tenham a oportunidade de vivenciar as partidas oficiais integradas ao processo de formação dos(as) atletas minimizando vieses da competição esportiva, tais como a sobrecarga para os destaques, a falta de oportunidade de participação para quem não se destaca. Essas adaptações visam romper com a cultura em que atletas que se destacam têm mais chances de participação, e uma maior participação dá-lhes mais oportunidades de aprendizagem torna-os melhores do que outros sujeitos com menor atuação em partidas oficiais (HANCOCK; ADLER; COTÊ, 2013; KRAHENBÜHL; LEONARDO, 2020).

Estudos no voleibol que analisam a relação entre a competição de crianças e jovens e o desempenho mostram que o rendimento esportivo nas categorias de base está mais relacionado com o envolvimento na prática sistematizada do que no desempenho físico (MILISTED, COLLET, NASCIMENTO, 2013), ou seja, há uma dependência entre a oportunidade para prática organizada a longo prazo, independente dos aspectos maturacionais, visando o desempenho após o período pubertário.

A competição nas categorias de base deve ter metas especificadas para que seu potencial pedagógico seja alcançado (WIERSMA, 2005), rompendo com as características do esporte dos adultos e de rendimento, caso contrário, as competições esportivas com demandas inadequadas as demandas de crianças e jovens podem trazer prejuízos na prática esportiva (MILISTETD et al., 2008; CÔTÉ; HANCOCK, 2016; KRAHENBÜHL et al., 2019) e a especialização precoce. Nesse sentido, sujeitos envolvidos no processo de formação esportiva a longo prazo, tais como dirigentes, treinadores e os próprios atletas necessitam de uma visão mais abrangente e esclarecida do esporte e do seu processo de formação, pautando-se na pluralidade e na adequação das formas de ensinar, incluindo a competição (GARGANTA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A CBV propos a padronização na base do voleibol brasileiro como forma de homogeneizar as regras e adaptações dos esportes de crianças e adolescentes promovidos pelas

federações estaduais. Nessa proposta há preocupação com a formação a longo prazo, em que os elementos estruturais e funcionais da modalidade estão voltados para promover progressivamente um processo de ensino-aprendizado adequado a faixa etária, nível de experiência, desenvolvimento cognitivo e psicológico dos(as) jovens atletas, evitando a especialização e a seleção precoce dos(as) atletas.

REFERÊNCIAS

BÖHME, M. T. S. O tema talento esportivo na ciência do esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.15, n.1, p.119-126, 2007. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/738 Acesso em: 4 abr. 2023

CELLARD, A. A análise documental. IN: POUPART, J. et al**. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Evidence-based policies for youth sport programmes. **International Journal of Sport Policy and Politics**, v. 8, n. 1, p. 51-65, 2016. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19406940.2014.919338 Acesso em: 4 abr. 2023.

GARGANTA, J. Identificação, selecção e promoção de talentos nos jogos desportivos: factos, mitos e equívocos. In: Actas do II Congreso Internacional de Deportes de Equipo. Editorial y Centro de Formación de Alto Rendimento, 2009.

HANCOCK, D.J.; ADLER, A.L.; CÔTÉ, J. A proposed theoretical model to explain relative age effects in sport. **European journal of sport science**, v. 13, n. 6, p. 630-637, 2013. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17461391.2013.775352 Acesso em: 4 abr. 2023.

KRAHENBÜHL, T.; LEONARDO, L. The relative age effect: coaches' choices as evidence of social influence on youth handball. **Journal of physical education and sport**, v. 20, n. 5, p. 2460-2467, 2020. Disponível em https://efsupit.ro/images/stories/septembrie2020/Art%20337.pdf Acesso em: 4 abr. 2023

KRAHENBÜHL, T.; et al. Competição de base e a formação de jovens atletas na perspectiva de treinadores de elite no handebol. **Pensar a Prática**, v. 22, p.1-13, 2019. Disponível em https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/20492 Acesso em: 4 abr. 2023.

MARCHI JÚNIOR, W. Três décadas de história do voleibol brasileiro. In: ANPHU- XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, João Pessoa, p.1-6, 2003. Disponível em: http://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.22/ANPUH.S22.689.pdf Acesso em: 4 abr. 2023.

MARQUES, A. Desporto infanto-juvenil: as práticas competitivas, a formação e a educação dos mais jovens. **Povos e Culturas**, n. 9, p. 261-277, 2004. Disponível em: https://revistas.ucp.pt/index.php/povoseculturas/article/view/8832 Acesso em: 4 abr. 2023.

MAYRING, P. **Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution**. 2014.

MILISTETD, M. et al. Concepções dos treinadores acerca do papel da competição na Formação desportiva de jovens jogadores de voleibol. **Journal of Physical Education**, v.19, n.2, p.151-158, 2008.

MILISTETD, M.; COLLET, C.; NASCIMENTO, J.V. A experiência esportiva e o desempenho de jovens atletas de voleibol. RAMOS, V.; SAAD, MA; MILISTETD, M. **Jogos desportivos coletivos: investigação e prática pedagógica**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2013.

TAVARES, M. L. R. S et al. O sistema de ranqueamento do voleibol brasileiro e seus desdobramentos. **Movimento**, UFRGS, v.25, e25054, p.1-14. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mov/a/xXh9ZDnYwYngDkDZXNmqkdJ/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 04 abr. 2023.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

WIERSMA, L. D. Reformation or reclassification? A proposal of a rating system for youth

sport programs. **Quest**, v.57, n.4, p.376-391, 2005.
Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2005.10491863
Acesso em: 4 abr. 2023

AÇÕES TÉCNICO-TÁTICAS NO TAEKWONDO FEMININO: COMPARAÇÃO ENTRE VENCEDORAS E PERDEDORAS[1]

TECHNICAL-TACTICAL ACTIONS IN FEMALE TAEKWONDO: COMPARISON BETWEEN WINNERS AND LOSERS

ACCIONES TÉCNICO-TÁCTICAS EN el TAEKWONDO FEMENINO: COMPARACIÓN ENTRE GANADORAS Y PERDEDORAS

Cinthya Luiza Rezende Oliveira,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Lindsei Brabec Mota Barreto,
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Bianca Miarka,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Esteban Ariel Aedo-Muñoz
Universidad Metropolitana de Ciencia de la Educación (UMCE)
Dany Alexis Sobarzo Soto
Universidad de Santo Tomás (UST)
Ciro José Brito,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

INTRODUÇÃO

O Taekwondo faz parte do quadro de modalidades olímpicas desde o ano de 2000 (SILVA *et al*., 2007). Nesse esporte, os competidores realizam ataques de alta intensidade precedidos por períodos de esforços de baixa intensidade (FALCO *et al*., 2014; MENESCARDI *et al*., 2015, 2019a). Nesse contexto, estudos de análise técnico-tática (TT) têm sido desenvolvidos nos últimos anos para fornecer dados que possibilitem o planejamento e a prescrição de treinamentos especializados (FALCO *et al*., 2014; MENESCARDI *et al.*, 2019b).

A análise TT serve de referência para instruir os treinadores sobre o comportamento do atleta em situações reais de competição, permitindo um maior detalhamento das ações efetivas por categoria de peso (FALCO *et al*., 2014; MENESCARDI *et al.*, 2019b; TABBEN *et al*., 2018; TORNELLO *et al.*, 2014). Nesse sentido, dados de análise TT possibilitam identificar a velocidade e frequência de golpes utilizados durante o combate (MENESCARDI *et al.*, 2019a).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

Falco *et al*. (2014) observaram que atletas vencedores diferem dos demais quanto à velocidade que aplicam os golpes, principalmente no contra-ataque. Tornello *et al.* (2014) sugeriram que os treinadores prescrevessem diferentes sequências de ataque e contra-ataque para aumentar a habilidade de responder ao adversário durante a luta. No entanto, os estudos citados foram realizados com atletas masculinos universitários e cadetes.

Portanto, a literatura carece de dados femininos de nível internacional que diferenciem atletas que vencem das que perdem, pois essas informações específicas são relevantes para treinadores e atletas que almejam atingir resultados à nível mundial. Nesse contexto, o objetivo do presente estudo foi comparar dados de análise técnica e tática de atletas internacionais de taekwondo do sexo feminino, por resultado competitivo (vencedora *versus* perdedora).

MÉTODOS

AMOSTRA

Esse estudo descritivo transversal analisou todas as lutas femininas do Grand Prix Final 2014 (Querétaro, México), campeonato no qual apenas os melhores atletas ranqueados por divisão de peso são convidados para participar (categorias femininas: ≤49 kg, ≤57 kg, ≤67 kg e >67 kg). Assim, foram analisadas 32 lutas, que resultaram em 64 análises (2 atletas por combate). Os vídeos foram coletados na internet no canal oficial de domínio público da Federação Mundial de Taekwondo, por isso, não foi necessário o consentimento informado das atletas (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2002).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma especialista em TKD (>15 anos de prática e competição, filiada à Federação Brasileira de Taekwondo e ao Comitê Olímpico Brasileiro) realizou a captura e análise dos vídeos dos combates, comparando os resultados de atletas perdedoras (P) com o de vencedoras (V). Para tanto, foi utilizado: computador de vídeo de alto desempenho (Intel®, SP, Brasil), um tablet de alto desempenho (Samsung® Galaxy, Seul, Coreia do Sul) e o *software* gratuito Frami (MIARKA *et al.*, 2011). Foram analisadas as seguintes variáveis do protocolo validado por Barrientos *et al.* (2021) para análise de combates de TKD:

a) Técnicas de ataque e contra-ataque [*Bandal chagui; Bitro chagui; Dolyo chagui; Dubal chagui* (ou *Nare chagui*); *Furyo chagui; Titchagui; Torgue chagui; Mondolyo chagui;*

Chute de cobertura (*Anchagui*, *Bakatchagui*, *Tigo chagui* e *Neryo chagui*); Chute frontal (*Ap chagui* e *Miro chagui*); Soco;

c) Finta (levantamento de joelho sem a intenção de completar a técnica de chute)];

d) Clinch [contato corporal no qual a atleta impede a ação adversária, abraçando-a].

e) Bloqueio de chute do adversário [*Makgi* (bloqueios com as mãos e/ou braços), *Cha-makgi* (bloqueios com pernas e/ou pés)];

f) Penalidades [faltas atribuídas ao atleta pelo árbitro conforme regra competitiva];

g) Pontuações [1, 3 ou 4 pontos].

ANÁLISE ESTATÍSTICA

O Pacote Estatístico das Ciências Sociais 20.0 (SPSS) foi utilizado para análise dos dados, considerando nível de significância de 5%. A ocorrência das ações TT foi apresentada em mediana, 1º e 3º quartis. Para verificar se existia diferença significativa entre atletas V e P foi utilizado o teste de Mann-Whitney com o tamanho de efeito calculado.

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta os dados da análise TT da amostra comparada por resultado competitivo.

Tabela 1 – Análise de lutas de Taekwondo feminino por resultado competitivo (n= 64).

Técnicas	**Perdedores (n= 32)**			**Vencedores (n= 32)**			**Estatística**	
	M	**1Q**	**3Q**	**M**	**1Q**	**3Q**	**p**	**ES**
Bandal chagi	30,5	22,3	39,0	24,0	19,3	36,0	0,139	-0,18
Bitro chagi	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,676	-0,05
Dolyo chagi	3,0	1,0	7,0	3,0	2,0	5,0	0,989	0,00
Dubal chagi	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,602	-0,07
Furyo chagi	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	1,0	0,621	-0,06
Titchagui	0,0	0,0	2,8	0,0	0,0	2,0	0,764	-0,04
Torgue chagi	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,197	-0,16
*Mondolyo chagi**	*0,0	0,0	2,0	0,0*	0,0	1,0	0,042*	-0,25
Chute de cobertura	2,0	1,0	6,0	1,5	0,0	4,0	0,393	-0,11
Chute frontal	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	2,0	0,441	-0,10
Soco	1,0	0,0	2,0	0,0	0,0	2,8	0,805	-0,03
Variáveis	**Perdedores (n= 32)**			**Vencedores (n= 32)**			**Estatística**	

	M	1Q	3Q	M	1Q	3Q	p	ES
Finta	16,5	12,0	28,0	20,5	10,3	29,8	0,682	-0,05
Clinch	9,0	4,0	15,5	8,0	4,0	13,0	0,872	-0,02
Bloqueio de chute*	*10,5	7,0	18,5	16,0*	8,8	28,8	0,05*	-0,25
Penalidade	1,0	1,0	2,0	1,5	1,0	3,0	0,600	-0,07
Pontuações	**Perdedores (n= 32)**			**Vencedores (n= 32)**			**Estatística**	
	M	**1Q**	**3Q**	**M**	**1Q**	**3Q**	**p**	**ES**
1 ponto*	*2,0	1,0	3,0	4,0*	2,3	5,8	<0,001*	-0,43
3 pontos*	*0,0	0,0	0,0	0,0*	0,0	1,0	0,024*	-0,28
4 pontos	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,154	-0,18

M= mediana; 1Q= 1° quartil; 3Q= 3° quartil; ES= Tamanho de efeito. * Diferença significativa entre vencedores e perdedores (p≤0.05).
Fonte: Elaborado pelos autores.

Dos 32 combates analisados, 19 foram definidos por pontos somados; 9 por ponto de ouro (Golden score); 3 por diferença de 12 pontos; e 1 por desistência. A técnica mais aplicada tanto pelas lutadoras P e V foi *Bandal chagi*, porém, atletas P realizaram com maior frequência a técnica *Mondolyo chagi* (p=0,042) que atletas V. Para as outras técnicas não houve diferença significativa na comparação por resultado competitivo. Também não houve diferença significativa para Finta, Clinch, Penalidade e pontuação de 4 pontos entre atletas P e V. Entretanto, houve diferença significativa para as variáveis Bloqueio de chute (p=0,05), 1 ponto (p<0,001) e 3 pontos (p=0,024), sendo que atletas V apresentaram maior frequência dessas ações que atletas P (Tabela 1).

DISCUSSÃO

Estratégias específicas e planejadas com precisão são fatores importantes para o sucesso no TKD competitivo. Os principais resultados desse estudo mostraram que atletas femininas V se diferenciam de atletas P por serem mais eficientes em bloquear chutes e atingir pontuações de 1 e 3 pontos. Além disso, atletas P realizaram com maior frequência a técnica *Mondolyo chagi* que atletas V (Tabela 1).

Quando um competidor está em desvantagem, ele tenta aplicar golpes que equivalem a maiores pontuações para tentar virar o placar da luta (ANTONIETTO *et al*., 2022; FALCO *et al*., 2014). Isso poderia explicar o fato de lutadoras P aplicarem com maior frequência a técnica *Mondolyo chagi* (Tabela 1), pois, como estavam em desvantagem no combate, elas

provavelmente se sentiam pressionadas a realizar ações como chutes giratórios para acertar a cabeça e marcar 4 pontos.

Entretanto, os resultados desse estudo demonstraram que o importante para o desempenho competitivo no TKD feminino é ser capaz de aplicar técnicas efetivas, que resultem em pontuação mesmo que de menor valor (1 e 3 pontos) (Tabela 1). Esses dados corroboram com dados observados em atletas masculinos, onde os ataques de que resultam em 1 ponto são diferenciadores para alcançar a vitória (ANTONIETTO *et al*., 2022; MENESCARDI *et al*., 2019b; TORNELLO *et al*., 2014).

As atletas P atacaram com maior frequência que atletas V, pois, apesar de não haver diferença significativa na aplicação do *Bandal chagi* (técnica mais aplicada pelas atletas em combate), pode-se constatar um valor de mediana ligeiramente superior dessa técnica para atletas P (Tabela 1). Nesse sentido, um maior número de ataques não quer dizer efetividade, pois as atletas V realizaram mais bloqueios de chute que atletas P (Tabela 1). Um ataque para ser efetivo, deve ser preciso, rápido (MENESCARDI *et al*., 2019b; TORNELLO *et al*., 2014) e executado na distância correta para pontuar (TABBEN *et al*., 2018). Os dados indicam que as atletas P não conseguiam a efetividade técnica necessária para pontuar.

Neste sentido, sugere-se que treinadores se atentem para o desenvolvimento da velocidade de ataque e tempo correto para aplicação técnica, pois, para uma eficiência técnica é mais importante conectar os ataques e não aumentar a quantidade de ataques disparados (ANTONIETTO *et al*., 2022). A diferença entre atletas P e V parece ser a constância na realização de ações efetivas, e não a quantidade de ações executadas.

A aplicação de protocolos de análise TT no TKD permite aos treinadores conhecer os aspectos determinantes do alto rendimento (BARRIENTOS *et al*., 2021; MENESCARDI *et al*., 2015, 2019a,b), bem como compreender o comportamento TT das atletas e prescrever treinamentos específicos para as necessidades individuais (BARRIENTOS *et al*., 2021). Porém, no melhor de nosso conhecimento, não há estudos em análise TT de atletas de elite de TKD feminino, o que reflete a importância dos dados encontrados nesse estudo.

CONCLUSÃO

Esse estudo analisou ações TT de atletas internacionais femininas de TKD, comparando atletas V com P. Observaram-se características TT que diferenciaram atletas V de P, como

maior frequência de bloqueio de chute e aplicação de técnicas que resultaram em 1 ou 3 pontos. Limitações desse estudo envolvem a análise de atletas de super elite (o que deve ser considerado para aplicação prática dos resultados), a falta de análise dos dados separados por divisão de peso. Estudos futuros devem realizar análises semelhantes com atletas de diferentes níveis competitivos e separadas por categoria de peso para fornecer dados ainda mais específicos para atletas femininas de TKD.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Ethical principles of psychologists and code of conduct. **American Psychology**, v. 57, p. 1060-1073, 2002.

ANTONIETTO, N. R. *et al*. Effects of Outcomes in Technical-tactical and Time-motion Analysis of Male High-level Taekwondo Bouts. **Journal of Physical Education and Sport,** v. 22, n. 6, p. 1516-1523, 2022. doi: 10.7752/jpes.2022.06191.

BARRIENTOS, C. A. V. *et al.* Frami® software protocol for Taekwondo: development, reliability and reproducibility. **Ido Movement for Culture**, v. 21, n. 4, p. 1-27, 2021. doi: 10.14589/ido.21.4.6

SILVA, C. C.; VIANNA, J. A.; RIBEIRO, C. H. V. O processo de esportivização do Taekwondo. **EFDeportes**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 12, n. 108, 2007.

FALCO, C. *et al*. Tactical analysis of the winners' and non-winners' performances in a Taekwondo University Championship. **International Journal of Sports Science & Coaching,** v. 9, n. 6, p. 1407-1416, 2014. doi: 10.1260/1747-9541.9.6.1407

MENESCARDI, C. *et al.* Development of a Taekwondo Combat Model Based on Markov Analysis. **Frontiers in Psychology,** v. 10, p. 2188, 2019a. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02188.

MENESCARDI, C. *et al.* Technical-tactical actions used to score in taekwondo: an analysis of two medalists in two Olympic Championships. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 2708, 2019b. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02708

MENESCARDI, C. *et al*. Tactical aspects of a National University Taekwondo Championship in relation to round and match outcome. **The Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 29, n. 2, p. 466-471, 2015. doi: 10.1519/JSC.0000000000000645.

MIARKA, B. *et al*. Objectivity of FRAMI-software for judo match analysis. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v. 11, n. 2, p. 254-266, 2011. doi: 10.1080/24748668.2011.11868546.

TORNELLO, F. *et al*. Technical-tactical analysis of youth Olympic Taekwondo combat. **The Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 28, n. 4, p. 1151-1157, 2014. doi: 10.1519/JSC.0000000000000255.

TABBEN, M. *et al*. Decisive moment: a metric to determine success in elite karate bouts. **International Journal of Sports Physiology and Performance**, v. 13, n. 8, p. 1000-1004, 2018. doi: 10.1123/ijspp.2017-0526.

ANÁLISE DA PONTUAÇÃO EM PARTIDAS DE BEACH TENNIS DA CATEGORIA PRO FEMININO[1]

SCORE ANALYSIS IN PRO WOMEN'S BEACH TENNIS MATCHES

ANÁLISIS DE PUNTUACIÓN EN PARTIDOS PROFESIONALES DE TENIS DE PLAYA FEMENINO

André de Assis Lauria,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Bruno Costa Teixeira,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Camila Cristina Fonseca Bicalho,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

INTRODUÇÃO

Os esportes coletivos têm sido objeto de pesquisa de inúmeros estudos para averiguar diferentes aspectos nas partidas. Esses estudos permitiram o aperfeiçoamento da performance dos atletas e melhoria do planejamento e organização das equipes para o treinamento e competição (COSTA *et al*. 2017; GRÉHAIGNE *et al*. 1997). Na prática existem várias maneiras de analisar as partidas, como as estatísticas que fornecem dados sobre o comportamento individual e coletivo em função de indicadores da partida, a observação ao vivo ou através de vídeos de partidas para determinar padrões táticos defensivos e ofensivos e, por fim, a relação do desempenho individual e coletivo com os padrões pré-estabelecidos (UNGUREANU *et al*. 2022). Cabe ressaltar que a partir dos avanços tecnológicos, essas análises tornaram-se mais precisas e efetivas, contribuindo assim para o desenvolvimento de estratégias de treinamento e de desempenho nas partidas, tanto no âmbito individual, quanto coletivo (CONTRERAS; ORTEGA, 2000).

O *Beach Tennis* é um esporte em rápido crescimento e que vem atraindo cada vez mais interesse em todo o mundo, inclusive com competições do circuito mundial (TURPIN *et al*. 2013). Sabe-se que esportes de raquete, como o *Beach Tennis*, são caracterizados por uma variedade de deslocamentos e comportamentos específicos na quadra com o objetivo de cobrir espaços e obter vantagem ofensiva durante o ponto (SÁNCHEZ-ALCARAZ *et al*. 2022).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

Assim, considerando os aspectos técnicos e táticos dos atletas, especificamente nesta modalidade, seria relevante analisar de modo mais minucioso a pontuação em partidas competitivas. Espera-se do *Beach Tennis* exigências no preparo das ações visando a obtenção do ponto, entendendo que a pontuação obtida nas partidas é oriunda de acertos e erros forçados nos adversários. Na categoria masculina, os estudos apontam para uma predominância nos pontos oriundos de acertos quando comparados e erros não forçados, 60% e 40%, respectivamente (MARTÍNEZ; GÓMEZ-MÁRMOL, 2013; LAURIA *et al*. 2023). Em relação a categoria feminina, as informações ainda são escassas na literatura.

Partindo do pressuposto de que na categoria feminina as partidas apresentem uma dinâmica com maior tempo de disputa de pontos, um equilíbrio nos erros e acerto pode ser uma hipótese levantada para o desfecho dos pontos de partidas nesta categoria. Diante do exposto, analisar a pontuação em partidas com atletas da categoria PRO feminino é de grande relevância para subsidiar atletas, treinadores e praticantes da modalidade. O *Beach Tennis* como objeto de pesquisa, começa a ser vislumbrado devido ao seu reconhecimento atual na sociedade. Contudo, ainda há muito o que se estudar sobre esta modalidade, principalmente na categoria feminina. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar a pontuação, com base nos acertos e erros, em partidas de *Beach Tennis* da categoria PRO feminino.

MÉTODO

Foram analisadas três partidas completas de *Beach Tennis*, todas disputas de finais de torneios do circuito mundial. Participaram das partidas um total de 12 atletas do sexo feminino, totalizando seis duplas, todas da categoria PRO e ranqueadas internacionalmente.

As informações foram coletadas através da observação e análise de três partidas completas de *Beach Tennis*, todas finais de etapas dos torneios do circuito mundial, por meio do canal do *Youtube Play tv*. Para avaliar os fatores determinantes na obtenção dos pontos, foram adotados os parâmetros de um estudo prévio (LAURIA *et al*. 2023) para enquadramento das ações de jogo, e tendo como desfecho os Acertos (Pontos diretos e Erros forçados no adversário) e Erros (Erros não forçados e Erros de saques). Os enquadramentos foram realizados de acordo com as situações relacionadas as ações de jogo, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1. Caracterização dos parâmetros para o enquadramento dos pontos

Ação	Desfecho	Caracterização
Acertos	Ponto direto	Ponto obtido através de uma ação ofensiva, ou de saque, em que a bola atinge o solo dentro da delimitação da quadra adversária (Ex: ataque onde a bola toca a quadra dentro da área de jogo).
	Erro forçado	Erro oriundo de uma ação ofensiva adversária, caracterizando uma situação em que o atleta não tem o controle da ação (Ex: defesa de um ataque, que na sequência a bola não passa pela rede ou vai para fora da área de jogo).
Erros	Erro não forçado	Erro oriundo da ação do atleta que executou o movimento. Na oportunidade o atleta está em condições de controlar a sua ação ofensiva ou defensiva (Ex: ataque em que a bola não passa pela rede ou atinge o solo fora da delimitação da quadra adversária).
	Erro de saque	Ponto obtido através de um erro de saque (Saque para for da delimitação da quadra adversária, saque em que a bola não passa por sobre rede, ou falta do sacador por pisar na linha).

Fonte: [Adaptado de LAURIA *et al*. 2023]

Os vídeos foram observados e analisados por dois pesquisadores, e um terceiro avaliador foi consultado para os casos de discordância no enquadramento do ponto. Os pesquisadores assistiram os vídeos e tiveram a liberdade de reprisar os lances quantas vezes fossem necessárias para avaliar a ação e definir o enquadramento do ponto. Foi realizada a estatística descritiva e os resultados foram apresentados em valores absolutos e em percentuais. A tabulação dos dados e posterior análise foi realizada no software Excel.

RESULTADOS

Foram registrados e analisados um total de 331 pontos, dos quais foram estabelecidos os enquadramentos nas categorias referentes aos Acertos e Erros. Os resultados estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Pontuação com base no enquadramento de acertos e erros

	Enquadramento	Pontuação	%
Acertos	Pontos diretos	107	32,3

	Erros forçados no adversário	70	21,1
Erros	Erros não forçados	128	38,8
	Erros de saques	26	7,8

Fonte: [os autores]

A partir do agrupamento dos indicadores de Acertos apurou-se um total de 177 pontos (53,5%), com relação ao agrupamento dos parâmetros inerentes aos Erros, foram registrados um total de 154 pontos (46,5%).

DISCUSSÃO

O objetivo do estudo foi analisar a pontuação, com base nos acertos e erros, em jogos de *Beach Tennis* da categoria PRO feminino. Os resultados apresentaram concordância com a hipótese levantada, apontando um equilíbrio maior entre os acertos e erros nas partidas femininas.

Os achados do presente estudo representam dados iniciais sobre a análise de pontuação nesta modalidade em atletas da categoria PRO feminino. A literatura tem apontado para um desfecho com predominância para os acertos em comparação aos erros, 60% e 40%, respectivamente (LAURIA *et al*. 2023; MARTÍNEZ; GÓMEZ-MÁRMOL, 2013). Parece que esse cenário, de predominância dos acertos e comparação aos erros, se faz presente também no Pádel (MARTÍNEZ, 2020), esporte de raquete com dinâmica de jogo semelhante ao Beach Tennis. Tais achados fortalecem a importância dos acertos oriundos das ações ofensivas em esportes desta natureza. Vale ressaltar que todas as evidencias analisaram partidas com atletas de categorias masculinas, diferentemente do presente estudo, que analisou partidas com atletas da categoria feminina. Talvez a diferença na dinâmica da partida de atletas homens e mulheres possam justificar os achados.

Apesar da semelhança com os outros esportes de raquete, se analisarmos algumas particularidades no desenvolvimento em partidas de *Beach Tennis*, ele pode ser destacado com um aspecto muito relevante, ser o único esporte de raquete onde a bola não pode quicar na superfície de jogo. Tendo em vista esta peculiaridade, os jogadores devem manter um elevado nível de atenção e reagir rapidamente às ações. Além disso, deve-se levar em consideração a dificuldade de deslocamentos na areia. A avaliação deste estudo foi realizada em apenas três partidas de Beach Tennis, e por isso, insuficiente para traçar um perfil do padrão da pontuação

na modalidade. Ainda assim, a concordância entre os avaliadores para o enquadramento das ações foi de 79%, aceitável para os padrões de concordância estabelecidos na literatura (LANDIS; KOCH 1977).

De fato, o conhecimento dos requisitos e a estrutura de partidas é um aspecto fundamental ao projetar tarefas e sessões de treinamento que atendam às necessidades da competição (COUREL-IBÁÑEZ; SÁNCHEZ-ALCARAZ, 2017). Visando a ampliação da produção de conhecimento na temática, sugere-se mais estudos no Beach Tennis contemplando um maior número de partidas e pontuação, analisando outras fases da competição, as ações precursoras aos pontos e outras condicionantes da partida. Por fim, em termos de aplicação prática, os achados do presente estudo podem auxiliar estrategicamente atletas, treinadores e praticantes a entenderem melhor a dinâmica das partidas, e essas informações podem subsidiar treinamentos mais específicos e consequente melhora no desempenho esportivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que em jogos de *Beach Tennis*, da categoria PRO feminina, não existe predominância das ações para a obtenção dos pontos, o equilíbrio entre os erros e acertos das ações parecem ser característicos em partidas com atletas desta categoria.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, M.I.M.; ORTEGA, J.P. La observación el los deportes de equipo. **Lecturas Educación Física Revista Digital,** Buenos Aires, v. 5, n. 18, p. 663-675, fevereiro 2000.

COSTA, G.D.C.T. *et al*. Association between effect of reception and game procedures in high-level Brazilian volleyball: The case of the women's "Superliga" champion team. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 19, n. 6, p. 663-675, novembro-dezembro 2017.

COUREL-IBÁÑEZ, J.; SÁNCHEZ-ALCARAZ, B.J. Effect of situational variables on points in elite padel players. **Apunts Educación Física y Deportes**, Cataluña, n. 127, p. 68–74, janeiro-março 2017.

GRÉHAIGNE, J.; BOUTHIER, D.; DAVID, B. Dynamic-system analysis of opponent relationships in collective actions in soccer. **Journal of Sports Sciences**, v. 19, n. 6, p. 663-675, abril 1997.

LANDIS, J.R., KOCH, G.G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, v. 33, p. 159-174, março 1977.

LAURIA, A.A. *et al*. Análise da pontuação em partidas de Beach Tennis da categoria PRO. **Brazilian Journal of Health Review**. Curitiba, v. 6, n. 2, p. 5813-5820, março **2023**.

MARTÍNEZ, B. J. S; GÓMEZ-MÁRMOL, A. Temporal structure and analysis of playing actions in beach tennis. **AGON. International Journal of Sport Sciences**, v. 3, n. 2, p. 68-74, 2013.

MARTÍNEZ, B. J. S. Analysis of Attacking Actions in Professional Men's Padel. **Apunts, Educación Física y Desportes**. Cataluña, v. 142, p. 29-34, outubro 2020.

SÁNCHEZ-ALCARAZ, B. *et al*. Professional padel: Comparative gender analysis of game transitions during matches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 26, p. 174795412211186, agosto 2022.

TURPIN, J.A.P.; JORDÁ, D.G.; BAILÓN, D.S. Performance analysis through the use of temporal activity patterns of elite players in beach tennis. **Journal of Human Sports and Exercise**. Alicante, v. 8, n. Proc3, p. 694-701, dezembro 2013.

UNGUREANU, A.N; LUPO, C.; BRUSTIO, P.R. Padel Match Analysis: Notational and Time-Motion Analysis during Official Italian Sub-Elite Competitions. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 14, p. 8386, julho 2022.

ANÁLISE DO EFEITO HIPOTENSOR E HEMODINÂMICO INDUZIDO POR UM *BENCHMARK* (CINDY) EM PRATICANTES DE *CROSS TRAINING* DE LIMOEIRO DO NORTE [1]

ANALYSIS OF THE HYPOTENSIVE AND HEMODYNAMIC EFFECT INDUCED BY A BENCHMARK (CINDY) IN LIMOEIRO DO NORTE CROSS TRAINING PRACTITIONERS

ANÁLISIS DEL EFECTO HIPOTENSIVO Y HEMODINÁMICO INDUCIDO POR UN BENCHMARK (CINDY) EN PRACTICANTES DEL LIMOEIRO DO NORTE CROSS TRAINING

Erick Rafhael de Lima,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Daniel de Lima Moura,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Laís Silva Maia,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Rômmulo Celly Lima Siqueira,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

Diversos estudos apontam um fenômeno fisiológico muito interessante associado ao Sistema Cardiovascular denominado de Efeito Hipotensor Pós-Exercício. Esse fenômeno tem como característica a diminuição da Pressão Arterial (PA) durante o repouso, posterior a um treino físico, fazendo com que os valores pressóricos cheguem a uma escala abaixo daqueles aferidos antes de se iniciar os exercícios (BRUM *et al*, 2004).

Tal efeito pode ser observado em exercícios aeróbicos, como também em exercícios de força e até mesmo na combinação de ambos os exercícios. SANTOS et al. (2023) verificaram que a utilização do treinamento de força associado ou não ao treinamento aeróbico gerou redução significativa da PA. Este dado aponta que ambos os tipos de exercício podem ser utilizados como uma estratégia para prevenção e tratamento em indivíduos hipertensos.

Dentre as modalidades do fitness bastante praticadas atualmente destaca-se o *Cross Training*, que surgiu na década de 90, sendo registrada oficialmente nos anos 2000 como

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização, sendo custeado apenas pelos pesquisadores responsáveis.

CrossFit®, método de treinamento desenvolvido por Greg Glassman (MENDES; RODRIGUES; CARVALHO, 2017; GLASSMAN, 2003). Tal método traz exercícios variados de curta duração e alta intensidade, proporcionando elevado gasto calórico, buscando trabalhar as capacidades físicas de forma global e equilibrada (TIBANA; ALMEIDA; PRESTES, 2015).

O efeito hipotensor é observado tanto na prática do treinamento de força quanto no treinamento aeróbico. Contudo, poucas pesquisas são realizadas observando este fenômeno especificamente na prática do *Cross Training*. Portanto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o Efeito Hipotensor Pós-Exercício em praticantes de *Cross Training* e observar os efeitos hemodinâmicos (pressão arterial sistólica; pressão arterial diastólica; pressão arterial média; frequência cardíaca e o duplo produto) em um protocolo de treino, analisando o efeito hipotensor induzido pelo exercício.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza quantitativa, descritiva e quase-experimental com perspectiva transversal. O estudo foi realizado em um *Box* de *Cross Training*, em Limoeiro do Norte, no Estado do Ceará. Utilizou-se amostragem não probabilística por conveniência composta de sete (7) indivíduos maiores de 18 anos que praticassem *Cross Training* há mais de seis meses.

Os participantes foram submetidos a uma sessão de treino com aquecimento e em seguida aplicado o *Benchmark* com características aeróbicas (*Cindy*). Esse *WOD (do inglês "Workout of the Day",* representa o treino do dia) tem como objetivo a realização do máximo de *rounds* (também denominado de *AMRAP*) da seguinte sequência de exercícios: 5 *Pull-Ups*/ 10 *Push-Ups*/ 15 *Air Squats.* As variáveis hemodinâmicas (FC, PAS e a PAD) foram aferidos utilizando cinco esfigmomanômetros eletrônicos do modelo HEM-6124 da marca OMROM®.

A primeira aferição foi feita antes do início da sessão, após os praticantes permanecerem em repouso na posição (decúbito dorsal), por 10' minutos, seguido da segunda aferição realizada antes do início do treino (pré-treino) e logo em seguida a terceira aferição foi feita imediatamente após o término do WOD (final). Para finalizar a coleta de dados, foram feitas mais quatro aferições a cada 10', totalizando 40' de repouso pós-treino, em que os participantes foram mantidos novamente na posição deitado.

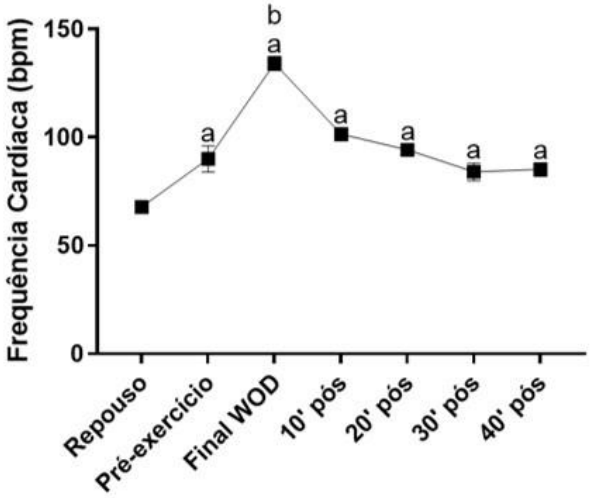
Os valores do Duplo Produto (DP) foram obtidos através do produto da Frequência Cardíaca pela Pressão Arterial Sistólica (WILLMORE; COSTIL, 2003). A Pressão Arterial Média (PAM) foi obtida através do cálculo de McArdle, Katch e Katch (2016).

A análise estatística foi realizada a partir do método descritivo utilizando-se medidas de tendência central e dispersão. A normalidade da distribuição dos dados foi avaliada pelo teste Shapiro-Wilk. Para analisar se houve diferenças entre as avaliações inicial e final nas variáveis hemodinâmicas, foi utilizado o Teste t de Student pareado com nível de confiança de 95%, $p>0,05$. Os resultados das análises foram obtidos através do software Graphpad Prism. O estudo foi realizado de acordo a resolução nº 466/2012 e os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

RESULTADOS

No Gráfico 1 pode-se observar que o *WOD Cindy* induziu elevações significativas ($p<0,05$) de FC, nos 10' minutos após o fim da sessão de treino (101,4±7,807 bpm); 20' (94,14±6,492 bpm); 30' (84±10,82 bpm) e 40' depois última aferição (85,14±8,415 bpm). Como era de se esperar o *WOD Cindy* por ter maior característica metabólica, ou seja, voltada mais para o aeróbico, apresentou mais alterações cardiovasculares, dados que se assemelham aos encontrados no estudo de Abad *et al* (2010), onde comparou protocolos de treino aeróbico e resistido, concluindo que durante o protocole de treino aeróbico a FC teve um aumento maior se comparado ao resistido.

Gráfico 1 – Comportamento da FC na curva temporal do *WOD Cindy*. Quadrados pretos *WOD Cindy* (n=7); [a] $p<0,05$ *vs* condição "repouso"; [b] $p<0,05$ *vs* condição "Pré-exercício".



[a] p<0,05 vs respectiva condição "repouso";
[b] p<0,05 vs respectiva condição "Pré-exercício"

Fontes: Autores (2023)

Ainda no Gráfico 1 nota-se que os valores de FC foram elevados em todos os momentos em relação a condição de repouso ([a]). O maior valor registrado foi na condição "Final *WOD*" (134,1±8,859 "Final WOD" *vs* 67,86±5,047 bpm *"Repouso"*). Ressalta-se que houve também diferença deste momento em comparação à condição "Pré-exercício" (134,1±8,859 "Final WOD" vs 90±16,1 bpm "Pré-exercício"). Esta taquicardia induzida pelo *Cross Training* é esperada em uma modalidade na qual os exercícios em sua maioria têm como parâmetros a execução em alta intensidade.

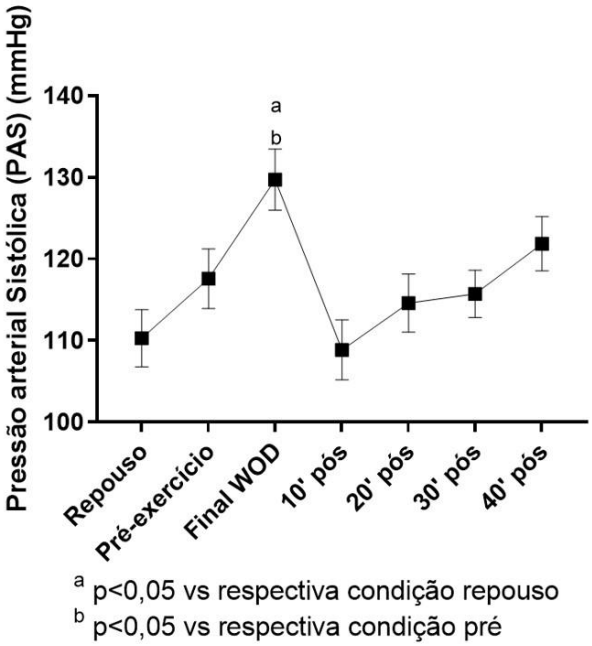
Observando o estudo de Abad et al (2010), que comparou as respostas hemodinâmicas após uma sessão de exercício resistido com uma sessão de exercício aeróbio, percebeu-se que houve aumento significativo nos exercícios aeróbios para as variáveis FC e DP, além da PAS, quando comparadas ao treino resistido. Apesar das metodologias e exercícios executados no referido estudo não sejam exatamente semelhantes, é notório que o *WOD Cindy* tem aspectos bioenergéticos mais próximos aos exercícios aeróbios, uma vez que tem foco no condicionamento metabólico.

No Gráfico 2 verifica-se que um aumento significativo (p<0,05) da PAS no momento "Final *WOD*" em relação à condição "Repouso", com valores de: 110,3±9,25 mmHg vs 129,7±9,861, caracterizando a modificação pressórica induzida pelo exercício. Tal dado corrobora com um estudo realizado por Forjaz et.al (2003) onde observou-se que o exercício

resistido de alta intensidade foi capaz de induzir o aumento da FC e da PA, e especificamente na PAS em decorrência do estímulo mecânico dos músculos.

Apesar de se notar uma que dos valores de PAS no momento "10' pós", essa redução não foi significativa. Deste modo, verifica-se que não houve alterações significativas nos níveis da PAS para os valores pós-exercício, não sendo observado, portanto, o efeito hipotensor para a PAS especificamente. Este dado é bastante interessante, tendo em vista que apesar das alterações significativas na FC demostrada anteriormente no Gráfico 1, imaginava-se que o inotropismo cardíaco fosse alterar os valores pressóricos aumentando a pós-carga no *WOD Cindy*.

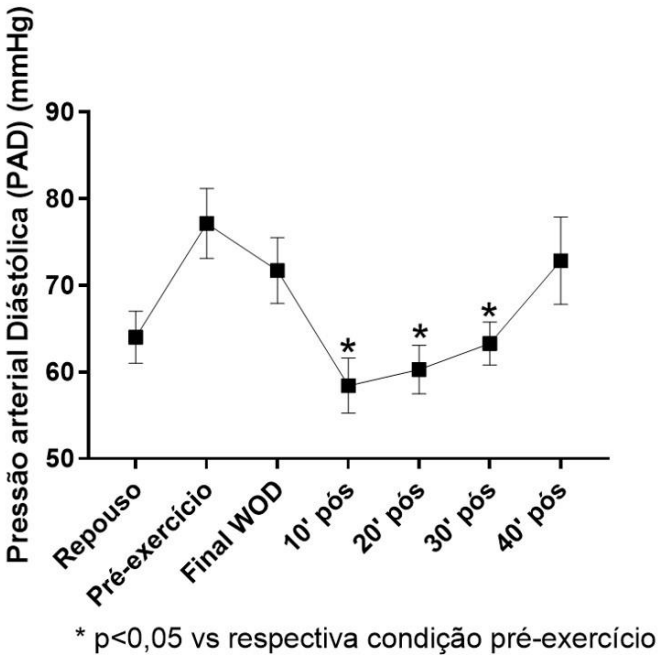
Gráfico 2 – Comportamento da PAS na curva temporal do *WOD Cindy*. Quadrados pretos *WOD Cindy* (n=7); [a] p<0,05 *vs* condição "repouso"; [b] p<0,05 *vs* condição "Pré-exercício".



Fontes: Autores (2023)

No Gráfico 3 podemos constatar o fenômeno do Efeito Hipotensor na PAD após o *WOD Cindy*. Constatando a queda dos níveis pressóricos diastólicos de pré-exercício (77, 14±10,6 mmHg) em relação aos momentos: 10' pós-exercício (58,43±8,443 mmHg); 20' pós-exercício (60,29±7,432 mmHg) e 30' pós-exercício (63,29±6,525 mmHg), verifica-se uma diminuição de 24,3%, de 21,9% e de 17,9%, respectivamente.

Gráfico 3 – Comportamento da PAD na curva temporal do *WOD Cindy*. Quadrados pretos *WOD Cindy* (n=7); [a] p<0,05 *vs* condição "Pré-exercício".

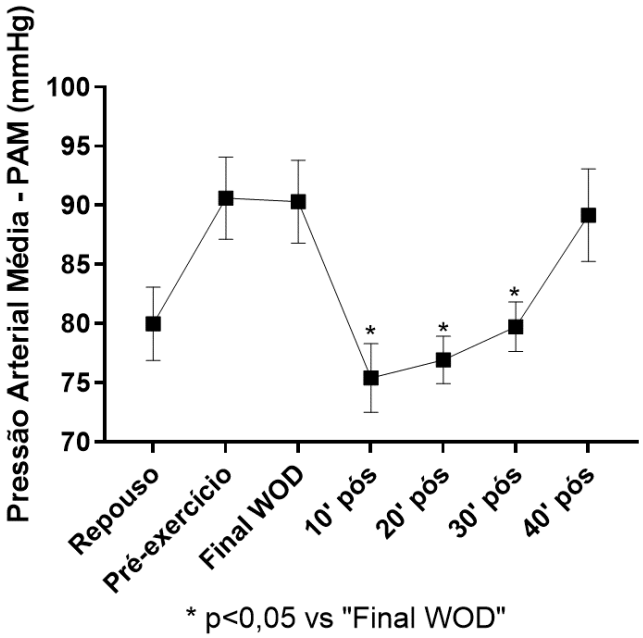


Fontes: Autores (2023)

Sabe-se do papel benéfico do exercício aeróbio na melhora do retorno venoso (ALMEIDA; ARAÚJO, 2003; YOSHIGA; HIGUCHI, 2002), agindo especificamente na pré-carga e influenciando provavelmente o efeito hipotensor isolado do *WOD Cindy*.

No Gráfico 4 pode notar que não houve diferença significativa entre os momentos Pré-Exercício e Final. Contudo, quando comparamos os níveis de pré-exercício com os níveis de pós-exercício, foi possível perceber queda dos níveis pressóricos médios em 10' pós-exercício (90,61±9,195 mmHg; vs 75,41±7,674 mmHg, uma queda de 16,7%), seguido de um pequeno acréscimo com 20' pós-exercício (90,61±9,195 mmHg; vs 76,94±5,277 mmHg, uma queda de 15%) e 30' (90,61±9,195 mmHg; vs 79,74±5,521 mmHg, uma queda de 12%). Essa diminuição que ocorre é influenciada diretamente pelo Efeito Hipotensor que aconteceu na PAD, já que a PAM sofre maior influência da PAD (2/3) se comparado a PAS (1/3), pois o coração passa mais tempo em diástole do que em sístole (BORTOLOTTO; SAFAR, 2006).

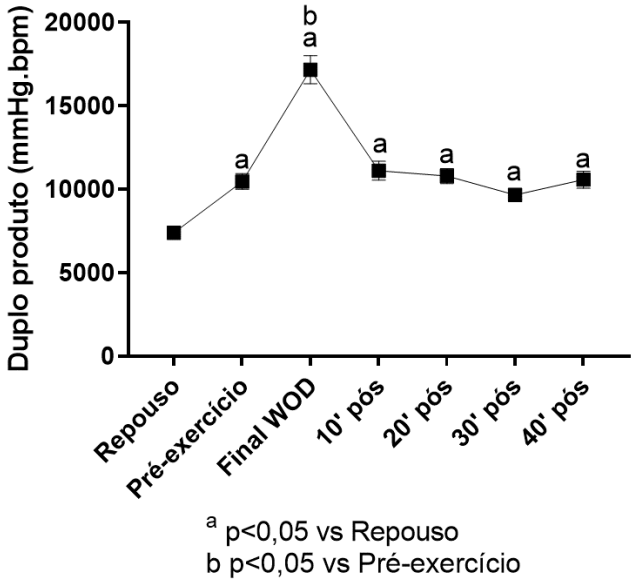
Gráfico 4 – Comportamento da PAM na curva temporal do *WOD Cindy*. Quadrados pretos *WOD Cindy* (n=7); ª p<0,05 *vs* condição "Final WOD".



Fontes: Autores (2023)

O Gráfico 5 mostra que os níveis de DP apresentaram pico de elevação no momento "Final *WOD"* (17164±2233 mmHg.bpm) em comparação ao momento "Repouso" (7396±619,6 mmHg.bpm) e "Pré-exercício" (10465±1241 mmHg.bpm).

Gráfico 5 – Comportamento do DP na curva temporal do *WOD Cindy*. Quadrados pretos *WOD Cindy* (n=7); [a] p<0,05 *vs* condição "repouso"; [b] p<0,05 *vs* condição "Pré-exercício".



Fontes: Autores (2023)

Os resultados obtidos para DP apresentam grande semelhança com os dados obtidos na FC, já que o DP nada mais é que o produto da FC multiplicado pela PAS (WILLMORE; COSTILL, 2003). Diante disso, como já comentado, pode-se considerar que a prática desse tipo de exercício detém a característica de elevar a FC e consequentemente proporcionar uma possível elevação do DP, quando comparados os níveis de repouso com os níveis coletados imediatamente após o treino, principalmente quando se trata de exercícios de alta intensidade, como é o caso do protocolo utilizado no presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o protocolo de condicionamento metabólico (*WOD Cindy*) utilizado na presente pesquisa provoca importantes adaptações agudas no sistema cardiovascular, podendo causar efeitos em sua maioria divergentes no tipo de pressão analisada. Constatou-se a presença do fenômeno do efeito hipotensor pós-exercício induzido por um protocolo de *Cross Training*. Ademais, o grande achado desse trabalho concentra-se no comportamento da PAS e da PAD, já que o efeito hipotensor se mostrou presente especificamente na PAD e PAM após o *WOD Cindy*. A presente pesquisa reconhece que houve algumas limitações como, por exemplo: os aparelhos utilizados (que se tratava de modelos eletrônicos, que geralmente tendem a apresentar pequenas alterações nos valores reais, podendo interferir diretamente nos resultados) e o acompanhamento de apenas 40min pós-exercício durante a coleta. Estes achados contribuem na soma de informações sobre os efeitos fisiológicos causados pela prática do *Cross Training*, mas também deixam lacunas a serem preenchidas.

REFERÊNCIAS

ABAD, C. C. C.; SILVA, R. S.; MOSTARDA, C. *et.al.* **Efeito do exercício aeróbico e resistido no controle autonômico e nas variáveis hemodinâmicas de jovens saudáveis**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. p. 535-44, 2010.

ALMEIDA, M.B.; ARAÚJO, C.G.S. **Efeitos do treinamento aeróbico sobre a frequência cardíaca**. Rev Bras Med Esporte. Vol. 9, Nº 2, p. 104-102, 2003.

BORTOLOTTO, L.A.; SAFAR, M.E. **Perfil da Pressão Arterial ao Longo da Árvore Arterial e Genética da Hipertensão**. Arquivos Brasileiros de Cardiologia. Volume 86, Nº 3, p. 166-169, 2006.

BRUM, P.C.; FORJAZ, C.L.M.; TINUCCI T.; NEGRÃO, C.E. **Adaptações agudas e crônicas do exercício físico no sistema cardiovascular**. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, v.18, p.21-31, 2004.

FORJAZ, C. L. M.; REZK, C. C.; MELO C. M. *et.al*. **Exercício resistido para o paciente hipertenso:** indicação ou contraindicação. Revista Brasileira de Hipertensão, p. 119-24, 2003.

GLASSMAN, G. **Metabolic Conditioning**. The CrossFit Journal Articles, p. 1-4, 2003.

MACKARDLE, W.D.; KATCH, F.I.; KATCH, V.L. **Fisiologia do exercício**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koongan LTDA, 2016.

MENDES, S.; RODRIGUES, A.; CARVALHO, J. **Cross training:** Uma Abordagem em Contexto Escolar. Seminário Desporto e Ciência, 2017.

SANTOS, J. C. F. DOS; SILVA, J. J. DE A.; CARVALHO, P. R. C. **Efeitos de um treinamento de força e combinado em idosos com hipertensão arterial**. RBPFEX - Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, v. 17, n. 107, p. 55-61, 15 jan. 2023.

TIBANA, R.A.; ALMEIDA, L.M.; PRESTES, J. **CrossFit® riscos ou benefícios? O que sabemos até o momento?.** Revista Brasileira de Ciência e Movimento, p.182-185, 2015.

WILMORE J.H.; COSTILL D.L**. Controle cardiovascular durante o exercício. Fisiologia do esporte e do exercício**. 2a ed. São Paulo: Manole, 2003.

YOSHIGA C.C.; HIGUCHI M. **Heart rate is lower during ergometer rowing than during treadmill running**. Eur J Appl Physiol, p. 97-100, 2002.

COMPORTAMENTO DA FREQUÊNCIA CARDÍACA EM ATLETAS AMADORES APÓS TESTE ESPECÍFICO TKDTEST[1]

BEHAVIOR OF HEART RATE IN AMATEUR ATHLETES AFTER SPECIFIC TKDTEST TEST

COMPORTAMIENTO DE LA FRECUENCIA CARDÍACA EN DEPORTISTAS AMATEUR TRAS PRUEBA ESPECÍFICA TKDTEST

Nelson Luiz de Lima Iahnke,
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
João Vitor Schmals Silveira
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Thiago Moro Moutinho
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
João Pedro Ludtke Martins,
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Fabrício Boscolo Del Vecchio,
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

INTRODUÇÃO

O Taekwondo é uma arte marcial originada na Coréia mais de 120 anos atrás (KAZEMI et al., 2008). Uma combinação de técnicas de socos e chutes caracterizam o esporte, sendo que diferentes tipos de chutes são as técnicas mais comuns em treinos e competições (MELHIM, 2001). Sua popularidade aumentou principalmente nas últimas 2 décadas, após se tornar esporte olímpico (*International Olympic Committe*, 2011), desde então, muitos cientistas estudaram as demandas fisiológicas do Taekwondo, o que é determinante para o melhor desempenho do atleta (MARKOVIC et al., 2005; BRIDGE et al, 2006; BRIDGE et al., 2009).

Destaca-se que apresenta predominância aeróbica nos combates e alta participação do metabolismo alático para as ações que determinam o sucesso competitivo (CAMPOS et al., 2012; LOPES-SILVA et al., 2015). Em simulações de combate, os metabolismos aeróbio, anaeróbio alático e anaeróbio lático fornecem 66 ± 6%, 30 ± 6% e 4 ± 2%, respectivamente, da energia total requerida (CAMPOS et al., 2012).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

Considerando a relevância da aptidão aeróbia para o desempenho de atletas de Taekwondo (VASCONCELOS et al., 2020), torna-se oportuno o estudo de métodos viáveis para avaliar o VO_2máx durante a execução de técnicas específicas da modalidade. Os instrumentos e protocolos comumente utilizados não impõem a estrutura de combate ou técnicas realizadas no esporte, ou seja, os movimentos não são específicos. Testes cardiorrespiratórios foram desenvolvidos com base em tarefas motoras específicas, dado que testes inespecíficos podem dificultar o uso de respostas fisiológicas na prescrição do treinamento (SANT'ANA et al., 2009; BARTEL et al., 2022). O desenvolvimento de teste específico que possibilite a avaliação da resposta cardiorrespiratória durante a prática do Taekwondo é ser fundamental para individualização do treinamento, o que ainda tem acontecido de modo exploratório no Taekwondo (SANT'ANA et al., 2009; BRIDGE et al., 2014; ARAUJO et al., 2017; BARTEL et al., 2022).

MATERIAIS E MÉTODOS

Este é um estudo observacional transversal. Oito sujeitos praticantes de taekwondo participaram deste estudo e suas características estão descritas na tabela 1. Foram consideradas como variáveis dependentes o resultado no TKDtest, a FC após o teste e a percepção subjetiva de esforço (PSE) após o teste. Como variáveis independentes, consideraram-se idade, tempo de prática no taekwondo, índice de massa corporal (IMC) e circunferência da cintura.

Primeiramente, os indivíduos preencheram anamnese e tiveram sua massa corporal (balança Filizola®, precisão de 0,1 kg), estatura (estadiômetro Sanny®, precisão de 0,5 cm) e circunferência da cintura (trena antropométrica Cescorf®, com precisão de 0,1 cm) registradas em planilha. Na mesma sessão, eles realizaram o TKDtest, que consiste em realizar chutes semicirculares (*Dolio-Tchagui*) sinalizados por um sinal sonoro de disparo contra um aparador de chutes posicionado entre o umbigo e a linha do mamilo de um auxiliar, o qual tinha estatura semelhante à do participante avaliado. Resumidamente, os estágios têm a duração de um minuto e o primeiro estágio começa com dez chutes, e três chutes são adicionados em cada estágio. Os chutes foram aplicados com o impacto típico utilizado pelos atletas e foram avaliados visualmente por um pesquisador. Os atletas mantiveram distância média auto selecionada do auxiliar, e o TKDtest é usado para determinar VO_2máx e sua intensidade correspondente (iVO_2máx), expressa em chutes por minuto (BARTEL et al., 2022). O teste era interrompido quando o sujeito não conseguisse respeitar o estímulo sonoro por três chutes consecutivos.

Então, registrava os valores da percepção subjetiva de esforço ao final do teste com emprego da escala 0-10 (NAKAMURA et al., 2010). A FC máxima predita pela idade foi calculada com a equação 208 - 0,7*idade (TANAKA et al., 2001).

Como medida de tendência central foi adotada a mediana e a variabilidade dos dados foi explicitada pelo intervalo interquartil (BUSSAB & MORETTIN, 1987). Foi realizado teste Mann-Whitney (Wilcoxon rank-sum test) para comparação de dois grupos não pareados afim de comparar a FC pico ao final do teste com a FC máx estimada. Por fim, aplicou-se a correlação de Spearman entre variáveis mensuradas. Foi adotado nível de significância de 5%.

RESULTADOS

Os atletas apresentaram 15 (14,75 – 19) anos de idade, tempo de prática de 72 (48 – 129) meses, IMC de 20,34 (19,40 – 21,33) e cintura de 84 (79,75 – 87) cm. Quanto à FC máxima predita pela idade, o valor estimado foi de 197,5 (194,7 – 197,7) bpm.

Com relação ao TKDtest, destaca-se que o último nível de chutes atingido pelos sujeitos foi de 44,5 (42,25 – 52,75) golpes por minuto, sendo que a FC pico atingida foi de 201 (194,75 – 205,75) bpm, com uma PSE de 9 (8,5 – 10) u.a. De modo global, os valores de FC pico e FC estimada são apresentados na figura 1, sendo que não foram observadas diferenças entre elas (p = 0,14). Complementarmente, a figura 2 demonstra a curva de FC em dois participantes.

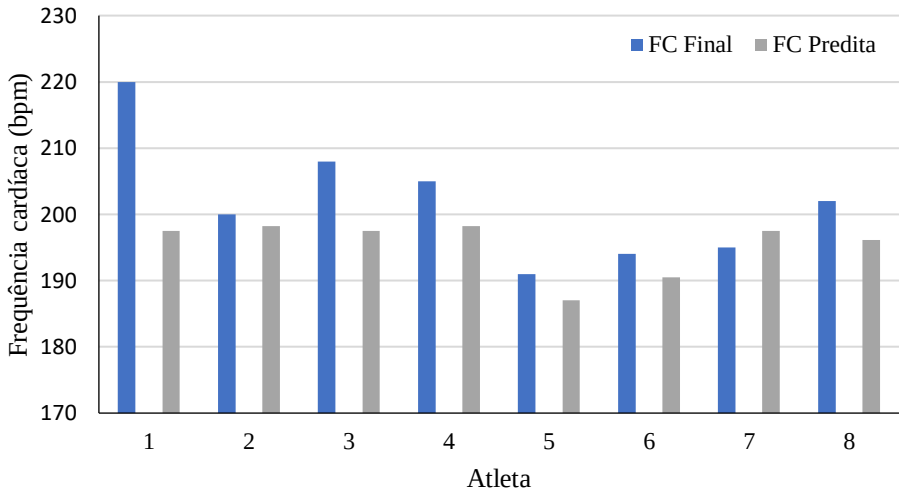


Figura 1. Valores de frequência cardíaca máxima pico e predita, por atleta, no TKDtest.

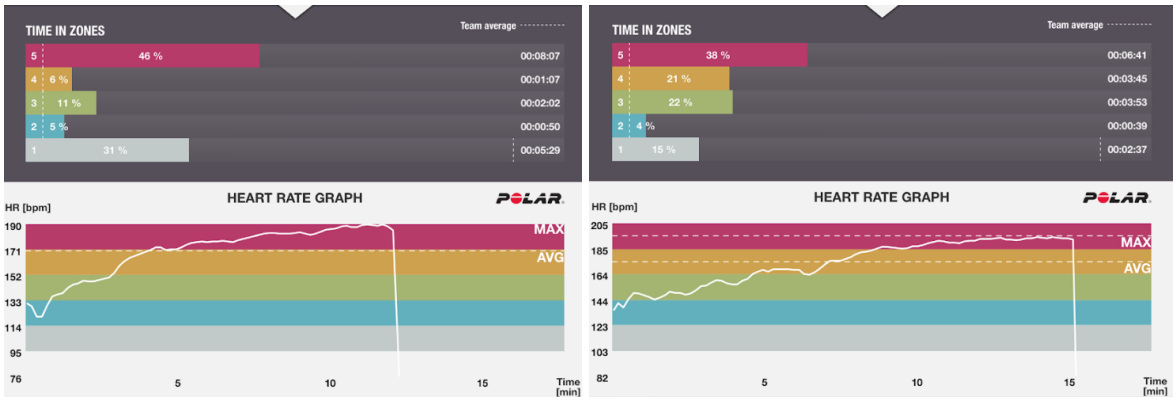


Figura 2. Curva de frequência cardíaca no TKDtest em dois sujeitos típicos.

A tabela 1 apresenta os resultados dos testes de correlação entre variáveis eleitas. Destaca-se que apenas a circunferência da cintura apresentou correlação negativa com valor estatisticamente significante (rho = -0,79; p = 0,01).

Tabela 1. Correlação de Spearman (e nível de significância) entre variáveis.

	TKDTest	FC final	PSE
Tempo de treino	0,56 (0,14)	-0,52 (0,18)	-0,05 (0,90)
IMC	-0,16 (0,69)	-0,64 (0,08)	0,09 (0,82)
Idade	0,41 (0,30)	-0,56 (0,14)	-0,24 (0,55)
Cintura	-0,79 (0,01)*	0,14 (0,73)	-0,40 (0,32)

IMC = índice de massa corporal; FC = frequência cardíaca; PSE = percepção subjetiva de esforço

DISCUSSÃO

Este trabalho propôs caracterizar oito praticantes de taekwondo e verificar o nível alcançado em um teste específico de Taekwondo, além de registrar a percepção subjetiva de esforço ao final do teste e comparar a frequência cardíaca final com a frequência cardíaca predita (TANAKA et al., 2001). Quanto à idade, foi verificada a mediana de 15 anos (14,75 – 19), o que pode influenciar nos resultados, pois, neste momento do desenvolvimento ocorre o início da puberdade, no qual meninos têm tendência a forte desenvolvimento da musculatura esquelética, podendo ocorrer evolução dramática na força (BORTONE et al., 2007; SILVA et al., 2017). No entanto, como as categorias competitivas não consideram o nível maturacional,

na presente investigação, optou-se por não registrar tal variável. Quanto ao tempo de prática, observamos 72 (48 – 129) meses, demonstrando heterogeneidade na amostra, embora todos os participantes tivessem mais de 2 anos de experiência na modalidade.

Acerca do IMC, foi observado valor de 20,34 (19,40 – 21,33), considerado como adequado ou eutrófico para idade de 15 anos, que está entre 16,59 e 23,63 (WORD HEALTH ORGANIZATION – WHO, 2008). A cintura verificada foi de 84 (79,75 – 87), abaixo do valor para risco elevado de complicações metabólicas associadas à obesidade em adultos (>94 cm). Tais dados demonstram que os praticantes são eutróficos e com valores reduzidos de circunferência da cintura.

No TKDtest os sujeitos atingiram 44,5 (42,25 – 52,75) golpes por minuto, na literatura ainda não há muitos trabalhos com jovens para comparação dos resultados observados. No estudo de validação do TKDtest (ARAÚJO et al., 2017) não foi apresentado o desempenho ao final da avaliação. Já em outro estudo, com praticantes de 20,2±4 anos de idade, todos adultos e faixas preta, foi atingido estágio final de 34,4±9 chutes por minuto (BARTEL et al., 2022), desempenho inferior ao observado no presente estudo, o que pode derivar do nível competitivo dos participantes de ambas as intervenções.

Já o valor da frequência cardíaca máxima atingida após o teste foi de 201 (194,75 – 205,75) bpm, próximo aos 198±4 bpm em Bartel et al. (2022), ao passo que a frequência cardíaca máxima para idade estimada foi de 197,5 (194,7 – 197,7). Realizou-se análise de Mann-Whitney entre FC apresentada e a FC máxima prevista (p=0,14), a fim de comparar essas variáveis, e o resultado demonstrou ausências de diferenças significantes, demonstrando validade da equação de estimativa aplicada (TANAKA et al., 2001) para predição da FC máxima.

A partir disso, foi realizada a análise de correlação de Spearman entre variáveis, sendo o tempo de treino não teve correlação significante com o resultado no teste 0,5629(0,14*), com FC final -0,5238(0,18*) ou PSE -0,0501(0,90*). O IMC não teve correlação significativa com o teste TKD -0,1677(0,69*), com a FC final -0,6429(0,08*) teve algum nível de significância e com o PSE 0,092(0,82*) não foi observada. A idade não teve correlação significativa com o TKDtest 0,4157(0,30*), com a FC final -0,5689(0,14*) ou com o PSE -0,2455(0,55*). A única correlação significante foi entre a cintura e a FC final -0,7952(0,01*), o que não ocorreu entre a cintura e o TKDtest 0,1437(0,73) ou o PSE -0,4029(0,32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalhou avaliou atletas amadores de taekwondo e verificou elevado desempenho em teste específico da modalidade. A frequência cardíaca máxima apresentada não se comportou de modo diferente da FC predita. Além disso, foram achadas correlações entre varáveis que podem explicar parte deste resultado. Sugere-se que novos estudos abordem o desempenho de atletas de taekwondo utilizando o teste validado TKDtest com amostras maiores que possibilitem uma análise estatística robusta e possa explicar o comportamento das variáveis.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M.; NO´BREGA, A.; ESPINOSA, G.; HAUSEN, M.; CASTRO, R.; SOARES, P.; GURGEL, J. Proposal of a new specific cardiopulmonary exercise test for taekwondo athletes. **J Strength Cond Res.** v.31, p.6, p.1525–1535, 2017.

BARTEL C.; COSWIG V.; PROTZEN G.; DEL VECCHIO F. Energy demands in high-intensity intermittent taekwondo specific exercises. **PeerJ** 10:e13654, 2022.

BORTONI, W. L.; BOJIKIAN, L. P. Crescimento e aptidão física em escolares do sexo masculino, participantes de programa de iniciação esportiva. **Brazilian Journal of Biomotricity**, v. 1. n. 3, p.114-122, 2007.

BRIDGE, C. A.; JONES, M. A.; DRUST, B. Physiological responses and perceived exertion during international taekwondo competition. **Int J Sports Physiol Perform.** v.4, p.485–493, 2009.

BRIDGE C.; MCNAUGHTON L.; CLOSE G.; DRUST B. Taekwondo exercise protocols do not recreate the physiological responses of championship combat**. International Journal of Sports Medicine**. v.34, n.4, p.573–581, 2013.

BUSSAB, O.; MORETTIN P. A. Estatística básica. São Paulo: Atual, 1987.

CAMPOS F.; BERTUZZI R.; DOURADO A.; SANTOS V.; FRANCHINI E. Energy demands in taekwondo athletes during combat simulation. **European Journal of Applied Physiology.** v.112, n.4, p.1221–1228, 2012.

HELLER, J. P.; PERIC, T.; DLOUHA, R.; KOHLIKOVA, E.; MELICHNA, J.; NOVAKOVA, H. Physiological profiles of male and female taekwon-do (ITF) black belts**. J Sports Sci Med**. v.16, p.243–249, 1998.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTE. TAEKWONDO: Participation During the History of the **Olympic Games. Research and Reference Service Olympic Studies**, 2011.

KAZEMI, M, PERRI, G, AND SOAVE, D. A profile of 2008 Olympic taekwondo competitors**. J Can Chiropr Assoc.** v.54, p.243–249, 2010.

LOPES-SILVA J. P.; SILVA J. BRANCO B.; ABAD C.; OLIVEIRA L.; LOTURCO I.; FRANCHINI E. Caffeine ingestion increases estimated glycolytic metabolism during taekwondo combat simulation but does not improve performance or parasympathetic reactivation. **PLOS ONE**. v.10, n.11, 2015.

MARKOVIC, G.; MISIGOJ-DURAKOVI ˇ C, M.; TRNINI ´ C, S. Fitness profile ´ of elite croatian female taekwondo athletes. **Coll Antropol.** v.29, p.93–99, 2005.

MELHIM, AF. Aerobic and anaerobic power responses to the practice of taekwon-do. **Br J Sports Med.** v.35, p.231–235, 2001.

NAKAMURA Y.; MOREIRA A.; AOKI M. Monitoramento da carga de treinamento: A percepção subjetiva do esforço da sessão é um método confiável? **Revista da educação física/UEM.** v. 21, n.1, p. 1-11, 2010.

SILVA F.; SILVESTRE T.; SILVA G.; TERRA G.; TAVARES M.; NEIVA C.; BOAS Y.; RODRIGUES C. Análise comparativa da flexibilidade, agilidade e força de membros inferiores em adolescentes praticantes e não praticantes de Taekwondo. Conexão ci. v. 12, n.3, p.7-16, 2017.

SANT'ANA, J.; SILVA, J.; GUGLIELMO, L. Physiological variables identified during a specific progressive test for Taekwondo. **Motriz.** v.15, p.611–620, 2009.

TANAKA H.; MONAHAN K.; SEALS D. Age Predicted Maximal Heart Revisited. **J Am Coll Cardiol.** v.37, p.153-6, 2001.

VASCONCELOS B.; PROTZEN G.; GALLIANO L.; KIRK C.; DEL VECCHIO F. 2020. Effects of high-intensity interval training in combat sports: a systematic review with meta-analysis**. Journal of Strength and Conditioning Research.** v.34, n.3, p.888–900.

WORD HEALTH ORGANIZATION. **Waist Circumference and Waist-Hip Ratio. Report.** Geneva, 2008.

WORLD TAEKWONDO FEDERATION. **Competition Rules & Interpretation**, 2010.

EFEITO DA IDADE RELATIVA NO DESEMPENHO COMPETIVO NO CAMPEONATO BRASILEIRO FEMININO SUB-18 DE JUDÔ [1]

RELATIVE AGE EFFECT ON COMPETITIVE PERFORMANCE IN WOMEN'S BRAZILIAN JUDO CHAMPIONSHIPS UNDER-18

EFECTO DE LA EDAD RELATIVA EN EL RENDIMIENTO COMPETITIVO EN EL CAMPEONATO BRASILEÑO DE JUDO FEMENINO SUB-18

Hiuanyellen da Silva Xavier,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Eduardo Victor Ramalho Lucena,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Rubem Cordeiro Feitosa,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Jessica Angela da Silva,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Frederico Camarotti Júnior,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Pedro Pinheiro Paes,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

INTRODUÇÃO

Muitas modalidades esportivas de combate, como o judô, foram criadas para fins educacionais, porém o ingresso no meio competitivo conduziu a necessidade de aspectos técnicos específicos para melhores resultados (CIRINO e PEREIRA, 2021). Assim, atletas do alto rendimento tem uma necessidade de obter melhor aptidão física para melhor desempenho, sofrendo consequências das condições genéticas, ambientais e sociais que estão inseridos (WERNECK *et al*, 2014).

Como a prática de crianças e adolescentes em esportes de combate são bastantes frequentes e favoráveis no desenvolvimento (GOMES, SOARES e MACHADO, 2020). No judô, modalidade mais conhecida e praticada, fatores físicos, psicológicos, maturacionais e afetivos são fatores beneficiados ao longo da formação do jovem atleta (GOMES, SOARES e

[1] Esta pesquisa teve apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES-UFPE) para sua realização.

MACHADO, 2020). Aprimorados e associados ao domínio competitivo, esses fatores aperfeiçoados transladam para o alto rendimento (NEVES, 2018).

Com objetivo de se diminuir as diferenças entre os competidores, as modalidades esportivas são categorizadas por faixa etária, como forma de estabilizar e regular os níveis competitivos, pois o desenvolvimento e a maturidade motora dos atletas são considerados (ALBUQUERQUE *et al.*, 2013). No judô, as categorias etárias são divididas da seguinte forma: sub-13 (11 a 12 anos), sub-15 (13 a 14 anos), sub-18 (15 a 17 anos), sub-21 (15 a 20 anos), e sênior (15 anos a 30 anos) (LUCENA *et al.*, 2020).

Essa prática de dividir os atletas de uma mesma categoria com base em suas datas de nascimentos é conhecida como Idade Relativa - IR (BARNSLEY, THOMPSON e BARNSLEY, 1985; MUSCH e GRONDIN, 2001), por apresentar uma diferença de até 730 dias de diferença na idade cronológica entre os atletas, inseridos dentro de uma mesma categoria etária (a depender da modalidade esportiva). Entretanto, é suscetível os atletas que nasceram nos primeiros meses, cronologicamente mais velhos dentro da categoria, apresentarem características que proporcionem vantagens no meio competitivo esse fator é denominado como Efeito da Idade Relativa – EIR (BARNSLEY, THOMPSON e BARNSLEY, 1985).

O EIR já foi estudado em diversas modalidades coletivas e individuais (ALBUQUERQUE *et al.*, 2013; MUSCH e GRONDIN, 2001; WERNECK *et al.*, 2014), onde traços e aspectos específicos da modalidade, e até mesmo da posição no jogo podem ser afetados (PENNA *et al.*, 2012). No judô, em seu estudo de revisão Pereira *et al.* (2020) aponta o EIR principalmente em categorias sub-18, sub-21 e classes mais pesadas em decorrência do desempenho ser primordial para o posicionamento no ranking favorecendo o alcance do alto rendimento. Outro fator importante de ressaltar é o aparecimento desse fenômeno mais frequentes em categorias masculinas (PEREIRA *et al*, 2020; LUCENA *et al.*, 2020).

É importante a constante investigação nas modalidades e suas categorias, pois a literatura afirma menor presença do EIR quando se trata de categorias distantes do período que ocorre a maturação biológica (SMITH *et al.*, 2018). Desta forma, o presente estudo tem como objetivo investigar a presença do efeito da idade relativa no judô com base no desempenho competitivo, especificamente, no campeonato brasileiro feminino sub-18 de judô.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa documental e dados secundários, a partir da investigação de 128 (15,90 ± 0,86) atletas, participantes do Campeonato Brasileiro feminino sub-18 de Judô no ano de 2014. Esta categoria etária, assim como as outras, é subdividida em oito categorias de peso, por determinação da Confederação Brasileira de Judô (CBJ), para realizar luta de quatro minutos de duração.

A coleta de dados foi realizada em documentações de domínio público, oriundas de sites oficiais, disponibilizados pela CBJ, através da captação dos nomes e datas de nascimento das atletas. Como se trata de um estudo a partir de dados secundários não foi preciso ser aprovado no Comitê de Ética de Pesquisa. Além disso, não foi preciso a autorização prévia dos atletas, pois nenhuma insinuação nominal ou de imagem dos mesmos foram utilizados em qualquer etapa desta investigação.

Em princípio foram coletados os resultados individuais na competição, para os dados de desempenho competitivo e assim, definir a classificação realizando a divisão: Grupo 1 (G1), a primeira, segunda e as duas terceiras colocadas; Grupo 2 (G2) as duas quintas e as sétimas colocadas; e Grupo 3 (G3) todas as atletas não classificadas (LUCENA *et al.*, 2020).

Depois disso, foram separados os dados a partir dos trimestres/quartil do ano de acordo com a data de nascimento, sendo, os nascidos em janeiro, fevereiro e março agrupados no quartil 1 (Q1), os nascidos em abril, maio e junho em quartil 2 (Q2), nascidos em julho, agosto e setembro em quartil 3 (Q3) e nascidos em outubro, novembro e dezembro em quartil 4 (Q4) (BARNSLEY, THOMPSON e BARNSLEY, 1985).

O teste qui-quadrado (χ^2) foi empregado para comparar os valores observados (VO) e esperados (VE) dos participantes adotando significância como $p < 0,05$. Uma análise post hoc com o teste de comparação múltipla foi usada para ajustar a significância pelo método de Bonferroni, identificando onde estavam as diferenças significativas. Essa análise modificou o valor de p, ajustando para $p<0,00417$. O programa estatístico utilizado foi SPSS 25.0.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados revelaram que de acordo com o teste Qui-Quadrado (tabela 1), ao contrapor os valores observados e esperados, a diferença significativa ($p<0,00417$) foi identificada na

categoria em questão, visto que o Q4 em G3 obteve um valor observado significativamente maior do que o valor esperado (VO = 20; VE = 13; p = 0,001).

Tabela 1. Frequências, valores de Qui-quadrado, resíduos ajustados e valor de p para os subgrupos por quartil de nascimento.

		Sub-18				
		Q1	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Total**
G1	VO	7	13	10	2	32
	VE	9,0	8,3	8,3	6,5	32
	RA	-0,9	2,2	0,8	-2,3	
	x^2	0,81	4,84	0,64	5,29	
	p	0,36	0,03	0,42	0,21	
G2	VO	12	9	7	4	32
	VE	9,0	8,3	8,3	6,5	32
	RA	1,4	0,3	-0,6	-1,3	
	x^2	1,96	0,09	0,36	1,69	
	p	0,16	0,76	0,54	0,19	
G3	VO	17	11	16	20	64
	VE	18,0	16,5	16,5	13,0	64
	RA	-0,4	-2,2	-0,2	3,1	
	x^2	0,16	4,84	0,04	9,61	
	p	0,68	0,03	0,84	0,001*	

Nota: VO = Valor Observado, VE= Valor Esperado, RA = Resíduos ajustados, X^2 = Score do teste Qui-quadrado; *p<0,00417.

Os resultados da investigação sobre o efeito da idade relativa no desempenho competitivo de atletas de judô do sexo feminino no campeonato brasileiro de 2014 indicaram a presença do EIR em atletas de elite nacional na categoria sub-18, do sexo feminino. Esses achados são semelhantes aos encontrados em modalidades de esportes coletivos (OLIVEIRA *et al.*, 2017; PENNA *et al.*, 2012) e esportes individuais (MULLER, HILDEBRANDT e RASCHNER, 2015; MOREIRA *et al.*, 2017), destacando a importância do EIR para o meio competitivo de alto rendimento.

Tratando-se de uma modalidade esportiva individual, os achados corroboram com Muller, Hildebrandt e Raschner (2015) que avaliou a influência do EIR no desempenho geral das corridas de 2.878 jovens atletas de esqui alpino na copa infantil 2009-2013 e no campeonato

nacional de adolescentes de 2013, identificando a presença do EIR em todas as categorias e gênero. Quando se trata da modalidade em questão, o judô, Lucena e colaboradores (2020) apresenta avaliação do desempenho de 1.051 atletas do campeonato brasileiro de 2013, verificando o acometimento do EIR em duas categorias: sub-15 e sub-23, tanto em atletas mais velhos como mais novos.

O estudo em questão apresenta uma categoria de atletas de 16 e 17 anos, fase pós janela de desenvolvimento do sexo feminino (HELSEN, WINCKEL e WILLIAMS, 2005), e na literatura aponta uma redução do EIR com o avançar da idade pois o estágio de maturidade (SMITH et al., 2018; MULLER, HILDEBRANDT e RASCHNER, 2015). Essa ideia concorda com Helsen, Winckel e Williams (2005) em seu estudo com seleções europeias juvenis de futebol onde apontam significância de atletas do sexo feminino, apenas na categoria sub-18, caracterizando o componente técnico mais importante, em relação ao componente físico. Além disso, a literatura sugere que o componente físico é mais característico para o sexo masculino (MULLER, HILDEBRANDT e RASCHNER, 2015; WERNECK *et al.*, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos concluir que o EIR foi identificado em atletas de judô participantes do Campeonato Brasileiro feminino sub-18 do ano de 2014, indicando que talvez a forma de divisão seja ineficaz para este caso específico estudado. Assim, é possível que a participação das atletas nascidas no primeiro trimestre não se deva a vantagens físicas em relação às jogadoras nascidas no último trimestre, mas sim a uma vantagem relacionada ao conhecimento técnico/tático. Embora o estudo apresente um ponto positivo ao investigar o EIR em uma modalidade individual e categoria feminina, é necessário expandir a pesquisa para incluir o tempo de prática da modalidade, bem como o conhecimento técnico/tático dos atletas e a maturação biológica em várias categorias simultaneamente, a fim de avaliar seu impacto neste gênero.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. R. *et al.* Relative age effect in Olympic Judo athletes: A weight category analysis. **Science & Sports**, v. 28, n. 3, p. 59-61, june 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.scispo.2012.09.004. Acesso em: 17 abr. 2023.

BARNSLEY, R. H., THOMPSON, A. H., BARNSLEY, P. E. Hockey success and birthdate: The relative age effect. **Canadian Association for Health, Physical Education, and Recreation**, v. 51, n. 1, pp. 23-28, january 1985.

CIRINO, C.; PERIERA, M. P. V. C. Conteúdos de aprendizagem do judô: da prática tradicional às novas abordagens pedagógicas. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v. 7, n. 4, p. 4-13, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.47863/ONFF6389. Acesso em: 17 abr. 2023.

GOMES, M.; SOARES, R. A. S.; MACHADO, R. Benefícios da prática do judô para o desenvolvimento motor de crianças e adolescentes: uma revisão de literatura. **Revista de Trabalhos Acadêmicos Juiz de Fora**, v. 1, n. 12, janeiro 2020.

HELSEN, W.F.; VAN WINCKEL, J.; WILLIAMS, A. M. The relative age effect in youth soccer across Europe. **Journal of Sports Sciences**, v. 23, n.6, p. 629–636, june 2005. Disponível em: doi:10.1080/02640410400021310. Acesso em: 28 abr. 2023.

LUCENA, E. V. R. *et al.*Relative age effect on competitive performance in judo athletes. **Journal of Physical Education**, v. 31, p. 1-10, abril 2020. Disponível em: https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3140. Acesso em: 17 abr. 2023.

MOREIRA, J. P. A. et al. Relative Age Effect And Constituent Year Effect: An Analysis Of The International Tennis Federation Ranking. **Journal of Physical Education**, v. 28, december 2017. Disponível em: https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2814. Acesso em: 26 abr. 2023.

MULLER, A.; HILDEBRANDT, C.; RASCHNER, C. The relative age effect and the influence on performance in youth alpine ski racing. **Journal Sports Sci Med**, v. 14, n. 1, p. 16-22, march 2015.

MUSCH, J.; GRONDIN, S. Unequal competition as an impediment to personal development: A review of the relative age effect in sport. **Developmental review,** v. 21, n. 2, p. 147-167, june 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1006/drev.2000.0516. Acesso em: 17 abr. 2023.

NEVES, S. M. D. **Perfil morfológico, maturação biológica e fatores psicológicos da prestação desportiva em jovens hoquistas masculinos.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/10437/9012. Acesso em: 18 abr. 2023.

OLIVEIRA, H. Z. et al. Relative age effect in Brazilian Basketball Championship: Under 15 players. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 19, n. 5, p. 526-534, dezembro 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1980-0037.2017v19n5p526. Acesso em: 26 abr. 2023.

PENNA, E. M. *et al.* Relação entre mês de nascimento e estatura de atletas do mundial de futebol sub 17. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 14, n. 5, p. 571-581, agosto 2012. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1980-0037.2012v14n5p571. Acesso em: 18 abr. 2023.

PEREIRA, R. G. et al. Aspectos relacionados ao desempenho esportivo de judocas: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 10, n. 4, dezembro 2020.

SMITH, K. L. et al. Relative Age Effects Across and Within Female Sport Contexts: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Sports Medicine**, v. 48, n. 6, p. 1451–1478, june 2018. Disponível em: 10.1007/s40279-018-0890-8. Acesso em: 28 abr. 2023.

WERNECK, F. Z. et al. Efeito da idade relativa em atletas olímpicos de triatlo. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 20, n. 5, pp. 394-397, setembro 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1517-86922014200501705.

EFEITOS DE UM PROGRAMA DE GINÁSTICA LABORAL NO MAL-ESTAR FÍSICO E MENTAL DURANTE A PANDEMIA[1]

EFFECTS OF A LABOR GYMNASTICS PROGRAM ON PHYSICAL AND MENTAL ILL-BEING DURING THE PANDEMIC

EFECTOS DE UN PROGRAMA DE GIMNASIA LABORAL EN MAL ESTAR FÍSICO Y MENTAL DURANTE LA PANDEMIA

Ilze Nobre de Mesquita,
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Ana Luísa Batista Santos,
Universidad de la República Uruguay (UdelaR)
Kristiane Mesquita Barros Franchi,
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Edwin Alexander Canon-Buitrago,
Universidad de la República Uruguay (UdelaR)
Florencia Elizabeth Salvatierra Acosta,
Universidad de la República Uruguay (UdelaR)

INTRODUÇÃO

O Coronavírus foi responsável por provocar infecções respiratórias em diferentes graus em seus portadores, os quais podiam apresentar ou não sintomas e em alguns quadros mais graves chegar a óbito. Estima-se que a quantidade de mortes causadas pelo COVID-19 foi de aproximadamente 14,9 milhões segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) (BRASIL, 2020).

Com a tamanha propagação do vírus em um curto período de tempo a OMS decretou a quarentena como uma medida de prevenção, a fim de controlar o alastramento do vírus. Contudo, surgiram novos hábitos adotados para essa nova realidade. Muitas empresas tiveram que migrar para o trabalho remoto. Consequentemente, os colaboradores tiveram que adaptar o ambiente domiciliar, desprovido de amoldamento ergonômico para atender a tais demandas. Essa situação que favoreceu o aumento dos fatores ocupacionais estressores.

São inúmeros os elementos que podem influenciam para uma má qualidade de vida no trabalho, estar na mesma posição ou realizar atividades repetitivas por um tempo prolongado (RIBEIRO; SANTANA, 2015). Assim como, a precária estrutura física e ergonômica do

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

ambiente laboral contribuem para uma postura inadequada, que podem desencadear dores em vários grupos musculares (CARVALHO; LESSA, 2014). Com o panorama pandêmico, é perceptível que trará possíveis problemas relacionados a fragilidade física e mental, ligadas a sobrepeso, magreza, medo, ansiedade e falta de interação social.

Contudo, a Ginástica Laboral (GL) penetra nesse processo como forma de minimizar danos causados aos colaboradores, com o propósito de humanizar as condições de trabalho. A GL é considerada como uma pausa ativa rompendo a monotonia ocupacional, despertando e aliviando tensões. É composta por exercícios físicos específicos de alongamento, solturas, ativação muscular, automassagens e relaxamentos (DUARTE; LIMA, 2020).

Nesse contexto, ações durante o período de isolamento social e trabalho remoto foram necessárias para atenuar o impacto dos efeitos da pandemia. Este estudo teve como objetivo verificar os efeitos de um Programa de Ginástica Laboral (PGL) no mal-estar físico e mental de servidores estaduais que precisam trabalhar de forma remota em ambiente domiciliar. Acredita-se que os resultados serão relevantes para a reflexão dos colaboradores na adoção de práticas mais saudáveis e de gestores nas mudanças da cultura organizacional da instituição.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo de intervenção com caráter quantitativo. Foi realizado com servidores da ouvidoria do município de Canindé-Ceará. A intervenção se deu de maio a setembro de 2020. A amostra foi composta por 14 participantes de um PGL online. Foi realizado um diagnóstico prévio por intermédio da aplicação de um questionário quantitativo composto por 20 itens (7-físico e 13-mental) via *Google* Formulários.

O desfecho da Autopercepção do mal-estar físico e mental foi definido como o grau em que o indivíduo avalia a satisfação com a sua vida. Na perspectiva de melhorar o entendimento do desfecho em relação aos fatores associados, foi construída uma escala ordinal contínua de 1 a 20 pontos, conforme as opções de resposta em cada domínio: (1) sim; (0) não. A escala teve como valor mínimo 0 pontos (“não” para todas) e valor máximo de 20 pontos (“sim” para todas).

A classificação da prevalência de mal-estar geral se deu de forma generalizada: elevado (13-20 pontos), moderado (7-12 pontos) e leve (1-6 pontos) mal-estar. Assim como, para fins

de análise por domínio: mal-estar físico - elevado (>5pontos), moderado (3-4 pontos) e leve (1-2 pontos); mal-estar mental - elevado (>9pontos), moderado (5-8pontos) e leve (1-4 pontos).

Após levantamento dos dados e diagnóstico, foi realizado o planejamento de aulas para ser aplicado de forma remota. O PGL tinha a frequência de 1 vez por semana e a duração de 15 minutos durante os turnos da manhã e da tarde. O PGL desenvolveu exercícios de alongamentos, priorizando os locais de maiores queixas, solturas para ativação da circulação, automassagem, exercícios posturais, respiração e relaxamento. Após 20 semanas de intervenção, o mesmo questionário foi aplicado, acrescentando questões sobre a satisfação nas aulas, com o objetivo de comparação e avaliação do PGL.

A análise dos dados foi realizada por intermédio da estatística descritiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo de servidores foi composto em 71,42% por participantes do gênero feminino e com idade média de 34,91 anos (máx=52; min=28). Para melhor compreensão do contexto de trabalho domiciliar, na figura 1, podem-se observar algumas características da jornada de trabalho desses servidores.

Tabela 1 – Características da jornada de trabalho dos servidores da ouvidoria da UECE de Canindé-CE, Brasil, 2020.

	n	**%**
Cargo		
Tele Atendente	10	71,42%
Assistente Técnico	1	7,1%
Supervisor	1	7.1%
Técnico em Teleprocessamento	1	7,1%
Orientador de Célula	1	7,1%
Tempo que trabalha no cargo		
Mais de 5 anos	9	74,7%

Mais que 1 ano e menos que 5 anos	2	14,2%
Menos de 1 ano	3	21,3%
Duração da jornada de trabalho		
6h	10	71,42%
8h	4	28,4%

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As características físicas de trabalho dos participantes demandam: estar na posição sentada; e interagir com terceiros via comunicação falada e ouvida. Essa situação promove respostas em curto e longo prazo, que aumentam a possibilidade de desenvolvimento de distintas patologias de origem ocupacional que repercutem na saúde física e psicológica do trabalhador e podem levar a perdas humanas e econômicas, associadas ao estresse (FREITAS; ROBAZZI, 2014). Os achados de Rochi (2010) apud Santos (2018) apontam que as mulheres apresentam maior índice de exaustão emocional relacionadas ao trabalho comparadas aos homens.

O mesmo estudo aplicou um PGL com 49 funcionários administrativos de um hospital em São Luís e encontrou que as mulheres vivenciavam uma dupla jornada de trabalho – trabalho formal e atividades domésticas. Consequentemente, apresentavam maiores índices de exaustão emocional - perda gradual de energia acompanhada da fadiga física e mental (SANTOS, 2018).

Vale salientar que o questionário foi aplicado em dois momentos com o grupo: antes do início da intervenção e após 20 semanas. Entretanto, o grupo que respondeu ao questionário pré não corresponde exatamente ao mesmo grupo do pós, tendo em vista que a participação foi voluntária. O número de respondentes ao questionário pré (n=14) foi maior que o do pós (n=11).

Nesse contexto, o gráfico 1 apresenta a classificação geral da autopercepção dos servidores acerca do mal-estar físico e mental antes e depois de 20 semanas de intervenção.

Gráfico 1 – Autopercepção dos servidores da ouvidoria da UECE - Canindé acerca do mal-estar físico e mental em tempos de pandemia, Ceará, 2020.

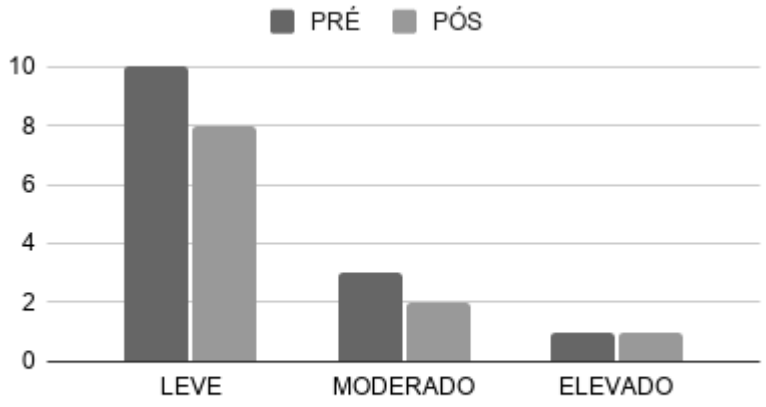


Gráfico 3 (Colunas Pré e Pós - Geral)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Pode-se perceber que os valores da autopercepção após a intervenção são menores nas classificações leve e moderado. Todavia, pelo menos, um servidor está ou continua com a autopercepção de mal-estar como alto.

Um dos fatores que influenciam negativamente na saúde do trabalhador é a falta de organização do ambiente de trabalho. Inúmeros servidores não dispõem de espaço apropriado e exclusivo para o trabalho, que os isole das outras demandas externas do lar. Acontece então, dois tipos de exigências na regulação emocional: do trabalho e do lar. Os autores ressaltam que devido às condições de isolamento social decorrentes da pandemia do vírus COVID-19, a classe trabalhadora experienciou se adequar repentinamente ao sistema de trabalho *home office*, sem que de fato estivessem preparados para esta condição. Tampouco, as atribuições laborais haviam sido desenhadas para serem executadas à distância (GONDIM; OLIVEIRA,2020).

No que se refere, especificamente, à autopercepção do mal-estar físico, observa-se no gráfico 2, a redução das classificações baixo e alto. A classificação leve apresentou redução, pois alguns participantes saíram da condição de mal-estar físico ao pontuar zero (35,7%).

Gráfico 2 - Autopercepção dos servidores da ouvidoria da UECE - Canindé acerca do mal-estar físico em tempos de pandemia, Ceará, 2020.

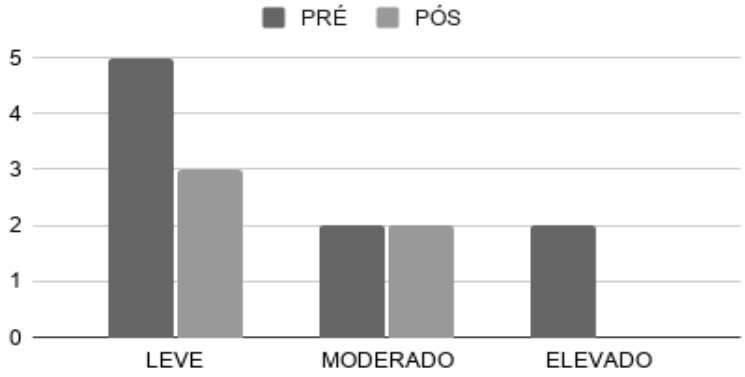


Gráfico 1 (Colunas Pré e Pós - Mal-estar Físico)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O gráfico 2 indica que a elevada autopercepção do mal-estar físico era maior antes do PGL. Assim, sugere-se: avaliação das condições ergonômicas do ambiente de trabalho doméstico, oficinas educativas sobre aspectos ergonômicos aplicados às ferramentas laborais e investimento por parte da empresa na adequação da estrutura de trabalho para melhoria da qualidade de vida do colaborador.

Lima (2009) reforça que se faz necessário, a partir de uma visão sobre a ergonomia, compreender a importância do ambiente físico e da organização do trabalho, bem como as questões fisiológicas e biomecânicas. Tendo em vista que, posturas inadequadas, a utilização recorrente do computador e movimentos repetitivos são, em sua maioria, a causa de dores musculares, tensão e desconforto. Sintomas que ao decorrer do tempo levam a redução das funções corporais e invalidez.

O gráfico 3 apresenta a autopercepção do mal-estar mental dos servidores, o qual sinaliza redução da autopercepção nas categorias de risco leve e elevado.

Gráfico 3 - Autopercepção dos servidores da ouvidoria da UECE - Canindé acerca do mal-estar mental em tempos de pandemia, Ceará, 2020.

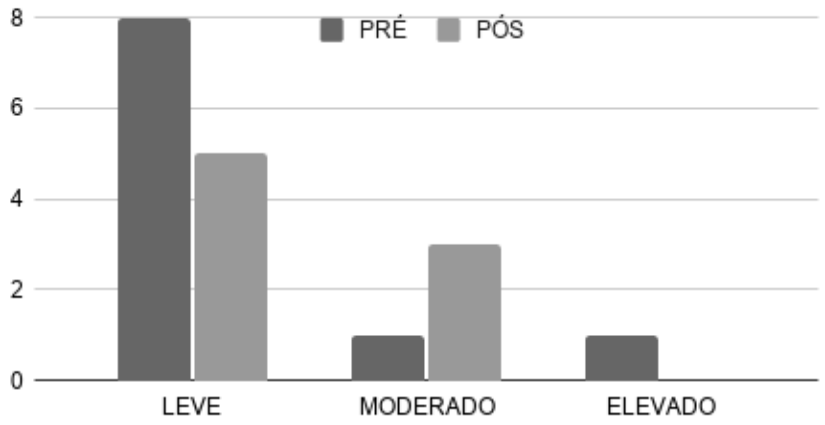


Gráfico 2 (Colunas Pré e Pós - Mal-estar Mental)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Contudo, percebe-se uma elevação na categoria de risco moderado, o que pode indicar a necessidade do aumento da frequência das intervenções e sua continuidade. O bem-estar no trabalho se relaciona com: a satisfação com as atividades realizadas; o envolvimento entre as tarefas e as demandas; e o compromisso afetivo com a organização, sendo necessária a interação entre estes três fatores para promover um nível elevado de bem-estar (SIQUEIRA; PADOVAM,2008).

Por fim, pode-se afirmar que o quadro de mal-estar físico e mental de servidores da UECE que participaram de um PGL não se agravou. Ademais, observou-se que a melhoria das condições físicas obtiveram maiores incrementos. A prática de GL provavelmente era o único momento do dia no qual os funcionários podiam sair das posturas automatizadas e desbloquear as tensões acarretadas pela carga emocional ou pela má apropriação do ambiente laboral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que o PGL implantado durante o período de isolamento social para os servidores da ouvidoria em trabalho remoto, pode ter contribuído para uma melhora na qualidade de vida laboral. Contudo, deve-se considerar que a demanda de trabalho atrelada com tarefas domésticas em um ambiente não laboral que precisou ser adaptado abruptamente para a

rotina ocupacional, também podem influenciar na qualidade de vida e bem-estar dos trabalhadores.

Mesmo com a precária adaptação ergonômica, constatou-se que o mal-estar mental apresentou índices mais elevados. Acredita-se que tal fato se justifique pelo contexto de incertezas que a pandemia carregava, reforçando a necessidade de uma maior atenção às ações que aliviam este quadro, dentre elas destaca-se o PGL.

Conclui-se que apesar das limitações na coleta de dados e do número reduzido de respondentes, a autopercepção de mal-estar físico e mental de servidores da UECE participantes de um PGL não se agravou, sugerindo a implantação de mais sessões semanais para que melhores resultados na saúde do trabalhador possam ser alcançados.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, T.N., LESSA, M.R. Sedentarismo no ambiente de trabalho: os prejuízos da postura sentada por longos períodos. **Revista Eletrônica Saber**, n. 23, v. 1, p. 1-12, 2014.

DUARTE, T.V.; LIMA, M.F. Aplicação da Ginástica Laboral na prevenção de Ler/Dort no setor administrativo da prefeitura municipal de Paracatu-MG. **Humanidades e Tecnologia (FINOM),** v.1, n. 23, p.383-404, 2020.

FREITAS, S.F.; ROBAZZI, M.L. Efeitos da ginástica laboral compensatória na redução do estresse ocupacional e dor osteomuscular. **Revista latino-americana de enfermagem**, v. *22*, n. 4, p. 629-636, 2014.

GONDIM, S.; OLIVEIRA, B.L. **Significados e sentidos do trabalho do home-office**: desafios para a regulação emocional. Central de Conteúdo Covid-19. Secad Educação Continuada. SBPOT. Artmed Editora, 2020.

LIMA, V.A. **Efeitos de um programa de exercícios físicos no local de trabalho sobre a flexibilidade e percepção de dor musculoesquelética entre trabalhadores de escritório**. 129f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, 2009.

Organização Mundial da Saúde. **Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil.** Brasília: OMS; 2020. https://www.paho.org/pt/covid19. Acesso em: 24 maio 2021.

RIBEIRO, A.L; SANTANA L.C. Qualidade de vida no trabalho: fator decisivo para o sucesso organizacional. **Revista de Iniciação Científica – RIC Cairu**., v. 2, n. 2, p. 75-96, 2015.

SANTOS, G.J. **Implementação e avaliação de um programa de ginástica laboral:** efeitos nos níveis de burnout e nos sintomas musculoesqueléticos. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Saúde) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra 2017.

SIQUEIRA, M.M.; PADOVAM, V.A. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Psicol. (Univ. Brasília, Online),** v. 24, n. 2, p. 201-209, 2008.

ESTIMATIVA DA VELOCIDADE CRÍTICA DE JOVENS NADADORES: EFEITOS DA CATEGORIA ETÁRIA, SEXO E FASE MATURACIONAL[1]

ESTIMATE OF CRITICAL SPEED OF YOUNG SWIMMERS: EFFECTS OF AGE CATEGORY, SEX AND MATURATIONAL STAGE

ESTIMACIÓN DE LA VELOCIDAD CRÍTICA DE JÓVENES NATADORES: EFECTOS DE LA CATEGORÍA DE EDAD, SEXO Y ETAPA MADURATIVA

Helena da Costa Pereira,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Marcelo de Jesus Pereira,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Icaro Soares Schultze
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Rousseau Silva da Veiga,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Fabrício Boscolo Del Vecchio
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

INTRODUÇÃO:

O desempenho físico é afetado por diferentes fatores, como idade, sexo e estágio de maturação, os quais podem influenciar o sucesso do programa de treinamento no qual o atleta é submetido (MORGADO *et al*., 2018). Assim como em outras modalidades esportivas, durante uma temporada competitiva na natação é necessária a utilização de mecanismos que possam contribuir na elaboração de programas de treinamento, e que permitam controle adequado da intensidade de nado nas sessões de treino (FRANKEN *et al.*, 2011). Nesse sentido, (LIMA *et al*., 2006; GREEN *et al*., 2005) indicam que diversos procedimentos são implementados para a determinação da intensidade de treino na natação, como a percepção subjetiva de esforço (PSE), a concentração de lactato ([LAC]) e o consumo máximo de oxigênio (VO2max).

Apesar de apresentar elevada precisão e confiabilidade, a utilização de estratégias que incorporem medidas de [LAC] ou VO2max são complexas e de alto custo (MAGLISHO, 1999; HECK, 1985). Em contrapartida, a utilização da PSE é pouco usual em faixas etárias menores, em virtude da compreensão insuficiente dos atletas às mudanças sutis das intensidades propostas durante o treino (ZACCA *et al.*, 2008). Considerando tais aspectos, um dos métodos que pode ser menos invasivo de mensurar a intensidade de treino é a velocidade crítica (VC), a

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

qual apresenta baixo custo de determinação e sua aplicação é factível em equipes numerosas (ZACCA *et al*., 2009). Dentre as diferentes formas de determinação da VC, o uso da equação de regressão que considera a distância percorrida e respectivo tempo tem sido empregada há mais de 30 anos (HILL, 1993). Ainda, especificamente na natação, estudos têm sugerido que a equação de regressão que considera distâncias de 100 m, 200 m e 400 m é adequada para estimativa da VC (FRANKEN *et al*., 2011). Assim, o objetivo do presente estudo foi analisar a relação entre idade, sexo e fase de maturação e qual seus efeitos na VC de jovens nadadores.

MATERIAIS E MÉTODOS:

Foram incluídos neste estudo 13 nadadores de ambos os sexos da cidade de Pelotas/RS, com experiência igual ou superior a 12 meses em campeonatos de nível estadual e nacional, com idades entre 13 e 17 anos. Os atletas tinham frequência de 6 sessões por semana e os testes foram realizados em piscina de 25m. Previamente ao início dos testes, os participantes e seus responsáveis legais foram informados de todos os procedimentos a serem adotados, e assinaram termo de consentimento e termo de assentimento livre e esclarecido, concordando com a participação no estudo. A realização de todos os procedimentos ocorreu em três sessões distintas, com intervalo de 48h entre os testes, no horário habitual de treino dos atletas. Inicialmente, registraram-se os dados relacionados ao perfil antropométrico. O desempenho nos testes de 100 m, 200 m e 400 m ocorreu após aquecimento padronizado de 20 minutos. A cronometragem aconteceu com cronômetro manual operado por avaliador com experiência na utilização do instrumento. Para percorrer a distância, o participante deveria sair do bloco e cumprir o percurso no menor tempo possível. O cálculo da VC ocorreu a partir de plotagem dos dados de distância (eixo y) pelo tempo (eixo x) com elaboração de regressão linear. Nesse contexto, o coeficiente angular da regressão é considerado como a VC, em m/s (RAIMUNDO *et al*., 2017). Na análise estatística, uma vez que a normalidade dos dados foi confirmada por meio do teste de Shapiro-Wilk, foi empregada ANOVA de uma via. Ressalta-se que, visando diminuir a possibilidade de erro da análise, usou-se o estágio maturacional como medida de ponderação durante o tratamento estatístico.

RESULTADOS:

Na tabela 1 estão dispostos os dados descritivos da amostra conforme o sexo. Para todas as medidas de caracterização relacionadas à antropometria, médias absolutas maiores foram encontradas no sexo masculino.

Tabela 1. Dados descritivos da amostra estratificados por sexo (n = 13).

	Média ± DP	IC 95%

	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Idade (anos)	14,66 ± 1,00	15,50 ± 1,29	13,86 - 15,46	14,30 - 16,69
Massa corporal (kg)	70,22 ± 13,5	58,47 ± 10,18	60,34 -81,09	42,27 - 74,67
Estatura (m)	1,75 ± 0,04	1,68 ± 0,02	1,72 - 1,78	1,64 - 1,72
Envergadura (m)	1,73 ± 0,07	1,63 ± 0,02	1,68 - 1,78	1,55 - 1,70
Maturação	3,88 ± 0,78	3,00 ± 1,15	3,22 - 4,54	2,01 - 3,98

A tabela 2 apresenta os dados acerca dos tempos nas diferentes distâncias em relação ao sexo dos participantes. Nela é possível observar que valores absolutos inferiores foram encontrados em todas as variáveis para o sexo masculino. Porém, a diferença estatística significante ($p<0,05$) foi reportada apenas para o tempo no teste de 200 m, indicando que os homens realizaram o percurso em um tempo menor, quando comparado às mulheres.

Especificamente quanto à velocidade crítica, indica-se que, para piscina de 25 metros, os atletas do sexo masculino devem cumprir a respectiva distância em 23,59 ± 0,66 s (IC95% = 22,10 - 25,08) e as mulheres em 25,46 ± 1,04 s (IC95% = 23,13 - 27,79), sem diferenças entre sexos ($p = 0,17$).

Tabela 2 - Performance nos testes de velocidade de nado, estratificados por sexo (n = 13).

	Média ± DP		IC 95%		
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	p
Tempo 100 m (s)	66,66 ± 6,12	75,00 ± 2,94	63,28 - 71,36	67,20 - 79,85	0,10
Tempo 200 m (s)	153,44 ± 11,27	174,50 ± 9,88*	146,52 - 162,86	158,91 - 184,47	0,03
Tempo 400 m (s)	346,22 ± 27,64	383, 69 ± 30,69	329, 03 - 368,69	346,53 - 408,58	0,12
VC 25 m (m/s)	1,07 ± 0,92	0,97 ± 0,06	1,00 - 1,14	0.87 - 1,06	0,18

*Diferença estatisticamente significativa entre sexo.

DISCUSSÃO:

A proposta do presente estudo foi analisar a relação entre idade, sexo e fase de maturação e qual seus efeitos na VC de jovens nadadores. Como principal achado, destaca-se que, quando o estágio maturacional é considerado, apenas a performance em teste de 200 m apresentou diferenças entre homens e mulheres.

As variáveis antropométricas de altura e envergadura são medidas de extrema importância para o esporte, uma vez que podem ser consideradas determinantes para o sucesso (BERETIC *et al.*, 2023). Contrariando nossos achados, estudo conduzido por Chung (2014), que avaliou 2.745 nadadores (1.381 homens e 1.364 mulheres), reportou que homens apresentaram maiores médias de estatura e envergadura, quando comparados às mulheres. Todavia, existem pontos que devem ser considerados. Ressalta-se que, no estudo em questão, não foram incluídas medidas de maturação, o que pode ser um fator de confusão durante a análise dos dados, pois esta variável pode influenciar as características físicas dos nadadores, incluindo a altura, dado que maturação é o processo pelo qual o corpo se desenvolve e amadurece, incluindo o crescimento ósseo e muscular.

Durante o processo de avaliação de atletas de natação, tomadas de tempo em testes de 100 m, 200 m e 400 m são extremamente comuns, uma vez que estas são distâncias usadas em competições oficiais. Em estudo conduzido por Ditroilo *et al.* (2010), compararam-se as diferenças de desempenho em jovens nadadores (entre 12 e 13 anos de idade) de diferentes sexos em provas de 100 m, 200 m e 400 m. O estudo encontrou que os meninos apresentaram tempos de natação mais rápidos e maiores potências médias em comparação com as meninas, em todas as distâncias testadas. Todavia, em nosso estudo foi possivel identificar diferenças entre tempos apenas para o teste de 200 m, com melhores marcas para o sexo masculino. A discordância entre resultados pode estar atribuída ao fato do estudo supracitado ter desconsiderado o estágio maturacional, o que pode gerar viés nos resultados, uma vez que é solidamente reportado que indivíduos dentro de uma mesma faixa etária podem apresentar desenvolvimento maturacional distintos.

A VC é um parâmetro amplamente empregado na natação, visto a seu baixo custo e fácil aplicabilidade durante treinos que visam o aprimoramento do componente aeróbio (RODACKI *et al.*, 2005). Em estudo liderado por Fernandes *et al.* (2013), objetivou-se comparar a VC de meninos e meninas entre 10 e 14 anos e, nos resultados, os autores identificaram que os individuos do sexo masculino apresentarm VC estatisticamente maior que participantes do sexo feminino nas distâncias de 100 m, 200 m, 400 m. Esses dados são reforçados por Rodacki *et al.* (2015), que reportaram que a VC aumenta conforme a idade (10 a 16 anos) em ambos os sexos, mas a diferença entre sexos permaneceu, com valores estatisticamente maiores para os meninos, indicando que a influência do sexo na performance pode se manifestar ainda na infância. Os desencontros entre resultados dos estudos supracitados e os nossos, pode estar atrelado à competitividade, uma vez que as amostras que foram arroladas, tinham rotinas e nível competitivo superior, o que pode acarretar em impactos de performance.

Uma limitação de nosso estudo foi a realização dos testes em apenas um nado (crawl), uma vez que os atletas avaliados costumam competir em provas de diferentes estilos. Todavia, esta foi uma medida tomada buscando a padronização da avaliação. Outra limitação do estudo foi o número reduzido de avaliados. Entretanto, na amostra foram inseridos todos os atletas do único clube de natação com foco em rendimento da cidade. Sendo assim, optamos por incluir em nosso estudo uma amostra mais homogênea possível, em virtude de características físicas e técnicas semelhantes, a fim de controlar possíveis discrepâncias nos resultados do estudo.

Para trabalhos futuros a realização em outros grupos de nadadores, como atletas de alto nível competitivo, ainda controlando para estágio maturacional, pode contribuir no efeito do desenvolvimento no desempenho físico. Além disso, sugere-se a realização de testes para as demais técnicas de nado (borboleta, costas e peito), levando em consideração seus gastos energéticos e movimentos distintos aos realizados no nado crawl.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A partir dos resultados obtidos, pode-se concluir que, quando considerado o estágio maturacional, nos testes de 100 m e 400 m não houve diferenças entre sexos, enquanto o desempenho no teste de 200 m foi superior no sexo masculino. Ainda, ressalta-se que não houve diferenças entre sexos na VC dos jovens nadadores avaliados na presente investigação.

REFERÊNCIAS:

BERETIC, Igor; ROMANOV, Romana; STUPAR, Dusan. The Relationship Between Anthropometric Variables and Swimming Efficiency in Early Pubescent Female Front Crawl Swimmers. **International Journal of Morphology**, v. 41, n. 1, p. 303-307, 2023.

CHUNG, S.; WANG, S. H.; CHEN, Y. C. Relationships between critical velocity, anaerobic capacity, stroke rate and performance in competitive swimming. **Journal of sports science & medicine**, v. 13 n. 3, p. 607, 2014.

DA COSTA, Aldo Matos; COSTA, Mário Jorge; MARINHO, Daniel Almeida. Velocidade crítica em natação: uma revisão da literatura**. Motricidade**, v. 11, n. 3, p. 158-170, 2015.

DITROILO, M.; FORTUNATO, M.; PEZZA, V.; IPPOLITO, A.; BIANCO, A.; PIVARI, F.; DE VITO, G. Gender Differences in Swimming Performance and Energy Metabolism. **Journal of Human Sport and Exercise**, v. 5, n. 3, p. 355-367, 2010.

FRANKEN, Marcos; DIEFENTHAELER, Fernando; Carpes, Felipe Pivetta; Castro, Flavio Antonio de Souza. Esforço percebido e cinemática em percentuais da velocidade crítica na natação. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, n. 4, p. 708-718, 2011.

FRANKEN, Marcos; ZACCA, Rodrigo; CASTRO, Flávio Antônio de Souza. Velocidade crítica em natação: fundamentos e aplicação. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, n. 1, p. 209-222, 2011.

GREEN, J. M. et al. RPE-lactate dissociation during extended cycling. **European journal of applied physiology**, v. 94, p. 145-150, 2005.

GRIMSTON, Susan K.; HAY, John G. Relationships among anthropometric and stroking characteristics of college swimmers. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 18, n. 1, p. 60-68, 1986.

HECK, H. et al. Justification of the 4-mmol/l lactate threshold. **International journal of sports medicine**, v. 6, n. 03, p. 117-130, 1985.

HILL, David W. The critical power concept: a review. **Sports medicine**, p. 237-254, v. 16, 1993.

LIMA, Manoel Carlos Spiguel; BALIKIAN JUNIOR, Pedro; GOBATTO, Cláudio Alexandre; GARCIA JUNIOR, Jair Rodrigues; RIBEIRO, Luiz Fernando Paulino. Proposta de teste incremental baseado na percepção subjetiva de esforço para determinação de limiares metabólicos e parâmetros mecânicos do nado livre. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 268-274, 2006.

MAGLISCHO, Ernest W.; DO NASCIMENTO, Fernando Gomes. **Nadando ainda mais rápido**. 1ª edição, São Paulo. Manole, 1999.

MARINHO, Paulo Cezar da Silva. **Mensuração da força propulsora mediante o emprego do "nado amarrado" e sua relação com a velocidade básica de nadadores**.

Dissertação (Mestrado)- Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2002.

MORGADO, Jose P. *et al*. Long-term swimming training modifies acute immune cell response to a high-intensity **session**. **European Journal of Applied Physiology**, v. 118, n. 3, p. 573-583, 2018.

RAIMUNDO, João Antônio Gesser; *et al*. Velocidade crítica e índices de capacidade aeróbia na natação: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 4, p. 153-165, 2017.

ZACCA, Rodrigo. Comparação entre diferentes modelos de obtenção de velocidade crítica em nadadores juvenis**. Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, v. 8, n. 2, p. 52-60, 2009.

ZACCA, Rodrigo; SILVEIRA, Ricardo Peterson; CASTRO, Flávio Antônio de Souza. Predição de desempenhos de 200, 400, 800 e 1.500 metros em nado crawl por meio da relação" distância-limite/tempo-limite". **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 10, n. 1, p. 47-55, 2011.

ESTIMULAÇÃO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS E DO DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRIANÇAS: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO [1]

STIMULATION OF EXECUTIVE FUNCTIONS AND MOTOR DEVELOPMENT IN SCHOOL CHILDREN: A SYSTEMATIC MAPPING

ESTIMULACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS Y DEL DESARROLLO MOTOR EN NIÑOS: UN MAPEO SISTEMÁTICO

Victória branca Moron,
FEEVALE,
Débora Nice Ferrari Barbosa,
FEEVALE,
Gustavo Roese Sanfelice,
FEEVALE

INTRODUÇÃO

Há um interesse crescente em otimizar as funções cognitivas de crianças em idade escolar, com as atividades físicas voltadas para o desenvolvimento motor, como uma das principais vias. A incorporação de programas de estimulação cognitiva com atividade física na escola pode ser vital não apenas para a saúde física, mas também para a função cognitiva e desempenho acadêmico (EMAMI KASHFI *et al*., 2019).

Diversas pesquisas têm investigado a associação entre aspectos motores e cognitivos, principalmente as funções executivas (EMAMI KASHFI *et al.*, 2019; GANDOTRA *et al.*, 2022). O desenvolvimento das habilidades motoras propicia à criança realizar comportamentos direcionados a objetivos, como por exemplo, coordenação e equilíbrio (GANDOTRA *et al.*, 2022), exigindo envolvimento de operações cognitivas, como percepção, sequenciamento e monitoramento (KIM *et al.*, 2018).

É importante, neste contexto, compreender as pesquisas envolvendo programas de treinamento e estimulação dos aspectos mencionados acima. Logo, a questão norteadora desta pesquisa é: Como são organizados os programas de intervenções e o quão eficazes eles são?

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

Assim, este trabalho tem como objetivo realizar um mapeamento sistemático da literatura para descrever estudos que envolvam funções executivas e desenvolvimento motor em programas de intervenção para crianças de 6 a 11 anos, ou seja, no ensino fundamental I.

METODOLOGIA

O processo metodológico é baseado na proposta de Peterson *et al.* (2015) envolvendo quatro etapas: 1) Definição das questões de pesquisa; 2) Delimitação do processo de busca; 3) Definição de critérios para filtragem de resultados; e 4) Classificação dos resultados para posterior análise. Para orientar o processo de pesquisa, foram definidas Questões Gerais (QG), e Questões Focais (QF) apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Questões de Pesquisa

ID	Questões
QG1	Que estratégias foram usadas para conduzir o programa de intervenção?
QG2	Quais são os resultados dos programas de intervenção que envolvem FE e DM?
QF1	Quais são os testes usados para avaliar as FE?
QF2	Quais são os testes usados para avaliar o DM?

Legenda: FE (função executiva); DM (desenvolvimento motor).

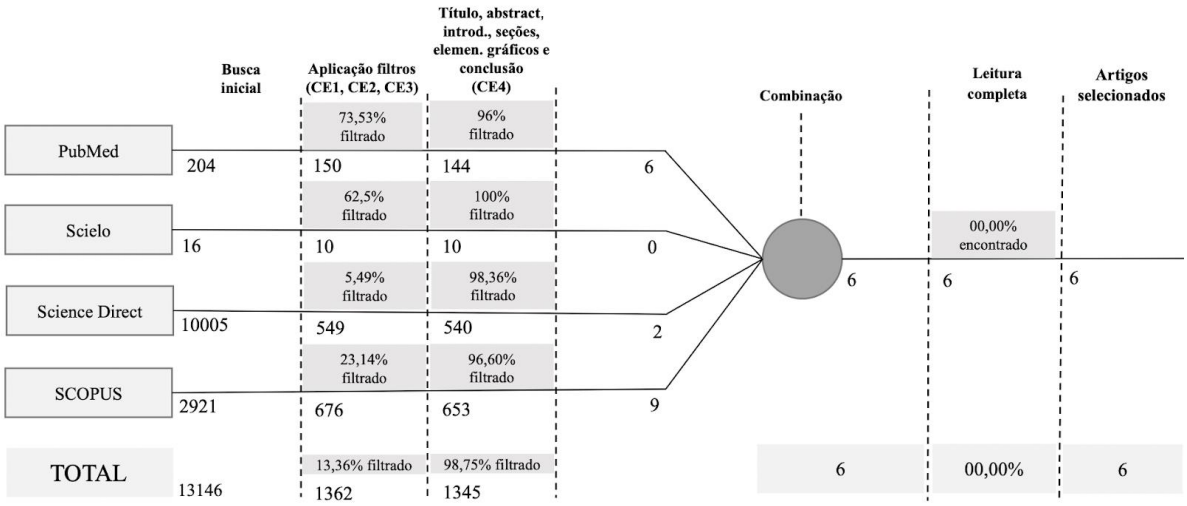
Fonte: elaboração própria.

A definição da string de busca foi baseada no uso de palavras chave específicas sendo: - ("*executive function*" OR "*cognition*") AND ("*motor development*" OR "*motor skill*") AND ("*children*" OR "*childhood*"). A string foi aplicada em quatro bases de dados: PubMed, Scielo, Science Direct e SCOPUS e incluíram trabalhos publicados entre fevereiro de 2019 e janeiro de 2023.

Foram delineados os seguintes Critérios de Inclusão (CI) e Critérios de Exclusão (CE): (CI1) – Publicações em conferência, *journal* ou *workshop*; (CI2) – Conteúdo completo à disposição; e (CI3) – Publicações que envolvam crianças em desenvolvimento típico com idade

entre 6 a 11 anos; (CE1) – Artigos com mais de 5 anos de publicação; (CE2) – Teses, dissertações, livros e *reviews*; (CE3) – Artigos duplicados e; (CE4) – Artigos não relacionados ao tema. A análise dos trabalhos pré selecionados considerou a metodologia de Keshav (2007). A figura 1 representa o processo de busca.

Figura 1 - Etapas do processo de busca



Fonte: elaboração própria.

RESULTADOS

O Quadro 2 apresenta os 5 artigos resultantes organizados por autores e ano de publicação, amostra, idade dos participantes, base de dados.

Quadro 2 - Relação dos artigos mapeados

Autores (ano)	N	Idade (anos)	Base
Haapala *et al.*, (2019)	371	6-9	SCOPUS
Ludyga *et al.*, (2019)	45	9-10	PubMed
Van der Fels *et al.*, (2019)	732	8 - 10	SCOPUS

Šlosar *et al.*, (2021)	63	7-10	SCOPUS
Magistro *et al.*, (2022)	82	6	Science direct

Fonte: elaboração própria.

QG1 - Quais estratégias foram usadas para conduzir o programa de intervenção?

Com relação a condução dos programas, o quadro 3 mostra a definição dos grupos controles e grupos experimentais e a duração de cada programa.

Quadro 3 - Organização dos programas

Autores (ano)	Grupo controle	Grupos experimentais	Duração
Haapala *et al.*, (2019)	Sedentário	Crianças que participavam de programa de atividades físicas e orientação nutricional	2 anos
Ludyga *et al.*, (2019)	Realizavam lição de casa assistida	2 grupos: treinamento aeróbico, treinamento coordenativo	10 semanas
Van der Fels *et al.*, (2019)	-	Crianças participantes do projeto "Aprendizagem do Movimento"	2 semanas
Šlosar *et al.*, (2021)	-	4 grupos: 2 treinos exergame + 2 treinos tradicionais, 1 treino exergame + 1 treino tradicional, 2 treinos tradicionais, 1 treino tradicional por semana	6 meses
Magistro *et al.*, (2022)	Habitual ensino de matemática	Exercícios físicos durante o ensino da matemática	2 anos

Fonte: elaboração própria.

O estudo de Haapala *et al.* (2019), investigou as associações da aptidão cardiorrespiratória, competência motora e percentual de gordura corporal com as FE em crianças de um grupo experimental com um controle.

Ludyga *et al.* (2019), comparou os efeitos do treinamento aeróbio e coordenativo nas medidas comportamentais e neurofisiológicas considerando apenas a FE de controle inibitório. Durante a intervenção, a quantidade de aulas de educação física foi idêntica entre os grupos (3 × por semana). Além disso, os grupos de intervenção completaram um programa de treinamento, com três sessões por semana.

Na pesquisa de Van der Fels *et al.* (2019), foi investigado a ligação entre habilidades motoras grossas e aspectos do funcionamento executivo (memória de trabalho e controle inibitório), e o papel do processamento de informações e lapsos de atenção na relação entre as habilidades motoras e FE. Foram avaliados os efeitos de duas intervenções de atividade física nos resultados físicos e cognitivos, desempenho acadêmico, estrutura cerebral e funcionamento do cérebro.

Šlosar *et al.* (2021), avaliaram os efeitos de um programa exergame de tênis combinado com treinamento de tênis tradicional nas habilidades motoras grossas, controle inibitório, tempo de reação e técnica do tênis. Cada sessão de tênis tradicional teve duração de uma hora. A sessão exergame ocorreu sempre logo após o tênis tradicional, com duração de 20 minutos de jogo.

Na pesquisa de Magistro *et al.* (2022), foi examinado como a incorporação de exercícios físicos nas aulas de matemática afetam a função cognitiva e o DM em crianças do ensino fundamental. Foram realizados testes cognitivos e motores pré e pós cada ano letivo. O protocolo de intervenção foi composto por 75 jogos diferentes, cada um com 4 variações possíveis.

QG2 - Quais são os resultados dos programas de intervenção que envolvem FE e DM?

Os resultados de Haapala *et al.* (2019), demonstraram que uma competência motora mais alta no início do estudo, prediz melhor cognição durante os primeiros 2 anos escolares apenas em meninos.

Na pesquisa de Ludyga *et al.* (2019), não foram encontradas diferenças significativas. Contudo, os achados indicam que os programas de treinamento não têm influência negativa no aspecto inibitório da FE.

Nos achados de Van der Fels *et al.* (2019), os lapsos de atenção estavam relacionados a todas as FE, enquanto a velocidade de processamento não. Após controlar o processamento de

informações e lapsos de atenção, às habilidades motoras grosseiras estavam especificamente relacionadas a memória operacional visuoespacial e a inibição de respostas.

Šlosar *et al.* (2021), após os 6 meses de intervenção, o exergame combinado com o tênis tradicional melhorou as atividades com bola, o controle inibitório, o tempo de reação e a técnica do tênis tradicional. Em relação ao escore total de habilidades motoras, o grupo que apresentou melhores resultados foi o de dois treinos de exergame e dois treinos tradicionais/semana.

A partir dos achados de Magistro *et al.* (2022), as aulas de Matemática fisicamente ativas levaram o grupo intervenção a melhorias em todas as medidas de cognição e maiores pontuações gerais, de controle de bola e locomoção, quando comparadas ao grupo controle.

QF1 – Quais são os testes usados para avaliar as FE?

Existem diversos testes que avaliam componentes básicos das FE (memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório). Desta forma, o quadro 4 apresenta quais foram os testes utilizados em cada uma das pesquisas.

Quadro 4 - Testes para FE

Componente FE	Testes	Autores (ano)
Memória de trabalho	Digit Span Backward da tarefa Digit Span do WISC-III	Van der Fels *et al.*, (2019)
Controle Inibitório	Tarefa Eriksen Flanker	Ludyga *et al.*, (2019) Van der Fels *et al.*, (2019)
	Tarefa de Simon	Šlosar *et al.*, (2021)
Três FE básicas	Matrizes Progressivas Coloridas de Raven	Haapala *et al.*, (2019)
	Bateria BVN 5-11	Magistro *et al.*, (2022)

Fonte: elaboração própria.

QF2 – Quais são os testes usados para avaliar o DM?

As pesquisas avaliaram diferentes componentes do desenvolvimento motor, desta forma, foram usados diversos testes conforme mostra o quadro 5.

Quadro 5 - Testes para DM

Componente DM	Testes	Autores (ano)
Desenvolvimento motor grosso	HGMT	Ludyga *et al.*, (2019)
	KTK	Van der Fels *et al.*, (2019)
	BOT-2	
	TGMD-3	Šlosar *et al.*, (2021)
		Magistro *et al.*, (2022)
Equilíbrio	Teste de equilíbrio do flamingo modificado	Haapala *et al.*, (2019)

Fonte: elaboração própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos são heterogêneos em relação ao tempo de duração das intervenções, FE e aspectos motores analisados e testes aplicados. Sobre os resultados, a maioria dos estudos apresentaram efeitos positivos significativos no que diz respeito às intervenções, ou seja, em alguma medida foram eficazes. Apenas dois estudos (33%) não encontraram resultados significativos positivos (HAAPALA *et al.*, 2019; LUDYGA *et al.*, 2019).

Apesar das tentativas de amenizar riscos, certas escolhas podem ter afetado o resultado deste trabalho. A escolha das bases de dados é um fator de risco. Outra fragilidade é a formulação da string de busca, que considerou um descritor e apenas uma palavra chave, não abrangendo outros sinônimos. Estudos futuros de aprofundamentos da temática estão sendo previstos pelos autores, envolvendo outras bases de dados. O processo de busca e a própria avaliação de pertinência dos autores também delimitaram os resultados, possivelmente excluindo artigos relevantes. Buscou-se minimizar estes riscos seguindo a metodologia de Keshav (2007) e Petersen et al. (2015).

REFERÊNCIAS

EMAMI KASHFI, T. et al. Effects of a motor intervention program on motor skills and executive functions in children with learning disabilities. **Perceptual and motor skills**, v. 126, n. 3, p. 477-498, 2019. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0031512519836811?journalCode=pmsb Acesso em: 16 fev. 2023.

GANDOTRA, A. et al. A meta-analysis of the relationship between motor skills and executive functions in typically-developing children. **Journal of Cognition and Development**, v. 23, n. 1, p. 83-110, 2022. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15248372.2021.1979554 Acesso em: 15 fev. 2023.

HAAPALA, E. A. et al. Longitudinal associations of fitness, motor competence, and adiposity with cognition. 2019. Disponível em: https://erepo.uef.fi/handle/123456789/7504 Acesso em: 08 fev. 2023.

KESHAV, Srinivasan. How to read a paper. **ACM SIGCOMM Computer Communication Review**, v. 37, n. 3, p. 83-84, 2007. Disponível em: https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1273445.1273458 Acesso em:15 fev. 2021.

KIM, H. et al. Developmental relations among motor and cognitive processes and mathematics skills. **Child development**, v. 89, n. 2, p. 476-494, 2018. Disponível em: https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.12752 Acesso em: 20 fev. 2023.

LUDYGA, S. et al. A randomized controlled trial on the effects of aerobic and coordinative training on neural correlates of inhibitory control in children. **Journal of clinical medicine**, v. 8, n. 2, p. 184, 2019. Disponível em: https://www.mdpi.com/2077-0383/8/2/184 Acesso em: 8 fev. 2021.

MAGISTRO, D. et al. Two years of physically active mathematics lessons enhance cognitive function and gross motor skills in primary school children. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 63, p. 102254, 2022. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029222001224 Acesso em: 21 out. 2022.

PETERSEN, K. et al. Guidelines for conducting systematic mapping studies in software engineering: An update. **Information and software technology**, v. 64, p. 1-18, 2015. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0950584915000646 Acesso em: 21 out. 2022

ŠLOSAR, L. et al. Additional exergames to regular tennis training improves cognitive-motor functions of children but may temporarily affect tennis technique: a single-blind randomized controlled trial. **Frontiers in psychology**, v. 12, p. 611382, 2021. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.611382/full Acesso em: 22 out. 2022.

VAN DER FELS, I. M. J. et al. Relations between gross motor skills and executive functions, controlling for the role of information processing and lapses of attention in 8-10 year old children. **PLoS One**, v. 14, n. 10, p. e0224219, 2019. Disponível em: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0224219 Acesso em: 20 fev. 2023.

FORMAÇÃO DE ATLETAS EM UM CLUBE DE FUTEBOL DA CIDADE DE GOIÂNIA(GO): UM ESTUDO DE CASO NA CATEGORIA SUB-13

TRAINING OF ATHLETES IN A FOOTBALL CLUB IN THE CITY OF GOIÂNIA (GO): A CASE STUDY IN THE U-13 CATEGORY

ENTRENAMIENTO DE ATLETAS EN UN CLUB DE FÚTBOL DE LA CIUDAD DE GOIÂNIA (GO): UN ESTUDIO DE CASO EN LA CAntera SUB-13

Matheus Marco Antônio Souza Pereira,
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Tathyane Krahenbühl,
Universidade Federal de Goiás (UFG)

INTRODUÇÃO

A Pedagogia do Esporte é uma Pedagogia que se especializou nas múltiplas formas de atividade esportiva, em diversos cenários, desde as atividades de ensino formais até nas atividades informais, não organizadas ou não formais (MATOS, 2006). Seu objeto de estudo está focado nos processos de ensino, aprendizagem e treinamento esportivo, incluindo as relações e conhecimentos acerca da "organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos" (GALATTI et al., 2014, p.153).

Ao observarmos a formação de atletas, é válido considerar o trabalho do treinador enquanto formador, analisando os diferentes métodos em diversos contextos, os quais podem oportunizar diferentes ambientes de aprendizagem. Segundo Dos Santos, Lopes e Rodrigues (2016), no futebol, o treinador de categoria de base necessita planejar, aplicar e avaliar os cenários de treino e jogo, de maneira que seu comportamento expresse sua concepção, sendo coerente com o que desenvolve e o que cobra de seus jogadores.

Em conjunto com a atuação pedagógica do treinador há a significância do papel das categorias de base enquanto instituições de formação de atletas. Esse processo, passando pelos âmbitos técnico-táticos, deve obedecer a premissa da diversidade de tarefas e estímulos na forma de jogar, estimulando as diversas soluções por parte dos atletas aos problemas propostos (BETTEGA; SCAGLIA; MORATO; GALATTI, 2015). Nesse sentido, vemos a necessidade da análise em relação aos métodos e seus desdobramentos, na relação com a construção de

ambientes favoráveis ao ensino, aprendizagem e treinamento, pois diferentes abordagens, sejam centradas na técnica, métodos inatistas, cognitivistas ou ecológicos, proveem diferentes influências e contextos de aprendizagem. É importante trazer que segundo Costa *et al.* (2010), as atividades de treinamento de um esporte devem, além de educar e motivar na prática o aprendizado, auxiliar na compreensão dos obstáculos a serem enfrentados em momentos cotidianos. Isso, aliado a condução e relação existentes entre treinador(a) e atletas e aos métodos e abordagens pedagógicas aplicados no processo de ensino, aprendizagem e treinamento são elementos constituintes da formação a longo prazo. Sendo assim, essa pesquisa objetivou investigar os métodos de ensino aplicados nos treinos da categoria de base sub-13 de um clube de futebol da cidade de Goiânia-GO.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, em que foi realizado um estudo de caso (VENTURA, 2007), a partir da observação e investigação dos métodos de treino aplicados na categoria sub-13 em um clube na cidade de Goiânia/GO.

Iniciamos pela revisão bibliográfica com a finalidade de esmiuçar os significados da Pedagogia do Esporte e seus métodos de ensino-aprendizagem e treinamento, sendo divididas em abordagens centradas na técnica e as abordagens centradas no jogo, para assim compreender a relação histórica e pedagógica dos métodos abordados. A seguir foram coletados os dados a partir de entrevistas com os treinadores da categoria e a observação de treinos da equipe, e para isso, foi elaborado o diário de campo e questões semiestruturadas para embasar a entrevista.

Através da visita e da observação de três sessões de treino, os diários de campo capturaram informações baseadas nos tipos de atividades (tarefas) realizadas, na forma da condução do treinador e como se dava a participação dos atletas. Para Campos, Da Silva e De Albuquerque (2021), o diário de campo deve ser usado como instrumento de maior sistematização e detalhamento possível, trazendo olhares pessoais do investigador, juntamente com os detalhes da investigação e da intervenção feita. A observação contida nestes diários serviu para o cruzamento de dados na análise qualitativa proposta. Já as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o treinador e o auxiliar da categoria sub-13, de maneira remota, abordando questões sobre os métodos utilizados nas sessões de treinamentos da

categoria selecionada. Segundo Duarte (2004), entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores em universos sociais específicos.

Os dados foram analisados por meio da análise temática, a qual aconteceu por meio do cruzamento das entrevistas, diários de campo e coletâneas abordadas no referencial teórico. Para Souza (2019), a análise temática é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar os padrões ou temas, a partir de dados qualitativos. Com isso, a interpretação de dados para afirmação de alguma hipótese é feita em razão da análise dos mesmos. Por meio destes cruzamentos, obtivemos um "resultado comum" em que norteou as conclusões da pesquisa.

Ambos os treinadores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, número CAAE: 85700518.1.0000.5083.

RESULTADOS

Na análise observamos uma forte tendência da pedagogia tradicional em grande parte das sessões de treinamento, pois o método analítico dentro das sessões de treino, em fase de aquecimento, mostrou-se hegemônico e há uma grande preocupação com o desenvolvimento da técnica isolada.

> Eu sei que a gente sempre tenta dar uma ênfase presente nas questões técnicas e, justamente por ser uma categoria sub-13, para que alguns atletas não fossem ficando pra trás né, com passar dos anos, certo? Afinal, a categoria sub-13 justamente é a primeira categoria dos primeiros anos né, de base, e aí a gente dá um foco na técnica né, porque muitos desses jogadores, às vezes, chegam com uma técnica não muito boa, não muito aperfeiçoada e pode ser que isso faça eles não continuarem pra sub-15, pro sub-17." (T1).

Para Gallati *et al.* (2014) o método analítico sintético propõe o ensino, vivência e aprendizagem do esporte a partir do exercício de habilidades isoladas, com ênfase na repetição de tarefas para o aprimoramento técnico. Assim, observamos os exercícios, tanto de aquecimento como de sessões iniciais do treino, dando enfoque nas habilidades técnicas como passe, domínio e cabeceio.

Contudo, na fase principal do treino, visando a "tradução" destas habilidades para as fases do jogo formal, os pequenos jogos mostraram-se presentes. Analisando as sessões de

treinamento, pudemos observar a utilização destes como método de ensino, aprendizagem e treinamento do futebol. Isso pode ser observado tanto nos diários de campo quanto nas falas dos treinadores:

> [...] a gente, dava um pouco mais de ênfase a questão técnica né, de realmente aprimorar a parte técnica e aí depois a gente ia pra uma parte um pouco mais tática né, com jogos reduzidos, com jogos situacionais e aí a gente trabalhava um pouco mas no geral né, tinha treinos só da parte técnica e tinha o treino que era só parte tática mas a gente, no geral, trabalhava com essa divisão tático/técnico, com a técnica no começo né, do treinamento ali e depois eu vou pra ação física e a tática mais pro final do treinamento. (T1).

Segundo Praça *et al.* (2017), os pequenos jogos replicam as demandas técnicas, táticas, físicas e fisiológicas num contexto semelhante ao do jogo, impondo algumas restrições, tais quais o tamanho do espaço de jogo, o objetivo, o número de toques na bola, a quantidade de atletas, entre outros. Assim, vimos trabalhos que aconteciam em campo reduzido, com número de toques reduzidos, com regras e objetivos modificados, atendendo a um objetivo específico abordado em tal dinâmica.

Observou-se também que a instituição faz a exigência de um modelo de jogo comum às categorias, porém, não há um documento ou currículo formal, sendo os conteúdos trabalhados em comum acordo entre os profissionais do local, em que os responsáveis pela categoria abordavam os adversários a serem enfrentados, juntamente com a progressão de conteúdos proposta. Os treinos encontravam-se organizados, grande parte, em razão dos adversários a serem enfrentados na semana.

> Normalmente a semana é planejada na sexta-feira antecedente da semana e sempre tem uma sequência, né? Normalmente, a gente inicia no aquecimento, aí depois vamos para o trabalho de fundamentos e, dependendo, se tiver próximo de um jogo, próximo da competição, vai alternando os treinos. Não é sempre a mesma sequência, vai depender muito se tiver no meio do campeonato, da temporada, mas normalmente sempre é planejado uma semana antes. (T2)

Vemos assim, dentro das teorias empiristas, a abordagem tradicional, em que, para Greco (2006), está apoiada na teoria Behaviorista, que defende a aprendizagem como por meio do mecanicismo. Com isso, a lógica estende-se em “aprender para jogar”, acreditando no jogo apenas enquanto resultado da soma de aprendizados e não enquanto fator de aprendizado. Segundo Bettega *et al.* (2021), a capacidade de tomada de decisão dos jogadores é preterida em função da aprendizagem e do desenvolvimento da técnica, principalmente pelo fato de ensinar

"como fazer" desvinculado do "porque fazer", "onde fazer" e "quando fazer" ou, ainda, das "razões do fazer".

Nesse sentido, observamos que o processo a longo prazo é baseado no aprendizado técnico e na "tradução" dessas habilidades para o jogo formal a partir dos mini jogos ou jogos reduzidos. Também observamos que o planejamento apresentou-se projetado a curto e médio prazo, voltado para a competição e situações especificas desses eventos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise dos diários de campo e entrevistas constatamos a presença da pedagogia tradicional por meio da abordagem tecnicista nos aquecimentos da equipe e nos exercícios voltados à aquisição de habilidades técnicas. Foi observada a presença dos Pequenos Jogos como ferramenta de transição dos conhecimentos técnicos, adquiridos pelo método analítico no aquecimento, para as situações problema propostas dentro do treinamento.

A presença destes jogos reduzidos acontecia por meio de situações de vantagem e desvantagem, manipulação do espaço, do número de jogadores e das tarefas a serem resolvidas. Observamos que ao manipular as variáveis citadas anteriormente, os treinadores faziam com que os atletas obedecessem às premissas, abordando os comportamentos desejados.

Conclui-se que mesmo com a evolução nos métodos centrados nos jogos, o método analítico sintético encontra-se bastante presente na instituição pesquisada. A crença na aquisição de habilidades de jogo neste método mostra-se presentes nas sessões de treinamento observadas.

REFERÊNCIAS

BETTEGA, O. B. *et al*. Formação de jogadores de futebol: princípios e pressupostos para composição de uma proposta pedagógica. **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 791-801, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/49051 Acesso em: 12 abr. 2023.

CAMPOS, J.; SILVA, T.; ALBUQUERQUE, U. Observação Participante e Diário de Campo: quando utilizar e como analisar. **Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia**, p. 95-112, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar Acesso em: 12 de abr. 2023.

DA COSTA, I. T. *et al*. Ensino-aprendizagem e treinamento dos comportamentos tático-técnicos no futebol. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 9, n. 2, 2010.

Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/3478/2858 Acesso em: 12 abr. 2023.

DE SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiros de psicologia.** Rio de Janeiro. Vol. 71, n. 2 (maio/ago. 2019), p. 51-67, 2019. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/245380 Acesso: 12 abr. 2023.

DOS SANTOS, F. J. L.; LOPES, H. M.; RODRIGUES, J. J. Relação entre a percepção dos treinadores de jovens futebolistas e o comportamento de instrução e dos atletas em competição. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 11, n. 1, p. 59-68, 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3111/311143051007.pdf Acesso em: 03 abr. 2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200012&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 03 abr. 2023.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, p. 153-162, 2014. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/21088 Acesso em: 12 abr. 2023.

GRECO, P. J. Conhecimento tático-técnico: eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos esportivos coletivos. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 20, n. 5, p. 210-212, 2006. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/59_Anais_p210.pdf Acesso em: 03 abr. 2023.

MATOS, Z. Contributos para compreensão da Pedagogia do Desporto. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do Desporto**. Guanabra Koogan, 2006.

PRAÇA, G. M. *et al.* Demandas físicas são influenciadas pelo estatuto posicional em pequenos jogos de futebol?. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 23, p. 399-402, 2017. Disponível em: https://cdn.publisher.gn1.link/rbme.org/pdf/volume23_n5_11.pdf Acesso em: 03 abr. 2023.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf Acesso em: 03 abr. 2023.

HÁ ASSOCIAÇÃO ENTRE DESEMPENHO COMPETITIVO E EFEITO DA IDADE EM ATLETAS SÊNIOR DE JUDÔ DO SEXO FEMININO? [1]

IS THERE AN ASSOCIATION BETWEEN COMPETITIVE PERFORMANCE AND THE EFFECT OF AGE IN FEMALE SENIOR JUDO ATHLETES?

¿EXISTE UNA ASOCIACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO COMPETITIVO Y EL EFECTO DE LA EDAD EN LAS ATLETAS SENIOR FEMENINAS DE JUDO?

Rubem Cordeiro Feitosa,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Eduardo Victor Ramalho Lucena,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Hiuanyellen da Silva Xavier,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Caio Augusto Alves de Oliveira,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Geraldo José Santos Oliveira,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Pedro Pinheiro Paes,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

INTRODUÇÃO

O judô é um esporte dinâmico, caracterizado por movimentos ágeis de arremessos, estrangulamento, chaves de articulações e imobilizações (DRIGO, 1996). Para o sucesso em alto nível, exige grande habilidade física, técnica e tática, devido à dinâmica intensa desse esporte, com combates de curta duração, alta intensidade e com curtos períodos de descanso (BRANCO e JUNIOR, 2008). Desta forma, a aptidão física está ligada diretamente ao melhor desempenho, desde a iniciação esportiva até o alto rendimento (CARLI *et al*., 2009).

Pereira *et al.* (2015) apontam que existem inúmeras variáveis que interferem no treinamento do judô, desde a maturação eas habilidades motoras até as condições ambientais que favorecem seu desenvolvimento, ajudando-os a desempenhar melhor na modalidade. Estes são um dos fatores pelos quais a Federação Internacional de Judô (IJF) classifica os judocas

[1] Esta pesquisa teve apoio da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES-UFPE) para sua realização.

competitivos por faixa etária e categorias de peso, com o objetivo de padronizar e realizar combates justos, com atletas do mesmo nível e potencial (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JUDÔ, 2022).

As categorias etárias são definidas levando em consideração a idade e o peso dos atletas, subdividindo-se em i) sub-13 - 11 a 12 anos, ii) sub-15 -13 a 14 anos, iii) sub-18 - 15 a 17 anos, iv) sub-21 - 15 a 20 anos, v) sub-23 - 15 a 22 anos e vi) seniores - 15 a 35 anos (LUCENA, 2020). Essa divisão permite que haja um critério de classificação que considera diferenças de até 365 dias de idade cronológica entre dois atletas que nasceram no mesmo ano e competem na mesma categoria, como mencionado por Rubajczyk*et al*. (2017).

Idade Relativa (IR) é o conceito que se refere à discrepância de idade cronológica entre dois atletas que se enquadram na mesma faixa etária em uma determinada categoria de esporte, em outras palavras, é a medida da diferença de idade entre os competidores de uma mesma categoria, levando em consideração a idade média daquela faixa etária (BARNSLEY; THOMPSON; BARNSLEY, 1985). No contexto competitivo, essa diferença cronológica pode influenciar o desenvolvimento, a aprendizagem, os resultados e até mesmo a permanência no esporte (ALBUQUERQUE, 2013). Sendo assim, as consequências que interferem no desempenho do atleta são conhecidas como Efeito da Idade Relativa – EIR (BARNSLEY e THOMPSON, 1988).

Especialmente na categoria sênior, no qual a faixa etária varia de 15 a 35 anos de idade, a diferença de idade cronológica dentro dessa categoria de atletas pode corresponder a 20 anos, gerando assim mais desvantagens, pois a diferença de idade é muito discrepante nesta categoria(FIGUEIREDO*et al*., 2017).Contudo, a categorização de peso, o tempo de prática, o desenvolvimento motor e cognitivo, além da maturação biológica, mostra que o EIR em atletas jovens pode afetar seu desempenho competitivo de várias maneiras, mesmo em categorias com idades discrepantes e peso elevado (FUKUDA *et al*., 2017).

O objetivo do presente estudo foi investigar o EIR em atletas do sexo feminino na categoria sênior do judô, que participaram do campeonato brasileiro em 2014 e foram categorizadas com base em seu desempenho competitivo.

MÉTODOS

PARTICIPANTES

Este estudo trata-se de pesquisa documental e de dados secundários, a partir da investigação de 114 (22,83 ± 5,00) atletas, participantes do Campeonato Brasileiro feminino sênior de Judô no ano de 2014. A Confederação Brasileira de Judô (CBJ) determinou a subdivisão desta categoria etária, assim como das demais, em oito diferentes categorias de peso.

PROCEDIMENTOS

Para a realização da pesquisa, foram coletados dados públicos disponíveis em sites oficiais da CBJ, nos quais foram registrados os nomes e datas de nascimento das atletas. Como se tratava de um estudo com base em dados secundários e de domínio público, não foi necessário obter aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Ademais, não foi exigida autorização prévia dos atletas, visto que nenhum tipo de informação nominal ou de imagem foi utilizado em qualquer etapa da investigação.

A pesquisa foi dividida em dois momentos: classificação de todas as participantes por classificação de desempenho e, posteriormente, coleta e análise das datas de nascimento. Todos esses dados foram obtidos do site oficial do CBJ. Em seguida, as competidoras foram classificadas em três grupos distintos: o grupo 1 (G1) é composto pelas medalhistas, ou seja, a primeira, a segunda colocada e as duas terceiras colocadas; o grupo 2 (G2) inclui as atletas que ficaram em quinto, sexto, sétimo e oitavo lugares; e o grupo 3 (G3) abrange as competidoras que ficaram do nono lugar em diante (LUCENA *et al.*, 2020).

Após a etapa anterior, as atletas foram agrupadas em quartis, de acordo com suas respectivas datas de nascimento. As nascidas em janeiro, fevereiro e março foram classificadas no quartil 1 (Q1), as nascidas em abril, maio e junho, no quartil 2 (Q2), as nascidas em julho, agosto e setembro, no quartil 3 (Q3) e as nascidas em outubro, novembro e dezembro foram classificados no quartil 4 (Q4). Esta classificação é fundamentada em metodologias previamente utilizadas.

ANÁLISE ESTATÍTICA

O teste qui-quadrado (χ^2) foi empregado para comparar os valores observados e esperados das participantes adotando-se $p < 0,05$ como significância. Aplicou-se análise post hoc com teste de comparações múltiplas para que os níveis de alfa fossem ajustados pelo

método de Bonferroni, identificando onde estavam as diferenças significativas, conforme recomendações. Essa análise alterou o valor de p, que foi ajustado para p < 0,00417. O programa estatístico utilizado foi o SPSS 25.0.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o teste Qui-Quadrado (tabela 1), ao comparar os valores observados e esperados, foi identificada diferença significativa (p<0,00417) no 3º quartil emG3 (VO=20; VE=12,7; p=0,001), onde o valor observado foi maior do que o valor esperado, bem como, G2 do mesmo quartil (VO=1; VE=8,1; p = 0,001) onde foi observado o inverso.

Tabela 1. Frequências, valores de Qui-quadrado, resíduos ajustados e valor de p para os subgrupos por quartil de nascimento.

		Sênior				
		Q1	Q2	Q3	Q4	Total
G1	VO	11	6	8	7	32
	VE	10,7	5,9	8,1	7,3	32
	RA	0,1	0,1	-0,1	-0,1	
	x^2	0,01	0,01	0,01	0,01	
	p	0,92	0,92	0,92	0,92	
G2	VO	14	8	1	9	32
	VE	10,7	5,9	8,1	7,3	32
	RA	1,5	1,1	-3,4	0,8	
	x^2	2,25	1,21	11,56	0,64	
	p	0,13	0,27	0,001*	0,42	
G3	VO	13	7	20	10	50
	VE	16,7	9,2	12,7	11,4	50
	RA	-1,5	-1,1	3,2	-0,6	
	x^2	2,25	1,21	10,24	0,36	
	p	0,13	0,27	0,001*	0,54	

Nota: VO = Valor Observado, VE= Valor Esperado, RA = Resíduos ajustados, X^2 = Score do teste Qui-quadrado; *p<0,00417.

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo investigar o EIR na categoria sênior feminina que participaram do campeonato brasileiro em 2014, com diferenciação desempenho competitivo.

Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas, confirmando o EIR em dois grupos (G2 e G3). Esses resultados contrapões com alguns achados na modalidade do judô, como os apresentados no estudo de Albuquerque *et al*. (2013). Posto que, o EIR está relacionado diretamente com a maturidade física, entretanto, outros fatores além da maturação física podem estar relacionados com o EIR (HANCOCK; ADLER; CÔTÉ, 2013).

O EIR é mais evidenciado em esportes mais competitivos quando a popularidade do esporte é mais alta, consequentemente o nível de competitividade aumenta e a depender do país analisado, os resultados podem variar, desta forma, o processo de seleção é mais influenciado quando há grupos maiores de atletas em potência para cada categoria (MUSH e GRONDIN, 2001).

No estudo de Goldschmied (2011) foi apresentada como suposição a variabilidade mais precoce e menor do estado de maturidade em meninas quando comparados aos meninos, sendo um dos fatores que podem interferir na falta do EIR em mulheres. Em contraponto, os resultados do presente estudo, apontaram que na categoria sênior, em grupos maiores (G3) onde a competitividade será maior, o EIR foi encontrado.

Diferentemente de esportes coletivos, os esportes de combate (individuais) possuem diferentes categorias de peso que podem estimular o EIR, conforme apresentado no estudo de Albuquerque *et al*. (2015), o EIR não foi presente em categorias de peso mais leve, pois judocas masculinos de categorias de peso em que não há limites superior (peso pesado) obtiveram maior influência do EIR. Além disso, os níveis de maturação em atletas ocorrem precocemente e com isso, podem ter uma vantagem no início de suas carreiras (ALBUQUERQUE *et al*., 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que o EIR foi identificado em atletas de judô que participaram do Campeonato Brasileiro feminino sênior em 2014, sugerindo que a subdivisão das categorias baseadas na idade pode ser ineficaz em casos específicos. Portanto, é importante considerar as variações na maturação em esportes competitivos, uma vez que atletas mais jovens podem apresentar desvantagens em relação a atletas mais maduros em termos de capacidade funcional (MALINA et al., 2004). No entanto, é essencial que, em esportes de combate, as categorias de peso e sexo sejam investigadas separadamente. Para uma análise mais aprofundada, é sugerido

que cada competição seja estudada individualmente para apresentar resultados exclusivos (MIARKA et al., 2012).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maicon Rodrigues. **Efeito da idade relativa sobre o desempenho esportivo em atletas do taekwondo e judô**. 2013. 98 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina, Programa de PósGraduação em Medicina Molecular, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

ALBUQUERQUE, M. R. et al. Relative age effect in Olympic Judo athletes: A weight category analysis. **Science & sports**, v. 28, n. 3, p. e59-e61, 2013.

ALBUQUERQUE, Maicon R. et al. The relative age effect in combat sports: an analysis of Olympic Judo athletes, 1964–2012. **Perceptual and motor skills**, v. 121, n. 1, p. 300-308, 2015.

BARNSLEY, Roger H.; THOMPSON, Alan H.; BARNSLEY, Paula E. Hockey success and birthdate: The relative age effect. **Canadian Association for Health, Physical Education, and Recreation**, v. 51, n. 1, p. 23-28, 1985.

BARNSLEY, Roger H.; THOMPSON, Angus H. Birthdate and success in minor hockey: The key to the NHL. **Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement**, v. 20, n. 2, p. 167, 1988.

BRANCO, Braulio Henrique Magnani; JUNIOR, Nelson Nardo. Physiological and metabolic answers of athlete of judo during training. **FédérationInternationaled'Education Physique - FIEP**: Special Edition - Article II, Paraná, v. 78, p. 441-444, 2008.

CARLI, Gerson Correia et al. Efeito da idade relativa no futebol. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 17, n. 3, p. 25-31, 2009.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JUDÔ. Regulamento Nacional de Competições. **Documentos oficiais**, Brasil, ed. 2º, p. 20-23, 14 mar. 2022. Disponível em:https://cbj.com.br/painel/arquivos/documentos_oficiais/arquivo_cbj_173652200422.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

DRIGO, Alexandre Janotta et al. Demanda metabólica em lutas de projeção e de solo no judô: estudo pela lactato sanguíneo. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 80-85, 1996.

FIGUEIREDO, A. N. de et al. O efeito da idade relativa no judô: uma análise das olimpíadas da juventude de Nanjing. **American Journalof Sports Training**, v. 3, p. 1-8, 2016. Disponível em: <http://www.ajst.science/article/o-efeito-da-idade-relativa-no-judo-uma-analise-das-olimpiadas-da-juventude-de-nanjing/>. Acessoem: 20 abr. 2023.

FUKUDA, David H. et al. Relative age effects despite weight categories in elite junior male wrestlers. **Sport Sciences for Health**, v. 13, p. 99-106, 2017.

GOLDSCHMIED, Nadav. No evidence for the relative age effect in professional women's sports. **Sports Medicine**, v. 41, p. 87-88, 2011.

HANCOCK, David J.; ADLER, Ashley L.; CÔTÉ, Jean. A proposed theoretical model to explain relative age effects in sport. **European journal of sport science**, v. 13, n. 6, p. 630-637, 2013.

LUCENA, Eduardo Victor Ramalho et al. EFEITO DA IDADE RELATIVA NO DESEMPENHO COMPETITIVO EM ATLETAS DE JUDÔ. **Journal of Physical Education**, v. 31, 2020.

MALINA, Robert M. et al. Maturity-associated variation in the growth and functional capacities of youth football (soccer) players 13–15 years. **European journal of applied physiology**, v. 91, p. 555-562, 2004.

MIARKA, Bianca et al. A comparison of time-motion performance between age groups in judo matches. **Journal of sports sciences**, v. 30, n. 9, p. 899-905, 2012.

MUSCH, Jochen; GRONDIN, Simon. Unequal competition as an impediment to personal development: A review of the relative age effect in sport. **Developmentalreview**, v. 21, n. 2, p. 147-167, 2001.

PEREIRA, Lucila et al. Judocas em fase de crescimento competem em categorias de peso adequadas para sua idade?. **RBNE-Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, v. 9, n. 54, p. 563-571, 2015.

RUBAJCZYK, Krystian; ŚWIERZKO, Kamil; ROKITA, Andrzej. Doubly disadvantaged? The relative age effect in Poland's basketball players. **Journalof Sports Science and Medicine**, v. 16, n. 2, p. 280-285, 2017.

MOMENTO DE TÉRMINO DE COMBATES FEMININOS DE JUDÔ ENTRE OS CICLOS OLÍMPICOS 2016 E 2020[1]

END TIME OF FEMALE JUDO COMBATS BETWEEN 2016 AND 2020 OLYMPIC CYCLES

HORA DE FIN DE COMBATES DE JUDO FEMENINO ENTRE LOS CICLOS OLÍMPICOS 2016 Y 2020

Lindsei Brabec Mota Barreto,
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Bianca Miarka,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Michele Andrade de Brito
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Esteban Ariel Aedo-Muñoz
Universidad Metropolitana de Ciencia de la Educación (UMCE)
Dany Alexis Sobarzo Soto
Universidad de Santo Tomás (UST)
Ciro José Brito,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

INTRODUÇÃO

Ocorreram mudanças nas regras do judô feminino, entre os ciclos olímpicos 2016 e 2020, que visavam desencorajar ações defensivas que valorizavam as punições na decisão do vencedor (INTERNATIONAL JUDO FEDERATION, 2013, 2015, 2017a, 2017b). Em 2013 a Federação Internacional de Judô (FIJ) decidiu que as punições não valeriam pontos e o tempo do *Golden Score* (prorrogação do combate) seria ilimitado (INTERNATIONAL JUDO FEDERATION, 2013); em 2015, o tempo oficial do combate feminino diminuiu de 5 para 4 minutos (INTERNATIONAL JUDO FEDERATION, 2015). Já no ciclo 2020, as regras de 2017 extinguiram a pontuação *Yuko* e a decisão do vencedor por penalidade no tempo regular (TR) (INTERNATIONAL JUDO FEDERATION, 2017a); em 2018, penalidades não decidiam o combate no *Golden Score* (GS) (INTERNATIONAL JUDO FEDERATION, 2017b).

O paradigma científico dessas modificações foi parcialmente verificado, e estudos demonstraram aumento do GS em combates masculinos (BARRETO, *et al*., 2021; CALMET *et al*., 2017). No judô feminino, a análise do tempo de combate foi aplicada para investigar as

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

ações das atletas (MIARKA *et al.*, 2020a; SORIANO *et al.*, 2019); porém, a análise das mudanças de regras e dos mecanismos de esforço de combate do judô feminino requer conhecimento, pois pode afetar o desempenho fisiológico (OUERGUI *et al.*, 2021), psicológico (BRANDT *et al.*, 2021) e técnico-tático (MIARKA *et al.*, 2020b).

Contudo, não foram encontrados estudos com informações detalhadas sobre o momento em que combates de judô feminino terminam em diferentes ciclos olímpicos, com diferentes regras. Assim, o objetivo deste estudo foi comparar o momento de término de combates do judô feminino em competições internacionais entre os ciclos olímpicos 2016 e 2020. Identificar como as mudanças nas regras desses ciclos olímpicos podem ter influenciado o tempo gasto nos combates pode ajudar a prever ações temporais e auxiliar na preparação física e técnico-tática do judô feminino.

MATERIAIS E MÉTODOS

AMOSTRA

Este estudo descritivo transversal analisou 1.332 vídeos de combate de judô feminino de 2 ciclos olímpicos (2016 e 2020). Os combates foram coletados em quantidades idênticas por ciclo (n= 666) e eram das 20 melhores atletas do Ranking Mundial divulgado pela FIJ (ranking de 30/05/2016; ranking de 16/03/2020) em cada uma das sete categorias de peso.

Os combates do ciclo 2016 foram de competições de 2015 e 2016, ocorridos após a mudança de regra de 2015 (INTERNATIONAL JUDO FEDERATION, 2015). Os combates do ciclo 2020 aconteceram antes das competições serem interrompidas pela pandemia de Covid-19 (competições de 2019 a março de 2020).

Os vídeos dos combates analisados eram de competições internacionais de judô [26 Grand Prix, 11Grand Slam, 2 Campeonatos Mundiais (2015 e 2019) e a Olimpíada de 2016]. Os combates foram coletados no canal virtual de domínio público da FIJ, por isso, não foi necessário o consentimento informado dos atletas (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2002).

PROCEDIMENTOS

Na análise dos combates de judo foi utilizado o *software* gratuito Frami (MIARKA *et al.*, 2011). Uma especialista em judô (>25 anos de experiência) passou por um treinamento de 12 horas para familiarização com o Frami e teve a confiabilidade das análises verificada por meio de 20 vídeos de combates (CCI= 0,99; IC= 0,99).

Foram comparadas entre os ciclos olímpicos as seguintes variáveis: a) momento de término dos combates (TR ou GS); b) fim do combate minuto a minuto [TR: ≤1min (1-60 segundos), ≤2min (61-120 segundos), ≤3min (121-180 segundos), <4min (181-239 segundos), Tempo regular (240 segundos); GS (após o fim do TR): GS≤1min (1-60 segundos), GS≤2min (61-120 segundos), GS≤3min (121-180 segundos), GS≤4min (181-240 segundos), GS>4min (>240 segundos)].

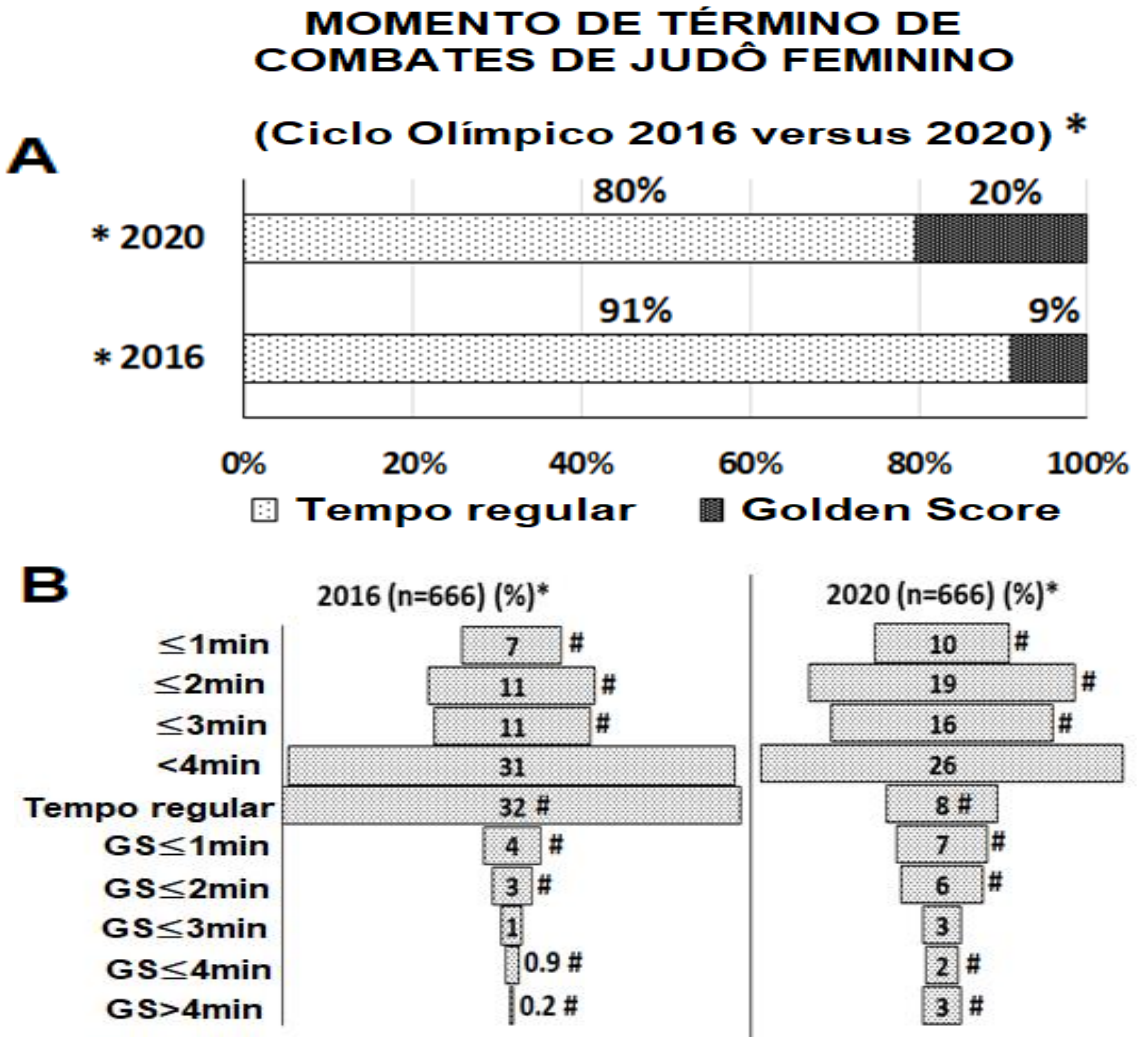
ANÁLISE ESTATÍSTICA

A análise estatística foi processada no programa SPSS (versão 20.0; SPSS, Inc., Chicago, IL, EUA), com nível de significância p≤0,05. Utilizou-se o Coeficiente de Correlação Intraclasse e o Intervalo de confiança para verificar a confiabilidade das análises da especialista. Os dados descritivos foram apresentados como percentual e o Z-Test de Mann-Whitney foi utilizado para comparar os dados.

RESULTADOS

A Figura 1 mostra o percentual de combates entre os ciclos olímpicos 2016 e 2020 que terminaram no TR ou GS (Figura 1A), bem como a distribuição do fim desses combates por minuto (Figura 1B). Houve diferença significativa (p≤0,05) em ambas as comparações.

Figura 1 - Término de combates de judô feminino nos ciclos olímpicos 2016 e 2020 (n=1332)



Legenda: GS – *Golden Score*; min – minuto; u – unidade; *p≤0,001 (Período de fim de combate de 2016 versus 2020); #p≤0,05 (Períodos de fim do combate de 2016 versus 2020 no ≤1min, ≤2min, ≤3min, Tempo Regular; GS≤1min, GS≤2min, GS≤4min, GS>4min].
Fonte: Elaborado pelos autores.

Houve aumento de 11% na ocorrência de GS no ciclo 2020 comparado a 2016 (Figura 1A). Na análise minuto a minuto houve diferença significativa no Tempo Regular (o ciclo 2020 teve a menor ocorrência), e nos períodos ≤1min, ≤2min, ≤3min, GS≤1min, GS≤2min, GS≤4min e GS>4min (o ciclo 2020 teve a maior ocorrência). Ademais, a maioria das lutas (63%) no ciclo 2016 terminou no último minuto do TR (<4min= 31%; Tempo regular= 32%); enquanto no ciclo 2020 houve redução de 24% no número de combates que terminaram no momento Tempo Regular e aumento de 2,8% de combates com mais de 4 minutos de GS (Figura 1B).

DISCUSSÃO

Os principais resultados mostraram diferença significativa no momento de término dos combates de judô feminino entre os ciclos olímpicos 2016 e 2020, sendo que o ciclo 2020 teve maior ocorrência e tempo de GS (Figura 1). Mudanças importantes nas regras do judô feminino em 2013, 2015, 2017 e 2018 podem ter influenciado o tempo gasto nos combates.

No ciclo 2016, embora as punições não valessem mais pontos (INTERNATIONAL JUDO FEDERATION, 2013), ainda eram úteis para decidir o vencedor dos combates, pois a atleta com mais punições perdia uma partida empatada ao fim do TR. Ademais, como o tempo do GS se tornou ilimitado (INTERNATIONAL JUDO FEDERATION, 2013) e o TR foi reduzido para 4 minutos (INTERNATIONAL JUDO FEDERATION, 2015), vencer no TR tornou-se importante para evitar o GS. Isso explica porque 91% dos combates do ciclo 2016 terminaram no TR (Figura 1A), sendo que destes 63% foram no último minuto (31% no <4min e 32% no Tempo regular) (Figura 1B). O tempo médio de finais do judô feminino das Olimpíadas 2016 era de 232,7 segundos (BOGUSZEWSKI, 2016). Portanto, no ciclo 2016 induzir a adversária a ser punida e administrar o combate até o fim do TR era uma boa estratégia para atletas que não conseguiam definir o combate por meio de ataques.

Por outro lado, no ciclo 2020, a pontuação *Yuko* foi extinta e as penalidades não decidiam a vencedora do combate (INTERNATIONAL JUDO FEDERATION, 2017a, 2017b), assim, atacar passou a ser a principal opção para obter a vitória, devendo ser o mais rápido possível para evitar o GS. Por isso, o tempo dos combates que terminaram no TR foi reduzido no ciclo 2020 comparado ao de 2016, pois houve aumento do percentual de combates que terminaram nos primeiros minutos do TR (Figura 1B). Combates femininos dos Mundiais de 2018 e 2019 tinham tempo médio de 180,7 segundos (Ceylan e Balci, 2020).

Não foram encontrados estudos que tenham comparado o momento de término de combates femininos, esse tipo de análise é importante para identificar o comportamento temporal dos combates. Nos dados deste estudo, foi identificado que no ciclo 2020, mesmo com a redução do tempo gasto no TR (Figura 1B), houve aumento de 11% na ocorrência do GS (Figura 1A). Assim, no ciclo 2020 aumentou o número de atletas que não conseguiam vencer no TR comparado ao ciclo 2016. Como no ciclo 2020 apenas uma desclassificação ou uma pontuação poderia decidir o vencedor no GS (INTERNATIONAL JUDO FEDERATION, 2017b), as atletas que não pontuaram no TR continuaram com essa dificuldade no GS.

Consequentemente, os combates demoraram para serem definidos e houve aumento do tempo gasto no GS, ultrapassando com frequência os 4 minutos da prorrogação (Figura 1B).

Esses dados são importantes para prescrever o treinamento de judocas femininas. Acredita-se que também seja necessária uma análise do comportamento temporal de combates por categoria de peso para direcionar o treinamento de modo específico para cada uma das sete categorias de peso.

CONCLUSÃO

Após análise do momento de término de combates de judô feminino em competições internacionais de ciclos olímpicos com diferentes regras competitivas, os dados mostraram que no ciclo olímpico 2020 houve redução do tempo gasto em combates que terminaram no TR e aumento no tempo e na proporção de ocorrência do GS quando comparado ao ciclo 2016.

Limitações desse estudo envolvem a análise dos ciclos de esforço-pausa dos combates, que poderia indicar de modo detalhado as demandas intermitentes exigidas em cada ciclo olímpico, e a análise por fase competitiva (eliminatórias, repescagem, semifinais e finais). Contudo, os dados demonstram uma mudança na configuração da demanda energética exigida em cada ciclo olímpico, com diferentes regras. Essa informação deve ser levada em consideração para uma adaptação específica da carga de treinamento do judô feminino.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Ethical principles of psychologists and code of conduct. **American Psychology**, v. 57, p. 1060-1073, 2002.

BARRETO, L. B. M. *et al*. Road to Tokyo Olympic Games: do new judo rules change the technical-tactical behaviour of elite male athletes? **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v. 21, n. 6, p. 1140-1148, 2021.

BOGUSZEWSKI, D. Analysis of the final fights of the judo tournament at Rio 2016 Olympic Games. **Journal of Combat Sports and Martial Arts**, v. 7, p. 63-68, 2016.

BRANDT, R. *et al*. Comparisons of Mood States Associated With Outcomes Achieved by Female and Male Athletes in High-Level Judo and Brazilian Jiu-Jitsu Championships: Psychological Factors Associated With the Probability of Success. **The Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 35, n. 9, p. 2518-2524, 2021.

CALMET, M. *et al*. Rule change and Olympic judo scores, penalties and match duration. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v. 17, p. 458-465, 2017.

CEYLAN, B.; BALCI, S. The evaluation of Senior World Judo Championships 2018 and 2019: The effects of sex and weight category on points, penalties, and match duration. **Revista de Artes Marciales Asiáticas**, v. 15, n. 1, p. 14-21, 2020.

INTERNATIONAL JUDO FEDERATION. **Refereeing & Competition Rules Modifications for 2013-2016.** 2013. Disponível em: https://www.teamusa.org/USA-Judo/Features/2013/June/05/2013-IJF-Refereeing-Rules-USA-Judo-Rules-Update.aspx. Acesso em 2023.

INTERNATIONAL JUDO FEDERATION. **Sports and Organization Rules of the International Judo Federation Edition 2015**. 2015. Disponível em: https://78884ca60822a34fb0e6-082b8fd5551e97bc65e327988b444396.ssl.cf3.rackcdn.com/up/2020/06/IJF_Sport_and_Organisation_Rul-1592329619.pdf. Acesso em 2023.

INTERNATIONAL JUDO FEDERATION. **Adaptation of the Judo refereeing rules for the next 2017-2020 Olympic Cycle.** 2017a. Disponível em: https://www.judobund.de/fileadmin/_horusdam/6172-Adaptation_of_the_judo_refereeing_rules_-_Version_February_3rd___2017.pdf Acesso em 2023.

INTERNATIONAL JUDO FEDERATION. **Detailed Explanation of the IJF Judo Refereeing Rules. Version 26 October 2017 effective from 01 January 2018**. 2017b. Disponível em: https://78884ca60822a34fb0e6-082b8fd5551e97bc65e327988b444396.ssl.cf3.rackcdn.com/up/2017/11/2017-10-26_Explanatory_guide_o-1509786984.pdf. Acesso em 2023.

MIARKA, B. *et al*. Objectivity of FRAMI-software for judo match analysis. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v. 11, n. 2, p. 254-266, 2011.

MIARKA, B. *et al*. Practical application of time-motion analysis of judo female cadets' combats between weight divisions. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v. 20, n. 4, p. 701–708, 2020a.

MIARKA, B. *et al*. Technical-tactical behaviors analysis of male and female judo cadets' combats. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1–7, 2020b.

OUERGUI, I. *et al*. Physiological Responses During Female Judo Combats: Impact of Combat Area Size and Effort to Pause Ratio Variations. **The Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 35, n. 7, p. 1987-1991, 2021.

SORIANO, D. *et al*. Time-motion analysis during elite judo combats (defragmenting the gripping time). **Archives of Budo**, v. 15, n. 1, p. 33–43, 2019.

OS DESDOBRAMENTOS DO PROCESSO DE NATURALIZAÇÃO DE ATLETAS BRASILEIRO DE FUTEBOL NA EUROPA[1]

THE OUTSPREAD OF THE NATURALIZATION PROCESS IN BRAZILIAN SOCCER ATHLETES IN EUROPA

LOS DESARROLLOS DEL PROCESO DE NATURALIZACIÓN DE LOS ATLETAS DE FÚTBOL BRASILEÑO EN EUROPA

Diego Ramos do Nascimento,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Ana Carolina Farias Petti Aniento,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Carlos Alexandre Juvêncio dos Santos
Centro Universitário Brasileiro (UNIABEU)
Marcos Vinícius Felício Farias,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Carlos Henrique de Vasconcellos Ribeiro
Universidade Santa Úrsula
Erik Giuseppe Barbosa Pereira,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Desde as primeiras civilizações, historicamente registradas, percebemos movimentos de grupos sociais entre países e/ou continentes. Inicialmente, eram motivadas pela escassez de alimentos ou recursos naturais, estruturas inadequadas para moradia e condições climáticas inapropriadas, sendo responsável pela povoação primária dos continentes (SANTOS, 2013). Esse fenômeno de mobilidade humana é conhecido como migração e os participantes desse processo são chamados de migradores (OIM, 2009). Com o passar dos séculos, foi possível identificar outras motivações para essas mobilidades, indicando que as razões são temporais e influenciadas pelas sociedades.

O processo de globalização ocorrido no século XX, a partir de 1970, impactou no que Singer (1980) define como migrações contemporâneas, aumentando o fluxo migratório[2]. Para

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.
[2] É considerado fluxo migratório o contexto geral das migrações que contempla o número de migradores, a relação entre os locais de origem e destino e os impactos sociais nos migradores e nas sociedades que os recebem.

o autor, essas motivações são pautadas na visão Marxista, que sugere que as motivações para o migrador moderno estão nas possibilidades que o local de origem disponibilizam.

Nos esportes, e em nosso caso, do Futebol, globalização e migrações contemporâneas, afetaram diretamente a quantidade de jogadores brasileiros que saíram para outros continentes, bem como abriu uma gama considerável de locais de atuação (RIAL, 2006; NASCIMENTO, 2020).

Nesse processo, o jogador brasileiro sempre possuiu um destaque no mercado internacional devido a sua qualidade técnica (ALVITO, 2006). Entretanto, a partir dos anos 2000, os números, que já eram expressivos, passam a assumir ainda mais notoriedade e os brasileiros tem duas características: a) o de se tornar um cidadão global (RIAL, 2006) e; b) de permanecerem em seus locais de destino, se tornando um migrador residente (MAGUIRE, 2007).

Esse crescimento dos fluxos migratórios gerou alterações nas legislações. A Lei Bósman (1995) foi criada com o intuito de proteger os postos de trabalho de cidadãos europeus e fez com que a UEFA restringisse a 5 postos para estrangeiros em cada equipe filiada. Com isso, os processos de naturalização se transformaram em uma saída viável e legal para que equipes pudessem contar com bons jogadores de outras nações, concedendo à estes, a dupla nacionalidade e deixando de serem considerados estrangeiros.

É importante sabermos que, por se tratar de uma operação legal, cada nação possui critérios diferentes para concessão da nacionalidade de atletas (NASCIMENTO, 2020).

Sendo assim, o objetivo desse trabalho foi de analisar os desdobramentos do processo de naturalização de três jogadores de futebol brasileiros na Europa.

METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza qualitativa por se tratar da busca de uma compreensão dilata sobre determinada temática e dos significados que estão (in)visivéis (TURARO, 2005). Para tal, adotamos o caráter exploratório, para dar profundidade a compreensão do tema através de uma exercício analítico de causas e consequência (RICHARDSON, 2017).

Foram escolhidos três jogadores de futebol brasileiros com dupla nacionalidade: 1) Jorge Luiz Frello Filho – Jorginho (Brasileiro/Italiano); 2) Rafael Tolói (Brasileiro/Italiano) e; 3) Rodrigo Moreno Machado (Brasileiro/Espanhol). A escolha considerou o critério esportivo,

pois ambos disputaram a primeira divisão do campeonato nacional de suas segundas pátrias e defenderam as seleções naturalizadas.

Os dados foram obtidos através de entrevistas concedidas em veículos de mídia digitais, a saber: a) Globo Esporte (BR); b) ESPN (BR); c) Uol Sports Itália (IT) e; d) The PlayersTribune (IN). A escolha se deu por serem portais dedicados exclusivamente aos esportes, gratuitos e disponibilizarem tais reportagens na íntegra. As entrevistas ocorreram entre 2014 e 2021, período em que todos os envolvidos já possuiam a dupla nacionalidade. A coleta desses dados foi realizada entre janeiro e março de 2023.

Como técnica de análise, nos ancoramos na análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram agrupados de acordo com as convergências encontradas, permitindo assim uma estrutura mais fluida. Dessa forma, dividimos e organizamos os achados em 3 categorias, a saber: 1- naturalização; 2 - gratidão; 3 - convocação.

Categoria 1 - Naturalização

No caso de nossos envolvidos, podemos notas três tipos de caminhos para a aquisição da dupla nacionalidade. Rodrigo Moreno foi um privilegiado, pois seu pai, o ex-jogador de futebol brasileiro Adalberto[3], já possuia a dupla cidadania, expandido essa característica para a família. Rodrigo já estava em terra hispanicas desde 2003, aos 12 anos, quando atuou pelo Nigrán C.F. O processo de naturalização iniciou em 2007, quando o jogador completou 16 anos e terminou em 2009, com 18 anos, idade mínima para início do processo (PEREIRA, 2023). Segundo o Rodrigo: *"O processo começou em 2007 e terminou em 2009. Ganhei o passaporte em junho de 2009".*

Jorginho passou por um processo mais complexo. Saindo do Brasil em 2008, aos 17 anos, sem a presença da família ou de qualquer suporte pessoal, passou por momentos difícies em sua chegada ao Verona:

[3] Adalberto Machado, lateral esquerdo, atuou pelo C.R. Flamengo entre 1981 e 1989.

> *"Os primeiros três meses foram ótimos. Mas depois o cenário foi piorando, porque eu não tinha ideia de quando eu poderia voltar pra casa. E eu vivia com 20 euros por semana..."*

Já Rafael Tolói, rumou à Itália já como jogador profissional, com atuações na primeira divisão do campeonato brasileiro pelo São Paulo F.C., inclusive, ganhando o prêmio Bola de Prata de melhor zagueiro em 2014 (ESPN, 2014). Diferente dos demais casos, tinha passagem, na seleção brasileiro da categoria sub-20, caracterizando-o como um migrador qualificado, que segundo a OIM (2010) detém alguns privilégios no processo migratório, nesse caso, do processo de naturalização.

Os casos de Rafael Tolói e Rodrigo Moreno representam situações pontuais, pela redução das dificuldades no processo, cada um à sua maneira. Contudo, o relato de Jorginho está relacionado à maioria dos atletas brasileiros que tentaram a sorte em campos fora do país. Nascimento *et. al.* (2000) mostraram que jogadores que rumam à outras nações sem possuir facilitadores legais e sociais, enfrentam muitas barreiras para se estabelecer na nova praça de atuação.

Categoria 2 - Gratidão

Após conclusão do processo e obtenção da dupla cidadania, todos os atletas analisados demonstraram gratidão pela forma com que a nova nação os recepcionou. As falas monstram uma possível ligação entre a gratidão e a realização de seus sonhos profissionais:

> *"Foi fácil optar pela Itália ao invés do Brasil, que nunca me deu a chance de realizar o meu sonho. A Itália me escolheu para jogar por eles, apesar de eu ter nascido em outro país. Isso significa muito pra mim. Eu me sinto italiano [...]. A cada dia eu amo mais e mais esse país." (Jorginho)*

> *"Tem sido a realização de um sonho e estou muito feliz de ter essa oportunidade (de ser cidadão italiano)" (Rafael)*

> *"Cresci na Espanha como jogador e como pessoa..." (Rodrigo Moreno*).

O sentimento de gratidão parece ser uma emoção comum em casos de atletas que recebem uma chance real de conseguirem alcançar seus objetivos profissionais, inclusive em

outros esportes, como o voleibol, futsal e outros modalidades olímpicas (FERNANDES; SALLES, 2020; ALMEIDA; RUBIO, 2020).

Categoria 3 - Convocação

A convocação para a seleção da segunda cidadania foi encarada como um prêmio individual. Rodrigo percebe a convocação para a seleção espanhola como um dia diferenciado na sua vida:

> *"É um dos dias mais felizes da minha vida. Vivi momentos muito felizes, mas este tem algo especial. Esperava por isso há muito tempo. Posso parecer estar tranquilo, mas estou explodindo de alegria por dentro. [...] Espero ir bem para continuar representando a Espanha."*

Rafael Tolói, após abrir mão da seleção brasileira e, ao ser convocado pela seleção italiana, dá créditos ao clube que lhe acolheu:

> *"É uma sensação incrível. Tem sido a realização de um sonho e estou muito feliz de ter essa oportunidade em defender a seleção italiana [...] Acho que a convocação é um reconhecimento do que eu tenho feito (no Atalanta)."*

É importante compreendermos que a naturalização não garante uma convocação para a seleção da segunda nacionalidade. Também não podemos afirmar que o processo de naturalização influencia a convocação para a seleção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das falas dos envolvidos, podemos inferir três processos de naturalização que enfrentaram caminhos distintos.

Rodrigo teve seu processo facilitado por possuir um pai que já tinha passado por esse processo. Rafael Tolói, por já possuir uma carreira consolidada e por ser um migrante qualificado, teve um processo simplificado. Por último, Jorginho, passou por dificuldades financeiras, sociais e esportivas até conseguir a dupla nacionalidade.

É notório em ambos casos, as relações afetivas que são criadas entre o atleta e sua nova nação. Esses laços, inclusive, parecem ser um item que define qual a seleção vai deter os atributos esportivos de cada um. Então, o processo de naturalização é pessoal, acolhedor e depende diretamente das relações entre o sujeito e o meio que está inserido.

Sendo assim, podemos perceber, sem a intenção e extrapolar o universo amostral, que a aquisição da dupla nacionalidade através do processo de naturalização não segue o mesmo método. Logo, mais pesquisas são necessárias, com atletas de outras trajetórias, para trazer mais nuances do processo de naturalização.

REFERÊNCIAS

ALEMIDA, W. D.; RUBIO, K. Nacionalidad deportiva versus nacionalidad estatal: el desafío de los atletas transnacionales en un mundo global. **Educación Física y Deporte**, *[S. l.]*, v. 39, n. 2, 2020. DOI: 10.17533/udea.efyd.v39n2a05. Disponível em: https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/339629. Acesso em: 01 de Maio, 2023.

ALVITO, M. A parte que te cabe neste latifúndio: o futebol brasileiro e a globalização. **Análise Social**, n. 179, p. 451-474, 2006. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/41012278. Acesso em: 29 de Abril, 2023.

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

BÉLGICA. Àcordão Bósman. Lei *1995 I-04921 de 15 de Dezembro de 1995. Disponível em:* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A61993CJ0415. *Acesso em: 30 de Abril, 2023.*

ESPN. Veja como ficou a seleção do bola de prata do brasileirão e os dez melhores de cada posição. **ESPN**. São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.espn.com.br/noticia/466492_veja-como-ficou-a-selecao-bola-de-prata-do-brasileirao-e-os-dez-melhores-de-cada-posicao/. Acesso em: 01 de Maio, 2023.

FERNANDES, A. P.; SALLES, J. G. C. O FUTSAL BRASILEIRO NO CENÁRIO ESPORTIVO INTERNACIONAL. **Revista Brasileira de Futebol (The Brazilian Journal of Soccer Science)**, v. 13, n. 1, p. 92-107, 2020. Disponível em: https://rbf.ufv.br/index.php/RBFutebol/article/view/310. Acesso em: 01 de Maio, 2023.

MAGUIRE, J. 'Política' o 'Ética': deporte, globalización, migración y políticas nacionales. 2007. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd111/deporte-globalizacion-migracion-y-politicas-nacionales.htm. Acesso em: 12 de Março, 2023.

NASCIMENTO, D. R. do et al. Migração no esporte: uma revisão sistemática. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, 2020. Disponível em: https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/2378/1319?inline=1. Acesso em: 01 de Maio, 2023.

NASCIMENTO, D. R. et al. Migração no futebol brasileiro: a experiência de jogadores cariocas. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 25, n. 271, 2020. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/pdf/motrivivencia/v32n62/2175-8042-motri-32-62-e66537.pdf. Acesso em: 01 de Maio, 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES – OIM. Perfil Migratório do Brasil 2009. Comissão Nacional de População e Desenvolvimento-CNPD. Ministério do Trabalho. Disponível em: http://publications.iom.int/system/files/pdf/brazil_profile2009.pdf. Acesso em: 28 de Abril, 2023.

PEREIRA, G. **Você tem direito a cidadania espanhola?**. São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.cidadania4u.com.br/blog/cidadania-espanhola/#Processo_de_filhos. Acesso em: 30 de Abril, 2023.

RIAL, C. Jogadores brasileiros na Espanha: emigrantes porém... **Revista de dialectología y tradiciones populares**, v. 61, n. 2, p. 163-190, 2006. Disponível em: https://dra.revistas.csic.es/index.php/dra/article/view/20. Acesso em: 27 de Abril, 2023.

RICHARSON, M. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. Ed. Atlas, 4ª Ed. São Paulo, 2017.

SANTOS, A. L. Antes, de lá pra cá. Agora, daqui pra lá: fluxos migratórios do brasil para portugal a partir de 1980. **GEOUSP: espaço e tempo**, n. 34, p. 195-210, 2013. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74944. Acesso em: 25 de Abril, 2023.

SINGER, P. **O povo em movimento**. São Paulo: Vozes, 1980.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde pública**, v. 39, p. 507-514, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsp/a/qtCBFFfZTRQVsCJtWhc7qnd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 28 de Abril, 2023.

RELAÇÃO ENTRE ANSIEDADE PRÉ-COMPETITIVA,TEMPO DE TREINO e CLASSIFICAÇÃO DE ATLETAS [1]

RELATIONSHIP BETWEEN PRE-COMPETITIVE ANXIETY, TRAINING TIME AND ATHLETE CLASSIFICATION

RELACIÓN ENTRE ANSIEDAD PRECOMPETITIVA, TIEMPO DE ENTRENAMIENTO Y CLASIFICACIÓN DEL ATLETA

Emanuel Moita do Nascimento,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Matheus Ingsson de Sousa Belo,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Uânia da Silva Alves,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Rômmulo Celly Lima Siqueira,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

INTRODUÇÃO

O desempenho dos atletas pode ser influenciado por vários fatores, incluindo fatores físicos, técnicos, táticos, sociais e psicológicos (AGUIAR *et al.*, 2022; RAGLIN, 2001). Os fatores psicológicos ganharam atenção nas pesquisas sobre desempenho esportivo, e a ansiedade é uma das principais variáveis psicológicas que podem afetar o desempenho de um atleta (VIEIRA *et al.*, 2010).

A ansiedade pré-competitiva é definida como um estado emocional caracterizado por sentimentos subjetivos de apreensão e excitação, que podem ser percebidos conscientemente pelo atleta e podem ser correlacionados com a ativação e/ou excitação do sistema nervoso autônomo (WEINBERG; GOULD, 2017). Essa ansiedade pode ser dividida em duas categorias, cognitiva e somática, de acordo com a Teoria da Ansiedade Multidimensional (GROSSBARD *et al.*, 2007). Para avaliar esse fator, alguns instrumentos foram desenvolvidos.

Entre eles, o *Competitive State Anxiety Inventory-2* (CSAI-2) é um dos instrumentos desenvolvidos para avaliar a intensidade, a direção e a frequência da ansiedade pré-competitiva (MARTENS; VEALEY; BURTON, 1990). Sua versão brasileira (CSAI-2r) tem sido amplamente utilizado em pesquisas esportivas, apresentando boas propriedades psicométricas

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

para uso em atletas brasileiros (FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO; FERNANDES, 2012).

Apesar do desenvolvimento de vários estudos sobre o tema em várias modalidades esportivas, poucos investigaram a relação entre a ansiedade pré-competitiva, tempo de treino e desempenho de atletas de Levantamento de Peso Olímpico (LPO) (CONTESSORO *et al.*, 2021; SANTANA *et al.*, 2020). Portanto, o objetivo deste estudo foi investigar as possíveis correlações entre ansiedade pré-competitiva, tempo de treinamento e classificação de atleta de LPO.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo é do tipo descritivo correlacional, abordagem quantitativa, com delineamento transversal e de campo. A amostra foi composta por 31 atletas de LPO (14 do sexo feminino e 17 sexo masculino), com a média de idade de 27,8 $\pm$ 5,4 anos. Todos eram participantes da I Copa Princesa do Vale de LPO, realizada pela Federação de Levantamento de Peso do Ceará (FELP-CE). Os critérios inclusão foram, ter idade igual ou superior a 18 anos e ser atleta LPO devidamente matriculado na competição. O critério de exclusão era ter sido desclassificado da competição. Todos concordaram participar da pesquisa perante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como instrumento para avaliar a ansiedade pré-competitiva e suas subescalas foi utilizado a versão brasileira do *Competitive State Anxiety Inventory – 2r* (CSAI-2r), (FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO; FERNANDES, 2012). A versão brasileira é composta por 17 itens, que são divididos em três subescalas: somática, cognitiva e autoconfiança. O tempo de treino na modalidade foi investigado através de um questionário estruturado, que também continha questões sociodemográficas (idade e sexo). Já a classificação final dos atletas foi coletada através do relatório final da competição disponibilizado no site da FELP-CE. A pesquisa seguiu as recomendações 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Na análise descritiva foi utilizda média e desvio padrão. Para verificar a distribuição normal dos dados foi aplicado o teste *Shapiro-Wilk*, e para identificar possíveis correlações entre as variáveis foi aplicado o teste *Spearman*. Além disso, foi aplicado o teste U de Mann-Whitney, para verificar possíveis diferenças entre as médias de ansiedade pré-competitiva do sexo masculino e feminino na competição. As análises foram realizadas no software IBM®

Statistical Package for Social Science, versão 27. O nível de significância adotado foi de $p < 0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado do teste de Shapiro-Wilk mostrou que as variáveis dependentes não apresentavam distribuição normal ($p<0,05$). Assim, foram utilizados testes não paramétricos nas análises. O teste de correlação de Spearman verificou que não houve correlações fortes ou moderadas e significativas entre a variável tempo de treino na modalidade e as subescalas da ansiedade pré-competitiva e a autoconfiança, cognitiva ($r= -0,19$, $p=0,30$, $r^2=0,03$) e somática ($r = -0,09$, $p=0,61$, $r^2=0,00$), e a autoconfiança ($r=0,21$, $p=0,27$, $r^2=0,04$). Esse resultado aponta que o tempo de treino na modalidade não influenciou ansiedade pré-competitiva e a autoconfiença dos atletas na competição. Tal resultado é o oposto do que se verifica em outros estudos, nos quais atletas mais treinados e experientes tendem a apresentar menores níveis de ansiedade pré-competitiva (FERNANDES *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2019). Apesar de tais achados serem comuns tanto em esportes coletivos, como em esportes individuais como o LPO, é válido ressaltar aqui que nenhum destes estudos avaliou especificamente esta modalidade.

Ao análisar a relação entre ansiedade pré-competitiva e classificação final na competição para ambos os sexos, foi encontra apenas uma correlação negativa moderada para sexo masculino ($r=-0,56$, $p=0,03$, $r^2=0,313$). Esse resultado aponta que os atletas com a ansiedade pré-competitiva somática mais elevada, tiveram uma melhor classificação na competição. Contudo, ao considerar o tamanho do efeito, verifica-se que apenas 31,3% da variação na classificação final dos atletas do sexo masculino da competição, pode estar relacionada a variação da ansiedade somática, apresentando grau moderado de variância compartilhada.

Apesar do termo ansiedade pré-competitiva frequentimente ser associado a algo negativo, a influência negativa ou positiva da ansiedade somática no desempenho esportivo ainda é inconclusiva (PALUDO *et al.*, 2016). Mesmo que a Teoria da Ansiedade Multidimensional aponte que certo nível de ansiedade somática quando atinge um nível moderado na escala de U invertido possa facilitar o desempenho esportivo, os teóricos sobre o tema tem se mostrados céticos a respeito dessa relação direta, visto que, não somente o tipo e quantidade de ansiedade pode influenciar o desempenho, mas também a interpretação dada pelo

atleta a ansiedade somática (SONOO *et al.*, 2010; WEINBERG; GOULD, 2017). Além disso, uma metanálise elaborada por Craft *et al.* (2003) mostrou que entre as três variáveis CSAI-2, a que mais prediz um bom desempenho em esportes individuais é a autoconfiança. Com isso, é possível que outra variável tenha influenciado o desempenho, gerando uma melhor classificação, variável como o nível de habilidade pode ter se comportado como uma variável interveniente.

O teste de correlação entre a variável tempo de treino e classificação final, mostrou uma correlação negativa forte e significativa para sexo feminino (r= -0,71, p=0,006). Indicando assim, que as atletas mais treinadas na modalidade tiveram um melhor desempenho na competição, visto que, segundo o resultado do tamanho do efeito (r^2=0,504), 50,4% da variação na classificção final pode ser explicada pela variação do tempo de treino das atletas. Esse resultado mostrou que o tempo de prática é uma variável que pode prever o desempenho em uma classifição final de uma competição em grau moderado. Apesar de que empiricamente um bom desempenho dentro de qualquer área frequencimente tenha sido associado propocionalmente ao tempo de treino dedicado a práticar as habilidades relacionadas a esse desempenho (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993), um estudo de metanálise apontou que no contexto esportivo o tempo de treino não é suficiente para explicar a diferença de desempenho entre os atletas no esporte. Nesse estudo, foi demonstrado que o tempo total dedicado a praticar o esporte representava apenas 18% da variação no desempenho esportivo geral e 19% em esportes individuais (MACNAMARA; MOREAU; HAMBRICK, 2016).

Em relação às possíveis diferenças da ansiedade pré-competitiva entre os sexos masculino e feminino, não foi identificada diferença significativa em nenhuma das subescalas da ansiedade pré-competitiva, somática (U=111,500, p=0,98) e cognitiva (U=101,000, p=0,64), e a autoconfiança (U=94,000, p=0,44). Essa similaridade no nível de ansiedade não corrobora com o que a literatura aponta sobre o tema, uma revisão sistemática demonstrou um nível de ansiedade pré-competitiva maior para o sexo feminino do para o sexo masculino (ROCHA; OSÓRIO, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar possível relações entre ansiedade pré-competitiva, tempo de prática e classificação final de atletas de LPO. Foi verificado que a

variável de tempo de treino na modalidade não apresentou correlação significativa com nenhuma das subescalas do CSAI-2r, indicando assim, que o tempo de treino não influenciou a ansiedade pré-competitiva e autoconfiança dos atletas de LPO na competição. O estudo verificou também que a ansiedade somática e tempo de treino apresentaram influência positiva na classificação final dos atletas. Além disso, constatou-se que os atletas de ambos os sexos demonstraram níveis similares de ansiedade pré-competitiva. Apesar de terem sido encontrados resultados significativos, é preciso ser cauteloso ao tentar generalizar os achados para todos os atletas desse esporte, visto que, o estudo apresenta um delineamento transversal. Ademais, é válido ressaltar que a Federação de Levantamento de Peso do Ceará é razoavelmente nova, criada em 2021, e que o presente estudo acontece em uma das competições iniciais organizadas pela entidade com diversos atletas estreantes e com pouco tempo de prática específica de LPO. Por fim, os achados podem trazer contribuições para o aperfeiçoamento das estratégias que visam melhorar o desempenho de atletas na modalidade, uma vez que os resultados fornecem *insight* sobre fatores importantes que podem influenciar o desempenho.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. M.; COELHO, E. F.; PAULA, H. E. de; FERREIRA, R. M.; LIMA, J. R. P. de; WERNECK, F. Z. Determinantes do desempenho no atletismo. **Conexões**, v. 20, p. e022004, 2022.

CONTESSORO, L. C.; COSTA, L. C. A. da; ANVERSA, A. L. B.; REFINDINI, L. B. Análise do nível de ansiedade pré-competitiva em atletas juvenis e adultos praticantes de Muaythai. **Retos** , v. 40, p. 1579–1726, 2021.

CRAFT, L. L.; MAGYAR, T. M.; BECKER, B. J.; FELTZ, D. L. The relationship between the competitive state anxiety inventory-2 and sport performance: A meta-analysis. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 25, n. 1, p. 44–65, 2003.

ERICSSON, A. K.; KRAMPE, R. T.; TESCH-ROMER, C. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. **Surgery (United Kingdom)**, v. 100, n. 3, p. 363–406, 1993.

FERNANDES, M. G.; NUNES, S. A. N.; RAPOSO, J. V.; FERNANDES, H. M. Efeitos da experiência nas dimensões de intensidade, direção e frequência da ansiedade e autoconfiança competitiva: Um estudo em atletas de desportos individuais e coletivos. **Motricidade**, v. 10, n. 2, p. 81–89, 2014.

FERNANDES, M. G.; VASCONCELOS-RAPOSO, J.; FERNANDES, H. M. Propriedades Psicométricas do CSAI-2 em Atletas Brasileiros Psychometric Properties of the CSAI-2 in Brazilian Athletes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 679–687, 2012.

GROSSBARD, J. R.; CUMMING, S. P.; STANDAGE, M.; SMITH, R. E.; SMOLL, F. L. Social desirability and relations between goal orientations and competitive trait anxiety in young athletes. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 8, n. 4, p. 491–505, jul. 2007.

MACNAMARA, B. N.; MOREAU, D.; HAMBRICK, D. Z. The Relationship Between Deliberate Practice and Performance in Sports: A Meta-Analysis. **Perspectives on Psychological Science**, v. 11, n. 3, p. 333–350, 2016.

MARTENS, R.; VEALEY, R. S.; BURTON, D. **Competitive Anxiety in Sport**. United States: Human Kinetics, 1990.

PALUDO, A. C.; ADRIANA, S.; NUNES, N.; SIMÕES, A. C.; FERNANDES, M. G. Relação entre ansiedade competitiva, autoconfiança e desempenho esportivo: uma revisão ampla da literatura. **Psicologia Argumento**, v. 34, n. 85, p. 156–169, 2016.

RAGLIN, J. S. Psychological Factors in The Mental Health Model Revisited. **Sports Medicine**, v. 31, n. 12, p. 875–890, 2001.

ROCHA, V. V. S.; OSÓRIO, F. de L. Associations between competitive anxiety, athlete characteristics and sport context: Evidence from a systematic review and meta-analysis. **Revista de Psiquiatria Clinica**, v. 45, n. 3, p. 67–74, 2018.

SANTANA, B. A.; SOUZA, H. dos S. de; SOUSA, B. M. G.; ALVARENGA, D. V. A.; GARCIA, R. L. da S.; TERTULIANO, I. W. Níveis de ansiedade de atletas no início e no final de um campeonato de basquetebol. **Conexões**, v. 18, p. e020004, 2020.

SANTOS, Í. dos; MACIEL, V. M.; OLIVEIRA, V. de; TERTULIANO, I. W. Ansiedade pré-competitiva em atletas de diferentes esportes : um estudo de revisão. v. 4, n. May 2020, 2019.

SONOO, C. N.; GOMES, A. L.; DAMASCENO, M. L.; SILVA, S. R. da; LIMANA, M. D. Ansiedade e desempenho: um estudo com uma equipe infantil de voleibol feminino. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, v. 16, n. 3, p. 629–637, 2010.

VIEIRA, L. F.; VISSOCI, J. R. N.; DE OLIVEIRA, L. P.; VIEIRA, J. L. L. Psicologia do esporte: Uma área emergente da psicologia. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 2, p. 391–399, 2010.

WEINBERG, R.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

RELAÇÃO ENTRE INGESTA DE ERGOGÊNICO E TRABALHO MECÂNICO EM CORREDORES FUNDISTAS: UMA ABORDAGEM ALOMÉTRICA[1]

RELATION BETWEEN ERGOGENIC INTAKE AND MECHANICAL WORK IN FOUNDATIONAL CORRIDORS: AN ALLOMETRIC APPROACH

RELACIÓN ENTRE INGESTA ERGOGÉNICA Y TRABAJO MECÁNICO EN CORREDORES DE LARGA DISTANCIA: UN ENFOQUE ALOMETRICO

Edilson Fernando de Borba,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Kelly Cristiane Michalichen,
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
André Luiz Kiihn,
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Augusto Rossa Inda,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Adão Ribeiro da Silva Neto,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Marcus Peikriszwili Tartaruga,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

INTRODUÇÃO

Um interesse comum no estudo da locomoção humana é o cálculo do trabalho mecânico total (Wtot) (WILLIAMS; CAVANAGH, 1983) podendo ser usado para entender a eficiência do movimento humano assim como identificar seus padrões, sendo tradicionalmente determinado pela soma dos trabalhos mecânicos externo (Wext) e interno (Wint) (SAIBENE; MINETTI, 2003). O Wext representa a energia mecânica necessário para levantar e acelerar o centro de massa corporal (CM) em relação ao ambiente (SAIBENE; MINETTI, 2003). Já o Wint representa o trabalho necessário para acelerar os membros em relação ao CM durante a locomoção humana (CAVAGNA; SAIBENE; MARGARIA, 1964).

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

Com a finalidade de aumentar a taxa de produção de energia muscular, os ergogênicos nutricionais têm sido utilizados (ALVES, 2002) pois, sabe-se que o desempenho em corridas de longa-distância é prejudicado se o consumo de determinados nutrientes utilizados para produção de energia for deficiente, corroborando para diversas alterações fisiológicas e biomecânicas (GOSTON; MENDES, 2011). A exemplo disso, a ingestão de isotônicos tem sido adotada objetivando o retardo da fadiga e a melhora do desempenho em exercícios de longa duração superiores a 3-4h.

Para fins de comparação inter-sujeitos, tratamentos alométricos têm sido adotados em alguns estudos (TARTARUGA et al., 2009, 2013). A escala alométrica é representada por uma equação de regressão que indica o comportamento de uma variável fisiológica "Y" em relação a variável massa "X" ($Y \pm aXb$). O coeficiente "a" é característico da espécie analisada - podendo ser a máxima potência mecânica - e o expoente "b" determina o percentual da massa a ser associado com a variável Y, sendo denominado expoente alométrico. Esta função exponencial pode ser transformada logaritmicamente numa função linear: $Log\ y \pm Log\ a + b\ Log\ x$ (TARTARUGA et al., 2013).

Baseado nos estudos supracitados, o objetivo geral do presente estudo foi investigar a influência da ingestão de isotônico na potência mecânica em corridas de longa distância (com durações entre 45min e 1h20min) e o efeito alométrico nessa relação.

METODOLOGIA

Foram selecionados corredores com experiência mínima de 1 ano em corridas de meia e longa distância e idade entre 20 e 45 anos (tabela 1), sendo orientados a não consumirem cafeína ou qualquer tipo de estimulante 3h antes das avaliações, bem como de evitar a prática de atividades físicas intensas durante as últimas 24 horas que antecedessem as mesmas. Todos preencheram a ficha de dados pessoais e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (nº 53526416.9.0000.0106).

Tabela 1 – Caracterização da amostra, média e desvio padrão (DP).

Variável	Homem	Mulher

	Média	DP	Média	DP
Idade (anos)	28	11,	32	6
Massa Corporal (kg)	70,6	10,0	62,7	6,7
Estatura (m)	1,74	0,02	1,65	0,04
Gordura Corporal (%)	12,7	3,94	17,7	4,4
$VO_{2máx}$ ($ml \cdot kg^{-1} \cdot min^{-1}$)	58,2	6,71	48,7	3,9

SESSÕES DE AVALIAÇÃO

Foram realizadas três corridas de rua correspondentes às distâncias de 11 km para homens e 7,3 km para as mulheres, onde os corredores ingeriram 500 ml isotônico, placebo ou água de maneira randômica. Antes de cada corrida, foi realizado um teste de Economia de Corrida em esteira rolante MOVEMENT (RT250), com duração de 10 min, a 1% de inclinação e velocidade constante entre as avaliações, visando mensurar a técnica de corrida e calcular a potência mecânica total individual nos últimos 2 min. A glicemia pré e pós-sessões foram mensuradas utilizando-se do Sistema Accu-Check Active ROCHE. O isotônico adotado para a hidratação, com valor energético de 120 kcal, era constituído de 30 g de Carboidratos, 30 g de Açúcares, 230 mg de Sódio, 60 mg de Potássio e 210 mg de Cloreto. O placebo usado foi um suco artificial com baixo teor de açúcar e de sabor semelhante ao isotônico. Antes e após cada sessão de avaliação foram mensuradas a massa corporal e a glicemia coletando-se 20 µl de sangue do dedo indicador direito.

As magnitudes das variáveis biomecânicas da corrida foram registradas através de uma filmadora da marca CASIO EX-FH25 10.1MP High Digital com frequência de amostragem de 120Hz, localizada a três metros do plano sagital direito de cada sujeito. Foram usados 9 marcadores reflexivos anatômicos, sendo o Software Dvideo, versão 5.0 empregadas para o processamento das imagens.

DETERMINAÇÃO DOS TRABALHOS MECÂNICOS

Os trabalhos mecânicos interno, externo e total foram determinados matematicamente de acordo com as equações preditivas (MINETTI, 1998; TARTARUGA et al., 2011) onde, "f" é a frequência de passada (Hz), "s" é a velocidade média de deslocamento ($m.s^{-1}$), "d" é a fração do passo correspondente ao contato de um dos pés com o solo (%), e "q" é a constante

relacionada à geometria de membros e massa fracional, que corresponde a 0,1 para locomoções executadas em plano horizontal e 0,08 em plano inclinado (NARDELLO; ARDIGÒ; MINETTI, 2011).

$$Wint \pm f\,s\,(1 + (d\,/\,1 - d)^{2})\,q \quad (1)$$

$$Wext = 1{,}76 \bullet Wint + 0{,}34 \quad (2)$$

Os expoentes alométricos para cada um dos grupos (homens e mulheres) foram determinados a partir da função logarítmica $Log\ y \pm Log\ a + b\ Log\ x$, onde "$y$" é a máxima potência mecânica e "x", a massa corporal (kg). Consequentemente, obtiveram-se as equações das retas com seus respectivos coeficientes de regressão (TARTARUGA et al., 2004).

Foi aplicado o teste de Shapiro-Wilk para a verificação da normalidade dos dados e realizada a estatística descritiva, com média e desvios-padrão. Por fim, foram feitos os testes *t* de *Students* para amostras dependentes e ANOVA de Medidas Repetidas, com post hoc de Bonferroni, todos com alfa de 0,05. Utilizou-se o SPSS, versão 15.0.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As comparações pré e pós teste correspondentes às sessões de avaliação e as comparações intragrupos da potência mecânica nas situações experimentais são apresentadas nas tabelas 2 e 3, respectivamente.

Tabela 2 – Média e DP Pré e Pós sessões de avaliação

Variáveis	Homens			Mulheres		
Pré	Isotônico	Placebo	Água	Isotônico	Placebo	Água
Massa Corporal (Kg)	70,9 ± 10,4	69,8 ± 10,0	71,1 ± 10,3	63,2 ± 6,9	62,9 ± 7,1	63,2 ± 7,3
Glicemia (mg/dL)	94,5 ± 16,5	94,0 ± 12,2	101,0 ± 19,0	95,0 ± 11,7	100,2 ± 10,1	97,7 ± 14,4
Pós	Isotônico	Placebo	Água	Isotônico	Placebo	Água
Massa Corporal (Kg)	70,4 ± 10,3*	69,2 ± 10,2*	70,3 ± 9,7*	62,7 ± 6,8*	62,5 ± 6,8*	62,8 ± 7,4*
Glicemia (mg/dL)	96,4 ± 11,6	93,4 ± 15,0	93,7 ± 10,3	101,9 ± 26,5	96,0 ± 18,1	96,1 ± 9,5

(*) Diferenças estatisticamente significativas pré e pós ($p \leq 0{,}05$)

Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas intragrupos e no desempenho (homens: 0:59:58 ± 0:14:01, 1:00:45 ± 0:14:07 e 1:01:06 ± 0:13:05; mulheres: 0:53:07 ± 0:09:01, 0:56:30 ± 0:09:36 e 0:55:35 ± 0:11:10).

Quando relativizadas as potências mecânicas pelas massas corporais mensuradas alometricamente, sendo os expoentes alométricos correspondentes a 0,27 para os homens e 0,54 para as mulheres, foram obtidos os valores abaixo.

Tabela 3 – Média e DP das variáveis mecânicas.

	8 Homens - 14,1 ± 2,34 km/h			
	Sem fadiga	Isotônico	Placebo	Água
Wint ($J.kg^{-1}.m^{-1}$)	0,64 ± 0,02	0,63 ± 0,03	0,63 ± 0,03	0,65 ± 0,03
Wint ($J.kg^{-0,27}.m^{-1}$)	14,37 ± 1,74	14,10 ± 1,52	14,14 ± 1,70	14,51 ± 1,54
Wext ($J.kg^{-1}.m^{-1}$)	1,47 ± 0,05	1,45 ± 0,04	1,45 ± 0,05	1,48 ± 0,06
Wext ($J.kg^{-0,27}.m^{-1}$)	32,89 ± 3,82	32,40 ± 3,41	32,48 ± 3,73	33,13 ± 3,42
Wtot ($J.km^{-1}.m^{-1}$)	2,11 ± 0,07	2,08 ± 0,07	2,08 ± 0,08	2,13 ± 0,09
Wtot ($J.kg^{-0,27}.m^{-1}$)	47,26 ± 5,56	46,50 ± 4,93	46,62 ± 5,43	47,64 ± 4,96
	9 Mulheres - 10,0 ± 1,03 km/h			
CP (m)	1,25 ± 0,18	1,22 ± 0,20	1,23 ± 0,18	1,21 ± 0,20
Wint ($J.kg^{-1}.m^{-1}$)	0,66 ± 0,05	0,68 ± 0,07	0,67 ± 0,05	0,68 ± 0,05
Wint ($J.kg^{-0,54}.m^{-1}$)	4,46 ± 0,34	4,58 ± 0,47	4,54 ± 0,41	4,54 ± 0,40
Wext ($J.kg^{-1}.m^{-1}$)	1,51 ± 0,09	1,54 ± 0,12	1,53 ± 0,09	1,53 ± 0,09
Wext ($J.kg^{-0,54}.m^{-1}$)	10,13 ± 0,64	10,35 ± 0,87	10,27 ± 0,78	10,28 ± 0,75
Wtot ($J.km^{-1}.m^{-1}$)	2,17 ± 0,14	2,22 ± 0,19	2,20 ± 0,14	2,21 ± 0,14
Wtot ($J.kg^{-0,54}.m^{-1}$)	14,59 ± 0,99	14,93 ± 1,35	14,80 ± 1,19	14,82 ± 1,15

A reposição de carboidratos e líquidos durante exercícios prolongados retarda a fadiga e melhora o desempenho, sendo benéfica em atividades físicas intensas contínuas, com duração de, aproximadamente, 1 h (COYLE et al., 1983; NEUFER et al., 1987). No entanto, ainda existem dúvidas sobre o mecanismo responsável pelos resultados positivos obtidos com a ingestão de bebidas isotônicas (HARGREAVES, 2000).

Um outro estudo (CARTER et al., 2004) verificou que a infusão de carboidratos e líquidos em altas taxas não interferiu no desempenho de ciclistas durante um teste contrarrelógio de 1 h, sugerindo-se que os efeitos podem ocorrer via sistema nervoso central

(JEUKENDRUP et al., 1997). No nosso estudo, apesar de haver existido uma tendência de aumento da glicemia com a ingestão de isotônico, esta não foi estatisticamente significativa em comparação aos demais líquidos adotados (placebo e água), demonstrando que em corridas de longa-distância, com durações entre 45min e 1h20min, a ingestão de água pode ser suficiente na manutenção da hidratação.

Na prática esportiva, estudos têm verificado a necessidade de adotar diferentes expoentes alométricos para a determinação da quantidade de massa corporal a ser utilizada na relativização da potência mecânica (TARTARUGA et al., 2013). Indiscutivelmente, cada sujeito apresenta uma particularidade no trabalho mecânico resultante das diferenças fisiológicas de cada organismo. Dessa maneira, relativizar a potência mecânica individual pela massa corporal total pode ocasionar erros na determinação e na comparação do condicionamento físico entre sujeitos. No caso da corrida, pode resultar em uma determinação errônea nos valores de Wtot.

O estudo não observou diferenças nos valores de Wint, Wext e Wtot. Era de se esperar que a não existência de diferenças estatisticamente significativas nos níveis de glicemia pré e pós sessões de avaliação resultasse na não constatação de fadiga – comprovado também, pela não existência de diferenças significativas nos valores de Wint, Wext e Wtot.

CONCLUSÃO

Verificou-se que a ingestão de isotônico com ou sem a relativização do modelo alométrico não apresentou efeito significativo na potência mecânica ou no desempenho em corridas entre 45 min e 1 h e 20 min. Isso sugere que a reidratação com água ou isotônico têm a mesma equivalência quando objetivamos corridas neste intervalo de duração. Outros fatores como o treinamento específico e a estratégia nutricional adequada podem ser mais relevantes ao desempenho de corredores fundistas.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. A. Recursos ergogênicos nutricionais. **Revista Mineira de Educação Física**, v. 10, n. 1, p. 23–50, 2002.

CARTER, J. M. et al. The effect of glucose infusion on glucose kinetics during a 1-h time trial. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 36, n. 9, p. 1543–1550, 2004.

CAVAGNA, G. A.; SAIBENE, F. P.; MARGARIA, R. Mechanical work in running. **Journal of applied physiology**, v. 19, n. 2, p. 249–256, 1964.

COYLE, E. F. et al. Carbohydrate feeding during prolonged strenuous exercise can delay fatigue. **Journal of Applied Physiology**, v. 55, n. 1, p. 230–235, 1983.

GOSTON, J. L.; MENDES, L. L. Perfil nutricional de praticantes de corrida de rua de um clube esportivo da cidade de Belo Horizonte, MG, Brasil. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 17, p. 13–17, 2011.

HARGREAVES, M. Carbohydrate replacement during exercise. **Nutrition in sport**, p. 112, 2000.

JEUKENDRUP, A. et al. Carbohydrate-electrolyte feedings improve 1 h time trial cycling performance. **International journal of sports medicine**, v. 18, n. 02, p. 125–129, 1997.

MINETTI, A. E. A model equation for the prediction of mechanical internal work of terrestrial locomotion. **Journal of biomechanics**, v. 31, n. 5, p. 463–468, 1998.

NARDELLO, F.; ARDIGÒ, L. P.; MINETTI, A. E. Measured and predicted mechanical internal work in human locomotion. **Human movement science**, v. 30, n. 1, p. 90–104, 2011.

NEUFER, P. D. et al. Improvements in exercise performance: effects of carbohydrate feedings and diet. **Journal of applied physiology**, v. 62, n. 3, p. 983–988, 1987.

SAIBENE, F.; MINETTI, A. E. Biomechanical and physiological aspects of legged locomotion in humans. **European journal of applied physiology**, v. 88, p. 297–316, 2003.

TARTARUGA, L. A. P. et al. Correlation between running economy and kinematic variables in high level runners. **Braz J Biomech**, v. 5, n. 9, p. 51–58, 2004.

TARTARUGA, M. P. et al. **Medida e predição do trabalho mecânico interno na locomoção humana**. XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte. **Anais**...2011.

TARTARUGA, M. P. et al. The influence of the allometric scale on the relationship between running economy and biomechanical variables in distance runners. **Biology of Sport**, v. 26, n. 3, 2009.

TARTARUGA, M. P. et al. Mechanical work and long-distance performance prediction: the influence of allometric scaling. **Journal of human kinetics**, v. 38, n. 2013, p. 73–82, 2013.

WILLIAMS, K. R.; CAVANAGH, P. R. A model for the calculation of mechanical power during distance running. **Journal of Biomechanics**, v. 16, n. 2, p. 115–128, 1983.

GTT 14 – TREINAMENTO ESPORTIVO

Pôsteres

TÍTULO	AUTORIA
A INTRODUÇÃO DO TREINAMENTO DE FORÇA EM JOVENS ATLETAS DE HANDEBOL DO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	HIUANYELLEN DA SILVA XAVIER, EDUARDO VICTOR RAMALHO LUCENA, PEDRO PINHEIRO PAES
ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AUTOEFICÁCIA NO CONTEXTO ESPORTIVO: UM ESTUDO NO CENÁRIO BRASILEIRO	FÁBIO RAMOS DE OLIVEIRA, HIAGO GIORDANE RODOVALHO DA SILVEIRA, RICARDO DREWS
ANÁLISE DA TOMADA DE DECISÃO DO LEVANTADOR NO VOLEIBOL MASCULINO DE ALTO NÍVEL	MARCOS HENRIQUE DO NASCIMENTO, AUGUSTO CESAR RODRIGUES ROCHA, MARCELO COUTO JORGE RODRIGUES, PEDRO HENRIQUE CAVALCANTE VIEIRA, LUCAS SALUSTIANO MANZI FOLLY, GUSTAVO DE CONTI TEIXEIRA COSTA
ANÁLISE TEMPO-MOVIMENTO NO BOXE: COMPARAÇÃO ENTRE LUTAS PROFISSIONAIS E OLÍMPICAS.	HENRIQUE ROCHA DE PINHO, FABRICIO BOSCOLO DEL VECCHIO
COLETA E ANÁLISE DE DADOS DO TESTE DE POTÊNCIA ANAERÓBICA ALÁTICA	GABRIEL AMORIM MACHADO, GABRIEL KALIL SENA ALBUQUERQUE SALIM
COMPARAÇÃO DOS DESFECHOS MECÂNICOS ENTRE DOIS GRUPOS DE CORREDORES DE 100M	LEONARDO ROSSATO RIBAS, EDILSON FERNANDO DE BORBA, PEDRO SPANHOL PEREIRA DA SILVA, DAIANE SANDI, VINÍCIUS MONTAGUTI FARINHA, LEONARDO ALEXANDRE PEYRE TARTARUGA
COMPARAÇÃO FÍSICA E FISIOLÓGICA EM ATLETAS SUB-15 E SUB-17 DE FUTEBOL DE CAMPO EM JOGOS REDUZIDOS COM IGUALDADE E SUPERIORIDADE NUMÉRICA	EDUARDO DE PAULA AMORIM BORGES, DANILO SILVEIRA TROMBIEIRO, MARCELO COUTO JORGE RODRIGUES, ALBERTO SOUZA DE SÁ FILHO, JURACY DA SILVA GUIMARÃES, GUSTAVO DE CONTI TEIXEIRA COSTA
DESEMPENHO DE JOVENS JOGADORES DE FUTEBOL NO RAST EM CURVA E SUAS RELAÇÕES COM TESTES DE VELOCIDADE E DE POTÊNCIA.	MARCELO DE JESUS PEREIRA, HELENA DA COSTA PEREIRA, THIAGO MORO MOUTINHO, ROUSSEAU SILVA DA VEIGA, FABRICIO BOSCOLO DEL VECCHIO

DISTRIBUIÇÃO DOS LEVANTAMENTOS NO VOLEIBOL	RENATA ALVARES DENARDI, TATYANE DE SOUZA SANTANA, FABIAN ALBERTO ROMERO CLAVIJO
FUTEBOL DE MENINAS RIBEIRINHAS DO BAIXO SÃO FRANCISCO: PRIMEIROS OLHARES	THAYNÁ PATRICIO DOS SANTOS, MARISA ALVES FEITOSA, VANESSA HIGINO DOS SANTOS, RAYANE JANINE LESSA SANTOS, LEONEA VITÓRIA SANTIAGO, SILVAN MENEZES DOS SANTOS
"HOME ADVANTAGE" NA SÉRIE A DO CAMPEONATO BRASILEIRO DE FUTEBOL	WERLAYNE STUART SOARES LEITE, MARCELO CALLEGARI ZANETTI
INFLUÊNCIA DO TREINAMENTO PERSONALIZADO DE VOLEI DE PRAIA NO TEMPO DE REAÇÃO DOS PRATICANTES	PETHERSON SILVA MENDES, LARA ALMEIDA DE MENEZES, MARCELA DE CASTRO FERRACIOLI GAMA
LEVANTAMENTO DOS FATORES DE RISCO PARA LESÕES ESPORTIVAS EM ATLETAS DO RUGBY EM CADEIRA DE RODAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.	JULIA TEIXEIRA ALMEIDA, KAROLINA ANDREZA MENDES, MYLENA TABELINI, VICTÓRIA OLIVEIRA SOARES DE SOUZA, LARISSA DE OLIVEIRA E SILVA, CLAÚDIA BARSAND DE LEUCAS
O ENSINO DA TÉCNICA NA PARTICULARIDADE DO BASQUETE	JOSELAINE SCHUTZ ROSA, BRUNO DANDOLINI COLOMBO, CARLOS AUGUSTO EUZEBIO, VIDALCIR ORTIGARA
O PAPEL DO FEEDBACK EXTRÍNSECO NO FUTEBOL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA COM ENFOQUE NOS JOGADORES	EDUARDO HENRIQUE AMANCIO SILVA, RICARDO DREWS
O PERFIL DE CARGA VELOCIDADE EM PESSOAS IDOSAS EM DIFERENTES VELOCIDADES DA FASE EXCÊNTRICA	YRLA RAÍDE GUIMARÃES DE MELO, ANTENOR BARBOSA CALANDRI DE AZEVEDO, VICTOR SILVEIRA COSWIG
O "STRESS" NO HANDEBOL: A CATEGORIA 13 A 15 ANOS EM ANÁLISE	ANDRÉ OSVALDO FURTADO DA SILVA
OS BENEFÍCIOS DO OPENCAP: UMA ANÁLISE DE VIABILIDADE	EDILSON FERNANDO DE BORBA, LEONARDO ROSSATO RIBAS, ADÃO RIBEIRO DA SILVA NETO, AUGUSTO ROSSA INDA, LUCAS DE LIZ ALVES, MARCUS PEIKRISZWILI TARTARUGA
PEDAGOGIA DO ESPORTE: ANÁLISE DO REGULAMENTO DO CAMPEONATO AMAZONENSE DE FUTEBOL MASCULINO SUB-9	MATEUS AZEVEDO MENDONÇA, JOÃO CLÁUDIO BRAGA PEREIRA MACHADO, TATHYANE KRAHENBÜHL, LUCAS LEONARDO

PERFIL MORFOLÓGICO E POTÊNCIA DE MEMBROS INFERIORES EM ATLETAS AMADORES DE RUGBY SEVENS: COMPARAÇÕES ENTRE BACKS E FOWARDS	BRUNA BITTENCOURT GASPAR, JORGE MONTEIRO FRANÇA DOS SANTOS, WESLEY ALEXANDRE DA COSTA FONSECA PINHEIRO
PROBLEMA/DESVIO POSTURAL E ACELERAÇÃO. SERÁ QUE O PROBLEMA/DESVIO POSTURAL INFLUÊNCIA NA VELOCIDADE DA CORRIDA DOS JOGADORES DE FUTEBOL?	ERIBERTO JOSÉ LESSA DE MOURA, FABIO AUGUSTO ALVES SILVA, MORGANA STHEPHANNY DE VASCONCELOS RAMOS DA SILVA, ROSE TATYANNE DE SOUZA TAVARES

A INTRODUÇÃO DO TREINAMENTO DE FORÇA EM JOVENS ATLETAS DE HANDEBOL DO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

INTRODUCING STRENGTH TRAINING IN HIGH SCHOOL HANDBALL YOUNG ATHLETES: AN EXPERIENCE REPORT

INTRODUCCIÓN DEL ENTRENAMIENTO DE FUERZA EN JÓVENES ATLETAS DE BALONMANO DE SECUNDARIA: UN INFORME DE EXPERIENCIA

Hiuanyellen da Silva Xavier,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Eduardo Victor Ramalho Lucena,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Pedro Pinheiro Paes,
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

INTRODUÇÃO

O esporte é um fenômeno que aborda manifestações de lazer e cultura, criando experiências de diversos contextos da sociedade, principalmente no ambiente escolar tornando uma potente ferramenta pedagógica (SANTOS, 2018). Assim, inserir qualquer pratica ativa, no ambiente escolar, permite o desenvolvimento motor, social e ético pois formam sujeitos centrados e responsáveis (SANTOS, 2018).

O treinamento de força é um subtipo de pratica ativa que pode promover as ações citadas, impactando positivamente o desenvolvimento motor de estudantes (CARVALHO *et al.*, 2023). Pois fornece melhora do potencial genético, como em adolescentes atletas, podem otimizar desempenho competitivo (CARVALHO *et al.*, 2023).

Desta forma, objetivou-se relatar, a partir de um estágio supervisionado, a introdução e vivência do treinamento de força em atletas de handebol, do sexo feminino, de uma escola do ensino médio da cidade do Recife-PE.

PROCEDIMENTOS

Durante as observações e intervenções que realizei de agosto a outubro de 2022, por meio de um estágio supervisionado, a experiência relatada foi desenvolvida com 09 alunas, de

15 a 18 anos, de uma Escola de Referência em Ensino Médio localizada na cidade de Recife-PE.

Como a escola possui parceria com a comissão atlética de Handebol do Sport Clube Recife, para suprir dois dias que não ocorria treinamento da modalidade, foi criado uma intervenção de introdução ao treinamento de força sob supervisão e acompanhamento por mim (estagiária) e um dos treinadores/supervisores da comissão. Essa estratégia foi criada como forma de fortalecer a atividade extracurricular em todos os dias pós-aula no contraturno da rotina das jovens, assim como, finalizar meu cumprimento de carga horária.

Os treinos, ocorreram na academia de musculação do Sport Clube Recife, foram planejados por mim sob orientação do treinador/supervisor, com a estratégia de treinamento de força. Nas primeiras semanas as sessões de treinos foi para o corpo inteiro, pelo método alternado por segmento, como forma de apresentar o gesto motor dos exercícios. Após essa fase, que realizamos adaptação das atletas, divididos o planejamento semanal de sessões de treinamento por membros (superior e inferior). Assim, para apresentação do relato, utilizou-se informações contidas em diário de campo dos acompanhamentos e treinos realizados por mim durante o estágio.

DISCUSSÃO

Os treinamentos de força forneceram uma atividade nova, e motivação para as alunas/atletas, causando atuação ativa e comunicação maior entre elas. Fortalecendo os dizeres de Santos (2018) sobre o interesse causar mais disposição aos alunos, independente da rotina escolar exaustiva. Pois os encontros na academia eram leves e com bastante interação, principalmente de cobrança entre elas para melhor desempenho.

Quando vinculado aos treinos da modalidade handebol, as intervenções apresentaram respostas positivas, o desempenho motor ficou bastante visível nos fundamentos da modalidade. Por isso, Carvalho e colaboradores (2023), apoia intervenções como essa pois proporciona fortalecimento da musculatura e transpassa segurança à adolescentes para a atividade principal.

O cuidado na programação dos treinamentos também foi um fator crucial, sempre objetivando os aspectos que elas tinham dificuldades como postura, controle motor e dores na

articulação do joelho. Seguindo orientações dos movimentos específicos e deficientes está incluído no programa de treinamento de força para jovens (RUAS, BROWN e PINTO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência relatada interpretamos aplicação das intervenções com treinamento de força associada a rotina das alunas, serviu como um momento motivacional e forneceu ganhos no desempenho do treinamento da modalidade handebol. Desta forma, fica claro que o treinamento de força bem elaborado e com supervisão pode sim agregar positivamente em jovens.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. S *et al*. Impactos do treinamento de força no desenvolvimento físico de adolescentes: uma breve revisão narrativa. **Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida - CPAQV Journal**, v. 15, n. 1, 2023.

RUAS, C. V.; BROWN, L. E.; PINTO, R. S. Treinamento de força para crianças e adolescentes: adaptações, riscos e linhas de orientação. **Brazillian Journal of Motor Behavior**, v. 8, n. 1, setembro 2014.

SANTOS, B. F. Esporte no contexto escolar esporte e escola. **Revista Brasileira do Esporte Coletivo**, v. 2, n. 2, 2018.

.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AUTOEFICÁCIA NO CONTEXTO ESPORTIVO: UM ESTUDO NO CENÁRIO BRASILEIRO

ANALYSIS OF SCIENTIFIC PRODUCTION ON SELF-EFFICACY IN THE SPORTS CONTEXT: A STUDY IN THE BRAZILIAN SCENARIO

ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE AUTOEFICACIA EN EL CONTEXTO DEPORTIVO: UM ESTUDO NO CENÁRIO BRASILEIRO

Fábio Ramos de Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Hiago Giordane Rodovalho da Silveira
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Ricardo Drews
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO

A Teoria Social Cognitiva, proposta por Albert Bandura, se baseia em uma visão de agência humana, segundo a qual os indivíduos podem controlar um conjunto de ações e se envolverem de forma proativa em seu próprio desenvolvimento (BANDURA, 2008). Dentre os seus conceitos, a autoeficácia apresenta um papel fundamental na estrutura causal da teoria. Ela refere-se aos julgamentos que as pessoas fazem de sua capacidade ou de sua habilidade para organizar e executar os cursos de ação necessários para alcançar determinados tipos de desempenhos ou comportamentos (PAJARES; OLAZ, 2008).

No âmbito específico do esporte, tem-se que a autoeficácia é uma importante determinante e moduladora do rendimento esportivo (BALAGUER; AMPARO; VILLAMARÍN, 1995). Diante disso, o presente estudo teve como objetivo analisar a produção científica sobre a autoeficácia no contexto esportivo, no cenário brasileiro.

MÉTODO

As buscas das teses e dissertações ocorreram no mês de março de 2023, no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A coleta de dados foi realizada com a utilização dos descritores “autoeficácia”, “auto-eficácia” e “eficácia pessoal”.

Como critérios de inclusão para o estudo foram considerados: (a) estudos que analisaram a autoeficácia no contexto esportivo; e (b) ser publicado até a data de março de 2023. Como critérios de exclusão, (a) estudos que não possuíssem o texto completo na íntegra; (b) estudos que não estivessem em língua portuguesa; e (c) estudos que não mensuraram a autoeficácia.

Depois de selecionadas as dissertações/teses, foram extraídos os dados referentes ao ano, autores e suas instituições (somente o primeiro e último autor), programas de pós-graduação dos autores das dissertações/teses, título, amostra, objetivo, esporte analisado, informações sobre avaliação e resultados principais da autoeficácia. Os dados coletados foram inicialmente organizados em uma planilha do *Microsoft Office Excel* e posteriormente analisados com base em estatística descritiva dos valores absolutos (N) e relativos (%).

RESULTADOS

A busca inicial permitiu identificar 880 teses e dissertações. Após avaliação inicial do título e resumo, 848 teses e dissertações não foram incluídas no estudo por serem repetidas ou não analisarem a autoeficácia no contexto esportivo. Posteriormente, 32 estudos foram lidos na íntegra e cinco não foram incluídos por não mensurarem a autoeficácia e dois por não disponibilizarem o texto completo na íntegra. Assim, ao final foram selecionadas 26 dissertações/teses para análise.

A primeira dissertação/tese encontrada foi no ano 2006. Pode ser visualizado que a frequência de publicações sobre a autoeficácia no esporte se manteve relativamente constante ao longo dos anos no cenário nacional, apresentando uma maior quantidade de publicações no ano de 2013. No que se refere à análise das instituições dos autores das teses e dissertações, a instituição que apresentou o maior número de publicações foi a Universidade Federal do Paraná.

Em relação aos programas de pós-graduação dos autores, a maioria foi em Educação Física, seguida de programas de Pós-graduação em Psicologia. O esporte mais investigado analisando a autoeficácia foi o voleibol, seguido pela natação e futebol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com base nos resultados encontrados que apesar de um leve crescimento das produções científicas a respeito da autoeficácia em contexto esportivo no cenário brasileiro na última década, ainda é baixo o número de estudos analisando essa temática. Além disso, os estudos encontrados tiveram um enfoque mais acentuado nos esportes coletivos quando comparado aos individuais, o que ressalta a necessidade de maior produção de conhecimento em uma gama de esportes.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

BALAGUER, I.; AMPARO, E.; VILLAMARÍN, F. Autoeficacia em el deporte y em La actividad fisica: estado actual de La investigacion. **Revista de Psicologia Geral y Aplicada, Madrid**, v. 48, n. 1, p. 139-159, 1995.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G. e POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva – Conceitos Básicos.** São Paulo: Artmed, 2008. p. 97- 114.

ANÁLISE DA TOMADA DE DECISÃO DO LEVANTADOR NO VOLEIBOL MASCULINO DE ALTO NÍVEL

ANALYSIS OF THE SETTER'S DECISION-MAKING IN HIGH LEVEL MEN'S VOLLEYBALL

ANÁLISIS DE LA TOMA DE DECISIONES DEL COLOCADOR EM VOLEIBOL MASCULINO DE ALTO NIVEL

Marcos Henrique do Nascimento
Núcleo de estudos e pesquisas avançadas em esporte (NEPAE-UFG)
Augusto Cesar Rodrigues Rocha
Núcleo de estudos e pesquisas avançadas em esporte (NEPAE-UFG)
Marcelo Couto Jorge Rodrigues
Núcleo de estudos e pesquisas avançadas em esporte (NEPAE-UFG)
Pedro Henrique Cavalcante Vieira
Núcleo de estudos e pesquisas avançadas em esporte (NEPAE-UFG)
Lucas Salustiano Manzi Folly
Núcleo de estudos e pesquisas avançadas em esporte (NEPAE-UFG)
Gustavo De Conti Teixeira Costa
Núcleo de estudos e pesquisas avançadas em esporte (NEPAE-UFG)

INTRODUÇÃO

A tomada de decisão (TD) no esporte é definida como a escolha do jogador dentro do jogo. O levantador é o responsável por distribuir o jogo, exigindo dele um maior número de TD ao longo do jogo. Observa-se que das situações de ataque desde a recepção (side-out), as interpretações dos cenários ofensivos são mais complexas pois há maior controle de bola e melhores condições de distribuição do jogo (Costa et al., 2016; Laporta et al., 2019). Portanto, é essencial analisar a TD por meio da validade ecológica, considerando as especificidades do jogo (Raab et al., 2019).

OBJETIVO

O objetivo foi analisar a tomada de decisão do levantador na construção ofensiva do side-out no voleibol masculino de alto nível, quando todas as opções de ataque estavam disponíveis.

METODOLOGIA

A amostra foi feita pela análise de 5.524 ataques organizados com todos os atacantes disponíveis, oriundos de 132 jogos da fase classificatória das 12 equipes participantes da Superliga Brasileira masculina de vôlei 2021-2022, foram observados 22 jogos de cada equipe. As variáveis analisadas foram distribuição, chamada de ataque do central, momentos do set, número de bloqueadores, efeito do ataque e a posição inicial do levantador no início do rally.

As filmagens foram cedidas pela comissão técnica de uma equipe da superliga que disputou o campeonato. Três profissionais de educação física com mais de cinco anos de experiência em análise de performance realizaram a análise das ações deste estudo.

Os dados foram registrados em planilha do Microsoft Excel 2015 para Windows e IBM SPSS Statistics (Versão 23, EUA) e a análise da rede social foi realizada por meio do software Gephi 0.8.2-beta para Windows (versão 10.10.3, França).

RESULTADOS

Os resultados mostraram que: 1 - considerando as vitórias de cada equipe, 9 de 11 equipes apresentaram valores de autovetores maiores na distribuição para os ataques efetuados pelo meio da rede; 2 - todas as equipes apresentaram valores de vetores maiores para o ataque do central próximo ao levantador; 3 - ao considerar o momento do jogo, 8 das 11 equipes apresentaram valores mais elevados de autovetores no início do set; 4 – ao considerar o número de bloqueadores 9 de 11 equipes apresentaram valores de vetores maiores na situação de ataque contra o bloqueio simples; 5 - o ponto de ataque mostrou o maior valor de autovetor apresentado em todas as equipes; 6 - considerando a posição inicial do levantador 4 equipes apresentaram valores de vetores maiores com o levantador na posição 2, 3 equipes na posição 5, 2 equipes na posição 6, 2 equipes na posição 4, 2 equipes na posição 1 e 1 equipe na posição 3.

CONCLUSÃO

Considerando os resultados, verificamos que nas vitórias as equipes apresentariam maiores valores de autovetores para ataques: realizados pelo centro da rede, com o ataque do

central próximo ao levantador, contra bloqueios simples, que resultam em ponto de ataque e a posição inicial do levantador foi diversificada entre as equipes.

REFERÊNCIAS

Costa, G. D. C. T., Ceccato, J. S., de Oliveira, A. S., Evangelista, B. F. B., Castro, H. O., & Ugrinowitsch, H.(2016). **Men's hight level volleyball: Association between game actions on the side-out**. *Journal of Physical Education (Maringa)*, *27*(1). https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2152

Laporta, L., Afonso, J., Valongo, B., & Mesquita, I. (2019). **Using social network analysis to assess play efficacy according to game patterns: a game-centred approach in high-level men's volleyball**. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, *19*(5), 866–877. https://doi.org/10.1080/24748668.2019.1669007

Raab, M., Bar-Eli, M., Plessner, H., & Araujo, D. (2019). **The past, present and future of research on judgment and decision making in sport.** *Psychology of Sport and Exercise*, *42*, 25–32. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.10.004

Wasche, H., Dickson, G., Woll, A., & Brandes, U. (2017). **Social network analysis in sport research: na emerging paradigm.** *European Journal for Sport and Society*, *14*(2), 138–165.

https://doi.org/10.1080/16138171.2017.1318198

ANÁLISE TEMPO-MOVIMENTO NO BOXE: COMPARAÇÃO ENTRE LUTAS PROFISSIONAIS E OLÍMPICAS

TIME-MOTION ANALYSIS IN BOXING: COMPARISON BETWEEN PROFESSIONAL AND OLYMPIC FIGHTS

ANÁLISIS DE TIEMPO-MOVIMIENTO EM EL BOXEO: COMPARACIÓN ENTRE PELEAS PROFESIONALES Y OLÍMPICAS

Henrique Rocha de Pinho,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Fabricio Boscolo Del Vecchio,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

INTRODUÇÃO

O Boxe é organizado em Profissional (B.P.) e Olímpico (B.O.), que possuem diferenças na dinâmica da luta e protocolos competitivos, o que pode prover diferenças no processo de preparação dos atletas (CHAABÈNE et al., 2015; RUDDOCK et al., 2016). A análise de tempo-movimento (ATM) é uma das principais ferramentas utilizadas para compreender a demanda fisiológica e a dinâmica das lutas, e é aplicada em diversas modalidades de combate (DEL VECCHIO; SILVA; FARIAS, 2015). No Boxe, a ATM possibilita a identificação de padrões de esforço e a dinâmica de combates (DAVIS et al., 2018).

OBJETIVOS

Mensurar o tipo e duração de diferentes esforços físicos e a dinâmica de combates em atletas de Boxe. Especificamente, quantificar variáveis de tempo-movimento considerando tempo de esforço (alta e baixa intensidade), e compará-las de acordo com a modalidade (profissional ou olímpica).

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo se caracteriza como observacional transversal. A população do estudo foi composta por 20 atletas em 10 lutas, de alto nível de B.P. e B.O., do sexo masculino. Os combates de B.O. foram selecionados a partir dos Jogos Olímpicos e suas qualificatórias, de 2008 à 2020. Para o B.P., utilizaram-se lutas das principais organizações mundiais: WBC, WBA, IBF e WBO de 2008 até 2023.

Para a ATM, a intensidade dos esforços foi categorizada por ações de alta intensidade, que se caracterizam quando o lutador aplica uma sequência de golpes com intenção de nocautear o adversário com claro vigor, potência e força muscular. A baixa intensidade se caracterizou quando o lutador visa manter distância do adversário, utilizando jabs. A pausa foi qualificada pela interrupção do árbitro durante o combate, a recuperação foi caracterizada pelo intervalo entre rounds e o tempo perdido foi determinado quando a filmagem não estava com foco no combate (DEL VECCHIO; SILVA; FARIAS, 2015; DAVIS et al., 2018). A ATM dos combates foi realizada no aplicativo DartFish EasyTag e transferida para planilha eletrônica para subsequente análise.

Para análise estatística, os dados de centralidade são apresentados com valores médios e a dispersão com erro padrão e intervalo de confiança de 95%. Para análise inferencial, aplicou-se análise de variância de um caminho considerando a duração dos esforços como variável dependente. Como variáveis independentes, assumiu-se o tipo de esforço, o desfecho (vitória ou derrota) e a modalidade. Quando observadas diferenças significantes, as mesmas foram localizadas com *post-hoc* de Tukey. Assumiu-se 5% como nível de significância estatística.

RESULTADOS

Nas comparações entre fatores, observaram-se efeitos significantes do tipo de esforço ($F = 450,27$; $p<0,001$, poder = 0,14), com interações entre tipo de esforço e desfecho ($F = 3,03$; $p=0,028$, poder = 0,71). De modo amplo, a duração dos esforços foi maior entre perdedores (19,4±0,58 s [IC95% = 15,1 - 18,9] versus 17,1±0,94 s [IC95% = 18,3 - 20,6]; $p = 0,032$).

Quanto ao tipo de esforço, indica-se que os esforços de alta intensidade duraram média 1,7±0,36 s [IC95% = 1,0 – 2,4], os de baixa intensidade duraram 10,4±0,31 s [IC95% = 9,7 – 10,9] e as pausas foram de 4,3±0,68 s [IC95% = 2,9 – 5,6], todos eles com diferenças significantes ($p<0,01$).

CONCLUSÃO

No B.P. e no B.O. não foi observada diferenças na ATM. De modo geral, atletas perdedores apresentam maior tempo de esforço, e os tipos de atividades tem durações estatisticamente diferentes. Com isso, a relação de Esforço:Pausa média foi de 3:1, no bloco de esforço, a relação Alta:Baixa intensidade foi de, aproximadamente, 1:5. Lutas de B.P. e B.O.

apresentam intensidades diferentes durante o combate. Por fim, parece ser estratégia interessante promover estímulos de intensidade nos treinamentos específicos que respeitem essa temporalidade, para que que ocorra reprodução dos esforços que ocorrem em lutas de Boxe.

REFERÊNCIAS

CHAABÈNE, H. et al. Amateur Boxing: Physical and Physiological Attributes. **Sports Medicine**, v. 45, n. 3, p. 337–352, 31 mar. 2015.

DAVIS, P. et al. The activity profile of elite male amateur boxing after the 2013 rule changes. **Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 32, n. 12, p. 3441–3446, 1 dez. 2018.

DEL VECCHIO, F. B.; SILVA, J. J. R.; FARIAS, C. B. Análise temporal de combates de Muay-Thai de nível nacional: Efeitos da fase competitiva. **Revista de Artes Marciales Asiáticas**, v. 10, n. 1, p. 34–41, 26 jun. 2015.

RUDDOCK, A. D. et al. Strength and Conditioning for Professional Boxing. **Strength & Conditioning Journal**, v. 38, n. 3, p. 81–90, jun. 2016.

COLETA E ANÁLISE DE DADOS DO TESTE DE POTÊNCIA ANAERÓBICA ALÁTICA

DATA COLLECTION AND ANALYSIS OF THE ALACTIC ANAEROBIC POWER TEST

TOMA DE DATOS Y ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE POTENCIA ANAEROBIA ALÁCTICA

Gabriel Amorim Machado,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Gabriel Kalil Sena Albuquerque Salim,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o levantamento do teste de potência anaeróbica alática. Foram analisados 10 discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA), com idade entre 19 e 28 anos, pertencentes a turma matutina que entraram na instituição em 2021. Destinado à disciplina de Avaliação e Medidas em Educação Física, os aplicadores do teste foram alunos do próprio curso. Os resultados apresentados no estudo foram analisados e comparados com a literatura.

METODOLOGIA

Foram submetidos ao teste de potência anaeróbica alática 10 sujeitos do sexo masculino, alunos de Educação Física, com idades entre 19 e 28 anos. Com uma fita de medição, foi destacada uma pista de 50 metros para o teste, se utilizou também um apito, dois cronômetros e giz para demarcar o início, chegada e a marca de 25 metros. Para melhor padronização e controle do estudo havia: um discente responsável por observar e ajustar (se necessário) a saída do sujeito da pesquisa e responsável por cronometrar a passagem do sujeito da pesquisa na linha de 25m; um discente responsável por cronometrar a passagem do sujeito da pesquisa na linha de 50m, dar início do teste, com o som do apito, e responsável por anotar os resultados das medições.

Todos os sujeitos estavam seguindo a padronização do teste, todos estavam calçados com tênis de corrida e com roupas leves para livre movimentação. Os sujeitos foram posicionados no início da pista, sem pisar na linha de partida, a partir da autorização de partida feita pelo apito, o sujeito percorre o trajeto com maior velocidade possível. O tempo será o resultado do teste, dado em segundos. Na marca de 25 metros marca-se o tempo do início até a metade do percurso.

Para caracterização dos dados coletados, estes foram coletados e depois transcritos em uma tabela no Excel, a partir destes dados foram calculados a média e desvio padrão dos resultados obtidos no texto. Para mantermos a discrição dos estudantes, trocamos os nomes destes por "Sujeito".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Obtivemos como resultado do teste de potência anaeróbica alática (Teste de 50m), os seguintes dados: sujeito 1: 7"18; sujeito 2: 7"13; sujeito 3: 8"46; sujeito 4: 7"78; sujeito 5: 8"81; sujeito 6: 8"46; sujeito 7: 6"96; sujeito 8: 7"78; sujeito 9: 8"35; sujeito 10: 8"16. Os dados observados no teste resultaram em uma média 7"76 (sete segundos e setenta e seis centésimos) dentre os alunos com o desvio padrão de 0"63 (sessenta e três centésimos). Cabe ressaltar também que a idade média dos alunos esteve entre 22,1 anos, com desvio padrão de 3,05 anos.

Haja vista que não foi encontrado, na literatura que discorre sobre o Teste de corrida de 50m, uma tabela de comparação que possamos usar como referência que também seja um estudo com discentes universitários do sexo masculino, nesta análise utilizaremos velocistas.

Rocha & Caldas, 1978 apud. Marins & Giannichi, 2003, classificam os velocistas pesquisados entre "experiente" e "novato". Para que o velocista experiente fosse classificado como "Fraco", este deveria correr o percurso com o tempo igual a 5"7 (cinco segundos e sete centésimos), já para o velocista novato ser considerado "fraco", este deveria percorrer em 6"1 (seis segundos e um centésimo).

Ao compararmos o resultado do teste dos discentes do universo pesquisado aos velocistas, tanto experientes quanto novatos, temos que os discentes possuem um resultado inferior. O melhor resultado do teste com os discentes é do Sujeito 7 que finalizou o teste com 6"96 (seis segundos e noventa e seis centésimos).

Por mais que teste de potência anaeróbica alática (Teste de 50m) não preveja este dado, acreditamos ser interessante identificar o valor que o discente obteve na metade do percurso do teste, ou seja, o tempo para percorrer 25m. E obtivemos o seguinte resultado: sujeito 1: 4”14; sujeito 2: 3”83; sujeito 3: 4”74; sujeito 4: 4”41; sujeito 5: 4”80; sujeito 6: 4”74; sujeito 7: 3”83; sujeito 8: 4”41; sujeito 9: 4”48; sujeito 10: 4”34.

Um dado interessante que pudemos observar no decorrer do teste é que tanto o Sujeito 2 quanto o Sujeito 7 ultrapassaram a linha de 25m com o mesmo tempo, 3”83 (três segundos e oitenta e três centésimos), mas após esta marca, apenas o Sujeito 7 conseguiu finalizar no menor tempo.

REFERÊNCIAS

MARINS, J. C. B.; GIANNICHI, R. S. **Avaliação e prescrição de atividade física:** guia prático. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

COMPARAÇÃO DOS DESFECHOS MECÂNICOS ENTRE DOIS GRUPOS DE CORREDORES DE 100M

COMPARISON OF MECHANICAL OUTCOMES BETWEEN TWO GROUPS OF 100M RUNNERS

COMPARACIÓN DE RESULTADOS MECÁNICOS ENTRE DOS GRUPOS DE CORREDORES DE 100M

Leonardo Rossato Ribas,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Edilson Fernando de Borba,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Pedro Spanhol Pereira Da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Daiane Sandi,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Vinícius Montaguti Farinha,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Leonardo Alexandre Peyre Tartaruga,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

INTRODUÇÃO

A corrida de sprint é uma habilidade multifatorial composta por três fases: a aceleração, a velocidade máxima e uma eventual fase de desaceleração (ROSS; LEVERITT; RIEK, 2001). A fase de aceleração é um dos componentes mais importantes em muitos esportes (PAVEI et al., 2019). A capacidade de acelerar está relacionada com a capacidade de produzir e aplicar grandes quantidades de força horizontal e potência (HUNTER; MARSHALL; MCNAIR, 2005). Quando comparamos grupos de atletas com níveis diferentes de desempenho, nas provas de 100m, provavelmente os perfis de força-velocidade e potência-velocidade tenham desfechos muito peculiares inerentes às características de cada grupo.

OBJETIVO

O objetivo geral do presente estudo foi comparar os perfis força-velocidade durante *sprints*, entre corredores de 100 metros (m) de diferentes níveis de desempenho. Os objetivos específicos foram: comparar as variáveis mecânicas de desempenho, de qualidades físicas e de efetividade, do perfil força-velocidade.

MÉTODOS

Os atletas foram divididos em dois grupos de corredores de 100m, um grupo com nível regional e um grupo com nível nacional. Este estudo observacional comparativo recrutou 24 participantes (idade 22,1±3,4; MC 73,9±6,0; Estatura 178,0±6,1) para alcançar níveis de poder suficientes dos testes comparativos. Foram realizados 4 testes máximos de 30 m com 5 minutos de intervalo. Os tempos parciais a cada cinco metros foram coletados com a câmera de smartphone (iPhone 7 plus). As determinantes mecânicas foram calculadas baseadas no modelo de dinâmica inversa e o processamento foi realizado no software mySprint®. A análise estatística foi realizada através dos Modelos Lineares Gerais Mistos (GLMM) para verificar os efeitos principais entre os grupos e os dados foram reportados em Média e Desvio Padrão.

RESULTADOS

Nas variáveis de desempenho, os atletas do grupo T30m sub, nas parciais de 5 m, 10 m, 15 m, 20 m, 25 m e 30 m, mostraram melhor desempenho que os atletas do grupo T30m over. No tempo dos 30 m, este estudo mostrou os seguintes resultados: T30m sub, tempo médio de 4,10±0,06; T30m over, tempo médio: 4,27±0,05, com tamanho de efeito muito grande (g de Hedges >1,30).

Os parâmetros que parecem ser determinantes para a melhora do desempenho da corrida de velocidade são aqueles que caracterizam as relações força-velocidade e potência-velocidade. Estas relações têm sido bem descritas por modelos lineares e parabólicos, respectivamente, caracterizando as capacidades mecânicas de um sistema multiarticular em movimento e descrevendo as alterações na produção de força externa e potência, que ocorrem com o aumento da velocidade de corrida (CAVAGNA; KOMAREK; MAZZOLENI, 1971; MORIN et al., 2012; MORIN; EDOUARD; SAMOZINO, 2011; RABITA et al., 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar grupos de corredores de diferentes níveis, os resultados indicaram que os componentes de força e velocidade foram mais significativos no grupo de velocistas com melhor desempenho. Isso sugere que um equilíbrio no desfecho mecânico de potência é crucial no treinamento de velocistas.

REFERÊNCIAS

CAVAGNA, G. A.; KOMAREK, L.; MAZZOLENI, S. The mechanics of sprint running. **The Journal of Physiology**, v. 217, n. 3, p. 709–721, 1971.

HUNTER, J. P.; MARSHALL, R. N.; MCNAIR, P. J. Relationships Between Ground Reaction Force Impulse and Kinematics of Sprint-Running Acceleration. **JOURNAL OF APPLIED BIOMECHANICS**, v. 21, p. 31–43, 2005.

MORIN, J.-B. et al. Mechanical determinants of 100-m sprint running performance. **European journal of applied physiology**, v. 112, p. 3921–3930, 2012.

MORIN, J.-B.; EDOUARD, P.; SAMOZINO, P. Technical ability of force application as a determinant factor of sprint performance. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 43, n. 9, p. 1680–1688, 2011.

PAVEI, G. et al. Comprehensive mechanical power analysis in sprint running acceleration. **Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports**, v. 29, n. 12, p. 1892–1900, 1 dez. 2019.

RABITA, G. et al. Sprint mechanics in world-class athletes: a new insight into the limits of human locomotion. **Scandinavian journal of medicine & science in sports**, v. 25, n. 5, p. 583–594, 2015.

ROSS, A.; LEVERITT, M.; RIEK, S. Neural Influences on Sprint Running Training Adaptations and Acute Responses. **Sports medicine**, v. 31, p. 409–425, 2001.

COMPARAÇÃO FÍSICA E FISIOLÓGICA EM ATLETAS SUB-15 E SUB-17 DE FUTEBOL DE CAMPO EM JOGOS REDUZIDOS COM IGUALDADE E SUPERIORIDADE NUMÉRICA

PHYSICAL AND PHYSIOLOGICAL COMPARISON IN SUB-15 AND SUB 17 FIELD FOOTBALL ATHLETES IN SMALL GAMES WITH NUMERICL EQUALITY AND SUPERIORITY

COMPARACIÓN FÍSICA Y FISIOLÓGICA EN ATLETAS DE FÚTBOL DE CAMPO SUB – 15 Y SUB – 17 EN JUEGOS PEQUEÑOS CON IGUALDAD Y SUPERIORIDAD NUMÉRICA

Eduardo de Paula Amorim Borges Nome,
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Danilo Silveira Trombieiro,
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Marcelo Couto Jorge Rodrigues,
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Alberto Souza de Sá Filho,
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Juracy da Silva Guimarães,
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)
Gustavo De Conti Teixeira Costa,
Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Esporte (NEPAE-UFG)

INTRODUÇÃO

O futebol é um jogo esportivo coletivo de invasão que apresenta variabilidade e imprevisibilidade de situações de jogo (GALATTI et al., 2017). Dessa forma, para uma ação eficiente o jogador precisa ter domínio não apenas da técnica, mas também de princípios táticos para tomadas de decisões frente a situações-problema inerentes ao jogo (PRAÇA et al., 2016).

Além da demanda tático-técnica, os Pequenos Jogos licitam demandas físicas e fisiológicas, tais como as distâncias percorridas e acelerações, bem como em demandas relativas a Frequência Cardíaca (FC) (CLEMENTE *et al.*, 2015) que são específicas ao contexto da tarefa (PRAÇA, 2014).

OBJETIVO

O objetivo do presente estudo foi avaliar o comportamento físico e fisiológico de atletas das categorias sub-15 e sub-17 a partir dos pequenos jogos praticados com igualdade e

superioridade numérica na fase ofensiva, bem como entre as categorias na modalidade Futebol de Campo.

METODOLOGIA

Participaram do estudo 28 atletas de futebol do sexo masculino, sendo 14 atletas da categoria sub-15 e 14 da categoria sub-17 pertencentes a uma equipe de nível nacional. As equipes jogaram nas configurações GR+5 vs. 5+GR e GR+5 vs. 5+2+GR, com os jogos realizados em duas seções de treinamento com quatro tempos de 6 minutos com intervalo de descanso de 3 minutos. Por meio do GPS foram analisadas demandas físicas e fisiológicas: FC média , FC máxima, Distancia Total, Distância 3,00 – 7,19 km/h, Distância 7,20 – 14,29 km/h, Distância 14,30 – 19,69 km/h, Distância 19,70 – 25,09 km/h. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o parecer CAAE: 65290217.2.00000.5083.

RESULTADOS

Os resultados mostraram que ao considerar a FCméd. houve diferença no fator categoria [$F(1,74)=13,292$, $p<0,0001$, $\eta^2=0,15$]. O post-hoc de bonferroni mostrou que o sub-15 apresentou maior FCméd quando comparado ao sub-17 ($p<0,001$). A análise da FCmáx mostrou que houve diferença no fator categoria [$F(1,74)=4,844$, $p=0,031$, $\eta^2=0,06$]. O post-hoc de bonferroni mostrou que o sub-15 apresentou maior FCmáx quando comparado ao sub-17 ($p=0,031$). Ao analisar a distância percorrida na velocidade velocidade de 7,20 até 14,29 km/h houve diferença no fator categoria [$F(1,74)=4,965$, $p=0,029$, $\eta^2=0,06$]. O post-hoc de bonferroni mostrou que o sub-15 apresentou maior distância percorrida na velocidade de 7,20 até 14,29 km/h quando comparado ao sub-17 ($p=0,029$). A análise da distância percorrida na velocidade de 14,30 até 19,69 km/h mostrou que houve diferença no fator categoria [$F(1,74)=13,323$, $p<0,0001$, $\eta^2=0,15$]. O post-hoc de bonferroni mostrou que o sub-17 apresentou maior distância percorrida na velocidade de 14,30 até 19,69 km/h quando comparado ao sub-15 ($p<0,0001$).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados foi possível observar que as demandas físicas e fisiológicas são diferentes entre as categorias, enquanto nos jogos de igualdade e superioridade numérica não

houve diferença, sugerindo que os jogos devem ser formatados conforme o objetivo do treino e que as adaptações emanarão do contexto.

REFERÊNCIAS

CLEMENTE, F. M. *et al.* Differences in u14 football players' performance between different small-sided conditioned games. **Revista Internacional de Ciencias del Deporte,** v. 11, n. 42, p. 376-386, 2015. Inglês (Estados Unidos)

GALATTI, L. R. *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a prática**, v. 20, n. 3, p. 639-654, 2017.

PRAÇA, G. M. Pequenos jogos no futebol: revisão acerca da avaliação do comportamento tático e físico a partir da manipulação do número de jogadores. **EFDeportes.com - Revista Digital**. Buenos Aires, v.19, n.199, p.1, 2014.

DESEMPENHO DE JOVENS JOGADORES DE FUTEBOL NO RAST EM CURVA E SUAS RELAÇÕES COM TESTES DE VELOCIDADE E DE POTÊNCIA

PERFORMANCE OF YOUNG FOOTBALL PLAYERS IN CURVE RAST AND THEIR RELATIONSHIPS WITH SPEED AND POWER TESTS

RENDIMIENTO DE FUTBOLISTAS JÓVENES EN LA CURVA RAST Y SUS RELACIONES CON PRUEBAS DE VELOCIDAD Y POTENCIA

Marcelo de Jesus Pereira
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Helena da Costa Pereira
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Thiago Moro Moutinho
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Rousseau Silva da Veiga
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Fabrício Boscolo Del Vecchio
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

INTRODUÇÃO:

Diversos testes avaliam a capacidade física de realizar sprints repetidos, e um que se destaca é o *Running-based Anaerobic Sprint Test (RAST)*, que consiste em realizar 6 sprints máximos de 35 m, com 10 s de intervalo entre eles (MEZÊNCIO, 2014). Mas, recentemente, foi criado o *curve sprint test (CST)*, o qual é realizado em um semicírculo com raio de 9,15m da marca do pênalti da área de um campo de futebol (KOBAL et al, 2021). A inserção de testes de velocidade dessa natureza parece ser adequada no cotidiano do futebol, uma vez que, tradicionalmente, os ângulos que compõem esse trajeto tendem a gerar ações de aceleração e desaceleração, enquanto o CST visa as mudanças de direção de modo contínuo (FILTER et al., 2020). Assim, o objetivo do presente é quantificar a relação do desempenho de jovens jogadores de futebol no RAST em curva com testes de velocidade e de potência.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo, que conta com resultados parciais, se caracteriza como observacional transversal (THOMAS et al., 2002). Participaram deste estudo 11 jovens jogadores de futebol. Foram realizados testes de potência (squat jump e contramovimento jump), de velocidade linear

(20mm 35 m) e de velocidade em curva (RAST-C). Ressalta-se que este último era composto por 6 sprints de 35 m, com raio de 11,12 m, e para todas as medidas, foi utilizado kit com tapete de contato e fotocélulas (MultiSprint, Hidrofit®).

Os dados descritivos são apresentados por meio de média e desvio padrão. O teste de correlação de Pearson foi empregado para medir a correlação entre variáveis de desempenho. Para interpretação dos dados, foi adotada classificação sugerida por Cohen (1988), sendo: <0,19 (muito fraco); 0,2 - 0,49 (fraco); 0,5 - 0,79 (moderado) e; >0,8 (forte). Para o tratamento estatístico foi utilizado o software SPSS 20.0.

RESULTADOS

Quanto ao RAST-C, os valores médios dos sprints de 1 a 6 foram 6,10±0,33 s, 6,39 ± 0,33 s, 6,14 ± 0,31 s, 6,63 ± 0,38 s, 6,79 ± 0,44 s, 7,07 ± 0,48 s, sendo que tempo do primeiro sprint foi estatisticamente inferior aos demais ($p < 0,05$), e o índice de fadiga foi de 15,8%.

Nos testes de velocidade, observou-se média de 1,99 ± 0,49 s em 20 m e 4,54 ± 0,42 no de 35 m. O teste de velocidade de 20 m se correlacionou com o RAST-C no sprint 2 (r = -0,5), mas apresentou correlação fraca com os sprints 1 (r = -0,2), 3 (r = -0,19), 4 (r = -0,19), 5 (r = -0,32) e 6 (r = -0,37). Já o teste de velocidade de 35 m apresentou correlação fraca para os 6 sprints do RAST-C (sprint 1: r = 0,36; sprint 2: r = 0,20; sprint 3: r = 0,43; sprint 4: r = 0,46; sprint 5: r = 0,40; e sprint 6: r = 0,31).

Referente às variáveis de potência, inferidas pelos saltos verticais, no SJ foi observada média de 30,3±5,64 cm e correlação moderada com o sprint 1 (r = -0,57), sprint 3 (r = -0,57) e sprint 4 (r = -0,55), mas fraca com os demais (sprint 2: r = -0,24; sprint 5: r = -0,30; sprint 6: r = -0,34). Quando ao CMJ, foi encontrada média de 30,66±6,57 cm e correlação moderada com os sprints 1 (r = -0,67), 2 (r = -0,5), 3 (r = -0,69) e 4 (r = -0,63), mas fraca com os sprints 5 (r = -0,32) e 6 (r = -0,40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados parciais obtidos, foi possível verificar que o sprint 1 no RAST-C tende a ser melhor que os demais, com baixo índice de fadiga. Em relação à velocidade, testes de 20 m e 35 m apresentaram baixa correlação com o protocolo em questão. Todavia, medidas

de potência e performance nos sprints do RAST-C parecem se correlacionar inversamente, indicando que atletas mais potentes apresentam menor tempo de deslocamento durante o teste.

REFERÊNCIAS

KOBAL, Ronaldo et al. Curve sprint in elite female soccer players: relationship with linear sprint and jump performance. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 5, p. 2306, 2021.

MEZÊNCIO, Bruno et al. Análise da validade dos parâmetros absolutos e relativos para o cálculo da potência anaeróbia no RAST. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, p. 7-12, 2014.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física.** Artmed Editora, Porto Alegre, 2009.

FÍLTER, Alberto et al. New curve sprint test for soccer players: Reliability and relationship with linear sprint. **Journal of sports sciences**, v. 38, n. 11-12, p. 1320-1325, 2020.

DISTRIBUIÇÃO DOS LEVANTAMENTOS NO VOLEIBOL[1]

VOLLEYBALL SETTING DISTRIBUTION

DISTRIBUCIÓN DE LAS ZONAS DE ACCIÓN EN VOLEIBOL

Renata Alvares Denardi,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Tatyane de Souza Santana,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Fabian Alberto Romero Clavijo,
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO

As decisões no jogo de voleibol têm sido crescentemente investigadas (DENARDI et al., 2017, no prelo), visto que a dinâmica do jogo e sua natureza imprevisível exigem que jogadores tomem decisões frequentemente para alcançarem objetivos no jogo. Os levantamentos são decisões importantes e constantes, pois direcionam a bola para o ataque, qualificado como um determinante de sucesso na partida, responsável pelo maior número de pontos (SOTIROPOULOS et al., 2019).

A distribuição do levantamento possibilita imprevisibilidade, pois o levantador promove variabilidade adaptativa ao sistema de jogo, através da manipulação das zonas e tempos de ataque (RAMOS et al., 2017; SILVA; LACERDA; JOÃO, 2013): nos jogos masculinos, quatro opções de ataque são mais utilizadas, a fim de evitar jogadas que atrasem sua velocidade: zonas 4, 3, 6 e 1 (ou 2). O objetivo desse estudo foi mapear a distribuição de levantamentos em jogos de voleibol masculinos e femininos.

METODOLOGIA

Foram filmados 20 jogos de voleibol (10 masculinos - M e 10 femininos - F) do Campeonato Paulista – divisão I (2013), sob as normas de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo. Oitenta e seis sequências de levantamentos (43 M e 43 F) foram observadas no *software* TACTO, delimitadas pelo início do passe (recepção de saque/ defesa de ataque) até o contato da bola com as mãos do levantador.

[1] Apoio: Bolsa produtividade da UEMG – PQ/UEMG – (08/2021).

As seguintes características da distribuição dos levantamentos foram descritas (Análise 1): (a) ordem hierárquica de solicitação de zona, (b) resultado do ataque seguido do levantamento (43 ponto e 43 não ponto – defesa, bola fora, etc.) e influência desses itens na distribuição: (c) fase de transição do jogo (64 ataque e 21 contra-ataque), (d) posição do levantador em quadra (61 rede e 24 fundo) e (e) tipo de jogo (43 masculino e 43 feminino). Os dados do item (a) foram analisados descritivamente, a partir de valores absolutos (N) e relativos (%) e os demais por meio de análise bivariada com tabelas de contingência (teste de chi-quadrado para variáveis categóricas (itens (b), (c), (d) e (e) supracitados)), tendo como critério cinco zonas de quadra (Análise 2): zonas 1, 2, 3, 4 e 6. Foram utilizadas as funções CrossTable e chi do pacote gmodels.

RESULTADOS

Do total de 86 levantamentos, 35 (16F e 19M) foram direcionados para a zona 4, representando 41% do total e 44% nos jogos masculinos e 37% nos jogos femininos. O segundo maior direcionamento (33%) foi para a zona 2 (28 no total, sendo 22F e 6M), seguido pela seguinte ordem: 13% para a zona 3 (11 no total, sendo 3F e 8M), 8% para a zona 1 (7 no total, sendo 2F e 5M) e 6% para a zona 6 (5 no total, sendo 0F e 5M).

Os resultados do teste de chi-quadrado revelaram que as variáveis associadas com a distribuição foram: (b) resultado do ataque seguido do levantamento ($X^2 = 9.65$, $p = 0.047$), (d) posição do levantador em quadra ($X^2 = 12.53$, $p = 0.014$) e (e) tipo de jogo ($X^2 = 17.96$, $p = 0.001$). Com base no coeficiente de contingência, essas foram as variáveis mais associadas com a distribuição ($C = 0.318$, $C = 0.357$ e $C = 0.416$, respectivamente).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As zonas que mais pontuaram foram a 1, 3 e 6, respectivamente, a zona 2 foi a mais utilizada pelas levantadoras, tanto na rede quanto no fundo, pontuando em metade das vezes. E a zona 4 foi a que menos pontuou, apesar de ter sido escolhida relativamente de forma equilibrada pelos levantadores, particularmente quando estavam na zona de ataque. Concluiu-se que a zona 4 representou uma zona de confiança dos levantadores, sendo bastante acionada, apesar de pontuar menos que as outras zonas.

REFERÊNCIAS

DENARDI, R.A., *et al*. The volleyball setter's decision-making on tipping in different game phases. **Journal of Human Sport and Exercise**, no prelo. https://doi.org/10.14198/jhse.2023.183.17.

DENARDI, R. A. *et al*. The volleyball setter's decision-making on attacking. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v. 17, p.442-457, 2017.

RAMOS, A. *et al.;* How players exploit variability and regularity of game actions in female volleyball teams. **European Journal of Sport Science**, v. 17, n. 4, p. 473-481, 2017.

SILVA, M.; LACERDA, D.; JOÃO, P. Match analysis of discrimination skills according to the setter attack zone position in high level volleyball. **International Journal of Performance Analysis in Sport,** v. 13, n. 2, p. 452-460, 2013.

SOTIROPOULOS, K. *et al*. Comparison and assessment of the setting zone choices by elite male and female volleyball setters in relation to the quality of defence. **Facta universitatis series physical education and sport**, 17, 57-68. 2019.

FUTEBOL DE MENINAS RIBEIRINHAS DO BAIXO SÃO FRANCISCO: PRIMEIROS OLHARES[1]

FOOTBALL FOR GIRLS ON THE RIVERSIDE OF SÃO FRANCISCO: FIRST VIEWS

FÚTBOL PARA NIÑAS EN LA ORILLA DEL RÍO DE SÃO FRANCISCO: PRIMERAS VISTAS

Thayná Patricio dos Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Marisa Alves Feitosa,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Vanessa Higino dos Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Rayane Janine Lessa Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Leonea Vitória Santiago,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Silvan Menezes dos Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente estudo foi compreender a relação de meninas ribeirinhas do Baixo São Francisco, de 7 a 17 anos de idade, com o futebol e difundir a cultura futebolística entre as meninas e mulheres da região como fenômeno educacional, especialmente como forma de educação para o lazer e de educação para a saúde.

METODOLOGIA

Desenvolvemos o estudo como uma pesquisa de observação participante, com abordagem qualitativa dos achados. Realizamos intervenções em formato de festivais de futebol para meninas de 7 a 17 anos de idade da região do Baixo São Francisco. Envolveu 221 crianças, sendo 196 meninas e 25 meninos, com média de 31 por cidades visitadas. O público-alvo foram as alunas matriculadas regularmente nas escolas dos seguintes municípios: Piranhas (Povoado Entremontes), Pão de Açúcar, Traipu, São Brás, Igreja Nova (Povoado Chinaré), Penedo e Piaçabuçu.

1 Este trabalho contou com apoio financeiro da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A operacionalização das intervenções aconteceu de acordo com o ambiente e os sujeitos, tendo distribuição das atividades por aproximadamente uma hora e meia por dia. Com base nesses critérios, os conteúdos abordados foram os fundamentos técnicos básicos, jogos e brincadeiras de bola com os pés, circuitos e jogos reduzidos relacionados ao futebol.

Para o processo de análise dos dados consideramos três aspectos. Foram eles: níveis de desempenho do futebol (GARGANTA et al, 2013), a disposição do ambiente e a sua imprevisibilidade e a presença ou não de profissional de Educação Física no contexto. Segundo Garganta et al (2013), a avaliação do nível de desempenho de jogadoras/es de futebol é realizada de acordo com os seguintes indicadores: relação com a bola; identificação com o objetivo do jogo; organização posicional nas diferentes fases e momentos do jogo; dinâmica coletiva.

Quatro professoras-avaliadoras, organizadoras das intervenções por meio dos festivais realizados, emitiram pareceres independentes acerca do nível de desempenho coletivo das meninas ribeirinhas em cada cidade. Estas avaliações foram confrontadas e a atribuição de nível de cada localidade foi definida por maioria simples. Nos casos em que houve empate, o supervisor das práticas e orientador do estudo emitiu parecer de desempate.

ACHADOS DO ESTUDO

Identificamos na região do Baixo São Francisco uma elevada variação do nível de desempenho para com o futebol. Conforme consta na tabela 1, encontramos desde grupos de meninas em nível básico (Traipú, São Brás e Piaçabuçu), em nível elementar (Piranhas e Penedo), até localidades com nivelamento intermédio (Pão de açúcar e Igreja Nova).

Com relação aos ambientes ofertados para a prática do futebol das meninas, também nos deparamos com variação de imprevisibilidade. Piranhas, Traipú, Penedo e Piaçabuçu disponibilizaram campos oficiais para a realização dos festivais. Igreja Nova, por sua vez, ofertou um campo adaptado, com marcações e tamanho improvisados, bem como solo irregular. Por outro lado, Pão de Açúcar e São Brás realizaram os festivais de futebol das meninas na areia das praias da beira do Rio São Francisco.

Tabela 3: Número de meninas participantes por cidade analisada e variáveis consideradas para análise

Cidade	Número de meninas participantes	Níveis de desempenho	Ambiente (Imprevisibilidade)	Presença de Profissional de Educação Física
1 - Piranhas	23	Elementar	Baixa	Não
2 - Pão de açúcar	44	Intermédio	Alta	Sim
3 - Traipú	19	Básico	Baixa	Sim
4 - São Brás	22	Básico	Alta	Sim
5 - Igreja Nova	15	Intermédio	Regular	Sim
6 - Penedo	23	Elementar	Baixa	Não
7 - Piaçabuçu	50	Básico	Baixa	Não

Fonte: elaboração das/dos autoras/es

Finalmente, as cidades de Pão de Açúcar, Traipú, São Brás e Igreja Nova conduziram as meninas ribeirinhas para os festivais sob a orientação de profissionais de Educação Física. Em contraponto, Piranhas, Penedo e Piaçabuçu as levaram para participação nas atividades supervisionada por outros mediadores, que não se apresentaram como professores da área.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Consideramos, nestas primeiras análises, que as cidades do Baixo São Francisco apresentam potencial espacial para o desenvolvimento do futebol de meninas nas localidades, necessitando, sobretudo, universalizar a disponibilidade de profissionais de Educação Física formados para a atuação na área. Assim, entendemos que os níveis de desempenho relativamente avançados das meninas da região para com o futebol poderão se desenvolver ainda mais.

REFERÊNCIAS

GARGANTA, J. et al. Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. In: TAVARES, F. (Ed.). **Jogos Desportivos Coletivos:** ensinar a jogar. Portugal: Editora FADEUP, 2013, p. 199-264.

"HOME ADVANTAGE" NA SÉRIE A DO CAMPEONATO BRASILEIRO DE FUTEBOL[1]

HOME ADVANTAGE IN SERIE A OF THE BRAZILIAN FOOTBALL CHAMPIONSHIP

"HOME ADVANTAGE" EN LA SERIE A DEL CAMPEONATO BRASILEÑO DE FÚTBOL

Werlayne Leite
Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC
Secretaria de Educação de Fortaleza – SME
Universidade São Judas Tadeu - USJT
Marcelo Callegari Zanetti
Universidade São Judas Tadeu - USJT

INTRODUÇÃO

Em esportes coletivos a equipe da casa (mandante) geralmente obtém uma vantagem quando joga em seu estádio/ginásio (STAUFENBIEL et al., 2018). Esse fator presente no rendimento esportivo recebe o nome de "home advantage" (HA). A HA é o fenômeno mais estudado nas ciências do esporte e está presente em todos os esportes coletivos, como o basquete, handebol, rúgbi, beisebol, entre outros.

Dentre os esportes coletivos, o futebol apresenta as maiores taxas de HA (JAMIESON, 2010; STAUFENBIEL et al., 2018). Além disso, em um estudo que pesquisou ligas nacionais de futebol de 157 países ao redor do mundo, Pollard e Gómez (2014) mostraram que o Brasil tem média de HA mais elevada que a média mundial do estudo (58%).

O objetivo deste estudo foi analisar e quantificar a magnitude da HA na Série A do Campeonato Brasileiro de Futebol e verificar o comportamento deste fenômeno na liga brasileira ao longo dos últimos anos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foram analisados todos os jogos da Série A do Campeonato Brasileiro de Futebol masculino das 10 últimas temporadas (2013 a 2022). A amostra contou com 3.800 jogos analisados, obtidos por meio do site "Soccerway" (http://www.soccerway.com). Uma planilha

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

do Microsoft Excel foi organizada para calcular a HA com base nas vitórias, empates e derrotas em casa. HA foi quantificada pelo método proposto por Pollard (1986) para calcular a vantagem de jogar em casa, durante uma temporada completa para esportes em que o empate é um possível resultado. A HA é calculada como o número de pontos ganhos pelas equipes que jogam em casa, expresso como uma porcentagem do total de pontos ganhos na liga, tanto em casa quanto fora. Um valor de 50% representa nenhuma HA; um valor inferior a 50% representa uma desvantagem de jogar em casa; e quanto maior o valor acima de 50%, maior a vantagem obtida pelo time ao jogar em casa.

RESULTADOS

Os dados obtidos nas últimas 10 temporadas mostraram os seguintes valores da HA: 2013 (66.9%); 2014 (65.2%); 2015 (65.9%); 2016 (67.1%); 2017 (58.2%); 2018 (69.5%); 2019 (62.4%); 2020 (60.2%); 2021 (61.8%); 2022 (59.3%). O valor médio encontrado para o estudo foi de 63.7% (± 3.8%).

DISCUSSÃO

A análise dos dados mostrou que a taxa média da HA da liga brasileira foi de 63,7%. Este valor está ligeiramente acima dos valores médios encontrados em ligas europeias (60%) (LEITE; POLLARD, 2018), em ligas africanas e asiáticas (61%) (POLLARD, 2006) e está entre os valores médios encontrados em países sul-americanos (64%) (POLLARD, 2006). A análise do comportamento longitudinal deste fenômeno também mostrou que na liga brasileira de futebol está ocorrendo o mesmo fenômeno que ocorre em diversas ligas de futebol pelo mundo, ou seja, uma redução das taxas da HA ao longo do tempo (POLLARD; GÓMEZ, 2009; STAUFENBIEL et al., 2018). Embora esta redução esteja acontecendo, o valor médio da HA no Brasil ainda é considerado elevado, refletindo a necessidade de aprofundamento de estudos que melhor compreendam esse fenômeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que, embora a taxa média da HA venha diminuindo ao longo dos últimos 10 anos, a liga brasileira de futebol ainda possui um valor médio considerado elevado

para a média da HA na atualidade. Desta forma, este fenômeno ainda exerce importante papel no resultado final de uma partida de futebol da Série A do brasileirão.

REFERÊNCIAS

JAMIESON, J. The home field advantage in athletics: A meta-analysis. Journal of Applied Social Psychology, Hoboken, v. 40, n. 7, p. 1819-1848, 2010.

LEITE, W.; POLLARD, R. International comparison of differences in home advantage between level 1 and level 2 of domestic football leagues. **German Journal of Exercise and Sport Research**, Berlin, v. 48, n. 2, p. 271-277, 2018.

POLLARD, R. Home advantage in soccer: A retrospective analysis. **Journal of Sports Sciences**, Londres, v. 4, n. 3, p. 237-248, 1986.

POLLARD, R. Worldwide regional variations in home advantage in association football. **Journal of Sports Sciences**, Londres, v. 24, n. 3, p. 231-240, 2006.

POLLARD, R.; GÓMEZ, M. Á. Home advantage in football in South-West Europe: Long-term trends, regional variation, and team differences. **European Journal of Sport Science**, Londres, v. 9, n. 6, p. 341-352, 2009.

POLLARD, R., GÓMEZ, M. Á. Components of home advantage in 157 national soccer leagues worldwide. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, Londres, v. 12, p. 218-233, 2014.

STAUFENBIEL, K.; RIEDL, D.; STRAUSS, B. Learning to be advantaged: The development of home advantage in high-level youth soccer. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, Londres, v. 16, n. 1, p. 36-50, 2018.

INFLUÊNCIA DO TREINAMENTO PERSONALIZADO DE VÔLEI DE PRAIA NO TEMPO DE REAÇÃO DOS PRATICANTES [1]

INFLUENCE OF PERSONALIZED BEACH VOLLEYBALL TRAINING ON REACTION TIME OF PRACTITIONERS

INFLUENCIA DEL ENTRENAMIENTO PERSONALIZADO DE VOLEIBOL PLAYA EN EL TIEMPO DE REACCIÓN DE LOS PRACTICANTES

Petherson Silva Mendes,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Lara Almeida de Menezes,
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Marcela de Castro Ferracioli Gama,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

O vôlei de praia é praticado por duas pessoas por equipe e abrange muitos fundamentos. Os praticantes devem dispor de muitas capacidades físicas e motoras e apresentar um nível técnico relativamente estável nas habilidades dessa modalidade. Neste contexto, a tomada de decisão é um dos aspectos importantes para a evolução do praticante, tendo em vista que a forma como a "leitura de jogo" é feita deve antecipar o ataque da equipe adversária.

O tempo de reação (TR) é definido como intervalo de tempo entre a aparição de um estímulo sensorial não antecipado e o início da resposta motora a este estímulo (SCHMIDT; WRISBERG, 2001). Essa capacidade perceptivo-motora representa a eficiência da tomada de decisão de um indivíduo em relação a execução de uma tarefa motora. A literatura tem mostrado vários indícios de que o TR é uma das características determinantes do desempenho esportivo.

A capacidade de responder prontamente a um estímulo é vital para o sucesso de um praticante do vôlei de praia. O praticante tem que ser eficiente na codificação de estímulos relevantes e, para reagir, precisa detectar a ação do oponente para, então, tentar neutralizá-la (VOLCHAN et al., 2003). O objetivo do estudo foi analisar a influência de um treinamento personalizado, visando o aperfeiçoamento do TR de praticantes de vôlei de praia.

MÉTODO

[1] Não houve financiamento do presente estudo.

Participaram do estudo seis indivíduos (2 homens e 4 mulheres) praticantes do vôlei de praia de uma academia de Fortaleza-CE. Os participantes foram divididos em dois grupos com três participantes cada: grupo do treinamento (GT) e grupo controle (GC). Os grupos foram pareados de acordo com a idade dos participantes (adolescente, adulto jovem e adulto). Os critérios de inclusão dos participantes foram: Ser praticante de vôlei de praia há pelo menos três meses; nunca ter sido atleta profissional no vôlei de praia; e consentir a participação e utilização dos dados.

No pré-teste foi aplicado um teste de TR nos dois grupos. Foi utilizado o sistema Reaxling, ferramenta altamente tecnológica criada pelo grupo BRW. O ReaxLights é um dos programas que compõe o sistema Reaxling, que avalia a capacidade de reação e velocidade de resposta para um impulso repentino e variável. Após o pré-teste, os participantes do GT foram submetidos ao treinamento personalizado. Esta fase durou dois meses, duas vezes por semana (40 minutos cada intervenção). O treinamento personalizado foi composto de exercícios combinados, procurando trabalhar o TR, como por exemplo, exercício situacional de jogo com reposição rápida de bola assim que uma cair no chão, trabalhando concomitantemente os fundamentos, resistência e TR, utilizando os fundamentos de ações ofensivas e defensivas em exercícios do vôlei de praia. O GC realizou as aulas normais da academia durante esse período. Após as oito semanas, os dois grupos fizeram o pós-teste com o mesmo procedimento do pré-teste.

O TR (em ms) de cada *hit* (toque), de cada tentativa (Pré e Pós-teste) e de cada participante (3 do GC e 3 do GT) foi registrado através do editor de vídeo, analisando quadro a quadro o momento em que o participante apresentava o primeiro deslocamento corporal para alcançar o satélite. Assim, foram obtidos média e desvio padrão dos TRs dos participantes. O sistema Reaxing forneceu o número de *hits* corretos de cada participante no satélite por tentativa. Foi utilizado Teste T de amostra independentes para comparar a média do TR dos grupos entre o Pré e o Pós-teste e as média do TR entre os grupos no Pré e no Pós-teste.

RESULTADOS

Os resultados mostraram que o TR dos grupos GT (298 ± 89ms) e GC (279 ±115ms) foram semelhantes no Pré-Teste ($t(355) = 1,735$, $p = .84$), mas diferentes no Pós-Teste (GT = 225 ± 92ms; GC = 325 ± 115) ($t(346) = -8,821$, $p < .001$). Além disso, a análise mostrou que o GT diminui significativamente o TR do Pré (298 ± 89ms) para o Pós-Teste (225 ± 92ms) (t(366)

= 7,724, p < .001). O GC aumentou significativamente o TR do Pré (279 ± 115ms) para o Pós-Teste (325 ± 115ms) (t(335) = -3,622, p < .001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa de treinamento personalizado de vôlei de praia para a melhora do TR dos praticantes foi eficaz. O TR é uma das capacidades mais exigidas no vôlei de praia e, por isso, seu domínio faz com que o desempenho esportivo do praticante melhore.

REFERÊNCIAS

SCHMIDT, R.; WRISBERG, C. **Aprendizagem e performance motora**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VOLCHAN, E.; MIRTES M. G.; OLIVEIRA, L.; VARGAS, C.; MOURÃO-MIRANDA, J.; AZEVEDO, T. M, et al. Estímulos emocionais: processamento sensorial e respostas motoras. **Revista Brasileira Psiquiátrica**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 29-32, 2003.

LEVANTAMENTO DOS FATORES DE RISCO PARA LESÕES ESPORTIVAS EM ATLETAS DO RUGBY EM CADEIRA DE RODAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA[1]

SURVEY OF RISK FACTORS FOR SPORTS INJURIES IN WHEELCHAIR RUGBY ATHLETES: A SYSTEMATIC REVIEW

ENCUESTA DE FACTORES DE RIESGO DE LESIONES DEPORTIVAS EN ATLETAS DE RUGBY EN SILLA DE RUEDAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Julia Teixeira Almeida,
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - MG)
Karolina Andreza Mendes
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - MG)
Mylena Tabelini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - MG)
Victória Oliveira Soares de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - MG)
Larissa de Oliveira e Silva
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Cláudia Barsand de Leucas
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - MG)

INTRODUÇÃO

Criado no Canadá em 1977 e implantado no Brasil em 2005, o Rugby em Cadeira de Rodas (RCR) é um esporte praticado por pessoas com tetraplegia. A busca pelo RCR se tornou expressiva devido ao grande incentivo à prática, sendo considerada atualmente uma das modalidades paralímpicas que mais cresce no mundo e que permite às pessoas com lesão medular espinhal e outras deficiências competir em nível de elite (MELLO; WINCKLER, 2012).

Dessa forma, o aumento das cargas de treinamento e competições, cargas biomecânicas repetitivas e agressividade no esporte, potencializam o risco de lesões esportivas, sejam elas ocasionadas com ou sem contato (SOO HOO; LATZKA; MARK, 2019). Identificar quais são os fatores de risco envolvidos na aquisição das lesões, pode nortear os profissionais a desenvolver um planejamento preventivo adequado.

[1]O trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

OBJETIVO

Identificar os principais fatores de risco para o desenvolvimento das lesões decorrentes da prática esportiva relacionada com a preparação física dos atletas do RCR.

MÉTODOS

Trata-se de um desdobramento de uma revisão sistemática realizada após busca bibliográfica por meio das bases de dados: MedLine (Pubmed), SciELO, LILACS, PEDro, Cochrane e a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). A busca foi realizada entre agosto e dezembro de 2021, não foram utilizados limites de data ou idioma e incluiu a combinação dos seguintes termos DeCS e MeSH, sendo eles "Wheelchair rugby", "Injuries", "Injuries and Wounds", "Injuries Wounds'', "Research-Related Injuries'', "Trauma", "Wounds", "Wounds Injury", "Wounds and Injury", "Training", "Risk Factors".

RESULTADOS

Os resultados mostram que os principais fatores de risco para lesões esportivas nos atletas de RCR são: (1) sobrecarga de treinamento; (2) capacidade em desempenhar atividades de vida diárias; (3) alteração na cinemática do ombro; (4) técnica de toque e propulsão da cadeira de rodas; (5) idade; (6) função tática do jogador; (7) nível de lesão medular espinhal; (8) desequilíbrio de força muscular do ombro e (9) incoordenação escapulo umeral (BAUERFEIND, *et al.*, 2015; MASON, *et al.*, 2018; MIYAHARA; SLEIVERT; GERRARD, 1998). Além disso, a presente revisão identificou uma carência de pesquisas epidemiológicas que identifiquem, por meio de rastreio, fatores de riscos para lesões em atletas de RCR possibilitando a aplicação de estratégias de prevenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em todos os achados bibliográficos, pode-se afirmar que as lesões mais prevalentes na prática esportiva do RCR estão ligadas principalmente à sobrecarga de treinamento, capacidade de desempenhar atividades de vida diárias, alterações na cinemática do ombro, técnica de toque e propulsão da cadeira de rodas utilizada, aumento da idade, função

tática dos jogadores, nível de lesão medular espinhal, desequilíbrio de força muscular do ombro e incoordenação escápulo-umeral.

Os profissionais envolvidos na preparação física e prevenção de lesões esportivas dos atletas do RCR devem se atentar a esses achados, desenvolver estratégias para minimizar as lesões, sendo importante que os atletas recebam um acompanhamento individualizado e específico, que possa evitar o excesso de treinamento e/ou atividades incorretas que possam acentuar ou desenvolver as deficiências de estrutura e função corporais e assim definir estratégias assertivas que minimizem os fatores de risco para as lesões em atletas de RCR.

REFERÊNCIAS

MELLO, M.T.; WINCKLER, C. Esporte Paralímpico. **Editora Atheneu**, São Paulo, 2012, 254p.

SOO HOO, J.; LATZKA, E.; MARK, A. A descriptive study of self-reported injury in non-elite adaptive athletes. **PM R** 11(2019) 25-32.

MIYAHARA, M.; SLEIVERT, G. G.; GERRARD, D. F. The relationship of strenght and muscle to shoulder pain and impingement syndrome in elite quadriplegic wheelchair rugby players. **Int. J. Sports Med.**, vol. 19, pp. 210-2014, 1998.

MASON B. *et al*. Bilateral scapular kinematics, asymmetries and shoulder pain in wheelchair athletes. **Elsevier, Gait & Posture,** 65 (2018), 151-156.

BAUERFEIND, J. *et al.* Sports Injuries in Wheelchair Rugby - A Pilot Study. Poland: **Journal of Human Kinetics** vol.48, Nov. 2015. DOI: 10.1515/hukin-2015-0098.

O ENSINO DA TÉCNICA NA PARTICULARIDADE DO BASQUETE

THE TECHNIQUE TEACCHING IN THE PARTICULARITY OF BASKETBALL

LA ENSEÑANZA DE LA TÉCNICA EN LA PARTICULARIDAD DEL BOLONCESTO

Joselaine Schutz Rosa,
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Bruno Dandolini Colombo,
Prefeitura Municipal de Florianópolis
Carlos Augusto Euzebio,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Vidalcir Ortigara,
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

INTRODUÇÃO

Partindo do conceito geral das relações essenciais dos objetos que compõem a cultura corporal (NASCIMENTO, 2014), adentramos à compreensão do objeto de ensino Basquetebol, em específico o conteúdo do conceito técnica.

Além da referência de Nascimento (2014), o aprofundamento do debate ocorre pelo estudo de Euzébio (2017) e Colombo (2021). O primeiro aponta os conteúdos teóricos dos conceitos de tática e estratégia e o segundo aprofunda o debate histórico-ontológico da técnica. Mahlo (1969) é relevante, pois destaca que a ação do jogo depende de vários processos motores e psíquicos, entre eles, a técnica.

A escolha pela análise da técnica surge da ideia da contraposição entre ensiná-la ou não na escola. Quando traçamos a questão não negamos um aluno reflexivo e crítico, ao contrário, colocar o aluno como ser pensante e atuante, conferindo-lhe todas as possibilidades num movimento de aprendizado e apropriação do conhecimento. Visamos ultrapassar o mero elencar da técnica como elemento de ensino de educação física, amarrar as particularidades que há em um mesmo conteúdo, seja refletindo num gesto técnico ou a partir de um gesto técnico.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a técnica é uma necessidade que surge no aluno para além do seu desenvolvimento, o que inicialmente a criança faz passando ou recebendo a bola em uma brincadeira ou jogo nos primeiros anos escolares, e reflete sentimentos de vontade, negação, entre outros. Mas, a partir de estágios de desenvolvimento

mais avançados, a criança passa a perceber, a ter a necessidade de passar ou receber a bola não apenas com o sentimento de vontade ou negação, mas de passar ou receber essa bola de forma correta que ela chegue ao colega sem cair, por exemplo. Se muda a fase de estágio do desenvolvimento da criança, muda os sentimentos e altera-se também a forma de passar e receber essa bola (ação técnica).

A reflexão apoia-se no materialismo histórico e dialético, que tem sua gênese na análise marxista da sociedade. Essa concepção traz à tona que o homem, na atual sociedade, não se apropria das suas máximas capacidades humanas.

Nesse âmbito, apresentam-se as questões: qual a necessidade e importância da técnica no ensino da Educação Física? Apropriar-se do gesto técnico depende das condições pedagógicas do ensino? O que é a técnica, no âmbito do conceito de basquetebol? Disso deriva o objetivo de investigar o conteúdo teórico da técnica no conceito de basquetebol.

Este estudo aponta para as seguintes questões preliminares: a técnica é uma aprimoração da raça humana ao longo de seu desenvolvimento, é um elemento fundamental para a execução e evolução das atividades, por isso é um conhecimento a ser ensinado nas aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa área ainda há um caminho a ser percorrido para solucionar o impasse entre ensinar e não ensinar determinados conteúdos. Talvez a questão principal seja superar qualquer negação de conteúdo, o que exige refletir sobre o conhecimento e sua organização como objeto de ensino.

É possível perceber o quanto é importante estudar/pesquisar a técnica, ou seja, a particularidade técnica no conteúdo de basquete. Pois como afirmamos acima, cabe num planejamento de educação física, dar condições pedagógicas de aprendizagem ao aluno no movimento reflexivo, crítico e que este aluno saiba realizar um gesto técnico, não no sentido de dar a ele somente a experiência motora, mas de não abdicar a apreensão de todas as capacidades humano genéricas já produzidas pela sociedade, deste modo dar sentido a todas as formas de expressão do conhecimento da técnica.

Portanto busca-se ao longo dos estudos aprimorar e melhorar a pesquisa em si, dando fidelidade a particularidade da técnica no basquete. De forma que possamos contribuir de forma

metodológica e científica com o ensino, doutro modo, com o ensino da disciplina de educação física.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COLOMBO, B. D. A técnica como condição para o surgimento e o desenvolvimento do jogo de futebol. 2021. 228 f. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, , Florianópolis, 2021.

EUZÉBIO, C. A. O conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia no esporte. 2017. 251 f. **Tese** (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MAHLO, F. **O acto táctico no jogo**. Lisboa: Compendium, s.d.

NASCIMENTO, C. P. A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. 295 f. **Tese** (doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

O PAPEL DO FEEDBACK EXTRÍNSECO NO FUTEBOL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA COM ENFOQUE NOS JOGADORES

THE ROLE OF EXTRINSIC FEEDBACK IN FOOTBALL: ANALYSIS OF SCIENTIFIC PRODUCTION WITH A FOCUS ON PLAYERS

EL PAPEL DEL FEEDBACK EXTRÍNSICO EN EL FÚTBOL: ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA FOCALIZADA EN LOS JUGADORES

Eduardo Henrique Amancio Silva
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Ricardo Drews
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO

Uma série de estudos tem demonstrado que os comportamentos dos treinadores têm um forte impacto sobre o desenvolvimento de habilidades técnicas e táticas de jogadores de futebol, sendo especificamente o feedback extrínseco um dos principais fatores tradicionalmente manipulados pelos treinadores, com o objetivo de potencializar a aprendizagem esportiva (WILLIAMS; HODGES, 2005).

Uma questão que ainda permanece não totalmente esclarecida é o que aponta o panorama da produção de conhecimento do feedback extrínseco para o contexto do futebol até o presente momento, em virtude das suas diferentes propriedades, formas e condições de fornecimento (PACHECO et al., 2023). Sendo assim, o presente estudo teve como objetivo analisar a produção científica investigando o papel do feedback extrínseco no contexto de jogadores de futebol.

MÉTODOS

Esta pesquisa foi baseada em uma revisão sistemática de literatura, sendo a busca de artigos em bancos de dados online realizada nos indexadores Pubmed via MEDLINE, Web of Science, Scopus (Elsevier) e Scielo. Para a coleta de dados foram utilizados os operadores lógicos OR e AND no cruzamento dos seguintes descritores: “soccer” OR “football” OR “futebol” AND “feedback”.

Os critérios de inclusão adotados foram que (1) os artigos deveriam apresentar um ou mais descritores no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chave; e (2) o artigo deveria ter futebol e feedback extrínseco como objeto de investigação no estudo com enfoque no jogador. Por sua vez, foram considerados critérios de exclusão: (1) publicações de livros, capítulos de livros, teses e dissertações; artigos de revisão, cartas, conferências, artigos publicados em anais e resumos de congressos; (2) estudos que não apresentassem o texto integral dos artigos pelo meio online; (3) estudos que não se encontravam em língua inglesa ou portuguesa; (4) estudos que não analisaram somente jogadores; (5) estudos que analisaram somente feedback intrínseco; (6) estudos que analisaram outros esportes conjuntamente ao futebol.

Os procedimentos de busca e seleção dos artigos foram realizados por dois pesquisadores de forma independente. Os dados extraídos dos artigos foram autor/ano, objetivo, amostra, feedback analisado, avaliação do feedback, grupos/condições, fases do estudo e principais resultados. O conjunto de dados extraídos foi organizado inicialmente em uma planilha do programa Microsoft Office Excel analisados com base em estatística descritiva dos valores absolutos (N) e relativos (%).

RESULTADOS

O número total de artigos encontrados após a busca nos quatro indexadores foi de 853 (Pubmed = 126; Scopus = 462; Web of Science = 264; Scielo = 1). Destes, após aplicação de critérios de inclusão e exclusão, 32 artigos foram selecionados para a presente revisão, totalizando assim 33 estudos (1 artigo apresentou dois experimentos).

Foram encontrados 2.914 participantes nos estudos analisados, sendo 71,5% referente ao sexo masculino e 28,5% ao sexo feminino. A maioria dos estudos investigaram adolescentes (32,7%), seguidos de pré-adolescentes (30,6%) e adultos (22,4%). Para as categorias de feedback analisado, as variáveis mais investigas foram “Fornecer ou não feedback” (42,8%), “Tipo de feedback” (38,2%) e “Conhecimento de performance” (38,1%).

Além disso, os estudos que analisaram os efeitos do feedback de conhecimento de performance sobre a aprendizagem de habilidades motoras específicas do futebol observaram benefícios de frequências relativas de fornecimento menores que 100%, quando a ênfase era o foco de atenção interno (grande número de informações detalhadas sobre os movimentos do corpo e sobre a ação técnica).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitem concluir que o feedback extrínseco, quando aplicado aos jogadores de futebol, é um fator que modifica seu comportamento e traz benefícios para diferentes processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Dentro desse contexto, a utilização do feedback extrínseco com foco externo e o feedback de vídeo se mostraram excelentes maneiras de melhorar o desempenho de jogadores.

REFERÊNCIAS

PACHECO, M. M. et al. Challenging traditions: Systematic review of practice, instruction, and motor skill acquisition in soccer. **International Journal of Sports Science & Coaching**, p. 17479541231168930, 2023.

WILLIAMS, A. M.; HODGES, N. J. Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. **Journal of Sports Sciences**, v. 23, n. 6, p. 637-650, 2005.

O PERFIL DE CARGA VELOCIDADE EM PESSOAS IDOSAS EM DIFERENTES VELOCIDADES DA FASE EXCÊNTRICA

THE LOAD-VELOCITY PROFILE IN FEMALE OLDER ADULTS AT DIFFERENTS ECCENCRIC VELOCITY PHASE

EL PERFIL DE CARGA DE VELOCIDAD EN PERSONAS MAYORES A DIFERENTES VELOCIDADES DE LA FASE EXCÉNTRICA

Antenor Barbosa Calandrini de Azevedo,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Yrla Raíde Guimarães de Melo,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Victor Silveira Coswig,
Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

O treinamento de força (TF) é um dos principais programas de exercícios físicos voltados para a atenuação do declínio da função neuromuscular associado à progressão da idade (IZQUIERDO; DUQUE; MORLEY, 2021). No entanto, a influência da velocidade de contração na fase excêntrica sobre o desempenho subsequente da ação concêntrica em pessoas idosas ainda não é clara. O estudo buscou investigar a ação de diferentes velocidades na fase excêntrica em pessoas idosas.

MATERIAS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de caráter transversal. Os dados foram obtidos a partir de 12 idosas com média de idade de 65,2 ± 4,2 anos. Os procedimentos realizados foram a familiarização, 1RM, perfil carga-velocidade com base no método-2-pontos (PÉREZ-CASTILLA et al., 2018) e desempenho da fase concêntrica subsequentemente às condições moderada velocidade (MV) e alta velocidade (AV). A avaliação da 1RM foi estimada pelo perfil individual da carga-velocidade através do método-2-pontos no supino reto no *smith machine* (PÉREZ-CASTILLA et al., 2018) com estimativa de 30% e 60% de 1RM. A análise da velocidade média propulsiva (VMP) foi feita a partir de um transdutor linear posicionado verticalmente à barra (Vitruve, Speed4lift, USA). Foram contabilizadas três repetições

máximas para cada condição de carga, mas apenas a que obteve o maior valor da VMP foi considerada (WEAKLEY et al., 2021). A normalidade e homosticidade de dados foram examinadas e confirmadas por meio do teste de Shapiro-Wilk e Levene.

RESULTADOS

Foi avaliada a fase excêntrica a partir do 30% e 60% do 1RM. De acordo com a ANOVA os efeitos principais confirmam que a VMP foi mais elevada para condição em AV comparada com a MV para idosas ($F= 8,60$; $\omega^2= 0,12$; $p= 0,007$). Os resultados indicaram maior deslocamento para AV quando equiparado à MV ($F= 4.61$; $\omega^2= 0,02$; $p< 0,001$), assim como a duração com 30% do RM, mostrando que a AV foi superior ($F= 273.3$; $\omega^2= 0,83$; $p= 0.004$) quando comparada à MV para 60% de 1RM. Ao analisar o perfil carga-velocidade a velocidade máxima teórica demonstrou que não houve um desenvolvimento sobre a AV em comparação com a MV e PADRÃO. Todos os testes foram executados pelo software *Jasp* versão 0.16.4.0 e para todas as análises foram consideradas o valor de significância estatística quando $p< 0,05$.

DISCUSSÃO

O controle da fase excêntrica parece influenciar no desempenho da fase concêntrica subsequente quando cargas leves são aplicadas (30% de 1RM), e para cargas maiores (60% de 1RM) o controle da fase excêntrica parece não ter impacto em idosas. Por isso, a AV na fase excêntrica nesse grupo poderia ocasionar maior contribuição do ciclo alongamento-encurtamento, o que teria influenciado na capacidade de gerar velocidade e potência muscular (PALLARÉS et al., 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

AV na fase excêntrica pode ter um impacto nas ações neuromusculares agudas quando cargas leves são utilizadas (30% 1RM). Portanto, esses achados fornecem informações importante para a prescrição do TF, com foco na potência muscular para pessoas idosas, enquanto que para cargas mais elevadas (60% de 1RM) o controle da fase excêntrica não parece ser determinante para o planejamento de exercícios físicos com enfoque em desenvolvimento da velocidade e potência muscular.

REFERÊNCIAS

BULL, F. C. et al. **World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour.** British Journal of Sports Medicine, v. 54, n. 24, p. 1451–1462, 2020.

COLON-EMERIC, C. S. et al. **Functional decline in older adults**. American family physician, v. 88, n. 6, p. 388–394, set. 2013.

IZQUIERDO, M.; DUQUE, G.; MORLEY, J. E. **Physical activity guidelines for older people: knowledge gaps and future directions.** The Lancet Healthy Longevity, v. 2, n. 6, p. e380–e383, 2021.

LALLY, F.; CROME, P. **Understanding frailty.** Postgraduate Medical Journal, v. 83, n. 975, p. 16–20, 2007.

KNUTTGEN, H. G.; KRAEMER, W. J. **Terminology and measurement in exercise performance.** Journal of Strength and Conditioning Research, v. 1, n. 1, p. 1–10, 1987.

PALLARÉS, J. G. et al**. Imposing a pause between the eccentric and concentric phases increases the reliability of isoinertial strength assessments.** Journal of Sports Sciences, v. 32, n. 12, p. 1165–1175, 2014.

PÉREZ-CASTILLA, A.; JARIC, S.; FERICHE, B.; PADIAL, P.; GARCÍA-RAMOS, A. **Evaluation of muscle mechanical capacities through the two-load method: Optimization of the load selection.** Journal of Strength and Conditioning Research, v. 32, n. 5, p. 1245–1253, 2018.

O "STRESS" NO HANDEBOL: A CATEGORIA 13 A 15 ANOS EM ANÁLISE[1]

THE "STRESS" IN HANDBALL: THE CATEGORY 13 AT 15 YEARS UNDER ANALYSIS

EL "ESTRÉS" EN EL BALONMANO: LA CATEGORÍA DE 13 A 15 AÑOS BAJO ANÁLISIS

André Osvaldo Furtado da Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A IMPORTÂNCIA DE UM OLHAR PARA O "STRESS".

Na atualidade percebemos que a sociedade vem tratando com muito cuidado as situações que envolvem as questões psicológicas e os seus desdobramentos físicos em atletas. Assim, são crescentes os estudos que tratam da fase pré-competitiva, muito com ênfase nas questões psíquicas. Tais preocupações emergem dos recentes casos de abandono de competições de alto rendimento por atletas "jovens", como foi o caso de Simone Biles. No entanto, em diversas situações não conseguimos perceber o "stress" ou a ansiedade nos jovens. Nesse sentido, é possível pensar que os aspectos fisiológicos podem ser um indicativo desse estado.

Frente a isso, este estudo busca contribuir para a análise e acompanhamento do comportamento de crianças/ adolescentes de 13 a 15 anos praticantes de handebol. Este estudo foi realizado na região do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul em duas cidades que são celeiros de atletas de alto rendimento no esporte. Durante o ano de 2022, foram acompanhados e monitorados um grupo de jovens praticantes de uma escola da região, com a intenção de se perceber os possíveis sintomas de "stress"/ansiedade que os indivíduos poderiam apresentar durante o período pré-competitivo e competitivo.

Nesse cenário foi utilizado a Lista de Sintomas de "Stress" Pré-Competitivo Infanto Juvenil proposta por De Rose Jr (1998) para perceber os sintomas fisiológicos que os sujeitos apresentaram na fase pré-competitiva e a partir disso delinear ações para que o "stress" não seja algo pertencente a sua rotina.

[1] Este trabalho não contou com nenhum apoio financeiro

Assim, o objetivo deste estudo é entender os sintomas fisiológicos de "stress" pré-competitivo apresentado por jovens de 13 a 15 anos praticantes rotineiramente de Handebol e as possíveis ações para que os handebolistas não se sintam pressionados na competição.

OS SINTOMAS DE "STRESS" PRÉ-COMPETITIVO: UMA ANÁLISE PÓS PANDEMIA.

Durante os anos de 2019 e 2023 vivemos no cerne de uma crise sanitária desenhada pela infecção pelo coronavírus (SARS-COVID 19). Em um período deste tempo, fomos implicados a experimentar o isolamento social. Neste contexto, todas as atividades foram realizadas remotamente. No entanto, no final de 2021, as atividades físicas, esportivas e educacionais começaram gradativamente a voltar ao normal.

Neste contexto, o grupo participante deste estudo iniciou os treinamentos da modalidade Handebol com idades entre 12 e 14 anos, porém nesse período os praticantes não participaram de nenhuma competição, ou seja, no momento deste estudo essas competições foram as primeiras destes jovens na sua trajetória no esporte.

Durante o ano de 2022, os handebolistas participaram de três competições e os aspectos físico/fisiológico que foram identificados, na aplicação dos questionários, nesse período foi a perda calórica por meio do suor excessivo com respostas ao item suo bastante (28,7%) o que impacta o organismo a estar em uma situação de hipohidrólise (falta de água). Em conjunto a isso, o item minha boca fica muito seca (26,2%) provoca que estes praticantes bebam muita água (24,1%). Desta forma, percebe-se um esforço do organismo em manter a homeostase, ingerindo mais água e expelindo liquido através do suor para reduzir a temperatura corporal por conta de um possível "stress" ou ansiedade. É importante ressaltar que duas das três competições foram realizadas no período do inverno e uma na primavera onde as temperaturas, climáticas, médias eram em torno de 21ºC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados, pode-se perceber que um grupo de praticantes de Handebol, de ambos os sexos, na região do Vale do Rio dos Sinos, na categoria 13 a 15 anos, apresentaram como sintomas de "stress" pré-competitivo em um período pós-pandemia (SARS-COVID 19), mais precisamente no aspecto fisiológico a hipohidrólise evidenciada pelo fato deles sentirem a boca muito seca e o suor excessivo que se desdobra na ação de beber muita

água. Tal ação é interpretada como um esforço do organismo em manter a homeostase. Assim, pode-se apontar como sugestão para a prevenção reunião com os pais para reduzir a expectativa da competição e o confronto, em treinamentos, com outras categorias como a juvenil (16 a 17 anos) para reduzir a ansiedade frente a confrontos competitivos.

REFERÊNCIAS:

ROSE JUNIOR, D. Lista de sintomas de “stress” pré-competitivoinfanto-juvenil: elaboração e validação de um instrumento. **Revista paulista de educação física,** [s. L.], v. 12, n. 2, p. 126-133, 1998. Doi: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1998.139540. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139540. Acesso em: 4 abril. 2023.

OS BENEFÍCIOS DO *OPENCAP*: UMA ANÁLISE DE VIABILIDADE

THE BENEFITS OF *OPENCAP*: A FEASIBILITY ANALYSIS

LOS BENEFICIOS DE *OPENCAP*: UN ANÁLISIS DE VIABILIDAD

Edilson Fernando de Borba,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Leonardo Rossato Ribas,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Adão Ribeiro Da Silva Neto,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Augusto Rossa Inda,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Lucas de Liz Alves,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Marcus Peikriszwili Tartaruga,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

INTRODUÇÃO

A cinemetria é uma técnica essencial na análise biomecânica, pois permite a avaliação quantitativa dos movimentos corporais durante diferentes atividades (HOOD et al., 2012). Houve um avanço significativo no desenvolvimento de tecnologias que possibilitam a aquisição e processamento de dados biomecânicos de forma mais acessível, por meio de equipamentos de menor custo e com maior facilidade de uso. Essas ferramentas apresentam características de captura e processamento de dados semelhantes às dos sistemas clássicos, porém com vantagens significativas em relação aos valores comerciais aplicados e à possibilidade de uso em diferentes locais, sem a necessidade de um laboratório específico para a instalação de todo o sistema.

Diversos aplicativos de análise de movimento usam gravações feitas por esses dispositivos móveis para realizar análises avançadas da atividade realizada (ROMERO-FRANCO et al., 2017; VISWAKUMAR et al., 2019). O aplicativo *OpenCap* se encaixa como um sistema de analise biomecânica e emprega um sistema de processamento de dados baseado em nuvem, o que elimina a necessidade de utilizar computadores com alta capacidade de processamento para realizar as análises. Para a captura dos dados de movimento, o aplicativo

utiliza a câmera de, pelo menos, dois dispositivos *Apple* (Apple Inc, Califórnia, USA), como *iPhones, iPads ou iPods*.

O aplicativo OpenCap (UHLRICH et al., 2022) é um sistema criado recentemente e se faz necessário pesquisas de viabilidade e com isso o objetivo do trabalho é investigar os benefícios e as limitações associados ao uso do sistema.

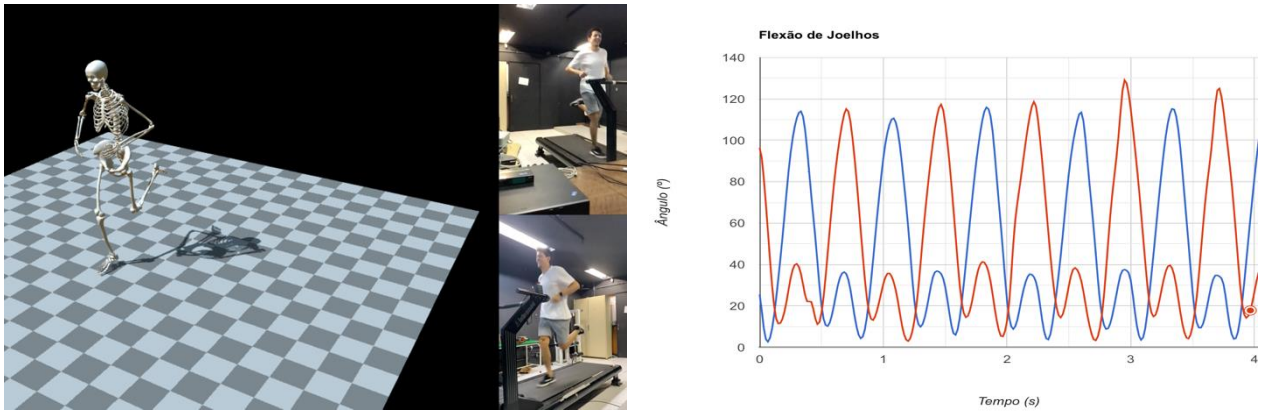
MÉTODOS

Foram avaliados 8 sujeitos adultos do sexo masculino. Em uma esteira rolante, foram realizadas corridas com incremento de velocidade a cada minuto, abrangendo velocidades de 8 a 16 km/h. Na plataforma de caminhada livre, foram realizadas duas caminhadas com diferença na deambulação, sendo uma normal e outra prejudicada, ambas em velocidade preferida. Na pista de atletismo, foram realizadas cinco corridas em velocidade confortável e cinco caminhadas em velocidade preferida, além da coleta de velocidades máximas de corrida e caminhada em locais parcialmente sombreados. O sistema *OpenCap* também foi testado em um corredor profissional amputado trans-tibial, para caminhada e corrida.

RESULTADOS

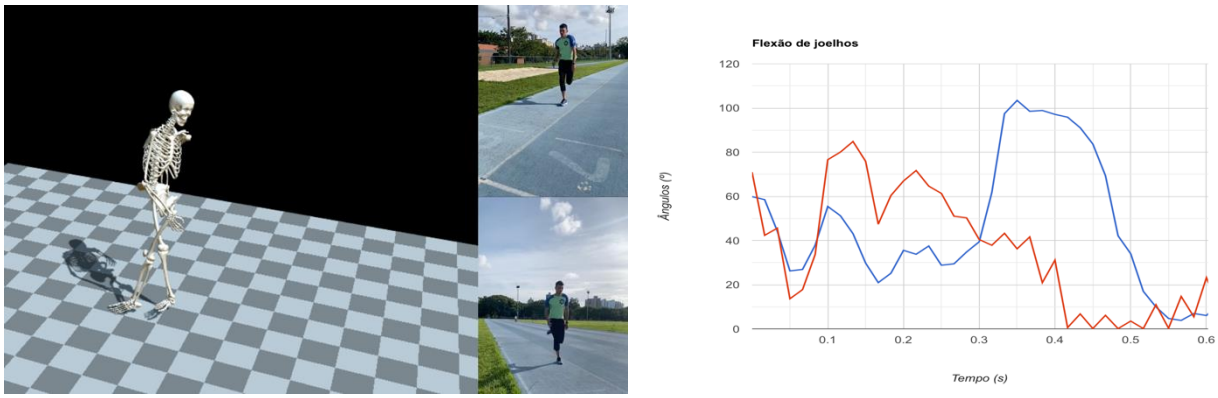
Os resultados nos testes em esteira e plataforma de caminhada mostram que o sistema é capaz de realizar leituras precisas mesmo em velocidades mais altas e em condições de deambulação alterada (figura 1).

Figura 1 – Teste em esteira e avaliação de ângulos de joelhos direito e esquerdo.



Em pista o sistema se mostrou eficiente para a coleta de dados de corrida confortável e caminhada preferida, mas não se mostrou adequado para a coleta em velocidade máxima ou em locais com sombra parcial (Figura 2), devido à perda de pontos e inconsistência nos dados coletados. A dificuldade na coleta com o indivíduo amputado aponta para a necessidade de mais estudos e desenvolvimento de novas tecnologias para atender a diferentes demandas.

Figura 2 – Teste em campo em alta velocidade e com interferência de iluminação e avaliação dos ângulos de joelhos direito e esquerdo.



A necessidade de uma rede estável para a coleta em campo é um desafio que precisa ser superado para garantir a eficiência do sistema. A utilização de um quarto dispositivo com acesso à internet pode ser uma solução temporária, mas é importante buscar alternativas mais adequadas para permitir a utilização do sistema em diferentes ambientes e situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, os testes realizados mostraram a eficiência do sistema *OpenCap* em atividades físicas específicas, mas também apontaram limitações e desafios a serem superados. Esses resultados podem ser utilizados para orientar futuros estudos e aprimoramentos na tecnologia.

REFERÊNCIAS

HOOD, S. et al. Measurement in sports biomechanics. **Measurement and Control**, v. 45, n. 6, p. 182–186, 2012.

ROMERO-FRANCO, N. et al. Sprint performance and mechanical outputs computed with an iPhone app: Comparison with existing reference methods. **European journal of sport science**, v. 17, n. 4, p. 386–392, 2017.

UHLRICH, S. D. et al. OpenCap: 3D human movement dynamics from smartphone videos. 2022.

VISWAKUMAR, A. et al. **Human gait analysis using OpenPose**. 2019 fifth international conference on image information processing (ICIIP). **Anais**...IEEE, 2019.

PEDAGOGIA DO ESPORTE: ANÁLISE DO REGULAMENTO DO CAMPEONATO AMAZONENSE DE FUTEBOL MASCULINO SUB-9[1]

SPORT PEDAGOGY: ANALYSIS OF THE REGULATION OF THE AMAZONENSE MALE SOCCER CHAMPIONSHIP UNDER-9

PEDAGOGÍA DEL DEPORTE: ANÁLISIS DEL REGLAMENTO DEL CAMPEONATO AMAZONENSE DE FÚTBOL MASCULINO SUB-9

Mateus Azevedo Mendonça,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
João Cláudio Braga Pereira Machado,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Tathyane Krahenbühl,
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Lucas Leonardo,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

INTRODUÇÃO

Modelos de desenvolvimento esportivo em longo prazo defendem a criança como um indivíduo em desenvolvimento físico, psicológico e emocional (LLOYD; OLIVER, 2012), justificando a implantação de propostas competitivas que potencializem um ambiente de aprendizagem baseado nas emergências da relação da criança com o desenho modificado adotado pela competição (GASTIN et al., 2017; GIMENEZ-EGIDO et al., 2020; LEONARDO; GALATTI; SCAGLIA, 2018).

Para avaliar a adequação das modificações competitivas ao cenário infantil à luz da Pedagogia do Esporte, Leonardo e Scaglia (2018) baseiam-se nas seguintes categorias: 1) "Oferta de Competições"; 2) "Participação dos Atletas na Competição"; 3) "Compromisso Esperado" e 4) "Distância Percorrida para Jogar" estabelecendo um *score* com valor de 1 a 4 para cada item, sendo o valor 1 referente às competições com maior grau de adequação à infância; e o valor 4 relacionado às competições com tendência de reprodução dos valores do esporte adulto.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

Diante desta contextualização, o objetivo deste estudo é analisar do regulamento da competição Sub-9 da Federação Amazonense de Futebol (FAF) de 2022 para avaliar o grau de adequação desta competição ao público infantil.

METODOLOGIA

Após obter o regulamento da categoria sub-9 da FAF no portal da entidade[2], conduzimos uma análise documental visando organizar e sistematizar dados relacionados às categorias dedutivas definidas por Leonardo e Scaglia (2018). Para isso, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Os *scores* foram calculados a partidas da definições de Leonardo e Scaglia (2018).

RESULTADOS

"Oferta de Competições": ocorre uma vez ao ano (*score* 4) jogando todos contra todos em turno único (*score* 2) sem fase eliminatória (*score* 2). A temporada competitiva dura dois meses (*score* 1), levando a um *score* 2,25 ± 1,12 para esta categoria.

"Participação dos Atletas na Competição": não há regra para a participação de todos os jogadores nos jogos (*score* 4), mas o regulamento permite substituições ilimitadas e que os jogadores saiam e voltem ao jogo (*score* 2), levando a um *score* 3,0 ± 1,41 para esta categoria.

"Distância Percorrida para Jogar": há centralidade da competição em Manaus, com distâncias percorridas para cada partida variando entre 2,7km há 11km (*score* 1), fazendo a competição ter abrangência regional. Assim, o *score* desta categoria foi 1,0.

DISCUSSÃO

A FAF caminha no sentido de promover ambientes competitivos ajustados ao público infantil, pois há avanços no formato de disputa, organização da temporada competitiva, busca de ofertar oportunidades de participação, além da promoção de um campeonato regionalizado, corroborando Côté e Hancock (2014), Wiersma (2005) e Burton, Gillham e Hammermeister (2011).

[2] Regulamento Sub-9 <http://encurtador.com.br/HOUY5> - último acesso em 06 de abril de 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços, entendemos que é preciso maior atenção: (i) à oferta mais temporadas competitivas, já que há apenas uma competição curta e anual; (ii) à ampliação das oportunidades de participação de todos jogadores nos jogos; (iii) ao fato de a centralidade da competição na capital amazonense promover o atendimento a um público muito restrito, sendo a interorização da competição nos mesmos moldes realizados em Manaus uma saída.

Como limitações, por ser este um estudo documental, não pudemos avaliar o "Compromisso Esperado", uma categoria que busca informações com os treinadores e treinadoras, fugindo ao desenho de nosso estudo.

REFERÊNCIAS

BURTON, D.; GILLHAM, A. D.; HAMMERMEISTER, J. Competitive Engineering: Structural Climate Modifications to Enhance Youth Athletes' Competitive Experience. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 6, n. 2, p. 201–217, 2011.

CÔTÉ, Jean; HANCOCK, David J. Evidence-based policies for youth sport programmes. **International Journal of Sport Policy and Politics**, v. 8, n. 1, p. 51-65, 2016.

GASTIN, P. B. et al. Rule modification in junior sport: Does it create differences in player movement? **Journal of Science & Medicine in Sport**, v. 20, n. 10, p. 937–942, 2017.GIMENEZ-EGIDO, J. M. et al. Effect of Modification Rules in Competition on Technical–Tactical Action in Young Tennis Players (Under-10). **Frontiers in Psychology**, v. 10, 2020.

LEONARDO, L.; GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J. Relações entre modificações competitivas e oportunidades de participação no handebol para jovens: recomendações a partir de uma pesquisa documental. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 26, n. 4, p. 98–107, 2018.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J. Youth sports competitions evaluation: Definition of categories and applications to handball. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 875–888, 2018.

LLOYD, R. S.; OLIVER, J. L. The youth physical development model: A new approach to long-term athletic development. **Strength & Conditioning Journal**, v. 34, n. 3, p. 61–72, 2012.

WIERSMA, L. D. Reformation or reclassification? a proposal of a rating system for youth sport programs. Quest, v. 57, n. 4, p. 376–391, 2005.

PERFIL MORFOLÓGICO E POTÊNCIA DE MEMBROS INFERIORES EM ATLETAS AMADORES DE RUGBY SEVENS: COMPARAÇÕES ENTRE BACKS E FOWARDS[1]

MORPHOLOGICAL PROFILE AND POWER OF LOWER LIMBS IN AMATEUR RUGBY SEVENS ATHLETES: COMPARISONS BETWEEN BACKS AND FORWARDS

PERFIL MORFOLÓGICO Y POTENCIA DE MIEMBROS INFERIORES EN ATLETAS AMATEURS DE RUGBY SEVEN: COMPARACIONES ENTRE BACKS Y FORWARDS

Bruna Bittencourt Gaspar
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Jorge Monteiro França dos Santos
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Wesley Alexandre da Costa Fonseca Pinheiro
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

O Rugby Sevens é um esporte de alta intensidade, que exige dos jogadores uma ampla gama de características físicas, como velocidade, força, potência e resistência aeróbia (LEPCIUC, 2021).

Diversos estudos (ROSS; GILL; CRONIN, 2015), (HENDERSON et al., 2018), (PEETERS et al., 2019) apresentam as relações de características antropométricas e potência com o desempenho esportivo no Rugby Sevens. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar o perfil antropométrico e a potência de membros inferiores de atletas amadores de Rugby Sevens, com relação a sua posição de jogo.

MÉTODO

Participaram do estudo 17 atletas amadores de Rugby Sevens, do sexo masculino, sendo 9 Backs e 8 Fowards, com idade de 26 ± 2,3 anos, e tempo de prática de 6,1 ± 2,7 anos. Os atletas foram avaliados para o perfil antropométrico (estatura, massa corporal e percentual de gordura corporal). Para a avaliação da potência de membros inferiores foi utilizado o salto

[1]O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

vertical contramovimento (CMJ), analisado através do aplicativo para dispositivos móveis My Jump 2 validado por Balsalobre-Fernández; Glaister; Lockey, (2015). Para a comparação dos grupos foi aplicada o teste de T de Student, o nível de relevância estatística foi estabelecida em 0,05.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os atletas apresentaram os seguintes resultados.

Estatura: Backs 175,6 ± 4,62 cm; Fowars 178,2 ± 10,1.

Massa corporal: Backs 82,8 ± 6,7 Kg; Fowars 94,2 ± 8,2 Kg.

Percentual de gordura: Backs 18,9 ± 4,3 %; Fowars 23,2 ± 3,8 %.

Potência de membros inferiores: Backs 21,6 ± 6,2 W/Kg; Fowars 19,8 ± 3,4 W/Kg.

Não foram encontradas diferenças significativas entre Backs e Fowards para nenhuma das variáveis analisadas, altura (p= 0,5), massa corporal (p= 0,1), percentual de gordura (p= 0,4) e potência de membros inferiores (p= 1,0). Esses resultados podem ser justificados pelas demandas específicas da modalidade. Apesar de no Rugby Sevens três jogadores serem designados como Forwards e quatro como Backs, esses papéis táticos não são tão claros como no Rugby-15 (SOUSA et al., 2016). Diversos autores (LEE et al., 2022), (VESCOVI; GOODALE, 2015), (PEETERS et al., 2019) ressaltam a necessidade de jogadores de Rugby Sevens, independente de sua posição, serem capazes de realizar diversas ações ofensivas e defensivas ao longo da partida, para obter um desempenho esportivo competitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar o perfil antropométrico e a potência de membros inferiores em atletas amadores de Rugby Sevens, com relação à posição de jogo. Não foram encontradas diferenças significativas nas variáveis avaliadas entre as posições de Back e Foward, e esse resultado pode ser justificado pela necessidade dos atletas realizarem ações similares de ataque e defesa independente de sua posição de jogo.

REFERÊNCIAS

BALSALOBRE-FERNÁNDEZ, C.; GLAISTER, M.; LOCKEY, R. A. The validity and reliability of an iPhone app for measuring vertical jump performance. **Journal of Sports Sciences**, 2015.

HENDERSON, Mitchell J. et al. Rugby sevens match demands and measurement of performance: a review. **Kinesiology**, v. 50, n. 1, p. 49-59, 2018.

LEE, M. et al. Running demands and activity profile of men's rugby sevens: a tournament scenario. **Biology of Sport**, v. 39, n. 3, p. 529–535, set. 2022.

LEPCIUC, G. Aspects of the analysis of motor capacity according to positions in the game of rugby seven's female. **Sport and society**, v. 21, n. 2, p. p1-5, 2021.

PEETERS, A. et al. In-Match Physical Performance Fluctuations in International Rugby Sevens Competition. **Journal of Sports Science & Medicine**, v. 18, n. 3, p. 419–426, 1 ago. 2019.

ROSS, A.; GILL, N. D.; CRONIN, J. B. A Comparison of the Match Demands of International and Provincial Rugby Sevens. **International Journal of Sports Physiology and Performance**, v. 10, n. 6, p. 786–790, 1 set. 2015.

SOUSA, N. M. F. DE et al. Perfil antropométrico e aeróbio de jogadoras de uma equipe de rugby sevens: diferenças entre posições táticas. **RBPFEX - Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, v. 10, n. 58, p. 282–289, 16 maio 2016.

VESCOVI, J. D.; GOODALE, T. Physical Demands of Women's Rugby Sevens Matches: Female Athletes in Motion (FAiM) Study. **International Journal of Sports Medicine**, v. 36, n. 11, p. 887–892, nov. 2015.

PROBLEMA/DESVIO POSTURAL E ACELERAÇÃO SERÁ QUE O PROBLEMA/DESVIO POSTURAL INFLUÊNCIA NA VELOCIDADE DA CORRIDA DOS JOGADORES DE FUTEBOL?

PROBLEM/POSTURAL DEVIATION AND ACCELERATION DOES THE PROBLEM/POSTURAL DEVIATION INFLUENCE THE RUNNING SPEED OF FOOTBALL PLAYERS?

PROBLEMA/DESVIACIÓN POSTURAL Y ACELERACIÓN ¿EL PROBLEMA/DESVIACIÓN POSTURAL INFLUYE EN LA VELOCIDAD DE CARRERA DE LOS FUTBOLISTAS?

Eriberto José Lessa de Moura,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Fabio Augusto Alves Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Morgana Sthephanny de Vasconcelos Ramos da Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Rose Tatyanne de Souza Tavares,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

INTRODUÇÃO

A Academia Americana de Ortopedia define a condição de postura como um estado de equilíbrio dos músculos e ossos que pode proteger outras partes do corpo humano do sofrimento, seja em pé, sentado ou deitado. Desequilíbrios musculares, por sua vez, não são definidos como distúrbios do sistema musculoesquelético; o movimento do corpo vem da cadeia muscular e, quando há uma mudança postural, o corpo se organiza na cadeia de compensação, buscando uma resposta adaptativa a esta.

Dessa forma, a repetição de certos tipos de atividades com posturas e movimentos habituais, bem como períodos de treinamento e cargas excessivas podem causar desequilíbrios musculares e iniciar glândulas orgânicas com efeitos prejudiciais na postura.

Nota-se que problemas posturais vêm aumentando no mundo todo devido aos maus hábitos e a qualidade de vida em que as pessoas se encontram. Diante disto, o objetivo deste estudo foi observar e analisar como o problema postural (má postura) afeta a velocidade e aceleração de atletas profissionais através da observação.

JUSTIFICATIVA

Durante um estágio em um clube de futebol alagoano foi notório a desaceleração de alguns jogadores com uma má postura no treino de velocidade de corrida em comparação a outros com boa postura, surgindo uma dúvida sobre a possibilidade da ergonomia afetar na aceleração.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa quantitativa observacional de análise e de campo, realizada no estádio da UFAL com jogadores de futebol da categoria de base com faixa etária de 15-20 anos. Como critérios de inclusão da pesquisa utilizamos apenas estar dentro da faixa etária e estar em uma das categorias de base. Como critérios de exclusão utilizamos aqueles que não fazem parte oficialmente do time e os que estão fora da faixa etária.

RESULTADOS

A coleta de dados foi realizada no Estádio da UFAL ao assistir os treinos de junho a setembro de 2022 das três categorias de base (Sub 15, Sub 17 e Sub 20). Foi feita uma comparação com o treino de velocidade de cada categoria e identificado que o Sub 15 é a categoria que mais apresenta erro ergonômico e estes jogadores ao correrem ao lado de outro da mesma categoria com uma boa postura são consideravelmente mais lentos, como se o corpo pesasse mais, mesmo não apresentando grande massa muscular que justifique.

A análise foi feita durante três meses e identificado que o padrão postural dos jogadores evoluía de forma proporcional a sua maturação, ou seja, a medida que ficam mais velhos seu padrão postural melhora e dessa forma o sub 20 apresenta jogadores bem mais velozes e posturados, apenas 02 jogadores possuem aparentemente uma leve cifose e são um pouco mais lentos comparados aos demais.

No Sub-15 um dos jogadores possui uma postura bem curvada em comparação aos demais e por coincidência ou não, através destas observações foi identificado que ele é o jogador mais lento do clube, podendo ser associado à sua má postura durante a corrida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesse estudo mostram que a ergonomia pode estar associada com a velocidade de corrida dos jogadores, pois em caso de cifose por exemplo, quanto maior o grau, maior será a influência que o corpo sofrerá na corrida devido ao peso mau distribuído, além da interferência do vento, pois com a postura de arco o corpo tente a acumulá-lo ao invés de cortá-lo.

REFERÊNCIAS

MEDIDAS e Avaliação - **Velocidade e Agilidade**. [S. l.], 9 abr. 2017. Disponível em: https://pt.slideshare.net/marcelosilveirazero1/medidas-e-avaliao-velocidade-e-agilidade. Acesso em: 7 nov. 2022.

CANDOTTI CT, SOARES VS, NOLL M. A influência da postura sobre as capacidades motoras: agilidade, força e velocidade. **R. bras. Ci. e Mov** 2010; 18(2):11-18.

O APRIMORAMENTO DAS CAPACIDADES FÍSICAS VELOCIDADE, POTÊNCIA E AGILIDADE ATRAVÉS DO TREINAMENTO DE FLEXIBILIDADE. **Revista Jopef**, [S. l.], v. 27, 15 jun. 2019.

PAROLIS, Sidnei Carlos de, OLIVEIRA, Paulo Roberto de. Atletismo: Velocidade Máxima De Deslocamento Na Corrida De 100 Metros Rasos: Um Estudo De Caso., **CONEXÕES**, **revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 6, ed. Ed. especial, p. 47-58, julho 2008.

SALA DE IMAGEM

Fotografias

TÍTULO	AUTORIA
A "CASA ROSA" E AS BELEZAS DO COTIDIANO	TAINARA BECKER, PRISCILLA PEREIRA, MURILO ARLAQUE DE ABREU, DANIELA DO SANTO ABREU, GIOVANNI BENEDITTO, TATIANA MARTINS TERRAGNO
A QUADRA DE ESPORTE COMO ESPAÇO DE LUTAS	GUSTAVO LOBATO DA SILVA, ANDRE VIEIRA DE ALMEIDA
ATIVIDADE FÍSICA E SUAS COSTURAS COM O COTIDIANO RIBEIRINHO: QUEM SÃO OS LONGEVOS DAS ÁGUAS E DA TERRA NO AMAZONAS?	INÊS AMANDA STREIT, ABRAHIM DE OLIVEIRA TAMER, RAFAEL SANDES DE ARAÚJO, INGRID DA CRUZ ANDRADE DE AGUIAR, THAINA LIMA SICSU, SAMARA FEITOSA GOMES SILVA
CENAS DOS SÁBADOS DE ESPORTE E LAZER NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	PAULA CRISTINA DA COSTA SILVA, JEFFERSON MUNIZ TONINI, ANNA JÚLIA MORAES LOVATI
“CHIRRADA” UMA DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E LAZER ENTRE CRIANÇAS NO CONTEXTO MARAJOARA	PATRÍCIA DO SOCORRO CHAVES DE ARAÚJO, GIULIANO GOMES DE ASSIS PIMENTEL
CORPOS QUE LUTAM : ENCÔMIO A BELEZA MARAJOARA	WELISON ALAN GONÇALVES ANDRADE, CARLOS AFONSO FERREIRA DOS SANTOS,, FABIO JOSÉ CARDIAS-GOMES, JESYAN WILYSSES OLIVEIRA GUIMARÃES, ROGÉRIO GONÇALVES DE FREITAS
CULTURA CORPORAL: A RETOMADA DO CORPO A CORPO PÓS- PANDEMIA	KÁTIA SILVA SOUZA DOS ANJOS, ABEL LOPES XAVIER, MÔNICA CALDAS EHRENBERG
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-LIBERTADORA	DANIEL TEIXEIRA MALDONADO
EDUCAÇÃO FÍSICA, DOCÊNCIA E DECOLONIALIDADE – EXPERIÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO	GABRIELA NOBRE BINS, KAROLINE HACHLER RICARDO, MARZO VARGAS DOS SANTOS, JULIA MIGLIORETTO, ÂNDREA TRAGINO PLOTEGHER, JANAINA ANDRETTA DIEDER

ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS DE ESPORTE NO MARANHÃO : UM RETRATO DO PODER PÚBLICO NO MARANHÃO	YWRY CRYSTIANO DA SILVA MAGALHÃES, CLEMERSON MUNIZ SANTOS, JONATHAS CARVALHO DE SOUSA, MICHELE MARIA DE OLIVEIRA SERRA, PABLO LINHARES TEIXEIRA, JOÃO PAULO GUIMARÃES SILVA
IDOSOS (AS) E PRÁTICAS CORPORAIS: AS CORES, AS RODAS E A ALEGRIA NO CARIMBÓ	NARIELY BRAGA DE MELO, SAMARA FEITOSA GOMES SILVA, QUÉZIA FERREIRA DE OLIVEIRA, GIOVANNA SILVA LIMA, LÁZARO DA SILVA E SILVA, INÊS AMANDA STREIT
MANCHA DE DENDÊ NÃO SAI !	RAFAEL SANTIAGO DE SOUZA
O ALUNADO E SEU AFETO COM O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA	ALEXSANDRA DE LIMA PEREIRA, JEANNFER NATHALI LEITE CRISTO, LETÍCIA ALVES OLIVEIRA
O CHÃO DA ESCOLA	ALINE DE ALVERNAZ BRANCO FERRAZ
O CIRCO EM LIBRAS: DESENVOLVIMENTO DE UM GLOSSÁRIO PARA SURDOS E OUVINTES	INGRID LOURENÇO DE AMORIM CORRÊA, GIOVANNA MOZART DE SOUZA SILVA, KÍSSILA DOS SANTOS GOMES, GABRIEL HENRIQUE COELHO DA SILVA, TATHIANNA PRADO DAWES, ELIZANDRA GARCIA DA SILVA
O ENSINO DA GINÁSTICA E A QUESTÃO RACIAL: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA POR MONITORES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM BELÉM DO PARÁ	LUCAS ABRAAO SANTOS DE OLIVEIRA, ANDRA RAFAELE DOS SANTOS SILVA MEDEIROS, ÁTILA SILVA DO NASCIMENTO, LUIZ FELIPE ALMEIDA LISBOA, JOSÉ JEAN DA SILVA GUEDES, ROBSON DOS SANTOS BASTOS
O LAZER E A PRODUÇÃO POPULAR	ELENICE DE JESUS DIAS PRIVADO, NERIÃ DE JESUS FERNANDES DIAS, LAVÍGNIA DAS GRAÇAS MARINHO, MILLENA DE MIKELY PEREIRA BRITO, ELAYNNE SILVA DE OLIVEIRA
O PROTAGONISMO CRÍTICO DE ALUNA DURANTE UMA AULA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NO PIBID: "A VELA NA GINÁSTICA É DE BARCO OU DE FOGO?"	ANA IZABELLE MELO MAIA, ANA PAULA FERNANDES CAVALCANTE, JÚLIO CÉSAR CASTRO COSTA, SELENA RIBEIRO ARAÚJO, MARCIO KLEDIR REGIS CASTRO, CESAR AUGUSTO SADALLA PINTO
OCUPA EDUCA 2019: O MOVIMENTO ESTUDANTIL EM DEFESA DA QUALIDADE DE ENSINO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFCAT	BEATRIZ COSTA BATISTA, MATHEUS OLIVEIRA LOBO, ANA CARLA DIAS CARVALHO

PARQUE DE AVENTURA DO CEFD: O GÊNESIS DA DEMOCRATIZAÇÃO DAS AVENTURAS	SARAH RODRIGUES SILVA, ANA CAROLINA CAPELLINI RIGONI
PATINAÇÃO URBANA: UMA BUSCA DE ACESSO AO LAZER	RAYSSA ELIZABETH GOMES DIAS, FELIPE MAIA DOS SANTOS, MARLYSON SULLYVAN SAMPAIO ANDRADE
REDIRECIONANDO FORÇAS PARA O USO DE EQUIPAMENTOS ESPORTIVOS E DE LAZER EM SÃO LUÍS (MA): A AÇÃO POPULAR	HANNAH ALLETHIA SILVEIRA SILVA, FLÁVIA CRISTINA MOREIRA DOS ANJOS, LAYENE MARIA COELHO SANTOS, SARA HINGRID RAMOS GONÇALVES DE OLIVEIRA, JORGE CÉSAR SILVA MENDES, RAUL ROCHA PEREIRA
RITUAIS PRESENTES NAS LUTAS ATUAIS: IDENTIFICAÇÃO E EXPRESSÃO	FELIPE MAIA DOS SANTOS, ELIVELTON DOS SANTOS SOUSA, LUANA SILVA DO NASCIMENTO
SOBERANIA POPULAR NO BRASIL, UM GRITO DE DECOLONIALIDADE NO RESGATE DE JOGOS POPULARES: O TACOBOL	ANTONIO VITOR SILVA LIMA, ALANA TEREZINHA RODRIGUES FEIO, VITÓRIA DA PENHA CARDOSO PINHEIRO, JEANNE MATNI SANTOS LOPES, CARLA CRISTINA SANTOS DOS SANTOS, AMANDA NASCIMENTO MODESTO

A "CASA ROSA" E AS BELEZAS DO COTIDIANO[1]

THE "PINK HOUSE" AND THE BEAUTY OF DAILY LIFE

LA "CASA ROSA" Y LAS BELLEZAS DE LA VIDA COTIDIANA

Tainara Becker[2],
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Priscilla Pereira[3],
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Murilo Arlaque de Abreu[4],
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Daniela Abreu[5],
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Giovanni Benedito,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Tatiana Martins Terragno,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

As fotografias tematizam encontros diversos realizados pelo Projeto de Extensão Acolhe Infâncias, ou "Casa Rosa", como é chamada pelas crianças que a frequentam. Acreditamos na importância das fotografias como um meio vital de divulgação do Projeto nas mídias sociais (Instagram: @casacolheinfancias.ufrgs). Situado no Campus Olímpico da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, em Porto Alegre/RS, a Casa vem se constituindo como um espaço coletivo de reflexão, discussão e prática de acolhimento, promovendo a construção de uma Universidade que receba e considere não só as crianças como sujeitos históricos e socioculturais, como também suas mães, pais e responsáveis legais como estudantes que possuem o direito ao ensino universitário. O Projeto existe fisicamente desde maio de 2022 e está sediado em uma casa de alvenaria de um andar. Constam no espaço: sala ampla com Ludoteca, sala menor para estudos e reuniões, cozinha equipada, banheiro com chuveiro e fraldário e uma sala com materiais esportivos diversos. Na parte externa da Casa, há ampla área verde com árvores e redes. Seu funcionamento acontece nas segundas-feiras, das 9:00 às 12:00, terças e quartas-feiras, das 13:30 às 16:30, e quinzenalmente nas sextas pela manhã para receber a comunidade interna e externa da UFRGS.

[1]O presente texto contou com apoio financeiro para sua realização.
[2]Bolsista de Extensão PROREXT/UFRGS
[3] Bolsista de Extensão PROREXT/UFRGS
[4]Bolsista de Iniciação Científica FAPERGS.
[5] Bolsista de Extensão PROREXT/UFRGS

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item IMAGEM 1	
Descrição IMAGEM 1	Imagem horizontal: Ao centro, uma casa rosa de alvenaria de um andar. Na varanda uma criança de cabelo longo e blusa cinza brinca em dois tapetes de borracha com brinquedos a sua volta. Em frente à casa há também duas mesas brancas com objetos em cima, um balanço e uma rede pendurada em dois pilares azuis. Na parede, um filtro dos sonhos e um cartaz colado. Na área interna, através de uma janela azul aberta, uma pessoa/mulher acessa um computador e através da porta de entrada também aberta, duas pessoas/mulheres estão sentadas. Ao redor da casa existem árvores, um bebedouro amarelo e um carro estacionado.
Item IMAGEM 2	

IMAGEM 2	Imagem vertical. No primeiro plano, à esquerda o pedaço de uma árvore compõe a imagem que é completada por sete pessoas sentadas em círculo e uma bola de futebol ao centro da roda. Atrás delas, dois adultos brincam com duas crianças sentadas de costas para a imagem. No fundo, a Casa Rosa com porta e janela azuis abertas. Algumas roupas estão penduras em uma arara próximas a parede da Casa.
Item IMAGEM 3	
IMAGEM 3	Imagem horizontal da Casa Rosa na parte interna. A imagem é rodeada por paredes verdes claras onde estão penduradas uma grande tela com diversos desenhos (central), um quadro branco e uma janela azul aberta com um tecido borado pendurado nela. Ao centro, duas crianças brincam com duas mulheres em duplas. A dupla ao fundo está de frente, sentada e montando um quebra-cabeça. A dupla da frente está de costas e a criança está deitada sobre um tapete de borracha preto. Entre elas, muitos brinquedos espalhados ao redor e um chinelo de borracha no piso, fora dos tapetes compõe a cena.

Item IMAGEM 4	
IMAGEM 4	Imagem vertical da parte interna da Casa. Quatro adultos e quatro crianças brincam coletivamente em círculo, três sentadas em tapetes de borracha azuis e pretos e no piso. Um adulto vestindo preto está em pé. As crianças brincam com lego e um navio pirata. No primeiro plano e à direita está parte de uma mesa de madeira com uma garrafa e um copo. Ao fundo, paredes verdes claras com uma tela de desenhos ao fundo, rodeada de outros brinquedos como bambolês, cozinha infantil e um urso de pelúcia marrom.

A QUADRA DE ESPORTE COMO ESPAÇO DE LUTAS

THE SPORTS COURT AS A SPACE FOR FIGHTS

LA CANCHA DEPORTIVA COMO ESPACIO DE LUCHA

Gustavo Lobato da Silva,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
André Vieira de Almeida,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

A foto reflete o pensamento e a visão do artista. Nesse olhar a imagem mostra um debate importante para a educação física e a sociedade. Nesse contexto a fotografia expõe um momento único que reflete o espaço de aula da educação física. A imagem da quadra de aula, gera um debate importante sobre como o espaço é representativo e pode potencializar as práticas corporais e os históricos sociais. Sendo assim a categoria de fotografia é importante para mostrar como a imagem pode ser reflexiva no cenário educativo, pois ela envolve e revela espaços importantes para sociedade, para escola e a educação física. Nesse olha a quadra é soberana na prática da educação física, ela é o palco do professor e dos alunos, é o lugar onde é desenvolvida as atividades do corpo, e todo um contexto de lutas, sendo assim também não deixa de ser um espaço de lutas sociais, pois todos podem exercer o direito de aprender através da educação física. Nesse contexto é importante fazer uma ligação da quadra de aula com a busca pela liberdade e igualdade que as águas do dragão do mar deixaram como exemplo de uma sociedade igual através da luta social e da luta pela liberdade.

ATIVIDADE FÍSICA E SUAS COSTURAS COM O COTIDIANO RIBEIRINHO: QUEM SÃO OS LONGEVOS DAS ÁGUAS E DA TERRA NO AMAZONAS?

PHYSICAL ACTIVITY AND ITS SEAMS WITH DAILY LIFE ON THE RIVERSIDE: WHO ARE THE LONGEVORS OF THE WATER AND EARTH IN THE AMAZON?

LA ACTIVIDAD FÍSICA Y SUS COSTURAS CON LA VIDA COTIDIANA EN LA ORILLA DEL RÍO: ¿QUIÉNES SON LOS LARGUEROS DEL AGUA Y LA TIERRA EN LA AMAZONÍA?

Inês Amanda Streit,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Abrahim de Oliveira Tamer,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Rafael Sandes de Araújo,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Ingrid da Cruz Andrade de Aguiar,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Thaina Lima Sicsu,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Samara Feitosa Gomes Silva,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

As imagens expostas aqui são fruto de um trabalho maior, poderíamos dizer um Projeto Guarda-chuva, mas não seriamos representados com esse "jargão". Aqui transcorre um braço "d'água", um afluente que desagua, e constitui parte de uma dissertação. Apresentamos assim os "atores" que habitam estes espaços amazônicos visitados pelos pesquisadores, sendo duas comunidades. Tomaremos como definição de comunidade os estudos de Wagle (1998), sendo um dos teóricos clássicos a desenvolver produções bibliográficas sobre a definição de comunidade tradicional amazônica. Segundo o autor, as comunidades tradicionais da Amazônia possuem peculiaridades próprias, como por exemplo a modalidade de ocupação e organização de territórios pelos caboclos ribeirinhos (suas residências são casas simples, com poucos cômodos, casa de produção de farinha, canoas - seu meio de transporte mais utilizado), as casas estão algumas em terras firmes que não alagam no período de cheia. Nesse processo de ocupação e organização os ribeirinhos desenvolvem sua capacidade de coexistir com o meio ambiente, e

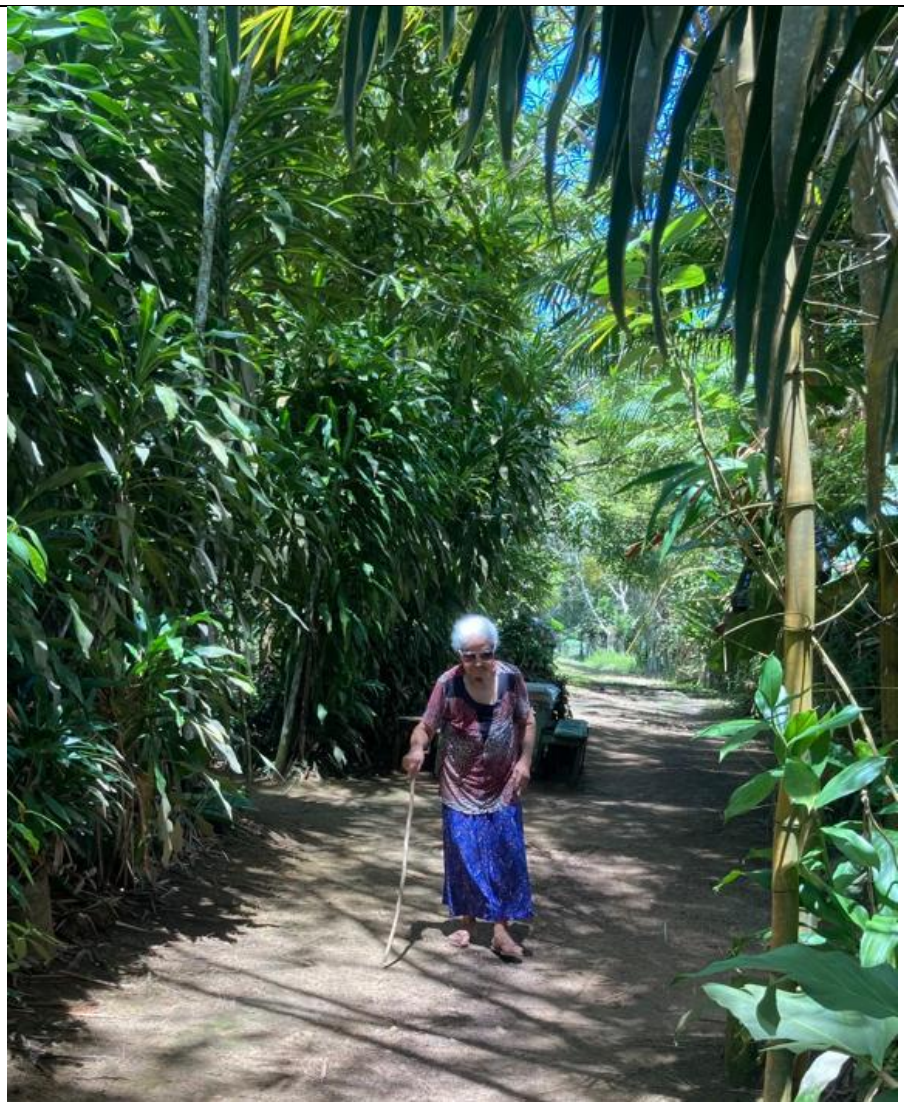
desta forma constroem sua identidade sociocultural, formando vínculos de relacionamentos, formam sua identidade sociopolítica. Conhecer quem são os longevos que habitam o Amazonas é necessário, pois eles são história viva, eles existem, fazem parte de uma comunidade, seja esta um lugar de terra firme ou algum lugar nas águas da Amazônia. E onde quer que vivam, precisam cuidado e suporte afetivo e funcional, muitas vezes esse cuidado vem do entorno, da sua comunidade.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
QUEM SÃO AS MÃOS QUE COSTURAM?	Fotografia vertical multicolorida, com as mãos de um mulher idosa de cor parda, dispostas sobre uma mesa costurando um tapete feito de tiras coloridas de tecido, na máquina de costura de cor preta com detalhes dourados. Ao

	lado um carretel de linha de costura na cor branca e uma tesoura na cor azul marinho com detalhes azul claro.
ENTRE, SENTE-SE: VEJA!	Fotografia horizontal da varanda de uma casa situada em uma comunidade ribeirinha, a frente uma paisagem de plantas e árvores na cor verde, e o rio na cor marrom escuro. Um tamborete para sentar na cor verde e um gato malhado na cor branca. Acima uma rede colorida atada, próximo a uma lona na cor azul.

COEXISTIR, CHEGAMOS AQUI DEPOIS DELES!	Fotografia horizontal em uma vicinal de terra vermelha, com àrvores na cor verde e uma cobra de aproximadamente três metros da espécie sucuri na cor verde.

QUAL CAMINHO PARA A LONGEVIDADE NO AMAZONAS.	 Fotografia vertical de uma mulher longeva de cor preta com cabelos brancos curtos, com blusa colorida e saia azul, caminhando utilizando uma bengala. Em um caminho horizontal que parece uma trilha de areia, com plantas e árvores na cor verde, nas laterias do caminho, ao fundo o céu azul.

REFERÊNCIAS

WANGLEY, Charles. **Uma comunidade Amazônica: estudo do homem nos trópicos**. Trad. Clotilde da Silva Costa. 3. Ed.São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CENAS DOS SÁBADOS DE ESPORTE E LAZER NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

SCENES FROM SPORTS AND LEISURE SATURDAYS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF ESPÍRITO SANTO

ESCENAS DE LOS SÁBADOS DE DEPORTE Y OCIO EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE ESPÍRITO SANTO

Paula Cristina da Costa Silva
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Jefferson Muniz Tonini
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Anna Júlia Moraes Lovati
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

O Projeto Sábados de Esporte e Lazer na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) contempla a tríade pesquisa, ensino e extensão. Suas ações de ensino são desenvolvidas na disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer, do Bacharelado em Educação Física e no qual o campo de estágio é a Diretoria de Esporte e Lazer da Pró-reitoria de Extensão. Assim, este projeto de extensão visa capacitar estudantes e jovens lideranças. Como também, atender a comunidade com o oferecimento de atividades lúdicas, voltadas para diferentes faixas etárias nos *campi* da UFES - Goiabeiras, Centro Universitário Norte do Espírito Santo e Alegre/ES. Além disso, os acadêmicos têm a oportunidade de vivenciar na prática conteúdos teóricos e algumas possibilidades de atuação profissional. Ademais, o projeto é uma forma de aproximação da universidade com a população, visto que são oferecidos cursos de capacitação e atividades lúdicas, ocupando os espaços universitários em alguns sábados pela manhã com eventos gratuitos.

Foto autoral 1 (*Campus* de Goiabeiras)

Foto autoral 2 (*Campus* de São Mateus)

Foto autoral 3 (*Campus* de Alegre)

Foto autoral 4 (*Campus* Goiabeiras)

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
1	Vinte e duas mulheres e dois homens realizando um alongamento sentados no chão, com as penas abertas e levando o tronco em direção ao solo, em cima de colchonetes verdes, enquanto um professor os observa em pé, ao lado esquerdo da imagem e algumas pessoas assistem a aula sentadas ao fundo da sala.
2	Três meninos de colete laranja com branco e dois meninos de colete vermelho com branco, jogando basquete em uma quadra aberta com o muro pichado, e alambrado na cor azul, possuindo uma parte quebrada, logo atrás do gol, tanto o gol quanto a cesta não possuem rede. Um dos meninos de vermelho está no ar, tentando fazer uma cesta.
3	Duas mulheres realizando a prática de meditação da Yoga, em que uma está de blusa branca e calça cinza, sentada em tatame azul, mais à frente da imagem e outra mais ao fundo, com a roupa totalmente preta sentada em um tatame vermelho, com suas coisas no chão, ao seu lado esquerdo.
4	Quatro jovens jogando futebol, sendo dois de blusa cinza e dois de blusa vermelha e preta, com dois cones laranja e branco demarcando o gol. Um dos meninos de cinza está chutando a bola branca para o outro do seu time, sendo tudo isso em um ginásio coberto, com o chão pintado nas cores verde e azul.

"CHIRRADA" UMA DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E LAZER ENTRE CRIANÇAS NO CONTEXTO MARAJOARA

"CHIRRADA" ONE OF THE BODY PRACTICES OF ADVENTURE AND LEISURE BETWEEN CHILDREN IN THE MARAJOARA CONTEXT

"CHIRRADA" UNA DE LAS PRÁCTICAS CORPORAL DE AVENTURA Y OCIO ENTRE NIÑOS EN EL CONTEXTO MARAJOARA

Patrícia do Socorro Chaves de Araújo,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Giuliano Gomes de Assis Pimentel,
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

A imagem compõe a tese intitulada: "Autobiografias de Movimento nas Práticas Corporais de Aventura de Crianças Marajoaras na Perspectiva da Ecomotricidade". Este estudo nos direciona para uma etnografia sensorial, aos moldes da teoria de Mitchell (2011), que nos permite a construção de novos meios metodológicos e tecnológicos para captar formas de expressividade das crianças. O conceito da palavra "chirrada" mostra-se em construção já que se refere a um conjunto de saberes das águas. Saberes esses expressos nas culturas infantis de movimento, os quais são tangenciados por uma travessia sócio-histórica amazônica, por parte de sujeitos com seus modos de viver e estar no espaço-tempo dos rios, furos, igarapés; de matas, enquanto expressões materiais e simbólicas emergem desse universo infantil. O termo sinaliza também um modo de vida que desvela uma territorialidade de povos tradicionais em terras amazônicas, os quais simbolizam e cultivam suas interações, deslocamento, vivências, saberes, a fim de manter suas identidades e cosmovisões, tal qual buscamos situar aqui as construções das crianças e suas infâncias. Essas construções são expressas pelas crianças através das Práticas Corporais de Aventura na água, considerando protagonismo infantil, ou seja, as crianças construtores e agentes de suas próprias práticas, importantes na sociedade, pois são capazes de transformar e reinventar o mundo em que vivem.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição
Fotos das Crianças em Melgaço na Amazônia marajoara.	As práticas corporais de aventura na água fazem parte do lazer e do cotidiano dessas crianças, mostrando as diversidades socioculturais da região, onde a criança tem voz ativa expressas no brincar. Podemos identificar, por meio de diferentes processos comunicativos, e de uma escuta sensível para as linguagens das crianças, expressas de diversas maneiras, novas possibilidades de políticas públicas de lazer na Amazônia. Assim, apresentamos na imagem três crianças saltando dentro d'água, primeiro tiveram que subir em três esteios de madeiras (peça longa de madeira que era usada para sustentação do antigo trapiche) e saltando para dentro do rio.

	A paisagem do Marajó é formada por lagos, rios, igarapés, furos, campos naturais, florestas, fazendas, praias de mar e de rio, sendo que a metade do ano, esta paisagem é alterada e torna-se alagada devido ao período de chuvas, fazendo com que as águas das praias, por exemplo, alternem de águas salgadas e verdes do mar para águas doces e barrentas dos rios amazônicos. A pesquisa situa-se, basicamente, pelo cotidiano das águas, uma criança, faz o convite: *Vamos brincar lá perto da travessia* (C4), olho e entendo que a travessia se refere no meio do rio, e as outras crianças seguem o convite para interagir com brincares que acontece em meio ao curso d'água próximo ao trapiche. Paro e observo que se deslocam para um tronco de árvore no meio do rio de lá, iniciam um brincar coletivo, subindo e saltando do tronco de uma árvore. De onde observo, as crianças, para vivenciarem suas criações lúdicas e regras nos brincares, estabelecem relações diretas com a natureza, perpassam pelas interações vividas entre elas, numa perspectiva de trocas e de convivências consigo, com o outro e com o meio.

CORPOS QUE LUTAM : ENCÔMIO A BELEZA MARAJOARA [1]

BATTLING BODIES: PRAISE FOR MARAJOARA BEAUTY

CUERPOS QUE LUCHAN: ELOGIO DE LA BELLEZA MARAJOARA

Welison Alan Gonçalves Andrade,
Universidade do Estado do Pará, Belém-PA (UEPA)
Carlos Afonso Ferreira dos Santos,
Universidade Federal do Pará, Belém-PA (UFPA)
Fabio José Cardias-Gomes,
Universidade Federal do Maranhão – (UFMA)
Jesyan Wilysses Oliveira Guimarães,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Rogério Gonçalves de Freitas,
Universidade de Montreal (UdeM)

Existe uma conexão espiritual em rituais esportivos. Corpos que lutam produzem simetria, harmonia e majestade. Subsiste por contínua produção, mesmo que por um período determinado, algo que se pode chamar de beleza. Um fascínio atlético criado em um momento singular pelos lutadores e expectadores-consumidores da competição. A multidão se aglomera sem levar em consideração os fatores ambientais e as percepções do tempo. O tempo não existe para a arte do combate. Altas temperaturas na Ilha do Marajó não impedem a concentração de gente para ver a luta. Depois de segurar o crucifixo na Igreja - pois a luta ocorre em meio a festa religiosa do Glorioso São Sebastião, no município de Cachoeira do Arari – chega vez de se agarrar as sombrinhas, sagradas no Norte do país, pois protegem a multidão do sol escaldante durante as lutas. Ao invés de um Pai nosso ou de uma ave Maria, o credo rezado se transforma em torcida. Nesse momento a linguagem marajoara alcança os corposque lutam. Guerreiros Marajoaras. Eles têm a capacidade de trazer de volta o esporte para a vida cotidiana. São criadores dos valores sociológicos e de suas próprias regras no desenvolvimento regional da Luta Marajoara. Mobilizam autonomamente as suas comunidades para reivindicar a cultura da luta de acordo com seus próprios *hábitos* e tradições, contrapondo a espetacularização da desesportivização contemporânea. Em resposta à regulamentação e uniformização de regras propostas porgovernação desportiva centralizada, a arena de combate da Luta Marajoara traduz proporção áurea, perfeição e beleza.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGETICOS)

[1] O presente trabalho não contoucom apoio financeiro institucional de alguma natureza para sua realização.

Item	As 4 fotosapresentadassãoempreto e branco e mostram dois lutadores de Luta Marajoara. Trata-se de umasequência de 4 fotos onde os lutadores de shorts e semcamisalutamemumaarena. Ao redor existem cerca de 100 pessoas assistindo. Algumas pessoas seguram sombrinhas e demonstram curiosidade pela luta.

CULTURA CORPORAL: A RETOMADA DO CORPO A CORPO PÓS-PANDEMIA

BODY CULTURE: THE RETURN OF THE BODY-TO-BODY POST PANDEMIC

CULTURA DEL CUERPO: LA VUELTA DEL CUERPO A CUERPO POST PANDEMIA

Kátia Silva Souza dos Anjos
Faculdade de Educação USP - FEUSP
Abel Lopes Xavier
Faculdade de Educação USP - FEUSP
Mônica Caldas Ehrenberg
Faculdade de Educação USP - FEUSP

No primeiro semestre de 2022 foi ofertada a disciplina EDM0677 - Cultura Corporal: Fundamentação, Metodologia e Vivências, ministrada para alunas (os) do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo. A vivência foi de suma importância para todos os envolvidos, pois a falta do corpo a corpo, gerada pela educação remota, causou angústia a todos. Os rostos nunca ficaram sob atenção de forma tão evidente, afinal as máscaras, cobrindo boca e nariz, escondiam boa parte do restante do corpo que apresenta a pessoa. O toque do olhar (LE BRETON, 2009) foi instigado e percebido como componente corporal de profundo desnudamento do outro e do eu. A experiência corporal real, coletiva, marcou como o saber da experiência, essa que nos passa, nos toca, como disse Bondía (2002), se mostra tão necessária. Optamos pela sala de imagens, porque "informar" aos leitores sobre o que foi essa vivência não revelaria a experiência marcante, o acontecimento, que foi essa disciplina. Experenciou-se a criatividade dançante, os jogos e brincadeiras, o teatro, e a nossa capoeira. Nada mais característico de resistência nesse período pandêmico e de luta pelo Estado democrático de direito, do que o corpo a corpo, investir na presença, ensinar e aprender olhando no olho.

Referências:

LE BRETON, David. A tatilidade do olhar. In: As paixões ordinárias: antropologia das emoções. Petrópolis, RJ.: Editora Vozes, 2009.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt.
Acesso em: 26 mar.2023

ÁUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
Foto descrita 1	A imagem mostra, do alto, dezoito pessoas deitadas no chão, de barriga para cima, espalhadas uniformemente por uma sala livre de cadeiras ou qualquer outro móvel. As pessoas deitadas estão vestidas com roupas de trabalho corporal, leves e apropriadas à movimentação. Todas elas estão de máscara facial de proteção, em função da pandemia de Covid-19. A sala em que as pessoas estão deitadas tem um chão de maneira marrom e paredes brancas. O estado das pessoas deitadas é de relaxamento e tranquilidade.
Foto descrita 2	A foto mostra em primeiro plano três instrumentos musicais. Eles estão alinhados e apoiados no chão: um berimbau, um pandeiro e um caxixi. São instrumentos que remetem à prática da capoeira. Ao fundo, em segundo plano, estão três mulheres sentadas no chão. A primeira, à esquerda, é negra, está de calça jeans azul, meia rosa, camisa vinho e máscara de proteção facial preta. A do meio é negra, está de calça de moletom cinza, meia cinza, blusa estampada azul e máscara de proteção facial preta. A da direta é branca, está de calça de moletom azul, sem meia, blusa preta de alça e máscara de proteção facial preta. As três mulheres fitam o olhar para a esquerda, como que prestando a atenção a alguém que fala, mas não aparece na foto. A sala em que as pessoas estão tem um chão de maneira marrom e paredes brancas.
Foto descrita 3	A imagem mostra em primeiro plano a panturrilha de duas pessoas. A da direita é de um homem de bermuda vinho e meia azul. A da esquerda é de uma mulher que está descalça. Na panturrilha desta mulher descalça figura uma

	tatuagem que remete à obra "Mão", um monumento com sete metros de altura criado por Oscar Niemeyer em 1988 e localizado no Memorial da América Latina. Em segundo plano aparecem três mulheres de mãos dadas. Sugere-se, pela imagem, que as pessoas fazem parte de um círculo em que todos estão de mãos dadas. A sala em que as pessoas estão tem um chão de maneira marrom e paredes brancas.
Foto descrita 4	Na imagem aparecem dois conjuntos de pessoas, todas mulheres. No primeiro conjunto, as pessoas estão em poses estáticas e cada qual figura uma pose diferente, como que representando estátuas de um museu. No segundo conjunto de mulheres é possível perceber que estão passeando pela sala, como que vendo as estátuas representadas pelo primeiro conjunto. Todas as pessoas da foto estão com roupas de trabalho corporal, leves e propícias ao movimento. Todas também estão com máscara de proteção facial. A sala em que as pessoas estão tem um chão de maneira marrom, paredes brancas, três ventiladores e duas janelas de onde se percebe que é noite.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-LIBERTADORA[1]

PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL FROM A CRITICAL-LIBERATING PERSPECTIVE

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICO-LIBERADORA

Daniel Teixeira Maldonado,
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Essa exposição fotográfica retrata a minha prática político-pedagógica nas aulas de Educação Física no Instituto Federal de São com inspiração no currículo crítico-libertador do componente curricular. A partir dos conceitos de temas geradores, leitura de mundo, conscientização e inédito-viável, os(as) estudantes dos cursos técnicos em Administração, Informática e Logística integrados ao Ensino Médio vivenciaram no 1º bimestre de 2023 experiências relacionadas com as práticas corporais de matriz africana, afro-brasileira e indígena, com a intencionalidade de realizar uma leitura densa sobre os saberes produzidos dessas manifestações da cultura corporal e transformar a realidade. Ao final do projeto educativo, foi possível experimentar jogos e brincadeiras realizados em diferentes países do continente africano e etnias dos povos originários, o samba e a capoeira, além de problematizar aspectos sociais, políticos, históricos e econômicos que atravessam essas práticas da cultura corporal. Por fim, menciono que a educação libertadora de Paulo Freire potencializa a função social das aulas de Educação Física no Ensino Médio em tempos de implementação das políticas educativas neoliberais nessa etapa da Educação Básica.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

Imagem 1- Samba no PROEJA

Imagem 2- Capoeira e cultura afro-brasileira no Ensino Médio

Imagem 3- Vivenciando a mancala no PROEJA

Imagem 4- Pesquisando jogos e brincadeiras de matriz africana no Ensino Médio

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
Imagem 1- Samba no PROEJA	A primeira imagem mostra a vivência do samba nas aulas de Educação Física no curso de Logística integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de São Paulo. Convidamos um mestre de cultura viva da cidade de Jacareí para realizar essa oficina com os(as) estudantes e problematizar a importância das práticas corporais da cultura negra para a cidade.
Imagem 2- Capoeira e cultura afro-brasileira no Ensino Médio	A segunda imagem representa a vivência da turma de Administração integrada ao Ensino Médio com um mestre de capoeira da cidade de Jacareí durante as aulas de Educação Física no Instituto Federal de São Paulo. Esse momento foi extremamente potente para valorizar a cultura afro-brasileira e conhecer com profundidade a história de resistência dos(das) praticantes dessa manifestação da cultura corporal.
Imagem 3- Vivenciando a mancala no PROEJA	A terceira imagem sintetiza a experiência de vivenciar o jogo de tabuleiro de matriz africana mancala nas aulas de Educação Física no curso de Logística integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de São Paulo. Esse foi o nosso primeiro encontro com a turma e iniciamos o projeto do primeiro bimestre, que tinha como objetivo ampliar a leitura de mundo dos(das) estudantes sobre os saberes das práticas corporais da cultura africana e afro-brasileira.
Imagem 4- Pesquisando jogos e brincadeiras de matriz africana no Ensino Médio	A quarta imagem apresenta a pesquisa realizada pelos(as) estudantes do curso de Informática integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo sobre os jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena que seriam vivenciados nas aulas de Educação Física. As obras utilizadas para a investigação foram "Doze brincadeiras indígenas e africanas: da etnia Maraguá e de povos do Sudão do Sul", "Kapopi, Kapopi! Brincando e jogando com as crianças de 20 países africanos", "Ndule, Ndule: assim brincam as

	crianças africanas", "Jogos de Moçambique", "Brincadeiras africanas para a educação cultural" e "Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da lei nº 11.645/08 na Educação Física escolar".

EDUCAÇÃO FÍSICA, DOCÊNCIA E DECOLONIALIDADE – EXPERIÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO[1]

PHYSICAL EDUCATION, TEACHING AND DECOLONIALITY - EXPERIENCES IN POSTGRADUATE

EDUCACIÓN FÍSICA, ENSEÑANZA Y DECOLONIALIDAD - EXPERIENCIAS EN LA GRADUACIÓN DE GRADUACION

Gabriela Nobre Bins,
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED POA)
Karoline Hachler Ricardo,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Marzo Vargas dos Santos,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Julia Miglioretto,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ândrea Tragino Plotegher,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Janaina Andretta Dieder,
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)

A disciplina "Docência, Escola e Decolonialidade", ofertada no PPGCMH da ESEFID UFRGS se propôs a refletir sobre a docência a partir do referencial de uma Educação Decolonial, pensando sobre os tempos e os espaços da escola, da docência e da universidade buscando o olhar das epistemologias Indígenas e Afro-brasileiras e Africanas. Ao propormos a disciplina tínhamos em mente que ela não poderia discutir apenas teoricamente os conceitos da decolonialidade e das epistemologias indígenas, africanas e afro-brasileiras pois não seria coerente com as cosmopercepções das teorias que estávamos querendo aprofundar os conhecimentos. Para esse trabalho, escolhemos fotos das vivências realizadas durante a disciplina, porque acreditamos que para apresentá-la também não poderíamos fazê-la apenas na linguagem escrita. As imagens, como as vivências da disciplina, propõem outras formas de se fazer ciência e docência, um redirecionamento do nosso olhar para outras epistemologias e outras possibilidades.

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
Imagem 1	Uma sala de aula com paredes brancas, em uma delas um pano bordado com os dizeres a educação física e a pedagogia griô. Chão de madeira, cadeiras dispostas em círculo. Ao centro da sala um pano no chão com diversas plantas, livros e cadernos produzidos pelas alunas e alunos em cima dele. Entre as plantas, diversos chás e ervas como capim cidró, marcela, arruda e hortelã. No chão alguns pedaços de tecidos e saquinhos de tecidos onde as alunas e alunos iam colocando as ervas. Na imagem aparecem 3 alunas e 2 alunos com os sacos de tecido na mão colocando as ervas para construírem seu patuá.
Imagem 2	Nessa imagem aparece o chão de madeira da sala de aula com um mapa do Brasil feito em patchwork de tecido e bordado. Em cima e em volta do mapa estão livros de autores indígenas, papeis com nomes de diferentes autores e autoras indígenas e fotos de personalidades indígenas e do cotidiano de alguns povos indígenas.
Imagem 3	Em um espaço entre as árvores, sentados em uma roda aparecem 4 alunos/as, um deles com um maraca na mão está a falar, as outras olham para o chão ou para o horizonte. Ao centro da roda um tecido com grafismo do bloco bahiano Ilê Ayê e em cima desse tecido tambores de diferentes formatos e tamanhos. Um atabaque e um tambor do Divino. Cadernos com capas de tecido, de papelão e de linha. E ao fundo da imagem, pendurado em uma tela um mapa do Brasil de tecido feito em patchwork e bordado.
Imagem 4	Sob as árvores e sentados em círculo, em um gramado, os alunos e alunas escutam uma colega falando, alguns direcionam o olhar à ela, outros estão fazendo anotações. No meio da roda um tecido com grafismo do bloco bahiano

	Ilê Ayê e em cima dele tambores de diferentes formatos e tamanhos. De um dos lados, pendurados em uma tela que delimita uma quadra de tênis, estão os mapas do Brasil e do continente africano, bordados em um tecido feito em patchwork. Em outra tela, está pendurado o modelo de ação pedagógico griô, bordado em um tecido. Do outro lado, pendurados em uma parede rosa, estão o mapa da América Latina, também bordado em um tecido usando patchwork e um banner com valores civilizatórios afro-brasileiros. Em cima de uma mesa de plástico branca, encontra-se um jogo de trilha de Porto Alegre.

ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS DE ESPORTE NO MARANHÃO[2]: UM RETRATO DO PODER PÚBLICO NO MARANHÃO

SPACES AND SPORTS EQUIPMENT IN MARANHÃO: A PORTRAIT OF THE PUBLIC POWER IN MARANHÃO

ESPACIOS Y EQUIPAMIENTOS DEPORTIVOS EN MARANHÃO: UN RETRATO DEL PODER PÚBLICO EN MARANHÃO

Ywry Crystiano da Silva Magalhães,
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)
Clemerson Muniz Santos,
Rede Privada de Ensino de São Luís (MA),
Jonathas Carvalho de Sousa,
Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MA),
Michele Maria de Oliveira Serra,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Pablo Linhares Teixeira,
Rede Privada de Ensino de São Luís (MA),
João Paulo Guimarães Silva,
Secretaria Estadual de Esporte e Lazer (SEDEL-MA),

Este trabalho tem como objetivo apresentar por meio de fotografias a condição atual da infraestrutura esportiva de responsabilidade da Secretaria de Estado de Esporte e Lazer do Maranhão - (SEDEL), órgão responsável em administrar e manter em funcionamento e estado de conservação as praças esportivas. Dessa forma, o estudo sobre a infraestrutura esportiva torna-se uma chave interpretativa importante no sentido da garantia do direito ao esporte. (MAGALHÃES, 2022). Sendo assim, a apresentação de fotografias sobre a infraestrutura esportiva do Estado do Maranhão permite identificar quais as principais práticas e dimensões esportivas estão sendo privilegiados, bem como estão distribuídos os equipamentos e o acesso a esses espaços. Por fim, a SEDEL possui 13 espaços e equipamentos de sua responsabilidade, concentrados na capital do Estado, o que limita o acesso de uma parte significativa da população maranhense às práticas esportivas em ambientes de qualidade.

[2] O presente trabalho contou com apoio financeiro da Fundação Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA.

Audio – Descrição

Item	Audiodescrição [3]
01	Pista de skate - a imagem principal traz uma pista de skate street com as cores cinza e azul, contém rampas e corrimões e arquibancadas. Ao redor da pista encontra-se uma área verde de gramado com pequenas árvores. Ao fundo da pista encontra-se a fachada na cor de concreto do Estádio Governador João Castelo (Castelão). Essa pista é predominantemente usada para o lazer e competições amadoras.
02	Ginásio Costa Rodrigues - é o ginásio mais tradicional do Estado do Maranhão, localizado no Centro da capital do Estado (São Luís), possui um piso madeirado, com arquibancadas na cor vermelha na parte superior do quadra. Esse ginásio é sede de competições amadoras e de alto rendimento.
03	Ginásio Rubem Goulart - equipamento de médio porte, de uso exclusivo para a prática de treinamento e competições das modalidades de ginástica rítmica e artística. A imagem apresenta traves na cor laranja, colchões na cor azul e cavalos na cor laranja.
04	Pista de kart - a imagem mostra a pista de kart localizado no Complexo Canhoteiro. A pista é rodeada de pneus na cor vermelho e branco, com um vasto gramado. Aparece também na imagem tendas que servem para depósito de materiais e apoio para praticantes da modalidade. Ao fundo aparece em destaque a fachada do Ginásio Georgiana Pfluenguer em diversos tons de cinzas.

[3] De acordo com o IBGE (2010), o Estado do Maranhão É localizado na Região Nordeste e ocupa a última posição por rendimento nominal mensal domiciliar per capita (597 R$), marcando a 26° posição (0.689) no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e consequentemente, constituindo-se num dos estados com mais pobres do Brasil, com uma população de cerca de 1.553.181 pessoas na extrema pobreza. Por esses fatores reforça a importância de aprofundar os estudos sobre as políticas sociais no Maranhão e dentre elas, a política esportiva

Imagem 1 - Pista de skate

Fonte: Elaboração própria.

Imagem 2 - Ginásio Costa Rodrigues

Fonte: Elaboração própria.

Imagem 3 - Ginásio Rubem Goulart

Fonte: Elaboração própria.

Imagem 4 - Pista de kart

Fonte: Elaboração própria.

REFERÊNCIA

MAGALHÃES, Ywry Crystiano da Silva Magalhães. **As políticas públicas de esporte no Maranhão nos governos Roseana Sarney (2011-2014) e Flávio Dino (2015-2018)**: entre a continuidade e a intenção de ruptura. 2023. 200 f., il. Tese (Doutorado em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

IDOSOS (AS) E PRÁTICAS CORPORAIS: AS CORES, AS RODAS E A ALEGRIA NO CARIMBÓ

ELDERLY PEOPLE AND CORPORAL PRACTICES: THE COLORS, THE WHEELS AND THE JOY IN THE STAMP

PERSONAS MAYORES Y PRÁCTICAS CORPORALES: LOS COLORES, LAS RUEDAS Y LA ALEGRÍA EN EL SELLO

Nariely Braga de Melo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Samara Feitosa Gomes Silva,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Quézia Ferreira de Oliveira
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Giovanna Silva Lima
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Lázaro da Silva e Silva
Inês Amanda Streit,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

O Programa Idoso Feliz Participa Sempre (PIFPS) contempla o que está sendo solicitado na PNSPI, de forma que proporciona atividade física também nos domínios do lazer e possibilita além dos idosos estarem inseridos socialmente, terem a vivência com múltiplas atividades, e entre estas a dança.

A práticas corporais como as danças tradicionais brasileiras foram ofertadas através da extensão aos idosos e idosas do PIFPS. Amaral (2014) concluiu que os programas de dança voltados aos idosos provocam avanços significativos na capacidade funcional de seus participantes, principalmente aos idosos portadores da doença de Parkinson, destacando a variável equilíbrio, sendo considerada uma alternativa da prática de atividade física.

É na dança que se faz presente parte da cultura de um povo, é no expressar de suas músicas e no movimentar de corpos arraigados de expressões que encontramos a história e a vida.

A região Norte com suas festas, danças, mitos, lendas e o orgulho de seus rios, matas e toda a biodiversidade rica e única que aqui há e do modo de viver tão peculiar. Nessa perspectiva o projeto - Danças Tradicionais da Região Norte: uma prática para a pessoa idosa -

vem para contribuir não somente quanto aos ganhos pela prática de uma atividade física, mas constitui um significado maior para vida de cada idoso que faz parte do território nortista também na difusão da cultura do Norte. Das vivências no projeto apresentamos o colorido, a alegria e magia do Carimbó.

DANÇAR NA VIDA E EM VIDA

Fotografia horizontal e colorida, com pessoas do sexo masculino e feminino e de idades variadas. Algumas estão sentadas outras em pé, sendo a maioria de cor branca e parda trajando roupas características do ritmo amazônico carimbó. A maioria usando blusa na cor branca e saias coloridas, nas cores azul, laranja, vermelho, amarelo e verde, todas com estampas floridas e as mulheres com flores coloridas presas no cabelo, Estão na lateral direita de uma quadra de futsal de cor verde com dermarcação na cor branca. Ao fundo, um quadro azul e bandeirolas em formato triangular do tipo festa junina coloridas, dispostas acima do grupo de pessoas.

NOSSO ENCONTRO COM O CARIMBÓ

Fotografia horizontal e colorida com duas mulheres idosas. A mulher à esquerda da fotografia é parda e está com os pés descalços, tem os cabelos curtos na cor preta. Está de costas com a cabeça direcionada a mulher da direita. Traja roupas típicas do ritmo amazônico carimbó com blusa na cor branca com detalhes em estampa florida nas cores azul, laranja e preto e saia nas mesmas cores dos detalhes da blusa. A mulher à direita da fotografia é preta e está com os pés descalços, tem cabelos na altura dos ombros na cor cobre. Está de frente com a cabeça direcionada para a mulher à esquerda. Traja roupas típicas do ritmo amazônico carimbó com blusa na cor branca com detalhes em estampa florida na cor azul, amarelo, verde e vermelho. Estão de mãos dadas e segurando a ponta de suas saias. Situam-se no centro da quadra de futsal na cor verde com demarcações em branco. Dançando carimbó.

CACO-
MACACO-
MANCO
MACACO-CÁ

Fotografia horizontal e colorida, há um grupo enfileirado de mulheres idosas pardas, com os pés descalços, semi-agachadas, com as mãos nos joelhos vestidas com roupas características do ritmo amazônico carimbo, com camisas brancas com detalhes em tecido florido e saias estampadas em tecido florido nas cores vermelho, branco, e verde. No meio do grupo de mulheres idosas, posiciona-se uma mulher jovem de cor parda que está sorrindo, com os pés descalços na posição semi-agachada com as mãos nos joelhos, trajando uma blusa tipo cropped branca, saia florida nas cores vermelha e azul. Ao final da fila, posiciona-se um homem jovem, descalço, de cor preta semi-agachado com as mãos nos joelhos, usando na cabeça um chapéu na cor branca com detalhes em preto e vermelho e trajando uma blusa e bermuda na cor branca. Na frente da fileira de mulheres idosas, posiciona-se uma mulher jovem de cor parda, sorrindo, com os pés descalços, na posição semi-agachada com as mãos nos joelhos, os cabelos são lisos na cor preta e estão soltos, está trajando roupas típicas do ritmo amazônico carimbó, com a blusa tipo cropped na cor branca com detalhes em estampa florida na cor azul claro e saia em estampa florida na cor azul clara. Estão situados no centro da quadra de futsal na cor verde com demarcações na cor branca. Ao fundo estão pessoas que assistem a apresentação feita pelo grupo de pessoas

AS NOSSAS CORES

Fotografia vertical e colorida de uma mulher idosa de cor branca. Está trajando roupas típicas do ritmo amazônico carimbó com blusa na cor branca com detalhes de tecido com estampa florida na cores vermelha, rosa e verde e saia com a mesma estampa. Usa uma coroa de flores coloridas no cabelo e diversos colares com miçangas nas cores azul claro, vermelho e marrom e outro na cor branca. Está sorrindo, demonstrando felicidade

REFERÊNCIA

AMARAL, Paulo Costa. Efeitos funcionais da prática de dança em idosos. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, v. 13, n. 1, p. 43-49, 2014

MANCHA DE DENDÊ NÃO SAI ![1]

PALM OIL STAIN DOES NOT COME OUT !

LA MANCHA DE ACEITE DE PALMA NO SALE !

Rafael Santiago de Souza,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

O *Dendê Futebol Clube* é a primeira equipe *LGBTQIAPN+* da Bahia. Surgiu em 2017 com o intuito de oferecer um ambiente acolhedor e inclusivo através do futebol (fut7) na cidade de Salvador/Ba, contudo atualmente também agrega atletas de outras cidades dos interiores. O time é filiado a Ligay Nacional de Futebol, ficando na 5ª colocação geral da Ligay São Paulo 2022, o artilheiro da competição com 7 gols também foi do Dendê (Rafael, autor deste trabalho). Já em 2023 participamos do campeonato baiano de fut7, chegando na semifinal e ficando na 4ª colocação. Os registros fazem parte de um artigo em construção sobre os times LGBT's do Brasil que servirá como Trabalho de Conclusão de Curso na Pós-graduação em Gênero, raça/etnia e sexualidade na Formação de Educadoras/es. O objetivo do estudo é questionar a (im)posição da masculinidade tóxica/compulsória e a cis heteronormatividade enquanto parâmetros que guiam os espaços de poder, onde os esportes foram hegemonicamente engendrados. Expor fotografias destes atletas é uma oportunidade de afirmar o orgulho de (re)existir enquanto corpos dissidentes nos contextos esportivos e questionar a necessidade da Educação Física avançar nas pesquisas sobre gênero e sexualidade, direitos humanos, equidade, inclusão e reparação histórica.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS)

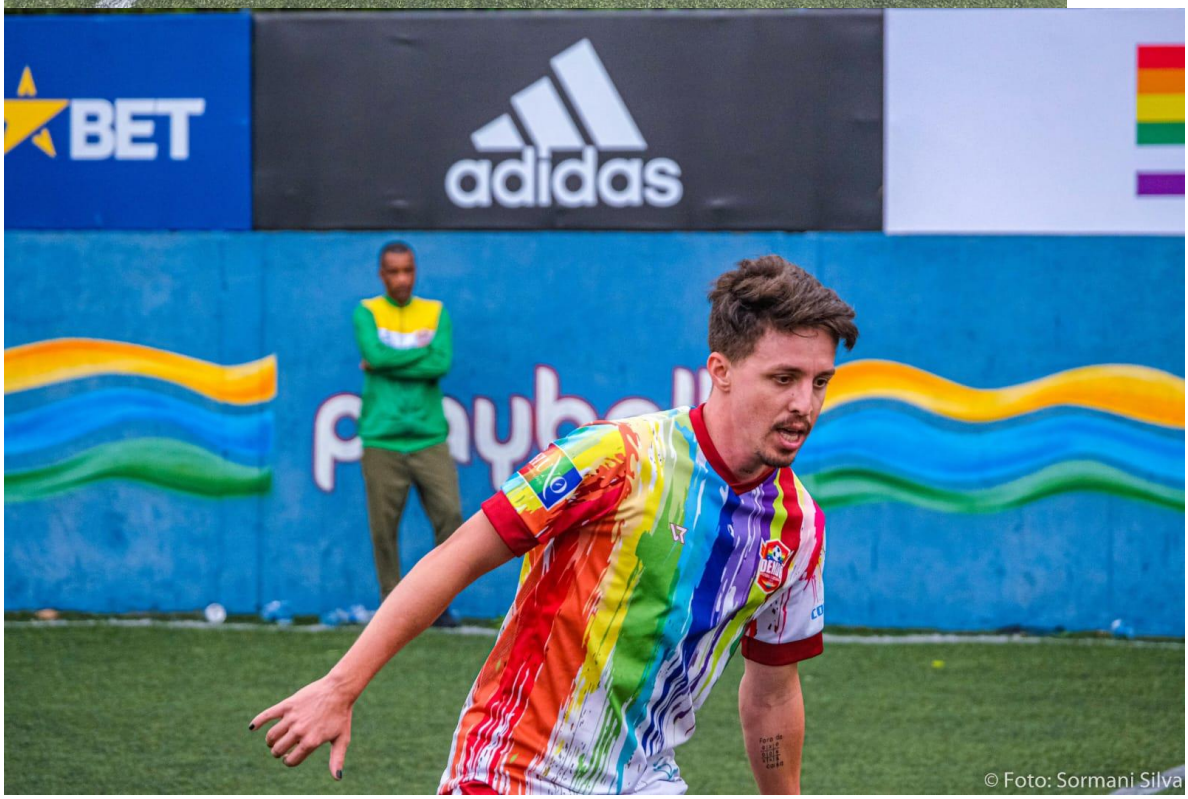
01	Equipe Dendê Futebol Clube na Champions Ligay São Paulo 2022.
01 Dendê FC	Campo de grama sintética verde, com algumas árvores e apartamentos ao redor e um muro com tela no fundo expondo as marcas que patrocinaram o evento (Prefeitura de São Paulo, Adidas, Estrela Bet, LGBT finance e La'briza

[1] O trabalho não conta com apoio financeiro.

	cosméticos). Na fotografia aparecem os atletas: Rodrigo, Juninho, Alex, Nino, Welligton e Rafael agachados, Faddul, Pitagoras, Robson, Honey, Jardel, Ander e Anderson em pé, todos vestidos com camisas machadas em formato de degradê colorido com as cores da Bandeira LGBT, com o escudo do Dendê e as logomarcas dos patrocinadores, shorts vermelhos e meiões verdes. O treinador Robson com sua prancheta verde, vestido de calça cinza e camisa verde com listras roxas e o escudo da equipe; E alguns torcedores/as: Marquinhos, Toni, Joan, Ane, Diogenes, Jucy e entre outros/as.
02	Rafael Santiago – Atleta do Dendê e artilheiro da Champions Ligay São Paulo 2022 com 7 gols.
02 Rafael Santiago	Campo de grama sintética verde, com muro no fundo expodo as logomarcas do evento e o nome da arena Playball. O atleta está vestido com camisa branca machada em degradê com as cores da Bandeira LGBT, em posição de condução de bola e expressando bastante concentração. Por conta da fotografia está próxima e bem focada no atleta, aparecem as unhas pintadas de preto e as tatuagens: oxe no pescoço e fora da caixa em formato de jogo da velha no antebraço esquerdo. No fundo, de braços cruzados observando a jogada aparece um pouco desfocado o treinador Robson vestido de calça cinza e casaco verde, branco e amarelo.
03	Disputa de bola na partida entre Dendê versus Barbies pelo terceiro jogo da classificatória da Champions Ligay SP/2023, partida em que o Dendê saiu vitorioso.
03 Dendê X Barbies	Campo de grama sintética verde, com muro azul e tela branca no fundo expondo as logomarcas dos patrocinadores e o nome da arena Playball. A jogada representa uma disputa de bola entre os jogadores do Dendê Rafael e Ander vestidos com camisa branca manchada em degrade com as cores da Bandeira LGBT, shorts vermelhos e meiões verdes, e mais dois jogadores do Barbies vestidos de camisa roxa com uma barra roza, shorts roxos e meiões roxos . A bola é branca com uma faixa laranja e está no ar, na altura da cabeça

	e os quatro atletas seguindo de encontro a ela para tentar a posse. As expressões dos envolvidos na jogada demostra bastante intesidade da partida.
04	Equipe Dendê Futebol Clube no Campeonato baiano de fut7 2023. 4º colocado na competição.
04 Baiano Fut7 2023	Campo de Grama sintética verde, com refletores, um muro preto atrás escrito Arena Santiago e um fundo de plantas atrás do muro. A farda dos atletas é camisa branca manchada em degradê com as cores da Bandeira LGBT e o escudo do Dendê, shorts vermelhos e meiões brancos, exceto a do goleiro que a camisa, o short e o meião são roxos com o escudo da equipe. Em pé temos: Rei, Daniel, Honey, Juninho, Jardel, PH, Wellington e Vinicius. Agachados temos: Anderson (goleiro), Rodrigo, Velton, Rafael, John, Nino, Carlos e Anderson. Comissão técnica com Faddul e Marquinhos em pé com camisa verde e roxa e o escudo do Dendê. Na frente dos atletas tem duas bolas, uma placa branca escrita em azul "Campeonato Baiano de Futebol 7 Society" e a logo marca da Federação Baiana de Fut7. Expalhada na grama temos a Bandeira do Dendê em verde e roxo com o escudo vermelho e uma Bandeira LGBT.

ESTRELA BET
LGBT Finance
CIDADE DE SÃO PAULO


BET
adidas
© Foto: Sormani Silva

CIDADE DE SÃO PAULO
LGBT Finance
LA'BRIZZA COSMETICS
playball
© Foto: Sormani Silva
ARENA
QUE SANTIAGO
CAMPEONATO BAIANO DE FUTEBOL 7 SOCIETY
FBF7S

O ALUNADO E SEU AFETO COM O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

STUDENTS AND THEIR AFFECTION WITH THE CURRICULUM COMPONENT PHYSICAL EDUCATION

LOS ESTUDIANTES Y SU AFECCIÓN COM EL COMPONENTE CURRICULAR EDUCACIÓN FÍSICA

Alexsandra de Lima Pereira,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Jeannfer Nathali Leite Cristo,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Letícia Alves Oliveira,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

A fotografia intitulada O alunado e seu afeto com o componente curricular educação física foi efetuada após a aula de educação física ter findado em uma quinta-feira de janeiro de 2023, nela conseguimos observar muito bem o afeto que os alunos possuem pela disciplina, onde livremente eles mesmos vêm a tomar a iniciativa de recolher todos os materiais usados nas atividades e ainda fazem a questão de os levar até o depósito junto com a professora. A Educação Física consegue ser o diferencial entre os demais componentes curriculares da Educação Básica, por proporcionar aos alunos vivências particulares dentro de sala de aula, mas também fugindo desse ambiente, visitando outros e além disso, fazendo uso de materiais didáticos específicos.

O [1]presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

AUDIO - DESCRIÇÃO

Áudio descrição	Aluno de 7 anos de idade caminhando pela calçada e carregando quinze bambolês envoltos em seu corpo e segurando outros dois em cada uma de suas mãos.

O CHÃO DA ESCOLA

THE SCHOOL FLOOR

EL SUELO DE LA ESCUELA

Aline Alvernaz,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

O "chão da escola" toma muitas formas e dimensões dada a vastidão de concepções educativas presentes no cenário escolar. Em muitos momentos é um espaço de práticas educativas, de desafios cotidianos para uma educação na diversidade e por vezes é um lugar de uma realidade muito dura em se tratando da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. O "chão da escola" também é um lugar vivo, de viver, sobreviver e subverter os desafios cotidianos que afastam as pessoas com deficiência do direito de aprender, de conviver com seus pares, de frequentar escolas de sua comunidade, de criar laços com amigos de sua idade. Esta imagem mostra um "chão da escola" que está cansado, rachado pela ação do tempo segue sustentando a vida que há nele. Não só a vida, mas a vida na diversidade dos saberes. Este "chão da escola" acolhe o brincar, o sorrir e o amar. Amor que existe na relação professora aluno que o tempo criou marcas, assim como as marcas do tempo deixadas nele, como as folhas que caem em uma tarde de outono, do sol tímido que aquece o rosto da criança, e do amor que transborda na oferta de uma singela flor no fim de uma aula de educação física, em que os materiais ainda não foram guardados e dão cor, vida e diversidade a esse "chão da escola".

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
fotografia	Menino negro com síndrome de down ajoelhado, sorrindo, com olhos miúdos, o sol ilumina a lateral de seu rosto, ele está segurando uma flor seca em uma mão e a outra mão está segurando uma mão feminina. Ao fundo aparece um chão cimentado, com algumas rachaduras, e folhas secas caídas. Aparece uma pequena bola amarela e uma parte de uma bola rosa.

O CIRCO EM LIBRAS: DESENVOLVIMENTO DE UM GLOSSÁRIO PARA SURDOS E OUVINTES

THE CIRCUS IN BRAZILIAN SIGN LANGUAGE: DEVELOPMENT OF A GLOSSARY FOR DEAF AND HEARING PEOPLE

EL CIRCO EN LENGUA BRASILEÑA DE SEÑAS: DESARROLLO DE UN GLOSARIO PARA SORDOS Y OYENTES

Ingrid Lourenço de Amorim Corrêa,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Giovanna Mozart de Souza Silva,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Kíssila dos Santos Gomes,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Gabriel Henrique Coelho da Silva,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Tathianna Prado Dawes,
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Elizandra Garcia da Silva
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Os estudos realizados na área da saúde em relação à surdez têm grande impacto social, onde a negação da diferença pode resultar em exclusão das culturas minoritárias. Ao reconhecer a importância da Língua de Sinais e garantir o acesso à informação em Libras, é possível fortalecer a participação dos surdos e assegurar sua inclusão e respeitando sua soberania popular. O tema das atividades circenses foi escolhido para a produção do glossário por se observarem diversas problemáticas, dentre elas o conhecimento específico dos sinais das variadas atividades praticadas. Este trabalho é fruto de uma pesquisa iniciada no Projeto de Extensão Prax-circense em parceria com o Projeto de Extensão Libras, Linguística e Divulgação (LiLinDiv), ambos da Universidade Federal Fluminense. Como prática padrão da pesquisa no LiLinDiv, se dá: a pesquisa e coleta dos sinais em fontes confiáveis; a gravação sempre com voluntários surdos e a pós-produção com edição, avaliação e postagem. Sendo assim, a criação do glossário e a sua disponibilização foram realizadas gratuitamente por meio da plataforma institucional da Universidade Federal Fluminense, denominada Plataforma Libras Acadêmica UFF. Garantindo assim, o protagonismo surdo e a valorização da cultura

própria, atendendo não somente aos participantes surdos, mas também a professores e intérpretes atuantes na área e assim ter uma verdadeira inclusão e acessibilidade.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Audiodescrição: A imagem exibe duas logos no canto inferior esquerdo. A primeira logo é da UFF (Universidade Federal Fluminense). A segunda é da PROEX (Pró-reitoria de extensão). O fundo é branco. Ao centro há uma mulher branca, de camisa preta. Está com a mão direita levantada e aberta como se jogasse algo no ar. A mão esquerda está semi fechada como se segurasse algo. Ela está realizando o sinal de “malabarismo” em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Fim da descrição. #paracegover #paratodosverem

Audiodescrição: A imagem exibe uma sala com paredes brancas. Na parte de cima a caixas em uma longa prateleira. Na parte de baixo há uma bancada longa e branca com três computadores e uma impressora. Ao centro da sala há quatro pessoas. Uma mulher branca na esquerda, com cabelo preso em rabo de cavalo, blusa preta e calça jeans segurando as mãos em frente ao corpo e olhando as outras pessoas. No centro há duas pessoas, um homem e uma mulher, ambos olhando para o equipamento a sua frente. A frente deles há um tripé com um celular e dois outros tripés com softboxes que iluminam a 4ª pessoa da imagem. Na direita há uma mulher parda, com cabelo preto até o ombro. Vestindo camisa preta e calça jeans. Ela está sendo iluminada pelas luzes. Está virada para a câmera e as outras pessoas gravando um sinal com a mão direita em frente ao rosto e a outra rente ao corpo. Fim da descrição. #paracegover #paratodosverem

O ENSINO DA GINÁSTICA E A QUESTÃO RACIAL: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA POR MONITORES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM BELÉM DO PARÁ [1]

THE TEACHING OF GYM AND THE RACIAL ISSUE: AN EXPERIENCE LIVED BY TEACHERS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM IN BELÉM DO PARÁ

LA ENSEÑANZA DE LA GIMNASIA Y LA CUESTIÓN RACIAL: UNA EXPERIENCIA VIVIDA POR DOCENTES DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN BELÉM DO PARÁ

Lucas Abraão Santos de Oliveira
Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (FEF/UFPA)
Andra Rafaele dos Santos Silva Medeiros
Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (FEF/UFPA)
Átila Silva do Nascimento
Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (FEF/UFPA)
Luiz Felipe Almeida Lisboa
Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (FEF/UFPA)
José Jean da Silva Guedes
Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (FEF/UFPA)
Robson dos Santos Bastos
Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA)

APRESENTAÇÃO

As imagens aqui apresentadas carregam informações subjetivas, que transmitem sensações e percepções que as palavras não conseguem explicar. Pois a comunicação visual é um dos melhores caminhos para transmitir o que foi vivenciado pelos monitores do Programa Residência Pedagógica, vinculados ao Subprojeto desenvolvido pelo Curso de Educação Física da UFPA, ação coordenada pela Linha de Estudo e Pesquisa em educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL); elas expressam a experiência vivenciada nas aulas de Educação Física da Escola Estadual Teodora Bentes (EETB), no distrito de Icoaraci. O subprojeto por ter como referência a lei 11.645/08, que obriga o estudo da história e a cultura Afro-brasileira e Indígena

[1] O trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

em todo o currículo da educação básica, nos possibilitou abordar o conteúdo ginástica relacionado com o tema racismo por meio das seguintes problemáticas: Os movimentos migratórios de atletas no mundo; a copa do mundo de futebol e os atletas africanos naturalizados nas seleções europeias; e o dia da consciência negra e o esporte. Estás que ofereceram aos monitores e o professor preceptor a possibilidade de aprofundar conceitos e desenvolver reflexões sobre a prática pedagógica e as diversas possibilidades para vincular a cultura afro-brasileira com os conteúdos da Educação Física. Portanto, as imagens revelam diálogos com a temática do XXIII Conbrace & X Conice, tendo em vista que revelam momentos pedagógicos que contribuem para a luta antirracista no Brasil.

DESCRIÇÃO DAS FOTOGRAFIAS

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
 Imagem 1: Aula expositiva sobre personalidades negras na ginástica	Em pé: Os cinco monitores estão apresentando, com auxílio de datashow, slides que apresentam as personalidades negras presentes e marcantes na história da ginástica. Sentados: Os alunos sentados em formato de meia-lua, observam as explicações e imagens dos slides.
	Um notebook está apresentando o título da formação na escola: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. O notebook está centralizado, atrás do notebook alguns professores (a) e monitores sentados participando de formação à respeito da Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da

Imagem 2: formação sobre os limites e possibilidades da aplicabilidade da lei 11.645/08 na escola	história e cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo da educação básica.
Imagem 3: aula de ginástica acrobática	Aula realizada na quadra da escola Teodora Bentes. A imagem mostra os monitores auxiliando os alunos ensaiando a coreografia para a apresentação final no festival de ginástica. Os alunos, todos em pé e abraçados, formam um círculo. As alunas estão sentadas formando um círculo maior em volta dos alunos.
Imagem 4: festival de ginástica	Apresentação realizada no festival de ginástica da escola Teodora Bentes, ao redor estão os demais alunos da escola, assistindo a apresentação da coreografia, ao centro da imagem as alunas realizando uma pirâmide, movimento da ginástica no qual compõe a coreografia.

O LAZER E A PRODUÇÃO POPULAR

LEISURE AND POPULAR PRODUCTION

OCIO Y PRODUCCIÓN POPULAR

Elenice de Jesus Dias Privado
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Neriã de Jesus Fernandes Dias
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Lavígnia das Graças Marinho
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Millena de Mikely Pereira Brito,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Elaynne Silva de Oliveira
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

As atividades de lazer se dão nos campos intelectuais, artísticos, físicos, manuais, turísticos e sociais, abrangendo diferentes buscas pelo prazer, que podem estar associados ao imaginário; à realidade; nas práticas esportivas, seja para transformar objetos ou lidar com a natureza; na quebra de rotina; no relacionamento e convivência social. Pensar o lazer é compreender que o mesmo é fruto das produções sociais e culturais de uma sociedade, está presente nas brincadeiras de rua, nas manifestações culturais, nas mais diversas classes sociais, cor de pele, bem como se relaciona a intergeracionalidade. As produções visuais apresentadas, são flagrantes da materialização do tempo de lazer das pessoas, são registros do evento "Dia Mundial do Lazer" realizado na cidade de Pinheiro-MA, com o tema "o lazer como transformação social". Acredita-se que para existir transformação, é necessário que as pessoas possam enxergar que suas produções também são lazer e os saberes de uma comunidade podem ser o caminho para transformar pessoas e comunidades conscientes e críticas.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
1	Na imagem 1 temos 4 meninos jogando bola na rua ,todos os meninos são da cor parda e estão 3 deles estao trajando camisas pretas
2	Na imagem 02 está sendo aquecido tambores de crioula ao redor de uma fogueira feita com papelões,e os coreiros batem o tambor com as mãos para saber se já estão afinados.
3	Imagem 3 há um grupo de pessoas fazendo uma aula de dança em uma praça, tem pessoas de todos os sexos. E tem uma menina de cor parda ,com uma estatura aproximadamente de 1,20 cm com um lindo e radiante sorriso demonstrando a sua alegria.
4	Na imagem 4 há 3 pessoas em uma mesa jogando um jogo de tabuleiro, 2 dessas pessoas são mulheres e estão trajando roupas na cor preta e um rapaz que apoia o seu queixo com a mão. Todos com um belo sorriso no rosto e uma das mulheres está com as mãos levantadas para mudar a damas do jogo de tabuleiro

ANEXOS

IMAGEM 01

IMAGEM 02

IMAGEM 03

IMAGEM 04

O PROTAGONISMO CRÍTICO DE ALUNA DURANTE UMA AULA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NO PIBID: "A VELA NA GINÁSTICA É DE BARCO OU DE FOGO?"[1]

THE CRITICAL PROTAGONISM OF A STUDENT DURING AN ARTISTIC GYM CLASS IN THE PIBID: "IS THE SAIL IN GYMNASTICS BOAT OR FIRE?"

EL PROTAGONISMO CRÍTICO DEL ALUMNO DURANTE UNA CLASE DE GIMNASIA ARTÍSTICA EN PIBID: "¿LA VELA EN EL GIMNASIO ES UN BARCO O UN FUEGO?"

Ana Izabelle Melo Maia,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Ana Paula Fernandes Cavalcante,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Júlio César Castro Costa,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Selena Ribeiro Araújo,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Marcio Kledir Regis Castro,
Inácio de Barros Neto EMEIEF (IBN)
Cesar Augusto Sadalla Pinto,
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

A fotografia exibe momento anterior ao diálogo entre uma aluna de uma escola pública municipal da zona rural de Russas/CE e uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Ceará, *campus* Limoeiro do Norte. A escolha da fotografia justifica-se pela possibilidade de expressar de forma imagética o momento durante uma aula de Ginástica Artística ministrada pela bolsista. Enquanto uma aluna do 3º ano do Ensino Fundamental realizava um movimento de elemento básico da ginástica denominado "vela", outra aluna que já havia vivenciado o mesmo movimento, levanta a mão para fazer a pergunta: "Mas professora, a vela na ginástica é de barco ou de fogo?". O incerto expressa a curiosidade crítica da aluna quando questiona a denominação atribuída ao movimento, ao mesmo tempo evidenciando o seu olhar sobre esse

1 O trabalho contou com o apoio financeiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

movimento como saber cultural para além do "saber fazer". A agente cultural anseia descortinar a relação entre conhecimento e experiência, quando imagina duas figuras que lhes são familiares e formula o questionamento em busca de um porquê do movimento e de sua denominação, o que é representativo da soberania popular já que resgata elementos de seu cotidiano para dar sentido a sua experiência, a vela do barco e a vela de fogo.

Item	Audiodescrição
Fotografia de alunos participando de uma aula de Ginástica Artística ministrada por uma bolsista do PIBID.	A imagem retrata alunos em uma aula de Ginástica Artística, em uma sala de aula sobre tatames azuis. Uma aluna realiza o movimento de ginástica denominado "vela" (decúbito dorsal com as mãos elevando o quadril e mantendo equilíbrio invertido com a nuca apoiada no solo e o corpo elevado), um aluno e uma aluna encontram-se sentados e observam a execução do movimento, ao mesmo tempo em que a aluna expectadora levanta uma das mãos demonstrando a sua intenção de fazer uma pergunta. A aluna que executa o movimento está vestida com legging na cor preta e uma blusa na cor rosa; aluna que observa está vestindo um legging rajado em vários tons rosa e uma blusa branca com estampa; o aluno que observa está vestindo uma blusa branca e um short na cor azul e rosa. Ao fundo encontram-se algumas carteiras escolares empilhadas e um armário de ferro com livros e pastas. A parede está pintada na cor amarela, contendo ainda um cartaz de colagem pregado próximo a porta de acesso à sala.

OCUPA EDUCA 2019: O MOVIMENTO ESTUDANTIL EM DEFESA DA QUALIDADE DE ENSINO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFCAT[1]

OCUPA EDUCA 2019: THE STUDENT MOVEMENT IN DEFENSE OF THE QUALITY OF TEACHING IN THE COURSE OF PHYSICAL EDUCATION OF THE UFCAT

OCUPA EDUCA 2019: EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN DEFENSA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN EL CURSO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UFCAT

Beatriz Costa Batista,
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
Matheus Oliveira Lobo,
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
Ana Carla Dias Carvalho,
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

Esta apresentação de fotografia expressa o potencial dos sentidos presentes na experiência das políticas de corpo em curso na mobilização estudantil, que consistiu em debates, reivindicações e mobilizações em prol de condições físicas, administrativas e estruturais para o Curso de Educação Física, Universidade Federal de Catalão UFCAT, que culminou, na ocupação do bloco administrativo da universidade, em 2019. A ambiência da mobilização deu-se no primeiro ano do Governo Bolsonaro onde a educação pública foi aviltada com ataques à ciência e cortes as universidades e institutos federais sendo acusados de produzirem desordem e balburdia. A reitoria se viu amedrontada, dada a conjuntura, alegou não haver condições objetivas para o atendimento das reivindicações e engessou as possibilidades de negociação. Com o recrudescimento das possibilidades de negociação, o protagonismo estudantil fez-se presente, à época, o Centro Acadêmico, tinha um coletivo constituído em diálogo com os processos de luta pela qualidade da Educação, articulado a bandeira central do MEEF Movimento Estudantil de Educação Física, em defesa da formação unificada da Educação Física e da qualidade de Ensino Superior público e gratuito. A ocupação se configurou, numa chave fundamental para a organização do coletivo de estudantes, reflexão crítica acerca da qualidade da formação inicial

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro para sua realização.

de professores, e imersão na luta pela continuidade das reivindicações do Curso de Educação Física, dentre outras ações no âmbito da participação estudantil.

FOTO 1, Primeira Assembléia da Ocupação

FOTO 2, Rebeldia do Movimento da Educação Física

FOTO 3, Potência na Participação e Luta

FOTO 4, Protagonismo Estudantil, Educa Resiste!

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
Foto 1. Primeira Assembléia da Ocupação	Numa sala do bloco administrativo da universidade, no centro duas estudantes e um estudante compõem a mesa que conduz a primeira assembleia da Ocupação do Movimento Estudantil do Curso de Educação Física. Na sala de paredes brancas, as janelas cobertas de cartazes, estão acomodados vinte e dois eestudantes sentados no chão, e, em colchonetes azuis, espalhados à vontade, encostados na parede, em círculo ao redor da sala.
Foto 2. Rebeldia do Movimento da Educação Física	No corredor do bloco administrativo, no primeiro plano uma estudante com os braços erguidos bate palmas, um grupo de 20 estudantes em pé com mochilas nas costas, festeja e canta, sendo que, três deles estão com uma bola de futebol, uma bola de basquetebol, um cone, um deles usa o celular encostado em uma copiadora.
Foto 3. Potência na Participação e Luta	Na imagem em questão estão 48 pessoas, 18 sentados ou abaixados e os demais de pé, observando melhor é possível dizer que havia mais pessoas que não aparecem diretamente na imagem. Acomodadas no fundo do hall de entrada do bloco administrativo em que aconteceu a ocupação, a maioria se encontra em pé e alguns posicionados sentados a frente. Todos estão bem sorridentes ao posar. A foto foi tirada durante o dia de acordo com a luz que entra no espaço pela janela de vidro na lateral esquerda da foto. A frente temos um banco de madeira que lembra os de praças antigas, com algumas mochilas em cima.
Foto 4. Protagonismo Estudantil, Educa Resiste!	Na imagem, ao ar livre, em frente ao bloco antes ocupado pelos alunos, em um espaço gramado com duas árvores atrás, que divide o estacionamento dos blocos. Estão 31 pessoas, dentre elas, alunos e alunas, professoras do Curso de Educação Física, e apoiadores do movimento, 11 sentadas e algumas abaixadas com o punho erguido em forma de protesto, duas alunas que estão no centro vestem camisetas vermelhas, uma loira com a camiseta estampada "Lula Livre", outra morena com a estampa "Mais livros, menos armas". 19 estudantes estão em pé onde destas 8 seguram cartazes com frases de ordem e manifestação: 29 Anos de descaso; Chega de atraso; A Educa resiste! Educação Física também é circense, mas não é palhaça; Queremos nosso bloco; Não estamos atrapalhando as aulas, queremos melhorias.

PARQUE DE AVENTURA DO CEFD: O GÊNESIS DA DEMOCRATIZAÇÃO DAS AVENTURAS [1]

CEFD ADVENTURE PARK: THE GENESIS OF ADVENTURES DEMOCRATIZATION

PARQUE DE AVENTURA DEL CEFD: EL GÉNESIS DE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LAS AVENTURAS

Sarah Rodrigues Silva,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Ana Carolina Capellini Rigoni,
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

O projeto Parque de Aventura do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tem como objetivo oportunizar práticas corporais de aventura na natureza à comunidade interna e externa, através do circuito de arvorismo, tirolesa e paredão de escalada. Em relação à essas práticas, o Estado do Espírito Santo é rico em possibilidades e ambientes naturais, no entanto, são poucas as ofertas de atividades. Dentre as existentes, todas elas são da iniciativa privada, cobrando taxas de participação, além de estarem concentradas em cidades turísticas nas quais o custo de estadia e alimentação são elevados. A instalação de um equipamento deste porte em uma Universidade Pública, como a UFES, é, sem dúvida, uma conquista significativa em termos de democratização destas práticas ainda tão escassas na região.

A aproximação da Universidade com a comunidade colabora com a redução das desigualdades, uma vez que oferece atividades em equipamentos de lazer pouco acessíveis à população, e que dificilmente são encontradas de forma gratuita, com qualidade e segurança. Há mais de duas décadas, Marcellino (2002) já apontava para a necessidade de democratização dos equipamentos e espaços de lazer. Para o autor, uma das principais barreiras de acesso às práticas de lazer é a situação econômica da população. Enquanto as elites sempre puderam desfrutar de atividades variadas, em espaços e equipamentos privados, as classes média e baixa da população sempre foram privadas de atividades, locais dignos para as experiências de lazer.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

O foco do projeto tem sido o atendimento às escolas públicas e a formação de professores, que possam replicar os ensinamentos sobre a importância do lazer e a relação do ser humano com o planeta e com a natureza, mobilizando e sensibilizando para as questões ambientais. Os dados científicos têm mostrado a urgência das questões que dizem respeito à preservação ambiental, dado a degradação acelerada do planeta.

Segundo Marinho (2017), a conscientização passa pela relação afetiva entre ser humano e natureza. Dessa forma as experiências no Parque de Aventura, rodeado pela natureza que compõe o cenário da UFES, com suas árvores, pássaros, macaquinhos, toda sua fauna e flora, somada ao contexto pedagógico de aprendizagem promovido pela equipe que atua com os atendimentos pode ser um dispositivo capaz de sustentar, promover e transformar a relação Humano-Natureza.

O projeto também aproxima a Extensão e o Ensino, já que possui proposta formativa voltada aos estudantes dos cursos de Educação Física para atuarem com competência técnica e humana em atividades de aventura e, principalmente, no equipamento do parque, promovendo uma educação para e pelo lazer. Através dessa comunicação entre as pessoas dentro e fora da universidade, acredita-se que seja possível desenvolver uma noção ecológica de corpo e uma atitude ética e cuidadosa com a vida na terra. Como afirma Marinho (2017), o corpo e suas inúmeras manifestações, ao estarem atrelados a um comprometimento com as questões ambientais, estando nelas incluídos, podem oportunizar novos sentidos à vida, mais sensíveis e, verdadeiramente, humanos.

Dito isso, a categoria escolhida para a sala de imagem foi a fotografia. Sendo ela um dos modos de representação do real, o ato de fotografar também esteve presente desde o começo do projeto do Parque de Aventura como uma forma de produção documental. A proposta de trazer essas imagens não se limita apenas a contemplação, mas a provocar o expectador, de forma que ao ter contato com a fotografia o sujeito pense sobre as questões abordadas nesse texto. Atentando-se não só com as vivencias relatadas, mas também as suas próprias experiências e as novas inquietações que possam vir a surgir. Walter Benjamin (1936) comenta em uma nota de rodapé em sua obra que “toda forma de arte prepara, sob uma forma frequentemente invisível, modificações sociais na medida em que modifica os modos de recepção, para adaptá-los às novas formas de arte (p. 231).”

A luz dessas ideias é possível associar a narrativa visual das imagens escolhidas ao evento Ciências do Esporte/Educação Física e Soberania popular no Brasil e América Latina: redirecionando as forças nas águas de Dragão do Mar.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. (1936). A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: Lima, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. Rio de Janeiro: Saga, 1969. p. 231

MARCELLINO, Nélson. Estudos do lazer. Uma introdução. 2ª ed. Autores associados: Campinas, SP, 2002.

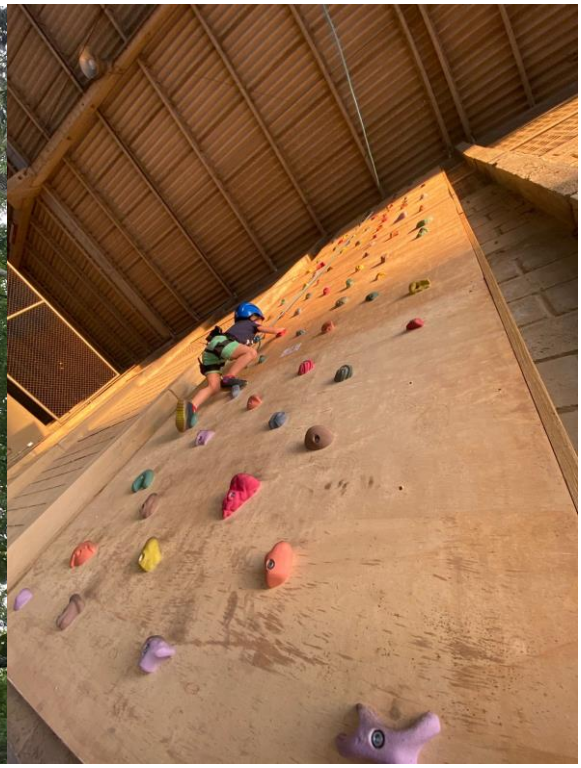
MARINHO, A. Atividades físicas e esportivas e meio ambiente. Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano no Brasil. Brasília, DF: PNUD, 2017.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Fotografia 1 – Equipe Parque de Aventura 2022	Equipe do Parque de Aventura composta por monitores, professores e servidores da UFES. Jefferson, Ariel, Sarah, Leonardo, Lara Júlia, Rúbia, Professora Paula, Victor Anthony, Professora Ana Carolina, Victor Hugo, Hugo e Caíque, posam para a foto na sala de reuniões do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). No centro da sala há uma mesa redonda com a superfície de vidro, o piso do chão é de madeira e ao fundo há uma parede branca. O grupo de pessoas localiza-se em volta da mesa sorrindo. Mais ao fundo, atrás da mesa, Leonardo, Lara Júlia, Rúbia, Paula, Victor Anthony, Victor Hugo e Hugo estão em pé, um ao lado do outro. Jefferson, Ariel, Sarah e estão mais a frente sentados e Caíque está agachado. Sentado, no braço do sofá, Jefferson, homem branco, cabelo curto, barba grisalha, veste uma blusa verde e calça jeans. Ao lado, Ariel está sentado em uma cadeira, homem negro, sem barba, cabelo curto, veste blusa preta e bermuda azul e tênis preto com detalhes brancos. Sarah está sentada na cadeira com o braço apoiado na mesa, mulher branca,

	cabelos curtos, blusa do parque de aventura bermuda preta e tênis preto. Ao fundo, em pé, está Leonardo, homem branco, careca, bigode preto, blusa roxa. Lara Júlia, mulher branca, cabelo curto preto, blusa amarela. Rúbia, mulher branca, cabelo preto e preso, blusa azul e saia preta. Professora Paula, mulher branca, cabelo castanho e longos, blusa e calça rosa, cinto lilás. Victor Anthony, homem branco, cabelo castanho e curto, barba, blusa cinza e bermuda cinza. Professora Ana Carolina, mulher branca, cabelo preto e solto, vestido verde e sapato bege. Victor Hugo, homem branco com uma blusa da seleção brasileira, calça jeans e tênis preto. Hugo com a blusa azul da UFES, bermuda cinza, mão esquerda no bolso da frente. Caíque agachado, encostando o braço direito na mesa que ocupam a parte central da foto, blusa cinza, bermuda preta e relógio no punho esquerdo.
Fotografia 2 – Chegada à plataforma do freio	Em uma paisagem natural, o dia está ensolarado, três pessoas compõe a imagem. Victor Anthony, (monitor do projeto) segura a corda do freio, que auxilia na desaceleração do aluno, que chega na plataforma ao final da descida da tirolesa no Parque de Aventura da UFES. O aluno ainda com os equipamentos de segurança, blusa de uniforme escolar, bermuda jeans, tenis preto, chega em cima da plataforma de madeira. Na frente do aluno, Sarah (monitora do projeto) auxilia o menino, com seu braço esquerdo no equipamento do aluno, ela faz o movimento de puxá-lo para a outra extremidade da plataforma, permitindo que ele chegue de forma segura e consiga manter o equilíbrio. Ao fundo, árvores grandes com folhas verdes. O chão é coberto de grama verde. Victor e Sarah estão com o uniforme do Parque de Aventura.
Fotografia 3 – Descendo a Tirolesa	Uma menina acaba de sair da plataforma descendo a tirolesa. Jefferson e Caíque, em cima da tirolesa olham a menina, de boca aberta, usa capacete azul, segura com as duas mãos na fita laranja do equipamento, enquanto encolhe as pernas sentada na cadeirinha, seu rosto. Na plataforma da tirolesa os

	monitores, ambos de óculos escuros, e capacetes brancos, sorriem para o momento em que a menina desce a tirolesa. Caíque está com a blusa do parque de aventura, Jefferson está com a blusa preta, bermuda jeans. Ao fundo da plataforma há muitas árvores, recheadas de folhas verdes, o dia está nublado. Atrás da tirolesa está o trajeto final do arvorismo, mostrando apenas a perna de uma pessoa que está chegando na plataforma da tirolesa.
Fotografia 4 - Criança subindo o paredão de escalada	Com uma visão da parte inferior do paredão de escalada pra parte superior, bem próximo do painel, uma criança está em movimento de subida ao topo do paredão. Com os equipamentos de segurança (capacete azul, cadeirinha preta), a criança tem a mão e o pé direito apoiados nas agarras do painel, e uma corda acoplada a sua cadeirinha auxilia na subida. O sol está se pondo e a luz domina da metade ao topo do paredão de escalada



PATINAÇÃO URBANA: UMA BUSCA DE ACESSO A PRÁTICAS DE LAZER.

URBAN SKATING: A SEARCH FOR ACCESS TO LEISURE PRACTICES

PATINAJE URBANO: UNA BÚSQUEDA POR EL ACCESO A LAS PRÁCTICAS DE OCIO

Rayssa Elizabeth Gomes Dias,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Felipe Maia dos Santos,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Marlyson Sullyvan Sampaio Nascimento,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Ao deslizar sobre rodas pela cidade, a soberania popular vai em busca ao lazer e findam por desafia-se pelos obstáculos que o próprio ambiente urbano proporciona. O lazer é considerado um direito a todo cidadão, tendo de ser assegurado através de políticas públicas, porém, nem sempre esse direito é assegurado, cabendo a quem anseia por práticas de lazer buscar formas de se ter esse acesso. Do centro às periferias tornou-se uma das práticas corporais mais vivenciadas em vias urbanas como forma de acesso ao lazer, já que DUMAZEDIER (1973, p. 34), conceitua o lazer como: "[...] um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se, [...] após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.". Deste modo, as fotografias refletem acerca do significado da patinação urbana para quem a prática e as formas de busca independente dos indivíduos as práticas de lazer no espaço urbano.

REFERÊNCIAS

DUMAZEDIER, Jofre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

(Anexo I)	Imagem em movimento de forma vertical da prática de patinação, exibindo as costas de dois patinadores; uma mulher próxima à câmera e um homem mais

	afastado, com carros estacionados na esquerda - local destinado à ciclofaixa e na direita, utilizando os espaços entre os carros para prosseguir na via. Utilizam roupas em tons escuros e patins.
(Anexo II)	Imagem em formato vertical, na qual mostra um grupo de patinadores percorrendo uma rua que carece de manutenção, com terra no meio do trecho e grama invadindo a pista, no qual estão fazendo um desvio ao redor para prosseguir com o caminho enquanto olham para o horizonte. Utilizam roupas leves, capacetes, mochilas de hidratação e patins.

ANEXO I

ANEXO II

REDIRECIONANDO FORÇAS PARA O USO DE EQUIPAMENTOS ESPORTIVOS E DE LAZER EM SÃO LUÍS (MA): A AÇÃO POPULAR[1]

REDIRECTING FORCES FOR THE USE OF SPORTS AND LEISURE EQUIPMENT IN SÃO LUÍS (MA): POPULAR ACTION

REDIRECCIÓN DE FUERZAS PARA EL USO DE EQUIPAMIENTOS DEPORTIVOS Y DE OCIO EN SÃO LUÍS (MA): ACCIÓN POPULAR

Hannah A. S. Silva,
Univ. Federal do Maranhão (UFMA)
Flávia C. M. dos Anjos,
Sec. Municipal de Educação (SEMED)
Layene M. C. Santos,
Univ. Federal do Maranhão (UFMA)
Sara H. R. G. de Oliveira,
Univ. Federal do Maranhão (UFMA)
Jorge C. S. Mendes,
Sec. Estadual de Educação (SEDUC)
Raul R. Pereira,
Sec. da Cultura do Estado do Maranhão (SECMA)

As fotografias selecionadas resultam da pesquisa "ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS ESPORTIVOS DE LAZER EM SÃO LUÍS-MA: uma análise da ação do poder público municipal e estadual", que objetiva investigar as ações direcionadas à utilização democrática desses espaços e equipamentos em São Luís (MA). Além de entrevistas, questionários e observação, compõe a metodologia da pesquisa o registro fotográfico dos espaços. As fotos, de um lado registram, a falta de manutenção desse espaço, de outro, o protagonismo da comunidade que, mesmo em face à situação física e estrutural do local, o ocupam para realização de atividades de lazer. O referido espaço é de responsabilidade do órgão municipal, que, em tese, deve executar a política de desporto e lazer, promovendo, assessorando e difundindo formas de produção esportivas, recreativas e de lazer.

Foto 1. Professora ministrando aula de dança.

[1] O presente trabalho contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

Foto 2. População participando de aula de dança na quadra do bairro.

Foto 3. Entrada da quadra do bairro onde ocorrem as aulas de dança.

Foto 4. Fachada da quadra do bairro onde ocorrem as aulas de dança.

ÁUDIO – DESCRIÇÃO

Item	Áudio-descrição
Foto 1. Professora ministrando aula de dança.	Fotografia retangular horizontal colorida. O momento retrata uma aula de dança, no espaço de uma quadra. A quadra é fechada, coberta e cercada por muros e alambrados. Há um vão entre as paredes e o telhado, permitindo ver o céu, há uma rede de proteção neste vão. A pintura das paredes, já com marcas do tempo, sugere um tom de cor entre o branco e o bege, há também algumas marcas de umidade, infiltração e sujeira. No piso da quadra as cores já desgastadas variam entre azul, vermelho e amarelo, as linhas de marcação são brancas. A fotografia foi tirada de um ângulo lateral. À esquerda, há mulheres (em média 10) trajando roupas apropriadas para exercício físico. Elas formam uma espécie de semicírculo, algumas estão afastadas, encostadas no velho alambrado da lateral da quadra. À direita, de frente para o semicírculo, há um pequeno espaço ao fundo da quadra simulando um palco com, em média, meio metro acima do nível do chão da quadra, a parede de fundo é vazada por pequenos quadrados. Neste palco há uma professora dando as coordenadas dos movimentos a serem executados pela turma. Também à direita, abaixo do palco, uma das mulheres está voltada para o semicírculo, com um celular na mão posicionado horizontalmente, fazendo uma filmagem da aula. Entre as alunas e a professora, palco e semicírculo, há uma tabela de basquete, vista lateralmente. Nela há um aro laranja com uma rede branca pendurada. A tabela está suspensa por estrutura de ferro desgastada.
Foto 2. População participando de aula de dança na quadra do bairro.	Fotografia retangular colorida no espaço de uma quadra, onde encontra-se cerca de 17 mulheres participando de uma aula de dança, todas de tênis e com roupas apropriadas para a prática de atividade física. As mulheres estão de frente para um pequeno palco no espaço ao fundo da quadra. Em cima do simulacro de palco há dois instrutores de dança, da esquerda para a direita: um homem e uma mulher dançando enquanto as mulheres que estão na parte de baixo repetem os movimentos, em frente a elas há uma tabela de basquete branca, quadrada, suas extremidades são pintadas de preto e, no meio da

	tabela, há um quadrado menor também pintado de preto. Centralizado com o segundo quadrado na tabela há um aro laranja com uma rede branca pendurada. A tabela está suspensa por uma estrutura de ferro desgastada, as cores variam entre a pintura branca e a ferrugem na estrutura.
Foto 3. Entrada da quadra do bairro onde ocorrem as aulas de dança.	Fotografia retangular colorida da parte interior de uma quadra. Ao entrar, há uma tabela de basquete alta e embaixo um gol enferrujado. A tabela de basquete é branca em formato quadrado, suas extremidades são pintadas de preto e, no meio da tabela, há um quadrado menor também pintado suas extremidades de preto. Centralizado com o segundo quadrado na tabela há um aro laranja com uma rede branca pendurada. A tabela está suspensa por uma estrutura de ferro desgastada, suas cores variam entre a pintura branca e a ferrugem na estrutura. Ao fundo da foto, no centro e aos lados há uma grande parede com uma pintura antiga, sugere um tom amarelado, na parte superior da parede, há um vão entre o teto da quadra, onde é possível entrar iluminação, entre o vão e o teto há uma grande rede de proteção. Na base da parede é possível ver locais em que a tinta está descascando. No chão, há um desgaste na pintura da quadra, mas é possível observar as cores amarelo, azul, vermelho e branco.
Foto 4. Fachada da quadra do bairro onde ocorrem as aulas de dança	Fotografia retangular horizontal colorida que captura a fachada da quadra de um determinado bairro. A fachada é dividida em três paredes, com parte centralizada na cor rosa que é mais alta que as laterais. Suas paredes laterais, esquerda e direita, são pintadas na cor branca. Nas paredes é possível observar a ação do tempo, que desgasta a pintura de modo que em alguns locais pode-se ver a parede descascada. Trata-se da fachada principal de uma quadra, na parte inferior e central está o portão de entrada para a quadra, o portão é de ferro, gradeado e pintado na cor amarela. Em alguns pontos é possível ver locais em que o portão está enferrujado. Acima do portão há o letreiro azul, identificando o nome do equipamento, onde lê-se, em letras maiúsculas: “QUADRA POLIESPORTIVA PARQUE DOS SABIÁS”. Acima do letreiro está pintada a logomarca da Prefeitura de São Luís, destacada por um fundo

	quadrado na cor branca, ela faz alusão aos azulejos da cidade, composta pelas cores azul, verde e amarelo.

RITUAIS PRESENTES NAS LUTAS ATUAIS: IDENTIFICAÇÃO E EXPRESSÃO

RITUALS PRESENT IN CURRENT FIGHTS: IDENTIFICATION AND EXPRESSION

RITUALES PRESENTES EN LAS LUCHAS ACTUALES: IDENTIFICACIÓN Y EXPRESIÓN

Felipe Maia dos Santos,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Elivelton dos Santos Sousa,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Luana Silva do Nascimento,
Universidade da Amazônia (UNAMA)

As práticas corporais podem ser formas de expressão e identificação do ser humano, a soberania popular espera que o Estado atenda às suas necessidades em relação às práticas corporais. As Lutas como práticas corporais podem empregar vários sentidos para quem as pratica, no Muay Thai (Arte Marcial Tailandesa) o Wai Kru Ram Muay possui sentido ritualístico e expressivo, sendo executado com música antes da luta, Simão (2017) o descreve; "O lutador percorre o ringue com sua mão direita tocando as cordas como forma de selar o ringue. Nos 4 cantos faz uma breve parada e realiza uma prece". Apesar de estas práticas serem de outro país, no Brasil muitos se identificam e executam como forma de expressão. Assim, as fotografias buscam estimular a reflexão acerca do ritual Wai Kru Ram Muay como forma de expressão e identificação, além de refletir acerca da soberania popular e o acesso às práticas corporais.

REFERÊNCIAS

SIMÃO, T. Conheça o Wai Kru Ram Muay praticado no Muay thai. **Acervo Thai,** 2017. Disponível em: https://acervothai.com/site/muaythai/28/11/2017/conheca-wai-kru-ram-muay-muaythai/. Acesso em: 02 maio 2023.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Fotografia (Anexo 1)	Imagem em formato horizontal (paisagem), sendo uma lutadora, em cima de um ringue em um evento amador de luta, executando o Ram Muay. As cores presentes são bem intensas sendo: alaranjado, vermelho, preto, etc.
Wai Kru Ram Muay feito antes da luta e a torcida observando (Anexo 1)	Ritual Wai Kru Ram Muay sendo feito em cima do ringue por uma das lutadoras antes de uma luta amadora de Muay Thai em um evento amador de lutas, a lutadora está utilizando shorts de Muay Thai, luvas de boxe, bandeira da sua equipe e adereços comuns dentro do Muay Thai. A lutadora está passando a mão direita nas cordas do ringue enquanto os espectadores assistem e fazem imagens.
Fotografia (Anexo 2)	Imagem em formato horizontal (paisagem), uma lutadora em cima de um ringue em evento amador de luta, executando o Ram Muay. As cores presentes são bem intensas sendo: alaranjado, vermelho, preto, etc. O que muda da primeira foto é o ângulo em que a fotografia foi feita, sendo, de baixo para cima.
Wai Kru Ram Muay feito antes da luta (Anexo 2)	Ritual Wai Kru Ram Muay sendo feito em cima do ringue por uma das lutadoras antes de uma luta amadora de Muay Thai Em um evento amador de lutas, a lutadora está utilizando shorts de Muay Thai, luvas de boxe, bandeira da sua equipe e adereços comuns dentro do Muay Thai. A lutadora está com a cabeça baixa olhando para o chão e passando a mão direita nas cordas do ringue.

ANEXO 1

ANEXO 2

‘

SOBERANIA POPULAR NO BRASIL, UM GRITO DE DECOLONIALIDADE NO RESGATE DOS JOGOS POPULARES: O TACOBOL[1]

POPULAR SOVEREIGNTY IN BRAZIL, A SCREAM OF DECOLONIALITY IN THE RESCUE OF POPULAR GAMES: TACOBOL

SOBERANÍA POPULAR EN BRASIL, UN GRITO DE DECOLONIALIDAD EN EL RESCATE DE LOS JUEGOS POPULARES: Tacobol

Antonio Vitor Silva Lima,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Alana Terezinha Rodrigues Feio,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Vitória da Penha Cardoso Pinheiro,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Jeanne Matni Santos Lopes,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Carla Cristina Santos dos Santos,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Amanda Nascimento Modesto,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

APRESENTAÇÃO

Nesta produção, escolhemos através da arte fotográfica, cuja possibilita interpretação subjetiva e comunicação direta com o visualizador, abordar a temática "Soberania popular no Brasil, um grito de decolonialidade no resgate de jogos populares: o tacobol", a partir do pensamento de Pontes e Magalhães (2003, p. 117), os quais afirmam que a "conservação, mudança e universalidade são palavras-chave para a compreensão dos jogos populares". Além disso, considerando-se que dentre os diversos jogos populares amplamente difundidos pelo Brasil, muitos possuem sua origem em nações estrangeiras, dado o processo de formação cultural do País, que desde o primeiro contato entre os colonizadores europeus, africanos escravizados e indígenas nativos, teve uma mistura e disseminação de diferentes práticas corporais advinda destes diferentes povos. Deste modo, para reconhecer o Brasil como berço cultural de práticas corporais, e também, resistente em relações culturais, elenca-se o tacobol,

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

prática corporal originalmente brasileira, como grito de decolonialidade, pois, como afirma REIS e ANDRADE (2018, p. 6) "no aspecto próprio [...] da cultura, a racionalidade decolonial questiona [...] os territórios geopolíticos em que as relações de poder se materializam". Assim, objetiva-se com estas fotografias, possibilitar a identificação e reflexão dessa prática, de modo que isto ocorra a partir da experiência de cada indivíduo com ela, reconhecendo-a como fruto de sua cultura.

REFERÊNCIAS

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C.. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 117–124, 2003.

REIS, M. DE N.; ANDRADE, M. F. F. DE. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 202, p. 01-11, 10 mar. 2018.

DESCRIÇÃO DAS FOTOGRAFIAS

Item I	
A defesa da garrafa	Na imagem, em um espaço amplo, cercado por paredes e grades, há uma garrafa transaparente, vazia, com uma tampa vermelha, esta garrafa está ao lado

	direito, ao lado esquerdo, na lateral e um pouco à frente da garrafa, há uma garota com uma camisa azul clara e uma calça azul escuro, com o cabelo de cor castanho escuro preso por duas xuxas coloridas, a garota está com o joelho direito no chão e o esquerdo flexionado, segurando um taco marrom direcionado ao lado direito e paralelo ao solo, um pouco mais a frente, vem em direção à garrafa uma pequena bola rosa, ao fundo da imagem, próximo a uma parede azul com uma pintura de um meteoro, há seis crianças e dois adultos. Na referida imagem acontece a defesa da garrafa, contra a bola arremessada pelo oponente.

Item II	
O “estralo”	Nesta imagem aparecem duas pessoas, dos pés até o tronco, portando cada uma uma taco de cor marrom com a ponta roxa, os quais estão se tocando ao meio, a pessoa ao lado direito está com uma calça jeans, um sapato marrom, uma camisa azul escuro e com os joelhos semiflexionados indo em direção ao lado esquerdo e a outra pessoa está com uma bermuda azul escuro, uma camisa azul clara e um sapato preto e com os joelhos semiflixionados indo em direção ao lado direito. O encontro entre os indivíduos na imagem é referente à marcação

	de ponto no tacobol, em que após rebater a bola, os defensores trocam de posição batendo o taco um ao outro, até que o adversário recupere a bola.

Item III	
A organização tática	Na imagem há um cone amarelo no chão, à direita do cone, na defesa, há um garoto com uma calça jeans, um sapato marrom, uma camisa azul escuro, em pé, com o tronco curvado para baixo, segurando com as duas mãos um taco marrom com a ponta roxa, que está um pouco acima do solo, ao lado esquerdo do cone, no ataque, aparece uma pessoa com uma bermuda azul escura, uma camisa clara e um sapato preto, em pé, com os braços levemente flexionados, ambos estão na expectativa da bola rosa lançada pelo ataque, que vem em direção ao cone. Esta imagem apresenta a organização tática dos jogadores durante a partida, o ataque e a defesa.

Item IV	
A expectativa do contra-ataque	Na imagem, em um espaço amplo, cercado por paredes e grades, há uma garrafa transaparente, vazia, com uma tampa vermelha, esta garrafa está ao lado direito, ao lado esquerdo, na lateral e um pouco à frente da garrafa, há uma pessoa, a qual aparece dos pés à cintura, com uma camisa vermelha e uma bermuda jeans, a pessoa está com os joelhos semiflexionados, segurando um taco marrom, com a ponta roxa, com a mão direita, direcionado ao lado direito e um pouco acima do solo, ao fundo da imagem, próximo a uma parede azul com uma pintura de um meteoro, há quatro crianças e dois adultos. Nesta imagem, a pessoa com o taco está na defesa da garrafa, à expectativa do lançamento da bola do adversário para poder contra atacar.

SALA DE IMAGEM

Inventos-Imagéticos

TÍTULO	AUTORIA
A REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	MIGUEL CAMARGO LUNARDI, FELIPE RIAN ANACLETO, EDUARDA FURLAN DECONTO, JANAINA ANDRETTA DIEDER
AMERÍNDIOS: SERES APOCALÍPTICOS AMAZÔNIDAS	JOLIENE KATE NASCIMENTO PINTO, CARLOS CLEITON MACÊDO, DAVI JOSÉ DE PAULA, SUELENY MONTEIRO, ANA PAULA DE SOUSA COELHO, VERA SOLANGE PIRES GOMES
AMOR, TUDO SUPORTA	CARLOS ALEXANDRE ANDRADE DOS SANTOS
AS MUTAÇÕES TECNOCULTURAIS DO ESPORTE DAQUI 100 ANOS	GABRIEL NATHAN DA SILVA BATISTA, PAMELLA AMORIM DE OLIVEIRA, KEYLA STEFANNY SANTOS DE VASCONCELOS, LUAN FLAVIO BONFIM DE MENDONÇA, SILVAN MENEZES DOS SANTOS
CAMPO DE BARREIRAS	NATHÁLIA DA ROCHA CORRÊA BARROS, ALINE LOPES CORRÊA ROSA
COMO É SUA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA?	JOÃO VITOR FIORENTIN SALVETTI, ROMEU ANTÔNIO AMBROSINI TONIN, RAIANA LARISSA FONTOURA DE MELO, JANAINA ANDRETTA DIEDER
COMO REALMENTE É A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?	SOL DE ANDRADES MERLO, LARISSA RAMANSINI TITON, EMANUELY SZCZEPANIK DE CAMPOS, KAUANY RAMOS FABBI, EDUARDA VIEIRA ENGSTER, JANAINA ANDRETTA DIEDER
CORPO, MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE: URUCUM E LAMBEDORES VISUAIS	SAMARA MOURA BARRETO, SABRINA MOURA BARRETO
CRIAÇÃO DE DESENHOS NO PROJETO INTERVALO INTERATIVO DURANTE A COPA DO MUNDO	JAMES FERNANDES DE MEDEIROS, JOCICLEIDE DE SOUSA FREITAS, MÍRIA FIGUEIREDO ETELVINO, SAYONARA ARAÚJO DE MACEDO, ROSELLA RÉGIS DE ALBUQUERQUE ISACKSSON, ANTÔNIO DE PÁDUA DOS SANTOS

DECIFRA-ME OU TE DEVORO	GABRIELY DE SOUSA GENOVEZ, MAURO LIVIO VIEIRA, SIMONE FREITAS CHAVES
“EU ME SINTO ABENÇOADO COM A FAVELA DO MEU LADO”	LUZIANGELA DE CARVALHO BARBOSA, MARIANA PERES, MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA
HERÓIS JANGADEIROS : TRAÇOS EM “XILOGRAVURA”	ROMMULO CELLY LIMA SIQUEIRA, VALMIR ARRUDA DE SOUSA NETO, SAMARA MOURA BARRETO
JORNADAS POÉTICAS E POLÍTICAS DO CORPO NA ESCOLA: O PIBID E O RP DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB-DEDC XII COMO OFICINA E ATELIÊ	NADSON SANTANA REIS, ANA GABRIELA ALVES MEDEIROS, MARIÂNGELA RIBEIRO DOS SANTOS, GLAUREA NÁDIA BORGES DE OLIVEIRA, ROSILENE VILA NOVA CAVALCANTE, MARLON MESSIAS SANTANA CRUZ
LINGUAGEM E/EM MOVIMENTO: PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA	ROBSON GONÇALVES FÉLIX, SUMAIA BARBOSA FRANCO MARRA, BRUNO GONZAGA TEODORO, CLEBER GARCIA CASAGRANDE, TIAGO SOARES ALVES, VICKELE SOBREIRA
PEDRO EM: BARREIRAS DE INCLUSÃO	LUANA DE OLIVEIRA, DANDARA QUEIROGA DE OLIVEIRA SOUSA, UBILINA MARIA DA CONCEIÇÃO MAIA
PRODUÇÃO DE IMAGENS POR IA NO ENSINO DO VOLEIBOL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS	BARTOLOMEU LINS DE BARROS JÚNIOR
SAMBA DE COCO: MANIFESTAÇÃO CULTURAL EM SANTO AMARO DAS BROTAS/SERGIPE	SARA HILLARY BARBOSA SANTOS DAMACENO, CARLOS ALEXANDRE ANDRADE DOS SANTOS

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR [1]

THE REALITY OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL

LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Miguel Camargo Lunardi
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)
Felipe Rian Anacleto
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)
Eduarda Furlan Deconto
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)
Janaina Andretta Dieder
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)

O trabalho foi realizado por alunos do Instituto Federal de um Curso de Ensino Médio Técnico Integrado, após serem incentivados pela professora da disciplina de Educação Física, com textos e apresentações referentes a uma nova visão de educação física escolar, em que se abordou novos assuntos, saindo do padrão esportivo e competitivo, que é baseado apenas em esportes como futebol e vôlei. Passando, assim, a compreender tudo que envolve a cultura corporal (danças, jogos, lutas, esportes e ginásticas). Desta forma, quando nos foi proposto fazer um invento-visual para mostrar uma nova perspectiva da educação física escolar, pensamos em demonstrar em forma de desenho e texto a realidade desta disciplina nas escolas. Pois, embora seja verdade que esportes populares, como o vôlei, recebam mais investimentos e patrocínios devido à sua visibilidade, é importante lembrar que muitas outras práticas corporais e esportes menos conhecidos também têm importância no desenvolvimento dos alunos. Um exemplo é a dança, que pode ser uma forma atlética e artística de expressão. No entanto, muitas vezes, não recebe o mesmo financiamento ou atenção da mídia que outras modalidades mais tradicionais. Portanto, em vez de apenas focar em esportes populares, é importante promover e apoiar uma ampla variedade de práticas corporais, para que todos possam ter a chance de brilhar e crescer.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de natureza alguma para a sua realização.

AUDIODESCRIÇÃO

Item	Audiodescrição
Desenho	É um desenho feito à mão, com a utilização da aquarela em um papel branco. Neste desenho são encontradas duas figuras diferentes: um jogador de vôlei realizando o movimento de ataque, que veste uma camisa azul, short amarelo e um sapato preto, seu cabelo é curto e castanho e sua pele clara; a outra figura é uma bailarina realizando um movimento característico da dança, seu cabelo é ruivo, sua pele clara e ela está vestindo um vestido rosa com uma sapatilha azul. No desenho, o jogador de vôlei está relativamente maior que a bailarina, tendo uma presença de destaque e roubando a visibilidade dela, além de seu movimento de ataque ser em direção à bailarina. O fundo do desenho é branco com manchas de azul.

AMERÍNDIOS: SERES APOCALÍPTICOS AMAZÔNIDAS[1]

AMERÍNDIOS: AMAZONIAN APOCALYPTIC BEINGS

AMERÍNDIOS: SERES APOCALIPTICOS AMAZONICOS

Joliene Kate Pinto,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Carlos Cleiton Macêdo,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
davi José de Paula,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Sueleny Monteiro,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Ana Paula Coelho,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Vera Solange Gomes,
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

O exilio dos tempos pós-pandêmicos, suscita no silêncio, mas o silêncio se refuta em imagens e essas imagens registram o que a humanidade não consegue exclamar. Nesse sentido, exclamar sobre a vida pós-pandemia, nos debruçamos sobre a linguagem da fotografia para compartilhar a foto performance e abraçar a fala de Krenak (2020) para compreender que não estamos sós no mundo, que nossas ações reverberam reações planetárias para a humanidade. Nesse construto a foto performance se apropria do Corpo para denunciar ausência de políticas públicas de saúde e lazer na periferia, fazendo relação direta com as políticas de governos fascistas ocorridas nos últimos 4 (quatro) anos que propiciaram dentre tantas outras questões: A falta de apoio à pesquisa, para ser mais especifico as bolsas de incentivo a pesquisa cientifica, onde, atingiu diversas Universidades Públicas, traduzindo a quebra tanto das "*Ykamiaba*" como o "Dragão do Mar".

REFERÊNCIA

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 126 p.

[1] O presente trabalho foi financiado pelo grupo de estudos INcorpoRe vinculado a Universidade Estadual do Pará (UEPA).

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)

Foto unica	Uma foto onde está registrado 3 (tres) pessoas dispostas em fila em frente ao hospital, na sombra de um poste de energia elétrica, em posições diferentes (um rapaz em pé, com a pele glitter prateada, com as costas próximo ao poste, com uso de uma máscara prateada com chifres, usando calça branca, e sapatos alto preto. Rapaz sentado em um caixote de madeira, pele glitter dourada, máscara dourada com a língua de fora em Vermelho, usando Bermuda branca e salto plataforma vemelho com ramalhete de flores na cor amarela, na mão direita. Moça sentada de pernas cruzadas em cima de um pedaço de papelão, ao chão, pele glitter pink, cabelo cacheado preto, soltos na medida do ombro, máscara floral amarela com chifre único, nariz prateado, maquiagem drag, vestido florista, nude, calçada com botas estilo engenheiro de cor preta com ramalhete de flores brancas e rosas no seu colo)

AMOR, TUDO SUPORTA

LOVE, EVERYTHING SUPPORTS

AMOR, TODO APOYA

Carlos Alexandre Andrade dos Santos
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC/SE)

A proposta desse invento-visual é estabelecer uma comunicação não convencional, fora dos padrões de escrita e oralidade. Historicamente nossa comunicação se baseia nessa linguagem, quando um sujeito aciona uma outra linguagem, diferente da anteriormente citada, esse sujeito normalmente é incompreendido, quando não invalidado na sua forma de expressão. A opção pelo invento-visual, se deu a partir daquilo que a constitui: criatividade, riqueza de possibilidades, junção de linguagens, multiletramentos e a liberdade subjetiva de fazer relações/conexões, a partir da materialização do invento. Este invento foi gerado e concebido no contexto de uma sala de recursos multifuncionais, do Centro de Excelência Prof. Rogaciano Magno Leão Brasil, localizado na cidade de Santo Amaro das Brotas/Sergipe. A narrativa visual buscou se valer da linguagem corporal, traduzida como Língua Brasileira de Sinais. A intencionalidade do invento é comunicar através no sinal (Te Amo), demonstrando que ainda existe amor, e que essa expressão é muito mais que um sentimento, mas, sobretudo luta, obstinação, permanência, perseverança e determinação, no tocante as ameaças de retrocesso que a educação inclusiva e as pessoas com deficiência sofreram nos últimos quatro anos. Este invento, nascido em uma sala de atendimento educacional especializado, tem significativa sintonia com a temática do congresso que fala sobre soberania e também traz o dragão do mar com esse símbolo de resistência.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
Amor, tudo suporta	Invento colorido, em posição de retrato, de quatro representação do sinal em libras (te amo). As quatro representações do sinais (te amo) estão bem dispostos numa folha de A3 na cor branca, dois mais acima de frente para o outro na horizontal e os outros dois mais abaixo, posicionados lado a lado na vertical, um direcionado para cima e o outro direcionado para baixo. O invento cause que em sua totalidade é pintado com tinta guache, tanto os elementos centrais, que são as representações do sinal (te amo), que cada um tem pintura diferente, bem como as duas faixas na cor laranja, orientadas na parte superior da folha e mais duas outras faixas na cor azul, lembrando uma cruz. Nas

	extremidades da folho, como moldura, foi pintato nas cores vermelho, amarelo, azul e verde a fita de quebra-cabeça, simbolo do autismo.

AS MUTAÇÕES TECNOCULTURAIS DO ESPORTE DAQUI 100 ANOS[1]

THE TECHNOCULTURAL MUTATIONS IN SPORT 100 YEARS FROM HERE

LAS MUTACIONES TECNOCULTURALES EN EL DEPORTE A 100 AÑOS DE AQUÍ

Gabriel Nathan da Silva Batista,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Pamella Amorim de Oliveira,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Keyla Stefanny Santos de Vasconcelos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Luan Flavio Bonfim de Mendonça,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Silvan Menezes dos Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

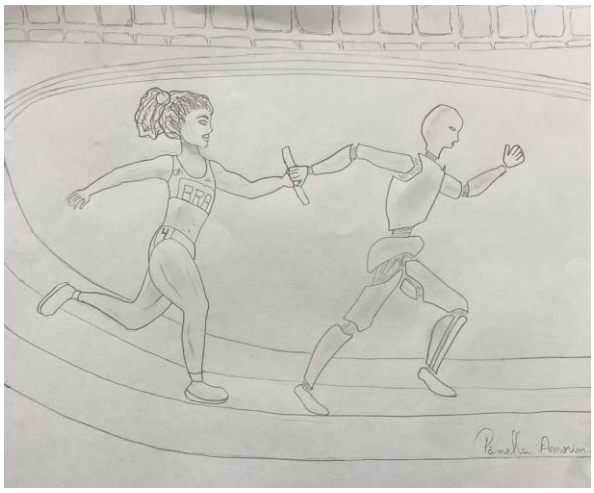
Nos inspiramos no exercício artístico realizado por Jean-Marc Côté e outros artistas franceses em 1900. Eles foram convidados a produzir imagens de celebração à chegada do século XX. Para isto, a ideia era prever como seria o mundo 100 anos depois, ou seja, no ano 2000[2]. Em nosso caso, no contexto da disciplina "Técnicas de Informática e de Comunicação" em um curso de Educação Física licenciatura, o objetivo foi produzir inventos-visuais sobre como estará o esporte daqui um século. Especialmente, o intuito foi representar as transformações tecnoculturais que imaginamos passíveis de acontecer em diferentes práticas esportivas quando chegarmos lá. Destarte, foi assim, com a liberdade de imaginar e de nos expressar por meio de desenhos, que selecionamos a categoria inventos-visuais para a organização deste trabalho. Cada vez mais é possível observarmos a onipresença das tecnologias na sociedade, moldando-a. Diante deste cenário, consideramos, inclusive, que novos esportes podem ser criados e os existentes podem ser modificados. Assim, o futuro e o desenvolvimento das modalidades esportivas tornam-se imprevisíveis. Concluímos, portanto, que o próximo século será desafiador, assim como os últimos anos. O esporte e a educação precisarão, sem dúvidas,

[1] Este trabalho não contou com nenhum tipo de apoio financeiro.
[2] História e imagens disponíveis em https://publicdomainreview.org/collection/a-19th-century-vision-of-the-year-2000. Acesso em 4 de maio de 2023.

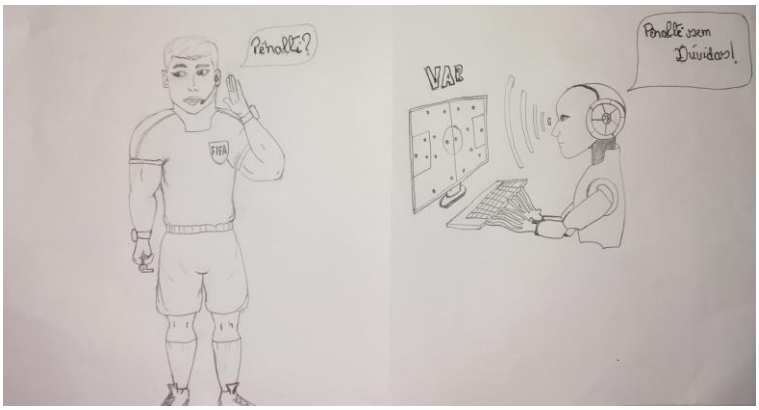
resistir às tentações e ao poder das tecnologias digitais, tal como o Dragão do mar resistiu, se almejarem preservar sua soberania como expressões populares.

Invento-visual 1

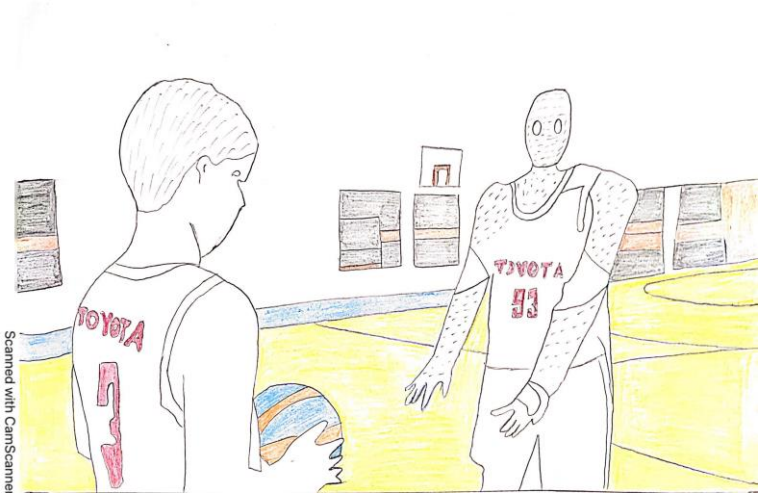
Invento-visual 2



Invento-visual 3



Invento-visual 4



AUDIO – DESCRIÇÃO

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
1	Um jogador de basquete em cadeiras de rodas, onde a sua cadeira será controlada e movimentada pelo treinador, por meio de um controle remoto, que está conectado ao Wi-Fi com internet 30G. A cadeira de rodas tem uma bateria com duração de carga de 7 h, podendo ser recarregada diretamente na energia por meio de uma tomada ou por energia solar (demorando 3 h para ter a bateria recarregada completamente). A bola de basquete é altamente tecnológica, contendo nela sensor de presença, mira para acertar a sexta, registrar imagens e áudios do ambiente. Os jogadores terão uma pulseira no seu braço: com objetivo de fornecer energia para o atleta, controlar os

	batimentos cardíacos, desacelerar a desidratação, e em caso de princípio de infarto, tontura, lesão ou qualquer tipo de problema, a pulseira começará a apitar e chegará uma mensagem de alerta para o treinador que está à beira da quadra acompanhando a partida ao vivo e controlando a cadeira de rodas pelo controle remoto. Nas partidas a torcida será virtual. Com os avanços tecnológicos e as transformações no esporte, algo que seria impossível há 20 anos atrás, será algo natural em um futuro bem próximo.
2	A elaboração de um desenho dar-se ao fato de que este é considerado uma forma de comunicação presente em todo o mundo e articula com a humanidade desde os povos originários, somado a isso é considerada uma atividade importante e divertida no desenvolvimento de crianças e de fácil compreensão. Por outro lado, o atletismo surge junto com a humanidade, quando os homens tinham a necessidade de sobreviver da caça e de fugir de seus predadores, dessa forma era preciso correr, saltar e lançar objetos. O invento visual em questão possui origem ao longo da reflexão feita sobre as possíveis mutações tecnoculturais do esporte nos próximos 100 anos. Cada vez mais é possível observar a presença de tecnologias presente na sociedade, a moldando. Novos esportes podem ser criados e os existentes podem ser adequados, o futuro e o desenvolvimento dos esportes torna-se imprevisível, com isso, conclui-se que o próximo século será desafiador, assim como os últimos anos, o esporte e a educação precisarão serem resistentes, tal como Dragão do mar. O desenho representa a resiliência e adaptação prevista para o esporte nos próximos anos, ilustrando uma corrida de revezamento em que o atleta reflete suas capacidades físicas em um robô, assim, revezando suas próprias habilidades. No desenho é possível observar uma pista de atletismo, uma atleta fazendo a passagem de bastão de forma descendente para um robô, ao fundo há uma representação de arquibancadas.
3	Com a proposta da imagem intitulada “O futuro do VAR no futebol: inteligência artificial e as decisões autônomas”, pretendemos explorar essa possibilidade, visando mostrar como a tecnologia pode ser uma aliada na resolução de lances polêmicos, garantindo assim, mais equidade em competições esportivas. A abordagem imagética do vídeo consistirá em mostrar imagens dos lances controversos no futebol, com zoom em pontos estratégicos para enfatizar a importância da tomada de decisão correta. Além disso, exploraremos a temática da inteligência artificial, mostrando imagens de seres humanos e robôs trabalhando lado a lado em um ambiente de alta tecnologia. A narrativa visual terá como base a problemática do VAR e a possibilidade de inserir a inteligência artificial como uma solução para aprimorar esse mecanismo. Acreditamos que essa proposta será de grande importância para o evento "Ciências do Esporte/Educação Física e Soberania

	popular no Brasil e América Latina: redirecionando as forças nas águas de Dragão do Mar" pois trará uma discussão relevante sobre o papel da tecnologia no esporte, um tema que vem ganhando cada vez mais importância na sociedade atual.
4	Com o constante avanço da tecnologia e sua crescente integração em nossas vidas, muitas mudanças estão por vir, incluindo no mundo dos esportes. Nesta imagem destaca-se como as máquinas e robôs estarão ainda mais presentes em nossas vidas, assumindo funções semelhantes às dos seres humanos e até mesmo competindo conosco em atividades esportivas. Acredita-se que haverá uma maior concorrência entre humanos e máquinas, gerando um ambiente de competição ainda mais acirrado. Ao mesmo tempo, se crê que as pessoas continuarão a valorizar a prática de esportes e a competição saudável, mantendo a paixão pelo esporte vivo mesmo em um mundo cada vez mais tecnológico. É possível que novos esportes sejam criados ou que os esportes existentes sejam transformados para se adequar às novas tecnologias. Enfim, o futuro do esporte será desafiador, mas também emocionante e repleto de novas possibilidades. A tecnologia nos proporcionará experiências inovadoras e inimagináveis, deixando-nos animados para ver como tudo isso se desenvolverá nos próximos anos.

CAMPO DE BARREIRAS[1]

BARRIER FIELD

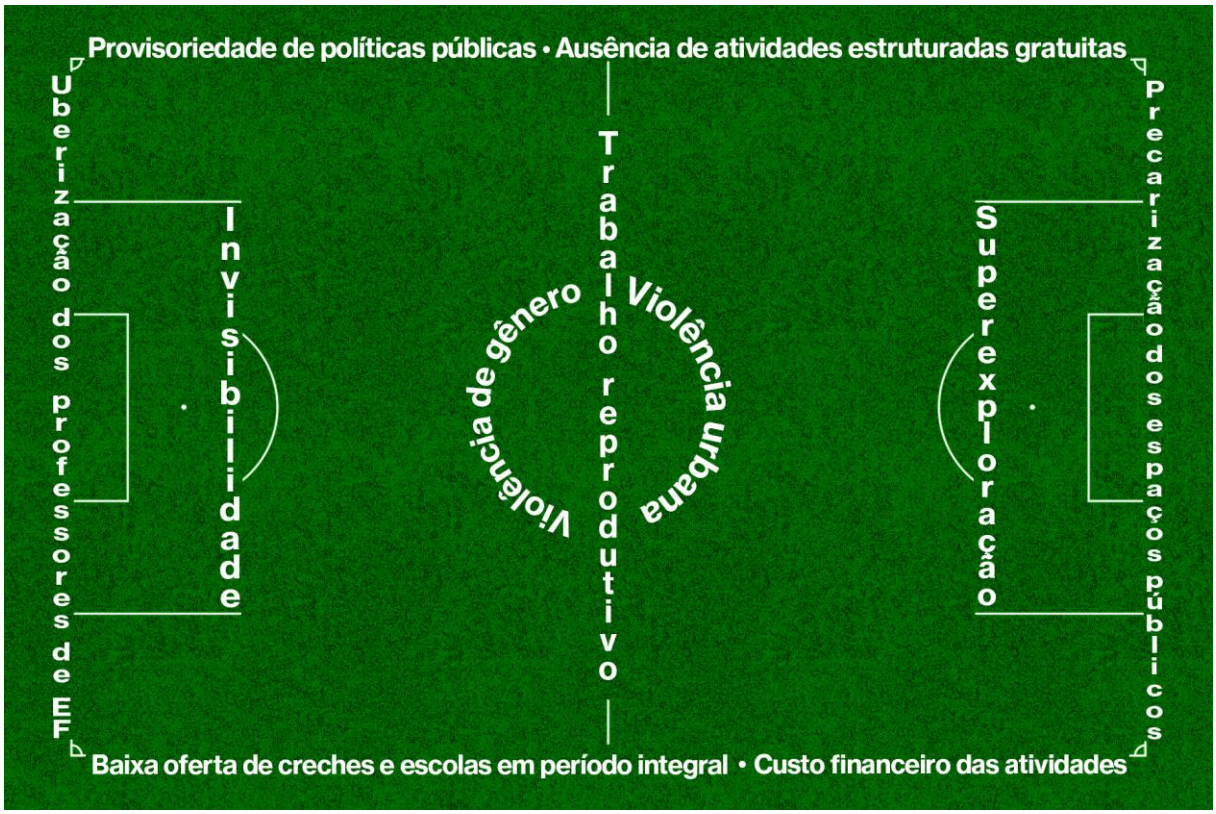
CAMPO DE BARRERA

Nathália da Rocha Corrêa Barros,
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ)
Aline Lopes Corrêa Rosa,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ESDI/UERJ)

PROPOSTA INVENTO-VISUAL

O invento-visual foi criado durante a realização da minha pesquisa de mestrado, onde se investigou a percepção de mulheres estudantes trabalhadoras da Educação Básica sobre uso dos espaços para a prática de atividade física e esportiva (AFE). Foram levantados, analisados e mapeados os indicadores que dificultam os acessos dessas mulheres a esses espaços. Sendo assim, criou-se uma ilustração para utilização didática com o mapeamento dos indicadores que afetam a prática de AFE por mulheres que têm suas corporeidades atravessadas pelas questões de gênero, raça, classe e território. Não se trata de simplesmente atravessar as linhas que demarcam um espaço esportivo e sim transpor barreiras que lhes são impostas por uma sociedade que naturaliza as desigualdades de gênero, raça, classe e território. Essas linhas não demarcam apenas o espaço de uma prática esportiva, essas linhas se projetam como uma barreira que demarca as limitações inerentes em uma sociedade que oprime a corporeidade de mulheres racializadas e trabalhadoras de territórios em vulnerabilidade social. O invento-visual dialoga com uma proposta de Educação Física que almeja a emancipação popular por problematizar as opressões sofrida por uma grande parcela da sociedade. E almeja a transpor as barreiras da colonialidade na produção de conhecimento das Ciências dos Esportes.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.



AUDIO – DESCRIÇÃO PARA INVENTOS IMAGÉTICOS

Item	Audiodescrição
Campo de Barreiras	Ilustração de um campo de futebol visto de cima na cor verde e com a textura de gramado. As linhas do campo são formadas pelas seguintes palavras e frases: Superexploração, Invisibilidade, Uberização dos professores de EF, Precarização dos espaços públicos Ausência de atividades estruturadas gratuitas, Provisoriedade de políticas públicas, Custo financeiro das atividades, Baixa oferta de creches e escolas em período integral, Trabalho reprodutivo, Violência de gênero e Violência urbana.

COMO É SUA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA?[1]

HOW IS YOUR PHYSICAL EDUCATION CLASS?

¿CÓMO ES SU CLASE DE ESUCACIÓN FÍSICA?

João Vitor Fiorentin Salvetti
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)
Romeu Antônio Ambrosini Tonin
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)
Raiana Larissa Fontoura de Melo
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)
Janaina Andretta Dieder
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)

A partir das provocações da professora de Educação Física, que apresentou estudos de grandes autores da área, o grupo teve como ideia fazer um meme (já que seus integrantes têm um apreço por esse tipo de narrativa visual) que se relacionasse com as aulas da professora. A escolha da imagem se deve pelo tom humorístico e por se encaixar devidamente com os temas escolhidos para formulação do meme: "largobol", cultura corporal e movimento renovador, que foram alguns dos temas abordados em aula, buscando a reflexão dos alunos. O "largobol" é uma antiga prática (que ainda persiste) de professores de Educação Física que apenas dão uma bola para seus alunos e deixam eles livres para decidirem o que irão fazer, o que diminui a Educação Física como disciplina e a torna, para a maioria das pessoas, apenas a prática da atividade física, deixando de lado todos os outros aspectos que deveriam estar envolvidos nas aulas (cognitivo, social e afetivo/sociais, culturais e históricos). O conceito de cultura corporal se refere a todos os aspectos do comportamento humano relacionados ao movimento corporal em seus mais diferentes grupos, ou seja, toda atividade física que pode ser ligada à cultura do movimento. Diante disso, o Movimento Renovador foi responsável pelas novas práticas do ensino da Educação Física, tornando-a mais adequada para compreendê-la como disciplina escolar, ao integrar práticas relacionadas à cultura e ao desenvolvimento tanto do corpo quanto da mente do aluno.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de natureza alguma para a sua realização.

AUDIODESCRIÇÃO

Item	Audiodescrição
Meme	Na imagem, vemos um carro azul que está em uma via de trânsito com duas opções de destino: seguir reto ou virar à direita. Acima, tem um viaduto com uma placa que indica: seguir reto "largobol", virar à direita "Cultural Corporal". O carro está identificado como "Movimento Renovador" e se encontra diante de duas decisões, onde este faz uma curva acentuada à direita, a qual se sinaliza como a direção da cultura corporal.

COMO REALMENTE É A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR? [1]

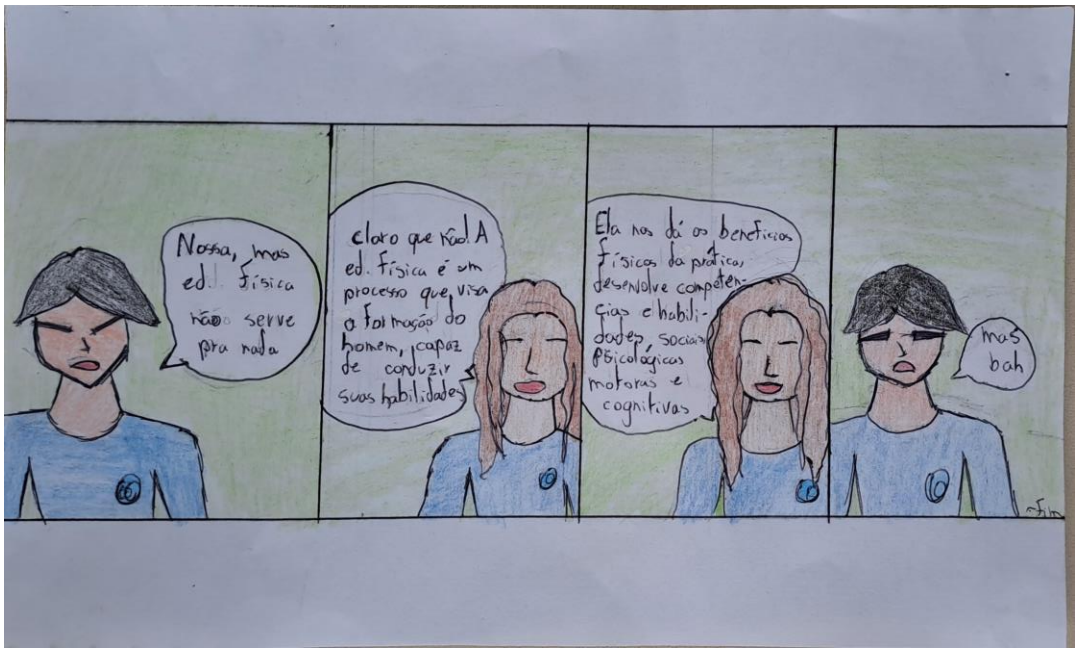
HOW REALLY IS THE PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL?

¿CÓMO REALMENTE ES LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR?

Sol de Andrades Merlo
Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
Larissa Ramansini Titon
Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
Emanuely Szczepanik de Campos
Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
Kauany Ramos Fabbi
Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
Eduarda Vieira Engster
Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
Janaina Andretta Dieder
Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)

Somos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, cursando o Ensino Médio técnico integrado. Fomos instigados por nossa professora de Educação Física a fazer um trabalho sobre a Educação Física escolar, a partir do contato com assuntos relevantes, por meio de estudos de grandes autores da área em questão, os quais mostram que essa prática não se resume aos movimentos físicos, mas engloba a cultura corporal (dança, jogos, esportes, lutas e ginásticas), nos seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, visando à formação do cidadão. Entretanto, ainda hoje permanece uma Educação Física voltada à prática esportiva, com separação de gêneros e falta de incentivo para, em sua maioria, meninas em geral e meninos que não têm preferências pelos esportes tradicionais conhecidos como "o quarteto fantástico" (futebol, vôlei, handebol e basquete). Esse ensino, que persiste nos dias de hoje, é muito voltado à prática competitiva e tecnicista, sem considerar aspectos históricos, sociais e culturais. A partir disso, pensamos no nosso trabalho como uma oportunidade para trazer essa questão à tona, representando nele uma das diversas maneiras em que esse preconceito é exposto e, também, como ele pode ser (re)pensado.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de natureza alguma para a sua realização.



AudioDescrição

Item	Audiodescrição
Tirinha	O trabalho consiste em uma tirinha com quatro quadrinhos na horizontal, iniciando da esquerda para a direita, contando com dois personagens.
1º quadrinho	No primeiro quadrinho, está ilustrado um menino branco e de cabelos pretos, lisos e curtos. Ele está vestindo o uniforme azul, já que está em seu ambiente escolar. Ele afirma: -Nossa, mas educação física não serve para nada!
2º quadrinho	No quadrinho seguinte, uma menina parda, de cabelos castanhos claros e de tamanho médio, também com seu uniforme azul, rebate a fala preconceituosa de seu colega, dizendo: -Claro que não! A educação física é um processo que visa a formação do homem capaz de produzir suas habilidades.
3º quadrinho	No terceiro quadrinho ela dá continuidade ao seu argumento, falando então: -Ela nos dá os benefícios da prática, desenvolve competências e habilidades sociais, psicológicas, motoras e cognitivas.
4º quadrinho	Em seu quarto e último quadrinho, impactado com seu pensamento retrógrado e agora repensando sua opinião sobre tal assunto, o menino respondeu: -Mas bah!

CORPO, MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE: URUCUM E LAMBEDORES VISUAIS[1]

BODY, MEMORY AND ANCESTRALITY: URUCUM AND VISUAL "SYRUP LIKERS"

CUERPO, MEMORIA Y ANCESTRALIDAD: URUCUM Y GUSTOS VISUALES

Samara Moura Barreto,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Sabrina Moura Barreto,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Essa exposição fotográfica reverbera sobre a relação do corpo, memória e ancestralidade no que tange as recordações-referências da infância como entrelugar do sentido estésico, estético e poético na trajetória de autoformação docente de duas professoras licenciadas, uma em Educação Física e outra em Artes Visuais, autoras desse trabalho. Nossa avó nos levou ao contato com as ervas e o resultado de suas combinações. A presença das ervas, de seus cheiros e temperaturas, o tenro carinho da caneca morna nos lábios febris trazia o conforto da presença dela, em cuidado ancestral. Infusões de chás e lambedores em sabedoria da terra em cura para os resfriados de um corpo despojado. Hoje, com uma curiosidade epistemológica, olhamos para as raízes, folhas e sementes que ela recolhia no terreiro e compreendemos os conceitos de ancestralidade, decolonialidade e educação popular, que desde a gestualidade do cuidado do corpo na infância, dá sentido à ecologia de saberes que, intersubjetivamente, compõe a nossa profissionalidade docente em reafirmação da luta pela terra e dos corpos indígenas como afirmação da soberania popular no Brasil e América Latina. As imagens são reveladas pela técnica de Antotipia (solventes naturais para colorir eco pinturas) em contexto da fotografia artesanal que se põe a conhecer pela luz solar.

Imagem 1- Folha de boldo com pigmentação de Beterraba

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Imagem 2- Folha de sene com pigmentação de Hibisco

Fonte: Elaborado pelas autoras

Imagem 3- Indígena com pigmentação de urucum

Fonte: Elaborado pelas autoras

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
Imagem 1- Folha de boldo com pigmentação de Beterraba	Na primeira imagem há uma mancha na cor rosa em tonalidade forte cuja dimensão pega quase todo o espaço do papel que tem o tamanho A3. Dentro dela temos uma imagem de três folhas de boldo reproduzidas com pigmento de beterraba em impressão solar. Utilizamos o papel aquarela que é emulsionado com o pigmento vegetal. Os pigmentos são fotossensíveis, ou seja, reagem à luz solar, criando uma impressão botânica solar. A impressão acontece por contato.
Imagem 2- Folha de sene com pigmentação de Hibisco	Na segunda imagem há uma mancha na cor de lilás em tonalidade mais clara em contraste, cuja dimensão pega quase todo o espaço do papel que tem o tamanho A3. Dentro dela temos um ramo de folhas de sene reproduzidas com pigmento de hibisco em impressão solar. Utilizamos o papel aquarela que é emulsionado com o pigmento vegetal. Os pigmentos são fotossensíveis, ou seja, reagem à luz solar, criando uma impressão botânica solar. A impressão acontece por contato.
Imagem 3- Indígena com pigmentação de Urucum	Na terceira imagem há uma mancha na cor de laranja cuja dimensão pega quase todo o espaço do papel que tem o tamanho A3. Dentro dela temos o retrato de uma mulher indígena, com a parte dos olhos pintados com um grafite tradicional desses povos, usando cocá na cabeça e os lábios entrabertos com um leve sorriso. A imagem é reproduzida com pigmento de urucum em impressão solar. Utilizamos o papel aquarela que é emulsionado com o pigmento vegetal. Os pigmentos são fotossensíveis, ou seja, reagem à luz solar, criando uma impressão botânica solar. A impressão acontece por contato.

CRIAÇÃO DE DESENHOS NO PROJETO INTERVALO INTERATIVO DURANTE A COPA DO MUNDO[2]

CREATING DRAWINGS IN THE INTERACTIVE INTERVAL PROJECT DURING THE WORLD CUP

CREANDO DIBUJOS EN EL PROYECTO DE INTERVALO INTERACTIVO DURANTE LA COPA DEL MUNDO

James Fernandes de Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Jocicleide de Sousa Freitas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Míria Figueiredo Etelvino
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Sayorada Araújo de Macedo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Rosella Régis de Albuquerque Isacksson
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Antônio de Pádua dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

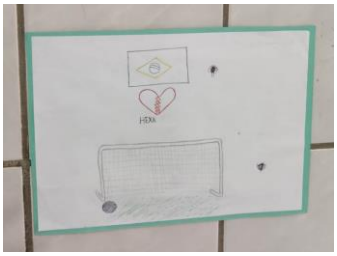
A escola tem enfrentado duas importantes problemáticas atualmente: a carência de projetos interdisciplinares e a falta de práticas pedagógicas para o desenvolvimento da criatividade. Neste sentido, apresenta-se o projeto intervalo interativo do Zuza na copa do mundo: vivências, interações e reflexões. O objetivo foi possibilitar aos estudantes momentos vivenciais em futebol de areia, embaixadinha, recado para a seleção brasileira na copa, criação de desenhos, etc. Para tanto, foram oferecidas diversas oficinas aos estudantes para o desenvolvimento das múltiplas inteligências através de vivências, interações, socialização de conhecimentos e reflexões relacionadas a temática do futebol em ano de Copa do Mundo do Catar em 2022. Na contraposição ao modelo de ensino tradicional e na busca de uma educação diferenciada, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), apresenta-se como um modelo que permite aos estudantes confrontarem na escola as questões e os problemas atuais da sociedade, mostrando-se como um modelo de ensino mais eficaz (BENDER, 2014). Outro aspecto que destacamos é a necessidade de estimular o pensamento criativo. Para Kunz (2020), a criatividade humana é

[2] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

bastante conhecida e pesquisa nas ciências humanas, sobretudo na psicologia. Mas ainda muito pouco explorada na Educação Física escolar. Para tanto, desenvolvemos no intervalo interativo uma oficina de criação de desenho com o tema copa do mundo, estimulando assim a capacidade um pensar e um fazer criativo.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
1. Vivência de criação de desenhos com a temática copa do mundo 2022.	A imagem 1, apresenta a vivência dos estudantes na criação de desenhos. Dezenove estudantes estão na biblioteca de uma escola municipal. Eles estão sentados em cadeiras e desenhando sobre mesas de formato circular com diâmetro aproximado de 1,5 metros. Cada estudante tem uma folha de ofício, lápis grafite e de cor, borracha e régua. Estão vestindo camitesa de cores diversas, calça jens e tênis. Alguns estudantes estão vestindo a camisa da farda da escola municipal. Ao fundo da biblioteca tem duas estantes de livros diversos, cada estante tem aproximadamente 3 a 4 metros de comprimento por 1,5 metros de altura. E estão com as prateleiras completas de livros.
2. Exposição dos melhores desenhos na premiação do intervalo interativo do Zuza.	A imagem 2, apresenta os seis desenhos selecionados para serem premiados no ceremonial de encerramento do projeto intervalo interativo. Os seis desenhos estão fixados com fita adesiva na parede do pátio da escola. A parede é contruída de cerâmica na cor branca. Na parte superior da exposição dos desenhos foi escrito com lápis piloto para quadro branco as palavras (concurso de desenhos) em um cartaz retangular da cor verde. Logo abaixo, estão os seis desenhos selecionados. Abaixo dos desenhos tem outro cartaz na mesma cor e formato, escrito festival de

	embaixadinhas, pois neste mesmo dia foram premiados os melhores estudantes das oficinas de desenho e embaixadinhas.
3. Desenho destaque pela sua profundidade de informações e expressão de sentimentos. 	A imagem 3, trata-se de um dos desenhos selecionados que vão além de um simples desenho. O referido foi criado no último dia do intervalo interativo. Uma semana após a seleção brasileira de futebol ter sido eliminada da competição. Desta forma, o desenho apresenta na parte central superior uma bandeira do Brasil somente com contornos e fundo sem cores. Logo abaixo, um desenho de coração partido (expressão de sentimento de infezcidade e/ou decepção) na parte interior esquerda escrito HEXA. Ainda centralizado e abaixo do coração partido com tracejado pontilhado, temos uma trave de futebol com uma bola no chão logo a frente do gol e sem ninguém para chutar esta bola.
4. Desenho destaque pela sua riqueza de informações e detalhes. Este foi escolhido o melhor desenhos dentre os participantes. Foi de uma estudante do 8º ano C. Ela já tinha o hábito de desenhar por prazer no seu cotidiano e	A imagem 4, o desenho foi construído basicamente em duas principais partes. A primeira, a estudantes desenhou uma badeira do Brasil ressignificada, utilizando somente as cores amarelo no fundo do losango e azul no círculo central cuja faixa no sentido horizontal relangular tem escrita a frase ordem e progresso. E dentro deste círculo tem o desenho um futebolista de costas com sensação de movimento pronto para chutar uma bola a sua frente na cor branca com gonos na cor preta. Na camisa do jogar está escrito Neymar com a numeração 10. Baixo no rodapé da folha observamos uma pequena torcida formada por dois homens e uma mulher. Duas delas ergue um dos braços para acenar e espirais representando a sensação de movimentos dos braços. E um deles levanta uma faixa retangular presa a duas bastões, escrito 100% BRASIL, letras em caixa alta.

demostrava muitas habilidades com desenhos mesmo antes da realização do projeto.	

REFERÊNCIAS:

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos – Educação diferenciada para o século XXI.** Porto Alegre: Penso, 2014.

KUNZ, E. **Transformação Didática-pedagógico do Esporte**. 6ª ed. Ijuí: Unijuí, 2020.

DECIFRA-ME OU TE DEVORO

DECIPHER ME OR I'LL DEVOUR YOU

DESCÍFRAME O TE DEVORO

Gabriely de Sousa Genovez
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Mauro Livio Vieira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Simone Freitas Chaves
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

A imagem nos convida a um passeio lúdico, revisitando na memória os monstros que remetem aos muitos medos escondidos. Buscando refletir e traduzir as representações de um grupo de docentes em formação, bolsistas iniciantes do Programa de Iniciação à docência – PIBID Educação Física da UFRJ, a imagem busca expressar alguns sentimentos, sobretudo de insegurança, quando se deparam com a vivência da docência nas escolas. Com isso, a partir de uma nuvem de palavras, síntese da pergunta sobre o que se espera desse projeto, encontramos representações que remetem ao encorajamento para dialogar e superar as dificuldades e desafios que a docência tensiona na escola, como um campo complexo de saberes e intervenção. Essa reflexão evidencia a relevância de pontos como a construção coletiva do conhecimento com as necessárias conexões para além dos muros escolares/universitários e as possibilidades de políticas de formação como o PIBID, de aproximação, imersão e diálogo com a escola para a experiência em um amplo conjunto de saberes necessários para a prática docente. Por fim, este exercício de leitura e construção imagética, amplia o processo de formação trazendo estratégias metodológicas que contemplam o território do sensível, do lúdico e do diálogo com um amplo conjunto de produções artísticas/culturais da contemporaneidade como parte dos processos de formação na escola/universidade/sociedade.

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
Decifra-me ou te devoro - o esperançar nos saberes docentes.	A imagem mostra um céu azul com algumas nuvens brancas e uma paisagem com grama verde e uma estrada. Ao fundo, um prédio simbolizando uma escola com crianças brincando. Na frente do prédio um monstro, como nas histórias infantis, aterrorizando o caminho com morcegos voando. No começo da estrada que leva a escola há três pessoas assustadas sendo elas duas mulheres, uma com pele amarelada, cabelo preto preso e blusa rosa e a outra com pele branca, cabelo preto solto e blusa verde e um homem com pele negra com blusa azul que representam os docentes com um balão de pensamento com a nuvem de palavras entre as quais experiência, formação, responsabilidade, vivência, aprendizado destacam-se mais.

"EU ME SINTO ABENÇOADO COM A FAVELA DO MEU LADO"[1]

"I FEEL BLESSED WITH THE FAVELA ON MY SIDE"

"ME SIENTO BENDECIDO CON LA FAVELA DE MI LADO"

Luziangela de Carvalho Barbosa,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Mariana Peres,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Michele Pereira de Souza da Fonseca,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

A escolha da categoria invento-visual se justifica por se tratar de um livreto, que tem como objetivo apresentar as letras de raps produzidas por estudantes de 8º e 9º anos, da Escola Municipal parceira do Projeto de Extensão Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PEFEPI), uma das ações do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE), vinculado à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Todas as letras são autorais e foram construídas pelos(as) estudantes nas aulas de Educação Física, no 2º bimestre de 2022, no qual foi abordado o Hip Hop e seus elementos como conteúdo da Educação Física escolar.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

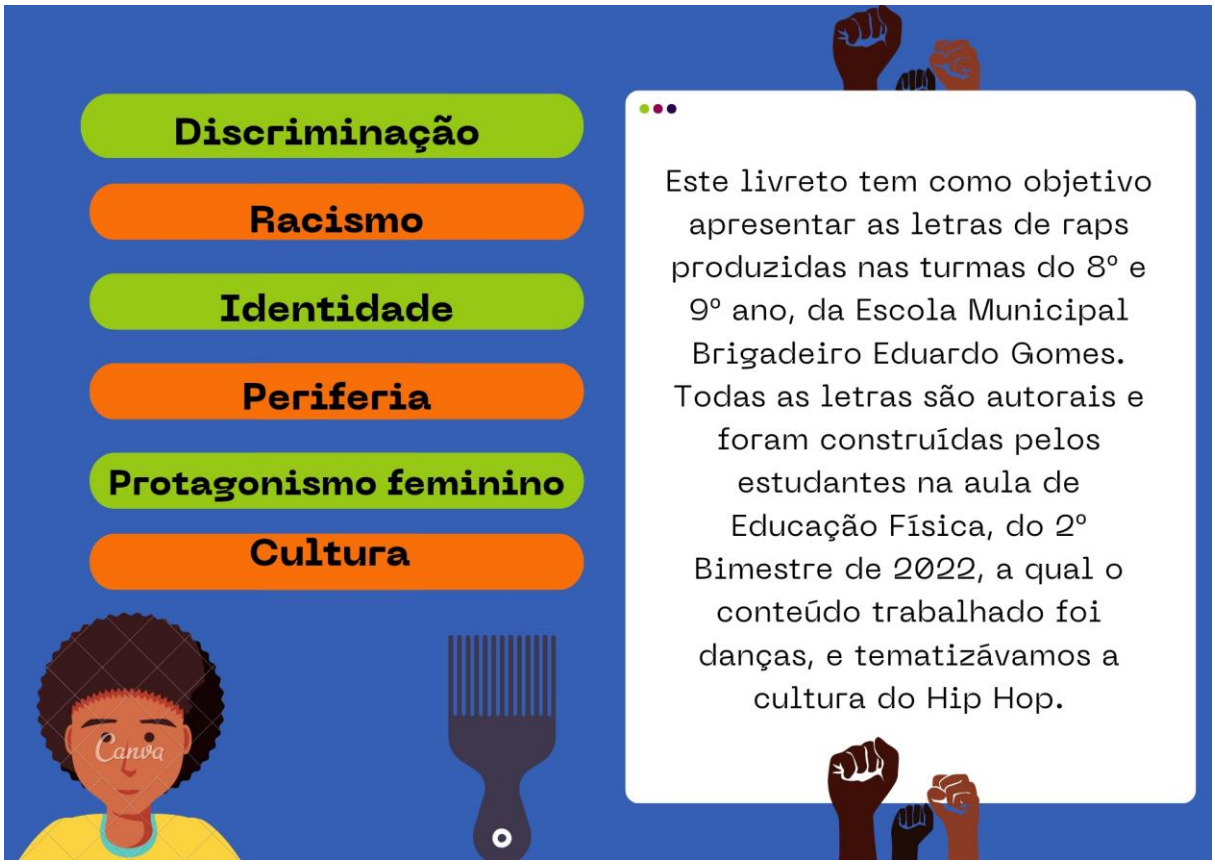
Livreto	Livreto com oito páginas contendo doze letras de rap.
Página 1	Capa com fundo laranja contendo, no lado inferior esquerdo, as informações "Livreto construído por: Enrico Gabrig, Gabriel Tuão, Luise Vieira, Luziangela Carvalho, Mariana Peres, Marco Vieira, Natalie Cardoso, Pedro Araujo e Thamiris Malfitano." E embaixo as logos do LEPIDEFE e da UFRJ. No lado superior direito está escrito "E.M. Brigadeiro Eduardo Gomes", seguido de "Projeto de extensão Educação Física Escolar na perspectiva inclusiva (PEFEPI)" e "Potências do Rap". Embaixo há o desenho de um homem negro e uma mulher negra dançando.
Página 2	Página com fundo azul contendo, no lado esquerdo, as palavras "Discriminação", "Racismo", "Identidade", "Periferia", "Protagonismo feminino" e "Cultura" enfileiradas. Embaixo há o desenho de um homem negro com black power e de um pente garfo. No lado direito está escrito "Este livreto tem como objetivo apresentar as letras de raps produzidas nas turmas do 8º e 9º ano, da Escola Municipal

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

	Brigadeiro Eduardo Gomes. Todas as letras são autorais e foram construídas pelos estudantes na aula de Educação Física, do 2º Bimestre de 2022, a qual o conteúdo trabalhado foi danças, e tematizávamos a cultura do Hip Hop." Na parte superior e inferior do texto há o desenho de mãos fazendo o símbolo do movimento negro.
Página 3	Página com fundo roxo contendo duas letras de rap. Do lado esquerdo o rap "Trabalho": "Onde eu moro é um lugar muito maneiro tem bandidos, viciados, burros e maconheiros. Isso é o que todo mundo fala e não o que vejo onde eu moro é um lugar muito maneiro tem na verdade trabalhadores e sonhadores de respeito." Turma 1802. Autores: Enzo, Matheus, Ruan, João Gabriel e Hyerro. E do lado direito o rap "Todo dia": "Todo dia acordo e penso, Governo safado me deixa largado, me sinto um rato no meu próprio Estado, trabalho dobrado não paga nem um prato, não me sinto vivo apenas sobrevivo. Todo dia, fujo da estatística, vejo um mano na esquina tendo tudo o que queria, essa vida é fácil mas não compensa. A vida do crime é para quem não pensa." Turma 1901. Autores: Arthur, Carlos, David, Guilherme, Murilo e Paulo.
Página 4	Página com fundo laranja contendo duas letras de rap. Do lado esquerdo o rap "Brades": "Viver num país tão desigual, conviver com uma discriminação real e racial. É triste demais, algo surreal, ver a população tratada de forma brutal. Mulheres, crianças, pretos e pobres sem esperanças só há mudança quando o amor a todos cobre." Turma 1901. Autoras/es: Carolina, Gabriela Caroline, João Gabriel e Mirian. E do lado direito o rap "Futuro": "No futuro próximo várias mulheres, vários malotes. Cabelo hidratado poderosa e triunfante minha luz brilha mais que uma Pandora brilhante." Turma 1802. Autoras/es: Ana Julía, Manuella, Raphael e Victória.
Página 5	Página com fundo verde contendo duas letras de rap. Do lado esquerdo o rap "O Governo": "O Governo mais uma vez assaltando nossos sonhos, pegando nossos dinheiros, invejando nossa honestidade, enfim a hipocrisia ganha. Mais uma vez nos torna refém dessa vida tão desigual." Turma 1802. Autores: Anderson, Andrei, Jadson e Pedro. E do lado direito o rap "Papo de visão": "A criminalidade na comunidade rola muita confusão operação todo dia geral com fuzil na mão morador fica tranquilo que não vai rolar guerra não caveirão passando e os amigos na posição quando acabar a operação vamos partir pra luta e o sistema quebrar." Turma 1802. Autoras/es: Ana Luiza, Maria Luiza, Mirlen e Vitc.
Página 6	Página com fundo roxo contendo duas letras de rap. Do lado esquerdo o rap "Todo dia": "Vermelho e azul me lembra um funeral todo dia um homem preto morre e não passa no jornal, a casa que você vive foi minha cor que fez e mesmo assim o branco se desfez, mas a bala perdida veio de vocês." Turma 1901. Autores: Arthur, Carlos, David, Guilherme, Murilo e Paulo. E do lado direito o rap "Insegurança": " Na comunidade não tem só bandido, também tem trabalhador que só paga o prejuízo. Economizo minha fala para o policial que mata sem pensar. Não pensa que a comunidade também tem famílias, que choram todos os dias, porque para nós a periferia é um país." Turma: 1801. Autor/es anônimo/s.
Página 7	Página com fundo marrom contendo duas letras de rap. Do lado esquerdo o rap "Vivendo e aprendendo": "Sendo jogador caro voando alto lutando e conquistando, e a minha família se orgulhando e meu dinheiro aumentando, lutando forte igual pitbull. Gratidão aos que vem somando eu me sinto abençoado com a favela do

	meu lado.” Turma: 1802. Autores: Anderson, Andrei, Jadson e Pedro. E do lado direito o rap “Resistir”: “Sempre lutar para contra gigantes batalhar que ficam no poder, o poder é a força que todos querem mas nem todos podem ter. Mais nem tudo é força e sim a verdade. É uma grande dor na real, a verdade é a nossa identidade.” Turma: 1802. Autores: Gustavo e João Gabriel.
Página 8	Página com fundo azul contendo duas letras de rap. Do lado esquerdo o rap “Woman”: “Tentando quebrar as barreiras nesse mundo tão opressor. A qual me faz sentir tão inferior. Andando na rua, os homens sem pudor olhando pro meu corpo, desmerecendo sem valor. Era desvalorizada por gente que não valia nada. Me sentia inferiorizada e odiava a vida que levava. Me reconhecer nessa história e olhei pra trás e vi minha trajetória. Voando alto sonhando minha vitória.” Turma: 1901. Autoras: Joyce, Kauane, Marcele e Maria Luiza. E do lado direito o rap “Não sei como rimar”: “Oi bom dia, está é a rima da Dudinha que faz essa riminha, poderia ser uma dancinha. Sou aluna exemplar, mas não sei como rimar, eu não gosto de dançar, mais matemática gosto de estudar. Me ajude não sei o que rimar, quem é esse tal de Beira Mar, tchau vou ir estudar, aula da Thamiris não posso fatar…” Turma: 1801. Autora: Maria Eduarda.

E.M. Brigadeiro Eduardo Gomes
Projeto de extensão Educação Física Escolar na perspectiva inclusiva (PEFEPI)
Potências do Rap
Livreto construído por: Enrico Gabrig, Gabriel Tuão, Luise Vieira, Luziangela Carvalho, Mariana Peres, Marco Vieira, Natalie Cardoso, Pedro Araujo e Thamiris Malfitano.
LE PI DE FE
Universidade Federal do Rio de Janeiro


Discriminação
Racismo
Identidade
Periferia
Protagonismo feminino
Cultura
Este livreto tem como objetivo apresentar as letras de raps produzidas nas turmas do 8º e 9º ano, da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes. Todas as letras são autorais e foram construídas pelos estudantes na aula de Educação Física, do 2º Bimestre de 2022, a qual o conteúdo trabalhado foi danças, e tematizávamos a cultura do Hip Hop.
Canva

Trabalho

Onde eu moro
é um lugar muito maneiro
tem bandidos, viciados,
burros e maconheiros.
Isso é o que todo mundo fala
e não o que vejo
onde eu moro
é um lugar muito maneiro
tem na verdade
trabalhadores e sonhadores de
respeito.

Turma 1802
Autores: Enzo, Matheus, Ruan, João Gabriel e Hyerro.

Todo dia

Todo dia acordo e penso,
Governo safado me deixa largado,
me sinto um rato no meu próprio
Estado, trabalho dobrado não paga
nem um prato, não me sinto vivo
apenas sobrevivo.

Todo dia, fujo da estatística, vejo um mano na esquina tendo tudo
o que queria, essa vida é fácil mas não compensa.
A vida do crime é para quem não pensa.

Turma 1901
Autores: Arthur, Carlos, David, Guilherme, Murilo e Paulo.

Brades

Viver num país
tão desigual,
conviver com uma discriminação
real e racial.
É triste demais,
algo surreal,
ver a população
tratada de forma brutal.
Mulheres, crianças, pretos e pobres
sem esperanças
só há mudança
quando o amor
a todos cobre.

Turma 1901

Autoras/es: Carolina, Gabriela Caroline, João Gabriel e Mirian.

Futuro

No futuro próximo várias
mulheres,
vários malotes. Cabelo
hidratado
poderosa e triunfante minha luz
brilha mais que uma Pandora
brilhante.

Turma 1802
Autoras/es: Ana Julía, Manuella, Raphael e Victória.

O Governo

O Governo mais uma vez
assaltando nossos sonhos,
pegando nossos dinheiros,
invejando nossa honestidade,
enfim a hipocrisia ganha.
Mais uma vez nos torna refém
dessa vida tão desigual.

Turma 1802
Autores: Anderson, Andrei, Jadson e Pedro.

Papo de visão

A criminalidade na comunidade
rola muita confusão operação
todo dia geral com fuzil na mão
morador fica tranquilo que não vai
rolar guerra não
caveirão passando e os amigos na
posição
quando acabar a operação vamos
partir pra luta e o sistema
quebrar.

Turma 1802
Autoras/es: Ana Luiza, Maria Luiza, Mirlen e Vitc

Todo dia

Vermelho e azul me
lembra um funeral
todo dia um homem
preto morre e
não passa no jornal, a
casa que você
vive foi minha cor que
fez e mesmo
assim o branco se
desfez, mas a bala
perdida veio de vocês.

Turma 1901
Autores: Arthur, Carlos, David, Guilherme, Murilo e Paulo.

Insegurança

Na comunidade não tem só
bandido também tem trabalhador
que só paga o prejuízo.
Economizo minha fala para o
policial que mata sem pensar.
Não pensa que a comunidade
também tem famílias, que choram
todos os dias, porque para nós a
periferia é um país.

Turma:
1801
Anônimo

Vivendo e aprendendo

Sendo jogador caro voando alto lutando e conquistando, e a minha família se orgulhando e meu dinheiro aumentando, lutando forte igual pitbull. Gratidão aos que vem somando eu me sinto abençoado com a favela do meu lado.

Turma: 1802
Autores: Anderson, Andrei, Jadson e Pedro.

Resistir

Sempre lutar para contra
gigantes batalhar
que ficam no poder,
o poder é a força que todos
querem mas nem todos podem ter.
Mais nem tudo é força e sim a
verdade. É uma grande dor na real,
a verdade é a nossa identidade.

Turma: 1802
Autores: Gustavo e João Gabriel

Woman

Tentando quebrar as barreiras nesse mundo tão opressor.
A qual me faz sentir tão inferior.
Andando na rua, os homens sem pudor olhando pro meu corpo, desmerecendo sem valor.
Era desvalorizada por gente que não valia nada.
Me sentia inferiorizada e odiava a vida que levava.
Me reconhecer nessa história e olhei pra trás e vi minha trajetória.
Voando alto sonhando minha vitória.

Turma: 1901
Autoras: Joyce, Kauane, Marcele e Maria Luiza.

Não sei como rimar

Oi bom dia, está é a rima da Dudinha
que faz essa riminha, poderia ser uma dancinha.
Sou aluna exemplar, mas não sei como rimar, eu não gosto de dançar, mais matemática gosto de estudar.
Me ajude não sei o que rimar, quem é esse tal de Beira Mar, tchau vou ir estudar, aula da Thamiris não posso fatar...

Turma: 1801
Autora: Maria Eduarda.

HERÓIS JANGADEIROS: TRAÇOS EM "XILOGRAVURA" [1]

JANGIERS HEROES: TRACES IN "WOODENGRAVING"

HÉROES DE LAS BALSAS: TRAZOS "XILOGRÁFICOS"

Rômmulo Celly Lima Siqueira,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Valmir Arruda de Sousa Neto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Samara Moura Barreto,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Esse invento visual, objeto temático do XXIII CONBRACE/ X CONICE, simboliza uma série de apontamentos históricos de luta, soberania popular e posicionamento crítico-político caracterizados pelos(as) marcos(as) cearenses. Com referências visuais às fotografias do cearense Chico Albuquerque, tentamos representar a luta do nosso povo através de uma pluralidade de jangadeiros tracionando uma jangada ao mar. Mar que ressignifica recomeço de governo, de esperança e de democracia. Na vela da jangada bandeira do Brasil é retomada para ser motriz do movimento de enfretamento, ao fundo o mapa do Ceará, Estado brasileiro historicamente representante de resistência e luz. Lampião e Maria Bonita empurram a jangada contra a opressão dos coronéis; o jangadeiro Dragão do Mar lança ao mar coragem, ousadia e movimento grevista na paralisação do mercado escravista; Patativa "jangadeia" seus versos retratando o sofrimento do nordestino. Iracema mira com seu arco a beleza de Fortaleza. Uma diversidade de jangadeiros empurra a embarcação na esperança de bons ventos e águas que fortaleçam e respeitem as minorias e a democracia. Por fim, temos um sol "xilogravado" trazendo calor e iluminação à nossa "Terra da Luz".

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

Esboços iniciais

“Heróis jangadeiros: traços em “XILOGRAVURA””

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
Heróis Jangadeiros	Sobre tocos roliços uma jangada de madeira de vela triangular estampada com a Bandeira do Brasil, em cores verde, amarelo e azul, é "retomada" e empurrada por uma pluralidade de jangadeiros. Os cangaçeiros Maria Bonita e Lampião, assim como o poeta cearense Patativa do Assaré, uma indígena Yanomami com um bebê no colo e a estátua de Iracema são representados como jangadeiros. Ao centro, Chico da Matilde, jangadeiro conhecido como Dragão do Mar simboliza a liderança e com auxílio de mais 3 jangadeiros (dois homens e uma mulher negra) fazem esforço contra o chão para empurrar a jangada ao mar. A imagem é dimensionada de forma quadrática por traços que lembram a tinta espalhada e úmida de uma recém emplacada xilogravura. O Chamado para o evento "XXIII CONBRACE/ X CONICE – FORTALEZA-CE 17 A 23/09/23" é feito por meio de um mastro com uma bandeirola junina semelhante às bandeiras de santos padroeiros encontrados comumente em festejos no interior do Nordeste. Um sol "xilogravado" com dez raios triangulares e um círculo em espiral representa a chegada do calor e luz ao nosso Ceará que é demarcado pelo contorno do seu mapa ao fundo dos jangadeiros e jangada. São mostrados três esboços de construção do invento visual e em seguida este finalizado.

JORNADAS POÉTICAS E POLÍTICAS DO CORPO NA ESCOLA: O PIBID E O RP DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB-DEDC XII COMO OFICINA E ATELIÊ

POETIC AND POLITICAL JOURNEYS OF THE BODY AT SCHOOL: PIBID AND RP OF PHYSICAL EDUCATION OF UNEB-DEDC XII AS WORKSHOP AND ATELIER

RECORRIDOS POÉTICOS Y POLÍTICOS DEL CUERPO EN LA ESCUELA: PIBID Y RP DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNEB-DEDC XII COMO TALLER Y ATELIER

Nadson Santana Reis,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Ana Gabriela Alves Medeiros,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Mariângela Ribeiro dos Santos,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Glaurea Nádia Borges de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Rosilene Vila Nova Cavalcante,
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Marlon Messias Santana Cruz
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

A composição fotográfica, organizada como fotomontagem e, portanto, configurada como invento-visual, compartilha, comunica e documenta um conjunto de experiências didático-pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física de escolas públicas da educação básica da Bahia, com variados elementos da cultura corporal. Tais experiências, forjadas no afã de reinventar – crítica e criativamente – o encontro e as relações pedagógicas, foram desenvolvidas por estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física do Departamento de Educação/Campus XII da Universidade do Estado da Bahia-UNEB e, também, por professores/as de Educação Física da Educação Superior e Básica no contexto dos programas de iniciação à docência (PIBID e Residência Pedagógica). A referida composição decorre, portanto, de um banco de imagens – organizado coletivamente –, que, por sua vez, registra e documenta, pedagogicamente, as produções curriculares empreendidas. É, pois, produto de intervenção didático-pedagógica e, desse modo, de processo curricular que pautou a cultura corporal como conteúdo de ensino, bem cultural, patrimônio social e necessidade humana.

Assim mesmo, sua exposição – que reformula a comunicação científica e é útil à necessidade de encorajar modos críticos-e-criativos de fazer-e-pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na educação básica – alinhava e constitui panorama geral das jornadas (poéticas e políticas) do(s) corpo(s) nas escolas (públicas) parceiras.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
Fotomontagem Título: Jornadas poéticas e políticas do corpo na escola: o PIBID e o RP de Educação Física da UNEB-DEDC XII como oficina e ateliê	Fotomontagem, num formato retangular, com várias fotografias coloridas e o título da composição na parte superior do invento-visual. Nas imagens, é possível identificar estudantes e professores da Educação Básica desenvolvendo experiências corporais variadas, além de reuniões e discussões. Entre as experiências corporais, localiza-se atividades relacionadas às modalidades de atletismo, lutas, ginástica e esporte em espaços como quadras, salas de aulas, praças, campos de futebol e outros espaços culturais.

Jornadas poéticas e políticas do corpo na escola:
o PIBID e o RP da Educação Física - DEDC XII como oficina e ateliê
Pibid
Residência Pedagógica
UNEB

LINGUAGEM E/EM MOVIMENTO: PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

LANGUAGE AND/IN MOVEMENT: PERCEPTIONS IN PHYSICAL EDUCATION

LENGUAJE Y/EN MOVIMIENTO: PERCEPCIONES en EDUCACIÓN FÍSICA

Robson Gonçalves Félix
Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Cap/Eseba/UFU)
Bruno Gonzaga Teodoro
Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Cap/Eseba/UFU)
Cleber Garcia Casagrande
Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Cap/Eseba/UFU)
Sumaia Barbosa Franco Marra
Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Cap/Eseba/UFU)
Tiago Soares Alves
Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Cap/Eseba/UFU)
Vickele Sobreira
Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Cap/Eseba/UFU)

Nos anos iniciais da educação básica os registros da aprendizagem e avaliação dos alunos regularmente passam pela interpretação dos adultos. A documentação resultante desse processo atribui significado às ações e reações dos alunos sob o ponto de vista do outro. A presente opção por inventários visuais justifica-se na provocação reflexiva sobre o papel dos sujeitos na produção e interpretação dos registros escolares de aprendizagem e avaliação. Os inventos imagéticos foram propostos e desenvolvidos em aulas de educação física no transcorrer do ano de 2022, por alunos do 1º ciclo do ensino fundamental, em registros relacionados a abordagens locais da cultura corporal do movimento. Pretende-se que a exposição do presente trabalho no Combrace se constitua como etapa analítica e reflexiva da produção invento-visual. Para tanto, serão registradas as reações do público durante a apresentação por meio de gravação de áudio e/ou vídeo, conforme consentimento individual obtido. Ao retornar para a escola, tal registro será compartilhado pelos apresentadores com os estudantes, e fundamentarão a discussão sobre

[1] O presente trabalho contou com subsídio financeiro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Cap/Eseba/UFU) para custeio de despesas de apresentação.

as intenções e os efeitos da comunicação visual sob influência da diversidade sociocultural. Espera-se, como resultado, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural na consolidação da soberania popular no Brasil, amparados em práticas sociais dialogadas sob diferentes pontos de vista.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
1	Desenho em papel branco, formato A4 na horizontal, feito por aluna do 2o ano do Ensino fundamental a partir da orientação de representar em imagem uma atividade ou momento de uma das aulas de educação física que ela mais gostou. O desenho apresenta linhas coloridas representando um arco iris, que inicia na base de um lado da folha, se eleva em arco, percorre toda a extensão e se encerra na base do outro lado, vários pontos coloridos acima do arco-iris, duas crianças abaixo, dentro de círculos, e uma bola colorida entre elas, com colagem de purpurina e, em seu entorno, traços que representam o movimento e posição da mesma no ar, sendo jogada de uma criança para outra. No topo escrito o nome da aluna, Isis Rodrigues Gibelini, e a frase “eu estava jogando handebol com o Henrique. Eu estava tocando para ele e ele para mim”
2	Desenho em papel branco, formato A4 na horizontal, feito por aluna do 2o ano do Ensino fundamental a partir da orientação de representar, em imagem, um roteiro de três atividades relacionadas ao conteúdo de ginástica, a serem desenvolvidas posteriormente pela turma em um amplo espaço verde da escola, chamado “Floresta Encantada”. O desenho apresenta suave colorido de fundo em tom rosa, o nome da estudante, Valentina, no topo superior esquerdo, em letra de forma e em cor rosa, seguido de um colorido azul que representa nuvens. Abaixo do nome aparece a turma da estudante, 2o A. Mais ao centro, o desenho de uma estrela amarela seguida por um rastro das cores roxa, azul, laranja, amarela e vermelha. Na parte inferior, a representação das 3 atividades do roteiro, sendo a primeira com três crianças

	representando a turma na cor azul, com simbologia que sugere a realização de giros. A separação das atividades é representada por desenho de uma árvore toda verde. O Segundo roteiro, desenhado ao centro, mostra três crianças desenhadas na cor vermelha, fazendo diferentes movimentos ginásticos. À direita, também em Vermelho, desenho de três crianças em Vermelho realizando parada de mãos de dois apoios.
3	Desenho em papel branco, formato A4 na vertical, feito por aluna do Ensino fundamental a partir da orientação de representar em imagem uma atividade ou momento de uma das aulas de educação física. O desenho apresenta no topo o nome da estudante, Roberta Cheney, escrito em letra cursive, seguido da turma, 2o B, e a data da realização, 07/07/2022, com um pequeno coração preenchido logo após o ano. Abaixo o desenho de uma menina de cabelo longo, com uma presilha, de camiseta, short, tênis e esmalte na cor azul, de máscara facial contra COVID-19 na cor azul, segurando com uma das mãos uma grande bola, representada em proporção equivalente ao tronco e quadril. Separado por um traço vertical, indicado por uma seta como sendo uma "parede", e logo abaixo a explicação do movimento, com o texto: "aremesamdo (sic) na Parede. Pra mim foi muito defisio (sic)". Há um traço horizontal na base dos pés da imagem da criança, representando a linha do solo. Abaixo desta linha não há nada desenhado
4	Desenho em papel branco, formato A4 na horizontal, feito por aluna do 2o ano do Ensino fundamental a partir da orientação de representar em imagem o sentimento que a mesma experimentou ao participar de um momento de meditação guiada na aula, conduzido pelo professor de educação física, com o tema "um agradável mergulho no oceano". O desenho apresenta no topo, na parte esquerda, o nome da estudante, Isabela Karoline, em letra cursiva. Mais à direita, o desenho de um sol radiante, colorido de amarelo. Na metade inferior, um preenchimento em azul representando o oceano, com peixes nas cores azul, amarelho, verde e laranja, e uma menina de pé sobre o peixe verde, com a parte inferior do corpo submersa e as mãos erguidas sobre a água, sorrindo, como se estivesse sendo conduzida e passeasse sobre o peixe. No lado direito o escrito "Calma", feito pelo professor para indicar o sentiment revelado pela estudante ao participar da atividade e fazer o desenho.

5	Desenho em papel branco, formato A4 na horizontal, feito por aluna do 2o ano do Ensino fundamental, mediante orientação de representar em imagem o sentimento que a mesma experimentou ao participar de um momento de meditação guiada na aula, conduzido pelo professor de educação física, com o tema “um agradável mergulho no oceano”. O desenho apresenta no topo colorido azul em representação de nuvens, o sol em amarelo com raios alongados que alcançam a terra e o mar, o texto “eu achei muito legal, em letra cursiva. Mais à direita, o desenho de um sol radiante, colorido de amarelo. Na metade inferior, um preenchimento em marrom, representa a terra, com dois cachorros que sugerem apreciar com alegria a cena que ocorre na outra parte, em azul, que representa o oceano, com peixes pequenos coloridos e um maior, aparentemente uma baleia, com uma menina de pé sobre ela, submersa e as mãos erguidas sobre a água, sorrindo, como se estivesse apreciando o momento. No lado direito da parte inferior aparece escrito o nome da estudante, “Clara Silva”, em letra cursiva.

ANEXOS: INVENTOS IMAGÉTICOS

Figura 20

Figura 21

Figura 22

Figura 23

Figura 24

PEDRO EM: BARREIRAS DE ACESSIBILIDADE

PEDRO IN: ACCESSIBILITY BARRIERS

PEDRO EN: BARRERAS DE ACCESIBILIDAD

Luana de Oliveira
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Dandara Queiroga de Oliveira Sousa
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Ubilina Maria da Conceição Maia
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

Diante do ponto de vista didático, e das inúmeras opções de recursos metodológicos que auxiliem na compreensão de conteúdos, o uso das histórias em quadrinhos pode contribuir fortemente para melhor assimilação da temática a ser abordada. Diante disso, o presente trabalho trata-se de um produto de uma revisão bibliográfica de trabalho de conclusão de curso como uma forma menos tradicional de apresentar resultados encontrados. Nessa perspectiva o mesmo tem por objetivo apresentar de forma mais lúdica e acessível, do ponto de vista comunicacional, os resultados de uma pesquisa acadêmica através do uso das histórias em quadrinhos (HQS). Com o uso das HQs é possível a abordagem de elementos gramaticais que ajudam na compreensão da literatura. As histórias em quadrinhos demandam dos leitores uma maior interpretação e apreciação da literatura apresentada, é tido em personagens as emoções que acabam por ser interpretada pelo leitor explorando dele sua imaginação e sensibilidade. Para tanto, no decorrer das ilustrações, intitulada como “Barreiras de Inclusão”, estaremos problematizando barreiras arquitetônicas e atitudinais, apresentando situações do cotidiano enfrentadas pela pessoa com deficiência. Para fins, foi notório que na literatura especializada não há estudos que discutem sobre esses três pontos, sendo eles: inclusão; educação física; e as histórias em quadrinhos, isso nos possibilita buscar novos meios para nos aprofundar ainda mais sobre essa temática podendo vir a contribuir futuramente com novos estudos na nossa área da Educação Física.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

HQ	A primeira página refere-se a capa da nossa HQ, que tem como titulo “ Pedro em: barreiras de Inclusão” , tendo como autora Luana de Oliveira, sob orientação da Professora Mestra Dandara Queiroga.
Pag 1	Apresentação do personagem chamado Pedro. O mesmo é usuário de cadeira de rodas, está usando uma camiseta branca, calça e tênis. O cenário em que Pedro está localizado refere-se a uma sala de aula. Após a sua apresentação, Pedro ja menciona sobre as o que seriam as Barreiras de acessibilidades enfrentadas por ele, levantando um questinamento. Logo em seguida ja responde, explicando que se trata de obstáculos limitantes, e da alguns exemplos, sendo eles: escadas, falta de rampas etc.
Pag 2	Nessa segunda página há uma mudança de cenário, para exemplificar melhor. No primeiro momento o personagem Pedro se encontra diante de escadas, com isso ele relata sobre esse barreira que é uma das mais recorrentes, encontradas em vários ambientes além do escolar, como ele mostra. Em outro momento ele está novamente no ambiente escolar, dessa vez relatando sobre o piso e a falta de sinalização.
Pag 3	Ainda na escola, mas agora em outro lugar, ele nos mostra que muitas vezes as escolas não possuem rampa de acesso assim como o corrimão de auxílio. Dando continuidade, ele mostra também o banheiro, pois muitos não apresentam as adaptações necessárias.
Pag 4	Ainda no cenário das escadas, Pedro continua dialogando sobre as barreiras arquitetônicas. Logo mais, Pedro agora encontra-se dentro da sala de aula, e em uma de suas falas, ele começa nos explicando sobre as barreiras atitudinais.

Pag 5	Pedro inicia o dialógo falando sobre uma barreira atitudinal muito recorrente, tratando-se da super proteção de familiares, e em como essa super proteção o faz se sentir inferior e incapaz de realizar tarefas.
Pag 6	Dando continuidade, ele relata também sobre a super proteção de professores, e como muitas vezes por insegurança não permitem que os alunos com deficiência realizem determinadas tarefas, e ressalva sobre a falta de adaptação nas aulas e atividades que são propostas.
Pag 7	Continuando com o dialógo, Pedro ainda na escola, nos chama atenção quando vem falar sobre o respeito entre colegas. Ele vem relatar que isso acaba por ser outra barreira, pois muitas vezes alunos com deficiência são tidos como alvos de curiosidades pelo colegas, alem de situações em que são vitímas de bullying.
Pag 8	Agora Pedro ja perto de encerrar suas falas, nos alerta e reflete a cerca de todas essas barreiras encontradas, e sobre o que sabemos sobre Inclusão.
Pag 9	Por fim, Pedro se despede, e agradece a todos pela atenção. Logo em seguido temos um pequeno texto com detalhes que explicam melhor como a nossa HQ foi elabora, quais aplicativos foram usados, além do titulo do trabalho para qual ela foi elaborada.

Disponível em: https://www.cbce.org.br/evento/upload/1722/CO-1722-79975.pdf

PRODUÇÃO DE IMAGENS POR IA NO ENSINO DO VOLEIBOL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS[1]

AI-GENERATED IMAGE PRODUCTION IN VOLLEYBALL TEACHING: CHALLENGES AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVES

PRODUCCIÓN DE IMÁGENES POR IA EN LA ENSEÑANZA DEL VOLEIBOL: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Bartolomeu Barros Júnior,
Instituto Federal de Educação do Sertão Pernambucano (IFSERTÃOPE)

O objetivo deste trabalho é explorar questões relacionadas à ideologia, etnicidade, gênero, estética e ética na produção de imagens através da Inteligência Artificial (IA) no ensino do voleibol, tendo como referência seus fundamentos técnicos, táticos e o esporte como um fenômeno social. Desenvolveu-se no componente curricular de Educação Física em um curso de nível médio profissionalizante de Informática, onde os alunos produziram descrições textuais para criar cenas do jogo e inseri-las em prompts de comando na ferramenta Midjourney, a fim de serem interpretadas como imagens. Situada no contexto da inovação tecnológica, a IA é capaz não apenas de realizar operações lógicas, mas também de mimetizar o processo de atividade mental humana ao realizá-las. No entanto, a geração de imagens pela IA requer um contexto de cena descrito por texto, no qual são inseridos parâmetros relacionados à fotografia, tais como câmera, tipos de lentes, abertura do diafragma, ISO, iluminação e itens de qualidade para o estilo da imagem. Porém, o texto não consegue refletir as contradições e incongruências sociais implicados na realidade, reproduzindo-as na imagem. Compreende-se que a geração de imagens por IA pode ser um recurso valioso para melhorar o ensino na Educação Física integrado à educação profissionalizante, fornecendo aos alunos informações e recursos adicionais para ampliar a compreensão do fenômeno esportivo, mas requer uma intencionalidade crítica na produção das imagens.

1 O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
Levantamento	"Utilizando uma lente 17mm Nikkor com abertura de 5,6 e iluminação artificial de um ginásio, crie uma imagem de uma jogadora de voleibol executando um levantamento na posição de entrada da rede, a partir da perspectiva lateral e perto do chão da quadra de um ginásio lotado. A imagem deve capturar a emoção e a intensidade da partida, mostrando a força e habilidade da jogadora, enquanto transmite a energia e a emoção da partida". Essa foi a descrição textual elaborada por um aluno para gerar a imagem pelo Midjourney. A IA acrescentou o uniforme com blusa branca, short azul e joeleira preta para a atleta que executa o levantamento da bola e mais duas companheiras de sua equipe ao fundo, enquanto outras duas atletas, adversárias, com uniforme todo azul, mostram-se em posição de alerta do outro lado da rede. Todas as atletas na cena são brancas.

Ataque	"Fotografia de uma atleta feminina do voleibol levantando a bola com apenas uma mão para uma atacante central no meio da rede, sob um ginásio lotado". Essa breve descrição foi elaborada por um aluno para gerar uma imagem no Midjourney. A IA gerou uma imagem como se fosse fotografada em um nível baixo, ao lado do poste da entrada da rede, com textura cinematográfica. A iluminação foi direcionada por refletores no centro do teto do ginásio, criando sombras nos uniformes das atletas, que são brancas e com cabelos lisos amarrados em "rabo de cavalo". As jogadoras estão com blusas amarelas e shorts curtos verde-escuros, tanto as que atacam a bola quanto as adversárias que estão em posição de alerta para realizar a defesa. Outro detalhe é que há uma outra bola com listras azuis e amarelas caindo na quadra adversária.

Bloqueio	"Imagem de duas jogadoras de voleibol realizando um bloqueio duplo no meio da rede, sendo fotografadas a partir do fundo da quadra com uma lente teleobjetiva de 200mm". Essa descrição textual foi utilizada por um aluno para gerar uma imagem no Midjourney. A IA criou a cena com a bola em movimento e com duas listras diagonais azuis e outras brancas, caindo no primeiro plano da imagem, enquanto no segundo plano estão as duas atletas brancas. Uma delas está no ar, realizando o salto para o bloqueio, vestindo blusa branca de manga longa com o número 1 no centro do peito e short curto marrom. A outra jogadora aparece pousando no chão após o movimento do bloqueio, usando blusa branca de mangas curtas e número 12 no centro do peito, sem que se possa ver seu short. Ao fundo, nas laterais da imagem, há um pequeno detalhe das torcidas.

Defesa	"Fotografia com uma câmera Nikon D850, lente 17mm com textura cinematográfica, próximo do banco de reservas, de uma cena esportiva de jogo de voleibol feminino em que uma jogadora preta, lindíssima, faz uma defesa difícil, sem os pés no chão e levanta a bola bem alta e acima da rede de vôlei para o ataque de outra jogadora que está na cena aguardando para executar o ataque, super detailed, ambient –uplight –v 5 –q 2". A descrição do texto para a geração da imagem no Midjourney foi elaborado por uma aluna preta, a mesma acrescentou parâmetros para o estilo da imagem. A IA acrescentou uma iluminação suave, quase que na penumbra, com a atleta preta usando uniforme preto, número 31 no centro do peito, com joelheiras e meias brancas, dando um mergulho em frente a câmera. Além de uma faixa de tecido protegendo a testa dos seus longos cabelos amarrados. Ao fundo, uma outra atleta em tamanho bem menor, branca, da mesma equipe, com uniforme amarelo e número 7 na camiseta, aguardando o desfecho da jogada.

SAMBA DE COCO: MANIFESTAÇÃO CULTURAL EM SANTO AMARO DAS BROTAS/SERGIPE

SAMBA DE COCO: CULTURAL MANIFESTATION IN SANTO AMARO DAS BROTAS/SERGIPE

SAMBA DE COCO: MANIFESTACIÓN CULTURAL EN SANTO AMARO DAS BROTAS/SERGIPE

Sara Hillary Barbosa Santos Damasceno,
Centro de Excelência Professor Rogaciano Magno Leão Brasil
Carlos Alexandre Andrade dos Santos,
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC/SE)

O invento-visual ora apresentado, surgi a partir da provocação do professor da sala de atendimento educacional especializado (AEE), do Centro de Excelência Professor Rogaciano Magno Leão Brasil, situado no Município de Santo Amaro das Brotas/Sergipe. A proposta do invento-visual é de retratar uma manifestação cultural local, que estabeleça representatividade (sentido e significado) e também demonstre resistência, fazendo relação com a temática do evento. A escolha pela categoria invento-visual se deu pelo ineditismo, bem como pelas diversas possibilidades que essa categoria traz, no sentido de transmitir a comunidade científica o fazer pedagógico a partir das linguagens. Para tanto conversou com o professor de história da escola, que também é escritor e historiador, para saber mais detalhes das manifestações culturais tradicionais da cidade. A partir desse contato com o professor de história e seu livro que documenta as manifestações culturais da cidade, o Samba de Coco foi escolhido como sendo uma prática da tradição local, passada de geração em geração, pela tradição da oralidade dos mais experientes. O invento é constituído por diversos elementos como fotografias de grupos culturais se apresentando, demarcação do território de Santo Amaro das Brotas através do mapa, serragem oriunda da casca do coco seco, sisal, cores vibrantes herança da cultura africana, título em braile.

AUDIO – DESCRIÇÃO (PARA FOTOGRAFIAS OU INVENTOS IMAGÉTICOS)

Item	Audiodescrição (recurso de acessibilidade por meio da tradução das imagens em palavras)
Samba de Coco: Manifestação Cultural em Santo Amaro das Brotas	Invento colorido, em posição de paisagem, de um mapa que ocupa quase que toda a extensão de uma folha A3, de cor branca. Esse mapa tem seu contorno feito com cordão de sisal e serragem de casca de coco. A parte interna do mapa, é constituida de cinco imagens que representa o samba de coco. Na parte superior acima do mapa, há o nome: Samba de Coco em caixa alta, com alto relevo e também escrito em brailea, as bordas da folha A3, tem moldura feita com caneta hidrocor nas cores verde, laranja, amarelo, no formato de linhas onduladas e nas cores azul, preto, verde, laranja, amarelo, rosa, marrom, roxo no formato de bolinhas. No rodapé, há folhas coladas num formato pontuagudo, da coroa do abacaxi ressecadas. Em pontos específicos, dois inferior e um superior, tem penas afixadas, as primeiras na cor verde, de texturas distintas e a segunda na cor amarela. Rodapé constituido por folhas coladas da coroa de abacaxi ressecadas.

SALA DE IMAGEM

Vídeos

TÍTULO	AUTORIA
10 ANOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RUA DO CIEJA.	JACQUELINE CRISTINA JESUS MARTINS, LUCAS FERNANDO DOS SANTOS
A DANÇA DE SÃO GONÇALO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÍTIO VEIGA – QUIXADÁ - CEARÁ	PAULINO PINHEIRO GAIA, DULCE MARIA FILGUEIRA DE ALMEIDA
AMERÍNDIOS	JOLIENE KATE NASCIMENTO PINTO, ANA PAULA DE SOUSA COELHO, VERA SOLANGE PIRES GOMES
AS MESTRAS DE CAPOEIRA NA TELA	ABIA LIMA DE FRANÇA, AUGUSTO CESAR RIOS LEIRO
ASSUM PRETO E SUA FORÇA PARA CANTAR AO CÉU	SANDRA LIMA ROCHA
BRASILATINAMERICANIDADE: DANÇAR COMO ATO DE RESISTÊNCIA	ALLAN DELMIRO BARROS, ADELMO JOSÉ DE ANDRADE, LÍVIA TENORIO BRASILEIRO
CARTAS PARA O FUTURO: A CASA DESTELHADA DE UM CORPO MORADA	CLEVERSON DA SILVA SÃO JOÃO
CIRCU-LANDO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DO CIRCO	DANIELLY GOMES CALIMAN, PAULA CRISTINA DA COSTA SILVA
CRIANÇA, CÂMERA E AÇÃO: REGISTRO DO COTIDIANO NO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE	MIRAÍRA NOAL MANFROI
DOCUMENTÁRIO CARTAS DE SÚPLICA: DANÇAR O ADOECIMENTO SOCIAL E A URGÊNCIA DE ACOLHIMENTO	LUIS GUILHERME MARQUES ARAÚJO, JULYAN BARBOSA DA SILVA, MILENA SOARES DIONÍSIO, MARIELLY BEATRIZ OLIVEIRA DA SILVA, TATIANA PASSOS ZYLBERBERG
GINÁSTICA PARA TODOS EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO: UMA VIVÊNCIA DO PIBID	ANDRA RAFAELE DOS SANTOS SILVA MEDEIROS, LENNON OLIVEIRA PEREIRA DO VALE

HIDROGINÁSTICA NO MAR DO RECIFE-PE: UMA PRÁTICA CORPORAL DO ACADEMIA DA CIDADE.	BRUNO CESAR RODRIGUES DA SILVA
MANGARÁ: JOGOS INTERNOS DO IFRJ CAMPUS SÃO GONÇALO/RJ.	LUCAS MEDEIROS DE OLIVEIRA, EDSON FARRET DA COSTA JÚNIOR, INGRID FERREIRA FONSECA
MULHERES NO ESPORTE: QUEBRANDO INVISIBILIDADES	GABRIELA NOBRE BINS
NOSSOS CICLOS	RENATA DE MORAES LINO
PASSOS AMAZÔNICOS: UM RETRATO DO PROGRAMA PARKINSON PAI D'ÉGUA	THAYARA MAIZE DA SILVA TABAYARA, LUMA SABRINA DA SILVA MORAES, CARLA LUANA ALVES COSTA, MARIA RITA ARAÚJO BORGES, ANDREIA PAES OLIVEIRA, ELREN PASSOS MONTEIRO
RESSONÂNCIAS DE UMA AULA ESPETÁCULO NA QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	KAROLINE HACHLER RICARDO, GABRIELA NOBRE BINS, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI
SÉRIE LUTAS BRASILEIRAS - EP. 2 MACULELÊ	FABÍOLLA KATTLHEEN NEVES DA SILVA, GABRIEL A. DE MENESES, TAINÁ DE A. FRAGA, ANDRÉA M. CASADIO, RENATO SARTI, TAMIRIS M. DE SOUZA
UMAS MENINAS, UM VELHO, UMA RAINHA	JOSÉ CÍCERO PEREIRA DA SILVA, ROSE TATYANNE DE SOUZA TAVARES, SILVAN MENEZES DOS SANTOS
VENTRE LIVRE – SENTIR O CERRADO: APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE AULAS DE DANÇA DO VENTRE VIRTUAIS E INCLUSIVAS	SUZANE RIBEIRO MILHOMEM, NARA CRISTINA CIRINO DOS SANTOS LOPES, JÉSSICA CAMARGO CARDOSO
VIVÊNCIAS DO ATLETISMO A PARTIR DE UM JOGO DE TABULEIRO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO POVO DO MAR	DIEGO CARDOSO RODRIGUES, MATHEUS REINALDO ROQUE DA SILVA, TATIANA PASSOS ZYLBERBERG

10 ANOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RUA DO CIEJA

10 YERS OF PHYSICAL EDUCATION ON THE STREET OF CIEJA

10 AÑOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA CALLE DE CIEJA

Jacqueline Cristina Jesus Martins
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME – SP)
Lucas Fernando dos Santos
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME – SP)

O vídeo apresenta os 10 anos de Educação Física no CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. A Educação Física chegou à escola em 2013 e por trás de todo o processo de implementação do currículo da educação física nesse centro educacional, está a ausência espaços para a realização das atividades, e por isso, as aulas acontecem na rua em frente à escola. Durante esses 10 anos, a construção da educação física foi norteada pelo diálogo com os estudantes e olhando para as particularidades da escola. A educação física assumiu o currículo cultural pois reconheceu que ele dialogava com essa escola. A partir do dialogo com o Projeto Político Pedagógico da escola, durante essa década, já foram tematizados Ginásticas, Atletismo, Bocha, Boliche, Vôlei de idosos, Corrida de Orientação, Slackline, Golfe, Danças, Tchoukball, Brincadeiras e Esportes Paralímpicos. Observar como o componente curricular foi adentrando em uma escola que atua exclusivamente com a Educação de Jovens e Adultos através de cenas das aulas, das expressões dos estudantes e da visualização da realização dessas aulas na rua, é uma forma de mostrar como a necessidade de encarar desafios se faz necessário.

Link para o material (Para vídeo): https://youtu.be/_Y7TAw5j8vY

A DANÇA DE SÃO GONÇALO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÍTIO VEIGA – QUIXADÁ - CEARÁ[1]

THE DANCE OF SÃO GONÇALO IN THE QUILOMBOLA COMMUNITY SÍTIO VEIGA – QUIXADÁ – CEARÁ

LA DANZA DE SÃO GONÇALO EN LA COMUNIDAD QUILOMBOLA SÍTIO VEIGA – QUIXADÁ - CEARÁ

Paulino Pinheiro Gaia
Universidade de Brasília – UnB.
Dulce Maria Filgueira de Almeida
Universidade de Brasília – UnB

O vídeo é um recorte de um documentário de curta metragem, que responde um dos objetivos da minha tese. O produto foi gravado no Quilombo Sítio Veiga em Quixadá-CE, durante as Festividades da Dança de São Gonçalo. Esta festa acontece todos os anos em novembro, na Semana da Consciência Negra. Durante a programação são desenvolvidas diversas práticas corporais e sociais sagradas e profanas, como as atividades culturais, jogos desportivos, oficinas, palestras, desfile da diversidade da beleza negra, encerrando-se com a Dança de São Gonçalo. Enquanto maior manifestação cultural do quilombo, a dança é uma prática corporal centenária, que foi trazida do Rio Grande do Norte pelos primeiros habitantes da comunidade em 1906. No vídeo, a Dança de São Gonçalo é apresentada enquanto performance de um ritual, culturalmente passada pelos ancestrais de geração em geração, e atualmente é regida pelo mestre da cultura seu Joaquim Roseno, há mais de 40 anos. A dança é realizada como uma forma de pagamento de promessas feita durante o ano corrente, e para firmar novos pedidos para o futuro. A dança é composta por 14 integrantes, sendo eles: O mestre da cultura, o tocador e 12 dançadeiras. Para análise dividimos a dança em três partes: 1) A Procissão; 2) as Jornadas; e 3) A Despedida. Por fim, é durante a Dança de São Gonçalo que os corpos se unem com movimentos simbólicos e sincréticos entre o sagrado e o profano, reafirmando o caráter identitário e cultural do Quilombo Sítio Veiga.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio do Decanato de Pós-Graduação (DPG) da Universidade de Brasília (UnB), por meio do Edital DPG 0004/2021 – Com verba de apoio à execução de projetos de pesquisas científicas, tecnológicas e de inovação de discentes de pós-graduação da UnB.

Link para o material (Para video): [https://drive.google.com/file/d/1XkBuOied3weMKzQiYsnndnylNKUG33iG/view?usp=sharing]

AMERÍNDIOS[1]

AMERÍNDIOS

AMERÍNDIOS

Joliene Kate Nascimento Pinto,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Ana Paula de Sousa Coelho,
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Vera Solange Pires Gomes
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

São Sujeitos? São Dragões? Nãooo... É ação, uma ação política em proposta de vídeo para dialogar neste congresso sobre trabalho, direito, lazer e performance. É mais que isso, é corpo político. É transeunte manifesto, denunciando que o trabalhador tem direito a Lazer. E se a performance não é lazer, não é políticas públicas, não é corpo a culpa é da ausência de políticas públicas de um governo ausente que em 4 (quatro) anos aniquilou o Brasil com as suas teorias fascistas. E se assim foi hoje a colheita é de Negação. Mas, ainda há os (RE)Existentes que atuam na ordem do dia junto ao povo trabalhador a fim de que, haja a intervenção Cultural na estética do Opressor, e nessa bandeira de luta apontar a performance como ato político Cultural de lazer dialogizante como troca simbólica junto ao Dragão do Mar numa possibilidade da quebra repressão à homogeneização instaurada pelo sistema capitalista. Entendendo que a Performance quebra o paradigma do antropocentrismo (COHEN, 2002). E coloca o corpo em Evidencia de linguagem que vai para além da imagem e dialoga com os códigos, signos, símbolos, sentidos e significados.

REFERÊNCIA

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem: Criação de Um Tempo-Espaço de Experimentação**. 1 Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002. 176 p.

[1] O presente trabalho contou com apoio financeiro do grupo de estudo INcorpoRe para sua realização.

Link para o material (Para video): [https://drive.google.com/drive/folders/1gH509WSM_SRhvKPz1-EHNGtKvb-Sl2qR?usp=share_link]

AS MESTRAS DE CAPOEIRA NA TELA[1]

THE MASTERS OF CAPOEIRA ON THE SCREEN

LAS MAESTRAS DE LA CAPOEIRA EN LA PANTALLA

Ábia Lima de França
Secretaria de Educação de Salvador
Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade Federal da Bahia (UFBA)/ Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

O documentário é parte da pesquisa de doutorado intitulada "Trajetórias formativas e registros biográficos de mestras de capoeira", de autoria da Prof.ª. Drª. Ábia Lima de França e orientação do Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), concluída em 2021. O curta-metragem exibe um panorama das mestras de capoeira que estão dentro e fora do Brasil e conta com fotografias e músicas autorais; apresenta fragmentos de formatura das mestras, rodas de capoeira e depoimentos. O ensaio destaca dois lados da história de vida das mestras: um que expressa preconceitos e violências vividas e o outro releva estratégias e conquistas constituintes das respectivas experiências no mundo da capoeiragem. Assim, o vídeo em foco, em sintonia com a temática do CONBRACE/CONICE, ressalta a mulher na capoeira como sujeito histórico, reafirma a luta por liberdade e igualdade e celebra a capoeira como luta popular e espaço/tempo pedagógico de formação e relações de gênero.

Link para o material (Para vídeo): https://youtu.be/wLiekXMIhyA

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

ASSUM PRETO E SUA FORÇA PARA CANTAR AO CÉU[1]

ASSUM PRETO AND IT IS STRENGTH TO SING TO THE SKY

ASSUM PRETO Y SU FUERZA PARA CANTARLE AL CIELO

Sandra Lima Rocha,
Universidade de Pernambuco (UPE)

Diante de tantos acontecimentos desde o início da pandemia, a força humana foi desafiada e além de uma doença física surgiram inúmeras doenças psicólogas. A ansiedade, a depressão, o pânico, a fobia, o medo tomaram conta da sociedade e por vezes a companhia era a tela de um celular, computador ou televisão. Diante disse, a relevância em escolher um vídeo produzido em meio a um período pandêmico que teve como finalidade o encerramento do Curso de Introdução aos Estudos da Performance sob orientação da Profª Drª Natacha Gallucci, na época, docente da Universidade Federal do Cariri (UFCA), nos fez pensar em como o nosso corpo estava respondendo a tantas questões, nos imaginando como pessoas e como artistas. O vídeo nos remete a essa solidão de um espaço, a esse monocrático que se mostrava a vida e o quanto estávamos sufocados com a quantidade de informações e ao mesmo tempo nenhuma. A música em questão, nos faz lembrar de um pássaro que sobrevive em um espaço que não é o seu, mas que é obrigado a ficar por ser impedido de voar para a imensidade do céu. Assum preto tendo seus olhos machucados canta de dor.

Link para o material (Para video): [https://www.youtube.com/watch?v=GILl9ikZ6rs]

[1] O presente trabalho não contou com financiamento.

BRASILATINAMERICANIDADE: DANÇAR COMO ATO DE RESISTÊNCIA[1]

BRAZILATINAMERICANITY: DANCING AS AN ACT OF RESISTANCE

BRASILATINAMERICANIDAD: EL BAILE COMO ACTO DE RESISTENCIA

Allan Delmiro Barros,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Adelmo José de Andrade,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Lívia Tenorio Brasileiro,
Universidade de Pernambuco (UPE)

A potência de uma nação pode ser medida pelo seu contexto cultural, e a Dança acompanha a trajetória da humanidade sendo marcante nas relações socioeconômicas, históricas, políticas, educacionais e culturais, bem como manifestação expressiva historicamente presente na seara da Educação Física Escolar. O vídeo, de categoria Ficção, intitulado *Brasilatinamericanidade: dançar como ato de resistência* traz como intento registrar as nossas inquietudes como professores-artistas/intérpretes face aos recentes ataques às instituições do Estado Democrático de Direito no Brasil. Tomando como ponto de partida as últimas eleições até o alvorecer dos dias atuais, o videodança relata a peleja de um povo, através das lutas cotidianas, para se livrar do sofrimento psíquico desencadeado pela estrutura do capital e sua vinculação neoliberal atuante no sistema sociometabólico capitalista. União, força e amor é o que move Brasilatinamericanidade, dialogando pela linguagem do método de Dança Brasílica, o qual permite influências de diversas vertentes da dança. Corpos que dançam... que falam... que enfrentam a batalha do dia a dia pela sobrevivência. Faz-se urgente que todo professor-pesquisador se posicione politicamente, para que possamos fortalecer nossa intervenção pedagógica como ato de resistência.

Link: [https://www.youtube.com/watch?v=knMWpLBBbg0]

[1] Sem apoio financeiro.

CARTAS PARA O FUTURO: A CASA DESTELHADA DE UM CORPO MORADA

LETTERS TO THE FUTURE: THE ROOFLESS HOUSE OF A DWELLING BODY

CARTAS AL FUTURO: LA CASA SIN TECHO DE UN CUERPO HABITANTE

Cleverson da Silva São João
Instituto Trilhar

CARTAS PARA O FUTURO: *a casa destelhada de um corpo morada*, é um processo de criação compacto, esfacelado em breves sessões que uniu poesia, movimento, dança e música cibernética em contexto pandêmico. Período em que corpos se viram enclausurados em casas e um vírus se enclausurou em corpos, corpos esses que resistem e falecem em um cenário de enfermidades. Uma pandemia gripal desacelera a humanidade e em meio a uma paisagem patológica caótica, corpos são prensados e movidos pela angústia da morte. Essa primeira carta, "A casa destelhada de um corpo morada", surge como vontade-manifesto de um corpo em estado de guerra que movimenta pensamentos, com isso, propõem uma reflexão sobre vida e sociedade, assim como, nossa estadia no mundo.

Link para o material (Para video):
https://drive.google.com/file/d/1YiYccjDjAOwSi_61UljPBMAt5m2s9fEQ/view?usp=share_link

CIRCU-LANDO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DO CIRCO[1]

CIRCU-LANDO NA ESCOLA: POSSIBILITIES OF INTERVENTION OF THE CIRCUS

CIRCU-LANDO NA ESCOLA: POSIBILIDADES DE INTERVENCIÓN DEL CIRCO

Danielly Gomes Caliman
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Paula Cristina da Costa Silva
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa, que teve como objetivo apresentar a cultura circense para os alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal, localizada em Cachoeiro do Itapemirim/ES. A proposta foi realizada por meio de atividades didáticas lúdicas, adotando a metodologia crítico-superadora em seus eixos diagnóstico, judicativo e teleológico, para ensinar as atividades circenses não apenas sob o viés da produção de conhecimento, mas reconstruí-lo dentro das possibilidades da escola. Foram desenvolvidas 27 aulas de Educação Física, ministradas pela professora/pesquisadora e ocorreram nos espaços disponíveis da escola. Além da historicidade do circo, foram trabalhadas algumas possibilidades de práticas envolvendo malabarismo, equilíbrio, acrobacias e atividades expressivas. Todas as práticas foram planejadas levando em consideração a realidade escolar, de material, infraestrutura e segurança, e vivenciadas considerando os limites e possibilidades dos alunos. Alguns materiais foram adaptados e confeccionados tanto pelos alunos, quanto pela professora. Para avaliar a proposta foram utilizadas atividades impressas e uma apresentação final. Como resultado, os estudantes tiveram contato com esse conhecimento, o que possibilitou o avivamento da imaginação e o aprendizado dos gestos e vivências das práticas corporais nas quais o circo está inserido. Demonstraram-se apropriar do que lhes foi ensinado e ressignificar seus aprendizados a partir das relações concretas experienciadas na escola. Puderam apreender, reelaborar e criar o circo da escola.

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Link do YouTube: https://youtu.be/Xhg7dc4DgsE

CRIANÇA, CÂMERA E AÇÃO: REGISTRO DO COTIDIANO NO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE[1]

CHILDREN, CAMERA AND ACTION: RECORD OF EVERYDAY LIFE IN PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE

NIÑOS, CÁMARA Y ACCIÓN: REGISTRO DE LA VIDA COTIDIANA EN PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE

Miraíra Noal Manfroi
A *Casa Tombada* - Arte, Cultura e Educação

Saindo de Corumbá (MS), seis horas de barco, com um motor razoavelmente rápido, sem nenhuma intercorrência, é possível chegar ao cenário desta pesquisa, comunidade da Barra do São Lourenço, localizada as margens do Rio Paraguai, no Pantanal Sul-Mato-Grossense. O caminho metodológico deste estudo se deu no diálogo da Educação Física com a Antropologia da Infância. As captações das imagens foram feitas por uma criança ribeirinha, com nove anos, chamada Alyson. Depois de um tempo de convívio, de estreitar relação com a sua família, de brincarmos juntos, eu e ele, foi possível fazer esse convite. Do aceite, surgiu esse registro que contempla a cozinha, o quintal, o horizonte, os fazeres de Alyson e das pessoas com quem convive. Fica como, possível e inicial, reflexão sobre as imagens acessadas no cotidiano de Alyson, criança que nasceu e vive no Pantanal, os sons que escuta, as texturas que toca, os sabores que degusta, a costura que observa, o peixe que pesca. O registro documenta os saberes da cultura popular, os corpos, os gestos, os movimentos, as pausas, as tradições, a vida que se deseja ser vivida em plenitude, respeito e dignidade pelas comunidades ribeirinhas.

Link para o material (Para video): https://youtu.be/o23dpFe_UFM

[1] A pesquisadora foi bolsista CAPES durante os anos de desenvolvimento do doutorado (2015-2019).

DOCUMENTÁRIO CARTAS DE SÚPLICA: DANÇAR O ADOECIMENTO SOCIAL E A URGÊNCIA DE ACOLHIMENTO

A DOCUMENTARY PRAYER LETTERS: TO DANCE ON SOCIAL ILLNESS AND THE URGENCY OF ACCEPTANCE

DOCUMENTAL CARTAS DE SÚPLICA: BAILAR LA ENFERMEDAD SOCIAL Y LA URGENCIA DE AYUDA

Luis Guilherme Marques Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Julyan Barbosa da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Milena Soares Dionísio
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Marielly Beatriz Oliveira da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Tatiana Passos Zylberberg
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Este documentário (com audiodescrição e legenda) integra as vozes dos bolsistas da Companhia de Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC) e trechos da performance de dança "Cartas de Súplica" a qual aborda o adoecimento social. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 720 milhões de pessoas sofrem com doenças mentais em todo o mundo, aproximadamente 10% de toda a população mundial. Alimentação precária, hábitos sedentários e excesso de vida na tela. Portanto, buscamos dar voz e vez ao que as pessoas relatam sentir em seus corpos. O figurino remete as amarras: angústias e memórias que nos embrulham o estômago. Levamos ao palco trechos em áudio das narrativas das cartas. Encerramos a performance com a participação especial do coletivo CARMENS (Comunidade de Ações para Redesenho dos Modos de Existência e Prevenção do Suicídio) com falas acolhedoras de psicólogos para reforçar a importância de suporte profissional. Dançamos o convite a reencontrar o eixo, voltar ao prumo, sentir os pés firmes e levantar-se para seguir em frente. Entramos no palco para escutar "você".

Link para o vídeo: https://youtu.be/pT2Q_C-mjaY

GINÁSTICA PARA TODOS EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO: UMA VIVÊNCIA DO PIBID

GYMNASTICS FOR ALL IN AN AMAZONIAN CONTEXT: AN EXPERIENCE FROM PIBID

GIMNASIA PARA TODOS EN UN CONTEXTO AMAZÓNICO: UNA EXPERIENCIA PIBID

Andra Rafaele dos Santos Silva Medeiros
Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (FEF/UFPA)
Lennon Oliveira Pereira do Vale
Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (FEF/UFPA)

A participação na categoria de vídeo é motivada pela atuação como bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), por meio do Subprojeto de Educação Física em uma perspectiva interdisciplinar, juntamente com o curso de Pedagogia e Geografia da UFPA, cujo tema foi " ALFABETIZAÇÃO, CULTURA CORPORAL E CARTOGRAFIA: Referências para a afirmação do trabalho docente e Formação humana na articulação universidade e escola pública", campus Belém-Pará, o qual proporcionou experiências enriquecedoras durante os encontros de Educação Física, ainda que em um contexto de pandemia. A intenção deste trabalho é ressaltar a importância do PIBID na formação inicial dos discentes de licenciatura, além de demonstrar que o programa possibilita a experimentação do processo de ensino-aprendizagem envolvendo as escolas públicas e, também, os bairros periféricos de Belém do Pará. Esta vivência foi registrada com fotos e vídeos, os quais retratam a vivência em um espaço-tempo marcante para a sociedade como um todo. Por isso, é perceptível o valor do trabalho desenvolvido dentro e fora das escolas, incentivando a importância de produzir experiências no fazer-se docente, uma vez que é através delas que aprendemos sobre limites e possibilidades existentes nas intervenções do professor. Diante disso, com PIBID, foi possível abordar o conteúdo da Ginástica Para Todos (GPT) em um bairro periférico de Belém, relacionando com os objetivos do projeto e do conteúdo. O vídeo tem o intuito de demonstrar o processo de construção de materiais gímnicos com materiais recicláveis, a criação de coreografia com eles, envolvendo a cultura amazônica, a música, o carimbó[1].

[1] O trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Link para o material (Para vídeo):

https://youtu.be/ywRb8U0bU7I

HIDROGINÁSTICA NO MAR DO RECIFE-PE: UMA PRÁTICA CORPORAL DO ACADEMIA DA CIDADE[1]

HYDROGYM IN THE SEA OF RECIFE-PE: A BODY PRACTICE OF ACADEMIA DA CIDADE

HIDROGIMA EN EL MAR DE RECIFE-PE: UNA PRÁCTICA CORPORAL DE LA ACADEMIA DE LA CIUDAD

Bruno Cesar Rodrigues da Silva
Programa Academia da Cidade (SESAU/RECIFE)

A escolha do formato vídeo como comunicação científica se deu para apresentarmos aos espectadores uma imersão em uma prática corporal de muito sucesso. O programa academia da cidade em Recife-PE é a principal política pública de promoção da saúde na cidade, foi implementado em 2002 cresceu e capilarizou-se pelas comunidades. Atualmente no município temos 41 polos de academia da cidade espalhados nos bairros, sendo apenas dois à beira mar. Com esta geografia privilegiada são realizadas aulas no polo de Brasília Teimosa, bairro da zona sul da cidade, que é vizinho a praia. Lá acontecem diariamente: ginásticas, danças, funcional e pilates. Além disso, temos rotinas regulares semanais de hidroginástica no mar sob a proteção dos recifes de corais que batiza a nossa cidade. Através dessa prática corporal resgatamos a autoestima das(os) usuárias(os), trabalhamos a relação de pertencimento com o bairro, fazemos a conscientização sobre a preservação ambiental, realizando um exercício muito eficiente, prazeroso e com um visual belíssimo, garantido a soberania popular redirecionando as forças nas águas de Dragão (em nosso caso Tubarão) do mar.

Link para o material (Para vídeo) - https://drive.google.com/file/d/1RNlt7OCibDM8ax5Sgh2zL7RwV6XbaZpa/view?usp=sharing

[1] Este trabalho não contou com nenhum apoio financeiro.

MANGARÁ: JOGOS INTERNOS DO IFRJ CAMPUS SÃO GONÇALO

MANGARÁ INTERNAL GAMES: EXPERIENCE REPORT AT IFRJ CAMPUS SÃO GONÇALO

JUEGOS INTERNOS DE MANGARÁ: REPORTE DE EXPERIENCIA EN EL CAMPUS DE LA IFRJ SÃO GONÇALO

Lucas Medeiros de Oliveira
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERO)
Edson Farret da Costa Júnior
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Ingrid Ferreira Fonseca
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Este trabalho tem por objetivo relatar os jogos internos no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) campus São Gonçalo/RJ intitulado Mangará ocorrido em 2022. Buscando pautar a Educação Física em tendências pedagógicas progressistas, surgem os jogos internos na escola na lógica de superar as atividades esportivas tradicionais, pensando num protagonismo crítico criativo. Esses jogos tiveram como tema o meio ambiente e presenciamos o potencial discente quando os dividimos em comissões para decidirem sobre o tema, regulamentos e outras ações pertinentes ao evento. Como o Dragão do Mar mostrou a sua força descolonizando o povo, buscamos estimular nossos discentes a desbravar o novo, a iniciativas coletivas, despertando o empoderamento. Fica claro que o conhecimento é uma troca entre docentes e discentes (FREIRE, 1996), e reforça quando a autonomia dos professores e dos alunos concretiza-se através de processos de tomada de decisões (LIMA, 2012). Diante do exposto, se justifica apresentar esse trabalho por meio do vídeo para melhor entendimento e registro. Após os jogos realizamos avaliações com todos envolvidos, para projetarmos melhorias nos próximos jogos. Consideramos que os jogos colaboram para o processo educacional para além da sala de aula, valorizando a cultura, a diversão, o respeito, despertando o sentimento de pertencimento a escola, além de inspirar um novo olhar ao que diz respeito à educação física escolar.

Link do Vídeo: https://youtu.be/2FkPz2Gtabg

Referências

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa.* São Paulo: PAZ E TERRA.

Lima, L. C. (2012). *Autonomia da Pedagogia: as Decisões Autônomas dos Professores, a Autonomia das Escolas e a Democratização dos poderes educativos.* São Paulo: UNIVESP.

MULHERES NO ESPORTE: QUEBRANDO INVISIBILIDADES[1]

WOMEN IN SPORTS: BREAKING INVISIBILITIES

MUJERES EN EL DEPORTE: ROMPIENDO INVISIBILIDADES

Gabriela Nobre Bins,
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED POA)

Esse vídeo é fruto do projeto visibilidade às mulheres no esporte realizado com as turmas de 9 ano de uma escola municipal de Porto Alegre. Após trabalharmos o livro "As esportistas: 55 mulheres que jogaram para vencer" de Rachel Ignotofsky realizamos rodas de conversa sobre as desigualdades no esporte e a importância de darmos visibilidades a essas mulheres. Dando continuidade ao projeto as alunas/os escolheram em duplas uma atleta para apresentarem. No projeto decidimos trabalhar com a linguagem áudio visual do vídeo minuto, os vídeos foram produzidos em diferentes programas de edição de acordo com a familiaridade de cada dupla de alunas/os e alguns deles foram compilados para a produção aqui apresentada. Refletir acerca da presença feminina no esporte, dos enfrentamentos e interdições pelas quais essas atletas passam e dar visibilidade a diferentes atletas é uma tentativa de redirecionar as forças nas águas de Dragão do Mar, é produzir brechas na nossa sociedade machista e patriarcal. Trabalhar com a produção de vídeos foi uma tentativa de se aproximar com linguagens que as alunas e alunos usam no seu cotidiano e podem ser adaptados para o uso pedagógico.

Link para o material:
https://drive.google.com/file/d/1ijYGoWqD0H6SD7elp5ObqGTc8QuG0-PV/view?usp=sharing

[1] O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

NOSSOS CICLOS [1]

OUR CYCLES

NUESTROS CICLOS

Renata de Moraes Lino
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

O trabalho aqui apresentado se insere na categoria vídeo na proposta da Sala de Imagem. A escolha se justifica uma vez que o material potencializa a reflexão por meio do diálogo entre imagens, movimentos e repertório musical. O trabalho é resultado da participação no curso Espiral das Artes ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal – EAPE no ano de 2022. O vídeo se propõe a compartilhar uma reflexão sobre a vida e seus ciclos. A ideia poética é ressaltada pela música escolhida como trilha sonora. A música "Sem Perceber" do grupo "Música em Família" foi a inspiração para criação do roteiro. Busca-se retratar um ciclo diário de uma grande parte de pessoas: acordar, trabalhar, apreciar e dormir. Inicialmente a ideia era celebrar à vida, no entanto, acredito que podemos aprofundar a reflexão e discussão diante dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos instaurados no Brasil nestes últimos anos. O que estamos fazendo com as nossas vidas? Quais as transformações que ocorrem neste processo? Será que estamos sendo protagonistas dos nossos ciclos ou estamos deixando o "piloto automático" dar conta do recado? Nosso corpo está sempre presente. Mas e o nosso pensar? Precisamos do protagonismo corporal em sua integralidade na busca de um redirecionamento das nossas vidas. Precisamos estar atentos e lutar pela qualidade dos ciclos de vida da população no Brasil e na América Latina.

Link para o material: https://www.youtube.com/watch?v=r0Uet6p78S0

[1] O presente trabalho não contou com apoio financeiro de alguma natureza para sua realização.

PASSOS AMAZÔNICOS: UM RETRATO DO PROGRAMA PARKINSON PAI D'ÉGUA

AMAZON STEPS: A PORTRAIT OF THE PARKINSON PAI D'ÉGUA PROGRAM

PASOS AMAZONAS: UN RETRATO DEL PROGRAMA PARKINSON PAI D'ÉGUA

Thayara Maize da Silva Tabayara,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Luma Sabrina da Silva Moraes,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Carla Luana Alves Costa,
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (UFPA)
Maria Rita Araújo Borges,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Andreia Paes Oliveira,
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Elren Passos Monteiro,
Universidade Federal do Pará (UFPA)

O vídeo intitulado "Passos Amazônicos: Um retrato do Programa Parkinson Pai D'égua" (PPP), propõe elucidar as vivências dos participantes do PPP relacionado às manifestações culturais e danças regionais amazônicas. Capaz de promover qualidade de vida, interação de saber popular, socialização e propostas inovadoras de intervenções para pessoas idosas e com doença de Parkinson. Além disso, retrata o impacto do programa na vida dos participantes e discentes envolvidos, com um olhar para além dos muros da universidade. Que gera a hipertrofia das relações sociais por aquelas pessoas idosas que caminhavam lentamente, com a progressão de intensidades de afeto, amizade e respeito nas aulas de dança, resultando em passos para uma nova direção: dançar com o Parkinson.

Link para o material (Para video): [https://drive.google.com/drive/folders/1-0k0hQ73uxjZBhGLhAAgS9bUrHRYbKq5?usp=drive_link]

RESSONÂNCIAS DE UMA AULA ESPETÁCULO NA QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO[1]

RESONANCES OF A PERFORMANCE CLASS IN THE QUALIFICATION OF A MASTER'S DEGREE IN HUMAN MOVEMENT SCIENCES

RESONANCIAS DE UNA CLASE DE PERFORMANCE EN LA TITULACIÓN DE UNA MAESTRÍA EN CIENCIAS DEL MOVIMIENTO HUMANO

Karoline Hachler Ricardo,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Gabriela Nobre Bins,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Elisandro Schultz Wittizorecki,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Na disciplina "Docência, Escola e Decolonialidade", ofertada no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fomos convidados/as a criar e produzir uma aula espetáculo, recontando a nossa história de vida através de significados recriados em vivências afetivas e culturais. Escolhi recontar minha trajetória a partir de uma experiência na Aldeia Shané Kayá, no Acre em 2019; tema gerador que possibilitou reflexões diversas à exemplo de: "que professora de Educação Física eu desejo ser?". A aula espetáculo, junto com o que vínhamos aprendendo e compartilhando na disciplina sobre Educação Decolonial, bem como meu processo de construção de Projeto de Dissertação (dialogando com a construção coletiva de uma Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade); me fizeram repensar a forma de qualificação do meu mestrado. No vídeo, mostro o encantamento que escolhi trazer na qualificação, como ressonância da aula espetáculo; propondo um redirecionamento do nosso olhar para outras epistemologias e outras possibilidades de se fazer ciência.

Link para o material: [https://youtu.be/_O5kZ86Nv0I].

[1] O presente estudo não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para a sua realização.

SÉRIE LUTAS BRASILEIRAS - EP. 2 MACULELÊ

SERIES BRAZILIAN FIGHTS - EP. 2 MACULELÊ

SERIE DE LUCHA BRASILEÑA - EP. 2 MACULELÊ

Fabíolla K. N. da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Gabriel A. de Meneses
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Tainá de A. Fraga
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Andréa M. Casadio
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Renato Sarti
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Tamiris M. de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

A produção se enquadra na categoria de vídeo e faz parte da série audiovisual de “Lutas Brasileiras” desenvolvida pelo projeto de extensão “Lusco fusco: lutas na escola", da UFRJ. Entendendo as lutas como elemento da cultura corporal (SOARES *et al*,1992), têm caráter documental, resumindo alguns dos diferentes conteúdos encontrados acerca das lutas abordadas, deste modo, não se limitando apenas a tutoriais técnicos sobre execução de movimentos. Neste sentido, o episódio tem como tema o Maculelê, seu roteiro perpassa por suas origens históricas, características, praticantes e sua presença ou não no ambiente escolar. Atravessado pelo conceito de ad-miração (FREIRE, 1969), a ação/reflexão sobre as ações/desafios do projeto emoldura o desenvolvimento da proposta em tela, que valoriza a emergência de práticas corporais nacionais, as heranças afro-brasileiras e indígenas e dos saberes populares. Em suma, a produção é um movimento de valorização das lutas brasileiras, dando visibilidade e promovendo contato de maneira acessível a diferentes públicos, apresenta-se enquanto material de tematização na escola, além de provocar debate quanto a espaços que têm sido e/ou que podem ser ocupados por elas.

Link: http://surl.li/gvkon

UMAS MENINAS, UM VELHO, UMA RAINHA[1]

A FEW GIRLS, AN OLD MAN, A QUEEN

UNAS NIÑAS, UN VIEJO, UNA REINA

José Cícero Pereira da Silva,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Rose Tatyanne de Souza Tavares,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Silvan Menezes dos Santos,
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Esta é uma produção audiovisual amadora, que constitui o processo formativo de professoras/es-pesquisadoras-es para o usufruto e expressividade acadêmico-científica por meio de outras linguagens. O minidocumentário se constitui no contexto da V Expedição Científica do Baixo São Francisco, a qual é parte de um programa de extensão de mesmo nome na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Ele tem como objetivo aproximar a academia dos saberes populares, bem como provocar atividades participativas com as comunidades ribeirinhas de modo a alavancar a qualidade de vida na região. O presente vídeo surge a partir da demanda de se promover também a cultura esportiva e, em especial, o futebol de mulheres nesta localidade. Assim, compreendemos que antes de mais nada, era necessário ouvir e dar voz às crianças e meninas do território. Conhecer as manifestações esportivas e futebolísticas que povoavam o imaginário delas. O exercício de escuta para a produção e, agora, de sistematização das falas para a veiculação na linguagem fílmica nos mobilizou a pensar, sobretudo, como meninas viventes das margens do rio da integração nacional do país podem estar tão perto e tão longe da sua conterrânea rainha do futebol. Que país soberano permite suas crianças viverem tão próximas a um ancião natural e ao mesmo tempo tão distante da sua ancestralidade? Os achados deste mergulho audiovisual nos trazem pistas de para onde podemos/precisamos redirecionar as nossas forças democráticas.

Link para o material: https://drive.google.com/file/d/1WLlCMw8IJhVeHYhYlt98n7TRtjqsZL0d/view

[1] Este trabalho contou com apoio financeiro da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em formato de apoio a participação em evento.

VENTRE LIVRE – SENTIR O CERRADO: APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE AULAS DE DANÇA DO VENTRE VIRTUAIS E INCLUSIVAS[1]

VENTRE LIVRE - FELL THE CERRADO: PRESENTATION OF THE EXPERIENCE OF VIRTUAL AND INCLUSIVE BELLY DANCE CLASSES

VENTRE LIVRE - SIENTE EL CERRADO: PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE CLASES DE DANZA DEL VIENTRE VIRTUALES E INCLUSIVAS

Suzane Ribeiro Milhomem,
Instituto Federal de Goiás – Cidade de Goiás (IFG)
Nara Cristina Cirino dos Santos Lopes
Instituto Federal de Goiás – Cidade de Goiás (IFG)
Jéssica Camargo Cardoso
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Mudar de direção em um rio pode nos exigir muito trabalho, avaliação e reelaboração da prática social e este documentário apresenta uma tentativa, do Coletivo Ventre Livre, por abrir caminhos em propor novas formas de ensinar a dança. Os vídeos foram produzidos para aulas virtuais de Dança do Ventre disponibilizadas no *Youtube*, considerando a participação de mulheres com deficiência visual, já que havia em nosso grupo uma integrante com essa condição. Assim, ao propor o desenvolvimento deste material inclusivo, o coletivo realizou uma imersão, e como resultado consideramos necessário divulgar as aulas virtuais, mas também, compartilhar o processo de desenvolvimento do projeto. As atividades de gravação foram precedidas de aulas em que a metodologia foi testada pelas próprias participantes, com rodas de conversa avaliativas, para posterior revisão da metodologia e do que realmente era necessário conter nas aulas. Todas nós fomos, ao mesmo tempo, protagonistas e sujeitas do processo, construindo esse caminho de ensino da dança pelo formato virtual. Além disso, inserimos o conceito de narração poética nas coreografias finais, como instrumento para oportunizar uma experiência sensível àqueles e àquelas que não podem se apropriar das

[1] Este projeto foi financiado Concurso N.º 15/2021 SECULT GO - Arte Feminina - Lei Aldir Blanc 2021, inscrição. GO1925601047.

coreografias pelo sentido visual, mas podem experimentar uma forma diferente de experiência sensível, estimulando a capacidade de imaginar.

Link para o material (Para video): https://youtu.be/ML7PH6wolqY

VIVÊNCIAS DO ATLETISMO A PARTIR DE UM JOGO DE TABULEIRO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO POVO DO MAR

EXPERIENCES OF ATHLETISM FROM A BOARD GAME: EXPERIENCE REPORT AT POVO DO MAR INSTITUTE

EXPERIENCIAS DE ATLETISMO A PARTIR DE UN JUEGO DE MESA: RELATO DE EXPERIENCIA EN EL INSTITUTO POVO DO MAR

Matheus Reinaldo Roque da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Diego Cardoso Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Tatiana Passos Zylberberg (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

O documentário relata a experiência, motivações e percepções de desenvolver e aplicar um jogo de tabuleiro de atletismo com crianças de 8 a 11 no Instituto Povo do Mar (IPOM), localizado em uma praça do bairro Praia do Futuro, na cidade de Fortaleza-CE. O IPOM é um projeto social que tem por objetivo atender crianças e jovens da comunidade, trabalhando a construção de valores e formação cidadã por meio do esporte e educação. O tabuleiro comporta de 4 a 10 jogadores(as) e é dividido em 30 casas, algumas com perguntas teóricas sobre o atletismo; outras casas com desafios práticos das seguintes modalidades: corrida rasa, corrida com obstáculos, salto em distância, salto em altura e lançamento de dardo. O(a) jogador(a) que cai na casa do desafio prático tem como competidor(a), o primeiro(a) dentre os outros jogadores(as) a sair do zerinho ou um americano. Os locais de prova prática foram organizados utilizando materiais alternativos. O IPOM possui grande relevância na educação social e promove a abertura de horizontes para crianças e jovens que vivem em periferias na capital do Dragão do Mar. Essa experiência fortalece o papel social da universidade pública com o terceiro setor.

Link para o material: https://youtube.com/watch?v=n7YJZnwyHGo&feature=share

ISSN: 2175-5930

ISSN: 2175-5930